



ЗНАЊЕ, НЕЗНАЊЕ И ПОГРЕШНО ЗНАЊЕ У ШКОЛИ

Зоран Аврамовић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду се разматра питање школског знања са становишта научног знања, незнања и погрешног знања. Полази се од чињенице да се школа и школски програми не баве питањем шта је знање уопште, какве врсте знања постоје и какав је однос знања, незнања и погрешног знања. У првом делу, одговара се на питање шта је знање. У другом се излаже неколико теоријских гледишта о знању: гносеолошко, социолошко и психолошко. Трећи део бави се појмовима »незнање« и »погрешно знање«. Указује се на облике мистичних незнања. Облици погрешног знања су: заблуде, предрасуде, привид. У последњем делу рада, аутор разматра њихов однос у школском образовању. Аутор полази од става да је незнање претпоставка сваког знања. Разлика између знања, незнања и погрешног знања постоји у систему сваког школског образовања али на неједнак начин о природи, друштву, човеку и уметности. У раду се тврди да школа не би требало да се дефинише као апсолутни носилац знања, као систем сигурних знања које ученик усваја некритички. Уместо безусловног поверења у научно знање, у закључку се предлаже »еластичан облик« школског знања. То је знање које у свом програму рачуна на претпоставку незнања, односно погрешног знања и различити удео таквог »знања« у учењу и стварном животу ученика.

Кључне речи: знање, незнање, погрешно знање, школа, наставни програм.

Појам школског (формалног) образовања увек доводимо у везу са знањем, односно са преношењем знања са професорске инстанце на ученичку. Образовање подразумева акумулисање ваљаних или тачних знања. Оно што се преноси мора бити сачувано током времена. У школи се стичу и усвајају знања, системи знања. Оне полазе од претпоставке да су школска знања парадигма научног знања. Ученици у школи треба да развијају когнитивне способности и вештине: да усвајају знања о чињеницима, разумевају појмове, развијају аналитичко мишљење, објашњење и резонување. Уже схватање наставног програма обухвата систематска и процедурална знања, метод долажења до знања и његову примену, однос универзалних знања и национално-културних. Међутим,

* E-mail: zavramovic@rcub.bg.ac.yu

школа и школски програми не баве се питањем шта је знање уопште, какве врсте знања постоје и какав је однос знања, незнања и погрешног знања. О томе одлучују научни ауторитети, а школа полази од претпоставке да су то ваљана или истинита знања. Када се освоје нова знања у науци и открију нове чињенице школа их укључује у свој наставни план и програм. Да најпре размотримо појам »знање«.

Шта је знање? Знање омогућава појединцу и заједници оријентацију у стварности. Човеково понашање и практичну активност усмерава историјски и актуално неколико врста ирационалног и рационалног знања: магијско, митско, религијско, научно, здраворазумско, филозофска мудрост. Шта подразумевамо под појмом »знање«? Зашто је знање услов културног опстанка човека и друштва?

Нешто знати, то значи бити *свестан* основних својстава, карактеристика, односа, појаве, предмета, догађаја. Знање је увек резултат мисаоног напора да се прошири рационално искуство о стварности и друштвеним делатностима као и да се утврди њихова промена у складу са потребама и могућностима људи. Пут до знања може бити рационалан и ирационалан: помоћу чула, разума, интуиције. Знање о природи, друштву и човеку подразумева свест о разлозима зашто се нека ствар догодила, како она функционише и шта ће се десити са њом у будућности. Знање је, дакле, и *свест о узроку, функционисању и предвиђању* догађаја. Научно знање се служи појмовима. Појмови су мисаоне творевине а не нешто објективно, подешено за решавање проблема. Сазнање је појмовна прерада стварности. Знати нешто, значи имати свест о чињеницама, појмовима, законима, теоријама, каузалним односима, принципима, претпоставкама, правилима. Појам »знање« може се одредити као свест о предмету а критеријуми ваљаности знања налазе се у одговарајућем језику којим се саопштава, у аргументованости тврдњи, практичној провери. Питање је, међутим, да ли ови критеријуми једнако важе за номотетске и идиографске науке у формалном образовању, будући да се у овим другима увек ради о непоновљивости друштвених, историјских, културних догађаја (Милић, 1965).

Теорије знања

Шта могу да знам? У чему се састоји знање? Шта је истина? То су питања којима се бави филозофска дисциплина – гносеологија. У књизи *Људско знање* (1961) Расел одбацује традиционално схватање знања као мистичног контакта између субјекта и објекта. Модерна теорија знања обухвата неколико форми знања, при чему је свако знање сту-

пњевите природе – извесно и вероватно. Расел тврди да се знање појављује у форми *опажања, веровања, сећања, навика, уверења* (засновано на навици, уображењу, интересу, понављању), *научног знања* (теоријски засновано и практично применљиво), *очекивања* (облик веровања и увереност у каузалне односе). »Знање је истинито уверење« тврди Расел.

Појам »знање« не може да се одреди без одређења појмова, чињеница, уверење, истина. Чињеница је све оно што на свету постоји у онтолошком смислу, али чињеница је и све оно што чини исказе истинитим или лажним. Уверење увек има спољашњу референцу као што је интерес или навика. Истина је и уверење, а знање је подврста истинитих уверења. Знање је самоочевидност, кохерентност уверења, знање је »уверење које побољшава успех«. Основа знања је индивидуална перцепција а у основи оно је ствар степена. »Највиши степен налази се у чињеницама перцепције и у убедљивости аргумената. Следећи највиши степен налази се у живим сећањима« (Расел, 1961) а потом следе веродостојност и кохерентност уверења као логичне целине.

