

Джордж и Луиза Спиндлеры

и задачи антропологии образования. Часть 2*

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 – с изучения 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 и 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 как процесс 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-2023-1-94-105

Культурная терапия

Впервые идея культурной терапии появилась у Дж. Спиндлера во время его работы с Роджером Харкером [Spindler, 1959], затем идея была оставлена на несколько лет и снова воскресла во время сравнительных немецко-американских исследований, речь о которых пойдет ниже. В 1993 г. Дж. и Л. Спиндлеры концептуализировали эту идею в ряде своих работ [Spindler & Spindler, 1993, 1994a, 1994b]. «Проблема с Роджером Харкером и преподавателями, выбравшими Бет Энн как наиболее приспособленного ребенка в школе, заключалась в том, что они практически не осознавали своих собственных предубеждений. Они имели дело с иллюзиями (illusions) относительно реальности, с которой сталкивались каждый день своей преподавательской деятельности. Эти иллюзии проистекали непосредственно из их социально-го опыта как в собственных семьях, так и в социально-профессиональной жизни. Культурная



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
подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-0545-0612
E-mail: ms7gus@gmail.com

терапия является процессом доведения этих иллюзий до сознательной реализации, чтобы с ними можно было работать в ходе обсуждения и обучающего опыта» [Spindler, 2000b, p. 31].

К завершению антропологической работы в классе Роджера Харкера Дж. Спиндлер стал

* Часть 1 опубликована в журнале «Образовательная политика» № 4 за 2022 год.

ясно осознавать, что своими действиями изменяет личную культуру учителя. Он пытался расширить ее так, чтобы Роджер Харкер имел возможность более эффективно взаимодействовать с широким спектром этнического и культурного разнообразия учеников в своем классе. «То, что я сделал, было формой критической антропологии, хотя я против этого термина. Я не начинал свое исследование Роджера с каких-либо четких представлений о том, что он делал и чего не делал. Я также не думал о себе как о человеке, пытающемся критиковать его работу в качестве учителя. Я думал, что изучаю его, пытаюсь лишь выяснить, как он действует и почему...» [Там же, р. 42].

Антропологическое исследование выявило также то, что сегодня относится к сферам влияния социальной и когнитивной психологии: каким образом социальные позиции и статусы администратора, учителя, ученика оказывают влияние на восприятие субъектов образовательного процесса. В образовательном пространстве обнаружились точки соприкосновения, представлявшие общую культуру всех участников школьной жизни, однако были и расхождения, которые отражали различия в их социальных позициях. Эти отношения рассматривались антропологами в качестве культурной системы образовательного учреждения. Задача же аналитика состояла в том, чтобы описать те аспекты отношений, которые не попадали в поле сознания участников. Дж. Спиндлер заметил, что «образование как преднамеренное вмешательство порождает потребность в отложенном спросе со стороны ученика, ибо всегда преподается много такого, что не относится к проблемам повседневной жизни» [Там же, р. 44]. Расхождение между реальностью и представлениями о ней, бессознательное формирование шаблонов восприятия, рационализации и отрицание – все это те культурно-психологические процессы, в которые в той или иной степени оказываются вовлечены как преподаватели, так и студенты. Целью культурной терапии является обнаружение этих расхождений и лакун, а также «поднятие на уровень сознания скрытых культурных предположений и предубеждений» [Там же, р. 37]. Так, в книге, посвященной трансляции американской культуры, Дж. и Л. Спиндлеры уделяли основное внимание непреднамеренным последствиям культурной трансляции в системе образования,

расходившимся с ранее поставленными целями [Spindler, Spindler, 1990].

В ставшем каноническим для последующих аналитических разборов случае Роджера Харкера учитель «думал, что достиг своих целей, и так же думал весь школьный персонал» [Spindler, 2000a, р. 29], однако данные антропологического исследования ясно указывали, что эти цели на самом деле реализованы лишь для 40% учащихся в его классе, которые являлись «культурно похожими на него англосаксами среднего и высшего класса и протестантами» [Там же]. При этом поразительным было то, что ни Роджер Харкер, ни школьная администрация, ни большинство учеников не замечали, насколько плохо учитель справлялся с оставшимися 60% учеников в классе. Работа антрополога заключалась здесь в том, чтобы, с одной стороны, убедить учителя уделять больше внимания тем учащимся, которые не были культурно похожи на него самого, а с другой – преодолеть расхождение между идеальным представлением о себе как учителя и реальным влиянием на учеников в педагогическом процессе. «Ему было трудно принять истину. Сначала он сопротивлялся этому весьма энергично, но со временем стал принимать положение вещей все больше и больше. Как следствие, его взгляды и понимание того, чем он занимался, значительно расширились, и он смог более эффективно взаимодействовать с широким культурным диапазоном, представленным его учениками» [Там же].

