

Джордж и Луиза Спиндлеры

и задачи антропологии образования*

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Статья знакомит читателя с антропологией образования в США и основоположниками этого исследовательского направления – супругами Джорджем и Луизой Спиндлер. На протяжении пятидесяти лет Спиндлеры занимались четырьмя взаимосвязанными сферами деятельности: психологической антропологией, антропологией образования, преподаванием антропологии и редактированием серий этнографических монографий и учебников. Их первые полевые исследования стартовали с изучения процессов культурных изменений в резервации индейцев Меномини (Menominee), а в области образования – трудностей обучения в американской школе детей мексиканского происхождения. Основные исследовательские темы, которые Дж. и Л. Спиндлеры разрабатывали на протяжении всей жизни, касались вопросов образовательной антропологии, трансмиссии культурного опыта от поколения к поколению, особенностей обучения разных социальных групп в контексте американской культуры, нерелевантного восприятия учителями поведения детей, а также культурной терапии. Полевые исследования в школе, антропологический анализ случаев в учебных учреждениях продемонстрировали, что работа антрополога позволяет вскрывать в системе образования культурные предпосылки и предубеждения, обнаруживает подводные камни невидимости и непонимания ценностей разных социальных групп. Для решения этих проблем разрабатывалась теория и практика культурной терапии как одна из разновидностей клинической антропологии. В концепции Дж. и Л. Спиндлеров образование рассматривалось в качестве процесса культурной трансмиссии, а учитель выступал как ее культурный агент. В конкретных антропологических исследованиях образовательных учреждений было обнаружено, что социальные системы школьной жизни могут основываться на иллюзиях относительно различного рода учебных ситуаций и существует немалый риск того, что на этом основании будут приниматься неверные административные решения. Одной из ключевых задач культурной терапии являлось сделать антропологическое исследование инструментом лучшего понимания культурных ожиданий в образовательных ситуациях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Джордж и Луиза Спиндлеры, антропология образования, этнография, культурные изменения, культурная терапия.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-4-29-38

Этнография и антропология образования в мире

Антропология образования (anthropology of education, educational anthropology), антропология обучения (anthropology of learning), этнография академической (школьной, учебной) жизни (school ethnography), педагогическая антропология (pedagogical anthropology), этнографические исследования в образовании (ethnographic studies in education) – довольно близкие направления в теории и практике антропологических исследований. Предметом изучения в них выступает система образования как таковая, входящие в нее институты, учебные процессы, педагогические практики, а также межкультурные различия в обучении и воспитании детей. При этом разные страны отличаются различными традициями антропологии образования. В России эта область исследований известна скорее как педагогическая антропология



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник
Школы антропологии будущего РАНХиГС,
119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84; ведущий
научный сотрудник лаборатории психологии под-
ростка ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-0545-0612
E-mail: ms7gus@gmail.com

и связана с именем К. Д. Ушинского, его трех-
томным трудом «Человек как предмет воспи-
тания. Опыт педагогической антропологии»
[Ушинский, 2004]. В европейских странах по-
лучила распространение этнография образо-
вательных институтов, процессов и практик;

* Часть 1. Продолжение будет опубликовано в следующих выпусках
журнала «Образовательная политика».

антропологические исследования, посвященные вопросам образования, публикуются в различных тематических журналах, образуя скорее междисциплинарную область, нежели магистральное направление. С конца 1970-х гг. в Оксфорде (Великобритания) ежегодно в сентябре собирается международная конференция – Oxford Ethnography & Education Conference (ОЕЕС)¹, где обсуждаются материалы этнографов из разных регионов мира. Первоначально по ее результатам выпускались тома с работами, например, Питера Вудса (Peter Woods, <https://www.researchgate.net/profile/Peter-Woods-5>), Мартина Хаммерсли (Martyn Hammersley, <https://www.researchgate.net/profile/Martyn-Hammersley-2>), Пола Аткинсона (Paul Atkinson, <https://www.researchgate.net/profile/Paul-Atkinson-12>), Сары Деламонт (Sara Delamont, <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Sara-Delamont-2033074902>), Энди Харгривза (Andy Hargreaves, <https://www.researchgate.net/profile/Andy-Hargreaves-2>), Стивена Болла (Stephen Ball, <https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Ball-14>), Эндрю Полларда (Andrew Pollard, <https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Pollard-5>), Колина Лейси (Colin Lacey, <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Colin-Lacey-72536392>), с 2006 г. стал выходить международный журнал «Ethnography and Education»², публикующий статьи об образовательной практике с позиций социологии, лингвистики, истории, психологии и общеобразовательных исследований, а также антропологии и классических этнографических исследований. В июне 1994 г. была основана Европейская ассоциация исследований в области образования – The European Educational Research Association (EERA). К концу XX в. предполагалось, что этнографические исследования в области образования (ethnographic studies in education) помогают решать проблемы обучения определенных социальных групп (студентов, учителей, профессоров, администраторов, проектировщиков и т. д.) посредством лучшего понимания их культуры и способов мышления. Если этнография – это исследование, связанное

с культурой, то образование – практика, в которую также вовлечена культура. Антропологические исследования образовательных учреждений стали выявлять и решать такие проблемы, как отношения школы и общества, администрации и персонала, содержание учебных программ и динамика образовательного процесса [Jeffrey et al., 2010].

