

HOFSTEDEOVE DIMENZIJE INTERKULTURALNOSTI U OBRAZOVNOM KONTEKSTU¹

Interkulturalni kontekst u obrazovanju izuzetno je bitna tema zbog toga što je život u današnjem svetu veoma umrežen i mobilan. Uobičajeno je da univerziteti imaju velik broj stranih studenata koji dolaze na zapad, ali je i sve uobičajenije da nastavnici odlaze da rade u škole u Kini, Japanu, Ujedinjenim Arapskim Emiratima itd. U oba slučaja nastavnici treba da poseduju razvijene interkulturalne veštine i kompetencije kako bi uspešno držali nastavu, a sami učenici treba da razvijaju svoju interkulturalnu kompetenciju da bi postali otvoreniji za nove ideje kroz komunikaciju sa svojim nastavnicima i vršnjacima. Ovde poznavanje Hofstedovih pet dimenzija kulturne varijabilnosti može biti od velike pomoći, pošto pomaže i nastavnicima i učenicima da predvide šta mogu da očekuju u komunikaciji i na koje načine treba da se prilagode. Stoga ćemo u ovom radu objasniti ovih pet dimenzija i povezati ih sa obrazovnim kontekstom da bismo ilustrovali kako kulturna varijabilnost funkcioniše u interkulturalnom kontekstu.

Ključne reči: interkulturalnost, obrazovanje, kulturna varijabilnost, nastavnici, učenici

* radic.bojanic@gmail.com, radic.bojanic@ff.uns.ac.rs

¹ Rad je urađen u okviru projekta br. 01600 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Prethodna, znatno kraća verzija ovog rada izložena je na konferenciji *Nauka i savremeni univerzitet* na Filozofskom fakultetu u Nišu, 9. 11. 2019. godine.

1. UVOD

Interkulturalna komunikacija u obrazovanju jeste tema koja postaje sve bitnija u današnje vreme. Zbog globalizacije, velike mobilnosti stanovništva i masovnih migracija, nijedna zemlja nema u potpunosti homogenu i ujednačenu demografsku i kulturološku strukturu, a u nekim je zapadnim zemljama odnos domaćih i stranih studenata imigrantskog porekla i polapola. Na primer, skoro polovina dece rođene u Sjedinjenim Američkim Državama nisu belci, a oko 20% učenika imaju latinoameričko poreklo (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013, p. 331). Ovakva mešavina kultura i jezika obogaćuje i usložnjava obrazovni sistem, pa je jasno da obrazovanje mora biti fleksibilno ne bi li svi učenici dobili kvalitetno obrazovanje.

Obrazovni procesi širom sveta razlikuju se od jedne kulture do druge, a kroz njih svaka kultura sprovodi i plasira svoje stavove, vrednosti i ideale. Skoro svaka kultura predaje iste ili slične opšte sadržaje u okviru školskih predmeta, ali iz sopstvene perspektive, te na taj način u fokus stavlja svoj jezik, istoriju, verovanja i, svesno ili nesvesno, neguje etnocentrizam (više o etnocentризmu u Radić-Bojanić & Silaški, 2013). Na primer, svaka država proučava i podučava istoriju iz svoje perspektive i u žižu interesovanja stavlja događaje bitne za prošlost te zemlje, pri tom ih veličajući.

Sem toga, u nekim zemljama učenici proučavaju i verske knjige kao što su Kuran, Tora i Biblija, koje se bave temama kao što su nastanak sveta, istorija sveta, moralnost i svakodnevni običaji koje bi vernici u tim religijama trebalo da slede. Verski tekstovi diktiraju kako ljudi u datoj kulturi treba da se ponašaju i komuniciraju, što je takođe deo kulturne potke jednog podneblja. Kada nastavnik iz druge kulture dođe da radi u takvu zemlju, on mora biti upućen u to koliko religija ima uticaja na život učenika, kako u takvom kontekstu sa njima da komunicira i šta da izbegava.

Pošto je sve uobičajenije da nastavnici, pogotovo nastavnici engleskog jezika, odlaze da rade u škole u Kini, Japanu, Ujedinjenim Arapskim Emiratima itd., oni se svakako moraju unapred informisati o tome kako obrazovni sistem funkcioniše u kulturi u koju odlaze, ali i kakva je ta kultura u celosti, da bi mogli da shvate šta ih čeka, te da se za to pripreme. To uključuje i odnos između učenika i nastavnika, nivo značaja obrazovanja u toj zemlji, ulogu religije, stepen formalnosti u međuljudskim odnosima, što uključuje i odnos nastavnik–učenik itd. Stoga u ovom radu dajemo pregled istraživanja vezanih za interkulturalnu komunikaciju u obrazovnom kontekstu, tj. značajne parametre i koncepte koje treba uzeti u obzir u multikulturalnom obrazovnom kontekstu, a potom ilustrujemo kako se oni realizuju u raznim tipovima kultura. Pored toga, u radu se osvrćemo i na probleme do kojih može doći u interkulturalnoj komunikaciji u obrazovnom kontekstu, te ćemo pokušati ponuditi rešenja za te probleme i savete kako stvoriti najbolje moguće uslove za nastavu u multikulturalnoj sredini.

