

# 障害児学校の教育課程への「あそび」の 系統的導入について

西 信 高\*

Nobutaka NISHI

Systematization of Play in Curricula for Special School Education

## Abstract

Play has a tendency to be introduced into recent special school education for mentally retarded children.

Generally it's thought that they feel difficulties to learn ordinary subjects such as mathematics, Japanese, science and so on, therefore play hold a central position in their education. But, on the other side, there are a few schools which recognize that play has a value all its own for their development, and attach importance to it as well as learning and other activities.

Even in those schools, however, the application of play is limited in the children of low developmental ages.

Makarenko A. S., russian educationalist, insists on the necessity of play not only for children but for adults.

Studies in the soviet Union is suggestive as to the problem of play in special school education.

## はじめに

障害児教育、とくにちえおくれの教育において、教育課程のなかに「あそび」を位置づける試みがなされはじめています。

その根拠として、対象児の障害の重度化にとまない、教科（教科書を使っての）学習は当然のこと、生活単元学習でさえ学習を組織しえない状況が生じ、あそびなら活動を組織し展開しようといった一種消極的な発想も、一方ではみられる。つまり、障害の程度により、教科学習—生活単元学習—養護・訓練—あそびへと、択一的に切り下げるかたちで教育内容や形態の中心を移していくものである。

そして、他方、あそびのもつ教育的意義を積極的にとらえ、教育課程のなかにくみこもうとするうごきがあ

る。

あそびということば自体は日常的に使用されているものであり、それだけに、逆に共通認識を得にくい面も持っている。一般的には、乳幼児期には、あそびが子どもの活動のなかで大切にされるが、学童期以降については、あそびの大切さは強調されない。のみならず、卑近な表現を借りれば、「勉強もせずに遊んでばかりいる」といったように、学校教育における学習と対立する“害毒”としてさえとらえられる傾向もなくはない。

障害児学校においては、あそびについてのそうした矛盾を統一的に扯揚することが要請されているともいえる。すなわち、子どもの発達段階としては乳幼児期にある子どもが多数を占めており、その意味であそびを重視すべきとなるのであるが、しかし同時に、あくまでも幼稚園や保育所とは異なる「学校」教育であり、学習指導要領に示されるような教科、特別活動、養護・訓練などの領域で教育活動がすすめられているからである。

\*島根大学教育学部障害児研究室

普通学校の現状をみると、あそびは、たとえ重視されるにしてもむしろ学校外生活の一環としてであり、教育課程のなかに、あるいは学校での活動として、積極的に位置づけられることはまれであるといえる。

障害児学校であそびがとりいれられてきていることは、学校教育全般のなかであそびをどのように考えるのか、の一つの問題提起ともなっている。

ただ、障害児学校の教育課程へあそびを導入するうえでは、あそびに関する基本的な視点について、一定の共通理解が必要と考えられる。

本稿は、ソ連の諸研究を参考にしつつ、それらについての概観を得ようとするものである。

### I 障害児学校における「あそび」の実践

以下、先進的なとりくみといえる一例を挙げる。

表1 小学部重度重複学級 週時間表

	月	火	水	木	金	土
1	おはよう					基礎・機訓
2	機能訓練					校外学習
	休養					
3	あそび	校外学習	あそび	校外学習	あそび	さようなら
給食			食			
休養			休養			
さようなら			さようなら			

表2 小学部4～6年 週時間表

	9:00	10:00	11:00	12:00	1:30	2:15	3:10
月	着脱・あそび	全校集会	グループ	給食・そうじ・あそび	えがく	着脱・反省	
火	着脱・あそび	おはよう	つくる	給食・そうじ・あそび	表現音楽	着脱・反省	
水	着脱・あそび	体育	代表者会 着脱	給食 反省			
木	着脱・あそび	おはよう	グループ	給食・そうじ・あそび	表現音楽	着脱・反省	
金	着脱・あそび	おはよう	体育	給食・そうじ・あそび	グループ	着脱・反省	
土	あそび	おはなし	反省				

