

# Prilog određenju dimenzionalnih značajki kulturnog identiteta srednjoškolske mladeži u Hrvatskoj

Antun Mijatović  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

Ante Žužul  
Školska knjiga

## Sažetak

Kultura je nesumnjivo prazadaća obrazovanja (Konfucije), najstarije i klasično pitanje svake osmišljene djelatnosti koju nazivamo školovanje. Zbog brojnih okolnosti i vidljivih razloga, kultura je na putu da ostane marginalno zastupljena po važnosti u odnosu na druge funkcije i zadaće koje se postavljaju pred suvremenu školu. Osobita opasnost prijeti ako se kultura pojednostavljuje na neke manifestacijske i tehničke forme koje u osnovi ne predstavljaju temeljne dimenzije konkretne etničke kulture i njezina pripadajućeg identiteta. Ta opasnost uočena je tijekom posljednjeg desetljeća u svim sustavima koji jače naglašavaju kompetitivnu ulogu škole, te inzistiraju na visokoj kvaliteti znanja koja je definirana višestruko problematično. Osim kritičkog pristupa takvoj realnosti na koju su upozorili mnogi znanstvenici i nekoliko materijala UNESCO-a, autori ističu potrebu i mogućnost da se u sklopu aktualnih promjena u hrvatskom školstvu pitanje kulture primjereno istraži i riješi. Jedan od mogućih putova, između brojnih i raznovrsnih, za primjereno rješavanje pitanja kulture u suvremenoj školi jest preciznije i pouzdanije definiranje brojnih pitanja koja su izravno ili neizravno povezana s identitetom. Kulturni identitet se danas brže nego ikad prije mijenja (globalizacija, homogenizacija, unifikacija, kulturni relativizam i sl.), pa se izvedenice tog identiteta kao što su kulturni profil, kulturne dimenzije, kulturne značajke (ontokultura, filokultura) i neizostavno kultura znanja, kao nova odrednica informatičkog društva, stalno i nepredvidivo mijenjaju. Temeljni problem ovog istraživanja svodi se na identifikaciju nekih odrednica koje upućuju na mogući smjer djelovanja škole sa svrhom ostvarivanja poželjnih svojstava kulture pojedinca i zajednice.

**Ključne riječi:** kultura znanja, kultura, obrazovanje, kulturni identitet, promjene u školstvu i promjene kulturnih značajki, kulturne dimenzije.

## Summary

# A CONTRIBUTION TO THE DEFINITION OF DIMENSIONAL CHARACTERISTICS OF „CULTURAL IDENTITY” OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CROATIA

Antun Mijatović  
Faculty of Philosophy, University of Zagreb, Croatia  
Department of Pedagogy

Ante Žužul  
Školska knjiga  
Zagreb, Croatia

The culture is undoubtedly the proto-task of education (Confucius), the oldest and classical issue of every planned activity that we call schooling. Due to numerous circumstances and evident reasons, the culture is on the way of becoming marginally represented in order of importance in relation to other functions and tasks of contemporary school. The special threat is the simplification of culture to some manifest and technical forms which do not essentially represent the basic dimensions of a concrete ethnical culture and its identity. This threat has been noticed during the last decade in all the systems which emphasize the competitive role of school and insist on a high quality of knowledge, whose definition is questionable in several ways. Besides the critical approach to such a reality, to which many scientists and some UNESCO's materials have drawn attention, the author points to the necessity and possibility of adequate exploration and solution of the issue of culture within the realms of actual changes in Croatian education. One of the many possible and variable routes for the adequate solution of the issue of culture in contemporary school is more precise and reliable definition of many questions directly or indirectly related to identity. The cultural identity is nowadays changing faster than ever before (globalization, homogenization, unification, cultural relativism, etc.), resulting in constant and unpredictable changes in derivations from this identity, such as cultural profile, cultural dimensions, cultural characteristics (ontoculture, phyloculture) and, by all means, the culture of knowledge as the new determinant of information society. The basic problem of this study comes down to identification of some determinants pointing to the possible direction of school activities with the purpose of achieving desirable qualities of individual culture as well as of culture in community.

**Key words:** culture of knowledge, culture, education, cultural identity, changes in schooling and changes in cultural characteristics, cultural dimensions

## Shvaćanje, tumačenje i prenošenje kulture

Kultura se od mjesta do mjesta, od razdoblja do razdoblja i od autora do autora raznoliko definira, tematizira, promišlja, problematizira i određuje. Ta raznolikost, kao i kod drugih ljudskih fenomena, jednostavno pokazuje da je kultura kako god je slojevito shvatili, složen, višestruko zna-

čajan i teško objašnjiv pojam i pitanje gotovo za sva vremena, stoga se znanstvena javnost u pravilu zadovoljava višeznačajnim tumačenjem i raznolikim pristupima u promišljanju i istraživanju. Mnogi znanstvenici se, međutim, ne mire s nepreciznošću i neodređenošću takvog stanja i brojnim konvencionalnim tumačenjima, pa tragaju za pouzdanijim i vjerodostojnim dokazima o temeljnim odrednicama kulture i kulturnog identiteta poje-

dinca ili skupine. Takvo difuzno stanje u objašnjanju kulture, raznovrsni pristupi i mnogoznačno tumačenje u osnovi su potvrda i iskaz kulturološki determiniranih i pravih pokazatelja kulturne raznolikosti pojedinaca koji promišljaju svoju i tuđe kulture. Bilo bi sasvim opravdano zaključiti da priznavanje kulturnih različitosti nužno dopušta i različitosti u shvaćanju i definiranju kulture. Suprotno tome, mnogi autori zahtijevaju strože kriterije znanstvenih određenja i sistematizacija, a osobito u prihvaćanju teorijskih modela i konstrukata koji namjeravaju definirati određene kulturne zakonomjernosti. Njihova nastojanja da se obuzda improvizirano i samovoljno, ničim potkrijepljeno i neodgovorno gomilanje brojnih pseudo-teorija nisu umanjila broj nespo razuma jednostavno zato jer se i svekolike raznolikosti određenja kulture pripisuju upravo nepremostivim kulturnim razlikama. Jedan od autora koji nastoji zadovoljiti takve strože, preciznije i pouzdanije odrednice u području nacionalne kulture tijekom posljednjih dvadesetak godina svakako je Nizozemac Geert Hofstede. Hofstede je proveo brojna istraživanja nacionalnih kultura u pedesetak zemalja i naznačio neke temeljne odrednice „mentalnog softvera“ tj. kulturnih značajki koje je pokušao sažeti u pet temeljnih dimenzija (muško/žensko, individualno/kolektivno, odnos prema autoritetu /hijerarhijska distanca/, kontrola neizvjesnosti /anksioznost/ i usmjerenost na budućnost /„konfučijanizam“/). Jednako kao i mnogi drugi znanstvenici, Hofstede je uglavnom podijelio znanstvena mišljenja o samoj potrebi, a potom i mogućnosti sažimanja kulture na nekoliko dimenzija koje i sam autor zove „organizacijska kultura“ i ne nastoji joj dati vrijednosti opće kulturne sinteze.

Donedavno su rijetki autori, primjerice, pravili razliku između civilizacije i kulture, ali je tijekom vremena većina autora ipak počela jasno odvajati pojmovne određenosti civilizacije od pojmovne određenosti kulture. Većina autora slaže se s određenjem civilizacije kao vanjskog i materijalnog, vidljivog ili prepoznatljivog očitovanja (građevine, alati, prostorni odnosi, tehnika, tiskovine, oružje, hramovi, svetišta, prehrana, obrada zemljišta i uzgoj raznovrsnih kultura, životinja i sl.) određenog prostora, epohe ili entiteta, dok pod određenjem kulture većina mislitelja danas podrazumijeva dublje, unutrašnje sadržaje tih vidljivih i nevidljivih znakova kao što je moral,

tradicija, običaji povezani s dominantnom aktivnosti stanovništva, religiju, narodnu i aktualnu umjetnost, znanost i način predaje, ideologiju, misaone i situacijske reakcije, sustave vrijednosti, vjerovanja, način ponašanja u tipičnim životnim situacijama (rođenje, smrt, ženidba, tipični rituali i sl.), te mentalni sklop koji sažet na prepoznatljive modele reakcija (sustav vrijednosti i sustav vjerovanja) omogućava predviđanja osobnog i grupnog ponašanja i sl. Posljedično tome, kultura je prema jednom od mogućih određenja skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje pobliže određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju. Kultura je najvažniji i presudan čimbenik u nastojanju određene skupine ljudi (skupina, pleme, nacija) da životno usmjerenje, ponašanje, međuodnose, vjerovanja, prirodu i određena životna razdoblja i životne prostore pretvori u osobit svijet prema vlastitom shvaćanju, vlastitoj zamisli i vlastitoj sposobnosti da planiraju razvoj i ostvare svoje zamisli. U tom pogledu oduvijek su postojale skupine koje su težile nametanju i supremaciji svoje kulture drugim skupinama, jednako kao što su oduvijek postojale manjinske skupine koje su odbijale da se njihova kultura podredi tuđim utjecajima i stranim vrijednostima. Francuski književnik Antonin Artaud (1896 — 1948) kulturu smatra sasvim spontanom iskazom ljudske prirode u njezinoj sveobuhvatnosti. On smatra kulturu potpunom cjelinom sastavljenom od mnoštva dijelova koji su nastali cjelokupnim intelektualnim pothvatom koji teče od trenutka kada su daleki preci postali svjesni sebe i svoje sposobnosti da se uzdignu i ovladaju stanjem zadanog i objektivnog položaja, dakle da s manje ili više uspjeha upravljaju tijekom stvari koje određuju njihovu svakodnevicu i njihov saglediv životni ciklus u svoju korist. Trenutak od kojeg teče taj natprirodni proces jest razdjelnica između divljaštva i civiliziranog društva, razdjelnica aktivne i/ili pasivne pozicije pojedinca i zajednice. Engleski biolog i genetičar Cyril Dean Darlington (1903 — 1994) smatra da kultura čini „nadorgansku novotvorinu“ koja omogućava uozbiljenje vrijednosti i mudrosti, što potvrđuje instituciju humaniteta koju smatramo temeljnom sastavnicom evolucije čovjeka. Prema stajalištu Darlingtona, koje se često navodi kao referentno, kultura je onaj temeljni čimbenik koji omogućava kontinuitet povijesti

naše vrste do danas. O kulturi se izjašnjavaju i brojni drugi znanstvenici s brojnih i raznolikih znanstvenih polja osmatrajući tu najuniverzalniju pojavnost ljudskog određenja na brojne i raznovrsne načine. Primjerice, Dobzhansky naglašava da je „...čovjek ono što jest zbog svoje prirode i svojih dostignuća”. Kulturi se pripisuje izrazita nadmoć u prilagodavanju pojedinaca i skupina konkretnim uvjetima života, korištenju prirodnih pogodnosti iz životne sredine, stvaranju materijalnih i duhovnih dobara, trgovine, istraživanjima nepoznatog, traženjem stalno boljih rješenja, posredovanja i bavljenja nesvrshodnim stvarima i veća i/ili manja upućenost ljudskih skupina na iracionalne i duhovne stereotipe. A sve to se odvija brzo, u relativno kratkom povijesnom vremenu, jer čovjeku njegova sposobnost daje mogućnosti da postane gospodar a ne zatočnik razvojnog slijeda koji često nije bio u korist svekolikih kultura nego je njihov izravni protivnik, dovodeći čitavo čovječanstvo do ruba samouništenja. Njemački filozof Eugen Fink (1905 – 1975) vjeruje da je čovječanstvo sa svim svojim razlikama „učvršćeno u stečenom iskustvu i da čovjek u sadašnjosti stvara sve ono što će ga zadovoljiti u budućnosti, jer na taj način on stvara svoju kulturu”. Edvard Kale (*Uvod u znanost o kulturi*, Školska knjiga, Zagreb, 1988) naglašava da se ni jedna činjenica, pojava ili društvena kategorija ne mogu razumjeti izvan kulture i vremena u kojem su nastali jer su uvijek njihov dio ili izraz. Takvo kontekstualno određenje djelovanja kao i brojne posljedice kulture dijele mnogi drugi autori. P. A. Sorokin pak (1889 – 1968) u svojem prilično kontroverznom djelu *Socijalna i kulturna dinamika*, o ljudskom kulturološkom iskazu na primjeru zapadnjačke civilizacije vidi samo tri temeljne značajke koje se ciklički obnavljaju tako da jedne jačaju a druge slabe. To su *idejna, racionalna i idealistička* značenja na temelju kojih je predviđao smjerove razvoja koji će se ostvariti na prijelazu između 20. i 21. stoljeća na način „planetarnih potresa” koji će temeljito izmijeniti sustav, institucije i samog pojedinca. Kao što svaka količina prirodnih elemenata ima svoju težinu i svoju specifičnu težinu, tako i skupine koje karakterizira niz značajki u kulturnom određenju iskazuju svoju „kulturu” i „specifičnu kulturu”, svoju specifičnu vrijednost i osobitost. Zapravo, shvaćanje kulture na određeni je način

i temeljno kulturno obilježje znatnog broja kultura pa je sasvim razumljivo što je i svekolika interpretacija kulturnosti raznolika.

