

В. В. Парфенова

ГЕНЕЗИС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В РОССИИ

В статье дано обоснование актуальности изучения истории развития внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта в России и представлены результаты исследования ее генезиса. Выделен, описан в историческом контексте и охарактеризован первый этап ее развития. Автор приходит к выводу, что внеурочная деятельность детей данной категории до 1917 г. строилась на концептуальных основаниях, близких современным, при этом менее чем за 20 лет дореволюционными педагогами был накоплен ценный опыт, анализ которого может способствовать развитию и совершенствованию внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта в наше время в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью).

Ключевые слова: дети с выраженными нарушениями интеллекта, внеурочная деятельность, история специального образования, ФГОС образования обучающихся с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью)

V. Parfenova

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES IN RUSSIA: A RETROSPECTIVE REVIEW

This article investigates the historical development of extracurricular activities for children with severe intellectual disabilities in Russia. In particular, the retrospective review explores the first stage in the development of extracurricular activities in Russia. The review concludes that until 1917 extracurricular activities for intellectually disabled children were based on the conceptual foundations similar to those in use today. In less than 20 years the pre-revolutionary teachers had accumulated valuable experience in organising extracurricular activities for children with mild as well as severe intellectual disabilities. Their developments could make a valuable contribution to the organisation of extracurricular activities for intellectually disabled children in line with the Federal State Educational Standard for Students with Intellectual Disabilities.

Keywords: children with severe intellectual disabilities, extracurricular activities, history of special education, Federal State Educational Standard for Students with Intellectual Disabilities

Введение

В настоящий момент включение всех детей с нарушениями интеллекта во внеурочную деятельность признано обязательным. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) трактует внеурочную деятельность достаточно широко, относя к ней образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной,

и направленную на достижение детьми планируемых предметных и личностных результатов, которые могут быть различны. Требования Стандарта направлены на индивидуализацию образования, создание условий для всестороннего развития любого ребенка, достижения максимума его возможностей, обеспечение с детства полноценного и активного участия в жизни общества. Внеурочная деятельность рассматривается как

необходимая часть образовательного процесса, обладающая значительным социализирующим потенциалом [14]. С одной стороны, принятие Стандарта придало внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта мощный импульс развития, с другой — сделало явным недостаточную научную разработанность некоторых ее аспектов, особенно в том, что касается детей с выраженными нарушениями интеллекта [13].

Практика организации внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта (с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью) до недавнего времени не была массовой, хотя отдельные опыты такого рода имели место и в Российской империи, и в Советской России, и в постсоветский период. Сведения об этих опытах разрознены, разбросаны во времени на промежутке более чем 100 лет, не подвергались обобщению и анализу в рамках научного исследования. В период существования Советского Союза исследования внеурочной деятельности детей данной категории были затруднены и мало актуальны в силу того, что большинство таких детей не обучалось в школах, а воспитывалось в учреждениях социальной защиты или в семьях. Исключенные из системы образования, эти дети, считавшиеся необучаемыми, долгое время автоматически были исключены и из внеурочной деятельности.

Постановка проблемы

Фундаментальные работы о возникновении и развитии специального образования в России Х. С. Замского, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой [8; 10; 15] воссоздают контекст и способствуют пониманию логики развития внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта в нашей стране, но не рассматривают данное педагогическое явление особо, как прошедшее в своем развитии этапы, для которых (на разных этапах развития общества) были характерны разные концептуальные основания, определявшие

цели и задачи внеурочной деятельности, и своеобразное их воплощение в школьной практике внеурочной деятельности. Историко-графии внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта, как и с нарушениями интеллекта в целом, в данный момент не разработана.

Определение естественных тенденций развития внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта в нашей стране и популяризация идей ученых и педагогов прошлого, успешно включавших во внеурочную деятельность детей с нарушениями интеллекта, могли бы способствовать более глубокой рефлексии и творческой разработке требований ФГОС. История специального образования могла бы дать ценную информацию о трансформациях внеурочной деятельности в разных социокультурных условиях, ведь подобная трансформация происходит и сейчас. Таким образом, является актуальным изучение истории развития внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта в России.

Цель статьи — обогащение научно-методического обеспечения организации внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта и ускорение творческой разработки требований ФГОС на основе гуманистического подхода.