2. MULTIKULTURNO OBRAZOVANJE

U današnje vreme, zbog već pomenute izrazite mobilnosti stanovništva i velikih svetskih migracija, do kojih dolazi bilo zbog ratnih ili ekonomskih razloga, jezička i kulturna raznolikost učenika značajno se povećala, što često može predstavljati problem za edukatore u mnogim kulturama. Da bi svi učenici dobili jednake šanse u obrazovnom procesu, bez obzira na to da li pripadaju dominantnoj kulturi ili ne, obrazovne ustanove moraju obezbediti uslove u kojima će pripadnici svih kultura biti tretirani jednako i sa uvažavanjem kulturnih razlika (Samovar et al., 2013, p. 331). Segal [Segall] (2006, p. 1) kaže da se čak i u današnjem društvu nastava više fokusira na razlike i poteškoće na koje nastavnici i pedagozi nailaze u multikulturnom obrazovanju, nego na prihvatanje tih razlika, koje mogu da se shvate kao poželjne, neizbežne, prirodne i pozitivne struje u obrazovnom procesu.

Cilj multikulturnog obrazovanja jeste osposobljavanje učenika da postanu funkcionalni članovi društva, koji će u njemu živeti i raditi bez konflikata. S druge strane, teško je držati korak sa društvom koje se neprestano menja i u kojem se različitosti, bilo da se radi o jeziku i etnicitetu, ili o odeći, običajima, verovanjima i seksualnosti, neprestano povećavaju i usložnjavaju. Od prosvetnih radnika očekuje se da se suoče sa tim problemima i da pronađu adekvatna rešenja tako što će razviti obrazovne strategije koje podržavaju višestruke kulture, različitosti, socijalnu pravdu itd.

Sem toga, ljudi uče i usvajaju informacije na različite načine, što može da zavisi od nekih internih faktora kao što su tip ličnosti, sklonost ka učenju stranih jezika, motivacija i slično, ali proces učenja može zavisi i od raznih društvenih faktora, a jedan od njih je i kultura. Učenici iz različitih kultura biraće drugačije strategije za učenje u skladu sa time kako im je ustrojen obrazovni sistem, ali će imati i različita očekivanja od obrazovanja. Ta činjenica dovodi nas do dve bitne teme na koje kultura ima značajan uticaj, a to su načini spoznaje sveta i stilovi u učenju. Prva se odnosi na mentalne procese kroz koje ljudi postaju svesni sveta oko sebe i bolje ga razumeju, dok se druga odnosi na načine usvajanja, obrade i internalizacije informacija na koje utiču kako interni tako i eksterni, društveni faktori. Na osnovu tih činilaca nastavnici organizuju proces obrazovanja i pokušavaju da predvide kako će deca koja dolaze iz različitih kulturnih sredina usvojiti znanja i nove informacije, a od velike su pomoći dimenzije interkulturalnosti, o kojima će biti reči u nastavku teksta.

3. DIMENZIJE INTERKULTURALNOSTI U OBRAZOVANJU

Da bismo bolje shvatili kako kultura utiče na obrazovanje i kako se kulturne različitosti ukrštaju i klasifikuju kao opšte kategorije, tj. dimenzije,

osvrnućemo se na rad holandskog profesora Hofstede, koji je kroz svoja dugogodišnja istraživanja formulisao pet dimenzija interkulturalnosti (Hofstede, 2001; Hofstede, 2011):

- Indeks moći (engl. Power Distance Index, PDI): stepen do koga će manje moćni članovi društva, organizacije ili institucije prihvatiti da se moć u društvu raspoređuje neravnomerno i očekivati da zavise od nadređenih;
- Individualizam i kolektivism (engl. Individualism vs. Collectivism, IDV): stepen do kojeg su ljudi u nekom društvu spremni da se okupljaju u grupe i značaj koji pridaju pripadnosti grupi;
- Maskulinitet i feminitet (engl. Masculinity vs. Femininity, MAS): raspodeljenost emotivnih vrednosti među rodovima, što je još jedna značajna tema u bilo kom društvu i može da postoji u čitavom nizu kombinacija;
- Indeks izbegavanja nesigurnosti i neizvesnosti (engl. Uncertainty Avoidance Index, UAI): stepen do kojeg određeno društvo i kultura tolerišu nesigurnost i neizvesnost;
- Dugoročna orijentacija (engl. Long Term Orientation, LTO): negovanje vrline koje su orijentisane ka budućim nagradama, naročito upornosti i štedljivosti, naspram čega stoji kratkoročna orijentacija (engl. Short Term Orientation, STO), koja neguje vrline vezane za prošlost i sadašnjost, a naročito poštovanje tradicije, očuvanje pojma „lica“ i ispunjenje društvenih obaveza.

Značajno je i naglasiti da navedene dimenzije nisu suprotnosti, već su stvar stepena, dakle ne mora značiti da će se svaki član određene kulture ponašati na isti način. Iako razlike među pojedincima svakako postoje, zaključci izneseni u ovom radu odnose se na većinu pripadnika određene kulture.

Dimenzije interkulturalnosti utiču na načine na koje se učenici i nastavnici ponašaju, kao i na to kako drugi očekuju od njih da se ponašaju. Čak i ideje vezane za ciljeve i ishode u obrazovanju drugačije se formulišu pod uticajem ovih dimenzija. Na primer, u nekim državama (npr. SAD, Velika Britanija, Francuska, Nemačka) cilj je razvoj kritičkog razmišljanja, dok se u drugim zemljama (npr. Iran, Kina, Tajland, Južna Koreja) ovaj cilj smatra besmislenim. U potonjim zemljama od učenika se očekuje da što više nauče od starijih pripadnika društva, a tek kad u potpunosti budu prihvaćeni kao punopravni članovi društva, dobijaju pravo i dozvolu da izraze sopstvene ideje (Wursten & Jacobs, 2017, p. 6).

