

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**КОЗИНЕЦЬ ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ**

УДК 376(477)(092)

**ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ  
РУДОЛЬФА ГЕНРІХОВИЧА КРАЄВСЬКОГО  
13.00.03 – корекційна педагогіка**

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Синьов Віктор Миколайович,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член Національної академії  
педагогічних наук України

Київ — 2015

## ЗМІСТ

<b><u>ВСТУП</u></b> .....	<b>3</b>
<b><u>РОЗДІЛ 1 ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ, ПРОФЕСІЙНА ТА ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Р.Г. КРАЄВСЬКОГО</u></b> .....	<b>10</b>
<u>1.1. Життєвий шлях Р. Г. Краєвського</u> .....	10
<u>1.2. Науково-педагогічна діяльність Р. Г. Краєвського</u> .....	28
<u>1.3. Просвітницьке, громадське та творче життя Р. Г. Краєвського</u> .....	52
<u>Висновки до 1 розділу</u> .....	65
<b><u>РОЗДІЛ 2 ВНЕСОК Р.Г. КРАЄВСЬКОГО В ТЕОРІЮ ТА ПРАКТИКУ СУРДОПЕДАГОГІКИ</u></b> .....	<b>69</b>
<u>2.1 Дослідження проблеми навчання й виховання осіб з порушенням слуху у працях Р. Г. Краєвського</u> .....	69
<u>2.2. Творчий внесок Р. Г. Краєвського у дослідження миміко-жестового мовлення, дактилології та дактилографії</u> .....	87
<u>2.3. Методика слухової роботи для дітей з порушеннями слуху у працях Р. Г. Краєвського</u> .....	104
<u>Висновки до 2 розділу</u> .....	116
<b><u>РОЗДІЛ 3 ВНЕСОК Р. Г. КРАЄВСЬКОГО В ТЕОРІЮ ТА ПРАКТИКУ ЛОГОПЕДІЇ</u></b> .....	<b>121</b>
<u>3.1. Методологічні підходи Р. Г. Краєвського до вивчення порушень мовлення</u> .....	121
<u>3.2. Погляди Р. Г. Краєвського на проблеми порушення мовлення при розладах слуху</u> .....	135
<u>3.3. Проблема «косноязычності» у працях Р. Г. Краєвського</u> .....	142
<u>3.4. Заїкання як психолого-медико-педагогічна проблема у працях Р. Г. Краєвського</u> .....	150
<u>Висновки до 3 розділу</u> .....	166
<b><u>ВИСНОВКИ</u></b> .....	<b>170</b>
<b><u>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</u></b> .....	<b>172</b>
<b><u>ДОДАТКИ</u></b> .....	<b>191</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Процес становлення та розбудови сучасної української освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного педагогічного досвіду. Політичні, соціальні та економічні процеси, що відбуваються в Україні, зумовлюють зміни в системі національної освіти, зокрема у спеціальній педагогіці. Вони пов'язані з необхідністю осмислення минулого, об'єктивною оцінкою історичних умов розвитку, вивченням науково-педагогічних поглядів, концепцій, теорій та практичного досвіду вчених минулих років. Особливий інтерес викликає науково-методична, організаційна й громадська діяльність окремих вітчизняних педагогів-дефектологів, зокрема, радянських часів.

Звернення до повоєнного періоду після Другої світової війни значною мірою обумовлене тим, що в той час відбувався інтенсивний пошук та розвиток оригінальних теоретичних і методичних засад підготовки корекційних педагогів, розроблялися нові вітчизняні методи й методики

роботи в галузі корекційної освіти.

Реформування національної системи спеціальної освіти на демократичних засадах, оновлення її змісту та структури сприяє тому, що упродовж останніх десятиліть в Україні активно досліджуються питання внеску у розвиток дефектологічної науки вітчизняних учених. Зокрема, завдяки науковим дослідженням В. В. Барка, Віт. І. Бондаря [76], В. А. Гладуша [92], Е. П. Грози [104], В. В. Золотоверх [128], Н. В. Єфіменко [123], В. В. Кобильченка, С. І. Корнева [133], О. В. Костянтинів, Н. О. Климко [133], С. І. Корнева [133], Л. Г. Кулик [154], О. М. Таранченко [202], О. М. Потапенко [179], Т. П. Свиридчук, М. О. Супруна [199], С. В. Федоренко [214], В. М. Шевченка [222], О. Е. Шевченко [224] та інших висвітлюється історія становлення та розвитку української дефектології, відкриваються імена та наукова діяльність українських учених в цій галузі – А. М. Гольдберг, І. Г. Єременка, Н. Ф. Засенко, Г. М. Мерсіянової, І. С. Моргуліса, І. О. Сікорського [133], І. П. Соколянського, О. Й. Теплицької, К. М. Турчинської, О. М. Щербини [154], М. Д. Ярмаченка [229] та інших.

Інтерес до спадщини науковців минулого пов'язаний із прагненням дослідників знайти на попередніх етапах розвитку витоки провідних наукових ідей сучасності, з потребою переглянути і переоцінити їх у світлі «Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст.», простежити генезис основних проблем корекційної педагогіки, зберегти корисний досвід.

Особливе місце серед провідних діячів дефектологічної освіти й науки ХХ ст. належить українському лікарю, викладачу та вченому Рудольфу Генріховичу Краєвському (1897-1980), діяльність якого стала помітним внеском у розвиток вітчизняної сурдопедагогіки та логопедії.

Попри наявність поодиноких посилок на наукові праці ученого (Т. Л. Берник, О. С. Горлачов [100], К. О. Глушенко [93], В. В. Золотоверх [128], Н. О. Климко [132], С. В. Кульбіда [159], О. М. Потапенко [179], О. М. Тищенко [202] та інші), цілісного дослідження життєвого шляху, громадської та наукової діяльності, оригінальних психолого-педагогічних ідей Р. Г. Краєвського поки що немає. Тому актуальність та недостатня розробленість проблеми, її значущість для сучасної теорії і практики навчання та виховання дітей з порушенням слуху та мовлення зумовили вибір теми нашого дослідження, а саме: «Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині Р. Г. Краєвського».

#### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і є складовою наукового напрямку «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів».

Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 27 березня 2014 року), узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 29 квітня 2014 року).

**Мета дослідження** полягає у здійсненні цілісного історико-педагогічного аналізу та визначенні можливості впровадження в практику сучасної національної системи спеціальної освіти наукового внеску Р. Г. Краєвського.

Відповідно до зазначеної мети, виокремлено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати життєвий і творчий шлях та провідні чинники у становленні особистості Р. Г. Краєвського як науковця; дослідити витoki його громадської та просвітницької діяльності.
2. Здійснити періодизацію життєвого й творчого шляху Р. Г. Краєвського.
3. Визначити та розкрити основні науково-методичні ідеї Р. Г. Краєвського, показати їхнє значення для сучасної теорії та практики навчання й виховання осіб з порушеннями слуху та мовлення.
4. Узагальнити внесок Р. Г. Краєвського у становлення системи корекційної освіти в Україні.

**Об'єкт дослідження** – історія української дефектології.

**Предмет дослідження** – проблеми сурдопедагогіки та логопедії у творчій спадщині Р. Г. Краєвського.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** є положення про зв'язок історичних досліджень із сучасністю (С. Д. Бабишин, О. Р. Мазуркевич, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко та ін.), роль особистості в розвитку науки (І. Д. Бех, А. М. Бойко, Віт. І. Бондар, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.); теорія про соціально-історичну зумовленість та корекційну спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (Віт. І. Бондар, І. Г. Єременко, С. П. Миронова, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, М. О. Супрун, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет та ін.); вчення про причини виникнення порушень мовлення, їх профілактику, методи корекції, особливості й можливості розвитку осіб з вадами слуху та мовлення (Л. С. Журавльова, С. Ю. Конопляста, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. І. Трофименко, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет та ін.); методологія дослідження історії корекційної освіти в Україні (В. В. Барко, Т. Л. Берник, Віт. І. Бондар, В. А. Гладуш, Н. В. Єфіменко, В. В. Золотоверх, Н. О. Климко, С. І. Корнєв, Л. Г. Кулик, О. М. Потапенко, М. О. Супрун, С. В. Федоренко, О. Е. Шевченко, М. Д. Ярмаченко та ін.).

**Методи дослідження**:

- теоретичний аналіз, синтез, класифікація й узагальнення відомостей і фактів із наукових, методичних та архівних джерел, які сприяли вивченню творчого доробку Р. Г. Краєвського з позицій історії, теорії та практики;
- пошуково-бібліографічний: вивчення архівних фондів, описів, бібліотечних каталогів та видань, за допомогою яких досліджувалася науково-просвітницька діяльність Р. Г. Краєвського;
- біографічний, хронологічний, порівняльно-зіставний методи, що дали змогу розглянути діяльність Р. Г. Краєвського в динаміці та часовій послідовності, знайти підстави для з'ясування виникнення та втілення логопедичних та сурдопедагогічних ідей вченого і співвіднести відомості й факти, пов'язані з Р. Г. Краєвським, із різних дослідницьких джерел;



– системно-структурний – систематизація та класифікація розрізненої у часі науково-педагогічної інформації про Р. Г. Краєвського;

– метод періодизації дозволив співвіднести зміст діяльності Р. Г. Краєвського з характерними для того періоду розвитку логопедії та сурдопедагогіки рисами й подіями;

– метод актуалізації історичного досвіду дав можливість визначити цінність особистості Р. Г. Краєвського та його надбань для теорії та практики сучасної корекційної освіти;

– емпіричні методи: анкетування, інтерв'ю, бесіда, зіставлення незалежних характеристик, що дали можливість з'ясувати особистісні риси Р. Г. Краєвського як людини, вченого та викладача.

**Основні джерела дослідження** становлять різні за характером та змістом матеріали – архівні документи Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (фонд 34), періодичні видання Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського; архівні документи Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (фонд 1321); Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України (фонд 166); Державного архіву міста Києва (Фонд Р-346); історична, медична, психологічна та педагогічна література; матеріали періодичних видань, Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій. Значну групу джерел становлять праці Р. Г. Краєвського – наукові статті, доповіді, рецензії, навчальні посібники, рукописні матеріали, а також публікації про нього.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* в узагальненому й систематизованому вигляді розкрито сутність психолого-педагогічних ідей Р. Г. Краєвського; виділено та охарактеризовано етапи науково-педагогічної діяльності вченого; показано значущість наукового доробку Р. Г. Краєвського для сучасної теорії та практики з питань розвитку міміко-жестового мовлення, використання залишкового слуху особами з вадами слуху, підготовки кадрів у галузі корекційної освіти, розробки класифікації мовленнєвих порушень, корекції та профілактики заїкання;

– *у науковий обіг* уперше введено документи, рукописи та архівні матеріали, які характеризують Р. Г. Краєвського як людину, вченого, педагога;

– *уточнено* біографічні дані Р. Г. Краєвського;

– *доповнено* дані з історії вітчизняної дефектології, зокрема, з питань підготовки вчителів-логопедів в Україні в повоєнні роки, розробки наукових посібників та підручників, спеціальних технічних пристроїв для проведення корекційної роботи;

– *набули подальшого розвитку* критерії, за якими було здійснено періодизацію життєвого й творчого шляху Р. Г. Краєвського.

**Практичне значення дисертаційного дослідження** полягає у тому, що отримані результати можуть використовуватися в подальших історико-педагогічних дослідженнях для удосконалення змісту навчальних курсів з історії корекційної педагогіки, логопедії та сурдопедагогіки; у роботі наукових студентських гуртків; при написанні підручників, науково-методичних та

навчальних посібників і програм з історії корекційної педагогіки; для розробки спецсеінарів та спецкурсів дефектологічних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. Низку наукових проблем, які досліджував Р. Г. Краєвський, можна використати як тематику для курсових, дипломних та магістерських робіт.

Результати проведеного дослідження були реалізовані при розробці змісту навчальних дисциплін «Спеціальна педагогіка з історією», «Вступ до спеціальності. «Корекційна освіта і педагогічна деонтологія»», «Логопедія» Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження № 298/14 від 24.09.14); «Спеціальна педагогіка з історією», «Логопедія», «Основи корекційної роботи», спецкурсів і спецсеінарів з логопедії, спеціальної педагогіки та психології психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка про впровадження №4884/01-55/19 від 25.11.2014).

**Особистий внесок автора** в праці, написаній у співавторстві з Л. Г. Чепурною «Рудольф Генріхович Краєвський: особистість, педагог, вчений-дефектолог», полягає в зборі архівного матеріалу, його систематизації та аналізу з позицій сучасної сурдопедагогіки та логопедії.

**Апробація** результатів дисертаційного дослідження здійснювалася шляхом доповідей та публікацій на Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях:

– *Міжнародних*: «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (Київ, 2012); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013); «Инновационный потенциал научно-исследовательской работы аспирантов» (Росія, Москва, 2013); «Инновационные технологии в социальной работе и образовании» (Росія, Ставрополь, 2014); «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2014);

– *Всеукраїнських*: «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2013); «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (Київ, 2014), звітних наукових конференціях НПУ імені М. П. Драгоманова (2013, 2014).

**Публікації.** Зміст і результати дослідження відображено у 14 публікаціях з теми дисертаційного дослідження, серед яких 1 – у співавторстві. З них 8 – у наукових фахових виданнях України, 1 публікація – в іноземному фаховому виданні.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 226 сторінок, з них 171 – основний текст. Список використаних джерел охоплює 232 позиції.

## РОЗДІЛ 1 ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ, ПРОФЕСІЙНА ТА ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Р. Г. КРАЄВСЬКОГО

### 1.1. Життєвий шлях Р. Г. Краєвського

Протягом півстоліття (орієнтовно з 1930-х до 1980-х рр.) ім'я Рудольфа Генріховича Краєвського було відоме в науково-педагогічній та медичній спільноті. За роки своєї активної діяльності учений проявив себе як фельдшер, дефектолог, сурдопедагог, логопед, викладач, автор різноманітних наукових праць з проблем спеціальної педагогіки, які публікувалися у провідних наукових журналах радянського періоду. Активна й багатогранна творча діяльність Р. Г. Краєвського обумовлюються не лише його різнобічною обдарованістю, талантом, сильним потягом до науки, а й неймовірною працьовитістю, відкритістю до знань та людей, високою професійною підготовкою, уважністю, душевністю та самопожертвою, про що говорять усі без виключення, хто був знайомий з науковцем.

Аналіз архівних, біографічних і наукових матеріалів та рукопису вченого «Мій життєвий шлях» [145], над яким Р. Г. Краєвський працював упродовж останніх років життя, але не встиг завершити, дав змогу розглянути життя та наукову діяльність Р. Г. Краєвського в динаміці та часовій послідовності. Подані нижче біографічні відомості можна вважати частково суб'єктивними, так як вони надані самим Рудольфом Генріховичем [145]. Справа в тому, що у 1977 році він почав писати біографічний нарис – «Мій життєвий шлях» (додаток В), де здійснив опис передумов свого становлення, окреслив коло наукових проблем і актуальні проблеми дефектології, які його цікавили. Однак не встиг завершити згаданий нарис. Основну інформацію про становлення особистості Р. Г. Краєвського ми почерпнули звідти [145] та з архівних матеріалів [33, 39, 60]. Варто також наголосити, що не всі дати, вказані автором у «Життєвому шляху», співпали з офіційними документами [39], знайденими в архівних джерелах та з наведеними датами у трудовій книзі вченого. Тому, впорядкувавши і співставивши події різних періодів життя дефектолога, ми склали цілісну картиную шляху.

Рудольф Генріхович Краєвський народився 12 квітня 1897 року у м. Варшава [39, 145]. Його батько, Генріх Краєвський, був нащадком польських дворян, працював інженером шляхів сполучення на залізниці. Матір Рудольфа – Хелена – померла при пологах, тому з дитинства вчений пам'ятав названу «матір» – Антоніну, з якою пізніше одружився батько. У родині Краєвських було двоє синів – старший Рудольф та молодший Генріх [145].

У 1906 році Р. Г. Краєвському довелося переїхати з Варшави до Сибіру, куди направили батька на будівництво Амурської залізниці. Після довгого літа та теплої осені у Варшаві, глухе, занесене товстим шаром снігу сибірське село, в якому було близько чотирьох десятків будинків і два бараки для будівельників, Р. Г. Краєвському виглядало мало примітним [145]. Там, разом із братом Генріхом він займався з місцевим сільським вчителем математики (за сумісництвом – філологом західноєвропейської літератури), письмом та геометрією. Батько вчив синів латинської, німецької й грецької мов та астрономії. Матір – привчала

хлопців до праці: давала різноманітні завдання по господарству.

На початку 1909 року через хворобу матері Р. Г. Краєвському довелося повертатися в Польщу, у м. Краків. Там мешкала матрина сестра Ванда. Аналізуючи записи Р. Г. Краєвського у «Життєвому шляху» [145] про його стосунки із братом та батьком, можемо лише припускати, чому саме він поїхав із мамою у Краків, а брат із батьком залишився в Сибірі.

