

# РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

## DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

Сибирь гуманитарная. 2024. № 1. С. 82—97.  
*Siberia Humanitarian*. 2024;(1):82—97.

Развитие системы образования: российский и зарубежный опыт

Научная статья  
УДК 37.015.3(81)  
DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-82-97

**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 статья<sup>1</sup>, 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 (окончание) / пер. с англ Гоуф под ред. Ф. И. Барского и М. Ю. Сорокиной // Сибирь гуманитарная. 2024. № 1. С. 82—97. DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-82-97.

Development of the education system: Russian and 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 presented<sup>1</sup>, 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 (ending). *Siberia Humanitarian*. 2024;(1):82—97. (In Russ.). DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-82-97.

(Окончание. Начало см.: Сибирь гуманитарная. 2023. № 4. С. 134—146.)

### Второй период: критика национальной системы образования Бразилии (1929—1945)

К концу 1920-х гг. Минас-Жерайс, как Рио-де-Жанейро и Сан-Паулу, стал одним из самых значительных штатов в Бразильской Федерации в экономическом и политическом отношениях. Расположенный в холмистой местности, по соседству с приморским штатом Рио-де-Жанейро, где находился федеральный округ, Минас-Жерайс занимал площадь, сопоставимую по размерам с территорией Франции. В 1920 г. почти 11 % из около 6 миллионов жителей штата проживали в городах; большая часть населения жила в сельской местности. Начиная с 1920-х гг. в штате быстро разрастались города с численностью населения более 10 тысяч человек, а вместе с ними и государственные начальные и средние школы. С 1926 по 1930 г. количество поступающих в начальную школу увеличивалось в среднем на 17,4 % ежегодно. К 1930 г. ежегодный приток учеников в начальные школы составлял 20,7 % детей школьного возраста.

В течение 1920-х гг. несколько образовательных реформ были предприняты в различных штатах Бразилии. В 1924 г. группа прогрессивных педагогов основала Ассоциацию бразильского образования и приступила к кампании, нацеленной на расширение возможностей обучения и рационализацию школьного управления. Вклад психологов в реализацию этой реформы

<sup>1</sup> 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.

высоко ценился. Имея доступ к литературе европейского и американского движения «педагогика прогрессивизма», первые лидеры «Новой школы» выступали за использование тестов на интеллект с целью оценки способностей детей, которые должны были влиться в систему образования. Кроме того, эти деятели настаивали на важности профессиональной подготовки нового поколения по части академических и социальных навыков, необходимых обществу в процессе модернизации и урбанизации [1 ; 2].

В 1927 г. в штате Минас-Жерайс была проведена образовательная реформа. Она предполагала, помимо других нововведений, открытие педагогического колледжа по подготовке преподавателей новых методов, предложенных лидерами движения «Новая школа». Педагогическая психология стала преподаваться систематически в обычных школах, а в педагогическом колледже изучение педагогической психологии было направлено на дальнейшее развитие знаний о бразильских детях с помощью исследований и стандартизации тестов на интеллект [3].

В августе 1929 г. Антипова приступила к преподавательской деятельности в педагогическом колледже г. Белу-Оризонти. Ее студентами по большей части были обычные выпускники школ, уже работавшие директорами или супервизорами в государственной системе образования. Некоторые студенты приезжали из других штатов на прохождение полного двухлетнего обучения. В психологической лаборатории колледжа Антипова спланировала программу исследований с целью изучения умственного развития, идеалов и интересов местных детей.

### Культура и познание в развитии детей

Первый доклад с результатами исследования ценностей и интересов четвероклассников был опубликован в 1930 г. Главной целью исследования для Антиповой была необходимость «как можно скорее сориентироваться в психологии маленьких бразильцев и уяснить их общий психический профиль» [4, р. 5].

Влияние женевской «Активной школы» и советского культурно-исторического подхода вполне заметно в этом исследовании, в котором Антипова изучала, какие дети в бразильских школах нуждаются в адаптации. Мысль о том, что ценности и интересы местных детей должны быть исследованы, доказывает учет ею культурных различий психических функций, на которые обращали внимание советские психологи. Хотя Антипова осознавала ограничения выбранного инструмента — опросника, она писала: «Человеческая душа слишком сложна, чтобы такой грубый инструмент, как анкетирование, смог вскрыть ее тонкие механизмы» [4, р. 6]. Ею был разработан опросник для четвероклассников, выявлявший предпочитаемые ими формы деятельности в школе и дома, игрушки и книги, ролевые модели и планы на будущее.

Полученные результаты были сопоставлены с данными В. Лобзина, У. Штерна, Х. Шифлера и Шульца (Германия); Кросвелла, Монро и Барнса (США); Э. Мюманна и Д. Варендока (Швейцария) и Богданова (Москва), что позволило прояснить воздействие социальной среды на формирование склонностей детей. Ценности и интересы бразильских детей были более ограничены и менее разнообразны, чем у их иностранных сверстников. Антипова объяснила такие результаты тем, что бразильцы происходили из низкой социальной среды, где семья занимала господствующее положение в жизни ребенка. Она также отметила разницу в организации образования: бразильцы учились меньшее количество часов в сутки по сравнению с европейцами и американцами<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Различия в суточном времени обучения были следствием дефицита зданий, поэтому одни школы работали в режиме двух смен (утренняя и послеполуденная, длившиеся по четыре часа), а другие школы, в частности расположенные в неблагополучных районах и на окраинах, вынуждены были вводить три смены (утренняя,

Утверждая, что «существует постоянное взаимодействие между природой детей и средой их обитания» [4, р. 40], Антипова указала на противоречие в принципах «Активной школы», согласно которым воспитание должно брать за основание спонтанные интересы детей. Если эти интересы настолько ограничены, то как школа обогатит и разнообразит опыт учащихся? По ее мнению, внутренний мир ребенка может развиваться полноценным образом только в достаточно разнообразной среде, в которой «разные дети смогут отыскать то, что отвечало бы их потребностям» [4, р. 42]. Эти простые послы впоследствии будут закреплены в ее дальнейшей работе бразильского периода: с одной стороны, учет воздействия социального окружения на формирование умственных особенностей; с другой, — идея школ, которые способствуют раскрытию потенциала своих учащихся. Результаты исследования были опубликованы в женевском журнале «Archives de Psychologie» [6] и цитировались Э. Клапаредом в монографии «Функциональное образование» («L'Éducation fonctionnelle»): «Сравнив интересы европейских и бразильских детей, мадам Антипова прекрасно показала, что эти интересы зависят частично от среды и сложно выделить в них действительно „естественное“, соответствующее потребностям роста в определенном возрасте» [7, р. 253].

