

ODREĐENJE CILJA OBRAZOVANJA ODREĐENJEM POJMA ZNANJE

Draženka Skupnjak

Osnovna škola Petrijanec, Hrvatska
drazenka.skupnjak@gmail.com

Primljeno: 25. 3. 2012.

Rad predstavlja pokušaj određenja cilja odgoja određenjem pojma znanje. Promišljanje o temi započinje razmatranjem pojmova te mogućim razlučivanjem odnosa odgoja i obrazovanja. Slijedi pokušaj definiranja pojma znanje kroz Platonovu tezu znanja kao opravdanog i istinitog uvjerenja. Kao priroda znanja suprotstavljene su dvije teze: znanje može dosegnuti konačan oblik i znanje ne može dosegnuti konačan oblik, već je proces. U odnosu na kontradiktorne pojmove znanje-stanje i znanje-proces, mogu se odrediti ciljevi obrazovanja i njihova ostvarivost: metodički ostvariv, ali manje vrijedan cilj usvajanja znanja, i epistemološki opravdan, ali neostvariv cilj stjecanja sposobnosti proširenja spoznaje, tj. naučiti učiti. Vrijednosna dimenzija znanja i njena implikacija na ostvarivanje ciljeva obrazovanja dodatna su kategorija o kojoj također treba promišljati. Izbor ciljeva ovisi o osviještenosti i poznavanju složenosti problematike obrazovanja, a samim time i cjelokupne filozofije odgoja.

Ključne riječi: *odgoj, obrazovanje, znanje, ciljevi obrazovanja, usvajanje znanja, (na)učiti učiti, vrijednosna dimenzija znanja*

Uvod

U teorijskim razmatranjima i svakodnevnoj praksi neprestano se susrećemo s potrebom određivanja različitih ciljeva. Oni se također nameću kao rezultati formativnih djelatnosti koje poznajemo pod sintagmom *odgoj i obrazovanje*. Promišljanje ciljeva u praksi odgoja i obrazovanja nemoguće je bez promišljanja pojmova *odgoj i obrazovanje*. Budući da se uz pojmove *obrazovanost* i *obrazovanje* najčešće

vezuje pojam *znanje*, postavlja se pitanje što je znanje. Postoji li definicija znanja? Može li se određenjem pojma *znanje* odrediti cilj obrazovanja? Kakva je ostvarivost tako postavljenih ciljeva? Na koji način dijalektika odnosa spoznaje i vrijednosti utječe na ostvarivanje ciljeva obrazovanja?

1. Odgoj i obrazovanje

Pojmovi *odgoj* i *obrazovanje* najbolje su nam poznati iz pedagoške literature. U njoj su ti pojmovi razdvojeni. Tako se pod pojmom *odgoj* najčešće podrazumijeva razvoj ličnosti koja se odgaja, a odnosi se na razvoj kognitivnoga, afektivnoga i psihomotornoga područja ličnosti te razvoja stajališta, mišljenja i uvjerenja pojedinca. Kada se kaže *obrazovanje*, tada se misli na usvajanje i stjecanje znanja, vještina i navika, bilo da oni predstavljaju temelj općoj kulturi ili specifična znanja iz nekoga određenoga područja ljudske djelatnosti ili znanosti. Iako se napominje da je obrazovanje sastavni dio odgoja i da »ima veliku motivacijsku snagu na ljudsko ponašanje i djelovanje« te da »je racionalna osnova odgoja« (*Pedagoška enciklopedija*, 1989, 126), ono je, moglo bi se reći, u podređenom položaju u odnosu na odgoj. Prema Poliću (Polić, 1993b, 22), odgoj i obrazovanje su jedno, jer »obrazovanje je formiranje (...), oblikovanje čovjeka u liku (duhu) određene kulture«, ali ne kao »puko opetovanje« već kao »izraz stvaralaštva«, tj. »oblikovanje čovjekovih moći u duhu određene kulture jest obrazovanje, a kao istodobni razvitak čovjekovih bitnih snaga ono je odgoj«.