Takve i slične razlike među kulturama detaljnije ćemo objasniti u nastavku teksta kroz opise i definicije dimenzija interkulturalnosti, da bismo ilustrovali čitav niz prepreka i problema sa kojima se nastavnici i pedagozi mogu suočiti ukoliko počnu da rade u kulturi različitoj od njihove.

3.1. Indeks moći

Hofstede [Hofstede] (2011, p. 9) moć definiše kao stepen do koga manje moćni članovi društva, organizacija ili institucija, kao što je porodica, prihvataju i očekuju da je moć raspoređena nejednako. U pitanju je nejednakost viđena iz pozicije potčinjenih, a činjenica je da takav raspored moći prihvataju i podržavaju obe strane. Kulture se generalno razlikuju po tome da li je razlika u moći između potčinjenih i nadređenih velika (engl. large power distance cultures) ili mala (engl. small power distance cultures). Prvi tip kultura, razliku u moći, doživljava kao činjenično stanje i ne dovodi ga u pitanje. U takvim kulturama roditelji decu uče da budu poslušna (Neuliep, 2009, p. 69), da starije ljude poštuju i plaše ih se. U poslovnim organizacijama zaposleni očekuju od nadređenih da im govore šta da rade (Neuliep, 2009, p. 69), dok cele države imaju autokratske vlade koje se ne menjaju lako i mirnim putem, već samo revolucijom. U ekonomskom smislu te kulture prihvataju neravnomerno raspoređeno bogatstvo, korupcija je česta, a skandali se prikrivaju (Hofstede, 2011, p. 9). S druge strane, kulture sa malom razlikom u moći smatraju da se moć dobija legalnim putem i podložna je pozitivnim i negativnim ocenama. U pravnom smislu, to znači da se vlade biraju i menjaju demokratskim putem, da je korupcija retka, a kad se desi, skandali koji iz nje proizlaze mogu da okončaju nečiju poslovnu ili političku karijeru. Što se tiče odnosa na poslu, od zaposlenih se očekuje da izraze svoje mišljenje, kao i da napreduju u karijeri, što mogu da zarade radom i zalaganjem (Neuliep, 2009, p. 68). Porodica vaspitava decu tako što ih smatra jednakima roditeljima, dok za starije ljude nema mnogo strahopoštovanja.

Ukoliko ove osobine kultura sa velikom i malom razlikom u moći primenimo na obrazovne sisteme, dobijamo dve vrste školskih situacija koje se veoma razlikuju i sa kojima nastavnici treba da budu upoznati. S jedne strane, zemlje u kojima je nizak indeks moći (npr. SAD, Velika Britanija, Holandija) neguju obrazovne sisteme usmerene ka učeniku, gde je bitna inicijativa (Neuliep, 2009, p. 68). Ovdje nastavnik očekuje da učenik započne komunikaciju i da sam pronade svoj put. Učenicima je dozvoljeno da kritikuju i da se ne slažu sa nastavnikom, a efikasnost učenja vidi se kao rezultat dvosmerne komunikacije proistekle upravo iz jasnog izražavanja stavova. Deca u ovim obrazovnim sistemima rado učestvuju u aktivnim diskusijama u učionici i gledaju nastavnike pravo u oči, što je znak poštovanja (Rosenberg, Westling & McLeskey, 2010). S druge strane, u zemljama sa visokim indeksom moći (npr. Kina, Rusija, Slovačka) obrazovni sistem usme-

ren je ka nastavniku i bitna je naredba. Učenik očekuje da nastavnik započne komunikaciju i da mu pokaže put, te mu se nikad ne suprotstavlja, ne kritikuje ga, niti ga gleda u oči (Rosenberg, Westling & McLeskey, 2010). Pošto se nastavnik doživljava kao neprikosnoveni autoritet i izvor znanja, efikasnost učenja je isključivo rezultat nastavnikove izvrsnosti, što u velikoj meri skida odgovornost sa učenika u slučaju neuspeha.

3.2. Individualizam i kolektivism

Drugu dimenziju interkulturalnosti Hofstede (2011, p. 11) definiše kroz polaritete individualizma i kolektivism. Individualističke kulture ne-
guju slabe veze između pojedinaca i od svih pripadnika društva očekuje se da se sami brinu o sebi i svojoj porodici. Velik se akcenat stavlja na privatnost, a smatra se i da je zdravo da svako slobodno izrazi svoje stavove (Neuliep, 2009, p. 40). Stoga se ceni lično mišljenje, a u političkom smislu svačiji glas ima težinu i značaj. Naspram toga, kolektivističke kulture svoje pripadnike od rođenja integrišu u jake, kohezivne grupe, tačnije proširene porodice koje ih štite tokom celog života, ali zauzvrat traže slepu lojalnost, a harmonija ovakve grupe ne sme biti narušena. Mišljenja i stavove u ovakvim kulturama određuje cela grupa, a ukoliko se norme prekrše, prevlađuje osećaj srama koji osećaju svi članovi grupe (Neuliep, 2009, p. 41), zbog čega se često i odriču osobe koja je neku normu prekršila.

