

Irena Isterewicz

O SAMOKRYTYCE MŁODZIEŻY
(Analiza psychologiczna samokrytyki młodzieży)

O istocie samokrytyki

=====

P r o b l e m. Zadaniem tej pracy jest przeprowadzenie analizy psychologicznej procesu samokrytyki młodzieży oraz zbadanie czynników oddziaływania wychowawczego, od których zależy rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływ na postępowanie.

Pracę uzupełniam częścią wstępną pt. "O istocie samokrytyki". Artykuł ten jest streszczeniem pracy pt. "O samokrytyce młodzieży".

O k r e ś l e n i e s a m o k r y t y k i. Samokrytyka jest odmianą krytyki, powstałą w warunkach dyktatury proletariatu. Samokrytyka jest rewolucyjną metodą wychowania kadr partyjnych i szerokich mas bezpartyjnych na ich własnych błędach, drogą uświadamiania im tych błędów i wdrożenia ich do podjęcia środków likwidacji tych błędów na drodze stawianych im zadań.

Wielcy wodzowie partii bolszewików Lenin i Stalin uczą, że samokrytyka polega na uczciwym ujawnianiu popełnionych błędów, poznaniu przyczyn tych błędów i podjęciu niezbędnych kroków w celu naprawienia tych błędów.

Oto jak Lenin w swej broszurze "Dziecięca choroba "lewicowości" w komunizmie" określa przedmiot samokrytyki: "Otwarte przyznanie się do błędu, wykrycie jego przyczyn, zanalizowanie warunków, które go zrodziły, gruntowne omówienie środków naprawienia błędów oto oznaka powagi partii,

oto wykonanie i szkolenie klasy, a następnie również mas¹⁾.

J. Stalin uczy, że "samokrytyka ma na celu ujawnianie i likwidację naszych błędów, naszych słabych stron"²⁾.

C e l s a m o k r y t y k i. Samokrytyka ma na celu podniesienie świadomości politycznej mas pracujących na wyższy poziom i wychowanie potężnej kadry pracowników zdolnych do realizacji zadań wielkiego dzieła budownictwa komunizmu.

J. Stalin wyraźnie podkreśla pozytywny charakter samokrytyki jako metody bolszewickiej, która powinna dać co najmniej dwa rezultaty:

1) po pierwsze powinna wzmóc czujność klasy robotniczej, skupić jej uwagę na naszych brakach, ułatwić naprawienie tych braków i uniemożliwić wszelkiego rodzaju "niespodzianki" w naszej pracy nad budownictwem".

2) po drugie, powinna ona podnieść kulturę polityczną klasy robotniczej, rozwinąć w niej poczucie, że jest gospodarzem kraju i ułatwić nauczanie klasy robotniczej sztuki rządzenia krajem"³⁾.

Stalin uczy, że samokrytyka jest potrzebna dla umocnienia świadomej dyscypliny. "Samokrytyka potrzebna jest nie dla zniszczenia dyscypliny pracy, lecz dla jej umocnienia, potrzebna jest po to, żeby dyscyplina pracy stała się świadomą, taką, która potrafi wytrzymać napór drobnomieszczańskiej rozlazłości"⁴⁾.

To zadanie samokrytyki jest wyraźnie określone w Statucie PZPR w § 23. "Nieskrępowana i twórcza krytyka i samokrytyka, wpływająca z demokracji wewnątrzpartyjnej jest warunkiem rozwoju partii i świadomej, a nie mechanicznej dyscypliny w jej szeregach".

Tylko przy pomocy krytyki i samokrytyki można skutecznie przezwyciężyć to, co jest stare i co jest przeżyte, co obumiera, a wprowadzić nowe, postępowe, komunistyczne. Samokry-

1) W. Lenin. "Dziecięca choroba "lewicowości" w komunizmie", Warszawa, 1949, "Książka i Wiedza", str. 45.

2) J. Stalin, Dzieła, Tom II, str. 137.

3) J. Stalin, Dzieła, Tom II, str. 47.

4) Tamże, str. 141.

tyka ma na celu zwalczanie przeżytków ustroju kapitalistycznego, a wprowadzenie na ich miejsce tego co postępowe.

Stalin wskazuje na postępowy rozwojowy charakter samokrytyki. "Walka między starym a nowym, między tym co umiera, a tym co się rodzi oto podstawa naszego rozwoju. Jeżeli nie podkreślamy i nie ujawniamy uczciwie i otwarcie, jak na bolszewików przystało braków i błędów w naszej pracy, to zamykamy sobie drogę naprzód. My zaś chcemy posuwać się naprzód. I właśnie dlatego, że chcemy posuwać się naprzód, musimy uznać za jedno z najważniejszych zadań uczciwą i rewolucyjną samokrytykę. Bez tego nie ma ruchu naprzód. Bez tego nie ma rozwoju"¹⁾.

Samokrytyka bolszewicka wynika z podstawowych zasad materializmu dialektycznego i jest świadomym zastosowaniem w życiu zasady rozwoju. Stąd jej twórczy charakter postępowy.

Samokrytyka jest metodą walki przeciw zastoju, skostnieniu i konserwatyzmowi. Pobudza ona do inicjatywy, do przezwyciężenia trudności, do ruchu naprzód, do postępu.

Samokrytyka walczy szczególnie z takimi przeżytkami ustroju kapitalistycznego jak biurokratyzm, kumoterstwo i administrowanie.

Postulaty w odniesieniu do samokrytyki

1) Oddolność samokrytyki. Jednym z naczelných postulatów samokrytyki jest przestrzeganie przez nią zasady wewnątrzpartyjnej demokracji, tzn. postulatu oddolnej samokrytyki. Samokrytyka ma być wyrazem szerokiej opinii publicznej klasy robotniczej i szerokich mas bezpartyjnych jako żywej i czujnej kontroli moralnej całego społeczeństwa. Samokrytyka ma stanowić stały i nierozzerwalny kontakt między czynnikami kierowniczymi i masami.

Krytyka oddolna rozwija u mas pracujących zdolność i umiejętność rządzenia krajem przez zwracanie ich uwagi na niedociągnięcia w pracy i usprawnienie jej przez usuwanie tych niedociągnięć.

1) *Wamże*, str. 328.

2) Kontrola wykonania. Żeby samokrytyka nie stała się czozym hasłem, formalną samokrytyką, należy domagać się urzeczywistnienia wysuniętych przez nią postulatów w sprawie likwidacji ujawnionych przez nią błędów, tzn. kontroli jej wykonania.

Samokrytyka będzie wtedy skuteczną, gdy przedsięwzię się środki dla realizacji jej wskazań i urzeczywistni się je w systematycznej pracy. Jedynie ciągle systematyczne urzeczywistnianie postulatów wysuwanych przez samokrytykę uczyni ją skutecznym narzędziem i pozwoli kierować nią.

Formalny stosunek do samokrytyki wyrażający się tylko w słowach i w czczych obietnicach poprawy błędów stanowi tylko hamowanie samokrytyki i stwarza biurokracyzm. Hamuje on inicjatywę mas i obniża ich aktywność w walce z niedociągnięciami i brakami w pracy. Odbiera ochotę do samokrytyki.

Stalin ostrzegał przed "odkładaniem pod sukno" wysuniętych przez samokrytykę wskazań i żądał należytej kontroli wykonania. Jedynie systematycznie prowadzona kontrola wykonania zapobiega popełnieniu w przyszłości poważnych błędów, które są wynikiem ciągłego gromadzenia i narastania drobnych błędów.

3) Pozytywny, twórczy charakter samokrytyki. Stalin uczy, że jedynie samokrytyka, która ma na celu utwierdzenie władzy radzieckiej i budownictwo ustroju socjalistycznego jest samokrytyką pozytywną, bolszewicką w odróżnieniu od samokrytyki destrukcyjnej. Samokrytyka destrukcyjna ma na celu zdyskredytowanie władzy radzieckiej, podważenie przemysłu i rozkład pracy partyjnej. Samokrytyka rzetelna, poważna i głęboka, która ma na celu ujawnienie braków i niedociągnięć w pracy, wykrycie ich przyczyn i źródeł oraz ich likwidację i naprawienie spełnia swe przeznaczenie i przynosi pożytek. Jest to niewątpliwie samokrytyka twórcza, pozytywna.

Stalin ostrzega jednak, że gdyby żądać jedynie takiej samokrytyki struprocentowo słusznej, "według wszelkich reguł sztuki", to możnaby zniweczyć przez to możność oddolnej krytyki i samokrytyki mas. Zamknęłoby się przez to usta tym "przez których usta przemawia sama prawda", a którzy nie ma-

ją jeszcze doświadczenia w swojej pracy krytycznej". "Oto dlatego sądzę, że jeśli krytyka zawiera chociażby 5-10 % prawdy, to i taką krytykę należy powitać z uznaniem, uważnie wysłuchać i uwzględnić jej zdrowe ziarno"¹⁾.

Zatem należy rozwijać tylko samokrytykę rzeczową, która odzwierciedla obiektywny stan rzeczy, gdyż tylko taka samokrytyka służy interesom ustroju socjalistycznego.

"Rozwijając ducha krytyki i samokrytyki w masach powinniśmy uczyć umiejętności rozróżniania między krytyką płynącą z troski o dobro naszej sprawy, sprawy socjalizmu, a krytyką świadomie złośliwą, krytyką uprawianą przez naszych wrogów w celach dywersyjnych"²⁾.

O samokrytyce w nauce

Krytyka i samokrytyka jest stosowana w nauce radzieckiej jako bojowy oręż postępu w rozwoju nauki.

Krytyka i samokrytyka jest ściśle związana z charakterem nauki marksistowskiej, która jest nieprzejednana wobec wszelkiego dogmatyzmu, skostnienia i martwego doktrynerstwa.

Marksizm nieprzerwanie się rozwija, wzbogacając się w nowe twierdzenia i wnioski pochodzące z doświadczenia i praktyki życiowej, odpowiadające nowym warunkom historycznym.

J. Stalin wskazuje, na twórczy, rozwojowy charakter nauki marksizmu: "Marksizm jako nauka nie może stać w jednym miejscu, rozwija się on i doskonali. W rozwoju swym marksizm nie może nie wzbogacać się nowym doświadczeniem, nową wiedzą, a więc poszczególne jego formuły i wnioski nie mogą nie zmieniać się z biegiem czasu, nie mogą nie ustępować miejsca nowym formułom i wnioskom, które odpowiadają nowym zadaniom historycznym.

Marksizm nie uznaje niezmiennych wniosków i formuł obowiązujących dla wszystkich epok i okresów. Marksizm jest wrogiem wszelkiego dogmatyzmu"³⁾.

1) J. Stalin, Dzieła, Tom II, str. 46.

2) Tamże, str. 36.

3) J. Stalin, "Marksizm a zagadnienia językoznawstwa", Warszawa, 1953, "Książka i Wiedza", str. 27.

Krytyka i samokrytyka, które służą w pierwszej mierze wykrywaniu i ujawnianiu błędów, są szeroko stosowane w nauce radzieckiej jako nieodzowny środek pomyślnego rozwoju nauki.

Stalin występował przeciwko wszelkiemu hamowaniu nauki, a sam przez swoją pracę "Marksizm a zagadnienia językoznawstwa" zwalczył panujący w językoznawstwie reżym, niedopuszczający krytyki i samokrytyki, nazywając go reżymem arakczejewskim.

Praca Stalina "Marksizm a zagadnienia językoznawstwa" stała się bodźcem dla rozwoju krytyki i samokrytyki w pracy naukowej. W pracy tej Stalin wyraził swój pogląd na znaczenie krytyki i samokrytyki dla rozwoju myśli naukowej. W pracy tej Stalin mówi: "Jest rzeczą powszechnie uznaną, że żadna nauka nie może rozwijać się i prosperować bez walki poglądów, bez wolności krytyki"¹⁾. W pracy tej dał Stalin wzór rzetelnej, twórczej krytyki naukowej. Wyrazem prawdziwie twórczej krytyki i samokrytyki naukowej była połączona sesja Naukowej Akademii Nauk ZSRR i Akademii Nauk Lekarskich ZSRR, która odbyła się pod koniec czerwca 1950 r., poświęcona problemom nauki I.P. Pawłowa.

Kierując się wezwaniem Stalina do walki poglądów i wolności krytyki, uczestnicy tej sesji poddali krytycznej analizie sytuację, jaka zaistniała w zakresie fizjologii i medycyny po Pawłowie.

W swoich dyskusjach nad dorobkiem naukowym Pawłowa uczeni radzieccy posługiwali się krytyką i samokrytyką, by ocenić w sposób krytyczny i samokrytyczny, jak rozwija się w Związku Radzieckim spuścizna naukowa Pawłowa.

Dyskusja wykazała jednak, że w całości teoretyczne i faktyczne wyniki prac rozwijających spuściznę naukową Pawłowa, szczególnie zaś wyniki badań nad wyższymi czynnościami układu nerwowego nie spełniły swojego zadania.

Uzyskano bowiem wyniki mniejsze niż na to pozwalały warunki stworzone przez państwo radzieckie. Poza tym wykazano, że w wielu wypadkach prace nad spuścizną naukową Pawłowa stanowiły odstępstwo od idei Pawłowa i wyrządziły szkodę jej rozwojowi.

1). J. Stalin "Marksizm a zagadnienie językoznawstwa", str. 27.

Dyskusja oparta na rzeczowej, koleżeńskiej krytyce i samokrytyce odbywała się pod hasłem nakazu Pawłowa:

"Nie pozwólcie, aby opanowała Was pycha" i "Nie bójcie się przyznać do własnej niewiedzy".

Prof. Iwan Smoleński w podsumowaniu dyskusji określił charakter tej dyskusji słowami:

W nauce radzieckiej odbywa się walka między tym, co stare i tym, co nowe; nauka nasza przechodząc kolejne szczeble rozwoju wznosi się coraz wyżej i wyżej.

Nieodzownym warunkiem tego postępu jest krytyka i samokrytyka. Niedociągnięcia i błędy w pracy naukowej ujawnia się po to, by je **przezwyciężyć**"¹⁾.

Dyskusja miała charakter twórczy, pozytywny.

Ujawniła ona czujny krytycyzm i samokrytycyzm w stosunku do własnych prac i do prac koleżeńskich i doprowadziła do ujawnienia przyczyn popełnionych błędów.

Uczestnicy tej sesji zajęli stanowisko krytyczne w stosunku do przeprowadzonych samokrytyk poszczególnych uczestników.

W stosunku do przeprowadzających samokrytykę nie poprzestano jedynie na przyznaniu się przez nich do winy, lecz żądano **dokładnej** analizy popełnionych błędów z ujawnieniem ich przyczyn.

Tak na przykład zakwestionowano postawę I. Orbeliego, kierownika trzech podstawowych instytucji imieniem Pawłowa, który stwierdził: "... że, pod wpływem krytyki przeprowadzonej na sesji uznaje swe pierwsze wystąpienie za błędne, a stanowisko swoje za niesłuszne. Jednakże w oświadczeniu tym Orbeli również nie podał wyraźnej krytyki i analizy popełnionych błędów"²⁾.

Dyskusja po ujawnieniu licznych błędów, jakie popełniono w nauce Pawłowa i po wykryciu ich przyczyn doprowadziła do konkretnych wniosków, które miały na celu usunięcie dotych-

1) Materiały Sesji Akademii Nauk ZSRR i Akademii Nauk Lekarskich, Warszawa 1952, Książka i Wiedza, str. 606.

2) tamże str. 625.

czas popełnionych błędów i utorowanie nowych dróg rozwojowych po linii idei Pawłowa.

Uchwała powzięta na Sesji Akademii Nauk i Sesji Nauk Lekarskich ZSRR kończy się wnioskiem:

"Sesja wzywa wszystkich pracujących na polu fizjologii i medycyny, aby na podstawie swobodnej krytyki i samokrytyki naukowej twórczo rozwijali wielkie dzieło Pawłowa dla dobra narodu"¹⁾.

Krytykę tę i samokrytykę, która toczyła się podczas Zjednoczenia Sesji scharakteryzował bardzo udatnie Prezes Akademii Nauk ZSRR S. Wawilow słowami Puszkina:

"Jak ciężki młot wykuwa stal, choć mi zdży szkło".

Krytyka i samokrytyka jako forma dyskusji naukowej dla popierania rozwoju nauki stała się w Związku Radzieckim zjawiskiem powszechnym. CK KPZR otacza gorliwą opieką krytykę i samokrytykę w pracy naukowej. Z ramienia KC Prezydium Akademii Nauk ZSRR zorganizowało cały szereg dyskusji naukowych, w których ważną rolę odegrała krytyka i samokrytyka w omawianiu szeregu zagadnień ważnych dla rozwoju nauki. Zorganizowano dyskusję filozoficzną, która odegrała niezwykle doniosłą rolę w rozwoju marksistowsko-leninowskiej myśli. Dyskusja naukowa w zakresie biologii doprowadziła do rozgromienia w ~~Wism~~izmu morganizmu i do zwycięstwa biologii opartej na zasadach I.W. Miczurina.

Przykładem nieustraszonej samokrytyki w nauce przeciwko dogmatyzmowi i skostniałości jest walka uczonej radzieckiej O.B. Lepieszynskiej z nauką Virchowa w biologii i medycynie.

XIX Zjazd WKPb w swej trosce o popieranie rozwoju nauki i wychowanie kadr naukowych otacza również swą opieką rozwój krytyki i samokrytyki w pracy naukowej.

G.M. Malenkov w swym referacie sprawozdawczym mówił, że należy "podnieść na wyższy poziom naukę radziecką, rozwijając krytykę i walkę poglądów w pracy naukowej, pamiętając, że tylko na tej drodze nauka radziecka może wykonać swoją misję, zając pierwsze miejsce w nauce światowej"²⁾.

1) Tamże, str. 629.

2) Nowe Drogi, 1952, str. 71.

B. Bierut w swym przemówieniu inauguracyjnym w Instytucie Kształcenia Kadr Naukowych przy KC PZPR, 1950 r. wskazuje na doniosłość krytyki i samokrytyki "bez której nie można skutecznie wzbogacać i pogłębiać swoich poglądów ani też zabezpieczyć się przed poważnymi błędami w dociekaniach teoretycznych"¹⁾.

Analiza psychologiczna
=====
procesu samokrytyki młodzieży
=====

Przedmiotem tego rozdziału jest analiza procesu samokrytyki młodzieży od strony psychologicznej. Chodzi tu o wyjaśnienie tego, czym jest samokrytyka, jakie zjawiska psychiczne wchodzi w skład złożonego procesu psychicznego, jakim jest samokrytyka.

M e t o d a p r a c y. Dla rozwiązania tego zagadnienia wybrałam jako metodę pracy obserwację naturalną i obserwację o charakterze eksperymentalno-wychowawczym.

Obserwacja naturalna. W ciągu trzech lat (tzw. w latach szkolnych 1951/2, 1952/3, 1953/4) uczęszczałam na zebrania młodzieżowe, na lekcje wychowawcze i na Narady Produkcyjne, poświęcone zagadnieniom krytyki i samokrytyki młodzieży.

Sledziłam przebieg i zachowanie się młodzieży na tych zebraniach, notując skrzętnie w formie protokołu wypowiedzi młodzieży przeprowadzającej samokrytykę²⁾.

Następnie poddawałam obserwacji zachowanie się młodzieży p.s. we wszystkich przejawach życia szkolnego. Jednocześnie zasięgałam opinii o tej młodzieży u nauczycieli i wychowawców czy to w formie rozmów prywatnych, czy też uczęszczając na zebrania Rady Pedagogicznej.

Obserwacja eksperymentalna. W związku z wysuwającymi się

1) B. Bierut, O Partii, Warszawa, 1952, "Książka i Wiedza", str. 219.

2) Zamiast przeprowadzającej samokrytykę będę używała skrótu p.s.

zagadnieniami w moich badaniach nad samokrytyką stwarzałam odpowiednie sytuacje o charakterze wychowawczym. Na przykład wprowadzałam samokrytykę młodzieży przed okresem klasyfikacyjnym w obecności tylko wychowawcy klasowego i samokrytykę tej samej młodzieży po okresie klasyfikacyjnym w obecności rodziców i grona uczącego.

Mogą tutaj zaliczyć samokrytykę samorzutną i samokrytykę wywoływaną. Samokrytyka samorzutna zachodzi wtedy, gdy młodzież sama dobrowolnie zgłasza się do samokrytyki, a samokrytyka wywoływana występuje wtedy, gdy wywołuje się młodzież imiennie do samokrytyki. Należy tutaj kontrola wykonania powziętych w drodze samokrytyki uchwał i postanowień.

Zasada systematyczności w zbieraniu materiału. W zbieraniu materiału starałam się przestrzegać systematyczności tzn. o ile możliwości nie opuszczać zebrań młodzieży w okresie prowadzonych badań. Stąd też udało się mi zebrać samokrytyki młodzieży w ciągu trzech lat, tzn. od roku 1951 do 1954.

Ciągłość badań tej samej młodzieży pozwoliła mi uchwycić linię rozwojową tej samej młodzieży w ciągu trzech lat.

Poza tym ciągle uczęszczanie na zebrania tej samej młodzieży miało tę dodatnią stronę, że młodzież przyzwyczała się do mnie i nie krępowała się moją obecnością na zebraniach.

Młodzież przeprowadzająca samokrytykę, to młodzież trzech średnich szkół Krakowa oraz pierwszego roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

W ciągu moich badań nad samokrytyką starałam się zachować ciągłość wieku młodzieży rocznikami od 15 roku życia do 20 wwyż.

Zebrałam samokrytyki młodzieży pierwszych trzech lat 4-letniego Technikum i pierwszych dwóch lat Liceum Dwuletniego oraz pierwszych lat WSP. To odpowiada ciągłości roczników od 15 roku życia do 20 wwyż. Samokrytyki ze szkół średnich pochodzą z lekcji wychowawczych i z Narad Produkcyjnych z rodzicami a w jednym wypadku z Narady Produkcyjnej całej szkoły.

Samokrytyki WSP pochodzą z Narad Produkcyjnych młodzieży,

które były poświęcone omawianiu wyników pracy i dyscypliny w określonych okresach roku szkolnego.

Trudności związane z opracowaniem zagadnienia

Miałam olbrzymie trudności z rozwiązaniem zagadnienia z tego powodu, że nie posiadałam żadnego punktu oparcia w tym kierunku. W miarę tego jak rozwiązywałam poszczególne zagadnienia udało mi się wyświecić główny problem tej pracy.

Na samym początku badań zaczęłam swą pracę od rozmów z młodzieżą na tematy samokrytyki i od samokrytyk młodzieży przeprowadzonych pisemnie na podstawie samoobservacji.

Początkowo wydał mi się ważnym przedmiot samokrytyki. Analiza zebranego tą drogą materiału nie wniosła nic ciekawego. Wobec tego zarzuciłam mój pierwotny punkt wyjścia i przesłam do badania samokrytyki na zebraniach młodzieżowych.

Analizując samokrytyki młodzieży z zebrań zauważyłam, że nie różnią się one zasadniczo od samokrytyk przeprowadzonych pisemnie przy końcu roku szkolnego 1951/2. Jedne i drugie odzwierciedlały stosunek młodzieży do siebie w określonych sytuacjach życiowych.

Samokrytyki pisane i z zebrań różniły się między sobą różnymi formami przebiegu procesu samokrytyki. Bliższa analiza procesu samokrytyki pozwoliła mi określić czym jest proces samokrytyki.

Zatem stało się mnie zrozumiałą rzeczą, że najważniejszym problemem w badaniu samokrytyki od strony psychologicznej jest analiza procesu samokrytyki, gdyż analiza ta umożliwia zrozumienie tego, czym jest samokrytyka.

