

Ivana Gačanović
igacanov@f.bg.ac.rs

Može li antropologija obrazovanja da nas obrazuje? O prirodi znanja u antropologiji obrazovanja¹

Apstrakt:

Radi ilustracije načina na koje se u antropologiji stvara „znanje“, kao i približavanja slike o prirodi tog znanja i njegove eventualne upotrebljivosti, u ovom radu sam ponudila pregled antropoloških doprinosa iz oblasti proučavanja obrazovnih procesa tokom XX veka. Na taj način pokušala sam da odgovorim na nekoliko pitanja: na koji način antropolozi koji se bave procesima obrazovanja najčešće stiču informacije, koje su to oblasti procesa obrazovanja koje antropolozi najčešće obrađuju u svojim istraživanjima, kakvu vrstu znanja možemo pronaći u antropološkim radovima i od kakve „koristi“ nam ona mogu biti?

Ključne reči:

antropologija obrazovanja, priroda antropološkog znanja, etnografija, istorija antropologije

Kulturna ili socijalna antropologija jedna je od humanističkih disciplina ili društvenih nauka koja obuhvata najširi spektar istraživačkih tema. Spektar njenih tematskih dometa je toliko širok da bi njihov zajednički imenitelj jedino mogao biti sadržan u apstraktnim pojmovima kulture ili društva u svim svojim pojavnim oblicima i segmentima. Pojam kulture u pokušaju jasnijeg sagledavanja toga šta je antropologija, svakako, nije od velike koristi, jer se radi o pojmu za koji je napisano najviše definicija i koji, kao i sama antropologija, obuhvata sve moguće vidove ponašanja, odnosa, artefakata, društvenih odnosa i različitih tekovina ljudske delatnosti kroz istoriju uopšte. Sa takvim tematskim opusom, čini se danas da nema društvene pojave ili fenomena čije istraživanje bar nije „zagrebao“ neko od antropologa.

S obzirom na to, možemo reći da antropolozi imaju retku privilegiju da mogu da proučavaju gotovo sve što im padne na pamet i to na veoma eklektičan način. Biću slobodna da tu privilegiju pripišem svojevrsnoj intelektualnoj zaostavštini koju su ostavile prve generacije antropologa. Iako su teme, pristupi i vrste objašnjenja (koji su i u početku bili dosta različiti) danas većinom napušteni i deplasirani, smatram da su upravo ta početna,

* Članak je nastao kao rezultat rada na projektu Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj: *Identitetske politike Evropske unije: Prilagođavanje i primena u Republici Srbiji* (177017).

često dosta čvrsta i poprilično egzaktno postavljena polja i načini bavljenja antropologijom, zapravo bili neophodan uslov njenog ulaska u akademski svet, ali i njenog opstanka u njemu. Smatram da su upravo ta čvrsta utemeljivačka polazišta obezbedila akademsku potporu i na taj način omogućila kasnijim antropolozima da pod istom disciplinarnom kapom nastave slobodno, prema sopstvenim afinitetima, da šire svoja istraživačka interesovanja, ali bez epistemoloških i bilo kojih drugih intelektualnih stega.

Nakon Drugog svetskog rata dolazi do opadanja uticaja do tada dominantnih paradigmi kulturnog determinizma i kulture i ličnosti (u SAD) i struktural-funcionalizma (u Velikoj Britaniji), što je doprinelo daljoj tematskoj i teorijskoj raznolikosti i „specijalizacijama“ u antropologiji (Eddy 1985, 94). Tzv. epistemološki zaokret u disciplini, pod uticajem različitih „dekonstruktivističkih“ i interpretaivnih teorija u antropologiji od 1970-ih godina naovamo, na centralno mesto u disciplini postavio je pitanja same prirode i prizvodnje znanja, sa posebnim naglaskom na beskrajna razlaganja odgovora na pitanje na koji način antropolozi zaista sprovode svoje istraživačke poduhvate. Tako je antropologija kao verovatno nijedna od ostalih nauka i disciplina, naročito pod uticajem postrukturalnih i postmodernih teoretisanja, u tolikoj meri preispitivala sebe, sopstvenu etiku i epistemološke mogućnosti da je ponekad dovodila sebe, po nekima, do granice diletantizma. Do sada ta granica nikada nije prelažena, a akademska antropologija održava se uglavnom oko ose njenog „idejnog prava“ nad etnografskim metodom (ili ako hoćete, kvalitativnom metodom posmatranja sa učestvovanjem), poštovanja određene forme pisanja i zahteva za jasnom elaboracijom teorijskih, odnosno analitičkih polazišta, kao i oko nekih „svetih“ antropoloških tema kao što je npr. istraživanje sistema srodstva². Ipak, pokušaću u ovom tekstu da ukažem na to da je takvo vezivno tkivo sasvim dovoljno za jednu (pre svega misaonu) disciplinu, kao i to da ne treba zanemariti činjenicu da su iskazi poput ovog u prethodnoj rečenici, koji možda zvuči cinično, a možda i podrugljivo, ipak i dalje *antropološki* iskazi.

