

DARIUSZ STĘPKOWSKI

HERBARTOWSKA KONCEPCJA „OBRÓBKII POJĘĆ”
JAKO INSPIRACJA DLA TWORZENIA
(META)JĘZYKA PEDAGOGIKI

WPROWADZENIE

Analiza i problematyzacja języka pedagogiki należy do obszaru metapedagogiki jako subdyscypliny nauk(i) o wychowaniu, która zajmuje się badaniem „pedagogiki jako pedagogiki” (Tchorzewski, 1995, s. 153). W Polsce wyłoniła się ona w latach osiemdziesiątych minionego wieku z kryzysu zdogmatyzowanej i scjentyście zorientowanej pedagogiki socjalistycznej, która uzurpowała sobie prawo nie tylko do naukowości, lecz również jedynej w swoim rodzaju niepowtarzalności.

W kontekście metapedagogiki używa się terminu ‘metajęzyk’ do nazwania języka drugiego rzędu (metaprzedmiotowy), z pomocą którego można prowadzić analizy języka stosowanego w różnych subdyscyplinach pedagogiki (Magier, 2024, s. 35; Śliwerski, 2024, s. 15–16). Andrzej de Tchorzewski (2019, s. 134–135) uzasadnia konieczność prowadzenia takich analiz następująco: „Nauki te [pedagogiczne – D.S.] nie dysponują hermetyczną siatką pojęć, [...] co więcej, używają, a nawet nadużywają języka potocznego, wprowadzając pewien chaos czy niekiedy zamęt pojęciowy”. Żeby temu przeciwdziałać, zleca on metapedagogice „czuwanie nad sensem i znaczeniem nazw, pojęć, jakimi posługują się nauki pedagogiczne” (Tchorzewski, 2019, s. 135).

Dr hab. DARIUSZ STĘPKOWSKI – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Pedagogiki; adres do korespondencji: ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa; e-mail: dariusz_stepkowski@sggw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

W niniejszym artykule przedstawiam mało znaną – nie tylko polskiemu czytelnikowi – koncepcję obróbki pojęć (*Bearbeitung der Begriffe*), której twórcą jest Johann F. Herbart i która pozwala w nowy sposób spojrzeć na (meta)język i jego tworzenie w pedagogice. Tok moich rozważań składa się z trzech punktów. W pierwszym odtwarzam wspomnianą koncepcję na podstawie źródłowych tekstów Herbart. Następnie (punkt drugi) przedstawiam przykład zastosowania jej w jednej z Herbartowskich kategorii pedagogicznych – rządzeniu dziećmi. Na zakończenie, w trzecim punkcie, zastanawiam się nad trudnościami wykorzystania obróbki pojęć we współczesnym dyskursie na temat (meta)języka pedagogiki.

1. OBRÓBKA POJĘĆ JAKO PROCEDURA ANALITYCZNO-SYNTETYCZNA

Współczesny termin ‘metajęzyk’ służy do zasygnalizowania problematycznej kwestii systematycznego tworzenia naukowego aparatu pojęciowego. Mimo że Herbart nie znał tego terminu, miał świadomość doniosłości samego problemu i właśnie w koncepcji obróbki pojęć zaproponował jego rozwiązanie.

Jedną z pierwszych eksplikacji obróbki pojęć jako procesu systematycznego tworzenia pojęć naukowych znajduje się w publikacji o charakterze popularno-naukowym, którą opracował Herbart dla studentów filozofii i wydał w 1807 r. pt. *Über philosophisches Studium* [O studiowaniu filozofii] (Herbart, 1887). Wyjaśnił w niej metodyczną konstrukcję studiowania w trzech etapach: 1) przechodzenie od poglądów obiegowych do filozoficznych, 2) rozwijanie myślenia spekulatywnego i 3) modelowanie filozofii jako nauki (Stępkowski, 2020). Naukowe wyjaśnienie obróbki pojęć znajduje się w pierwszym tomie *Allgemeine Metaphysik* [Metafizyka ogólna], pracy, którą Herbart uważał za swoje największe osiągnięcie naukowe i opublikował w dwu tomach – pierwszy w 1828 roku, a drugi w 1829. Mimo że eksplikacje zostały umieszczone w dwu rozprawach filozoficznych i wyrażone terminami filozoficznymi, autor koncepcją obróbki pojęć posługiwał się nie tylko w odniesieniu do filozofii, lecz wszystkich dziedzin wiedzy, które uprawiał, w tym psychologii i pedagogiki.

Według Herbart język naukowy nie jest abstrakcyjnym ani dowolnym tworem, lecz powstaje w wyniku spójnego i precyzyjnego myślenia. Obróbka pojęć oznacza systematyczną pracę nad treściami uchwyconymi w akcie

przedstawiania. W swojej *Metafizyce ogólnej* Herbart (1892, s. 218) stwierdził: „Logika zajmuje się tylko przedstawieniami, pomija natomiast akt przedstawiania”. Ku temu aktowi skierował swoją uwagę w obróbce pojęć.

Opracowywanie pojęć nie polega na tworzeniu nowych treści, lecz na analizowaniu i porządkowaniu danych poznawczych dostarczonych przez zmysły. Dokonuje się to przez zestawianie, różnicowanie i ujawnianie relacji zachodzących między pojęciami. Na ten temat Herbart (1892, s. 219) pisał: „Jeżeli pojęcia, które można rozpatrywać niezależnie od siebie, wykluczają się, to są one sprzeczne”. Proces identyfikowania sprzeczności ma w obróbce pojęć kluczowe znaczenie, gdyż przygotowuje grunt dla dalszych operacji – formułowania sądów i wyciągania wniosków. Ujawnienie sprzeczności i jej rozwiązanie jest „właściwym aktem spekulacji” (Herbart, 1892, s. 181). Akt ten różni się od myślenia zdroworozsądkowego tym, że umożliwia racjonalne przechodzenie od prostych wrażeń poznawczych do złożonych konstrukcji leksykalno-pojęciowych.

