

Željko Bralić¹

Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

Društvo znanja i moderni menadžment

Apstrakt: Namera autora ovog rada je da kritički analizira i prouči vrlo aktuelne fenomene – „društvo znanja“, „rad znanjem“ i „radnik znanja“ – da i na toj osnovi pokuša da definiše njihovu suštinu i međusobni odnos u multidisciplinarnim okvirima. Nastali u ekonomiji i menadžmentu, ti fenomeni impliciraju čvrstu povezanost znanja, obrazovanja i ekonomije u projekcijama društvenog razvoja, što ukazuje na značajne andragoške implikacije u tom kontekstu, koje su eksplicitno i implicitno artikulisane u literaturi iz oblasti menadžmenta. Da bi obezbedili uslove za uspešno učenje zaposlenih tokom celog radnog i životnog veka, teoretičari modernog menadžmenta bliski andragoškom pristupu uviđaju i potrebu reformisanja formalnog obrazovanja (škole), aksiomatski naglašavajući potrebu za kontinuiranom obukom, odnosno potrebu za kontinuiranim doživotnim obrazovanjem i učenjem, i omogućavanje njihovog zadovoljavanja. Rezultati kritičkog sagledavanja tih fenomena mogu doprineti osnaživanju multidisciplinarnе teorijske osnove eventualnih andragoški orijentisanih empirijskih istraživanja u domenima društva znanja i modernog menadžmenta.

Ključne reči: društvo znanja, radnik znanja, doživotno učenje, kontinuirana obuka, menadžment.

Uvod

*Rečeno je da nebo ne stavlja jednog čoveka
iznad ili ispod drugog.
Jedina razlika koja postoji
između mudraca i glupaka,
između bogataša i siromaha,
svodi se na obrazovanje.*

Jukići Fukuzava

U članku se, u četiri naslovne celine, na osnovu teorijskog istraživanja, razmatraju i analiziraju značajni fenomeni, suštinski bitni za razumevanje ekonomskih aspekata obrazovanja, znanja i učenja i njihovih andragoških implikacija.

¹ Dr Željko Bralić je docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu (bralic@fb.bg.ac.rs).

Glavnim fenomenima u tom interdisciplinarnom i multidisciplinarnom kontekstu mogu se smatrati *društvo znanja*, *radnik znanja*, *ekonomija znanja* (razmatraju se u prvoj naslovnoj celini u ovom radu). Autori koji su zaslužni za promovisanje novih pristupa funkcionisanju savremene privrede upravo su uvođenjem i naglašavanjem pomenutih pojmova pokazali da se uspešna i konkurentna privredna delatnost, danas i u budućnosti, mora prvenstveno oslanjati na znanje i obrazovanje.

Ali, u modernom društvu znanja formalno obrazovanje mora imati temeljno novu ulogu i zadatak jer, umesto tradicionalne škole, mora ponuditi školu koja prvenstveno obezbeđuje *učenje učenja*, da bi najveći deo zaposlenih u budućem svetu rada stekao sposobnosti i kompetencije za doživotno učenje i usavršavanje, bez kojeg ne može biti uspešnog funkcionisanja u budućoj globalnoj ekonomiji (što se zaključuje u drugom međunaslovu ovog članka).

Treća naslovna celina nudi analizu specifičnih problema u vezi sa angažovanjem, zadržavanjem i usavršavanjem radnika znanja u modernim kompanijama. Ti problemi, kojima se posebno intenzivno bave stručnjaci za upravljanje ljudskim resursima, dodatno naglašavaju značaj organizacione kulture za upravljanje i/ili vođenje radnika znanja i tzv. talenata koji su značajno obeležje uspešnih preduzeća i korporacija.

U četvrtoj naslovnoj celini razmatran je međuodnos obrazovanja i modernog upravljanja, sa dodatnom uporednom analizom japanskog i „zapadnog“ pristupa menadžmentu, posebno u pogledu ciljeva obučavanja u preduzeću. Japanski koncept kontinuirane obuke može se smatrati specifičnim i drugačijim u odnosu na koncept obuke koji postoji na Zapadu.

Društvo znanja i radnik znanja

Većinom se u literaturi, ekonomskoj i drugoj, prihvata da je tvorac pojmova *društvo znanja*, *rad znanjem* i *radnik znanja* Piter Draker [Peter Ferdinand Drucker, 1909–2005], mada ipak moramo pomenuti da ima i stavova pa se pojam *društvo znanja* pripisuje i drugim autorima, kao što je američki sociolog Danijel Bel. On je (tek) 1976. godine u sociološko-futurološkoj studiji *Dolazak postindustrijskog društva*² pisao o ekonomskom preokretu koji se već dogodio, u kojem se sa industrijske prelazi na postindustrijsku ekonomiju, gde se radnička snaga *sve više koncentriše na usluge, ideje i komunikaciju* (Hargreaves, 2003, str. 15).

² Sa podnaslovom *A Venture in Social Forecasting*. Suprotno podatku koji navodi Hargravis, prvo izdanje Belove studije pojavilo se 1973, tek *drugo* 1976, a treće 1999. kao *special anniversary edition* [BELL, Daniel (1999). *Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books].

Jasno je da se u industrijskom društvu većina radnika bavila manuelnim aktivnostima, ali je tokom XX veka udeo manualnog rada u privredi (u Americi i drugde) konstantno i sigurno opadao. Ako su sredinom veka fabrički radnici činili trećinu radne snage i najveću pojedinačnu grupu radne populacije, krajem veka fabrički radnici čine svega oko 15% ukupne radne snage (Drucker, 2000, str 38). Prvenstveno na primeru američke privrede, Draker je pre većine drugih autora zaključio da se ekonomski razvoj očigledno kreće od *ekonomije robâ* ka *ekonomiji znanja*.

