

## OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA WYCHOWAWCY W ŚWIETLE POGŁĄDÓW I DZIAŁALNOŚCI HENRYKA ROWIDA

### PERSONALITY OF A TEACHER ACCORDING TO HENRYK ROWID'S VIEWS AND ACTIVITY

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VIII) 2014

**Ewa Brodacka-Adamowicz**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Brodacka-Adamowicz E., (2014) *Osobowość nauczyciela wychowawcy w świetle poglądów i działalności Henryka Rowida*. Rozprawy Społeczne, 1 (VIII), s. 12-21

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przybliżenie postaci Henryka Rowida i zaprezentowanie jego poglądów na osobowość wychowawcy. Obszerne fragmenty dotyczą zatem jego życiorysu i drogi zdobywania kwalifikacji nauczycielskich. Zaznaczone zostały również osiągnięcia tego wybitnego pedagoga dwudziestolecia międzywojennego na polu reformowania procesu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Na tym tle przedstawiono wkład Rowida w rozwój polskiej pedagogiki oraz podejmowane przez niego działania praktyczne mające na celu umożliwienie nauczycielom podnoszenia kwalifikacji zawodowych i rozwoju ich osobowości. Ponieważ wpływ Rowida zaznaczył się wyraźnie także w badaniach nad problematyką osobowości nauczyciela pedagogów i psychologów młodszej generacji, w artykule odwołano się również do literatury współczesnej, przywołując rozważania Z. Mysłakowskiego, M. Kreuza, S. Baleya.

**Słowa kluczowe:** Henryk Rowid, osobowość nauczyciela, pedagogium

**Summary:** This article refers to the form of Henryk Rowid and present his views on the personality of the educator. Extensive fragments are relate to his life and his ways of teaching qualifications. Were are also selected to achieve this outstanding teacher of the interwar period in the field of teacher education process of reforming public schools in Poland. Against on this background the contribution of the Rowid in the development of Polish Pedutology and taken his practical actions at enabling teachers to improve their professional qualifications and the development of their personality. Because the impact of the Rowid is also expressly stated in the study of personality issues teacher educators, the article also referenced in the literature of contemporary, recalling the considerations Z. Mysłakowskiego, M. Kreuza, S. Baleya.

**Key words:** Henryk Rowid, personality of a teacher, pedagogium

#### Wstęp

Henryk Rowid należał do czołowych polskich pedagogów, przełomu XIX i XX wieku. Najbardziej spektakularne jego prace, mające do dnia dzisiejszego wielkie znaczenie dla rozwoju polskiej pedagogiki, powstały w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Dorobek Rowida to ponad 100 artykułów i 12 książek, z których do najważniejszych należą: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły* (1926), *System daltoński w szkole powszechnej* (1927), *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego* (1928), *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademe pedagogiczne* (1931), *Podstawy i zasady wychowania* (wyd. pośmiertnie w 1946 r.). *Psychologia pedagogiczna* i *Szkoła twórcza* miały kilka wydań i stały się głównymi źródłami twórczej myśli z zakresu psychologii i nowoczesnej pedagogiki, w których i współcze-

sny czytelnik znajdzie ważne odniesienia. W jego dorobku pisarskim znalazło się też wiele studiów dotyczących problematyki kształcenia nauczycieli. Ważne były zwłaszcza: *Reforma kształcenia nauczycieli* (Rowid, „Przegląd Pedagogiczny” 1917, nr 1-3), *Stosunek szkoły powszechnej do średniej* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 6-8), *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 3/4), *Realizacja nowych metod nauczania* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 4-6), *Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce* (Rowid, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 2).

Te właśnie prace Rowida, zapewniły mu znaczącą pozycję w rozwoju nauk pedagogicznych okresu międzywojnia i miano propagatora nowego wychowania w Polsce, reprezentującego nurt personalistyczny oraz reformatora kształcenia nauczycieli, próbującego swe koncepcje teoretyczne realizować w założonym przez siebie Państwowym Pedagogium w Krakowie i działającej przy nim szkole ćwiczeń, a także redaktora pism pedagogicznych, takich jak: „Ruch Pedagogiczny” i „Chowanna”, którą

**Adres do korespondencji:** Ewa Brodacka-Adamowicz, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce, e-mail: ewa.brodacka-adamowicz@wp.pl, tel. (25) 643-18-30

redagował w latach 1934-1939, a przede wszystkim, miano autora koncepcji „szkoły twórczej”.

Najczęściej podkreśla się jego zasługi w zakresie rozwoju badań pedeutologicznych w Polsce. Najważniejsze kierunki tych badań koncentrowały się wokół problematyki osobowości nauczyciela, poziomu i zakresu jego wykształcenia, warunków i efektów pracy, doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. Były one prowadzone przez Rowida z rozmachem i obejmowały zarówno teorię jak i praktykę.

Problematyką nauczycielską zajmował się od początku swej aktywności zawodowej, a rola ta szczególnie ujawniła się na terenie Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP). Zdawał sobie bowiem sprawę, że nauczyciel pełnił bardzo ważną funkcję w wychowaniu, kształtowaniu poglądu na świat i zdobywaniu wiedzy przez młode pokolenia. Z tych też powodów był inicjatorem, propagatorem, a także głównym wykonawcą, wielu zadań związanych z przygotowaniem zawodowym nauczycieli. Jako dyrektor Państwowych Kursów Pedagogicznych, a potem Państwowego Pedagogium w Krakowie (*Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, 1936), przygotował do pracy całą rzeszę nauczycieli, wywierając bezpośredni wpływ na ukształtowanie ich osobowości. Wiele wysiłku włożył też w organizowanie doksztalcenia zawodowego wykwalifikowanych już nauczycieli, prowadząc dla nich wakacyjne Kursy Uniwersyteckie.

Literatura dotycząca życia i twórczości H. Rowida nie jest zbyt obfita, choć w ostatnich latach ponownie doceniono jego twórczość (Krochalska-Gawrosińska, 2005; Dormus, 2012). Niemniej jednak wielu autorów omawiających wybrane przez siebie problemy, nawiązywało do Rowidowskiej koncepcji szkoły i wychowania, polemizowało z nim, odnosiło się do jego sformułowań i poglądów.

Miejsce Rowida na tle różnych prądów pedagogicznych i filozoficznych wyznaczył Ludwik Chmaj (Chmaj, 1964). Jego pozycję i stanowisko wobec kierunków nowego wychowania określili: Stefan Wołoszyn (Wołoszyn, 1964), Bogdan Nawroczyński (Nawroczyński, 1936) i Kazimierz Sośnicki (Sośnicki, 1967). Spośród autorów nawiązujących do koncepcji Rowida, czy do nowoczesnej organizacji szkoły należy wymienić m. in.: Romanę Miller (Miller, 1963), Tadeusza Nowackiego (Nowacki, 1966), Klemensa Trzebiatowskiego (Trzebiatowski, 1970), Jana Hulewicza (Hulewicz, 1934), Jana Kulpę (Kulpa, 1963).