Sledstvena raznolikost „proizvoda“ antropološkog intelektualnog rada, koji se pre svega „pakuju“ u tekstualne forme naučnih članaka i monograf-

² Nakon što sam na ovaj način „opisala“ antropologiju, slučajno sam naišla na jedan pasus Kliforda Gerca koji mi se učinio donekle sličnim, ali svakako kredibilnijim viđenjem, pa ga ovde prevodim: „Antropologija je verovatno poslednja od velikih devetnaestovekovnih konglomeratskih disciplina koja je u organizacionom smislu uglavnom ostala netaknuta. Dosta vremena nakon što su se prirodna istorija, moralna filozofija, filologija i politička ekonomija rascepkale na svoje specijalizovane sledbeničke discipline, antropologija je ostala raspršeni skup etnologije, ljudske biologije, komparativne lingvistike i praistorije čije se vezivno tkivo uglavnom sastoji od stečenih interesovanja, nepovratnih troškova, administrativnih akademskih navika i romantične slike sveobuhvatne naučne discipline“ (Geertz, iz recenzije knjige: Segal and Yanagisako 2005).

skih studija, jeste neminovnost koja prozilazi iz nedostatka jasne definicije njenih istraživačkih zadataka, ciljeva i metoda. Ipak, raznolikost samu po sebi, svakako, ne treba posmatrati kao problem. Problem koji izvodim iz ove kratke „priče“ o antropologiji³ je sledeći: da li nam antropologija kao takva pruža neka konkretna „znanja“ i koja su to specifično antropološka „otkrića“ koja se mogu upotrebiti u didaktičke ili neke druge svrhe od društvenog značaja? Ovo pitanje mi se čini veoma važnim posebno danas, kada živimo u tzv. svetu ekonomija znanja, sa svojim strogim zahtevima, koji zanemaruju ona prosto duhovno oplemenjujuća svojstva sadržaja naučnih tekstova, i traže neke (ekonomski) „korisne“ rezultate.

Velika raznolikost tema dovela je do razvoja velikog broja antropoloških poddisciplina, koje bar donekle postavljaju tematske, teorijske, metodološke i stilske granice istraživanjima. S obzirom na to, odgovor na ovo pitanje usmeriću kroz okvire jedne od antropoloških poddisciplina, koja može biti zanimljiva u ovom slučaju – antropologiju obrazovanja. Ova oblast interesovanja se razvija gotovo od samih početaka discipline. Kroz pregled istorije i pouka antropologije obrazovanja, koji će u ovom radu neminovno biti nepotpun, ali nadam se barem ilustrativan, pružiću odgovor na sledeća pitanja: 1) na koji način antropolozi koji se bave procesima obrazovanja najčešće stiču informacije i koje su to oblasti i vrste obrazovnih procesa koje antropolozi najčešće obrađuju u okviru sopstvene ekspertize i 2) koje vrste rezultata, odnosno znanja možemo pronaći u njihovim radovima i da li oni mogu biti od nekakve koristi za čoveka?

Ka odgovorima

Proces institucionalizacije, tj. predstavljanja antropologije kao legitimne naučne oblasti u okviru nastavnih programa visokoškolskih institucija, zahtevao je tematsku specifikaciju discipline, kako bi novim temama dopunjavala znanja koja se stiču u ostalim disciplinama. Taj zahtev je u početku ispunjavan definisanjem antropologije kao nauke o „primitivnim društvima“. Međutim, još od samih početaka, pojedini antropolozi, pre svega sledbenici Boasove ideje kulturnog determinizma i škole Kultura i ličnost, prevazišli su taj tematski okvir, jer su uočili da podaci i znanja koja prikupljaju od raznih, do tada nepoznatih „domorodaca“ mogu da se primene u didaktičke, tj. korektivne svrhe u sopstvenim, „civilizovanim“ društvima⁴.

³ Treba istaći da je to „priča“ koja se odnosi, ipak, na američku antropologiju, jer se u sistemu po kome smo mi, srpski antropolozi, obrazovani u toku poslednje decenije, istorija američke i jednog dela evrpske (pre svega, britanske, francuske i nemačke) antropologije i teorijski pravci koji su iz njih proizašli predstavljaju kao okvir za obuhvatanje što celovitije predstave o čitavoj disciplini.

⁴ Ovde se konkretno misli na američke antropologe koji su bili sledbenici Franca Boasa, i kulturnog determinizma koji je on kroz svoj rad promovisao. Naj-

Ta kognitivna istraživanja i njihovo transplantovanje u poučne svrhe u potpuno drugačiji društveno-kulturni kontekst, predstavljaju jedan od retkih momenata u istoriji antropologije koji možemo nazvati naučnim *otkrićem*, koje je pritom imalo i značajne društvene posledice. Kasnije, tokom 1960-ih godina, komparacije egzotičnih i domaćih (američkih) obrazovnih procesa, te pitanja socijalizacije mladih u „primitivnim i civilizovanim“ društvima ponovo su aktualizovana; kros-kulturno istraživanje obrazovanja vezivano je, inače, za mnoga velika imena među antropolozima, kao što su na primer Mid, Spajro i Spindler, a kulminaciju ovog pristupa možemo videti kod Džulsa Henrija (Henry 1960). Vrlo je bitno napomenuti ovaj način razmišljanja u antropologiji u kontekstu ovog pregleda, jer upravo ta ambicija antropologa da svojim istraživanjima nešto menjaju (u svom, ali i stranom pručavanom društvu) jeste zapravo jedna od ključnih odlika antropologije obrazovanja. Zbog toga slobodno možemo reći da su gotovo sva dosadašnja bavljenja obrazovanjem u antropologiji bila podstaknuta prethodnim uočavanjem određenog *problema* u datoj sferi.