Про брата Рудольф Генріхович говорив з повагою, але з певною прохолодою, відзначаючи, що Генріх був «...дуже гарний, стрункий, гранично акуратний, одягнений завжди зі смаком – ефектно і скромно; завжди з найбільшою скрупульозністю дотримувався етикету, стежив за своєю мовою, не був балакучий, але й не відрізнявся мовчазністю, з підкресленою повагою ставився до старших, знав як повести себе в різних ситуаціях, був стриманий, зберігаючи при цьому почуття власної гідності» [145, С.23]. Р. Г. Краєвський вважав, що брат помітно виділявся від усіх домочадців. Крім того, ще й батько ставився до Генріха з особливою любов'ю та увагою – міг годинами розмовляти з ним, розповідаючи різноманітні історії про свої подорожі, зустрічі з різними людьми та про те, якими якостями повинен володіти справжній чоловік.

Рудольф Генріхович, звичайно, ревнував. Підкреслено хороше, особливе ставлення батька до Генріха його зачіпало. Учений довго не міг зрозуміти, чому брат заслуговував на більш теплі почуття, ніж він. І лише через багато років зрозумів, що батько хотів своїм сердечним ставленням до брата виховати в нього таке ж добре ставлення до людей, яке мав сам, брат Рудольф та всі інші члени родини Краєвських. «Генріху не вистачало серця», – вважав Р. Г. Краєвський. Це й відрізняло його від інших [145].

У Кракові матір поклали на лікування, Рудольфу Генріховичу лише кілька разів дозволили її провідати. Далі – заборонили відвідини. Взимку 1909 року його зарахували до 3 класу Краківської класичної гімназії. Рівень знань Р. Г.

Краєвського був високим, проте відзначався нерівномірністю: він «краще за однолітків володів латинською та німецькою мовами, які вивчали в гімназії, проте був гіршим у знаннях з арифметики» [145, С.10].

На початку 1910 року, через кілька місяців після смерті матері, рідні віддали Рудольфа Генріховича на навчання до класичної гімназії-пансіоната «Святих Отців» ієзуїтів в м. Бонковіце (сучасна територія Львівської області). Навчання йому давалося легко, він унаслідував від батька «пізнавальний» ген, відчував постійну потребу збагачувати себе знаннями з різних галузей наук.

Крім науки, майбутній науковець захоплювався чоботярською та швацькою справою. Йому також подобалося займатися переплетінням книг, особливо раритетних. Крім того, час від часу Рудольф Генріхович виготовляв бювари на замовлення – невеликі «портфелі» або зошити з листами із промокальним папером для осушення чорнила [145]. Гімназія-пансіонат «Святих Отців» ієзуїтів (1910-1914 рр.) стала першим закладом, де почали формуватися передумови ставовлення Рудольфа Генріховича як науковця.

У липні 1914 року Р. Г. Краєвському через війну терміново довелося переїздити до Петербургу – 1 серпня 1914 року Німеччина оголосила війну

Російській імперії. Наприкінці цього ж року він успішно здав вступні іспити до Петроградської польської гімназії (у 1914 р. Петербург був перейменований у Петроград) та вступив до Психоневрологічного інституту на медичний факультет. Скласти іспити йому було нескладно. У нього були хороші знання з біології, зокрема з анатомії і фізіології людини. При Психоневрологічному інституті був також і педагогічний факультет, однак Р. Г. Краєвський все ж надав перевагу першому, абсолютно не здогадуючись тоді, що значно пізніше його життя буде тісно пов'язане з педагогікою.

Відповідаючи на вступному іспиті на питання з фізіології людини, він наводив приклади з патофізіології, чим і підкорив екзаменатора. Той із великим захопленням розповів про здібного учня самому В. М. Бехтереву, керівникові цього інституту. Останній запросив Р. Г. Краєвського до свого кабінету. Після короткої співбесіди з професором В. М. Бехтеревим, його зарахували на навчання. Так і почала збуватися одна із мрій ученого – стати лікарем. Та згодом, через те, що В. М. Бехтерев був прихильником революційних ідей, Царська влада закрила Психоневрологічний інститут. Рудольф Генріхович не встиг одержати диплом лікаря.

Улітку 1916 року батько через погіршенням здоров'я разом з усією новою родиною – другою дружиною Броніславою, зведеною сестрою Ядвігою та братом Генріхом змушений був повертатися до Варшави. Рудольф Генріхович продовжив навчання в Петроградській польській гімназії. Після від'їзду родини, йому довелося шукати нове помешкання. Так, доля звела його з майстром дерев'яної справи Лукою Кузьмичем. Згодом Лука Кузьмич почав вчити Р. Г. Краєвського російської мови, яка до цього у нього була не на високому рівні, адже рідною йому була польська мова [145].

Упродовж 1914 – 1916 рр.. Р. Г. Краєвський отримував медичну освіту у Психоневрологічному інституті на медичному факультеті, однак не встиг її завершити через військові події.

Наприкінці 1916 року Рудольф Генріхович отримав призначення в польовий шпиталь асистентом хірурга. У 1917 році, щоб завершити медичну освіту та отримати диплом лікаря, екстерном закінчив Петроградську фельдшерську школу, здобувши спеціальність фельдшера, а в листопаді цього року добровільно пішов працювати військовим фельдшером до Червоної гвардії. Спочатку був рядовим червоногвардійцем міського червоногвардійського самокатного загону. Та коли командир загону дізнався, що Р. Г. Краєвський – лікар, призначив його начальником санітарної частини загону. З 1918 року Рудольф Генріхович продовжив службу в лавах Червоної армії у Петрограді [39, 141].

У перших числах січня 1918 року з ученим трапилася знаменна подія, яка згодом вплинула по дальший хід життя науковця. Гостюючи у родичів у Петрограді, він познайомився зі своєю майбутньою дружиною Хеленою Бжозовською. Прошло не багато часу, як було заплановане весілля. Хоча Р. Г. Краєвський був більшовиком та атеїстом, при тому, що його батьки на вихідних систематично ходили до церкви, на прохання дружини погодився взяти шлюб у

костелі. Вже за кілька місяців Рудольф та Хелена чекали поповнення. [145].

Наприкінці літа 1919 року, коли були захоплені м. Тамбов та м. Козловськ (нині – м. Мічурінськ Тамбовської області Росії) «Мамонтовим рейдом», Р. Г. Краєвському довелося їхати на лінію бойових дій на Кубань. Дружина була на восьмому місяці вагітності, коли проводжала чоловіка в дорогу. Він не знав тоді, що бачить дружину востаннє. За розпорядженням начальника, потягом-«санлітучкою», Рудольф Генріхович мав їхати до м. Тамбова, щоб працювати там лікарем, аптекарем та братом милосердя. Дорогою між м. Воронежем і м. Тамбовим у їхній потяг вцілів артилерійський снаряд. Про перемогу Червоної армії Р. Г. Краєвський дізнався, оговтавшись у вагонній мобільній лікарні з відкритою травмою черепа [145].

У Петрограді на ношах його зняли з потяга, доправили в неврологічне відділення Петроградського шпиталю, зробили гіпсовий «човник» на весь пошкоджений хребет. Поступово Рудольф Генріхович вчився лежати на боку, потім сидіти з опорою, потім без неї, а на третій місяць почав ходити на милицях. Саме в шпиталь із величезним запізненням Р. Г. Краєвському принесли лист від Луки Кузьмича, в якому йшлося про те, що дружина Хелена померла разом із сином при пологах. Похована у Петрограді, на той час рідному і дуже дорогому місті для Р. Г. Краєвського [145].

Як тільки закінчилася його відпустка через хворобу, Рудольфа Генріховича призначили працювати начальником санітарної частини Невського запасного полку, де він прослужив до весни 1920 року. Робота допомагала йому заглушити біль утрати. Наприкінці квітня цього ж року запасний полк перебазували в Україну, у м. Київ [39]. З опасінням та страхом перед невідомим Р. Г. Краєвський їхав до м. Києва. І навіть не підозрював, що наступні півстоліття свого життя він проведе там.

З літа 1920 року до весни 1923 року Рудольф Генріхович працював старшим фельдшером у Київській вищій військовій школі. Цього ж року з лав Червоної Армії був звільнений в запас із санітарної частини Вищої військової школи Червоних командирів [39, 145].

На початку 1921 року на бульварі Шевченка в м. Києві з Р. Г. Краєвським трапилася друга знаменна подія. Він познайомився з масажисткою та медсестрою-акушеркою Софією Йосипівною Шейнкман, 1899 р.н. Дівчина працювала у приватній гастроентерологічній клініці доктора Бендерського, а Р. Г. Краєвський служив у санітарній частині Військ Всеросійської надзвичайної комісії (рос. – ВЧК). У травні 1921 року Рудольф та Софія одружилися. Згодом дружина завагітніла. Вона добре знала історію з Хеленою. Пологи проходили складно. Врятувати дитину не вдалося, однак Софія залишилася живою [145].

Після демобілізації, Рудольф Генріхович кілька місяців був безробітним. Пізніше влаштувався старшим лікарським помічником в Кирилівську психіатричну лікарню (нині – Київська міська клінічна психоневрологічна лікарня №1 імені І. П. Павлова), де працював з 1924 до 1932 року на посаді фельдшера [39]. Спочатку у відділенні для дорослих, згодом — у дитячому [145]. Співпрацю з психлікарнею Рудольф Генріхович продовжував ще довгі роки, незважаючи на те,

що період його безпосередньої роботи у лікарні був короткий. Ще довго потому його запрошували консультувати хворих з порушеннями мовлення та слуху. Це підтверджує одна із довідок, яка збереглася в особистих архівних документах родини Р. Г. Краєвського. У ній ідеться про те, що Київська міська клінічна психоневрологічна лікарня імені І. П. Павлова просить Р. Г. Краєвського проконсультувати двох хворих з порушенням мовлення (довідка №283 від 20 травня 1948 року) [54].

На початку 1924 року Рудольф Генріхович був обраний членом Спілки працівників вищої школи [39], а 16 грудня 1924 року доля, нарешті, ошчасливила родину Краєвських донькою – Серафімою Рудольфівною [145]. Протягом 1926 року він підвищував наукову кваліфікацію на I-х Київських Державних медичних курсах та отримав звання лікарського помічника. На той час у Рудольфа Генріховича була вже й приватна лікарська практика, яка приносила незначні, але такі необхідні родині гроші [39, 145].

У цей період дружина, наче поміж іншим, говорила своєму чоловікові, що було б добре, якби він закінчив вищу освіту. Рудольф Генріхович прислухався до поради Софії та почав готуватися до вступу у Київський медичний інститут (нині – Національний медичний університет імені О. О. Богомольця).

У 1928 році з ним трапилася цікава подія. Він вирішив подати документи в Київський медичний інститут, але його, – як він сам написав у «Життєвому шляху», – «зрізали» на екзамені з хімії. Виходячи з аудиторії, Рудольф Генріхович почув навздогін рекомендацію одного викладача: «не гайте часу, подавайте документи на дефектологічний факультет! Вони з радістю приймуть такого почесного дворянина, як Ви!» [145, с.60].

Судячи з коментаря, який почув Р. Г. Краєвський в коридорі, можемо припустити, що однією з причин того, чому його не зарахували до лав студентів, могло стати дворянське походження ученого, адже не маємо сумнівів, що рівень підготовки Рудольфа Генріховича відповідав усім вимогам, які ставилися перед абітурієнтами.

Упродовж 1929 – 1932 рр., не полишаючи роботи у Кирилівській психіатричній лікарні, Р. Г. Краєвський здобував педагогічну освіту в Київському Інституті соціального виховання при Вищому інституті народної освіти на дефектологічному відділенні (до 1930 р.), який згодом був перейменований на Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.

По закінченні отримав кваліфікацію педагога-дефектолога в установах дефективного дитинства та кабінетах (Свідоцтво №1273 від 31 липня 1936 року). (додаток Б Документ 3).

Щоб не пропускати лекції в Інституті, працював у нічні зміни. Першу лекцію студенту Р. Г. Краєвському читав професор А. В. Володимирський. Вона була присвячена основам дефектології – «Аномальные дети и компенсаторные возможности коры головного мозга» [145, с.64]. Рудольф Генріхович отримав неймовірне задоволення від лекції, відзначивши, що його майбутня спеціалізація дійсно тісно пов'язана з психоневрологією.

На той час студентів у Київському Інституті соціального виховання готували універсальними дефектологами. Крім медичних і біологічних предметів, читали сурдопедагогіку, олігофренопедагогіку (клініку олігофренії) та тифлопедагогіку. Як жартували самі студенти, «святу трійцю»: «тифло-, сурдо-, оліго-» [145]. Логопедію їм тоді ще не читали [60].

Починаючи з 1931 р., Р. Г. Краєвський паралельно почав працювати вчителем фізичної культури в Київській школі для сліпих<sup>1</sup>. По закінченні Інституту, в 1932 році був призначений на роботу в Київський дитячий будинок № 16 глухонімих дітей (додаток Б. Документ 4). Спочатку на посаду вихователя, а згодом – завідувача слухомовленневого кабінету, де працював до липня 1941 року, одночасно поєднуючи цю працю із роботою в військово-лікувальній експедиційній комісії [39]. З 1933 до 1937 року за сумісництвом Рудольф Генріхович працював лаборантом функціональної діагностики при Військово-лікувальній експертній лабораторії Київського військового округу [39, 145].

Постійне прагнення бути корисним суспільству та бажання рости й вдосконалюватися сприяли тому, що Рудольф Генріхович часто змінював місце роботи. Так, з 1937 року до 1941 року за сумісництвом працював консультантом-методистом з логопедії при відділі шкіл для глухих в Центральному науково-методичному кабінеті спеціальних шкіл Народного Комісаріату Освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки (далі – УРСР) [39, 141]. Ту частину своєї особистості, яка цікавилася медициною, науковець не лишив поза увагою. У 1939 році він закінчив 5-місячні курси підвищення кваліфікації на кафедрі отоларингології при Київському інституті удосконалення лікарів [145].

Однак повідомлення про те, що починається наступ Німеччини на Радянський Союз, змусило родину Краєвських разом з усіма дітьми Київської школи-інтернату №6 для глухих дітей<sup>2</sup> у липні 1941 року із м. Києва евакуюватися до м. Ростов-на-Дону. Там згадану школу-інтернат об'єднали зі Старо-Черкаською школою для глухих, а Рудольфа Генріховича назначили завучем цих шкіл. Провівши кілька виробничих нарад, науковець зрозумів, що дуже складно працювати в команді, де все йде в різнобій. Тому Р. Г. Краєвський вирішив, що більш корисною його робота для країни буде, коли він працюватиме в евакуаційному шпиталі [145].

У жовтні 1941 року з м. Ростов-на-Дону, щоб донька мала можливість ходити в школу, сім'я Краєвських переїздить у м. Чкалов (назва Оренбурга з 1938 по 1957 рік). Там його призначили працювати в розподільчий евакуаційний шпиталь. Р. Г. Краєвський розпочав роботу у «сортувальному» евакошпиталі №1308 Чкалівського обласного відділу охорони здоров'я на посаді начальника санпропускника. У 1942 році став начальником відділу медичної канцелярії. У 1943 році був переведений у відділ евакуаційного шпиталю Чкалівського обласного відділу охорони здоров'я на посаду начальника сектора медичної статистики Управління евакошпиталів та консультантом з питань порушення

<sup>1</sup> Тут і далі назви шкіл вказуються так, як вони зустрічалися у архівних документах та записах Р. Г. Краєвського.

<sup>2</sup> Київський дитячий будинок-інтернат №16 глухонімих дітей та декілька інших шкіл були реорганізовані в єдиний навчальний заклад – спеціальну школу-інтернат №6 для глухих дітей наприкінці 1930-х років.



слуху і мовлення в спеціальних евакошпиталях та гарнізонній поліклініці<sup>3</sup>. Ставлення до нього як з боку керівництва, так і колективу було дуже гарне. Йому стали в нагоді знання варіаційної статистики – одного з курсів, який йому викладали на дефектологічному факультеті [39, 145].

У шпиталі, де працював Р. Г. Краєвський, знаходилися особливо тяжкі хворі. На посаді консультанта з питань порушення слуху і мовлення Рудольф Генріхович довго не затримався. Але не через складність роботи, а через бажання працювати там, де його уміння та навички будуть більш потрібними. Дізнавшись, що у м. Чкалові є спеціалізований шпиталь на базі ЛОР-клініки Харківського медичного інституту і що їм якраз потрібний лікар-логопед сурдологічного напрямку, Р. Г. Краєвський, за підтримки М. А. Цукермана, порушив клопотання про те, щоб його перевели в ЛОР-клініку І-го Харківського Медінституту на посаду лікаря-логопеда. Його прохання підтримали (додаток Б. Документ 5). Так, з липня 1942 року Рудольф Генріхович почав працювати у спеціалізованому шпиталі. За ним закріпили дві палати поранених та контужених з порушеннями слуху та мовлення, а також з функціональними афоніями. Саме в цьому закладі Р. Г. Краєвському одного разу довелося оглянути і обстежити дочку композитора В. П. Соловйова-Седого Наталію [145].