U obrazovnom kontekstu individualizam prevlađuje uglavnom u zapadnjačkim zemljama, dok je kolektivism prisutan na istoku². Prvi tip kultura od učenika očekuje veliku inicijativu i takmičarski duh (Neuliep, 2009, p. 47), što dovodi do toga da učenici često govore na času podstaknuti uopštenim stimulansom nastavnika, a pojedincima nije problem da govore pred velikim grupama. U nastavnim situacijama učenici mogu otvoreno da se suprotstavljaju nastavniku i da mu postavljaju izazove, a od njega se očekuje da to ne shvata lično, već da uvek bude nepristrasan. Nasuprot tome, u kolektivističkim obrazovnim sistemima u kojima se deca vaspitavaju da budu poslušna i da poštuju starije, bilo da su roditelji ili nastavnici u pitanju

² Veoma je teško odrediti jasnu granicu između istoka i zapada, naročito zato što njeno određenje zavisi i od perioda koji se posmatra i od nauke u sklopu koje se ta granica posmatra. U okviru studija kulture, opšta određenja granice između istoka i zapada uzimaju se mahom na osnovu istorijsko-socioloških izvora, pa tako Hantington (2000, str. 21-30) pod zapadnom civilizacijom podrazumeva evropske države, severnoamerički kontinent, Australiju i Novi Zeland, dok ostale oblasti podvodi pod istočne kulture. Mogli bismo da kažemo da je kolonijalizam XIX veka u velikoj meri definisao ovu granicu između istoka i zapada, pa tako pod zapadnom civilizacijom uglavnom se smatraju države koje su bile kolonijalne sile i koje su u XX veku nakon raspada velikih kolonijalnih carstava nastavile snažan i brz ekonomski uspon.

(Neuliep, 2009, p. 47), učenici govore samo kad ih nastavnik prozove, a pojedinci govore samo u malim grupama koje su sastavljene od bliskih prijatelja. Zbog velikog poštovanja prema autoritetu nastavnika, formalna harmonija u nastavnim situacijama mora se uvek održavati, što dalje znači da ni nastavnik ni učenici nikad ne treba da izgube obraz u javnosti. Pošto kolektivističke kulture vrlo često imaju visok indeks moći, od nastavnika se očekuje da imaju miljenike na osnovu etničke pripadnosti ili preporuka, što je u individualističkim kulturama ne samo nečuveno već i veliki prekršaj nastavne etike. Čak i kad se radi o načinima na koje učenici vide svet oko sebe, utvrđeno je da postoje razlike zasnovane upravo na polaritetu individualizma i kolektivismu. Naime, Linč [Lynch] (2011) kaže da deca iz Kine i Japana imaju dominantno holistički način viđenja sveta, dok njihovi američki vršnjaci svet vide kao odvojene klase predmeta za koje važe pojedinačna pravila. Drugim rečima, kako Linč (2011) kaže, azijska deca vide svet kroz međusobne odnose različitih entiteta, dok američka deca smatraju da se svet sastoji od predmeta kao odvojenih entiteta.

3.3. Maskulinitet i feminitet

Ova dva polariteta Hofstede (2011, p. 12) opisuje na planu društva, ne pojedinaca, pa se tako u obzir uzimaju vrednosti vezane za rodove, koje su od suštinske važnosti u svakom društvu. Hofstede (2001) u svojim je opsežnim istraživanjima ustanovio da se ženske vrednosti manje razlikuju od jednog društva do drugog od muških vrednosti, te da je centar muškog polariteta skup asertivnih, takmičarskih osobina, dok je centar ženskog polariteta vezan za skromnost i brigu. Tako u društvima i kulturama koje odlikuje feminitet postoji minimalna emotivna i društvena diferencijacija između rodova, te se i od muškaraca i od žena očekuje da budu brižni i skromni, da uspostavljaju ravnotežu između porodice i posla i da se brinu o slabima (Dennehy, 2015, p. 325). Kad je reč o vaspitanju dece, roditelji dozvoljavaju i dečacima i devojkama da plaču, a sa druge strane, ne dozvoljavaju nikome da se tuče. Majkama je prepuštena odluka o broju dece, dok se seksualnost doživljava kao prirodna stvar. U političkom životu može se primetiti velik broj žena političara, čak i na veoma visokim pozicijama. S druge strane, kulture zasnovane na maskulinitetu imaju maksimalnu diferencijaciju između rodova kad se radi o emocijama i društvenim ulogama (Dennehy, 2015, p. 325), što znači da se od muškaraca očekuje da budu asertivni i ambiciozni, a ženama se to toleriše. U ovim društvima rad je bitniji od porodice, a u samoj porodici situacija je sledeća: očevi se bave činjenicama, majke osećanjima; devojčice smeju da plaču, dečaci ne; dečaci smeju da se tuku, devojčice nikako. Shodno tome, žene su u politici retke i vide se kao uljezi. U pogledu seksualnosti, pripadnici takvih kultura imaju moralistički stav

prema seksu, koji se praktikuje po strogo definisanim pravilima i sve van propisanog standarda nailazi na osudu.