В дальнейшем Дж. Спиндлер обнаружил, что большая часть его связанной с образованием антропологической работы так или иначе завершается культурной терапией, стремящейся сделать осознанными культурные предпочтения, предубеждения и предрассудки, которыми люди, а в данном случае учителя, обременены в качестве своего культурного багажа. Этот культурный багаж действует как «скрытая программа», которую педагоги приносят с собой в школьные классы. Однако эти латентные поведенческие стратегии и педагогические практики не могут быть обнаружены непосредственно, лучшим методом для их выявления являются полевые этнографические исследования.

Одна из ключевых задач культурной терапии – сделать антропологическое исследование инструментом для лучшего понимания культурных ожиданий в образовательных ситуациях. В целом же культурная терапия нацелена на то, чтобы

сделать учащихся и педагогов «восприимчивыми к разнообразию человеческого поведения, вывести их за пределы узкоклассовой и этнической культуры» [Spindler, 2000b, p. 32].

Следует отметить, что Дж. и Л. Спиндлеров критиковали за использование термина «культурная терапия» применительно к процессам рефлексии и самоанализа, ибо терапия подразумевает болезнь. Однако предложенные варианты «культурная рефлексия» или «клиническая антропология» представлялись им менее удачными, поскольку рефлексия была только частью культурной терапии, а клиническая антропология включает множество иных вещей, к культурной терапии не относящихся. Культурная терапия является одной из форм клинической антропологии, а психологическая модель терапии заменена культурной моделью. Среди разновидностей культурных знаний (cultural knowledge) Спиндлеры выделяли обыденное (mundane), я/другой-рефлексивное (self-other reflexive) и скрытые предположения (hidden assumptions) [Spindler, 1999]. Проявление в собственном поведении этих разновидностей делалось осознаваемым посредством культурной терапии. Основная же идея заключалась в том, что скрытые или находящиеся на подсознательном уровне предпосылки культуры должны быть доведены до такого уровня осознания, чтобы с ними было можно целенаправленно работать.

Подспудное давление культуры (antecedents¹)

Осенью 1959 г. Дж. и Л. Спиндлеры отправились в Германию, чтобы преподавать учебные курсы «Введение в социокультурную антропологию» (Introduction to Sociocultural Anthropology: Anthropology 001) и «Американская культура» (American Culture: Anthropology 015) в зарубежном кампусе Стэндфордского университета. В это же время Дж. Спиндлер задумал провести в Германии полевые исследования совместно со студентами. Темой этих исследований служили

вопросы миграции и ассимиляции, взаимоотношения коренных жителей и беженцев из Восточной Европы. Этнографическая работа предполагала выявление культурных особенностей разных социальных групп, их восприятие друг другом, описание динамики изменений при переходе от традиционного к современному (урбанизированному) образу жизни, а также выявление роли начальной школы в процессе адаптации к новым условиям. «Мы сосредоточились на учи-

телях как носителях культуры и пришли к выводу, что они были консервативными несмотря на то, что (а) учителей старшего возраста заменили более молодые, недавние выпускники учебных педагогических заведений и (б) что вся учебная программа изменилась, учебники тоже были заменены в результате проведенных федеральным правительством масштаб-

ных реформ. Фактически на протяжении всей реформы школа в значительной степени выступала в качестве консервативного фактора» [Spindler, 2000b, p. 29].

Итак, выводы антропологов по материалам исследования в Ремстале² гласили, что школа являлась наиболее весомым фактором сохранения традиционной идентичности. Поразительно, что это происходило вопреки тому, что на поверхности культурной жизни осуществлялись грандиозные реформы, кардинально менявшие школьную жизнь. Пожилые учителя отправились на пенсию, выпускались новые учебники, и вся учебная программа была в корне модернизирована. Однако в повседневной реальности школьной жизни происходило следующее: участники образовательного процесса непреднамеренно придумывали новые названия для старых предметов и процедур, а учебники так или иначе воспроизводили темы дореформенной эпохи применительно к изменившимся условиям. «Школа создавала иллюзию больших перемен, но никаких преобразующих изменений не происходило.

НИ ОДНА ДРУГАЯ ДИСЦИПЛИНА [РЕЧЬ ОБ АНТРОПОЛОГИИ] НЕ ОБЕСПЕЧИВАЕТ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ И РАЗНООБРАЗИИ ЕГО ПОВЕДЕНИЯ

1 Antecedents – установки, сложившиеся на основании опыта прошлой жизни.

2 Das Remstal – долина, простирающаяся к юго-востоку от Штутгарта, Германия.

Скорее, вносились замещающие трансформации, создающие видимость изменений. <...>. Поэтому роль школы в подготовке детей к стремительному развитию в направлении урбанизации и модернизации можно было считать преимущественно консервативной» [Spindler, 2000a, p. 35].