### **Szkoła, studia, praca zawodowa H. Rowida**

Henryk Rowid – Naftali Herz Kanarek urodził się 12 listopada 1877 r. w Rzeszowie w niezamożnej rodzinie żydowskiej, gdzie mieszkał przynajmniej do szóstego roku życia. Prawnej zmiany nazwiska na Rowid dokonał w 1918 r. Nazwiska tego używał wcześniej jako pseudonimu w latach 1912-1917.

Chrzest przyjął znacznie wcześniej, bo w 1908 r., po oficjalnym wystąpieniu z gminy żydowskiej (Meissner, 2012, s. 22).

Jego rodzicami byli Nathan Kanarek, roznosiciel gazet, matką Charlotte z domu Reiner, córka rolników ze Staromieścia (dziś dzielnica Rzeszowa). Rodzice nie byli Żydami ortodoksyjnymi, ale przestrzegali prawa wyznania mojżeszowego. Obydwoje posługiwali się językiem polskim w mowie i piśmie, chociaż ich edukacja zakończyła się na szkole ludowej. Również swoje dzieci posłali do publicznych szkół z językiem polskim.

Henryk przez krótki czas mieszkał w Mielcu, potem w Przemyślu, gdzie w latach 1885-1893 uczęszczał do szkoły ludowej. Po powrocie do Rzeszowa, w 1893 r. wstąpił do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego. Prawdopodobnie wybór tej szkoły wynikał ze złej sytuacji finansowej rodziny. W tym czasie w Rzeszowie działało gimnazjum, sięgające tradycjami XVII w., gdzie uczyła się także młodzież żydowska, częściej wybierająca szkoły ogólnokształcące, niż o profilu zawodowym. Nauka w gimnazjach wiązała się jednak z długim okresem kształcenia i znacznymi nakładami finansowymi. Seminarium nauczycielskie nie cieszyło się popularnością u młodzieży żydowskiej, dążącej w tym czasie do wykonywania bardziej prestiżowych zawodów. Z drugiej strony wiele z nich posiadało świetnych nauczycieli, troszczących się o wysoki poziom nauczania. Tak też było i w przypadku Seminarium rzeszowskiego, bowiem w gronie nauczycieli tego zakładu znajdowały się w czasach szkolnych Rowida osobowości nieprzeciętne, takie jak Julian Zubczewski (1855-1917) – dyrektor szkoły, patriota o poglądach demokratycznych, pedagog, zwolennik reform oświatowych (Meissner, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, s. 161-171), Henryk Stroka, powstaniec styczniowy, polonista, poeta, autor prac z metodyki języka polskiego dla szkoły ludowej, animator życia kulturalnego w Rzeszowie (Meissner, 2006-2007, s. 354-356), czy Aleksander Saloni, etnograf, badacz kultury ludowej okolic Rzeszowa i Przeworska, prowadzący śpiew i naukę gry na skrzypcach (Bieńkowski, 1992-1993, s. 386).

Rowid uczył się pilnie, w związku z tym z wielu przedmiotów miał bardzo dobre oceny. Po ukończeniu nauki w 1898 r. podjął pracę w szkołach ludowych fundacji Maurycego Hirscha w Rawie Ruskiej, Tarnowie, Krakowie. Zdaniem Andrzeja Meissnera, praca Rowida w szkołach Fundacji M. Hirscha świadczy o jego przekonaniu prowadzenia pracy oświatowej wśród biednej ludności żydowskiej, wspieraniu jej w wychodzeniu z zacofania intelektualnego i dążeniu do wprowadzania w krąg kultury polskiej (Meissner, 2012, s. 20). W czasie pracy w Tarnowie i Krakowie Rowid wystąpił z propozycją modernizacji procesu nauczania w szkolnictwie ludowym, w oparciu o zasady i hasła nowego wychowania.

W 1900 r. uzyskał kwalifikacje do nauczania w szkołach ludowych, a w 1902 r. patent na nauczyciela szkoły wydziałowej. W 1904 r. zdał maturę

jako ekstern w Wyższej Szkole Realnej w Tarnowie, a w 1905 r. uzupełnił maturę gimnazjalną kwalifikacjami z zakresu filologii klasycznej i propedeutyki filozofii w III Gimnazjum im. J. Sobieskiego w Krakowie.

Studia z germanistyki i filologii polskiej odbył na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kształcił się m.in. pod kierunkiem Wilhelma Creizenacha, Jana Łosia, Stanisława Tarnowskiego, Władysława Heinricha, Leona Kulczyńskiego.

W 1909 r. Rowid przystąpił do egzaminu na nauczyciela szkół średnich z języka polskiego, a w roku następnym z języka niemieckiego. Przedstawił w związku z tym dwie prace z zakresu pedagogiki: *Trentowski jako pedagog* oraz *Uber Herders Schulreden*, poświęconej pedagogice J. G. Herdera, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki kształcenia nauczycieli i rozwoju ich osobowości. Obie prace stały się też podstawą przeprowadzenia przewodu doktorskiego. Tytuł doktora uzyskał 16 lutego 1911 r. (Meissner, 2012, s. 21).

Pogodzenie studiów z pracą nauczycielską nie było dla Rowida łatwe, tym bardziej, że zaangażował się także w działalność Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego (KZNL) w Galicji i wszedł do komitetu mającego przygotować reformę szkolnictwa ludowego. W 1910 r. z inicjatywy Zarządu Głównego KZNL rozpisana została ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli, na którą odpowiedziało 1210 osób (Michalski, 1986, s. 209). Respondenci krytycznie odnieśli się do obowiązującego wówczas systemu kształcenia nauczycieli i opowiedzieli się za wprowadzeniem gruntownej reformy. W 1911 r. Rowid został powołany do Naczelnego Zarządu Związku (Podgórska, 1973, s. 86).

### **Poglądy pedagogiczne i działalność reformatorska H. Rowida**

Rowid od początku swej aktywności zawodowej włączył się w pracę na rzecz przeprowadzenia reformy szkolnictwa galicyjskiego, a przede wszystkim zakładów kształcących nauczycieli. Idee te przybliżał nie tylko nauczycielom, ale i całemu społeczeństwu jako redaktor „Ruchu Pedagogicznego” i autor zamieszczanych na łamach tego pisma artykułów, organizując równocześnie doksztalające kursy nauczycielskie. Formułując postulaty nauczycieli, domagał się stworzenia możliwości podejmowania przez nich studiów uniwersyteckich, uwolnienia szkoły od biurokracji i wpływów kleru, podniesienia społecznego znaczenia zawodu nauczycielskiego.