Przedmiot samokrytyki nie jest ciekawy sam przez się w problemie samokrytyki od strony psychologicznej, chociażby z tego względu, że jest on z góry określony. Młodzież przeprowadzając samokrytykę ma poddać krytyce swoje postępowanie z określonego punktu widzenia. Może nim być powinność ucznia ZMPowca, powinność ucznia Polski Ludowej, wobec rodziców itd.

Przeprowadzona analiza procesu samokrytyki stworzyła dla mnie punkt oparcia w dalszych badaniach nad samokrytyką.

Na podstawie przeprowadzonej analizy procesu samokrytyki potrafiłam rozwiązać inne zagadnienia jak rozwój samokrytyki z wiekiem młodzieży a następnie przystąpić do badania czynników, które oddziałują wychowawczo na rozwój samokrytyki młodzieży i na jej postępowanie.

Ilość przeprowadzonych samokrytyk

Tab.I.

Samokrytyka	Zebrania młodzieży	Lekcje Narady	wych. Prod.	Samokrytyka pisemna	Razem
Szkoły średnie	181	118		72	371
Wyższa Szkoła Pedagogiczna	114				114
Razem	295	118		72	485

Określenie samokrytyki

Samokrytyka jest złożonym procesem psychicznym, który odzwierciedla obiektywny, tzn. zgodny z rzeczywistością stosunek p.s. do jego własnego działania i do niego samego jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie.

Niezbędnym warunkiem każdej samokrytyki są następujące dwa sądy:

1) sąd o wartości tzn. ocena swego dotychczasowego działania i postępowania.

2) sąd o sobie jako o podmiocie działającym.

1) Sąd o wartości swego dotychczasowego postępowania może być negatywny lub pozytywny tzn. może wyrażać pozytywny lub negatywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego działania i postępowania.

2) Sąd o sobie jako podmiocie działającym polega na stwierdzeniu przez p.s., że on jako podmiot działający ponosi odpowiedzialność za swe dotychczasowe postępowanie.

W zależności od tego czy samokrytyka odzwierciedla prze-

wagę jednego z następujących czynników emocjonalnego, wolicjonalnego czy intelektualnego, rozróżniam trzy stopnie samokrytyki:

- 1) samokrytyka emocjonalna,
- 2) samokrytyka wolicjonalna.
- 3) samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego.

Wyróżnione wyżej stopnie samokrytyki stanowią kolejne fazy rozwojowe procesu samokrytyki i są związane ze sobą strukturalnie.

Najniższym stopniem samokrytyki jest samokrytyka emocjonalna, wyższym stopniem samokrytyki jest samokrytyka wolicjonalna, która oprócz czynnika emocjonalnego zawiera również czynnik wolicjonalny.

Najwyższym stopniem samokrytyki jest samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego. W samokrytyce tej oprócz czynnika emocjonalnego i wolicjonalnego wysuwa się na pierwsze miejsce czynnik intelektualny. Jest to samokrytyka o najbardziej złożonej strukturze samokrytyki.

Samokrytyka może mieć charakter indywidualny lub kolektywny. Jeżeli p.s. poddaje krytyce swoje własne działanie i postępowanie jako członka zespołu, to wtedy samokrytyka jest indywidualna. Jeżeli p.s. jako członek zespołu poddaje krytyce działanie i postępowanie zespołu jako całości, którego jest członkiem i występuje w imieniu tego zespołu, to wtedy mamy samokrytykę kolektywu.

Podczas gdy w samokrytyce indywidualnej p.s. mówi o sobie "Ja" i poddaje krytyce siebie, to w samokrytyce kolektywu p.s. występuje w imieniu całego zespołu, używając terminu "My" i poddaje krytyce działanie "Nas".

W przeprowadzaniu analizy procesu samokrytyki oddzieliłam od siebie samokrytykę negatywną i pozytywną, kierując się ich odrębnymi własnościami.

Analiza procesu samokrytyki negatywnej

Negatywna samokrytyka emocjonalna jest złożonym procesem psychicznym, który odzwierciedla przeżywanie negatywnego stosunku p.s. do jego dotychczasowego działania i do niego samego jako podmiotu działającego.

W skład procesu samokrytyki negatywnej wchodzi następujące czynniki:

negatywna ocena swego dotychczasowego działania,
negatywna ocena siebie jako podmiotu działającego.

Negatywna ocena swego dotychczasowego działania jest negatywnym sądem wartości o dotychczasowym postępowaniu.

Na podstawie analizy zebranego materiału doszłam do wyróżnienia następujących czterech odmian oceny:

1) oceny wyrażające negatywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego działania za pośrednictwem zwrotów przymiotnikowych o zabarwieniu uczuciowym negatywnym, takich jak dobry, zły, należyty. Na przykład: "Ja źle zachowuję się",

2) oceny wyrażające negatywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego działania za pośrednictwem czasowników o zabarwieniu uczuciowym takich jak "zaniedbałem się", "Nie wywiązałem się",

3) oceny wyrażone za pośrednictwem negatywnych sądów normatywnych takich jak "Nie było tak, jak powinno być",

4) Przyznanie się do niespełnienia obowiązków i niewykonania zadań.

Negatywna ocena siebie jako podmiotu działającego jest sądem, w którym p.s. przyznaje się do odpowiedzialności za swe dotychczasowe działanie lub przyznaje się do winy.

P.s. albo stwierdza bezpośrednio, że jest winien albo odpowiedzialność za czyny wynika pośrednio z jego dotychczasowego postępowania. Bezpośrednie przyznanie się do odpowiedzialności za czyny znajduje swój wyraz w posługiwaniu się następującymi zwrotami: "Moja wina", "Ja ponoszę winę", "Jestem odpowiedzialny za swe działanie", "Ja sam nie wykonałem" itd.

W samokrytyce emocjonalnej negatywnej p.s. poddaje negatywnej ocenie swoje dotychczasowe postępowanie i przyznaje się do winy, ale nie uzasadnia rozumowo swoich sądów. Nie tłumaczy na czym polega błąd jego postępowania, co było przyczyną tego błędu i dlaczego on jako podmiot działający ponosi odpowiedzialność za swe postępowanie. Brak jest w tej

samokrytyce analizy swojego dotychczasowego postępowania.

Przykład samokrytyki emocjonalnej negatywnej.
(Protokół z zebrania Kolektywu Poszerzonego ZMP w jednej ze średnich szkół Krakowa).

Zebranie odbywa się w świetlicy internatowej. Przy stole na środku sali urzęduje Zarząd. Przedmiotem zebrania jest krytyka i samokrytyka członków pełniących funkcje na terenie szkoły.

Młodzież onieśmielona siedzi lub stoi grupkami.

Oskarżona M. stoi w kącie sali ~~na~~ przysłonięta filarem. Widoczne jest, że ukrywa się przed spojrzeciami kolegów i koleżanek. Przewodniczący Zarządu ZMP Szkolnego Wroński, ucz. Kl. II Liceum Dwulet. zwraca się do niej:

"Koleżanka M. została zdjęta dyscyplinarnie z funkcji Przewodniczącej Rady w Internacie".

Ucz. Mol.: "Kol. nie prowadziła szkolenia, stale usprawiedliwiała się, że albo nie ma tematu albo nieprzygotowana. Zachowuje się nieszczególnie". Nikogo nie słyhać na terenie klasy tylko ją. Gdy jej zwrócić uwagę, to odpowiada "Co kogo to obchodzi!".

Członek Zarz. Bański, ucz. II B Lic. Dwul.: "Jako opiekun Internatu zapytałem się Kol. M., dlaczego zostały zdjęte ze swych funkcji koleżanki Z. i M. Ona otworzyła buzię, że mi tego nie będzie tłumaczyła, a jeżeli chcę wiedzieć, to mogę poinformować się u Kierowniczkki. Słyszę, że kol. M. bimba sobie z Zarządu".

"Może Koleżanko powiecie coś o sobie? Jak wywiązywałyście się ze swych funkcji Przewodniczącej Rady Internatu "

Oskarżona M. wysuwa się nieco naprzód spoza filaru. Błada. Mówi ledwie dosłyszalnym głosem. "Nie wywiązałam się należycie ze swych funkcji Przewodniczącej Rady Internatu".

Wroński: "To nie wystarczy tylko powiedzieć, że nie wywiązałam się. Podejdźcie krytycznie do siebie!".

Oskarżona M.: "No, zawiniłam! Nie prowadziłam szkolenia".

Bański: Najłatwiej to powiedzieć "Jestem winna!"

Oskarżona M.: "Jestem winna!" Mówi głosem rozdrażnionym. "Czego więc chcecie odemnie? No, zawaliła całą sprawę!".

W odpowiedzi na to uczeń Mol. zaczyna cytować z zeszytu dyscyplinarnego, ile razy i w którym dniu M. źle zachowywała się.

Oskarżona M. przerywa mu rozdrażnionym głosem: "Czy mam się zamknąć na kłódkę i siedzieć? Nic więcej nie mam już do powiedzenia!".

W niektórych samokrytykach p.s. próbują wytłumaczyć swoje postępowanie przez powołanie się na tzw. przyczyny zewnętrzne, przeszkody na drodze realizacji zadania.

P.s. nie określa jednak, jaki był jego stosunek jako podmiotu działającego do tych przeszkód. W samokrytykach tych występują próby usprawiedliwienia swojego postępowania czynnikami zewnętrznymi, dlatego też samokrytyki te mają charakter obronny.

Przykład.

(Protokół z zebrania ZMP w związku z wymianą legitymacji. I.Kl. Lic.)

Krytyka Zarządu: "Koleżanka N, daje zły przykład koleżankom. Chodzi do referatu i skarży się, że ją nieodpowiednio sklasyfikowano".

P.s.N: "Poszłam do tego referatu nie po to, żeby skarżyć się, lecz z innym poleceniem, a że byłam zapłakana, to wizytatorka spytała się o powód".

Zarząd: "Powiedzieć swoje żale!"

P.s.N: "Niestety poznałam swoją winę. Po niewczasie dopiero spostrzegłam, że popełniłam błąd, ale już było za późno".

Oprócz samokrytyk o charakterze obronnym, w których p.s. stara się usprawiedliwić czynnikami zewnętrznymi, występują jeszcze samokrytyki skargi.

Samokrytyka skarga jest emocjonalną samokrytyką siebie i jednocześnie krytyką kogoś innego w formie stawiania zarzutów przeciwko niemu lub skargi na niego.

Samokrytyki skargi wystąpiły tylko u najmłodszych roczników, w klasach pierwszych Technikum 4-letniego.

Przykład samokrytyki skargi.

P.s. Kub.: "Gdy zostałem wójtem, to nie wywiązałem się ze swych obowiązków. Chodziłem poza szkołę. Potem po wykopaliskach, gdy piłem zostałem zwolniony".

Ale był kol. Z., który nie powiedział kol. Kostkowi, że mamy wódkę i prosił o to, żeby zostawić mu pół kwaterki".

Negatywna samokrytyka wolicjonalna

Negatywna samokrytyka wolicjonalna stanowi wyższy stopień samokrytyki ze względu na jej bardziej złożoną strukturę procesu.

Oprócz sądów wartości dotyczących dotychczasowego postępowania i siebie jako podmiotu działającego występuje w niej czynnik wolicjonalny w postaci postanowienia poprawy lub postulatu poprawy swego dotychczasowego postępowania.

W postanowieniu i postulatcie poprawy występuje ustanowienie celu przyszłego działania i pozytywny stosunek wolicjonalny p.s. do tego celu jako dążenie, pragnienie, postanowienie realizacji tego celu.

Samokrytyka wolicjonalna odzwierciedla przeżywanie przez p.s. jego negatywnego stosunku do dotychczasowego działania i do niego jako podmiotu działającego, a pozytywny stosunek do jego przyszłego działania. W obrębie samokrytyki wolicjonalnej występują trzy stopnie samokrytyki, które wyrażają coraz to doskonalszy stopień uświadamiania sobie przez p.s. jego stosunku do przyszłego działania. Są to:

- 1) samokrytyka emocjonalno-wolicjonalna,
- 2) samokrytyka jako postulat poprawy,
- 3) samokrytyka z umotywowaniem postanowień poprawy.

1) Samokrytyka emocjonalno-wolicjonalna stanowi wyższy stopień samokrytyki w porównaniu ze samokrytyką emocjonalną ze względu na jej bardziej złożoną strukturę.

Oprócz sądów wartości, tzn. oceny swego dotychczasowego postępowania i siebie, jako podmiotu działającego występuje w niej czynnik wolicjonalny w postaci postanowienia poprawy.

Samokrytyka emocjonalno-wolicjonalna wyraża negatywny stosunek uczuciowy p.s. do jego dotychczasowego działania i do niego jako podmiotu działającego, a pozytywny stosunek wolicjonalny do jego przyszłego działania w postaci postanowienia poprawy swego dotychczasowego postępowania. Czynnik intelektualny odgrywa w tej samokrytyce stosunkowo nieznacz-

ną rolę, gdyż nie występuje tu jeszcze analiza dotychczasowego postępowania. Postanowienie poprawy jest umotywowane uczuciem, tzn. przeżywaniem negatywnego stosunku do swego dotychczasowego postępowania.

Przykładem takiej samokrytyki emocjonalno-wolicjonalnej, w której nie występuje jeszcze analiza przyczyn dotychczasowego postępowania jest następujący przykład z przytoczonego już zebrania ZMP w związku z wymianą legitymacji.

P.s. G.: "Kolega K. zachowuje się nieodpowiednio. Przeszkadza tak, że nie wiemy co profesor mówi. Ja też zachowywałem się nieodpowiednio, ale teraz poprawiłem się. Ja też piłem wódkę, ale przyrzekam, że się poprawię, i już więcej nie będę".

2) Postulat poprawy. Postulat poprawy odzwierciedla negatywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego postępowania i do niego jako podmiotu działającego oraz pozytywny stosunek do jego przyszłego działania w postaci postulatu, żądania zmiany dotychczasowego postępowania na inne, lepsze niż dotychczasowe. W postulatcie poprawy p.s. ustanawia cel przyszłego działania, lecz nie określa jeszcze środków i warunków niezbędnych do realizacji tego celu. Dążenie p.s. do zmiany postępowania jest umotywowane uczuciem tzn. przeżywaniem negatywnego stosunku do siebie i do dotychczasowego działania. Brak jest w tej samokrytyce uzasadnienia sądów zarówno, gdy chodzi o ocenę dotychczasowego postępowania i siebie jako podmiotu działającego, jako też sądów o przyszłym działaniu.

Na pierwszy plan wysuwa się tutaj czynnik wolicjonalny jako dążenie, które przyjmuje niekiedy postać nakazu poprawy.

Postulat poprawy znajduje niekiedy wyraz w trybie rozkazodawczym, w którym p.s. wyraża swe życzenie przyszłego działania za pośrednictwem zwrotów, powinien, należy, trzeba itd.

Samokrytyka z postulattem poprawy ma przeważnie charakter kolektywny.

Przykład.

(Protokół z zebrania ZMP jednej z dwuletnich klas licealnych).

Członek Zarządu: "Siedzi cały rząd uczennic, które nie za-

błerają głosu. Może kł. Z. coś powie? Jak wyobrażacie sobie dyscyplinę w Waszej klasie?"

P.s. Z.: "Wiemy, że nie ma u nas dyscypliny. Kolega żąda wniosków. Każda powinna wziąć sobie za punkt honoru, żeby poprawić się. Powinniśmy starać się zachować na lekcji zupełny spokój!".

Postulat ten jest wnioskiem z rozumowania entymematycznego, w którym opuszczono dwie przesłanki, ale które są domyślne z treści samokrytyki.

1) Wszyscy ZMPowcy mają za punkt honoru przestrzeganie dyscypliny.

2) My jesteśmy ZMPowcami

Wniosek jako postulat wypowiedziany w samokrytyce: "My powinniśmy wziąć za punkt honoru przestrzeganie dyscypliny". "Powinniśmy starać się zachować na lekcji zupełny spokój".

Postulaty poprawy o charakterze wniosków entymematycznych stanowią załączek przyszłego umotywowania postanowienia poprawy.

Ze względu na udział w postulatcie poprawy czynnika intelektualnego, który występuje tutaj w postaci domyślnej, uważam postulat poprawy za wyższy stopień samokrytyki od samokrytyki emocjonalno-wolicjonalnej. Postulat poprawy stanowi krok do samokrytyki z umotywowanym postanowieniem poprawy.

3) Samokrytyka z umotywowanym postanowieniem poprawy. Samokrytyka z umotywowanym postanowieniem poprawy wyraża negatywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego postępowania i do niego jako podmiotu działającego na podstawie negatywnej oceny dotychczasowego postępowania oraz pozytywny stosunek do przyszłego działania na podstawie umotywowanego postanowienia poprawy.

W obrębie samokrytyki z umotywowanym postanowieniem poprawy możemy wyróżnić wyższe i niższe stopnie w zależności od rodzaju motywów, którymi p.s. kieruje się w postanowieniu poprawy.

Niższymi stopniami samokrytyki są te, w których występuje motywacja niższego rzędu. Motywacja niższego rzędu wiąże się z osobistymi interesami p.s. jak zadowolenie, przyjemność,

interes osobisty itd. Wyższymi stopniami samokrytyki są te, w których występuje motywacja wyższego rzędu, jak na przykład poczucie obowiązku społecznego.

Do samokrytyki z umotywowanym postanowieniem poprawy należą te wypadki, w których motywem dla postanowienia przyszłego działania jest uświadomienie sobie szkodliwych skutków swojego własnego postępowania dla siebie bądź dla społeczeństwa.

Motywy postanowienia poprawy jest sąd lub szereg sądów, które uzasadniają dotychczasowe postępowanie, wskazując na jego szkodliwość. W postanowieniu poprawy oprócz czynnika wolicjonalnego występuje wyraźne uświadomienie sobie celu przyszłego działania, chociaż brak jest tutaj jeszcze określenia warunków dla realizacji celu przyszłego działania.

Przykład na motywację niższego rzędu.

(Protokół z zebrania klasowego jednej z dwuletnich klas licealnych).

P.s. Jod.: "Licząc na swoje zdolności ja nie starałam się pracować sumiennie. Na początku roku zaprowadziłam zeszyty, a potem przestałam prowadzić i zaniedbałam się. Mam jakieś notatki, albo bardzo niedbałe. Wynikiem tego były moje oceny za ostatni okres. Postaram się zmienić. Bądź co bądź za trzy miesiące zdajemy maturę. Nie ma już czasu. Będę się uczyć!"

Członek Zarządu: "Koleżanka uważa, że uczymy się tylko dla matury?"

P.s. Jod.: "Jeżeli dotychczas nie uczyłam się poważnie, to chociaż dla matury!"

Jak widzimy z tego protokołu motywem dla postanowienia zmiany swojego dotychczasowego postępowania jest motyw zupełnie zewnętrzny, złożenie egzaminu dojrzałości. Jest to tzw. motyw niższego rzędu. Nie wypływa on jeszcze z pełnego zrozumienia błędów dotychczasowego postępowania.

Przykłady na motywację wyższego rzędu.

(Protokół z sprawozdawczo-wyborczego zebrania ZMP pierwszego roku WSP).

P.s.W.: "Może ja odważę się zabrać głos. Przeszedłem późno na Uczelnię, gdyż dopiero w listopadzie. Gdy jeszcze na

początku nie wiedziałem czy zostanę tutaj, to nie przykładałem się do pracy. Potem, gdy otoczono mnie prawdziwie przyjacielską opieką, poczułem się lepiej i postanowiłem zostać tutaj. Miałem duże trudności w pracy, gdyż przyszedłem stosunkowo późno. Przewyciężyłem się. Muszę jednak podejść krytycznie do siebie. Choć z początku postanowiłem się uczyć systematycznie, to jednak nie dotrzymałem postanowienia. Nie uczyłem się systematycznie. Odwalałem robotę, żeby jak najszybciej, żeby pozbyć się tylko i być wolnym. Teraz rozumiem, że taka praca nie przyniesie żadnej korzyści ani mnie, ani społeczeństwu. Gdybym tak dalej postępował, to zostałemby par-taczem w swoim zawodzie. Od dzisiaj postanawiam porządnie pracować. Gdy będą zorganizowane kolektywy, to przyłączę się do któregoś zespołu. Tutaj na sekcji brałem udział w Festiwalu. Byłem tylko raz na chórze i więcej nie poszedłem".

Samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego

Samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego wyraża uzasadniony rozumowo stosunek p.s. do jego działania i do niego samego jako podmiotu działającego.

Na pierwszy plan wysuwa się tutaj czynnik intelektualny. Stanowi go uzasadnienie przez p.s. sądów wydanych o sobie, tzn. oceny dotychczasowego postępowania i oceny siebie jako podmiotu działającego.

W uzasadnieniu sądów stanowiących ocenę dotychczasowego postępowania p.s. tłumaczy, na czym polegał błąd jego postępowania, dlaczego jego postępowanie było złe.

W uzasadnieniu sądów stanowiących ocenę siebie jako podmiotu działającego p.s. uzasadnia, dlaczego on jako podmiot działający jest odpowiedzialny za swe działanie. P.s. wskazuje na to, jaki był jego stosunek jako podmiotu działającego do przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych na drodze realizacji stawianych mu zadań.

W obrębie samokrytyki z przewagą czynnika intelektualnego wyróżniam dwie odmiany.

Pierwsza to samokrytyka z uzasadnieniem swego dotychczasowego postępowania bez ujawnienia przez p.s. jego stosun-

ku do przyszłości. Druga to samokrytyka z uzasadnieniem dotychczasowego i przyszłego działania.

Przykłady na samokrytykę intelektualną z uzasadnieniem swego dotychczasowego postępowania.

(Protokół z Plenarnego Zebrania ZMP Szkolnego).

P.s. Lanik, ucz. II kl. Lic.Dwul., czł. Zarz.: "Chciałem złożyć samokrytykę. Klasą IC4 Technikum 4-letniego mało się opiekowałem jako opiekun tej klasy. Myślałem, że koleżanki same potrafią się prowadzić. Koleżanki mało sobie co ze mnie robią. Koleżanki boją się kolegów takich groźnych jak kolega Kostek. Boją się tego, że wyciągnie z tego konsekwencje.

Ile razy przychodziłem, koleżanka Przewodnicząca była stale czymś zajęta. Na przykład rozmową na korytarzu. Trudno było się mi skontaktować. Gdy nie było planu, to zwałali na mnie.

J e s t w t y m m o j a w i n a , ż e n i e b r a łem z a g ł o w ę".

P.s. uzasadnia swoją winę od strony podmiotu działającego. Wprawdzie były różne przyczyny, które przeszkadzały w wykonywaniu jego obowiązków opiekuna klasy ze strony organizacji ZMP, ale główną przyczyną złych wyników jego pracy był jego stosunek do tych przeszkód. "J e s t w t y m m o j a w i n a , ż e n i e b r a łem z a g ł o w ę". Samokrytyka z uzasadnieniem dotychczasowego postępowania przedstawia wysoki stopień uświadomienia sobie przez p.s. jego stosunku do dotychczasowego postępowania.

Brak jest w niej jeszcze uświadomienia sobie stosunku do przyszłości. To występuje w pełnej samokrytyce dojrzałej, którą omówię obecnie.

Samokrytyka z uzasadnieniem dotychczasowego i przyszłego działania

Samokrytyka z uzasadnieniem dotychczasowego i przyszłego działania odzwierciedla uzasadniony rozumowo stosunek p.s. do jego dotychczasowego i przyszłego działania.

Samokrytyka ta jest złożonym procesem psychicznym, w któ-

rym p.s. poddaje dokładnej analizie swoje dotychczasowe i przyszłe działanie oraz siebie samego jako podmiot działający.

W samokrytyce tej dadzą się wyróżnić następujące czynniki:

1) negatywne sądy wartości dotychczasowego postępowania, czyli negatywne oceny postępowania.