Zadaniem obróbki pojęć było więc zidentyfikowanie i rozwiązanie sprzeczności zawartych w pojęciach danych w doświadczeniu. Do zrealizowania tego zadania Herbart opracował czteroetapową procedurę analityczno-syntetyczną. Oto jej etapy:

1) uznanie za punkt wyjścia sprzeczności, gdyż są one „prawdziwymi motywami postępującego myślenia” (Herbart, 1892, s. 173);

2) zastosowanie metody relacji¹ – kluczem do eliminacji sprzeczności jest uświadomienie sobie, że cecha, która wydaje się tkwić w rzeczy (np. kolor w srebrze), w rzeczywistości jest wynikiem współobecności wielu prostych realnych bytów (*Reale*). To, co w doświadczeniu jawi się jako cecha we-

¹ Herbartowska metoda relacji (*Methode der Beziehungen*) była w filozofii do tej pory rzadko analizowana. Jednym z nielicznych badaczy, który zwrócił na nią uwagę, był Ernst Cassirer (1920). Przedstawił on Herbartą jako konserwatywnego myśliciela, który w czasach dominacji Hegłowskiego panidealizmu usiłował zawrócić bieg historii przez powrót do problemu doświadczenia zmysłowego i jego uzasadnienia. Potwierdzeniem tego było dla Cassirera pytanie Herbartą o to, w jaki sposób podmiot poznający może uchwycić rzeczywistość z pomocą instrumentu językowego, jakim jest pojęcie (niem. *Begriff*). W tym kontekście metoda relacji miała za zadanie nie tylko wyjaśnić związek zachodzący między subiektywną treścią poznania a umieszczonymi w przedmiocie formami obiektywnymi, lecz również tworzenie przez podmiot pojęć odnoszących się do przedmiotów znajdujących się poza nim. Cassirer (1920, s. 385) trafnie twierdził, że w koncepcji Herbartą pojęcie powstaje w podmiocie na podstawie jego doświadczenia rzeczywistości jako byt mentalny zwany *reale*, który mieści w sobie podwójne odniesienie – do istnienia i istoty, przy czym pierwsze odniesienie (do istnienia) warunkuje prawdziwość poznania, a drugie (do istoty) – jego zawartość merytoryczną, która wymaga dalszej eksploracji przez obróbkę pojęć ([D.S.]).

wewnętrzna, w rzeczywistości jest zewnętrznym związkiem przyczynowym (Herbart 1892, s. 248–249);

3) wprowadzenie pojęcia przyczyny – pozorne istnienie cechy w substancji jest w rzeczywistości skutkiem oddziaływania innych bytów na tę substancję (Herbart, 1892, s. 249). Dlatego Herbart (1892, s. 246) twierdził, że „nie ma substancjalności bez przyczynowości”. Przyczyny to z reguły inne byty, które wchodzą w relację z daną substancją;

4) rozdzielenie bytu (*Sein*) i zdarzenia (*Geschehen*) – w ten prosty sposób zostaje rozwiązana sprzeczność. Proste realne byty po prostu są. Ich jakość jest prosta i niezmienna (Herbart, 1892, s. 289). Natomiast cechy i zmiany są zdarzeniami, które powstają w wyniku wchodzenia owych prostych bytów w różne relacje (Herbart, 1892, s. 196). W ten sposób jedność (prosty byt) i wielość (wiele relacji prowadzących do wielu cech) zostają rozdzielone.

Tworzenie (meta)języka naukowego rozpoczyna się od przekształcania „poglądów obiegowych”, które spontanicznie rodzą się z doświadczenia, w „poglądy filozoficzne” (Herbart, 1887, s. 247). Przez „poglądy filozoficzne” nie należy rozumieć żadnej koncepcji filozoficznej, lecz czynność polegającą na przeprowadzaniu namysłu. Kluczowe jest w niej „opatrywanie wyrażen znakami pojęciowymi [leksemami – D.S.] i porządkowanie tworzących się w umyśle skojarzeń” (Herbart, 1887, s. 276). Herbart (1887, s. 240) podkreśla, że „to, co wielorakie, musi stać się posłuszne pojęciu”. Ten właśnie proces nazywał obróbką pojęć. Nie ma ona na celu usztywnienia myślenia, lecz umożliwienie „odkrycia jedności w różnorodności” (Herbart 1887, s. 241), która to jedność jest inherentna, a nie arbitralnie narzucona. Ostatecznie nauka w ujęciu Herbarta (1887, s. 288) nie jest zbiorem wiedzy czy informacji, lecz „zdolnością podmiotu, która polega na prowadzeniu myślenia w koherentny sposób”.

2. RODZIME POJĘCIA PEDAGOGIKI W PROCESIE OBRÓBKİ POJĘCIOWEJ

W *Pedagogice ogólnej* Herbarta (2007) znajduje się wskazanie na rodzime pojęcia (*einheimische Begriffe*) jako warunek *sine qua non* zachowania przez pedagogikę własnej niezależności. Autorowi chodzi nie tylko o niezależność terminologiczną, lecz przede wszystkim przedmiotową i metodologiczną. W tym kontekście sformułował on następujący postulat:

Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielęgnowała samodzielną myśl, przez co stałaby się sama ośrodkiem zakresu badań i uniknęłyby niebezpieczeństwa podlegania rządóm obcej zwierzchności, jako odległa, zdobyta prowincja (Herbart, 2007, s. 22).