Osim tih humanističkih podsticaja koji su uticali na orijentaciju antropologa ka istraživanju obrazovanja, bilo je, naravno, i onih čisto praktičnih. Elizabet Edi tvrdi kako su presudnu ulogu u teorijskom i metodološkom razvoju antropologije obrazovanja, kao dela opšteg razvoja discipline, u periodu od 1920-ih do 1940-ih imale velike fondacije (kao što je Rokfelerova) koje su tada bile glavni finansijeri istraživanja u društvenim naukama⁵; u Britaniji, podsticaj je dolazio od onih koji su predviđali stratešku važnost obrazovanja u imperiji koja se tada ubrzano menjala (Eddy 1985). Nagli porast broja studenata na svim nivoima i obilni fondovi namenjeni visokom obrazovanju u periodu nakon Drugog svetskog rata, antropolozima su predstavljali još veći podsticaj da intenzivno rade na zasnivanju antropologije kao akademske discipline (ibid, 93), pa je zainteresovanost za proces nastave i osmišljavanje nastavnih programa u sopstvenim okvirima samo dodatno produbio interesovanje antropologa za obrazovanje kao takvo.

Ipak, zvanično stanovište je da do tematskog usmeravanja antropologa ka tradicionalnoj istraživačkoj oblasti pedagogije, odnosno psihologije, sociologije, ekonomije u oblasti obrazovanja dolazi sredinom XX veka. Džon Spindler se smatra utemeljivačem antropologije obrazovanja. Njegova knjiga *Education and Anthropology* (Spindler 1955) predstavlja skup predloga, planova, hipoteza i probnih mišljenja koja su rezultat naučnog

poznatija zagovornica korišćenja istraživačkih rezultata „primitivnih“ društava u zapadnim društvima je Margaret Mid, a tu ideju je najeksplicitnije promovisala u svom kapitalnom delu „Sazrevanje na Samoi“, objavljenom 1928. godine.

⁵ Najvažnije teme kojima su se antropolozi bavili vezano za sisteme obrazovanja, od 1920-ih do kasnih 1940-ih, bilo je istraživanje detinjstva i mladih u različitim društvima, uključujući tu i američko (Eddy 1985, 91).

skupa održanog na inicijativu Dž. Spindlera, M. Mid, D, Bejrisa i Dž. Vajteninga⁶. Navedeno delo predstavlja eksplicitnu potragu za teorijskim modelima adekvatnim za analizu obrazovnih procesa, kojim bi se moglo objasniti kako on funkcioniše, konkretno, da nam pojasni – u šta da gledamo, za čim da tragamo, da generiše pitanja i hipoteze, indikuje načine na koje ih možemo proveravati i prilagoditi različitim kontekstima proučavanja. Opšte prihvaćeno polazište tog vremena među antropolozima bilo je posmatranje obrazovanja kao procesa *kulturnog prenošenja*; sam Spindler se u svojim istraživanjima (najpre procesa adaptacije dece urbanim sredinama Amerike) koristio različitim psihološkim metodama, životnim istorijama, pri čemu mu je glavni metod, kao i većini antropologa – posmatranje sa učestvovanjem.

Jedan od važnih idejnih podsticaja antropolozi su u periodu 1950-ih i 1960-ih godina pronalazili kod tadašnjih sociologa obrazovanja, koji su u to vreme ozbiljno doveli u pitanje vrednost obrazovanja kao instrumenta za poboljšanje društvene participacije i sredstva za uzdizanje društvene mobilnosti svih članova društva (Trueba 1988). Ti sociolozi su upotrebljavali koncept kulture, koji su shvatali kao zajednički stil života članova jedne društvene klase, kako bi objasnili zašto su deca iz porodica sa slabijim primanjima bila manje uspešna u školi od dece sa srednjim ili visokim primanjima. Ali u tom periodu neki od sociologa počinju da gledaju izvan tradicionalnih oblasti društvene organizacije i društvene strukture, i putem mikroetnografskih metoda (koje su ranije kritikovali) prvi put su zavirili u samu organizaciju nastave. Mejnstrim sociolozi su, ipak, nastavili da se bave distribucijom moći i makroanalizama upotreba moći u javnim institucijama (Trueba 1988, 271). Ispostavilo se da je njihova teorijska staza bila uglavnom neo-marksistička, a glavna briga im je bila da ustanove načine na koje su ineteresi dominantnih grupa u društvu prevedeni u društvene vrednosti koje informišu škole, i koje za uzvrat preslikavaju društvenu strukturu (Whitty 1985, 22, u Trueba, *ibid.*).⁷

Sredinom 1960-ih antropologija obrazovanja postaje distinktivna istraživačka disciplina, i tada počinje sistematsko antropološko istraživanje u manjiskim školama, a osnovni motiv tih istraživanja bio je pružanje alter-

⁶ Skup je održan 1953. godine pod pokroviteljstvom Karnegi fondacije (*Carnegie Foundaton*).