Продолжив исследование бразильских учащихся, Антипова опубликовала второе сообщение в 1931 г. — «Умственное развитие школьников Белу-Оризонти» [8]. В нем она представила результаты, полученные при применении трех типов тестов умственных способностей на выборке школьников от шести до семнадцати лет. Тест Ф. Гудинафа, суть которого состоит в анализе детских рисунков, был проведен на 900 учениках от семи до одиннадцати лет в шести начальных школах. Методика Дж. Дирборна, (представлявшая собой серию игр, доступных как образованным, так и неграмотным детям) была использована в той же самой, уже протестированной, выборке; при этом к прежней выборке была добавлена группа из 54 шестилетних детей, посещавших немногочисленные городские детские сады, а также группа из 490 одиннадцатилетних и шестнадцатилетних девочек и девушек, обучавшихся в обычных начальных и средних школах. «Тест на интеллект в ста вопросах» Дж. Белларда был проведен на выборке из 1 381 обследуемого в возрасте от семи до семнадцати лет, учащихся начальных и средних классов общеобразовательных школ.

Целью этого исследования было изучение умственного развития местных школьников в разных возрастных группах, сравнение полученной картины умственного развития с аналогичной ситуацией для детей из других стран, выявление того, как умственное развитие варьируется в зависимости от характера социального окружения. В данной работе Антипова реализовала более глубокое понимание воздействия общества и культуры на развитие умственных способностей, и это стало одной из ведущих тем, повлиявших на ее последующую работу в Бразилии. У нее была уникальная возможность наблюдать воздействие социальных и культурных аспектов на мышление и показать их значимость: эта демонстрация была необходима, чтобы оспорить приоритет фактора наследственности, постулируемого социал-дарвинизмом.

## Концепция приобретенного («цивилизованного») интеллекта Антиповой

Опираясь на определение интеллекта Э. Клапареда и А. Бине как «способности разрешать новые проблемы посредством мышления» [9, р. 3], Антипова критиковала тесты на интеллект, которые лишь условно затрагивают способности к пониманию и познанию, подразумеваемые в данной дефи-

---

послеполуденная и вечерняя, с тремя часами на каждую). Школьные программы были утверждены законом и являлись адаптированными копиями французских аналогов, предназначенных для восьмичасового суточного графика обучения [5, р. 46].

ниции. С ее точки зрения, результаты таких тестов надо рассматривать более аккуратно, как оценку уровня умственного развития представителей данной выборки. Речь шла не о чистой способности к творческому мышлению, а, скорее, о способности к концентрации внимания, наблюдения, логического анализа, об «общем течении мысли». Однако это оказалось только частью проблемы. Другим значимым вопросом, на который требовалось найти ответ, был вопрос о природе интеллектуальных способностей: зависят ли они от врожденных задатков и возраста. Врожденные способности отождествлялись с наследственностью, а под возрастом понимались уровни зрелости. Оба положения входили в общую теорию интеллекта, принятую на тот момент. По мнению Антиповой, умственные способности были «...более комплексным образованием, продуктом, получавшимся под воздействием нескольких факторов, среди которых, кроме врожденных predispositions и биологической программы роста, стоит выделить сочетание характера и социальной среды, включая условия жизни и культуры, в которой ребенок развивается, а также обучение, образование и систему правил, которым подчиняется ребенок дома и в школе» [8, p. 131—132].

Придерживаясь такого понимания, Антипова дала собственное определение того, что измеряют тесты на интеллект: «Интеллект, фиксируемый в тестах, не столько является естественным (как предполагал Бине), сколько представляет собой продукт социализации... тесты дают оценку природному интеллекту, отшлифованному тем обществом, к которому принадлежит его обладатель, умственное развитие будет функцией опыта, пополняемого во времени» [8, p. 131—132].

Антипова утверждала, что начала разрабатывать свою концепцию измеряемого тестами интеллекта как «цивилизованного интеллекта» после работы по диагностике советских сирот. Эти дети, хотя и набравшие малое количество баллов по шкале Бине-Симона, не были умственно отсталыми. Согласно Антиповой, «им не хватало умения концентрировать внимание, с одной стороны, а, с другой, их уровень абстракции был недостаточен для понятийного мышления. Такие дети прекрасно ориентировались в конкретных знакомых им областях, когда ими двигали инстинкты, интересы и спонтанное внимание. Но в ситуации, требующей абстрактного мышления, они обнаруживали существенные провалы. По установленным критериям в интеллектуальных тестах, подобная дефицитарность исчислялась примерно двумя или даже тремя годами отставания по сравнению со сверстниками, жившими в благоприятных условиях. Дети росли вне семьи, вне школы, вне общества с его законами и правилами: они были частью культурно обедненного мира. Обеспеченные данными природой умственными способностями, эти дети, в то же время, не обладали социализированным интеллектом, который формируется благодаря правилам и требованиям, диктуемым детям в традиционной семейной жизни или школах. На самом деле, это и составляет цивилизованный интеллект, то, что измеряется интеллектуальными тестами, которые предназначались для оценки общих умственных способностей» [8, p. 134].

К похожему выводу пришел сам Бине, когда тестировал детей из обеспеченных парижских семей: последние показывали более успешные результаты; аналогичная тенденция наблюдалась и в случае городских детей в сопоставлении с сельскими [10, p. 138]. Однако Бине продолжил работу над инструментом, измерявшим исключительно природный интеллект, и вышеописанные сведения не были включены в его теории. Клапареду также не удалось увидеть связь между развитием интеллекта и социальной средой. Его функциональное определение умственных способностей опиралось на идею о том, что интеллект является «инструментом адаптации, играющим роль там, где другие средства адаптации — врожденные программы и привычки — не предусмотрены заранее» [7, p. 141—142]. В 1930 г.