P.s. przyznaje się w nich do popełnionych błędów i ujawnia te błędy drogą oceny swojego dotychczasowego postępowania.

2) negatywny sąd o sobie jako podmiocie działającym. W sądzie tym p.s. przyznaje się do winy i przyjmuje na siebie odpowiedzialność za czyny.

3) uzasadnienie sądów wydanych o sobie, a to:

a) uzasadnienie negatywnej oceny dotychczasowego postępowania, tzn. wyjaśnienie na czym polegał błąd dotychczasowego postępowania.

b) uzasadnienie sądu negatywnego o sobie jako podmiocie działającym, tzn. wyjaśnienie dlaczego p.s. ponosi odpowiedzialność za swe działanie.

4) czynnik **wolicjonalny** wyrażający stosunek p.s. do jego przyszłego działania, czy to w formie dążenia, postulatu, czy też postanowienia poprawy.

5) sądy o przyszłym działaniu określające wytyczne przyszłego działania, które mają na celu unikanie dotychczas popełnionych błędów.

Samokrytyka ta odzwierciedla wszechstronnie stosunek p.s. do jego dotychczasowego działania i do niego jako podmiotu działającego od strony uczuciowej, wolicjonalnej i intelektualnej.

W samokrytyce tej wysuwa się na pierwszy plan czynnik intelektualny, który występuje w analizie popełnionych błędów i w uzasadnieniu sądów wydanych o sobie.

Samokrytyka ta w porównaniu z wyżej omówionymi stopniami samokrytyki wyraża najwyższy stopień uświadomienia sobie przez p.s. jego stosunku do działania i do niego samego jako podmiotu działającego.

Samokrytyka ta jest najwyższym stopniem rozwoju samokrytyki.

Ponieważ dotychczas omówiłam wszystkie czynniki występujące w procesie samokrytyki za wyjątkiem sądów o przyszłym działaniu, to obecnie przystąpię do ich omówienia.

Sądy o przyszłym działaniu stanowią dalszy etap rozwoju działania kierowanego wolą, tzn. stanowią przejście do planowania wykonania.

Cel działania został już ustanowiony w formie postulatu czy też postanowienia poprawy.

W samokrytyce tej chodzi o dokładne ustalenie postępowania w przyszłości, które ma na celu uniknięcie dotychczas popełnionych błędów. Sądy o przyszłym działaniu wyrażają wolicjonalny stosunek p.s. do jego przyszłego działania, jego dążenia do zmiany postępowania na takie, które byłoby wolne od dotychczas ujawnionych błędów.

Uzasadnienie sądów o przyszłym działaniu

Sądy o przyszłym działaniu pozostają w związku przyczynowym ze sądami, które stanowią uzasadnienie dotychczasowego postępowania.

Obecnie przytoczę przykład, który zilustruje związek między zrozumieniem błędów dotychczasowego postępowania i jego przyczyn a między sądami o przyszłym działaniu.

(Protokół z zebrania ZMP w związku z wymianą legitymacji w II kl. Lic.)

Samokrytykę przeprowadza Kierownik Zespołu Samokształceniowego na terenie klasy.

P.s. K.: "Nie było tak jak powinno było być. Przewodniczący grup nie byli nastawieni na poważną pracę.

Nam się zdawało, że trzeba tylko dać do odwalania, a kole-dzy biorący udział uważali, że należy tylko odwalać. System prowadzenia nie był dobry. Za wiele osób w zespołach. Trzeba zmienić formę pracy i stosunek do pracy, żeby skorzystać. Matura za pasem, a ja na własnym przykładzie wiem, że nic nie umiem. Proponuję, żeby do matematyki po dwie osoby, gdyż będzie lepiej im mniej osób. Przyjść przygotowanym i powtarzać".

A n a l i z a p r z y k ł a d u

Ocena dotychczasowego postępowania.

"Nie było tak jak powinno było być".

"System prowadzenia nie był dobry".

Ocena siebie jako podmiotu działań.

"Przewodniczący grup nie byli nastawieni na poważną pracę".

U z a s a d n i e n i e

"Matura za pasem, a ja na własnym przykładzie wiem, że nic nie umiem".

"Za wiele osób w zespołach".

"Nam się zdawało, że trzeba tylko dać do odwalania, a koledzy biorący udział uważali, że należy tylko odwalać".

W n i o s k i n a p r z y s z ł o ś ć

"Proponuję, żeby do matematyki po dwie osoby, gdyż będzie lepiej im mniej osób.

Przyjść przygotowanym i powtarzać".

"Trzeba zmienić stosunek do pracy, żeby skorzystać".

A n a l i z a s a m o k r y t y k i p o z y t y w n e j

Samokrytyka pozytywna odzwierciedla pozytywny stosunek p.s. do jego działania i do niego samego jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie.

Przykłady na różne stopnie samokrytyki pozytywnej.

Samokrytyka emocjonalna pozytywna.

(Protokół z zebrania ZMP w jednej z klas 4-let. Technikum).

Przew. zebrania zwraca się do przodujących uczennic klasy. "Może nam coś powiedzą koleżanki, które są przodujące. Jakie metody stosujecie?"

P.s. Gar.: "Ja specjalnie co? Uważam, że najlepiej jest uważać na lekcji i uczyć się systematycznie. Inne nie uważają, rysują sobie coś na lekcjach. Ja uważam i uczę się z lekcji na lekcję, a potem powtarzam".

Jest to pozytywna samokrytyka skarga. Wyraża ona pozytywny stosunek p.s. do siebie, a jednocześnie połączona jest ze skargą na innych.

Przykład 2.

(Protokół z Narady Produkcyjnej pierwszego roku WSP).

P.s. Kul.: "W szkole średniej pracowałam aktywnie. Na terenie tej Uczelni brałam udział w akcji przedwyborczej. Jestem przodownicą w sporcie. Poza tym staram się pracować systematycznie".

Pozytywna samokrytyka emocjonalno-wolicjonalna wystąpiła tylko w jednym wypadku. Wyraża ona pozytywny stosunek P.s. do jego dotychczasowego postępowania, a przez postanowienie uzyskania jeszcze lepszych wyników niż dotychczasowe, wyraża pozytywny stosunek do przyszłości.

(Protokół z Narady Produkcyjnej WSP).

P.s. Al.: "O mojej pracy wiele nie mogę powiedzieć. Brałam udział w akcji przedwyborczej i w pracy nad usuwaniem analfabetyzmu. Spełniam chętnie powierzone mi obowiązki. W przyszłości będę starał się według sił i możliwości wykonywać powierzone mi zlecenia".

W jednym wypadku samokrytyka wolicjonalna wystąpiła jako postulat poprawy.

(Protokół z Narady Produkcyjnej pierwszego roku WSP).

P.s. Ol.: "Gdy chodzi o moją pracę społeczną, to już poprzednio dość pracowałam w szkole średniej i w harcerstwie. Gdy przyszedłam do tej uczelni, to początkowo nie udzielałam się, bo nie wiedziałam czy dam radę. Potem wciągnęłam się do pracy i zaczęłam pracować z dobrymi wynikami. Obecnie proszę o wytyczne przyszłej pracy".

Samokrytyka pozytywna z uzasadnieniem dotychczasowego postępowania.

(Protokół z Narady Produkcyjnej pierwszego roku WSP).

Dyskusja toczy się na temat wyróżnienia w pracy społecznej poszczególnych członków sekcji i całej sekcji.

Studenci J. i D. spierają się o to, czy sprawiedliwie rozdzielono nagrody za pracę społeczną.

J.: "Dlaczego wieku kolegów nie otrzymało nagrody, a kol.D., który mniej pracował niż inni, otrzymał. Oni pracowali, a on wygrał na stosunkach kumoterskich".

D.: "Cały nasz kolektyw został wyróżniony, a w tym i kol.D. Może jeszcze nie należało się mi, lecz proszę nie po-

sądzać mnie o stosunki kumoterskie. Wyróżniono tych, którzy otrzymali nagrody w Dzielnicy".

J.: "Żądamy lepszej pracy od kolegów, a tymczasem dano nagrody tym, którzy najmniej pracują. Ci, co otrzymali nagrody śmieją się cicho. Kol. F. pracowała do późnej nocy, a nie otrzymała nagrody".

Organizator grupy: "Sprawa kol. D. jest wyjaśniona. Dano nagrody kolegom wyróżnionym w Dzielnicy. Kol. D. powinien był powiadomić naszą sekcję, że trzeba dać szybciej sprawozdanie z pracy, żeby wszyscy zostali wyróżnieni".

P.s. Gaw.: "Czy naprawdę chodzi nam o te dyplomy? Jeżeli tak, to możemy się o nie dobijać.

N a m c h o d z i o s a m ą a k c j ę i n a -
s z a s e k c j a w y r ó ż n i ła s i ę p o d
t y m w z g l ę d e m . W s z y s c y r a z e m w y -
p a d l i ś m y b a r d z o d o b r z e j a k o s e k -
c j a i t o j e s t d l a n a s r z e c z ą
w a ż n ą . J e d n y c h n a g r o d z o n o m n i e j ,
i n n y c h w i ę c e j i z a t o n a s z e j
s e k c j i n a l e ż y s i ę p o c h w a ła .

Oczywiście, że Zarząd nawalił przy rozdawaniu nagród, lecz to nie takie ważne.

M y p r a c o w a l i ś m y , ż e b y p r z y c z y -
n i ć s i ę d o z w y c i ę s t w a F r o n t u
N a r o d o w e g o".

Przykład samokrytyki pozytywnej z uzasadnieniem dotychczasowego i przyszłego postępowania.

(Protokół z Narady Produkcyjnej pierwszego roku WSP).

P.s. E.: "Dyskusja ograniczyła się do naszych niedociągnięć. Można też podkreślić dobre strony. Dobrze rozłożyliśmy przedmioty do egzaminów. Na pierwsze miejsce daliśmy przedmioty trudniejsze na przykład fizykę, a potem matematykę analityczną.

Kol. C. wskazał na to, co może dać praca systematyczna, a nie przygotowanie się na cztery dni przed egzaminem.

Z naszych doświadczeń powinniśmy wyciągnąć wnioski dla przyszłej pracy".

Brak samokrytyki

=====

Określenie braku samokrytyki. W życiu codziennym określamy często brakiem samokrytyki te wypadki, które stanowią niższe stopnie samokrytyki, na przykład samokrytykę emocjonalną lub wolicjonalną.

Przez samokrytykę rozumiemy uzasadniony na drodze rozumowej stosunek do swojego postępowania.

Analiza procesu samokrytyki wykazała, że samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego jest tylko najwyższym stopniem samokrytyki.

Słuszność ten analizy została potwierdzona na podstawie porównania samokrytyki młodzieży szkolnej klas niższych z samokrytyką młodzieży klas wyższych, o czym będzie mowa w rozdziale następnym.

Porównanie to ujawniło wyraźną linię rozwojową samokrytyki w kierunku od jej najniższych stopni, tzn. samokrytyki emocjonalnej poprzez samokrytykę wolicjonalną aż do samokrytyki z przewagą czynnika intelektualnego.

Opierając się na przeprowadzonej analizie procesu samokrytyki, przez brak samokrytyki będę rozumiała te wypadki, które nie spełniają dwóch podstawowych warunków wszelkiej samokrytyki:

1) wydanie obiektywnego, tzn. zgodnego z rzeczywistością sądu o swoim dotychczasowym postępowaniu czyli wydanie obiektywnej oceny dotychczasowego postępowania.

2) przyznanie się do odpowiedzialności za swe postępowanie.

Własności braku samokrytyki młodzieży

Analiza przeprowadzonych samokrytyk młodzieży wykazała, że brak samokrytyki młodzieży odznacza się następującymi własnościami:

- 1) brak obiektywności ocen.
- 2) brak poczucia odpowiedzialności.
- 3) sprzeczność i niezgodność ocen wydanych o sobie.
- 4) brak uzasadnienia ocen.

Młodzież nie ocenia swojego postępowania obiektywnie, tzn. zgodnie z rzeczywistością, a ocenia je według własnych pobudek wewnętrznych, chęci i zamiarów tzn. subiektywnie.

Ocnom tym towarzyszy przecenianie swoich własnych zasług i przesadne podkreślanie swojej roli jako podmiotu działającego, co nie zgadza się z rzeczywistym postępowaniem.

Są to przejawy samozadowolenia i samochwalstwa.

Młodzież na ogół reaguje bardzo negatywnie na wszelkie przejawy samozadowolenia i samochwalstwa p.s. i często przytacza dowody na to, że nie było tak jak mówi o sobie p.s., a było inaczej.

1) Brak obiektywności ocen.

Przykład. (Obserwacje własne na podstawie prowadzonego dzienniczka). Uczennice M.S. i K.M. w roku szkolnym 1951/2 uczęszczały do klasy IA Lic. Dwul., w której byłam wychowawczynią.

Obie odznaczały się brakiem krytycznego stosunku do siebie. Brak samokrytycyzmu przejawiał się inaczej u każdej z nich. M.S. nie widziała swoich błędów i wad, a miała wyraźną tendencję do przeceniania siebie.

K.M. była zarozumiała. Na zarzuty stawiane jej przez koleżanki miała zwyczaj odpowiadać albo "Co to Was obchodzi", albo przyznawała się do błędów, lecz zawsze składała winę na jakies czynniki zewnętrzne. Nie miała poczucia odpowiedzialności za czyny.

Najlepiej charakteryzuje M.S. jej własna samokrytyka, którą przeprowadziła piśmiennie przy końcu roku szkolnego 1951/2.

Oto co pisze M.S. o sobie:

"Ja pragnęłam od dawna skrytykować siebie, ale nie miałam sposobności. Mój stosunek do szkoły był z początku roku nie bardzo dobry, ponieważ dojeżdżając traciłam dużo czasu na dojeżdżanie. Od półroczka mój stosunek do szkoły zmienił się. Mieszkam na miejscu i nigdzie nie chodzę, tylko odrabiam lekcje. O wiele lepiej się czuję, bo ze wszystkim daję sobie radę.

Jeśli chodzi o mój stosunek do pracy społecznej, to jeże-

li powierzono mi jakąś pracę, to zawsze spełniałam, ponieważ byłam do tego przyzwyczajona z dawnej szkoły, do której chodziłam.

Jeżelibym miała dużo pracy społecznej, to zaniedbałabym się w nauce, ale jedno z drugim się łączy i wszystko daje się pogodzić.

Trudno jak ktoś nie umie sobie w pracy poradzić. Na przykład, zostawiają pewne prace, niechby to były z bibliotekarstwa na koniec, a gdy przychodzi dzień przed konferencją, to płacz i zgrzytanie zębów, że nie ma pracy. Siedzą przez całą noc i wykonują, zamiast codziennie po pół godziny, a na koniec dostają niedostatecznie.

Z początku do półrocza myślałam, że nie wytrzymam w tym gimnazjum, że tak dużo różnych prac, a teraz jest mi to jak na dziennym porządku. Mam to na myśli, że co mam zrobić jutro, to wolę zrobić dziś. Pani Profesorko! Ja co do półrocza to sobie wcale nie wyobrażałam, że dam sobie radę w szkole, że chyba mnie wyrzucą za to, że jestem tak straszny leni, a teraz, gdy dowiedziałam się, że będziemy zdawać egzamin z siedmiu przedmiotów, to zrozumiałam, że tak musi być i że egzamin nie sprawi mi wielkich trudności, bo mam tylko powtórzyć cały materiał, a to dużo nie kosztuje, gdy się uczyłam z lekcji na lekcję...".

To co M.S. pisze o sobie nie znajdowało pokrycia w jej postępowaniu. M.S. była niesystematyczna w pracy. Z własnego doświadczenia wiedziałam, że gdy ją dziś pytam, to jutro na pewno będzie nieprzygotowana. Poza tym M.S. zbyt optymistycznie oceniła swoje wyniki nauczania. Przy końcu roku szkolnego groziły jej aż trzy niedostateczne. Na konferencji klasyfikacyjnej Grono Nauczycielskie wyraziło o niej zdanie, że nie znajduje się na poziomie I kl. Lic. M.S. przeszła do następnej klasy z dwiema poprawkami.

W następnym roku szkolnym klasa IA została rozdzielona na dwie klasy. M.S. i K.M. dostały się do klasy IIB, w której znajdowali się przeważnie aktywiści szkolni.

Bazkrytyczny stosunek do siebie tych dwóch uczennic stał się celem ataków tych uczniów.

Obecnie przytoczę urywek protokołu jednego z zebrań ZMP

na terenie klasy IIB, na którym poddano ostrej krytyce postawę M.S. i K.M.

Przew. Koła klasowego Uber.: "Dotychczas mówią tylko członkowie Zarządu, a inni co zabierają dużo głosu na lekcjach, nic nie mówią".

Dyrektorka: "Może kol. M.S. powie coś o sobie, Już raz dzisiaj ruszono Wasze wyniki".

M.S.: "Miałam tylko jedno niedostateczne z angielskiego, ale poprawiłam sobie".

Po chwili dodaje. "Jeszcze jedno z maszynopisma".

Dyrektorka: "Jak wygląda Wasza praca na kołach samokształceniowych?"

M.S.: "Miałam na kole referat na temat "Jaka powinna być postawa ZMPowca".

Uber.: "Czyli uważacie, że nie macie sobie nic do zarzucenia?"

M.S. zaczerwieniła się i milczy.

Delegat ZMP zwraca się do M.S. : "Może Koleżanka coś powie, jak się przygotowuje do lekcji"

M.S.: "Mieszkam w dwiema koleżankami i uczymy się razem. Na przykład dzisiaj dużo czasu zabrała nam grafika. Pisałyśmy razem zadanie z polskiego i gdy któraś czegoś nie umiała, to druga mówiła".

Dyrektorka: "A Wasza praca społeczna?"

M.S.: "Chodziłam przez dwa tygodnie na agitację w zespole 14 osób, poza tym miałam referat".

Na sali dają się słyszeć dwuznaczne pokaszliwania i lekkie poruszenie. Na to reaguje Przew. Zarz. ZMP Szkol. Wroński i zwraca się do M.S. stanowczym tonem: "Koleżanko! Powiedźcie, żeście się uczyły, ale czyście się nauczyły?"

Członkowie Koła uśmiechają się do siebie porozumiewawczo i od czasu do czasu rzucają spojrzenia w kierunku M.S.

M.S.: "Tak, miałam trudności z angielskiego, ale poprawiłam się!". Siada najspokojniej.

Dyrektorka wywołuje K.M.: "Może K.M. coś nam powie? Miałycie trudności z matematyką"

K.M. z miną obrażonej. "Tak, matematyka sprawia mi trudności".

Delegat ZMP zwraca się do niej: "A jak u Was praca społeczna?"

K.M. milczy.

Uber przegląda zeszyt pracy społecznej.

Uber: "Są koleżanki, których nazwiska są tylko raz wymienione. Niestety nie ma wśród nich w ogóle nazwiska kol.K.M."

K.M.: "Nikt mi nic w tym roku nie proponował".

Na sali powstaje głośny wybuch śmiechu.

K.M. powtarza dobitniej. "No, nikt mi nic w tym roku nie proponował!"

Na to odzywa się czł. K.: "W sprawie dyskutantek tych ostatnich! Żeby nie robiły się tak zasłużone, lecz zajęły w stosunku do siebie postawę krytyczną!"

Słowa K. wywołują poruszenie wśród pozostałych członków Koła.

Lanik: "Czy przyniosły dzisiaj swoje prace z grafiki?"

Bański z ironią: "Projektowanie nie sprawia im trudności "

Orłowski: "Kol. M.S. wzięła dzisiaj jego projekty i włożyła jako swoje do teczki".

Młodzież obecna na sali reaguje na to śmiechem. Delegat Dzielnicowy ZMP zabiera głos.

"Z głosów, które słyszę wynika, że my sami nie dajemy ze siebie tyle, na ile nas stać. Nie przygotowujemy się do naszego zadania.

Dla Was pierwszym zadaniem to przygotować się do zawodu przyszłej pracowników oświatowych.

Obowiązuje Was odpowiedzialność kolektywu za jednostkę a jednostki za kolektyw. Po co Kol. Bański dał wykros Kol.M.S.? Trzeba się uczyć i mieć poczucie godności, że się jest ZMPowcem. Kol. M.S. miała referat o tym, jak powinien postępować ZMPowiec. Co on Wam dał?

Jeżeli dał tyle co Kol. M.S., to nie opłaci się prowadzić szkolenia".

Brak poczucia odpowiedzialności

Brak poczucia odpowiedzialności jest najczęstszym wypadkiem braku samokrytyki młodzieży.

Brak poczucia odpowiedzialności polega na nieuświadomianiu sobie swojej roli jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie.

Brak poczucia odpowiedzialności wystąpił w następujących czterech odmianach.

1) Wypieranie się winy zachodzi wtedy, gdy p.s. odmawia negatywnej oceny swojego postępowania na tej podstawie, że nie poczuwa się do odpowiedzialności za czyny.

Wypadek ten stoi właściwie na pograniczu kłamstwa i zazwyczaj występuje w wypadku działania sytuacji o bardzo silnym bodźcu, która wywołuje reakcję zahamowaną.

2) Zupełne nieuświadomienie sobie swojej roli jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie.

Znalazło to swój wyraz w użyciu takich zwrotów jak "Sama nie wiem dlaczego mam takie słabe wyniki nauczania. Może nie uczyłam się. Naprawdę nie potrafię powiedzieć". (Technikum 4-letnie).

3) Niezupełne uświadomienie sobie swojej roli jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie. Znajduje to swój wyraz w użyciu przez p.s. trybu przypuszczającego czasowników gdybym, tobym. W wypadkach tych p.s. zdaje sobie sprawę z zależności między sobą jako podmiotem działającym i odpowiedzialnym za swe postępowanie, a swoim postępowaniem, nie przyznaje się jednak jeszcze do własnej odpowiedzialności za czyny.

Przykład.

(Lekcja wychowawcza w 2 kl. Technikum 4-letnie).

P.s. Maj.: "Sama zgłosiłam się do pytania. Jedno umiałam, drugiego nie. Wiem, że na tyle umiem, że gdybym przysiadła trochę, to dałabym sobie radę".

4) Odmawianie odpowiedzialności za czyny i składanie jej na działanie różnych przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych.

Brak poczucia odpowiedzialności za czyny występuje wtedy, gdy p.s. zajmuje obronną postawę do działającej sytuacji i w zależności od niej przytacza na swoją obronę takie lub inne przyczyny.

Młodzież usprawiedliwa swe słabe wyniki nauczania różnymi przyczynami w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje.

Na lekcji wychowawczej p.s. powołują się przeważnie na trudne warunki domowe. Na Naradach Produkcyjnych w obecności rodziców pomijają milczeniem trudne warunki domowe, a usprawiedliwiają się trudnościami związanymi ze szkołą i częściowo brakiem zdolności.

Na Naradach Produkcyjnych w obecności rodziców i grona uczącego tłumaczą słabe wyniki nauczania brakiem zdolności.

Na zebraniach młodzieżowych pomijają zupełnie milczeniem brak zdolności, natomiast składają odpowiedzialność za słabe wyniki nauczania na nauczycieli.

Niewywiązywanie się z powierzonych im obowiązków społecznych tłumaczą brakiem doświadczenia i niewiedzy.

Stosunkowo często też młodzież na zebraniach młodzieżowych usprawiedliwia swe złe zachowanie się brakiem silnej woli i opanowania. Choroba, ponieważ łatwa jest do sprawdzenia, występuje stosunkowo rzadko jako przyczyna złych wyników nauczania, zarówno na zebraniach młodzieżowych, jak na Naradach Produkcyjnych i na lekcjach wychowawczych.

