

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM: FOREIGN EXPERIENCE

Сибирь гуманитарная. 2023. № 4. С. 134—146.
Siberia Humanitarian. 2023;(4):134—146.

Развитие системы образования: зарубежный опыт

Научная статья
УДК 37.015.3(81)
DOI: 10.32324/2949-1568-2023-4-134-146

**Елена Антипова (1892—1974): синтез швейцарской и советской
психологии в контексте бразильской образовательной системы**

Регина Хелена де Фрейтас Кампос

Федеральный университет штата Минас-Жерайс, г. Белу-Оризонти, Федеративная Республика
Бразилия, regihfc@terra.com.br

Аннотация. Елена Антипова сыграла важную роль в продвижении социокультурного подхода в педагогической психологии в Бразилии. Основываясь на передовых для своего времени знаниях, полученных в Париже, Женеве и Петрограде, и возглавляя с 1929 г. одну из первых психологических лабораторий в Бразилии, она предложила принципиально новое объяснение падения уровня школьной успеваемости в государственных учебных заведениях этой страны. Впервые на русском языке приводится статья¹, посвященная ее деятельности, которую можно разделить на три периода: «Опыт работы в Европе» (1909—1929), «Критика национальной системы образования Бразилии» (1929—1945) и «Выдвижение альтернатив» (1945—1974). Рассматривается вклад Е. В. Антиповой в изучение развития интеллектуальных способностей детей, основанный на культурной и средовой теориях, в его соотношении с достижениями женевского интеракционизма и культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, а также в контексте критического взгляда на бразильскую образовательную систему.

Ключевые слова: педагогическая психология, бразильская образовательная система, Е. В. Антипова, тесты на интеллект, социализация детей

Благодарности: Публикуемое исследование выполнено при поддержке Бразильского национального совета по исследованиям и Министерства образования Бразилии. Автор выражает благодарность за теплый прием коллегам из архивов женевского Института Жан-Жака Руссо (Швейцария), Дэниэлу Хэмлайну и Фернандо Видалу, а также редактору английского перевода статьи Регине Фокс-Драммонд Гоуф.

Для цитирования: Кампос Р. Х. Ф. Елена Антипова (1892—1974): синтез швейцарской и советской психологии в контексте бразильской образовательной системы / пер. с англ. Гоуф под ред. Ф. И. Барского и М. Ю. Сорокиной // Сибирь гуманитарная. 2023. № 4. С. 134—146. DOI: 10.32324/2949-1568-2023-4-134-146.

The development of the education system: foreign experience

Original article

Helena Antipoff (1892—1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education

Regina Helena de Freitas Campos

Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, Federative Republic of Brazil, regihfc@terra.com.br

Abstract. Elena Antipoff has played an important role in promoting a sociocultural approach to educational psychology in Brazil. Based on the knowledge advanced for its time, acquired in Paris, Geneva and Petrograd, and headed since 1929. one of the first psychological laboratories in Brazil, she proposed a fundamentally new explanation for the drop in school performance in public educational institutions in that country. For the first time in Russian, an article on her work is presented¹, which can be divided into three periods: “Experience in Europe” (1909—1929), “Criticism of the Brazilian national education system” (1929—1945) and “Putting forward alternatives” (1945—1974). The contribution of E.V. Antipoff to the study of the development of intellectual abilities of children, based on cultural and environmental theories, is considered in relation to the achievements of Geneva interactionism and L.S. Vygotsky's cultural and historical concept, as well as in the context of a critical view of the Brazilian educational system.

Keywords: pedagogical psychology, Brazilian educational system, E.V. Antipoff, intelligence tests, socialization of children

Acknowledgments: The published research was carried out with the support of the Brazilian National Research Council and the Brazilian Ministry of Education. The author expresses gratitude for the warm welcome to colleagues from the archives of the Jean-Jacques Rousseau Institute in Geneva (Switzerland), Daniel Hamline and Fernando Vidal, and the editor of the English translation of the article, Regina Fox-Drummond Gough.

For citation: Campos R.H.F. Helena Antipoff (1892—1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. *Siberia Humanitarian*. 2023;(4):134—146. (In Russ.). DOI: 10.32324/2949-1568-2023-4-134-146.

Введение

В начале XX в. с утверждением системы общедоступного образования для бразильских школ стали очевидны низкие показатели школьной успеваемости. Стремление адаптировать значительное количество учащихся из малообеспеченных слоев к образовательной системе, исходно разработанной для представителей среднего класса и высшего общества, привело к дифференциации школ, обучающихся детей с соответствующими различиями в обучении детей разного статуса. Вслед за социал-дарвинистами некоторые из психологов, пытавшихся проанализировать этот феномен, сошлись на характерном для того времени объяснении, базирующемся на биологических и генетических причинах. Эта группа психологов, занимавшаяся переводом и адаптацией тестов на интеллект для местного населения и стремившаяся к формированию школьных классов по уровню умственного развития, была склонна приписывать разницу в способностях детей к обучению их происхождению.

С 1970-х гг. стали появляться научные работы, критически оценивающие вклад прикладной психологии, особенно психологического тестирования, в развитие политики отбора в образовательной системе, основанной на неизбежной биологической причинности [1—6]. Аналогичная роль прикладной психологии отмечается и в США, где необходимость охватить все возраставшее количество иммигрантов существовавшей системой образо-

¹ Campos R.H.F. Helena Antipoff (1892—1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education // *History of Psychology*. 2001. Vol. 4, no. 2. P. 133—158.

вания, соединенной с идеологией успеха, основанной на врожденных умственных способностях, обусловила раннюю дискриминацию меньшинств и породила дискуссии о пользе проведения тестов на интеллект в школе; последнее было подробно рассмотрено в литературе [7—13].