Задачи: 1) рассмотреть генезис внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта в России; 2) выделить и охарактеризовать первый этап ее развития; 3) суммировать положительный опыт дореволюционных педагогов-гуманистов и воссоздать образную картину их деятельности.

Методы: *исторический метод, анализ литературы, обобщение исторических сведений.* Были изучены и обобщены историко-педагогические сведения из различных источников (материалы съездов, нормативно-правовые документы, труды педагогов и общественных деятелей, посвященные обучению и воспитанию детей с нарушениями интеллекта в дореволюционной России).

Результаты (исторические сведения)

До Великой Октябрьской революции дети с нарушениями интеллекта были исключены из государственной системы образования. Дореволюционным законодательством предусматривалась возможность открытия врачами приютов для идиотов, другие типы учреждений для умственно отсталых детей возникали стихийно, под непосредственным давлением жизни и не имели правового статуса. В этих учреждениях образование осуществлялось силами частных лиц, благотворительных обществ, попечительств государыни Императрицы [11].

В декабре 1895 – январе 1896 г. состоялся Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, на котором выступил с докладом И. Д. Городецкий. Он проанализировал различные учреждения для детей с умственной отсталостью и пришел к выводу, что оптимальным вариантом является открытые вспомогательные школы с продленным днем, так как они не отрывают ребенка от семьи и общества, не заставляют чувствовать себя неполноценным в силу изолированности [6].

Существовали и другие точки зрения на то, какой тип учреждения наиболее подходит для обучения детей с нарушениями интеллекта: закрытая школа-интернат (петербургская училищная комиссия), вспомогательные классы в обычной школе (М. П. Постовская), городская вспомогательная школа в городах, где более 1000 учащихся (Г. Я. Трошин) и сельская вспомогательная школа с возможностью проживания (Н. В. Чехов), закрытые учреждения для призревания детей с выраженными нарушениями интеллекта (И. Д. Городецкий, Г. Я. Трошин, М. П. Постовская), заведение за городом с возможностью заниматься сельскохозяйственным трудом, где совместно находились бы «обучаемые» и «призреваемые» дети с разной степенью выраженности нарушений интеллекта (В. К. Рот). Г. Я. Трошин проанализировал социальные факторы развития ребенка с нарушениями интеллекта и пришел к выводу,

что семья, так же, как и школа оказывает существенное влияние на развитие такого ребенка, в особенности на формирование его личностных качеств и моделей поведения [1]. Но «тяжелая бедность» и «полный нравственный распад», царившие в семьях многих детей в то время, делали сотрудничество школы и семьи в деле воспитания и обучения умственно отсталого ребенка практически неосуществимым.

Изучение и накопление первоначального опыта обучения и воспитания детей с умственной отсталостью велось энтузиастами: благотворителями, педагогами, врачами (И. П. Мержеевский, И. П. Маляревский, М. П. Лебедева, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский, Л. Г. Оршанский, Д. В. Фельдберг, Г. Я. Трошин, М. П. Постовская, Е. К. Грачева, А. Н. Граборов, Е. П. Кащенко, Х. Ф. Вознесенская, В. Н. Калашникова и др.). Многие из них активно взаимодействовали с зарубежными коллегами, следили за иностранной литературой по вопросам обучения и воспитания детей с нарушениями развития и знакомили с ней широкую общественность, посещали европейские учреждения для детей с нарушениями интеллекта, боролись за развитие дела воспитания и обучения умственно отсталых детей в России в русле прогрессивных идей реформаторской педагогики, были частью формирующегося международного педологического движения [15]. Они ставили целью «развитие духовных и физических сил ребенка до возможного для него высшего предела, который для каждого будет различным, и приспособление его к жизни» [5, с. 49].

В созданных ими учреждениях, контингент которых был крайне неоднородным, а обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта велось во многом экспериментально, и зарождалась внеурочная деятельность детей с выраженными нарушениями интеллекта, первые формы которой появились практически одновременно с организацией урочной деятельности. Обучались в них в основном дети с легкой умственной отста-

лостью, дети с выраженными нарушениями интеллекта, насколько позволяли возможности диагностики тех лет, отсеивались («ученики поступают преимущественно умеющие читать и писать» [9, с. 22], «во вспомогательную школу не принимаются дети с тяжелыми формами умственной и нравственной отсталости» [3, с. 4]). Единой классификации умственной отсталости в то время не было, как и общепризнанных диагностических методик [2]. Даже в среде специалистов наблюдалось крайнее многообразие употребляемых терминов, часть из которых была заимствована из-за границы, что вызывало непонимание, затрудняло сбор статистических данных, определение типа учреждения, где должен обучаться конкретный ребенок, и содержания его обучения.