(Dane liczbowe przytaczam w pracy)

W celu sprawdzenia wiarygodności wypowiedzi młodzieży poddałam dokładnemu badaniu w ciągu całego roku szkolnego przyczyny, które uczniowie 2 kl. Technikum 4-letniego przytaczali na swe usprawiedliwienie.

W wyniku badań pokazało się, że we wszystkich wypowiedziach, które uznałam za brak samokrytyki, młodzież przytaczała nieistotne przyczyny na swe usprawiedliwienie i następnie sama je unieważniała, przyznając się do własnej odpowiedzialności za czyny. O tym będzie mowa dalej w związku z rozwojem samokrytyki pod wpływem oddziaływania wychowawczego.

P r z y c z y n y z e w n ę t r z n e, to czynniki działające z zewnątrz, które wywarły negatywny wpływ na przebieg działania p.s., przeszkadzając mu w osiągnięciu zamierzonych celów. Należą tu trudne warunki domowe i szkolne, choroba i różnego rodzaju "przeszkody", na które powołują się p.s.

Przytoczę tu niektóre z nich i od razu podam dowody stwierdzające ich bezpodstawność.

D o m

(Protokół z lekcji wychowawczej w kl. 2 Tech. 4-letniego).

Lekcja poświęcona zagadnieniu samokrytyki w związku z omawianiem wyników nauczania. Wychowawczyni wywołuje do samokrytyki uczennicę Biel. Oto jej wypowiedź.

"Jak przyjdę ze szkoły do domu, to idę spać. Wstaję o godz. 6-7 rano i natychmiast zabieram się do roboty w domu. Pomyję garnki, posprzątam, następnie pomagam matce w gotowaniu obiadu. Zanim co zrobię już trzeba iść do szkoły. Na przygotowanie lekcji w ogóle nie mam czasu".

Nauczycielka: "A wyniki?"

Biel: "Mam chyba gorsze w tym okresie".

Wyniki nauczania ucz. Biel.: I okres 2 niedostateczne, II okres dostateczny, III okres 3 niedostateczne.

(Protokół z lekcji wychowawczej w tej samej klasie 24.5.1954).

Lekcja wychowawcza poświęcona zagadnieniu samokrytyki.

Nauczycielka wywołuje do samokrytyki Biel.

Nauczycielka: "Masz w tym okresie duże absencje. Czy poprawiłaś oceny?"

Biel: "Na drugi okres nie miałam niedostatecznych. Obecnie mam trzy". Wylicza z jakich przedmiotów.

Nauczycielka: "Co robisz, żeby się poprawić? Jaki jest twój stosunek do pracy?"

Biel: "Chodzę na maszyny. Byłam pytana z matematyki. Profesorka zaczęła mi sypać morały".

Nauczycielka: "Bo Ty jesteś taka zdolna, a nic się nie uczysz. Powiedz prawdę, dlaczego właściwie masz takie słabe oceny?"

Biel: "Nic mi się nie chce robić. Taki leń zrobił się ze mnie. Gdy idę do szkoły, to spakuję tylko książki i nic nie robię w domu".

Nauczycielka: "Czy masz jeszcze trudności w domu?"

Biel: "J a i c h w o g ó l e n i e m i a ł a m. Ja w domu teraz nic nie robię. Mama sama już mi mówi, że ja nic nie robię".

Nauczycielka: "Ty wkładasz mało wysiłku. Samą zdolnością nic nie zrobisz. Czy potrafisz wziąć się do pracy jeszcze w ostatnim etapie?"

Biel: "Spróbuję. Ułożę sobie plan pracy".

P r z e s z k o d y

(Protokół z Plenarnego Zebrania ZMP Szkolnego).

Zebranie poświęcone zagadnieniu samokrytyki. Przew. Koła Kl. IIB Lic. Dwul., Uber zgłasza się do samokrytyki.

Uber: "Chciałem wyjaśnić, dlaczego nie trzymałem się planu. Były trudności czy to lokalowe, czy częste chodzenie do Domu Kultury. Byliśmy nieraz zmuszeni odłożyć zebranie. Jesteśmy rozbici na dwie szkoły. Tutaj Dyrekcja, tam klasy. Tak się nieraz składało, że mieliśmy wolne lekcje i proponowałem, żeby wykorzystać. Odstępowaliśmy wtedy od planu. Podział godzin zmieniał się i siłą faktu mieliśmy odstępstwo".

W odpowiedzi na to zabiera głos uczeń klasy IIB Lanik:

"Chciałem odpowiedzieć koleźce Ubrowi, dlaczego u nas w klasie nie wykonano planu, To co on powiedział, to nie było powodem. W sobotę wychodzimy po pięciu lekcjach. Gdyby Szkoleniowy, czy kto z Zarządu poświęcił więcej uwagi temu, to praca poszłaby lepiej".

S z k o ł a

(Protokół z zebrania ZMP w jednej z pierwszych klas Technikum 4-letn.)

Wywołana do samokrytyki uczennica Sz. "Mam jedno niedostatecznie z niemieckiego".

Przew. Zarządu: "Dlaczego?"

Sz.: "Profesorka była bardzo zdenerwowana, bo upadła i poślukła się. Ja uczyłam się słówek i byłam przygotowana do lekcji".

Delegat Zarządu: "Jeżeli Koleżanka umiała słówka, to mogła odpowiadać".

St.: "Jeszcze na pytanie nie odpowiedziałam, gdy profesorka kazała mi się".

Delegat: "Nie na tym polega samokrytyka, żeby tylko się usprawiedliwiać. Trzeba powiedzieć, dlaczego się nie umiało".

Sz.: "Widocznie profesorka chciała mi dać niedostatecznie, gdyż zapowiedziała jeszcze przed lekcją, że jest zła".

B r a k z d o l n o ś c i

(Protokół z Narady Producyjnej z rodzicami).

Po odczytaniu i ogólnym omówieniu ocen nauczycielka wywołuje uczennicę do samokrytyki.

Ucz. Dan. wywołana imiennie. "Mam dwa stopnie niedostateczne. Z matematyki i z ekonomii politycznej. Matematyka sprawia mi trudności. Nie mam zdolności do matematyki. Teraz kol. J. obiecał mi, że pomoże". Ekonomii politycznej nie rozumiem, bo profesor wykłada na za wysokim poziomie. Ostatnio nie wiedziałam, że prof. będzie pytał i nie powtórzyłam".

Nauczycielka: "A z zasad żywienia?"

Dan.: "Pani profesorka nie czytała".

Nauczycielka: "A na świadectwie?"

Dan.: "Myślałam, że pani profesorka pomyliła się".

Uczennice wybuchają śmiechem.

Nauczycielka: "Dlaczego nie przygotowałaś się z zasad żywienia? Czy nie mogłaś sobie kupić podręcznika?"

Dan.: Nie! Pani Profesorka powiedziała, że nie trzeba!"

B r a k s i l n e j w o l i

(Protokół z zebrania Samorządu klasowego II kl. Lic.Dwul.).

Przedmiotem dyskusji jest sprawa dyscypliny.

Przew. Zarz. Klasowego: "Sprawa naszej dyscypliny była duża razy wątkowana. Częściowo przyniosła rezultaty, częściowo nie. Wczoraj kol. Miś, jak zachowywała się? Malowała się na lekcji SP. Wyciągała lusterko".

Miś: "Napadło mnie coś! Nie mogłam się opanować. Gdyby profesorka od SP więcej nas trzymała, to zachowywałybyśmy się inaczej. Nasza organizacja powinna doradzić profesorce, żeby nas trzymała lepiej!"

W odpowiedzi na to zabiera głos ucz. T. "Jesteśmy dorosłe, więc nie powinniśmy wykorzystywać łagodności profesorki".

B r a k u z a s a d n i e n i a s ą d ó w o w ł a s n y m p o s t ę p o w a n i u przejawia się w przyjmowaniu ich na wiarę bez uprzedniego rozważania argumentów za i przeciw, bądź na uzasadnieniu ich na podstawie analogii. Uzasadnienie na podstawie analogii polega na tym, że p.s. uzasadnia słuszność własnego postępowania przez powoływanie się na podobne postępowanie innych.

Przykłady.

(Protokół z Zebrania ZMP w związku z wymianą legitymacji w I kl. Techn.).

Przedmiotem zebrania jest krytyka i samokrytyka członków Koła.

Czł. Rad.: "Do klasy zaczynają się przedostawać wygibusy. Koleżanki przychodzą i tańczą".

Czł.L. :Koleżanka Jel. wchodzi do klasy wygibusem i śpiewa głupie piosenki".

Czł. Jel.: "To, że mówią, że śpiewam Domino, to dlatego, że w ogóle śpiewam. A są u nas koleżanki, że wykonują wygibusy]"

Czł. Grzyb.: "Koleżanka Przew. poruszyła w swej mowie, że my tańczymy. W innej szkole są megafony i tańczą też! Dlaczego nam nie wolno?"

Przew. Koła: "Jeżeli wolno, to dlaczego koleżanka ucieka, gdy idzie profesor?"

N i e z g o d n o ś ć i s p r z e c z n o ś ć s ą d ó w o s w o i m w ł a s n y m p o s t ę p o w a n i u. S ą d y o s w o i m w ł a s n y m p o s t ę p o w a n i u w y d a n e p r z e z m ł o d z i e ż s ą c z ę s t e s p r z e c z n e z e s o b ą i p o z o s t a j ą z e s o b ą w n i e z g o d n o ś c i.

Tutaj można załiczyć wypadki, w których młodzież zrzuca odpowiedzialność za czyny na czynniki obce, a jednocześnie składa przyrzeczenie poprawy.

Przykład.

(Protokół z zebrania ZMP w jednej z pierwszych klas Technikum 4-letn.).

Przew. Koła zwraca się do członków: "Może teraz pomówimy sobie o dyscyplinie. Nasza klasa jest najgorsza pod względem dyscypliny i nauki. Koledzy nieorganizowani lepiej zachowują się niż zorganizowani. Na przykład koleżanki Dul. i Dan. spóźniają się na każdą lekcję i zachowują się okropnie".

Kol. Dul.: "My jesteśmy przyjaciółkami z kol. Dan. Kol. Przew. niesłusznie nas się czepia! O d j u t r a z m i e n i m y s w o j e z a c h o w a n i e."

Rozwój samokrytyki młodzieży

=====

Samokrytyka młodzieży ulega z wiekiem rozwojowi. Na rozwój samokrytyki młodzieży z wiekiem wskazują różnice między stacjami rozwojowymi samokrytyki młodzieży starszej i młodszej.

W dwóch tabelach niżej przedstawiam różnice rozwojowe samokrytyki młodzieży szkół średnich i pierwszych lat WSP.

Tabela I przedstawia samokrytykę młodzieży szkół średnich przeprowadzoną na zebraniach młodzieżowych oraz na lekcjach wychowawczych i Naradach Produkcyjnych pod kierunkiem wychowawców oraz samokrytykę studentów pierwszego roku WSP przeprowadzoną na zebraniach zetempowskich i Naradach Produkcyjnych.

Tabl. I

Samokrytyka	Brak samokr.	Emocjonal.	Wolicjon.	Intelekt.	Razem
Szkoły średnie	95/10 ¹⁾ (31%)	59 (19%)	54 (18%)	91 (32%)	299 (100%)
WSP	6 (5 %)	16 (14%)	28 (25%)	64 (56%)	114 (100%)
Razem	101 (10/)	75	82	155	413 (10)

Z porównania tych samokrytyk widać, że samokrytyka młodzieży WSP ma bardziej dojrzały charakter w porównaniu ze samokrytyką młodzieży szkół średnich.

U młodzieży WSP w porównaniu z młodzieżą szkół średnich występują znacznie częściej wyższe stopnie samokrytyki (Samokrytyka intelektualna WSP = 56%, a młodzieży szkół średnich = 32 %, samokrytyka wolicjonalna WSP = 25 %, a młodzieży szkół średnich = 18 %).

Natomiast brak samokrytyki i niższe stopnie samokrytyki (emocjonalna) występują znacznie rzadziej u młodzieży WSP niż u młodzieży szkół średnich, u której jeszcze poważną pozycję zajmuje brak samokrytyki. (Brak samokrytyki u młodzieży WSP = 5 %, u młodzieży szkół średnich = 31 %). Jesz-

1) Załączam tu miłoszenie jako odmowę przeprowadzenia samokrytyki.

oze wyraźniej wystąpi linia rozwojowa samokrytyki młodzieży, gdy porównamy ze sobą samokrytykę przeprowadzoną w analogicznych warunkach, w danym wypadku na zebraniach młodzieżowych u młodzieży szkół średnich i z Narad Produkcyjnych WSP.

Przytaczam samokrytykę młodzieży szkół średnich oddzielnie dla pierwszych klas Technikum 4-letniego (wiek 15-16 lat), oddzielnie dla Liceum Dwult. (wiek 17-18 lat) oraz dla młodzieży WSP (wiek 18 lat wzwyż).

Tab. II

Samokrytyka	Brak samokr.	Emocjon.	Wolicjon.	Intelekt.	Razem
Tech. 4-let.	29 (30%)	27 (28%)	19 (19%)	23 (23%)	98 (100%)
Liceum Dwult.	10 (12%)	9 (11%)	20 (26%)	42 (51%)	83 (100%)
WSP	6 (5%)	16 (14%)	28 (25%)	64 (56%)	114 (100%)
Razem	45 (15%)	52 (18%)	67 (23%)	129 (44%)	293 (100%)

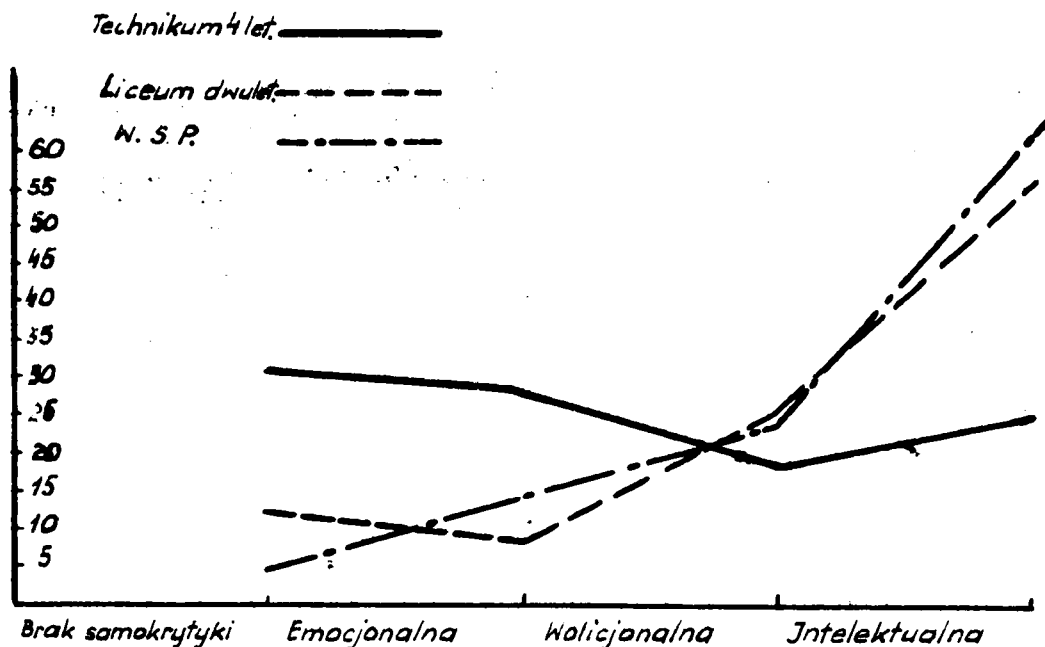
Na tabeli II widać wyraźnie różnice, jakie zachodzą między samokrytyką młodzieży starszej i młodszej.

Różnica ta występuje szczególnie wyraźnie między młodzieżą w wieku 15 - 16 lat, a młodzieżą od 17 roku życia wzwyż.

U roczników 15-16 rok życia przeważa jeszcze brak samokrytyki (30 %), a samokrytyka emocjonalna (28 %) nad samokrytyką wolicjonalną (19 %) i samokrytyką intelektualną (23 %).

U młodzieży od 17 roku życia zaznacza się wyraźna przewaga samokrytyki intelektualnej nad niższymi stopniami samokrytyki, na następne miejsce wysuwa się samokrytyka wolicjonalna, a samokrytyka emocjonalna i brak samokrytyki wykazują znaczny spadek.

Dane liczbowe ilustrujące rozwój samokrytyki młodzieży szkół średnich i pierwszych lat WSP przedstawiam graficznie w tabeli . III.



Samokrytyka jako reakcja na sytuację o różnej sile bodźca

Samokrytyka jest świadomą reakcją osobnika na jego sytuację życiową. Odzwierciedla ona stosunek p.s. do siebie jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego na swe działanie.

Przeprowadzona analiza procesu samokrytyki wykazała, że rozwój samokrytyki zależy od współdziałania czynnika świadomości w złożonym procesie samokrytyki.

Samokrytyka jako reakcja na życiową sytuację osobnika jest tym bardziej dostosowana do działającej sytuacji im większy jest w niej udział świadomości.

Najdoskonalszym stopniem dostosowania się samokrytyki do działającej sytuacji jest samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego. W samokrytyce tej p.s. uświadamia sobie potrzebę samokrytyki w danej sytuacji życiowej, tzn. uświadamia sobie jej cel i na tej podstawie poddaje rzeczowej

krytyce swoje dotychczasowe postępowanie ujawniając swoje błędy, ich przyczyny i istotę, żeby stąd wyciągnąć pozytywne wnioski na przyszłość.

Badania moje nad samokrytyką jako reakcją na życiową sytuację p.s. wykazały, że istnieje zależność między samokrytyką a siłą bodźca działającej sytuacji.

Samokrytyka młodzieży dawała najlepsze rezultaty tzn. występowała najczęściej jako samokrytyka intelektualna tam, gdzie działały sytuacje o średniej sile bodźca.

Sytuacje o średniej sile bodźca działały dodatnio na procesy świadomości, zwiększając ich udział w złożonym procesie samokrytyki. Natomiast sytuacje, w których siła bodźca była zbyt słaba bądź zbyt silna działały hamująco na przebieg procesu samokrytyki, wywołując reakcje zahamowane w postaci milczenia, reakcji obronnej w formie braku samokrytyki oraz niższe stopnie samokrytyki jak emocjonalną lub emocjonalno-wolicjonalną.

Sytuacje o z b y t w i e l k i e j s i l e b o d ź c a. Następujące czynniki składały się na zbyt silne bodźce działające w danej sytuacji:

1) przymus wywierany na młodzież przez zmuszanie do przeprowadzania samokrytyki.

2) groźba ewentualnych konsekwencji z ujawnienia błędów.

3) zasięg opinii społecznej w obrębie którego młodzież przeprowadzała samokrytykę.

1) Przymus. Porównanie reakcji samokrytyki samorzutnej, tzn. takiej, którą młodzież przeprowadzała sama z własnej woli ze samokrytyką wywołaną, tzn. taką, w której młodzież zmuszane do przeprowadzenia samokrytyki przez wywoływanie imienne, wskazuje na gorsze wyniki samokrytyki wywoływanej. W samokrytyce wywoływanej znajdujemy wyraźnie negatywne reakcje młodzieży, takie jak milczenie (7%)¹⁾. Przeważa w niej brak samokrytyki (46%) w porównaniu z innymi stopniami samokrytyki, a niższe stopnie samokrytyki jak emocjonalna (20%) i wolicjonalna (16%) mają znaczną przewagę nad samokrytyką intelektualną, która występuje tylko w 11%.

1) Dane liczbowe przytaczam w pracy.

Natomiast w samokrytyce samorzutnej samokrytyka intelektualna (48 %) ma wyraźną przewagę nad pozostałymi stopniami samokrytyki emocjonalnej i wolicjonalnej (po 20 %), a brak samokrytyki występuje w niej stosunkowo najmniej (12 %).

Brak w niej zupełnie negatywnej reakcji p.s. w formie milczenia. Samokrytyka samorzutna wystąpiła przeważnie na zebraniach młodzieżowych, (zeb. młodz.sam.sam. = 73 %, sam. wyw. = 27 %), podczas gdy samokrytyka wywołana przeważała na lekcjach wychowawczych i na Naradach Produkcyjnych szkoły, prowadzonych przez nauczycieli,

2) Groźba ewentualnych konsekwencji za ujawnienie błędów wystąpiła wyraźnie na Naradach Produkcyjnych, na których byli obecni rodzice i uczące grono.

Rodzice bardzo często reagowali oburzeniem na szczere wyznania młodzieży, co wywierało hamujący wpływ na przebieg ich samokrytyki.

2) Zasięg opinii społecznej zespołu, w obrębie którego młodzież przeprowadzała samokrytykę.

Samokrytyka przeprowadzona na zebraniach młodzieżowych dała najlepsze wyniki, ponieważ zebrania te miały charakter zwartych kolektywów klasowych, w których młodzież liczyła się z oddźwiękiem opinii społecznej swoich własnych członków zespołu.

P.s. jako członkowie swoich kolektywów odpowiadali za swoje własne postępowanie przed swymi zespołami i liczyli się z reakcją opinii społecznej kolegów, z którymi łączyły ich wspólne cele i zainteresowania. Wspólne poczucie koleżeńskości i zrozumienia wytwarzało atmosferę szczerości, która działała pobudzająco na przebieg samokrytyki.

Inaczej przedstawiała się sprawa na Naradach Produkcyjnych, które stanowiły zespoły szersze, złożone z osób niezwiązanych bezpośrednio z interesami kolektywu. Obecność tych obcych osób działa hamująco na p.s. wywołując w nich uczucie wstydu, zażenowania, a niekiedy złość i rozdrażnienie.

Uczucia te działały hamująco na przebieg samokrytyki wywołując w niektórych wypadkach wyraźnie negatywną postawę mło-

dzieży w formie milczenia, reakcje obronne w formie braku samokrytyki bądź reakcje werbalne jak szablonową samokrytykę emocjonalno-wolicjonalna.

Najbardziej nieprzyjającą sytuacją dla przebiegu samokrytyki młodzieży stanowiła Narada Produkcyjna całej szkoły w jednej ze średnich szkół Krakowa, na terenie której przeprowadzałam badania.

Na naradzie tej ujawniło się działanie tych trzech czynników:

- 1) przymusu. Młodzież wywoływano imiennie począwszy od dwóch niedostatecznych wzwyż,
- 2) obecność całego grona uczącego i rodziców wywoływała obawę młodzieży przed ewentualnymi konsekwencjami z przyznania się do błędów i winy.
- 3) Obecność osób obcych niezwiązanych z interesami p.s. działała na nich hamująco.

Sytuacją o zbyt słabej sile bodźca była lekcja wychowawcza w klasie drugiej Technikum 4-letniego.

Na lekcji tej młodzież przeważnie odmawiała przeprowadzenia samokrytyki. Odpowę swą młodzież motywowała tym, że tydzień temu przeprowadzili samokrytykę na zebraniu zetempowskim poświęconym samokrytyce.

Wymaganie od młodzieży ponownego przeprowadzenia samokrytyki w danych warunkach miało się z celem.

W danej sytuacji bodziec za słaby podziałał w analogiczny sposób, jak bodziec za mocny.

Gdy chodzi o działanie sytuacji o charakterze wychowawczym, to występowały one przeważnie na zebraniach młodzieżowych.

Przykład na reakcję samokrytyki na bodziec za mocny.

Wspomnianą wyżej Naradą Produkcyjną całej szkoły miała na celu krytyczne omówienie wyników nauczania młodzieży całej szkoły, w celu ujawnienia przyczyn złych wyników nauczania oraz ustalenie wytycznych pracy na przyszłość, które zapobiegłyby ponownemu popełnieniu błędów.

Dla urzeczywistnienia tego zadania postanowiono jak naj-energiczniej pobudzić młodzież do samokrytyki.

