

РАДИВОЈЕ Н. КУЛИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

ЗНАЊЕ КАО СОЦИЈАЛНО-ЕКОНОМСКА КАТЕГОРИЈА

АПСТРАКТ. Као социјално-економска категорија знање претпоставља анализу из перспективе различитих научних области и дисциплина. Притом се примењују особене методе и поступци, као и терминологија што за последицу има стално продубљивање садржаја и дубине знања. У складу са таквим развојем је и разноврсност у класификацијама знања које у све већој мери изражавају не само његове социјално-психолошке и педагошке, него и економске аспекте и суштину. То, прецизније исказано, значи да у условима свеобухватних техничко-технолошких и цивилизацијских токова и промена, знање није само социјални, него је и економски ресурс који опредељује конкурентност и свеукупни напредак земаља и њихових националних економија.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: знање, економија, људски ресурси.

¹ radivoje.kulic@pr.ac.rs.

Рад је примљен 16. јануара 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 1. априла 2016.

УВОД

Проблематика сазнавања и знања у средишту је истраживачно-ког интереса многих научних дисциплина, нарочито филозофије (видети: Greco, Sosa, 2004, и др.), социологије (Power, 2000; Goldblatt, 2000, и др.), психологије (Woolfolk, 2004, и др.), педагогије (Краснова, 2014; Осмоловская, 2014, и др.), андрагогије (Деспотовић, 1997; Савићевић, 2002; Кулић, Деспотовић, 2010, и др.), и економије (Awad, Ghaziri, 2004; Глухов, 2011, и др.) које свеобухватно и продубљено расправљају различите аспекте „питања о знању”.

Тако су филозофске дисциплине епистемиологија и гносеологија усмерене на проучавање „природе и темеља знања” (Lacey, 2006), социологија на изучавање механизма и функција људског знања „у релацији са социјалном базом” (Abercrombie, Hill, Turner, 1994, Осипова, (ред.), 1999), док се психологија бави „учењем као активним менталним процесом стицања, запамћивања и коришћења знања” (Woolfolk, 2004, стр. 268) односно „логичко-психолошким механизмима усвајања знања” (Јакунин, 1998, стр. 311).

Педагогија (и андрагогија) полазе од тога да знање има суштинску улогу у укупном животу људи и првенствено су усмерене на „правилан избор путева њиховог усвајања – првостепене претпоставке умног развитка” (Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, стр. 178), док се у оквиру економике све више осмишљава и конституише економика знања (Глухов, 2011, и др.) која најсажетије речено, анализира знање у економском контексту. То је карактеристично и за менаџмент знања (Fuller, 2002; Awad, Ghaziri, 2004, и др.) који Авад и Газири означавају интердисциплинарним „бизнис моделом” који „укључује бизнис, економију, психологију и управљање информацијама” (стр. 2) са знањем у сржи сваке успешне организације и корпорације.

Реч је и о томе да је модерно пословање све више „засићено” знањем што потврђују и други релевантни професионални извори (Tobin, 1997; Fruin, 1997; Davenport, Prusak, 1998; Horibe, 1999; Swart, 2010, и др) из којих, између осталог, произилази да се „компонента знања” (Horibe, 1999) стално увећава и побољшава, посебно у рачунарству, истраживачком сектору и менаџменту. Често се, исто тако, наводи да економске перформансе „напредне економије” у великој мери зависе од производње и дистрибу-

ције знања (видети: OECD, 1996; Ćosić, Fabac, 2001, и др.) тако да није тешко закључити да у „систему неопипљиве економије” (Мијић, Legčević, 2008) економија знања постаје нова стварност и извор „новог богатства нације”. У таквом развоју проширују се и продубљују садржај и смисао људског знања односно његова улога као фактора технолошког развоја и економског напретка. Али то што су „ранији теоретичари” – К. Маркс и К. Манхајм „уложили доста напора да покажу да се облици веровања или знања не би могли у целини објаснити економском или класном структуром (Abercrombie, Hill, Turner, 1994, стр. 404) довољан је разлог да се тај концепт, исто тако, размотри и из много ширег – филозофско-епистемиолошког аспекта.

САВРЕМЕНА СХВАТАЊА ЗНАЊА

Иако је знање многозначан феномен и сагласно томе проучаван из различитих перспектива, филозофско-епистемиолошки приступ том концепту нигде се и никада није могао заобићи. Реч је о томе да су знање и „сазнавање света од стране човека један од вечних објеката занимања филозофа. Још на ранијим стадијумима његовог заснивања појавила се и сумња у могућност сазнања: осећања нас могу обманути, а разум довести у заблуду. Из тих сумњи израсле су гносеологија и епистемиологија – филозофске дисциплине које се занимају истраживањем сазнања” (Гусински, Турчанинова, 2000, стр. 71). Стога ове две филозофске дисциплине с разлогом осигуравају неопходан теоријски оквир за целовито разумевање знања и сазнавања али и других когнитивних појмова, „као што су веровање, разумевање, разум, суд, осет, опажање, интуиција, нагађање, учење, заборављање” (Lacey, 2006, стр. 67).

То не значи да су све дилеме и неспоразуми у вези са дефинисањем знања и сазнавања разрешени, чак и у филозофско-епистемиолошкој литератури: „Питање – шта је знање- није питање с једноставном и јасном сврхом. Постављање тог питања и одговарање на њега људске су активности које произилазе из разноликих људских потреба” (Zagzebski, 2004, стр. 117). На тај начин Линда Загзедски, као и неки други филозофски теоретичари (Bleakburn, 1999; Lacey, 2006), у извесном смислу релативизује општеприхватљиву (и неоспоравану) дефиницију знања, оснажујући своје становиште сумњом да знање можда „не спада у онтоло-

шку категорију за коју је могућа реална дефиниција” (Zagzebski, 2004, стр. 118).