Ako se osobine ova dva tipa kultura preslikaju na obrazovne sisteme, uvidamo da u zemljama u kojima vladaju vrednosti feminiteta (npr. skandinavske zemlje ili Holandija) nastavnici kao normu koriste prosečne učenike (Wursten & Jacobs, 2013, p. 8), a sistem nagrađuje njihovu društvenu adaptaciju, tj. značajno je koliko su se uspešno uklopili u razred i društvo uopšte. Neuspeh učenika u školi je relativno mali problem, jer ne vlada takmičarski duh, pa se u skladu sa tim učenici ponašaju skromno i biraju predmete na osnovu interesovanja. Međutim, zemlje u kojima vladaju vrednosti maskuliniteta (npr. Nemačka, Japan, Italija) razvijaju sistem koji nagrađuje akademske uspehe i, shodno tome, nastavnici kao normu koriste najbolje učenike (Wursten & Jacobs, 2013, p. 8). Dakle, neuspeh učenika u školi je snažan udarac na njihov obraz, zbog čega oni pokušavaju da budu vidljivi i postignu uspeh koji će svi primetiti. Posledično, učenici u ovakvim sistemima biraju predmete zbog buduće karijere, tj. vrlo pragmatično posmatraju sistem obrazovanja kao put koji ih vodi ka daljim uspesima u životu (Wursten & Jacobs, 2013, p. 9).

3.4. Indeks izbegavanja nesigurnosti i neizvesnosti

Četvrtu dimenziju interkulturalnosti Hofstede (2011, p. 10) definiše kao stepen do koga je društvo spremno da toleriše neizvesnost, tj. do kog se stepena pripadnici određene kulture mogu osećati prijatno ili neprijatno u nestrukturisanim situacijama, koje su nove, nepoznate, pune iznenađenja i različite od svakodnevice. Kulture koje izbegavaju nesigurnosti pokušavaju da putem kodeksa ponašanja, zakona, pravila i neodobravanja drugačijih mišljenja smanje neizvesnosti i nesigurnosti, jer te situacije u ljudima izazivaju velik osećaj nervoze i neprijatnosti (Neuliep, 2009, p. 74). Oni vide nesigurnost kao stalnu pretnju protiv koje se neprestano bore, što dovodi do lošeg zdravlja i odsustva blagostanja. Pripadnici takvih kultura imaju stalno prisutnu potrebu za pravilima i strukturom, pa često ostaju na radnim mestima koja ne vole samo zato što im ona pružaju osećaj sigurnosti. Nasuprot toga, kulture koje prihvataju nesigurnosti i neizvesnosti imaju mnogo veću toleranciju prema različitim mišljenjima, kao i manje pravila i kodeksa koji regulišu ponašanje. Pošto su flegmatičniji i opušteniji, ljudi iz kultura sa niskim indeksom izbegavanja nesigurnosti i neizvesnosti imaju bolje duševno i fizičko zdravlje, ređe pate od stresa i anksioznosti. Haos i neizvesnost prihvatljivi su im, te češće menjaju poslove i profesije (Hofstede, 2011, p. 10).

U obrazovanju su zemlje sa niskim indeksom izbegavanja nesigurnosti SAD, Velika Britanija i Danska, dok su zemlje sa visokim indeksom Nemačka, Francuska i Iran. U prvom tipu zemalja učenici se dobro osećaju kad

rade nestrukturisane zadatke bez rasporeda, a nastavnici mogu da kažu da ne znaju i da će odgovor potražiti u literaturi (Wursten & Jacobs, 2013, p. 10). Dobri nastavnici koriste jednostavan jezik i neslaganje vide kao intelektualni stimulans, a učenici su nagrađeni za inovativne pristupe. Zemlje sa visokim indeksom izbegavanja nesigurnosti imaju obrazovne sisteme u kojima se učenici dobro osećaju kad rade strukturisane zadatke sa jasnim uputstvima i jasnim rasporedom i u kojima su učenici nagrađeni za preciznost (Wursten & Jacobs, 2013, p. 10). Od nastavnika se očekuje da znaju sve odgovore i da koriste akademski jezik, jer to pokazuje njihovu kompetentnost. Naposletku, nastavnici neslaganje vide kao emotivnu neloyalnost pošto je njihov autoritet nepobitan.

3.5. Dugoročna orijentacija

Poslednja dimenzija interkulturalnosti o kojoj piše Hofstede (2001) odnosi se u osnovi na konfučijanske vrednosti koje su u određenoj kulturi prisutne u manjoj ili većoj meri. Dugoročna orijentacija, s jedne strane, pripada kulturama koje su istrajne i štedljive i u kojima se međuljudski odnosi posmatraju kroz status, dok su vrednosti kratkoročne orijentacije vezane za reciprocitet u društvenim odnosima, poštovanje tradicije, očuvanje obraza i ličnog ponosa, te ličnu stabilnost (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, p. 239). Hofstede (2011, p. 15) kaže da azijske zemlje imaju dugoročnu orijentaciju, a iza njih dolaze zemlje istočne i srednje Evrope. Zemlje srednjeročne orijentacije nalaze se na severnom i južnom delu evropskog kontinenta, kao i na jugu Azije, dok su zemlje kratkoročne orijentacije SAD, Australija, Latinska Amerika, afričke i muslimanske zemlje.