Однако в школы попадали и дети с более выраженными нарушениями интеллекта, о чем имеется множество свидетельств («совершенно безграмотные», «все они не закончили до сих пор курс начальной школы», «для них не годится классное преподавание» [9, с. 22], «очень мало способен к какой бы то ни было работе <...> не понимал назначения ножниц <...> его работы резко отличались от работ той же группы», «экспериментально-психологическое исследование обнаружило у нее умственную отсталость средней степени <...> умственное развитие идет страшно медленно», «исследованием по способу de Sanctis-Постовского установлена умственная отсталость сильной степени» [12]). Школьный опыт обучения детей с выраженными нарушениями интеллекта показывал положительное влияние школы на их развитие, и их педагоги, считавшие, что такие дети должны находиться в специальных учреждениях, начали склоняться к тому, что это должны быть все-таки учебные учреждения [9]. Имело место и мнение, что детей с выраженными нарушениями интеллекта, ранее не обучавшихся в школе, нужно принимать в подготовительный класс вспомогательной школы «в виде опыта» [2, с. 73].

Первая в России школа для приходящих отсталых и припадочных детей была открыта в 1898 г. Братством во имя Царицы Небесной при приюте. Приют получал всестороннюю помощь от русской православной церкви (деньгами, разрешением производить сбор во всех церквях в пользу приюта, распространением информации о приюте, безвозмездным ведением уроков Закона Божьего и т. д.). Во внеурочное время часто проводились мероприятия. В школе отмечались и общественные, и личные праздники (дни рождения, выздоровление товарища, школьные даты). Педагоги старались создать особое праздничное настроение, не считая мелочью ни обстановку, ни одежду, ни пищу в праздничный день. Помимо праздников проводились вечера с живой музыкой, танцами, пением и легким угощением, показ волшебного фонаря. Для тихих детей организовывали клубные игры, чтение в библиотеке.

Подготовка внеурочных мероприятий, их проведение, влияние на детей мало отличалось от современных: «Жизнь детей разнообразится так называемыми праздниками, когда дети ставят *спектакль* (что особенно полезно для детей угрюмых и обладающих плохой памятью); костюмы и бутафорские принадлежности, конечно, готовятся детьми. Были поставлены: Генеральная репетиция (несколько раз), “Золотая рыбка”, “Жизнь за Царя” (2 раза), с пением и декорациями, “Богдан Шипкин”, “Веселые дни”, “Ряженые”, “Белоснежка”, “Кот в сапогах”, “Красная шапочка”, “Мертвая царевна”, “Сон солдата”, “Принц и нищий” и разные стихи и басни в соответствующих костюмах. Спектакли эти имеют большое педагогическое значение: сближают детей, заставляют подчиняться дисциплине, развивают память и слух» [4, с. 35]. Лучше удавались постановки, в которых могли участвовать многие, но количество ролей со словами было небольшим. Хоровое пение и танцы в нарядных костюмах часто были частью спектакля. Спектакли ставили в разных местах (в доме,

во дворе, в саду). Количество зрителей было небольшим, публика — знакомой детям. Позднее организатор школы Е. К. Грачёва напишет: «На основании многолетнего опыта мы можем сказать, что для отсталых детей детские спектакли вообще полезны <...> Опасения, что спектакли слишком возбуждают детей или развивают в них тщеславие, напрасны» [7, с. 75–76].

Е. К. Грачёва отмечала, что в любых делах учреждения для «глубоко отсталых детей» необходима «эмоциональная окраска отношений между воспитанниками и воспитателем: общая радость, общие заботы» [7, с. 22]. Она была убеждена, что работа с ребенком с выраженными нарушениями интеллекта должна проводиться по плану, систематизирующему работу педагогов, но не являющемуся «схемой, в которую необходимо втиснуть ребенка» [7, с. 24], а наоборот максимально гибким и учитывающим любые изменения, происходящие с ребенком, что предотвратит уход от подлинного воспитания и обучения к дрессировке и механическому усвоению навыков.

В Москве при Ольгинско-Пятницком 3-м женском училище с 1908 г. существовало вспомогательное обучение для умственно отсталых детей. Учащиеся были собраны в группы таким образом, чтобы контингент класса был относительно однородным. Для детей, чье обучение по общей программе оказалось безуспешным, был открыт специальный класс домоводства.