Но без обзира на то, аутор поред „теоријске сврхе дефинисања” помиње и „практичну сврху” која као резултат има „произвољну дефиницију” знања којој се а priori не придаје негативна конотација. Такве „практичније” дефиниције знања не представљају реткост у делу извора из области менаџмента на енглеском језику (Davenport, Prusak, 1998; Tobin, 1997, и др.) независно од тога што се признаје сложеност тог концепта. Из неких од њих произилази да је знање мешавина различитих елемената, искуства, вредности, контекстуалних информација и експертизе која утире пут и „осигурава оквир за евалуацију и прихватање нових искустава и информација” (Davenport, Prusak, 1998, стр. 5). Знању се, исто тако, додају атрибути флуидности, формалне структурираности и интуитивности тако да га је тешко „обухватити речима или комплетно разумети у логичким терминима” (Исто) али и поред тога изостаје његово разматрање из шире, „когнитивистичке перспективе”. Има аутора са тог подручја (Awad, Ghaziri, 2004) који ту „перспективу” уочавају, истичући да је знање много шира „сфера” од информације, јер обухвата „перцепцију, вештине, тренинг, здрав разум и искуство” (стр. 37) што проширује садржај и дубину тог појма. У једном новијем економском извору (Braumer, Hitt, Schijven, 2012) знање и сазнавање (cognition) се доводе у још чвршћу везу, уз нагласак на то да знање „само по себи” не мења и не може бити у непосредној интеракцији са околином: „Сазнавање подразумева менталне процесе који користе, мењају, доносе, подсећају, чувају, осмишљавају и трансформишу знање у динамички „систем” (стр. 121). Когниција такође укључује рационалне, логичке и посебно „свесне процесе” али и „нерационалне”, шематске, несвесне процесе што омогућава разликовање „између тога које знање ће се прерадити, потражити, одбацити или прибавити” (Исто).

У једном новијем социолошком извору (Power, 2000) који се целивито бави знањем с правом се указује на то да тај концепт не може бити „предмет формулисане прескрипције”, утолико пре што је у процесу његовог истраживања и анализе „теоријско и методолошко мишљење неодвојиво” (стр. 24). Независно од тога, он цитира Мери Даглас која истиче „да је дошло време да се прихвати подела на „свакодневно” и „научно” знање као јединствена подручја у социологији” (Douglas, према: Power, 2000, стр. 24) уз напомену да таква подела не обухвата неколико врста знања:

религиозно знање, интуитивно (спиритуално) знање и знати-како (know-how) које претпоставља овладавање вештинама.

У енциклопедијском филозофском речнику (1997) на руском језику, знање се дефинише као „проверени практични резултат сазнајне делатности, њено верно одражавање у мишљењу човека; овладавање искуством и разумевањем, које се јавља правилним и у субјективном и у објективном односу и на основу којих је могуће изградити суђење и закључивање...” (стр. 166). Такво разумевање знања карактеристично је и за руске културолошко-социолошке изворе (видети: Криско, 2000; Кравченко, 2000; Зборовский, Шуклина, 2005, и др.) али и за педагошке енциклопедије и речнике (видети: Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993; Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, и др.). У овим релевантним педагошким изворима знање се првенствено разуме као „резултат процеса сазнајне делатности” и њено одражавање у сазнању човека у виду „представа, појмова, суђења, теорија” односно „концепција, принципа, закона и закономерности”. Знање, истовремено, представља „саставни део погледа на свет човека, у великој мери опредељује његов однос према делатности, моралне погледа и убеђења, вољне црте личности и служи као један од извора склоности и интереса човека, неопходног услова развитка његових способности” (Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, стр. 178).

Знања, дакле, нису само когнитивна основа укупне делатности човека него имају и многи шири смисао и значај:

- 1) Знања су у функцији формирања код ученика (и човека) „опште слике света на нивоу савремене науке” и њеног утемељивања у њиховом сазнању;
- 2) Знања су оријентир личности приликом њеног усмеравања на одређену делатност – духовну или практичну;
- 3) Знања „служе као основа за формирање односа према објекту делатности” (Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, стр. 178)

О природи и суштини знања се на скоро истоветан начин исправља и у другим релевантним педагошко-психолошким изворима (Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993; Якунин, 1998, и др.). Истина, Якунин појам знања нарочито разматра из аспекта његових дидактичких функција са нагласком на три задатка: а) превођењу знања из „његових утврђених облика” у континуиран процес сазнајних активности; б) преображају зна-

ња у садржај мисаоне активности субјеката образовног процеса и в) утврђивању места и улоге знања као „средства формирања човека као личности и субјекта делатности” (стр. 312). Он истиче да резултат сазнајног процеса „могу бити свакодневно, научно и наставно знање” која се разликују како по пореклу тако и у функционалном погледу али се и поред тога у великој мери прожимају и допуњују. Тако научно знање „претендује на апсолутну општеважећу истину” (Краснова, 2014, стр. 21) и представља „виши тип знања” и основу од које се полази у стицању наставних знања, а такође „сабира у себи искуство животног сазнања” (Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993, стр. 331) што је добра илустрација међузависности ових категоријалних врста знања.

МЕЃУЗАВИСНОСТ ЗНАЊА И СРОДНИХ КОГНИТИВНИХ И ДРУГИХ ПОЈМОВА

Већ је уочено да је сазнање „процес порађања знања” (Јакунин, 1998) који претпоставља његово довођење у везу са више когнитивних и других појмова односно са схватањем и разумевањем, веровањем и истинитошћу. Схватање је облик мисаоне активности „који најбоље одражава суштинска својства, везе и односе предмета и појава” односно виши ниво апстракције карактеристичан по вербално-логичком мишљењу (Коджаспирова, 2005, стр. 258). Разумевање је „вишеслојан процес и резултат схватања суштине објекта сазнања коју одликује дубина, целовитост и јасноћа” (Казанская, 2005, стр. 114). Рубинштајн (према: Казанская, 2005) у том процесу утврђује неколико стадијума: опажање „материјала”, његово осмишљавање, запамћивање и овладавање које омогућава слободно коришћење информација и знања „на разноврстан начин и у различитим ситуацијама” (Исто).

И други аутори (De Jong, Ferguson-Hessler, 1996) придају велики значај схватању и разумевању као квалитету знања, тј. „нивоа знања”. Из аспекта нивоа они излази поделу на „дубоко” и „површно” знање која се суштински разликују: Дубоко – продубљено знање се првенствено „повезује са разумевањем и апстракцијом, са критичким суђењем и евалуацијом и слично” (стр. 107); површно знање највише одликује „репродукција и учење напамет”, разноврсне грешке и недостатак критичког мишљења. Такво

знање је, по њиховом мишљењу, „мање или више, копија спољне информације”, док су „опште и апстрактно знање” односно продубљено знање, знања вишег и „највишег нивоа” (структурирана знања), карактеристична на пример за експерте.