Na rozwój jego poglądów pedagogicznych w tym okresie wpłynęły wyjazdy zagraniczne. W 1911 r. wziął udział w Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Brukseli, nawiązał też kontakty ze środowiskiem naukowym Uniwersytetu w Lipsku, gdzie w tym czasie szybko rozwijała się psychologia eksperymentalna. Pobudzająco oddziaływał też bezpośredni kontakt z wybitnymi pedagogami Królestwa Polskiego, takimi jak: Jan Wła-

dysław Dawid, Aniela Szycówna, Helena Radlińska, Józefa Joteyko, Marian Faski.

W 1912 r. założył „Ruch Pedagogiczny”. Początkowo pismo ukazywało się jako dwutygodnik, od 1916 r. jako miesięcznik teoretyczny, który z przerwą na okres pierwszej wojny światowej, redagował do 1933 r. Rowid, kiedy to został zdjęty z funkcji redaktora naczelnego, po formalnym przeniesieniu redakcji do Warszawy (Szumski, 1977, s. 45-49). Pismo współpracowało z wybitnymi pedagogami, zamieszczało artykuły z aktualnymi problemami pedagogicznymi w kraju i za granicą. Zamieszczane na łamach „Ruchu Pedagogicznego” artykuły H. Rowida i J. W. Dawida, zmieniały istniejący stereotyp modelu nauczyciela szkoły ludowej (Majorek, 1970, s. 207-221), zachęcały do wykazywania inicjatywy, samodzielności, rozwijania postawy twórczej, utożsamiania się z odczuciami uczniów.

W 1913 r. pod wpływem Rowida zorganizowano dla polskich nauczycieli pragnących podnieść kwalifikacje, pierwsze kursy wakacyjne w Zakopanem (Hulewicz, 1934, s. 109). Takie kursy przyjęły potem nazwę Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Na wykładowców angażowano pracowników naukowych oraz doświadczonych działaczy oświatowych. Przedmiotem studiów i samokształcenia na kursach były prace ówczesnych pedagogów m. in. J. W. Dawida, A. Szycówny, S. Karpowicza. Takie formy doksztalania okazały się bardzo pomocne, gdyż w stosunkowo krótkim czasie i przy niewielkich nakładach finansowych, można było uzyskać lub podnieść kwalifikacje zawodowe. Były też skuteczne, bo w momencie odzyskania niepodległości zabór austriacki dysponował największą liczbą przygotowanych polskich nauczycieli (Juśko, 2006, s. 79). Kursy takie zostały zorganizowane również w 1914 r., dalsze ich funkcjonowanie przerwał wybuch pierwszej wojny światowej. Wznowiono je w 1920 r. już w niepodległej Polsce, dla nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe. Odbywały się nie tylko w Zakopanem, ale też w Pucku, Gdyni, Wejherowie. Organizatorom powojennych Kursów Uniwersyteckich chodziło o stworzenie atmosfery sprzyjającej integracji zawodowej nauczycieli oraz przygotowanie uczestników do realizacji złożonego procesu repolonizacji szkolnictwa, w związku z tym, omawiane tematy koncentrowały się na zagadnieniach filozoficznych, pedagogicznych i na bieżących sprawach społeczno-politycznych kraju. Zajęcia prowadzili wybitni przedstawiciele środowisk naukowych m. in.: W. Heinrich, H. Radlińska, W. Semkowicz, S. Kutrzeba.

W celu opracowania programu szkoły powszechnej Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (ZPNL) w Galicji powołał w marcu 1917 r. 22-osobową Komisję Szkolną, z siedzibą w Krakowie, której przewodnictwem powierzono Rowidowi. Jej zadaniem było przygotowanie koncepcji szkoły powszechnej, wychowania pozaszkolnego i zakładów kształcenia nauczycieli. Wyniki swoich prac Komisja ogłaszała w „Ruchu Pedagogicznym”. Wnioski z tym

związane zaprezentowane zostały przez Rowida na zjeździe nauczycieli, odbywającym się w Krakowie w dniach 6-9 stycznia 1918 r. Jego wystąpienie dotyczyło przedstawienia propozycji programu nauczania w szkole powszechnej (Szumski, 1977, s. 26).

H. Rowid i inni działacze ZPNL zdawali sobie sprawę, że czynności zawodowe nauczyciela nie mogą się koncentrować tylko na szkole, ale muszą obejmować także kształtowanie własnego środowiska i narodu. Zagadnienie to omawiano podczas obrad Sekcji Seminariów Nauczycielskich na Sejmie Nauczycielskim. W dyskusji tej nie zabrakło stanowiska Rowida (Rowid, 1921, s. 63-65). Zaproponował on wówczas wprowadzenie kształcenia nauczycieli zgodne z koncepcją J. W. Dawida. Chciał, aby przygotowanie nauczycieli odbywało się w trakcie 2-letnich studiów pedagogicznych, na które powinni być przyjmowani absolwenci średnich szkół ogólnokształcących. Postulował wprowadzenie specjalizacji przedmiotowej, realizowanej na trzecim roku studiów w instytutach pedagogicznych. Dzięki temu nauczyciele mogli lepiej przygotować się do realizacji wybranych przedmiotów w starszych klasach szkoły powszechnej.

W 1919 r. z inicjatywy Rowida powstała Sekcja Pedagogiczna przy krakowskim ognisku ZPNL. Choć Sekcja miała charakter lokalny, to jej działania w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli i popularyzacji nowych idei pedagogicznych były znaczące. Rowidowi zaś, tego typu działalność dała możliwość nabycia doświadczenia i pozwoliła na wyrobienie sobie opinii dotyczącej kierunku kształcenia nauczycieli (Rowid, 1921, nr 3-4).

Rowid należał do pedagogów, reprezentujących pogląd, że proces kształcenia nie może ograniczać się do wyposażenia uczniów w wiedzę encyklopedyczną, ani do jej zapamiętywania. Uważał, że ważniejsze jest rozwijanie ich zainteresowań poznawczych, samodzielności myślenia i twórczej postawy, bo tylko wówczas zasada uczenia się przez całe życie, uczniowie będą realizować pod wpływem wewnętrznych potrzeb, a nie zewnętrznych nawyków. Ten punkt widzenia stał się podstawą dążenia do modyfikacji układu stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniem. W tym właśnie wyrażała się, jego zdaniem, modernizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, polegająca na zwiększeniu efektywności pracy, a w rezultacie na podniesieniu prestiżu nauczyciela w szkole i w szerszym środowisku. Rowid był przekonany, że unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest uzależnione od posiadania przez nauczyciela zasobu nowoczesnej wiedzy, od możliwości ciągłego jej odnawiania, od stopnia wykorzystania w pracy najnowszych opracowań teoretycznych. Podniesienie zaś poziomu pracy w szkolnictwie zależy od systematycznego dokształcania nauczycieli, przy jednoczesnym wiązaniu teorii z praktyką. Zwracał też uwagę na kształtowanie postawy społeczno-ideowej nauczycieli, a zaangażowanie w działalność społeczną uważał za istotny składnik osobowości nauczycie-

la (Rowid, 1946, s. 329). Uzasadniał tezę, do dziś niepodważalną, o zależności między osobowością nauczyciela a jego wpływem wychowawczym na ucznia (Rowid, 1946, s. 329-330). Wychodząc z tego założenia dowodził, że państwo nowoczesne musi otaczać szczególną opieką placówki przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, a sam w swej twórczości tak wiele miejsca poświęcił przygotowaniu nauczyciela do należytego wykonywania obowiązków zawodowych.