Клапаред обратился к проведенному Антиповой исследованию ценностей и интересов детей г. Белу-Оризонти, где подчеркивалось значение влияния социальной среды, при этом выявилось противоречие между мнением исследовательницы и ожиданиями Клапареда, выступавшего за теорию стигматического развития.

Антипова также была в курсе американских разработок Льюиса Термена (1877—1956), она критиковала его за излишнее внимание экспертов к сравнению результатов тестов на интеллект, выполненных представителями негроидной и европеоидной рас. Антипова писала: «Американцы весьма охотно публикуют сравнительные нормы интеллекта темнокожего и светлокожего населения ...но эти результаты не проясняют суть проблемы. Социальное и материальное положение темнокожих и светлокожих людей подобны ночи и дню. Граждане европейского происхождения до сих пор наделены социальными привилегиями, не доступными для темнокожих. Такие выводы можно будет посчитать ценными для науки, только если обе группы обследуемых будут помещены в те же условия на протяжении веков» [8, р. 162].

Концепция интеллекта, выдвинутая Антиповой, была родственной советской культурно-исторической теории. Л. С. Выготский (1995) выступал с позицией, согласно которой высшие психические функции социально детерминированы и передаются в культуре посредством языка и орудий труда. Это указывает на то, что направление, в котором продвигалась советская психология после революции, сказалось на образе мыслей Антиповой.

Установленное Антиповой отличие между конкретным и абстрактным мышлением, как между двумя различными ветвями умственного развития детей в зависимости от их социального окружения, подкрепляет сходство ее взглядов с позицией советской группы культурно-исторических психологов. В начале 1930-х годов Александр Романович Лурия (1902—1977), близкий соратник Выготского, проверял на выборке из Центральной Азии идею о том, что процесс формирования понятий связан с уровнем культурного развития населения. Исследования Лурии были нацелены на выявление кросс-культурных различий восприятия, способностей к обобщению и абстрактному мышлению, к построению логического вывода и умозаключений, к рассуждению и решению проблем между населением, относительно недавно урбанизированным, и представителями традиционного сельского уклада. Лурия выявил, что мышление необразованных индивидов отличается от мышления образованных, ибо основывается на конкретных отношениях, определяемых практическим опытом, он пришел к заключению, что различия восприятия и стратегий по решению задач могут быть вызваны особенностями культуры и обучения [11].

Исследователи из Женевы также разделяли конкретное и формально-логическое мышление. Пиаже использовал это разграничение, описывая разные последовательные фазы развития интеллекта детей. Хотя Пиаже утверждал, что оба типа мышления образуются благодаря интериоризации действий детей по отношению к среде, ученый не уделил внимание социальным и культурным факторам в своей теории интеллекта.

Итак, концепция Антиповой о социализированном интеллекте оказалась отчасти результатом ее деятельности в России. В статье о развитии школьников г. Белу-Оризонти (1931) Антипова ссылалась на Ж. Пиаже, А. Бине, Э. Клапареда и Л. Термена. Советские имена могли не прозвучать в силу ее опасения быть причисленной к коммунистам. С момента открытия педагогический колледж г. Белу-Оризонти противостоял оппозиции — традиционалистской группе представителей католической церкви, критиковавших реформу образования, основанную на светских ценностях. К тому же высшее общество города сохраняло консервативные взгляды на образование женщин. Некоторые влиятельные лидеры опасались, что обучение женщин

в колледже повредит их уровню нравственности. В такой атмосфере «даже факт того, что преподаватель русского происхождения возглавлял лабораторию психологии, становился поводом для подозрений» [3, р. 177].

### Социально-психологический подход к школьному обучению

Исследование умственного развития школьников г. Белу-Оризонти было призвано эмпирически подтвердить правильность концепции Антиповой о социализированном интеллекте. Данные тестирования показывали, что в среднем местные дети справлялись с заданиями хуже своих европейских и американских сверстников. Такие результаты также указывали на связь между социально-экономическим статусом детей и их успешностью прохождения тестовых заданий. Для проверки этой корреляции были сопоставлены средние данные по тестам интеллекта, полученные на выборках из разных школ. Это позволило Антиповой сделать вывод, что «рейтинг каждой школы примерно соответствует экономическому и социальному благосостоянию района, в котором располагается школа» [8, р. 191].

Другой способ проверить наличие обозначенной выше связи состоял в нахождении соотношения между профессией отцов и результатами тестирования детей. Так была обнаружена значимая связь между низкими результатами ребенка по тестам и низким положением отца в социальной иерархии. Это позволило Антиповой сделать вывод о том, что «высокая степень корреляции между средой и интеллектом скорее подтверждает выдвинутую гипотезу, согласно которой тесты общих умственных способностей на самом деле измеряют социализированный, а не естественный интеллект» [8, р. 193].

Кроме верификации отношения между социально-экономическим статусом и результатами тестирования, Антипова также попыталась оценить умственное развитие бразильских детей по возрастному параметру и сравнить его с результатами, полученными в европейской выборке. Сравнительный анализ оказался осложнен тем, что кривые, построенные по данным выборки из г. Белу-Оризонти, плохо поддавались математическому описанию. Тогда Антипова приняла решение учитывать только результаты обычных школьников, исключив данные второгодников. Такая процедура позволила построить нормальное распределение, необходимое для последующего сопоставления. Однако в этом случае пришлось отбросить результаты почти половины учащихся из-за большого количества повторного прохождения того же учебного года в школьной системе. Как и предвидела исследовательница, ребенок должен был достигать более высоких результатов на фоне остальных, чтобы попасть в категорию нормы, критерии которой годились только для школьников, не нуждающихся в повторении программы. Антипова сформулировала эту проблему так: «Стандартная норма, хотя и эмпирически достоверная, так как была определена за счет действительных результатов тестирования, не может быть применена ко всему населению Белу-Оризонти, а только к тем детям, которые отвечают требованиям школьной системы» [8, р. 160].