С этих общих позиций школа в антропологических и этнографических исследованиях образования рассматривается как часть культурной жизни. Особенно ярко учебные учреждения в качестве культурного пространства, перспективы их модернизации и различные национальные традиции в антропологии образования представлены в работах К. Андерсон-Левитт [Anderson-Levitt, 2003, 2011, 2012]. К. Андерсон-Левитт доказывает, что, несмотря на глобализацию, международное сотрудничество и транснациональные тенденции в науке, антропологии образования существенно различаются в странах мира, фокусируя внимание на различных аспектах образовательного процесса. Так, в Канаде антропология образования сосредоточена на проблемах начальной школы, тогда как британские и американские ученые скорее интересуются вопросами организации учебного процесса, социальной стратификации, гендера и профилактики этнических конфликтов [Anderson-Levitt, 2012]. Во Франции на передний план анализа выходят проблемы социализации в образовательных учреждениях, а в Германии этнография школьной жизни развивается в тесной связи с концепциями философской антропологии. Исследователи из Латинской Америки делают фокусом внимания проблемы сельских школ, а в Японии стремятся изучать в образовательном пространстве малые сообщества. Таким образом, несмотря на значительный вклад США в область антропологии образования, важно избегать «столичного провинциализма», учитывая иные национальные традиции [там же].

Имея истоками исследования культурной трансмиссии и взаимопревращений культуры и личности, антропология образования в наши дни существенно расширилась, включая вопросы о культурной преемственности и культуральных изменениях, социальной справедливости, социальном неравенстве

1 Oxford Ethnography and Education Conference, <http://www.ethnographyandeducation.org/conferences/>.

2 Journal information, <https://www.tandfonline.com/toc/reea20/current>.

в школе и проблемах этнических меньшинств [Levinson et al., 2015].

Джордж и Луиза Спиндлеры – основоположники антропологии образования

Труды Джорджа и Луизы Спиндлеров (Шпиндлеров) практически неизвестны в России. Между тем в юбилейном сборнике их статей супруги охарактеризованы как «всемирно знаменитые основатели антропологии образования и наиболее цитируемые ученые» [Trueba, 2000]. Джордж и Луиза Спиндлеры справедливо считаются основоположниками американской антропологии образования, хотя их деятельность не ограничивается этой областью, а охватывает также сферы психологической антропологии и психологии культурных изменений. «Для нас все эти направления разделены не более чем условностью», признаются ученые [там же]. Их совместная профессиональная деятельность началась в 1948 г., когда в составе небольшой группы они занялись полевыми исследованиями индейцев Меномини (Menominee) в штате Висконсин. На протяжении семи лет с середины июня до середины сентября они разбивали в резервации индейцев свою палатку и день за днем изучали «психологическую и культурную адаптацию людей к радикальным культурным изменениям» [Trueba, 2000]. В дальнейшем материалы этих исследований послужили основой для их диссертаций – Дж. Спиндлера в 1952 г. и Л. Спиндлер в 1956 г., а также монографий, статей и книг [Spindler, 1962; Spindler & Spindler, 1971].

Несмотря на то, что профессиональная деятельность супругов протекала в тесном сотрудничестве, лидером в этом союзе был Джордж Спиндлер (George Dearborn Spindler,

1920–2014) – философ³, педагог, антрополог, писатель, редактор журнала *American Anthropologist* (1963–1966), редактор серии этнографических монографий (*Case Studies in Cultural Anthropology*; *Studies in Education and Culture*; *Studies in Anthropological Method*), учебных пособий для студентов-антропологов, исследователь американской культуры. В Стэнфордском университете по материалам собственных исследований он создал оригинальные учебные курсы антропологии американской культуры [Spindler, 1955, 1959; Spindler & Spindler, 1983].

Луиза Спиндлер (Louise Schaubel Spindler, 1917–1997) начинала свою профессиональную деятельность учителем немецкого языка, живо интересовалась литературой и искусством, а в 1956 г., получив докторскую степень, стала первым выпускником факультета антропологии в Стэнфорде. В совместную работу с Дж. Спиндлером она привнесла гендерный подход и была одним из пионеров женского движения в антропологии [Spindler, 2000].