Od svih kultura i njihovih značajki, valja upozoriti na sasvim mali broj postojećih kultura, čija je jedna od značajki da propituju i kritički određuju mogućnost promjene vlastitih obrazaca kulturnog profila i njegovu unutarnju kvalitetu. Realno postojanje takvog svojstva danas je polazište mnogim raspravama i istraživanjima kao osnovno pitanje za sve kulture; mogu li se kulture međusobno približavati i uvažavati bez nametnutih i imperijalnih supremacija, bez nasilja i skrivene ili eksplicitne dominacije koja se ostvaruje na razne načine. Ovo pitanje, kao i mogući odgovor na njega iznimno su važni za današnju postmodernu, postkomunističku i postindustrijsku školu, koja i na tom području traži novi model interkulturalizma uz neizbježno isticanje istine da suvremena informatička i komunikacijska tehnologija nekim kulturama daje tehničke mogućnosti potpune nadmoći svojih značajki i produkcije koju predstavljaju takve kulturne značajke. Ukratko, može li škola promijeniti kulturne značajke, kulturni profil mladog naraštaja? Mogu li se putem odgoja i obrazovanja poticati nove kulturne vrijednosti i obrasci, ostvarivati nove i poželjne značajke kulture a umanjivati nepoželjne, destruktivne, agresivne i regresivne dimenzije određenih kultura? Budući da su brojna istraživanja pozitivno odgovorila na ovo pitanje (Gilliland, 1988, Lynsh & Hanson, 1992, Delpit, 1995, Sparks, 2000), u nekim sredinama je procijenjeno kao poželjno da se sustavno i pozitivno djeluje na kulturnu matricu mladog naraštaja tijekom školovanja. Ako se zanemare iskustva koja su na tom problemu stečena u nasilnom provođenju indoktrinacije i kolonijalnih kultura, ostaje sasvim otvoreno pitanje pluraliteta kultura, suživota i zajedništva različitih kultura, što se danas svodi na teorijski okvir takvog stanja, koje nazivamo interkulturalizam i na praktične probleme realnog suživota koji su naznačeni kao multikulturalizam. Nažalost, dio kulturologa i pedagoga izbjegava ozbiljnu i znanstveno utemeljenu raspravu o toj temi, priklanjajući se dosadašnjim arogantnim apriornim određenjima u odnosu škole, interkulturalizma i kulture u korist starinskih obrazaca manifestacijske i „elitne” kulture.

## Kolektivni program pameti

Jedan od mnogih programa koji je radi razvoja multikulturalnih odnosa izrađen i primijenjen jest i „CDD program” (Culture, Differences, Diversity). Program se temelji na pretpostavci da škola, tj. nastava treba razvijati osjećaj pripadnosti konkretnoj kulturi (vlastiti kulturni identitet) te potpunu jasnoću o toj kulturi i njezinim korijenima, budući da je svako razvijanje, uspoređivanje i nadogradnja vlastite kulture utemeljena na samom poznavanju te kulture. Tek s tog polazišta mogu se uspostavljati stanovite relacije i pitanja vrijednosti vlastite kulture kao i njezino prepoznavanje, a potom i prosuđivanje, prihvaćanje ili razumijevanje tuđih kultura tako da se: (a) *odrede kulturne vrijednosti*, (b) *da se razumiju razlike i njihovi očitii uzroci*, (c) *da se pojedinci pripreme i osposobe za prihvaćanje različitosti*, da se (d) ustanove tolerantni kriteriji *vrednovanja brojnih kulturnih razlika*, te da se (e) putem obrazovanja ostvari temeljna zadaća *poštivanja, prihvaćanja i usvajanja tuđih kulturnih vrijednosti* sa stajališta da su razlike bogatstvo i vrijednost koje trebamo poznavati i sačuvati za budućnost.

Svojestvo svake kulture jest da se mijenja i usavršava u dodiru s drugim kulturama ili u procesu prevrednovanja sebe same. Važnost kulture u životu konkretne zajednice i njezino mijenjanje UNESCO naglašava u brojnim dokumentima, od kojih je svakako posljednji dokument „Obrazovanje za sve” osobito značajan. On, naime, ponovno naglašava važnost obrazovanja za razvoj vjerodostojne kulture, važnost jezika za razvoj kulture i vlastitog identiteta kao temeljne pretpostavke za usklađivanje globalnih odnosa u suvremenom svijetu. Poticanju razvoja marginaliziranih i obespravljenih kultura UNESCO daje prioritet u programu rada za 2002. i 2003. godinu, za što su osigurana i odgovarajuća sredstva kojima će se poticati i djelomice financirati takvi projekti. Kao rijetko kad do sada, ovom se akcijom ističe važnost obrazovanja za ostvarivanje svih aspekata etničkih kultura, a osobito se ističe multikulturalna dimenzija suvremenog obrazovanja u svim suverenim zemljama svijeta, tolerantnost i obveza za viši stupanj aktivnog odnosa i upoznavanja tuđih kulturnih vrijednosti. Osobito se ističe da je važno:

a) poboljšati programe, udžbenike i nastavu povijesti,

- b) razvijati dijalog o ulozi jezika i kulture kao ključnih čimbenika u razvoju putem obrazovanja na svim razinama i u svim smjerovima,
- c) dati podršku i provoditi aktivne programe u vezi s desetljećem posvećenom urođeničkim kulturama i narodima,
- d) razviti nove potrebe i pristupe u učenju jezika,
- e) stvarati nove mogućnosti za višjejezično obrazovanje,
- f) pripremati sve značajnije materijale na jeziku određene kulture, bez obzira na to kako bila mala i udaljena.

Kako bi suvremeniji koncept kulture i jezika mogao dobiti odgovarajuće mjesto u promjenama hrvatske škole i njezine neutralizirane kulture i umrtvljene strukture? Ova pitanja su utoliko smisljena što su sve prisutniji oblici tržišnog i/ili činovničkog poimanja kulture svedena na nešto lektire, te likovnog i glazbenog odgoja, dok su tjelesna, zdravstvena i roditeljska, informatička kao i sve druge brojne i važne kulture sasvim izgubile svoj prvobitni smisao stvarnih kulturnih vrijednosti u ukupnom kulturnom profilu učenika (a potom i roditelja) gotovo na svim razinama školskog sustava, a osobito u visokom obrazovanju. Međutim, i aspekti kulture koji su prisutni u sadašnjim nastavnim programima izgubili su primarnu svrhu pretvorivši se u svoju formaliziranu suprotnost skolarizirane besmislenosti. Hofstede nudi drugi kut gledanja na ta pitanja kulture koja bi od škole zahtijevala sasvim razvidan i poduzetniji pristup.

Prema G. Hofstedeu „mentalni program” je skup značajki karakterističnih za pojedinca i skupinu, temeljem kojih je moguće pobliže odrediti neke trajnije odrednice njihova načina mišljenja, ponašanja, vjerovanja, reagiranja i djelovanja. Hofstede je svoju sintagmu „mentalnog programa” utemeljio na dva određenja, a to je povijesni čovjek i njegova evolucijska situacija u kojoj se nalazi od sagledivih početaka do danas, tijekom čega je na misaoni sklop skupine i pojedinca, kao i među pojedincima, djelovalo niz različitih čimbenika. Tri određenja: *način mišljenja, osjećaji i aktivno djelovanje* u pojedinim tipičnim situacijama međusobno se isprepliću i daju taj amalgam, tu osobitost „mentalnog programa” koji primijenjen na mnoge opće situacije diljem svijeta (radno



mjesto i rad, ekološki problemi, zdravlje, nuklearna opasnost, obitelj, mir, epidemije, glad, rat, gospodarstvo, poštivanje zakona, autoriteta, sklonost konfliktima i sl.) daje uvid u jednakosti i raznolikosti u pristupu i reakcijama. Već su u prvoj polovici dvadesetog stoljeća američki antropolozi (Benedict, R. i Mead, M.) upozorili na jednostavnu ali bitnu činjenicu da su brojna pitanja u suvremenim i tradicionalnim društvima svugdje ista, ali da se odgovori na ta pitanja radikalno razlikuju i granaju u raznim smjerovima. Takvo zaključivanje ne iznenađuje jer su i znanstvena istraživanja kulture stalno pomicala granicu spoznavanja novih i neprijepornih činjenica, bez kojih ne bi bilo nikakvih pomaka, ni ustanovljenih suprotnosti koje najbolje upućuju na smjer znanstvene potrage (Kottak, F. C. (1991), *Cultural Anthropology, Fifth Edition*. New York: Von Hoffman Press.). Ta neprijeporna činjenica privukla je pozornost brojnih znanstvenika koji su je istraživali i interpretirali na jednako tako raznolike načine. Početkom druge polovice dvadesetog stoljeća sociolog Alex Inkeles i psiholog Daniel Levinson objavili su svoj rad (1954) u kojem su saželi istraživanje provedeno na odabranim tekstovima u literaturi na engleskom jeziku. Zaključili su da se temeljni zajednički problemi, koji su se mogli identificirati u analiziranoj literaturi, a koji imaju posljedice na pojedinca, grupu ili društvo u cjelini mogu iskazati kao:

1. Odnos prema autoritetu,
2. Odnos prema sebi („concept of self“), a osobito
  - a) odnos između pojedinca i društva,
  - b) pojedinačni koncept muškosti i/ili ženstvenosti,
3. Način rješavanja konflikta, uključujući
  - kontrolu agresije i
  - način iskazivanja emocija.

Pojedinci uvijek pripadaju različitim nacionalnostima, etničkim grupama, vrstama ili kategorijama jednoznačno ili višeznačno u isto vrijeme. Značajke koje se mogu identificirati u prepoznavanju bliskosti, sličnosti, jednakosti ili raznolikosti statistički se nalaze na sljedećim razinama:

- a) na razini „nacionalne kulture“,
- b) na razini regionalnih, etničkih, religijskih i jezičnih značajki (od čega kombinacija regionalnog i/ili etničkog i/ili religioznog i/ili jezičnog daje osobito važne značajke),

- c) na razini spolova,
- d) na razini generacija (djedovi, roditelji, djeca),
- e) na razini socijalnih klasa i grupa,
- f) na razini ostvarene naobrazbe, zanimanja i/ili profesije,
- g) kod zaposlenika u različitim radnim organizacijama, npr. korporacija, državne službe, mala poduzeća, multinacionalne kompanije, te poslodavaca i samih zaposlenika,
- h) na razini urbanog i ruralnog stanovništva u sklopu iste „nacionalne kulture“.

Ovom pregledu statistički značajnih razlika među identificiranim skupinama i razinama iz kojih se deriviraju, kao i njihovih raznolikih značajki u „mentalnom programu“ moglo bi se dodati još mnogo drugih razina, koje bi od slučaja do slučaja u većoj ili manjoj mjeri utjecale na strukturu i složenost „mentalnog programa“. Razumljivo, sasvim je drugo pitanje adekvatnosti sintagme „mentalni program“.

## Dinamika individualnog kulturnog profila

Opći kulturni profil podložan je i dobnim skupinama koje se stratificiraju kao dominantne, utjecajne i marginalne a koje, kao što je to jednostavno iskazao W. Churchill, imaju raspon od revolucionarnosti u mladosti do konzervativnosti u zreloj dobi i starosti. Međuodnos koji se slijedom naznačenih i/ili brojnih drugih razina iskazuje u „mentalnom programu“ nije nužno u skladu, nego je moguće da se značajno ili djelomice ostvaruje u konfliktu, primjerice, religijske ili moralne vrijednosti između generacije djedova, roditelja i njihove djece.

Neprijeporno je da svako doticanje, a osobito nastojanje da se dublje zahvati u korijene suvremenih iskaza i interpretacija svega što bi moglo pripadati „mentalnom programu“ na razini nacije ili neke druge statistički relevantne identificirane skupine, ima dugu i bogatu pretpovijest i povijest. Jedina preostala i vidljiva kultura i civilizacija koja bilježi kontinuiran razvoj duže od četiri tisuće godina nalazi se u Kini. Usprkos tome što su nam poznate i brojne druge prakulture i njihova grandiozna dostignuća (sumeranska, egipatska, grčka, rimska i sl.) danas možemo govoriti o fragmentima tih kultura, ali ne i o njihovom „men-

talnom programu” i posve je razumno pitanje u kojoj mjeri tragovi tih kultura dopiru do nas, do danas. Arheolozi i antropolozi smatraju da se najduže zadržala zajednica nomada-lovaca i da je taj model sociokulturnog funkcioniranja ostavio najdublje tragove u suvremenoj kulturi, pa ga je jednostavno i lako zamijetiti i u suvremenim gradovima sa više od deset milijuna stanovnika. Ratarske, stočarske, nomadske, ribarske, ratničke i brojne druge kulture, koje neki autori danas uzimaju kao prakulturne arhetipove i čije petrificirane ostatke možemo pronaći u mentalnim programima suvremenog čovjeka (Benedict R. F. (1983), *Patterns of Cultures.*), samo usložnjavaju nastojanja da se kultura jednoznačno i jednostavno objasni i razumije. Nakon svega naznačenog, postavlja se pitanje što sve i kako tvori hrvatsku kulturnu matricu, koja je povijesno bila višestruko prisilno prepravljana i uvijek je nosila osobitu oznaku kulture kršćanskog predziđa. Kakvi su učinci prepravljanja i supremacije tuđih i/ili velikih kultura, vidljivo je prema podacima UNESCO-a, gdje svake godine u nepovrat nestaje petnaestak jezika, od kojih većina nije ni elementarno obrađena za zaštitu od potpunog zaborava.

Svođenje kulture na etnološku građu i elemente folklora odavno je prevladano i bit ovog razmatranja usmjerena je na konkretno pitanje o sadržajima, postupcima i oblicima djelovanja koje eksplicitno ili implicitno provodi škola i pomoću kojih se određene značajke mogu mijenjati. Davanje zadovoljavajućih odgovora na ovo pitanje teško je i dugotrajno, ali je sasvim sigurno da se nikako ne može izbjeći u trenutku kada se pripremaju ozbiljne preinake cjelokupnog školstva. Sigurno je da bi i sam pregled mnogih pitanja koja su povezana s kulturom u suvremenoj školi dobro došla kao temeljna orijentacija za izbjegavanje pogrešaka, osobito ako ne postoji volja i dovoljno znanja da se nešto poboljša u prvom pokušaju samostalnog sređivanja hrvatskog školstva nakon stjecanja neovisnosti i pune suverenosti. Bez odgovora na ova i slična pitanja nije moguće pristupiti drugoj važnoj temi koja će se morati otvoriti u sklopu projekta promjena školstva u Hrvatskoj, što je još jedno u nas neistraženo područje. Ono se odnosi na „nevidljiv kurikulum” ili sustavno djelovanje funkcionalnih odgojnih varijabli, koje proizlaze iz multiplikacije pozitivnih i negativnih dimenzija kulture od roditelja, nastavnika,

rođaka i drugih subjekata u „moralnoj i kulturnoj mreži” (Naroll, 2000).