⁷ Za razliku od antropoloških kritika, koje su imale pretežno korektivnan odnos prema zapadnom obrazovnom sistemu, marksistička kritika, koja ih je u velikoj meri inspirisala, bila je radikalnijeg karaktera. Ključna teza koju kroz svoja dela provlače autori marksističkog ubeđenja je to da obrazovanje, barem u kapitalističkom društvu uvek, u većoj ili manjoj meri, predstavlja oruđe za reprodukciju društvene/klasne nejednakosti (Bačević 2006b, 211). Marksistička, zajedno sa konstruktivističkom kritikom, značajno su uticale na promenu predstave o obrazovanju kao neupitno dobrom i neproblematičnom poduhvatu, čemu je kasnije dodatno doprineo poststrukturalizam i postmodernizam (*ibid.*, 212).

nativnih odgovora na do tada konvencionalne načine istraživanja obrazovanja (Ogbu 1987, 312), nad kojima su se antropolozi zgražavali, jer su uvideli da su oni preplavljeni etnocentrizmom i kulturnim predrasudama u objašnjenjima kulturnog deficita kod siromašnih populacija (Erickson 1987). Međutim, tadašnje antropološke kritike su među edukatorima bile ignorisane, jer u teškim uslovima u kojima su radili sa tom decom, nisu mogli još i da traže razloge za neuspehe škole izvan škole same, nego im je bilo lakše da prihvate pomenuta objašnjenja kulturnog deficita. Kasnih 1960-ih sociolingvistički orijentisani antropolozi su iz pozicije kulturnog relativizma i u okviru samih škola pronašli razloge koji su imali veliku ulogu u neuspehu učenika manjinske dece (ibid, 336) – u načinu komunikacije između nastavnika i učenika, a s obzirom na kontekst bikulturnog i dvojezičnog ustrojstva američkog sistema obrazovanja. Džon U. Ogbu snažno kritikuje njihova polazišta tokom 1970-ih godina, ukazujući na razloge lošeg uspeha izvan škole, u širem društvenom/kulturnom kontekstu. Njega su „nervirale“ te mikroetnografije, gde se školski i akademski uspeh dece manjina objašnjava prosto kulturnim i jezičkim razlikama (Trueba 1988, 272), i to što se fokusiraju na neke specifične kulturne domene, kao što je “stil komunikacije”, “kognitivni stil”, “motivacioni stil” ili “društvena organizacija u učionici i društveni odnosi, načini interakcije i u skorije vreme pismenost i stilovi pisanja” (Ogbu 1987:313). Trueba je, pak, smatrao kako Ogbu u ovom slučaju nije bio u pravu, jer se ne podrazumeva da su sve mikroetnografije primenjene etnografije, a te koje jesu iza sebe imaju kohezivni teorijski okvir; teorija i terensko istraživanje se, prema Truebi, međusobno pothranjuju i komplementarni su (Trueba 1988, 273). Sve u svemu, dihotomija između bazičnog i primenjenog istraživanja je konstruisana iz političkih i praktičnih razloga koji nemaju nikakve veze sa intrinzičnom prirodom samog istraživanja (ibid). Ova dihotomija je naročito neodrživa u pogledu etnografije koja je, kao naučno pregnuće, uvek eksplanatorna i potencijalno primenjiva u stvarnim organizacijama, pa se Trueba pita – ima li ikakvog razloga zbog koga teorijska analiza ne bi imala praktične implikacije (ibid.)?

U periodu reformi zapadnog, tj. američkog obrazovnog sistema 1970-ih godina, značajnu ulogu u pogledu vrednosnih referenci imali su određeni pojedinci koji su smatarni prosvetnim ikonama XX veka, a među njima je možda najvažniju ulogu imao japanski teoretičar Makiguči (Tsunesaburo Makiguchi)⁸. Međutim, u tom smislu ne smemo zaboraviti jednu ličnost koja dolazi upravo iz antropologije – pomenutog Džona U. Ogbua, za koga možemo reći da je bio jedan od najuglednijih, tj. najuticajnijih antropologa obrazovanja XX veka, koji je zasnovao svojevrstu istraživačku paradigmu u antropologiji obrazovanja, tzv. kulturnu ekologiju i imao veoma važan

⁸ O ovom autoru v. knjigu: Bethel M. Dayle (1973) *The Value Creator*. New York: Weatherhill.

uticaj na antropološka liberalna mišljenja 1980-ih godina.⁹ Ogbuova posebna oblast interesovanja bila je primena antropoloških teorija i metoda problemu obrazovanja manjinskih populacija, što je ujedno i jedna od najzastupljenijih tema koja je obrađivana u časopisu *Anthropology and Education Quarterly*¹⁰. Na određeni način, Ogbu je bio „zvezda“ ovog časopisa. Njegov najpoznatiji doprinos je po prirodi teorijska formulacija, odnosno podela manjina na „dobrovoljne“ i „nedobrovoljne manjine“, pri čemu poslednjoj grupi pripadaju oni koji nisu po svom izboru imigrirali u SAD, već prisilno, obično tako što su tu dovedeni kao robovi iz Afrike. Taj faktor prinude Ogbu je uzimao za ključno objašnjenje kulturnih stavova i ponašanja ovih manjinskih grupa, koji je presudno uticao na pojačavanje otpora obrazovnim normama i vrednostima koje im je nametalo američko društvo. Prema tome, on je tvrdio da je upravo kulturni faktor najodgovorniji za slab uspeh manjinske dece u američkim školama, a ne navodni genetska ili pedagoška inferiornost koji se manjinskoj deci pripisivala. Ovakvo objašnjenje Džona Ogbua imalo je veoma jak uticaj na razmišljanja u mnogim disciplinama, najpre na studije obrazovanja, psihologiju i pedagogiju.