Још тачније, почетника одликује поседовање „површних елемената” знања који нису у релацији са „основним принципима домена” или међусобно. Насупрот томе, знање експерата, очигледно схваћених у најширем смислу те речи, огледа се у суми „концептуалних и процедуралних знања” и апстракције које подразумева принципе домена као и дубину у разумевању садржаја, њихову добру организованост и структуру у сагласности са потребама „типичних циљева” (стр. 111).

Неоспорно је, исто тако, да се знање често доводи у везу са још једним когнитивним појмом – веровањем (Davenport, Prusak, 1998; Awad, Ghaziri, 2004; Lacey, 2006, и др). С тим у вези у једном релевантном филозофском извору (Lacey, 2006) се истиче да реч „знати” (и сродне речи) „може употребити само онај говорник који сам има одређена веровања о разматраном питању” (стр. 67).

То, другачије речено, значи „да знање укључује веровање” али не би требало потпуно релативизовати ни становишта аутора који сматрају „да оно замењује веровање, или да се нешто може веровати иако се зна да је истина супротна томе” (Исто). Све ово упућује на сложеност „филозофског дискурса” о односу знања и веровања и потребу да се њихова међузависност укратко анализира и из других перспектива. Стога социјално-психолошко разумевање веровања као „убеђености”, емоционалне привржености некој идеји, реалној или илузорној” (Крысько, 2000, стр. 42) с правом можемо довести у везу са настанком многих научних идеја, хипотеза и теорија. То се посебно дешава у условима „силне емоционалне заинтересованости” (Российская социологическая энциклопедия, 1999), личносне процене и изразито активног односа индивидуе према предмету сазнања. На тој основи више аутора (Davenport, Prusak, 1998; Awad, Ghaziri, 2004, и др.) појаву и развој научних знања повезују не само са „информацијама и логиком”, него и са вредностима и веровањем, као њиховим саставним делом. Ради се, у ствари о томе да веровање и посебно „вредносно знање” (Сластенин, Чижакова, 2003) представља основу у „развитку и усавршавању субјективно-емоционалне стране сазнања” и опредељујући фактор „позиције и понашања човека” као и његовог односа „према свету, људима и самом себи” (стр. 121).

Иако се знање у релевантним филозофским изворима (Vlekburn, 1999; Lacey, 2006, и др.) често дефинише као тачно или истинито веровање ови концепти се а priori не могу изједначити. Реч је о томе да појам истине „фундаменталан у многим гранама филозофије, као што су логика и метафизика, разликује знање од општијих стања као што је веровање ... које може обухватити истините али и „неистините случајеве” (Johnstone, 2005, стр. 32) што упућује на неопходност тумачења „истинитог статуса знања” и из других (и ширих) перспектива. Тако Пауер (Power, 2000) из социолошког аспекта образлаже суштину таквог разумевања концепта знања:

- 1) Ради се о потреби да се у истраживањима (и генерално у процесу стицања научних знања) „добије најаутентичнија представа о свету”;
- 2) Критериј истинитости у стицању знања такође претпоставља „конзистентност са фактима” односно „директну коресподентност са реалношћу у трагању за универзалним генерализацијама о свету ... (стр. 60).
- 3) Истинити статус знања је, исто тако, претпоставка „за моралну коректност, праведност и доброту” на којима је засновано морално суђење и са могућношћу да се „интерпретира на универзалан или специфичан начин у различитим ситуацијама (Исто).

Пауер мисли да се њено образложење истинитости знања, можда, може релативизовати из перспективе различитих социјалних наука, што се као идеја провлачи и у неким педагошким изворима у условима афирмације „личносно оријентисаног приступа” у образовању (видети на пр.: Осмоловская, 2014). Није спорно, међутим, као што истиче и Риченда Пауер да ове три претпоставке „истинитости знања” јасно доприносе разликовању „религије и науке” односно религиозног и научног знања.

РАЗЛИЧИТЕ КЛАСИФИКАЦИЈЕ ЗНАЊА

У професионалним изворима из области социјално-економских наука наилазимо на различите класификације знања од којих су неке генерално говорећи „научније”, док друге имају нешто „практичнији” карактер (опширније: Кулић, Деспотовић, 2010).

Основни разлог за такву разноликост у „типологијама” знања налази се у нејасним критеријумима њихових аутора на шта је често указивано у релевантној литератури (видети: De Jong, Ferguson-Hessler, 1996; Савићевић, 2002, и др.). Неоспорно је, исто тако, да су поједине класификације настале као резултат сагледавања знања из „специфичних” перспектива – филозофско-социолошке, психолошке, педагошке, економске и сл. (Power, 2000; Awad, Ghaziri, 2004; Lacey, 2006; Осмоловская, 2014, Краснова, 2014, и др.) што је додатно подстакло њихову различитост.

Многи аутори (Lundvall, 2003; Awad, Ghaziri, 2004; Campbell, Guttel, 2005, и др.) из епистемиолошке перспективе деле знање на кодификована (експлицитно) и тацитно (прећутно). Ова подела се приписује стручњаку са подручја медицине М. Поланиу који је међу првима и најшире представио ове концепте.

Кодификовано или експлицитно знање означава „примарно писано знање (физички, електронски или „виртуелно”) које може бити чувано и исто тако у принципу може бити јавно приступачно на глобалној скали, тј. изван сваке географске локације” (Campbell, Guttel, 2005, стр. 155). Експлицитно знање односно „кодификовано знање” (Pavitt, према: Campbell, Guttel, 2005) су синоними за термин „научно знање” који се користи у делу извора на руском језику (Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993; Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, и др.). У овим изворима се наводи да научна знања могу бити теоријска и емпиријска, односно да као целовит систем представа о општим својствима и закономерностима природе, друштва и мишљења „испуњавају функцију систематизације научних представа и служе као основа науче карте света” (Краснова, 2014, стр. 21). Најчешће се „продукује на универзитетима” (Campbell, Guttel, 2005) и за разлику од „тацитних знања” лакше се идентификују, „мере и дистрибуирају” (Awad, Ghaziri, 2004, стр. 47).