Kao i sve drugo u životu pojedinca i zajednice, kultura se jednako brzo i prilično vidljivo može mijenjati gotovo svakog dana u nizu svojih određenja, koja potom sustavno djeluju i na bitne promjene dubinskih vrijednosti kulturnih determinanti (izvanbračna djeca, prostitucija, homoseksualnost, smrtna kazna i sl.). Kulturni profil mladih glede brojnih pitanja danas se vidljivo razlikuje od kulturnog profila njihovih roditelja ili primjerice umirovljenika, što potvrđuje da se kultura generacijski mijenja, da je različita unutar jedne generacije te da je u mnogim aspektima determinirana dobnom pripadnošću. Primjerice, obrazovna kultura ili visoko društveno vrednovanje školovanja i znanja, kao izravne pomoći za rješavanje aktualnih problema konkretne društvene zajednice, nije mogla predstavljati vrijednost u agrarnom društvu u kojem je bilo i više od polovice nepismenih pojedinaca. Budući da su tada i same škole bile rijetke i malobrojne, nije se mogla uočiti ni kultura škole, od njezina unutarnjeg ustroja, discipline ili pak bliskosti sadržaja koji su se u toj školi izučavali u odnosu na aktualno stanje u vrhunskoj znanosti tog vremena ili određenog područja kojemu je kulturno gravitirala sama škola. Uz već spomenutu kulturu znanja, kojom se označavaju neke vrijednosti 21. stoljeća i funkciju cijeloživotnog učenja kao razložen i sasvim opravdan imperativ, uvjetovan sve bržim i opsežnijim promjenama u društvu, tehnologijama, znanosti i informacijama, spoznaje o mnogobrojnim kulturama, čak i kad imaju sasvim simbolično značenje, ozbiljan su i neizbježan izazov za svako sređivanje zadaća kulturnog djelovanja suvremene i preoblikovane nacionalne škole. Na neke se aspekte kulturnih promjena djeluje silovito putem medija, kao što je promjena seksualne kulture, gdje se do jučer homoseksualizam obaju spolova smatrao bolešću i ozbiljnim poremećajem, a danas se, osim indiferentnih iskaza, uglavnom bilježi značajna razina tolerantnosti ponegdje i kulturne pomodnosti. Primjer je značajan i zato što pokazuje kako se na neke aspekte kulture mogu usmjeriti globalne silnice koje raspolažu iznimno jakim resursima utjecaja, vlastitim TV mrežama i brojnim drugim medijima kada je u interesu ostvarivanje strateških ciljeva koji se prepoznaju samo na dvije razine, a to je ili u korist globalnih snaga ili na štetu nacionalnih i lokalnih kulturnih stajališta.

## Obrazovanje i kultura

Obrazovanje je danas suočeno s mnogim zahtjevima za ostvarivanje pojedinih kultura s pozitivnim značenjem njihove vrijednosti ili s poželjnim suprotstavljanjem nekim negativnim aspektima i tendencijama koje se jednako tako nazivaju kulture, primjerice kultura zla (kultura smrti, kultura samouništenja, kultura nerada, kultura nemoralna, kultura nasilja, kultura neodgovornosti, kultura ljubavi i sl.). Kultura stanovanja, kultura organizacije, kultura prehrane, tehnička kultura, informatička kultura, prometna kultura, kultura komuniciranja, financijska kultura, zdravstvena kultura, kultura odijevanja, demokratska kultura, ekološka kultura i mnoštvo drugih kultura, koje još nemaju pravo građanstva ni svoj prostor u medijima, jednako kao ni u školi. Vjerojatno nema razborite osobe koja se ne bi složila da svekolike kulture moraju imati svoje mjesto u suvremenom obrazovanju, ali gotovo da nema osobe koja bi objektivno mogla artikulirati i način na koji bi se to realno moglo ostvariti. Češki predsjednik Vaclav Havel svojedobno je iskazao stajalište kako bi se danas umjesto mnogih i parcijalnih kultura trebala koristiti sintagma „kultura svega”, kao izraz vremena u kojem je svaki aspekt uljudbe postao važan za pojedinca, demokraciju i društvenu zajednicu. Shvatiti to kao kulturu civilnog društva, koje bi prema teorijskom okviru u koji se smješta trebala biti postmoderna artikulacija građanskog društva ili sasvim nova paradigma koja se temelji na filozofiji ljudskih prava i pluralne demokracije, „kultura svega” ima šire značenje od zajedničkog nazivnika za mnoge kulture i pruža sasvim novu priliku za rekonceptualizaciju kulture u suvremenoj školi. Može li se stvoriti pozitivno ozračje u kojem se o problemima „kulture svega” u promjenama školstva može govoriti bez unaprijed zauzetih pozicija obrane, prema jedinom kriteriju koji bi trebao nadvisiti sve druge, a to je razvojni interes učenika i njegove buduće aktivne participacije u suvremenom društvu?

Gotovo svakog dana se određuje neka nova kultura i neko novo stajalište koje bi prema predlagateljima trebalo negdje sustavno odrediti i jednako se tako sustavno o njemu skrbiti, budući je postalo očito da suvremeni način života jednostavno zahtijeva određenu razinu uljudbe putem koje ljudi mogu regulirati pravila svakodnevnog

života. To se, razumljivo, odnosi na socijalne sredine u kojima vrijedi međuodnos stalnih i univerzalnih prava i obveza i kojima pojedinac i obitelji pobliže određuju okvir vlastitog ponašanja, koje ne remeti tuđa prava i tuđu privatnost. U tom pogledu postmoderni pristup pitanjima kulture, kao i na brojnim drugim područjima sasvim je dokinuo ekskluzivne i elitne koncepte kulture, ekskluzivne kulturne vrijednosti i jednoznačno određenje glavnih i sporednih vrijednosti u kulturama. Kod nas, nažalost, stvari još ne funkcioniraju ni na razini definiranih i ozakonjenih pravila koja nitko ne poštuje i gdje se protiv onih koji ne poštuju takva pravila ne poduzimaju nikakvi koraci. To se odnosi, između ostalog i na kulturu stanovanja, gdje se ne poštuju ni osnovna pravila kućnog reda, pa do radnih obveza i profesionalnih modela, koji se učenicima ne prenose vjerodostojnim ponašanjem roditelja i najbliže okoline, kao i na sve druge kulture. Neke od njih ne posreduje škola, a neke posreduje na loš način koji je najjasnije vidljiv između ruralnih i urbanih modela školskog posredovanja kulture.

Suvremena škola se između brojnih zadaća i funkcija određuje i kao interkulturalna i multikulturalna škola, dakle kao škola koja učenicima osvještava činjenicu opće i posebne raznolikosti (kulturne, vjerske, jezične, tradicijske, vrijednosne i svake druge raznolikosti), te povijesno kao i svako drugo ishodište kulturnog pluralizma. Zato se može zaključiti da je interkulturalna i multikulturalna dimenzija dio socijalizacije bez obzira na to jesu li učenici ili nisu u multikulturalnom okruženju. Govoreći o kulturi kao o agensu socijalizacije učenika vrijedno je upozoriti da se, primjerice, cjelokupna koncepcija reforme talijanske škole, koja se sustavno priprema već osam godina, usmjerila na pitanje cjelovitog koncepta razvoja kulture. Iz takvog konceptualnog određenja utvrđeni su i ciljevi koji su definirani kao:

- podizanje svih aspekata opće kulture
- razvoj i rast suvremene profesionalne kulture
- razvoj kulture utemeljene na toleranciji, vrednovanju različitosti, pluralizma i slobode
- razvoj demokratske kulture te kulture osobne i socijalne odgovornosti.

Primjer definiranja cilja odgoja i obrazovanja u talijanskoj reformi školstva sasvim je originalan i



pokazuje kako je u sklopu nacionalnog školskog sustava moguće iskazati tradiciju i originalnost, te osobitost u prihvaćanju europskih obrazovnih dimenzija. U našem primjeru tek treba provesti niz neizbježnih i složenih rasprava o kulturi i školi, usprkos pokušajima da se ova i druga važna pitanja izgradnje školskog sustava te sustava odgoja i obrazovanja zaobidu i ostave za neka očekivano bolja vremena. Metoda da se godinama ništa ne radi, a onda se u roku dva tjedna treba oblikovati cjelokupni program promjena školstva destruktivna je i smišljena na neuspjeh, a primjeri pokazuju da se svako zanemarivanje, izbjegavanje i/ili pojednostavljanje uvijek ponovno javlja kao potreba višestruko skuplje dorade i popravaka. No, za drugačiji pristup, sasvim je izvjesno, potrebna i neka drugačija kultura.

## Neizbježni problemi metodologije

Ovaj rad je plod višegodišnjeg istraživanja i empirijskog prikupljanja podataka desetak znanstvenika prema postupku koji je razradio, i u 50 zemalja svijeta primijenio Geert Hofstede. Pripremu upitnika, prikupljanje i obradu podataka prvi put u Hrvatskoj izveli su naši znanstvenici (*prof. dr. Vlatko Previšić, prof. dr. Zlata Godler, prof. dr. Vjeran Katunarić, prof. dr. Antun Mijatović, dr. sc. Vlatka Domović, doc. dr. sc. Neven Hrvatić, dr. sc. Elvi Piršl, dr. sc. Dijana Vican, mr. sc. Đurđa Jureša Persoglio, mr. sc. Koraljka Posavec, Ante Žužul, prof., Vinko Zidarić, prof. i Tomislav Bunjevac, prof., koji je proveo statističku obradu*). Oni su preliminarno izvješće istraživanja objavili u knjižici *Mladi u multikulturalnom svijetu* (Interkultura, Zagreb, 2002. godine). Istraživanje je provedeno na uzorku učenika srednjih škola, njihovim roditeljima, te profesorima koji su radili u školama u kojima se anketa provodila. Ukupno je anketirano 3970 učenika, 2011 roditelja i 371 profesor, što je bez pretjerivanja veoma opsežan posao. Kao što je navedeno, Hofstedeov model istraživanja tzv. organizacijske kulture svodi se na pet dimenzija kulture (hijerarhijska distanca, muško — žensko, individualizam — kolektivizam, anksioznost i „konfučijanske dinamike“). Svaka od dimenzija ima od pet do osam poddimenzija, koje strukturiraju svaku od spomenutih dimenzija. Broj anketnih pitanja koja se odnose na jednu dimenziju

različit je i u pravilu veći od 11 pitanja, a manji od 38 pitanja, ukupno 109 anketnih pitanja.

Shvaćanje kulture i brojna pitanja povezana s tim izazvala su prilično kontraverzne reakcije među stručnjacima s kojima smo imali prilike razgovarati, a preko takvih razgovora otvorila su se i brojna druga pitanja dvojbena poimanja kulture i identiteta srednjoškolaca u Hrvatskoj. Preko dobivenih rezultata, tvrdnji, definicija, komentara i raznovrsnih pristupa, sa sigurnošću možemo tvrditi da je bilo kakvo znanje srednjoškolaca o toj temi zanemarivo te da razgovori koje su istraživači tima vodili s učenicima (nakon prikupljanja i obrade podataka) pokazuju veliki interes za sva pitanja s tog područja, vjerojatno upravo zato što učenici nisu navikli otvoreno i slobodno razgovarati o brojnim pitanjima njihove kulture. Mnogi od njih su pravilno zaključili da je potpuno problematičan način shvaćanja njihove kulture i identiteta, kad o njemu nemaju nikakvih sustavnih spoznaja. Još je teža i optužujuća konstatacija koju su iznijeli učenici tvrdeći da je besmisleno očekivati razumijevanje tuđe kulture i tuđeg identiteta ako pojedinac nema baš nikakve predodžbe o temeljnim odrednicama vlastite kulture. Anketiranje je provedeno u 42 srednje škole u dvadeset šest gradova Republike Hrvatske.

Prof. dr. sc. Vjeran Katunarić u svojem radu pod nazivom „Kultura, od stvaralačkog duha do običaja i navika“ (*Mladi u multikulturalnom svijetu*, Interkultura, Zagreb) navodi da je poimanje kulture, usprkos raznovrsnim i mnogim tumačenjima, moguće razvrstati u tri temeljna značenja. Najstarije značenje kulture dolazi iz ranog 19. stoljeća, kada se, slično kao i riječ „civilizacija“, odnosila na najviša dostignuća duha, umjetnost, teologiju, filozofiju i znanost. Nositelj toga duha bila je aristokracija na europskim dvorovima. Drugo značenje kulture pojavljuje se polovicom 19. st. također u Europi, a uveli su ga antropolozi, prvi istraživači običaja kolonijalnih naroda Amerike, Afrike i Azije. Kulturom su nazvali cjelokupan način života ljudi, od izrade predmeta do ženidbenih običaja i ceremonija. Od tada se riječ kultura piše malim slovom „k“ i najčešće u množini, pa se podrazumijeva da postoje samo kulture, a ne jedna Kultura, samo zapadna ili pak aristokratska.

