

MA Miljan Miljković⁴¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

MA Ana Sitarica,⁴² doktorand

Filološki факултет у Београду

DRUŠTVO ZNANJA

Apstrakt: Razvoj društva u dvadeset prvom veku uslovljen je razvojem informacionih i tehničkih dostignuća uz ključni pokretač razvoja i promena - znanje. U radu se bavimo analizom aktuelne obrazovne politike u Evropi i implementacijom Bolonjske deklaracije sa posebnim osvrtom na istraživanja kojima se proučavaju ključni aspekti društva znanja: proizvodnja znanja, proizvođači znanja i odnos javnosti i nauke koja su utvrdila "odliv mozgova", kao ključni faktor izgrađivanja znanja u modernom društvu definisanom kao „društvo koje uči“ ukazujući i na značaj permanentnog učenja.

Ključne reči: društvo, znanje, naučno-tehnološka revolucija, celoživotno obrazovanje.

UVOD

Današnje društvo obeleženo je razvojem komunikacionih i informacionih izvora. U skladu s tim, društvo se označava različitim terminima: informaciono društvo, društvo znanja, umreženo društvo. Ovim se zapravo naglašavaju važnosti informacionih i komunikacionih tehnologija u svakodnevnom životu savremenog čoveka i implicira društveni razvoj. Međutim, kakvo je savremeno društvo, je li ono (ili će tek postati) demokratsko, pluralističko, transparentno i odgovorno? (Uzelac, 2008:7). Rasprava koja se često pokreće odnosi se na tip društva koje će se ostvariti: demokratsko društvo znanja ili komercijalno utemeljeno informaciono društvo? Dakle, osnovna razlika je u položaju informacije i znanja u društvima. Mišljenja smo kako ćemo u demokratskom, transparentnom i pluralističkom društvu nužno staviti naglasak na zajedničkom korišćenju informacija i znanja, pri čemu se nesumnjivo otvara prostor medijima kao značajnom faktoru društvenog razvoja.

Koncept postindustrijskog društva naglašava centralnu ulogu teorijskog znanja oko kojeg će nova tehnologija, ekonomski rast i stratifikacija društva

⁴¹ miljan_miljkovic@hotmail.com

⁴² anasitatica1@gmail.com

biti organizovani (Bell, 1999:112). Mi živimo u svetu proizvodnih tehnika i sve razvijenijih tehničkih komunikacija koje nas odvrćaju od naših stvarnih briga i osuđuju na rasonodu. Budući da je naše društvo zasnovano na tehnologiji, vlast ovde nije instrumentalna nego se sprovodi kroz nasilje, potragu za profitom i moći, i osvajačkim duhom (Touraine, 2007:123).

Društveni okvir unutar kojeg je nužno ispitivati i objašnjavati razvojne trendove ljudskog potencijala našeg inovacijskog sistema čine funkcije društvene tranzicije u postsocijalističkim zemljama. Ključne promene inovativnih sistema tranzicionih zemalja koje su se odrazile na veličinu i strukturu istraživačkoga potencijala su: nagli pad ulaganja u nauku, koji je rezultirao znatnim sužavanjem nacionalnih istraživačkih sistema i njihovim značajnim strukturalnim promenama, znatno smanjenje istraživačkog potencijala zbog pogoršanja materijalnog položaja nauke i naučnika, kao i u cilju institucionalnog restrukturiranja cele delatnosti istraživanja i razvoja. Ove redukcije odvijale su se u obliku unutrašnjeg gubitka kadra ili prelaza iz nauke u unosnije delatnosti u zemlji (*brain waste*), ali i u obliku odliva naučnika u inostranstvo (*brain drain*).