Друга врста знања – тацитно знање, садржано је у „главама за послених, у корпоративној култури и организационој рутини” (Gibbons, према: Campbell, Guttel, 2005, стр. 155). Ширење таквог знања подразумева персоналну мобилност што се догађа када за послени пређе из једног организационог система у други. Ово знање није „кодификовано” али се, ипак, може учинити експлицитним „ако су разлози за то довољно јаки” (Lundvall, 2003, стр. 6).

Но и поред тога, тацитно знање је, за разлику од експлицитног-теоријског и апстрактног знања (know-that или embrained knowledge) првенствено оријентисано на практичну акцију (Sveiby, према: Awad, Ghaziri, 2004). Ова врста знања исказује „способност да се уради нешто” и најчешће је „повезано са вештинама мајстора и производних радника...” (Johnson, према: Lundvall, 2003, стр. 2).

У једном психолошком извору (De Jong, Ferguson-Hessler, 1996) се из аспекта „знања у употреби” (knowledge in-use), још тачније решавања проблема разликују четири типа знања:

а) Ситуационо знање. Обухвата садржаје о ситуацијама које се „типично појављују у посебним областима”. Кроз селективну перцепцију и снабдевање информацијом пружа релевантну могућност за решавање проблема.

б) Концептуално знање. То је „статичко знање о фактима” које неки виде као „декларативно знање, (иако је то његова квалитативна карактеристика)”.

в) Процедурално знање. Претпоставља „акције или манипулације унутар области и доприноси да се лакше прелази из једне проблемске ситуације у другу.

г) Стратегијско знање. Подразумева „генерални план акције” и за разлику од прва три типа знања примењује се „на широкој скали типова унутар области” (стр. 107).

Нешто другачију класификацију знања обликовали су аутори са подручја менаџмента Авад и Газири (Awad, Ghaziri, 2004), а њена структура претпоставља неколико елемената:

- 1) Процедурално знање. Реч је о знању садржаном у примени процедура које „обично подразумевају психомоторне вештине...” (стр. 44).
- 2) Декларативно знање. Ова врста знања која се понекад означава „рутинско знање” садржи информације око којих се „експерти најлакше могу сложити” (Исто). Кратко се задржава у памћењу.
- 3) Семантичко знање. То је продубљено знање које се дуготрајно задржава у меморији, карактеристично за експерте, и може се користити колико год то буде потребно. Претпоставља овладавање главним појмовима, речник, факте и разумевање повезаности међу елементима неког техничког система, на пример).

- 4) Епизодично знање. Ова врста знања „заснована је на искуственој информацији или епизоди” (стр. 47) тако да се може „користити аутоматски”. Дуготрајног је карактера.

Не би требало занемарити ни још неке врсте знања које се помињу у професионалним изворима (Российская педагогическая энциклопедия, 1/1993; Goldblatt, 2000 (eds.); Педагогика, Большая современная энциклопедия, 2005, и др.) које доприносе његовом потпунијем разумевању. У овим изворима се знања по степену научности деле на донаучна или „ненаучна” (non-scientific knowledge) и научна, док неки аутори (Woodward, Watt, 2000) с обзиром на садржај знања наводе три његове врсте: социјална, културна и медицинска знања. Још је чешће помињање реклигиозних и уметничких знања као посебних врста знања, уз уважавање њихове комплексности и тешкоћа приликом дефинисања. Независно од тога, неки аутори (Thompson, Woodward, 2000) појашњавају да је религиозно знање „више базирано на веровању у откривену истину, него на откривању кроз емпиријска истраживања” (стр. 45) коме је у основу рационали мисаони процес.

Нису мање тешкоће ни у вези са дефинисањем уметничког знања, иако неки аутори (Грибова, 2008) мисле да су научно, уметничко и здраворазумско знање основни облици сазнајне делатности. Основни разлог за то је колико богатство облика и садржаја уметничке делатности (књижевност, музика, сликарство, и др.) који „укључују и производ и процес” (Кравченко, 2000) толико и због неоспорне реалности да све „уметничке активности ангажују ученика у целини – интелектуално, социјално, емоционално, и физички” (Upitis, 2011, Executive Summary) што није лако обухватити у било којој „стандардној” дефиницији уметничког знања.

Узимајући то у обзир, уметничко знање „као историјска форма сазнања” (Грибова, 2008) оквирно означава свеобухватно одражавање света и човека у њему кроз знакове, симболе и различите уметничке обрасце са циљем формирања код личности емоционално-вредносног и „естетског односа и њиховог остваривања у понашању и првенствено делатности...” (Российская педагогическая энциклопедия, 2/1999, стр. 626).

Све класификације знања које су представљене доприносе да се целовитије разуме његова научна суштина. Без обзира на то, ни ове класификације нису без мањкавости, јер тај концепт укључује и друга питања која се у великој мери односе на знање.

Притом је међузависност знања и технологије незаобилазна чињеница (опширније: Кулић, Деспотовић, 2010) која суштински доприноси конституисању корпуса техничко-технолошких знања као саставног дела нове структуре људског знања. У таквом развоју се подразумева „ширина и дубина” у осмишљавању концепта техничко-технолошких знања који се не може свести на „знати како” (know-how), тј. на практичне вештине којима неки аутори (Lundvall, 2003) дају предност у односу на знати зашто (know-why) односно познавање принципа технолошког процеса. Такво становиште је прилично спорно, јер прожимања знања и технологије указује на то да је тај концепт „много више од вештине мајстора и много више него техника и процес” (Herschbach, 1995), без обзира на многе специфичности технолошког знања. Постојање апстрактних појмова, теорија и начела у оквиру технолошког знања на које се указује у цитираној стручној литератури и сложеност целине технолошког процеса подразумева овладавање богатим фондом техничко-технолошких знања, што је данас недвосмислено призната реалност (опширније: Кулић, Деспотовић, 2010).