Ako bi se tko ponovno prihvatio takvog opsežnog istraživanja kulturnih dimenzija prema Hofstedeovoj zamisli, a to bi bilo svakako potrebno, bilo bi korisno i preporučljivo obaviti razgovor s

prije spomenutim timom istraživača, koji bi mogli na temelju stečenog iskustva pomoći pouzdanijoj artikulaciji cjelokupnog istraživanja i njegovoj vjerodostojnosti. Sasvim je izvjesno da su učinjene brojne pogreške u redukciji pitanja, nejasnom određivanju poddimenzija, statističkoj interpretaciji podataka (neutralne kategorije odgovora!) i nizu drugih problema s kojima se istraživački tim susreo. Čitatelji i znanstvena javnost u tom pogledu neće biti oštećeni, jer su sve sporne i nepouzidane odrednice u istraživanju ispuštene kako ne bi dovodile do krivih zaključaka ili tvrdnji, koje ne bi bile vjerodostojne i u granicama znanstvene korektnosti. Tim istraživača smatra svojom obavezom upozoriti na iznimnu složenost samog koncepta istraživanja koju očito nije bilo moguće svladati u sasvim ograničenim istraživačkim resursima, pa je utoliko značajnije koristiti brojna pozitivna i negativna iskustva, koja su članovi istraživačkog tima stekli tijekom ovog znanstvenoistraživačkog projekta.

## Hijerarhijska distanca

*Hijerarhijska distanca* ili odnos prema moći u društvenim odnosima, što je uvodno šire objašnjeno, a osobito u komentaru istraživanja kulturnih razlika G. Hofstede i njegovu definiranju kulture kao „kolektivno programirane svijesti” prema kojoj se ljudi međusobno razlikuju. Ljude sa stajališta kulture razlikujemo kao pripadnike raznolikih skupina, prije svega po manje-više zajedničkim karakteristikama i socijalno-životnim iskustvima, a u ovom slučaju putem analitičkog modela nacionalne kulture, kako ga je postavio i razvio Hofstede. Bilo koji mjereni element kulture pokazuje, u takvom pristupu, razmak između dviju krajnosti na ljestvici nekih vrijednosti i čini svojevrsan rang unutar tih odnaka.

Hijerarhijska distanca pokazuje dimenziju kulture koja indicira razinu do koje društvo prihvaća nejednakosti i nejednaku raspodjelu moći (hijerarhijsku, decentraliziranu) među pojedincima te u odnosu na postojeće institucije i organizacije. Pritom se kao dva krajnja pola uzima visoka distanca, odnosno niska hijerarhijska distanca. Hofstede je iskazao šest subdimenzija, koje identificiraju veliku hijerarhijsku distancu (*visoka ovisnost potreba, prihvaćanje nejednakosti, potreba hije-*

*rarhijskog odnosa u ustroju moći, izvršna superiornost, privilegiji za dužnosnike i promjene putem revolucionarnih postupaka*), a nisku razinu hijerarhijske distance (*niskom razinom ovisnosti potreba; minimalnim nejednakostima, formalnim i konvencionalnim hijerarhijskim odnosima, osobnom superiornom sposobnošću, jednakim pravima za sve i prihvaćanje postupka evolucije, tj. postupnih, odmjerenih i kontinuiranih promjena*).

Temeljem rezultata koji su dobiveni istraživanjem kulturalnih obilježja i stavova hrvatskih srednjoškolaca (1998), hijerarhijska distanca pokazuje do koje mjere ova učenička populacija (zatim njihovi profesori i, na kraju, roditelji) prihvaćaju određene tvrdnje o raspoređenosti društvene moći u odnosu prema nekim ustanovama, središtima vlasti, organizacijama, udrugama, pojedincima i sl.

Za istraživanje i identifikaciju ove dimenzije korišteno je jedanaest (11) pitanja. Jedna tvrdnja, primjerice, glasi da „nejednakosti u društvu treba smanjivati”! Učenici su na takvu tvrdnju odgovorili: u potpunosti se slažem — 2,3%; uglavnom se ne slažem — 2,5%; ne znam, nisam o tome razmišljala/o — 11,8%; uglavnom se slažem — 25,9%; u potpunosti se slažem — 56,5%; bez odgovora 1,0%. Roditelji su još odlučniji u zahtjevu da se smanji nejednakost u društvu od učenika, dok su profesori znatno energičniji u takvom zahtjevu od učenika i roditelja. Visoka razina profesorskog egalitarizma bila bi zasigurno vrijedna posebne pozornosti i analize i sa stajališta uzroka i sa stajališta posljedica na neke aspekte demokratizacije tranzicijskog društva. Sasvim je očito da se na ovom pitanju iskazuje niska hijerarhijska distanca, budući da se oko 80% učenika opredijelilo za smanjivanje nejednakosti u društvu, oko 84% roditelja i 89% profesora. Rezultati idu u prilog poddimenziji minimalne nejednakosti, koja se identificira s niskom razinom hijerarhijske distance.

Na tvrdnju da „ljudi koji imaju vlast i ljudi koji nemaju vlast trebaju biti ravnopravni” dobiveni su sljedeći odgovori: u cijelosti se ne slažem — 2,1%; uglavnom se ne slažem — 4,2%; ne znam, nisam o tome razmišljala/o — 6,4%; uglavnom se slažem — 30,3%; u potpunosti se slažem — 52,6%. Odgovore je uskratilo vidljivo značajan postotak anketiranih — 4,4%, što zajedno s onima koji „nisu razmišljali o tom problemu” tvori više

od desetinu apstinenata. Kao i u prijašnjem primjeru, roditelji su više u prilog tvrdnji od učenika, a profesori još više od jednih i drugih. Gledajući kumulativno, učenici gotovo u cjelini (oko 82,9%) prihvaćaju ravnopravnost među ljudima u svakodnevnom životu i obnašanje vlasti.

Kako se srednjoškolci odnose prema tvrdnji da se „roditelji prema djeci moraju odnositi kao prema sebi jednakima”? Oni odgovaraju na ovaj način: u potpunosti se ne slažem — 5,2%; uglavnom se ne slažem — 15,4%; ne znam, nisam o tome razmišljala/o — 5,4%; uglavnom se slažem — 37,4%; u potpunosti se slažem — 32,7%; bez odgovora — 3,9%. Daleko najveći broj učenika-ispitanika priklanja se egalitarizmu u obitelji, što se može očitati kroz oko 70% odgovora koji zagovaraju takav odnos. Za adolescente je, s druge strane, upravo tipično da u tome razdoblju psihosocijalnog sazrijevanja žele svoje mišljenje o svim problemima i pojavama iznijeti i u svojoj obitelji. Nažalost, mladi nerijetko baš tada nailaze na nerazumijevanje roditelja, što stvara konfliktnu situaciju i otežava njihov prirodan i socijalni razvoj. Sve to pokazuje obilježja niske hijerarhijske distance gdje mladi traže pristupačnost, blizinu i uvažavanje odraslih; u ovom slučaju roditelja, a nailaze na veliku distancu i tretman nedoraslosti. Roditelji takav odnos prihvaćaju nešto manje, dok profesori, u usporedbi s učenicima, značajno slabije prihvaćaju takav odnos.

Hijerarhijska distanca srednjoškolaca kroz odgovore na tri karakteristične tvrdnje koje se odnose na njihove profesore, budući da su oni uz roditelje svakako najvažniji faktori njihova odgoja, obrazovanja i socijalizacije. Pritom možemo uočiti sljedeće. Na tvrdnju *Profesori trebaju prepuštati inicijativu učenicima!* oni odgovaraju nešto drugačije nego na prethodno iskazane odgovore. Evo odgovora: u potpunosti se ne slažem — 4,2%; uglavnom se ne slažem — 16,8%; ne znam, nisam o tome razmišljala/o — 23,9%; uglavnom se slažem — 31,9%; u potpunosti se slažem — 21,5%; bez odgovora — 1,7%.

Kao što vidimo, manje je onih koji se ne slažu s tom tvrdnjom (21%); iznenađujuće je mnogo onih koji o tome nemaju mišljenje (oko 25%); ostali se manje-više, može se ustvrditi, slažu s iznesenom tvrdnjom. Nama ipak sve to pokazuje položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu u školi; njihovu pasivnu ulogu; moguću represiv-

nost sustava; pomanjkanje pedagoških uvjeta i okolnosti koje bi potaknule razvoj njihove individualnosti, samostalnosti, samopotvrđivanja i kreativnosti koje traže njihov položaj subjekta, a ne objekta učenja, odgoja, inkulturacije i socijalizacije. Ili su učenička iskustva s profesorima takva da oni svoj položaj racionaliziraju za krajnji uspjeh i profesionalnu promociju u borbi za bolju ocjenu i krajnji školski rezultat. Moguć je i strah, osobito onih neodlučnih, kojih kod ovog pitanja nije malo, prije svega od stvarne anonimnosti ove ankete pa se svojom neodlučnošću osiguravaju od mogućih posljedica.

Ipak i ovi pokazatelji učenika jasno opredijeljenih za tvrdnju da oni u školi trebaju imati više inicijative i veći položaj subjekta u nastavi, pedagoški su vrlo značajni za promjenu odnosa između učenika i nastavnika u cjelini. Odgovori svakako nose nisku razinu hijerarhijske distance i govore o tome da učenici žele veću toleranciju i njihovo uvažavanje od strane profesora u školi. Ima, međutim, u ovakvim odgovorima i stanovito visoke hijerarhijske distance koja je, između ostalog, karakterizirana poželjnom i potrebnom hijerarhijskom odnosu profesor-učenik kao profesionalnom odgovornošću, kao i nadređenošću ravnatelja kao odgovorne osobe za cjelokupni život i rad škole.

Učenike se, nadalje, tražilo da se slože ili ne sa sljedećom tvrdnjom: *Profesori se prema učenicima trebaju odnositi kao prema sebi jednakima!* Učenici su odgovorili: u potpunosti se slažem — 8,5%; uglavnom se ne slažem — 22,9%; ne znam, nisam o tome razmišljala/o — 13,0%; uglavnom se slažem — 30,1%; u potpunosti se slažem — 24,8%; bez odgovora — 0,7%.

Slika dobivenih odgovora pokazuje priličnu sličnost s prethodno pokazanim odgovorima na pitanje, premda se gotovo trećina ispitanika ne slaže s ovom tvrdnjom; manje ih je koji o tome nisu uopće razmišljali; pa se ipak oko 60% učenika uglavnom slaže s tom tvrdnjom. Vrijedilo bi opisati sve aspekte posljedica primjene konsenzusa ovog odgovora u praksi naše današnje škole. Općenito, odgovori iz grupe pitanja o hijerarhijskom odmaku u cjelini pokazuju nisku hijerarhijsku distancu koju, između ostalog, karakterizira niža razina potrebe ovisnosti, gdje su nejednakosti minimalne, a nadređeni (profesori, ravnatelj) pristupačni. Iako ima učenika koji misle i sasvim obrnuto, tako da u njihovim odgo-

vorima nalazimo i elemente visoke hijerarhijske distance.

U odnosu na školu ova se slika mijenja tako da ispitanici (učenici) postaju kolebljivi, pa se pojavljuju i visoka i niska hijerarhijska distanca.

U prvom slučaju vlast i donositelji društvenih odluka učenicima su daleki; oni ih samo posredno osjećaju i temeljem toga (ali, dosta objektivno) zaključuju. Roditelje, razumljivo, doživljavaju kao svoje i oni si međusobno opraštaju, toleriraju se i uvažavaju.

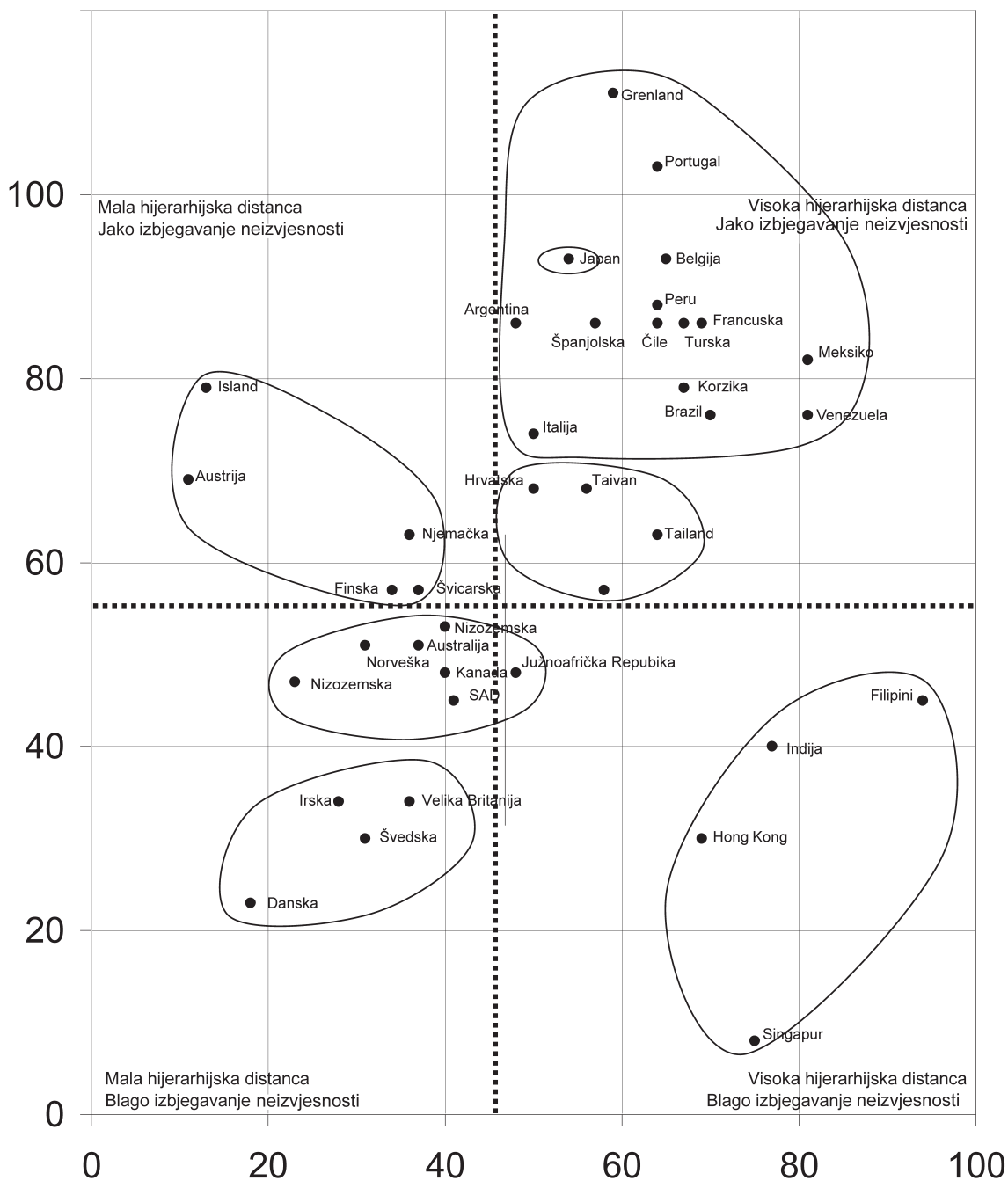
U drugom slučaju škola se javlja kao dvojba; kao dio bogatog i burnog života (osobito srednjoškolaca, što ih ispunjava radošću i očekivanjem; ali, i kao rigidna institucija koja često nema smisla za razvojne i životne probleme svojih učenika (adolescenata). U njoj se učenike olako sputava i kažnjava u njihovu različitom (i kreativnom) razmišljanju; čak šikanira zbog ne tako važnih razloga i od njih se pokušava formirati buduće „građane poslušnike”. Time se većina analiziranih stavova i mišljenja srednjoškolskih učenika u odnosu na iznesene tvrdnje, u krajnjem slučaju svodi na njihov otpor društvenoj manipulaciji, roditeljskom neuvažavanju i školskom pokoravanju bubanjem opsežnoga gradiva, umjesto uvažavanja njihovih prirodnih potreba i mogućnosti da budu kreativni, konstruktivni i „upotrebljivi građani”.