Sumirano, opus antropologije obrazovanja od tog perioda (sredine XX veka) na ovamo je, kako se može i očekivati, veoma širok, pa ću radi ilustracije te širine nabrojati samo neke od njih: najrazličitija pitanja vezana za odnos škole i šire kulture, društvenih vrednosti, pitanja regulisanja, ali i manipulisanja manjinskim i većinskim kulturnim identitetima i njihovim odnosom preko formalizovanih obrazovnih sistema; posmatranje škola kao mikrosistema koji na implicitan način, kroz organizaciju međuljudskih odnosa, sistema kazni i nagrada i, najzad, kroz kurikulume, implicitno sprovode sistem vrednosti i normi koje služe reprodukciji društvenog ustrojstva dominantne kulture, i sl. Tokom 1970-ih godina dotadašnjim internim sferama antropologije obrazovanja najvažnije teme koje su pridodate bile su one koje se tiču odnosa učenja i kulture, a ta istraživanja su sprovedena etnografskim metodom koji je ili kombinovan sa ili suprostavljavan različitim psihološkim metodama. S obzirom da je obrazovanje kao polje istraživanja u to vreme bilo mlado u disciplini, u ovom periodu veliku pažnju antropologa odvlačila su pitanja razvijanja metoda proučavanja i prikupljanja gra-

⁹ Ogbu je, inače, ubrojan u jednu od četiri intelektualne veličine XX veka u oblasti istraživanja obrazovanja, zajedno sa Džonom Djujijem, Kerol Giligen i Huardom Gardnerom (Berube 2000).

¹⁰ Časopis *Anthropology and Education Quarterly* jedan je od najpoznatijih američkih i svetskih časopisa specijalizovanih za antropologiju obrazovanja. Ovaj časopis u izdanju AAA izlazi od 1974. godine, a u tom prvom periodu 1974-1976. godine izlazio je pod nazivom *Council on Anthropology and Education Quarterly*.

de. Posebno se težilo pružanje adekvatne teorije kulturnih razlika u obrazovnim praksama.

Erikson je izdvojio dve vrste istraživačkih pristupa u antropologiji obrazovanja koji su bili dominantni do 1980-ih godina: intervencionistička i eksplanatorna istraživanja (Erickson 1987, 336). U prvu grupu ubraja mikroetnografije i primenjene etnografije (koje se ne bave odgovorima na pitanje „zašto“, nego koja su najbolja kulturna rešenja za probleme na koje deca nailaze u sistemu obrazovanja), a ovom pristupu su najviše pribegavali sociolingvisti u antropologiji. Drugoj grupi, prema klasifikaciji ovog autora, pripadaju komparativne analize etnografskih studija i komparativna etnografska istraživanja obrazovanja za manjine, koje se bave istraživanjem procesa koji se odvija izvan učionica i škola, i koji je višedimenzionalan; glavna figura ovog pristupa je Ogbu (Erickson, *ibid.*), a deo polemike sa sociolingvistima pomenut je u gornjem delu teksta.

Do prvih antropoloških zanimanja za univerzitetsko obrazovanje došlo je u posleratnoj Americi (1960-ih i 1970-ih godina) i bila su uglavnom reformističkog karaktera. Na njih su značajno uticale marksističke kritike obrazovanja i njegove uloge u reprodukciji društvenih nejednakosti, s tim što je akcenat u antropologiji stavljan na tzv. identitetske nejednakosti. Ovaj period je u Americi obeležila moderna radikalna tradicija borbe za ljudska prava, koja je uključivala borbu protiv rasizma, pokret za afirmaciju žena i homoseksualaca, za interese osoba sa hendikepom i program reforme na američkim univerzitetima, koju su predvodili tzv. multikulturalisti (v. Gačanović 2010, 239). S druge strane, knjiga američkih neo-marksističkih ekonomista Boulsa i Gintisa *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*¹¹ imala je jedinstven uticaj u evropskim liberalnim akademskim krugovima, jer se u njoj govorilo o tome kako je pogled da je obrazovanje instrument socijalne pravde i ekonomske mobilnosti jedan običan američki mit (Trueba 1988, 272). U datom teorijskom i istorijskom kontekstu i Ogbuova pisanja su stekla popularnost (Trueba 1988, 272)¹².

Period opštih reformi javnog sektora u SAD i Velikoj Britaniji tokom 1980-ih godina doneo je nove teme koje su pobudile pažnju antropologa, usmeravavši njihovu pažnju sve više na oblast visokog obrazovanja. „Američki zaokret udesno, zajedno sa demografskim promenama i rezanjem mnogih socijalnih programa od strane Reganove administracije, imao je trenutne posledice na američke koledže i univerzitete. Društvene nauke (osim ekonomije) i programi umetnosti su izgubili studente u korist studija biznisa i profesionalnih škola, pošto su studenti i postdiplomci reagovali na

¹¹ Bowles, Samuel and Herbert Gintis (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge.