Przez „obcą zwierzchność” Herbart rozumiał filozofię i jej wpływ na myślenie pedagogiczne. Z dalszych wywodów wynika, że omawiany autor krytycznie oceniał ten wpływ, w szczególności zaś negatywnie ustosunkowywał się do modnej w jego czasach filozofii transcendentальной Kanta. Uważał, że rozwój naukowy dokona się wówczas, gdy „każda nauka będzie szukała orientacji w swoim zakresie i z równą sobie siłą jak jej sąsiadki” (Herbart, 2007, s. 22).

Użyty przez Herbart przymiotnik ‘rodzimy’ podawany jest w internetowym *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* (WSJP PAN) w kilku znaczeniach: (1) ‘dotyczący kraju ojczystego’, ‘ojczysty’, ‘własny’, ‘krajowy’ (np. rodzimy przemysł, rodzima kultura), (2) ‘urodzony lub wyhodowany w danym kraju lub regionie’, ‘pochodzący z danego miejsca’ (np. rodzime gatunki drzew), (3) ‘charakterystyczny’, ‘właściwy dla kogoś lub czegoś od urodzenia’, ‘wrodzony’ (np. z rodzimą sobie energią) i (4) w odniesieniu do języka ‘ojczysty’, ‘pierwszy’, ‘nauczony w dzieciństwie’ (np. język rodzimy). Z podanych znaczeń najbliższe Herbartowi wydają się trzy pierwsze. Temu odpowiada użycie słowa ‘rodzimy’, na które można natrafić w polskiej pedagogice (np. Kostkiewicz, 2017, s. 33). Żeby jednak rozszerzyć perspektywę patrzenia na przytoczony postulat Herbart, proponuję sięgnąć do stosowanego w fenomenologii przymiotnika ‘rdzenny’ i przez analogię odnieść go do zwrotu ‘rodzime pojęcia’.

Przymiotnik ‘rdzenny’ występuje w polskiej literaturze fenomenologicznej w kilku powtarzalnych znaczeniach. Po pierwsze, opisuje pierwotną sferę doświadczenia – „rdzenny świat” (Judycki, 1981). Po drugie, pełni rolę opisową-ontologiczną wobec elementów doświadczenia i aktów świadomości – „rdzenny punkt” czy „rdzenny charakter aktu świadomości” (Wesołowska, 1987; Trzópek, 2013). Po trzecie, używany jest w analizach fenomenologicznych jako określenie fundamentalnego warunku doświadczenia – przykładowo „rdzenny element sztuki” rozumiany jako zasada dystansowania i konstytucji wartości estetycznej (Schollenberger, 2012).

Poza wskazane powyżej pole znaczeniowe wykracza interpretacja słowa ‘rdzenny’ przedstawiona przez Jarosława Garę (2021, s. 8), który w książce *Istnienie i wychowanie* postawił sobie za cel próbę „przejrzenia, uporządkowania oraz problematyzacji najbardziej podstawowych («rdzennych») kwestii,

określających specyfikę oraz tożsamość myśli egzystencjalnej”. Z tego zdania można wysnuć wniosek, że rdzenne kwestie dotyczą nie tyle „klasycznych” zagadnień, takich jak ontologia, aksjologia, teleologia czy metodologia pedagogiki, ile raczej samej istoty myślenia i działania pedagogicznego. Przymiotnik ‘rdzenny’ wskazuje w tym wypadku na „swoisty rdzeń myśli egzystencjalnej w jej różnych reprezentacjach”, czyli „nieredukowalną dramaturgię sprawczości i odpowiedzialności podmiotu jako «pojedynczego człowieka»” (Gara, 2021, s. 31, przyp. 50).

Odnosząc wskazane w powyższym akapicie odczytanie słowa ‘rdzenny’ do wyrażenia ‘rodzime pojęcia’ i wezwania Herbarta do obrony autonomności pedagogiki, można stwierdzić, że ma on o wiele głębszy sens niż tylko domaganie się precyzowania terminów w nowej dziedzinie wiedzy, która na przełomie XVIII i XIX wieku stała się nauką akademicką. W zwrocie „rodzime pojęcia” chodziło autorowi *Pedagogiki ogólnej* o związanie myślenia i działania pedagogicznego z jego źródłową podstawą. Tę podstawę zwerbalizował w połowie XVIII wieku Jean-Jacques Rousseau za pomocą słowa *perfectibilité*, które w polskiej pedagogice tłumaczy się z pomocą terminu ‘ukształcalność’ (Stępkowski, 2010).

Herbart wyznaczył ukształcalności funkcję warunku *sine qua non* nowoczesnego rozumienia wychowania, co wyraziło się w nowym podziale ról między dwoma podmiotami partycypującymi w relacji wychowawczej: z jednej strony, dzieckiem/podopiecznym/wychowankiem/ucznem, z drugiej zaś rodzicem/opiekunem/pedagogiem/nauczycielem. W dawnej (przednowoczesnej) pedagogice funkcjonował zdaniem Marka Jeziorańskiego (2022) model jednopodmiotowy, który sięgał swoimi korzeniami sofistów. Rodzic/opiekun/pedagog/nauczyciel był w nim jedynym aktywnym podmiotem, a dziecko/podopieczny/wychowanek/uczeń pełnił rolę odbiorcy oddziaływań wychowawczych. Była to relacja jednostronna, w której podmiot aktywny „kształtował” lub „urabiał” podmiot pasywny zgodnie z przyjętymi ideałami (Jeziorański, 2022, s. 126).