Интерес к разработке проблем образования появился у исследователей ненароком. Осенью 1950 г. Дж. Спиндлер приехал в Стэнфорд и в качестве антрополога присоединился к междисциплинарной группе ученых, изучающей работников сферы образования в трех учреждениях неподалеку от университета – учителей в их классах, директоров в их школах и администраторов в школьных системах – с целью повысить их профессиональную компетентность. Исследовательская группа финансировалась фондом Розенберга и состояла из двух педагогов, одного социолога, одного антрополога и одного психиатра. В те времена мало кто понимал, чем антрополог может заниматься в системе образования. Однако применить к изучаемой реальности антропологическую оптику означало взглянуть на привычное глазами Другого и осознать его (привычного) странность. Дж. Спиндлер вспоминает, что, когда он впервые пришел со своим антропологическим исследованием в школу, на первый взгляд все там было ему хорошо знакомо и вызывало скуку. Но как только он переключил сознание (словно бы повернув волшебный алмаз из «Синей птицы» М. Метерлинка, где после этого действия герой смог увидеть души вещей – хлеба, воды, сахара), реальность предстала перед ним

3 Дж. Спиндлер получил степень бакалавра наук в педагогическом колледже Висконсина (1940), магистра социологии и антропологии в университете Висконсина (1947), доктора философии в области антропологии, социологии и психологии в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе (1952). Он изучал психологию, но в дальнейшем отказался от психологических методов в пользу полевых исследований (Spindler, 2000a). «Я поступил в аспирантуру в Висконсине в 1945 году, на следующий день после того, как меня уволили из армии, чтобы стать физическим антропологом... Однако соблазн психологических интерпретаций увлек меня от карьеры в области физической антропологии к колдовскому зелью, называемому в то время "личностью и культурой"» [Spindler, 2000].

совсем в ином свете. Школьный мир выступил для Дж. Спиндлера экзотикой, и он начал изучать его с таким же энтузиазмом, как некогда секреты медицины индейцев меномини, танец вождей и пейотизм [Spindler, 1952]. «Это была настоящая антропологическая пища! Все то, что мы изучаем в школах, мы теперь видим таким образом. Каждое действие ритуализировано. <...>. Школа действительно странное место!» [Spindler, 2000].

Едва ли не самая привлекательная особенность антропологической полевой работы – озарение, когда изменение способа видения происходит неожиданно и казавшееся хорошо известным проблематизируется. Этот опыт вдохновил Дж. Спиндлера, и вместе с Л. Спиндлер он организовал в Стэнфорде первую научную конференцию по образовательной антропологии, пригласив туда видных представителей социальных наук и антропологов, которые так или иначе затрагивали вопросы образования в своих работах. Это были Джон Гиллин (John Gillin, <https://www.asanet.org/about/governance-and-leadership/council/presidents/john-l-gillin>), М. Мид, Бернард Сигел (Bernard Siegel, <https://news.stanford.edu/news/2003/september10/obitsiegel-910.html>), Сол Кимбалл (Solon Kimbal, <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1525/aa.1984.86.2.02a00140>), А. Крёбер и др. [Spindler, 2000]. Одновременно Дж. Спиндлер был убежден, что антропологи не осознавали роли своей дисциплины в сфере образования в плане необходимости изучения культуры и использования этнографических исследовательских методов [Trueba, 2000].

По материалам конференции в 1955 г. вышел сборник работ «Anthropology and Education» [Spindler, 1955]. Годы спустя Дж. Спиндлер заметил, что слово «этнография» не присутствовало ни в дискуссиях, ни в представленных документах, ни в предметном указателе опубликованной книги. «С одной стороны, она (этнография) считалась само собой разумеющимся базовым методом антропологии. С другой стороны, никто не считал этот метод

«Э то была настоящая антропологическая пища! Все то, что мы изучаем в школах, мы теперь видим таким образом. Каждое действие ритуализировано. <...>. Школа действительно странное место!»

Spindler, 2000



особенно подходящим для обучения» [Spindler, 2020]. Лишь относительно недавно этнография стала осознаваться в качестве фундаментального вклада антропологии в образование и актуального метода изучения «практически для всех, кто интересуется влиянием культуры на школьное поведение» [там же]. В наши дни многие стали использовать термин «этнография» для описания любого качественного исследования, вне зависимости от того, вовлечена ли в него культура или нет [там же].

Ключевые исследовательские темы, которые Дж. и Л. Спиндлеры разрабатывали на протяжении всей своей жизни, касались разработки образовательной антропологии, трансмиссии культурного опыта от поколения к поколению, социализации, особенностей обучения разных социальных групп в контексте американской культуры, нерелевантного восприятия учителями поведения детей и культурной терапии, а также анализа случаев учащихся, оказавшихся в процессе обучения в неблагоприятном положении.

Гуманитарная миссия теоретической и практической деятельности Дж. и Л. Спиндлеров заключалась в том, «чтобы добиться справедливости, чтобы все дети, независимо от этнической принадлежности или социально-экономического положения, могли получить хорошее образование» [Spindler, 2000]. Как ученых же их интересовало исследование образовательных процессов, связанных с трансляцией культуры, а также с адаптацией личности к культурным изменениям.

Становление антропологии образования в США

Изучая эволюцию разработки проблем образования в американской культуре, Дж. Спиндлер полагал, что первыми научными работами в этой области, которые оказали влияние на педагогические практики, являлись статьи антрополога и археолога Э. Хьюитта (Edgar L. Hewett, 1865–1946), опубликованные в журнале «American Anthropologist»⁴ в начале XX в. [Hewett, 1904, 1905]. Между тем в энциклопедическом перечне, составленном в 1953 г. А. Кребером, образование все еще не значилось в качестве области прикладной антропологии. В отчете о Стэнфордской конференции 1954 г. по образованию и антропологии Дж. Спиндлер писал, что вплоть до второй половины XX в. антропологи рассматривали скорее результаты образования, чем образовательный процесс, тогда как: «Антропология может помочь пролить свет на человеческое поведение в учебных ситуациях так же, как она пролила свет на поведение на фабриках, в больницах, крестьянских общинах, военно-воздушных силах, индейских резервациях, городах Новой Англии и различных примитивных обществах» [Spindler, 1955]. Особенно важное значение для разработки антропологии образования имели в то время относительно новые исследовательские области антропологии, такие как личность и культура (психологическая антропология) и культурная динамика (изменение культуры и процессы аккультурации) [там же].