»Kako je odgoj zbiljski moguć tek unutar kulturnog obzora i na povijesnom temelju, to je njegov najbitniji dio upravo obrazovanje.« (Polić, 1997, 41)

Premda se čini da među ponuđenim definicijama koje dolaze iz potpuno različitih idejnih polazišta postoje razlike, »pojednostavljeno objašnjenje« pojmova *odgoj* i *obrazovanje* koje nudi *Pedagoška enciklopedija* možda je pokušaj da se različite definicije pojma, modeli i teorijske osnove o odgoju sažmu u modelu koji je povoljan za širenje i sadržajno ispunjavanje. To se može potkrijepiti i tvrdnjama poznatog njemačkog pedagoga Herberta Gudjona koji smatra da »zbog svoje slabe teorijske podobnosti i moralne zloupotrebljivosti, pojam *odgoj* daje naslutiti da odveć naslijeđenog tereta treba vući sa sobom i stoga se *obrazovanje* primjenjuje kao nadomjesni pojam« te se pojam *obrazovanje* »čini nezauzetim i neopterećenim« (Gudjons, 1994, 160). Jednako

tako, naglašava da se u malo jezika *odgoj* razlikuje od *obrazovanja* (primjerice u engleskom gdje oboje jednostavno glasi *education*). Gudjons nadalje daje možebitno objašnjenje razlikovanja pojmova *odgoj* i *obrazovanje* tvrdeći da

»... pojam *obrazovanje* – drukčije negoli pojam *odgoj* – sadrži opće mjerilo koje omogućuje, na primjer, prosudbu ciljeva odgoja, te čini odgoj pogodnim za kritiku i procjenu, a s ciljevima kao što su sposobnost samoodređenja, sposobnost suodređenja i sposobnost za solidarnost jednoznačno ima normativnu bazu.« (Gudjons, 1994, 162)

Stoga će se u ovome radu, zbog jednostavnosti, koristiti izraz *obrazovanje* u njegovu užem pedagoškom značenju definiranom u *Pedagoškoj enciklopediji*.

Podemo li od ideje da »odgoj ne postoji sam po sebi, već po sadržajima koji ga u sebi nose kao svoju pretpostavku (...), odgojno zbivanje mora ići sadržajima preko kojih dolazi u svoj realitet« (Marinković, 1987, 23), a ti sadržaji su sadržaji obrazovanja koji su u funkciji oblikovanja ličnosti. Koji elementi obrazovanja će se birati, kojim slijedom i na koji će način oni biti »prezentirani« nije slučajno već ovisi o ciljevima. Jer »ciljevi ne opstojе po sebi, nego po tome koliko određuju čovjekovu praktičnu djelatnost« (Marinković, 1987, 24). U današnje doba kada se »obrazovanje kao posebna zadaća počinje izdizati iznad poširokog okvira odgoja i sa svojim se specifičnim ciljevima ubraja među središnje kulturne vrijednosti« (Vuk-Pavlović, 1996, 287), nameće se pitanje što uopće znači obrazovanje i tko se može smatrati obrazovanim. Je li obrazovan čovjek onaj koji posjeduje mnoga znanja? Što je uopće znanje?

2. Znanje

2.1. Definicija znanja

Ne postoji općeprihvaćena definicija znanja. O tome što je znanje i o prirodi znanja raspravljali su mnogi filozofi. U *Wikipediji* nalazimo objašnjenje da se grana filozofije koja se bavi prirodom i dosegom znanja naziva epistemologija (iz grčkog *episteme*: znanje + *logos*: objašnjenje, fraza, argumentacija, rasuđivanje, mjera, razlog, logika...) ili teorija znanja, a izraz je prvi uveo škotski filozof James Frederick Ferrier. Iz *Uvoda u suvremenu epistemologiju* (Dancy, 2001) pak saznajemo da epistemologija »proučava znanja i opravdanja vjerovanja«, a

središnja pitanja na koja nastoji pružiti odgovore su »Koja su vjerovanja opravdana, a koja nisu?«, »Što, ako išta, možemo znati?«, »Koja je razlika između znati i imati istinito vjerovanje?« i dr.