Разногласия, вызванные обсуждением результатов тестов на интеллект, вылились в несколько психологических дискуссий. Хотя преобладали представления социал-дарвинизма, выдвигались и другие объяснительные схемы, опиравшиеся на культурологические и средовые концепции. Пример альтернативной точки зрения на соотношение интеллектуальных способностей и школьной успеваемости был предложен также в Бразилии, в Педагогическом колледже г. Белу-Оризонти. В противовес доминировавшему мнению Елена Антипова (русский психолог, возглавлявший психологическую лабораторию колледжа с 1929 по 1945 г.) считала, что подавляющая часть затруднений учеников начальной школы в процессе обучения может быть объяснена воздействием социальной среды и педагогических практик, которые формировали их когнитивные способности. Эта точка зрения на интеллектуальное развитие, восходящая к теоретическим идеям российских и швейцарских ученых, с работами которых она познакомилась ранее, позднее стала основополагающей идеей школы педагогической психологии Белу-Оризонти [14] и имела продолжительное влияние на становление социокультурного подхода в научной психологии в Бразилии [1 ; 3 ; 15].

Исследование жизни и деятельности Елены Антиповой¹ показывает, как дилемма «природа или воспитание» проявила себя в специфической ситуации бразильской образовательной системы 1930-х гг. Таким образом, данный очерк рассматривает конкретно-исторический пример дискуссии о роли среды в формировании интеллекта детей; он показывает, как социокультурный подход к изучению умственного развития прокладывал себе дорогу во времена монополии нативистского направления.

Профессиональную биографию Антиповой можно разделить на три периода. Первый охватывает ее деятельность в Европе — Париже, Женеве и Петрограде в 1909—1929 гг., когда, увлеченная влиятельными тогда интеракционистскими и социал-интеракционистскими подходами к изучению развития человека, Антипова сочетала исследовательскую работу в психологических лабораториях с применением новых методик непосредственно в образовательных учреждениях. В это время ученые, занятые построением новой психологии, пытались внедрить свежие идеи в сферу образования как в Европе, так и в Америке. Второй этап можно обозначить как период критического анализа образовательной системы в Бразилии (1929—1945). В это время, участвуя в движении «Новая школа» (*Escola Nova*), бразильском варианте движения за прогрессивное обучение, Антипова фокусировала свое внимание на социальных и культурных последствиях применения психологических методик в системе народного образования. Третью часть своей жизни (1945—1974) Антипова посвятила формулированию и созданию альтернатив в психологии и образовании. Этот последний период ее деятельности можно отметить как наиболее творческий.

На протяжении всего жизненного пути Елена Антипова сохраняла веру в науку как средство разрешения социальных проблем общества, реализуя прагматические убеждения интеллигенции начала XX в. Эти позиции, однако, по-разному преломлялись у разных людей, в зависимости от их идео-

¹ Полный список опубликованных работ Е. Антиповой, вплоть до 1929 г., как и ее академическая биография, приведены во втором «Психологическом реестре» (*Psychological Register*) К. Марчисона (*Murchison*). Каталог охватывает около тысячи трехсот психологов, работавших в тот период по всему миру. Он включает всех действительных членов Американской психологической ассоциации, обладателей научной степени по психологии и соискателей из других стран, указанных редакционной коллегией (Ф. Бартлетт из Британии, К. Бюлер из Австрии, А. Пьерон из Франции, С. Де Санкти из Италии и еще четыре представителя Польши, Швеции, Японии и СССР).

логических предпочтений. Одни предлагали технократическое решение — использовать науку для приспособления индивида к обществу. Другие, в том числе и Антипова, указывали на необходимость преобразования социума ради благополучия его субъектов. Напряжение, возникавшее между этими подходами к изучению соотношения индивида и общества, отражено в значительной части литературы социально-психологической тематики, порожденной XX в. Биографический ракурс исследования дает историку возможность плодотворно сочетать взгляд со стороны и историко-научные аспекты [16, р. 272]. Так, в ходе исследования жизни и профессионального пути Э. Скриптура как психолога Сокал заметил, что «анализ радикальных воззрений по какому-либо вопросу проливает свет на целый ряд мнений касательно изучаемого. Популяризаторы науки в силу самой природы своей работы часто вовлекаются в полемику и принимают крайние точки зрения» [16, р. 271].

Личности в науке — это люди, работа которых погружена в особые исторические условия, они стараются осмыслить ту действительность, свидетелями которой являются [17]. В предлагаемой статье, отображающей деятельность Е. В. Антиповой, описывается становление социокультурного подхода к развитию познавательной сферы, подхода во многих аспектах отличного не только от главенствующего направления психологической мысли и литературы того времени, но и его базовых теоретических первооснов.

Первый период: опыт работы в Европе (1909—1929)

Елена Владимировна Антипова (1892—1974) родилась в городе Гродно (Российская империя; ныне Беларусь. — *Пер.*). Ее отец был военным и дослужился до звания полковника императорской армии; мать принадлежала известному болгарскому роду. Вплоть до 1909 г. Е. В. Антипова жила в Санкт-Петербурге и воспитывалась так, как это было принято в семьях высших слоев российского общества: училась игре на фортепиано, изучала немецкий, английский и французский языки. Помимо посещения гимназии с ней занимался преподаватель, бывший некогда учеником И. П. Павлова (1849—1936). Интенсивная культурная жизнь Петербурга также оказывала значительное влияние на девушку. Она читала книги русских писателей-реалистов (М. Горького), которые объявляли себя «частью простого народа и стремились пробудить массы, плененные невежеством и покорностью» [18, р. 23]. Ко всему прочему, интерес Антиповой к литературе и театру приближал ее к нараставшему социальному движению, выступавшему против политического режима России начала XX в. Атмосфера, лишенная безопасности, и первые предвестники грядущей революции побудили Антиповых в 1909 г. переехать в Париж, как делали многие русские семьи в те времена в надежде найти для своих отпрысков сравнительно лучшие перспективы обучения в Западной Европе. Отец Антиповой остался в Петербурге, а мать уехала во Францию, забрав вместе с собой трех дочерей. Пока она преподавала русский язык французским студентам, Елена решила поступить в Парижский университет. Изучать психологию девушку вдохновили занятия в Коллеж де Франс с участием Пьера Жане (1859—1947) и Анри Бергсона (1859—1941).

Из Парижа в Женеву: формирование научной позиции (1909—1915).