1950–1960-е гг. оказались довольно плодотворным периодом для развития и антропологии, и образования. Состоявшуюся в 1954 г. конференцию по образованию и антропологии, спонсором которой «с благословения факультета антропологии Стэнфордского университета» выступил фонд Карнеги, нередко считают началом педагогической антропологии в США. Однако Дж. Спиндлер доказывал, что это не так: антропология образования «уходит своими корнями в XIX век, как и вся остальная антропология», ее генеалогия столь же длинна, как и любая другая область антропологии [Spindler, 2000]. Тем не менее, конференция по образованию и антропологии выявила,

сфокусировала и объединила те ключевые вопросы, которые не были решены в предыдущую эпоху. В этом смысле она действительно послужила стартом для институционализации образовательной антропологии [там же].

В 1955 г., подготавливая материалы этой конференции к публикации, Дж. Спиндлер выделил четыре группы вопросов:

- 1) философское и теоретическое обоснование общего исследовательского поля образования и антропологии;
- 2) необходимость социокультурной контекстуализации образовательного процесса и его анализ;
- 3) «культурно выраженные» фазы жизненного цикла в системе образования;
- 4) особенности межкультурного взаимопонимания и обучения представителей разных культур в едином образовательном пространстве.

Если первая группа вопросов продолжает дискутироваться и по сей день, то с социокультурным анализом образовательного процесса дело обстоит гораздо лучше: здесь Дж. Спиндлер упоминает классические работы Л. С. Выготского, П. Бурдьё и М. Фуко, существенно продвинувшие это направление [Spindler, 2000].

Собственно профессиональный путь Дж. Спиндлера в области антропологии образования начался с анализа конкретного случая (case study) – молодого учителя Роджера Харкера. Хотя этому кейсу посвящена отдельная публикация [Spindler, 1982], в дальнейшем Дж. Спиндлер неоднократно к нему возвращался, извлекая все новые и новые грани интерпретаций. «Это тот случай, о котором я ... часто говорил, что у меня не было бы карьеры в антропологии образования, если бы не Роджер Харкер (конечно, псевдоним). Он является идеальным примером, потому что ... хорошо иллюстрирует множество различных аспектов роли (учителя как) культурного транслятора и посредника в культурно разнообразном американском обществе» [Spindler, 2000]. В юбилейном сборнике работ Дж. и Л. Спиндлеров читатели встречаются с Роджером Харкером трижды. «В каждом анализе его случая применялись разные концепции и цели. Такова природа полезного материала дела. Проблема с Роджером в том, что он не был проблемой. Никто таковым его не считал, включая начальство, коллег и, менее всего, его самого. Лишь несколько детей робко заявили о некоторых проблемных местах. <...> Теперь это знаковая история, но ее никогда нельзя забывать,

4 «American Anthropologist» – ведущий журнал Американской антропологической ассоциации (ААА), издающийся с 1899 г. под редакцией Ф. Боаса и др.

поскольку сегодня она лежит в основе проблем американского образования» [там же].

Итак, познакомимся с этим исследованием более подробно.

Случай учителя Роджера Харкера (Roger Harker)

Способ работы междисциплинарной исследовательской группы, к которой в 1950 г. присоединился Дж. Спиндлер, сводился к тому, чтобы прийти в школу, предложить провести тщательное исследование любой ситуации и предоставить обратную связь, описать результаты исследования в качестве возможности для работников образования повысить свою профессиональную компетентность. В одной из школ участвовать в таком исследовании вызвались все преподаватели. В результате жеребьевки волонтером Дж. Спиндлера оказался Роджер Харкер – 25-летний молодой человек, благополучный представитель среднего класса.

Роджер Харкер работал учителем в средних классах школы, имея репутацию успешного педагога в глазах руководства, учеников и в собственном представлении. «Его также высоко ценили администраторы, коллеги-учителя и те, кто изредка заходил к нему в класс, например, школьный психолог» [Spindler, 2000]. Окружающие воспринимали Роджера Харкера как хорошего человека и высококвалифицированного молодого учителя, имеющего все шансы сделаться в будущем администратором школы. Его деятельность получила позитивные отзывы, и он сам был с этим внутренне согласен, ибо проделывал огромную работу по обучению около 40% детей в своем классе.