Po wejściu w życie ustawy z 11 marca 1932 r., przyszli nauczyciele szkół powszechnych zdobywali wykształcenie w 3-letnich liceach pedagogicznych oraz w 2-letnich pedagogiach. Ustawa wprowadzała więc dwa typy zakładów kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa powszechnego: jeden na poziomie szkoły średniej, drugi na poziomie szkoły wyższej. Rowid tę dwutorowość uważał za formę przejściową, która będzie stosowana tylko do momentu poprawy sytuacji ekonomicznej Polski, proponując wprowadzenie jako szkół docelowych „akademii pedagogicznych” o 3-letnim okresie nauczania, opartych na programie szkoły średniej ogólnokształcącej (liceum) i posiadających uprawnienia „szkół uniwersyteckich” (Rowid, 1946, s. 332-333).

Pokazanie roli H. Rowida byłoby niepełne, gdyby nie zaznaczyć jego zaangażowania w działalność Państwowego Pedagogium w Krakowie (1919-1938), jako instytucjonalnej formy kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Pedagogia zostały utworzone w 1928 r. jako zakłady kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych. Pedagogium krakowskie powstało z Kursów Nauczycielskich, istniejących od stycznia 1919 r., najpierw pod nazwą Kursy Pedagogiczne, a od 1 września 1920 r. - Państwowe Kursy Nauczycielskie (jednoroczne). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) wyraziło zgodę na otwarcie kursów pedagogicznych w Krakowie, a Rowid został ich dyrektorem. Celem kursów było stopniowe realizowanie dążeń nauczycieli szkół powszechnych do kształcenia się na poziomie wyższym. Były one formą zastępczą zakładów kształcenia nauczycieli. Podstawę organizacyjną kursów ustalił statut przyjęty w 1920 r. (Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 23, poz. 154). Oprócz Krakowa podobne kursy zostały zorganizowane we Lwowie, Warszawie, Poznaniu.

Do pedagogów przyjmowano wyłącznie kandydatów z maturą, o sprecyzowanych już zainteresowaniach i znacznym poziomie wiedzy oraz absolwentów seminariów nauczycielskich. Program 2-letniego nauczania ustalały dla siebie same pedagogia po uzyskaniu opinii kuratora okręgu szkolnego i zatwierdzeniu przez MWRiOP. Program dostosowywano do potrzeb szkoły powszechnej i przyszłego środowiska pracy nauczyciela, z naciskiem na praktyki pedagogiczne i ćwiczenia. Absolwenci pedagogów kierowani byli zazwyczaj do szkół powszechnych wyżej zorganizowanych w miastach.

Pedagogium w Krakowie działało według przepisów określonych przez MWRiOP dla tego typu placówek. Podstawę organizacyjną stanowił *Statut państwowych pedagogów* (Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 8, poz.135). W dokumencie tym określono jedynie ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając szczegółowe ustalenia radom pedagogicznym poszczególnych szkół.

Mając na uwadze dobre przygotowanie zawodowe nauczycieli, Rowid mógł wreszcie w praktyce realizować wysuwane wcześniej propozycje organizacyjne i programowe. Mógł odpowiednio dobrać metody nauczania, uwzględnić potrzeby, zdolności i zainteresowania dzieci, wyeksponować społeczno-kulturalną funkcję szkoły i rolę środowiska społecznego. Przygotowanie nauczycieli proponował zorganizować w taki sposób, aby rozbudzić u adeptów do tego zawodu potrzebę ciągłego doskonalenia się (Rowid, 1946, s. 333).

Kształcenie w pedagogiach i akademiach pedagogicznych, zdaniem Rowida powinno opierać się na programie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej i obejmować: przedmioty pedagogiczne z uwzględnieniem podstawowych wiadomości z biologii, socjologii i filozofii; praktykę pedagogiczną; grupę przedmiotów techniczno-artystycznych; wychowanie fizyczne oraz grupę wybranych przedmiotów naukowych. Poza tym proponował, aby w programie zakładów przygotowujących nauczycieli szkół powszechnych znalazły się podstawowe wiadomości „kultury rolnej w połączeniu z ćwiczeniami praktycznymi w terenie” z zakresu np. rolnictwa, ogrodnictwa, pszczelarstwa.

Program przedmiotów pedagogicznych i psychologii miał służyć przygotowaniu kandydata na nauczyciela do poznania dziecka, jego rozwoju fizycznego, psychicznego i intelektualnego. Miał przyczynić się do stosowania metody obserwacji w różnych sytuacjach, nauczyć rozpoznawania potrzeb dziecka, wychwytywania jego uzdolnień i zainteresowań oraz kierowania jego rozwojem (Rowid, 1946, s. 334).

### **Koncepcja osobowości nauczyciela według H. Rowida**

Problematyka osobowości nauczyciela była i jest często poruszana w bogatej literaturze pedagogicznej, co wiąże się ze specyfiką zawodu, w którym najpełniej powinna znajdować wyraz osobowość człowieka w ogóle. Cechą charakterystyczną wielu definicji jest podkreślanie dynamicznego charakteru i dojrzałości osobowości nauczyciela, podlegającej ciągłemu rozwojowi, gdyż konstruowany bez względu na epokę historyczną model musi odpowiadać aktualnym potrzebom, nadszając za szybko zmieniającą się rzeczywistością, a także wyzwaniem stojącymi przed szkołą i społeczeństwem.

Pojęcie osobowości jest złożone i trudne do zdefiniowania. Zagadnieniem tym zajmowali się i zajmują zarówno psycholodzy jak i pedagodzy.

Spośród wielu psychologicznych teorii osobowości najczęściej przywołuje się klasyczne już dziś propozycje Carla Gustava Junga, czy Abrahama Harolda Maslowa, którzy większość swojej pracy poświęcili badaniom tej problematyki.

W polskiej literaturze pedagogicznej, zarówno tej dawnej jak i najnowszej, często przywołuje się poglądy J. W. Dawida (Wroczyński, 1987, s. 256; Okoń, 2001, s. 67), zaprezentowane w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* (1912), stanowiącej podsumowanie jego doświadczeń i przemyśleń, w której przedstawił cechy idealnego nauczyciela. Termin „dusza”, wykracza poza materialistyczne poglądy Dawida. Autor używając go wyraził pogląd, że człowiek powinien uniezależnić się od porządku natury, od ulegania zmysłom, a swoje powołanie znaleźć w realizacji duchowego i moralnego porządku w świecie. Swoiste wyzwoleńie duchowe dokonuje się poprzez wyrzeczenie, przymus, wysiłek. Przejawem tego są określone cechy, stanowiące podstawę „duszy nauczycielstwa” (Okoń, 1959, s. 9). Wyrażenie „dusza nauczycielstwa” oznacza „dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastka”, gdyż nauczyciel powinien być najpierw dobrym człowiekiem, realizującym określony plan działania podporządkowany głównej idei wychowania.