Dokonane na progu nowoczesności okrycie podmiotowości wychowanka doprowadziło do powstania modelu dwupodmiotowego, w którym aktywne są oba podmioty – zarówno rodzic/opiekun/pedagog/nauczyciel, jak i dziecko/podopieczny/wychowanek/uczeń². Konsekwencją wykrystalizowania się

² Marek Jeziorański proponuje model trójpodmiotowy, w którym akcent pada na wewnętrzny dialog rozgrywający się w dziecku/podopiecznym/wychowanku/ucznem pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Przy tym założeniu wyodrębnia on trzy podmioty relacji wychowawczej: 1) zewnętrznego wychowawcę „Ty”, 2) projektowany przez wychowanka obraz samego siebie –

tego modelu była konieczność zrewidowania dawnej (przednowoczesnej) koncepcji działania pedagogicznego, a w szczególności odniesień zachodzących między czynnościami realizowanymi przez każdą ze stron relacji wychowawczej. W tym kontekście w języku niemieckim używa się dwu słów: *Erziehung* i *Bildung*, czyli w przekładzie na język polski odpowiednio ‘wychowanie’ i ‘kształcenie’. Interpretując nowoczesną zmianę w pojmowaniu złożoności działania pedagogicznego, Thomas Rucker (2025, s. 183) stwierdza, że dzięki Herbartowi wychowanie (*Erziehung*) zostało określone jako szczególna forma relacji międzyludzkiej, w której jedna osoba wspiera drugą w procesie inkulturacji, czyli przyswajania treści kulturowych, niezbędnych do zachowania ciągłości społecznej. W tym ujęciu wychowanie (*Erziehung*) jawi się jako praktyka zakorzeniona w tradycji, lecz nieredukowalna do prostego przekazywania wiedzy i norm – jej sens polega na tym, by umożliwić otwarte procesy kształcenia (*Bildung*). Dlatego Rucker (2025, s. 179) proponuje mówić o „*Erziehung als Ermöglichung von Bildung*”, czyli wychowaniu jako umożliwieniu kształcenia. Na tle dwupodmiotowego modelu nowoczesnej relacji wychowawczej czynności rodzica/opiekuna/pedagoga/nauczyciela (*Erziehung/wychowanie*) mają na celu inicjowanie i wspieranie aktywności własnej dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia (*Bildung/kształcenie*)³. Dla podkreślenia autoformacyjnego charakteru kształcenia jako czynności własnej adresata oddziaływań wychowawczych będę w dalszej części tego artykułu używał wyrazu ‘(samo)kształcenie’⁴.

Przyjęcie ukształcalności za podstawę nowoczesnego myślenia i działania pedagogicznego rzuca nowe światło na trzy typy relacji wychowawczych, które wyodrębnił Herbart (2007, s. 33–57) w *Pedagogice ogólnej*, a mianowicie rządzenie dziećmi (*Regierung der Kinder*), wychowanie nauczające (*erziehender Unterricht*) i kierownictwo (*Zucht*). W dalszej części tego punktu skupię się na pierwszym z wymienionych typów – rządzeniu dziećmi, którego

„Ja-wołające” i 3) rzeczywisty obraz wychowanka w aktualnej sytuacji – „Ja-(po)wołane” (Jeziorański, 2022, s. 148).

³ W języku polskim (potocznym i naukowym) dominuje odczytywanie kształcenia przez pryzmat nauczania. To powoduje, że nauczyciela uważa się za podmiot wykonujący obie czynności – wychowanie i kształcenie – z tą tylko różnicą, że wychowanie odnosi się do sfery emocjonalno-wolitywnej ucznia, a kształcenie – intelektualnej (np. Ecler-Nocoń, Jaskulska, 2025). Żeby w nowy sposób spojrzeć na ten uzus językowy, warto zapoznać się z artykułem Dietricha Bennera (2026).

⁴ Przez (samo)kształcenie rozumiem autonomiczne i osobotwórcze działanie dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia, które polega na potrójnej tranzycji: 1) od bycia dyscyplinowanym przez innych do samodyscypliny, 2) od bycia nauczonym przez innych do samouctwa/samokształcenia i 3) od zależności od zewnętrznego doradztwa do samodzielnego refleksowania problemów, konstruowania planów działania i ich realizowania w życiu (Gara, Stępkowski, 2024).

oznaczenie powodowało niechęć wobec pedagogiki Herbart'a tak w przeszłości (np. Nawroczyński, 1967, s. XLVIII), jak i współcześnie (np. Męczkowska, 2008, s. 82–85)⁵.

Ujawnienie powodu wskazanej w poprzednim akapicie niechęci do rządzenia dziećmi jest możliwe dzięki teorii prozodii semantycznej (*semantic prosody*). Tym mianem oznacza się w językoznawstwie (w szczególności w lingwistyce korpusowej i analizie dyskursu) niewidoczne, często nawet nieświadomione nacechowanie wartościujące jakiegoś wyrazu lub wyrażenia, które wynika z kontekstu jego użycia (kolokacji). Mówiąc inaczej: pewne słowa lub wyrażenia, które z definicji mogą być neutralne lub wieloznaczne, zyskują pozytywne lub negatywne nacechowanie przez to tylko, że pojawiają się w tekstach z jakimiś innymi jednostkami leksykalnymi (Sinclair, 2004).