Kad je reč o detaljnijim osobinama kultura koje pripadaju kratkoročnoj orijentaciji, možemo zaključiti da se pripadnici ovog tipa kulture usredsređuju ili na prošlost ili na neposrednu sadašnjost i odlikuje ih velika stabilnost i nepromenljivost (Chan, 1999, p. 301). Drugim rečima, osobe koje žive u ovakvoj kulturi cene ličnu stabilnost, pa smatraju da je dobra osoba uvek ista i da je tradicija svetinja. One, takođe, smatraju da postoje opšti principi dobra i zla, a da porodični život treba da se živi po određenim pravilima. Na društvenom nivou ovakva kultura veruje da čovek treba da se ponosi svojom zemljom i da je veoma bitno služiti druge. Naspram toga, kulture dugoročne orijentacije više se usredsređuju na budućnost, jer je to vreme kad će se desiti najznačajnije stvari (Hofstede, 2011, p. 15). Za razliku od kratkoročno orijentisanih kultura, dugoročno orijentisane kulture mnogo više cene prilagodljivost okolnostima, pa tako i principe dobra i zla vide kao ovisne o situaciji, a tradicija je za njih nešto što se menja u skladu sa vremenom. Ljudi iz ovakve kulture pokušavaju da nauče od drugih, a odlikuje ih strpljivost i istrajnost, što na ekonomskom planu dovodi do brzog

ekonomskog rasta i finansijske stabilnosti (up. razvoj Japana posle II svet-skog rata ili ekonomski procvat Kine početkom XXI veka).

U obrazovanju se ove osobine preslikavaju i odražavaju tako što u zemljama kratkoročne orijentacije učenici često žele da pronađu jedino re-šenje i fokusiraju se na pitanje „Zašto?“, a stabilnost se ocenjuje kao najvažnija vrlina (Wursten & Jacobs, 2013, p. 11). Nasuprot tome, zemlje dugoročne orijentacije cene istrajnost kao najvažniju vrlinu, a učenici znaju da postoje različiti odgovori i različite istine do kojih dolaze tako što postavljaju pitanje „Kako?“ (Wursten & Jacobs, 2013, p. 11).

Iz svih ovde objašnjenih dimenzija interkulturalnih razlika možemo za-ključiti da veliki broj faktora može biti uzrok problema u nastavnom pro-cesu, naročito ako nastavnici nisu svesni korena tih razlika. Može se, dakle, desiti da oni uporno pokušavaju da na jedan način organizuju rad na času, dok učenici zbog drugačije kulture iz koje dolaze nikako ne mogu da pri-hvate ni vrednosti, ni strategije, ni pristupe koje nastavnik koristi, što do-vodi do neuspeha, ali i velikog ličnog nezadovoljstva. Nastavnik, na primer, može očekivati od učenika aktivno učešće na času stranog jezika, jer potiče iz kulture gde se ceni i podstiče lična inicijativa zbog niskog indeksa moći, dok učenik dolazi iz kulture sa visokim indeksom moći, pa slobodno obra-ćanje nastavniku, izražavanje kritičkog stava ili pak osporavanje onoga što je nastavnik rekao nikako ne dolazi u obzir. Prilikom testiranja, nastavnik može dati nejasna uputstva za izradu zadataka, što učenicima čija kultura traži precizne instrukcije može predstavljati ogroman problem. Stoga se u nastavku rada nude neka rešenja koja mogu da stvore optimalne uslove u kojima je kompromis između dve kulture moguć.

4. STVARANJE OPTIMALNIH NASTAVNIH USLOVA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Nakon obrazloženja koja se tiču dimenzija interkulturalne različitosti u nastavnom kontekstu sledi niz rešenja za široku lepezu problema koji mogu nastati u multikulturalnom obrazovnom kontekstu, najčešće zato što nastavnici i učenici nisu pripadnici iste kulture, ali i zato što se sami učenici međusobno razlikuju. Prva se situacija odnosi na nastavnike koji odu u neku stranu zemlju i drugu kulturu da tamo predaju, a druga se odnosi na multi-kulturalnu učionicu u kojoj se sreću učenici koji su pripadnici različitih kultu-ra u kontaktu mahom zbog raznih vrsta migracija i mobilnosti.

Učenici mogu pokazati samo delić svojih sposobnosti učenja i komu-nikacije, ili se čak mogu potpuno isključiti iz komunikacije i ćutati ako nastavnik ne razgovara sa njima na kulturno prikladan način. U ovom kon-tektu prikladno ponašanje odnosi se na nastavnikovo prilagođavanje kul-turi njegovih učenika, tačnije na načine na koje se u njihovoj kulturi komu-nicira. Sem toga, nastavnici bi trebalo da se upoznaju sa društvenim norma-