Udeo zaposlenih koji „proizvode i distribuiraju ideje i informacije“ ubrzano je rastao, naročito nakon Drugog svetskog rata. Umesto poluobučениh, priučenih radnika, operatora na pokretnim trakama za sklapanje proizvoda, na globalnu ekonomsku scenu stupila je *nova klasa*, radnici znanja (*knowledge workers*), koji će u novoj ekonomiji, ekonomiji znanja, preuzimati sve veći udeo, da bi najzad potpuno preovladali. Za njihov rad je neophodno relativno visoko i napredno obrazovanje, pa upravo takvi radnici znanja postaju sve brojniji. Ta je grupacija u razvijenim ekonomijama dvostruko brojnija od tradicionalnih, proizvodnih industrijskih radnika, sa tendencijom da njihov udeo u broju zaposlenih i dalje ubrzano raste.

Izuzetno upečatljiv primer društvenog preobražaja ka društvu znanja Draker je prepoznao u Ruzveltovom Zakonu o veteranima iz 1944. godine (zvanični naziv *Servicemen's Readjustment Act of 1944*, poznatiji kao *G. I. Bill of Rights*, usvojen 22. juna 1944. godine). Taj zakon je omogućio pristup visokom obrazovanju milionima (2.232.000) američkih veterana Drugog svetskog rata (od kojih većina verovatno bez tog zakona ne bi dosegla više ili visoko obrazovanje), što se može prepoznati ili oceniti i kao *najveće ulaganje u ljudski kapital do tada* (Baker, 2007, str. 111). Dodaćemo da se o tom zakonu i njegovim pozitivnim obrazovnim, društvenim, ekonomskim ishodima verovatno može govoriti i kao o vrlo značajnom i velikom *andragoškom projektu*, koji je bio veoma snažan *argument u prilog promociji obrazovanja u odraslom dobu* (Bralić i sar., 2015, str. 40).

Već je analiza promena koje je u društvu, politici i ekonomiji doneo Ruzveltov zakon navela Drakera da još krajem četrdesetih godina prepozna da znanje postaje značajan proizvodni resurs kao nikada pre, da bi već tokom pedesetih, prema njegovom mišljenju, „moglo pouzdano da se govori o *društvu znanja*, o *radu znanjem* kao novom središtu ekonomije i o *radniku znanja* kao novoj, nastupajućoj radnoj snazi“ (Drucker, 2004, str. 367).

Budući da je priroda znanja kao ekonomskog činioca i kao imovine specifična, posebno ćemo naglasiti da je ljudsko znanje od svih drugih proizvodnih sredstava i činilaca različito i po tome što je vezano za njegovog nosioca, ono je neodvojivo od čoveka i pojedinca (kao i ljudski kapital), ne može se poput novca,

postrojenja, zgrada, mašina i opreme jednostavno naslediti niti ostaviti potomcima u nasledstvo. *Znanje svaki pojedinac mora steći iznova i svako polazi od istog potpunog neznanja* (Drucker, 2011, str. 42).

Tu osobenost možemo povezati i sa specifičnom prirodom znanja kao robe, koju ekonomisti nazivaju *nerivalskom prirodom*. Kada je reč o većini klasičnih tipova robe, postoje izvesne konačne količine ili zalihe roba koje prelaze iz ruke u ruku, menjaju vlasnike na tržištu, s tim što, na primer, onaj vlasnik koji svoju robu zameni za novac poseduje novčanu nadoknadu kao zamenu za robu koju je drugome (kupcu) ustupio i tu robu više ne poseduje. Reč je o klasičnom tržišnom, razmenskom odnosu koji možemo nazvati „ili/ili“.

Kada je znanje u pitanju, njegov status kao robe je naizgled paradoksalan jer se zalihe znanja ne smanjuju ukoliko se drugima prenose (u obrazovnim institucijama ili drugde), „posednik“ ili „vlasnik“ znanja koji svoje znanje prenosi drugima (učitelj, nastavnik, profesor, instruktor), čak i ako za to dobija novčanu nadoknadu, neće ostati bez svog poseda i ako *njegovo* znanje usvoji veći broj drugih osoba (polaznika, učenika, studenata, slušalaca).

Potpuno suprotno klasičnoj robi, *znanje se deljenjem umnožava*, ono se rasprostire kroz društvo iako ga niko ne „gubi“; ovde je, dakle, reč o situaciji „i/i“. Mogućnost da se kvalitetnim obrazovanjem proizvodi, umnožava i unapređuje najdragoceniji ekonomski resurs morala bi biti prioritet svakog savremenog društva koje vodi računa o sopstvenom opstanku i napretku, a razlike u razvijenosti različitih ekonomija i država mogu se često tumačiti kao posledica stratezijskih opredeljenja i praktičnih koraka koji se usvajaju i preduzimaju (ili ne preduzimaju) u vaspitno-obrazovnim sistemima.

Društvo znanja karakteriše i povećana mobilnost, „potencijalno neograničena“ (Drucker, 2011, str. 42), a ona proističe i oslanja se na unapređene obrazovne mogućnosti koje su na raspolaganju (barem u principu) *svakome*. Ovde ipak moramo primetiti da se školovanje i obrazovanje ne mogu smatrati *univerzalno dostupnim ili da to ubrzano postaju*, kako tvrdi Draker, budući da je reč o idealnoj situaciji koja se u praksi modernih društava ne može prepoznati i potvrditi. Naprotiv, poznat je primer velikog rasta cena univerzitetskog školovanja u SAD (i ne samo tu) u poslednjim decenijama, što mnoge izlaže troškovima preskupih i vrlo rizičnih kredita za školarine. Jasno je da se visokim obrazovanjem može postići napredak na društvenoj lestvici i socijalna mobilnost naviše, ali se visoko i kvalitetno obrazovanje u ovom kontekstu istovremeno može posmatrati kao *pokazatelj*, ali i *generator* društvenih nejednakosti.