Na kraju upozorimo na neke primjere koji pobliže objašnjavaju položaj ove dimenzije između zemalja s visokim i niskim indeksom distance prema vlasti. Malezija, Gvatemala, Panama, Filipini, Meksiko, Arapske zemlje, Indonezija (iznad 66 in-

deksnih bodova) spadaju među zemlje koje imaju visok indeks distance prema vlasti, što znači da prihvaćaju nejednaku podjelu vlasti na manji broj osoba i institucija kao i jasnu subordinaciju u hijerarhiji vlasti. Austrija, Danska, Novi Zeland, Irska, Švedska, Norveška, Švicarska (ispod 33 indeksna boda) imaju nizak indeks hijerarhijske distance prema vlasti, što znači da ne prihvaćaju veliku koncentraciju moći i velike nejednakosti, a to se može objasniti prije svega demokratskim tekovinama društava u tim državama, kao potreba ravnomjernog dijeljenja vlasti na više subjekata, suradnju i dogovor umjesto hijerarhije u zapovijedanju, male razlike među klasama, suodgovornost i emocionalnu bliskost. Hrvatski srednjoškolci pokazuju srednje vrijednosti hijerarhijske distance (indeks 49,4), što ih svrstava u grupu (+/- 6 indeksnih bodova) zemalja, primjerice Japan (55,3), Italija (50), Argentina (48,5), Južnoafrička Republika (48,2) itd. Na grafičkom prikazu sl. 1. naznačen je položaj zemalja prema razini indeksa hijerarhijske distance i razini indeksa anksioznosti (izbjegavanja neizvjesnosti).

Roditelji učenika imaju višu razinu hijerarhijske distance (51,4), dok je hijerarhijska distanca ili „odnos prema moći” profesora smještena između učenika i roditelja (50). Totalna hijerarhijska distanca naših ispitanika jednaka je profesorskoj hijerarhijskoj distanci.

Razlike u razini hijerarhijske distance između muškog i ženskog dijela uzorka nisu velike, ali su značajne između učenika i roditelja (npr. MU — 48,8 i MR — 51,4).



Slika 1. Dijagram rasporeda zemalja prema dimenziji hijerarhijske distance i anksioznosti



## Individualizam i/ili kolektivizam?

Jedna od dimenzija koju smo prema već opisanom modelu i postupku istraživali, procjenjuje općenito jesmo li više skloni individualizmu ili kolektivizmu u raznovrsnim oblicima socijalnog ponašanja.

Najjednostavnije bi pojam individualizma i kolektivizma, kako se definira u ovom istraživanju, bilo moguće objasniti tako da pod individualizmom podrazumijevamo relativno pouzdane značajke u ponašanju pojedinca koji je sklon postupcima koji nisu u skladu s onim kako očekivano postupa većina ljudi. Razumljivo, tada bismo kolektivizam trebali odrediti kao prihvaćanje ponašanja većine kao vlastitog stava ili oblika ponašanja bez želje da od toga pojedinac odstupa ili se tome aktivno ili pasivno suprotstavlja.

Oblici iskazivanja individualizma ili kolektivizma brojni su i različiti od mode, postupanja u kritičnim situacijama, prihvaćanju ili odbijanju opcija političkih stranaka, pa do cjelokupne skrbi o sebi i/ili drugima. Jednako tako moguće su i različite razine iskazivanja individualizma koji se odnosi na vlastitu osobu, porodicu ili obitelj, prijatelje, širi krug poznanika, sindikat ili kolege iz iste firme pa sve do naroda, rase ili određene skupine koju označava neka osobita značajka. *Prema Hofstedeu ova se dimenzija određuje kao socijalna značajka koja se može razlikovati u postupcima pojedinca prema sebi i svojoj obitelji (individualizam), a potom i prema drugim poznatim i nepoznatim ljudima u zajednici (kolektivizam).* Pitanja su postavljena tako da se individualizam iskazuje kao stalno i pretežito naglašavanje „ja”, što u mnogim reakcijama (a) pojedinci slijede vlastite procjene i ne povode se za mišljenjem ili odlukama drugih, (b) što pojedinac namiruje samo svoje potrebe i ne vodi računa o drugima, (c) što na kraju posjeduje stanovito samopoštovanje koje u određenim situacijama može izgubiti, (d) te se može osjećati krivim, prevarenim, izdanim i sl.

Kolektivizam se na drugoj strani iskazuje u pretežnom prihvaćanju raznovrsnih „mi” situacija (a) i iskazivanju odgovornosti za to „mi”, prijateljstva i kolegijalni odnosi (b) iznad svega drugog, interesi i potrebe grupe su prije osobnih interesa i potreba (c), a osjećaj obveze i časnog postupanja prema kolektivu iskazuje se kao „čisti obraz” ili suprotno od toga, kao stid i gubitak „čistog

obraz” (d). Kad bi ispitanici potvrdno odgovorili na sva pitanja koja potvrđuju njihove individualističke stavove, a mali ili neznatan dio bi odabirao odgovore koji bi se poklapali s pozitivnim prihvaćanjem značajki kolektivizma, tada bismo mogli zaključiti da je ova dimenzija usmjerena prema individualizmu i glavnini značajki koje ga određuju. To bi značilo da se većina ljudi u jednoj zajednici povodi u socijalnom ponašanju uglavnom prema osobnim interesima uz malu ili nikakvu solidarnost, nerazumijevanju i nebrizi za druge. Mogli bismo reći, iako veoma oprezno i s puno rizika, da bi u takvoj zajednici interesi pojedinaca u nekim pitanjima bili uglavnom ispred interesa zajednice i većina bi se najprije skrbila o osobnom probitku, a manje bi ih zanimao interes zajednice. Kao i obično, nigdje ne postoji samo jedno ili samo drugo. Uvijek je to stanovit međuodnos, postoji jedno i drugo, pa nas zanima što prevladava, na kojoj je strani nagnuće bez obzira na to kako malo ono bilo. Na grafičkom prikazu sl. 2. vidljiv je raspored zemalja prema indeksu hijerarhijske distance u odnosu na individualizam/kolektivizam.

Korisno je sa stajališta pokušaja da se odredi odnos srednjoškolaca u Hrvatskoj prema individualizmu i kolektivizmu znati da su istraživanja pokazala da među zemlje izrazitog individualizma spadaju SAD, Australija, Velika Britanija, Kanada, Nizozemska, Novi Zeland, Italija (iznad 66 indeksnih bodova) itd. S druge strane među zemlje izrazitog kolektivizma spadaju Venezuela, Kolumbija, Pakistan, Peru, Tajvan, Hong Kong, Singapur, Čile, Meksiko (ispod 33 indeksna boda) itd. Hrvatski srednjoškolci bi se mogli po indeksu individualizma (51,8) aproksimativno, pridružiti zemljama kao što su Austrija (55), Indija (47,5), Španjolska (50,8), Izrael (54) i sl. Individualizam roditelja je manji od njihove djece, tj. kod njih je viša razina kolektivizma (52,8), uzorak profesora je najniže razine individualizma (55,6), zajednička, uprosječena, razina individualizma za sve tri grupe je 52,4 indeksna boda. Razlike u razini individualizma između učenika te roditelja i profesora značajne su, a razlike između muškog i ženskog dijela uzorka u sve tri grupe nisu značajne.

Uz navedeno, treba objasniti da se rezultati moraju uzeti veoma oprezno, jer su uzorci na kojima su dobiveni rezultati u drugim zemljama koje smo uspoređivali dobiveni u različitim firmama (dakle, zaposlenim osobama koje već imaju

određeno životno i radno iskustvo). Stoga je očito da bi najprikladnije uspoređivanje podataka iz drugih zemalja bilo s rezultatima uzorka roditelja učenika koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem. Naknadna istraživanja „individualizma” pokazala su da je individualizam u visokoj proporcionalnoj korelaciji s visinom nacionalnog dohotka, da, primjerice, u zemljama s visokim indeksom individualizma zakonomjerno ide i „velika distanca prema moći” i sl. Za čitatelje koje će ova dimenzija osobito zanimati možemo navesti podatke da se odgovori zamjetno razlikuju prema razini obrazovanosti, a Hofstede je utvrdio i razlike koje se odnose na zemljopisni položaj zemlje (npr. sjever – jug).

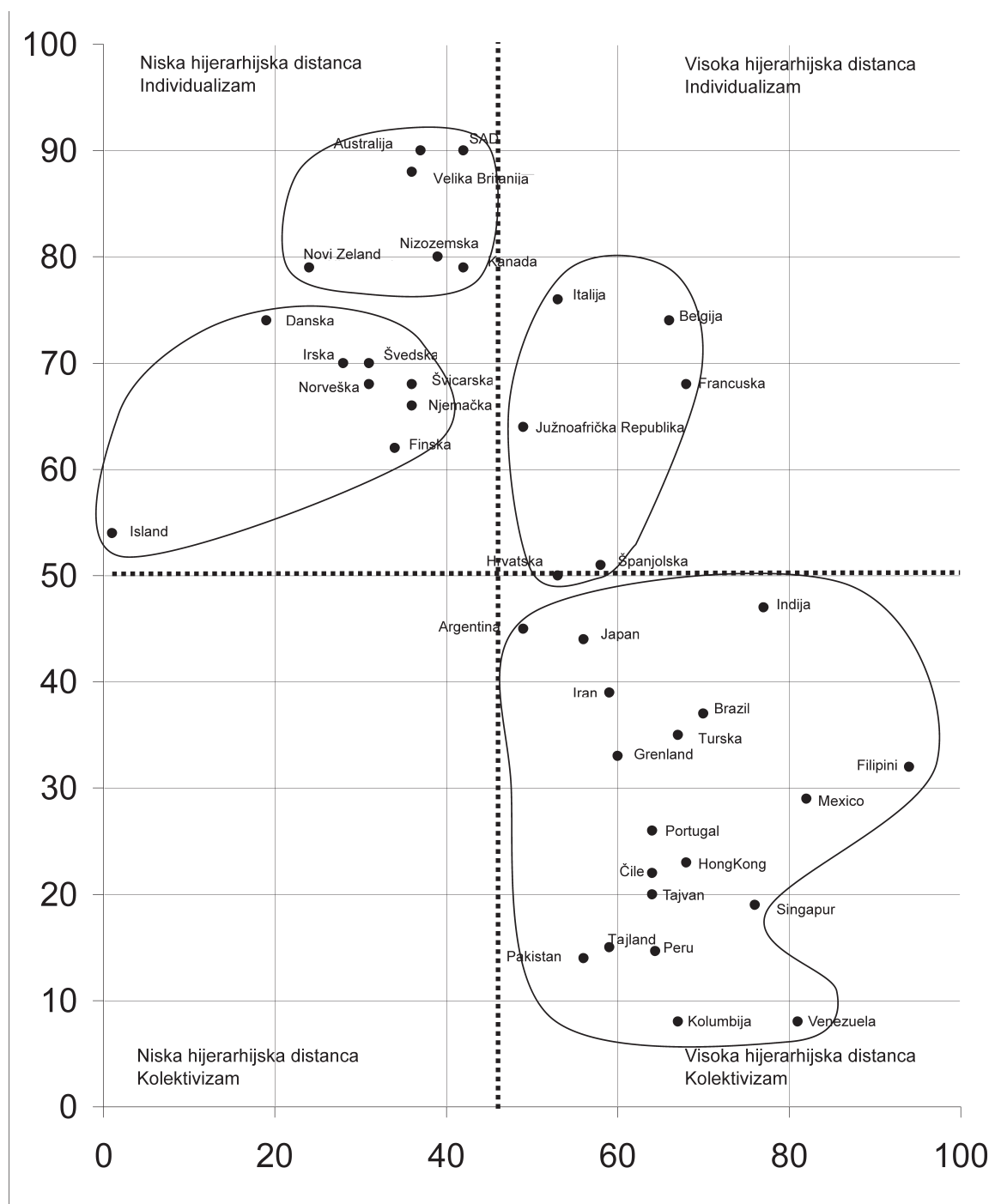
Koliko su dimenzije individualnost – kolektivnost važne za ostvarivanje određenih društvenih ciljeva, pokazuje i jasno deklariranje tih svojstava koje su otvoreno zagovarali pojedini društvenopolitički sustavi. Mogli bismo bez pretjerivanja zaključiti da je bivši socijalistički sustav zagovarao i provodio kolektivističke vrijednosti, solidarnost i međusobno pomaganje u svim situacijama i na svim razinama, iako na temelju brojnih primjera sasvim krivo. To se odrazilo i na školu koja je također nastojala razvijati svijest i navike kolektivnog ponašanja i djelovanja. Sa stajališta škole nije bilo poželjno da pojedinac bitno odskoče od razreda, tj. kolektiva po odijevanju, standardu kao ni po iznimnim osobnim sposobnostima.