Працюючи в ЛОР-клініці логопедом, Рудольф Генріхович помітно вирізнявся своєю багатогранністю. Він вирішив спробувати себе ще й у пластиній хірургії: разом із своїм колегою, лікарем-хірургом, Рудольф Генріхович робив пластичні операції хворим на м'яких тканинах носа. Спочатку асистував колезі, потім вони почали змінювати одне одного. Згодом Р. Г. Краєвський сам почав проводити подібні операції. За період роботи у клініці він «зробив» шість операцій на носі. Навіть мав фотографії кожного прооперованого хворого та носив їх у своїй медичній сумці, яку одного разу поцупили разом із фотографіями [145].

Паралельно з основною роботою двічі на тиждень підпрацьовував також отоларингологом у гарнізонній поліклініці та продовжував обіймати посаду начальника відділу медичної статистики в управлінні евакошпиталів Чкалівського обласного відділу здоров'я [39]. Щоб вижити у воєнні роки, він мав ще й приватну практику, забезпечуючи таким чином хоча б харчами свою сім'ю [145].

6 листопада 1943 року Київ був звільнений від окупації. У зв'язку з цим, Р. Г. Краєвський написав лист директорові Київського медичного інституту з проханням прийняти його доньку, Серафіму Рудольфівну Краєвську, на 3 курс за місцем її проживання. Не забув і про себе. Передав листа голові Навчального товариства сліпих м. Києва. За два тижні отримав «виклик», який був адресований начальнику управління евакошпиталів м. Чкалова. Його чекали на роботу в м. Києві [145]. Так і почався новий період у житті ученого.

Після звільнення території України від фашистської окупації, незважаючи на економічну кризу, уряд країни, наукова і педагогічна громадськість, розпочали відновлювати та розширювати мережу спеціальних закладів освіти. З архівних даних відомо [60], що поновлення шкіл для глухонімих, сліпих і розумово

<sup>3</sup> Зміни посад Р. Г. Краєвського ми взяли із записів трудової книги вченого, так як дати, які він наводить Рудольф Генріхович у рукописі «Мій життєвий шлях» [145], не скрізь співпали з офіційним документом.

відсталих дітей проводилося повільно. Зважаючи на це, Наркомат освіти УРСР постановив: «зобов'язати виконками обласних і міських рад депутатів трудящих до 1 серпня 1944 року провести перепис сліпих і глухонімих дітей та до 1 вересня відновити роботу спецшкіл» [179, с.29].

До 1941 року в системі Наркомосвіти УРСР існували Науково-дослідний інститут дефектології (далі – НДІ дефектології) у м. Харкові та Центральний науково-методичний кабінет спеціальних шкіл у м. Києві, завданням яких було здійснення систематичної науково-методичної допомоги спеціальним школам: глухонімих, сліпих, туговухих, слабозорих, школам для дітей з порушеннями мовлення та підвищення якості навчання і виховання учнів, через підготовку підручників, методичної та підручної літератури.

Харківський Науково-дослідний інститут дефектології працював з 1923 року по жовтень місяць 1941 року, а Центральний науково-методичний кабінет спеціальних шкіл у м. Києві, організований за постановою Раднаркому УРСР у 1938 році, працював по липень місяць 1941 року і припинив тимчасово свою роботу в зв'язку з німецько-фашистською окупацією [76, 128].

Та після поновлення Народним комісаріатом освіти мережі спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами, контингент учнів у яких через війну значно збільшився, з метою забезпечення нормальної роботи спеціальних шкіл Наркомосвіти УРСР наказом № 39 від 22 лютого 1944 року поновив роботу Науково-дослідного інституту дефектології у м. Києві та поклав на нього керівництво спеціальними школами, зобов'язавши створити підручники та розпочати підготовку відповідних спеціалістів для спецшкіл [179].

Р. Г. Краєвський з його надмірним бажанням бути корисним суспільству не міг залишитися осторонь прийдешніх змін. Зокрема, з 1944 року, відповідно до послужного списку Рудольфа Генріховича, який зазначений у трудовій книзі ученого [39], його призначили на посаду штатного інспектора-методиста шкіл для глухих відділу спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР для дітей з порушенням слуху та мовлення, включаючи логопедичні кабінети дитячих поліклінік та школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ще – на півставки старшим науковим співробітником Інституту дефектології АПН СРСР ( Наказ №1577 від 22.07.1944) [39]. Архівні джерела підтверджують [52], що за сумісництвом в НДІ дефектології на початку 1945 р. працювали дев'ять наукових співробітників: Н. І. Бендерський, Н. Г. Гуслистий, Р. Г. Краєвський, Н. Г. Мельников, Е. О. Перельмутер, М. М. Перельмутер, Н. І. Правдіна, О. М. Смалюга, Ю. Д. Токарев.

Також важливо відзначити, що Розпорядженням №2312 від 6 лютого 1944 року Комітет у справах вищої школи відновив після війни навчальні заняття у вищих навчальних закладах м. Києва. Одними із відновлених вищих навчальних закладів стали Київський педагогічний інститут імені О. М. Горького та Київський учительський інститут [47, 179].

Поряд з НДІ дефектології згідно з ухвалою РНК УРСР від 1 жовтня 1945 року та наказом Народного Комісаріату освіти УРСР від 12 жовтня 1945 року в м. Києві у 1945 році було організовано Науково-дослідний інститут психології [128,

179].

При всій своїй любові та відданості професії дефектолога, Р. Г. Краєвському подобалася його непроста, але глибока й щира праця на ниві спеціальної освіти. На той час Рудольф Генріхович мав вже 12-ти річний стаж сурдопедагогічної роботи. Працюючи при Міністерстві освіти, активно відточував свою словесну майстерність. Золоте правило Р. Г. Краєвського звучало так: «щоб словам було тісно, а думкам просторо» [145]. Обіймаючи цю посаду, він оволодів лапідарним стилем мислення. Цей стиль згодом простежувався і в наукових працях ученого.

Крім того, працюючи інспектором-методистом при Міністерстві освіти УРСР, Рудольф Генріхович отримав неоціненну навичку – навчився спокійно говорити з різними людьми. Переважно це були батьки глибоко розумово відсталих та глухих дітей. В нагоді йому також ставав досвід роботи в Кирилівській психіатричній лікарні, де Р. Г. Краєвський навчився аналізувати «різну» інформацію і в доступній узагальненій формі доносити своє розуміння почутого слухачеві. Таке уміння лише підвищувало майстерність Рудольфа Генріховича і викликало захоплення ним серед колег та знайомих [145].

Та далі, як жартував сам учений, працювати в Міністерстві освіти УРСР йому було протипоказано. Упродовж кількох років він виношував іншу мрію — викладати на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. Для цього почав активно переконувати начальника управління шкіл Міністерства освіти, що від нього буде значно більше користі у питаннях навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями, коли він готуватиме кваліфікованих фахівців-дефектологів.

Та його не поспішали відпускати із обійманої посади. В трудовій книзі вченого є запис про те, що «За сумлінну та віддану роботу в апараті НКО він премійований грошовою премією» (Наказ №4986 від 20 листопада 1945 року), «За відмінне виконання закону про загальне обов'язкове навчання дітей, за зразкову організацію та високу якість роботи в 1947 році Р. Г. Краєвського нагороджують нагрудним значком «Відмінник народної освіти» (№2550 від 4 грудня 1947 року), «За сумлінну й самовіддану роботу по виконанню завдань народної освіти» оголошують подяку (Наказ №2204 від 5 листопада 1948 року) [39]. Та ніякі «лаври» не відволікали Рудольфа Генріховича від його бажання працювати на дефектологічному факультеті.

Його бажанню лише сприяли ряд постанов. Зокрема Постанова Міністерства освіти № 137 від 11 липня 1944 року, у якій зазначалося, що Народному комісаріату освіти дозволяється поновити для підготовки викладачів V-VII класів спеціальних шкіл з 1 вересня при Київському учительському інституті дефектологічний відділ з набором студентів на перший курс в кількості 60 осіб. А також з 1 вересня 1944 року для підготовки вчителів молодших класів спеціальних шкіл, дозволяється поновити роботу дефектологічному відділу при Київській педагогічній школі з набором студентів на перший курс в кількості 60 осіб. За цією ж постановою дозволялося поновити з 1 вересня 1944 року заочні дефектологічні відділи при учительському інституті та Київській педагогічній

школі [76, 179].

Спираючись на записи у трудовій книзі Р. Г. Краєвського, яка досі зберігається з багатьма іншими документами у рідних вченого, лише з жовтня 1949 року він почав працювати викладачем спеціальної педагогіки та логопедії в КДПІ імені О.М. Горького на кафедрі спеціальної педагогіки (Наказ №756а від 2 жовтня 1949 року). Однак в окремих архівних документах про викладацьку діяльність Р. Г. Краєвського говориться вже у 1946 році [67], а він сам у «Життєвому шляху» [145] говорить про 1945 рік. В інших архівних документах серед переліку дисциплін, які читалися на дефектологічному факультеті, зазначається, що «Логопедію» для студентів 3 курсу у 1946 році читав викладач Р. Г. Краєвський [51].

Відсутність необхідного запису у трудовій книзі вченого можна списати, мабуть, на важкий повоєнний час, коли пріоритетними завданнями були не записи, а реальний стан справ, та все ж із 1945 року Рудольф Генріхович почав викладати на дефектологічному факультеті за сумісництвом і лише у 1954 році перейшов у КДПІ імені О. М. Горького на основне місце роботи [39, 145].

Так, його давня мрія нарешті збулася. «Мені здається, що я чесно заслужив цього, пропрацювавши напружено більше 10 років в наркоматі, а потім у Міністерстві освіти УРСР, розпочавши свою роботу з відновлення мережі спеціальних шкіл для аномальних дітей», – писав Р. Г. Краєвський у «Життєвому шляху» [145, с. 97].

Паралельно з роботою в КДПІ імені О. М. Горького, протягом 1949 – 1951 рр. Р. Г. Краєвський навчався у Вечірньому Університеті марксизму-ленінізму при Київському МК КП(б) України [39], у 1952 році вступив до аспірантури та здав кандидатський мінімум (додаток Б. Документ б).

Ураховуючи той факт, що після війни спеціальна освіта дуже потребувала спеціалістів для роботи з дітьми та дорослими з особливими потребами, з метою проведення курсів підвищення кваліфікації завучів, вчителів та батьків спеціальних шкіл УРСР і вчителів шкіл глухонімих та перевірки стану підготовки спеціальних шкіл, як інспектор відділу спецшкіл, Р. Г. Краєвський часто бував у відрядженнях у різних регіонах України. Зокрема у Львові, Харкові, Вінниці, Полтаві тощо [13, 145].

До осені 1954 року Рудольф Генріхович поєднував посаду інспектора-методиста з викладацькою діяльністю, та 1 листопада цього ж року перейшов на постійне місце роботи на кафедру спеціальної педагогіки в КДПІ імені О.М. Горького викладачем спеціальної педагогіки та логопедії, про що є відповідний запис у трудовій книзі ученого (Наказ 573а від 26.10.1954 р.) (додаток Б Документ 7). У 1955 році Рудольф Генріхович був обраний на посаду старшого викладача [39].

Протягом цього періоду активно займався розробкою навчальних планів і програм зі спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів у повоєнні роки, займався вивченням проблеми розвитку слухового сприймання у глухих дітей [42].

Якщо говорити про загальний стан справ на дефектологічному факультеті в довоєнні роки, зокрема про курс «Логопедії», то до 1940 рр. він взагалі не згадувався у навчальних планах дефектологічного факультету, а в перші повоєнні роки для читання згаданого курсу на дефектологічному факультеті КДПІ імені О. М. Горького запрошували фахівців із Москви [56]. Та починаючи з 1946 року, Р. Г. Краєвський став першим і довгий час був єдиним вітчизняним науковцем, якому довелося розробляти навчальні плани та читати курс «Логопедія» на дефектологічному факультеті КДПІ імені О. М. Горького [35, 39].

В одному із документів, який нам вдалося знайти, у зауваженнях до нового навчального плану відділу спеціальної педагогіки КДПІ імені О. М. Горького на 1954-55 рр., фактично через 10 років, відколи студентам почали викладати «Логопедію», йдеться про те, що «вивчення курсу «Логопедія» слід розпочинати з II курсу і закінчувати у 5 семестрі. Це викликано необхідністю підготовки студентів до педагогічної практики. Студенти III курсу вже повинні виправляти недоліки мови під час практики у 6 семестрі, а ці знання подаються з курсу «Логопедія» [37, с.11]. Читати цей курс і далі продовжував Р. Г. Краєвський.

Приблизно в цей же період, протягом 1955-1956 рр. Рудольф Генріхович упорядковував науковий матеріал та працював над бібліографією до кандидатської дисертації [145]. У 1957 році провів педагогічний експеримент у двох школах для глухих дітей: Київській та Чернігівській. Використав також і матеріал довоєнних років з часу роботи в слухо-мовленнєвому кабінеті. У цьому ж, 1957 році, завершив кандидатське дослідження, темою якого була «Методика слухової роботи в школі глухонімих» [39].

Захист дисертації відбувся в лютому 1957 року в Москві. Нам не вдалося знайти документів, в яких би зазначалося, хто був науковим керівником вченого. Можемо припускати, що у Рудольфа Генріховича взагалі могло не бути наукового керівника. У рукописі Р. Г. Краєвського [145] згадується лише, що на захисті дисертації в Москві позитивно висловилися про молодого науковця С. О. Зиков, Б. Д. Корсунська, І. А. Соколянський та інші. 4 травня 1957 рішенням Ради Інституту дефектології Академії педагогічних наук Російської Радянської Федеративної Соціалістичної республіки Р. Г. Краєвському присудили науковий ступінь кандидата педагогічних наук (додаток Б. Документ 8).

Після захисту дисертації вчений не прагнув відпочивати на «лаврах». Зокрема, в наказі Міністерства освіти УРСР від 15 червня 1957 року № 257 «Про створення секції спеціальної педагогіки при методичній раді Міністерства освіти УРСР» зазначається, що «для апробації і розгляду навчальних планів, програм, підручників та навчально-методичних посібників для спеціальних шкіл-інтернатів необхідно створити методичні секції спеціальної педагогіки при Методичній раді Міністерства освіти УРСР. Головою секції сурдопедагогіки призначити Р. Г. Краєвського, викладача дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького». [14, С.8–9]

Так склалися обставини, що лише до жовтня 1959 року Рудольф Генріхович працював на дефектологічному факультеті на посаді доцента кафедри дефектології. У цьому ж році пішов на пенсію за власним бажанням (наказ №672

від 29 вересня 1959 року) (додаток Б. Документ 9).

Було чимало причин для такого рішення науковця. Офіційна – хронічна серцево-судинна недостатність, та головна, на нашу думку, й про яку писав сам Рудольф Генріхович, – незадовільний стан здоров'я дружини [145].

Свій відхід на заслужений відпочинок він продумував ґрунтовно й завчасно. Добре психологічно підготував себе, пішовши на пенсію в гарній соматичній та академічній формі. Та й на заслуженому відпочинку активно продовжував займатися науковою й творчою діяльністю: його і далі запрошували на роботу в КДПІ імені О. М. Горького для читання лекцій та курсів підвищення кваліфікації на умовах погодинної оплати до 1962 року (додаток Б. Документ 10).

Будучи на пенсії, вчений і далі активно цікавився проблемами логопедії та сурдопедагогіки, продовжував писати наукові статті, підручники, готував «Дефектологічний словник», проводив курси підвищення кваліфікації для логопедів-практиків, та більше уваги почав приділяти художній справі, завдячуючи власній наполегливій праці, невгамовному бажанню творити та професійній підтримці свого зятя-художника Федора Ковальова [145].

30 серпня 1971 року в житті Р. Г. Краєвського трапилася фатальна подія, яка вплинула на його психологічну й соматичну форму – померла його дружина Софія Йосипівна. Р. Г. Краєвський надзвичайно тяжко переживав цю втрату [145].

Навесні 1972 року був нагороджений медаллю «50 років Київському державному педагогічному інституту імені О. М. Горького» (Посвідчення №14 від 12 квітня 1972 року), яку він отримав за активну участь у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів та сумлінну громадсько-політичну роботу (додаток Б. Документ 11).

12 квітня 1979 року учений відсвяткував своє 83-річчя. Цього дня, щойно прокинувшись, він залишив запис у «Життєвому шляху», де йшлося про те, що для матері Рудольфа Генріховича день його народження не був знаменним, а став фатальним. Давши йому життя, вона сама померла. Таку ж долю повторила перша дружина вченого Хелена [145]. (Дивний збіг, та їх обох звали Хеленами!).

Крім рідних Рудольфа Генріховича того дня вітали його учні та сусіди. Це був його останній День народження.

У п'ятому номері науково-методичного журналу «Дефектологія» за 1980 рік на крайній сторінці є запис: «26 січня 1980 року на 83-му році життя помер видатний радянський дефектолог, кандидат педагогічних наук Краєвський Рудольф Генріхович» [173, с.94].

Протягом життя Рудольф Генріхович проявляв глибокий інтерес до актуальних проблем дефектології, а медична та педагогічна ерудиція вченого, надмірна працьовитість дозволяли йому вести масштабну роботу, спрямовану на підвищення кваліфікації сурдопедагогів та логопедів, на впровадження досягнень української дефектологічної науки в практику, розширювати мережі спеціальних установ для аномальних дітей тощо.