Здесь важно отметить, что проблемы, отрафлексированные американской антропологией образования в 1950–1960-е гг., весьма актуальны сегодня в том контексте размышлений, который касается воспроизводства в постсоветской России идентичности «советского человека», где роль антропологических исследователей неявно взяла на себя исследовательская группа социологов [Гудков, 2022]. Однако, чтобы решить имеющиеся проблемы, их необходимо первым шагом заметить, вторым – осмыслить: несмотря на богатое концептуальное объяснение механизмов воспроизводства советского человека, эта проблема не прослеживается как ключевая проблема российской школы, аналитика стратегий воспитания и образования, тем более не выработаны антропологические рекомендации (культурная терапия) в качестве способов ее решения.

Между тем, проводя новые полевые исследования, Дж. Спидлер продолжал совершенствовать теорию и практику культурной терапии. Культурная терапия включала этнографическую фиксацию – аудиовизуальные материалы занятий учителя с классом, их последующий просмотр и разбор конкретных ситуаций, сопоставление с аналогичными записями уроков других учителей. Наиболее ценным в этом методе оказалось то, что он позволял визуализировать тот культурный багаж, те предпосылки и предубеждения, которые учителя приносят с собой в класс. «Они есть всегда, но остаются непроартикулированными, если только какой-нибудь необычной стимул или процедура не поможет их выявить... Вы не можете получить это путем прямого интервью. Люди даже не осознают, что у них есть эти базовые предположения о том, что правильно и что неправильно в человеческих отношениях, или о поведении, которое обычно практикуют ученики и учителя» [Spindler, 2000a, p. 19]. Так, сравнивая поведенческие и педагогические стратегии учителей из немецкого Шёнхаузена³ и американского Розвилла⁴, исследователи заметили, что в первом случае в отсутствие учителя дети могли устроить «дебош», а во втором вели себя

гораздо сдержаннее. «Нам было трудно сохранять самообладание в школе Шёнхаузен – было так шумно! Мы с Луизой были школьными учителями, и контроль над классом, поддержание порядка и по существу тихого класса было глубоко укоренившимся в нас [предубеждением]» [Там же]. Учителя из Шёнхаузена полагали, что «дети в любых обстоятельствах остаются детьми», и им необходимо выпустить пар в отсутствие учителя, тогда как учителя из Розвилла, напротив, старались привить детям чувство вины, ожидая, что они остерегутся потерять доверие учителя, устраивая шум. Однако эти поведенческие стратегии не осознавались учителями до тех пор, пока им не удалось познакомиться с материалами, представленными в этнографических видеозаписях. Дж. Спидлер отмечает, что, если антропологи интерпретируют эти разные поведенческие стратегии в категориях культуры и властных отношений, то психологи рассуждали бы, оперируя представлениями о личностях детей и личности учителя. Он также признается, что психологический элемент всегда присутствовал в его анализе школьных ситуаций, но никогда не являлся главным, а вот психологи, к его сожалению, в гораздо меньшей степени готовы использовать культурное объяснение [Там же]⁵.

Подспудное давление антецедентов (antecedents) – сложившихся в опыте жизни и остающихся неосознанными культурных предпосылок, традиций, предрассудков, – было хорошо проиллюстрировано утверждениями учителей Шёнхаузена и Розвилла о целях, касающихся развития личности. Так, немецкие учителя считали, что их основной задачей является социализация детей – доведение их до уровня групповых стандартов. Американские же учителя видели своей задачей раскрытие потенциала развития конкретного ребенка, т. е. были ориентированы на индивидуализацию. При этом они совсем не догадывались о скрытых предпосылках, делающих их приоритетом важность личности

3 Schönhausen/Schoenhausen – коммуна в Саксонии.

4 Roseville – город в Калифорнии.

5 Психологов «интересуют механизмы, посредством которых социальные влияния воздействуют на индивидуумов, но они принимают культуру как константу или как раздражающую вариацию, которую они должны контролировать. Нас интересует, как культура в ее разновидностях, в конкретном месте и времени усваивается и видоизменяется каждым новым поколением. Это требует сосредоточения внимания на людях как социальных агентах и сложных символических процессах, а также на культуре как *sine qua non* человеческой природы» [Spindler & Spindler, 1982, p. 109].

или социальной группы, и тем более «не считали их встроенными в германскую и американскую ценностную ориентацию» как таковую [Spindler, 2000a, p. 47]. Задача культурной терапии в этих случаях состояла в том, чтобы сделать различные типы культурных знаний доступными для заинтересованных лиц, помочь им «приобрести объективное представление о своем собственном поведении в ситуациях, когда эти знания играют значительную роль в определении их восприятия других людей и в их поведении при взаимодействии с ними» [Там же].