Kao što ne postoji jedinstvena definicija znanja, tako i datiranje početka epistemologije nije jedinstveno. David Hamlyn (Hamlyn, prema Mikulić, 2004) u svome klasičnom prikazu povijesti epistemologije povezuje početak epistemologije s Platonom koji u dijalogu *Teetet* donosi prvu definiciju znanja kojom danas započinju sve epistemološke rasprave. Platonov dijalog *Teetet* nosi podnaslov *Ili o znanju, istraživački dijalog*. U njemu se dijalogom Sokrata i mladog matematičara Teeteta želi ponuditi odgovor na pitanje što je znanje. Sokratova je zadaća omogućiti Teetetu da se prisjeti odgovora, uz pomoć primaljske vještine. Platon postupno razvija i ispituje filozofska uvjerenja o naravi spoznaje da bi u trećem i završnom dijelu razgovora između Sokrata i mladog matematičara Teeteta došao do teze da je znanje istinito uvjerenje praćeno obrazloženjem ili objašnjenjem (»pravo shvaćanje spojeno sa znanjem razlike«, Platon, 1979).

»U toj shemi *istinitost*, *vjerovanje* i *opravdanje*, svako za sebe, jesu *nužni* uvjeti znanja, a zajedno čine njegove *dostatne* uvjete.« (Čuljak, 2003, 6)

S obzirom da se znanje određuje pomoću triju elemenata, ta se definicija naziva trodijelnom definicijom ili analizom znanja. U suvremenoj epistemologiji trodjelnu analizu eksplicitno su zastupali Clarence I. Levis, Alfred J. Ayer i Roderick M. Chisholm.

Drugi suvremeni filozofi čine važan obrat i napuštaju navedenu tradiciju opovrgavajući trodjelnu definiciju. Najznačajniji prigovor donosi američki filozof Edmund Gettier koji je konstruirao primjere protiv trodijelne definicije znanja u članku »Je li opravdano istinito vjerovanje znanje?«. U tim primjerima on konstruira situacije u kojima epistemički subjekt opravdano i istinito vjeruje u neki sud, ali ga ne zna. Time je pokušao dokazati da istinitost i opravdanost vjerovanja nisu dovoljni uvjeti za proglašavanje nekog vjerovanja znanjem. Nakon Gettierovih protuprimjera, reakcije filozofa mogu se podijeliti u dvije grupe: jedni koji smatraju da »pojam opravdanja treba dodatno specificirati nekim četvrtim uvjetom« i drugi koji smatraju da »tradicionalni pojam opravdanja treba zamijeniti nekim drugim uvjetom čije ispunjenje od istinitog vjerovanja čini znanje« (Čuljak, 2003, 17). Cijela rasprava koja je nastala kao reakcija na Gettierove »pomalo iritirajuće protuprimjere« (Dancy, 2001, 35) ukazuje na velike poteškoće pri definiranju toliko

općenitog pojma kao što je *znanje* pa se može tvrditi da suvremene teorije znanja više donose strategije u rješavanju gettierovskog problema nego što nude jedinstvenu definiciju. Jednako tako, brojni se filozofi bave i pitanjima značenja pojmova *istinitost*, *znanje*, *vjerovanje*. Ako ne postoje jedinstvene definicije uvjeta znanja, je li onda uopće realno moguća jedinstvena definicija samoga znanja? To naglašava i Linda Zagzebski kada kaže:

»Nastojanje da se iznese realna definicija spoznaje može se osporiti činjenicom da se pojam spoznaje u različitim razdobljima povijesti filozofije tretirao na mnoštvo različitih načina.« (Zagzebski, 2004, 120)

Iako se mnogi filozofi još i danas bave analiziranjem Platonove teze o znanju i upućuju mu brojne prigovore, ona se i dalje smatra klasičnom definicijom znanja. Razlog tome možda opet leži u svojevrsnom pojednostavljanju jer, kao što ističe Bezinović,

»... znanje kao opravdano istinito vjerovanje može biti mnogo jasniji putokaz društvenim znanstvenicima od teze da je znanje pojam koji je prekomplikiran da bi ponudili bilo kakvu definiciju.« (Bezinović, 2006, 56)

2.2. *Priroda znanja*

Kakva je priroda znanja? Može li znanje dosegnuti konačni oblik?

Promatramo li prirodu znanja kroz različite tradicionalne epistemologije koje polaze od uvjerenja da znanje može dosegnuti konačni oblik, govorimo o znanju kao činjenici, nečemu što je konačno, stanju koje je dostižno. Takvom uvjerenju bi mogla ići u prilog i definicija da je znanje »rezultat spoznaje« (Polić, 1997, 62). Ako potražimo objašnjenje riječi *rezultat* u *Rječniku stranih riječi* (Klaić, 1987, 1165), između ostalog možemo naći da je to *posljedica nekog djelovanja, ishod, »konačnik«*. Povodeći se ovim objašnjenjima mogli bismo ustvrditi da je *znanje-stanje*.

Slijedimo li Platonovu misao da je znanje istinito uvjerenje pratećno obrazloženjem (objašnjenjem), subjekt (spoznavatelj, filozof, znalac) je sposoban pružiti objašnjenje za svoje znanje kada je u stanju »pomagati svom logosu (...), tj. onaj tko želi objasniti svoje vjerovanje, mora otprije imati znanje« (Bezinović, 2006, 54). Ako tvrdnju da je *znanje-stanje* prihvatimo kao istinitu, znači da prihvaćamo misao o postojanju prvotne spoznaje koja je izvor svih kasnijih spoznaja. Je li izvor spoznaja u nama samima, našem okruženju ili negdje izvan nas?

Kako uopće doći do novih spoznaja ukoliko ih prije nismo imali? Prihvaćajući misao da znanje ima svoj izvor-početak, nužno prihvaćamo i misao da ima i svoj svršetak – konačnu spoznaju. Koja je to konačna spoznaja, gdje je to uporište koje tražimo žudeći za sveopćom istinom? Ovakvim razmišljanjem ulazimo u beskonačni labirint kojim dovodimo u sumnju tvrdnju da je *znanje-stanje*.

»Budući da je znanje *otvoreno prema gore* i *otvoreno prema dolje*, konačno uporište mu je uskraćeno.« (Žarnić, 2004, 48)

Polazeći od ovoga razmišljanja, tvrdnju da je *znanje stanje* ne možemo prihvatiti kao realno moguću.

Stoga polazimo od pretpostavke da je znanje nešto dinamično. Tome u prilog može poslužiti definicija spoznaje kojom je ona određena kao »djelatnost kojom čovjek utvrđuje istinu i ujedno rezultat te djelatnosti; znanje« (Polić, 1997, 54). Dakle, ako je znanje istovjetno spoznaji, a spoznaja je djelatnost, tj. »najširi pojam koji obuhvaća sve oblike čovjekove činidbe (aktivnosti) kao što su: stvaralaštvo, igra, rad itd.« (Polić, 1997, 25), znanje je nešto što traje, nema konačnosti. Jer čovjek, dokle god živi, ne može ništa ne činiti, biti nedjelatan. Jednako tako, svaka nova spoznaja sa sobom donosi i pitanje koje također zahtijeva odgovor – novu spoznaju. Stoga proces spoznavanja neprestano traje i nema konačan oblik. Ako je spoznaja, istovjetna znanju, »nedovršeni i nedovršivi proces« (Žarnić, 1999, 18), onda sa sigurnošću možemo ustvrditi da je *znanje-proces*.