MODERNO DRUŠTVO I NAUČNO-TEHNOLOŠKA REVOLUCIJA

Kraj prošlog i početak ovog veka promeniće sliku sveta, posebno sliku sveta rada. Tome će mnogo doprineti dalekosežni razvoj nauke, tehnike i tehnologije na polju sadržaja i karaktera rada, kvalifikacione strukture kadrova i njihova upotreba u stvaranju novih vrednosti, materijalnih i duhovnih. Nova sredstva rada zahtevaju novije, sveobuhvatnije i celovitije obrazovanje, pre svega mladih. Nova zanimanja se rađaju, i ona traže nove kadrove za novi vek. U isto vreme, još jasnije će se postavljati pitanje očuvanja čovečnosti u navikama nastupajuće civilizacije. U njoj će posebno biti važno kako stvoriti takve oblike rada koji će omogućiti čoveku da ne izgubi identitet i duhovnost, jer se nipošto ne može, isključivo u ime materijalnog progressa, žrtvovati humanizam, ta bitna strana duhovnog bića čovekovog. Zato se mora misliti na stvaranje takvih oblika rada kroz koje će svaki pojedinac moći da na nov način razvija i svoje duhovno biće ali kao individua s veoma važnim osobinama i mogućnostima mnogostranih sposobnosti.

Naučno-tehnološka revolucija od strane različitih autora imenuje se kao treća industrijska revolucija, informatička revolucija ili mikroelektronska revolucija. Revolucionarne promene koje sa sobom donosi treća revolucija ogledaju se u proizvodnji, tehnologiji, energiji, sirovinama, socijalnim nosiocima, klasno-socijalnim promenama, tj. u brojnim civilizacijskim izmenama. Početni nagoveštaji ove revolucije ogledaju se u najrazvijenijim zemljama sveta - SAD, Japanu i zapadnoevropskim zemljama. Prvi put je pomenuta mogućnost pojave naučno-tehnološke revolucije šezdesetih godina

prošlog veka, od strane Radovana Rihte, čehoslovačkog sociologa, koji je u delu „Civilizacija na raskršću“, ukazao da razvoj nauke i tehnike probija industrijsku proizvodnju i industrijsku civilizaciju i da je na pomolu nova naučno-tehnička civilizacija (Rihla i sar., 1972).

Prema Džuveroviću (1990) osnovna obeležja treće, naučno-tehnološke, informatičke i mikroelektronske revolucije, prema brojnim istraživanjima, grupisana su u sedam najvažnijih oblasti:

- Radikalna promena sredstava za rad, pojavom automatizovanih i kibernetiko-informativnih sistema, kao prerastanje klasičnih tehnologija u tzv. visoke tehnologije;
- Radikalne promene predmeta rada, pojavom i proizvodnjom veštačkih sirovina, sintetike, plastičnih masa i slično, čime je smanjena čovekova zavisnost od prirodnih resursa;
- Radikalna promena uloge čoveka u proizvodnom procesu, od prvobitnog aktivnog, fizičkog učešća, do njegove uloge pored procesa proizvodnje, s obzirom na to da nove tehnologije preuzimaju funkcije opsluživanja, operative i regulacije neposredne proizvodnje; Radikalna promena uloge nauke, od prvobitne uloge korišćenja i primene, do statusa autonomne i neposredne proizvodne snage, zbog čega naučni potencijali postaju presudni za dalji tok civilizacije;
- Snažan talas naučne integracije (formiranje molekularne biologije kao spoj fizike i hemije), multidisciplinarnosti i interdisciplinarnosti (fizička hemija, kvantna fizika i sl.) i pojava novih naučnih disciplina: kibernetika, genetski inženjering, informatička tehnologija i drugo;
- Osvajanje kosmosa i brojne mogućnosti njegovog korišćenja i
- Radikalna izmena vremenskih mena, tj. brzina novih tehnologija, skraćivanjem vremena od otkrića mene novog pronalaska.