Согласно Дж. Спиндлеру, центральной проблемой американской демократии, оказавшейся осмысленной именно в контексте антропологии образования, являлось то, что учащихся из числа меньшинств система образования вовлекала в ту культурную среду, которая могла быть чуждой или даже враждебной их идентичности. Перед школой в этой ситуации возникала довольно сложная задача: с одной стороны, ей предписывалось воспитание общей идентичности американского гражданина, с другой – следовало бережно относиться к особенной, этнокультурной идентичности ребенка, относящейся к его малому сообществу. «Мы должны научиться приобщать детей разного происхождения к культурному мейнстриму, не разрушая и не подрывая их чувства личной культурной идентичности» [Spindler, 2000a, p. 30]. При этом Дж. Спиндлер справедливо

полагал, что такая задача не решается внутри одной школьной системы, для этого должен измениться и сам мейнстрим – перейти от подспудного давления монокультуры к нормативности культурного разнообразия. Несмотря на то, что универсальной человеческой тенденцией является рассматривать ситуацию в собственном сообществе как единственно нормальную, представление о нормативности культурного разнообразия служит в современном мире залогом социального благополучия. Идея, что именно разнообразие придает развитию системы устойчивость, подтверждена сегодня исследованиями как со стороны генетики, так и антропологии.

Вместе с тем антропологические исследования системы образования высветили и иную проблему. Так, в работах Г. Уолкотта (Harry Wolcott, <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Harry-F-Wolcott-79389748>) было продемонстрировано, что большая часть культуры в процессе социализации не столько передается, сколько приобретается [Wolcott, 1987]. Несмотря на то, что школы стараются научить детей тому, что считается в их обществе нормативным, и определить то, что ребенку, напротив, не следовало бы знать, практически все дети весьма успешно усваивают и то, чему учиться не следует. «Дети усваивают культуру различными способами, лишь некоторые из которых мы понимаем в настоящее время», заключает [Spindler, 2000a,

p. 31]. Хотя культура передается системой образования целенаправленно и преднамеренно, эти намерения никогда не выживают в процессе передачи в неизменном виде, даже в наиболее консервативных и традиционных обществах. Сам акт передачи искажает намерение передачи, ибо скрытые несоответствия, конфликты и негласные предположения «выполняют свои функции в коммуникации и упорядочивании образовательной реальности» [Там же].

Работа антрополога как в обществе, так и в системе образования важна тем, что высвечивает ранее не замечаемое, дает голос и возможность высказаться стигматизированным меньшинствам, помогает перевести их дискурсы

«То, что я сделал [в ходе работы в классе Роджера Харкера], было формой критической антропологии, хотя я против этого термина. Я не начинал свое исследование Роджера с каких-либо четких представлений о том, что он делал и чего не делал. Я также не думал о себе как о человеке, пытающемся критиковать его работу в качестве учителя. Я думал, что изучаю его, пытаюсь лишь выяснить, как он действует и почему...»



Spindler, 2000

на язык другой культуры так, чтобы сделать их не только услышанными, но и понимаемыми. В конкретных кейсах школьной жизни антропологическое исследование «дает возможность высказаться детям, учителям и администраторам, но также обращает внимание на позиционность и ее влияние на культурные перспективы» [Там же, р. 10]. Все это в целом снижает в обществе социальную напряженность и профилактирует потенциальные конфликты. Потому-то антропология столь важна в современной школе и как учебный предмет, и как методология – способ мышления, и как практически полезное социальное знание. Антропология воспитывает понимание человеком человека с иным стилем мышления. Антропология наглядно доказывает, что существование разных людей в одном обществе есть норма. Несмотря на сохраняющиеся привычки к монокультуре, современное общество являет социокультурное разнообразие: оно состоит из множества малых сообществ с разными ценностями, традициями и интересами. Однако следующим шагом после принятия социокультурного разнообразия как нормы жизни в современном обществе⁶ является умение договариваться, чтобы жить в мире с непохожими людьми⁷. И вот здесь возникает довольно важный вопрос, непосредственно относящийся к реальности современной российской культуры: почему в американской или европейской системах жизни этого цивилизационного идеала в большей степени удается достичь (благодаря ли системе школьного образования?), тогда как в российской системе жизни этот идеал едва ли достигим, несмотря на множество правильных слов, программ и написанных книг? Это фундаментальный вопрос для антропологической аналитики. На наш взгляд, дело заключается в том, что в российском обществе в целом и в российской школе в частности крайне низок уровень социального (антропологического) знания и социальных компетенций. Российскому обществу необходима культурная терапия, при том что на сегодняшний день у нас нет ни антропологии образования как политического движения (хотя имеются отдельные педагоги и публичные интеллектуалы, не только декларирующие, но и делающие в этом направлении необходимые шаги – Д. Зицер⁸, Л. В. Петрановская⁹, А. Г. Асмолов и многие другие¹⁰), ни своего Дж. Спиндлера, который бы создал (или адаптировал) культурную

терапию применительно к российской культуре. Для этого необходимо быть и педагогом, и психологом, и антропологом, и социальным деятелем, а также иметь личностные ресурсы, с тем чтобы вдохновить и увлечь своими идеями активную часть общества. Не исключено, что для этого также нужны публичные дискуссии и публичная образовательная политика, дабы травмированное XX веком российское общество не боялось перемен, готово было экспериментировать – *искать и не сдаваться*¹¹.