Расел разликује више врста знања: (1) знање чињеница, (2) знање општих веза између чињеница, (3) теоријско знање, (4) практично знање, (5) опште, (6) индивидуално, (7) безлично, (8) лично, (9) непосредно, (10) знање путем описа. Ипак, није баш потпуно одређен појам знања. »Запамтимо да питање 'шта подразумевамо под знањем' није питање на које се може дати одређен и недвосмислен одговор« (Расел, 1961).

Попер у својим књигама тврди да се знање састоји од ставова (став интегрише основне менталне функције: сазнајне, емоционалне, вољне и увек је неки однос према објектима и појавама). Сваки став може да буде истинит или лажан. Шта је истинит став или истинито знање? Попер у књизи *У трагању за бољим светом* (1998) брани кореспондентно схватање: објективна истина је подударње става са чињеницама. Међутим, не постоји сигурно знање већ хипотетичко знање и због тога је неопходна критика. На темељу научне критике, наше претпостављено знање стално се усавршава. А усавршавање значи да је боље знање оно које се више приближило истини.

Да подсетимо на сазнајно биологистичко становиште Фридриха фон Хајека изложено у књизи *The sensory order* (1952). Сазнање је део нервног система организма, које се развија у шуми предмета и њихових својстава. Сваки човек сазнаје тако што класификује у свом мозгу одређени број чулних података. Процес класификације одвија се несвесно (инстинктивно) и свесно (систематизација, експеримент, формални језик, провере). Постоји више слојева класификације: (1) најпре се прави поредак чулних квалитета (свет око нас увек опажамо као део неке це-

лине), (2) чулни поредак (субјективни) није истоветан са објективним светом, (3) да би обезбедио што адекватније тумачење спољашњег света одвија се стални процес рекласификације, (4) на основу рекласификације ствара се одређени модел окружења (ментална структура) који омогућава појединцу бољу оријентацију у стварности и очекивана реаговања на ситуацију, (5) од чулног до научног поретка постоји низ прелазних класификација.

Схватање Шпенглера, изложено у књизи *Пропаст Запада* (1989), садржи један особен сазнајни однос према свету. Он оштро разликује појам и симбол, мисао и доживљај. Ниједан појам не може да додирне тајну, судбину, случај, позвање. »Идеја о судбини тражи животно, не научно искуство, снагу сагледања, не срачунавање, дубину, не дух«. У идеји судбине учествује се само уметношћу и религијом. Научно сазнање трага за узроцима. Судбина значи »куда«? Каузалитет значи »откуда«. А каузалитет се различито схвата у светским културама. Само код фаустовског човека каузалитет је динамички принцип узрока и последице. Код Грка не постоји, а код Арабљана Бог је узрок свега.

Шпенглер критикује Кантову теорију сазнања о каузалности као логику појма и закона (у простору тек ствари јесу и постоје, а мишљењем је могућно установити облике мишљења). То је знање о природи у коме се разликује узрок и последица. Живот се појављује као осећање и судбина. »Живот је дубина доживљеног у времену и у судбини. Ко у животу тражи разлоге и последице тај је помешао доживљај са сазнањем и сазнатљивим«. Морфолошки елеменат узрочног и судбине су различити: у првом је принцип а у другом идеја која се не да »сазнати«, описати, дефинисати, него само осетити и доживети изнутра. А то може човек који верује, који воли, уметник, песник. »Човек као Кант увек ће се осећати надмоћним над Бетовеном, али неће спречити Бетовена да *Критику чистог ума* одбије као један оскудни начин посматрања света« (Шпенглер, 1989: 171).

Научно сазнање је систематско и као такво односи се на постало, на оно што је настало. То су она знања која откривају узрок ствари настале у простору и времену. Судбинско разумевање света односи се на осећајност која настаје у животу а утемељује се на нагону, хтењу, чежњи, покренутости. То је време које је судбина. »Човек *доживљава* судбину и *појми* каузалитет, логику онога што је постало, по узроцима и последицама« (Шпенглер, 1989).

Сорокин у својој теорији истине и знања разликује истине чула (знања природне науке), разума (дијалектика, логика) и вере (интуиција, директно сазнање). »Емпиријско-чулни аспект стварности сазнаје се

кроз истину чула, рационални кроз истину разума, а надрационални путем истине вере» (2002: 607). Посебну пажњу Сорокин посвећује интуицији због тога што је она: (а) у самој основи валидности система истине и разума; (б) што је покретач најзначајнијих филозофских, научних, математичких открића, (в) што су верска и мистична искуства главна снага у стварању највећих уметничких, религијских и етичких система културе, (г) што су дела великих мислилаца, религиозних учитеља, ументичких вредности, доказ да интуиција као извор истине постоји. Интуиција је значајан део стваралаштва. Уколико доминира једна истина и једно знање (делимична истина), уколико се успостави доминантан систем такве истине, друштво се креће стазом незнања, погрешака, испразних вредности, јаловости и некреативности и тако осиромашује друштвени и културни живот (Сорокин, 2002).