3. Ciljevi obrazovanja

Polazeći od pretpostavke da je *znanje-stanje*, onda se jednom stečeno znanje može prenijeti. Tako s jedne strane imamo nekoga tko svoje znanje »izlaže«, i s druge strane onoga kome se ono izlaže. Ako pretpostavimo da znanje nije prirodeno, netko mora u početku steći znanje kao samostalno otkriće i onda prenositi dalje. Oni koji ta znanja ne posjeduju već ih usvajaju (*u+svoj/iti*: prihvatiti, primiti, tj. učiniti svojim), zapravo prihvaćaju tuđa znanja i njima se služe kao svojim. Oni koji znanje izlažu (ili oni u čije se ime znanje izlaže) iz beskonačnog mnoštva sadržaja vrše odabir onih koji će ući u okvir obrazovanja. Ovakvim poimanjem znanja slijedi se obrazovni ideal učenosti (ako učenim smatramo onoga koji posjeduje mnoga znanja), a »obrazovni problem sužen je na pitanja štedljivog i učinkovitog učenja već otkrivenog

nog znanja uz pomoć nekoga tko je njime već ovladao» (Žarnić, 2001, 17). Izbor tih sadržaja ovisi o cilju svakog pojedinog segmenta obrazovanja (usvajanje određenog znanja i razumijevanje sadržaja), a time i obrazovanja samog.

Nasuprot *znanju-stanju*, *znanje-proces* temelji se na samoregulaciji. Pođemo li od činjenice da je svako znanje pod utjecajem novih spoznaja ili iskustva podložno preispitivanju, izazvani poremećaj u strukturi znanja vodi k novoj, stabilnijoj strukturi (Žarnić, 2002). J. Piaget (Piaget, prema Žarnić, 2001) naglašava konstruktivnu narav spoznaje koja je zapravo adaptivna reakcija. Ako neki problem ne možemo riješiti unutar jedne strukture, to ne znači da ga ne možemo riješiti unutar strukturalne promjene. Strukturnalna promjena, uz postojeće elemente, treba sadržavati barem jedan novi. Budući da su okolnosti ljudskoga djelovanja promjenjive, a problemi drugačiji, bezbroj je mogućnosti kombiniranja postojećih i novih strukturalnih elemenata koji čine spoznaju. Dakle, u spoznaji je svako znanje samo privremeno stanje u procesu kretanja k vrijednostima višega stupnja. Stoga bi u ovome pojmovnome okviru obrazovni ideal bio »nadilaženje dosegnutog stupnja«, a svrha »razvoj umijeća koja omogućuju stjecanje novog znanja« (Žarnić, 2001, 17). Sredstva za ostvarenje cilja sada više nisu sadržaji i njihov odabir, već način organizacije obrazovnoga procesa.

4. Ostvarivost obrazovnih ciljeva

Različiti uvidi u prirodu znanja, njegove povezanosti s ciljevima obrazovanja te samim poimanjem onoga što se naziva obrazovanjem, kao i stav prema svemu tome, nalaze svoj konkretni izraz u obrazovnoj praksi. Budući da se u odgojnoj filozofiji očituje prevlast pojma *znanje-proces* nad pojmom *znanje-stanje*, niži ciljevi koji proizlaze iz pojmovnog okvira *znanje-stanje* nastoje se zamijeniti ciljem (*na*)učiti *kako učiti*, a obrazovno djelovanje temelji se na ostvarivanju poticajne okoline za učenje. Prema Žarniću (2001), paradoks proizlazi iz činjenice da se umijeće učenja ne može steći jer se *znanjem-procesom* ne može ovladati. Iako mogućnost stjecanja novoga znanja ovisi o predznanju, preduvjet proširenja spoznaje je kreativnost. Budući da kreativni postupak nije složen od konačnoga broja postupaka i da se kreativnost ne može naučiti, niti krajnji željeni cilj *naučiti učiti* nije ostvariv jer nam je način ostvarenja nepoznat.