Słowo 'rządzenie' w przywoływanym już *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* wskazuje na władzę, kierowanie, organizowanie. W zależności od kontekstu może ono mieć wydźwięk techniczno-administracyjny (np. rządzenie krajem, rządzenie organizacją) lub krytyczny (np. krytyka sposobu rządzenia). W świetle teorii prozodii semantycznej 'rządzenie' ma nacechowanie neutralne. Zmienia się to jednak, gdy użyje się tego słowa w odniesieniu do dzieci. Wówczas jego sens zbliża się do dyscyplinowania, które w ujęciu słownikowym oznacza „wymuszanie na kogoś podporządkowania się określonym rygorom postępowania; zmuszanie kogoś do przestrzegania zasad dyscypliny” (WSJP PAN). W kontekście przymusu konotacja słowa 'rządzenie' nabiera wyraźnie cech negatywnych. Wskazuje ono na działania korygujące, naprawcze lub represyjne wobec dziecka i jego zachowania.

Na ile powyższy obraz odpowiada rządzeniu dziećmi, tak jak to przesta-
wił Herbart w swojej *Pedagogice ogólnej*? Żeby na to pytanie odpowiedzieć, prześlę wyrażenie „rządzenie dziećmi” zgodnie z zaprezentowanym powyżej czterema etapami obróbki pojęć.

Pierwszym krokiem jest wydobycie sprzeczności. Nie wydaje się to trudne, a nawet oczywiste z perspektywy współczesnego poczucia językowego. Nie trzeba chyba nikomu udowadniać, że nowoczesne wychowanie opiera się na uznaniu dziecka jako podmiotu a nie przedmiotu procesu edukacyjnego.

⁵ W tym miejscu pomijam nienapisaną jeszcze historię recepcji pedagogiki Herbart'a, która dokonała się przede wszystkim za pośrednictwem herbartyzmu – uproszczonej i dostosowanej do potrzeb państwowego systemu szkolnictwa powszechnego teorii dydaktycznej. Teorię tę nie tylko utożsamia się z pedagogiką Herbart'a, lecz również uważa za historyczne źródło i punkt odniesienia dla pedagogiki autorytarnej oraz modelu wychowania opartego na przymusie, autorytecie i transmisji gotowej wiedzy (Kosiorek, 2007, s. 104).

go, co oznacza, że od rodzica/opiekuna/wychowawcy/nauczyciela/pedagoga oczekuje się okazywania respektu wobec godności, praw, indywidualności i potrzeb rozwojowych dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia. Tym samym wychowanie powinno stwarzać przestrzeń do swobodnej ekspresji, twórczego myślenia, odkrywania własnych talentów oraz rozwijania kreatywności. Temu wszystkiemu zaprzecza użycie słowa ‘rządzenie’ w negatywnej konotacji. Słowo to budzi skojarzenia z kontrolą, narzucaniem cudzej woli, ograniczaniem swobody, autorytaryzmem, dyscypliną i hierarchią.

W drugim kroku Herbart radził sięgnięcie po metodę relacji, która służy dostrzeżeniu w sprzecznościach prostych, realnych cech. Jeżeli potraktujemy działanie pedagogiczne jako złożenie wychowania (*Erziehung*) i (samo)kształcenia (*Bildung*) w zaprezentowanym powyżej rozumieniu, wówczas okazuje się, że oddziaływaniom wychowawczym, żeby przyniosły zamierzony efekt w postaci (samo)kształcenia, muszą zostać postawione granice. Takie właśnie granice wyznaczył Herbart (2007, s. 35), gdy w *Pedagogice ogólnej* napisał, że „rządzenie dziećmi nie stawia sobie żadnych celów konkretnych względem umysłowości dziecka, tylko zmierza do utrzymania porządku”. Dietrich Benner (2015, s. 249–251) wyjaśnia, że porządek, o którym jest tutaj mowa, nie jest porządkiem społecznym czy politycznym, lecz wewnątrz samej relacji wychowawczej. Taki porządek jest wprost konieczny, żeby wychowanie mogło w ogóle zaistnieć i osiągnąć swój cel, którym jest przejście w nauczanie wychowujące. Patrząc z tego punktu widzenia, można stwierdzić, że rządzenie dziećmi ma charakter jedynie przejściowy i przygotowawczy.

Metoda relacji zastosowana do zinterpretowania rządzenia dziećmi wskazuje, że negatywny odbiór tego pojęcia nie wynika wcale z przyporządkowania słowa ‘rządzenie’ do dzieci, lecz z powierzchownie pojętej korelacji między wychowaniem a (samo)kształceniem. Negatywny obraz rządzenia dziećmi pochodzi z życia codziennego i obserwacji sytuacji powstających w kontekście rządzenia rozumianego jako stosowanie przymusu/władzy. Ten obraz słusznie budzi sprzeciw. Jednak Herbartowi zależało na innym rządzeniu dziećmi – takim mianowicie, które będzie miało wyraźnie określone granice i będzie zmierzało do wywołania w dziecku aktywności własnej – (samo)kształcenia.

W trzecim kroku obróbki pojęć Herbart postulował wprowadzenie pojęcia przyczyny, dzięki któremu zostanie rozjaśniona wykryta na początku sprzeczność. Należy zastanowić się, co w rządzeniu dziećmi może być tą przyczyną. Wydaje mi się, że jest nią oczekiwany efekt zastosowania władzy

pedagogicznej. Tym efektem nie powinno być wcale podporządkowanie dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia arbitralnej woli rodzica/opiekuna/wychowawcy/nauczyciela/pedagoga, lecz (samo)kształcenie. Innymi słowy: działanie wychowawcze ma dokonywać się w taki sposób, żeby umożliwiło jego adresatowi przechodzenie od bycia dyscyplinowanym przez innych do samodyscypliny.