ЗНАЊЕ У ЕКОНОМСКОМ КОНТЕКСТУ

У једној од OECD-ови анализа у последњој деценији XX века (OECD, 1996) наведено је, између осталог, да су економије ове економске групације „у повећаној мери засноване на знању и информацијама. Знање је сада признато као мотор продуктивности и економског раста, што као последицу има оснаживање улоге информација, технологије и учења у економском успеху” (OECD, foreword 1996). То значи да се нарочито од 80-тих година прошлог века економски раст у повећаној мери идентификује са научно-технолошком револуцијом и интелектуализацијом кључних фактора производње на шта се указује и у другим релевантним економским и сродним стручним изворима (видети: Goldblatt, 2000 (eds.); Boekema et al. (eds.), 2001; Глухов, 2011; Burton-Jones and Spender (Eds), 2012, и др.).

Из многобројних анализа у наведеној али и другој професионалној литератури и текстовима (Čosić, Fabac, 2001; Lundvall, 2003; Brinkley, 2006; Mujić, Legčević, 2008; Супрун, 2010, и др.) недвосмислено произилази да „нематеријални” ресурси значајно потискују „материјалне” ресурсе као фактор производње. Стога

су у праву аутори (Мујић, Legčević, 2008) који истичу да се конкурентска „предност сели од физичког ка неопипљивом, од видљивог ка невидљивом, од виђеног према невиђеном” (стр. 197) што је једна од рефлексија „таласа економије знања”. Такав развој потврђује још један релевантан економски извор (Глухов, 2011) у коме се наводи да је данас 80-90% целокупног извоза из седам високоразвијених држава обухваћено високотехнолошким производима, претежно САД, Немачке и Јапана и у мањој мери – Велике Британије, Француске, Швајцарске, Норвешке, Италије и Шведске.

Захваљујући програму научног развоја (Супрун, 2010) односно оријентацији на развој високих технологија још од средине 70-тих година, Тајван је такође постигао крупне резултате у том подручју. Касније су се том „процесу” придружиле и Кина и Индија које су на време препознале да је економски раст суштински повезан са развојем високих технологија, са степеном развијености науке и са образовно-квалификационом структуром запослених и становништва у целини.

О томе сведоче и друге референтне анализе (Clarke, 2012) из којих произилази да су Јапан и источноазијске економије у целини и „спектакуларно Кина и Индија” демонстрирале висок потенцијал у развоју људског капитала, економског раста и социјалног развоја. Притом не би требало занемарити значај формирања „научних база” у већини напредних азијских економија које су као и САД и у Европи „донори знања” са великим утицајем на његову производњу и ширење али и укупне економске токове.

Такав развој додатно афирмише „научни рад као производни. Научна делатност јавља се као производ друштвене поделе рада и сам по себи истовремено представља и начин сазнања објективних закономерности развоја природе и друштва и форму производње знања” (Гончаров, Мухорьянова, Авраменко, 2015, стр. 4583). Стога је сасвим природно и очекивано што је у свим економски развијеним „земљама нагласак и на стварању што боље комуникације и интеракције међу системима: држава-наука и истраживање-економија. Показује се да то има посебно значење за ефикасно функционисање националне економије и постизање задовољавајућег раста и развоја” (Ćosić, Fabac, 2001, стр. 521).

Једна од најбитнијих карактеристика садржаја рада и производног процеса у условима информационог друштва је његова засићеност знањем (опширније: Кулић, 1997). У складу са таквим

развојем је све чешће објашњавање економског напретка акумулацијом људског капитала (Rain, 2012). То, у ствари, значи да се знање „раника у повећаном обиму види као критички фактор успешности фирми, продуктивности и иновација” (стр. 590), што афирмише нову реалност у „неопипљивој економији” – раднике знања. Ова преоријентација од „опипљиве” према „неопипљивој” економији са посебним нагласком на ново место и улогу запослених у организацијама и у производном процесу темиљито је образложена у професионалној литератури (видети: Fruin, 1997; Tobin, 1997; Davenport, Prusak, 1998; Horibe, 1999; Swart, 2010, и др). У једној од великог броја дефиниција радника знања, они се „виде као запослени који примењују њихова драгоценна знања и вештине (развијене кроз искуство) на комплексне, нове и апстрактне проблеме у радној средини како би осигурали богата колективна знања и релационе ресурсе” (Swart, 2010, стр. 452).

Сварт наводи да се сума знања и вештина коју поседује ова категорија запослених „развила кроз искуство”, као и да се најбоље може изразити кроз две врсте знања: теоријско знање (*embrained knowledge*) и практично знање (*embodied knowledge*) које смо и у претходној анализи помињали и сажето дефинисали. Још тачније, Сварт прву врсту знања назива „техничко теоретским знањима” (*know-what* или „*knowledge about*”) која су због своје дубине неопходна радницима знања, док друга врста знања (*embodied knowledge*) претпоставља примену специјалистичких знања (*knowing how*). Независно од тога, аутор истиче да и једна и друга врста знања повећавају капацитет запослених „да решавају комплексне проблеме кроз креативност и иновативна решења (Swart, 2010, стр. 452). У таквим околностима радници знања у интеракцији са „другим радницима знања” производе знање и доприносе његовом ширењу кроз различите информационе и комуникационе мреже, којима и сами могу приступити и тако и себи олакшати имплементацију и усвајање најновијих технологија (видети: OECD, 1996; Goldblatt, 2000 (eds.); Ćosić, Fabac, 2001; Campbell, Guttel, 2005, и др.).

Није случајност што се радници знања разумеју као једно од суштинских обележја економија заснованих на знању (Brinkley, 2006, и др.) које се са мање или више успеха обликују у једном броју земаља OECD-а још током 1990-тих година (OECD, 1996). У то време почињу нешто интензивније инвестиције у знање, посебно у неколико економских развијених земаља које су до 2002. у ту

ЗНАЊЕ КАО СОЦИЈАЛНО-ЕКОНОМСКА КАТЕГОРИЈА

сврху издвајале између 4,7% (Канада) и 6,8% (Шведска) укупног бруто националног производа (BDP).