Podsetićemo da je mobilnost naviše Draker podrazumevao kao jednu od karakteristika ekonomije znanja (uz *bezgraničnost* i uz *mogućnost uspeha i neuspeha*, gde opet naglašava da u savremenom društvu navodno *svako može da dođe*

do znanja kao „proizvodnog sredstva“). U prvom planu društva i ekonomije zasnovane na znanju po njemu moraju da budu oni koji poseduju relativno visok nivo teoretskih znanja (lekari, nastavnici, pravnici, inženjeri, knjigovođe), s tim što će još više (najviše) rasti broj i udeo tzv. *tehnologa znanja*, kao što su računarski tehničari i inženjeri, proizvodni tehnolozi, laboratorijski analitičari, softverski inženjeri i programeri i sl. (Drucker, 2008, str. 37). Na drugoj strani, znatno će opadati udeo zaposlenih u poljoprivredi i tradicionalnim proizvodnim industrijama, dok će uz to društvo znanja pozitivno unapređivati i društveni položaj žena, zahvaljujući tome što je rad znanjem „uniseks“, za razliku od klasične industrije sa dominantno muškom radnom snagom (Drucker, 2011, str. 44).

Pojam *radnik znanja*, kao i *rad znanjem (knowledge work)* Draker je počeo da koristi još oko 1960. godine, oslanjajući se delimično na pojam *industrije znanja* (knowledge industries), koji je u prvi plan stavio ekonomista sa Prinstona Fric Mahlap [Fritz Machlup, 1902–1983] (Baker, 2008, str. 30; Drucker, 1993, str. 5; Drucker, 2003, str. 147). Tim pojmom se Mahlap svrstao među najranije teoretičare koji prepoznaju i istražuju značaj i uticaj znanja kao značajnog činioca u savremenoj ekonomskoj teoriji i praksi, analizirajući znanje na isti način kako bi ekonomisti mogli da istražuju proizvod, *dokumentujući njegov nastanak, distribuciju i značaj* (Cortada, 1998, str. xvi). Dodaćemo da se, s druge strane, značaj znanja i obrazovanja u ekonomiji postepeno prepoznaje i u okvirima teorije ljudskog kapitala, s tim što je sam pojam *ljudski kapital* prvi put 1961. godine upotrebio američki ekonomista, kasnije i dobitnik Nobelove nagrade Teodor Šulc [Theodore William Schultz, 1902–1998].

Formalno obrazovanje i društvo znanja³

I mesto i uloga formalnog obrazovanja u „postindustrijskom“ društvu znanja moraju biti suštinski drugačiji nego u tradicionalnom društvu industrijskog tipa. Brojne kritike formalnog obrazovanja i ukazivanje na duboku krizu u kojoj se ono nalazilo ili se nalazi postoje već nekoliko decenija i te kritike obuhvataju najrazličitije aspekte formalnog obrazovanja, kojem je bila potrebna temeljna transformacija da bi moglo da odgovori na promenjene uslove i potrebe (lokalne, nacionalne, regionalne, globalne).

Naročito bi trebalo naglasiti analize i kritike koje se zasnivaju na promjenjenim zahtevima i potrebama koje nameću novi trendovi u transformisanom

³ Analiza odnosa formalnog obrazovanja i društva znanja zasnovana je uglavnom na viđenjima Pitera Drakera, značajnog teoretičara menadžmenta, s ciljem uočavanja i identifikovanja andragoških implikacija jednog isključivo ekonomskog diskursa.

društvu i ekonomiji. Tako je i Piter Draker, još šezdesetih godina, dalje analizirao i istraživao promenu koju je već registrovao i prepoznao – umesto društva (i ekonomije i politike) koje se zasniva na manuelnom radu i manuelnim veštinama postepeno nastaje i sve više se razvija društvo utemeljeno na *znanju* i na *radnicima znanja* (Drucker, 2003, str. 147). Razmatrajući karakteristike novog društva koje je nastupalo prirodno je došao i do analize uloge formalnog obrazovanja u industrijskom i postindustrijskom društvu.

Kada je reč o ulozi formalnog obrazovanja i škole u postkapitalističkom društvu ili društvu znanja, Draker polazi od paralele sa reformom škole i školstva koja se dogodila u XVII veku kada je, kako on kaže, naučena lekcija da se mora prihvatiti i primeniti nova tehnologija učenja i poučavanja kao preduslov za uspeh nacija i kultura, ali takođe i za ekonomsku konkurentnost (Drucker, 1993, str. 177). On smatra da je između 1500. i 1650. godine Zapad preuzeo vodeću ulogu na globalnom planu upravo zato što je reorganizovao školu i školstvo oslanjajući se na novu tehnologiju štampane knjige – i time je postigao upravo ono što su propustili da učine Kina i islam.

Odlučujuću ulogu u ovoj svojevrsnoj revoluciji učenja i poučavanja sa dalekosežnim posledicama imao je Jan Amos Komenski (1592–1670), koga i Draker naziva „ocem moderne škole“ i za koga navodi da je „izumeo i bukvar i udžbenik“, ali i mnogo više od toga, novi nastavni plan i program, kao i sistem nastave koji se i danas širom sveta „smatra obrazovanjem“ (str. 178–179).

Jasno nam je da ovde Draker prvenstveno podrazumeva najznačajnija dela Komenskog kao što su *Otvorena vrata u jezik (Janua Linguarum Reserata, latinski udžbenik ili „bukvar“ iz 1631)*, *Čulni svet u slikama (Orbis Sensualium Pictus, revolucionarni ilustrovani udžbenik zasnovan na principu očiglednosti, 1658)*, a naročito *Veliku didaktiku (Didactica Magna, 1632)*, u kojoj Komenski čini odlučujući, revolucionarni korak ka novoj školi detaljno razrađenom koncepcijom razredno-časovnog sistema, koja zaista u velikom broju škola i razreda prevlađuje i u naše vreme.

Draker tvrdi da je u društvu znanja (u *postkapitalističkom društvu*) potrebno ponovo preoblikovati školu i školstvo na nov način, da bi moglo da se odgovori zahtevima novog društva i ekonomije znanja. Pre svega, „u društvu znanja ljudi moraju naučiti da uče“ (Drucker, 2000, str. 180). Od savladavanja samih obrazovnih sadržaja značajnije je razvijanje sposobnosti i motivacije za nastavak učenja tokom života i tokom radnog veka. Zato društvo znanja i/ili postkapitalističko društvo „zahteva doživotno učenje“ (Drucker, 2000).