Narada ta minęła się zupełnie z celem wychowawczym, który postawiła sobie. Młodzież tej szkoły, która była dobrze obeznana z metodą samokrytyki na licznych zebraniach młodzieżowych i lekcjach wychowawczych, zajęła wyraźnie negatywny stosunek wobec wyraźnych prób zachęty do przeprowadzenia samokrytyki.

Młodzież ta reagowała albo milczeniem, albo brakiem samokrytyki, jako reakcją obronną, składając winę za złe wyniki nauczania na różnego rodzaju przeszkody, albo też reagowała szablonową werbalną samokrytyką, którą określiłam nazwą samokrytyki emocjonalno-wolicjonalnej.

Skutki tej Narady Produkcyjnej miałam możliwość obserwować w miesiąc później na zebraniach ZMP, poświęconych zagadnieniom samokrytyki w związku z wyborem Zarządu Kół Klasowych.

Młodzież odniosła się bardzo niechętnie do samokrytyki, tłumacząc się, że miała jej dość. Na Naradzie Produkcyjnej całej szkoły.

Oto wyniki analizy samokrytyki przeprowadzonej na tej Naradzie.

Milczenie	Brak sam.	Emocjon.	Wolicjon.	Intelekt.	Samorzut.	Wywołana
23 %	46 %	5 %	21 %	5 %	0 %	100 %

Niżej przytaczam urywek z tej Narady.

Narada Produkcyjna odbywała się w auli szkolnej, olbrzymiej sali przeznaczonej dla uroczystych zebrań. Sala była odświętnie przybrana czerwonym sukniem i gałązkami świerku, Sytuacja tuż przed zebraniem.

Na sali hałas, poruszenie. Młodzież po ukończeniu lekcji szkolnych schodzi do sali i stara się pospiesznie zająć miejsca siedzące. W krótkim czasie wszystkie miejsca siedzące zostają zajęte, a reszta młodzieży ustawia się w tylnej części sali. Grono nauczycielskie i rodzice oraz goście zaproszeni siedzą w pierwszych ławkach.

Na podwyższeniu znajduje się podłużny stół kryty czerwonym suknem, za którym znajdują się krzesła dla prezydium.

Wśród młodzieży szkolnej panuje podniecenie. Jedni śmieją się, inni dopowiadają sobie coś wesołego, a jeszcze inni szepcą między sobą. Dochodzi mnie urywek rozmowy"

"Ale to dzisiaj będzie k a j a n i e Mówią, że będą wywoływać od dwóch niedostatecznych w górę".

Brzmi głos wesoły, beztroski. "Owwa! Ani słowa nie powiem! Zobaczysz! Jak się zatnę, to słowa nie powiem"

Brzmi głos cichy o nucie ponurej. "E! Głupia! Też będziesz sobie z tego coś robiła!" Brzmi pierwszy głos pocieszająco.

"Dobrze Tobie mówić". Słyszę ledwie dosłyszalną odpowiedź.

W pewnej chwili wstępuje na podium dyrektorka szkoły i ucisza hałas na sali. Hałas cichnie. Zebranie rozpoczyna się odśpiewaniem Hymnu Młodzieżowego. Następuje wybór Prezydium. Zebrania zagaja prof. M., która opiekuje się Samorządem Szkolnym. Następnie prof. M. przystępuje do omówienia wyników nauczania całej szkoły poszczególnymi klasami za pierwsze półrocze. Po ogólnym omówieniu wyników nauczania prof. M. zwraca się do młodzieży. "Zebraliśmy się tutaj, żeby omówić wyniki naszej pracy i zastanowić się nad błędami, które popełniliśmy w dotychczasowej pracy. Dokładne przeanalizowanie naszych błędów i braków pozwoli nam na usunięcie ich w przyszłości. My chcemy Wam pomóc w Waszych trudnościach. Przeprowadzajcie krytykę i samokrytykę Waszej pracy. Nie bójcie się samokrytyki. Lenin powiedział, że samokrytyka polega na otwartym przyznaniu się do błędów, dokładnym ich zanalizowaniu oraz wykryciu ich przyczyn, w celu dokładnego omówienia środków naprawy błędów. Zgłaszajcie się do dyskusji! Krytykujcie Waszą pracę i Waszych zespołów! Wypowiedzcie się, co było złe w Waszej pracy, a także, co było dobre! Samokrytyka bowiem polega nie tylko na ujawnianiu błędów, lecz także na podkreślaniu tego, co było dobre, żeby inni mogli skorzystać z Waszego doświadczenia".

W odpowiedzi na przemówienie prof. M. zapanowała zupełna cisza. Młodzież siedzi znieruchomiła.

Po pewnej chwili milczenia zabiera głos Przewodnicząca Samorządu Szkolnego N., która siedzi w Prezydium obok prof. M.

"Koleżanki! Zgłaszajcie się do dyskusji! Zabierajcie głos!".

Na sali zaczyna się robić pewne poruszenie. Niektórzy oglądają się poza siebie. Inni nachylają się do siebie i pzeptają coś cichutko. Jeszcze inni uśmiechają się zakłopotani i porozumiewają się ze sobą wzrokiem. Salę ogarnia nastrój lekkiego odprężenia. Przew. Sam powtarza swoje zachęcenie. Na sali wzrasta napięcie. Młodzież zaczyna się wyraźnie uśmiechać do siebie i szemrać. Gdzieś niedługo widać porozumiewanie się łokciami. Gdy przez dłuższy okres czasu nikt nie zabiera głosu, cisza dotychczas panująca na sali zostaje rozerwana przez zduszony śmiech młodzieży. Przedstawiciele Komitetu Rodzicielskiego i zaproszeni goście zaczynają się rozglądać po sali szukając wzrokiem chętnych do krytyki. Od czasu do czasu ktoś niekiedy z grona oglądnie się też poza siebie z zaciekawieniem.

Dyrektorka szkoły zaczyna się naradzać półgłosem z prof. M. Na sali dają się słyszeć lekkie pokaszliwania. Młodzież najwyraźniej zaczyna się bawić kosztem Prezydium. W pewnej chwili prof. M. przerywa milczenie.

"Nie ma takich, którzyby chcieli się dobrowolnie przyznać do swoich błędów? Możecie zacząć od osiągnięć!"

Cisza. Młodzież rozgląda się ciekawie po sali szukając chętnych podzielić się osiągnięciami. Nie znajdując ich uśmiechają się do siebie porozumiewawczo i z rozbawionymi wyrazami twarzy przyglądają się Prezydium.

Prof. M.: "Nie ma błędów ani osiągnięć? Całkowita bierność w pracy i w dyskusji? Może wobec tego zaczniemy od pracy klasy maturalnej!"

Z końca sali, gdzie znajduje się młodzież maturalna daje się słyszeć lekkie poruszenie. Coś jak pomruk protestu. Prof. M. nachyla się do Przew. Sam i daje jej jakieś wskazówki.

Przew. Sam.: "Ponieważ nikt się nie zgłasza do krytyki, to zaczniemy od samokrytyki".

Na sali powstaje wyraźniejszy protest młodzieży.

"Nie! Nie! My nie chcemy!"

Szepty wzrastają na sile. Dochodzą mnie słowa młodzieży.

"To okropne!"

Przew. Sam. wywołuje nazwisko uczennicy Fud. z drugiej klasy licealnej. Z końca sali wyłania się postać wywołanej uczennicy Fud. Spojrzenia wszystkich zwracają się w jej stronę. Fud. jest ledwie widoczna, ponieważ sala jest długa.

Przew. Sam.: "Koleżanko Prosimy wyjść tu na szódek!" i wskazuje miejsce na sali po lewej stronie podium.

Wszyscy patrzą z napięciem w kierunku Fud., która pomału przebija się przez gęsto nabitą salę i zajmuje wskazane jej miejsce. Fud. jest blada. Oczy ma spuszczone. Groźnie zmarszczone czoło i zaciśnięte usta. Fud. Milczy.

Przew. Sam.: "Koleżanko !Powiedźcie, ilaczego otrzymaliście takie oceny?"

Fud rzuca z ukosa spojrzenie na salę. Milczy dalej.

Wtrąca się prof. M.: "Masz dwa niedostateczne, z polskiego i z bibliotekarstwa".

Fud, po chwili przełamuje milczenie. Mówi rozdrażnionym tonem. "Te przedmioty sprawiają mi trudności!"

Prof. M. zachęcającym głosem. "Czy trudności uczenia się?"

Fud.: "Tak!"

Do dyskusji wtrąca się wykładowca języka polskiego:

"Jak to jest, że masz bardzo dobry z matematyki, a niedostateczny z polskiego, którą nie jest trudne?"

Fud.: "Matematykę rozumiem!"

Wtrąca się Dyrektorka: "Wobec tego to niedostateczne z polskiego można Ci przypisać na karb Twojego lenistwa. Chyba zdajesz sobie sprawę z tego, że jeżeli nie zlikwidujesz tych niedostatecznych, to nie zostaniesz dopuszczona do matury. Lepiej idź już teraz do pracy!"

Fud. nadęta, z głową spuszczoną i z zaciśniętymi zębami milczy. Od czasu do czasu mruga oczyma i wyciera oczy ręką. Raz prawą, raz lewą.

Prof. M.: "A z klasy maturalnej nie ma nikogo, kto chociażby Ci pomóc?"

Zgłasza się uczennica J.: "Jak koleżankuję z koleżanką Fud. Widzę, że ona ma trudności w wyuczeniu się polskiego. Musi się więcej przyłożyć. Na przykład za mało się uczyła

łaciny. Ja podjęłam się pomóc jej. Chcę usłyszeć coś od kol. Fud. Nie chcę się narzucać".

Fud. w dalszym ciągu ma zaciśnięte zęby. Mocuje się wyraźnie z płaczem. Łzy płyną ciurkiem po twarzy. Nic nie odpowiada. Odchodzi milcząco na miejsce.

Po Fud. wywołują następną uczennicę według zasady klasami i według ilości niedostatecznych. Z początku wywołują indywidualnie, lecz ponieważ to zajmuje dużo czasu, to zaczynają wywoływać uczennicę klasami i stawiają je w szeregu w kolejności od dwóch niedostatecznych wzwyż. W ciągu wywoływania uczniów z coraz większą ilością niedostatecznych robi się na sali nastrój burzliwy i pełen podniecenia.

Delikwentów z ilością niedostatecznych od 5 wzwyż młodzież wita wprost rykiem wyrażającym pełne uznanie. Ten nastrój na sali udziela się niekiedy delikwentom, którzy od czasu do czasu porozumiewają się spojrzeniem z audytorium.

Obecnie zilustruję na przykładach niektóre z reakcji młodzieży, które wystąpiły na tej Naradzie.

S a m o k r y t y k a w o l i c j o n a l n a wystąpiła w 21 %. (Urywek z protokołu Narady).

"To raz pierwszy z braku czasu wywołują szereg uczennic z jednej klasy z dwoma niedostatecznymi. Wywoływani uczniowie ustawiają się w szereg "gęsiego" w porządku alfabetycznym. Pozostała młodzież wita ich głośnymi okrzykami wyrażającymi wesołość i rozbawienie.

Dyrekcja nawołuje do porządku. Zostaje wywołanych około 10 uczennic i uczniów. Wywołani uczniowie z początku swoim zachowaniem się i mimiką odpowiadają ogólnemu nastrojowi rozbawienia na sali. Są swobodni, rozglądają się i uśmiechają się porozumiewawczo do siebie. W miarę jak zaczyna się "kajanie", miny ich "rzedną". Postawa ich staje się coraz bardziej zakłopotana. Różni z nich różnie reagują. Jedni pospuszczali głowy w dół i tylko spodełka spozierają na salę, inni zawstyżeni z gorącymi wypiekami na twarzy patrzą w dół na posadzkę i unikają cudzego spojrzenia, jeszcze inni stoją drżący, przerażeni. Byli i tacy, co chcieli udawać skruchę, lecz z twarzy ich było widać, że nie bardzo się przejmują sytuacją.

Na sali nastrój burzliwy. Młodzież porozumiewa się ze sobą na migi i szepce. Poznać, że przy zachowaniu pozorów powagi bawią się doskonale wytworzoną sytuacją.

Pierwszą z brzegu spośród wywołanych uczennic jest uczennica Bąd. Zanim pozostali ustawią się w szereg, Bąd nachyla się do siedzącej obok przy stoliku koleżanki, która protokołuje zebranie i daje jej znak, żeby nie notowała. Czyni to dyskretnie, żeby nikt nie widział. Stoi raczej bezkoska.

Dyrektorka szkoły ucisza hałas na sali i zwraca się do ucz. Bąd.: "Ty Bąd, powinnaś opuścić naszą szkołę. Masz niedostateczne aż z dwóch przedmiotów zawodowych".

Dyrektorka ma głos doniosły, który przy nadaniu odpowiedniego akcentu brzmi groźnie. Głos dyrektorki robi wrażenie na obecnych. Na sali robi się cicho. Wszyscy z natężeniem wpatrują się w Bąd.

Bąd. zwraca się w kierunku Dyrektorki i mówi głosem pełnym starając się mu nadać nutę powagi. "Pani Dyrektorko! Moja wina! Zamiast przygotowywać się w domu do lekcji, to czytam sobie inne książki. Niezbyt też uważam na lekcji! Przyrzekam się poprawić w najbliższym czasie "

Dyrektorka: "To Ty się nie wstydzisz tak mówić? Patrz, wszyscy patrzą na Ciebie i podziwiają takiego lenia!"

Bąd czerwieni się ze wstydu i spuszcza wzrok na dół. Zaczyna wycierać nos chustką. Po chwili łzy zaczynają jej kapać z oczu.

Dyrektorka: "Na drugi raz weźmiemy aparat fotograficzny " Przewodnicząca Samorządu wywołuje następną.

Wywołana ucz. Koł: "Mam dwa niedostateczne. Obecnie biorę udział w samopomocy koleżeńskiej. Postanawiam się poprawić "

Przewodnicząca Samorządu wywołuje trzecią z rzędu Rad.

Rad.: "Mam dwa niedostateczne. Z matematyki i z francuskiego. Nie uczyłam się. Moja wina! Przyrzekam się poprawić!"

Prof. M. znudzona stereotypowymi odpowiedziami mówi: "Najłatwiej to powiedzieć "Moja wina" Wypowiedźcie się, dlaczego to Wasza wina? Co były za przyczyny?"

Przew. Sam. wywołuje następną uczennicę Gros.

Gros.: "Matematyka sprawia mi trudności. Nie jestem zdolna. Chodzę obecnie na lekcje matematyki i postanawiam się poprawić!"

Wtrąca się wykładowca języka polskiego. "A słownik ortograficzny masz już?" Za to dostałaś niedostateczny!"

Gros. kręci się niespokojnie na miejscu. Po chwili mówi z wahaniem. "Nie mam jeszcze "

Prof. M.: "A język francuski?"

Gros.: "Ja nie wiem o francuskim. Byłam pytana przed półroczem. Pani profesorka dała mi notę (nie mówi jaką), a ja potem nie byłam pytana. Nie wiedziałam, że mam niedostateczny". Zaczyna płakać, a za chwilę uśmiecha się.

Dyrektorka: "Na drugi raz weźmiemy aparat fotograficzny!"

Brak samokrytyki był najczęstszą reakcją gdyż wystąpił w 46 %.

Brak samokrytyki wystąpił na tej Naradzie w dwóch odmianach.

Pierwsza to negatywna ocena siebie i wypieranie się odpowiedzialności za czyny przez składanie winy na czynniki zewnętrzne, jak choroba, bądź czynniki wewnętrzne, jak brak zdolności i brak silnej woli.

Drugą formą braku samokrytyki, jaka wystąpiła na tej Naradzie, było wypieranie się odpowiedzialności za czyny i równoczesne postanowienie poprawy.

Brak samokrytyki łatwo udzielał się innym, tak że niekiedy cały rząd młodzieży reagował w taki sam sposób stereotypowy.

Trzeba było dopiero nowego bodźca w formie uwag Prezydium, żeby zmienić kierunek werbalnej reakcji młodzieży i zrobić je bardziej osobistymi.

Przytoczę tutaj urywek z protokołu, który zilustruje te reakcje.

"Wywołano uczennicę 2-giej klasy Technikum 4-letniego z trzema niedostatecznymi.

Prof. M.: "A teraz Nies.Wit. i Kęt powiedzą nam, dlaczego otrzymały aż trzy niedostateczne. Co było tego powodem?"

Nies.: "Matematyka i fizyka sprawiają mi trudności".

Prof. M.: "A bibliografia?"

Nies.: "Nie wiem. Byłam pytana i umiałam".

Prof. M.: "A oddałaś wszystkie prace?"

Nies.: "Nie oddałam. Ale nauczę się i postanawiam się po-

prawić " Kręci się niespokojnie na miejscu i rozgląda się po sali, jak gdyby mierząc wzrokiem odległość, która ją dzieli od audytorium.

Prof.M.: "Wit ! Co powiesz o sobie?"

Wit.: "Matematyka i język niemiecki sprawiają mi trudności. Ale postanawiam się poprawić!"

Dyrektorka: "Wit ! Czy Ty nie wstydzisz się tak mówić? Czy nie będzie trzeba poprosić Twojego Tatę na najbliższą Radę Pedagogiczną, żeby przyszedł z Tobą?"

Wit. spuszcza głowę na dół i nic nie odpowiada. Od czasu do czasu rzuca z ukosa spojrzenie na audytorium.

Prof. M.: "A Ty Kęt, co powiesz?"

Kęt.: "Byłam chora na grypę. Matematyka i język niemiecki sprawiają mi trudności".

Prof. M.: "Najłatwiej to powiedzieć. "Nie umiem". Powiedz, co zamierzasz uczynić, żeby się poprawić?"

Kęt.: "Postanawiam się uczyć ! Będę też uważała na lekcjach)"

M i l c z e n i e wystąpiło w 23 %.

Pierwszy raz zareagowała pełnym milczeniem 27 z rzędu uczennica. Opiszę tu tę sytuację.

Do samokrytyki wywołano 5 uczennic 2 kl. Technikum 4-letnie. Uczennica, o której będzie mowa, była czwartą z rzędu.

Prof.M.: "A teraz Rom. nam powie, co jest powodem, że otrzymała dwa niedostateczne?"

Wtrąca się dyrektorka szkoły: "Rom ! C yś Ty się zastanowiła, żeś powinna pójść do innej szkoły" Powtarzasz drugi rok tę klasę i masz dwa niedostateczne z przedmiotów zawodowych". Głos Dyrektorki rozbrzmiewa donośnie na całą salę. Rom stoi ze spuszczoną głową i płacze.

Prof. M. łagodzi nastrój. "Co zrobisz, gdy chodzi o bibliotekarstwo?"

Rom, płacze w dalszym ciągu.

Wtrąca się opiekunka klasy " Znam dobrze Rom. Rom. jest uczennicą pilną i zdolną. Opuściła się z przyczyny choroby".

Opiekunka klasy zwraca się do Rom. : "Czy na skutek opuszczenia masz trudności?"

Rom. pomalą podnosi głowę i wyciera łzy. "Z chemii wie-

działam, że będę pytana, lecz zdenerwowałam się". Zaczyna znów płakać.

Dyrektorka grzmi: "A co będziesz robiła, gdy będziesz miała 30 lat?"

Rom. zostaje odesłana na miejsce.

Uczennica Rom. była pierwszą, która z przyczyny zdenerwowania się nie potrafiła przeprowadzić samokrytyki siebie.

Inne zachęczone tym, że Rom. dano spokój zaczęły coraz częściej reagować milczeniem na żądanie ze strony Prezydium, żeby przeprowadzały samokrytykę siebie. Milczenie szło w parze z ilością niedostatecznych ocen i ze zbliżaniem się Narady ku końcowi.

Pod koniec, gdy ze strony autytorium dały się słyszeć głosy "Już późno Idźmy do domu " Wywołane do samokrytyki uczennice puszczają głowy w dół i rzucając wyczekujące spojrzenie w kierunku sali nie wydobyły ze siebie ani słowa pomimo zachęty ze strony Prezydium.

Rozwój samokrytyki młodzieży

=====

pod wpływem oddziaływania wychowawczego

=====

Zagadnienie rozwoju samokrytycyzmu młodzieży

Samokrytycyzm młodzieży jako zdolność obiektywnej oceny własnego postępowania i siebie jako podmiotu działającego jest własnością psychiczną, która podlega rozwojowi pod wpływem oddziaływania wychowawczego i praktyki życiowej jak każda inna własność psychiczna.

Ze względu na złożoność procesu samokrytyki rozwój jej wymaga wszechstronnego oddziaływania na osobowość wychowanka, a więc oddziaływania na rozwój jego świadomości, uczucia i wole.

Udział świadomości w rozwoju procesu samokrytyki

Dane statystyczne pochodzące z badań nad samokrytyką młodzieży wskazują na to, że samokrytyka młodzieży rozwija się

z wiekiem, i że rozwój samokrytyki idzie w kierunku coraz większego udziału świadomości w procesie samokrytyki.

Widzimy to wyraźnie w stopniach rozwojowych procesu samokrytyki, a to w emocjonalnym, wolicjonalnym i z przewagą czynnika intelektualnego. W każdym z tych stopni staje się coraz bardziej dominujący udział czynnika intelektualnego.

Im większy jest udział czynnika świadomości w procesie samokrytyki, tym w doskonalszy sposób samokrytyka odzwierciedla stosunek p.s. do niego jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe działanie.

Udział uczucia w woli w procesie samokrytyki

Samokrytyka jest reakcją na sytuację życiową osobnika, która zmusza go do zajęcia wobec siebie postawy krytycznej.

W rozdziale pt. "Samokrytyka jako reakcja na sytuację o różnej sile bodźca" wykazałam, że przebieg samokrytyki jest zależny od siły i rodzaju sytuacji, w jakiej znajduje się p.s.

Sytuacja o zbyt silnym bodźcu, grożąca niepożądanymi dla p.s. konsekwencjami, wywołuje u niego reakcje zahamowane, jak obawa, wstyd, zdenerwowanie.

Sytuacja o zbyt słabym bodźcu, w której p.s. nie widzi wyraźnej potrzeby przeprowadzenia samokrytyki, wywołuje u niego reakcje o charakterze werbalnym, w najlepszym razie formalną samokrytyką emocjonalno-wolicjonalną.

Najbardziej sprzyjającą sytuacją dla powstania samokrytyki młodzieży są sytuacje o charakterze wychowawczym, w których młodzież widzi wyraźnie cel samokrytyki i nie obawia się żadnych konsekwencji z ujawnienia własnych błędów.

Takimi sytuacjami sprzyjającymi powstaniu samokrytyki młodzieży są sytuacje, w których zachodzi potrzeba podsumowania dotychczasowej działalności, i które wymagają zajęcia w stosunku do siebie postawy krytycznej.

Przy czym o ile możliwości, eliminowane są z tych sytuacji, bodźce za silne, które wywołują reakcje zahamowane, a natomiast działają czynniki, które działają dodatnio na procesy świadomości.

Daje się to uzyskać przez odpowiednio pokierowaną dyskusję, wyjaśnienia i pouczenia, które skierowują uwagę p.s. na analizę swojego postępowania.

Samokrytyka jest złożoną reakcją na określoną sytuację, w której dominującą rolę odgrywają zarówno czynniki uczuciowe, jak wola i świadomość. Tym wyższy jednak będzie stopień samokrytyki, im bardziej p.s. uświadamia sobie swój własny stosunek do siebie jako podmiotu działającego i odpowiedzialnego za swe postępowanie. Zwiększenie się udziału czynnika świadomości w odzwierciedleniu przez p.s. jego stosunku do siebie nie pomniejsza wcale znaczenia współudziału tych czynników w złożonym procesie samokrytyki, lecz wznosi je na wyższy poziom.