※月1回 1日又は半日かけてとりくむものとして調理、校外学習（理科・社会）校外体育

表3 中学部 週時間表

校時	曜日 集団 時間	月		火		水		木		金		土					
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B				
		4・3G	2・4G	4・3G	2・1G	4・3G	2・1G	4・3G	2・1G	4・3G	2・1G	4・3G	2・1G				
S H R	9:00	きがえ オハヨウ		きがえ オハヨウ		オハヨウ		きがえ オハヨウ		きがえ オハヨウ		オハヨウ					
1	10:00	全校集会		理科 社会	リズム	あそび	美	か	うた リズム	労	から	国 語	ことば	あそび	数 学	ことば	さんば
2																	
3	11:00	国 語	美 術	機能 訓練	社会	音楽	術	が	く	働	だ	自治活動	機訓 能練	サヨナラ 11:30			
4																	
昼食 昼休	12:00					サヨナラ											
5	13:10 13:30	そうじ		そうじ		サヨナラ		そうじ		そうじ							
6		クラブ	あそび	体育	あそび			数 学	つ く る	あ そ び	学級活動	あそび					
S H R	14:20 15:10	きがえ サヨナラ		きがえ サヨナラ				きがえ サヨナラ		きがえ サヨナラ							

表1は、Y養護学校の「重度重複児学級」の週時間表であり、表2は、同じく小学部4～6年の、表3は中学部のそれである<sup>1)</sup>。

表2にかかわって、遊びを授業として行なう理由がつぎのように説明されている。

「遊びについて一般的に乳幼児については、『次の発達を準備し、先取りしている』といわれ、生活の多くの時間が遊びのために使われ、しかも豊かに次々と遊びの内容が変化して発展してい」くが、しかし、子どもたちは認識発達や障害との関係で遊ぶことがむづかしい、遊んでもあそびが貧弱、友だちと一緒に遊ぶことが少ないなどの状況があるので、そのような状況を放置するのではなく、授業という「より意識的・意図的な指導の中で」それらの発達をめざす。

健常児の乳幼児期のあそびの特徴を挙げ、その段階にある子どもたちであるが障害等により健常児に比べて貧困な面があるので授業の中でとりくむというものである。

また、この学校では、1歳半前後から4歳すぎまでの子どもで編成するクラス（「実践単位」）で、「あそび」は領域としてとらえられている。そして、すでに数年間実践の積みあげがなされている。その経過のなかで、まず、「自由な状態のあそびの中に指導者が入ることによって、子どもの一人あそびの中味をより太らせていこうとした内容が中心の時期、つぎには「子どもの『自由あそび』ではなく、指導者側が提出したみんなであそべるあそびを」といった考えで、週1回、自由あそびでない『課題あそび』を設定し、そしてつぎの年度には、「週1回でなく、毎時間とも課題を設定していくべきだと話し合い、午後のおそびすべてを『課題あそび』として……わらべうたあそびや集合ゲーム等の集団あそび」を中心におく時期へと推移してきたという。いずれの場合においても「障害のない子どもならこの年齢における主たる活動は、いわゆる“あそび”」（傍点筆者）であることを基盤にしている。

この学校の中学部においては、Aの学級は、発達の2歳前半から7＝8歳までの生徒で編成し、Bの学級は重度重複学級であって6カ月前後から1歳半以前の段階の子どもで編成している。週時間表（表3）をみると、Aでは、あそびは設定されていない。年齢的に中学校段階に達すると、たとえ発達のには幼児期にあっても、あそびは教育活動の前面には浮かびあがってはこないといえる。

以上概括すると、小学部では、発達の2歳すぎに至るまでの子どもではあるが、あそびが重要な活動として

位置づけられており、中学部でも1歳前後までは同様である。しかし、中学部でも、発達の2歳をすぎるとあそびは前面にはでてこない。そして「こくご」や「国語」などの教科学習が比重を増してくる（表3の金曜日1・2など）。年齢的には同じ中学部であっても、発達の能力の状態によって、学習内容の重点、したがって名称も変化する。また、同時に、発達の同じく幼児期の段階にあっても、小学部と中学部という学部間の相違、言いかえれば生活年齢の相違によってあそびの位置はかわってくることを示されている。

これらが、この学校でどのような考えを背景として一貫性と統一性が実現されているのか、年報を手がかりとするかぎり読みとりにくい、いずれにせよ、あそびが積極的な意義を与えられて教育課程のなかにくみこまれている例となっている。