Культурные изменения

Методология этнографического исследования применительно к системе образования изложена Дж. и Л. Спиндлерами в нескольких работах [Spindler, 1970, 1990]. Наряду с этим супругами разработана модель инструментальной деятельности (*instrumental activities model*), основанная на представлении о культуре как организации деятельности, посредством которых личность создает себя, обретает социальный статус, власть и признание, достигает самореализации. Если в традиционных обществах инструментальные связи и социальные статусы отличаются стабильностью, то в изменяющихся и особенно модернизирующихся обществах одни отношения усваиваются рано, но в дальнейшем устаревают; другие усваиваются неадекватно; третьи смутно воспринимаются, но не осваиваются; четвертые

6 Ср.: толерантность (разнообразие) как цивилизационная норма [Асмолов и др., 2011].

7 Ср.: Асмолов А. Г., Солдатова Г. У. Искусство жить с непохожими людьми. М.: Московия, 2009. 311 с.

8 См., например: Дима Зицер. Как дети становятся агрессорами. И как свобода избавляет от насилия. Нормальные люди, 5 Apr 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=BGWjsf9yg4Q>.

9 Людмила Петрановская: «Травля – это потребность группы». Нормальные люди, 24 March 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=SVneBYdieNk>.

10 «От одного директора шведской школы я услышал: все конфликты в мире происходят от того, что мы не можем принять, что мы все разные. Когда мы видим вокруг себя только определенных людей, то непохожих объявляем врагами и пытаемся уничтожить» [Она придумала способ, как победить насилие. Нормальные люди, 21 Apr 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=hNt5vmOldrc>].

11 Парафраз «бороться и искать, найти и не сдаваться» из повести В. Каверина «Два капитана», который, в свою очередь, является переводом строки стихотворения Альфреда Теннисона (1809–1892) «Улисс»: «... Хоть нет у нас той силы, что играла/В былые дни и небом и землею./Собой остались мы; сердца героев/Изношены годами и судьбой,/Но воля непреклонно нас зовет/Бороться и искать, найти и не сдаваться».

могут не восприниматься отдельными людьми и сообществами. Таким образом, «инструментальные связи варьируются от явных до неявных, причем последние обычно приобретаются в результате длительной и ранней социализации» [Spindler & Spindler, 1989, p. 37]. Для исследования явных и скрытых инструментальных связей (instrumental linkages) Дж. и Л. Спиндлерами в качестве метода углубленной этнографии была изобретена специальная проективная техника – инвентаризация инструментальной деятельности (Instrumental Activities Inventory, IAI) (подробнее об этом см.: [Spindler & Spindler, 1989]).

АНТРОПОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА О СЛОЖНОСТИ И РАЗНООБРАЗИИ ЧЕЛОВЕКА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРЕ ИМЕЕТ САМОЕ НЕПОСРЕДСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ К МИРУ ОБРАЗОВАНИЯ. ВЕДЬ ОБРАЗОВАНИЕ — ЭТО ПРОЦЕСС ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРЫ, ВКЛЮЧАЮЩИЙ ЗНАНИЯ И НАВЫКИ, УСТАНОВКИ И ЦЕННОСТИ

Культурная терапия, начинавшаяся как метод работы с предубеждениями педагогов, с отстающими или отличавшимися особенностями социализации учениками, в дальнейшем стала рассматриваться Спиндлерами более глобально – в качестве способа решения некоторых проблем, встающих перед современным американским обществом.

Так, Дж. Спиндлер отмечал, что под воздействием глобализации, социальной мобильности и миграции в конце XX в. демографическая ситуация в США существенно изменилась, но это не повлекло за собой изменений системы образования. Особенно стремительно демографическая ситуация меняется в таких штатах, как Калифорния, где белое население перестает быть мейн-стримом, а «чаща весов склоняется в сторону этнических меньшинств» [Spindler, 2000a, p. 5]. Однако, несмотря на культурные изменения, американские школы продолжают опираться на представления о демографии и культуре прошлого.

«Школы всегда строились как основное вмешательство в жизнь детей и были направлены на то, чтобы дети росли такими же, как поколение их родителей. <...> Это справедливо для любого общества, поскольку мы изучаем образование в разных культурах. Школы создаются в каждом обществе для обеспечения и сохранения статуса-кво» [Там же]. Тем не менее, для того чтобы система образования могла приспособиться к меняющемуся демографическому составу населения и «новому большинству», требуется масштабная реорганизация учебных заведений [Там же]. Поскольку современная школа становится пространством культурного разнообразия, именно в школе необходимо решать проблемы, создаваемые демографией, ведь «ни одно общество не может долго существовать, если большинство учащихся отчуждены от собственного школьного опыта» [Там же, p. 6].