Однако взгляд антрополога на педагогическую деятельность способен обнаружить то, что не попадает в поле зрения самих участников образовательного процесса. Так, Дж. Спиндлер заметил, что практически все успешные ученики Роджера Харкера имели высокий социальный статус

и размещались в одной части класса, тогда как отстающие принадлежали к меньшинствам с низким социально-экономическим статусом. Учитель подсознательно сконструировал свой класс таким образом, что преимущества в нем получали дети с высоким социальным статусом, культурно похожие на него самого. «Учитель рассматривается как культурный агент, что было важным шагом в то время, но он подвергается культурным влияниям, которые находятся за пределами диапазона сознательного внимания. Именно эти скрытые процессы имеют наибольшее значение для понимания того, что такое школьное образование и какую роль в нем играет учитель. Они по-прежнему являются наименее понятным аспектом преподавания и обучения, который не поддается наблюдению и фиксации» [Spindler, 2000].

Роджер Харкер был полностью уверен в своем положении, и все вокруг думали, что он совершал грандиозную работу. Он делал все возможное, чтобы поддержать и укрепить мотивацию к достижению у этих 40% учеников в своем клас-

се. Однако в классе оставались еще 60% учеников, которых он игнорировал. Он не был к ним враждебен или предвзят, но попросту не вовлекал их в учебный процесс. Это были мексиканцы и португальцы с более низким социальным статусом, недавно поступившие в школу, перебравшись в новый район. Им не доставало словарного запаса и диапазона понимания, что позволяло бы

Роджеру Харкеру эффективно с ними работать. По отношению к этим 60% он использовал те же педагогические приемы, что и к вовлеченным в учебную деятельность 40%, однако с ними это не срабатывало. Роджер Харкер был симпатичен им как учитель, они хорошо к нему относились и не нарушали дисциплину, но не заявляли о своих проблемах, и он не знал, что в реальности с ними происходит. Более того, учитель никогда бы и не узнал об этой проблеме, если бы его класс и его педагогические практики не оказались в фокусе внимания тематического антропологического исследования. Сильнее всего

ВЗГЛЯД АНТРОПОЛОГА НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОСОБЕН ОБНАРУЖИТЬ ТО, ЧТО НЕ ПОПАДАЕТ В ПОЛЕ ЗРЕНИЯ САМИХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Дж. Спиндлера поразило, что «вся образовательная ситуация, в которую был встроен Роджер, была такой же предвзятой, как и он сам. <...> Этот случай ... произвел на меня глубокое впечатление и повлиял на последующие пятьдесят лет профессионального развития» [Spindler, 2000].

Частью трудового контракта Дж. Спиндлера являлось обязательство сообщить Роджеру Харкеру о том, что обнаружилось в его классе спустя шесть месяцев полевых исследований. Однако, когда Дж. Спиндлер попытался поделиться результатами своих антропологических наблюдений, учитель взорвался. Он не был готов увидеть и тем более принять открывшуюся антропологу реальность. Он не мог поверить, что эффективно работал лишь с 40% детей, которые были похожи на него в культурном отношении. Эта ситуация оказалась слишком странной, чтобы ее можно было увидеть. Более того, сначала эту проблему должны были увидеть те, кто проводил полевые исследования. «Отрицание Роджером того, что стало для меня совершенно очевидным в ходе моего изучения его и его класса, было моим первым знакомством с понятием несоответствия между намерением и действительностью и привлекло мое внимание к неартикулированным, в основном бессознательным паттернам учительской культуры» [Spindler, 2000]. К его чести, Роджер Харкер «остался в процессе, и именно здесь родилась идея культурной терапии» [там же].

Наиболее важным выводом из этого кейса стало понимание того, что «школьное образование не работало для большинства детей мексиканского происхождения» [там же], и эта «проблема не ограничивалась классной комнатой Роджера Харкера» [там же]. Другая идея родилась в результате дальнейших размышлений Дж. Спиндлера над этим случаем и касалась значимости осознания культурного разнообразия в качестве новой нормы жизни. Это был тот дар, который принесли антропологи в школу и в учебный процесс – понимание, что школьный класс не только представляет собой единое целое, но и состоит из отдельных сообществ; в этих сообществах имеются различные группы интересов, а также отдельные личности со своими предпочтениями, способами мышления и образовательными интересами. Наконец, стала понятна и миссия антрополога, который, проводя полевые исследования в школе, вскрывал в этом

социальном пространстве лакуны невидимости и непонимания. Таким образом, из этого кейса, который Дж. Спиндлер всесторонне исследовал и как антрополог, и как психолог, и как широкий специалист в сфере социальных наук, родилась теория и практика его культурной терапии.

Случай ученицы Бет Энн (Beth Anne)

История с Роджером Харкером определила характер последующих полевых исследований жизни школы, поэтому, когда Дж. Спиндлер столкнулся со случаем ученицы Бет Энн, он уже был готов к тому, что подлинная реальность окажется отнюдь не такой, какой предстает в суждениях учителей и иных школьных работников.

Внешняя канва этой истории описывается таким образом, что в начале 1950-х гг. антрополог Дж. Спиндлер отправился в Калифорнию, в один из наиболее стремительно развивающихся районов Америки, и обнаружил там «чудесно одаренного ребенка», которого ее учителя охарактеризовали как «самого приспособленного» ученика в школе. Однако в реальности это был ребенок, «страдающий от бремени нашей культуры, ориентированной на достижения» [Spindler, 2000].