Марковић у књизи *Филозофски основи науке* (1981) тврди да човек има генетски потенцијал за стицање знања, учење језичких симбола, комуникацију, опажање, разум, мишљење, имагинацију, критичко мишљење, синтезе итд. Здрав разум је основа знања али је ограничено: чулно опажање је погрешиво, у поступку закључивања могуће су грешке. Научно знање је најпоузданије и оно подразумева целину језичких исказа који су комуникабилни, искуствено проверени, кохерентни и практично применљиви. Супротни ставови према знању су скептицизам (сумња у могућност сазнања) и догматизам (одбрана сазнајног става без обзира на искуство). Људско знање се развија од здравог разума према научном знању. У гносеологији постоје две основне теоријске струје: рационалистичка и интуиционистичка или доживљајна. Међутим, проблемима знања и сазнања баве се и друге научне дисциплине, на пример, социологија и психологија. Социологија открива функционалну зависност сазнајног становишта од реалности друштвених група које иза таквог сазнања стоје. Ова научна дисциплина се не бави мишљењем у логичком смислу већ у којој мери је једно мишљење друштвено условљено, како оно функционише у друштву, како се користи као инструмент у политичким и друштвеним сукобима.

Манхајм у књизи *Идеологија и утопија* (1968) разликује логичко знање и друштвено условљено знање. Логичка анализа је одвојила појединачно мишљење од колективне ситуације али и мишљење од деловања. »Главна теза социологије знања јесте да постоје начини мишљења који се не могу разумети све дотле док њихово друштвено порекло остаје у тами« (1968: 4). Егзистенцијални фактори продиру у садржину и форму, обим и начин формулисања неког сазнања. За социологију сазнања није примарна вредност аргумента већ начин на који је друштве-

но условљен начин гледања на ствари. (Да ли је неки став либералан или конзервативан ништа не говори о тачности.) Значи, ставове и мишљења треба увек доводити у везу са одређеним тумачењем света а ово са друштвеном структуром или егзистенцијалном основом мишљења. Свако време, по суду Махнајма, има свој појам истине.

У књизи *Социологија сазнања* (1986), Војин Милић одређује предмет ове дисциплине као »проучавање развоја рационално-искуствене мисли о стварности и могућностима њеног мењања у складу са људским потребама и тежњама у току целокупног кретања људског друштва« (1986:413). Дефиниција обухвата рационална знања о стварности и знања која су уграђена у практичне делатности. Ова научна дисциплина проучава односе између друштва и сазнајних делатности, саму организацију сазнајних делатности, друштвене функције знања и идеја, ширење знања и идеја у друштву.

Како психологија разумева појам »знање«? Чињеница да се сазнање одвија између субјекта и објекта указује на теријски значај испитивања личности која ствара знање, а посебно на њену психолошку структуру. Знање припада разуму, али као део психичког садржаја, знање не може да избегне утицај емоционално-вољних елемената. Доживљај ситуације у којој се сазнаје или осећања која су повезана са стицањем или применом знања, не могу се искључити. Примера ради, радост, љубав, мржња, симпатија, брига, стрепња, жалост, очекивање, нада, охолост, злурадост, агресивност – све су то осећања која учествују у сазнајном процесу и примени знања. Знање нема исту улогу у осећањима која се односе на сопствену личност и осећањима која се односе на друге људе.

Психологија знања је значајна због питања: зашто човек тежи да сазна истину али и да чува илузију, заблуду и фикцију? Друго питање тиче се истине као кохеренције: када се открију противречности и нелогичности у некој сазнајној структури, порекло тих противречности треба потражити у психолошкој структури аутора. Људске емоције јесу средство сазнања, при чему оне могу бити од помоћи у сазнавању истине али могу бити и препрека (Маслов). Проблем је – када су емоције у функцији истинитог опажања и тачног суђења а када нису?

Други проблем психологије знања је однос сазнајне (мисаоне) творевине и аутора тог дела. Када се открије некохерентност у сазнању неког аутора онда порекло те противречности треба потражити у психолошкој структури њега самог: ауторитарност, психички поремећај, депресивност итд. Није проблем у његовим интелектуалним могућностима, способности за теоријско сазнавање, већ у дејству психолошких и идеолошких фактора (Милошевић, 1989).

Појам »знање« је неодвојив од *истине* (проверљивости тврдњи и чињеница) и *неистине* (лаж, обмана, заблуда, предрасуда). Постоје различите теорије истине (кореспонденција, очигледност, кохеренција, прагматизам) али, са филозофског становишта, свака од ових теорија мора да одговори на питање: које *услове* треба да испуни тврдња (исказ, уверење, теорија) да би била истинита? Општи услови су постојање језичког смисла, кохерентност, проверљивост (верификација).

Класични појам знања («истинито оправдано веровање») подразумева одговор на питање: зашто морамо имати довољне разлоге да би се »оно што се зна« сматрало истинитим? Модерна теорија знања почиње од проблема а не од исказа, података и посматрања. Знање је трагање за истином и увек постоји тензија између знања и незнања (Попер, 1998).