Ostatnim krokiem w obróbce pojęć jest rozdzielenie bytu (*Sein*) i zdarzenia (*Geschehen*). W wypadku rządzenia dziećmi bytem jest cel wyznaczony wychowaniu przez Herbarta – (samo)kształcenie, a zdarzeniem – skorelowane z nim użycie władzy pedagogicznej w formie wychowania. Uświadomienie tego pozwala w nowy sposób spojrzeć na Herbartowską koncepcję rządzenia dziećmi. Niewątpliwie wymaga to uwolnienia się od potocznych przekonań, a zwłaszcza negatywnej prozodii semantycznej towarzyszącej wyrażeniu „rządzenie dziećmi”, która powstaje samorzutnie w wyobraźni językowej. Jeżeli powstrzyma się tę wyobraźnię i racjonalnie rozważy związek między rządzeniem a wychowaniem, wówczas uzna się rządzenie dziećmi za konieczny typ działania pedagogicznego, który ma ściśle ograniczone granice i ważny cel do osiągnięcia.

3. PROBLEMY APLIKACYJNE HERBARTOWSKIEJ KONCEPCJI OBRÓBKĄ POJĘĆ WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, Herbart z powodzeniem posłużył się w swojej *Pedagogice ogólnej* obróbką pojęć do krytycznego spojrzenia na język potoczny i wywodzące się z niego pojęcia, które poddał analityczno-syntetycznej dekonstrukcji, przyjmując za podstawę różnicę między wychowaniem (*Erziehung*) a (samo)kształceniem (*Bildung*). Oczywiście wydaje się myśl, czy nie dałoby się zastosować koncepcji Herbarta we współczesnej pedagogice, w szczególności w odniesieniu do (meta)języka. Zanim przedstawię cztery trudności z tym związane, chciałbym naszkicować aktualny stan dyskursu (meta)językowego w polskiej pedagogice.

Autorzy podejmujący kwestię (meta)języka pedagogiki odwołują się z reguły do koncepcji filozoficznych, znacznie rzadziej lingwistycznych, i w nich tropią gotowe rozwiązania na problemy dostrzegane w pedagogice. Alina Wróbel (2018, s. 93), badając transformacje leksykalne w polskiej pedagogice po 1989 roku, wskazuje, że „zmiany, jakie dokonały i dokonują się w zakresie podstawowych pojęć pedagogicznych” wpływają na tożsamość

dyscypliny i funkcjonowanie terminologii naukowej. Autorka podkreśla, że zmiany te mają charakter adaptacyjny: pojęcia są reinterpretowane i przeładowywane nowymi znaczeniami, lecz rzadko towarzyszy im spójny projekt tworzenia nowych, konstruktywnych kategorii pojęciowych. Innymi słowy: w słowniku pedagogów pojawiają się nowe słowa i metafory – ale nie zawsze przekształcają one praktykę lub budują operacyjne instrumentarium teoretyczne (Wróbel, 2018, s. 95–99). Nie może więc dziwić, że rozprzestrzenia się wśród pedagogów poczucie wyobcowania, tak jakby ktoś pozbawiał ich własnego języka (Mizerek, 2024). Poniżej chciałbym wskazać na cztery trudności, które uniemożliwiają implementację Herbartowskiej koncepcji obróbki pojęć do współczesnej pedagogiki polskiej.

Pierwsza trudność idzie w parze z założeniem, że przedmiotem pedagogiki jest edukacja rozumiana szeroko jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (Rubacha, 2006, s. 21). Termin ‘edukacja’ wypiera tradycyjne pojęcia, takie jak ‘wychowanie’ i ‘kształcenie’. Potwierdzeniem tego jest zgłoszona niedawno przez Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego (2019, s. 7) propozycja, żeby mówić „o przedmiocie pedagogiki [...] zamiennie i równocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, ponieważ terminy te [...] są bliskoznaczne”.

Niewątpliwie zadanie ustalenia związków zachodzących między pojęciami pedagogicznymi jest sporym wyzwaniem dla pedagogów i metodologów pedagogiki. Nie jest ono jednak niczym nowym. Z przeszłości wiadomo, że relacji zachodzących między pojęciami wychowania i kształcenia nie da się wyjaśnić z pomocą klasycznego kwadratu logicznego w ujęciu arystotelesowskim, opisując cztery podstawowe stosunki między zdaniami – przeciwieństwo, sprzeczność, podrzędność i wynikanie (Korniszewski, 1964, s. 76–78). Ta wymykająca się analizie semantycznej relacja to krzyżowanie się (przecinanie się, częściowe pokrywanie się) pojęć. Stefan Kunowski (1993, s. 29) uznał ją za największą trudność uniemożliwiającą tworzenie definicji pojęć pedagogicznych i zaproponował, żeby ją „analizować jako przedmiot pedagogiki w ramach praktycznych działań wychowawczych”. W tych słowach przyznał z jednej strony istnienie nieprzewidywalnych trudności terminologicznych w pedagogice jako teorii, z drugiej zaś wskazał na *praxis* jako sferę, w której te trudności rozwiązują się same przez się. W tym świetle propozycja zunifikowania pojęć wychowania, kształcenia i edukacji powoduje utratę rozumienia dwoistości działania pedagogicznego, w którym łączą się oddziaływania edukacyjne –zwane wychowaniem z autotformacyjnymi czynnościami ich adresata, czyli (samo)kształceniem. Na tak

pojmowanej dwoistości opiera się nie tylko pedagogika Herbarta, lecz również całe nowoczesne myślenie i działanie pedagogiczne (por. Benner, 2026).