Семинары, которые Елена Антипова посещала в Коллеж де Франс, заметно повлияли на ее образ мыслей. Среди французских философов и психологов она выделяла феноменологический подход к человеческому сознанию Анри Бергсона и функциональный подход к поведению Пьера Жане. В начале XX в. Бергсон оказал влияние на многих психологов в двух отношениях. Во-первых, он критиковал ассоцианизм и структурализм за редукцию сознания к отдельным элементам. Он ратовал за холистический взгляд на сознание (напоминающий то, как Уильям Джемс понимал «поток сознания»

в качестве непрерывного и устойчивого опыта). Во-вторых, Бергсон отказывался сводить объяснение базисных структур мышления человека посредством теорий, созданных на основе изучения психики животных. Бергсон не считал разумным искать инстинкты в человеке. По его мнению, «ухватить поток сознания» можно только посредством интуиции, совпадающей с внутренним опытом обладающего сознанием человека. Если Бергсон был одним из основателей феноменологии как школы мысли в философии и психологии, то Пьер Жане был психологом и коллегой психиатра Ж.-М. Шарко (1825—1893) в клинике Сальпетриер. Подобно Зигмунду Фрейду (1856—1939), Жане определял психические заболевания как расстройства сознательной сферы, корни которых лежат в бессознательном [19 ; 20].

В 1911—1912 гг. Антипова работала вместе с Теодором Симоном (1873—1961) в Психологической лаборатории Сорбонны, основанной Альфредом Бине (1857—1911), и участвовала в заседаниях Общества по изучению детей (*Société pour l'étude de l'enfant*), также учрежденного по инициативе Бине перед его кончиной в 1911 г. Лаборатория Бине в Сорбонне была открыта в 1889 г., до 1900 г. в этом исследовательском центре проводились эксперименты по психологии восприятия в духе традиций немецкой экспериментальной психологии. После публикации в 1902 г. работы А. Бине «Экспериментальное исследование интеллекта» («*L'étude expérimentale de l'intelligence*») ее автор был приглашен Министерством просвещения в Комитет по изучению проблем отстающих в развитии детей Парижа для подготовки рекомендаций. Для этой цели и была создана первая шкала Бине — Симона в 1905 г. В 1908 г. она была трансформирована так, что тестовые задания были расположены последовательно согласно различным возрастным категориям, соответствующим нормальному развитию. В 1911 г. вышла в свет последняя версия шкалы, в которой впервые было включено понятие об умственном возрасте [10 ; 21].

В лаборатории А. Бине Антипова принимала участие в исследовании умственного развития учащихся парижских общеобразовательных школ, направленном на проверку точности измерения интеллектуального развития учеников начального звена шкалой Бине — Симона. В эти годы она овладела техниками валидации интеллектуальных тестов, анализа отдельных пунктов шкалы и приобрела знания о связи между вербальным развитием и моторными навыками. Сорбонская лаборатория привлекала исследователей, интересовавшихся проблемой интеллекта, со всего мира. Именно здесь Антипову представили Эдуарду Клапареду (1873—1940), профессору Женевского университета, который в то время занимался организацией института педагогических наук — Института Жан-Жака Руссо (*Institut Jean-Jacques Rousseau*¹), с тем чтобы «снабдить студентов научными методами, необходимыми для продвижения исследований детской психологии и методик воспитания» [22, p. 267].

С 1899 г. Женева превратилась в базу Международного бюро новых школ (*Bureau International des Écoles Nouvelles*), основанного швейцарским педагогом Адольфом Ферьером (1879—1960) для собирания информации о модернизации европейского образования. Ферьер стал одним из главных распространителей доктрины «активной школы» (*école active, active school*), целью которой было развитие детской автономии, а методы преподавания учитывали интересы учащихся. Согласно Клапареду, сам термин «*école*

¹ Институт Ж.-Ж. Руссо принял более двухсот иностранных студентов в 1926 г. Монография Э. Клапареда «Психология детей и экспериментальная педагогика» («*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*») была переведена на румынский (1911), итальянский (1912), английский (1911), венгерский (1915), польский (1918) и чешский (1925) языки; работа «Школа и экспериментальная психология» («*L'école et la psychologie expérimentale*», 1916) была опубликована на немецком, испанском, армянском, польском и португальском языках. Монография «Профессиональная ориентация» («*L'orientation professionnelle*», 1922) вышла на английском, испанском, польском, румынском и русском. Руководство «Как диагностировать способности школьников» («*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*», 1924) было переведено на испанский и русский языки.

active» был введен Пьером Бове, первым директором Института Ж.-Ж. Руссо, для обозначения подхода, который разрабатывался в Женеве [22, р. 195 ; 23]. Европейское движение «Новая школа» выдвигало несколько предложений по организации обучения в сфере массового государственного образования и в чем-то совпадало с североамериканским движением «педагогики прогрессивизма». Движение «Активная школа» базировалось на женевском подходе, который главным образом подчеркивал автономность и творческие аспекты детей в процессе освоения основных навыков.

Клапаред прибыл в Париж, чтобы набрать исследователей для работы в Институте Ж.-Ж. Руссо, и Антипова была приглашена в швейцарскую группу [18, р. 42]. Сотрудничество с Клапаредом стало переломным моментом в развитии взглядов Антиповой на интеллект и образование. В стенах института она получила более полные знания о функциональном подходе в психологии мышления и методах «Активной школы». Клапаред рассматривал мыслительные способности как активный процесс, следуя традициям функционалистской концепции, к тому времени развернутой в трудах американских психологов Джона Дьюи (1859—1952) и Уильяма Джеймса (1860—1927) [24, р. 152]. Такая трактовка противостояла не только априорным идеям о мышлении как «системе умственных способностей, в которой разум считался предзаданностью, уникальной и не поддающейся исследованию», но и ассоцианистскому пониманию мышления как «игры приобретенных ассоциаций» [22, р. 138—139]. Клапаред, напротив, полагал важным выделять в мышлении функцию инструмента активного приспособления к ранее не встречавшимся ситуациям. Этот подход, известный как интеракционистский, а позже и как конструктивистский, строился на предположении о том, что развитие интеллектуальных способностей является результатом индивидуального активного поиска возможных решений незнакомой проблемы. Таким образом, развитие мышления трактовалось как результат взаимодействия субъекта со средой: структура действия, когда-то интериоризованного, и составляет структуру мысли.