Согласно Дж. Спиндлеру, современная американская культура настолько разнообразна, сложна и динамична, что для ее анализа необходим холистический подход антрополога¹². В социальном контексте школа является нормативным институтом, которому предписано передавать ценности подрастающим поколениям. В этой связи Дж. Спиндлер ввел понятие «культура наследия» (heritage culture). Антропологическое исследование делает школу лабораторией, в которой возможно не только наблюдать происходящие в самом обществе, но и замечать еще маловыраженные культурные изменения. Помимо этого, антропологический анализ образовательных ситуаций выявляет в них риски потенциальных конфликтов и множество скрытых намерений.

Профессор педагогики Стэнфордской высшей педагогической школы, философ и антрополог Р. Макдермотт (Raymond McDermott)¹³ называет этнографию даром, который антропология принесла американской системе образования. Долгое время перед американскими педагогами антропология представала прежде всего как изучение культуры и психологии меньшинств. В наши же дни появилось понимание, что все культуры находятся в процессе изменения, а их границы

12 «Америка XX в. слишком сложна, чтобы изучать ее сразу! ... Для этого нет словаря, и мы пытаемся связать А и В линейным образом, тогда как вещи так не связываются. Они соединены в конфигурации или матрицы, где А редко соединено с В, предварительно не пройдя через XPW» [Spindler, 2000a, p. 10].

13 Raymond McDermott, Graduate School of Education. <https://profiles.stanford.edu/raymond-mcdermott>.

проницаемы [McDermott, 2000]. «Нет смысла приписывать характеристики какой-либо этнической группе, как если бы они были однородной единицей. Время ограниченной этнической культуры в Америке прошло. Я думаю, что это один из способов, в котором постмодернистское влияние и критические теоретики принесли пользу. Мы менее склонны мыслить категориями однородных этнических групп, чем когда-то. Они ослабили понятие этнической принадлежности и идентичности» [Spindler, 2000a, p. 10]. Постмодернизм нещадно критикуют, и нередко за дело, но в данном случае он принес важный инструмент саморефлексии: «Постмодернизм и критические теоретики привлекли наше внимание к некоторым устойчивым тенденциям в нашем мышлении, подобным слепоте Роджера Харкера к его неудачам с детьми, которые культурно отличались от него самого» [Там же].

Взаимосвязь идентичности и адаптивных стратегий в ситуации культурных изменений изучалась Дж. и Л. Спиндлерами в различных этнических, языковых и культурных группах. Ученые отмечали, что в культурно-психологических исследованиях имеет место тенденция подводить изучаемые феномены под ту или иную категорию, тогда как в реальности один и тот же человек «может иметь весьма противоречивые аксиологические привязанности как к эмерджентным, так и к традиционным ценностям» [Spindler, 2000a, p. 29]. Эти соображения побудили Спиндлеров обратиться к анализу взаимосвязи культуры и личности посредством Я-концепции, выделив в ней разные виды самости (self) – «ситуативную самость» (situated self) и «устойчивую самость» (enduring self). «Устойчивая самость» связывалась с наиболее стабильными аспектами культурного наследия, образами традиционной жизни и описывалась как романтически-идеалистическое Я; «ситуативная самость» – как прагматическое Я, ассоциированное с урбанизированными занятиями и образом жизни. Эти два типа самости были обнаружены в трансформационном культурном изменении, происходившем в Ремстале [Spindler & Spindler, 1989b]. В антропологическом исследовании было обнаружено, что «устойчивая самость» поддерживалось процессами школьной культурной трансмиссии, где значительно меньше внимания уделялось «ситуативной самости». Иными словами, школа скорее поддерживала

консервативные тенденции, нежели способствовала ценностям изменения.

По просьбе учителей, с явным энтузиазмом относящихся в те годы к антропологическим исследованиям, занятия и в немецком Ремстале, и в американском Розвилле документировались посредством этнографической видеосъемки. В дальнейшем фильмы просматривались совместно с учителями и обсуждались. Просмотр видеоматериалов позволял, анализируя предубеждения «других», сделать видимыми и собственные культурно детерминированные предубеждения. «Этот шаг положил начало совершенно новой фазе немецких исследований, которые превратились в немецко-американские сравнительные исследования» [Spindler, 2000b, p. 30].

Учитель в концепции Дж. и Л. Спиндлеров рассматривается как культурный агент, а образование – как процесс культурной трансмиссии. «Роли учителя и школьного администратора в американском обществе требуют рассмотрения с культурной точки зрения, которая привлечет внимание к некоторым мучительным парадоксам, проецируемым в ролевых ожиданиях. Влияние культурных ценностей на восприятие учителем поведения и личных качеств учащихся должно быть объяснено так, как еще не развились позиционно-ориентированные исследования социальных классов. [Поскольку] неформальной передаче ценностных ориентаций и скрытой культуры учителями и в группах сверстников уделялось лишь предварительное внимание» [Spindler, 2000a, p. 63].