Swoje przemyślenia dotyczące roli nauczyciela, jego obowiązków, osobowości, a nawet szczególnego posłannictwa w warunkach odzyskanej niepodległości, H. Rowid wyłożył przede wszystkim w *Psychologii pedagogicznej* (Rowid, 1938) i *Podstawach i zasadach wychowania* (Rowid, 1946).

Według niego osobowość jest to „istota świadoma siebie, działająca zgodnie ze swą wolą i tworząca sobie własny świat” (Rowid, 1938, s. 278). Jednocześnie osadzał tę lakonicznie określoną osobowość w warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych, mających wpływ na jej kształtowanie, z którymi wiążą się także cele wychowania i ideały pedagogiczne. Cele wychowania bowiem, wytycza państwo, ujmuje je w odpowiednią formę prawną i czuwa nad ich realizacją, a ponieważ są one realizowane w praktyce szkolnej przez nauczyciela, dlatego tak doniosłe znaczenie ma jego postawa wobec ustalonego kierunku wychowania.

Rowid był przekonany, że proces formowania się osobowości wychowawcy wiąże się ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniają się też cechy jej charakteru (Rowid, 1938, s. 271), bo tylko wówczas nauczyciel może realizować się w twórczej działalności wychowawczej i stać się współtwórcą celów wychowania, urzeczywistnianych w pracy z uczniami „przez wprowadzanie ich w świat wartości” (Rowid, 1946, s. 325).

Poczynione obserwacje doprowadziły Rowida do wyciągnięcia wniosku, że nauczyciel ma wielki wpływ na uczniów, na ich przeżycia i zachowanie się, zwłaszcza jeśli jest on obdarzony zdolnościami pedagogicznymi. Podkreślał przy tym, indywidual-

ność każdego dziecka i dodawał, że wychowawca z prawdziwego zdarzenia „zmierza do wychowania typu doskonalszego, czyli człowieka posiadającego niezależne zdanie, własne cele, zdolnego do budowania wyższej kultury przyszłości” (Rowid, 1946, s. 326). Cechy osobowe wychowawcy łączył z osiągnięciem przez niego konkretnych efektów.

Zaznaczał, że na formułowanie ideału pedagogicznego i typu człowieka, mają wpływ także inne czynniki: wrodzone dyspozycje samego wychowawcy, osoby z otoczenia dziecka, przyroda, ustrój polityczny państwa, stosunki gospodarcze, kultura panująca w domu rodzinnym, kultywowane tradycje, stosunek do religii i dostęp do dóbr kultury. Rowid uważał, że czynniki te, pobudzając i wyzwalaając energię twórczą, są środkami wychowania stosowanymi przez nauczyciela, który wykorzystuje je i podporządkowuje głównemu celowi wychowania.

Najważniejszym jednak zagadnieniem podjętym przez Rowida była, jak to określił „struktura duchowa nauczyciela”. W celu zdobycia obiektywnej wiedzy dotyczącej podstaw oraz rozpoznania i opracowania cech i zdolności warunkujących dobre wyniki nauczania i skuteczność pracy wychowawczej, wykorzystał metody naukowe stosowane wówczas do badania osobowości nauczyciela. Pomocne w tym przypadku odniesienia znalazł w dorobku przedstawicieli myśli pedagogicznej, głównie europejskiej, w tym polskiej, ale także amerykańskiej, którzy w swych dziełach skonstruowali wzór doskonałego nauczyciela, odpowiedni dla danej epoki, zazwyczaj sprawdzony przez nich samych w toku działalności pedagogicznej. W ten sposób, przy zastosowaniu metody porównawczej, a także analitycznej, wyodrębnił pewne uniwersalne cechy wzorowego nauczyciela, uzupełniając je o kolejne, wynikające z rozwoju społeczeństwa w nowej rzeczywistości historycznej i w obliczu nowych zadań stojących przed szkolnictwem (Rowid, 1946, s. 338).

Nowością w ustaleniu przez Rowida najbardziej pożądanym cech nauczyciela było uwzględnienie opinii samych uczniów, zróżnicowanych wiekowo, a więc i pod względem szczebla szkolnictwa (Rowid, 1946, s. 340-346). Wyodrębnienie faz rozwojowych ucznia pozwoliło mu na rozróżnienie trzech stadiów w dynamice osobowości nauczyciela-wychowawcy. Zauważył że: 1) w świadomości najmłodszych dzieci tworzy się zróżnicowany obraz nauczyciela, o charakterze konkretnym; nauczyciel jest uosobieniem dobra lub zła; negatywny obraz nauczyciela przeważa tam, gdzie zachowała się tradycja stosowania kary; 2) w okresie późnego dzieciństwa obraz nauczyciela posiada cechy bardziej zróżnicowane, dotyczące dyspozycji fizycznych, moralnych, intelektualnych jak i zawodowych; 3) młodzież w wieku dojrzewania urabia sobie pełny obraz wzorowego nauczyciela, podobny do tego, jaki mają ludzie dorośli; młodzież przy tym wykazuje postawę krytyczną i wartościuje swych nauczycieli w zależności od ich postępowania oraz cech charakteru (Rowid, 1946, s. 346).

Analiza wypowiedzi uczniów w różnym wieku, pozwoliła Rowidowi określić, że z ich punktu widzenia, w obrazie osobowości nauczyciela najbardziej zwracają oni uwagę na cechy charakteru i zdolności pedagogiczne. Te ostatnie gwarantowały skuteczność pracy wychowawczej, toteż Rowid poświęcił sporo miejsca na omówienie tego zagadnienia. I w tym przypadku uwzględnił różne stanowiska naukowe – psychogenetyczne i behawiorystyczne. Doszedł do wniosku, że tylko uwzględnienie obu stanowisk da pożądaną rezultaty. Przy tej okazji skonstruował definicję zdolności, talentu i „zdolności genialnej”, w których podkreślał wysiłek jednostki włożony w osobisty rozwój. Według Rowida zdolność jest układem dyspozycji i tendencji aktualizujących się w spotęgowanej wytwórczości w danej dziedzinie. Jakość zaś i intensywność wydajności zależy od „utajonego napięcia w substancji odziedziczonej energii” oraz charakteru i wysiłku osobistego jednostki (Rowid, 1946, s. 348). Rowid zdawał sobie sprawę, że talentem obdarzona jest niewielka grupa nauczycieli, czy też adeptów przygotowujących się do wykonywania tego zawodu. Zastanawiał się więc, jak powinien być zorganizowany proces kształcenia, aby większość obdarzona przeciętnymi predyspozycjami, mogła się rozwijać i sprawdzać w pracy zawodowej. Z talentem, zdaniem Rowida, mamy do czynienia wówczas, gdy „wytwórczość jednostki osiąga w danej dziedzinie kultury wyniki ponad przeciętną miarę i jeśli jej pomysłowość odznacza się świeżością i oryginalnością”. Pojęcia „zdolność genialna” użył w odniesieniu do wyjątkowych i niezwykle intensywnych przejawów twórczości, „uderzającej swą nowością i oryginalnością” (Rowid, 1946, s. 348).