Клапаред приступил к разработке собственной теории мышления в 1913 г. Его предположения опирались на теории Герберта Дженнингса (1868—1947) и Эдуарда Торндайка (1874—1949), постулировавшие, что процесс обучения является чередой проб и ошибок. В отличие от Торндайка Клапаред не разделял убежденность бихевиористов в отсутствии необходимости высших психических процессов и не считал, что поведение, ведомое пробами и ошибками, контролируется внешними стимулами. Клапаред настаивал на том, что люди, вовлеченные в решение задач, подразумевавших метод проб и ошибок, демонстрировали целенаправленное поведение, а не просто совокупность реакций в ответ на устройство окружающей среды, а также осуществляли осознаваемую исследовательскую деятельность, приводившую к нахождению решения поставленной задачи. Это соображение, подхваченное Жаном Пиаже (1896—1980) и проскальзывающее в его работах по психологии [25, р. 357—359], получило оформленный вид в статье 1933 г. «Происхождение гипотезы», опубликованной в «Archives de Psychologie» и посвященной Антиповой, которая помогала в сборе данных и их анализе, будучи ассистенткой Клапареда в Женеве [26].

Принципы функционального образования утверждали, что процесс обучения должен брать в расчет интересы детей в качестве основы форм их деятельности в школе. Такой подход видел целью образования развитие мышления учащихся. Предполагалось, что интеллектуальные способности школьников будут прогрессировать в зависимости от возможностей взаимодействия с окружающей средой и активного поиска решения задач, которые ставит перед ними школа [22]. В 1911 г. Клапаред определял суть функционального образования следующим образом: «...образование, которое предлагает развивать умственные процессы не сами по себе, а в кон-

тексте их биологического смысла, их роли, пользы для настоящих или будущих действий. Функциональное образование учитывает потребности ребенка, его интерес овладеть той формой деятельности, которую мы планируем пробудить» [22, р. 7].

По мнению Клапареда, функциональное образование должно опираться на детские интересы и притягательные для детей задачи. Этот подход, вместо того чтобы основываться на уже имеющихся умственных способностях, концентрировался на формировании способностей, по этой причине его также называют конструктивистским подходом. Функциональное обучение должно было обеспечить фундамент для разработки методов «Активной школы», создаваемых в Доме ребенка (Maison des Petits) — экспериментальной школе при Институте Ж.-Ж. Руссо, преследовавшей такие цели, как «исследовать, проводить эксперименты, находить подтверждение психологической теории о развитии ребенка» и «знакомить педагогов с данной теорией» [27, р. 10]. Дом был открыт в ноябре 1913 г. и включен в систему швейцарского государственного образования в 1922 г. Клапаред отмечал, что на первых порах ведущей в Доме ребенка была система воспитания Марии Монтессори (1870—1952). Но вскоре сотрудники Института Ж.-Ж. Руссо посчитали эти методы чересчур искусственными, во многом опирающимися на выработку поведенческих норм и контроль, а не на творческую активность детей. С точки зрения Клапареда, «система Монтессори не признавала наличия активного начала в детском развитии и, следовательно, необходимость помещать детей в среду, соответствующую их интересам и познавательным потребностям, среду, в которой задачи на мышление и моторику были бы рассчитаны с учетом перспективы развития интеллектуальных способностей детей» [28, р. 39—40].

В 1950 г. первые директора Дома ребенка М. Одемар (Audemar, 1883—1971) и Л. Лафендель (Lafendel, 1872—1971) высказали мнение, согласно которому «ребенок изначально подстраивает вещь под себя, а в более позднем возрасте уже сам приспосабливается и подстраивается под требования объектов. Только после приобретения опыта обращения с той или иной вещью, участия в той или иной игре ребенок становится способен подчинить себя внешним правилам и соотнести себя с опытом другого» [27, р. 14—15]. Вышеизложенное указывает на тот факт, что теоретиков швейцарской «Активной школы» в первую очередь занимала проблема развития мышления индивида. В их работах (в отличие от Дж. Дьюи в США и Л. С. Выготского в России) не уделялось особого внимания развитию социальных навыков.

Исследовательская стажировка Е. Антиповой в Институте Ж.-Ж. Руссо продлилась с 1912 по 1916 г. В Женеве она участвовала в институтских семинарах и преподавала в Доме ребенка, где стала первым школьным учителем под руководством Клапареда [29, р. 23]. В 1916 г., однако, Антиповой пришлось покинуть Женеву и вернуться в Россию, чтобы ухаживать за своим отцом, серьезно раненным в ходе Первой мировой войны.

В России: роль науки в реорганизации общества (1916—1924). Российский период Елены Антиповой охватывает 1916—1924 гг. В это время, помимо забот об отце, она стала свидетелем тяжелых социальных последствий Первой мировой войны и российских революций 1917 г. — Февральской и Октябрьской. Ее отец, офицер царской армии, был ранен под Смоленском. Дочь устроила его на лечение у родственников в Крыму, а сама вернулась в Петроград, где стала работать в приюте для детей-сирот. Эти дети, по ее словам, потеряли свои семьи в ходе революций и Гражданской войны и обитали на улицах. Приют, организованный с разрешения органов внутренних дел, предоставлял временное убежище для некоторых детей, а остальных направлял в другие организации социальной поддержки бездомных и сирот. В первые послереволюционные годы Антипова также продолжала свою деятельность в школах Петрограда и стала известна как

«французская воспитательница» — «l'éducatrice française» [18, p. 65—66 ; 30]. В ее обязанности входила диагностика детей, поступавших в приют, с дальнейшим планированием их образования. В этих целях она использовала психологические методы, с которыми была хорошо знакома ранее, такие как, например, шкала интеллекта Бине — Симона и методика Александра Лазурского по изучению характера ребенка. Лазурский (1874—1917) одним из первых русских специалистов использовал тесты интеллектуального развития, работая в Психоневрологическом институте в Петербурге, директором которого был Владимир Бехтерев (1857—1927). Свой метод (суть которого состояла в наблюдении за детьми в привычной для них обстановке, чтобы избежать искусственной ситуации лаборатории или тестирования) он назвал естественным экспериментом [31].