В преподавательской деятельности Дж. и Л. Спиндлеры придерживались убеждения, что необходимо постоянно расширять кругозор, преодолевая барьеры, накладываемые родной культурой и даже самим обучением антропологии. В отличие от большинства университетских коллег, они не только передавали студентам знания и навыки, но и подробно разбирали с ними культурные случаи (culture cases). «В конце концов студенты являлись продуктом своей культуры и времени» [Spindler, 2000b, p. 33]. Важной практикой в рамках культурной терапии являлась саморефлексивность. Спиндлеры старались быть рефлексивными сами и побуждали к этому других – как в тематических обсуждениях школьных полевых исследований, так и в книге «Быть антропологом: полевые исследования в одиннадцати культурах» [Spindler, 1970].

Согласно Э. Труэбе¹⁴, сравнение подходов бразильского психолога и педагога Паулу Фрейре (Paulo Freire, 1921–1997) и Дж. Спиндлера продолжает вызывать интерес у докторантов. Так, концепция «сознательности» П. Фрейре соотносима с представлениями Дж. Спиндлера о рефлексивности или рефлексивном анализе посредством расширения этнографического знания о том, кто мы есть. Если П. Фрейре развивал идеи диалогической педагогики, то Дж. Спиндлер рассматривал образование как социализацию в конкретной социальной группе, где для эффективного функционирования в этой группе необходимо было приобрести соответствующие культурные и социальные знания [Trueba, 2000].

В книге «Диалог американских культур и его трансмиссия» Дж. и Л. Спиндлеры с холистических позиций осуществили анализ американской культуры, исходя из представлений о ее сложности, включив в него проблемы этнических меньшинств и вопросы образования [Spindler, Spindler, 1990]. Популярная сегодня в социальных науках концепция фрактала [Жуков, Лямин, 2011; Сериков, 2006] без употребления этого термина интуитивно использовалась Дж. Спиндлером: «Проблема в том, что мельчайшая часть целого как бы отражает целое. Каждый класс в Америке – это микрокосм всей Америки, если мы умеем его читать. Каждое взаимодействие учителя и ученика представляет собой микрокосм авторитетных отношений в любой другой ситуации, когда предполагается, что авторитет взаимодействует с кем-то подчиненным, если мы умеем его читать. Итак, различие между микрокосмом и макрокосмом имеет иной порядок, чем мы когда-то думали» [Spindler, 2000a, p. 11].

Образование Дж. Спиндлер рассматривал не только как профессиональное обучение, но и как культивирование человеческих возможностей, придавая большое значение инструментальным практикам. «Опыт – хороший учитель. Антропологи учатся быть антропологами, выходя в поле и занимаясь антропологией. ... Для курсов обучения в университете ... я бы начал с культурной терапии и закончил культурной терапией» [Spindler, 2000a, p. 13]. Культурная

терапия необходима здесь для того, что «бросить вызов предубеждениям, с которыми каждый входит в любую ситуацию, создать состояние ума, которое позволяло бы обучающимся смотреть на любое явление без предвзятой оценки, и в то же время иметь некоторые инструменты, которые помогали бы им действовать свободно за пределами своей идентичности, имея не только данные, которые они смогут анализировать с помощью высокотехнологичных устройств, но и собственные освобожденные умы...» [Там же]. Культурные кейсы, разбираемые в ходе культурной терапии, по мысли Дж. Спиндлера, являлись не только поучительными, но и позволяли менять к лучшему мировоззрение людей.

Между тем, проблемы, актуальные в американском мультикультурном, меняющемся обществе второй половины XX в., не утрачивают своей значимости и в условиях глобализации, с ее процессами социальной мобильности, креолизации и культурного смешивания.

Заключение

Дж. и Л. Спиндлеры полагали, что антропология как общая наука о человеке с ее интересом к вопросам эволюции человека и культурной изменчивости, а также интегративным использованием материалов истории культуры, этнологии, археологии и лингвистики является главным фундаментальным вкладом в качественное образование. Не утверждая прямо, что антропология непременно должна стать ядром социогуманитарных наук на уровне средней школы, они были убеждены, что ни одна другая дисциплина не обеспечивает интеграции знаний о человеке и разнообразии его поведения. В собственной теоретической и педагогической деятельности они стремились использовать антропологию более широко, в качестве фундаментального вклада в общее образование. Хотя формально антропология преподавалась на уровне начальной школы, в основном это были рассказы учителей о племенах американских индейцев, поскольку сами учителя были недостаточно знакомы с антропологией как таковой. Между тем антропология как фундаментальная наука о сложности и разнообразии человека в изменяющейся культуре имеет самое непосредственное отношение к миру образования. Ведь образование – это процесс

14 Энрике Труэба (Enrique Trueba, 1931–2004) – ведущий специалист в области антропологии образования, умело объединивший идеи Л. С. Выготского, Дж. и Л. Спиндлеров и П. Фрейре в подходе, направленном на создание релевантных социокультурных условий обучения детей иммигрантов-латиноамериканцев [Foley, 2005].