## II あそびの教育的意義

以下、ソ連の諸研究を参考にしつつ考察する。

「教育の方法は、子どもにみられる活動の様々なタイプの特徴および思考形態に基盤をおくものである。子どもの活動の主要な形態はあそびである。かくして、就学前の時期にある子どもについて、教師は、あそびと学習の最も有効な相互連関をみいだすべく努力しなければならない」ことは、ソ連では基本的認識となっている<sup>2)</sup>。そしてまた、「本来、就学前ではあそびは諸活動のなかで重要な位置を占めている。それはただ現代の子どもが、一般的にみて時間の大部分をあそびに費しているからといった理由によるばかりではない。あそびは、子どもの心理に質的变化をひきおこすのである」といわれている<sup>3)</sup>。

わが国でも、あそびが「発達における1歳半の節をこえ、6歳半～7歳の節に至る子どもの発達を主導する活動であり、それは未分化で融合的な活動であっても、そこから徐々に系統的な学習が分化・分立していくきわめて重要な活動」<sup>4)</sup>であることは、ほぼ異論なく受け入れられているといえよう。

ところで、ここにいう主導的活動とは、「特定の発達段階における心理過程および人格の心理学的特質のもっとも重要な変化をひきおこすような、そのような活動」<sup>5)</sup>とされる。すなわち「幼稚園期の子どもを例にとつていえば、アソビ活動をはじめとして、初歩的なものではあれ労働活動や学習活動、さらには、描画・構成などの表現活動など、さまざまの活動がそこにはみられる。しかしこれらの活動が均等に、彼らの発達に影響を

与えているのではない。それらの諸活動の中であって、特定の発達段階における主導的タイプの活動がみられ、ほかならぬこの活動の内部で、子どもの基本的な心理諸過程の形成あるいは再編成が行なわれるのである。<sup>9)</sup>

しかしながら、ルビンシュテイン<sup>6)</sup>は、「就学前の時期における遊びは主要な活動形態である、という一見誰にもわかりきったとされている問題は、やはり未解決のまま放置されている」「遊び活動は、就学前の子どもの生活にとっては疑いもなく肝心な要素であるけれども、子どもの生活の基盤そのものなのであろうか。遊び活動は、結局のところ、社会的存在としての子どもの人格の中核であると言えるのであろうか」と言っている。

この問題にかかわって、以下若干の問題を挙げて検討する。

### 1. あそびと他の活動との連関

さきのルビンシュテインの問題提起に対して、ジュコフスカヤは、「発達というものは、遊び、教授＝学習、労働教育、文学作品などのような教育手段を結合することによって達成されるものである<sup>6)</sup>」との解答を与えている。

たしかにあそびは幼児期における主導的活動ではあるが、しかしその時期において、あそびが唯一の活動となるのではなく、また他の活動から独立して成立するものでもない。そしてあそびそのものが目的でなく、他の活動との間で相互連関をもちながら子どもの発達をめざす教育手段の一環となる。

科学や文化に関する学科(教科)との関連づけ<sup>7)</sup>、すなわち教科学習で学んだことが、子どもによって自主的・主体的な実践活動であるあそびのなかにとりいれられ、またあそびのなかで直面する諸矛盾・諸課題は、系統的な教授＝学習による知識の習得なくしては発展的に解決されえない。

この点に関して、ウソワの**ことば**をひきながら矢川<sup>8)</sup>はつぎのようにとらえている。

ア・ペ・ウソワによれば、学齢前教育のなかでは、まず第一に、訓育的な方法を用いて、社会的行動の習慣や周囲の人びとにたいする態度を形成したり、意志や性格や労働の習慣を発達させたりするという課題がある。だが、それと同時に、陶冶的意義をもった課題もある。それは、環境についての正しい表象を子どものなかに形成したり、話しコドバを発達させたり、画をかいたり、粘土細工などをしたりする技能をおぼえさせたりすることである。「これらの課題のうちの前者は、訓育過程の進

行それ自体のなかで解決されていくが、後者は、その解決のために、教授学的手段を必要とする。たとえば、環境についての表象を形成するという課題は、幼稚園の訓育過程のなかで、もっとも一般的なかたちで(遊びのなか、労働のなか、などで)解決されることができる。それらの表象を正確なもの、明瞭なものとするためには、教授学的性格をもった特別な仕事が必要である。」たとえば、子どもの言語は、周囲の人びとの影響をうけてできていくものである。したがって、幼稚園での訓育過程は、そのすべてがこの課題の解決に向けられる。だが、すべての子どもが、おとなと同じように、正しく発音したり、しまりのある言い方をしたり、表現力のゆたかなコトバ使いをしたりできるようにしてやるためには、「教授学的手段が主導的な位置を占めているような仕事が必要である。