Шта је незнање

Незнање је претпоставка науке. Када би се све знало наука не би била потребна. Наука постоји зато што ми не знамо велики део стварности у којој живимо. Ако постоји знање, онда постоји и незнање. Човек и људска врста далеко више не знају него што знају о свету у коме живе. Када је Сократ прочитао на Делфијском храму »Упознај себe«, замислио се и рекао: »Знам да ништа не знам«. Како разумети Сократову реченицу? Он хоће да каже како се свако знање граничи са незнањем, незнање доказује претпоставни карактер знања. Појам »незнање« може се одредити двојачко – као нешто што не знамо и као заблуда, привид, предрасуда. Свесна заблуда није део незнања, већ део злоупотребе знања или манипулација знањем.

Незнање се различито именује. Најпре, реч је о одсуству свести о појавама, односима и карактеристикама предмета или појаве, одсуству свести о узроцима и начину функционисања неких појава. Незнање је неадекватан однос према стварности, према језику којим се саопштава »знање«, према појмовима који се користе, према проверљивости, према унутрашњој доследности тврдње. Незнање може да се јави и у облику *привидног знања* као што су вербализам, гомилање чињеница без унутрашњег смисла. У форми уметничког стваралаштва откривамо специфично знање које би са становишта рационалног знања увек било окарактерисано као незнање. Паганска знања и сујеверје такође спадају у форме незнања. Облици *мистичног знања* – празноверје, гатање, прорицање, врачање, бајање, чарање – нису само карактеристични за примитивне заједнице у далекој прошлости, већ се појављују и у савременом друштву. Један од примера може да буде српско »додоле« и друге

магијске радње. Неке облике мистичног знања срећемо у уметности. Петар Рајић, књижевни лик *Дневника о Чернојевићу*, роману Милоша Црњанског, говори девојци да »од њеног страшног осмеха, добија једна црвена биљка, на острву Цејлону, снаге да се отвори«. Са становишта незнања, мање је важан садржај сујеверја, већ чињеница да такав облик незнања утиче на практично понашање друштвених група и појединаца.

Проблем ирационалног знања треба посматрати у контексту мишљења и сазнања друштва. Током историје, друштво као и природа, сазнавали су се на различите начине. Рационална мисао о друштву користила је појам, узрок, аргумент, а ирационална мисао појмове природа, крвно-сродничка веза, територија, судбина у поступку објашавања друштвених појава. Такви облици ирационалне мисли нису незнање већ особена врста знања заснована на осећајно-вољним чиниоцима.

Незнање није исто што и *неистина*. Каже се да је нешто »нетачно« или »неистинито«. Исказ да је нешто лажно треба разграничити на свесну и несвесну лаж. Када тежи сазнању истине, онда човек хоће да се супротстави лажи. Свесна лаж је када намерно прикривамо неке чињенице или исказе, а несвесна лаж је последица самообмане или погрешних информација. Хана Арент је у књизи *Истина и лаж у политици* (1994), утврдила да је лаж америчких решавалаца проблема вијетнамског рата из 1974-1976, последица неуспеха да се вијетнамска стварност види онаква каква јесте јер се пристало на обману и самообману, неговање имица и идеологизацију.

Погрешна знања

Погрешна знања треба да разликујемо од незнања. Грешка у сазнању углавном је несвесна или последица лошег сазнајног поступка. Разликујемо грешке у мишљењу и грешке у знању. Првима се бави логика (на пример, замена теза, кретање у кругу) а другима сазнајна заједница. Грешке у знању се јављају као последица огрешења о чињенице и појмове. Честе су и грешке у закључивању. Две најчешће грешке су упрошћавање (поједностављивање) предмета сазнања и претерано усложњавање (хиперболисање).

Облици погрешног знања су: *зablуде, предрасуде, привид*. То су облици »знања« који имају социјалне и психолошке корене. Зablуде су једна врста препрека на путу ка истинитом знању. Подсетимо се Беконових тумачења зablуда. Он је разликовао четири врсте зablуда (»идоли«): оне које су производ интелектуалне ограничености људске врсте,

индивидуалном природом сваког човека, вешезначношћу језика, наслагама традиционалних знања.

Какво је знање засновано на предрасудама? Предрасуда као врста става имала је и има значајну улогу у сазнању. Може се дефинисати као став који није заснован на чињеницама, одсуству релевантних чињеница, став који се доноси без претходног мишљења и расуђивања. Због тога је предрасуда извор бројних сукоба и нетрпељивости у колективном животу. Расне предрасуде у време колонијализма су биле основа за потчињавање афричког становништва у класу робова. Предрасуда да су Аријевци виша раса и да треба да владају светом водила је у немачки нацизам и свету донеле велику катастрофу Другог светског рата. Предрасуде могу бити и етичке (неко је ниже вредности и не заслужује поштовање), политичке, религијске, националне. Појам »предрасуда« је појмовно сличан појму »стереотип«. То је један клишетирани образац мишљења којим друштвене групе манипулишу појединцима утичући на његово опажање и вредновање околине.

Идеолошко знање често има карактер погрешног знања. Као облик партикуларног знања, као знање засновано на интересним или жељеним социјалним основама једне групе или слоја, друштвене класе, оно се често појављује као погрешно зато што свесно или несвесно заобилази друге интересе и жеље.