»Spoznajni odgojni cilj možemo predočiti kao točku u spektru protegnutom između dviju točaka. Stjecanje spoznajnog umijeća i usvajanje znanja su krajnje točke toga spektra, no moramo ih promatrati samo kao teorijske konstrukte jer nije moguće ovladati s umijećem stjecanja znanja bez usvajanja nekog znanja, jednako kao što nije moguće usvojiti ikakvo znanje bez sposobnosti za stjecanje znanja.« (Žarnić, 1999, 15)

Čemu, dakle, dati prednost: sigurnom, metodički ostvarivom cilju usvajanja znanja, tj. učenja onoga što su već drugi naučili, ili epistemološki opravdanom, ali nepoznatom i neizvjesnom cilju do kojega nema sigurnoga puta?

Iako nije moguće *naučiti učiti*, tj. steći sposobnost proširenja spoznaje, moguće je *učiti kako samostalno učiti*. Time se spoznajni odgojni cilj pomiče prema strani umijeća što se može izraziti sintagmom *(na)učiti misliti*.

5. Vrijednosna dimenzija znanja i njena implikacija na ostvarivanje ciljeva obrazovanja

Do sada se spoznaja promatrala samo kao djelatnost ili rezultat razuma i logičkog razmišljanja bez sagledavanja odnosa spoznaje i vrijednosti. Međutim, još je Sokrat tvrdio da je vrlina identična sa znanjem te da se ona postiže spoznavanjem, a do spoznaje čovjek ne dolazi usvajanjem istine izvana, nego njezinim pronalaženjem u sebi samome. Jer, prema Sokratu, istina je apsolutna, jedna i konačna (»Istina je ono što je isto za svakoga. Ne može nešto biti istinito u jednoj grupi, a neistinito u drugoj. U istini nema ništa lično, iako se ona otkriva lično: istina je nadlična, ali se izražava kroz ličnost.«) Platon kaže da je znanje istinito uvjerenje. Dakle, kada govorimo o znanju (spoznaji), govorimo i o uvjerenju, našim vrijednostima. Naime, naše su vrijednosti određene našim spoznajama, a naše spoznaje našim vrijednostima. Ako su vrijednosti i spoznaje dijalektička cjelina, onda je znanje kao »rezultat spoznaje« uvijek vrijednosno zasnovano i ima vrijednosne implikacije jer »vrijednosna neutralnost znanja jednako je privid kao i spoznajna neutralnost vrijednosti« (Polić, 2006, 409). Jednako tako, Lenzen smatra da ni sama znanost nije vrijednosno neutralna te da postavka o njejoj vrijednosnoj neutralnosti sadrži opasnost da se vrijednosti kriomice uvuku u znanstveni program i odande usmjeravaju pedagoško djelovanje kao i mjere obrazovne politike, a da se stvarni razlozi za to otvoreno ne izriču (Lenzen, 2002, 137).