В качестве «вспомогательных средств обучения» педагоги училища регулярно организовывали следующие занятия: просмотр теневых картин, посещение старшеклассниками городского синемаатографа для просмотра познавательных картин, экскурсии. Экскурсии приурочивались обычно к прохождению учебной программы и были достаточно разнообразны: дети посещали Исторический музей, Кремль, Зоологический сад, Царицыно, Воробьевы горы, Сокольники, летом выезжали в деревню. Педагоги отмечали, что экскурсии стимулировали позна-

вательный интерес, мотивацию к хорошему поведению, собственную активность детей [3, с. 28].

Вне уроков умственно отсталые дети и их сверстники без нарушений развития часто проводили вместе, что положительно сказывалось и на тех, и на других: «...умственно отсталые дети ничем не нарушают интересов нормальной школы. <...> Вообще общение с ними вызывает у нормальных детей проявление чувства дружелюбия к ним. В свою очередь и среда нормальных детей очень благотворно действует на детей умственно отсталых» [3, с. 18]. М. П. Постовской впервые были введены элементы школьного самоуправления.

В 1910 г. вспомогательный класс при Смоленском 1-м женском училище был преобразован в школу, во вновь открытые классы поступили дети, отчисленные из обычных городских школ. Анализ динамики обучения детей в новой школе свидетельствует о том, что среди них были дети не только с легкой, но и с умеренной умственной отсталостью [12, с. 3–6]. Физическая ослабленность учеников, плохая транспортная доступность школы, недостаток денежных средств, тяжелое материальное положение семей учеников (вплоть до отсутствия у детей необходимой одежды и обуви) затрудняли организацию внеурочной деятельности. Несмотря на это, за год было проведено несколько экскурсий за город, культурных походов, и праздник на Рождество, в котором приняли участие все дети без исключения (украшали школу, елку поделками, изготовленными на уроках ручного труда, декламировали стихи, показывали живые картины).

Вспомогательные школы Москвы имели удовлетворительное материальное обеспечение, имели возможность обмениваться опытом, сотрудничали с врачами. На средства благотворителей при школах были организованы «очаги», приближенные к семейному воспитанию. До 6 вечера дети обедали, гуляли, делали уроки, занимались рукоделием,

читали под присмотром воспитателя [5, с. 57–58].

Провинциальные школы начинали свою работу в иных условиях. Так, учительница из Вологды описывала начало работы школы как полный хаос, а первый успех связывала с проведением рождественской праздничной елки, которая способствовала сплочению детей, изменению их отношения к школе. Этот положительный опыт сразу был взят на вооружение педагогами: «Очень помогли объединению детей школьные праздники <...> На праздниках могли участвовать все желающие, лишь бы выучили что-нибудь новенькое, соответствующее дню, к которому приурочивается праздник <...> готовились и учили все, даже те, которые обычно не могут заставить себя выучить какое-нибудь стихотворение. Совершенно не способные же к самостоятельным публичным выступлениям выбирались в живые картины, изображали толпу (в “Дядюшке Якове”, в “Репке”, “Сусанине” и т. п.), одним словом, были действующими лицами» [16, с. 152].

Уже в первый год было проведено много мероприятий (елка, пасхальное утро, годовщина открытия школы, праздник 300-летия дома Романовых, литературное утро). Весной школа организовывала прогулки за город со сбором материалов для наблюдений. Окончание учебного года проводилось в торжественной обстановке, с молебном. Периодически устраивались выставки тетрадей, где демонстрировались не лучшие тетради, а все тетради учеников, просматривая которые, дети сами замечали прогресс и радовались. Дети начали гордиться школой, чувствовать себя единым коллективом, стремились показать себя с хорошей стороны при выходах «в люди». Сами учителя называли эти внеурочные мероприятия «воспитательной частью» [16, с. 153].