После революции научным исследованиям в Советской России была придана особая значимость. Лидеры революционного движения верили в силу науки как средство решения социальных и экономических проблем страны. Они также ожидали, что концепция диалектического материализма получит развитие благодаря социальным наукам. Эта программа была принята группой советских психологов, занятых педагогической психологией и проблемами умственной отсталости — областью педологии, особо разрабатываемой после революции. Р. Ван дер Веер и Я. Валсинер [32] считают, что общий интерес к педологии был во многом усилен серией экспериментов в образовании, направленных на расширение возможностей обучения и воспитание человека в социалистическом духе и поддержанных советским правительством.

Будучи одним из ведущих специалистов в группе педологов и одним из первых российских психологов, применивших концепцию диалектического материализма к психологической науке, Л. С. Выготский (1896—1934) начал заниматься проблемами педологии еще с 1917 г. С точки зрения Выготского и его единомышленников объяснение умственной отсталости не сводилось к биологическим причинам, а базировалось на предположении, что высшие психические функции детерминированы социокультурным опытом. Последнее подразумевало механизмы, посредством которых культурно-исторический опыт участвовал в формировании познавательных способностей человека.

Этот подход противопоставлял себя теориям когнитивного развития, опиравшимся на идею обусловленности умственных способностей биологическим созреванием. Он утверждал, что развитие познавательной сферы было результатом взаимодействия культуры и индивида, осуществляемого в ходе совершения действий индивидом над средой посредством орудий труда и языка. Эту концепцию можно отнести к конструктивистским, так как главный акцент ставился на формировании психических функций путем интериоризации внешнего действия.

Однако для Выготского и его коллег понятие среды было иным по сравнению с представлениями в женевской школе. В теории психического развития Выготского среда всегда была социокультурной, исторически сложившейся средой. С его точки зрения, развитие являлось продуктом воздействия общества и культуры на индивида, которое опосредствовалось языком и действиями самого субъекта со средой с помощью орудий труда и коммуникации. Поэтому развитие высших психических функций считалось детерминированным культурой и социумом. Как следствие, обучение, вместо того чтобы полагаться на имеющиеся умственные способности, стремилось дать средства для развития этих способностей [32 ; 33].

Культурно-исторический подход, судя по всему, сказался на российском периоде работы Антиповой. Проводя психологическую диагностику на сиротах и наблюдая не вполне успешные результаты тестирования по шкале Бине — Симона, Антипова отмечала невозможность характеризовать таких

детей как умственно неполноценных. Напротив, по ее мнению, они проявляли «изумительное умение справляться с конкретными заданиями из жизни». Их затруднения, скорее, были следствием недостатка семейного воспитания и школьного образования в силу их социального происхождения, считала она [30, р. 134]. Вполне вероятно, что во время своего пребывания в Петрограде Антипова читала работы русских психологов, написанные с позиции культурно-исторического подхода.

В 1918 г. Елена Антипова вышла замуж за журналиста и писателя Виктора Ирецкого (1882—1936). Их сын Даниил родился в 1919 г., когда Ирецкий отбывал срок в тюрьме. Хотя он не являлся политическим активистом, его идеи были не приемлемы для НКВД, затем переформированного в КГБ. Как писатель, Ирецкий высказывался в защиту права деятелей искусства на свободу самовыражения, что не совпадало с позицией многих коммунистов, настаивавших на всеобщем стремлении к развитию исторического материализма. В области искусства это означало диктат реализма, описание жизни простого народа и плодов революции. После всех гонений в 1922 г. Ирецкий был выслан в Берлин, где и создал свой самый известный роман («Она»), повествующий о его родине, России [18 ; 34].

В 1923—1924 гг. Антипова напечатала две исследовательские статьи в Петрограде: «О психолого-педагогическом обследовании детей в Центральном карантинно-распределительном детском пункте» в журнале «Трудовая школа» и «Умственный уровень дошкольников: (Исследование по методу Бинэ-Симона)» в «Педологическом журнале» [35, р. 541 ; 36]. Обе статьи основывались на результатах исследований умственного потенциала детей и критиковались советскими деятелями народного образования, так как, по приведенным данным, дети из семей высшего общества лучше справлялись со стандартными тестами, чем дети из семей рабочих. Между тем, согласно интерпретации Антиповой, это было обусловлено недостаточной репрезентативностью самого теста, сделанного под выборку детей с определенными культурными особенностями и предназначавшегося для выходцев из высших слоев общества. Возможно, по причине этих затруднений, а также из-за высылки ее мужа в Берлин Антипова покинула Советскую Россию в конце 1924 г. с рекомендательным письмом, подписанным А. П. Нечаевым (1870—1948), профессором педагогической психологии в Петроградском (позже Ленинградском) университете. Уезжая из России, Елена и ее сын Даниил теряли гражданство СССР. Тем не менее за тревожные годы революции Антипова обогатила свой интеллектуальный багаж опытом знакомства с социокультурным подходом в психологии, который в значительной степени повлиял на ее деятельность в Бразилии.

Из Женевы — в Бразилию (1925—1929). Вернувшись в Европу, Антипова прожила год в Берлине, но уже в январе 1926 г. решила оставить мужа и снова работать ассистентом Э. Клапареда в Институте Ж.-Ж. Руссо в Женеве. С 1926 по 1929 г. ее исследовательский интерес был поглощен проблемой развития умственных способностей детей, вопросами связи высших психических функций и моторных навыков, а также развития сферы моральных суждений. В это время ее статьи, напечатанные в «Archives de Psychologie» и «L'Intermédiaire des Édicateurs», обращались к исследованию детей в естественной среде и были направлены на изучение познания и восприятия среды детьми. Одна из статей была посвящена применению метода естественного эксперимента Лазурского в школах¹, особенностью которого было наличие условия, позволявшего детям свободно выбирать то, чем заниматься в школе. Предполагалось, что ребенок перестанет ме-

¹ А. Ф. Лазурский был одним из немногих русских психологов, на кого Антипова ссылалась в своих работах бразильского периода (во времена политического доминирования авторитарного правого крыла она старалась избегать упреков в причастности к коммунистическому движению Бразилии). Книга Лазурского по экспериментальной и общей психологии была переиздана в 1925 г. с предисловием Л. С. Выготского [37].