Te same kryteria w rozumowaniu zastosował do skonstruowania definicji „zdolności pedagogicznej”, dodając dodatkowy element – powołanie do zawodu nauczycielskiego. W tym przypadku swoje twierdzenia oparł na wypowiedziach 260 słuchaczy wyższego zakładu kształcenia nauczycieli. Zebrane dane wskazywały, że 81,5% słuchaczy zaznaczyło, iż powodem wybrania studiów nauczycielskich było zamiłowanie do tego zawodu, powołanie, sympatia dla dziecka, chęć do pracy społeczno-kulturalnej i kontynuowania kształcenia. Tylko 12,0% wskazało konieczność zdobycia jakiegoś stanowiska, brak środków na dalszą edukację, zapewnienie sobie źródła utrzymania, częste dni wolne od pracy, święta i długie ferie. Zaledwie 5,0% kierowało się życzeniem rodziców, poradą nauczycieli lub namową kolegów, a 1,5% obrąło zawód przypadkowo (Rowid, 1946, s. 349). Uzyskane wyniki dały optymistyczny obraz młodzieży wybierającej zawód nauczyciela szkoły powszechnej, a Rowidowi dostarczyły argumentów, do udoskonalania programów i metod kształcenia w zakładach przygotowujących do wykonywania tej profesji.

Definiując zdolności pedagogiczne Rowid określił je jako „dar wyzwiania w duszach dzieci dyspozycji, zainteresowań i energii twórczych, pobu-

dzających ich rozwój fizyczny i duchowy". Wyraźnie uwidoczniło się w tym przypadku nawiązanie do Dawidowskiej idei „miłości dusz ludzkich”. Istotnymi cechami zaś tychże zdolności, które aktualizują się w postępowaniu nauczyciela w konkretnych sytuacjach życia szkolnego były: intuicja pedagogiczna, takt, inteligencja twórcza i sugestywne oddziaływanie na młodzież, a przede wszystkim dążenie do nieustannego doskonalenia człowieka, zaczerpnięte wprost z koncepcji J. W. Dawida. *Nurtujący w duszy nauczyciela pęd do doskonalenia młodych pokoleń* – pisał - *pobudza go równocześnie do przeżywania wciąż od nowa wartości duchowych i podsyca jego energię, która promieniując i oddziałując sugestywnie na uczniów, wyzwala w nich entuzjazm dla wiedzy, dla dobra i piękna, dla prawdy i wolności. Skłaniając uczniów do aktywności w przyswajaniu sobie wartości, przysparza narodowi coraz to nowe zastępy jednostek kulturalnych, zdolnych do uczestniczenia w procesie wytwórczości w różnych dziedzinach kultury* (Rowid, 1946, s. 352).

Rowid nie był odosobniony w przywoływaniu myśli pedagogicznej J. W. Dawida. U wielu młodszych od niego, wybitnych badaczy tej problematyki, znaleźć można podobne odniesienia. Na przykład, Mieczysław Kreutz rozszerzył to pojęcie na „miłość ludzi”, która miała polegać na trosce o fizyczną i duchową stronę człowieka. Zygmunt Mysłakowski twierdził zaś, że nauczyciel powinien posiadać „instynkt rodzicielski”, w stopniu wyższym niż przeciwny. Stefan Baley natomiast, największy nacisk kładł „na moment miłości względnie sympatii wychowawcy do wychowanka” (J. W. Dawid, i. in., 1959).

Ogromne znaczenie w rozwijaniu zdolności pedagogicznych miała też praktyka szkolna, bezpośredni kontakt z uczniem, rozwiązywanie problemów wychowawczych, poszukiwanie najlepszych metod przekazywania wiedzy. Dopiero wówczas dochodzi do pojawienia się odpowiedzialności, poczucia obowiązku, zaostrenia krytycyzmu wobec siebie i korygowania własnego postępowania. Konieczne przy tym jest także nieustanne pogłębianie wiedzy pedagogicznej, bo jak twierdził Rowid: *Nauki pedagogiczne pogłębiają światopogląd i budzą chęć doskonalenia własnej osoby przez samokształcenie i samowychowanie. Zawarte w nich wartości kształcące przyczyniają się do rozwoju osobowości wychowawcy, ale nieodzowną jest systematyczna praca, konieczny osobisty wysiłek studenta, od czego zależy zdobycie głębszej kultury pedagogicznej* (Rowid, 1946, s. 358).

Tego typu przemyślenia doprowadziły Rowida do skonstruowania definicji osobowości w znaczeniu ogólnym, przez którą rozumiał „istotę świadomą siebie, działającą zgodnie ze swą wolą i tworzącą sobie świat własny” (Rowid, 1938, s. 278). Proces formowania się takiej osobowości wiązał ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniały się również cechy jej charakteru. Podkreślił więc, aspekt społeczny i dynamizm rozwoju, które według niego mają cechować osobowość twórczą.

Ideał osobowości twórczej i uspołecznionej, wywodzący się z personalizmu, przeniósł na problematykę ściśle nauczycielską. Swoje poglądy na ten temat przedstawił jeszcze przed odzyskaniem niepodległości. W dobrze przygotowanym do wykonywania zawodu nauczyciela widział źródło odrodzenia narodowego Polaków (Rowid, 1912, t. II, s. 32), dlatego tak wielką wagę przykładał do dobrze zorganizowanego procesu kształcenia nauczycieli. Już w niepodległej Polsce dostrzegł nowy ważny element, którego wypełnienie spoczywało przede wszystkim na barkach nauczycielstwa, a mianowicie – zatarcie śladów, jakie niewola pozostawiła w psychice narodu oraz całym niespójnym wówczas systemie szkolnym. Chodziło mu o kształtowanie wśród nauczycieli konstruktywnej i twórczej postawy do życia w nowej rzeczywistości społecznej. Budowę szkoły polskiej chciał oprzeć na zdrowych podstawach, na twórczym patriotyzmie, bo tylko wówczas będzie można wychować człowieka zdolnego do pomnażania kultury duchowej i materialnej (Rowid, 1918, nr 8-10, s. 169-172).