ma date kulture pripremajući se za odlazak u stranu zemlju, ali i tokom studija (više u Radić-Bojanić & Pop-Jovanov, 2013). Drugim rečima, osnova uspešne interkulture komunikacije u obrazovnom kontekstu jesu obrazovanje nastavnika i informisanje o kulturi u kojoj će raditi. Posledično, nastavnik bi trebalo da prepoznaje kulturne norme države u kojoj radi i da bude osetljiv na njih (npr. tradicionalna odeća ili verski rituali) i trebalo bi da se neprestano informiše o datoj kulturi kako bi smanjio kulturnu distancu između sebe i učenika. Tek pošto se upozna i iskusi interkulture parametre, kao što su stepen moći, izbegavanje nesigurnosti i neizvesnosti, kolektivism i individualizam, moći će na adekvatan način organizovati rad u svojoj učionici i prilagoditi način rada i pristup učenicima u skladu sa osobinama te kulture. Kad učenici budu imali osećaj da nastavnik sa njima komunicira na način koji se smatra uobičajenim u domaćoj kulturi, tek će se tada osećati spremnijima za komunikaciju i saradnju, pošto će kulturna barijera biti svedena na minimum. Ovo svakako ne znači da nastavnik ne treba da uvede nove modele učenja i razmišljanja u datu kulturu, već bi, naprotiv, trebalo da učenike iz svoje perspektive upozna sa svojom kulturom i time obogati i proširi njihovo znanje i iskustvo. Dakle, nakon nekog vremena, nastavnik može polako uvoditi nove strategije učenja, nove modele razmišljanja, nove načine komuniciranja i nove vrste organizacije rada u učionici koji su na početku strani i novi kulturi u kojoj predaje. Na primer, postepeno uvođenje koncepta kritičkog razmišljanja u izrazito kolektivističku kulturu ili povećan broj grupnih aktivnosti uz kontrolu grupne dinamike tako da se suzbijaja takmičenje u izrazito individualističkoj kulturi za učenike može da znači obogaćivanje ličnih iskustava novim kulturnim dimenzijama. Na taj način učenici će razviti bolje razumevanje drugih kultura i sami će postati interkulture kompetentniji i manje etnocentrični, što je u doba povećane globalizacije i velike mobilnosti veoma bitno. Sem toga, učenici će možda otkriti i efikasnije i uspešnije strategije učenja, a potom će postati i kreativniji i veštiji u formulisanju sopstvenih stavova i ideja u procesu komunikacije sa nastavnikom. Jasno je da sve ove nove strategije i tehnike učenicima treba da se predstavljaju kao mogućnost, a ne kao obaveza, jer će svakako postizati najbolje rezultate kad budu učili na način koji njima samima najviše odgovara (Samovar et al., 2013).

Nadalje, i sam nastavnik mora posedovati određene osobine ukoliko želi da postigne uspeh u multikulturenoj učionici. Tačnije, mora verovati u svoje nastavničke sposobnosti, jer njegovo samopouzdanje pozitivno utiče i na uspeh učenika. Nastavnik mora delovati pristupačno, prijatno i otvoreno, a trebalo bi i da reaguje na potrebe učenika, pošto će to dati dobre rezultate i u kulturama sa velikim razlikama u moći i u onima sa malim razlikama u moći, ali i u individualističkim i kolektivističkim kulturama. Otvoren razgovor sa učenicima, koji će na taj način dobiti priliku da izraze svoja interesovanja, stavove, verovanja i vrednosti, takođe može biti od pomoći. Na-

posletku, empatija prema učenicima iz druge kulture od velike je važnosti pošto nastavnik tako može da zamisli kako se učenici osećaju u njegovoj učionici i samim tim da prilagodi svoj pristup i metod datoj situaciji.

Iako je to sve veoma bitno, još jedan parametar od nesumnjive važnosti, nad kojim nastavnik nema kontrolu, jeste porodica učenika i vrednosti koje se neguju u njoj. Dakle, iako nastavnik može u učionici uložiti veliki napor da učenicima približi značaj interkulture komunikacije i empatije, to može imati malo odjeka ukoliko roditelji učenika kod kuće neguju etnocentrične vrednosti i razvijaju strah ili agresiju prema svemu što dolazi spolja. Stoga je od velike važnosti da i roditelji razumeju šta nastavnik u školi radi i koji su ciljevi tako organizovane nastave, kao i kakav uticaj ona ima na učenike. Ova značajna dimenzija komunikacije između roditelja i nastavnika ne spominje se često u razradi principa interkulturalnog obrazovanja, ali bi svakako bilo značajno da se u ovu vrstu rada uključe i roditelji. Kroz kontakte sa njima nastavnici će bolje razumeti učenike i njihovu kulturu, što će im pomoći u daljem radu, dok će roditelji steći uvid u gradivo koje njihova deca rade na času, kao i pristupe koji se koriste, što može dovesti do toga da i sami postanu interkulturalno kompetentniji.

Još jedno rešenje za prevazilaženje poteškoća u interkulturalnoj komunikaciji u obrazovnom kontekstu jeste da nastavnici podstiču komunikaciju između samih učenika. Uzimajući u obzir da širom sveta ima sve više multikulturalnih razreda, često se dešava da učenici ne govore isti jezik, npr. u programima razmene učenika ili u državama sa visokom stopom imigracije. Stoga je preporučljivo da nastavnik tokom aktivnosti na času u parove ili grupe stavlja učenike koji dolaze iz različitih kultura, što će im dati priliku da se bolje međusobno upoznaju i da, kroz izradu projekata ili zadataka, na času komuniciraju više nego što bi inače. Ukoliko ne govore isti maternji jezik, učenici će posegnuti ili za *lingua franca* ili za dominantnim jezikom sredine, ukoliko ga makar u nekoj meri govore. Na taj će se način još više povećati njihova interkulturalna kompetencija, pošto će morati da komuniciraju sa učenicima čija je kultura drugačija od njihove sopstvene.