Він був людиною великої душі, принциповим, доброзичливим, життєрадісним, інтелігентним, вискоосвіченим та мудрим, завжди готовим прийти на допомогу, користувався великою любов'ю і авторитетом у колег-

дефектологів та студентів [173].

## **1.2. Науково-педагогічна діяльність Р. Г. Краєвського**

Переходячи до аналізу науково-педагогічної діяльності ученого та розкриття його діяльності на кожному із означених періодів, відзначимо кілька важливих моментів, які вплинули на його наукове становлення.

По-перше, незважаючи на те, що Р. Г. Краєвський народився у Польщі, юнацькі роки провів у Росії, його науково-педагогічна діяльність пов'язана із м. Києвом, а найвагоміші наукові напрацювання вчений здійснив, працюючи в КДПІ імені О. М. Горького, і навіть на заслуженому відпочинку підтримував тісні зв'язки з Інститутом.

По-друге, світогляд Р. Г. Краєвського у різні проміжки часу формувався у різних соціальних інститутах двох напрямів – педагогічного та медичного. Це і вплинуло на життєві та наукові погляди вченого, про що й піде мова далі.

Першим закладом, де Рудольф Генріхович відчув потяг до науки, стала класична гімназія-пансіонат «Святих Отців» іезуїтів в м. Бонковіце (1910–1914 р.р.). Згадуючи її, Р. Г. Краєвський відзначав високу педагогічну майстерність, яка була у вчителів-вихователів, «...бо там не було завуча, не було «окремо» вчителів та «окремо» вихователів. Вони одночасно виконували усі функції, тому добре знали своїх учнів. Усі без виключення педагоги були високоєрудованими, любили дітей, свою професію і по-справжньому знали свою справу. Від інших їх вирізняла всесторонність знань. Відчувалося, що вони багато працюють над собою. Той самий керівник закладу, отець Бенедикт, блискуче знав, яким має бути педагог-наставник та якими якостями він має бути наділений». [145, с.15].

Цей період навчання вплинув на формування у Рудольфа Генріховича високої педагогічної тактовності, мудрості, безосудності, стриманості та толерантності, які він проявляв, працюючи викладачем КДПІ імені О. М. Горького.

Другим закладом, який вплинув на становлення Р. Г. Краєвського як медика та педагога, був Психоневрологічний інститут (1914–1916 рр.), де він показав себе здібним учнем. Про високий рівень підготовки в Інституті можна судити із записів, зроблених Рудольфом Генріховичем у «Життєвому шляху» [145], де він згадував викладача анатомії та фізіології, який навчав студентів, виходячи далеко за межі програми. Особистість цього педагога вразила Р. Г. Краєвського, адже той був і лікарем, і біологом, і відмінним учителем, який умів про складне говорити просто й гранично доступно. Р. Г. Краєвський та його товариші по навчанню високо цінували педагогічний талент такого викладача, а через кілька десятків років стиль свого вчителя Рудольф Генріхович демонстрував на своїх лекціях.

Ці два навчальні заклади визначили дві лінії життя Рудольфа Генріховича – педагогічну та медичну, які то паралельно, то послідовно визначали напрями діяльності ученого.

Починаючи з 1932 року Р. Г. Краєвський почав проявляти свою педагогічну майстерність, працюючи в слухо-мовленнєвому кабінеті при

Київській школі-інтернаті №6 для глухих дітей. Разом з Р. Г. Краєвським у тому кабінеті працював його товариш, оториноларинголог Є. М. Харшак. Завідувачем закладу був сурдопедагог-дефектолог С. С. Гур'янов. Останній на заняттях часто жестами «читав» учням Жуля Верна «Діти Капітана Гранта», «Капітан Немо», «Політ на місяць» тощо [145].

Рудольф Генріхович захоплено спостерігав за процесом. У нього була прекрасна зорова пам'ять. Крім того, що жестові знаки він запам'ятовував миттєво, вчений постійно цікавився етимологією того чи іншого знака. Такою була «тактика вивчення» міміко-жестового мовлення Р. Г. Краєвського. З одного боку, цей підхід дозволяв йому швидше запам'ятовувати жести, а з іншого – часто, коли науковець з'ясовував походження жестового знака, він міг сміливо внести поправки в його «зображення», уточнюючи таким чином його значення (семантику). Своїми експериментами, спостереженнями та міркуваннями з цього питання він ділився з директором закладу та брав активну участь в удосконаленні міміко-жестового мовлення, зокрема конструкції жестової фрази з можливістю більш широкого її застосування – введенням жестів-прийменників, що дозволяли Р. Г. Краєвському зробити розповідь за допомогою жестових знаків гранично еквівалентною словесному викладу тексту [144, 145].

Через кілька місяців С. С. Гур'янов запропонував Рудольфу Генріховичу помінятися ролями. Дітям така пропозиція спочатку не дуже сподобалася. Але з поваги до директора вони погодилися. Водночас у них з'явилося бажання подивитися, що все ж таки вийде у Р. Г. Краєвського. На той час учні, які відвідували слухо-мовленнєвий кабінет знали, що Рудольф Генріхович трохи вмів спілкуватися жестами, коли йому це потрібно, вдаватися до пояснення якого-небудь абстрактного поняття за допомогою жестових знаків, головним чином шляхом їх зіставлення, розкривати значення слова на дуже великій кількості прикладів та шляхом активного використання міміки [145].

Синхронний сурдопереклад взагалі складна річ за своїми психофізіологічними механізмами. Він вимагає знання «лексики» міміко-жестового мовлення – перекладного матеріалу, вірніше області, до якої він відноситься – вміння швидко роз'яснювати «слухачам» незнайоме слово (поняття), експресивності (виразності) перекладу, чіткості – (читабельності) жестового знака (фрази) тощо – писав учений [145, С. 78].

Спочатку Р. Г. Краєвський був «засмучений» безліччю слів у тексті, який йому потрібно було перекладати і розгубився. Та потім опанував себе й вирішив підключити артистизм. Під час перших спроб прочитання тексту Р. Г. Краєвський говорив «усім тілом», у нього виходив такий собі «пантомімічний» переклад. Учням це дуже сподобалося, адже Рудольф Генріхович широко використовував елементи інсценізації. Поступово, краще засвоївши «жестову мову», – саме таким терміном користувався Р. Г. Краєвський [144], він зменшував кількість інсценізацій. Словом, діти цілком адаптувалися до його «своєрідної манери» говорити «мовою жестів». І навіть часом намагалися допомогти вченому та підказували потрібний за змістом жестовий знак. Це свідчило про те, що малеча його чудово розуміла [145].



В особистому архіві рідних Рудольфа Генріховича збереглася серія фотографій, де він демонструє різноманітні емоції. Точність їх передачі на обличчі вражає! Як він сам зазначив у своєму рукописі [145], ці фото вчений планував використати для наукового посібника, доповнивши жести фотографіями, та чомусь зображення не увійшли у жодний науковий посібник Р. Г. Краєвського, а в рукописі не вказано назву посібника, куди планувалося розмістити фото (Додаток Ж).

Більша частина вчителів-сурдопедагогів навчального закладу, де працював Р. Г. Краєвський, були противниками таких «мімічних читань літератури», навіть вважали таку практику шкідливою для дітей. «Міміка розвиватиметься, збільшуватиметься обсяг знань природознавчого і географічного матеріалу, а усне мовлення страждатиме», – доводили вчителі в якості аргументу. Та їхню думку Р. Г. Краєвський вважав гранично суперечливою [145, С. 80].

Через рік після таких позакласних позапрограмних читань художньої літератури в перекладі на міміко-жестове мовлення, звісно, усіх цікавили результати, до яких вони привели: наскільки розширилися знання міміко-жестового мовлення, який вплив зробили ці читання на рівень розвитку словесного мовлення учнів? Після перевірки виявилось, що хоча слухачами читань були учні різних класів (зокрема 5, 6, 7 та 8 класів), рівень їхнього словесного мовлення при описі деяких фрагментів (подій, відомостей, характеристики головного персонажа тощо) прочитаного твору здивували не тільки всіх педагогів, а й самого Р. Г. Краєвського та директора школи. (Загалом відбулося 104 читання по 1 годині протягом усього навчального року) [145]. У дітей значно покращилося словесне мовлення, особливо вміння конструювати фрази. Цю заслугу директор С. С. Гур'янов, звісно, приписав «своєрідному» перекладу Рудольфа Генріховича, який перекладав на «мову жестів» текст, конструюючи мімічні фрази повністю і цілком за законами усного словесного мовлення. Велику роль зіграли також словнички з особливо складними словами, які Р. Г. Краєвський привчив дітей вести на уроках читання [136, 145].

Дані його педагогічного експерименту виявилися переконливими. Крім мовлення, в учнів значно покращилася поведінка – діти порозумнішали, вивчаючи твори художньої літератури. Це помітили усі працівники закладу!

Після такого успіху з ініціативи Р. Г. Краєвського був організований «Гурток усного мовлення», яким він керував за участі логопеда Н. А. Альтер, яка мала репутацію гарного фахівця з «постановки звуків у дітей з вадами слуху». Під її керівництвом Р. Г. Краєвський склав програму роботи над розвитком усного мовлення, виходячи головним чином з «побутового», «розмовного» мовлення учнів [145].

Вважаємо за доцільне підкреслити один важливий момент цього періоду життя вченого. Якщо раніше Рудольф Генріхович активно займався виключно проблемами сурдопедагогіки, то з появою у його науковому житті Н. А. Альтер, яка щедро ділилася практичними й теоретичними знаннями, вміннями та навичками з логопедії, він почав відчувати гостру зацікавленість логопедією. Саме цей досвід логопедичної роботи став передумовою того, що в повоєнні роки,

коли Р. Г. Краєвський почав працювати на дефектологічному факультеті, на нього було покладене завдання – читати курс «Логопедія» для студентів денної заочної та вечірньої форм навчання і розробляти навчальні плани, методичну літературу та дидактичні посібники [39, 61, 145].

Ще один не менш цікавий випадок, який також заслуговує уваги, трапився у той же історичний період завдяки сміливості та винахідливості Рудольфа Генріховича. Разом із колегами спецшколи-інтернату №6 (після реорганізації Київського дитячого будинку №16) для представників Міністерства освіти УРСР він вирішив підготувати рапорт про Київську школу глухих. Таким чином, хотів привернути увагу оточення до проблем дітей з порушенням слуху. Йому це вдалося.

Наприкінці 1933 року Р. Г. Краєвський з учнями школи підготував виступ на радіо, який був записаний, як частина рапорту про роботу означеної школи. Сам рапорт складався зі вступної бесіди Р. Г. Краєвського про природу глухоти, про форми та методи навчання й виховання глухих школярів, про підготовку їх до трудового життя та інші можливості глухих. Далі прозвучав класичний звіт про школу. «Родзинкою» рапорту став виступ ударного оркестру глухих в супроводі роялю Б. Д. Корсунської [135]. Були виконані музичний уривок з «Франца Шуберта» та «Інтернаціонал». Як згодом згадував Р. Г. Краєвський у «Життєвому шляху», подібний виступ Київської школи глухих на радіо став непересічною подією і був здійснений уперше [145].

Так, Рудольф Генріхович заявив про себе як сміливого педагога-новатора, який відкритий до різноманітних експериментів, здатних покращити життя, навчання та виховання дітей з порушеннями слуху та мовлення. Його любов до дітей на довгі роки забезпечила йому зацікавленість проблемами сурдопедагогіки та логопедії та пошук нових форм та методів корекції слуху та мовлення.

Міркування, які виникали у вченого в процесі практичної роботи, дали йому матеріал для трьох публікацій [136, 142, 143] та вплинули на його наукову й громадсько-політичну діяльність. Першою офіційною науковою працею, яку нам вдалося знайти у переліку публікацій Р. Г. Краєвського [39] за хронологією, була стаття «Про розвиток слуху і мови в глухонімої дитини в умовах позашкільної роботи» (Київ, 1940 р.) [152].

Та через політичну ситуацію, «педагогічна» лінія життєдіяльності вченого змінилася «медичною», продемонструвавши, що дефектологія для Р. Г. Краєвського – наука, яка поєднує в собі і педагогіку, і медицину.

У спеціалізованому евакуаційному шпиталі на базі ЛОР-клініки Харківського медичного інституту 22 квітня 1942 року Рудольф Генріхович був призначений лікарем-логопедом ЛОР-клініки І-го Харківського Медінституту. Найбільші труднощі у роботі, які виникали у Р. Г. Краєвського у цей період, були пов'язані з подоланням наслідків важких контузій, а в ряді випадків не так контузій, як важких стресових станів у осіб з вираженою астеною (недостатністю, нестійкістю) емоційно-вольової сфери, наслідком яких була реакція «втєчі у хворобу», згадує вчений [145].

Псевдосурдомутизми у хворих, з якими постійно працював Рудольф Генріхович, як правило, поєднувалися з афонією функціонального походження. Працюючи в евакошпиталі, Р. Г. Краєвський вигадав дві досить прості за задумом та проведенням проби, які давали колосальний терапевтичний ефект.

При псевдосурдомутизмі, спираючись на попередній досвід хворого, учений давав пацієнту змогу зрозуміти у вельми делікатній формі, що він чує звуки. Як тільки хворий із сурдомутизмом поступово починав вимовляти окремі слова – лаконічно відповідати на запитання вченого – Р. Г. Краєвський констатував хворому, що той почав «виходити» зі стану хвороби. Такий підхід магічно діяв на психологічний стан хворих! [145].

Друга проба стосувалася слуху, який науковець досліджував за принципом умовно-безумовних рефлексів. У ролі безумовного використовував зоровий подразник. Для цього пропонував хворому покласти обидві долоні (або кінчики пальців) на стіл і при підніманні олівця експериментатором різко і аритмічно, з різними інтервалами, – наскільки можливо швидко – відривати долоні від столу. Коли хворому швидко (майже синхронно з підйомом олівця) вдавалося відривати долоні від столу (зоровий подразник на олівець поєднувався зі звуковим), вчений пошепки вимовляв слово «підіймай», але рот при цьому прикривав екраном. Підключення умовного компонента відбувалося на якусь частку секунди раніше безумовного (візуального). А це можливо було лише за наявності слуху. Реакція тільки на звуковий подразник – виключалася. Наявність такої реакції свідчила про нормальний слух хворого. Р. Г. Краєвський говорив про це своїм пацієнтам – і в них виникало бажання швидше одужати, почати говорити. Як правило, на десятий день у хворих наставала нормалізація усного мовлення та його нормальне сприймання на слух. У більшості випадків це правило спрацювало фізіологічно, але багатьом хворим здавалося, що їм вдавалося одужати завдяки старанням Рудольфа Генріховича [145].

При афонії (без найменших змін з боку гортані та голосових зв'язок) вчений успішно застосовував «психологічно-провокаційний прийом». Під приводом послухати серце та легені під час аускультатії пропонував хворим, як це зазвичай робиться, покашляти трохи, що вони старанно робили. А як відомо, кашель – це озвучений видих, фонація. Нормальна фонація при кашлі свідчила про функціональну природу афонії. Після цього Р. Г. Краєвський проводив ларингоскопію, пропонуючи хворим відкашлювання (схоже на звуки «гм»). Вони це успішно робили. Далі дефектолог констатував, що у них на голосових зв'язках був комочок слизу, а тепер його немає. Пропонував ще кілька разів відкашлятися з більш протяжним «гмммммм». Потім просив протяжно сказати звук «м», але без попереднього відкашлювання. Такими «прийомами» йому вдавалося більше ніж на половину зменшити кількість хворих у шпиталі та скоротити терміни їхнього перебування там до 3–4 разів [145].

Наприкінці 1942 року Рудольф Генріхович почав вести записи про хід реабілітації своїх хворих. Фактично в той же час спільно з професором Г. А.

Цукерманом була підготовлена наукова стаття «Функциональные расстройства слуха и речи травматического происхождения» [153], в якій дослідники

висвітлили свій досвід в збірнику наукових праць з оториноларингології.

На початку 1943 року Р. Г. Краєвський приступив до збору матеріалу з теми: «Афазії при закритих і відкритих травмах черепа». Написав план-проспект та почав готуватися до написання кандидатської дисертації, яку пізніше й захистив [145]. Проте вона була присвячена зовсім іншій темі. Ні в «Життєвому шляху», ні в інших наукових та архівних джерелах нам не вдалося знайти інформацію, що стало причиною зміни теми дослідження вченого і чому ті матеріали, які назбирав Р. Г. Краєвський з проблем афазії, про які він згадує у означеному рукописі, не були використані й не збереглися.

Починаючи з 1944 року, «медична лінія» у житті Рудольфа Генріховича почала змінюватися «педагогічною». Зміна, знову була пов'язана з політичною ситуацією. Після звільнення Києва від фашистської окупації Р. Г. Краєвський повернувся до дефектології та обійняв посаду штатного інспектора-методиста шкіл для глухих відділу спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху та мовлення Міністерства освіти УРСР та за сумісництвом – старшого наукового співробітника Інституту дефектології [25, 39].