Статья об ученице Бет Энн появилась в 1970-х гг. [Spindler, 1974]. В ней описывалась драматическая история девочки – «одной из лучших учениц школы», с приятной внешностью, из «хорошей семьи», являющейся «лидером среди одноклассников», – однако внешние оценки личности ребенка не совпадали с его внутренним напряженным состоянием. Статья завершалась выводом Дж. Спиндлера о том, что видимая, кажущаяся извне приспособленность к школьной жизни имела для Бет Энн весьма высокую внутреннюю цену, и в таком случае напрашивался вопрос: можно ли называть это приспособленностью? Критериями приспособленности к школьной жизни выступали успешная учеба, дисциплинированность, популярность среди сверстников, готовность к сотрудничеству, хорошие коммуникативные навыки. «Наша исследовательская группа попросила учителей одной небольшой начальной школы выбрать наиболее приспособленного ребенка в своем образовательном учреждении. Они это сделали, и мы изучили девочку. Результаты довольно интенсивного исследования с использованием

как психологических, так и культурных методов показали, что она далеко не приспособлена и фактически страдает от неумолимых стандартов поведения, предъявляемых к ней учителями и родителями» [Spindler, 2000]. Этот кейс также продемонстрировал, как происходит «проецирование ценностей на арены действий и суждений», выявив «несоответствие между воспринимаемым и реальным» [там же]. Данные проективных тестов – ТАТ и теста Роршаха – свидетельствовали, что девочка была эмоционально ограничена, сдерживала воображение, стремилась всем угодить, беспокоилась о правильности своих ответов. Социограмма же показала, что она была практически изолирована в классе, и даже «лучшая подруга» не ставила ее на первое место.

Поскольку изначально кейс Бет Энн задумывался как попытка изучить успех на фоне обнаруженных Дж. Спиндлером массовых неудач в системе образования, перед исследователями стояла задача определить, что же способствовало успешному обучению ребенка в школе. Однако результаты антропологического исследования оказались «полной неожиданностью» для ученых [там же]. У Бет Энн обнаружили абдоминальный тик (abdominal tic), большую часть времени она была напряженной и беспокойной. Она опасалась непопулярности среди одноклассников и проводила бессонные ночи, тревожась о своих школьных работах. Но парадоксальным образом все без исключения учителя проголосовали за нее как за «самого приспособленного» ребенка в школе. «На плечи этой 10-летней девочки легла вся тяжесть ориентации (американской культуры) на достижения, ожиданий высоких результатов от ребенка, который был так хорошо одет, так хорошо выглядел и происходил из такой "хорошей семьи"» [там же].

Наиболее удивительным представлялось несоответствие между личностью девочки, оказавшейся в осаде (personality under siege), и в корне неверными представлениями о сложившейся ситуации, которые разделял весь педагогический коллектив. Антропологическая же интерпретация этого кейса заключалась в том, что для школьной администрации Бет Энн воплощала тот идеал, который они хотели видеть и достижений которого желали как для своих учеников, так и для собственных детей. «В некотором смысле Бет Энн была похожа на Роджера Харкера. Оба представляли идеализации, спроецированные

судьями внутри системы» [Spindler, 2000]. Так, класс Роджера Харкера был слишком разнообразным, чтобы соответствовать представлениям о монокультурной модели школы. В свою очередь, Бет Энн страдала от согласованного стремления учителей и родителей осуществить их собственные мечты. «Это казалось явным случаем проецирования культурных ценностей» [там же]. В конце концов Стэнфордской консультационной службе пришлось немало потрудиться, работая с учителями и родителями, чтобы побудить их немного расслабиться, а Бет Энн помочь сформировать убеждение, что получать иногда «четверки» и не заправлять идеально свою постель – вполне нормально.

Два эти случая, с которыми Дж. Спиндлер столкнулся в начале своей карьеры антрополога-педагога, заставили его переосмыслить старый антропологический принцип: *все не то, чем кажется*. Он пришел к выводу о том, что социальные системы школьной жизни могут основываться на иллюзиях относительно самого разного рода учебных ситуаций, и в дальнейшем на этой основе могут приниматься неверные административные решения. При этом культурное давление школьной системы осуществляется незаметно и неосознанно как для учеников, так и для учителей. Система побуждает людей по умолчанию следовать тем поведенческим стратегиям, которые она негласно одобряет, даже если это наносит ущерб конкретным детям.

Кейс Бет Энн побудил Дж. Спиндлера заново переосмыслить случай Роджера Харкера. Он осознал, что культурная терапия не должна быть направлена исключительно на те 60% учеников, которые плохо учатся в школе, но также и на те 40%, которые предположительно преуспевают. Однако для решения этих проблем было необходимо научиться видеть за каждой образовательной ситуацией сложные и формирующие разные поведенческие стратегии слои культуры.