Dakle, svatko tko prenosi znanje kroz odabir sadržaja, prenosi svoja uvjerenja i vrijednosti, a »etički čin proizlazi iz slobodnog odabira onoga što se smatra vrijednim i nosi rizik osobnog angažmana, čime se osobnost individuuma povijesno konstituira« (Marinković, 2008, 21). Onaj tko usvaja znanja, usvaja i vrijednosnu dimenziju toga znanja. Nekritičkim usvajanjem tuđih znanja usvajamo i tuđa uvjerenja, tuđe vrijednosti. Time se odričemo slobode samoodlučivanja. Jednako tako, usvajanje znanja temelji se dijelom na emocionalnoj pobudi, ali i na našim vrijednostima. Dakle, lakše prihvaćamo ona znanja koja potkrjepljuju naše vrijednosti. Stoga znanje o vrijednostima (što su, kako nastaju, kako se prenose, kako utječu na spoznaje itd.) omogućava njihovo kritičko propitivanje, a time i svjesno prihvaćanje ili odbacivanje. Time se ujedno omogućava i kritički odnos prema stjecanju znanja, jer je i ono uvjetovano usvojenim vrijednostima. Velika je odgovornost odgajatelja i učitelja koji poučavaju, s obzirom da dječju sklonost k istraživanju mogu razvijati ili je autoritativnim postupcima zatirati. Poticanjem istraživanja i kritičkog mišljenja djetete će imati drukčiji odnos prema znanju, čak i kada ga usvaja u »gotovom obliku«, nego kada je autoritarnošću navedeno da sve prihvaća bez pitanja.

»Jer od pristupa djetetu po načelu *slušaj (gledaj), pamti i ponovi*, mnogo više obećava odgoj utemeljen na načelu *istraži, promisli i stvori nešto novo.*« (Polić, 2006, 419)

Zaključak

Odgoj je širok i višestruko složen pojam kojim su se bavili (i još se bave) mnogi filozofi. Obrazovanje, kao njegov sastavni dio, izdvaja se kao posebnost i »temeljna odgojna djelatnost kojom se u okviru određene kulture razvijaju djetetove, odnosno čovjekove umne sposobnosti« (Polić, 1997, 41). Svako obrazovno nastojanje kroz obrazovnu praksu određivanjem ciljeva izriče viziju dolazećeg, još nepostojećeg. Tako je i određivanje ciljeva obrazovanja temeljem pojma *znanje* stremljenje onome za što držimo da bi ono trebalo biti. Uvid u nesavršenost ljudskoga znanja i svijest o ograničenjima ljudske spoznaje čini područje obrazovanja, a time i određivanje ciljeva, punim proturječja. Svako bavljenje obrazovanjem iziskuje osvješćivanje složenosti i rizičnih pedagoških izbora te zahtijeva filozofijsku naobrazbu koja će reflektiv-

nom praktičaru pomoći u logičkom promišljanju i u izboru između, često kontradiktornih, pedagoških odluka. Pri tom se ne smije izgubiti iz vida da svako odgojno djelovanje mijenja ne samo onoga koji uči nego i onoga koji poučava te da sposobnost stjecanja znanja nije isključivo vezana uz razum.

»Upravo je zadatak filozofije – posebno kao filozofije odgoja – da promišljajući bit odgoja kritički osvijetli mogućnosti i pokuša je njegove instrumentalizacije kako bi se, tome nasuprot, omogućilo istinsko pedagoško djelovanje.« (Polić, 1993a, 11)

Literatura

- Bezinović, Igor (2006), »Problem određenja znanja kao opravdanog istinitog vje-rovanja«, *Diskrepancija*, sv. 7, br. 11, Zagreb, str. 51–56. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/file/7401>, pristup: 25. ožujka 2010.
- Čuljak, Zvonimir (ur.) (2003), *Vjerovanje, opravdanje i znanje: suvremene teorije znanja i epistemičkog opravdanja*, Zagreb: Ibis Grafika.
- Dancy, Jonathan (2001), *Uvod u suvremenu epistemologiju*, Biblioteka Filozofija, Zagreb: Hrvatski studiji.
- »Epistemologija«, *Wikipedija*. Dostupno na: <http://hr.wikipedia.org/wiki/Epistemologija>, pristup: 25. ožujka 2010.
- Gudjons, Herbert (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
- Klaić, Bratoljub (1987), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Lenzen, Dieter (2002), *Vodič za studij znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Marinković, Josip (2008), »Praksa odgojnog čina i znanost o odgoju«, u: *Učiteljstvo kao poziv*, Zagreb: KruZak.
- Mikulić, Borislav (2004), »Znalac i lažljivac: Semiotiziranje spoznaje«, u: Greco, John; Sosa, Ernest (ur.), *Epistemologija: vodič u teorije znanja*, Zagreb: Jesenski i Turk, str. 561–617.
- Pedagoška enciklopedija* (1989), u redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Platon (1979), *Teetet (ili o znanju, istraživački dijalog)*, Zagreb: Naprijed.
- Polić, Milan (1993a), *K filozofiji odgoja*, Zagreb: Znamen: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: www.radionicapolic.hr/filozofija/polic93.pdf, pristup: 25. ožujka 2010.