I ovom prilikom treba naglasiti da se putem dobivenih rezultata istraživanja naznačava samo tendencija, uopćeno usmjerenje koje podrazumijeva velike i brojne razlike među pojedincima i njihovim osobitostima, koje oni iskazuju u svojim stavovima i vjerojatno u ponašanju za očekivane situacije. Najjednostavnije će to biti objasniti na odabranom primjeru. Pitanje učenicima postavljeno je u obliku tvrdnje: Privatni interesi trebaju biti ispred društvenih! Odgovori pokazuju da se 6,5% učenika uopće ne slaže s tvrdnjom, što bismo mogli zaključiti da procjenjuju kolektivistički, 18,8% učenika se uglavnom ne slaže da se privatni interesi postave iznad državnih, što ih još uvijek ne svrstava u grupu kolektivizma, 28,2% učenika se uglavnom slaže s tvrdnjom pa se može zaključiti da naginju individualizmu, a 18% učenika u potpunosti se slaže i na taj način pokazuje individualistički odnos prema prioritetu interesa. Onih koji bezrezervno ili u blažoj formi naginju kolekti-

vizmu ima ukupno 25,3%, te ako učinimo to isto za učenike koji *pokazuju naklonost spram individualizmu*, njih bi tada bilo 46,2%, mogli bismo zaključiti da učenici pokazuju znatno više interesa prema individualizmu nego kolektivizmu. Zbroj postotaka ukupno iznosi 71,5% što znači da 28,5% učenika o proučavanom problemu nije dalo jasne odgovore, tj. nisu o tome razmišljali ili nisu sigurni što misle (27,8%), dok je 0,7% učenika odbilo dati bilo kakav odgovor. Gledajući pojedinačno, najviše učenika je izjavilo da „ne zna ili nije o tome razmišljalo” i postotak od 27,8% takvih učenika čini više od četvrtine svih učenika u uzorku što bi trebalo pobliže istražiti.

Roditelji koji su odgovarali na isto pitanje misle nešto drugačije. Njih 49,8% smatra da društveni interesi trebaju biti ispred privatnih i pokazuju sklonost kolektivizmu, dok 37,3% roditelja razmišlja individualistički i daje prednost privatnim interesima pred društvenim, uz činjenicu da je oko 10% roditelja nesigurno kakvo bi rješenje bilo ispravno, pa navodi „da nisu sigurni”. Kod profesora je situacija još više usmjerena prema kolektivizmu, jer 59,1% profesora smatra da društveni interesi trebaju imati prednost pred privatnim interesima, a 31% profesora daje prednost privatnim interesima. Broj profesora koji nisu sigurni u odgovor, približno je jednak kao kod roditelja. Iz svega proizlazi mnoštvo pitanja, a svakako je najinteresantnije što učenici zastupaju značajnije individualističko rješenje, roditelji se neznatno, ali značajno više zauzimaju za kolektivističko rješenje, a profesori se vidljivije priklanjaju kolektivizmu ispred pojedinačnog interesa. Zašto učenici o tom pitanju ne misle jednako kao njihovi roditelji, a osobito drugačije od svojih profesora?

Pitanje da li *jednakost treba biti važnija od slobode*, ide u prilog izboru kolektivističkog stajališta jer se u ime jednakosti može umanjiti dio pojedinačnih sloboda. Samo 22,8% učenika prihvaća jednakost na štetu slobode, dok se 47,5% učenika priklanja individualističkom stajalištu da je sloboda pojedinca važnija od jednakosti. Kao i u prijašnjem primjeru, broj učenika koji se nisu mogli opredijeliti u izboru iznimno je velik i iznosi 28,5% učenika. Tako se i kod ovog pitanja mogu postaviti brojne dvojbe o tome što učenici stvarno misle. Roditelji i profesori se, jednako kao i učenici, priklanjaju individualističkom stajalištu i daju prednost slobodi pred jednakošću. Čak 69,6%



Slika 2. Raspored zemalja prema odnosu dimenzija individualizma – kolektivismu i hijerarhijske distance

profesora smatra da je sloboda pojedinca važnija od socijalne jednakosti u društvu. Mogli bismo zaključiti da ovo pitanje koje pripada poddimenziji individualizma, iskazuje uvjerljiva individualistička stajališta i naglašava važnost individualne slobode u traženju boljih mogućnosti od uprosječene jednakosti.

Ukupan broj pitanja pomoću kojih se nastojalo utvrditi nagnuće učenika, roditelja i profesora prema individualnosti ili kolektivizmu iznosio je 27 pitanja i svako je pitanje nudilo prihvaćanje individualističkog ili kolektivističkog stajališta, a sama pitanja pripadala su nekoj od poddimenzija u samoj dimenziji. Važno je napomenuti da se kod pitanja koja nude individualističko stajalište ispitanici uglavnom odlučuju za individualističku opciju, a kod pitanja koja daju prednost kolektivizmu ispitanici prihvaćaju kolektivistički okvir i odlučuju se u suglasju sa svojim viđenjem problema. Stajališta o nekim pitanjima ukupno su neutralna jer se razina prihvaćanja ili razina odbijanja međusobno uravnotežuju, a kod nekih pitanja učenici i roditelji, kao i profesori, uvjerljivo prihvaćaju ista stajališta. To je primjerice tvrdnja *Učiti treba radi stjecanja znanja!* Učenici, roditelji i profesori to prihvaćaju s više od 95% suglasnosti, a najvišu razinu suglasnosti pokazuju profesori koji tu tvrdnju prihvaćaju sa 97,6% suglasnosti. Kod naznačenog pitanja razlike između stajališta učenika, roditelja i profesora nisu bile statistički značajne, ali kod znatnog dijela drugih pitanja iskazivale su se relevantne razlike.

Na kraju, i bez poznate dvojbe koja se godina nametala u obliku „ili jak kolektiv ili jak pojedinac” danas bismo mogli zaključiti, a takva stajališta prevladavaju u suvremenom školstvu, da jedno ne isključuje drugo. Jak pojedinac, koji posjeduje sve što takve osobe posjeduju, nije nikakva prijetnja kolektivu, čak ni kolektivu kojeg tvore jednako tako jaki i postojani pojedinci ili pak pojedinci koji nisu tako snažni. U svakom društvu poželjni su jaki pojedinci koji imaju razinu svijesti o neizbježnoj pripadnosti zajednici i koji su spremni pomoći zajednici bez žrtve svojeg osobnog prostora inicijative, poduzetnosti i osobitih putova kojim se kreću njihove individualističke zamisli i sudbine.

Sa stajališta suvremene škole istraživanje pokazuje da dvojba nije u isključivosti individualizma u odnosu na kolektivizam i obratno. Pravo pitanje jest kako škola može podržati ostvarivanje

ravnoteže i primjerene postojanosti i kolektivizma i individualizma u mjeri u kojoj su društveno poželjni i poticajni, humani i produktivni, stvaralački i pravični! Ovaj zaključak trebao bi biti to značajniji što je Hofstedeovo istraživanje pokazalo da zemlje jakog kolektivizma imaju u pravilu nizak nacionalni dohodak, dok su zemlje u grupi jakog individualizma među vodećim zemljama svijeta po visini nacionalnog dohotka. Školi i obrazovnoj politici ta činjenica trebala bi značiti više od ignoriranja neupućenih.

## Muževnost – ženstvenost

Ishodišta „mentalnog programa” nalaze se u okružju u kojem pojedinac odrasta i stječe vlastita iskustva. „Programiranje” počinje u obitelji, nastavlja se u susjedstvu, u školi, u vršnjačkim grupama, na radnome mjestu i u vjerodostojnim životnim situacijama. Mi možemo danas odrediti različite slojeve kulture koje imenujemo kao nacionalnu, regionalnu, etničku, religijsku, jezičnu, klasnu, spolnu, generacijsku, organizacijsku ili obiteljsku. Jedna od dimenzija nacionalne kulture, prema Hofstedeu, jesu oblici muškog ili ženskog načina mišljenja i ponašanja.

Jasno je da se muškarci i žene međusobno biološki razlikuju. Uloge pojedinca u društvu također se mogu označavati stereotipima kao muževnost ili ženstvenost. To, naravno, ne znači da se svi muškarci ponašaju na muševan, a sve žene na ženstven način. U nekim društvima čak i zanimanja, koja su tradicionalno smatrana muškima obavljaju žene ili su ih one preuzele i obratno, a u nekim društvenim zajednicama stereotipi o tome što je zaista muško i/ili žensko također su sasvim različiti, a ponekad i sasvim suprotni.

Općenito se smatra da su muškarci više usmjereni na postizavanje uspjeha izvan doma, to jest smatra se da su oni prodorni, natjecateljskog duha i izdržljivi. Za žene se, s druge strane, misli da su više sklone brizi za dom, svoju djecu i ljude općenito. Drugim riječima, smatra se da su žene sklonije preuzeti „nježnije” uloge. Tako, „muško postignuće” potkrepljuje „muževnu” prodornost i nadmetanje, a ženska briga ženstvenu brižnost za međuljudske odnose i okolinu. Slično se mogu objasniti obilježja muževnost – ženstvenost kao obilježja kulture na razini društvenih zajednica ili etničkih skupina.

Muževnost je obilježje društava u kojima su društvene (socijalne) spolne uloge jasno podijeljene. Na primjer, pretpostavlja se da su unutar tih društava muškarci prodorni, izdržljivi i usmjereni na materijalni uspjeh, dok se istodobno misli da su žene skromnije, nježnije i zainteresiranije za kvalitetu života. Poddimenzije muškosti definirane su kao a) ambicioznost i izvrsnost, b) tendencija polariziranju, c) „živi se zbog rada”, d) „veliko je lijepo”, e) uspjeh je zadivljujući i f) odlučnost i činjeničnost.

Ženstvenost je obilježje za model ponašanja u zajednicama u kojima se poželjne vrijednosti poistovjećuju sa stereotipima koji su ovdje navedeni. Razumije se da postoje mnoge poddimenzije koje odgovaraju muškom i ženskom modelu ponašanja, npr. očekuje se da muškarci i žene budu skromni, nježni, te da se skrbu o kvaliteti života. Poddimenzije ženstvenog modela jesu a) kvaliteta života i služiti drugima, b) povodenje za većinom, c) „radi se da bi se živjelo”, d) „malo i sporo je lijepo”, e) simpatija za nepredvidljivo i f) intuicija umjesto činjenica.

Što zapravo znači da u nekoj zemlji prevladava muževnost, odnosno ženstvenost? Uzmimo nekoliko primjera iz kojih se to može zaključiti. Na osnovi provedenih istraživanja dr. Geert Hofstede je utvrdio da su obilježja modela ženstvenosti najprisutnija u Švedskoj, Norveškoj, Nizozemskoj, Danskoj i Finskoj (ispod 33 indeksna boda). Hrvatski srednjoškolci sa 72,6 indeksnih bodova spadaju u grupu sa Švicarskom (70), Njemačkom (65), Italijom (70), Meksikom (69), Irskom (68). To su kulture u kojima su značajnije muške vrijednosti. Takvi su i rezultati svih triju grupa anketiranih u Hrvatskoj (73), a tome su bliski i pojedinačni uzorci (roditelji — 73, profesori — 75,2). S druge strane, muževnost je izrazita značajka kulture u Japanu (95), Grčkoj, Indiji, Arapskim zemljama itd. Razlike između učenika, roditelja i profesora pokazuju značajnost, a nije potrebno isticati da su muški ispitanici u sve tri grupe (učenici, roditelji i profesori) značajno „muškiji”.

Muževnost, odnosno ženstvenost, u pojedinom se društvu odražava na svim područjima ljudskog života, a osobito na djelovanje škole. Tako, u muževnim zemljama i dječaci i djevojčice postaju ambiciozni te razviju natjecateljski duh i gdje su „muške poddimenzije” dominantna vrlina i poželjan model ponašanja.

Za razliku od muževnih, u ženstvenim zemljama, neiskazivanje ambicija, smatra se poželjnom vrlinom, a rad se dominantno shvaća kao mogućnost stjecanja financijskih sredstava za život. U muževnim kulturama djeca se uče diviti snažnima i poistovjećivati se s njima, a u ženstvenim kulturama djeca stječu suosjećanje za gubitnike i bespomoćne itd.

Takve osobine prisutne su i u školi kao implicitan model ponašanja. U muževnim kulturama važno je isticati se kao najbolji učenik, onaj koji dobiva najbolje ocjene, biti najbolji sportaš i slično. U ženstvenim kulturama važno je pak biti prosječan, ne isticati se među drugima. U ponašanju u školi te su razlike najuočljivije. U muževnim kulturama učenici (i muški i ženski) nastoje da ih se primijeti u razredu i otvoreno se međusobno natječu za mjesto najboljega. U ženstvenim kulturama takvo ponašanje nije prihvatljivo jer se međusobno pomaganje (solidarnost) učenika smatra vrlinom. Prisjetimo se samo situacija iz Japana (dakle, izrazito muževne kulture) gdje brojna samoubojstva mladih ljudi prate neuspjeh u školi. S druge strane, u ženstvenim kulturama neuspjeh u školi smatra se manje važnim događajem.