U osposobljavanju i motivisanju za doživotno učenje značajnu ulogu može i mora da ima i nova tehnologija učenja i poučavanja, koja će značajno transformisati načine i puteve učenja i nastave, kao i ekonomiku obrazovanja, ali još je

značajnije da škola u ekonomiji znanja mora da ima drugačiju društvenu ulogu i položaj i da, između ostalog, učenje i obrazovanje *ne smeju više biti monopol škola* (Drucker, 1993, str. 179). Od računara i računarske tehnologije Draker je očekivao da će doprineti ostvarenju velike promene u školovanju i u učenju, a ta promena bi se mogla porediti sa revolucijom koju je u obrazovanje i u školovanje donela tehnologija štampane knjige u XV veku (Drucker, 2011, str. 60).

Takođe, jedna od najznačajnijih promena mora biti preobražaj škole da bi ona postala ustanova *i za odrasle*. „U društvu znanja škola postaje takođe i institucija za odrasle, a naročito za visoko školovane odrasle ljude“ (Drucker, 1993, str. 177). Draker se dosledno i uporno zalaže za koncepciju doživotnog učenja i obrazovanja, kao i za obrazovanje odraslih jer, bez obzira na to što će škola uvek nastaviti da se bavi obrazovanjem mladih, ona istovremeno mora da se reorganizuje da bi se koncentrisala na doživotno učenje jer učenje ne sme više da bude aktivnost sa kojom se prestaje i završava kada neko postane „odrasla osoba“. Sve te promene zahtevaju da škola najzad postane „otvoren sistem“ (Drucker, 1993, str. 185; Bralić, 2012, str. 41).

Zaista, da bi škola mogla da odgovori zahtevima postkapitalističkog društva ili društva znanja, ona mora da ispuni zahteve koji od nje zahtevaju temeljne promene, obima uporedivog sa načinom na koji je Komenski koncipiranjem razredno-časovnog sistema pokušao da stvori uslove za univerzalno obrazovanje, te je uspešno preoblikovao školu kakva je postojala pre pojave tehnologije štampane knjige.

Smatramo da je Draker potpuno u pravu kada tvrdi da je škola kakvu znamo u velikoj meri postala „aksiom“ koji se sam po sebi podrazumeva, pa se prihvata gotovo kao *prirodni zakon*; međutim, ona nije kompatibilna sa prirodom znanja i sa zahtevima društva znanja, zbog čega je neophodno usvojiti novi aksiom: *Što je osoba obrazovanija, utoliko će joj češće biti potrebno još obrazovanja* (Drucker, 1993, 2008).

Škola društva znanja mora, dakle, dobiti nov oblik, organizaciju i sadržaj. „I evo tih specifikacija:

- Škola koja nam je potrebna mora obezbediti univerzalnu pismenost visokog nivoa – znatno iznad onoga što *pismenost* znači danas.
- Ona mora kod učenika svih nivoa i svih uzrasta pobuditi motivaciju za učenje i disciplinu za kontinuirano učenje.
- Ona mora biti otvorena kako za visoko obrazovane ljude, tako i za one koji, iz bilo kog razloga, nisu imali pristupa naprednijem obrazovanju.
- Potrebno nam je školovanje koje pruža znanje i kao sadržaj i kao proces – što Nemci razlikuju kao *Wissen i Können*⁴.

⁴ *Znati i moći* (prevod autora).

- Konačno, školovanje ne može biti monopol škola. Obrazovanje u postkapitalističkom društvu mora prožeti društvo u celini, uključujući sve vrste organizacija: preduzeća, vladine agencije, neprofitne organizacije takođe moraju postati ustanove za učenje i poučavanje. Škole sve više moraju saradivati sa poslodavcima i organizacijama poslodavaca“ (Drucker, 1993, str. 180; Drucker, 2008, str. 152–153).

Umesto naglaska na slabostima i nedostacima, nova škola društva znanja mora da se okrene ka postignuću i uspehu (da pronade učenikove snage i sposobnosti i usmeri ih na postignuće) – to je poruka u kojoj se Draker oslanja na /Sv./ Avgustina iz Hipona, koji je upravo tako definisao učitelja i poučavanje (Drucker, 1993, str. 183).

Osim što daje preporuke za novi pristup školi u društvu znanja, Draker preporučuje da se društvo znanja sada i ubuduće sve više oslanja na škole koje on naziva „profesionalnim“ – a to su medicinske, inženjerske, pravne škole, škole menadžmenta; razlika između njih i klasičnih škola jeste upravo u tome što se profesionalne škole usmeravaju *na praksu više nego na teoriju* (str. 184).

Upravljanje radnicima znanja

Znanje je osnovni posed i obeležje radnika znanja, a ono se temeljno razlikuje od tzv. tradicionalnih i zanatskih veština. Dok se veštine menjaju relativno (ili čak vrlo) sporo, ono što odlikuje radnike znanja izuzetno brzo se transformiše, preoblikuje, usavršava, tako da veoma brzo može postati zastarelo i neupotrebljivo ukoliko se stalno ne dopunjava i ne osvežava. Zato radnici znanja moraju *redovno da se vraćaju u školu. Kontinuirano obrazovanje odraslih koji su već visokoobrazovani postaću područje velikog rasta u nastupajućem društvu* (Drucker, 2011, str. 41). Uglavnom će se to obrazovanje sprovoditi i sticati neformalno, „netradicionalno“, putem seminara, onlajn obuka, najrazličitijim putevima i u različitim okruženjima. Naročito se očekuje da će informatička i računarska tehnologija značajno uticati i doprinositi daljem i stalnom obrazovanju radnika znanja.