Који су разлози постојања незнања и погрешног знања? Они могу да буду субјективне, друштвене и објективне природе. Ми, као људска бића, немамо савршена чула нити смо способни да се одупремо осећањима и интересима. Узмимо пример предрасуда. Који разлози потхрањују предрасуде? У психолошком погледу, предрасуде су начин да се појединац ослободи нагомиланог незадовољства и агресивности. Човек се ослобађа агресивности када је усмери према објекту предрасуде. Други разлог је материјални интерес. Уколико предрасуда обећава неку економску корист, она лако може да се усвоји. То је карактеристично за неразвијена и сиромашна друштва или за друштва у кризи. Потреба за статусом и угледом може хранити предрасудно мишљење и понашање. Појединац може веровати да ће себи подићи углед уколико друге учини инфериорним.

Субјективни разлози незнања и погрешног знања су последица погрешног васпитања, образовања, навика. Психолошка структура појединца може бити препрека сазнању због одсуства или неразвијености интелигенције, снаге емоција, темперамента, мотивације и специфичности карактера. Спремност да се не прихвати ново и чврста везаност за наслеђена сазнања, такође могу бити препрека.

Друштвени разлози незнања и погрешног знања могу да буду пре свега институционални. Уколико друштвени и политички поредак ограничава слободно истраживање истине, незнање може добити предност над знањем. У тоталитарним друштвима XX века, забележено је мноштво примера идеолошких критеријума у селекцији знања и незнања. »Знања« о расама или »знања о нападним и напредним друштвима« само су неки примери идеолошке институционализације незнања. Друштвени и политички разлози незнања могу да искривљују значења појмова, деформишу језик комуникације, скривају чињенице. Објективни разлози незнања и погрешног знања налазе се у изузетној комплексности природне и друштвене стварности. Свет у коме живи појединац и друштво током историје није коначно сазнат ни у једној фази његовог развитка. Човек се још пита о свом настанку, а природне појаве су непредвидиве.

Школа и проблем знања, незнања и погрешног знања

Како да се школа (наставни програми, наставници, ученици) постави према овде описаним појмовима знања, незнања и погрешног знања? Каква је улога рационалног и интуитивног знања у школским наставним програмима? Константали смо да знање подразумева проверљивост тврдњи и чињеница, да се незнање и погрешно знање појављују у више облика: незнање као такво, привидно знање, мистично, заблуда, лаж, обмана, предрасуда, идеологија, погрешно мишљење, грешке у знању. Прво што помислимо, сигурно је веровање да нам образовна установа омогућава поуздан ослонац на знање. Школа, по дефиницији, заступа знање а одбацује незнање и погрешно знање. Међутим, видимо да су незнање и погрешно знање саставни део историје знања, да су део колективног културног живота у прошлости. У уметности, религији и митологији налазе се форме знања које су за рационалну мисао незнање или погрешно знање. Подсетимо се структуре знања у систему образовања СФРЈ. Лако је доказати да је у том систему било знања (природни предмети), незнања (однос према религији) и погрешног знања (идеологија комунизма).

Школско знање можемо да схватимо као »отворено« и »затворено« (Бабић, 1988). Отворено знање је разумевање, поверење у свет или »суверено владање великим бројем појмова и појмовних дистинкција«. На другој страни налази се затворено знање које је погрешно, искривљено и недовољно. Оваква подела знања не може се прихватити као решење границе знања и незнања у образовању. У њој се рачуна са јасном раз-

ликом између знања и незнања, односно погрешног знања. Посебно се тешко може прихватити став о »сувереном« владању појмовима. То је максималистички захтев који се не поставља школи. Како би теза о суверености могла да се оствари у области социјалних, културолошких и уметничких знања? Или у оној врсти знања коју Шпенглер именује као доживљајно?

Можемо да разликујемо три групе питања о односу школе и знања (незнања и погрешног знања). *Први* се односи на сâм појам »знање« који је проблематичан. Расел је упозорио да се не може поуздано одговорити на питање: шта је знање? Оно што подразумевамо под знањем јавља се као опажање, веровање, сећање, навика, уверење, очекивање, научно знање. За Попера знање је хипотетичко, а за Хајека чулна класификације. Манхајм везује знање за друштвену егзистенцију. Шпенглер разликује доживљајно и узрочно знање. Милић сматра да је знање рационална категорија. Марковић разликује здраворазумско и научно сазнање. Дакле, одређење школе као установе у којој се стичу знања и системи знања, заобилази претходно питање о самој суштини знања. То није задатак школе али јесте оних који проучавају образовање и васпитање.

Други круг питања у вези је са избором знања која су потребна за школу и дидактичким проблемима – шта ученик треба да зна, како усваја знање и како се утврђује (Шарановић-Божановић, 1995). Свако разматрање проблема о којима је овде реч мора да пође од чињенице да школа није једина установа образовања. Постоје бар два типа извора ученичког знања. Један тип припада неформалном образовању. Знање се стиче у породици, групи вршњака, посредством масовних медија, учествовањем у обичајима и традицији. Сваки ученик стиче искуствено знање, знање из практичног живота. То су лаичка знања стечена методом »властите коже«. Ова знања су неформална али могу да задовоље неке сазнајне потребе ученика (*Неформално образовање*, 2003). По себи се разуме да се у оквиру неформалних знања »мешају« знања, незнања и погрешна знања.