Postulat łączności traktowania rozwoju samokrytyki i postępowania młodzieży

Zachodzi pytanie, jakie czynniki wychowawcze oddziałują na rozwój samokrytyki młodzieży i jaki jest związek między rozwojem samokrytyki, a postępowaniem młodzieży.

Już z góry można powiedzieć, że oba te czynniki muszą być rozpatrywane łącznie w myśl zasady ścisłej łączności, jaka zachodzi między rozwojem psychiki a działalnością człowieka.

Rozwój psychiki postępuje w oparciu się o działanie człowieka, albowiem "działalność jest bezpośrednią podstawą rozwoju psychiki człowieka"¹⁾. W myśl tej zasady nierozzerwalnej jedności zjawisk psychicznych z działalnością człowieka będą te dwa czynniki rozpatrywać łącznie, tzn. rozwój samokrytyki młodzieży pod wpływem oddziaływania wychowawczego i wpływ jej na działanie i postępowanie młodzieży, podkreślając doniosłość któregoś z tych dwóch czynników w zależności od potrzeby.

Ś r o d k i o d d z i a ł y w a n i a w y c h o w a w c z e g o n a r o z w ó j s a m o k r y t y k i m ł o d z i e ż y są następujące:

1) T. Tomaszewski, Zasady psychologii w ZSRR, Łódź, "Czytelnik", 1949, str. 53.

1) świadome posługiwanie się samokrytyką jako metodą wychowania socjalistycznego.

2) konfrontacja sądów wydanych o sobie z rzeczywistym postępowaniem.

3) wdrażanie młodzieży do przeprowadzania analizy własnego postępowania.

Obecnie omówię na przykładach moich badań działanie tych trzech czynników z tą różnicą, że nie będę omawiała osobno działania czynnika trzeciego, a omówię go w związku z dwoma pozostałymi.

1) Świadome posługiwanie się samokrytyką jako metodą wychowania socjalistycznego jest niezmiernie ważnym czynnikiem dla rozwoju samokrytyki młodzieży.

Samokrytyka nie może być narzędziem karania i zastraszenia młodzieży, za pomocą której żąda się przemocą przyznania się do winy i ewentualnie wyciąga się z tego wnioski.

Badania moje nad samokrytyką jako reakcją na siłę bodźca działającej sytuacji wykazały, że wszelkie sytuacje o zbyt wielkiej sile bodźca działają negatywnie na przebieg samokrytyki, wywołując reakcje zahamowane.

Samokrytyka przynosi pozytywne rezultaty, gdy się ją stosuje jako środek wychowawczy dla zrozumienia swoich własnych błędów postępowania oraz ich przyczyn w celu zapobiegnięcia im w przyszłości.

Obserwacje moje poczynione nad samokrytyką młodzieży wskazują na to, że uświadomienie młodzieży zadań samokrytyki jako metody wychowania socjalistycznego, wywiera dodatni wpływ na przebieg samokrytyki. Natomiast w tych wypadkach, w których młodzież nie uświadamia sobie wyraźnie zadań samokrytyki jako metody wychowawczej, samokrytyka przybiera postać reakcji słowno-werbalnej, szablonowej samokrytyki emocjonalno-wolicjonalnej.

Przykłady.

(Urywek z protokołu zebrania Koła Klasowego ZMP w klasie IIB Liceum).

Przedmiotem zebrania jest krytyka i samokrytyka członków Koła w związku z wymianą legitymacji zetempowskich.

Przew. Koła wzywa Kierowników Samopomocy Koleżeńskiej, że-

by zabierali głos i poddawali krytyce i samokrytyce swoją działalność.

Pierwsza zgłasza się Ker., Kierownik Zespołu Samopomocy Koleżeńskiej z matematyki.

Ker.: "Sama nie dopilnowałam pracy. Za cały czas mało było zebrań samokształceniowych. Nie było warunków do pracy, albowiem ciągle przenosiłiśmy się. Teraz postaram się".

Trzej inni Kierownicy poszli za wzorem tego pierwszego i przeprowadzili następujące samokrytyki.

Kier. Lesz.: "Winę ponoszę ja, gdyż nie przeprowadzałem zebrań. Winy nie składam na członków, chociaż nie przychodzili. Były też przeszkody techniczne. Ale ja sam nic nie zrobiłem. Postaram się poprawić".

Kier. Web.: "Dwa razy zebraliśmy się. Gdy ktoś na przerwie przychodzi, to udzielam pomocy. Poza tym były trudności lokalowe. Dużo mojej winy, że nie poszło tak jak powinno, ale w przyszłości będzie lepiej".

Kier. Cur.: "Ja ponoszę winę, bo nie dopilnowałam. Samopomoc była cztery razy. Od teraz zajmę się sama i będę ściągająca członków".

W odpowiedzi na te samokrytyki Kierowników Zespołów Kształceniowych zabiera głos Przew. Koła Szkol. ZMP Wroński: "Żądam, żeby dyskusja była rzeczowa. Niech Kierownicy wypowiedzą się, dlaczego nie spełnili swych obowiązków, a nie tylko powierzchownie tłumaczyć się warunkami lokalowymi".

Zgłasza się do dyskusji Kierownik Szkolenia Ideologicznego Orłowski. Najpierw zdaje sprawę z ilości i tematyki odbytych zebrań, następnie przeprowadza samokrytykę swojej działalności. "Szkolenia nie stoją na takim poziomie, jakby chciała klasa i ja. Postaram się na przyszłość zorganizować lepiej".

Wroński: "Chcę, żeby zwyczajni członkowie Koła wypowiedzieli się, jak te szkolenia wyglądały. Jaka była ich postawa? Co robili na tych szkoleniach?"

Orłowski: "Miałem referat na temat tego, jaka powinna być postawa ucznia ZMPowca. Mój pierwszy referat nie skupił uwagi kolegów, gdyż nie był należycie przygotowany. Prosiłem potem kolegę Wrońskiego o pomoc i przygotowałem się gruntownie".

Wroński: "Jaka była forma i jaka powinna być?"

Orłowski: "Forma powinna być bardziej artystyczna" Między dyskusją i referatem powinno być urozmaicenie częścią artystyczną".

Dyrektorka: "Czy część artystyczna nie rozproszyłaby uwagi?"

Orłowski: "Byłem na odprawie, gdzie radzono, aby wprowadzić część artystyczną. Na ostatniej odprawie zwróciłem się do koleżanki M. o odśpiewanie piosenki".

"Myślę, że możnaby wprowadzić wyjątki pewnych dzieł". Zabiera głos Delegat Dzielnicowy Zarządu ZMP: "Chciałem rzucić kilka uwag na temat przeprowadzonej samokrytyki. Nie stwierdzać tylko, że nie ma dobrych wyników, lecz trzeba dojść do źródeł, dlaczego u nas nie ma dobrych wyników pracy. Poddać dokładnej analizie całą sytuację. Co jest złe i dlaczego jest złe. Forma dotychczasowa jest tylko lakoniczna".

Następnie zabiera głos Delegat Wojewódzkiego Zarządu ZMP.: "Koleżanki skróciły się tylko, że nie jest tak jak powinno być. Proszę wypowiedzieć się, jak wyobrażacie sobie, jak powinno być".

W odpowiedzi na to zabiera ponownie głos Kierownik Zespołu Samokształcenia z matematyki Ker. i przeprowadza samokrytykę rzeczową, którą przytaczam na str. 85 tej pracy jako przykład samokrytyki z przewagą czynnika intelektualnego.

W ślad za Ker. inni kierownicy szkolenia przeprowadzają rzeczowe samokrytyki.

2) **Konfrontacja** sądów wydanych o sobie z rzeczywistym postępowaniem jest dobrym sposobem oddziaływania wychowawczego na rozwój obiektywności sądów o swoim postępowaniu.

Wskazywanie młodzieży, że nie jest tak jak oni sądzą o sobie, a jest inaczej i poparcie tego dowodami z życia młodzieży, prowadzi do zrozumienia fałszywości tych sądów i do wydania o sobie ocen obiektywnych, tzn. zgodnych z rzeczywistością.

Tylko na drodze zestawiania i porównywania sądów wydawanych o sobie ze swoim rzeczywistym postępowaniem młodzież uczy się rozumieć rozbieżność między słowem a czynem i wydawać o sobie takie sądy, które są zgodne z ich rzeczywistym postępowaniem.

Obecnie przytoczę kilka przykładów dla zilustrowania tych tez.

Przykład.

Samokrytyka młodzieży na lekcji wychowawczej i na Naradzie Produkcyjnej. W 2 klasie Technikum 4-letniego przeprowadziłam wraz z wychowawczynią tej klasy prof. M. (nazwisko znane z Narady Produkcyjnej) następujący eksperyment.

Przeprowadziłyśmy dwa zebrania klasowe poświęcone zagadnieniu samokrytyki młodzieży.

Pierwsze zebranie, to zwykła lekcja wychowawcza, poświęcona zagadnieniu samokrytyki młodzieży w związku z omawianiem wyników nauczania ze zbliżającym się półroczem.

Drugie zebranie, to Narada Produkcyjna z rodzicami, zwołana w celu omówienia wyników nauczania za pierwsze półrocze i przedsięwzięcia odpowiednich środków zaradczych dla zmobilizowania młodzieży do wydatniejszej pracy nad sobą.

Lekcja wychowawcza odbyła się 23.I.1954 r.; a Narada Produkcyjna 31.I. 1954 r.

Prof. M. poprzedziła obydwie zebrania zagajeniem, w którym wskazała na cele i zadania przeprowadzonej samokrytyki.

Prof. M. kierowała sama przebiegiem zebrań, zachęcając młodzież do przeprowadzenia samokrytyki.

Wyniki przeprowadzonej samokrytyki.

Samokrytyka uczennic przeprowadzona na Lekcji Wychowawczej dała gorsze wyniki niż na Naradzie Produkcyjnej.

Na Lekcji Wychowawczej przeważał brak samokrytyki i niższe stopnie samokrytyki.

Na Naradzie Produkcyjnej brak samokrytyki wystąpił jedynie w dwóch wypadkach, a samokrytyka intelektualna przeważała nad pozostałymi stopniami samokrytyki.

Zachodzi pytanie, jakie czynniki wpłynęły na to, że uczennice, które na lekcji wychowawczej podeszły do siebie bezkrytycznie, na Naradzie Produkcyjnej zajęły wobec siebie stosunek krytyczny i przyznały się do odpowiedzialności za czyny.

Ogólna sytuacja na L.W. i na N.P. mobilizowała młodzież

do zajęcia w stosunku do siebie postawy rzeczowej, krytycznej.

Zasadnicza różnica dotyczyła tego, że podczas gdy na L.W. młodzież poddawała ocenie swoje postępowanie nie mając żadnych danych obiektywnych co do sprawdzenia ich prawdziwości, to na N.P. młodzież ta została postawiona w obliczu faktów obiektywnych, a to odczytania otrzymanych ocen na półroczu i obecności rodziców i wychowawców.

Obecnie poddam analizie wypowiedzi jednej z tych uczennic, która przeszła bardzo ciekawą ewolucję zarówno w rozwoju samokrytyki, jak też w swoim postępowaniu.

Dla porównania przytaczam najpierw samokrytykę tej uczennicy, przeprowadzoną na L.W. a następnie na N.P.

P.s. Mod. uchodziła za zdolną uczennicę, lecz bardzo leniwą. Na pierwszym okresie była wykazana z dwóch przedmiotów, na półroczu otrzymała dziewięć niedostatecznych. (Urywek z protokołu L.W. 23.I.1954r).

Prof. M. wywołuje do samokrytyki uczennicę Mod. Mod. to rosła, dobrze rozwinięta fizycznie dziewczyna. Na wezwanie nauczycielki unosi się z miejsca z lekkim rozleniwieniem w ruchach. Zaczyna mówić swobodnie z uśmiechem.

"W pierwszym kwartale nie uczyłam się. W tym kwartale uczyłam się, a jednak wyniki mam gorsze. Przyczyną tego są moje warunki domowe. Mam małego braciszka, którym muszę się zająć, a poza tym obiady. Dawniej uczyłam się tylko godzinę, a teraz uczę się dłużej. Uczę się od godziny 8-mej do 10-tej rano. Potem odprowadzam braciszka do przedszkola i uczę się do godziny 12-tej i idę do stołówki na obiad. W pierwszym okresie mniej się uczyłam, obecnie pracuję więcej. Biorę najpierw fizykę, potem matematykę i uczę się na zmianę. Z matematyki mam pomoc".

Prof. M.: "Matematyka i fizyka zupełnie Cię nie interesuje. A frekwencja?"

Mod.: "Bez powodu nie opuszczam szkoły. Mamusia powiedziała, że zmieni coś z obiadami. Nie mogę zdażyć na obiad przed szkołą, a bez obiadu mamusia nie chce mnie puścić".

Prof. M.: "Jakto? To Ty w ogóle nie chodzisz na zerowe godziny?"

Mod.: "Gdy nie idę na obiad, to chodzę".

Prof. M.: "To Ty stale opuszczasz bibliotekarstwó?!"

Mod.: "Z powodu obiadów nie byłam jeszcze pytana z bibliotekarstwa. Profesorka pyta bardzo długo. Będę musiała przyjść!"

Prof. M.: "To Ty przychodzisz tylko na pytanie?"

Mod.: "Mówiłam to mamusi. To nie moja wina!"

Oto druga samokrytyka Mod., którą przeprowadza ona na Naradzie Produkcyjnej.

Opiszę tutaj dokładniej warunki w jakich Mod. przeprowadza swoją samokrytykę, gdyż zasługują w pełni na uwagę ze względu na wystąpienie Mod.

Sytuacja ogólna. Narada Produkcyjna zwołana w związku z omawianiem wyników nauczania za pierwsze półrocze.

Niedziela. 10 godzina rano. W sali szkolnej zebrani są rodzice i młodzież. Uczniowie siedzą gromadkami po jednej stronie sali, rodzice po drugiej. Rodzice milczą. Uczniowie szepczą półgłosem ze sobą. Atmosfera pełna napięcia, gdy wychowawczynie klasy prof. M. zagaja zebranie i przystępuje do ogólnego zestawienia wyników nauczania za pierwsze półrocze.

Prof. M. odczytuje z katalogu.

"Z 1 przedmiotu 3 niedostateczne,

z 2-ch przedmiotów 2 niedostateczne,

z 3-ch przedmiotów 3 niedostateczne,

z 4-ch 3 niedostateczne. W tym miejscu dają się słyszeć półgłosne uwagi po stronie rodziców, które przechodzą w wyraźne zgorzenie, gdy nauczycielka czyta:

z 9 przedmiotów 1 niedostateczne".

Następnie nauczycielka przystępuje do szczegółowego omówienia ocen każdej z uczennic.

W toku omawiania ocen poszczególnych uczennic pokazuje się, że uczennicą, która otrzymała 9 ocen niedostatecznych i ma 40 godzin opuszczonych, w tym 7 nieusprawiedliwionych, jest Mod. Oprócz tego Mod. ma obniżone sprawowanie o jeden stopień z przyczyny złych wyników nauczania.

Gdy nauczycielka czyta oceny Mod. na sali panuje cisza pełna skupienia. Wzrok obecnych skierowany jest na Mod. Pod-

czas czytania jej ocen Mod. stoi cała zapłoniona. Oczy ma spuszczone w dół. Wyraźnie zawstydzona. Po wysłuchaniu ocen siada z powrotem i siedzi z pochyloną głową patrząc pod ławkę.

Odczytując oceny Mod. nauczycielka postępuje bardzo taktownie, gdyż nie czyni jej żadnych uwag, chociaż przy odczytywaniu ocen innych uczennic zwraca się od czasu do czasu do młodzieży, żeby zechciała zająć krytyczną postawę w stosunku do nich.

Prof. M. kończy swe sprawozdanie słowami: "Teraz wiecie, jakie otrzymałyście oceny. Wypowiedźcie się, jakie spostrzegacie braki w swojej pracy, jakie macie trudności i co trzeba zrobić, żeby je naprawić. Która pierwsza zgłasza się? Niech wypowie się wobec mnie i rodziców, co ma do zarzucenia sobie".

Cisza. Uczennice nieruchomieją pod spojrzeniem zachęcającej je do samokrytyki nauczycielki. Na sali robi się cisza pełna oczekiwania.

Nagle wstaje Mod. Stoi wyprostowana. Twarz jej cała płonie. Zaczyna mówić wzburzonym głosem: "Wiem, że za niedostateczne wina leży całkowicie po mojej stronie! Mogłam się była uczyć, ale nic się nie uczyłam!"

Wystąpienie Mod. było zupełnie nieoczekiwane i wyraźnie zaskoczyło obecnych na sali. Wszyscy patrzą na nią z wyraźnym zaciekawieniem. Głos Mod. rozbrzmiewa wyraźnie na sali. Mod. nie zwraca najmniejszej uwagi na otoczenie. Patrzy prosto w twarz nauczycielki.

Prof. M.: "Ile masz niedostatecznych?"

Mod.: "Dziewięć! Proszę mi wyznaczyć termin poprawy "

Prof. M.: "Wytłumacz nam, coś robiła w drugim okresie, żeś otrzymała aż dziewięć niedostatecznych, podczas gdy w pierwszym okresie miałaś tylko dwa?"

Po stronie rodziców daje się słyszeć znów wyrazy zgorzsenie. Słychać półszepoty: "Coś podobnego!"

Mod. zdaje się nie dostrzegać niczego, co się dzieje w jej otoczeniu. Patrzy przed siebie.

Mod.: "N i e u c z y ł a m s i ę z u p e ł n i e w d r u g i m o k r e s i e. N a p o c z ą t k u r o k u s z k o l n e g o u c z y ł a m s i ę!"

W pewnym momencie Mod. rzuca spojrzenie na audytorium i miesza się wyraźnie. Spuszcza oczy i zaczyna mówić już zgaszonym głosem. "Z polskiego, z grafiki to nie wiem".

Prof. M.: "Jak to nie wiesz? Nie wiesz, dlaczego zostałaś wykazana z polskiego?"

Mod.: Z polskiego otrzymałam niesłusznie niedostateczny "

Prof. M.: A z grafiki?"

Mod. milczy.

Prof. M.: "Oddałaś wszystkie prace z grafiki?"

Mod. niepewnie. "Wszystkie!" Po chwili: "Nie". W pewnej chwili Mod. znów podnosi głos i mówi szybko i donośnie: "Ja te wszystkie noty postaram się poprawić!"

Prof. M.: "Nie tak szybko! Jakie masz warunki w domu?"

Mod.: "W a r u n k i d o m o w e m a m d o b r e "

Prof. M.: "Czy może masz jakieś specjalne trudności z chemią i matematyką?"

Mod.: "Trudności z fizyki i matematyki wynikły stąd, że mam luki w materiale. Gdy otrzymam niedostateczny, to nie staram się poprawić. Teraz to już nie będę"

Prof. M.: "Co zrobisz z bibliotekarstwem?"

Mod.: "Z bibliotekarstwa wszystko odrobię!"

Prof. M.: "Jak będzie z Twoją frekwencją?"

Mod.: "Obiecuję, że z zerowych godzin nie opuszczę ani jednej Jaki termin Pani Profesorka mi wyznaczy?"

Prof. M.: "Naznacz sobie sama! Będziemy widzieć, co potrafisz!"

Mod.: "Jeżeli profesorscy zechcą pytać, to będą wszystkie noty!"

Na tej Naradzie Produkcyjnej była matka Mod.

Przy końcu roku szkolnego na lekcji wychowawczej w dniu 25.5.1954 r. Mod. zagadnięta przez prof. M. o to, co wpłynęło na zmianę jej postępowania, odpowiedziała:

"Ta cała Narada Produkcyjna, to było dla mnie coś okropnego!" W tym miejscu głos jej zadrżał prawdziwym wzruszeniem. "Bardzo mi było wstyd z powodu mojej matki. Nie chciałam robić mamusi przykrości. Poza tym przyrzekłam całej klasie".

W tym miejscu należałoby przytoczyć urywek z protokołu słynnego "kajania" całej szkoły.

Gdy zaczęto wywoływać szeregiem uczennice kl. 2a, do której uczęszczała Mod., według ilości niedostatecznych, a Przew. Sam. odczytała dziewięć ocen niedostatecznych i nazwisko Mod, to na sali powstał hałas i zamieszanie. Młodzież rozbawiona z zaciekawieniem wyczekiwała pojawienia się Mod.

Gdy Mod. zaczęła się przeciskać na miejsce "kajania" dały się słyszeć głosy: "Idzie! Idzie!"

Dyrektorka szkoły dodała półgłosem: "Ta pobiła rekord!"

Gdy przyszła na Mod. kolej przeprowadzenia samokrytyki, to Dyrektorka jeszcze raz dorzuciła: "Chluba całej szkoły!"

Na pytanie prof. M.: "Co jest przyczyną Twoich ocen?", Mod. nie odezwała się ani słowem. Stała cała zapłoniona, wzrok miała uparcie utkwiony w posadzkę. Na twarzy jej zjawiały się na przemian łzy i uśmiech. Było widoczne, że starała się panować nad sobą.

Prof. M.: "Czy chcesz poprawić te oceny? Widzę, że zaczęłaś już uczęszczać do szkoły!"

Mod. milczy dalej.

W odpowiedzi na to Dyrektorka szkoły: "No to idź już na miejsce I tak z tego nic nie będzie!"

Mod. zmieniała się bardzo na korzyść po tych zebraniach poświęconych zagadnieniom samokrytyki. Zaczęła uczęszczać regularnie do szkoły i brać udział w zorganizowanej na terenie klasy samopomocy koleżeńskiej.

Na trzecim okresie miała już tylko trzy niedostateczne. W okresie czwartym widać było już znów u niej pogorszenie wyników nauczania.

Na wspomnianej lekcji wychowawczej z 25.5.1954 r. prof. M. zwróciła na to uwagę: "Mnie się zdaje, że Ty w czwartym okresie ustępujesz nieco, bo znów masz opuszczenia i spóźnienia. To wskazuje na to, że walka u Ciebie waha się jeszcze".

Mod.: "Ja się uczę! Nie chodziłam, bo matka była chora".

Prof. M.: "Nie mówiłam jeszcze z matką. Pomówię!"

Dużo było czynników, które wywarły swój wpływ na rozwój samokrytyki Mod. i na zmianę jej postępowania.

Jednym z najważniejszych to zrozumienie własnych błędów postępowania przez postawienie jej w obliczu faktów dokonanych.

Negatywna reakcja otoczenia na jej oceny na obydwóch Naradach Produkcyjnych, uświadomiły jej niesłuszność jej dotychczasowego sposobu postępowania i skłoniły ją do zajęcia krytycznego stosunku wobec siebie. Innymi czynnikami były bardzo silne pobudki uczuciowe. Podrażniona ambicja, wstyd, żal matki i poniżenie, jakiego doznała na obydwóch Naradach Produkcyjnych, skłoniły ją do powzięcia postanowienia poprawy, które powzięła po raz pierwszy na Naradzie Produkcyjnej z rodzicami w formie zobowiązania wobec koleżanek.

Na rozwój samokrytyki Mod. wpłynęła też umiejętnie stosowana przez prof. M. samokrytyka jako metoda wychowawcza. Prof. M. wdrażała młodzież do analizy własnego postępowania, pomagając im w dociekanii ich własnych błędów i we wspólnym wynajdywaniu środków zaradczych.

Prof. M. interesowała się żywo życiem uczennic swojej klasy w szkole i poza szkołą. Eadała warunki domowe i wciągała rodziców do wspólnej pracy nad uczniami. To umożliwiło jej kontrolę pracy ucznia. Poza tym prof. M. miała wychowawcze podejście do uczniów. Podchodziła do nich drogą przekonania i uświadciania im ich błędów bez używania jakichkolwiek środków przymusu.