Posledice tehnološke revolucije ispoljavaju se u formulisanju nove filozofije obrazovanja „Longlife Learning“. Obrazovanje postaje neprekidan celoživotni proces, kako bi se pratila nova dostignuća u nauci i tehnici. To podrazumeva otvoren, adaptivan i fleksibilan sistem obrazovanja. Prema Mičio Mirušimi, u japanskom obrazovanju dominantna je tehnika, a prirodne nauke su zanemarene. U Japanu 3% studenata upiše prirodne nauke, a na najuglednijim univerzitetima Kjoto i Osaka ne više od 10%. U Velikoj Britaniji prirodne nauke studira oko 24%, i nije dovoljno. Po Mirušimi, ova pojava je posledica „japanskog duha i zapadnjačke tehnologije“. Ipak, očito je da je „japanski duh“ brže startovao na zapadnjačke tehnologije nego na fundamentalne nauke koje služe kao osnova savremene tehnologije. Čak se i u japanskim uslovima, koji za svoju tradiciju imaju konfučijanizam, pojavljuje u obrazovanju nelojalna konkurencija i među samim učenicima i studentima.

Prema Mirošimi ta konkurencija je beskrupulozna, kako bi se po svaku cenu postigao bolji uspeh i upisale škole i univerziteti sa višim statusom. Japanski tinejdžeri su prisiljeni da u redovnoj školi svakodnevno provedu 6 časova, 3-4 časa u privatnim školama i 4-5 časova učeći kod kuće; ukupno uzev, negde oko 13-15 časova dnevno, što se može porediti sa eksploatacijom dečijeg rada u viktorijanskoj Engleskoj. Neki japanski ekonomisti su mišljenja da visoka radna sposobnost radnika upravo proizilazi iz ovog teškog i disciplinovanog rada od detinjstva.

Duhovne i idejne posledice ogledaju se u viđenjima smisla života u uslovima naučne i tehničke dominacije. S jedne strane prisutna su shvatanja o tehnološkom determinizmu, koja u novim tehnologijama vide budućnost ljudskog društva i čoveka u njemu. S druge strane, sve su prisutnije teorije tehnološkog pesimizma, koje buduće društvo vide kao „elektronski gulag“ i koje su svojevrsna tehnofobija. Herman Kan je ukazao na „faustovska“ iskušenja tehnike. „Kao što znamo, Faust je pribavio magično znanje i moći koje mora upotrebljavati, pa je uvek prisiljen da nastavi do sledećeg pokusa, do sledećeg projekta - ili će inače zauvek biti proklet“ (Kan, 1978:210).

DRUŠTVO ZNANJA – POJMOVNO ODREĐENJE I KRITIČKI PRISTUP

Smatra se da je u današnjem društvu ključni pokretač razvoja i promena – znanje. Znači li to da društvo u celini podstiče sve one procese koji omogućavaju da daroviti svoje potencijale ostvaruju u društvu znanja? Ili su prisutni slični problemi kao u porodici i školi kada je u pitanju odnos prema darovitima? Istraživanja kojima se proučavaju ključni aspekti društva znanja: proizvodnja znanja, proizvođači znanja i odnos javnosti i nauke, utvrdila su “odliv mozgova”, odnosno napuštanje nauke kao i odlazak naučnika u inostranstvo (Prpić, 2005). Društvo tako ostaje bez proizvođača znanja.

Beli dokument Evropske komisije iz 1995. godine (Podučavanje i učenje prema društvu koje uči) određuje dominantne uticaje na promene obrazovnih politika. To su:

- uticaj informatičkog društva
- uticaj internacionalizacije
- uticaj novih naučnih i tehnoloških znanja.

Na toj osnovi gradi se vizija “društva koji uči”. To je društvo budućnosti, tj. cilj koji se treba postići obrazovnom politikom. Osnovni zadaci su: olakšavanje prihvatanja novih znanja i veština, čvršće povezivanje obrazovanja i privrede i borba protiv isključenosti. Znanje evropskih jezika i investicije u obrazovanje su dodatna pomoć ovim ciljevima. “Društvo koje uči” je postao trendovski termin koji je počeo da se upotrebljava u najrazličitijim

značenjima. Pod njim se podrazumevaju različiti sadržaji: lični razvoj, utopijska zamisao, planirane reforme obrazovnog sistema, novi odnos tržišta i obrazovanja. To je dovelo do toga da se “društvo koje uči” stavi pod pitanje kao “konfuzna i zbunjujuća zamisao” (Jarvis, 2006:23).