В заключение Антипова пришла к выводу, что тесты на интеллект надо использовать весьма осторожно в плане оценки общего уровня умственного развития ребенка, хотя в принципе тесты являются адекватным инструментом для определения уровня социального и материального благосостояния различных групп людей.

В 1931 г. Антипова провела еще одно исследование по проблеме умственного развития местных школьников с использованием адаптированной шкалы Бине-Симона, которую она называла «прайм-тестом» (или первичным тестом). Выборка состояла из трех групп: в первой были необразованные дети от шести до восьми лет; во второй — четвероклассники одиннадцати и двенадцати лет; а в третьей — взрослые безграмотные девушки,

работавшие прислужой. Оказалось, что лучше всего справились четвероклассники, а первая и третья группа, состоящие из безграмотных детей и девушек, показали похожие результаты. В ходе рассуждения, близкого к линии культурно-исторического подхода в советской психологии, Антипова утверждала, что эти результаты раскрывали роль культуры, транслируемой школой в качестве мощного средства развития «цивилизованного» интеллекта [12]. В 1930-х годах Выготским также активно разрабатывалась идея изменений познавательной сферы под действием формального обучения [13, р. 363].

Значительное влияние социальной среды на психическое развитие ребенка побудило Антипову выдвинуть пять факторов, которые необходимо учитывать при интерпретации данных тестирования: опыт, культура, социальная среда, индивидуальные способности и эмоциональное состояние.

Под опытом понималась доступная широта ситуаций, с которой дети имели дело; под культурой — разнообразие содержания школьных дисциплин, то, с какими предметами взаимодействовали учащиеся (бумага, карандаш и т. д.). Фактор социальной среды подразумевал социально-экономический уровень семьи, в которой рос ребенок. Индивидуальными способностями считались природные способности, а под эмоциональной сферой имелась в виду реакция ребенка на ситуацию тестирования. Например, для детей младшего возраста наиболее значимыми были факторы индивидуальных способностей, социальной среды и, более-менее, продолжительность формального образования — культуры в формулировке Антиповой. Для старшей категории важны были факторы эмоциональной реакции и опыта, хотя остальные факторы тоже отражались на успешности тестирования. Так, низкие результаты необразованных женщин по «прайм-тесту» можно было объяснить отсутствием формального образования, а также стеснительностью и замешательством в ситуации тестирования [12].

В 1930-е гг. в лаборатории психологии педагогического колледжа были проведены и несколько других исследований психического развития детей и организации обучения в государственных школах г. Белу-Оризонти. Они стали результатом исследовательского практикума, введенного Антиповой в ее курс педагогической психологии. Она писала: «Наши работы носят практический характер. В курсе теория дается лишь в качестве необходимой основы для психологического исследования, направленного на образование» [14, р. 77]. Курс психологии в педагогическом колледже включал двухгодичную программу. В течение первого года изучались теории и методы экспериментальной и детской психологии. На следующий год учащиеся осваивали исследовательскую деятельность. Исследования проводились как в лаборатории, где демонстрировались экспериментальные процедуры, так и в местных школах, где можно было наблюдать за классами и применять тесты на интеллект [14, р. 227].

Метод наблюдения применялся по методике естественного эксперимента, предложенного А. Ф. Лазурским [15]. По его мнению, за детьми необходимо наблюдать в обычных для них условиях, в разнообразных ситуациях, так, чтобы можно было бы зафиксировать наиболее полную картину их ответов на различные воздействия и выявить индивидуальные склонности. Считалось, что данный подход позволит выявить более точно реальные характеристики личностей детей, в отличие от очищенных ситуаций в контролируемых условиях лаборатории. С этой точки зрения поведение ребенка являлось конкретным продуктом действия тех факторов, которые необходимо изучать в полевых условиях, и речь шла о методах обучения, опытности педагога, учебных материалах, школьных средствах, социальном окружении, состоянии здоровья, индивидуальных особенностях детей и т. д.

### Как справиться с трудностями школьного обучения с позиции культурно-ориентированного подхода?

Средовой подход обращал внимание на окружение, в котором росли дети, а не фокусировался на их врожденных способностях. Антипова считала, что несколько средовых факторов воздействовали на развитие детей, а данные по стандартизованным тестам интеллекта скорее отражали в количественном виде то качество обучения, которое получали дети, чем характеризовали их природные способности. Следовательно, полагала исследовательница, умственные способности детей вполне можно было успешно улучшить посредством образования. Антипова писала: «Идея существования естественного интеллекта есть ни что иное, как сбивающая с толку, искусственная, странная концепция, за исключением крайних случаев одаренности и умственной отсталости. Нами было показано в других работах, что способность решить большую часть тестовых заданий, предназначенных для оценки интеллекта, определяется в меньшей степени природными данными, чем социализированным интеллектом... В настоящий момент тесты общего интеллекта разделяют детей преимущественно по влиянию социального порядка — окружения и образования, которому они подвергаются с рождения и которое продолжается весь период раннего детства» [16, p. 27].

Антипова отметила рассогласованность между использованием тестов на интеллект (построенных на данных выборки, социализация которой проходила в семьях иного социального положения) и идеей государственной школы для всех детей. По ее мнению, угрозы преждевременного воссоздания социальной иерархии в школах можно было избежать по двум причинам. Во-первых, связь между результатами тестирования и социальным статусом обладала высокой значимостью именно для группы людей, но не для отдельного субъекта. Во-вторых, различия в умственных способностях из-за социальных и экономических факторов постепенно стирались, как считала исследовательница, вместе с улучшением успеваемости ребенка. Таким образом, однородность групп не препятствовала формированию смешанных классов детей из разных слоев общества в обычных школах. Выделение групп, опирающееся на тестирование, должно было стать подготовительной процедурой, после которой учителя тщательно наблюдали за учениками и находили индивидуальный набор методов, отвечавший потребностям каждого ребенка. Антипова придерживалась позиции, что «низкий уровень результатов тестирования детей из менее благополучной среды, выросших за пределами образовательных учреждений, не позволяет с точностью предсказать предстоящее отставание в учебе. В таком возрасте организм еще достаточно пластичен, а мозг способен ассимилировать существенный массив знаний в короткие сроки» [12, p. 16—17].