Na terenie klasy był dobrze zorganizowany kolektyw, który sprawnie działał pod kierunkiem organizacji ZMP. Na terenie tej klasy pracowały zespoły samopomocy koleżeńskiej, które zajęły się uczennicą Mod.

Na przykładzie uczennicy Mod. widać, że na rozwój jej samokrytyki i na zmianę jej postępowania wpłynęły czynniki, z których jedne były ściśle związane z rozwojem jej osobowości, a inne pochodziły z wychowawczego oddziaływania szkoły i kolektywu uczniowskiego.

Wpływ samokrytyki na postępowanie młodzieży

=====

Zagadnienie wpływu samokrytyki na postępowanie młodzieży wyłoniło się już częściowo w związku z omawianiem zagadnienia rozwoju samokrytyki młodzieży pod wpływem oddziaływania wychowawczego, ponieważ oba te zagadnienia wiążą się ściśle ze sobą.

W tym rozdziale zajmę się rozwiązaniem zagadnienia od jakich czynników zależy wpływ samokrytyki na postępowanie młodzieży.

Zagadnienie to starałam się rozwiązać na drodze pewnego eksperymentu wychowawczego, który przeprowadziłam na terenie jednej z klas Liceum Dwuletniego (Klasa II B).

Klasa IIB interesowała mnie ze względu na ten problem. W klasie tej znajdował się trzon aktywu społecznego całej szkoły. Aktywiści ci z wyjątkiem jednego z nich Lanika, który był najlepszym uczniem klasy, znani byli z rozbieżności między słowem a czynem. Na zebraniach młodzieżowych szkoły podawali rzeczowej krytyce i samokrytyce postępowanie młodzieży, a jednak sami nie świecili przykładem, gdy szło o ich wyniki nauczania.

Chłopcy ci nadawali styl pracy całej szkoły. Wszędzie ich było pełno. Stale można było widzieć któregoś z nich to w sekretariacie szkoły, to w bibliotece, to w kancelarii dyrektorki. Byli niezastąpieni.

Krytyka i samokrytyka stanowiła ich oręż bojowy na zebraniach. Muszę przyznać, że posługiwali się nim świetnie. Byli bezkompromisowi zarówno, gdy szło o wytykanie swych własnych błędów, jako też cudzych. A ponieważ cały dzień spędzali na terenie szkoły, to nic nie mogło się ukryć przed ich wzrokiem.

Znałam dobrze tych uczniów z ich pracy społecznej na terenie szkoły. Wiedziałam, że mają krytyczne podejście do siebie i do swych kolegów, że zdają sobie sprawę ze swych błędów i niedociągnięć, a jednak świadomość tych błędów nie wywierała u nich dodatniego wpływu na ich własne postępowanie.

Postawiłam sobie zadanie:

1) zapoznać się bliżej z samokrytyką uczniów kl.IIB i na podstawie analizy przeprowadzonej samokrytyki ustalić stopień uświadomienia sobie swego własnego postępowania przez tych uczniów.

2) następnie zająć się zagadnieniem oddziaływania wychowawczego za pośrednictwem samokrytyki na postępowanie tej młodzieży.

Analiza samokrytyki przeprowadzonej na terenie klasy IIB

Tuż po półroczu zaczynały się na terenie szkoły zebrania ZMP w związku z wymianą legitymacji członkowskich poświęcone zagadnieniom samokrytyki. Pierwszym zebraniem klasy IIB na którym byłam obecna, było zebranie ZMP z związku z wymianą legitymacji, które odbyło się z początkiem stycznia 1953 r.

Zebranie to miało charakter bardziej uroczysty niż w innych klasach, gdyż na zebranie to przybyło aż czterech delegatów z Dzielnicy i Wydziału Wojewódzkiego oraz dyrektorka szkoły.

Wszyscy członkowie Koła byli ubrani odświętnie w koszulach zetempowskich i czerwonych krawatach.

Sprawozdanie z działalności Koła wygłosił jeden z aktywistów klasowych ZMP, a następnie Przew.Koła Klasowego Uber wezwał wszystkich członków Koła do krytyki i samokrytyki działalności Koła.

Ponieważ zebranie to dostarczyło wiele materiału cennego dla badań nad samokrytyką, to niektóre z wypowiedzi członków Koła cytowałam już na innym miejscu tej pracy.

Przedmiotem krytyki i samokrytyki członków Koła ZMP klasy IIB były następujące zagadnienia:

- 1) zespoły samokształceniowe,
- 2) szkolenie ideologiczne,
- 3) wyniki nauczania,
- 4) dyscyplina,
- 5) praca Zarządu Koła
- 6) życie kolektywu.

Obeccnie przytoczę kilka charakterystyk i samokrytyk tych aktywistów, których poddałam szczególnej obserwacji i oddziaływaniu wychowawczemu w ciągu mojej pracy nad samokrytyką.

1) K o s t e k był w ubiegłym roku szkolnym Przewodniczącym ZMP Szkolnego. Cieszył się największym autorytetem spośród wszystkich aktywistów na terenie szkoły.

W jednej ze swoich samokrytyk Lanik powiedział, że uczniowie nie wiele robią sobie z niego, bo nie boją się go tak jak kolegi tak groźnego jak Kostek. Kostek znany bez ze swojej szczerości i bezkompromisowości, gdy chodziło o ujawnienie swoich własnych i cudzych błędów. Umiał trafiać w samo sedno rzeczy. Miał głos spokojny, bardzo opanowany, któremu potrafił nadać ton przekonywujący przy przytaczaniu argumentów. Z jego sposobu mówienia przebierała szczerość, która przemawiała nawet do koleżanek klasy IIB.

Dziewczeta klasy IIB, które odnosiły się bez wielkiego przekonania do swych kolegów, ulegały zawsze przekonywującej mocy jego słów. Przystawały rozmawiać i poważniały. Gdy Kostek mówił stał zawsze z podniesioną głową do góry, cały wyprostowany jak drąg. Gdy przemawiał czerwienił się bardzo na twarzy. Wtedy jego jasne niebieskie oczy, które na zwykle bladej twarzy miały kolor wypłowiwały, nabierały jasno niebieskiego odcienia i odbijały jaskrawo na tle zaczerwienionej twarzy.

Na wspomnianym już zebraniu ZMP z wymienną legitymacji Kostek zgłosił się sam do samokrytyki. Oto jego samokrytyka.

"Złe wyniki nauczania są przyczyną nas samych. Od początku roku szkolnego nie przygotowywałem się do żadnej lekcji. Ja polegam na indywidualnym podpowiadaniu i pomocy. W naszej klasie wielu aktywistów i ja sam wykorzystujemy, że jesteśmy zajęci społecznie i opuszczamy lekcje. Dzisiaj ja sam mogłem wrócić prędzej, lecz wróciłem później, bo byłem nieprzygotowany. Żeby były lepsze wyniki, to trzeba przygotowywać się systematycznie, prowadzić notatki i uczyć się z lekcji na lekcję. Ja nie prowadzę żadnych notatek, nie mam żadnych zeszytów i nie uczę się".

Na sali powstaje głośny śmiech.

Dyrektorka: "Jak Kostek da sobie radę z maturą?"

Kostek: "Jeżeli wezmę się do pracy, to dam sobie radę, a jeżeli nie, to stracę".

Delegat ZMP: "Jesteście ZMPowcem aktywistą. Macie legitymację, która zobowiązuje Was do przodownictwa. Trzeba krytycznie podejść do tego stanowiska. Dlaczego od początku roku nie wzięliście się do pracy? Czy nie macie pieniędzy na zakupno zeszytów? Może macie złe warunki w domu?"

Kostek: "Chodziłem do Liceum Pedagogicznego. Tam nie pytano mnie o to, czy przygotowuję się i przyzwyzałem się"

Delegat: "Oceńcie krytycznie, czy Wasza postawa była właściwa?"

Kostek: "Jestem przekonany, że nie do wszystkich przedmiotów trzeba się przygotowywać. Na przykład do nauki o Konstytucji. Jeżeli ktoś słucha radia, czyta gazety, książki obrazujące życie współczesne".

Delegat: "Jeżeli czytacie, to się przygotowujecie. Nauka o Konstytucji to nie prosta rzecz. Żeby poznać dogłębnie, to trzeba uczyć się. Czy zastanawialiście się czasem nad Waszym stosunkiem do nauki? Nad tym, że nie macie zeszytów, że możecie dać ze siebie wiele, a nie dajecie. Coś z Waszą moralnością nie w porządku".

Kostek: "Mówiąc szczerze nigdy nie zastanawiałem się nad tymi rzeczami. Czasem tylko dorywczo, ale zapomniałem".

Lanik: "Chciałem powiedzieć coś o koleździe Kostku. Żyjemy w bliskich stosunkach. Trudno było koleździe Kostkowi poprawić się. Nie mieliśmy wytyczonego planu. Brak było planu w pracy, a gdy zrobiło się ten plan, to się go nie wykonywało".

Bański był raczej "indywidualistą". Stosunkowo najmniej udzielał się społecznie. Zawsze przybierał pozę ironizująco bajronowską, niezadowolonego ze siebie i ze świata. Do tego też przyczynił się jego wygląd. Wysoki szczupły, o bardzo bladej twarzy i głęboko osadzonych oczach. Usta miał

wykrzywione lekkim grymasem. Typ neurastenika o wyraźnych zainteresowaniach artysty. Pięknie malował. Na początku swego wstąpienia do szkoły zapowiadał się świetnie. Bardzo inteligentny, odcytany, przykładał się pilnie do pracy. Potem zaczął się coraz mniej uczyć, aż w klasie IIB stał się uczniem zaledwie dostatecznym. Zabierał się do pracy jedynie pod wpływem silnych pobudek, żeby zabłysnąć na chwilę, a potem znów zgasnąć.

Oto jego samokrytyka, jaką przeprowadził na tym zebraniu ZMP.

"Pierwsza przyczyna, że nie mam dobrych wyników jest ta, że za mało uczę się w domu. Wstaję o godz. 9 rano. Uwieram się i czas mi zbiega do 13-tej. Potem idę do szkoły. Czas ucieka i nic. Żeby nauka poszła na dobre tory trzeba, żeby profesory wymagali więcej od słabszych uczniów. Organizacja ZMP powinna się zainteresować tym, co się dzieje na terenie szkoły, a także tym, na co uczeń traci czas poza szkołą".

3. U b e r przewodniczący Koła Klasowego ZMP i czynny członek Zarządu Szk. ZMP przeprowadził następującą samokrytykę na tym zebraniu.

"Było tutaj dużo mowy o wszystkich, a mnie nikt nie wspominał. Ja jako przewodniczący powinienem być przykładem. Ale nie byłem. Przyczyną tego jest, że nie poszedłem za moim zainteresowaniem. Ja mam zainteresowania motorem i mechaniką, a nie interesuję się kierunkiem tej szkoły. Ale potem zrozumiałem, że gdy już poszedłem do tego zawodu, to trzeba się trochę opanować. Dużo tego, co kolega Kostek powiedział o sobie dotyczy mnie. Mało pracowałem. Chyba, że tylko prowadziłem zeszyty".

Zebranie wyników przeprowadzonej analizy
samokrytyki uczniów Kl. IIB

Samokrytyka kolektywu i indywidualna przeprowadzona na terenie kl. IIB, była samokrytyką rzeczową z przewagą czynnika intelektualnego.

P.s. doszli do zrozumienia swych błędów i ich przyczyn oraz do ustanowienia szeregu wniosków obejmujących całość działalności kolektywu. Chodziło teraz o realizację tych wniosków, co wiązało się z interesującym mnie zagadnieniem wpływu samokrytyki na postępowanie młodzieży.

W odniesieniu do tego zagadnienia postawiłam sobie pytanie: od jakich czynników zależy wpływ samokrytyki na postępowanie młodzieży? Na rozwiązanie tego zagadnienia naprowadzili mnie częściowo sami uczniowie w przeprowadzonych samokrytykach.

Jako główną przyczynę niespełniania swych obowiązków uczniowskich, wysunęli oni następujące czynniki:

- 1) brak jasno wytkniętego planu pracy,
- 2) brak kontroli wykonania prac uczniowskich,
- 3) ważną bolączką uczniów aktywistów było to, że pozostawiono im za szeroką swobodę działania, gdy szło o pełnienie ich obowiązków społecznych na terenie szkoły.

Jak sam Kostek stwierdził, aktywiści ci nie byli przez nikogo kontrolowani w ich pracy społecznej i często wykorzystywali zaufanie, jakim ich darzono.

4) uczniowie kl. IIB byli pozbawieni prawie do półrocza stałego wychowawcy, gdyż ich wychowawca przebywał tylko dorywczo na terenie szkoły.

Uczniowie ci zdawali sobie sprawę z popełnianych przez nich błędów, z ich przyczyn i rozumieli konieczność zmiany postępowania na lepsze. Na ostatnim zebraniu powzięli postanowienie poprawy na przyszłość.

Chodziło mi o wykrycie mechanizmu oddziaływania samokrytyki na postępowanie. Dla mnie jasne było, że mechanizmem tym mogły być jedynie warunki, od których zależy realizacja powziętych postanowień, albowiem wnioski czy też postanowie-

nia powzięte drogą samokrytyki nie różnią się niczym od innych postanowień.

Wyższy lub niższy stopień motywacji postanowień wiąże się ściśle z wyższym lub niższym stopniem samokrytyki.

W danym wypadku miałam do czynienia z najwyższym stopniem samokrytyki, z samokrytyką intelektualną.

W samokrytyce tej występowała negatywna ocena własnego postępowania, zrozumienie przyczyn i istoty błędów i postanowienie poprawy. Chodziło jedynie o realizację powziętych postanowień.

Kontrola wykonania powziętych w drodze samokrytyki postanowień

Wspólnie z nową wychowawczynią kl. IIB powzięłyśmy plan zmobilizowania pomocy grona nauczycielskiego i dyrektorki szkoły dla wykonania postanowień kolektynu uczniowskiego kl. IIB, które zostały powzięte drogą samokrytyki na zebraniu ZMP w związku z wymianą legitymacji 12.I.1953 r.

Wprowadzono samopomoc indywidualną dla języków obcych, a dla matematyki stworzono zespoły samopomocy koleżeńskiej w grupach po dwie lub trzy osoby. Frekwencja w tej klasie była najlepszą ze wszystkich klas szkolnych. Tylko plagą na terenie klasy było opuszczanie lekcji przez uczniów aktywistów pod pretekstem różnych obowiązków społecznych.

Uczniowie jak Wroński, Uber, Kostek przychodzili do szkoły, kładli książki pod ławkę i znikali z lekcji.

Wychowawczyni tej klasy omówiła dokładnie zarządzenie dyrektorki, dotyczące zakazu opuszczania lekcji pod pretekstem jakichkolwiek zajęć społecznych. Dziewczęta przywitały to zarządzenie z uznaniem, a chłopcy milczeniem.

Mając tak przygotowany grunt przystąpiłam do uplanowanego działania. Postanowiłam wyraźnie określić wymagania w zakresie moich przedmiotów na terenie tej klasy i żądać bezwzględnego ich wykonywania od tej pory. Z drugiej strony postanowiłam przyczynić się do realizacji tych postanowień przez konsekwentną kontrolę ich wykonania.

Na najbliższej lekcji zapowiedziałam, że z przyczyn zbli-

żającego się półrocza żądam, żeby wszyscy uczniowie przygotowali się do lekcji i wykonywali wypracowania domowe.

To ułatwi im pracę w związku ze zbliżającym się egzaminem dojrzałości. Ponieważ moje przedmioty nie podlegają egzaminem maturalnym, to chcę jak najszybciej zlikwidować wszystkie oceny niedostateczne na terenie klasy, żeby później, gdy będzie trzeba uczyć się do matury, nie zostali obciążeni dodatkowym przygotowaniem się z przedmiotów niematuralnych.

Żeby zorientować się w wynikach nauczania, przejrzałam dokładnie katalog i stwierdziłam, że z wyjątkiem Lanika wszyscy aktywiści mieli co najmniej raz wystawione oceny niedostateczne a niektórzy z nich w ogóle nie byli pytani z przyczyny ich nieobecności na lekcjach.

"Ależ Wy zupełnie nie uczęszczacie na moje przedmioty" wyraziłam uwagę, sama zaskoczona tak katastrofalnym stanem rzeczy.

Przytaczam tutaj dosłownie obserwacje moje z dzienniczka obserwacji.

14.I.54. Postanowiłam z miejsca sprawdzać pracę uczniów ZMPowców, którzy przeprowadzali samokrytykę na zebraniu, lecz robić to tak dyskretnie, żeby się nie spostrzegli. Dzisiaj rozpoczęłam od sprawdzania obecności na lekcji. Nieobecni byli Wroński i Kostek. Wpisałam ich nieobecność w rubryce mojego przedmiotu. Następnie przystąpiłam do przeglądu zadań domowych. Pokazało się, że obecni w klasie aktywiści z wyjątkiem Lanika, nie mają jak zwykle wypracowań domowych. Dziewczęta wszystkie miały wypracowania domowe.

Zacząłam pytać wszystkich uczniów, którzy nie przynieśli wypracowań domowych. Prawdziwe pogromisko. Same niedostateczne. Pytałam dokładnie, żeby przekonać ich samych o wynikach nauczania. Gdy pytany nie odpowiadał na pytanie, kazałam mu czytać i tłumaczyć (lekcja języka obcego). Gdy źle czytał, kazałam pisać na tablicy. W wyniku takiego pytania ujawniło się okropne zaniedbanie.

Taki Bański, który w zeszłym roku miał dobry stopień i zapowiadał się takdobrze, obecnie popełnia zasadnicze błędy ortograficzne, zapomniał wszystkiego.

Nie wytrzymałam, żeby mu tego nie powiedzieć. "Bański! Jak mogliście do tego dopuścić? Czyż Wam nie wstyd? Uczeń ZMPowiec! Jaki Wy dajecie przykład?"

Widać było, że Bański zawstydział się bardzo. Siedział milcząco ze spuszczoną głową. Wtem nieoczekiwanie wstał bla- dy i rzekł. "Ja to chyba zostanę zupełnym analfabeta. Nie byłem od początku roku prawie na żadnej lekcji".

Wtedy dopiero przypomniałam sobie zajście, jakie miałam z Bańskim. Z przyczyny jego ciągłej nieobecności na lekcji, wystawiłam mu z języka obcego ocenę niedostateczną za pierw- szy okres. Wychowawca klasy wraz z dyrektorką szkoły wpły- nęli na mnie, żeby cofnęła mu tę ocenę, gdyż on opuścił lek- cje nie ze swojej winy.

Bański mi złożył przyrzeczenie przez swego wychowawcę, że zda cały zaległy materiał na dobre.

To było nasze pierwsze spotkanie na terenie klasy od cza- su przyrzeczenia. "Bański złożył mi uroczyste przyrzeczenie, że zda zaległy materiał na dobre." Nie pamiętałam mu tego przypomnieć.

Bański wstał i rzekł z patosem. "Więc przyrzekam, że do- trzymam swojej obietnicy "

"Wobec tego czekam" rzekłam mu w odpowiedzi z lekkim po- wątpiewaniem w głosie.

Dziewczęta na to zareagowały śmiechem. Aktywiści mieli grobowe miny. Lanik uśmiechał się swym tajemniczym uśmie- chem.

Pod koniec lekcji poświęciłam jeszcze kilka uwag wynikom nauczania uczniów tej klasy. Podkreśliłam, że jestem za- skoczona tym, że złe wyniki nauczania występują właśnie u aktywistów, którzy powinni dawać przykład. Na koniec pro- siłam Ubera, jako Przew. ZMP Klasowego o wyjaśnienie, dla- czego są nieobecni na mojej lekcji Wroński i Kostek, chociaż są zapisani jako obecni w klasie. Uber zmieszał się i rzekł po chwilowym namyśle, że poszli w sprawach organizacyjnych do Zarządu Wojewódzkiego.

Oznajmiłam mu, że wyjaśnię to u dyrektorki. Rzeczywiście dyrektorka szkoły usprawiedliwiła ich nieobecność na tej

lekcji. Kostek i Wroński zjawili się na następną lekcję logiki. Pytałam ich obydwóch. Wroński był przygotowany, a Kostek nie.

"Nie widzę u Was żadnej zmiany na lepsze, pomimo Waszej samokrytyki, jaką przeprowadziliście na zebraniu. W dalszym ciągu opuszczacie lekcje i nie nie robicie " rzekłam ogólnie.

Wroński zaproponował: "Byliśmy w Zarządzie!"

"Sami dobrze wiecie, że mogliście załatwić wszystkie sprawy nie w godzinach lekcyjnych" rzekłam akcentując każde słowo.

Wroński spojrział znacząco na Kostka. Kostek siedział ze spuszczonego wzrokiem. Bładł i czerwienił się na przemian.

15.I.54.

Znów zaczęłam lekcję od kontroli zadań. Kostek nie miał zadania ani z logiki, ani z angielskiego. Pytany z angielskiego nic nie umiał. Wroński pytany odpowiedział, lecz nie miał zadania.

"Czy Wam nie wstyd?" rzekłam "Jaki dajecie przykład?"

"Zapomniałem zeszytu!" odpowiedział Wroński uśmiechając się niepewnie.

"Chciałabym wierzyć, żeście go mieli " rzekłam. "Nic nie robicie!"

"A czy Pani Profesorka mnie kiedyś chwyciła, żebym nie umiał? Ja zawsze odpowiem! "

"Ale Wasze odpowiedzi w tym roku są gorsze niż w ubiegłym!"

Wroński nic nie odpowiedział, tylko pokręcił głową.

Uber pytany z angielskiego odpowiadał z trudem. Każde słowo wymawiane przychodziło mu z wysiłkiem. Zapytałam go jedną lekcję wstecz. Nic.

"Uber to rzeczywiście jak odmierzył cyrklem. Ani w ząb więcej ponad to, co na dzisiaj.

Zadania nie miał. Otrzymał minus dostateczny z adnotacją "bez zadania".

19.I.54.

Znów sprawdzam zadania. Zaczynam od Kostka, który siedzi w pierwszej ławce.,

"Zadanie"

"Nie mam".,

"Dlaczego?"

"Gdyż przepisuję wszystkie notatki".

"Proszę zostawić to mechaniczne przepisywanie i przygotowywać się z lekcji na lekcję".

Wszyscy oprócz Kostka mają zadania. Chłopcy przeważnie mają nowe zeszyty, świeżo zapisane.

Dzisiaj pytałam na odmianę dziewczęta. Doskonale odpowiadały. Nawet wyraziłam zadowolenie z odpowiedzi.

Po lekcji przystąpił do mnie Uber. Prosił, żebym go pytała jeszcze raz. "Bardzo zaniedbaliście się w tym roku" rzucam niby od niechcienia, żeby go zatrzymać, gdyż chcę z nimi porozmawiać na temat samokrytyki. Uber zaczyna się usprawiedliwiać. Rozmawiamy przy katedrze. Zbliżają się do nas inni chłopcy i dziewczęta. "Widzę, że u Was samokrytyka nie wywiera wpływu na postępowanie. Mówicie dużo, maź co z tego wykonujecie. Czym to wytłumaczyć?"

Kostek: "Samokrytyka to tak od razu nie odniesie skutku. Będzie pomału oddziaływać".

Ja: "Na co czekać? Trzeba od razu zabrać się do pracy, zanim nie zapomniacie, goście postanowili".

W odpowiedzi protesty. "Zobaczy Pani Profesorka, że u nas będzie lepiej!"

Ja: "Wobec tego czekajmy tylko nie z założonymi rękami!"
Wszyscy śmiejemy się.

21.I.54.

Zwracam uwagę na nieobecność w szkole od kilku dni Bańskiego. "Co jest z Bańskim?" Milczenie. Ktoś dorzuca:

"Może chory? Nie ma go w szkole".