## Podsumowanie i wnioski

Pedagogika Rowida, jego sposób myślenia i pojmowania powinności nauczyciela oparta została na filozofii, a szczególnie na etyce i estetyce. W tych naukach dostrzegał najważniejsze źródło normatywnych celów wychowawczych, a nawet wskazał dotyczących sensu życia i zasad postępowania. Odwołując się do „bóstwa człowieczego” Bronisława Trentowskiego i „miłości dusz ludzkich” J.W. Dawida, głosi hasło nieustannego doskonalenia się, pracy nad sobą, co prowadziło do optymistycznego przekonania o możliwości stawania się coraz lepszym człowiekiem i coraz lepszym nauczycielem. Wiarę tą i optymizm wprowadzał do krakowskiego Pedagogium. Również w swoich pracach psychologicznych starał się akcentować konieczność badania i poznawania psychiki nauczyciela oraz warunków, od których zależy wartość jego pracy. Dowodził, że to właśnie psychologia i pedagogika stosują odpowiednie metody badania struktury duchowej, a drogą analizy można wyodrębnić najbardziej pożądane cechy i na tej podstawie wyrobić sobie pogląd, które z nich powinien mieć dobry nauczyciel. W tej materii sięgał do wzorców historycznych, ale sprawdzonych empirycznie, a mianowicie do ujęć Komisji Edukacji Narodowej, uzupełnianych sukcesywnie nowymi pozytywnymi cechami, których występowanie jest pożądane przy uwzględnieniu każdego nowego etapu historycznego rozwoju ludzkości. Odwołując się natomiast do założeń socjologicznych Floriana Znanieckiego, oczekiwał do nauczycieli aktywnego włączenia się w nurt tworzenia dóbr kulturalnych i konstruowania społeczeństwa niepodległej Polski, gdzie mogłyby w pełni zaistnieć jednostki dobre, mądre i kompetentne (Rowid, 1946, s. 33).

Większość z poglądów Rowida dotyczących osobowości nauczyciela jest aktualna do dnia dzi-



siejszego, a wiele jego spostrzeżeń znalazło odzwierciedlenie w przemyśleniach takich badaczy tej problematyki jak Zygmunt Mysłakowski, czy Mieczysław Kreutz. Koncentrowali się oni na tych cechach osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania i na determinantach występowania tych cech.

Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie są jednolite, jedni badacze uważają, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, jeszcze inni, że są wykształcone w procesie nauczania lub odbytej praktyki szkolnej. W literaturze pedeutologicznej można zauważyć dążenie do ustalenia pewnych zależności między niektórymi cechami osobowości np. między talentem pedagogicznym i efektami pracy nauczyciela, a zmianami w postawach i poglądach uczniów. Na przykład dla Z. Mysłakowskiego osobowość nauczyciela przejawia się w zdolności do wyrażania uczuć, w okazywaniu moralnej odwagi, łatwości nawiązywania kontaktów, nastawieniu psychiki na zewnątrz i w żywej wyobraźni. Przy czym, jego zdaniem, największe znaczenie dla rozwoju osobowości nauczyciela ma talent pedagogiczny, występujący jako dyspozycja częściowo wrodzona, ale nieustannie doskonalona przez doświadczenie i empatię. Nauczyciel utalentowany przejawia łatwość i szybkość realizowania zadań wychowawczych, gdyż posiada większą, chętniej nabywaną sprawność oddziaływania na uczniów. Wyodrębnił więc cechę, którą nazywa „kontaktowością”. Z. Mysłakowski uważał, że cecha ta powstaje z instynktu rodzicielskiego i żywej wyobraźni, ze „zdolności do obserwacji ruchów ekspresyjnych u bliźnich”, z własnej ekspresji, z „wielkiej czujności i szybkiej adaptacji”, zwłaszcza w wyrażaniu uczuć. Przejawia się wobec dzieci jako przychylność, „skłonność do obcowania wychowawczego”, łatwość „agitacyjna”, czyli sugestywność oddziaływania. Nieodzowne jest przy tym systematyczne pogłębianie wiedzy pedagogicznej, a także nieustanna praca nad sobą. (J. W. Dawid i in., 1959, s. 57-68).

Natomiast M. Kreutz ową „miłość dusz” Dawida i „strukturę duchową nauczyciela” Rowida, uzupełnia o następujące przymioty: radość, życzliwość, chęć częstego obcowania z innymi, łagodną ocenę, umniejszanie wad a zwiększanie stron dodatnich. W pracy *Osobowość nauczyciela-wychowawcy* (1947) omówił to zagadnienie w ujęciu empirycznym, metafizycznym i normatywnym. W pierwszym znaczeniu, zdaniem Kreutza, osobowość oznacza „ogół dyspozycji psychicznych i fizycznych jednostki”, przy czym przez dyspozycje rozumieć należy warunki tkwiące w jednostce, niezbędne do występowania pewnych zjawisk, bądź to fizycznych, bądź psychicznych. Przez osobowość w znaczeniu metafizycznym rozumie Kreutz „coś w jednostce, coś czego dyspozycje są cechami, a więc jaźń, istota, dusza, substrat, w którym one tkwią”. W sensie normatywnym jest to ogół cech, jakie zgodnie z wymaganiami pewnej etyki lub pewnego poglądu na świat jednostka powinna posiadać. Taką osobowość

mają nieliczne jednostki, zdobywają ją na drodze własnej systematycznej pracy, zaangażowania, samokształcenia i doskonalenia. Taka osobowość ma być domeną nauczyciela dążącego do mistrzostwa pedagogicznego. Kreutz twierdził, że ideału nie ma, ale nauczyciele muszą dążyć do stawiania się coraz doskonalszymi w swojej profesji. Osobowość nauczyciela, według Kreutza, przejawia się więc w jego postawie, zachowaniu, mowie, w całej jego postaci. W osobowości nauczyciela musi ujawniać się swoisty talent i powołanie do czynienia dobra dla uczniów, będących podmiotem oddziaływań nauczyciela. M. Kreutz zaznacza przy tym, że nauczyciele mogą mieć różne osobowości, ale podkreśla jednocześnie, że powinni posiadać pewne cechy wspólne, decydujące o wpływie wychowawczym. Jako dodatkowy element, wymienia uczucia przyjemności i zadowolenia, które pojawiają się przy realizacji celów w trakcie działania, bo występowanie tych uczuć wzmacnia dynamikę oddziaływań wychowawczych (Dawid i in., 1959, s. 113-164).