Liessmann (2009) kritikuje aktuelnu obrazovnu politiku Evrope u implementaciji bolonjske reforme univerziteta, deklarisanе kao nosioca društvenih promena za ostvarenje društva znanja. Pritom zalazi u područja flozofje vaspitanja, flozofje kulture, flozofje medija, socijalne flozofje, epistemologije. Podnaslov njegove knjige sugerіše da se radi o zabludama društva znanja, koje se kontinuirano reprodukuju u evropskom univerzitetskom prostoru, ali i široj javnosti koja treba biti uverena u legitimnost jedne takve obrazovne politike. Autor, oslanjajući se na evropsku tradiciju obrazovanja, smatra da društvo znanja fungira jedino kao jezički konstrukt bez aktivnih utemeljenosti.

Autor polazi od odnosa masovnih medija prema znanju na primeru popularnog kviza 'Milioner' koji reprezentuje oblik današnje neobrazovanosti. Pitanja u kvizu se naizgled nasumično pojavljuju iz najrazličitijih oblasti što ukazuje na ravnodušnost spram znanja i bilo kakve vrednosne hijerarhije istog. Liessmann smatra da takve igre neupitno etabiliraju tezu da se nikad ne može dovoljno znati. Znanje ostaje samo fragmentirano znanje bez određene sistematizacije, a glavni imperativ takvih emisija je pervertirati znanje i obrazovanje u masovno-medijsku zabavu. Nasuprot masovno-medijskom funkcionalizmu znanja stoji neohumanistička ideja obrazovanja koja je pokušala da oslobodi znanje od nasumičnosti i od zabavne društvene igre učiniti čovekovu samoobavezu koja bi trebalo da bude osnovni uslov za razumevanje kulture, a time i za razvojne mogućnosti modernog subjekta.

Liessmann takođe analizira dosege 'društva znanja' razotkrivajući unutrašnju logiku jednog takvog pojma koji za cilj ima da zamaskira realno stanje. Autor se služi definicijom prema kojoj je znanje informacija snabdevena značenjem i u skladu s time napominje da se “u političkoj retorici pojam društvo znanja relativno bezbrižno poistovećuje s pojmom informaciono društvo”. Na tragu toga, autor smatra da znanje, osim što omogućava filtriranje podataka koji imaju informacionu vrednost, takođe je i oblik prožimanja sveta u kategorijama 'spoznati-razumeti-pojmiti'. Ono se ne može sagledati samo u okvirima iskoristivosti jer pitanje iskoristivosti znanja nije pitanje znanja, nego situacije u koju se dospeva. Liessmann napada definicije znanja prema kojima znanje nezavisno egzistira van subjekta i ističe da znanje imaju samo ljudi kao 'socijalni i inteligibilni akteri'. Ono se ne može poistovetiti sa nagomilanim podacima u pamćenju jer oni postaju znanje tek onda kada ih je prema logičkim i konzistentnim kriterijumima moguće međusobno povezati tako da rezultiraju smislenim i proverljivim međuodnosima. Dosadašnje industrijsko društvo zamenjuje društvo znanja u

čijem je fokusu sticanje znanja i rad sa znanjem, ali Liessmann smatra da zapravo društvo znanja danas ne zamenjuje industrijsko društvo, nego se, obrnuto, brzim tempom industrijalizuje znanje. Takođe autor opisuje stanje u kojem univerziteti sve više podležu preduzetničkim principima organizacije i ističe da malo toga upućuje da se današnje društvo može nazvati društvom znanja zbog podređenosti znanja principima kapitalističke ekonomije.