Часто деятельность вспомогательных школ проходила в тяжелых условиях, без помощи со стороны государства, держалась на энтузиазме выбивающихся из сил педагогов. Так, И. В. Игнатьева, руководившая первой вспо-

могательной школой в Нижнем Новгороде, описывала страх родителей перед школой из-за ее неясного статуса — постоянные переезды (5 раз за 3 года), отсутствие наглядных пособий, специалистов, возможности организовать медицинское обследование воспитанников, потерю кадров из-за невозможности обеспечить квалифицированных учителей квартирой и достойной заработной платой. Уже организация уроков в таких условиях была подвигом, но даже в таких условиях учителя по возможности организовывали и внеурочную деятельность. Смета на содержание нижегородской вспомогательной школы имела такие статьи расходов как «научные экскурсии», «елки и праздники», «стеклянная витрина». Расходы эти были невелики и носили эпизодический характер, так как организация мероприятий зависела от пожертвований. Учителя называли внеурочные мероприятия «удовольствиями», подчеркивая их особенность и приятность для детей.

И. В. Игнатьева описала «удовольствия» в самой школе (спектакль, елка, литературно-вокальный вечер) и за ее пределами: «В 1911 году прогулка на пароходе на дачное место “Мыза” с угощением. В 1913 году <...> дети 3 раза приглашались Городским Управлением в городской Николаевский театр и 10 раз хозяином Художественного театра г-ном Беккером в синемаграф на специальные детские сеансы с научным содержанием картин. Общество начального образования нередко приглашало их на детские утра. В виду того, что средства на научные экскурсии пожертвованы ещё только в 1913 году, мы успели совершить всего 3 экскурсии» [9, с. 14–15].

Во многих учреждениях были организованы школьные музеи и библиотеки. Е. К. Грачёвой были разработаны первые рекомендации по внеклассному чтению детей с нарушениями интеллекта. Успешно шла работа по приобщению детей к чтению [4; 9]. Во всех учреждениях проводились детские праздники с активным участием

самых учеников, объединявшие педагогов во мнении, что их «благотворное действие на детей несомненно» [12, с. 11]. Х. Ф. Вознесенская отмечала, что в числе прочих составляющих школьного уклада праздники через развитие эмоционально-волевой сферы способствуют нравственному развитию детей: «Радость от сознания, что можешь нечто сделать, создает интерес, рождает желание, и это последнее побуждает к действию, а это прокладывает дорогу чувству долга. Исполнение долга даже в тесном кругу, воспитывает высшие чувства» [2, с. 81–82].

Постепенно в Москве расширялась сеть вспомогательных школ при училищах: в 1911/1912 гг. — 16 отделений в 7 училищах (три из них были преобразованы в отдельные вспомогательные школы), в 1912/1913 — 23 отделения, осенью 1913 открылось еще 10 [16]. К 1913 г. существовало небольшое число вспомогательных школ и классов в Москве, Вологде, Нижнем Новгороде, Саратове, Харькове, Екатеринодаре, Ростове-на-Дону [8, с. 218]. С началом Первой мировой войны процесс открытия новых школ замедлился, но не остановился [10, с. 302].

Эволюционное развитие внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта было прервано Великой октябрьской революцией. Идеи дореволюционных педагогов, бывшие во многом результатом интуиций и наблюдений, которые легли в основу успешного опыта организации внеурочной деятельности всех детей с нарушениями интеллекта, в том числе выраженными, не получили научного развития в последующие десятилетия, их опыт не был востребован в связи с целым комплексом социально-экономических и политических причин.

Обсуждение результатов

Таким образом, первый этап становления внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта в России охватывает самый конец XIX – начало XX в. (до 1917 г.).

Для этого этапа характерно отсутствие государственных образовательных учреждений для детей с нарушениями интеллекта, нормативно-правовой базы их образования. В конце XIX в. российскими педагогами были высказаны идеи о необходимости сочетания обучения умственно отсталых детей в школе с организацией их деятельности после уроков без разрыва связи ребенка с семьей и изоляции его от общества. Однако тяжёлые социально-экономические условия препятствовали реализации на практике именно этой модели.

Негосударственные учреждения различных типов создавались энтузиастами, зависели от средств благотворителей. В организованных ими школах и классах и зародилась внеурочная деятельность детей с нарушениями интеллекта, был накоплен первичный опыт ее организации. Только некоторые из этих учреждений целенаправленно принимали детей с выраженными нарушениями интеллекта, чаще такие дети попадали в них случайно из-за несовершенства медико-педагогической диагностики того времени, отсутствия общепринятой классификации умственной отсталости. Дети с выраженными нарушениями интеллекта не отчислялись, продолжали обучение и активно участвовали во внеурочной деятельности в соответствии со своими возможностями и интересами. В отдельных учреждениях дети с нарушениями интеллекта взаимодействовали во внеурочное время и со сверстниками без нарушений развития.