Druga trudność wiąże się ściśle z deficytem wyraźnych ukształtowanych pojęć pedagogicznych. Zademonstrowała go Lucyna Dziaczkowska (2024) na przykładzie pojęcia ideału wychowania. Na podstawie przeprowadzonych analiz autorka doszła do wniosku, że „pojęcie ideału wychowania coraz rzadziej pojawia się zarówno w języku pedagogiki, jak i w samej praktyce wychowawczej”, co prowadzi do sytuacji, w której cele i ideały funkcjonują „jako element domniemany, niemal niedopowiedziany” (Dziaczkowska, 2024, s. 31–33). Brak jawnej, konstruktywnej terminologii utrudnia przekład refleksji teoretycznej na praktyczne programy wychowawcze i badania edukacyjne, w których – dowołując się do wyrażenia Herbarta – rodzime pojęcia pedagogiczne są zastępowane terminami psychologicznymi lub/i socjologicznymi.

Trzecia trudność wiąże się z tym, że wiele podstawowych kategorii i uzasadnień pedagogicznych pochodzi z refleksji filozoficznej, co sprawia, że język pedagogiki częściej przyjmuje ramy koncepcyjne filozofii niż wytwarza własne, operacyjne narzędzia analityczne (Leś, 2021, s. 22–23). Taka asymetryczność sprzyja sytuacji, w której „przenosi się” do pedagogiki koncepcje obce – hermeneutyczne, analityczne czy postmodernistyczne – bez wystarczającego ich dostosowania do własnej logiki myślenia i działania pedagogicznego. Poza tym nie bez znaczenia jest fakt, że zapożyczenia przykładowo z filozofii fenomenologicznej są z reguły bardzo powierzchowne. Jarosław Gara (2018, s. 145) zauważa, że koncepty fenomenologiczne są w pedagogice „w najmniejszym stopniu [...] rozpoznane, rozumiane oraz w sposób metodyczny stosowane i rozwijane”. Zamiast tego w publikacjach pedagogicznych dominują „literalne i hasłowe odwołania” do fenomenologii, które często „nie wykazują związku ze zrozumieniem kluczowych zagadnień i problemów poszczególnych stanowisk filozofii fenomenologicznej” (Gara, 2020, s. 462).

Wreszcie czwarta trudność wiąże się z lingwistyką. Bogusław Bieszczad (2013, s. 7) twierdzi, że „za sprawą zwrotu lingwistycznego coraz częściej zdajemy sobie sprawę z roli, jaką odgrywa język w konstruowaniu świata”. Jednocześnie ten sam autor wskazuje, że we współczesnym dyskursie pedagogicznym (meta)język pedagogiki sprowadza się do sfery metaforycznej, performatywnej i przestrzennej – czyli do narzędzi opisu i krytyki, niekoniernie zaś do konstrukcji operacyjnych dla praktyki wychowawczej (Bieszczad, 2013, s. 127–157).

WNIOSEK KOŃCOWY

Wnioskiem, który nasuwa się z powyższych analiz, jest pilna potrzeba systematycznego budowania terminologii pedagogicznej osadzonej w praktyce wychowawczej i ukierunkowanej na operacjonalizację pojęć pedagogicznych, przy jednoczesnym krytycznym korzystaniu z dorobku filozofii i lingwistyki, nie zaś bezrefleksyjnym przyjmowaniu ich koncepcji. Pomocą w tym zakresie może być Herbartowska koncepcja obróbki rodzimych pojęć pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- BENNER, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- BENNER, D. (2026). Herbart jako twórca koncepcji równości w zakresie ogólnego i społecznego kształcenia podstawowego. Rozważania z okazji 250. rocznicy urodzin. *Roczniki Pedagogiczne*, 18(1), 69–89.
- BIESZCZAD, B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CASSIRER, E. (1920). *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, t. 3. Verlag Bruno Cassirer.
- DZIACZKOWSKA, L. (2024). (Nie)obecność ideałów i celów wychowania (nie tylko) w języku pedagogiki. *Paedagogia Christiana*, 1(53), 29–58. DOI: <https://doi.org/10.12775/PCh.2024.002>
- ECLER-NOCOŃ, B., JASKULSKA, M. (2025). *Świadomość wychowawcza współczesnego nauczyciela – tryptyk pedagogiczny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GARA, J. (2018). Fenomenologia jako metoda myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 9–22. DOI: <https://doi.org/10.18276/psw.2017.1-01>
- GARA, J. (2020). Problematyczność recepcji metody fenomenologicznej i jej stosowalności w badaniach pedagogicznych. W: J. Madalińska-Michalak i A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 457–473). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- GARA, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- GARA, J., STĘPKOWSKI, D. (2024). Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(46), 9–29. DOI: <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0054.4420>
- HERBART, J. F. (1887). Über philosophisches Studium. W: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbart's Sämtliche Werke*, t. 2 (s. 227–296). Beyer und Söhne.
- HERBART, J. F. (1892). Allgemeine Metaphysik nebst Anfängen der philosophischen Naturlehre. Erster historisch-kritischer Teil. W: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbart's Sämtliche Werke*, t. 7. Beyer und Söhne.