Други тип знања ученик стиче у школи у којој усваја појмове, односе између појмова. У школи дете остварује додир са структурисаним системом знања, научним појмовима (Виготски, 1996). За разлику од знања која се стичу »методом властите коже«, у школи постоји институционална контрола над знањем. Размотримо питање о знању у школи. У овој значајној друштвеној установи наставници, ослоњени на наставне програме, уџбенике, наставна и методичка средства, преносе знања о чињеницама и појмовима о природи, друштву и човеку. Школа, по природи ствари, одбацује незнање у природним и друштвеним предметима.

У оквиру рационалних појмова о природи и друштву, незнање и погрешно знање – лаж, заблуда или предрасуда – не могу бити предмет учења. Међутим, ми нисмо апсолутно сигурни да су нам чињенице и појмови једини поуздани савезник у освајању знања, не само у наукама о друштву и човеку, већ и наукама о природи.

Ученици у школи усвајају знање о чињеницама. Да ли је то знање непроблематично? Запитајмо се, најпре, шта је чињеница? Разликујемо научне и приватне, односно личне чињенице. Шта су искуствене чињенице? Догађаји, ствари, појаве које под одређеним условима може опазити сваки посматрач који поседује нормална чула. А шта је искуство? То су различити психички доживљаји једног човека у временском интервалу (опажаји, представе, слике, машта, емоција, воља). Разлике међу људима су највеће у осећањима, машти, интересима а мање у чулним опажајима. Отуда тешкоће констатовања чињеница: сложеност појаве, променљивост појаве, тешкоћа изоловања чињенице. Субјективне препреке у утврђивању чињеница су у недовољно прецизном опажању, непоузданости описа, произвољности процене.

Научне чињенице су искуствено и друштвено објективна знања – независна од наших интереса, жеља, емоција. Чињенице се утврђују: посматрањем, експериментом, мерењем. Чињеница је мисаоно утврђена реалност, предметност, догађај, својство. Без размишљења не зна се шта су чињенице (чулно искуство мора бити изражено мисаоном анализом). Мишљење је, према томе, саставни део чињенице и то што се оне мењају током времена, што нису данас као пре два века, што нису исте пре и после Коперника, Дарвина, Ајнштајна, доказ је да не постоји знање о чињеницама природе које су вечне и непроменљиве.

Када је знање о природи несигурно, какво је тек знање о друштву и човеку. Знања о друштву су највишег степена сложености. Потребно је разликовати рационалну мисао о друштву (појам, узрок, сазнање, аргумент) и ирационалну мисао (природне силе, крвно-сродничке везе, територија, судбина, нагони). Појам »знање« је конститутиван за односе и установе друштва али није истоветан са појмом »идеја«. Знање је једна структурирана свест о деловима стварности. Разликујемо знање о чињеницама и знање о вредностима. На знања о друштву утичу интереси, жеље, културна традиција и ту срећемо већи уплив вредности које отварају простор за неразликовање знања, незнања и погрешног знања (Аврамовић, 2004).

Формално-образовно знање ствара код ученика слику о човеку и друштву. Та слика није била истоветна у различитим културама током историје, а ни у савременом свету. Можемо се упитати да ли су разлике

последица социјалних и антрополошких знања или знања једних и незнања других историјских епоха или је знање о човеку и друштву проблематично као такво. (Ни Кант није одговорио на своје питање: шта је човек?)

Школска знања одстрањују незнања (и погрешна знања) и ослонац налазе у научном рационалном знању. Напред смо констатовали да је и то знање променљиво и није апсолутно поуздано. Овоме се мора додати и чињеница да се знање стиче и ван школе. Знање које ученик стиче »методом властите коже« у великој мери је изложено могућностима незнања и погрешног знања. Продор разних облика ирационалних знања има велику шансу управо у спонтаном искуственом знању. Лаичка знања су увек засићена емоцијама. Али, искуствена знања ученика нису лишена сваког рационалног поимања стварности. И у овом начину стицања знања ученик усваја неке чињенице и појмове. Узмимо пример језика. Знање о језику стиче се у школи али исто тако и изван школе. У свакодневном животу ученик зна да употребљава језик у разним функцијама: комуникативној, експресивној, конструктивној, идентитетској, магијској итд. Он у школи може да стекне нормативно знање о језику али то само допуњава његово искуствено знање. Међутим, он усваја и неки од језика који не припадају школском знању. Говор аргоа он не учи у школи, али то није језичко незнање већ један тип језика који се користи у одређеним социјалним групама. Књига која се прочита, а није део лектире, такође доприноси стицању знања, разумевање односа између младих или младих и старијих, стечено ван школе део је друштвене интеракције. Уосталом, сви знамо за ученике који су развили свој таленат мимо школских програма знања.

Једно значајно питање образовања тиче се врсте знања које треба да се предаје у школи. Којој врсти ће се дати предност зависи од карактера друштва и културе у којој се оснива или унапређује школа. Модерна (пост)индустријска друштва даће предност практичним и уско специјалистичким знањима у школским програмима (vocation education) а традијска друштва, верско-духовним знањима. И ту се срећемо са дилемом да ли је реч о различитим знањима или незнањима и погрешним знањима. Да ли за америчког творца наставног програма о друштву, кинеско знање о друштву треба да се оцени као незнање или погрешно знање?