Після десяти років роботи у Міністерстві освіти та науки УРСР, Р. Г. Краєвський пішов працювати викладачем на дефектологічний факультет КДПІ імені О. М. Горького [39].

По закінченні Великої Вітчизняної війни підготовка дефектологічних кадрів спочатку здійснювалася в Київському учительському інституті, а з 1946 року відповідно до наказу №118 від 5 травня 1946 року Міністра вищої освіти на знову відкритому дефектологічному факультеті при КДПІ імені О. М. Горького. Деканом факультету в цей час працював О. М. Смалюга, а кафедрою дефектології завідував М. М. Перельмутер. У розробці проектів навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін, підготовці дефектологів у перші післявоєнні роки активними були такі викладачі факультету, як П. Г. Гуслистий, Р. Г. Краєвський, А. М. Кримінський [128].

У цей період дефектологічний факультет при КДПІ імені О. М. Горького складався з двох відділів: мовно-літературного та природничо-географічного [131]. Більшість дисциплін були забезпечені програмами, за винятком підручників зі спеціальних дисциплін: основи дефектології, спеціальної педагогіки, спеціальної психології та спеціальних методик, зазначається в архівних матеріалах [28]. В Інституті були зовсім відсутні дидактичні матеріали: письмові прилади для письма сліпих (дошки Брайля), азбука для глухонімих (дактилологія), приладдя для виправлення порушень мовлення (зонди, шпателі). Через відсутність інструментарію студенти не мали можливості практично опрацьовувати матеріал в стінах Інституту. Тому поширеною була практика навчання студентів – лабораторні заняття – у спеціальних дошкільних і шкільних закладах [31]. Для читання курсу «Логопедія» через відсутність власних спеціалістів доводилося запрошувати лекторів з Москви (до 1946 року) [37].

Ще будучи інспектором-методистом, протягом 1944-1946 рр.. Р. Г. Краєвський був у відрядженнях у різних куточках України. Основною метою поїздок було надання методичної допомоги вчителям, вихователям,

сурдопедагогам шкіл глухих. Методичні семінари, на яких виступав Рудольф Генріхович, проходили успішно, адже науковець, окрім загального інспектування стану навчально-виховної роботи, активно розповідав про нові напрямки в сурдопедагогіці, методи та методичні прийоми у роботі над формуванням мовлення глухих дітей. Часто на семінарах демонстрував індивідуальні заняття з учнями з розвитку мовлення. На прохання міг легко показати різницю ступеня труднощів декодування комунікації подій і комунікації відносин по Г. Сведеліусу, розуміючи, які складні питання він виносить на обговорення [145].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що Р. Г. Краєвський активно цікавився вивченням психолінгвістики і був одним із першим, хто почав проводити нейролінгвістичне та психолінгвістичне обстеження дитини з вадами слуху та мовлення в Україні.

У цей період життя ученого особливої уваги заслуговує спільна стаття Р. Г. Краєвського з професором М. А. Цукерманом «Функциональные расстройства слуха и речи травматического происхождения» (Москва, 1946 р.) [153]. У ній вчений висвітлив не лише контингент хворих з розладами слуху та мовлення, детально описав процес логопедичного, психіатричного та отоларингоскопічного обстеження цих хворих, корекційну роботу з ними, а ще й дуже скромно згадав про свій власний логопедичний винахід — прилад *отофон*, принцип дії якого полягав у тому, що для більш точного визначення стану слуху треба було провести дослідження слухової реакції на умовний звуковий подразник по методу умовних рефлексів академіка І. П. Павлова [153, С.80].

Паралельно в цей проміжок часу Рудольф Генріхович працював над дисертаційним дослідженням. У процесі роботи над науковою темою, опублікував кілька невеликих статей «Недостатки речи у детей школьного возраста и основные принципы логопедической работы» (1946 рік), «Фонетическая речь глухих и глухонемых» (1947 рік). Про рукописи цих статей Рудольф Генріхович згадав у переліку своїх наукових публікацій [39], але знову ж таки не вказав ні номер, ні назву видання, куди були подані рукописи. Тому нам не вдалося знайти згадані праці вченого серед опублікованих друкованих видань. Можливо, їм так і не вдалося побачити світ.

Не випадково у назвах згаданих рукописів ученого акцент був зроблений на мовленні дітей. Адже починаючи з 1946 року, курс «Логопедія» на дефектологічному факультеті КДПІ імені О. М. Горького читав уже Р. Г. Краєвський, а не спеціалісти, яких запрошували із Москви [36, 62].

Говорячи про загальний стан справ на дефектологічному факультеті у повоєнні роки, зокрема про курс «Логопедія», слід зазначити, що довгий час студенти не були забезпечені профільною літературою. Відсутні були посібники українською мовою, а російськомовні видання були наявні в обмеженій кількості, зокрема це книги Г. Д. Неткачева «Клиника и психотерапия заикания» (1913 р.), Е. Фрешельса «Заикание» (1931 р.). Значно пізніше з'явився підручник М. Є. Хватцева «Логопедия» (1959 р.), який був фактично єдиною книгою з логопедії. Української «Логопедії» не існувало взагалі [1, 128].

У «Звіті про роботу КДПІ імені О. М. Горького за 1947-48 н. р.» зазначається, що «дефектологічний факультет забезпечувався викладачами для читання загальноосвітніх і загально-педагогічних дисциплін відповідними кафедрами Інституту та спеціальними дисциплінами, кафедрою спеціальної педагогіки: загальну патологію та психопатологію викладає – професор М. М. Перельмутер, логопедію – викладач Р. Г. Краєвський [12, с.12]. Крім «Логопедії», Рудольф Генріхович за весь період роботи в Інституті читав також такі курси як «Клініку олігофренії» [145], «Ручну працю з методикою» та «Методику слухової роботи» [25].

У цей же проміжок часу Рудольф Генріхович активно проявив себе і в науковій роботі. Про це можуть свідчити посібники, які один за одним виходили з-під пера ученого – «Батькам глухонімої та оглухлої дитини» (1947 р.) [136], «На допомогу інвалідам вітчизняної війни з порушенням слуху і мови» (1947 р.) [147].

Звісно, тому сприяло і те, що у перші повоєнні роки йому як інспектору-методисту по роботі доводилося часто їздити Україною, займаючись відновленням спеціальних шкіл. Він доклав чимало зусиль для розбудови державної системи піклування про дітей з особливими потребами, для створення спеціальних установ для них і розумів, що не лише спеціалістам, а й батькам потрібна відповідна література, якої вкрай бракувало.

У іншому «Звіті про науково-дослідну роботу кафедри за 1949 рік» зазначається, що цього року Р. Г. Краєвський підготував до друку статтю «Вади мовлення та їх виправлення» в журнал «Радянська школа» [137], яка побачила світ роком пізніше. В цей же період Рудольф Генріхович згадує ще два рукописи статей – «Психоречевая работа в школах глухонемых» (1949 р.) та «Недостатки речи у детей школьного возраста и их исправление» (1950 р.), про які йде мова у особовій справі вченого [39]. Проте не вказує видання, куди планувалося подавати до друку статті. З цієї причини нам не вдалося знайти означені публікації. Роком пізніше побачила світ інша праця вченого – брошура «На допомогу батькам дітей з розладами мови» (1951 р.) [146].

У 1954 році на курсах лекцій зі слухової роботи з використання та розвитку залишкового слуху в учнів шкіл для глухих дітей, які проводилися для сурдопедагогів у Харкові, трапилася одна цікава історія, про яку згадує у «Життєвому шляху» Рудольф Генріхович [145]. Директор школи для розумово відсталих дітей прямо під час курсів звернувся до Р. Г. Краєвського з проханням проконсультувати ученицю 1 класу його школи, щоб визначити ступінь її розумової відсталості, бо до цього висновки інших спеціалістів розходилися між собою. Вчений привселюдно обстежив дитину та після ретельного всебічного вивчення дійшов висновку, що у дівчинки помірна розумова відсталість з яскраво вираженим недорозвитком мовлення. Директор був неймовірно вдячний Р. Г. Краєвському.

Окремо треба сказати, що під час цього випадку директор школи звернувся до Рудольфа Генріховича як до «...голови медико-педагогічної консультації при дефектологічному факультеті» Київського педагогічного

Про іншу посаду, яку обіймав Р. Г. Краєвський, нам вдалося дізнатися з Наказу Міністерства освіти УРСР № 281 від 16 травня 1955 року «Про створення секції спеціальної педагогіки при Методичній раді Міністерства освіти УРСР», в якому зазначається, що «для апробації і розгляду навчально-методичних посібників для спеціальних шкіл-інтернатів необхідно створити методичну секцію педагогіки при Методичній раді Міністерства освіти УРСР» у складі 10 осіб. Головою секції назначити викладача дефектологічного факультету Р.Г. Краєвського [55, с.14].

В іншому листі Міністерства освіти УРСР № 253 від 27.03.56 року зазначається, що Науково-дослідний інститут дефектології Академії педагогічних наук РРФСР просить відрядити на наукову нараду для читання доповіді на тему «Методика розвитку слухового сприймання у глухонімих школярів» викладача кафедри спецпедагогіки Р. Г. Краєвського з 3.04 по 8.04.56 року до Харкова [61].

Аналіз архівних документів, дає уявлення про те, що Р. Г. Краєвський вів активну науково-дослідну, методичну та просвітницьку діяльність.

Крім того, аналіз архівних матеріалів допоміг простежити перехід Рудольфа Генріховича від проблем сурдопедагогіки до теорії та практики логопедії.

Це підтверджує, наприклад, звіт про навчально-методичну та науково-дослідну роботу кафедри спеціальної педагогіки за 1957-58 н.р. [20] У ньому зазначається, що протягом року кафедрою було проведено ряд заходів, направлених на поліпшення навчальної роботи. У іншому документі говориться, що в 1958 році були застенографовані лекції викладачів кафедри, серед яких – лекція Р. Г. Краєвського на тему «Афазии и аллалии» [22]. У цьому ж звіті зазначається, що за участі Р. Г. Краєвського було розроблено нові навчальні плани для дошкільного та дефектологічного заочного відділення з «Логопедії».

У «Звіті про науково-дослідну роботу кафедри за 1958 рік» йдеться про те, що Рудольф Генріхович «...працював над науковою темою «Робота над вимовлянням у 3-4 класах школи для глухонімих дітей», що є продовженням теми дослідження, яку вчений виконував в 1957 році. Робота є логопедичним посібником для вчителів і вихователів шкіл глухонімих, а також для студентів-дефектологів. У ній дається велика кількість різноманітного дидактичного матеріалу для роботи над вимовлянням на уроках і в позакласній роботі», – зазначається у звіті [23, с. 2]. Не відомо з яких причин, та цей посібник не був опублікований.

Однак це була далеко не остання спроба вченого підготувати та видати необхідний в той час логопедичний підручник. Зокрема, у «Звіті про роботу кафедри спеціальної педагогіки за 1959 рік» зазначається, що кафедрою було заплановано виконання 5 тем, однією з яких є підручник «Логопедія» під редакцією Р. Г. Краєвського. Далі говориться, що: «Логопедія» «...виконана і надіслана до видавництва, на кафедрі не обговорювалася» [28, С. 7].

Саме під такою назвою книга не була надрукована. Роком пізніше, у 1960 році, світ побачив посібник ученого для студентів та педагогів – «Порушення мови та їх усунення» [151], який став першою українською «Логопедією» та довгий час залишався єдиним україномовним підручником та справжньою настільною книгою кількох

покоління логопедів, а сам учений – до 1961 року – єдиним педагогом, який читав студентам цей курс.

Рухаючись за хронологією, хотілося б також відзначити, що протягом 1956–1959 рр.. кафедра спецпедагогіки мала дошкільний кабінет, кабінет дефектології й робочу кімнату, а викладачі кафедри – чудову можливість працювати зі студентами, забезпечуючи їм кращу якість навчання [30]. Активно в кабінетах працював і Р. Г. Краєвський. Зокрема в одному із звітів зазначається [31], що в 1958 році для робочої кімнати студентів було виділено спеціальне велике приміщення, привезено спеціальне обладнання для глини і ліплення. Значний внесок у цю справу доклав Р. Г. Краєвський, маючи зв'язки зі спеціальними школами міста Києва, забезпечивши, таким чином, кімнату різною необхідною сировиною, випросивши її у працівників виробничих майстерень спеціальних шкіл, щоб студенти мали можливість працювати у майстернях. Крім того Рудольф Генріхович ініціював проведення виставки студентських робіт з кожного окремого виду ручної праці [44].

В інших документах йдеться про те, що протягом 1958-1959 н.р. «доцент Р. Г. Краєвський провів 2 семінари з ручної праці для вчителів I – IV класів Києво-Святошинського району» [43, с.24]; був активним у проведенні спецсемінарів з методики ручної праці з учителями 1-2 класів Київського району в робочій кімнаті Інституту, протягом року періодично організовував і проводив в Київській школі для глухих консультації для вчителів молодших класів з питань техніки мовлення та слухової роботи; брав участь у педрадах дитсадків, в роботі методичних об'єднань, де виступав з доповідями, брав участь у конференції вчителів Києво-Святошинського району [46, С. 10]; прочитав лекцію у школі глухих №105 на тему: «Постановка та корекція звуків у учнів школи глухих», провів спецсемінар з учителями ручної праці допоміжної школи № 69 та прочитав лекцію на методичному об'єднанні логопедів м. Києва на тему «Органічні порушення мови центрального походження» [46, с. 25]

Значну увагу в той час кафедра спеціальної педагогіки приділяла також підготовці спеціалістів заочного відділення. Так як бракувало відповідної профільної літератури, для покращення роботи студентів-заочників стало доцільним організовувати видання лекцій викладачів. І в цьому питанні Рудольф Генріхович був активним та одним із перших, чия лекція була застенографована. Присвячена вона була «Організації, плануванню та обліку роботи шкільного логопедичного пункту» [25].

Незабаром після того, як Рудольф Генріхович пішов на пенсію, на самому факультеті трапилися зміни. 10 грудня 1959 року в КДПІ імені О. М. Горького при дефектологічному факультеті була утворена окрема кафедра – дефектології [131, 179]. «З відкриттям в інституті відділу підготовки учителів I-IV класів, а також відділу підготовки вихователів шкіл-інтернатів на кафедрі спецпедагогіки утворилася велика кількість різноманітних профілів спеціалістів і кафедра по суті перестала відгравати роль єдиного науково-дослідного центру. Наукові проблеми, які розробляють спеціалісти даної кафедри з нового навчального року, значно зростають, що в свою чергу потребує великої напруженості та гнучкості, як в роботі над ними так і в контролі за їх виконанням. Навчальне навантаження кафедри спецпедагогіки вже в цьому навчальному році складає 12000 годин. З кожним роком кількість годин зростає в зв'язку з відкриттям нового відділу. Все



це приводить до того, що кафедра спецпедагогіки не може об'єднувати всі ці спеціальності і потребує виділити з її складу кафедру дефектології з річним педагогічним навантаженням в 4460 год. і з штатом в 5 одиниць професорсько-викладацьким і 2 одиниці навчально-допоміжного складу» [64, С.11]. Одним із викладачів кафедри був Р. Г. Краєвський. Так кафедра спеціальної педагогіки розділилася на кафедру дефектології та кафедру педагогіки молодшого шкільного та дошкільного віку.

У іншому документі [61] нам вдалося знайти пояснення директора Інституту М. М. Підтиченко причини поділу кафедри. «Така необхідність була викликана тим, щоб кафедра дефектології мала можливість по справжньому займатися питаннями навчально-наукової роботи дефектологічного відділу, а кафедра молодшого шкільного віку та дошкільного віку – питаннями роботи дошкільного відділу і особливо відділу підготовки вчителів 1-4 класів. Підпис: директор інституту М. М. Підтиченко» (лист № 1080 від 7.09. 1956р.)

До цього члени нової кафедри входили до кафедри спеціальної педагогіки. Її склад був наступним: викл. В. І. Басюра, ст. викл. Н. Ф. Засенко, ст. викл. Е. П. Петрова, викл. А. І. Селецький, ст. викл. К. М. Турчинська, ст. викл. Т. К. Ульянова, викл. М. Н. Хоружа, канд. пед. наук М. Д. Ярмаченко – завідувач. На умовах погодинної оплати працювали: вчителі школи П. І. Гуслиста, О. Т. Казимір, Р.Г. Краєвський (пенсіонер), А. М. Кремінський (пенсіонер), М.А. Савченко. Крім Рудольфа Генріховича «...решта викладачів з погодинною оплатою не мали ні достатньої наукової, ні педагогічної підготовки для роботи у вузі (в той час, коли з 8 штатних викладачів лише 2 мало вчені ступені, 4 закінчили аспірантуру, але не захистилися)», – зазначається у звіті [67, с.11].

Однак у зв'язку із «великим обсягом педагогічного навантаження і неможливістю забезпечення штатними працівниками усіх видів навчальної роботи, на кафедрі працювало 10 викладачів з погодинною оплатою, що значно ускладнювало роботу кафедри. Складнощі викликала також відсутність штатних одиниць на заочному відділенні» [67 с.24]. Тому на умовах погодинної праці Р.Г. Краєвського періодично і далі запрошували на роботу, про що йшла мова вище.