Дети, которые плохо справлялись с тестами на интеллект, были по большей части учащимися, заново проходившими программу одного и того же года в первый, второй или даже третий раз. Исследователи из психологической лаборатории изначально прибегли к однородной группировке перво-классников в общеобразовательной школе. Обычно здесь дети распределялись по возрасту с целью добиться более однородного набора в классах (второгодники, в общем, были старше). Однако Антипова выделила среди второгодников три группы: а) дети с трудностями обучения; б) дети с трудностями обучения, интеллектуальной и социальной недоразвитостью; в) дети с дефектами развития как физического, так и психического плана. Для разделения этих трех групп понадобилось два критерия: школьная успеваемость и возраст умственного развития. На практике принадлежность к группе выявлялась на основании возраста умственного разви-

тия, который определялся тестами на интеллект, стандартизированной психологической лабораторией для местного населения [5, р. 54—55].

Сопоставление результатов тестирования интеллекта, полученных в феврале 1931 г. на первоклассниках, с результатами тестов в конце школьного года показало, что для того, чтобы ребенок был переведен во второй класс, необходим как минимум уровень развития, соответствующий восьми годам. Это означало, что для того, чтобы проявить себя достаточно успешно в учебе, дети должны были опережать в среднем на год свой хронологический возраст в начале года (обязательное школьное обучение начиналось с семи лет).

Антипова видела в этом факте заложенное ожидание высоких показателей неуспеваемости по нескольким причинам. Например, то, что такие причины, как умственное развитие детей и нерегулярное посещение школы, не входили в круг рассмотрения со стороны образовательного учреждения. Другие причины лежали в области обязанностей школы: «чересчур объемная суточная учебная программа, которую нужно было освоить за три или четыре часа в день; разнородность классов, не позволяющая педагогам подавать материал так, чтобы все ученики могли с успехом его усваивать; порой сомнительная квалификация педагогов; частые продолжительные отпуска учителей, приводившие к дезорганизации учебного процесса под недостаточным контролем неопытных стажеров» [5, р. 42—43]. Сочетание всех этих факторов способствовало высоким показателям отставания в учебе. Подобный феномен наблюдался в школьной системе в ряде других штатов Бразилии. В 1931 г. 52 % детей, поступивших в первый класс, вынуждены были оставаться на второй год [5, р. 43]. Однако от лаборатории психологии требовали решать только проблему неоднородных классов. По мнению Антиповой, однородное распределение должно было уменьшить количество второгодников, хотя бы предоставляя возможность педагогам практиковать индивидуальный подход к ученикам. Это стало бы образцом специальной школы («*école sur mesure*»), за которую ратовал Э. Клапаред.

### Третий период: выдвижение альтернатив (1945—1974)

Лаборатории психологии проблем психического развития школьников г. Белу-Оризонти при обследовании поступавших в школу детей удалось выявить наличие большого числа детей, не соответствовавших нормам. При проверке было установлено, что их несоответствие преимущественно детерминировалось социальными условиями жизни. Это побудило Антипову классифицировать таких детей как «особенных», а не «дефективных», что минимизировало негативный эффект ярлыка, который мог сказаться на их перспективах.

Согласно законодательству штата о начальных школах (1927), в них должны были быть организованы специальные классы для детей с отставанием в учебе (по французскому образцу, выстроенному по рекомендации А. Бине начала XX в.). Такие классы предназначались для «детей, отличающихся врожденными или приобретенными дефектами, что лишало их возможности успевать за сверстниками в обычных классах» [17, р. 1243—1244].

Учащиеся, которые повторяли программу одного и того же года три и более раз, как и те, у кого были диагностированы «очевидные физические недостатки, нарушения восприятия, расстройство внимания, психическая или эмоциональная нестабильность» [17, р. 1244], попадали в категорию педагогически отсталых. Государственное законодательство рекомендовало в целях отбора проводить тестирование умственных способностей и медицинское обследование детей. Число учащихся в специальных классах не должно было превышать пятнадцати человек. Вводилась особая программа обучения, включавшая преподавание основ чтения, правописания, элемен-

тарной математики и набор упражнений по коррекции умственных недостатков — все, как советовал Бине [17, р. 1245]. Предусматривалось, что педагогический колледж устроит соответствующий курс для учителей, преподававших в специальных классах для детей с умственной отсталостью.

Действительно, начиная с 1930 г. в педагогическом колледже стали проводиться дополнительные занятия по экспериментальным процедурам с демонстрацией упражнений по коррекции умственных недостатков, которые были рекомендованы к использованию в начальных школах. Это запустило курс подготовки преподавателей к применению специальных методов, предназначенных для классов с «дефективными» детьми. В 1934 г. Антипова и ее ученица, Найтрес Резенде, опубликовали работу по коррекции умственного развития для специальных классов, в основу которой были положены труды А. Бине (Париж) и Э. Дескедр (Институт Ж.-Ж. Руссо, Женева)<sup>1</sup>. Антипова и Резенде [18] настаивали на том, что формы деятельности в таких классах должны опираться на методы «Активной школы»: «Обучение детей с особенностями развития должно затрагивать их интересы, использовать конкретные предметы, вводить курс стандартных навыков и быть индивидуализированным».

Начиная с 1932 г. Антипова была вовлечена и в другие мероприятия, направленные на разрешение проблем детей с особенностями развития. Вместе с группой католических священников, интеллектуалов и филантропов ей удалось учредить Общество Песталоцци в г. Белу-Оризонти, которое должно было помогать «особенным» и малоимущим детям. В 1933 г. Общество Песталоцци открыло медико-педагогический пункт для обследования и курирования детей с проблемами развития. Вскоре пункт стал Институтом Песталоцци, принимавшим детей с любыми «умственными недостатками и расстройствами, как, например, слабоумных, отсталых, с повышенной возбудимостью, с расстройствами речи и письма, глухонемых, страдающих от энуреза, а также детей с изъятиями социального и морального характера» [19, р. 129].