¹² Ogbuova glavna dela su *The Next Generation* (1974) and *Minority Education and Caste* (1978).

ekonomsku neizvesnost i zaokret udesno pokušajima da steknu 'praktično' obrazovanje (...) U isto vreme, zaokret udesno i nedostatak izvora finansiranja naveli su mnoga odeljenja za antropologiju da promene 'tradicionalna' područja istraživanja i tako potpuno zanemare istraživanja zasnovana na feminističkom i marksističkom pristupu, kao i istraživanja američkog društva" (Di Leonardo 1991b: 18) (U: Bošković 1998¹³). Ubrzane promene do kojih je došlo u sistemima visokog obrazovanja u Americi i Britaniji, uglavnom zahvaljujući politikama koje su sprovodili Ronald Regan i Margaret Tačer, izazvale su uzbunu u akademskim krugovima uopšte, ali najpre tamo gde su oni bili na najačem „udaru“. Krajem 1990-ih počinje u antropologiji da se razvija još jedna specijalizovana oblast proučavanja, koja iako ima za predmet analizu rada javnih institucija (među njima i obrazovnih), ipak počinje da se mimoilazi sa „tradicionalnom“ antropologijom obrazovanja, jer fokus pomera sa samih procesa obrazovanja na posmatranje odnosa politike i obrazovnih promena. Presudan uticaj na razvoj ove nove specijalističke poddiscipline imali su britanski antropolozi, pre svih Kris Šor i Suzan Rajt, ali u značajnoj meri i Merilin Stratern, označivši je kao antropologiju politikā (*anthropology of policy/anthropology of public policy*). Fokus istraživanja antropologa koji se zanimaju za ovu oblast jeste sfera i intenzitet uticaja političkih i/ili ekonomskih modela na formiranje novih kulturnih oblika ponašanja i odnosa u savremenom (Zapadnom) društvu, kao i kritika pretpostavki javnih politika uopšte. Demaskirajući određene probleme koji se javljaju u okviru datih politika, antropološkim pristupom se teži ka otkrivanju sticaja okolnosti u kojima se nalaze akteri, u kojima se sprovode aktivnosti i uticaji koji oblikuju političke odluke, njihovu implementaciju i njihove posledice. Zagovornici ovog pristupa smatraju da antropolozi svojim empirijskim i etnografskim metodama mogu da pokažu kako politike aktivno kreiraju nove kategorije za pojedince kojima treba vladati. Oni takođe smatraju da već dugo postavljeni okviri „državnog“ i „privatnog“, „makro“ i „mikro“, „odozdo“ i „odozgo“ i „centralizovanog“ i „decentralizovanog“ ne samo da ne mogu da obuhvate savremenu dinamiku u svetu, već zamagljuje razumevanje mnogih političkih procesa (Wedel et al. 2005). Iz tih istraživanja, koja su velikim delom inspirisana zaključcima iz drugih disciplina razvijen je koncept „kulture revizije“ (v. Gačanović 2009).

Neke od elemenata obrazovnih reformi u domaćem kontekstu iz perspektive antropologije obrazovanja analizirala je J. Baćević. Ova autorka se bavila istraživanjem procesa uvođenja srednjeg usmerenog obrazovanja u SFRJ (2006a) i procesom uvođenja veronauke i građanskog vaspitanja u škole u Srbiji (2005). Baćević ističe kako je osnovna specifičnost pristupa antropologije obrazovanja u tome što obrazovne procese posmatra „kao

¹³ Tekst je dostupan na Internet adresi: http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/sociologija/XL_2/C103/show_html?stdlang=cz.

proizvod specifičnog društvenog, kulturnog i političkog procesa“ (Baćević 2006a, 104). Zbog toga ovaj pristup ima veliku prednost u odnosu na discipline koje tradicionalno polažu monopol na sferu obrazovanja – pedagogija i psihologija – jer one uglavnom problematizuju put do obrazovanosti ili socijalizovanosti, dok se neki koncepti sami po sebi, kao što je posmatranje obrazovanja pre svega kao političke strategije u većini slučajeva ne dovede u pitanje (Baćević 2005, 182). Ona naglašava još jednu stvar koja nam može biti od interesa, a to je da njen cilj nije da *otkrije* nešto novo, nego da pruži „analitičku redeskripciju“, i da na taj način ukaže na neke od determinanti tadašnjih obrazovnih politika koje se mogu uporediti sa današnjim (opet korist za sadašnjost) (Baćević 2005). Ona usmereno obrazovanje posmatra kao diskurzivnu tvorevinu (ili praksu) i kao element političke strategije, a osnovne *poruke* koje izdvaja, do kojih smatra da je moguće doći putem „kritičke analize“ obrazovnih politika, su one koje šalje istorija i sudbina usmerenog obrazovanja (ibid, 124).