Када је реч о школским предметима, можемо да констатујемо да се знања о природи, друштву, човеку и уметности различито предају. Не постоји једна методика наставе. У сваком предмету ученик се суочава са чињеницама и појмовима али они нису структурно и културно-историјски истоветни. Природнонаучано знање је егзактно. Чињенице су јасне а појмови прецизни. У каузалним знањима, да парафразирам Шпен-

гlera, лакше је открити границу знања и незнања. Није тако у социјалним, антрополошким и уметничким знањима. Ту су могућности незнања и погрешног знања далеко веће. Учестали позиви за критичким приступом у настави, могу се оправдати непоузданошћу знања као таквог а самим тим и школског. Квалитетно образовање није толико у стицању знања, у квантитативном увећавању знања, колико у развијању сазнајних способности. Критички приступ, склоност ка преиспитивању може се разумети са становишта прозирне границе знања, незнања и погрешног знања.

Постоји још један разлог за критички однос према сваком научном знању. Вебер је приметио да су се све раније научне истине о »правом бићу«, »правој природи«, »правом Богу«, »правој уметности« распршиле. Он прихвата Толстојеву тврдњу да наука није одговорила на једино за нас битно питање: Шта да чинимо? Како да живимо? (Вебер, 1998).

Трећи проблем односа знања, незнање и погрешног знања у школском образовању је најсложенији. Знања о уметности, религији, моралу, култури су најзагонетнија са становишта научне парадигме образовања. Један део тих знања не представља проблем за креатора наставних програма из ових области. Културолошка знања садрже чињенице о уметничким делима, ствароцима, стилским епохама. Међутим, саставни део знања о културним и уметничким делима увек садржи и део незнања или погрешног знања које може да се схвати и као тајна о начину настанка дела, тајна значења дела, или као корисна заблуда и предрасуда. Написани су романи у којима се описују предрасуде према женама, црнцима. Уметничко стварање ослања се, познато је, на незнање (погрешно знање) као што је на пример митологија. А може ли се неко научити знању да буде уметник или моралан човек? Када би постојало такво знање онда би свако био моралан или уметник. Сократова неуморна запиткивања о идејама једнакости, врлини, праведности, храбрости, имала су морални значај. У трагању за одговорима на ова питања, увек ћемо се сусретати са знањима, незнањима и погрешним знањима.

Верско знање је засновано на тајнама и чудима. У светим књигама се преплићу рационално и ирационално, мистично знање. За некога то може да буде незнање. На пример, тврдња да је Бог творац света. Или пример са »незнањем« које се претвара у знање у роману Томаса Мана. И Шпенглерово схватање разлике између Канта и Бетовена. Ради се о томе да је у културолошким знањима увек присутан доживљај, осећање, интуиција. Уколико школско знање тежи пуној рационалности, неће успети да реши садржај и улогу ирационалних облика, сматрајући их незнањем и одбацујући их.

Закључак

Друштво и образовну политику интересује одговор на питање: какво се знање преноси ученицима и студентима, какав је квалитет знања и какав је однос према незнању, односно погрешном знању. Модерна школа треба да буде критичка према сваком облику знања па и према неформалним знањима и онима из социокултурног окружења која посредством наставника и ученика »улазе« у школу. Школа не би требало да се представља као носилац »једино исправног« знања, као ризница из које ученик добија све оно што га поуздано води кроз живот. (1) Уместо безусловног поверења у научно знање овде се предлаже флексибилни приступ типовима знања. Доживљајна знања нису део рационалних врста знања али она се не могу искључити из модерног образовања. (2) Оправдани захтеви за критичким и истраживачким мишљењем у школи имају свој ослонац управо у непрозирној граници између знања, незнања и погрешног знања. Активан однос према овако схваћеном проблему школског знања садржи ону радозналост која је покретач сазнавања током живота. Развијање оваквог односа треба да буде темељни циљ школе. (3) Ако се школско (формално) знање сматра коначним онда ће се оно наметати ученицима, а ако се укаже на могућно присуство незнања и погрешног знања онда ће се ученици подучавати да га усвајају критички и да га унапређују. Гледајући културноисторијски, може се доказати да је сваки систем школског знања био повезан са облицима незнања и погрешног знања. Веровати да је школа репрезент чистог научног знања исто је што и веровати да свако ко је способан за високо образовање, самим тим буде и формално високообразован.

У наредним радовима тежиште би требало ставити на нека социолошка питања: Ко омета развој ученичких сазнајних способности и жеља: школска хијерархија и дисциплина или структурисано школско знање? Како решити разлику између општих, друштвених и тржишно прихватљивих знања? Како иста структура школског знања опредељује неке ученике према »успеху у школи и животу« а друге обесхрабрује? Како школска знања доприносе обнављању друштвене, економске и културне неједнакости? Да ли социјалне неједнакости ученика одлучујуће утичу на однос према знањима, незнањима и погрешним знањима или је то ствар квалитета интеракције наставника и ученика, односно наставника?