Для коррекции проблем учащихся отводились специальные классы, введенные в институте: детей делили на группы в зависимости от результатов диагностики интеллекта. В специальные классы Института Песталоцци были назначены преподаватели, прошедшие в Педагогическом колледже курс по обучению «дефективных». Эти классы состояли: а) из классов для детей от семи до десяти лет, чье умственное развитие было на уровне дошкольников; б) классов для детей в возрасте от десяти до четырнадцати лет, в которых учащиеся обучались навыкам ручного труда. В институте также планировалось ввести дополнительный обучающий курс для учителей с целью поспособствовать продвижению исследований по проблемам умственного развития, а также стать центром популяризации евгеники и центром профессиональной помощи инвалидам и детям с дефектами [19, р. 129].

Учредители Общества Песталоцци были достаточно разнородной группой. Священники, как, например, преподобный отец Альваро Неграмонте, смотрели на такую деятельность как благотворительную работу, направленную на купирование конфликтов в обществе. Психиатры из Медицинской школы увидели в этом возможность применения на практике методов евгеники для снятия вопроса умственной отсталости: они предлагали стерилизовать членов семей, в которых рождалось неполноценное потомство. В одном из первых выпусков периодического издания Общества Песта-

<sup>1</sup> Монография Элис Дескедр (Alice Descoedres) «L'Éducation des Enfants Arriérés» («Обучение отстающих детей», 1931) была переведена на португальский язык одним из учеников Антиповой спустя несколько лет. Дескедр переделала название книги, заменив словосочетание «дети с отклонениями в развитии» на «отстающие» с целью минимизировать навешивание ярлыков на учащихся с особенностями развития. Это словоупотребление подвигло Антипову отказаться от использования понятия «отклонение» в пользу определения через «особенности».

лости *Infância Excepcional* («Особенные дети») психиатр Фернандо де Магалаес Гомес выступал за стерилизацию и изоляцию людей с патологиями в качестве превентивной меры против роста правонарушений и преступлений. Редактор журнала Е. В. Антипова сопроводила данную работу примечанием, в котором говорилось, что Общество Песталоцци не поддерживает позицию автора. Ее заслугой было постоянное подчеркивание в публикациях Общества темы помощи детям с особенностями развития.

Понятие ненормальности (или особенности развития — предпочитаемый Антиповой термин), употребляемое Обществом Песталоцци, характеризовалось противоречивостью содержания. Некоторые под ним понимали только органические врожденные дефекты с тяжелыми психическими отклонениями. Для других (в том числе для Антиповой) это значило не только указанное выше отклонение, которое встречалось у небольшой части школьников, но и недостатки, социально обусловленные и являющиеся последствиями школьной системы, требования которой превышали возможности обычных детей. Прежде всего, Антипова не считала подобные отклонения очевидными дефектами, не подлежащими исправлению. По ее мнению, большинство детей с некоторым замедлением психического развития были обучаемы и лишь нуждались в дополнительной помощи, чтобы справиться с затруднениями [20].

Более того, Антипова считала, что понятие умственной неполноценности включает расстройства, не являющиеся ограничениями интеллектуальной сферы. Дети, тестовые результаты которых были низкими, могли также страдать от личностных проблем, связанных с начальными этапами социализации. Антипова была в курсе того, что малоимущие семьи едва ли были в состоянии предоставить нужные условия для полноценного развития детей. Исследователи Общества Песталоцци часто сталкивались с алкоголизмом, насилием и другими проблемами в семьях низов общества, дети из которых проходили обследование в медико-педагогическом пункте [19]. В большинстве случаев результаты теста на интеллект отражали целый комплекс социальных и семейных проблем, оставивших на особенных детях свой след. Инициативы Антиповой в Обществе Песталоцци, отражавшие и ее российский послереволюционный опыт, были направлены на обеспечение поддержкой детей, вынужденных тащить на себе целый клубок социальных, домашних и психологических проблем, начиная с физической инвалидности и заканчивая склонностью к противоправному поведению. Поэтому предложенное ею понятие «особенности развития» не представляло собой чего-то однозначного и включало в эту же категорию несколько разных типов расстройств.

К концу 1930-х гг. Антипова была несколько разочарована тем направлением, которое было избрано государственными школами по отношению к их неоднородному и проблемному составу. В 1939 г. в своем выступлении на церемонии открытия учебного года в Педагогическом колледже она критиковала то чрезмерное внимание, которое отводилось «новым научным методам, новым рабочим материалам». Она полагала, что такой поворот может стать препятствием для педагогов в реализации их роли настоящих социальных реформаторов. Бразильские школы не выглядели более подготовленными к приему тех разнообразных детей, которые в них поступали [21].

Более того, после государственного переворота 1937 г., названного *Estado Novo* («Новое государство»), федеральное правительство заняло профашистскую позицию, и многие преподаватели с передовыми взглядами были сняты с должности. В начале 1940-х гг. правительство штата Минас-Жерайс отказало Антиповой в продлении ее контракта в Педагогическом колледже. Само заведение несколькими годами позже было преобразовано в школу для управляющих органами народного образования и утратило

роль центра исследований проблем образования и организации экспериментальных форм обучения. Однако из-за угрозы новой мировой войны Антипова не хотела возвращаться в Европу. В 1937 г. она отправилась во Францию на Первый Международный психологический конгресс. Ей удалось убедить своего сына Даниила, тогда жившего вместе с бабушкой и собиравшегося получать высшее образование в Париже, уехать вместе с ней в Бразилию. Даниил, родившийся в России в 1919 г., имел во Франции статус беженца. Он лишился своего советского гражданства, когда они вместе с матерью покинули страну. Эти обстоятельства и послужили причиной того, что Антипова вернулась в Бразилию на постоянное место жительства. Ее сын уехал из Франции в октябре 1938 г., за несколько месяцев до того, как разразилась война. В начале 1950-х гг. Антиповы стали гражданами Бразилии.