ЗЕМЉЕ СА ВИСОКИМ ЕКОНОМСКИМ ИНВЕСТИЦИЈАМА У ЗНАЊУ	1994	2002	% УВЕЋАВАЊА ИЛИ УМАЊИВАЊА УЛАГАЊА У ЗНАЊЕ
ШВЕДСКА	5,1%	6,8%	+ 1.7
САД	5,4%	6,6%	+ 1.2
ФИНСКА	4,7%	6,1%	+ 1.4
КОРЕЈА	4,9%	5,9%	+ 1.0
ДАНСКА	3,7%	5,5%	+ 1.8
ЈАПАН	3.9%	5.0%	+ 1.1
КАНАДА	4.5%	4.7%	+ 0.2
ЗЕМЉЕ СА СРЕДЊИМ ЕКОНОМСКИМ ИНВЕСТИЦИЈАМА У ЗНАЊУ			
АУСТРАЛИЈА	3.9%	4.1%	+ 0.2
НЕМАЧКА	3.4%	3.9%	+ 0.5
БЕЛГИЈА	3.6%	3.8%	+ 0.2
ХОЛАНДИЈА	3.4%	3.8%	+ 0.4
ФРАНЦУСКА	3.4%	3.7%	+ 0.3
ВЕЛИКА БРИТАНИЈА	3.5%	3.7%	+ 0.2
АУСТРИЈА	2.3%	3.4%	+ 1.1
ЗЕМЉЕ СА ПРИБЛИЖНО СРЕДЊИМ ЕКОНОМСКИМ ИНВЕСТИЦИЈАМА У ЗНАЊУ			
ШПАНИЈА	2.1%	2.8%	+ 0.7
НОВИ ЗЕЛАНД	-	2.8%	-
ИРСКА	2.6%	2.4%	- 0.2
ИТАЛИЈА	2.0%	2.4%	+ 0.4

ТАБЕЛА 1: ИНВЕСТИЦИЈЕ У ЗНАЊЕ У НЕКИМ ЗЕМЉАМА ОЕСД-А У 2002. ГОД. (ИЗВОР: ОЕСД ФАСТБООК 2006, Р. 131. ПРЕМА: BRINKLEY, 2006, СТР. 8.)

ГРЧКА	1.1%	1.9%	+ 0.8
ПОРТУГАЛ	1.3%	1.8%	+ 0.5

ТАБЕЛА 1: ИНВЕСТИЦИЈЕ У ЗНАЊЕ У НЕКИМ ЗЕМЉАМА ОЕСД-А У 2002. ГОД. (ИЗВОР: ОЕСД ФАСТBOOK 2006, Р. 131. ПРЕМА: BRINKLEY, 2006, СТР. 8.)

Највеће повећање инвестиција у знање између 1994. и 2002. било је у Данској (1,8%), Шведској (1,7%), Финској (1,4%) и САД (1,0%), док је на зачељу листе Португал са 1,8% улагања у знање 2002. и повећањем од 0,5% у односу на 1994. (према: Brinkley, 2006).

Иако Републике Србије нема међу земљама чије су у инвестиције у знање између 1994. и 2002. приказане у Бринклејовој анализи (2006) о висини тих инвестиција може се судити посредно. Тако Србија на пример издваја 5% ВДР-а за образовање (Кулић, Милачић, Ђурић, 2015) што није мала инвестиција мада није довољно јасно како се распоређују ова средства. Илустративан је и податак да је Србија у 2008. години инвестирала у истраживање и развој 0,5% ВДР-а (опширније: Кулић, 2012) док су најразвијеније земље света 1998. издвајале за те потребе 2% ВДР-а, Хрватска између 1,1% и 1,25% (према: Ćosić, Fabac, 2001). Илустративно је, такође, да је Република Ирска једина држава која бележи опадање инвестиција у знање између 1994. и 2002. године (- 0,2), док Грчка чини значајан искорак у висини инвестиција у знање у том раздобљу (+ 0,8).

С обзиром на то да је овај сектор од изузетног значаја на путу према друштву знања и економији заснованој на знању, квалитативни преокрет на том подручју још није на виду. Томе као и у Хрватској додатно погодује недостатак „властите иновационе политике” (Исто) што потврђују резултати Светског економског форума (опширније: Кулић, Ђурић, 2014) из којих произилази да Србија на субиндексу субфактора иновативности и софистицираности (3,05) битно заостаје не само иза земаља, као што је на пример Швајцарска (5,74), него и Словеније (3,88) и Хрватске (3,47), као и Македоније и Црне Горе. Стога подстицање иновационе делатности и много већа улагања у науку односно у истраживање и развој означавају приоритет економске и развојне политике не само економских развијених земаља, него и транзиционих друштава и економија што обухвата и Србију.

То нису и једини приоритети националне економске и развојне политике земље која је кандидат за чланство у Европској уни-

ји. С обзиром на то да Европска Унија све више постаје „асоцијација” економија знања, јер ће у скорој будућности „више од 30% радне снаге у ЕУ бити директно запослено у производњи и дифузији знања у индустрији, службама, финансијској и креативној индустрији...” (према: Brinkley, 2006) неопходно је убрзано мењати неповољне токове у образовној и квалификационој структури становништва, нарочито из перспективе афирмације „радника знања” колико год је то у постојећим (генерално неповољним) околностима могуће.

С обзиром на такву реалност, научни и образовни потенцијал Србије, још прецизније њен образовни систем добија повећану и проширену улогу у трансмисији знања (OECD, 1996) кроз афирмацију и унапређивање свих облика образовања и учења који су битни за „индивиде, фирме и националну економију у целини” (OECD, 1996, стр. 23). У таквом развоју, економија заснована на знању претендује да се означи и као „економија учења” (Lundvall, 2003) које би истински требало да буде „у вези са процесом техничких и организационих промена” (стр. 1).

РЕАЛНОСТ ЕКОНОМИКЕ ЗНАЊА

Без обзира на различите дефиниције економије знања у стручној литератури (видети: OECD, 1996; Lundvall, 2003; Brinkley, 2006, и др.) неоспорно је да тај концепт подразумева ефективно коришћење неопипљивих ресурса као што су знање, вештине и иновативни потенцијал који се виде као кључни ресурси конкурентне предности. У таквом развоју „знање је економско добро” (Brinkley, 2006) односно „актива” (asset) која може бити и „улагање” (input), тј. компетенција али и производња и учинак (output) што најсликовитије значи – иновације у производном процесу (Lundvall, 2003).