Liessmann napada viziju nove obrazovanosti i stoga navodi: "obrazovani bi, naime, radije bili sve drugo samo ne fleksibilni, mobilni i za timski rad sposobni klonovi koji besprekorno funkcionišu, a mnogi bi upravo to rado videli kao rezultat obrazovanja". Nasuprot toj viziji izdvaja antički ideal i humanistički koncept obrazovanja u kojem se obrazovanje, pre svega, vidi kao čovekovo samoobrazovanje – formiranje i razvijanje tela, duha i talenata odnosno formiranje autonomnog subjekta koji učestvuje u zajednici.

Liessmann od Hegelove filozofije, u kojoj je obrazovanje medij u kojem se duh može realizovati, preko Ničeove dijagnoze diskrepancije humanističkog koncepta i njenog sprovođenja, dolazi do Adornovog pojma poluobrazovanja, čiji sadržaj ima posebno mesto u uslovima kulturne industrije. Stoga, Liessmann smatra da su elementi poluobrazovanja još uvek prisutni. Neobrazovanost, stoga, znači da je nestala normativna ili regulatorna funkcija ideje obrazovanja. Autor odsutnost ideje obrazovanja vidi kao napuštanje individualnosti koja je nekad bila adresat i akter obrazovanja, u korist preusmeravanja obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije timskog rada, fleksibilnost itd. Liessmann zaključuje da "neobrazovanost danas nije stoga nikakav intelektualni deficit, nije nedostatak informisanosti, nije defekt kognitivne kompetencije, nego je odricanje od htenja da se nešto uopšte razume".

CELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U DRUŠTVU ZNANJA

Ulaganje u obrazovanje je investicija koja ima dalekosežne pozitivne efekte, a to su uvidale i drevne civilizacije. U mnogim dokumentima u svetu i kod nas o ključnim kompetencijama pojedinca za 21. vek uključene su kompetencije vezane za samoobrazovanje. Samoobrazovanje zauzima posebno mesto u procesu celoživotnog učenja, a da bi bilo uspešno tokom školovanja važno je ohrabrivati i podržavati samostalno učenje.

Istraživanja pokazuju da je vizija društva i škole 21. veka učenje i znanje. Znanje je osnovna valuta 21. veka, a upravljanje tim znanjem je umešnost kvaliteta savremenog menadžmenta. U skladu sa ovim 21. vek je nazvan vekom znanja. Ova činjenica podrazumeva da se u društvu znanja menja nekadašnji ideal obrazovanja, razumevanje procesa obrazovanja, njegovih ciljeva, mesta i načina na koji se ono odvija. Prioriteti u društvu znanja postaje: spremnost pojedinca da uči i usavršava se tokom čitavog života, odabir i usvajanje pravih informacija, primena stečenog znanja u novim

situacijama, razvijanje radoznalosti, kritičke svesti, kreativnosti, komunikativnosti, samostalnosti, socijalnih kompetencija, upravljanje sopstvenim procesom učenja. Pravo na obrazovanje postaje fundamentalno pravo, a dostupnost obrazovanja shvaćena kao ključni preduslov izgradnje demokratskog društva.

Uslov uspešnog permanentnog obrazovanja, samoobrazovanja i doživotnog obrazovanja je da se deca pripremaju za ovaj proces od najranijeg školovanja, da se od najranijeg uzrasta, osamostaljuju u radu i učenju, kao i da učenje uz pomoć vremenom preraste u učenje bez nje. Da bi osposobili učenike za samoobrazovanje i doživotno obrazovanje neophodno je u toku školovanja kombinovati poučavanje nastavnika sa samoučenjem učenika sa tendencijom da poučavanje sve više prerasta u samoučenje. Samostalno učenje je strategija u kojoj se učenici ohrabruju da razvijaju veštine i sposobnosti da razmišljaju i uče za sebe same (Lesli & Whitebread, 2006:243-252).