Radnici znanja kao nova klasa možda nisu, kako kaže Draker, *vladajuća klasa*, ali već jesu *vodeća klasa društva znanja* (prema Hargreaves, 2003, str. 19). I zato radnici znanja predstavljaju poseban izazov i za poslodavce, menadžere i stručnjake različitih profila, budući da je ponašanje radnika znanja kao zaposlenih lica veoma specifično u odnosu na druge podgrupe u svetu rada. Pošto je znanje *postalo ključni resurs i jedini kojega nema dovoljno*, radnici znanja su u naizgled paradoksalnom položaju jer su uporedo i zaposleni, ali istovremeno oni

kolektivno poseduju sredstvo (sredstva) proizvodnje (Drucker, 2011, str. 39). Samosvest radnika znanja je jedna od njihovih posebnih karakteristika – oni se identifikuju sa sopstvenim znanjem, ne smatraju se inferiornim u odnosu na poslodavce, vide sebe kao „profesionalce“ a ne kao „zaposlene“ (str. 41–39), a još manje (najmanje) kao „radnike“. I mada im je neophodna organizacija da bi mogli da funkcionišu, oni ne osećaju da su od organizacije zavisni, a njihova (potencijalna i stvarna) mobilnost znatno je veća nego kod ostalih zaposlenih radnika.

Između ostalog i zbog toga poslodavci, rukovodioci, lideri i menadžeri u društvu znanja moraju da vode računa o načinu privlačenja, angažovanja i zadržavanja radnika znanja jer oni očekuju i/ili zahtevaju drugačiji odnos, uslove i komunikaciju nego ostali zaposleni. Radno okruženje, stil komunikacije, saradnja, poverenje i uvažavanje dolaze na mesto hijerarhijskog odnosa poslodavaca i rukovodilaca prema radnicima, odozgo-nadole. Kao i ljudski kapital, znanje koje odlikuje radnike znanja jeste posed pojedinca, njegovo vlasništvo, i ne može se jednostavno kupiti ili angažovati. Kao nosioci vrednog znanja i ljudskog kapitala radnici znanja su *ljudi sposobni za učenje i razvoj, za promene i novine, za stvaralaštvo od kojeg organizacija može dugoročno da ima velike koristi* (Bralić, 2010, str. 241).

Kada je u pitanju uspostavljanje odanosti radnika znanja organizaciji koja ih angažuje, Draker pominje da to *ne vodi nikuda* jer su radnici znanja prvenstveno posvećeni *sopstvenoj specijalizovanoj oblasti znanja* (Drucker, 2011, str. 41). Poslodavci i menadžeri (prvenstveno menadžeri znanja, *knowledge manager*) zbog toga moraju da vode računa da se usluge radnika znanja moraju osigurati (osiguravati) tako da ne bude u pitanju jednosmerna eksploatacija zaposlenog od poslodavca, već dvosmerna razmena vrednosti, i to uz obostranu saglasnost, saradnju, uvažavanje (Bralić, 2010, str. 241–242). Na taj način treba obezbediti da izražena mobilnost radnika znanja ne postane štetna za kompaniju i organizaciju jer je radnike znanja generalno teže od ostalih zaposlenih integrisati u organizacionu kulturu određene organizacije. Oni su u principu skloniji da se poistovete sa svojom strukom, profesijom, disciplinom nego sa organizacijom koja ih angažuje, a to je za menadžere u organizaciji dodatni izazov (Drucker, 2011, str. 44).

S tim se implicitno slažu i nalazi drugih autora u kojima se, između ostalog, ukazuje na razloge zbog kojih neki članovi organizacije, uključujući i one najbolje, odlučuju da promene radnu sredinu, organizaciju ili preduzeće. Najvažniji razlog za to jeste *neuklapanje u organizacionu kulturu*, a iza toga očigledno stoje izrazito „ljudski“ činioci na koje su radnici znanja neuporedivo osetljiviji od tradicionalne „radne snage“: „različiti i drugačiji stavovi, emocije, ponašanja i vrednosti“ (Vrančić, 2016, str. 102). To samo još ubedljivije naglašava značaj specifičnih pristupa angažovanju, rukovođenju, upravljanju, vođenju radnika znanja

(o kojima se u oblasti upravljanja ljudskim resursima često govori kao o tzv. *talentima*). Svaka savremena organizacija koja se oslanja na talente mora da uvažava i, koliko god je to moguće, kontroliše mobilnost te specifične grupacije zaposlenih u skladu sa sopstvenim ciljevima i interesima (radi se na privlačenju i zadržavanju novih, ali istovremeno i na sprečavanju fluktuacije talenata i radnika znanja koji se već nalaze u organizaciji). Drugim rečima, za uspešnu organizaciju koja kvalitetno upravlja ljudskim resursima suštinski je važno postići sledeće: „getting good people, keeping good people, growing good people“ (Peterson, 2005, str. 38–43).

Budući da su radnici znanja po pravilu visokoobrazovani i kompetentni u određenoj oblasti, disciplini ili profesiji, za njih kompanija mora pronaći i način da izgradi *posvećenost* kompaniji, budući da je posvećenost jednako važna (kritična) koliko i kompetentnost. Jer posvećenost podrazumeva da je visokosposoban zaposleni (obrazovan, obučen, kompetentan) istovremeno i spreman na vredan rad za ciljeve kompanije. Ako su zaposleni kompetentni, ali nisu posvećeni, kompanija ima *pametne ljude koji ne obavljaju posao*, a ako ima posvećene ljude bez kompetencije, ima *marljive radnike koji donose glupe odluke* (Ulrich *et al.*, 2003, str. 80).

Obrazovanje u kontekstu modernog menadžmenta

U različitim razmatranjima mnogih autora koji se bave modernim menadžmentom relativno često se govori o posebnim izazovima koji postoje i koji će nastupiti u toj oblasti. Među te „menadžment izazove“ mogu se kao univerzalni uvrstiti sledeći: ubrzavanje promena, globalizacija poslovanja, nestabilnost i zahtevnost tržišta, revolucija znanja (Alibabić i sar., 2011, str. 71). Zanimljivo je da su odgovori na te izazove relativno slični, bilo da dolaze od ekonomista, stručnjaka za menadžment i ljudske resurse ili od andragoga. Kao svojevrstan univerzalni lek preporučuju se znanje, učenje i obrazovanje, stalni razvoj kompetencija zaposlenih u preduzećima, organizacijama i korporacijama (Alibabić i sar., 2011).