Što je ovim istraživanjem otkriveno o našoj kulturi? Rezultati pokazuju da smo među zemljama, odnosno kulturama u kojima prevladava umjerena muževnost, koja bi se s obzirom na broj europskih zemalja, koje su bliske toj razini, mogla nazvati i „europska muževna kultura”. Kao što smo već naveli, toj razini ne pripadaju skandinavske zemlje (Danska — 15, Švedska — 5, Norveška — 9 i Finska — 27). Tipu umjerene muževne kulture, svakako treba to naglasiti, pripada i razina muževnosti SAD-a (62), Australije (61), Južnoafričke Republike (63) kao i već prethodno nabrojene zemlje. Ne ulazeći u razloge zbog kojih je neka nacionalna kultura više muževna ili ženstvena (vjerski korijeni, geostrateški razlozi, klimatski, geografski i brojni drugi) činjenica jest da se ta dimenzija kulture vidljivo pokazuje u brojnim oblicima ponašanja, odnosa i brojnih drugih značajki u mnogim društvenim zajednicama ili etničkim skupinama. Potrebno je odgovoriti i na pitanje jesu li takvi rezultati o razini muževnosti i ženstvenosti u našem društvu očekivani? To ovisi o stajalištu i, razumije se, o razini muškog i ženskog kod prosuditelja.



## Kontrola neizvjesnosti

Dimenzija kulture koju Hofstede naziva anksioznost jest ona koja ima „...manje ili više zajedničkih karakteristika ljudi, koji su određeni sličnim socijalizacijskim iskustvima, obrazovnim postupcima (procesima) i životnim iskustvima”. Prema tom modelu *pokazuje se do koje mjere društvo osjeća ugroženost u neizvjesnim situacijama i kako ih pokušava izbjeći osiguravajući propise i pravila, vjerujući u jednu istinu i odbijajući tolerirati svaki odmak od takve istine*. Važno je imati na umu da Hofstede zanemaruje psihologijski okvir anksioznosti i mehanizme koji u pojedincu djeluju pri takvome stanju. On je zainteresiran za razinu socijalne manifestacije zabrinutosti i nemira kao relativno trajnu značajku u ponašanju pripadnika određene nacionalne skupine ljudi.

Radi jasnog određenja dimenzije (izbjegavanje/kontrola neizvjesnosti — anksioznost), Hofstede je uveo sedam poddimenzija za snažnu, odnosno slabu razinu anksioznosti. Poddimenzije snažne anksioznosti iskazuju se a) visokim stresom i anksioznošću, b) unutrašnjim nagonom za marljivim radom, c) pokazivanjem emocija, d) stalnom potrebom za suglasjem, e) sukobi se smatraju opasnim, f) izbjegavanje pogrešaka i neuspjeha i g) naglašena potreba za propisima i zakonima. Poddimenzije niske razine anksioznosti iskazuju se a) opuštenošću i rijetkim stresnim situacijama, b) opuštenim radom koji nije vrijednost za sebe, c) prikriivanjem emocija, d) sukobi i nadmetanja dio su života, e) mirenje sa suprotnostima, f) spremnost na rizike i gubitak, g) nije potrebno sve propisivati i zakonima regulirati (deregulacija).

U upitniku koji se koristio za ovo istraživanje anksioznosti (kontrola neizvjesnosti) koristila su se 33 pitanja, koja su identificirala poddimenzije i razinu anksioznosti. Prije komentara rezultata istraživanja (učenici, roditelji, profesori) postavlja se pitanje što zapravo predstavlja izbjegavanje/kontrola neizvjesnosti, odnosno anksioznost. Hofstedeova istraživanja pokazuju da postoje tri područja, koja se mogu definirati kao životna orijentacija, stabilnost na radnome mjestu i stres. Kontrola neizvjesnosti usmjerena je na pitanje budućnosti koja je oduvijek neizvjesna i koja se u prolaznosti ljudskog života najbolje iskazuje osjećajem sigurne egzistencije. Istraživanja su pokazala da na drugim područjima mjerenja anksioznost

može znatno porasti u relativno kratkom razdoblju (učestalo prikazivanje filmova s nasiljem, opetovano prikazivanje TV emisija o opasnosti od sudara kometa i našeg planeta i sl.).

Bez obzira na naše želje, planove, usprkos trudu, pa i pomoći drugih ljudi, gotovo ništa tijekom života nije posve izvjesno, trajno, nepromjenljivo. Stalna je, zapravo, samo neizvjesnost budućnosti i mi smo toga u većoj ili manjoj mjeri svjesni. Što je veća neizvjesnost (naša subjektivna procjena da nam prijete nepoznate situacije), to je u nama jači osjećaj anksioznosti. Upravo zato svaka nova situacija, svaki novi događaj, iskustvo i značajnija promjena u našem životu može ponovno stvoriti anksioznost. Sasvim je razumljivo da osoba koja nije u stanju kontrolirati neizvjesno ili povećanu trenutnu neizvjesnost, može postati razdražljiva, imati napade bijesa, postati nasilna prema drugima ili patiti od drugih vidljivih i nevidljivih poremećaja.

Kao zaštitu od stalne neizvjesnosti koja bi generirala neizdrživu anksioznost, pojedine su društvene zajednice (kulture) tijekom povijesti stvorile različite načine i mehanizme da se odupru i/ili prihvate prirodnu životnu neizvjesnost. Tehnologija znatno pomaže u obrani od neizvjesnosti koju izaziva priroda, ali i manipulacijama u stvaranju „anksioznog” ozračja. Brojni zakoni i pravila (pa i nepisana), koji reguliraju društveno ponašanje, služe kao svojevrsna obrana od neizvjesnosti u ponašanju drugih osoba. Kao pomoć u prihvaćanju postojanja neizvjesnosti (neizlječive bolesti, strah od smrti i sl.), od kojih se ni na koji način ne možemo obraniti, služi nam religija kao sigurno i duboko osobno znanje o nesigurnom.

Osjećaj zabrinutosti i tjeskobe zbog neizvjesnog nisu urođeni, nego ih se stječe, usvaja učenjem tijekom života u određenom društvenom okružju. Najvećim dijelom u djetinjstvu: u obitelji, susjedstvu, vrtiću, skupini vršnjaka, školi. Pojedinaac ima vlastite modele, načine mišljenja, osjećaja i mogućeg djelovanja. No, budući da se stječu kroz temeljne društvene institucije (od obitelji, škole do države) odražavaju i opće zajedničke (sustave) vrijednosti pripadnika određenog društva. Brojna su istraživanja pokazala kako i svako društvo ima vlastite, specifične načine ovladavanja neizvjesnošću. Kao mjera, navodi se pojam *kontrola neizvjesnosti* — veličina, intenzitet procjene osjećaja ugroženosti neizvjesnih i nepoznatih

mogućih situacija i sl. Na grafičkom prikazu sl. 3. vidljiv je raspored zemalja prema anksioznosti u odnosu na dimenziju muško/žensko.

Radi jasnijeg razumijevanja same analize rezultata istraživanja, koji se odnose na kontrolu neizvjesnosti (anksioznost), poslužili smo se s nekoliko karakterističnih pitanja. Za poddimenziju *visoka anksioznost* i stres izabrali smo pitanje *Treba izbjegavati nepoznate i neizvjesne situacije!* Dobiveni rezultati pokazuju kako podjednak broj učenika ima visoku anksioznost (tvrdnje: *u potpunosti se slažem i uglavnom se slažem*) 43,3%, kao i slabu anksioznost (tvrdnje: *u potpunosti se ne slažem i uglavnom se ne slažem*) 43,5%. Slični su rezultati kod profesora: 47,5% slaba i 48,3% visoka anksioznost. Roditelji pokazuju izrazito viši stupanj anksioznosti od učenika i profesora s 60,5%.

Za poddimenziju *opuštenost, slabi stres* izabrali smo pitanje *Treba se znati nositi s nepoznatim i neizvjesnim situacijama!* Prema rezultatima svi ispitanici u uzorku pokazuju visoku opuštenost i slabi stres (učenici 88,1%, roditelji 88,0% i nastavnici 94,3%). Moglo bi se zaključiti da, prema rezultatima tih dviju poddimenzija, profesori, roditelji i učenici pokazuju manju anksioznost, odnosno da su „sigurni u sebe”. Takve osobe koje prihvaćaju izazove i rizike svakako su manje sklone predrasudama i više prihvaćanju nove informacije i iskustva /prema Hofstedeovoj interpretaciji/. Svakako, ovo su samo situacije s nekoliko pitanja, što u odgovarajućem ponderu utječe na konačno nagnuće dimenzije.

Poddimenziju *unutarnja potreba za marljivim radom*, koja se indicira pitanjem *Treba raditi i samo raditi!*, odnosno kontraindikaciju u obliku pitanja *Ponekad je dobro ne raditi ništa*. Rezultati su pokazali slabu anksioznost gdje se 69,1% učenika, 54,4% roditelja i 69,8% nastavnika slaže da je dobro ponekad ne raditi ništa.

Kod poddimenzije *potreba za suglasjem* i prihvaćanje nesuglasja pitanje glasi *Najbolja je nastava u kojoj učenici ne postavljaju pitanja i ne raspravljaju!* i protupitanje *Treba imati povjerenja prema onima koji su različiti od nas!* Budući da se u pitanju radi o školskom okružju, zanimljivo je da se sa tvrdnjom o nastavi bez rasprave i postavljanja pitanja najmanje slažu nastavnici 98,1%, potom roditelji 89,3%, a onda i učenici 86,8%. Sličan je odnos i kod pitanja sljedećeg

pitanja. Možemo pretpostaviti da je tek 7,5% učenika samo aktualizirao svoj doživljaj današnje škole i nastave, kao i odnose između učenika i profesora. Stavovi profesora (aklamacijsko prihvaćanje nesuglasja) o tipično školskoj tematici mogu biti izraz težnje, želje za drugačijim pristupom, ali i izvjestan alibi u odnosu prema stvarnoj, realnoj situaciji u školi.

Za poddimenzije *potreba za zakonima i propisima (pravilima)* — pitanje glasi *Treba propisati sve što jest i što nije dopušteno!* i suprotno tome potrebna je deregulacija *Ne treba sve propisati!* Rezultati su višeznačni. Naime, kod učenika je izraženo najveće raspršenje rezultata, gdje se 33,7% njih ne slaže s propisivanjem svega što (ni)je dopušteno, 26,1% ne zna, a 39,5% se slaže. Slično je kod roditelja, jedino se profesori odlučuju za dereguliranje, i to njih 59,5%. Postojanje potrebe ispitanika za cjelovitijom zakonskom regulativom, u našem slučaju, može biti posljedica tranzicijskih promjena, u kojima je sve više ljudi na tržištu rada, smanjuju se prava iz zdravstvene i socijalne zaštite, a javljaju se i neke socijalno neželjene pojave.

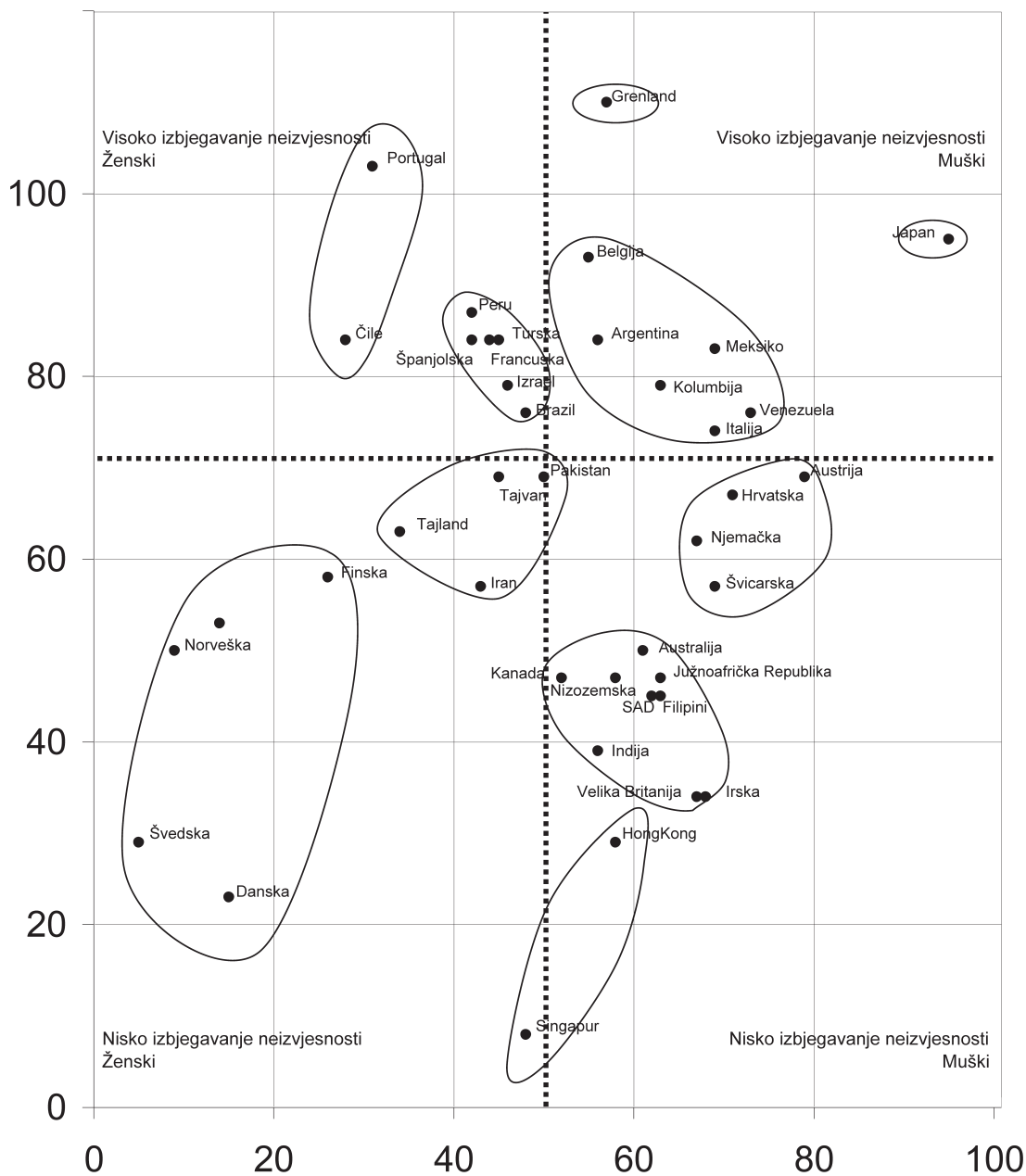
Dobiveni rezultati za jednu od četiri temeljne dimenzije kulture *izbjegavanje/kontrola neizvjesnosti (anksioznost)* pokazuju opću tendenciju prema umjerenosti anksioznosti, kod većine poddimenzija, osim kod poddimenzija iskazivanja emocija. Učenici imaju nešto višu razinu anksioznosti (69,8) od roditelja (68,8), ali jedni i drugi nižu od profesora (73,0). Učenici su nešto više anksiozni od učenica, kao i profesori, dok je kod roditelja razina anksioznosti majki neznatno viša nego kod očeva. Razlika u razini anksioznosti između roditelja i profesora je značajna.