U čemu se antropologija razlikovala u pristupu i objašnjenju obrazovnih fenomena od ostalih disciplina? O prirodi antropološkog „znanja“

Može li nam ovaj pregled selektivno odabranih istaknutih mesta iz istraživačke istorije antropologije obrazovanja pružiti barem delimičan odgovor na pitanja postavljena na početku teksta?

Opšte uzev, zajednička polazna tačka većine antropologa koji se bave problemima obrazovanja, jeste u tome što oni obrazovanje posmatraju prvenstveno kao kulturnu praksu. U tom smislu opet možemo citirati Ogbua, koji obrazovanje posmatra kao najvažniji element kulturne transmisije, tj. „kao proces učenja/podučavanja putem kojega društvo unaprijed osigurava očuvanje kulturne samosvojnosti i putem kojega pojedinac postaje njegovim funkcionirajućim članom“ (Ogbu 1989, 5). Takođe, u savremenim analizama sve više se stavlja naglasak i na političku dimenziju svih nivoa obrazovanja. Drugim rečima, suštinska razlika antropološkog pristupa sastoji se u *drugačijem pogledu*. Antropolozi jemče kako taj drugačiji pogled pružaju dolaženjem do “pravih” stavova ispitivanih, orijentišući više od bilo koje druge istraživačke tradicije pažnju na kulturni (grupni) ali i lični identitet učesnika u različitim vrstama obrazovnih procesa. Bilo da se radi o kritičkim (tekstualnim) analizama, redeskripcijama istorijskih interpretacija ili „čistim“ etnografijama, kada govore o obrazovanju antropolozi teže da otkriju neke skrivene ili prosto zanemarivane aspekte obrazovnog procesa, i na taj način pruže što potpuniju sliku proučavanog problema, vrlo često nudivši i njihova alternativna rešenja.

Bez obzira na različite epistemološke preferencije istraživača, zvanično – priroda antropološkog znanja se bazira na etnografskom metodu, koji ne samo da predstavlja osnovno sredstvo za dolaženje do znanja, već vrlo

često, a naročito poslednjih nekoliko decenija, i predmet mnogih antropoloških inetelektualnih vežbi. Etnografsko znanje je utemeljeno na ličnom i trajnom odnosu jedne osobe sa drugim osobama, dakle znanje koje proizilazi iz jednog spleta okolnosti koje nikada ne mogu biti identične sa nekim drugim, pa se zbog toga etnografski podaci razlikuju od podataka prikupljenih u eksperimentalnim uslovima, i zbog toga nisu opšte primenljiva (Descola 2005, 69). Ali uprkos tome, Descola uvida zapanjujuću jednolikost u načinu na koji etnografi razvijaju svoja znanja u toku svojih istraživanja. Revidirajući klasičnu podelu stadijuma u konstrukciji antropološkog znanja¹⁴, on na demonstrativan način pokazuje da kao sredstvo za dostizanje znanja, etnografija manje-više uvek prolazi kroz tri osnovna stadijuma – opis, razumevanje i objašnjenja, pri čemu se oni vrlo često preklapaju i nemaju oštre granice među sobom. Iako je etnografski deo istraživanja deskriptivnog karaktera, on kroz delimičnu identifikaciju sa drugima u velikoj meri uključuje proces razumevanja; istovremeno, etnološki momenat podređuje induktivno objašnjenje¹⁵ jednom obuhvatnom pristupu, a ako se pritom desi još da antropološki momenat padne pod vlast hipotetičko-deduktivnih objašnjenja, on u svakom slučaju ne može biti nezavisan od prethodno navedenih procedura, koje ga i omogućavaju, jer pružaju autonomiju i materijal određenoj klasi fenomena koji se koriste za izgradnju teorijskih modela. To je razlog, prema Deskoli, zašto antropologija, u najširem smislu tog pojma, nije vrsta intelektualnog napora koji bismo mogli okarakterisati jasno ograničenim domenom istraživanja, pa čak ni tipom metoda koji bi mogao da odgovori na logičke zahteve koje postavlja filozofija nauke (Descola 2005, 72). Zbog toga je jedino što antropolozi zaista mogu da ponude upravo taj drugačiji pogled, oslobođen striktnih epistemoloških stega i tematskih izbora, a kada bismo želeli da je okarakterišemo, možda je najadekvatnije to uraditi onako kako to Descola predlaže – kao poseban *stil* znanja:

Jer ako su koncepti koje koristimo – apstraktni šabloni kao što su društvo, kultura ili reprezentacija – zapravo rođeni na određenom mestu u određeno vreme, i nisu obavezno dragocena roba za izvoz, što smatramo da bi trebalo da budu, onda je stil znanja koji smo osmislili nesumnjivo originalna zaoštavština stanovnicima naše planete.

(Descola 2005, 72).

¹⁴ Radi se o Levi-Strosovoj podeli na etnografiju, etnologiju i antropologiju (Descola 2005, 68).

¹⁵ Kada govorimo o objašnjenju u antropologiji, odnosno logičkim putevima zaključivanja pri pokušaju klasifikacije i razumevanja podataka sa terena, sa pretenzijama na davanje nekih opštijih zaključaka, moguće je razdvojiti dva osnovna puta – induktivno i deduktivno zaključivanje (Descola 2005, 70-72).