- HERBART, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (tłum. T. Stera). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- JEZIORAŃSKI, M. (2022). *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Wydawnictwo KUL.
- JUDYCKI, S. (1981). Niektóre problemy Husserlowskiej teorii konstytucji przestrzeni. *Roczniki Filozoficzne*, 29(2), 5–28.
- KORNISZEWSKI, F. (1964). Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby. W: tenże (red.), *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)* (s. 40–80). PZWS.
- KOSIOREK, M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- KOSTKIEWICZ, J. (2017). Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznym pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 29–47). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- KUNOWSKI, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- KWIECIŃSKI, Z., ŚLIWERSKI, B. (2019). Wstęp. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 7–11). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LEŚ, T. (2019). Współzależność i asymetria w relacjach pedagogiki z filozofią. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(3), 9–30. Dostęp: <https://pdfs.semanticscholar.org/3ffe/77b9fcaae34862b6740cef5ea95555808d7c.pdf>
- MAGIER, P. (2024). Metatheoretical Foundations of Educational Theory. Selected Aspects. *Studia z Teorii Wychowania*, 15(3), 27–44. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7885>.
- MĘCZKOWSKA, A. (2008). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- MIZEREK, H. (2024). A kiedy (u)kradną nam słowa... *Kultura i Edukacja*, 1(143), 11–25. DOI: <https://doi.org/10.15804/kie.2024.01.01>
- NAWROCYŃSKI, B. (1967). Wstęp. W: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne* (s. XI–LXXIV). Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- RUBACHA, K. (2006). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 21–33). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RUCKER, Th. (2025). Bildung. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. W: T. Rucker, R. De Maddalena, L. Scholl (red.), *Gelungende Bildung. Interdisziplinäre Studien zu einem gesellschaftlichen Dauerproblem* (s. 179–197). De Gruyter.
- SCHOLLENBERGER, P. (2012). Rdzenny element sztuki: akt dystansowania się obserwatora. W: I. Lorenc, M. Salwa, P. Schollenberger (red.), *Fenomen i przedstawienie: francuska estetyka fenomenologiczna. Założenia, zastosowania, konteksty* (s. 25–40). Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- SINCLAIR, J. (2004). *Trust the Text. Language, Corpus and Discourse*. Routledge.
- STĘPKOWSKI, D. (2010). Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbart’a i jej współczesnej reinterpretacji. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne* (s. 37–58). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- STĘPKOWSKI, D. (2014). Die „einheimischen Begriffe” und die „Methode der Beziehungen”. Transzendental-phänomenologische Voraussetzungen Herbarts philosophischen und pädago-

- gischen Denkens. W: R. Coriand, A. Schotte (red.), *Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung* (s. 187–200). IKS Garamond Verlag.
- STĘPKOWSKI, D. (2020). Herbart o sztuce studiowania. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2 (247–248), 61–77. DOI: https://doi.org/10.17460/PHO_2020.1_2.04
- ŚLIWERSKI, B. (2024). Meta-theory vs. meta-theories of education. *Studia z Teorii Wychowania*, 15(3), 7–25. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7883>
- TCHORZEWSKI, A. (1995). Pedagogika ogólna czy metapedagogika? W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania* (s. 151–158). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- TCHORZEWSKI, A. M. (2019). *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość – rudymenta – meandry – dylematy*. Wydawnictwo DPiS-A.
- TRZÓPEK, J. (2013). *Na tropach podmiotu. Między filozoficznymi a empirycznymi ujęciami podmiotu*. Wydawnictwo WAM.
- WESOŁOWSKA, A. (1987). *Fenomenologia jako możliwość filozofii dramatu Józefa Tischnera*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wielki słownik języka polskiego PAN*. Dostęp: <https://wsjp.pl/>
- WRÓBEL, A. (2018). Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej. Wybrane przykłady zmian leksykalnych. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 93–103. DOI: <https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.07>

HERBARTOWSKA KONCEPCJA „OBRÓBKJI POJĘĆ”
JAKO INSPIRACJA DLA TWORZENIA (META)JĘZYKA PEDAGOGIKI

STRESZCZENIE

W artykule został podjęty problem tworzenia współczesnego (meta)języka pedagogiki w kontekście historycznej koncepcji Herbart, oznaczanej mianem ‘obróbka pojęć’ (*Bearbeitung der Begriffe*). Koncepcja ta stanowi analityczno-syntetyczną procedurę, w której przez identyfikację i rozwiązywanie sprzeczności w pojęciach potocznych formuje się spójny i precyzyjny (meta)język naukowy. Dla zilustrowania koncepcji zostało omówione Herbartowskie pojęcie rządzenia dziećmi (*Regierung der Kinder*). Obróbka pojęć pozwala przezwyciężyć negatywne konotacje towarzyszące wyrażeniu ‘rządzenie dziećmi’ i zrozumieć jego głęboki sens pedagogiczny. Autor wskazuje również na cztery trudności stojące na drodze implementacji obróbki pojęć do współczesnego polskiego dyskursu pedagogicznego.

Słowa kluczowe: (meta)język; pedagogika; obróbka pojęć

HERBART’S FRAMEWORK OF THE “PROCESSING OF CONCEPTS”
AS INSPIRATION FOR DEVELOPING A (META)LANGUAGE OF PEDAGOGY

SUMMARY

The article addresses the issue of constructing a contemporary (meta)language of pedagogy in the context of Johann Friedrich Herbart’s historical concept, referred to as the “processing of

concepts" (*Bearbeitung der Begriffe*). This concept represents an analytical-synthetic procedure in which, through the identification and resolution of contradictions within everyday notions, a coherent and precise scientific (meta)language is formed. To illustrate this concept, Herbart's notion of governing children (*Regierung der Kinder*) is discussed. The processing of concepts makes it possible to overcome the negative connotations associated with the expression "governing children" and to grasp its deeper pedagogical meaning. The author also points to four difficulties that hinder the implementation of the processing of concepts within contemporary Polish pedagogical discourse.

Keywords: (meta)language; pedagogy; processing of concepts