нять формы деятельности, когда найдет наиболее ему подходящую и представляющую интерес. За ребенком наблюдали в процессе его исследовательского поиска, оценивая различные уровни его личности. В тот же период Антипова опубликовала статьи о развитии моторных способностей [31 ; 38—43].

Любопытно было бы провести параллели между исследованиями в Институте Ж.-Ж. Руссо и стремлением «отвоевать сознание» в советской психологии. Как писал А. Н. Леонтьев [44, р. 422—423], задачей психолога того времени было собственное освобождение, с одной стороны, от «вульгарного» бихевиоризма, а с другой — от идеалистического понимания психического как исключительно внутренних субъективных условий, постигаемых только с помощью интроспекции. «Вульгарный» бихевиоризм в своем пределе означал полный отказ от сознания в пользу поведения, под которым подразумевались механически трактуемые поведенческие паттерны, обусловливаемые вне зависимости от активности субъекта. Идеалистическое направление, напротив, постулировало невозможность объективного изучения сознания. Школа Выготского в России пришла к третьему решению проблемы: психическое можно изучать посредством изучения действий субъекта в среде в ситуации решения задач. Женевская школа считала точно так же, этим объясняется то, что обе группы психологов настаивали на изучении как процессов решения задач, так и соотношения между внутренней (умственной) и внешней (предметно-практической) сферами. Практическая деятельность понималась как наблюдаемое выражение индивидуальных способов мышления [26 ; 45, р. 23].

Эта позиция в симбиозе с эволюционным подходом к познавательной сфере привела к дилемме: являются ли познавательные структуры врожденными или приобретенными. Наблюдение за развитием у детей процессов решения задач могло дать ответ на вопрос, определялись ли умение рассуждать и интеллектуальные способности в целом наследственностью или были результатом интериоризации стратегий мышления, освоенных в ходе манипуляции предметами.

И советские психологи и специалисты из Института Ж.-Ж. Руссо пришли к выводу, что развитие интеллектуальных способностей являлось процессом взаимодействия, в котором играли роль и спонтанная активность индивида, и условия среды. Таким образом, оба лагеря отказались от гипотезы априорных способностей.

К концу 1920-х гг. Институт Ж.-Ж. Руссо стал полюсом притяжения педагогов со всего мира. Труды Э. Клапареда были переведены на несколько языков, а Женева была признана центром исследований детской психологии и методов «Активной школы». Поэтому, когда правительство бразильского штата Минас-Жерайс приняло решение открыть в столице штата — г. Белу-Оризонти Педагогический колледж для подготовки педагогов и педагогов-администраторов, в Женеву, Париж и Колумбийский университет в Нью-Йорке была отправлена делегация по подбору иностранных специалистов для преподавания бразильским учителям в стенах нового учреждения.

Е. В. Антипова приняла приглашение поработать в Бразилии по контракту в течение года и в 1929 г. вновь покинула Женеву. До нее в Белу-Оризонти уже побывали другие европейские исследователи, среди которых были Леон Вальтер из Женевы (1928) и Теодор Симон из Парижа (1929). Профессор Э. Клапаред был приглашен в 1930 г. на ряд конференций в Бразилию, а сама Елена Антипова после нескольких продлений контракта приняла решение навсегда остаться в Бразилии.

(Окончание следует.)