Pošto je jezička raznovrsnost neodvojiv deo obrazovanja u interkulturalnom kontekstu, svi dijalekti i varijeteti maternjeg jezika takođe treba da se prihvate i ne treba da služe kao osnova za diskriminaciju koja može da bude još jedan pokretač za interkulturalni konflikt. Takođe, u obrazovnom kontekstu u kome nastavnik i učenici imaju različite maternje jezike i ne koriste iste jezike za svakodnevnu komunikaciju, učenicima bi trebalo dozvoliti da složenije ideje izlože na maternjem jeziku, a onda da uz pomoć vršnjaka to prenesu učenicima na stranom jeziku ukoliko nastavnik ne govori njihov maternji. Ovo se uglavnom odnosi na učenike koji nemaju visok nivo kompetencije u stranom jeziku i osećaju se marginalizovanima, jer ne mogu da pokažu sve što znaju. Upotreba maternjeg i stranog jezika učenike sa margine dovela bi u centar pažnje u nastavnom procesu, što dugoročno

може повећати и њихову мотивацију да учествују у раду на часу, али и да повећају знање страног језика.

5. ZAKLJUČAK

Da zaključimo, interkulturni kontekst u obrazovanju od velikog je značaja ako imamo na umu današnji svet pun mobilnosti i migracija. Zapadni univerziteti često imaju velik broj stranih studenata koji dolaze iz potpuno drugačijih kultura, dok nastavnici sa zapada često idu na istok da rade u školama u Kini, Japanu, Ujedinjenim Arapskim Emiratima itd. U oba slučaja nastavnici treba da razvijaju svoje interkulturene kompetencije i veštine kako bi uspešno vodili nastavni proces, ali i da bi samim učenicima pomogli da razviju interkulturnu kompetenciju kroz komunikaciju sa nastavnicima, ali i sa vršnjacima. U ovoj situaciji poznavanje pet dimenzija interkulturalnosti izloženih u ovom radu može biti od velike pomoći, pošto razjašnjava koren interkulturnih razlika i pomaže u komunikaciji. Sa ovim znanjem nastavnici će lakše i sistematičnije svojim učenicima moći da predstavljaju nove tehnike, strategije i ideje, a učenici da povuku paralelu sa tehnikama, strategijama i idejama u sopstvenoj kulturi i time obogate svoj repertoar u učenju.

Da bi učenici, naročito oni koji su došli u drugu kulturu, postali produktivni članovi društva, kulturne razlike treba prihvatati, a ne umanjivati. Prepreke uspešnoj interkulturnoj komunikaciji, kao što su negativni stavovi, stereotipi i etnocentrizam, treba ukloniti, tako što će se o njima razgovarati u učionici i što se neće tolerisati takva ponašanja. Poštovanje prema drugim jezicima, kulturama, religijama i svetonazorima treba da bude osnova nastave u multikulturnom kontekstu, naročito kad su u pitanju časovi stranih jezika, jer se tek tada mogu u potpunosti iskoristiti svi potencijali obrazovanja u interkulturnoj učionici.

Literatura

- Chan, S. (1999). The Chinese learner – a question of style. *Education and Training*, 41, pp. 294-304.
- Dennehy, E. (2015). Hofstede and learning in higher level education: an empirical study. *International Journal of Management in Education*, 9 (3), pp. 323-339.
- Hantington, S. (2000). *Sukob civilizacija i preoblikovanje svetskog poretka*. Podgorica, Banja Luka: CID, Romanov.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Lynch, M. (2011). Examining the Impact of Culture on Academic Performance. *Huffpost*, 28. 10. 2011. Preuzeto sa: https://www.huffpost.com/entry/education-culture_b_1034197. Datum pristupa: 23. 1. 2020.
- Neuliep, J. (2009). *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Radić-Bojanić, B., & Pop-Jovanov, D. (2013). Intercultural training of preservice teachers in multicultural Vojvodina. In H. Arslan & G. Rață (Eds.), *Multicultural Education: From Theory to Practice* (297-306). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Radić-Bojanić, B., & Silaški, N. (2013). Ethnocentrism and intercultural competence in Serbian higher education. In M. Živković (Ed.), *Multiculturalism and Contemporary Society* (273-282). Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić”.
- Rosenberg, M. S., Westling, D. L., & McLeskey, J. (2010). *Special Education for Today's Teachers: An Introduction*. London: Longman.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Segall, W. E. (2006). *School Reform in a Global Society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Wursten, H., & Jacobs, C. (2013). *The impact of culture on education. The Hofstede Centre, Itim International*.

Biljana B. Radić-Bojanić

HOFSTEDE'S DIMENSIONS OF INTERCULTURALITY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Summary

The intercultural context in education is an issue of great importance in the context of today's very interconnected world. It is standard for universities to have a large population of students from an immigrant background in the western countries and it is also becoming increasingly popular for western teachers to come to places like China, Japan, United Arab Emirates, etc. to teach. In both cases, teachers need to possess developed intercultural skills and competence in order to carry out successful lectures and the students themselves need to develop their intercultural competence and become open to new ideas through communication with teachers and their peers. This is where the knowledge of Hofstede's five dimensions of cultural variability comes in useful as the teachers know what kind of communication their students will expect and are used to. The paper will, therefore, explain these five dimensions and connect them with the educational context in order to illustrate how cultural variability functions in the intercultural context.

Key words: interculturality, education, cultural variability, teachers