В інших архівних документах, зокрема в «Довідці про перевірку роботи кафедри дефектології за лютий 1960 року» зазначається, що протягом 1959/60 н.р. кафедрою в різних збірниках і журналах опубліковано 15 статей обсягом 6 друкованих аркушів [66]. У звітному періоді згадується й підготовлена до друку стаття Р.Г. Краєвського «Порушення письма і читання в учнів 1-2 класів». Однак, чи побачила вона світ, нам не вдалося дізнатися, бо автор не вказав видання, куди саме була надіслана стаття.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що значна частина наукових надбань вченого досі залишається невідомою через те, що автор не вказував видання та точні роки, куди й коли надсилав свої наукові публікації. Єдиним джерелом, звідки можна було дізнатися про долю наукових рукописів вченого – це нарис «Життєвий шлях», однак Р. Г. Краєвський його дописав лише до того періоду життя, коли почав працювати в КДП імені О. М. Горького [145].

До 1962 року Рудольф Генріхович працював на дефектологічному факультеті. У студентських випускних альбомах за цей рік є фотографія вченого серед професорсько-викладацького складу кафедри. В наступних випускних альбомах та звітних документах прізвище вченого вже не згадується.

Значну частину наукового життя Р. Г. Краєвський присвятив проблемам сурдопедагогіки. І вже, будучи на пенсії, у 1964 році опублікував культову для сурдопедагогів книгу – «Мова жестів глухих» [144], унікальний посібник з вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення. Цього посібника довгий час бракувало вітчизняній дефектології. Це був перший і єдиний підручник, за яким навчалися студенти дефектологічного факультету сурдопедагогічного профілю.

Починаючи з цього ж 1964 року, з метою поліпшення підготовки вчителів спеціальних шкіл для роботи з аномальними дітьми на дефектологічному факультеті був розроблений новий навчальний план, розрахований на 4 роки, який передбачав підготовку спеціалістів лише для спеціальних шкіл без другої спеціальності. Майже 60% часу відводилося дефектологічній підготовці. Уперше в країні на факультеті почали готувати кадри дефектологів із спеціальності вчитель професійно-трудового навчання. Це стало новим позитивним явищем у розвитку вищої дефектологічної освіти. Більше уваги було приділено підготовці дефектологів через заочну форму навчання. Деканом факультету у той час працювала К. М. Турчинська, а кафедрою дефектології завідував М. Д. Ярмаченко [128]. Однак за цим періодом змін на факультеті вчений спостерігав на заслуженому відпочинку.

Та навіть будучи на заслуженому відпочинку, Р. Г. Краєвський продовжував займатися наукою. Слід згадати ще одну вагому працю вченого, підготовлену у співавторстві зі своєю донькою С. Р. Ковальновою, яка заслуговує особливої уваги. Цій праці Рудольф Генріхович паралельно із написанням «Життєвого шляху» (додаток В. Документ 1) присвятив останні роки свого життя<sup>4</sup>. Офіційна назва цієї праці, яка надрукована на титульній сторінці рукопису – «Дефектологический словарь по дефектологии и смежных с нею наук» (1976 рік) [139]. Однак у «Життєвому шляху» вчений згадує про цю ж саму працю під дещо іншою назвою – «Медико-дефектологічний словник» (додаток Д. Документ 5). Перший варіант словника був готовий вже у 1976 році і виглядав тритомника, кожний том якого продовжувався наскрізною нумерацією сторінок та переліком визначень за алфавітом. Усього словник нараховує 580 аркушів.

Звісно, що друга назва словника – «Медико-дефектологічний», вченому імпонувала більше і насправді відображала його наповнення. Але така назва викликала чимало заперечень серед колег-дефектологів.

Складений Р. Г. Краєвським та його донькою С. Р. Ковальновою (педіатром за освітою), дефектологічний словник містив терміни й термінологічні визначення зі сфери дефектології та суміжних з нею наук: анатомії, фізіології, загальної патології, генетики, психології, психопатології, невропатології, нейропсихології, оториноларингології, ортопедії, педіатрії та інших. Це був основний аспект, який мав вирізняти усі існуючі дефектологічні російськомовні

Ні рукопис «Життєвого шляху», ні остаточний варіант «Дефектологічного словника» учений так і не встиг завершити.

словники цього профілю від його авторського – поєднання дефектологічних термінів із медичними.

Особливу увагу у словнику автори приділили порушенням слуху, відхиленням у розвитку мовлення, інтелекту та змінам поведінки в дитячому віці [139]. Словник був розрахований на студентів дефектологічних факультетів педагогічних вузів, дефектологів усіх профілів, педіатрів, дитячих оториноларингологів, сурдологів, психоневрологів, тобто для всіх наукових і практичних працівників закладів для аномальних дітей, а також студентів педіатричних факультетів медичних вищих навчальних закладів.

Обґрунтовуючи, чому саме словник має бути медико-дефектологічним, Р. Г. Краєвський писав, що особливо близьким є зв'язок дефектології з медициною, яка в період свого становлення була розділом медицини і тільки в процесі розвитку відділилася від неї. Вся корекційна робота з аномальними дітьми, розробка питань теорії і практики навчально-виховного процесу з цією категорією дітей, за переконанням Рудольфа Генріховича, можлива тільки в спільнопогодженій роботі дефектологів і лікарів. Тому, вважав Р. Г. Краєвський, є гостра необхідність розширювати та поглиблювати медичні знання у дефектологів і дефектологічні – у лікарів [139].

Терміни, термінологічні визначення, симптомокомплекси, симптоми, та синдроми захворювань, які увійшли до словника, були взяті безпосередньо з підручників, монографій, періодичних видань з медицини та дефектології, які Рудольф Генріхович разом із донькою Серафімою збирав із вирізок «Медичної газети» протягом 20-ти років [145, 139].

Структура та побудова матеріалу рукопису мала характер тлумачного словника. Перед викладенням терміна давалася його етимологія з розгорнутим поясненням слів іншомовного походження для ознайомлення з тим, щоб було зрозуміло, як зміна суфіксів та додаткових частин слова впливають на його значення. На думку авторів, такий виклад матеріалу значно б полегшував його сприймання та засвоєння, сприяв би умінням та навичкам розрізняти складові частини складних слів. Наприкінці висвітлення терміна автори наводили синініми/квазісинініми чи антоніми. Якщо ж у тексті зустрічалися слова, які могли здаватися незнайомими дефектологам або лікарям, у кінці статті було відповідне посилання, яке дозволяло читачеві словника звернутися до першоджерела, щоб глибше зрозуміти стиснутий матеріал [139].

У «Життєвому шляху» збереглися лише незначні записи, пов'язані з «Дефектологічним словником». Зокрема, там Р. Г. Краєвський зазначає, що підготувавши чорновий варіант словника, він надіслав його на рецензування співробітникам Українського науково-дослідного інституту педагогіки (далі – УНДІП) та колегам-медикам. Згодом отримав відгуки, в яких лише один лікар-психоневролог дала більш-менш розгорнуту характеристику «Словника» та підтримала погляди Рудольфа Генріховича. Всі інші рецензії спеціалістів були однотипними – у них була рекомендація виключити всі терміни і термінологічні визначення з медицини, які не мають прямого відношення до дефектології. Це дуже обурило Р. Г. Краєвського [145]. Однак і на нашу думку, раціональна

критика все ж присутня. «Словник» і правда дещо переобтяжений медичною термінологією.

Ось які роздуми з цього приводу записав у рукописі Р. Г. Краєвський: «Люди ніяк не можуть зрозуміти, що дуже і дуже мало є термінів виключно дефектологічних, які мають пряме відношення до дефектології. Візьмемо, наприклад, сурдопедагогіку. «Оральний образ звуку». Термін «оральний» широко вживається в біології, анатомії, фізіології [...]; «техніка мови» (методика навчання глухих дітей вимові) входить в навчальний план акторського факультету театрального інституту; «дактилологія» або як іноді ще кажуть «дактиль» (дактильна мова) вперше розроблена не сурдопедагогами, а іспанськими ченцями, які чули і могли користуватися усним мовленням – це по-перше. По-друге, дактиль вивчають поліцейські Англії та користуються дактилологією. У США зустрічаються льотчики, які добре чують, проте користуються дактилем. У нас я теж зустрічав льотчиків в роки Великої Вітчизняної війни, які користувалися дактилологією. Термінологічне визначення читання з губ – лабіолексія – здавалося б специфічний сурдопедагогічний термін. І той застосовується у практиці ЦРУ: там вчать вмінням і навичкам читання з губ деяких своїх агентів, щоб вони могли «бачити», про що говорять люди між собою («підглядання розмов»)...)» Поліетіологічність різних факторів, що впливають на розвиток тих чи інших явищ, об'єднують, зближують, здавалося б на перший погляд, не дуже пов'язані між собою галузі наук, змушує не поверхово, а досить ґрунтовно знайомитися, а часом і ґрунтовно вивчати самі що не є «чужі» відомості іншої науки» [145, с.101-102].

Безсумнівно, можна погодитися, що складання будь-якого профілю словника (зокрема гуманітарних наук), підбір лексики – вельми складна річ. І вимагати від упорядника (або укладачів словника) окремих галузей наук включення в такий словник лексики, що має тільки пряме відношення до даної галузі, суперечить суті справи, – вважав Р. Г. Краєвський. Ми також підтримуємо цю думку.

«Дефектологічний словник» вчений бачив як інструмент мотивації до навчання, який повинен дієво допомагати та стимулювати читати літературу не тільки ту, що має пряме відношення до даної галузі наук, а й літературу суміжних областей. За нашим же переконанням, словник має дати загальне уявлення про порушення чи симптомокомплекс і бути інструментом навчальним – коротким довідником. Аналізуючи визначення, які містить словник, навіть у світлі сучасної дефектології, він дійсно, на нашу думку, перенасичений медичними термінами. Тому нам є цілком зрозумілою така реакція колег.

Критика з боку працівників УНДІПа та інших колег призвела до того, що після відгуку Р. Г. Краєвський вирішив відкласти убік словник і зайнятися написанням свого «Життєвого шляху» та прийняв рішення ні з ким, ні за яких обставин не вступати в дискусії та суперечки, на якому б рівні вони не були [145].

Пізніше у Рудольфа Генріховича виникло бажання написати новий варіант «Словника». Однак він не поспішав із втіленням цього бажання. Як показала історія, робота над новим варіантом словника так і не була розпочата, а

попередній варіант словника не був опублікований, проте добре, що збереглися усі три томи ґрунтовної праці Р. Г. Краєвського і стали досить вагомим частиним наукового спадку вченого.

Якщо здійснювати порівняння «Дефектологічного словника» Р. Г. Краєвського і С. Р. Ковальвої 1974 року [139] з «Дефектологічним словником» за ред. О. І. Дячкова 1970 року [109], то можна сказати, що за обсягом перший словник (близько 1500 статей) дещо більший за «Словник», укладений О. І. Дячковим (близько 1000 статей). З переваг словника Р. Г. Краєвського – наявність рідковживаних в той час дефектологічних термінів (напр., «акупати», «назальний», «палаталізація звуків», «педоцентризм», «ортогональний» тощо); значно ширший розгляд поняття – пояснення значення слова та сфери вживання у різних галузях наук, у порівнянні з «Дефектологічним словником» О. І. Дячкова [109] (навіть незважаючи на те, що цей варіант словника є другим, переробленим і значно розширеним виданням Короткого дефектологічного словника 1964 року); тісний зв'язок медицини, дефектології та педагогіки.

Проте у «Дефектологічному словнику», укладеному О. І. Дячковим, є й свої переваги: здійснюється опис типових навчально-виховних закладів для аномальних дітей; словник знайомить із завданнями, змістом, методами та організацією виховання і навчання дітей в спеціальних школах і дошкільних установах, а також з основами сімейного виховання аномальних дітей. У словнику також вміщено відомості про профілактику порушень зору, слуху, мови та розумового розвитку, про медичне обслуговування аномальних дітей. «Дефектологічний словник», укладений О. І. Дячковим, містить необхідні дані з суміжних з дефектологією наук: загальної педагогіки, психології, мовознавства, нормальної та патологічної фізіології, клінічної медицини. Цей «Словник» також вирізняє наявність коротких біографій багатьох вітчизняних і зарубіжних діячів у галузі дефектології, про що інформації взагалі немає у «Дефектологічному словнику» Р. Г. Краєвського. У кінці російського словника за редакцією О. І. Дячкова є предметно-іменний покажчик. У ньому, окрім терміна і прізвища, помічених в якості самостійних статей, наводяться приклади, які зустрічаються всередині статей. І якщо над своїм російськомовним «Дефектологічним словником» Рудольф Генріхович працював лише зі своєю донькою – Серафімою Рудольфівною, яка за освітою була медиком і суттєво вплинула на наповнення рукопису словника, то над російським виданням «Дефектологічного словника» за ред. О. І. Дячкова працювала група з шести дефектологів – Т. А. Власова, Ю. А. Кулагін, В. М. Нейман, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезіна і сам О. І. Дячков. Можна звисно стверджувати, аналізуючи записи вченого у «Життєвому шляху», що це був лише перший варіант словника, і скоріш за все, він з часом був би допрацьований, проте не зовсім схвальні відгуки і вік вченого не сприяли тому, щоб він його завершив.

«Дефектологічний словник» був не єдиним словником, над яким працював учений. У рідних Р. Г. Краєвського до сьогодні зберігся невідомий раніше рукопис іншого словника – «Греко-латино-русский словарь» [138]. Робота над ним тривала упродовж 1965–67 рр.. На 432 сторінках автор по алфавіту в 4

колонки записав найбільш вживані слова з побуту та терміни з медицини, психології, педагогіки та дефектології (Додаток Д. Документ 3). Оформлення цього словника становить чималий інтерес. Ураховуючи той факт, що вчений сам зазначив час роботи над ним, не зовсім зрозуміло, чому в словникові залишена значна кількість порожніх сторінок. Можливо, для подальшого заповнення?

В жодних особистих паперах Рудольф Генріхович не зазначив, чому словник не був опублікований і з якою метою готувався: лише для себе чи для широкого кола читачів. На останній сторінці цього рукопису з підписом Р.Г. Краєвського залишився запис: «Счастье, которое зависит от денег – очень непрочно» [138, с.432]. Мабуть, це і є відповідь на запитання, чому словникові не судилося побачити світ.

З вищезазначеного випливає, що до останніх днів життя вчений активно займався наукою. По собі учений залишив найбільш відомі праці — «Порушення мови та їх усунення» та «Мова жестів глухих», які довгий час були першими україномовними виданнями з дефектології і стали настільними книгами спеціалістів-дефектологів. Проте, значна частина робіт Р. Г. Краєвського все ж залишилася рукописами і до сьогодні не була частиною спадщини української дефектології, а окремі статті автора і досі залишаються незнайденими, а тому невідомими і не вивченими донині.

### **1.3. Просвітницьке, громадське та творче життя Р. Г. Краєвського**

Окрім блискучої кар'єри, яка включала у себе періоди роботи фельдшером, інспектором-методистом спеціальних шкіл, викладачем КДПІ імені О. М. Горького тощо, у Р. Г. Краєвського був нездоланий потяг до мистецтва.

Коли у 1975 році Рудольфу Генріховичу виповнилося 78 років, за станом здоров'я та в силу інших обставин він був змушений залишити місто Київ, в якому прожив півстоліття, та переїхати до своїх рідних в місто Ворошиловград (зараз Луганськ). Ініціатива переїзду належала його доньці Серафимі, яка після закінчення Київського медінституту розпочинала свою професійну діяльність на посаді лікаря Ворошиловградської школи глухонімих, потім стала працювати директором «Будинку дитини», поєднуючи згодом цю нелегку працю з роботою викладача фельдшерсько-акушерського училища [145].

Коли у Ворошиловграді відкрився медінститут, Серафіма Ковальова почала працювати викладачем на кафедрі педіатрії, захистивши через кілька років кандидатську дисертацію. Зять, Федір Ковальов, закінчив заочний факультет історії та теорії і мистецтв Ленінградської академії мистецтв імені І. Рєпіна, але працював над дисертацією з фізіології [145].

Так, 29 червня 1975 року Р. Г. Краєвський став ворошиловградцем та володарем персональної квартири після 50-річного життя в комунальних помешканнях Києва. Спілкування з дітьми не тільки приносило йому велику радість і щастя, а й позитивно позначалося на всій його діяльності. Справа в тому, що, майже миттєво після смерті дружини у 1971 році здоров'я ученого різко погіршилося і фактичного одразу після пережитого Р. Г. Краєвського госпіталізували в лікарню. Близько місяця він пролежав у стаціонарі Лікарні для вчених в неврологічному відділенні з різким загостренням

дискогенної мієлопатії (захворювання спинного мозку, обумовлене компресією та ішемією в результаті здавлення грижею міжхребцевого диска) та поліартриту. Як тільки був знятий больовий синдром, учений виписався. Однак самому знаходитися вдома у Києві йому було нестерпно і тяжко [145].