Список источников

1. Antunes M. A. M. A psicologia no Brasil-Leitura historica sobre sua constituicao. Sao Paulo, 1999.
2. Bock A. M. B. As aventuras do Barao de Munchausen na psicologia. Sao Paulo, 1999.
3. Campos R. H. F. Conflicting Interpretations of Intellectual Abilities Among Brazilian Psychologists and Their Impact on Primary Schooling (1930—1960) : unpublished doctoral dissertation. Stanford, 1989.
4. Campos R. H. F. Helena Antipoff // Dicionario de Educadores no Brasil / M. L. Favero, J. Britto (eds.). Rio de Janeiro, 1999. P. 237—243.
5. Massimi M. Historia da psicologia brasileira. Sao Paulo, Brazil, 1990.
6. Patto M. H. S. A producao do fracasso escolar. Sao Paulo, 1990.
7. Block N. J. The IQ Controversy / Dworkin G. (eds.). N. Y., 1976.
8. Chapman P.D. Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology and the Intelligence Testing Movement, 1890—1930. Doctoral dissertation. Stanford University, 1979.
9. Cronbach L. J. Five Decades of Public Controversy over Mental Tests // American Psychologist. 1975. 30. P. 1—14.
10. Gould S. J. The Mismeasure of Man. N. Y., 1981.
11. Kamin L. J. The Science and Politics of IQ. N. Y., 1974.
12. Sokal M. M. James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s. // Explorations in the History of Psychology in the U. S. / J. Brozek (ed.). Cranbury, NJ, 1983.
13. Tyack D. The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge, MA, 1974.
14. Lourenco Filho M. B. A psicologia no Brasil // Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. 1971. Vol. 23. P. 113—142.
15. Campos R. H. F. Em busca de um modelo teorico para o estudo da historia da psicologia no contexto socio-cultural // Campos R. H. F. Historia da psicologia-Pesquisa, formacao, ensino. Sao Paulo, 1996. P. 125—145.
16. Sokal M. M. Biographical Approach to Historiography // Historiography of Modern Psychology / J. Brozek, L. Pongratz (eds.). Toronto, 1980.
17. Brozek J., Guerra E. L. Que fazem os historiografos? ensino // Historia da psicologia-pesquisa, formacao, ensino / R.H.F. Campos (ed.). Sao Paulo, 1996. P. 11—28.
18. Antipoff D. I. Helena Antipoff, sua vida, sua obra. Rio de Janeiro, 1975.
19. Roudinesco E. Histoire de la psychanalyse en France (1925—1985). Vol. 2. Paris, 1986.
20. Zusne L. Names in the History of Psychology. N. Y., 1975.
21. Binet A. Les idées modernes sur les enfants (1911). Paris, 1920.
22. Claparède E. L'education fonctionnelle. Neuchâtel, 1931.
23. Hameline D., Jornod A., Belkaid M. L' école active. Textes fondateurs. Paris, 1995.
24. Claparède E. Autobiographie // Archives de Psychologie. 1941. Vol. 28. P. 145—181.
25. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children (M. Cook, Trans.). N. Y., 1975.
26. Claparède E. La genèse de l'hypothèse // Archives de Psychologie. 1933. № 24. P. 1—155.
27. Audemar M., Lafendel L. La Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Neuchâtel, 1950.
28. Claparède E. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève, 1926.
29. Hameline D. Aux origines de la Maison des Petits // «Une école ou les enfants veulent ce qu'ils font». La Maison des Petits hier et aujourd'hui / C. Perregaux, F. Rieben, C. Magnin (eds.). Lausanne, 1996. P. 17—62.
30. Antipoff H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (Boletim 7). Belo Horizonte, 1931.
31. Antipoff H. L'Étude de la personnalité par la méthode Lazoursky // L'Éducateur. 1926. № 62. P. 285—292.
32. Van der Veer R., Valsiner J. Vygotski: Uma sintese. Sao Paulo, 1996.
33. Vygotski L. S. Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores // L. S. Vygotski. Obras escogidas. Vol. 3. Madrid, 1995. P. 11—340.
34. Antipoff D.I. Entre dois continentes. Belo Horizonte, 1997.
35. The Psychological Register II / C. Murchison (ed.). Worcester, MA, 1929.
36. Antipoff H. The Mental Development of Pre-school Russian Children // Centro de Documentacao e Pesquisa Helena Antipoff (ed.) Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Vol. 1. Belo Horizonte, 1992. P. 9—10.
37. Vygotski L. S. Prologo al libro de A. F. Lazurski Psicologia general y experimental // L. S. Vygotski Obras escogidas. Vol. 1. Madrid, 1991. P. 23—37.
38. Antipoff H. Contribution a l'étude de la constance des sujets // Archives de Psychologie. 1927. № 20. P. 177—190.
39. Antipoff H. De l'expérimentation naturelle // Éducation Nouvelle. 1927. № 6 (56). P. 87—97.
40. Antipoff H. L'étude des aptitudes motrices // L'Éducateur. 1927. № 63. P. 309—315.
41. Antipoff H. L'évolution et la variabilité des fonctions psycho-motrices // Archives de Psychologie. 1928. № 21. P. 1—54.
42. Antipoff H. L'intérêt et l'usage des tests scolaires // L'Éducateur. 1928, pp. 121—124.

43. Antipoff H. Observations sur la compassion et le sentiment de justice chez l'enfant // *Archives de Psychologie*. 1928. № 21. P. 209—215.
44. Leontiev A. N. Artículo de introduccion sobre la labor creadora de L.S. Vygotski // Vygotski L.S. Obras escogidas. Vol. 1. Madrid, 1991. P. 419—450.
45. Vygotski L. S. Los metodos de investigacion reflexologicos y psicologicos // Vygotski L. S. Obras escogidas. Vol. 1. Madrid, 1991. P. 3—22.

References

1. Antunes M.A.M. A psicologia no Brasil-Leitura historica sobre sua constituicao [Psychology in Brazil-Historical reading of its constitution]. Sao Paulo, 1999.
2. Bock A.M.B. As aventuras do Barao de Munchausen na psicologia [The adventures of Baron Munchausen in psychology]. Sao Paulo, 1999.
3. Campos R.H.F. Conflicting Interpretations of Intellectual Abilities Among Brazilian Psychologists and Their Impact on Primary Schooling (1930–1960) : unpublished doctoral dissertation. Stanford, 1989.
4. Campos R. H. F., Favero M. L. (ed.), Britto J. (ed.). Helena Antipoff [Helena Antipoff], *Dicionario de Educadores no Brasil* [Dictionary of Educators in Brazil]. Rio de Janeiro, 1999. P. 237–243.
5. Massimi M. Historia da psicologia brasileira [History of Brazilian psychology]. Sao Paulo, Brazil, 1990.
6. Patto M.H.S. A producao do fracasso escolar [The production of school failure]. Sao Paulo, 1990.
7. Block N.J., Dworkin G. (ed.). The IQ Controversy [The IQ Controversy]. New York, 1976.
8. Chapman P.D. Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930. Doctoral dissertation. Stanford University, 1979.
9. Cronbach L.J. Five Decades of Public Controversy over Mental Tests, *American Psychologist*, 1975, 30, pp. 1–14.
10. Gould S.J. The Mismeasure of Man. New York, 1981.
11. Kamin L.J. The Science and Politics of IQ. New York, 1974.
12. Sokal M.M. James McKeen, Brozek (ed.). Cattell and American Psychology in the 1920s, *Explorations in the History of Psychology in the U. S. J. Cranbury*, New Jersey, 1983.
13. Tyack D. The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge, Massachusetts, 1974.
14. Lourenco Filho M.B. A psicologia no Brasil [Psychology in Brazil], *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada* [Brazilian Archives of Applied Psychology], 1971, vol. 23, pp. 113–142.
15. Campos R.H.F. Em busca de um modelo teorico para o estudo da historia da psicologia no contexto socio-cultural [In search of a theoretical model for the study of the history of psychology in a socio-cultural context], *Campos R.H.F. Historia da psicologia-Pesquisa, formacao, ensino* [History of psychology-Research, training, teaching]. Sao Paulo, 1996, pp. 125–145.
16. Sokal M.M., Brozek J. (ed.), Pongratz L. (ed.). Biographical Approach to Historiography, *Historiography of Modern Psychology*. Toronto, 1980.
17. Brozek J., Guerra E.L., Campos R.H.F. (ed.). Sao Paulo Que fazem os historiografos? ensino [What do historiographers do? teaching], *Historia da psicologia-pesquisa, formacao, ensino* [History of psychology-research, training, teaching], 1996, pp. 11–28.
18. Antipoff D.I. Helena Antipoff, sua vida, sua obra [Helena Antipoff, her life, her work]. Rio de Janeiro, 1975.
19. Roudinesco E. Histoire de la psychanalyse en France (1925–1985) [History of psychoanalysis in France (1925–1985)]. Vol. 2. Paris, 1986.
20. Zusne L. Names in the History of Psychology. New York, 1975.
21. Binet A. Les idées modernes sur les enfants (1911) [Modern ideas about children (1911)]. Paris, 1920.
22. Claparède E. L'éducation fonctionnelle [Functional training]. Neuchâtel, 1931.
23. Hameline D., Jornod A., Belkaid M. L' école active. Textes fondateurs [The active school. Founding texts]. Paris, 1995.
24. Claparède E. Autobiographie [Autobiography], *Archives de Psychologie* [Archives of Psychology], 1941, vol. 28, pp. 145–181.
25. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children (M. Cook, Trans.). New York, 1975.
26. Claparède E. La genèse de l'hypothèse [The genesis of the hypothesis], *Archives de Psychologie* [Archives of Psychology], 1933, no. 24, pp. 1–155.
27. Audemar M., Lafendel L. La Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau [The children's house of the Institut Jean-Jacques Rousseau]. Neuchâtel, 1950.
28. Claparède E. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale [Child psychology and experimental pedagogy]. Genève, 1926.
29. Hameline D., Perregaux C. (ed.), Rieben F. (ed.), Magnin C. (ed.). Aux origines de la Maison des Petits [The origins of the children's home], «Une école ou les enfants veulent ce qu'ils font». *La Maison des Petits hier et aujourd'hui* [A school where children want what they do". *La Maison des Petits yesterday and today*]. Lausanne, 1996, pp. 17–62.