実際に、日本の保育実践のなかにも、そのことを示す例がみいだせる。一例として劇あそびに関連したものを挙げておく。

ごっこや劇あそびをたっぷりとすることによって、劇づくりをする力が集団でたくわられます。劇あそびと劇づくりは似ていますが、子どもの活動の質はちがっています。前者は相互に演じあう楽しさの追求であり、後者は観客を楽しませ感動させるために、集団で長期間練習にとりくむ活動であります。……発表会当日は大成。熱い拍手はすごいものでした。その一瞬の子どもたちのえもいぬぬ成就感は、劇でしか味わえない体験で、一日にして子どもを変えてしまいます。ただしこのようなくみができるのは、小さいころから「みたく——つもり」「身ぶり表現」「役割表現」など、ごっこ劇あそびをたっぷりやっていないとぜったいにできません。……幼児に劇はむりだとして劇あそびだけにしてはいる園もありますが、保育者が、子どもに劇あそびと劇のちがいははっきりとつかませたうえで、どちらかを子どもに選ばせると5歳児では断然劇を選びます。努力すれば到達可能な困難な課題に直面したとき、集団づくりができて5歳児は、断然ハッスルして驚くほどの力を発揮するのは劇ばかりではありません<sup>9)</sup>。

ソ連では、あそびにおいて、「教授的あそび(Дидактическая Игра)」が、一般的な意味でのあそびと区別して考えられている。

これは、教師が「遊びの中で、遊びを通して一連の課題を解決させながら、遊びをまさに子どもの興味ある遊びとして維持<sup>10)</sup>」するものであり、したがって「はっきりした『きまり』と『結果』があって、子どもの活動の

わくづけをし、遊びの成果を評価する基準が与えられる<sup>10)</sup>。また、「教授的遊びはあくまで子どもの遊びであるから、課業のように系統的な教授ではないし、またそうなるはいけぬ。課業で習得した知識・技能・習慣を基礎にして、それらを訓練し、定着させるのがこの遊びの役目である。……この遊びは教授の根本的手段ではないし、またなることはできない。」<sup>10)</sup>

さきの養護学校では、実践的検討の経過として、「自由あそび」から「課題あそび」への移行があったが、このような教授的あそびといった観点を参考とするならば、いずれの時期においても、むしろ両者を統一してその有機的連関を追求することが求められていたというべきであろう。

ここでこの問題に関連して付言するならば、どのようなあそびが教授的あそびで、どのようなあそびが子どもが自主的にとりくむあそびであるのかは、あそびの種類やテーマによっては規定しえないという問題がある。

幼児をとり扱う実際の場での“遊び”と“課業”という術語は、きわめて条件つきのものです。同一活動をとってあげても、それが誰の主導性によるかによって遊びとなったり、課業となったりします。例えば、子どもが自主的に人形をねかせようとするのは遊びですが、教師が予備知識をあたえることは、劇形式の課業となりましよう<sup>11)</sup>。

このような教授—学習との関係と同時に、あそびは他の訓育的活動とも深くかかわっている。

労働についていえば、マカレンコは、子どもの遊ぶ姿は将来の働く姿といった意味のことを言っているが、「役割あそび（ごっこあそび）のなかに、大人の労働を再現していく」<sup>12)</sup> 側面がある。

したがって、人間の発達過程のなかでの基本的な活動形態として、遊びから手の労働、そして生産的・社会的有用労働へと定式化はしばしば言われるところであるが<sup>13)</sup>、これについて段階論的に、あるいは順次的に出没するものとして理解することは誤りである。

人間の発達過程のなかで、主要な活動形態は入れかわっていくが、しかし各過程において、それぞれが相互に作用し、影響しあって成立する関係にあるといえる。それゆえに、あそびは、乳幼児期に限定された特有のものではなく、また学童期以降において否定すべきあるいは消滅すべきものとなるのではない。