U tom kontekstu, moderni menadžment se u velikoj meri oslanja i na pojmove organizacije koja uči i organizacionog učenja. „Organizacija koja uči može se iz perspektive andragogije i teorije kompleksnosti odrediti kao kompleksni sistem koji podstiče i omogućava kontinuirano učenje na individualnom, organizacionom i timskom/grupnom nivou, koji pomaže integrisanje i/ili modifikovanje ponašanja zaposlenih i transformaciju organizacije na osnovu naučenog, i koji omogućava stvaranje, upravljanje i širenje kolektivnog znanja u organizaciji“ (Ovesni, 2014, str. 68). Organizaciji koja uči imanentno je organizaciono učenje. Ono se najčešće poima kao kolektivni fenomen i određuje kao proces razvoja

novog znanja koje može da utiče na promene ponašanja zaposlenih sa ciljem poboljšanja performansi (str. 41). U raznolikoj literaturi iz širokog kruga disciplina već dugo se prihvata da je jedan od ključeva uspeha u modernoj, globalizovanoj i dinamičnoj tržišnoj privredi izgradnja, održavanje i unapređivanje organizacije koja *brzo uči i koja koristi znanje da bi postala delotvornija*. Posebnu važnost u takvim organizacijama ima organizaciona kultura čija suštinska obeležja čine sledeće „vrednosti“ (Yukl, 2010, str. 325):

- učenje,
- inovacije,
- eksperimentisanje,
- elastičnost,
- inicijativnost.

Jasno je da se zbog toga u modernoj teoriji i praksi menadžmenta, između ostalog, mnogo raspravlja o inovacijama, o sticanju i primeni „eksternog“, ali i o stvaranju novog znanja u organizaciji, o rasprostiranju znanja unutar organizacije itd. Zato menadžeri i lideri moraju biti svesni da upravo *znanje postaje sve značajnije kao izvor konkurentске prednosti*, te je utoliko i *sposobnost učenja još značajnija za organizaciju* (str. 329).

Ma koliko ti stavovi bili poznati i opšteprihvaćeni među stručnjacima i praktičarima menadžmenta, neki autori, uključujući i Pitera Drakera, uočili su i bitne razlike u pristupima menadžera u Japanu u odnosu na razvijeni Zapad (posebno u SAD). Naime, jedna od značajnijih i širih tema Drakerovih višedecenijskih istraživanja i analiza jeste upoznavanje i stvaralačko poređenje koncepcija upravljanja Zapada i Istoka, naročito japanskog i američkog pristupa upravljanju u privredi. Dubinsko poznavanje Japana, što ne obuhvata samo ekonomiju već i japansku kulturu, mentalitet, istoriju, umetnost – predstavlja oslonac na kojem je Draker decenijama temeljio svoja istraživanja japanskog menadžmenta, dok je komparativnim analizama pokušavao da obezbedi bolje razumevanje i razmenu informacija među praktičarima i teoretičarima upravljanja iz dva različita okruženja.

Draker je, između ostalog, bio među retkima (ako ne i prvi i jedini) koji je ubrzo nakon Drugog svetskog rata uspeo da predvidi da će Japan postati („nova“) svetska ekonomska sila. Održavao je bliske kontakte sa velikim brojem istaknutih pripadnika japanske poslovne elite i sa brojnim stručnjacima iz najširih oblasti ekonomije i upravljanja, što mu je omogućilo da svestrano sagledava trendove i osobenosti japanske ekonomije i da dođe do zaključaka za koje je smatrao da mogu biti korisni i za zapadne ekonomiste i menadžere. Naglasićemo samo neke

od segmenata japanskog pristupa upravljanju koji su u suštinskoj vezi sa znanjem, obukom i obrazovanjem, te su njihove andragoške implikacije najočiglednije.

Jedan od najznačajnijih elemenata japanskog pristupa upravljanju i preduzeću jeste ono što Draker naziva konceptom doživotne obuke (*lifetime training concept*). Obuka koja se obavlja unutar preduzeća ili kompanije veoma je zastupljena i na Zapadu, ali japanski pristup ima drugačije težište. Zapadni menadžeri podrazumevaju da se zaposleni obučavaju povremeno, u određenim situacijama, uglavnom kada treba usvojiti novu veštinu, novu tehnologiju ili napredovati u kompaniji, što znači da je u pitanju *obuka usmerena na unapređenje*. U japanskom preduzeću prevladava *obuka usmerena na performanse*, što znači da je to *kontinuirana obuka* – „svaki zaposleni, vrlo često uključujući i vrhunske menadžere, nastavlja sa obukom kao redovnim delom svog posla sve dok se ne penzionise“ (Drucker, 1971, str. 116).

Čak i menadžeri i direktori učestvuju, i to kao učesnici ili „učenici“, u različitim tipovima obuke, redovno i stalno. Draker navodi primer predsednika „prilično velike“ kompanije, koji ga je obavestio da neće moći da se sretne s njim određenog dana jer tada u sopstvenoj kompaniji pohađa varilačku obuku (i to ne kao instruktor ili posmatrač, već kao učesnik).

Još jedna osobenost japanskog pristupa je da se zaposleni obučavaju u većem broju oblasti i za različite vrste rada koje postoje u preduzeću, i to na različite načine u okviru kompanije i izvan nje, od dopisnih kurseva do seminara, produžnih škola itd. Zahvaljujući tome, vrhunski industrijski inženjer sa 55 godina života, čak i ako nikada nije u kompaniji radio izvan svoje struke, potpuno je upoznat sa svim funkcijama preduzeća, odlično razume način funkcionisanja i probleme svakog proizvodnog i poslovnog dela kompanije, pa je zato „pravi specijalist u sopstvenom radu, a ipak i stvarni *generalist* u znanju, u viziji i u načinu na koji sebe smatra odgovornim za performanse i rezultate organizacije u celini“ (Draker, 1971, str. 118).