Na podstawie przytoczonych rozważań, można zauważyć, że zarówno Rowid jak i jego następcy, szukający wzoru nauczyciela-wychowawcy, najczęściej zajmowali stanowisko normatywne. Przemyślenia ich pokazały, że trzeba dostrzegać zależności między emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem nauczyciela do uczniów a rezultatami pracy pedagogicznej. Poza tym, uściślili pojęcie osobowości nauczyciela, rozróżniając talent i cechy nabyte dzięki wykształceniu, wskazując, że jakość kontaktów pedagogicznych nauczyciela zależy od cech wrodzonych oraz od stopnia świadomości zawodowej. Zrozumienie tej zależności pozwoliło dostrzec zmienność ideału (wzoru) nauczyciela i stylu jego pracy (Malinowski, 1975; Krawcewicz, 1970; Kozłowski, 1968; Legowicz, 1975)). W najnowszych rozważaniach na ten temat, na pierwszym miejscu stawiana jest wiedza i ciągle doskonalone umiejętności, co wpływa na jakość współdziałania nauczyciela z młodzieżą i nauczyciela z rodzicami. Można zauważyć, że systematycznie są poszerzane nie tylko kryteria pozwalające określić model osobowy wychowawcy, ale także zadania nauczyciela są ujmowane bardzo szeroko. Zatem, problematyka ewoluującej osobowości nauczyciela jest dalej aktualnym zagadnieniem. Na osobowość tą składają się pewne ściśle ze sobą zintegrowane składniki i właściwości, do których zalicza się: światopogląd, motywy, temperament, charakter, sumienie, samodoskonalenie (Kosyrz, 1992, s. 30). To zestawienie cech psychicznych wychowawcy wskazuje na określone tendencje, a mianowicie na dążenie do kreacji wychowawcy efektywnego. Przez osobowość efektywną współcześnie rozumie się układ właściwości osobowych wychowawcy wyznaczających jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na układ ten składają się społecznie i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane wymienione wyżej składniki. Osobowość efektywna jest więc szczególnym rodzajem tych właściwości



człowieka, które mają genezę społeczną. Wszystkie bowiem wymienione właściwości powstają i kształtują się w trakcie społecznego funkcjonowania człowieka i współżycia z innymi (Krakowski i in., 2011).

Na wyodrębnienie takich właśnie cech osobowości nauczyciela wielki wpływ miał niewątpliwie H. Rowid. Można śmiało powiedzieć, że należał do tych ludzi, dzięki którym w toczącej się dyskusji określony został nowy zakres sfery moralnej i intelektualnej nauczyciela, a więc aktywna, świadoma postawa zawodowa, empatia i szacunek do ludzi, a także własnego narodu i kraju. Wyeksponował takie cechy osobowości nauczyciela jak: pomysłowość, wykazywanie inicjatywy we wszystkich dziedzinach życia szkolnego, samodzielność, twórczość, utożsamianie się z odczuciami uczniów, branie odpowiedzialności za ich rozwój, wreszcie nieustanne doskonalenie się. W tym kontekście dużego znaczenia zaczęła nabierać wiedza psychologiczna i pedagogiczna, a w modelu nauczyciela zaczęły się pojawiać kwestie patriotyzmu i postawy obywatelskiej. Należy dodać, że model ten jest przede wszystkim etyczny, ale zarazem dynamiczny i ukierunkowany na aktualizowane ciągle potrzeby społeczeństwa. Przez takie właśnie ujęcie osobowości nauczyciela i określenie jego społecznej roli, Rowid wniósł wkład do wykreowania intelektualnego ruchu na rzecz nauczycielstwa oraz misji i etosu nauczyciela. Większość poglądów na ten temat zawarł w przygotowanej w ostatnim okresie swego życia obszernej pracy z zakresu pedagogiki. Nie dokończył już tego dzieła. Aresztowany przez Niemców 10 sierpnia 1943 r., zginął w obozie w Oświęcimiu w 1944 r., według jednej wersji – 20 maja, według innej – 31 sierpnia (Szumski, 1977, s. 45). Z rękopisów, które ocalały wydano w 1946 r. *Podstawy i zasady wychowania*.

#### Literatura:

- Bieńkowski W., (1992-1993), *Saloni Aleksander (1899-1937)*, PBS, t. XXXIV, Wrocław, s. 386.
- Chmaj L., (1964), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1920, nr 23, poz.154.
- Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 8, poz. 135.
- Hulewicz J., (1934), *Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899-1914*, Warszawa.
- Juśko E., (2006), *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918-1922*, Lublin, s. 79, (tabela nr 2).
- Kosyrz Z, (1992), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992.
- Kozłowski J., (1968), *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, Warszawa.
- Krakowski J., Morawska-Nowak B., (2011), *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, Kraków.
- Krawcewicz S., (1970), *Zawód nauczyciela*, Warszawa.
- Krochalska-Gawrosińska E., (2005), *Henryk Rowid kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu międzywojennego*, Piotrków Trybunalski.
- Kulpa J., (1963), *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław.
- Legowicz J., (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Majorek Cz., (10 (1970)), *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, s. 207-221.
- Malinowski T., (1968), *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa.
- Meissner A., (2012), *Młodzieńcze lata Henryka Rowida*, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, seria Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. I, (red.) Katarzyna Dormus i Ryszard Słęczka, Kraków.
- Meissner A., (1995), *Galicyjskie koncepcje reformy szkolnictwa w okresie I wojny światowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 161-171.
- Meissner A., (2006-2007), *Stroka Henryk (1839-1896)*, Polski Słownik Biograficzny, t. XLIV, Warszawa-Kraków, s. 354-356.
- Michalski S., (1986), *Pierwszy okres działalności, w: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905-1985*, oprac. Franciszek Filipowicz, Bolesław Grześ, Stanisław Michalski, Marian Walczak, Warszawa, s. 209.
- Miller R., (1963), *Nauczanie łączne w: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wrocław.
- Nawroczyński B., (1936), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa.
- Nowacki T., (1966), *Wychowanie przez pracę*, Warszawa.
- Okoń W., (1959), *Problemy osobowości nauczyciela*, w: *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Beleya*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa.
- Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, (1936), Kraków .
- Podgórska E., (1973), *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905-1918*, Warszawa, s. 86.
- Rowid H., (1917), *Reforma kształcenia nauczycieli*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1-3.
- Rowid H., (1921), *Stosunek szkoły powszechnej do średniej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6-8.
- Rowid H., (1921), *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, s. 63-65.
- Rowid H., (1922), *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerialnym programie nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3/4.
- Rowid H., (1923), *Realizacja nowych metod nauczania*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4-6.
- Rowid H., (1926), *Reforma przygotowania zawo-*

- dowego nauczycieli w Czechach i w Polsce, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
32. Rowid H., (1938), *Psychologia pedagogiczna – podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, wyd. III przerobione i uzupełnione, Kraków, cz. II.
33. Rowid H., (1912), *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory”, t. II, z. 6 i 7.
34. Rowid H., (1918), *Odrodzenie szkoły polskiej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 8-10.
35. Sośnicki K., (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa.
36. Szumski A., (1977), *W walce o postępową szkołę. Rzec o Henryku Rowidzie*, Warszawa, s. 45-49.
37. K. Trzebiatowski, (1970), *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław.
38. Wołoszyn S., (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.