マカレンコは、「(おとなも)遊んでいるのですよ!…それなのに子どもたちの場合にかぎってどうしてそん

なまじめ一本やりで道徳道徳、学習学習とせめてたるのでしょうか? 遊んだらどうでしょうか」<sup>14)</sup> と言っている。

発達の各時期それぞれにおいて諸活動の連関を考えるべきことに続いて、以下、個人の発達の過程において、あそびの意義や位置がどのように変化していくのかをみていくこととする。

## 2. 各発達段階におけるあそびの意義および役割の変化

乳幼児期以降のあそびの主要な形態の変化は、基本的に表4のように考えられよう<sup>15)</sup>。

これをもてみてもわかるように、あそびは乳幼児期にその積極的な意義が限定されるものではない。生涯を貫いて必要であり、かつ実践されるものであり、結局、あそびの質や中心的内容が各年齢段階の認識力や身体的諸力に応じて変化すると考えるべきである。

この点については、クループスカヤやマカレンコによっても指摘されているが、あそびについての教育学的研究においても先駆的役割を果たしたウシンスキーも、学童期に厳然としてあそびが継承されることを主張している<sup>16)</sup>。

ダヴィドフらによる心理学辞典(1983)にもつぎのような内容の記述がある<sup>17)</sup>。

学校教育のはじまりとともにあそびの意義は次第に減少するが、一方で別の意義をもってくる。低学年では道徳的な内容が前面にで、しかも規則をもったいろいろな種類のあそびが進出してくる。さらに少年少女期、特に11歳から14歳までのころにあそびは感動的な英雄物語的なテーマに充ちてきて、強力な自己教育手段となる。

表4 あそびの主要形態等の変化

時 期	遊びの形態	特 徴
生後6カ月 ～1歳	物体の操作	諸感覚の結合とそれにもとづく物体の形象の認識
1歳～3歳	物によるあそび	物体の使用法の習得
3歳～7歳	役割あそび (ごっこあそび) 創造的あそび	おとなの活動の再現 規則の実践的習得 集団生活の習熟
学童期 (7歳～11歳)	集団あそび	個人的成果の集団的利益への従属
少年期以降	スポーツあそび	

※ ソビエト教育科学辞典(明治図書, 1963)にもとづいて作成

幼児期に主導的活動としての地位を占めていたあそびは、学童期にはその位置から退き、かわって、学習が主導的活動となる。そして、あそびの質やテーマ、そして内容・人的集団的構成も変化をみせて、学習と相互連関をもちながら、子どもの発達を実現していく活動の一環としての役割を担うこととなる。

### Ⅲ 障害児学校の教育課程へのあそびの導入

現代日本の学校教育においては、あそびはむしろ学習活動の対立物として把握される傾向もなくはない。したがって、幼児期の教育・保育機関においては、あそびはきわめて重要な意味を与えられるが、小学校入学を境として、学習を妨げるもの、もしくはせいぜい学校外の生活のなかでおこなわれるべきものとなる傾向もある。学習とあそび、両者を相補的相乗的に、あるいは相互の定着と発展のために、有機的に関連づける視点は希薄といえる状況も指摘しうる。

障害児学校についても、そのような普通学校の現状を反映して、そしてまた学習指導要領にも制約されて、乳幼児期の発達段階にある子どもに対しても、学校であるかぎり本来は普通小学校1年生以降の教科内容を習得すべきであるといった発想を前提とし、それが困難な場合には、いわば善後策としてあそびを導入する例も少なくない。

しかし、これまで概観してきたような考えにもとづくならば、とくにちえおくれを対象とする養護学校は、年齢的には学童期・青年期に達し、同時に発達的には乳幼児期にある子どもが多数を占める状況にあり、あそびについての実践的吟味は無意味ではない。そしてそのような試みは、単に障害児の学校教育のみならず普通学校も含めて、学校教育とあそびとの関係を普遍的に明らかにしていく意味あいを含みもつものといえる。

健常児の教育においてあそびを積極的にとらえ、実践と研究がすすめられているソ連においては、障害児についても同様の状況にあるとみられる。

マルツィノフスカヤ(1983)<sup>18)</sup>によると、重いちえおくれの子どもの教育は長い間未解決のままに残されてきた問題であり、数年前から欠陥学研究所で実験的教育がはじめられたが、そのなかで、周囲の環境に関する理解・感覚領域、ことば、思考等々の形成には、具体的実践的に物を扱う活動とあそびが、唯一可能な方法であることが確かめられてきたという。