Hofstedeov model, što je moguće zaključiti, manje je usmjeren na obitelj, društvo i ideologiju, a više na socijalne i egzistencijske okolnosti, što otvara nove, drugačije mogućnosti za razgovor i kritičko propitivanje. Rezultati koje smo dobili, iako predstavljaju samo presjek ispitanika (učenika, roditelja, nastavnika), mogu biti polaznica ili barem uvod za šire upoznavanje karakteristika hrvatske nacionalne kulture, ali i dobar orijentir za usporedbu s drugim „nacionalnim kulturama” u svijetu. Hofstedeova istraživanja su potvrdila da postoji značajna razlika u razini kontrole neizvjesnosti, ovisno o stupnju školske spremne. Budući da je naš glavni uzorak učenika iste razine škol-

ske spreme, što vrijedi i za uzorak profesora, ni smo ni provjeravali značajnost razlika.

Dodajmo svemu rečenom da zemlje koje spadaju u grupu niske anksioznosti (ispod 33 indeksna boda) jesu Danska, Švedska, Irska, Velika Britanija, Singapur, Hong Kong, a zemlje s visokom anksioznošću (iznad 66 indeksnih bodova) jesu

Grčka, Portugal, Belgija, Japan, Brazil, Turska itd. Ukupan iskaz za sve tri grupe anketiranih u našem slučaju sličan je i pripada grupi zemalja s umjerenom anksioznošću (69,8 indeksnih bodova) gdje smo u grupi s Austrijom (69), Njemačkom (64), Pakistanom (69), Tajlandom (69,7), Italijom (73) itd.



Slika 3. Raspored zemalja prema dimenzijama muško – žensko i anksioznosti

## Zaključak

Svakom čitatelju se vjerojatno tek na kraju ovog skraćenog i pojednostavljenog prikaza otvara mnoštvo dvojbi i pitanja, koja neizbježno proizlaze iz podataka i njihove interpretacije. Jednako je bilo i sa stajalištima u spomenutom istraživačkom timu, gdje se nerazmjerno više pitanja otvaralo nego je bilo moguće pronaći zadovoljavajućih odgovora. Ovo je potrebno naglasiti zato što su izvorna istraživanja bila široko aspektirana i za neke tvrdnje Hofstedeova ne navode se dokazi, nego se poziva na korektno iskazane nalaze i dokaze drugih autora. Također se bez objašnjenja koristi određene vrijednosti (primjerice indeks korekcije individualizma – kolektivizma, ovisno o zemljopisnim i klimatskim prilikama u pojedinim zemljama). Osobito je složen problem iskazivanja poddimenzija, za koje se ponekad uvode pomoćni i kontrolni faktori (primjerice kod poddimenzije „vrijednosti rada” u dimenziji „individualizam – kolektivizam”, gdje se vrijednosti rada istražuju putem faktora korištenja osobnog vremena, osobne slobode, izazova na radnome mjestu, korištenja vještina, osposobljenosti za posao, održavanja fizičke kondicije i sl.). Neke smjerove Hofstedeova istraživanja pak nije bilo moguće slijediti, jer istraživački tim nije raspolagao podacima nego samo zaključnim procjenama, primjerice konstatacijom da u dimenziji individualizam – kolektivizam nije utvrđena statistički značajna razina individualizma u odnosu na određene profesije i zanimanja, ali je utvrđena u odnosu na spol i dob, itd.

Budući je Hofstede svoja istraživanja u pravilu provodio u različitim kompanijama diljem svijeta, brojne analize govore u različitim presjecima uzorka, kao što su menadžeri, radnici, činovnici, poslovođe i sl. Dobivene rezultate Hofstede veoma često uspoređuje s istraživanjima drugih autora (McClelland, Etzioni, Herzberg, Parsons, Lodge itd.), koja istraživačkom timu nisu bila dostupna u izvornom obliku nego samo u podacima koje smo koristili prema navodima drugih autora ili u skraćenim prikazima i bez detaljnijih metodoloških opisa. Jednom riječju ovaj kratki pregled Hofstedeova modela istraživanja kulture nije ni pošto kraj takvog istraživanja. To je njegov početak, u koji će trebati uložiti znatno više sredstava i vremena nego je to bilo na raspolaganju spomenutom istraživačkom timu, koji se uhvatio u koš-

tač s izazovom koji nosi iznimno bogate spoznaje i obilje znanstvenih podataka čije vjerodostojno razlaganje treba dobiti nekoliko opsežnih edicija. Osim brojnih problema koje smo naveli u svezi s procjenom poddimenzija, sasvim je izvjesno da će svako buduće istraživanje prema ovom predlošku zahtijevati znatno opsežnije pripreme, preciznije metodološke standarde i selektivniji odabir uzorka. Uzorak koji je korišten u ovom istraživanju sasvim je osobit (srednjoškolski učenici, njihovi roditelji i njihovi profesori), a njegova nesumnjiva vrijednost je upravo u istraživanju „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture”, temeljem kojeg je bilo moguće odgovoriti na neka pitanja implicitnog kurikuluma, o čemu do sada kod nas nisu provedena nikakva istraživanja. Također nije se dovedilo u ovisnu vezu „kulturni profil” i sadržaj klasičnih nastavnih programa, koji na ovaj ili onaj način djeluju na učenike formativno, ali ne kao jedina odrednica budući da na njegovo formiranje kulturnog profila jednako snažno djeluje obitelj, okruženje, radno mjesto, mediji, zanimanje i druge odrednice.

Kao što smo već objasnili, Hofstede je uz spomenute četiri dimenzije poslije dodao i petu dimenziju (konfučijanski dinamizam). Ona je proizašla iz brojnih pitanja koja su se otvarala pri uspoređivanju rezultata dobivenih na uzorku pripadnika kineske kulture u odnosu na podatke dobivene kod pripadnika zapadne kulture. Dobivene razlike mogle bi se predočiti kao osobit odnos prema stvarnom i prividnom u životu, što se iskazuje u nekoliko poddimenzija *dugoročnim* ili *kratkoročnim* životnim usmjerenjima kao i nizu konkretnih postupaka kojima se potkrepljuju takve orijentacije. U dobivenim rezultatima koje predočava Hofstede, indeks „dugoročne orijentacije” najveći je kod kineskih ispitanika i ispitanika iz Tajvana, Japana, Južne Koreje, Brazila, Indije itd. Neke analize pokušale su utvrditi kakav je odnos kognitivnih sposobnosti u odnosu prema spomenutom indeksu „dugoročne orijentacije” kod tih populacija. Ali, za sada nitko nije spreman iznijeti ništa drugo od brojnih pretpostavki o razini korelacije tih varijabli.

Brojni kritičari na mnoge načine nastoje umanjiti Hofstedeova istraživanja nalazeći im brojne primjedbe i formalne prigovore, ali jednako je očit velik broj umjerenih i izrazitih pristaša takvog pristupa u traganju za odgovorima. To za-

pravo tvori kulturnu matricu ili mentalni softver određenih etničkih skupina i naroda. U našem istraživanju nismo procjenjivali što je bolje ili lošije u određenom tipu takvog mentalnog programa, iako je očito da neki od takvih programa sa stajališta gospodarstva, produktivnosti, znanosti, praktičnih istraživanja ili trgovačkih sposobnosti, organiziranosti i visoke učinkovitosti djeluju bolje od nekih drugih. Hofstede je u nekim svojim radovima bio veoma određen kada je objašnjavao spomenute četiri dimenzije (muško – žensko, anksioznost, individualizam – kolektivizam i hijerarhijska distanca) tako da ih je predstavio kao „dimenzije organizacijske kulture”. To, razumije se, povlači brojna druga pitanja jer uži skup dimenzija koje tvore jednu podskupinu kulture nužno implicira i neke druge podskupine kulture.

Kakve bi značajke u mentalnom programu, koji potpomaže škola i na koji sustavno utječe sa stajališta društvenih potreba, bile bolje ili lošije – samo je jedno od brojnih pitanja koja su ovim

istraživanjem otvorena. Na kraju zaključimo kako su, barem kada se razmatra pedagoški aspekt ovih pitanja, jasno iskazane dvije tendencije, od kojih jedna traži razborito „popravljanje” i djelovanje školskih programa na „mentalni program”, dok se znatan dio poznavatelja tih pitanja suprotstavlja takvoj intervenciji škole, koju neki i nazivaju „nova indoktrinacija”. Neosporno je, međutim, da škola na eksplicitan ili implicitan način ipak posreduje u znatnoj mjeri na oblikovanje mentalnog programa. Tako se čini sasvim prirodnim poznavati opseg i profil tog i takvog djelovanja, umjesto da se prešutno i naknadno zaključuje o eventualnim lošim i/ili dobrim stranama takvog posredovanja. Prvi korak bi neprijeporno trebao poduprijeti i ohrabriti nova nastojanja u istraživanju i rješavanju ovih pitanja kako bi se izbjegla nepotrebna nagađanja i zamijenila pouzdanim argumentima na temelju kojih bi se mogle prosuđivati i donositi odgovarajuće odluke, barem kada je u pitanju odnos škole i kulture.

## Literatura

- Arnaman, G., Asarsson, B., Bjurman, E. & Jönsson, I. (1983), *Kultur på skolans villkor*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Barnouw, V. (1985), *Culture and Personality*. Liber Utbildningsförlaget. Belmont (Cal.): Liber Utbildningsförlaget.
- Cohen, Y. (1974), *Man in Adaptation: The Cultural Present*. Chicago: Aldine.
- Flannery, K. (1972), *The Cultural Evolution of Civilizations*. *Annual Review of Ecology and Systematics*, (3), 399- 426.
- Geertz, C. (1973) , *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Herzberg, F. (1966), *Work and the Nature of Man*. Boston MA: World Publishing Co.
- Hofstede, G. (1994), *Cultures and organizations*, London: Harper Collins Publishers.
- Hofstede, G. (1984), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1989), *Organising for cultural diversity*, *European Management Journal*, 7(4), 417-433.
- Kahn, H. (1979), *World Economic Development*. London: Croom Helm.
- Kale, E. (1988), *Uvod u znanost o kulturi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Katunarić, V. (ed.), (1997), *Multicultural Reality and Perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura.
- Kleinfeld, J. (1971), *Pozitiv Stereotyping: The Cultural Relativist in the Classroom*. *Human Organization*, (34), 269-276.
- Kohn, L. M. (1969), *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood IL: Dorsey Press.
- Kottak, C. P. (1991), *Cultural anthropology*. New York: McGraw-Hill.



- Kuhn, T. (1970), *The Structures of Scientific Revolutions* (2nd edn). Chicago IL: University of Chicago Press.
- Laurent, A. (1981), *Matrix organizations and Latin cultures*, *International Studies of Management and Organization*, 10 (4), 101-114.
- Levine, R. A. (ed.), (1974.), *Culture and Personality: Contemporary Readings*. Chicago: Aldine.
- Mijatović, A., Previšić, V. & Žužul, A. (2000), *Kulturni identitet i nacionalni kurikulum*. Napredak, 141, (2), 135-146.
- Mijatović, A. & Previšić, V. (ur.), (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1990), *Megatrends 2000: Ten New Directions for 1990's*. New York: William Morrow.
- Previšić, V. (ur.), (1996), *Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama*, *Društvena istraživanja* 5 (25-26), 859-874.
- Previšić, V. & Mijatović, A. (2002), *Mladi u multikulturalnom svijetu*. Zagreb: Interkultura.
- Sahlins, M. D. & Service, E. R. (1960), *Evolution and Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Steward, J. H. (1955), *Theory of Culture Change*, University of Illinois Press, Urbana.
- Wallace, A. F. C. (1970), *Culture and Personality* (2-ed.), New York: Random House.
- Weber, M. (1976), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1930). George Allen & Unwin.
- Wilson, E. (1975), *Sociobiology: The New Synthesis*. Harvard: Cambridge MA, University Press.
- Yankelovich, D. (1994), *Nova pravila*. Zagreb: Globus-Školska knjiga.