Хотя антропологи нередко замечают, что «неуспеваемость в школе является культурно сконструированной проблемой», они также вынуждены признать, что для решения этой проблемы «с культурной точки зрения» у них недостаточно инструментов [McDermott, 1989]. «Реальность такова, какой ее делают, этот трюизм в искусстве коммуникации никогда не бывает более верным, чем в преподавании и обучении. Учитель, в случае успеха, создает среду для обучения. Эта

среда является сконструированной реальностью. Ценности, способы понимания, скрытые желания и негласные предположения – все отражено в этой реальности» [Spindler, 2000]. В такого рода ситуации ученицу Бет Энн затруднительно было воспринимать иначе, чем «наиболее адаптированную». Хотя некоторые учителя и могли улавливать сигналы, намекающие, что с этим приспособлением не все обстоит так благополучно, в культурно сконструированной реальности ее поведение не только воспринималось как приспособление, но и было вынуждено этому представлению соответствовать.

Список источников | References

- Ушинский К. Д. (2004). Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС. 2004. 576 с.
- Anderson-Levitt K. M. (ed.). (2003). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. Palgrave Macmillan US.
- Anderson-Levitt K. M. (2005). The Schoolyard Gate: Schooling and Childhood in Global Perspective. *Journal of Social History*. No 38 (4). Pp. 987–1006.
- Anderson-Levitt K. M. (2011). World Anthropologies of Education. In *A Companion to the Anthropology of Education*. Wiley-Blackwell, pp. 9–24.
- Anderson-Levitt K. M. (ed.). (2013). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (2st ed.). New York: Berghahn Books. 353 p. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qcjst>.
- Fisher A. D. (1998). Anthropology and Education in Canada, the Early Years (1850–1970). *Anthropology Education Quarterly*, 29(1), 89–102. doi:10.1525/aeq.1998.29.1.89.
- Hewett E. L. (1904). Anthropology and Education. *American Anthropologist*, vol. 6, no. 4, pp. 574–575.
- Hewett E. L. (1905). Ethnic Factors in Education. *American anthropologist*. Vol. 7, Issue1. January-March. Pp. 1–16. <https://doi.org/10.1525/aa.1905.7.1.02a00020>.
- Jeffrey B., Bradshaw P., Twining P. & Walsh C. (2010). Ethnography, education and on-line research. In: *European Conference of Educational Research*, 25–28 Aug 2010, University of Helsinki, Finland. https://oro.open.ac.uk/22868/2/Jeffrey_et_al.pdf.
- Levinson B. A., González N., & Anderson-Levitt K. (2015). Anthropological Approaches to the Study of Education: The United States and Beyond. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 728–733. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.92053-1.
- McDermott R. (2008). Reading George Spindler. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(2), 117–126. doi:10.1111/j.1548-1492.2008.00011.x.
- Schram T. (1994). Sense Making across Disciplines. The Spindlers' Adaptations and the Self that Never Left. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 463–472.
- Siebert S. A., Spindler G., Spindler L., Barnett H. G., Beattie J., Hart C. W. M., Lewis O. (1959). Case Studies in Anthropology. *The American Catholic Sociological Review*, 20(4), 371. doi:10.2307/3709327.
- Spindler G. (1952). Personality and peyotism in Menomini Indian Acculturation. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*. 15(2): 151–159. DOI:10.1080/00332747.1952.11022869.
- Spindler G. (ed.). (1955). *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler G. (1955). Education in a Transforming American Culture. *Harvard Educational Review*, XXV, 145–156.
- Spindler G. (1959). *The Transmission of American Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spindler G. (1974). Beth Anne. A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions. In G. Spindler (ed.). *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spindler G. (ed.). (1970). *Being an Anthropologist: Fieldwork in Eleven Cultures*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spindler G. (1974a). Education and Cultural Process. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 5(4), 35–35. doi:10.1525/aeq.1974.5.4.05x0155y.
- Spindler G. (1974b). From Omnibus to Linkages: cultural transmission models. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 5(1), 1–6. doi:10.1525/aeq.1974.5.1.05x0123s.
- Spindler G. (ed.). (1978). *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- Spindler G. (1999). Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy. *Anthropology Education Quarterly*, 30(4), 466–472. doi:10.1525/aeq.1999.30.4.466.
- Spindler G. (Ed.). (2000a). Fifty years of Anthropology and Education. 1950–2000. A Spindler Anthology. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 435 p.
- Spindler G. (2000b). The Four Careers of George and Louise Spindler: 1948–2000. *Annual Review of Anthropology*. No 29. Pp. xv–xxxviii.
- Spindler G. (2008). Using Visual Stimuli in Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(2), 127–140. doi:10.1111/j.1548-1492.2008.00012.x.
- Spindler G. & Spindler L. (1965). The Instrumental Activities Inventory: A Technique for the Study of the Psychology of Acculturation. *Southwestern Journal of Anthropology*, 21 (1).
- Spindler G. & Spindler L. (1971). *Dreamers Without Power: The Menominee*. New York: Holt, Rinehart & Winston. New Edition by Waveland Press, 1984, *Dreamers with Power*.
- Spindler G. & Spindler L. (1978). A Restudy of Cultural Transmission and Instrumental Adaptation in an Urbanizing German Village. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(3), 235–236. doi:10.1525/aeq.1978.9.3.04x0506l.
- Spindler G. & Spindler L. (1982). Do Anthropologists Need Learning Theory? *Anthropology & Education Quarterly*, 13(2), 109–124. doi:10.1525/aeq.1982.13.2.05x1828h.
- Spindler G. & Spindler L. (1983a). Anthroethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(3), 191–194. doi:10.1525/aeq.1983.14.3.05x1707q.
- Spindler G. & Spindler L. (1983b). Anthropologists View American Culture. *Annual Review of Anthropology*, 12(1), 49–78. doi:10.1146/annurev.an.12.100183.000405.
- Spindler G. & Spindler L. (1989). Instrumental Competence, Self-Efficacy, Linguistic Minorities, and Cultural Therapy: A Preliminary Attempt at