Та до переїзду, повернувшись додому в порожню київську квартиру, йому вкрай необхідною була якась активна громадська діяльність. Це чудово розуміло його близьке оточення. Тому одна з учениць Рудольфа Генріховича – Ніна Мескова – вирішила зібрати близько десятка поліклінічних логопедів м. Києва, більшість з яких працювали в науково-дослідному інституті хвороб вуха, горла й носа (нині – Інститут отоларингології імені професора О. С. Коломійченка) і попросила Р. Г. Краєвського підвищувати їхню наукову кваліфікацію. Було вирішено заняття проводити щотижня по вівторках, тому й назвали ці зустрічі «науковими вівторками» [145].

Протягом чотирьох років учений зі студентами вивчав анатомію, фізіологію і патологію, яка була пов'язана із сурдопедагогікою, олігофренопедагогікою та логопедією, а також із суміжними з дефектологією науками – розділи медицини та нейролінгвістики. Перше заняття відбулося в перший вівторок січня 1972 року, останнє – в останній вівторок квітня 1975 року. Зрозуміло, що за цей час спільна робота, пов'язана з подоланням академічних труднощів (і учнями, і учителем), дуже згуртувала Р. Г. Краєвського та його «вічних студентів». Всі вони, крім того, що були кураторами вченого, ніжно й турботливо піклувалися про нього [145].

Для того, щоб переїзд з м. Києва до м. Ворошиловград психологічно не був надто обтяжливим для Рудольфа Генріховича, на новому місці учений відразу ж переключився на новий динамічний робочий стереотип – спробував влаштувати щось подібне до «наукових вівторків» у м. Ворошиловграді. Та з огляду на більш обмежені енергетичні ресурси і стан свого здоров'я, там це виявилось неможливим. Навіть епізодичні лекції лікарям та дефектологам, які старанно готував доцент Р. Г. Краєвський, не приносили йому задоволення (додаток Е. Документ 1). Професійний науковий та практичний рівень спеціалістів-ворошиловградців, за оцінками Рудольфа Генріховича, виявився дуже низьким. Йому вдалося прочитати лише одну лекцію про мозок та мовленнєві механізми лікарям і дві лекції сурдопедагогам. Їх злякала така «високоосвіченість» вченого, після чого він прийняв рішення не «турбувати» їх більше – не порушувати звичний для них ритм «спокійної трудової діяльності» [145, с. 2-4].

Що саме так складуться обставини у м. Ворошиловграді з науковими заняттями, задалегідь знала донька вченого С. Р. Ковальова, але не хотіла одразу розчаровувати батька. Через кілька місяців після добровільних наукових поривань Рудольфа Генріховича, побачивши, що він занудьгував без активної наукової праці, дала йому прочитати статтю в «Медичній газеті» від 8 серпня 1975 року балканського лікаря-психотерапевта Є. О. Амбарцумова на тему «Хто повинен лікувати хворих логоневрозом?» [145].

У ній автор з повною недовірою поставився до поліклінічних логопедів, вважаючи, що лікування логоневрозу мають здійснювати психотерапевти спільно з невропатологами. Однак в кінці додав: та все ж за участі логопедів. Не

усвідомлюючи генезису заїкання, автор не розумівся на методах та шляхах його подолання й попередження, таким чином дезорієнтуючи, на думку Рудольфа Генріховича, лікарів-педіатрів. Реакція Р. Г. Краєвського була миттєвою – він написав лист-відповідь та надіслав його до редакції «Медичної газети», на що та ввічливо подякувала за «зворотній зв'язок» та сказала, що про можливість публікації статті Рудольфа Генріховича повідомлять додатково [145].

Через рік, коли автор публікації поцікавився долею свого відгуку, йому повідомили, що у зв'язку з тим, що пройшло чимало часу, публікувати статтю вже запізно. Рукопис цього листа, звісно, мав би чималу цінність, однак нам не вдалося його знайти.

Після переїзду до рідних у м. Ворошиловград учений був на «сьомому небі» від щастя та довгий час перебував в помітно припіднятому настрої. У нього настала акумуляція життєвої енергії. Йому хотілося безвідкладно робити щось особливо значуще. Саме такою, емоційно вистражданою і неймовірною відвертою працею став рукопис Р. Г. Краєвського «Мой жизненный путь» – опис життєвого шляху, який включив виклад «credo» вченого, а також трактування найбільш актуальних проблем дефектології. Упродовж трьох років, починаючи з 1977 до 1980 рр., Рудольф Генріхович до останнього свого дня працював над «Життєвим шляхом» [145].

У перервах між науковою роботою, яка, на думку Р. Г. Краєвського, допомагала йому бути в чудовій формі, він писав картини (додаток Г. Документ 2). Для того, щоб Рудольф Генріхович розвинув цей талант, чимало зробив його зять – Федір Ковальов, який із надмірною увагою та турботою допомагав ученому після переїзду у Ворошиловград набувати втраченої за час підготовки до переїзду і після нього творчої форми художника-аматора. Бо й до переїзду Р. Г. Краєвський періодично писав картини ще у Києві.

Володіючи великою педагогічною майстерністю, зять терпляче і систематично працював над підвищенням теоретичних знань Рудольфа Генріховича в області малюнка та живопису, давав йому надзвичайно цікаві академічні завдання, які науковець старанно виконував.

Кульмінаційною точкою творчої діяльності Р. Г. Краєвського як художника був березень 1976 року. У цей період він працював із самозабуттям. Його «високосортне», як сам про себе говорив Рудольф Генріхович, тіло витримувало абсолютно непосильні в інших умовах навантаження. Ось які чудеса робить робота «з серцем», відзначав майстер-аматор [145].

Творчі старання Р. Г. Краєвського та заняття наукою сприяли тому, що життя вченого почало входити в спокійний ритм, в домі Краєвських з'явилося чимало нових картин, які він переважно дарував своїм друзям та учням. Більша частина з них і сьогодні зберігаються у рідних Рудольфа Генріховича.

Як викладач та автор наукових праць, Р. Г. Краєвський володів умінням багаторазово переробляти текст, щоб досягти найбільш вдалого кодування своїх думок, підходячи по принципу «щоб кожна істина була яснішою, а дурниця – очевиднішою» [145, с 7]. Такій майстерності і в мистецтві Р. Г. Краєвського вчив зять Федір Ковальов – писати картину (етюд) по кілька разів, доки не вийде найбільш вдало. Це нелегко давалося Рудольфу Генріховичу. Спочатку він писав так, як виходило, та згодом



навчився творити, щоб виходило так, як того хотів він. Крім живопису, Рудольф Генріхович займався і скульптурою. З часом почав сам бачити свої помилки та виправляти їх. Це позитивно позначалося на фізичному здоров'ї Р. Г. Краєвського – через роботу душі він лікував тіло.

Незадовго до свого 80-річчя, яке Р. Г. Краєвський відсвяткував 12 квітня 1977 року, через погіршення здоров'я з окремої квартири він переїхав жити до своїх дітей – доньки Серафіми та зятя Федора Ковальових. Привітати науковця з ювілеєм приїздили його «вічні студенти» – Ніна Мескова й Володимир Щербаков та нагородили Р. Г. Краєвського власноруч виготовленою «Медаллю за довголіття III-го ступеня». Правда, такою медаллю нагороджували не лише за одне довголіття, а й за світлий розум та знання, які дають можливість приносити користь людям – займатися творчою та науковою працею, пояснили учні. Для Р. Г. Краєвського це була перша справжня нагорода – медаль, яку він отримав за більш ніж 60 років свого трудового життя (хоча до цього офіційні нагороди Рудольф Генріхович уже мав). Він неймовірно пишався своєю «Медаллю за довголіття», адже більше ні в кого такої нагороди не було! Тим паче, що її заснували учні логопедичного товариства «Наукових вівторків», видавши спеціальний указ, в якому було сказано, що по-перше, медаллю III-го ступеня нагороджуються дефектологи-логопеди, які досягли 80-річного віку, II-го ступеня – при досягненні 90-річчя та I-го ступеня – 100-річчя [145, с 11]. Усією душею і тілом Рудольф Генріхович мріяв «дослужитися» до медалі за довголіття хоча б II-го ступеня.

У публікації науково-методичного журналу «Дефектологія» № 4 за 1977 рік [141], присвяченій ювілею ученого зазначалося, що в коло наукових інтересів Р. Г. Краєвського входили питання подолання недоліків мовлення у дітей, використання міміки і дактилології в процесі спілкування глухих та інші. Згадувалися найвідоміші монографії Рудольфа Генріховича – «Мова жестів глухих», «Порушення мови та їх усунення», які широко використовувалися дефектологами. Також було сказано, що протягом багатьох років учений працював над укладенням термінологічного словника з дефектології. Не минула редакція і творчу діяльність Рудольфа Генріховича, яку він нерозривно поєднував із роботою з молоддю, вчителями, логопедами, вихователями, науковими співробітниками. Колеги-дефектологи також відзначили глибоку наукову ерудицію, величезну працьовитість, життєрадісність, чуйність і уважність до людей Р. Г. Краєвського, які завоювали заслужений авторитет, повагу і любов.

Та буквально через рік, 4 липня 1978 року, трапилася фатальна подія, яка знову вибила вченого з колії. Незадовго після втрати дружини Р. Г. Краєвський втратив і доньку – Серафіму Рудольфівну Ковальову.

Як згадує сам науковець, після смерті доньки у нього з'явилася яскраво виражена «неуважність». Причина, яку визначив сам учений, була в тривалому стані оглушення. У Рудольфа Генріховича й раніше спостерігалось «впадання» у стан своєрідного абсансу. Це, звичайно був псевдоабсанс, але зять, Федір Ковальов, з яким залишився доживати віку Р. Г. Краєвський, помітно хвилювався через це.

Яким ударом стала смерть доньки для Рудольфа Генріховича – можна лише здогадуватися, однак повернутися до життя йому в чергове допомагало мистецтво та

психологічні хитрощі зтя, завдяки яким учений знову відчув зміни в собі – став усвідомлювати себе. У нього з'явилося бажання взяти пензель в руку не заради організації «режиму дня» та «проведення часу», а заради самого творчого процесу [145]. Це було доброю ознакою психічного одужання Р. Г. Краєвського.

Саме в той час Рудольф Генріхович створив той «один-єдиний» автопортрет, який йому неймовірно подобався, хоча до цього у нього вже було кілька власних портретів. Він написав себе таким, яким став насправді після всього пережитого, адже чудово розумів, що дуже змінився як внутрішньо, так і зовні (додаток Г. Документ 1).

Якщо говорити про передумови розвитку художнього таланту вченого, слід сказати, що вони склалися ще в далекій юності, коли Р. Г. Краєвський навчався в бонковіцькій гімназії-пансіонаті, завдяки уважності та відданості своїй справі викладача креслення цієї гімназії. Учений захоплювався акуратністю свого вчителя, яка у всьому межувала з педантизмом, доведеним до крайності; вимогливістю, при якій учитель дотримувався виняткової делікатності, ввічливості та педагогічним тактом. Педагог, бувало, говорив Рудольфу Генріховичу: «Це непогано, але не зовсім добре», «Дуже прошу Вас, переробіть, будь ласка, цей момент». А після переробки завдання говорив: «О! тепер, значно краще, але ще не зовсім добре», «Будьте ласкаві, зробіть мені послугу, спробуйте ще раз» [145, с. 88]. Після таких теплих слів Р. Г. Краєвський переробляв різноманітні креслення неодноразово і згодом став «за всіма параметрами» «акуратним» на все життя. Саме з тих часів йому завжди неймовірно важливим стало дотримання етикету, акуратність та ввічливість співрозмовника, ким би він не був.

Перераховані якості та стиль спілкування вчителя креслення можна було простежити і в самого Рудольфа Генріховича в більш зрілі роки. Це підтвердили зібрані нами під час інтерв'ю спогади учнів та колег науковця. А от вчитель малювання бонковіцької гімназії-пансіонату якось сказав Р.Г. Краєвському, подивившись на його долоні: «Дрова рубати ти будеш, але малювати, мій дорогий хлопчик, – ніколи» [145, с.123]. Та писати картини Рудольф Генріхович таки навчився. Ось яка ризикована річ будь-який прогноз!

Виховання в гімназії-пансіонаті у м. Бонковіце вплинуло й на загальний світогляд ученого. Йому важко було не реагувати на вульгарну поведінку людей. У цьому він «звинувачував» свій інтелект. А в Р. Г. Краєвського він був високої проби! Тому учений вважав, що кожна людина сама має розуміти неадекватність своєї поведінки. А також стверджував, що без самовиховання не може йти мова про справжню вихованість людини. Так само, як без самоосвіти не може бути справжньої ерудиції. Естет і на людях, і сам з собою, і зі своїми близькими завжди буде достойним, – вважав Р. Г. Краєвський і сам при цьому був таким. Він вірив, що якщо людей, яким імпонують такі його погляди, буде більше – тоді й життя стане легшим, а хворих буде менше [145].

Ще один цікавий епізод вплинув на становлення Рудольфа Генріховича як художника. У складні студентські роки, щоб виживати, молодий учений підпрацьовував розвантажувачем вагонів з вугіллям на залізниці. Та якось, гостюючи у В. М. Бехтерева, академік звернув увагу на брудні та подряпані руки Р. Г. Краєвського і додав: «Як з такими пальцями можна працювати з хворими?!» На що той відповів: «Це від розвантаження вагонів. Самі розумієте, студент, гроші потрібні...» [145, с.46]. Витримавши паузу, В. М. Бехтерев взяв чистий

аркуш паперу, олівець та схематично позначив рефлекторне коло й сказав: ось вам папір, зобразьте художньо те, що я вам намалював.

Р. Г. Краєвський виконав завдання. За це отримав гонорар, який, на його думку, був занадто високим. Так, Рудольф Генріхович періодично став отримувати замовлення від В. М. Бехтерева. Це були переважно схеми з топографічної анатомії нервової системи. Той випадок, фактично, став важливим підґрунтям його творчої діяльності. У важкі роки військового комунізму та періоду навчання Р. Г. Краєвського на дефектологічному факультеті, в роки його повернення до м. Києва із м. Чкалова, це вміння не раз ставало йому в нагоді та допомагало родині встати на ноги у важкі повоєнні роки [145].

Творче бачення світу, широке коло контактів дуже вплинули на світогляд вченого. Рудольфу Генріховичу були добре відомі тенденції старшого покоління засуджувати молодь, звинувачувати її навіть не у вчинених нею гріхах. Він, як психолог та педагог, добре знав слабкості і вразливі місця молоді, адже свого часу сам багато працював над собою, з юнацьких років перевиховуючи та змінюючи себе до останнього свого дня. Тому в більшості випадків учений для молоді скоріше був адвокатом, а не обвинувачувачем. І мав глибоке переконання, що дефектологи, психологи та психіатри більш поблажливі до «гріхів» юності, вважаючи, що стати одразу зрілим неможливо [145].

Однак вчинки й форми поведінки, що виходили за межі цих особливостей життєвої незрілості – недотримання самого елементарного етикету в сім'ї і поза нею – неймовірно розчаровували Р. Г. Краєвського. Причому, ці порушення норм поведінки здійснюються переважно молоддю формально інтелігентною – художниками, медиками, педагогами тощо, – вважав Рудольф Генріхович. Виховання – набагато складніше освіти, стверджував Р. Г. Краєвський. Тому виходячи із цих міркувань, у зрілі роки він був змушений жити і творити під девізом: «Нічому не дивуйся, нічому не вражайся!» [145, ст. 52а]. Так йому було б насправді значно легше і раціональніше жити, однак вдавалося це з величезними зусиллями, адже Р. Г. Краєвський мав велике й гаряче серце, яке безкорисливо дарував усім, хто був у його оточенні.

Поштовхом до розвитку художнього таланту Р. Г. Краєвського стали також важкі повоєнні 1945–1947 роки. Одного разу в сім'ї Краєвських трапилася цікава історія. Якось, купуючи в магазині продукти за картками, дружина Софія побачила жахливо зроблений преїскурант. Не втрималася і зробила зауваження завідувачеві магазину. На що жінка сказала: зробіть краще! Софія відповіла, що й правда може значно краще. Завмаг внесла в преїскурант деякі поправки, дала Софії та запитала, як швидко буде зроблено? Дружина пообіцяла на ранок.

Це було перше сімейне замовлення Краєвських. Увечері на гарному ватмані Рудольф Генріхович тушшю написав гарним почерком і художньо оформив преїскурант, наклеїв його на картон. Вранці дружина віднесла його в магазин і за роботу отримала 2 кг. дрібної перловки. Так і почав поповнюватися сімейний бюджет Краєвських. З часом замовлення стали більш вагомими – Рудольф Генріхович та Софія виготовляли написи та гасла на червоній тканині для різних кафе, невеликих заводів та організацій. Вдалося заробити коштів навіть на одяг [145].

«Творчою працею» – оформленням, правда, вже не преїскурантів, а стінгазет – Р. Г. Краєвський займався й у часи роботи при Міністерстві освіти УРСР. І тільки тоді, коли перейшов працювати в КДПІ імені О. М. Горького, його нарешті звільнили від нескінченних громадських доручень до кожного свята. Довгий час він був надто перевантажений такою «добровільною» роботою, а відмовляти в проханнях кому-небудь він не вмів [145].