Российские специалисты являлись частью мирового научного и педагогического сообщества, активно участвовали в выработке стратегий развития специального образования, в обмене опытом. Концептуальные основания внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта этого периода лежали в русле реформаторской педагогики, традициях христианского милосердия. Школа не была светской: некоторые мероприятия включали в себя торжественные молебны,

проводилось празднование церковных праздников.

Внеурочная деятельность не выделялась как отдельная составляющая образовательного процесса, общепонятного термина для ее обозначения не было. Дореволюционные педагоги называли внеурочную деятельность «удовольствиями», «вспомогательными средствами воспитания», «воспитательной частью». Роль внеурочной деятельности в достижении главной цели обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта — максимально возможного в каждом конкретном случае развития ребенка и его социализация — на данном этапе не рефлексировалась. Однако все педагоги, стоявшие у истоков внеурочной деятельности детей с нарушениями интеллекта, отмечали ее положительное влияние на развитие личности умственно отсталого ребенка. Также они отмечали важность выходов детей за пределы школы.

Первыми возникли следующие формы внеурочной деятельности: внеклассное чтение, работа школьного музея, школьные выставки, культурно-массовые мероприятия (праздники, концерты, спектакли), экскурсии, культпоходы. Внеурочная деятельность динамично развивалась — за два десятилетия

был накоплен большой положительный опыт включения в нее детей с нарушениями интеллекта разной степени выраженности.

Внеурочная деятельность дореволюционных школ и классов для умственно отсталых детей была ориентирована на достижение детьми индивидуальных результатов, расширение их социального опыта, пробуждение и поддержание активности каждого ребенка, что чрезвычайно близко к современным подходам к организации внеурочной деятельности.

Подходы к организации внеурочной деятельности, прослеживаемые в трудах дореволюционных педагогов-гуманистов и уже тогда дававшие положительный результат (обязательное включение во внеурочную деятельность всех детей; учет любых изменений, происходящих с ребенком, и его собственных интересов; сотрудничество педагога и ребенка на эмоциональной основе; активное применение средств эстетического воспитания; сотрудничество школы и семьи; обязательное расширение границ образовательного пространства во внеурочной деятельности), отвечают требованиям ФГОС и могут быть переосмыслены уже на научной основе в наши дни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беленкова Л. Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г. Я. Трошина (1874–1938): дис. ... канд. псих. наук. Саранск, 2000. 239 с.
2. Вопросы педагогической патологии в семье и школе: сборник статей / под ред. А. Владимирского, Л. Оршанского, Г. Фальборка. СПб.: Школа и жизнь, 1912. 160 с.
3. Вспомогательная школа при Московском городском Ольгинско-Пятницком 3-м женском училище в 1912–1913 учебном году. М.: [б. и.], 1914. 48 с.
4. Вспомогательные школы для малоспособных и умственно отсталых детей. СПб.: Братство во имя царицы небесной, 1909. 36 с.
5. Вспомогательные школы для отсталых детей: сборник / под ред. Е. В. Герье, Н. В. Чехова. М.: Задруга, 1923. 171 с.
6. Высочайше разрешенный 2-й Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896). Секция XII призрения и обучения слепых, глухонемых и ненормальных детей / под ред. А. А. Адлер. М.: Университетская типография, 1898. 392 с.
7. Грачева Е. К. Воспитание и обучение глубокоотсталого ребенка: Тридцатипятилетний опыт работы с дефективными детьми. М.: Учпедгиз, 1932. 88 с.
8. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. 2-е изд. М.: Академия, 2008. 362 с.

9. История организации Первой вспомогательной школы в Нижнем Новгороде, основанной 2 января 1913 г. / сост. И. В. Игнатъевой. Нижний Новгород: типография К. М. Филипповой, 1914. 63 с.
10. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.
11. *Мотина О. А.* Становление образования детей с отклонениями в развитии в России конца XIX – первой трети XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2002. 21 с.
12. Отчет Вспомогательных классов при Смоленском 2-м и Ольгинско-Пятницком 3-м московских городских начальных училищах за 1910/11 учебный год. М.: Городская типография, 1912. 43 с.
13. *Парфенова В. В.* Проблема философско-методологических оснований внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта // Горизонты образования: материалы I Международной научно-практической конференции (Омск, 29–30 октября 2020 г.). Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. С. 361–364.
14. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=175316;req=doc#0> (дата обращения 09.07.2021).
15. Специальная педагогика: в 3 т. Т. 1. История специальной педагогики / под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2007. 352 с.
16. Труды Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования. Вып. 2. Петроградско-общество грамотности. Т. 1. Доклады, прения и постановления Четвертой секции I Всероссийского съезда по вопросам народного образования / под ред. Организационного комитета съезда. Петроград: [б. и.], 1915. 336 с.