30. Antipoff H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (Boletim 7) [The mental development of children in Belo Horizonte (Bulletin 7)]. Belo Horizonte, 1931.
31. Antipoff H. L'Étude de la personnalité par la méthode Lazoursky [The Lazoursky Method of Personality Study], *L'Éducateur* [*L'Éducateur*], 1926, no. 62, pp. 285–292.
32. Van der Veer R., Valsiner J. Vygotski: Uma síntese [Vygotski: A Synthesis]. Sao Paulo, 1996.
33. Vygotski L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores [History of the development of higher psychic functions], *Vygotski L.S. Obras escogidas* [*Vygotski L. S. Selected works*]. Vol. 3. Madrid, 1995, pp. 11–340.
34. Antipoff D.I. Entre dois continentes [Between two continents]. Belo Horizonte, 1997.
35. Murchison C. (ed.). The Psychological Register II. Worcester, Massachusetts, 1929.
36. Antipoff H. The Mental Development of Pre-school Russian Children, *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff* (ed.) *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* [*Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff* (ed.) *Collection of the written works of Helena Antipoff*] Vol. 1. Belo Horizonte, 1992, pp. 9–10.
37. Vygotski L.S. Prologo al libro de A. F. Lazurski *Psicologia general y experimental* [Prologue to the book by A. F. Lazurski *general and experimental psychology*], *Vygotski L.S. Obras escogidas* [*Vygotski L. S. Selected works*]. Vol. 1. Madrid, 1991, pp. 23–37.
38. Antipoff H. Contribution a l'étude de la constance des sujets [Contribution to the study of subject constancy], *Archives de Psychologie* [*Archives de Psychologie*][*Archives of Psychology*], 1927, no. 20, pp. 177–190.
39. Antipoff H. De l'expérimentation naturelle [From natural experimentation], *Éducation Nouvelle* [*Éducation Nouvelle*], 1927, no. 6 (56), pp. 87–97.
40. Antipoff H. L'étude des aptitudes motrices [The study of motor skills] // *L'Éducateur* [*L'Éducateur*], *L'Éducateur* [*L'Éducateur*], 1927, no. 63, pp. 309–315.
41. Antipoff H. L'évolution et la variabilité des fonctions psycho-motrices [Evolution and variability of psycho-motor functions], *Archives de Psychologie* [*Archives of Psychology*], 1928, no. 21, pp. 1–54.
42. Antipoff H. L'intérêt et l'usage des tests scolaires [The interest and use of school tests], *L'Éducateur* [*L'Éducateur*], 1928, pp. 121–124.
43. Antipoff H. Observations sur la compassion et le sentiment de justice chez l'enfant [Observations on children's compassion and sense of justice], *Archives de Psychologie* [*Archives of Psychology*], 1928, no. 21, pp. 209–215.
44. Leontiev A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotski [Introductory article on the creative work of L.S. Vygotski], *Vygotski L.S. Obras escogidas* [*Vygotski L.S. Obras escogidas*]. Vol. 1. Madrid, 1991, pp. 419–450.
45. Vygotski L.S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos [Reflexological and psychological research methods], *Vygotski L.S. Obras escogidas*. [*Vygotskij L.S. Obras escogidas*]. Vol. 1. Madrid, 1991, pp. 3–22.

Информация об авторе

Кампос Регина Хелена де Фрейтас — PhD, профессор педагогической психологии, Федеральный университет штата Минас-Жерайс, президент центра психологических исследований и документации им. Елены Антиповой (Федеральный университет штата Минас-Жерайс), координатор группы специалистов по истории психологии Бразильской психологической ассоциации, г. Белу-Оризонти, Федеративная Республика Бразилия. E-mail: regihfc@terra.com.br

Information about the author

Regina Helena de Freitas Campos — PhD, professor of Educational Psychology, Federal University of Minas Gerais, president of the Center for Psychological Research and Documentation named after Elena Antipova (Federal University of Minas Gerais), coordinator of the group of specialists in the history of psychology of the Brazilian Psychological Association, Belo Horizonte, Federal Republic of Brazil. E-mail: regihfc@terra.com.br

Статья поступила в редакцию 14.07.2023; одобрена после рецензирования 07.09.2023; принята к публикации 18.09.2023.

The article was submitted 14.07.2023; approved after reviewing 07.09.2023; accepted for publication 18.09.2023.