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Аврамовић, З. (2004): Друштво и школа: проблем избора знања; у С. Милановић-Наход и Н. Шарановић-Божановић (прир): *Знање и постигнуће* (11–25). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Аврамовић, З. (2005): Култура мишљења и Дон Кихот, *Кораџи*, бр. 9–10.
- Аврамовић, А. (прир.) (2005): *Два века образовања у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Арент, Х. (1994): *Истина и лаж у политици*. Београд: »Филип Вишњић«.
- Бабић, Ј. (1988): Три димензије образовања, *Зборник 21 Института за педагошка истраживања* (73–78). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бурдије, П. (2004): За ангажовано знање, *Књижевне новине*, фебруар.
- Вебер, М. (1998): *Духовни рад као позив*. Нови Сад: Издавачка књижарница.
- Виготски, Л. (1996): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Von Најек, F. (1952): *The sensory order*. London.
- Ејер, А. (1963): *Проблем сазнања*. Београд: Нолит.
- Latgabee, H. (1945): *Reliable knowledge*. USA.
- Манхајм, К. (1968): *Идеологија и утопија*. Београд: Нолит.
- Марковић, М. (1981): *Филозофски основи науке*. Београд: САНУ.
- Милић, В. (1965): *Социолошки метод*. Београд: Нолит.
- Милић, В. (1986): *Социологија сазнања*. Сарајево: »Веселин Маслеша«.
- Милошевић, Н. (1989): *Психологија знања*. Београд: Нолит.
- Неформално образовање* (2003). Београд: НВО »Хајде да... «.
- Попер, К. (1998): *У трагању за бољим светом*. Београд: Паидеиа.
- Расел, Б. (1961): *Људско знање*. Београд: Нолит.
- Ристић, Ж. (1995): *О истраживању, методу, знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Сорокин, П. (2002): *Друштвена и културна динамика*. Београд: Службени лист СРЈ; Подгорица: ЦИД.
- Спасић, И. (1997): Границе друштвеног знања, *Социолошки преглед*, бр.1, 91–106.
- Шарановић-Божановић, Н. (1995): Знање и разумевање у настави; у С. Крњић (ур.): *Сазнавање и настава* (95–114). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шпенглер, О. (1989): *Пропаст Запада*. Београд: Књижевне новине.

Примљено 23.04.2007; прихваћено за штампу 08.05.2007.

Zoran Avramović

KNOWLEDGE, IGNORANCE AND FAULTY KNOWLEDGE IN SCHOOL

Abstract

The paper discusses the issue of school knowledge from the point of view of scientific knowledge, ignorance and faulty knowledge. The starting point is that neither school nor curricula pay attention to what knowledge is, what types of knowledge there are, and what kind of relationship exists between knowledge, ignorance and faulty knowledge. The first part offers an answer to the question what knowledge is. In the second part presented are some theoretical viewpoints on knowledge: gnoseological, sociological and psychological. The third part deals with the notions of ignorance and "faulty" knowledge. Pointed out are some forms of mystical ignorance. The forms of faulty knowledge are: erroneous notions, prejudices, illusions. In the

final part, the author considers their relationship in school education. The starting point is that ignorance is a predecessor of any knowledge. The difference between knowledge, ignorance and faulty knowledge exists in every system of school education, but differs in extent and mode when it comes to nature, society, man and art. The author maintains that school should not be defined as an absolute carrier of knowledge, or the system of foolproof knowledge that the student should acquire uncritically. Instead of absolute confidence in scientific knowledge, the paper concludes with suggesting the option of an "elastic form" of school knowledge. This is a type of knowledge which, in its programme, counts on both ignorance and faulty knowledge and their differing roles in studying and real life of students.

Key words: knowledge, ignorance, faulty knowledge, school, curriculum.

Зоран Аврамович

ZNANIE, NEZNANIE I O{IBO^NOE ZNANIE V {KOLE

Резюме

V rabote obsu`daets] problema [kolxnogo znani] s to~ki zreni] nau-nogo znani], neznani] i o[ibo-nogo znani]. Avtor s~itaet, ~to [kola i programmw obu~eni] ne interesuyts] voprosami, ~to takoe znanie voob`e, kakie vidw znani] su`estvuyt i kakovo otno[enie me`du znaniem, neznaniem i o[ibo~nwm znaniem. V pervoj ~asti statxi soder`its] otvet na vopros, ~to takoe znanie. Vo vtoroj ~asti izlagayts] nekotore teoreti~eskie vzgl`dw o znanii: gnoseologi~eskie, sociologi~eskie i psihologi~eskie. V tretxexj ~asti rassmatrivayts] pon]ti] neznani] i »o[ibo-nogo znani]«. Privod]ts] vidw misti~eskih neznani]. V ka~estve o[ibo-nogo znani] privod]ts] zablu`denie, predrassudok, illyzi]. V poslednej ~asti rabotw, avtorom obsu`daets] ih rolx v [kolxnom obrazovanii. Avtor ishodit iz polo`eni], soglasno kotoromu neznание]vl]ets] predposwlkoj lybogo znani]. Raznica me`u znaniem, neznaniem i o[ibo~nwm znaniem su`estvuet u`e v sisteme [kolxnogo obrazovanii], odnako ne v ravnoj mere v oblasti znani] o prirode, ob`estve, ~eloveke i iskusstve. Po mneniy avtora, [kolu nelxz] s~itatx absoljtnwm nositelem znani], tem bolee nositelem sistemw nade`nwh znani], usvaivaemwh u~enikom nekriti~eski. Vmesto bezuslovnogo doveri] nau~nomu znani] v zakly~enii predlagaets] »<lasti-na] forma« [kolxnogo znani]. >to znanie, rass~itwvay`ee na predposwlku neznani], o[ibo~nogo znani] i nali~i] razli~nwh dolej takogo »znani]« v obu~enii i realxnoj `izni u~enika.

Ключевые слова: знание, незнание, o[ibo~noe знание, [kola, программа obu~eni].