Иновације „као најважнији исход производње знања” (Исто, стр. 8) делимично су помињане и укратко коментарисане у претходном делу текста (опширније: Кулић, 2012; Кулић, Ђурић, 2014) са генералном оценом да представљају битан квалитет економије засноване на знању. То у истој мери важи и за „компетентност” којом се образлаже суштина и смисао улагања у знање (input), што је с разлогом наишло на шира образложења у стручној литератури (видети: Kramer, Murthy, Guthrie, 2012, и др.). Још тачније, Крамар, Марти и Гутри помињу две врсте компетенција: гене-

ричке и техничке. Генеричке компетенције се примењују у „генералном контексту” односно у оквиру великог броја послова и обухватају: интелектуалне компетенције, интерперсоналне компетенције, оријентацију на постигнуће, и „адаптибилност која укључује флексибилност и еластичност” (Исто, стр. 391). Техничке компетенције су још специфичније, јер представљају оне одлике или вештине и способности потребне да се изведу посебне техничке операције или радње у производном процесу. Независно од тога, обе врсте компетенција се виде као саставни део концепта знања односно људског капитала који омогућује организацијама да постигну боље резултате у пословању.

И у другим изворима са подручја економије знања (Бољановић-Ђорђевић, 2009) знање се види „као производ. То значи да се знање које организација поседује користи и комбинује на један нов и креативан начин. Посматрање знања као производа омогућава не само пружање услуга са додатном вредношћу за потрошача и корисника услуга, него и подстицање иновација на свим нивоима организације” (стр. 18).

Иновација је, дакле, и у претходној дефиницији исход производа знања. За Лундвала (2003) је то главни исход производње знања, првенствено у том смислу што представља новину која се „додаје постојећем знању” (стр. 8) али и зато што подразумева проналазаштво односно креативност. Лундвал, исто тако, компетенцију не посматра само као улагање (input) и „активу”, тј. знање него је разуме као „други главни исход производње знања”. На тај начин он повезује иновацију и будући развој компетенција утолико пре што иновативну делатност схвата „као процес интерактивног учења у коме сви који су укључени у иновативни процес повећавају компетенције које су у њему ангажоване” (Lundvall, 2003, стр. 9). Учење је, дакле, инструментални процес који доприноси трансформацији свих учесника у том процесу али и организације која учи (опширније: Кулић и Деспотовић, 2010). У таквом развоју претпоставља се позитиван утицај учења и образовања на процес производње знања и начине његовог коришћења односно на иновативне активности и оснаживање компетентности запослених и организације у целини. На сличним претпоставкама функционише и иновациона делатност посматрана из организационе перспективе, што значи да „су фирме уводећи нове производе и процесе такође биле склоније да уведу иновације у радну организацију” (Brinkley, 2006, стр. 26), са циљем да оснаже њену економску конкурентност. То је у потпуно-

сти у складу са дематеријализацијом савременог производног процеса и повећаним учешћем информација и знања као фактора производње односно „основног економског ресурса” (Супрун, 2010). Руски економиста Супрун истиче да развој модерне економије било које „развијене земље зависи од тога колико она ефективно у производњи користи информације и знање” (стр. 77). Такво сазнање потврђују и друге економске анализе са недвосмисленом оценом да повећање производње у савременим економијама „значи повећање количине информација и знања, повећање ефикасности, квалитета и вредности у производном процесу (Ćosić, Fabac, 2001, стр. 536).

Једна OECD-ова анализа (према: Brinkley, 2006) такође показује повећану засићеност знањем свих производних сектора у више њених чланица: на „челу” листе су – Ирска (47,8%), САД (43,1), Немачка (42,8%), и Шведска (42,1%), док су на „зачељу” – Грчка (23,8%), Мексико (29,1%), Норвешка (29,3%), и Шпанија (30,1%). Ову анализу употпуњује податак да су 2004. године радници знања чинили између 40 и 45 процената од укупног броја запослених „у малим северноевропским економијама, Северној Америци и Аустралији” (Исто, стр. 19) са сличном или још прогресивнијом тенденцијом у следећим деценијама на овим али и на другим континентима.

Све су ово неоспорни показатељи преоријентације у светској економији којој су у основи информације и знање као нови производни ресурси односно нови фактор производње. Они су резултат делатности нематеријалног сектора економије и непосредно „зависе од нивоа економског развоја” (Супрун, 2010, стр. 86). Као „неопипљиви ресурси” јединствени су и подразумевају стваралачки рад уместо традиционалног односно овладавање „високим нивоом образовања” сумом потребних знања, умења и навика, као и одговарајући „духовни, културни и интелектуални потенцијал” (Исто, стр. 88).

ЛИТЕРАТУРА Бољановић-Ђорђевић, Ј. (2009). *Менаџмент знања*. Београд: Datastatus.

Глухов, В. В. (2011). *Економија знања*. Нови Сад: Висока пословна школа струковних студија.

Гончаров В. Н., Мухорьянова О. А, Авраменко Ю. С. (2015). Экономическая сфера общества: научно-информационный аспект. *Фундаментальные исследования*, № 2-20.

- Грибова, М. (2008). Научное познание, его взаимосвязь с другими формами познания. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 58.
- Гусинский, Э., Турчанинова, Ю. (2000). *Введение в философию образования*. Москва: Логос.
- Деспотовић, М. (1997). *Знање и кријичко мишљење у ограслом добу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Зборовский, Г., Шуклина, Е. (2005). *Социология образования*. Москва: Гардарики.
- Јакунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. Санкт Петербург: Полиус.
- Казанская, В. (2005). *Педагогическая психология*. Санкт Петербург: Питер.
- Коджаспирова, Г., Коджаспирова, А. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «Март».
- Кравченко, А. (2000). *Культурологія*. Москва: Академический Проект.
- Краснова, Л. (2014). Отражение научного знания в содержании школьного образования, *Педагогіка*, № 4, стр. 20-24.
- Крысько, В. (2000). *Социальная Психологія; словарь-Справочник*. Москва: АСТ.
- Кулић, Р. (1997). *Садржај рада и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Кулић, Р. (2012). Социјално економска вредност иновација и истраживања у условима друштва које учи. *Педагогіја*, 2/2012.
- Кулић, Р. и Ђурић, И. (2014). Квалитет људских ресурса и конкурентна способност националне економије. *Андрагошке студије* 1, 31-48.
- Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2010). *Увод у андрагогију* (4. изд.). Београд: Свет књиге.
- Кулић, Р., Милачић, С., Ђурић, И. (2015). Квалитет људског потенцијала и економски развој на националном нивоу. *Андрагошке студије* 1, стр. 65-86.
- Осипов Г. (ред.). (1999). *Российская социологическая энциклопедия*. Москва: НОРМА.ИНФРА.
- Осмоловская, И. (2014). *Дидактическое знание: проблемы систематизации*. *Педагогіка*, № 4, стр. 13-19.
- Рапацевич, Е. (2005). *Педагогіка*. Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово.
- Российская педагогическая энциклопедия*. (1999). 1/1993. и 2/1999, Москва: Большая Российская энциклопедия.