S druge strane, za razliku od kontinuirane obuke, pojam *kontinuiranog obrazovanja* je Japanu i Japancima manje razumljiv i teže prihvatljiv. Poslodavci uglavnom smatraju da su diplomci *prestari* da bi počeli sa dna, a Draker jasno kaže: „U Japanu nema drugog mesta za početak“ (Drucker⁵, 1971, str. 118). Ali, *kontinuirana obuka* u japanskom konceptu veoma je karakteristična i donosi dobre rezultate.

⁵ Tekst koji ovde uglavnom navodimo smatramo izuzetno ilustrativnim i korisnim, mada je objavljen još 1971. godine, a od tada se negativan stav prema kontinuiranom obrazovanju u Japanu donekle menjao. Sam Draker je, kao pristalica koncepcije stalnog i celoživotnog obrazovanja, naglašavao da je taj stav (bio) možda najveća slabost japanske privrede.

U tom kontekstu treba razlikovati još neke specifičnosti japanske privrede i menadžmenta, a to su: trajna zaposlenost u istoj kompaniji, dohodak prema radnom stažu, smanjena mobilnost radne snage.

Trajna sigurnost zaposlenja bila je od ogromnog značaja za radnike nakon razornog Drugog svetskog rata i to je bio značajan motiv za zaposlene *da ostanu odani i da teško rade da bi unapredili rast svoje kompanije* (Yamada, 1998, str. 78). Zato je, između ostalog, mobilnost radnika manja nego na Zapadu, a koristi za zaposlenog i za kompaniju još se uvećavaju zahvaljujući principu da dohodak (plata) zaposlenog zavisi prvenstveno od dužine njegovog radnog staža u kompaniji (više i od radnog mesta, kvalifikacija i drugih faktora). Zbog toga kompanija može da ponudi više različitih programa obuke svojim zaposlenima, bez rizika da će ih zaposleni u čije su obučavanje i usavršavanje uložili znatna sredstva napustiti da bi svoje kompetencije preneli u drugu kompaniju. Zato su japanske kompanije, naročito zbog nedovoljnog broja kvalifikovanih radnika, organizovale obuke u velikog obimu (posebno tzv. specifične obuke u vidu treninga na radnom mestu).

I to je jedan od razloga zbog kojeg je većina japanskih radnika obučavana za barem dva različita proizvodna zadatka – i to tako da su sticali veštine koje nisu bile prenosive u druga preduzeća. Čak se i ulaganje japanskih kompanija i korporacija u visoko obrazovanje i usavršavanje sopstvenih ljudi u Evropi i SAD (opštija obuka ili usavršavanje u oblasti inženjerstva, računovodstva, prava, prirodnih nauka) japanskim kompanijama moglo isplatiti zahvaljujući tome što su zaposleni zbog platnog sistema demotivisani da prenose svoje sposobnosti i znanje drugim kompanijama (str. 80).

Ako se vratimo Drakerovom tumačenju porekla japanskog koncepta doživotne obuke, mogli bismo to tumačenje nazvati *istorijsko-kulturološkim*. Primeri kojima potkrepljuje svoju analizu zaista su ubedljivi – počev od tradicionalnih samurajskih ratnika koji su se isticali i usavršavali u dvema veštinama koje podrazumevaju trajnu i doživotnu obuku – u mačevanju i u kaligrafiji. Obuka i vežbanje obeju veština nastavljaju se trajno i nakon što se dosegne najviši majstorski nivo jer se u suprotnom veština gubi.

U tradicionalnom japanskom slikarstvu (tzv. kano škola, XV–XIX vek) takođe je vidljiv naglasak na neprestanom vežbanju tokom celog života, pa se podrazumeva da čak i najveći majstor slikarske umetnosti svakodnevno provodi po nekoliko sati vežbajući prvenstveno kopiranje (Drucker, 1971, str. 117), što je potpuno suprotno pristupu „zapadnog“ umetnika, koji kopiranje, preslikavanje, precrtavanje smatra delom početne umetničke obuke i zato originalni umetnik smatra kopiranje nižim, tehničko-zanatskim delom sopstvene umetnosti, koji vrlo rano i trajno prevazilazi. Japanski umetnik, kao i džudo majstor, tokom celog

života posvećeno nastavlja sa kontinuiranom obukom i vežbanjem svih osnovnih elemenata svoga umeća.

Potpuno u skladu s tim, naročito je velika potreba za kontinuiranim učenjem visokoobrazovanih radnika znanja, koji bi trebalo da se vraćaju u školu svakih nekoliko godina jer njihovo znanje zastareva; otud je za njih *kontinuirano učenje od suštinskog značaja* (Drucker, 2011, str. 60). Ta potreba ima i imaće veliki uticaj na škole i univerzitete jer oni moraju spremno i adekvatno da odgovore na nove potrebe koje pred njih postavljaju društvo znanja i radnici znanja. Jer, kako Draker opravdano naglašava, *u društvu znanja učenje je doživotno i ono sa diplomom ne prestaje; u stvari, ono tada tek počinje* (str. 61).

Konačno, poželjno je da savremeni i budući radnik znanja bude u pravom smislu *obrazovana osoba*, a ne neko ko je u mladosti stekao određeno znanje i obrazovanje, a potom prestao da uči da bi počeo da radi. Draker u tom kontekstu citira Jukićija Fukuzavu⁶, koji je *snažno verovao i propovedao da je obrazovana osoba ona koja je sposobna i željna da nastavi sa učenjem* (Drucker, 2011, str. 61). To je još jedan ubedljiv primer dubinske poveznosti japanske kulture sa celoživotnim ili doživotnim učenjem, a iz te povezanosti prirodno proističu i pomenute važne karakteristike japanskog pristupa ekonomiji i upravljanju. Iskustva i pouke tog pristupa veoma je poželjno upoznavati i analizirati, s tim što bi svako mehaničko prenošenje rešenja nastalih u kontekstu japanske kulture i tradicije bilo neuspešno i štetno ukoliko se valjano i stvaralački ne usaglasi i ne prilagodi novim uslovima i okruženju u kojem bi se mogla primenjivati.