- Polić, Milan (1993b), *Odgoj i svije(s)t*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (1997), *Čovjek-Odgoj-Svijet*, Zagreb: KruZak.
- Polić, Milan (2006), »Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju«, u: Poliće, Milan (ur.), *Filozofija i odgoj u suvremenom društvu*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, str. 409–429. Dostupno na: <http://www.radionicapolic.hr/filozofija/tekst04.pdf>, pristup: 25. ožujka 2010.
- Vuk-Pavlović, Pavao (1996), *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Zagzebski, Linda (2004), »Što je znanje?«, u: Greco, John; Sosa, Ernest (ur.), *Epistemologija: vodič u teorije znanja*, Zagreb: Jesenski i Turk.
- Žarnić, Berislav (1999), »Spoznajna, predznanje i stjecanje znanja«, u: Božičević, Juraj (ur.), *Obrazovanje za informacijsko društvo (III.)*, Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske / Hrvatsko društvo za sustave, str. 15–22. Dostupno na: <http://www.ffst.hr/~berislav/phil/spoznaja.doc>, pristup: 25. ožujka 2010.
- Žarnić, Berislav (2001), »Epistemološki paradoks obrazovanja«, *Metodički ogledi*, god. 8, sv. 1, str. 17–25. Dostupno na: <http://www.vusst.hr/~logika/HFD2000.pdf>, pristup: 25. travnja 2010.
- Žarnić, Berislav (2002), »Znanje-proces«, u zborniku *Drugih dana Mate Demarina Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo (II)*, Pula, str. 57–63. Dostupno na: <http://www.vusst.hr/~berislav/phed/znanje.pdf>, pristup: 25. travnja 2010.
- Žarnić, Berislav (2004), »Dinamika znanja i obrazovanja«, u zborniku *Škola nade – znanje i obrazovanje: poruke s XIII. križevačkih pedagoških dana*, Križevci: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 44–52. Dostupno na: <http://www.ffst.hr/~logika/Križevci.pdf>, pristup: 26. travnja 2010.

DETERMINATION OF THE GOAL OF EDUCATION THROUGH THE DETERMINATION OF THE CONCEPT OF KNOWLEDGE

Draženska Skupnjak

This paper attempts to determine the goal of education through the determination of the concept of knowledge. Appreciation of the theme begins by considering the concepts and possible differentiation of relations of upbringing and education. An attempt of defining the concept of knowledge in Plato's theory of knowledge as justified and true beliefs follows next. There are two opposed hypotheses about the nature of knowledge: the knowledge can reach its final form and the knowledge can not reach its final form, it is a process. Regarding the contradictory notions of the knowledge as a state and the knowledge as a process, the educational goals and their feasibility can be defined either as methodologically feasible but less

worthy goal of learning, or epistemological justified but unattainable goal of acquiring capacity of knowledge expansion, i.e. learning to learn. Value dimension of knowledge and its implications for the achievement of the educational goals are additional categories which should also be thought through. The choice of goals depends on the awareness and understanding of the complexity of the issues of education, and thus the overall philosophy of education.

Key words: *upbringing, education, knowledge, goals of education, knowledge acquisition, learning to learn, value dimension of knowledge*