передачи культуры, включающий знания и навыки, установки и ценности.

Более того, даже если рассматривать образование как профессиональную область, то оно опирается на ряд социальных наук: социологию, политологию, экономику и юриспруденцию. Дж. Спиндлер полагал, что антропология как одна из социальных наук крайне важна для фундаментальной подготовки учителей. Примером этой подготовки служила антропология образования в Стэнфорде, где соответствующие материалы были представлены в нескольких курсах: «Социальные основы в образовании» (Social Foundations in Education), «Культурная трансмиссия» (Cultural Transmission) и «Социальная антропология в образовании» (Social Anthropology in Education). Последний курс интегрировал материалы социологии, антропологии и социальной психологии. В иллюстративных целях на занятиях использовались материалы кросс-культурных исследований. Наряду с этим в подготовку педагогов, по мысли Дж. Спиндлера, следовало включать обсуждение следующих актуальных тем: образование и социальный класс; проблемы в общении между учениками и учителями; групповые стереотипы, предрассудки и предубеждения в школах; школьный социальный контекст; школа как социальная система [Spindler, 2000a].

Основная цель антропологического образования педагогов заключается в том, чтобы воспитать у учителя осознание того, как культура влияет на него самого и на то, что он делает и думает, побудить его к размышлениям об этом влиянии, наблюдению и анализу. Однако канонические курсы антропологии, которые читаются студентам на первых курсах педагогических колледжей, не решали эти задачи. Дж. Спиндлер доказывал, что преподавание антропологии в педвузах должно быть не формальным, не только академическим, но и развивающим, практическим, инструментальным, помогающим будущим педагогам справляться с конкретными образовательными ситуациями, возникающими при работе в школе. Оглядываясь сегодня на сформировавшиеся в конце XX в. направления публичной, или общественной, антропологии, пожалуй, можно утверждать, что Дж. Спиндлер опередил свое время, стимулируя превращение антропологии из академического знания в инструментальную и действенную науку.

Еще в большей степени антропологические знания и культурная осведомленность необходимы в работе управленцев в системе образования. Хорошему администратору, по мысли Дж. Спиндлера, важно не только обладать культурным сознанием, но и понимать механизмы культуральных изменений, осознавать, как влияют на развитие детей культурные ожидания их учителей и родителей, соотносить реальность с идеалами культурных ценностей, уметь анализировать социальную систему школы в контекстах окружающей социокультурной среды и национальной социальной структуры [Spindler, 2000a].

Благодаря подвижнической деятельности Дж. и Л. Спиндлеров антропологи в американской системе образования стали восприниматься как агенты, стремящиеся сделать американское общество лучше; как профессионалы, помогающие решать его социальные проблемы. Однако для того, чтобы иметь возможность действительно что-либо изменить, необходимо понимать, что на самом деле происходит: какова ситуация реальная, а не сконструированная идеализациями ее агентов. Таким образом, для того, чтобы выявлять фундаментальные проблемы в американской системе образования, требовались фундаментальные исследования. Как поговаривал один из основателей социальной психологии в США Курт Левин, нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Считающееся прагматичным американское общество поддерживало фундаментальные исследования в сфере социальных наук, чтобы развивать свое образование и свою культуру.

Антропологические исследования принесли в школу понимание ценности культурного разнообразия, а также идеи о том, что школьный класс, как и общество в целом, не только представляет национальное единство, но и состоит из разных сообществ с собственными культуральными традициями. И в образовательном учреждении, и в современном обществе антрополог вскрывает лакуны, сферы невидимости и непонимания, служащие источниками как культурных изменений, так и потенциальных конфликтов. В этой связи представляется, что современной российской школе (как и российскому обществу) необходимы не только психологи как «мастера неординаковости» (А. Г. Асмолов), но и антропологи, способные посмотреть на реальность из перспективы более широкого горизонта, вооруженные

знаниями о культурных изменениях и современных социальных процессах, готовые осуществить культурную терапию. Социальное знание никогда не относилось в российской истории к государственным приоритетам, однако именно в качественном образовании в области социального знания и педагогов, и управленцев заключены, на наш взгляд, наиважнейшие предпосылки успеха модернизационных реформ.

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* (2nd 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 G. (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.
- Sieber 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. 15–38.
- 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.
- 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. 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. 9–17.
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. Part 2

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.