Zaključak

Fenomeni o kojima je reč u ovom radu nastali su pretežno u ekonomskim naučnim disciplinama i u nauci o upravljanju, ali se njihove andragoške implikacije mogu lako uočiti i višestranu produbljivati i proširivati. Svi ti pojmovi, na specifičan način, potvrđuju da se u modernoj ekonomiji uspešne kompanije i korporacije u velikoj meri oslanjaju na ljudski kapital svojih zaposlenih i da na delotvornost savremenog preduzeća odlučujuće utiču znanja, sposobnosti, motivi, kompetencije, inovativnost, fleksibilnost, inicijativnost, kreativnost, posvećenost *ljudi* koji u preduzeću rade. Ti *ljudski faktori* funkcionisanja i proizvodnje, u snažnoj korelaciji sa obrazovanjem i obrazovanošću, mogu se pratiti, izgrađivati i unapređivati promišljenim, usaglašenim i aktivnim merama po-

⁶ Fukuzawa Yukichi [1835–1901], jedan od najznačajnijih japanskih mislilaca, pisaca i prosvetitelja perioda Meiji (Meiji, 1868–1912), karakterističnog po modernizaciji, otvaranju prema svetu i kontaktima sa Zapadom.

slovnih menadžera i lidera čiji profesionalni rad i uspešnost postaju andragoški determinisani – zavise dominantno od kontinuiranog sticanja znanja i razvijanja kompetencija.

Reference

- ALIBABIĆ, Š., MILIĆEVIĆ, V., DRAKULIĆ, M. (2011). Modeli učenja u korporacijama. *Andragoške studije*, 2, 65–82.
- BAKER, R. J. (2008). *Mind Over Matter: Why Intellectual Capital is the Chief Source of Wealth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- BRALIĆ, Ž. (2010). Od intelektualnog do ljudskog kapitala. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 233–246.
- BRALIĆ, Ž. (2012). Od usvajanja do stvaranja znanja. U Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški Spariosu (Ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (39–57). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BRALIĆ, Ž., KATIĆ, LJ., STANAREVIĆ, S. (2015). Visokoškolsko obrazovanje i ljudski kapital. *Kvalitet i izvrsnost u obrazovanju, Zbornik Međunarodne naučno-stručne konferencije*, 31–41.
- CORTADA, J. W. (Ed.) (1998). *Rise of the Knowledge Worker*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- DRAKER, P. (20062). *Moj pogled na menadžment: Ideje koje su unapredile menadžment*. Novi Sad: Asee Books.
- DRUCKER, P. F. (1971). What we can learn from Japanese management. *Harvard Business Review*. March–April, 110–122.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth/Heinemann.
- DRUCKER, P. F. (2002). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: HarperCollins Books.
- DRUCKER, P. F. (2003). *A Functioning Society: Selections from Sixty-Five Years of Writing on Community, Society, and Polity*. New Brunswick / London: Transaction Publishers.
- DRUCKER, P. F. (2004). *The Daily Drucker: 366 Days of insight and motivation for getting right things done*. New York: HarperCollins.
- DRUCKER, P. F. (2008). *Management: Revised Edition*. New York: HarperCollins Books.
- DRUCKER, P. F., WARTZMAN, R. (2010). *The Drucker Lectures: Essential Lessons on Management, Society, and Economy*. New York: McGraw-Hill.
- DRUCKER, P. F., NAKAUCHI, I. (2011). *Drucker on Asia*. New York & London: Routledge.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York & London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- PETERSON, C. (2005). Get, Keep, Grow. In M. Losey, S. Meisinger, D. Ulrich, (Eds.). *The Future of Human Resorce Management: 64 thought leaders explore the critical HR issues of today and tomorrow*. Alexandria, Virginia: Society for Human Resource Management, John Wiley & Sons.

- OVESNI, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ULRICH, D., SMALLWOOD, N. (2003). *Why The Bottom Line Isn't: How to Build Value Through People and Organization*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- VРАНČIĆ, I. (2016). *A ljudi: Ili zašto su poslovni automobili najveća vrednost svake firme*. Beograd: Književna radionica Rašić.
- WREN, D. A., GREENWOOD, R. G. (1998). *Management Inovators: The People and Ideas That Have Shaped Modern Business*. New York: Oxford University Press.
- YAMADA, M. (1998). *Japan's Top Management from the Inside*. Houndmills & London: Palgrave MacMillan.
- YUKL, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Željko Bralić⁷

Faculty of Security Studies, University of Belgrade

Knowledge Society and Contemporary Management

Abstract: It is the intention of this paper to provide a critical analysis and exploration of the very topical phenomena of 'knowledge society', 'knowledge labour', and 'knowledge worker', and based on this, attempt to define their essence and their relationship in a multidisciplinary framework. Formed within the disciplines of economics and management, these phenomena imply a strong relationship between knowledge, education, and economy in social development projections, which points to important andragogical implications in this context, both implicitly and explicitly articulated in management scholarship. In order to provide conditions for successful learning of employees during their entire professional and life span, theoreticians of contemporary management, similarly to an andragogical approach, are realising the need for the reform of formal education (school) as well, axiomatically emphasising the need for continuing training, in other words, a need for continuing lifelong education and learning, as well as for enabling these needs to be met. The results of critical consideration of these phenomena can contribute to strengthening multidisciplinary theoretical basis of hypothetical empirical research in the areas of knowledge society and contemporary management, and with an andragogical orientation.

Keywords: knowledge society, knowledge worker, lifelong learning, continual training, management.

⁷ Željko Bralić, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Security Studies, University of Belgrade.