Но еще в самом начале 1940-х гг., приняв решение навсегда поселиться в Бразилии, Елена Антипова при финансовой поддержке Общества Песталоцци занялась продвижением идеи организации образцовой школы для обучения детей с особенностями развития в сельской местности, в небольшом городке Ибирите около г. Белу-Оризонти. Школа «Фазенда до Розарио», открытая на базе фермерского хозяйства в 1940 г. с учетом рекомендаций, выпущенных в 1919 г. Международным бюро «новых школ», представляла собой экспериментальную площадку по применению методов «активной школы» для воспитания и образования детей с особенностями развития в условиях сельской местности [22—25].

Эту школу можно считать самым крупным проектом Елены Антиповой. В «Розарио» она пыталась создать идеальную среду для обучения детей с особенностями развития. Школа стала живым экспериментом в 1950—1960 гг., здесь также занимались подготовкой учителей для сельских школ. Ввиду того, что многие бразильцы проживали в сельской местности (откуда и поступало большинство детей, не справляющихся с учебой в городских школах), Антипова полагала, что необходимо распространять данную систему образования на такие зоны. Это позволило бы сельским жителям вести и дальше хозяйство, уменьшив тем самым поток мигрантов в большие города с последующим разрастанием трущоб — источников бедности и беспорядков.

По этим причинам Антипова считала доступное образование уже само по себе решением социальных проблем. В отличие от некоторых влиятельных политических деятелей Бразилии, для которых роль образовательных учреждений ограничивалась функцией отбора лучших, Антипова видела в школах источник демократизации. Ее отношение к неудовлетворительным условиям жизни детей по большей части было следствием ее активной гражданской позиции, отзвуком Женевской декларации прав ребенка, принятой 26 ноября 1924 г. Пятой Ассамблеей Лиги Наций. Антипова выступала против того, чтобы школа транслировала ограниченное понимание прав и обязанностей. Напротив, гражданское сознание должно было быть закономерным результатом стабильной поддержки в развитии потенциала ребенка [26 ; 27].

Тем не менее отягощенная опытом войны и революции в Европе, Антипова стремилась к гармонии, а не борьбе. По ее мнению, социальный баланс мог быть достигнут при условии, что каждому человеку предоставлялась возможность развить свой потенциал. Центральную роль в этом играло образование. Представляя образование как научно организованный процесс, Антипова следовала идеалу своего наставника Э. Клапареда: «Педагогическая наука будет, шаг за шагом, накапливать знание, призванное помочь развиваться детям в гармоничной свободной отзывчивой атмосфере» [28]. С юности Антипова сохраняла веру в науку и разделяла мнение о том, что человек настолько полезен обществу, насколько оно способствует раз-

виту его способностей и призвания. Следуя этой логике, школьная система должна быть демократичной в той степени, в которой она поддерживает учащихся в их начинаниях и воодушевляет на раскрытие индивидуального потенциала. Тесты на интеллект могут быть полезными инструментами для получения более полных знаний о возможностях ребенка. Но эти тесты являются лишь первой ступенью для школ в планировании развития учащегося. Успех учеников, таким образом, должен быть обязанностью школы, а не субъекта, как думали поборники социал-дарвинизма. Необходимо внедрять разнообразные методы обучения, разработки «активной школы», чтобы школы стали действительно институтом социализации учащихся.

Это представление о связи между обществом и образовательной системой показывает, что Е. В. Антипова видела противоречия, свойственные бразильской системе образования, взяв за точку отсчета человека, находящегося в конце социальной иерархии. В исследованиях умственного развития школьников Антипова представила широкое разнообразие социокультурных типов школьников. В научных работах, используя свой европейский опыт, она смогла перевести эту разнородность на язык психологии. В своей исследовательской и педагогической практике Антиповой удалось разработать такие средства для работы с учащимися, предложить такой тип школьной системы, которые соответствовали многообразию потребностей детей.

Рекомендации Антиповой, однако, не вписывались в систему, главной целью которой было развитие школ как учреждений по селекции, отбору будущей правящей элиты страны. Ее предложения, в основе которых лежало убеждение, что школы — один из инструментов демократизации общественной жизни, никогда не были полностью реализованы в системе образования Бразилии. В то же время предложенный Антиповой синтез направлений, разработанных женевскими и советскими психологами, в условиях бразильского образования остается живым напоминанием о том, как может расцветать демократия посредством школы и образования.

## Список источников

1. O'Neill C. F. The Search for Order and Progress-Brazilian Mass Education in 1915—1935 : unpublished doctoral dissertation / University of Texas at Austin. Austin, 1975.
2. Wirth J. D. Minas Gerais in the Brazilian Federation. Stanford, 1977.
3. Peixoto A. M. C. A reforma educacional Francisco Campos / Unpublished master's thesis, Faculdade de Educacao da Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1981.
4. Antipoff H. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. Boletim 6. Belo Horizonte, 1930.
5. Antipoff H. Organização das Classes nos Grupos Escolares de Belo Horizonte e o Controle dos Tests. Boletim 8. Belo Horizonte, 1932.
6. Antipoff H. Les idéals et intérêts des enfants de Belo Horizonte // Archives de Psychologie. 1930. № 22. P. 153—186.
7. Claparède E. L'education fonctionnelle. Neuchâtel, 1931.
8. Antipoff H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. Boletim 7. Belo Horizonte, 1931.
9. Claparède E. La genèse de l'hypothèse // Archives de Psychologie. 1933. № 24. P. 1—155.
10. Binet A. Les idées modernes sur les enfants (1911). Paris, 1920.
11. Luria A. R. Cognitive Development: Its Social and Cultural Foundations / M. Lopez-Morillas, L. Solotaroff, trans., M. Cole (ed.). Cambridge, 1976.
12. Antipoff H., Cunha M.L. Test prime. Boletim 10. Belo Horizonte, 1932.
13. Van der Veer R., Valsiner J. Vygotski: Uma sintese. Sao Paulo, 1996.
14. Antipoff H. A psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte // Arquivos Brasileiros de Higiene Mental. 1930. № 3. P. 226—234.
15. Antipoff H. A experimentação natural: método psicológico de A. Lazurski // Boletim Claparède. 1980. № 3. P. 27—39.