Zbog svega gorerečenog, što je svakako veoma parcijelan, ali nadam se dovoljno ilustrativan pregled¹⁶, teško da se možemo složiti sa konstatacijama, kakva je na primer, ova koju je izneo I. Kovačević: „Zbog toga što su obrazovne institucije visoko formalizovane i organizovane, a njihove delatnosti visoko racionalne, njihovo proučavanje više pripada domenu sociologije. Sledstveno tome, on smatra da antropologija obrazovanja, kao poddisciplina, ima antropološko obeležje samo onoliko koliko na tom nazivu insistiraju autori, pri čemu antropološke analize obrazovanja obično ishoduju u analizi političkih pretpostavki nekog posebnog obrazovnog čina“ (Kovačević 2010, 60). Ne samo da pregled tema i načina na koje su se antropolozi bavili i danas se bave obrazovanjem opovrgava ovakav pogled, već to čini i pregled antropoloških motiva da se bave ovom oblašću društvenog života, bili oni etičke i/ili političke prirode (menjanje sopstvenog i stranog društva, ispravljanje nepravdi i loših civilizacijskih rešenja, borba protiv kulturnih predrasuda i evrocentrizma) ili epistemološke, ili pak gnozeološke prirode. Sve navodi na zaključak da je antropološki rad, bilo u oblasti obrazovanja ili nekoj drugoj, humanističko pregnuće *par excellence*. Ako želite da saznate nešto od antropologa, morate postavljati kontesktualno specifična pitanja, uz mogućnost da će se neki od njih odvažiti da vam pruži možda i neki generalizujući odgovor. Jer, bez ikakvog preterivanja, antropološka znanja nisu „instant“ znanja, nisu enciklopedijskog karaktera, već ona koja na introspektivan način tragaju za objašnjenjima, sa jednim ciljem – da se istraživačko iskustvo predstavi na „najbolji“ način, sa namerom „stvarnog“ razumevanja i objašnjenja problema ili fenomena koji je posredi.

Literatura:

Bačević, Jana. 2005. Veronauka i(ili) evronauka: kritika elemenata reforme obrazovanja 2000-2003. *Glasnik Etnografskog instituta SANU* LIII: 173-184.

Bačević, Jana. 2006a. „Pogled unazad“: Antropološka analiza uvodjenja usmerenog obrazovanja u SFRJ. *Antropologija* 1: 104-126.

Bačević, Jana. 2006b. Od trga do tržnice: antropologija, kritike savremenog obrazovanja, i njihov značaj za srbiju. *Etnoantropološki problemi* 1(2): 209-230.

Berube, Maurice R. 2000. *Eminent Educators: Studies in Intellectual Influence*. Westport, CT: Greenwood Press.

Bošković, Aleksandar (1998) Postmodernizam, antropologija i zdrav razum. *Sociologija* XL (2): 211-232.

¹⁶ Dosta potpuniji, celovitiji pregled istorije antropologije obrazovanja videti, npr. u tekstu Daniela Jona (Yon 2003).

- Descola, Philippe. 2005. On Anthropological Knowledge. *Social Anthropology* 13 (01): 65-73.
- Eddy, Elizabeth M. 1985. Theory, Research, and Application in Educational Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly* 16 (2): 83-104.
- Erickson, Frederick. 1987. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4): 335-356.
- Gaćanović, Ivana. 2009. Antropološke perspektive o/u kulturi revizije. *Antropologija* 8: 81-97.
- Gaćanović, Ivana. 2010. Kultura i identitet kao politički neizbežni koncepti: Preludijum za prilagođavanje antropološke debate o multikulturalizmu političkoj realnosti. *Čemu* 18/19: 230-251.
- Henry, Jules. 1960. A Cross-Cultural Outline of Education. *Current Anthropology* 1 (4): 267-305.
- Kovačević, Ivan. 2010. *Antropologija između scijentizma i disolucije*. Beograd: Srpski genealoški centar; Odeljenje za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta.
- Ogbu, John U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4): 312-334.
- Ogbu, John U. 1989. *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Segal, Daniel A. and Sylvia J. Yanagisako (eds) 2005. *Unwrapping the Sacred Bundle: Reflections on the Disciplining of Anthropology*. Durham and London: Duke University Press.
- Spindler, George D. 1955. *Anthropology and Education*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Trueba, Henry T. 1988. Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 19 (3): 270-287.
- Wedel, Janine R., Cris Shore, Gregory Feldman and Stacy Lathrop (2005) Toward an Anthropology of Public Policy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 600: 30-51.
- Yon, Daniel A. 2003. Highlights and Overview of History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 32: 411-429.

Ivana Gačanović

Can anthropology educate us? On the nature of knowledge in the field of anthropology of education

For the purpose of illustrating the ways in which „knowledge“ is made in anthropology and bringing closer the image of the nature of that knowledge, and its eventual usability, in this paper I offered a short review of anthropology’s contribution to the study of education during the 20th century. In this way, I attempted to answer several questions: how do anthropologist, who are interested in the educational processes, collect the informations, what are the most common areas of their research in that area, what sorts of knowledge can we expect from their works, and could anthropological knowledge be “useful” to us somehow?

Keywords: educational anthropology, nature of anthropological knowledge, ethnography, history of anthropology.