Potrebe savremenog društva zahtevaju svestrano obrazovanog pojedinca, koji će permanentno učiti i doživotno se obrazovati. Sam pojam celoživotno učenje razvio se iz sličnih pojmova kao što su doživotno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje, trajno obrazovanje, povratno obrazovanje, obrazovanje odraslih i slično. Značaj učenja tokom čitavog života prvi put se pominje u civilizaciji Istoka, u Indiji i povezuje se sa imenima filozofa Manua i drevnog socijalnog reformatora i osnivača kineske filozofije Konfučija (5. vek p. n. e). Potom se ideja o celoživotnom učenju javlja u antičkoj civilizaciji, kod grčkih filozofa Solona, Sokrata, Aristotela, Hipokrata, Bekona i drugih. Platon spominje ideju celoživotnog učenja u svom delu *Republika*. Kasnije se celoživotno učenje razmatra u delima socijalutopista Tomasa Mora, Kampanele, Ovena, Furijsa. Društveno shvatanje permanentnog obrazovanja počinje u doba renesanse, u delima Jana Amosa Komenskog koji čoveku određuje jednake granice za život i za učenje.

U periodu industrijalizacije klasici marksizma, a posebno Vladimir Ilić Lenjin, permanentno obrazovanje pretvaraju u naučnu koncepciju čije ideje prožimaju sociološke, pedagoške i filozofske rasprave 20. veka. Poseban značaj celoživotno obrazovanje dobija nakon Drugog svetskog rata ekspanzijom obrazovanja, kada ono prestaje da bude privilegija elite. Nešto kasnije, sredinom 20. veka, naglim širenjem tehnike i elektronike permanentno obrazovanje postaje neizbežna potreba svakog pojedinca, posebno u industrijski razvijenim zemljama (Engleska, Nemačka, skandinavske zemlje). Značaj pojma celoživotno učenje prevladao je na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Evrope, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a (Pariz, 1996. godine) na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatski preokret od obrazovanja k učenju koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Takođe je zaključeno da celoživotno učenje za sve treba biti vodeće načelo buduće obrazovne politike (Pastuović, 2008:256).

Sagledavajući važnost za društveni razvoj i napredak ideje o permanentnom obrazovanju preuzimaju svetske organizacije UNESCO, OECD, ILO. Uneskova komisija je sredinom 20. veka u svom izveštaju naglasila da permanentno obrazovanje postaje apsolutni uslov društvenog, ekonomskog, naučnog i tehnološkog napretka, a krajem 20. veka (1997) ista komisija je u svom izveštaju pod nazivom Sposobnost učenja: naše skriveno bogatstvo, ističući važnost doživotnog obrazovanja, predstavila osnovne pravce razvoja obrazovanja koji se oslanjaju na četiri stuba: 1) učenje da bi se postiglo znanje, 2) učenje da bi se delovalo, 3) učenje da bi se živelo zajedno i 4) učenje do kraja života (Španović, 2008).

Jasno je da bez obrazovanja nema društvenog napretka. Obrazovanje je jedan od osnovnih stubova na kojima se oslanja svako društvo, država, pa i ceo svet. Po Nelsonu Mandeli edukacija je najmoćnije oružje koje možeš koristiti da promeniš svet. Savremena tržišta radne snage zahtevaju nova zanimanja i neprestano menjanje profila veština, više znanja, iskustva i stručnosti, bolje kvalifikacije. Neophodno je da je čovek modernog sveta sposoban da uoči, definiše i kreira nova rešenja problema; da umeda komunicira i saraduje; da je u svakom trenutku otvoren za promene i nove mogućnosti; da je osposobljen da samostalno donosi odluke i spreman da preuzime odgovornost za sopstveno obrazovanje i upravljanje sopstvenim životom. U globalizacijskim procesima, pod uticajem tržišne ekonomije posebna neprilagođenost pojedinca se ogleda u informacijsko-komunikacijskoj nepismenosti (nepoznavanju bar osnovnih programa iz microsoft Office-Word, Excel, Access), nepoznavanju stranih jezika (engleskog, nemačkog, francuskog, španskog, kineskog i dr.) i nespremnosti da brzo reaguje. Koncept doživotno učenje očekuje pojedinca koji je spreman da shvati nesavršenost sopstvenog znanja i koji je spreman da se kontinuirano obrazuje i prilagođava savremenim oblicima i izvorima znanja. Doživotno učenje predstavlja pun razvoj pojedinca i lične odgovornosti tokom čitavog života i u svojoj osnovi ima proces učenja koji se odvija u svim životnim situacijama i predstavlja ukupno životno iskustvo (Milutinović, 2003:403).