最初に例としてとりあげた養護学校についても、障害の重い小学部の子どもに対し、あそびを授業として設定

している。

とはいえ、それぞれの段階の子どもの発達の特性とあそびとの関係、そしてまた他の領域における活動との関係、さらに学校教育段階での教育計画全体のなかでのあそびの位置づけなど、いずれの場合においてもなお検討を要する課題が多く残されているといえる。

そして、具体的活動の展開に際しての、つまりあそびそのものの質と量、たとえばあそびの種類、集団の編成、指導者と子どもとの関係などであるが、マカレンコもいうようにすべてのあそびが“よい遊び”ではないだけに、その面での検討も必要となろう。

本稿は、あそびについての素描にとどまっているが、さらに具体的な実践をとおして深めていきたいと考えている。

なお、障害児の場合、「遊戯療法」もこれまでに一定の役割を果たしてきているが、あそびに関連して「遊戯療法」についても視野に入れる必要がある。

第1回の障害児教育の将来を展望する国際会議に関する報告のなかで、アイゼンベルク<sup>19)</sup>らが遊戯療法についてもとりあげている。そのなかで、同年齢の自閉症児をリーダーとして集団的にあそびを組織し、またおとなの指導者もあそびに参加することをとおして、自閉症児の「交通」の能力と社会的生活態度が著しく改善されたといった遊戯療法に関する研究を紹介しているが、「療法」と「教育」それぞれの独自の機能や特性そして共通性などについてもあきらかにすべきであろう。この点についてもあらためて論じたいと考えている。

いずれにせよ、学習指導要領にない労働教育は、すでに各地で多くの実践的研究が積みあげられ、教育課程にとりこむ試みもなされてきている。同じように、日本の障害児教育において、あそびについても積極的に検討をすすめていくべき段階にきているといえよう。

#### 注および参考文献

- 1) 表1, 表2, 表3および引用は下記による。  
与謝の海養護学校:よさのうみ(1984年度よさのうみの実践)No. 32, 1985.
- 2) Tomiak J.J.: Soviet Education in the 1980s. Croom Helm, London, 1983, p. 67.
- 3) Мухина В. С.: Психология дошкольника, М., Просвещение, 1975, с.112
- 4) 大久保哲夫:現代障害児教育論, 全国障害者問題研究会出版部, 1986, p. 202.

- 5) 駒林邦男：アソビ活動と子どもの集団的相互関係の発達，ソビエト教育科学，No. 15，1964，p. 32.
- 6) ジュコーフスカヤ（坂本市郎訳）：遊びによる幼児教育，新読書社，1973，p. 39.
- 7) Карпенко Л. А. : Краткий психологический словарь, М., Политиздат, 1985, с. 106
- 8) 矢川徳光：ソビエトの教育制度と教育の一貫性，ソビエト教育科学，No. 7，1964，p. 70.
- 9) 田川浩三：楽しくてやめられないごっこ・劇あそびを，小さいなかま，No. 181，1985.
- 10) 藤井敏彦：ソビエトの就学前教育について（その二），ソビエト教育科学，No. 9，1964，pp. 145～146.
- 11) クプリアノワ（山本 斌他訳）：集団乳児保育の実際，新読書社，1973，p. 9.
- 12) Мухина В. С. : Психология дошкольника, М., Просвещение, 1975, с. 112
- 13) 1例として，河添邦俊：障害児教育と教育課程，ミネルヴァ書房，1974，pp. 176-184.
- 14) マカレンコ：わたしの教育経験からのいくつかの結論，資料ソビエト教育学，新読書社，pp. 148～149.
- 15) ソビエト教育科学アカデミヤ（ソビエト教育学研究会編訳）：ソビエト教育科学辞典，明治図書，1963，pp. 384～385.
- 16) Гончаров Н. К. : Педагогическая система К. Д. Ушинского, М., Педагогика, 1974, с. 187
- 17) Давыдов В. В. и др. : Психологический словарь, М., Педагогика, 1983, с. 118
- 18) Марциновская Е. Н. : Значение предметно-практической деятельности для обучения и воспитания аномальных детей, Дефектология, 3, 1982, с. 27
- 19) Айзенберг Б. и др. : Международные перспективы специального обучения в будущем, Дефектология, 3, 1982, с. 77