REFERENCES

1. *Belenkova L. Yu.* Antropologo-gumaniticheseskaya kontseptsiya obucheniya i vospitaniya anomal'nykh detej v nauchnom nasledii G. Ya. Troshina (1874–1938): dis. ... kand. psikh. nauk. Saransk, 2000. 239 s.
2. Voprosy pedagogicheskoy patologii v sem'e i shkole: sbornik statej / pod red. A. Vladimirovskogo, L. Orshanskogo, G. Fal'borka. SPb.: Shkola i zhizn', 1912. 160 s.
3. Vspomogatel'naya shkola pri Moskovskom gorodskom Ol'ginsko-Pyatnitskom 3-m zhenskom uchilishche v 1912–1913 uchebnom godu. M.: [b. i.], 1914. 48 s.
4. Vspomogatel'nye shkoly dlya malosposobnykh i umstvenno otstalykh detej. SPb.: Bratstvo vo imya tsarit-sy nebesnoj, 1909. 36 s.
5. Vspomogatel'nye shkoly dlya otstalykh detej: sbornik / pod red. E. V. Ger'e, N. V. Chekhova. M.: Zadruga, 1923. 171 s.
6. Vysochajshe razreshennyj 2-j S'ezd russkikh deyatel'ej po tekhnicheskomu i professional'nomu obrazovaniyu (1895–1896). Sektsiya XII prizreniya i obucheniya slepykh, glukhonemykh i nenormal'nykh detej / pod red. A. A. Adler. M.: Universitetskaya tipografiya, 1898. 392 s.
7. *Gracheva E. K.* Vospitanie i obuchenie glubokootstalogo rebenka: Tridtsatipyatiletnij opyt raboty s defektivnymi det'mi. M.: Uchpedgiz, 1932. 88 s.
8. *Zamskij Kh. S.* Umstvenno otstalye deti: istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny XX veka. 2-e izd. M.: Akademiya, 2008. 362 s.
9. Istoriya organizatsii Pervoj vspomogatel'noj shkoly v Nizhnem Novgorode, osnovannoj 2 yanvarya 1913 g. / sost. I. V. Ignat'evoj. Nizhnij Novgorod: tipografiya K. M. Filippovoj, 1914. 63 s.
10. *Malofeev N. N.* Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Rossiya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: v 2 ch. Ch. 1. M.: Prosveshchenie, 2010. 319 s.
11. *Motina O. A.* Stanovlenie obrazovaniya detej s otkloneniyami v razvitii v Rossii kontsa XIX – pervoj treti XX veka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2002. 21 s.
12. Otchet Vspomogatel'nykh klassov pri Smolenskom 2-m i Ol'ginsko-Pyatnitskom 3-m moskovskikh gorodskikh nachal'nykh uchilishchakh za 1910/11 uchebnyj god. M.: Gorodskaya tipografiya, 1912. 43 s.
13. *Parfenova V. V.* Problema filosofsko-metodologicheskikh osnovanij vneurochnoj deyatel'nosti detej s vyrazhennymi narusheniyami intellekta // Gorizonty obrazovaniya: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (Omsk, 29–30 oktyabrya 2020 g.). Omsk: Izd-vo OmGPU, 2020. S. 361–364.
14. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1599 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi

narusheniyami)". [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=175316;req=doc#0> (data obrashcheniya 09.07.2021).

15. Spetsial'naya pedagogika: v 3 t. T. 1. Istoriya spetsial'noj pedagogiki / pod red. N. M. Nazarovoj. M.: Akademiya, 2007. 352 s.

16. Trudy Pervogo Vserossijskogo s'ezda po voprosam narodnogo obrazovaniya. Vyp. 2. Petrogradskogo obshchestvo gramotnosti. T. 1. Doklady, preniya i postanovleniya Chetvertoj seksii I Vserossijskogo s'ezda po voprosam narodnogo obrazovaniya / pod red. Organizatsionnogo komiteta s'ezda. Petrograd: [b. i.], 1915. 336 s.