Sam proces doživotnog učenja počinje sa institucionalnom obrazovnim sistemom i formalnim obrazovanjem. Pored formalnog obrazovanja, tokom školovanja celoživotno učenje podrazumeva razne oblike neformalnog obrazovanja putem stručnog usavršavanja, dodatnih obuka, prekvalifikacija i kurseva. To je proces stalne nadogradnje i povećanja znanja stečenog u formalnom školskom sistemu sa ciljem da se usavrši postojeće i stekne novo znanje. Celoživotno učenje podrazumeva integraciju pre svega formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, ali i iskustvenog učenja, E-učenja, učenja na daljinu, a sve u cilju osiguranja individualnih znanja i veština zarad unapređenja kvaliteta života.

ZAKLJUČAK

Današnji se svet nalazi na značajnoj prekretnici iz industrijskog društva u informaciono društvo i društvo znanja. Dok su u industrijskom društvu radna snaga i kapital dominirali kao ključni faktori proizvodnje, u informacionom društvu, koje se pojavilo u kasnim sedamdesetim godinama dvadesetog veka, ulogu ključnog faktora proizvodnje preuzima razvijeni informaciono-komunikacioni sektor. Krajem 20. i početkom 21. veka razvijeni ICT sektor više nije bio viđen kao jedan od najvažnijih pokretača promena. Ulogu ključnog faktora proizvodnje preuzelo je znanje utelovljeno u ljudima. Time informaciono društvo postepeno prerasta u društvo znanja.

Društvo znanja može se stoga nazvati naslednikom informacionog društva, kao što je informaciono društvo naslednik industrijskog društva. Obzirom da se pojmovi društvo znanja i informaciono društvo dosta često koriste kao sinonimi, njih je potrebno preciznije definisati. Društvo znanja može se odrediti kao ono društvo u kome su ljudska znanja, stručnosti i sposobnosti najvažniji razvojni resurs i pokretač privrednih i društvenih promena. Informaciono društvo je ono društvo u kome informaciono-komunikacione tehnologije igraju ključnu ulogu u ekonomskom i društvenom razvoju.

Savremena ideja doživotnog učenja izrazitije se oblikuje od sedamdesetih godina prošlog veka. Kritičnost brojnih teoretičara prema školskom sistemu, afirmisanje vanškolskih oblika učenja prate predlozi o produženju učenja tokom celog ljudskog života. Zahteva se uklanjanje zidova između škole i ostalih delova ljudskog života, između škole i rada. Istovremeno s celoživotnim učenjem javljaju se opisi "društva koje uči" i zato ta dva pojma povezano ulaze u teorijsku raspravu i političke dokumente. Ponekad se koriste kao sinonimi, ponekad je doživotno učenje način izgradnje "društva koje uči", a ponekad je njegov sastavni deo. Bez obzira na razlike, teorijske rasprave početkom sedamdesetih govore o potrebi da se čitavo društvo drugačije odredi prema učenju pa je rešenje pronađeno u "društvu koje uči" i pripadajućem doživotnom učenju. Ono što je sedamdesetih godina počelo kao povratno obrazovanje, kontinuirano ili permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje - u devedesetim godinama se oblikuje kao politika doživotnog učenja u društvu koje uči.