16. Antipoff H. A homogeneização das Classes Escolares [// Revista do Ensino. 1934. № 8 (110). P. 27—55.
17. Regulamento do Ensino Primario [Положения для начальной школы]. Belo Horizonte, 1927. P. 1243—1245.
18. Antipoff H., Rezende N. Ortopedia mental nas classes especiais. Boletim 14. Belo Horizonte, 1934.
19. Sociedade Pestalozzi. Ata da Assembleia Geral de Marco de 1934 // Infância Excepcional. 1934. № 2. P. 127—128.
20. Antipoff H. A função social da assistência aos excepcionais // Neurobiologia. 1946. № 9. P. 279—285.
21. Antipoff H. O educador em face da criança // Revista do Ensino. 1939. № 13(164). P. 13—22.
22. Antipoff H. A função social da assistência aos excepcionais // Neurobiologia. 1946. № 9. P. 279—285.
23. Antipoff H. Missão rural para a Fazenda do Rosário : unpublished manuscript / Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Ibirité, 1952.
24. Antipoff H. Educação dos excepcionais // Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1956. № 25. P. 222—227.
25. Antipoff H. Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural // Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. 1966. № 31. P. 7—18.
26. Antipoff H. Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua // Infância Excepcional. 1934. № 2. P. 101—107.
27. Antipoff H. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas? // Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1944. № 1 (1). P. 26—45.
28. Guerra M. T. Assim pensava Helena Antipoff. Unpublished manuscript // Fundacao Helena Antipoff. Ibirite, n. d.

## References

1. O'Neill C.F. The Search for Order and Progress-Brazilian Mass Education in 1915—1935, unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin. Austin, 1975.
2. Wirth J.D. Minas Gerais in the Brazilian Federation. Stanford, 1977.
3. Peixoto A.M.C. A reforma educacional Francisco Campo [The Francisco Campos educational reforms]. Belo Horizonte, 1981.
4. Antipoff H. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas [Ideals and interests of children in Belo Horizonte and some pedagogical suggestions], boletim 6. Belo Horizonte, 1930.
5. Antipoff H. Organização das Classes nos Grupos Escolares de Belo Horizonte e o Controle dos Tests, boletim 8. Belo Horizonte, 1932.
6. Antipoff H. Les idéals et intérêts des enfants de Belo Horizonte [The ideals and interests of children in Belo Horizonte], *Archives de Psychologie* [*Archives of Psychology*], 1930, no. 22, p. 153—186.
7. Claparède E. L'education fonctionnelle [Functional training]. Neuchâtel, 1931.
8. Antipoff H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte [The mental development of children in Belo Horizonte], boletim 7. Belo Horizonte, 1931.
9. Claparède E. La genèse de l'hypothèse [The genesis of the hypothesis], *Archives de Psychologie* [*Psychology Archives*], 1933, no. 24, p. 1—155.
10. Binet A. Les idées modernes sur les enfants (1911) [Modern ideas about children (1911)]. Paris, 1920.
11. Luria A.R. Cognitive Development: Its Social and Cultural Foundations [Cognitive Development: Its Social and Cultural Foundations], ed. M. Cole. Cambridge, 1976.
12. Antipoff H., Cunha M.L. Test prime, boletim 10. Belo Horizonte, 1932.
13. Van der Veer R., Valsiner J. Vygotski: Uma síntese [Vygotski: A Synthesis]. Sao Paulo, 1996.
14. Antipoff H. A psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte [Psychology at the Belo Horizonte Training School] *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental* [*Brazilian Archives of Mental Hygiene*], 1930, no. 3, p. 226—234.
15. Antipoff H. A experimentação natural: Método psicológico de A. Lazurski [Natural experimentation: A. Lazurski's psychological method], *boletim Claparède* [*Claparède Bulletin*], 1980, no. 3, p. 27—39.
16. Antipoff H. A homogeneização das Classes Escolares [The homogenization of school classes], *Revista do Ensino* [*Teaching Magazine*], 1934, no. 8(110), p. 27—55.
17. Regulamento do Ensino Primario [Polozheniya dlya nachal'noy shkoly] [Primary Education Regulations]. Belo Horizonte, 1927, p. 1243—1245.
18. Antipoff H., Rezende N. Ortopedia mental nas classes especiais [Mental orthopedics in special classes], boletim 14. Belo Horizonte, 1934.

19. Sociedade Pestalozzi. Ata da Assembleia Geral de Marco de 1934 [Pestalozzi Society. Minutes of the General Assembly of March 1934], *Infância Excepcional [Exceptional Childhood]*, 1934, no. 2, p. 127—128.
20. Antipoff H. A função social da assistência aos excepcionais [The social function of care for the exceptional], *Neurobiologia [Neurobiology]*, 1946, no. 9, p. 279—285.
21. Antipoff H. O educador em face da criança [The educator in the face of the child], *Revista do Ensino [Teaching Magazine]*, 1939, no. 13(164), p. 13—22.
22. Antipoff H. A função social da assistência aos excepcionais [The social function of care for the exceptional], *Neurobiologia [Neurobiology]*, 1946, no. 9, p. 279—285.
23. Antipoff H. Missão rural para a Fazenda do Rosário [Rural mission to Fazenda do Rosário], unpublished manuscript. Ibirité, 1952.
24. Antipoff H. Educação dos excepcionais [Education of the exceptional], *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [Brazilian Journal of Pedagogical Studies]*, 1956, no. 25, p. 222—227.
25. Antipoff H. Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural [Education of the exceptional and their integration into the rural community], *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil [Bulletin of the Pestalozzi Society of Brazil]*, 1966, no. 31, p. 7—18.
26. Antipoff H. Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua [Assistance for destitute minors, street workers], *Infância Excepcional [Exceptional Childhood]*, 1934, no. 2, p. 101—107.
27. Antipoff H. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas? [How can the school contribute to the formation of democratic attitudes?], *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [Brazilian Journal of Pedagogical Studies]*, 1944, no. 1(1), p. 26—45.
28. Guerra M.T. Assim pensava Helena Antipoff. Unpublished manuscript [Assim pensava Helena Antipoff. Manuscript inédito], *Fundacao Helena Antipoff [Helena Antipoff Foundation]*, Ibirite, n. d.

## 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.