- Integration. *Anthropology & Education Quarterly*, 20(1), 36–45. doi:10.1525/aeq.1989.20.1.05x1210n.
34. Spindler G. (ed.) (with H. Trueba & L. Spindler). (1989). *What Do Anthropologists Have to Say about Dropouts?* London, England, and Bristol, PA: Falmer Press.
 35. Spindler G. & Spindler L., with H. Trueba and M. Williams. (1990). *The American Cultural Dialogue and its Transmission*. Hampshire, England, and Bristol, PA: Falmer Press.
 36. Spindler G. & Spindler L. (1990). *The American Cultural Dialogue and its Transmission*. London and Bristol, PA: Falmer Press.
 37. Spindler G. & Spindler L. (1992). *The Enduring, Situated, and Endangered Self in Fieldwork: A Personal Account*. In B. Boyer and R. Boyer, Eds., *The Psychoanalytic Study of Society*, Vol. 17, Essays in Honor of George and Louise Spindler. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 38. Spindler G. & Spindler L. (1993). *The processes of culture and person: cultural therapy with teachers and students*. In *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*, ed. P. Phelan, A. Davidson, pp. 27–51. New York: Teachers Coll. Press.
 39. Spindler G. & Spindler L. (1994a). *What is cultural therapy?* In Spindler G. & Spindler L. (eds.). (1994b). *Pathways to Cultural Awareness*. Cultural Therapy with Teachers and Students. Thousand Oaks, CA: Corwin, pp. 1–33.
 40. Spindler G. & Spindler L. (eds.). (1994b). *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
 41. Spindler L. (1962). *Menominee Women and Culture Change*. American Anthropological Association, Memoir 91.
 42. Spindler L. (1977). *Culture change and modernization: mini-models and case studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 177 p.
 43. Spindler L. & Spindler G. (1958). *Male and Female Adaptations in Culture Change*. *American Anthropologist*, 60(2), 217–233. doi:10.1525/aa.1958.60.2.02a00020.
 44. Torres C. (1997). In Memory of Louise Spindler. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(4), 499–499. doi:10.1080/095183997237070.
 45. Trueba H. T. Foreword. In Spindler G. (Ed.). (2000a). *Fifty years of Anthropology and Education. 1950–2000. A Spindler Anthology*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pp. ix–xvii.
 46. Wolcott H. (1997). *The Anthropology of Learning*. In G. Spindler. (ed.), *Education and Cultural Process; Anthropological Approaches*. 3rd ed. Prospect Heights: Waveland Press. pp. 37–60.

GEORGE AND LOUISE SPINDLER and the tasks of the educational anthropology

Marina Sergeevna GUSELTSEVA

Sc. D. (Psychology), associate professor, leading research associate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, Russian Academy of Education Psychological Institute, Moscow, Russia, ORCID ID: 0000-0002-0545-0612 E-mail: ms7gus@gmail.com

ABSTRACT The article is devoted to the anthropology of education in the United States and the founders of this direction - the spouses George and Louise Spindler. For fifty years, the Spindlers have been involved in four interrelated fields of activity: psychological anthropology, educational anthropology, teaching anthropology, and editing a series of ethnographic monographs and textbooks. Their first fieldwork began with the processes of cultural change on the Menominee Indian Reservation and, in the field of education, the difficulties of teaching Mexican children in an American school. The main topics that J. and L. Spindler developed throughout their lives concerned the issues of educational anthropology, the transmission of cultural experience, the peculiarities of teaching different social groups in the context of American culture, teachers' irrelevant perception of children's behavior, as well as cultural therapy. Field studies at school, anthropological analysis of cases in educational institutions have shown that the work of an anthropologist allows you to reveal cultural prerequisites and prejudices in the education system, reveals the pitfalls of invisibility and misunderstanding of the values of different social groups. To solve these problems, the theory and practice of cultural therapy was developed as one of the varieties of clinical anthropology. In the concept of J. and L. Spindler, education was seen as a process of cultural transmission, and the teacher acted as its cultural agent. In specific anthropological studies of educational institutions, it was found that the social systems of school life can be based on illusions about various kinds of educational situations and there is a considerable risk that incorrect administrative decisions will be made on this basis. One of the key objectives of cultural therapy was to make anthropological research a tool for better understanding cultural expectations in educational situations.

KEYWORDS: George and Louise Spindler anthropology of education (educational anthropology), psychological anthropology, schooling, cultural therapy.