Poslednjih decenija mnoge razvijene i nerazvijene države i međunarodne organizacije, bavile su se značajem permanentnog obrazovanja i ulaganjem u celoživotno učenje. Permanentne i brze promene koje karakterišu moderna društva zahtevaju korenite promene u odrazovnom sistemu i društvu znanja. Permanentno, celoživotno učenje je postalo bitan segment obrazovanja i razvoja moderne civilizacije. Pojedinaac će opstati u

društvu brzih promena ukoliko čitavog života usavršava svoja znanja i profesionalno napreduje, prati svetske promene i reaguje odmah. Sticanje novih znanja, veština i kompetencija izlazi iz okvira formalnog obrazovanja i prelazi u različite oblike neformalnog, informalnog i druge oblike obrazovanja. Različiti oblici neformalnog obrazovanja dobijaju ključnu ulogu i konkurentsku prednost na tržištu znanja, sa znanjem kao novom svetskom valutom. Zato je važno da se obrazovanju i upravljanju znanjem posveti posebna pažnja. Države koje su na vreme shvatile važnost čoveka kao najvećeg bogatstva jednog društva i zašto u njega treba ulagati, kao i važnost obrazovanja za ukupan razvoj društva danas se ubrajaju u najrazvijenije države sveta.

U društvu znanja, ako ga razumemo kao društvo kojem je svrha visok nivo kvaliteta življenja svih građana, a ne samo kao ekonomski konkurentnu zajednicu, opasna je podela građana na neosposobljen i osposobljene. Ne samo zato što je poželjno da svi građani kao osobe budu što ostvareniji i profesionalno kompetentniji, nego i zato što društvo ne može napredovati i građani ne mogu da žive kvalitetno (zadovoljavati egzistencijalne ekonomske, socijalne i samoostvarujuće potrebe) ako nisu osposobljeni za praktikovanje demokratije (za aktivno građanstvo), konzumiranje ljudskih prava i obavljanje drugih neprofesionalnih uloga (porodičnih, zdravstvenih, ekoloških, rekreativnih i drugih). Pogotovo je za zemlje s malobrojnim stanovništvom važno da što bolje iskoriste sve svoje ljudske potencijale i da se ne zadovolje formiranjem obrazovne elite jer bez toga neće u globalizovanom okruženju biti održive.

Literatura

- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Džuverović, B. (1990). *Sociologija savremenog društva*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jarvis, P. (2003). *Poučavanje. Teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.
- Kan, H. (1978). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost.
- Lesli, Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent Learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, 8(3), 243–252.
- Liessmann, K.P. (2009). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 49(5–6), 394–407.
- Pastuović, J. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojene znanosti*, 10(2), 253–267.

- Prpić, K. (ur.) (2005). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Riht, R. i sar. (1972). *Civilizacija na raskršću*. Beograd: Komunist.
- Španović, S. (2008). *Od otkrivajućeg učenja do samousmerenog učenja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Touraine, A. (2007). *Kritika modernosti*. Zagreb: Politička kultura.
- Uzelac, A. (2008). How to Understand Digital Culture: Digital Culture – a Resource for Knowledge Society? U: A. Uzelac i A. Cvjetičanin (ed) *Digital Culture: The Changing Dynamics* (str. 7-21). Zagreb: Institute for International Relations.

SOCIETY KNOWLEDGE

Abstract: *The development of society in the twenty-first century was conditioned by the development of information and technical achievements with the key driver of growth and change-knowledge. This paper analyzes the current educational policies in Europe and implementation of the Bologna Declaration, with special emphasis on studies that examine key aspects of the society of knowledge: knowledge production, the producers of knowledge and attitude of the public and science that has found the "brain drain" as a key factor of building up of knowledge in modern society defined as a "learning society" pointing out the importance of lifelong learning.*

Key words: *society, knowledge, scientific and technological revolution, lifelong learning.*