- Савићевић, Д. (2002). *Филозофски основи андрагогије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Филозофски факултет Универзитета у Београду – Институт за педагогију и андрагогију.
- Сластенин, В., Чижакова, Г. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академа.
- Супрун А. В. (2009). Интеллектуальный капитал: Главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке. Москва: УРСС.
- Философский энциклопедический словарь (1997). Москва: ИНФРА-М.
- Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1994). *The Penguin Dictionary of Sociology*. London: Penguin Books.
- Awad, E., Ghaziri, H. (2004). *Knowledge Management*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Brinkley, I. (2006). *Defining the knowledge economy: Knowledge economy programme report*. London: The work Foundation.
- Brymer, R., Hitt, M. & Schijven, M. (2012). Cognition and Human Capital: The Dinaic Interrelationship between Knowledge and Behavior, In: Alan Burton-Jones and J. C. Spender (Eds) (2012), *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, D. & Guttel, W. (2005). Knowledge production of firms: research networks and the „scientification” of business R&D. *International Journal of Technology Management*, Volume 31, Issue 1-2.
- Clarke, Th. (2012). Human capital in Developing Countries: The Significance of the Asian Experience. In: Alan Burton-Jones and J. C. Spender (Eds), *Oxford Handbook on Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Ćosić, K., Fabac, R. (2001). *Gospodarski rast, tehnološki razvitak i suvremeno obrazovanje*, *Ekonomski pregled*, 52 (5-6), str. 516-545.
- Davenport, Th., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- De Jong, T., Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2).
- Fruin Mark, W. (1997). *Knowledge Works, Managing Intellectual Capital at Toshiba*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuller, S. (2002). *Knowledge Management Foundations*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Goldblatt, D. (2000). Living in the after-life: Knowledge and social change. In: Goldblatt, D. (ed.). (2000). *Knowledge and the social sciences: theory, method, practice*. London: Routledge in association with The Open University.

- Goldblatt, D. (ed.). (2000). *Knowledge and the social sciences: theory, method, practice*. London: Routledge in association with The Open University.
- Greco, J. i Sosa, E. (ur.) (2004). *Epistemologija: vodič u teorije znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Herschbach, D. (1995). Technology as knowledge: Implications for instruction. *Journal of Technology education, Ejournal*, Volume 7, No 1.
- Horibe, F. (1999). *Managing Knowledge Workers*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Johnstone, J. (2005). Knowledge, Development and Technology: Internet use among voluntary-sector AIDS organisations in KwaZulu-Natal. Submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Information Systems, The London School of Economics and Political Science.
- Kramer, R., Murthy, Guthrie, J. (2012). Accounting for Human Capital and Organizational Effectiveness, In: Alan Burton-Jones and J. C. Spender (Eds) (2012), *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacey, A. (2006). *Rječnik filozofije*. Zagreb: Kruzak.
- Lundvall, B. (2003). *The Economics of Knowledge and Learning*, Department of Business Studies, Alaborg University.
- Mujić, N., Legčević, J. (2008). „Razvoj ljudskog kapitala, novo bogatstvo nacije”. *Informatologija*, 41, 3, str. 196–202.
- Power, R. (2000). *A Question of Knowledge*. London: Pearson Education.
- Rain, S. (2012). Human Capital Formation Regimes: States, Markets, and Human Capital in an Era of Globalization, In: Alan Burton-Jones and J. C. Spender (Eds) (2012), *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Swart, J. (2010). HRM and Knowledge Workers, in: In: Boxall, P., Purgcell, Jh., Wright, P. (Eds). (2010). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press.
- The Knowledge-based Economy (1996). Paris: OECD.
- Thompson, K., Woodward, K. (2000). Knowing and believing: religious knowledge, In: Goldblatt, D. (eds.). (2000). *Knowledge and the social sciences: theory, method, practice*. London: Routledge in association with The Open University.
- Tobin, D. (1997). *The Knowledge Enabled Organization*. New York: AMACOM.
- Upitis, R. (2011). Arts education for the development of the whole child. Toronto: Elementary Teacher's Federeation of Ontario.
- Woodward, K., Watt, S. (2000). Science and society: knowledge in medicine. In: Goldblatt, D. (eds.). (2000). *Knowledge and the social sciences: theory, method, practice*. London: Routledge in association with The Open University.

Woolfolk, A. (2004). *Education Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.

Zagzebski, L. (2004). „Što je znanje?”. U: Greco, John; Sosa, Ernest (ur.), *Epistemologija: vodič u teorije znanja*, Zagreb: Jesenski i Turk.

RADIOVOJE N. KULIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, TEACHER'S TRAINING FACULTY OF PRIZREN – LEPOSAVIĆ

SUMMARY

KNOWLEDGE AS A SOCIO-ECONOMIC CATEGORY

As a socio-economic category, knowledge presupposes an analysis from the perspective of different scientific fields and disciplines. The applicable methods and procedures, as well as the terminology which results in the continuous development of the content and depth of knowledge, are specific. In line with this development is the diversity of classifications of knowledge that is increasingly expressed not only in its socio-psychological and pedagogical, but also economical aspects and essence. This, precisely, means that as the presuppositions for comprehensive technological civilizational trends and changes, knowledge is not only a social, but also an economic resource that defines the competitiveness and the overall progress of countries and their national economies.

KEY WORDS: knowledge, economy, human resources.