Dzisiaj na logice Kop. dał mi świetną odpowiedź. Odpowiadał ze zrozumieniem. Podawał swoje własne przykłady. Otrzymał bardzo dobry. Gdyby nie to, że miał dostatecznie za pierwszy okres dałabym mu dla zachęty na półrocze bardzo dobry. Odpowiedź Kop. robi wrażenie na uczniach. Cisza. Wyjątkowe uznanie.

Następnego wywołuję Kostka. Wstaje wyraźnie zmieszany. Trąca łokciem Wronskiego. Ten mu podsuwa książkę. Kostek odpowiada od czasu do czasu spoglądając do książki. Odpowiada ze zrozumieniem, lecz poznać, że jedynie na podstawie zapamiętanych wiadomości.

Gdy Kostek w pewnym miejscu rzuca wzrokiem do książki, a Wroński robi ruch ręką, żeby mu zasłonić książkę, ja odzywam się z lekką ironią w głosie: "Widzę, że Kostek zaczyna już używać podręcznika".

W klasie śmiech. Kostek czerwieni się. Stawiam mu ocenę dostatecznie. Uber również odpowiada na dostatecznie.

25.I.54.

Znów nie ma Bańskiego. "Co jest z Bańskim?" tym razem nie wytrzymałam, żeby nie spytać: "Bański już więcej nie otrzyma ode mnie oceny na kredyt". T y m b a r d z i e j ż e d a ł s ł o w o Z M P o w c a".

W klasie cicho. Dzisiaj dałam spokój aktywistom. Nie pytałam ich i nie przeglądałam zadań. Za to dziewczęta śpiewają.

Po lekcji angielskiego przystąpił do mnie Kostek i pokazał mi zeszyt. Świeżo zapisany w sztywnej oprawie. Na zadanie trzeba było odpowiedzieć na 20 krótkich pytań. Pytam, dlaczego Kostek nie przepisał pytań.

"Bo to zajmuje dużo czasu".

"Wiecie, dlaczego wymagam przepisywania pytań. W ten sposób uczycie się pisać".

Przeglądam dokładnie odpowiedzi. Znajduję kilka błędów, które wskazują na to, że zadanie odpisane.

"Zadanie odpisane?"

Kostek zaczerwienił się bardzo i kręci głową. Patrzę mu prosto w oczy. Jąka się.

"Foczątek pisałem sam, a potem odpisałem".

Mam powątpiewającą minę. " W k a ż d y m r a z i e t o p o s t ę p".

Podchodzą chłopcy. "Bański przyjdzie w tych dniach здаwać. On wkuwa całymi dniami. Powiedział, że jak nie zda na dobrze, to nie chce siebie znać!"

26.I.54.

Pytałam dzisiaj Ubera z angielskiego. Odpowiadał z trudem, lecz poznać było, że włożył w to dużo pracy.

27.I.54.

Gdy weszłam do klasy wyczułam jakiś dziwny nastrój. Zupełna cisza, chociaż było zaledwie po dzwonku. Wszyscy

siedzieli na swoich miejscach jakby w oczekiwaniu czegoś. Atmosfera w klasie jak na wizytacji. Przy sprawdzaniu obecności uczniów wykryłam przyczynę tego. Bański pojawił się w klasie po przeszło tygodniowej nieobecności. Gdy wpisywałam obecność powiodłam jak zwykle wzrokiem po klasie. Wszyscy aktywiści siedzieli na swoich miejscach jakoś dziwnie uroczyści i poważni.

Udawałam, że nic nie widzę i zbliżyłam się jak zwykle do pierwszych ławek, żeby sprawdzić wypracowania domowe. Pierwsza rzecz, która mnie uderzyła było to, że Kostek napisał zadanie znów na nowym zeszyte.

"Gdzie jest Wasz dawny zeszyt?"

Kostek staje cały w płomieniach. "Zapomniałem". Po chwili dodaje. "Zgubiłem".

Zadanie napisane niedbale. Poznać, że w szkole, na kolanie. Nie robię mu żadnych uwag. Gdy podchodzę do Bańskiego, ten wstaje i prosi, żeby go pytać. Jeszcze bardziej wymierzony niż zwykle, lecz w głosie jego brzmi pewność siebie. W całej postawie przebija zadzierzystość.

Zgadzam się na to. Po przeglądnięciu zadań przystępuję do pytania. Kazałam mu streścić jedną z czytanek. Zaczął cytować na pamięć słowo w słowo. Wymowę miał fatalną.

Z początku zaczęłam poprawiać, lecz w miarę jak zaczął mówić coraz szybciej stało się to niemożliwością. Bański wyczuł to. W pewnym momencie zawahał się i przystanął. Widać było, że zatracą pewność siebie i zaczyna się denerwować. W pewnej chwili, gdy wyczuł popełnione błędy, zatrzymał się. Czekam na odpowiedź, a on nic. Wtedy zadałam mu kilka pytań. Odpowiedział dobrze ze zrozumieniem. Widziałam jak odetchnął. Poprosiłam go, żeby napisał ostatnią odpowiedź na tablicy. Popełnił w pisowni tak zasadnicze błędy, że w klasie dały się słyszeć zduszone okrzyki zgrozy i przytłumione szepty.

Cały efekt odpowiedzi został zepsuty. Aż mi go było żal. Zdawałam sobie w pełni sprawę z wysiłku, który włożył w pamięciowe opanowanie materiału. Zawahałam się przez chwilę. Wreszcie spytałam się, jak ocenia swoją odpowiedź. Nie odpowiedział.

Zwróciłam się do klasy. Zdania były podzielone. Jedni oceniali olbrzymi wkład pracy, inni brali pod uwagę popełnione na tablicy błędy. Na ogół zgadzaliśmy się, że Bański zasłużył na ocenę dostateczną.

Zwróciłam się znów do niego: "Bański słyszy jak koledzy oceniają Waszą odpowiedź. Czy zgadzacie się z tą oceną?"

Bański przytaknął.

"Byliście zanadto pewni siebie. Trzeba bardziej krytycznie podchodzić do siebie".

Równocześnie zaznaczam, że gdy Bański weźmie się do pracy i nadrobi zaległości, to może jeszcze otrzymać ocenę dobrą przy końcu roku szkolnego. Podkreślam, że odtąd będę pytać systematycznie z lekcji na lekcję.

Bański siada wyczerpany. Pytanie trwało przeszło 20 minut.

Przez cały czas pytania panowała zupełna cisza na sali. Młodzież śledziła z zapartym tchem odpowiedzi Bańskiego. Poznać było, jak żywo przejmowali się każdym jego potknięciem. Po odpowiedzi Bańskiego nastaje pewne odprężenie w klasie.

28.I.54.

Nastrój w klasie bojowy. Wszyscy obecni. Wszyscy mają zadania. Przy odpowiedziach aż śpiewają. Bański nieobecny na logice. Robię uwagę, że nie był jeszcze pytany na ten okres. Twierdzą, że poszedł zdawać rosyjski.

29.I.54.

Pytam Bańskiego z logiki. Wykazuje dobre przygotowanie. Odpowiada logicznie ilustrując odpowiedzi własnymi przykładami. Otrzymuje na półrocze ocenę dobrą.

Klasa przyjęła to z owacją. Ja sama byłam rada, gdyż cenię wysiłek, jaki Bański włożył w te dwa przedmioty.

Zwróciłam się do młodzieży z wezwaniem, żeby nie dopuszczali do takich zaległości, gdyż to odbija się niekorzystnie na innych przedmiotach.

Z wytkniętej linii postępowania nie ustąpiłam aż do końca roku szkolnego, chociaż konsekwentne sprawdzanie ich wiadomości i zadań zabierało mi dużo czasu i wymagało dużo wysiłku.

Praca moja nie została jeszcze uwieńczona trwałymi wynikami na półrocze. Od razu po półroczu rozpoczęły się trudności. Jak zwykle po gorączkowym okresie pracy dało się odczuć na terenie klasy pewne odprężenie, a w związku z tym wsteczne wahania.

Aktywiści zaczęli zapominać i gubić zeszyty. Przynosili coraz to nowe. Najgorzej było z Kostkiem. Przynosił teraz stale zadanie, lecz prawie zawsze świeżo napisane albo na odwrotnej stronie jakichś brulionów z matematyki, rosyjskiego i innych.

Raz widząc znów u niego nowy zeszyt ku ucieście całej klasy zrobiłam mu uwagę, że zrujnuje się na zeszyty. Bardzo się zmieszał. Potem nosił prawie przez miesiąc ten zeszyt, aż znów go zgubił. Z początku odpowiadał słabo. Każde ujawnienie braków przeżywał żywo, co było poznać po jego bardzo wyrazistej mimice twarzy i zabarwieniu cery. Bładł, czerwienił się i siadał ze spuszczoną głową. Zawsze mówił prawdę.

"Nie przygotowałem się" lub "Dzisiaj nie mam zadania" i ze stoicką cierpliwością zbierał niedostateczne. Potem wciągnął się do pracy i zaczął dawać zupełnie zadowolające odpowiedzi. Nawet przynosił zadania.

Uberowi jeszcze zdarzało się, że spóźniał się na lekcję z przyczyn od niego niezależnych, lecz to należało u niego już do rzadkości.

W każdym poszczególnym wypadku nieobecności ucznia na lekcji sprawdzałam przyczynę nieobecności przez wychowawczynię aż do dyrektorki szkoły i robiłam adnotacje w rubryce moich przedmiotów.

Za to od półrocza aktywiści zrobili mi miłą niespodziankę w legity. Już dawniej zauważyłam, że myślą logicznie i potrafią dawać ciekawe przykłady na różne prawa myślenia logicznego. Od kiedy zaczęli stale uczestniczyć na lekcjach logiki, zaczęli brać bardzo żywy udział w lekcji. Prześcigali się wzajemnie w wymyślaniu ciekawych przykładów i w analizowaniu ich. Każdy z nich podchodził inaczej do zagadnień.

Kostek nie lubił zaglądać do książki. Książkę miał zaw-

sze zamkniętą. Lubił słowo mówione i tylko słuchał wykładu.

Lanik miał przed sobą książkę otwartą i stale słuchał wykładu ze wzrokiem skierowanym na książkę.

Przytoczę tu obserwację o Kostku z lekcji logiki z dnia 19.2.54 r. "Omawiam podstawowe prawa logiki i ilustrujemy je przykładami z życia współczesnego. Jednym z przykładów podanych w podręczniku logiki sprawia uczniom trudność. Proszę o przeanalizowanie go.

Wroński głośno odczytuje przykład. Wszyscy zastanawiają się. Pytam się, kto zechciałby wytłumaczyć ten przykład własnymi słowami. Kostek siedzi bez książki i tylko słucha. Na moje pytanie podnosi rękę do góry. Wroński też się zgłasza. Zabiera głos Kostek. Tłumaczy jasno i zrozumiale. Po sposobie tłumaczenia widać, jak szybko i jasno ujmuje związki. Kostek bierze udział w lekcjach, które go interesują. W angielskim nie może nadążyć, ponieważ ma wielkie zaległości. Uber wybił się w klasie na jednego z najlepszych logików obok Lanika. Daje zadziwiające przykłady z dziedziny mechaniki, która go interesuje. Zawsze aktywny, wiele mówi, a co zupełnie niepodobne do niego, przynosi zawsze bardzo starannie napisane wypracowania domowe. Uber należał do trójki uczniów, którzy przy końcu roku szkolnego otrzymali z logiki ocenę bardzo dobrą.

Najgorzej przedstawiała się sprawa z Bańskim. Był nierówny. Gdy tylko przez krótki okres czasu popuściłam cugle, na przykład nie przeglądałam zadań lub nie pytałam, to mogłam z wielkim prawdopodobieństwem przewidzieć, że on będzie jednym z pierwszych, który wyłamie się z obowiązujących nas przepisów.

Z początkiem marca 1954 r. przeprowadziłam następujące doświadczenie na terenie klasy IIB.

Zacząłam pytać uczniów w porządku alfabetycznym i sprawdzać zadania jedynie uczniów pytanych. Robiłam to bardzo wyraźnie na przykład przez pytanie, kto ostatnio był pytany, tak żeby uczniowie mogli się domyśleć, który z nich będzie pytany na następną lekcję. Pierwszym, którego chwyciłam w ryby to przypadkowo, był Bański.

Tak samo w tym czasie, gdy przestałam sprawdzać obecność

uczniów na lekcji znów pod pretekstem pracy społecznej zniknęło mi kilku aktywistów. Na moje zapytanie, dlaczego Lanika nigdy nie odwołują ważne sprawy, odrzekł mi któryś z aktywistów, że nie wszyscy mogą być tacy jak on.

Lanik uśmiechnął się swym tajemniczym uśmiechem i rzekł: "Ja nie jestem taki ważny jak tamci "

Musiałam zaprzestać swojego eksperymentu w obawie, że mogę zniszczyć to, co mi się udało zdobyć z takim trudem. Trzymając ciągle rękę na pulsie klasy, kontrolowałam ich pracę aż do końca roku szkolnego.

Na zakończenie przytoczę jeszcze uwagi z mojego dzienniczka.

20.4.54.

"Na ogół jestem zadowolona z wyników nauczania klasy IIB. Nawet bardziej niż z klasy IIA. W klasie IIA uczennice są pilne, lecz dają odpowiedzi wyuczone. Natomiast klasa IIB myśli".

14.5.54.

Moje uwagi z konferencji w sprawie dopuszczenia do matury. Uber otrzymał pochwałę. Kilka osób z grona wypowiedziało się o nim, że to "dodatni typ" i że zmienił się na korzyść. Kostek "czysty". Uwagi polonistki na jego temat: "Zdał z całości. Na niektóre pytania odpowiadał doskonale".

Bański. Ogólny wynik dobry. Wychowawczynie podkreśla: "Otrzymał nawet dobre z bibliotekarstwa, z którego miał dostatecznie przez cały rok szkolny".

Wnioski

Obserwacje nad uczniami klasy IIB rzucają pewne światła na czynniki za pomocą których samokrytyka wywiera wpływ na postępowanie młodzieży. Wpływ samokrytyki na postępowanie młodzieży tłumaczą działaniem czynników, które warunkują realizację powziętych drogą samokrytyki postanowień i zobowiązań.

Realizacja postanowień powziętych drogą samokrytyki zależy od mechanizmu realizacji postanowień w ogóle.

Są to:

1. motywacja. P.s. musi wyraźnie uświadomić sobie potrzebę wykonania powziętych postanowień.

Przykładem w moich badaniach może być uczeń Bański. U Bańskiego poczucie honoru ucznia ZMPowca skłoniło go do niezwykle ofiarnego wkładu pracy w opanowanie zaległych wiadomości.

2. planowanie wykonania powziętych postanowień jest ważnym czynnikiem ich realizacji.

Ustalenie terminu wykonania poszczególnych etapów pracy mobilizuje młodzież do wysiłku, ponieważ skierowuje ich zainteresowania w kierunku postawionych zadań i skłania do **st**anawiania się nad warunkami realizacji tych zadań oraz ich realizacji.

3. stworzenie warunków realizacji powziętych postanowień umożliwia ich wykonanie.

a) Te wnioski i postanowienia kolektynu klasowego IIB zostały wykonane, dla których stworzono pomyślne warunki ich realizacji.¹⁾ Należą tu, podniesienie wyników nauczania, które stało się możliwe na terenie tej klasy tylko dlatego, że odrazu po półroczu zorganizowano Koło Samopomocy Koleżeńskiej, a słabych uczniów oddano pod opiekę indywidualną uczniów mocniejszych.

Praca kształcenia ideologicznego dawała dlatego pomyślne wyniki na terenie tej klasy, że praca ta była pod bezpośrednim nadzorem uczniów aktywistów tej klasy i wychowawcy klasowego. Likwidowano tam natychmiast wszystkie usterki i braki ujawniające się w ciągu pracy Kształcenia. Na przykład nieuczęszczanie członków na Szkolenie i nieprzygotowanie się ich usuwano natychmiast w drodze dawania kar i upomnień.

b) Nie zrealizowano tych postanowień, dla których nie prze-myślano dokładnie formy organizacyjnej czynności, i dla których nie było warunków realizacji. Na przykład, codzienne prasówki nie dały rezultatów dlatego, że młodzież była przeciążona pracą szkolną, gdyż wracała po ośmiu lub dziewięciu godzinach do domu, a przed nauką nie można było prowadzić prasówek z braku pomieszczenia.

1) Materiały te przytaczam w pracy.

4. zapewnienie kontroli wykonania powziętych uchwał i doprowadzenie do samokontroli.

Niezbędnym warunkiem zapewniającym wykonanie powziętych postanowień i uchwał jest kontrola wykonania prowadzona czy to przez wychowawcę, czy przez kolektiv uczniowski.

Konsekwentna kontrola wykonania poszczególnych etapów pracy wdraża młodzież do wykonania tych czynności, a przez to wyrabia w nich pożądane przyzwyczajenia i nawyki i doprowadza stopniowo do samokontroli. Przyzwyczajenie młodzieży do systematycznego wykonywania czynności wzbudza w nich potrzebę tych czynności i stwarza podstawę pod trwałe zainteresowania.

Tutaj mogę przytoczyć zaprowadzoną przeze mnie systematyczną kontrolę wypracowań domowych i przygotowania się do lekcji.

Na skutek systematycznego przygotowywania się do lekcji takich uczniów, jak Uber, Kostek, powstało w nich zainteresowanie do tego przedmiotu, które znalazły swój wyraz w czynnym udziale tych uczniów w lekcji i w przytaczaniu przez nich oryginalnych przykładów, wziętych z życia współczesnego na różne prawa logiczne.

Bardzo ważne znaczenie dla polepszenia stylu pracy młodzieży mają różne zebrania młodzieżowe o charakterze sprawozdawczo-wyborczym, na których poddaje się dokładnej krytyce i samokrytyce niedociągnięcia w pracy i ujawnia się ich przyczyny.

Zebranie wyników pracy

=====

Praca ta składa się z trzech części:

1. O istocie samokrytyki.

2. Rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływ na postępowanie, albo-Analiza psychologiczna procesu samokrytyki młodzieży,

3. O samokrytyce w wychowaniu.

1. Pierwsza część pracy pt. "O istocie samokrytyki" zajmuje się zagadnieniem samokrytyki na podstawie dzieł klasyków marksizmu Wł. Lenina i J. Stalina.

Samokrytyka to rewolucyjna metoda wychowywania kadr partyjnych i szerokich mas bełpartyjnych na ich własnych błędach.

Celem samokrytyki jest:

1) podniesienie świadomości politycznej mas pracujących na wyższym poziom.

2) rozwinięcie w klasie robotniczej poczucia, że jest gospodarzem kraju i nauczyć ją rządzić krajem.

3) zwalczanie przeżytków ustroju kapitalistycznego w świadomości ludzi i wprowadzenie na ich miejsce tego co twórcze, postępowe.

Stąd twórczy, pozytywny charakter samokrytyki.

Samokrytyka w nauce radzieckiej jest stosowana w nauce radzieckiej jako bojowy oręż postępu w rozwoju nauki.

2. Druga część pracy pt. "Rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływ na postępowanie" daje psychologiczną analizę procesu samokrytyki i zajmuje się analizą czynników oddziaływania wychowawczego na rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływu na postępowanie.

Oprócz tego druga część pracy zajmuje się zagadnieniem związku, jaki zachodzi między samokrytyką jako reakcją na działanie sytuacji o różnej sile bodźca.

3. W referacie tym nie omawiam osobno wniosków pedagogicznych, jakie wynikają z analizy psychologicznej procesu samokrytyki młodzieży, lecz wiążę je razem z zagadnieniami psychologicznymi.

Analiza procesu samokrytyki.

Podstawę do przeprowadzenia analizy procesu samokrytyki młodzieży stanowią samokrytyki, które młodzież szkół średnich i pierwszych lat WSP w Krakowie przeprowadziła na swych zebraniach organizacyjnych, a młodzież szkół średnich, oprócz tego na lekcjach wychowawczych i Naradach Produkcyjnych szkoły.

Wyniki analizy procesu samokrytyki.

Samokrytyka jest złożonym procesem psychicznym, który odzwierciedla stosunek p.s. (przeprowadzającego samokrytykę) do jego własnego działania i do niego samego jako podmiotu działającego.

Niezbędnym warunkiem każdej samokrytyki są dwa sądy:

1. sąd o wartości tzn. ocena swojego dotychczasowego postępowania,

2. sąd o sobie jako podmiocie działającym.

1) Sąd o wartości swego dotychczasowego postępowania może być negatywny lub pozytywny, tzn. może wyrażać negatywny lub pozytywny stosunek p.s. do jego dotychczasowego działania i postępowania.

2) Sąd o sobie jako podmiocie działającym, polega na stwierdzeniu, że p.s. jako podmiot działający ponosi odpowiedzialność za swe dotychczasowe postępowanie.

W zależności od tego, czy samokrytyka odzwierciedla przewagę jednego z następujących czynników emocjonalnego, wolicjonalnego czy intelektualnego rozróżniam trzy stopnie samokrytyki:

1. samokrytyka emocjonalna,

2. samokrytyka wolicjonalna,

3. samokrytyka z przewagą czynnika intelektualnego.

Jest to różnica ze względu na złożoność procesu samokrytyki. Samokrytyka może mieć charakter indywidualny lub kolektywny. Samokrytyka emocjonalna jest złożonym procesem psychicznym, który odzwierciedla przeżywanie przez p.s. negatywnego lub pozytywnego stosunku do jego dotychczasowego działania i do niego samego jako podmiotu działającego.

Samokrytyka wolicjonalna oprócz sądów wartości dotyczących swego dotychczasowego postępowania i siebie jako podmiotu

działającego zawiera czynnik wolicjonalny, który wyraża stosunek p.s. do jego przyszłego działania.

Samokrytyka intelektualna wyraża uzasadniony rozumowo stosunek p.s. do jego działania i do niego jako podmiotu działającego.

Rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływ na postępowanie.

Samokrytyka młodzieży rozwija się w procesie działania i postępowania młodzieży i sama oddziałuje na jej postępowanie. Stąd też nie można oddzielnie rozpatrywać tych dwóch stron samokrytyki. Samokrytyka rozwija się pod wpływem oddziaływania wychowawczego na zespół czynników, które stanowią złożony proces samokrytyki:

- 1) oddziaływanie na rozwój świadomości wychowanka,
- 2) oddziaływanie na rozwój uczuć,
- 3) oddziaływanie na rozwój woli.

W szczególności oddziaływanie na rozwój woli wychowanka jest warunkiem zabezpieczającym dodatni wpływ samokrytyki na postępowanie młodzieży.

• O samokrytyce w wychowaniu.

Trzecia część pracy stanowi omówienie metod oddziaływania wychowawczego na rozwój samokrytyki młodzieży i jej wpływu na postępowanie.

Są to następujące środki:

- 1) środki oddziaływania wychowawczego na rozwój świadomości. Stanowią je: a) porównywanie faktycznych osiągnięć w pracy
- b) wyrabianie u młodzieży obiektywności sądów o swoim własnym postępowaniu przez zestawianie tych sądów z rzeczywistym postępowaniem młodzieży,
- c) porównywanie faktycznych osiągnięć w pracy z zamierzonymi osiągnięciami.
- d) wdrażanie młodzieży do przeprowadzania analizy własnego postępowania na drodze przeprowadzanych samokrytyk, pogadank okolicznościowych w nawiązaniu do zaistniałej sytuacji i pogadank etycznych.

Środki oddziaływania na rozwój uczuć to wykorzystywanie

sytuacji wychowawczych dla rozbudzenia uczuć społecznych i przekształcania motywów niższych w wyższe.

Przeprowadzone badania nad samokrytyką młodzieży wskazały na to, że istnieje ścisły związek między rozwojem samokrytyki młodzieży i jej dodatnim wpływem na postępowanie, a rozwojem osobowości i więzi młodzieży z kolektywem, do którego ona należy.