Говорячи про мистецтво загалом, Рудольф Генріхович стверджував, що воно як вираження найбільшої пристрасті людини – пізнання, – дуже подібне з наукою. І вважав, що говорити про його неповторність не варто, адже неповторність – це той випадок, коли мова йде про оригінальну, первинну роботу, створену автором. Мистецтво можна повторити у копії цього твору, яку здатний створити дуже талановитий художник. І ця копія теж буде витвором мистецтва. Недосконала копія, як і копія, яка є кращою за оригінал – не є копіями. От саме чому копію здатний створити лише талановитий художник, – вважав Р. Г. Краєвський [140].

Любов до прекрасного у вченого в молоді роки також розвивала його дружина Хелена, яка працювала й навчалася в хореографічній студії при Маріїнському театрі у Петербурзі. У той період Рудольф Генріхович часто бував у балетній студії, де дружина готувалася до виступів. Тихцем сидів і спостерігав за «екзерцізами» (вправами) дружини, завданням яких було гранично й філігранно відпрацювати різні елементи академічного балетного танцю за різними системами.

Як згадує у «Життєвому шляху» сам Р. Г. Краєвський, він тоді вперше зрозумів що таке мистецтво взагалі і балету – зокрема. «Ще в буквальному сенсі, без перебільшення, каторжна праця, – писав Рудольф Генріхович. – При цьому успіх можливий лише тоді, коли мистецтво по-справжньому, всім серцем без залишку, самозабутньо люблять...» [145, с. 35]. Він міг годинами спостерігати за тим, як балерини вчилися володіти собою, тілом показувати емоції.

Значно пізніше, ставши дефектологом, Рудольф Генріхович завдяки такій спостережливості в молоді роки, завжди був уважним до людей, відносин між ними, їхньої поведінки (особливо мовленнєвої), умінь керувати собою, інтелекту та здатності ним користуватися. Ці навички йому стали в нагоді і під час читання художніх текстів у школі для глухих. Він збирав факти, аналізував свої спостереження, реакції учнів, узагальнював, робив висновки, як годиться справжньому дефектологу та викладачеві.

З того часу, коли Р. Г. Краєвський сидів на репетиціях хореографічної студії Маріїнського театру, почав також любити музику. «Учений, який не відчуває музику та не розуміє краси поезії – просто обкрадена людина», – писав Рудольф Генріхович. – Ким би ти не був, твоє життя має бути духовно багатим» [145, с.74].

Якщо говорити про ставлення Рудольфа Генріховича до релігії, то варто згадати, Р. Г. Краєвський був переконаним ортодоксальним атеїстом. Підґрунтям тому, як вважав сам Р. Г. Краєвський, стало навчання в банківському пансіонаті, де його вчили та виховували «святі отці» ієзуїти. Парадоксально, та його вчителі дуже добре «обробили» розум ученого: вчили мислити, міркувати наодинці з самим собою. Це й вплинуло на його світогляд. Глибоке знання життя, внутрішня порядність, справжня, високої проби, ерудиція, гуманізм та альтруїзм абсолютно несумісні з релігією, – вважав учений. Проте

відзначав, що навчити людину бути атеїстом просто неможливо. Вона сама ним повинна або стати, або ні. Лише тоді може сформуватися справжній атеїст [145]. Та, нагадаємо, Рудольф Генріхович був повінчаний у костьолі в Петрограді на прохання дружини.

Даючи характеристику Р. Г. Краєвському як людині, колезі та другові, його оточення найчастіше характеризувало наступним чином: надзвичайна доброзичливість була його відмінною рисою. Він мав гарне почуття гумору, чудово володів польською, російською, українською, мав гарні знання з німецької, латинської та грецької мов. Був освіченим у питаннях медицини та суміжних із нею наук, що якісно вирізняло його серед дефектологів, однак ніколи цим не хизувався, а навпаки вчив інших, допомагав та постійно працював над тим, щоб покращувати престиж дефектології як науки. Готуючись до лекцій, Р. Г. Краєвський у свої 75 років міг в кількох примірниках надрукувати для студентів та колег різноманітні вирізки чи наукові статті з польських та німецьких журналів, щоб потім їх подарувати студентам, проте ніколи на лекціях не кристувався конспектом, а вільно володів інформацією, за що й став одним із кращих викладачів дефектологічного факультету, що й піддержують його учні та колеги: В. І. Басюра, Є. О. Білевич, Вол. І. Бондар, Л. С. Вавіна, О. М. Гопіченко, С. А. Гончаренко, Е. П. Гроза, Г. М. Коберник, І. М. Лобурець, К. В. Луцько, І. В. Макаренко, В. М. Синьов, Л. О. Смирнова, Н. В. Тарасенко, В. С. Щербаков та інші. Також Рудольф Генріхович був наставником для багатьох відомих сьогодні дефектологів, активно впливав на становлення молодих спеціалістів, їхню викладацьку культуру та прививав традиції дефектологічного факультету (Л. С. Вавіна, Е. П. Гроза, М. А. Савченко, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, М. Д. Ярмаченко та інші).

Навіть у м. Ворошиловграді дефектологія не залишала Р. Г. Краєвського. До нього продовжували звертатися батьки дітей з порушеннями слуху та мовлення. Про один такий випадок у «Життєвому шляху» Рудольф Генріхович згадує, коли він у свій 81 рік(!) консультував батьків одного хлопчика. Ми свідомо нижче наводимо цитату з рукопису вченого, щоб показати в якій прекрасній академічній формі був Рудольф Генріхович та як записав сам для себе анамнез обстеження:

«За словами матері, хлопчик народжений в 1973 році. У 2 роки переніс менінгіт, після чого різко знизився слух – важка туговухість. До захворювання мовлення розвивалося нормально. Після – мовлення у дитини почало згасати. Робота над вимовою проводилася матір'ю несистематично і полягала лише в накопиченні словника. Фразове мовлення у дитини практично відсутнє (є 2-3 фрази: тато дай, йдемо гуляти). У процесі обстеження хлопчик засвоює деякі незнайомі слова (ключ, годинник, риба). Відтворення слів спрощене (об'єднує слова, спотворює і пропускає звуки). Наслідування ускладнене. Спостерігається негативізм. Скутість на початку обстеження у процесі змінюється неадекватними, неясними жартами [...]. На знак протесту хлопчик стукає по столу, б'є матір, дає їй ляпаси по обличчю. [...]

Докладно пояснив матері в чому полягатиме робота над вимовою ( побудова фрази, формування навичок розуміння комунікативних співвідношень по Г. Сведеліусу, розвиток просторових і часових уявлень – робота з прийменниками, дієслівна лексика, робота над розмовним мовленням протягом

всього дня у різних ситуаціях). Показав ряд прийомів роботи над мовленням у всіх можливих варіантах. Виклав коротко основні положення роботи над використанням і розвитком слухового сприймання, в тому числі спрямованого на підвищення чіткості вимови дитини. [...] Обіцяв вислати літературу. Написав листа В. І. Бельтюкову з проханням, за можливості, направити хлопчика в один із дошкільних закладів для слабочуючих дітей міста Москви. Призначив повторне обстеження за півроку» [145, с.43-44].

Професійність Рудольфа Генріховича викликає захоплення! А наголошувати на тому, які різноманітні професійні контакти мав Р. Г. Краєвський, теж буде зайвим. Зокрема він підтримував тісні контакти з провідними радянськими логопедами, медиками та психологами — В. І. Бельтюковим, Л. А. Квінтом, Р. Є. Левіною, М. Є. Харшаком, М. А. Цукерманом та іншими.

Наприкінці життя, після смерті доньки, коли вчений почав «оживати» після гіркої втрати та поринув у написання картин, його життєве кредо змінилося. Він почав жити по принципу «роби що повинен, і хай буде так, як буде» [145], яке у нього було співзвучним із виставою та радянським художнім фільмом 1963 року за мотивами однойменної п'єси Самуїла Альошина «Все залишається людям». Саме так він і прожив свої останні роки, дотримуючись цього цілющого девізу, як він сам вважав. І справді залишив людям після себе чималу дефектологічну і творчу спадщину, яка до цього часу була безпідставно недооціненою.

Підводячи підсумки про громадську, просвітницьку й творчу діяльність науковця, зазначимо, що Р. Г. Краєвський був справжнім дефектологом з чуйним серцем, мав авторитет не лише теоретика, а й практика, бо до нього за рекомендаціями на обстеження та корекційну роботу привозили дітей з різних куточків України та Росії. Він віддано служив добром, органічно поєднував медичні, психологічні та педагогічні знання, розяснюючи дефектологічні явища, вирізнявся загальним артистизмом: активно використовував міміку й жести не лише як ілюстрацію при вивченні міміко-жестового мовлення, а й для підсилення емоційного впливу, за що взамін отримував талановитих учнів, повагу від колег. Незважаючи на всі життєві випробування, Рудольф Генріхович до останнього дня прагнув бути корисним людям, ділитися з ними радістю, знаннями, мистецтвом усіма можливими способами.

### **Висновки до 1 розділу**

Серед провідних діячів дефектологічної освіти та науки радянського періоду особливе місце належить Рудольфу Генріховичу Краєвському – кандидату педагогічних наук, сурдопедагогу, логопеду. Наукова й творча спадщина Р. Г. Краєвського довгий час перебувала у тіні забуття і не розглядалась у контексті української спеціальної педагогіки дотепер.

Нааявні архівні документи літературні джерела наукові рукописи та особисті речі, надані родиною Р. Г. Краєвського, й анкетування близько 20 респондентів (які були його колегами, друзями та студентами) дозволили простежити біографічний, життєвий та творчий шлях Р. Г. Краєвського. Для зіставлення та порівняння біографічних даних Рудольфа Генріховича нами були використані та

доповнені критерії для аналізу життєвого шляху та наукової діяльності, розроблені Н. О. Климко: суттєві зміни в змісті та спрямованості його професійного зростання у різні роки (студент, аспірант, кандидат наук, доцент); характер провідної діяльності на різних етапах життя з урахуванням соціально-політичних, економічних та демографічних ситуацій в Україні (навчання, робота в спецзакладах освіти, евакуаційних шпиталях, інспектором-методистом Міністерства освіти УРСР, викладацька діяльність, керівництво науково-методичними курсами для поліклінічних логопедів м. Києва та м.

Ворошиловграда, період художньої творчості); військово-політична ситуація в країні (українсько-радянська війна 1917-1921 рр.; Друга світова війна 1939-1945 рр.); об'єктивні можливості особистісного та професійного впливу на розвиток української дефектології (начальник сектора медичної статистики; завуч Київської школи глухих; консультант-методист з логопедії); особливості розвитку педагогічної теорії й практики в Україні, зокрема спеціальної; професійне спілкування та оточення Р. Г. Краєвського (теоретики й практики педагогічного, психологічного та медичного напрямів); особливості громадської спрямованості Р. Г. Краєвського; обсяг і зміст науково-педагогічної спадщини (75 джерел, серед яких – архівні документи, підручники, брошури, наукові рукописи, словники, стенограми доповідей та курси лекцій).

Незважаючи на те, що протягом життя Рудольф Генріхович періодично змінював міста й країни, в яких навчався жив і працював, напрями своїх професійних пошуків, найбільш продуктивними для Р. Г. Краєвського стали третій і четвертий періоди, які прямо чи опосередковано були пов'язані з м. Києвом та викладацькою діяльністю ученого в КДПІ імені О. М. Горького (1945 р.). Р. Г. Краєвський був першим і довгий час залишався єдиним вітчизняним дефектологом, який одразу після Великої Вітчизняної війни почав читати курс «Логопедія» для студентів-дефектологів у КДПІ імені О. М. Горького українською мовою. Окрім «Логопедії», вчений читав «Клініку олігофренії», «Ручну працю з методикою» та «Методику слухової роботи» тощо.

Завдяки особливим душевним якостям постать Р. Г. Краєвського помітно вирізнялася серед інших. Людяність, відкритість, щирість, уважність, та д оброзичливість у безумовному поєднанні із вимогливістю та інтелігентністю були його відмінним рисами і підреслювали дворянське походження та польські корені Р. Г. Краєвського. Він мав гарне почуття гумору, високий інтелект, володів польською, російською, українською, німецькою, латинською та грецькою мовами. Був добре освіченим у питаннях медицини та суміжних із нею наук, що якісно вирізняло його серед інших дефектологів, однак ніколи цим не хизувався, а навпаки ділився знаннями та був прикладом для наслідування. На лекціях не кристувався записами, вільно володів змістом матеріалу, мав високу педагогічну майстерність, уміючи протягом довгого часу залишатися цікавим і тримати увагу на собі; експресивно користувався мімікою та жестами для підсилення емоційного сприйняття, за що й став одним із кращих і найулюбленіших викладачів дефектологічного факультету. Це підтверджують його учні та колеги: В. І. Басюра, Є. О. Белевич, Вол. І. Бондарь, Л. С. Вавіна, О. М. Гопіченко, С. А. Гончаренко, Е. П. Гроза, Г. М. Коберник, І. М. Лобурець, К. В. Луцько, І. В.

Макаренко, В. М. Синьов, Л. О. Смирнова, Н. В. Тарасенко, В. С. Щербаков та інші. Кандидат педагогічних наук, доцент Р. Г. Краєвський був мудрим наставником для багатьох відомих сьогодні дефектологів, активно впливав на становлення молодих спеціалістів (Л. С. Вавіна, Е. П. Гроза, М. А. Савченко, В. М. Синьов, Г. М. Коберник, В. В. Тарасун, М. Д. Ярмаченко та інші), їхню викладацьку культуру та прививав любов до дефектології, при тому, що поряд з ним на факультеті працювали такі відомі мастри, як професор М. М. Перельмутер, доцент П. Г. Гуслистий, молодші, але авторитетні науковці Н. Ф. Засенко, О. М. Смалюга та інші.

Р. Г. Краєвського цікавило широке коло наукових питань. Він активно працював над проблемами сурдопедагогіки та логопедії. Наукові погляди Рудольфа Генріховича високо оцінювалися провідними радянськими вченими з різних галузей наук — В. І. Бельтюковим, Л. А. Квінтом, Р. Є. Левіною, Є. М. Харшаком, М. А. Цукерманом та іншими. Він мав авторитет ґрунтового теоретика й практика, до якого зверталися за консультаціями з усіх куточків колишнього Радянського Союзу, а рекомендації звернутися до Р. Г. Краєвського були не лише від українських спеціалістів, а й від колег Інституту дефектології СРСР.

Р. Г. Краєвський опублікував кілька цінних для української дефектології праць, серед яких найбільш відомі монографії – «Мова жестів глухих» та «Порушення мови і їх усунення». Ці книги були першими вітчизняними виданнями з сурдопедагогіки та логопедії і довгий час залишалися настільними книгами для дефектологів. По собі учений також залишив значну частину неопублікованих статей, кілька підручників і словників, які становлять чималий інтерес для сучасних дефектологів.

Зокрема, особливої уваги заслуговує «Дефектологічний словник» (1976 р.) за редакцією Р. Г. Краєвського та його доньки С. Р. Ковальвої, який учений не встиг видати і допрацювати за життя. Особливістю цього словника є взаємозв'язок дефектології, педагогіки та психології з медициною.

У рідних Р. Г. Краєвського до сьогодні зберігся ще один невідомий раніше рукопис іншого словника – «Грецько-латинсько-російський словник», Робота над ним тривала упродовж 1965–67 рр., але не була завершена. Не вийшли друком ще кілька праць ученого. А саме: доробок теоретичного і практичного матеріалу з теми: «Афазії при закритих і відкритих травмах черепа» (1943 рік), статті «Психоречева работа в школах глухонемых» (1949 р.), «Недостатки речи у детей школьного возраста и их исправление» (1950 р.), «Порушення письма і читання в учнів 1-2 класів» (1960 р.); логопедичний посібник для вчителів і вихователів шкіл глухонімих, а також для студентів-дефектологів «Робота над вимовлянням у 3-4 класах школи для глухонімих дітей» (1957 р.), в якій автор підготував велику кількість різноманітного дидактичного матеріалу для роботи над вимовлянням на уроках і в позакласній роботі та інші. Рукописи цих наукових матеріалів не вдалося знайти, що є свідченням того, що не вся науково-педагогічна спадщина Р. Г. Краєвського сьогодні є вивченою.

Незважаючи на те, що надбання вченого в аспекті розвитку та становлення вітчизняної загальної та спеціальної психолого-педагогічної теорії та практики до



цього розглядалося частково й через те неповно й поверхово, наукові погляди Р.Г. Краєвського були прогресивним, сміливими та необхідними.

## РОЗДІЛ 2

### ВНЕСОК Р.Г. КРАЄВСЬКОГО В ТЕОРІЮ ТА ПРАКТИКУ СУРДОПЕДАГОГІКИ

#### 2.1 Дослідження проблеми навчання й виховання осіб з порушенням слуху у працях Р. Г. Краєвського

Дослідження різних аспектів освітньої діяльності та науково-педагогічних поглядів відомих учених минулого є одним із важливих напрямків сучасної науки. Представником плеяди вітчизняних дефектологів є видатний педагог Р. Г.

Краєвський, який займався різноманітними актуальними проблемами вітчизняної дефектології. Творча спадщина Рудольфа Генріховича є досить багатоплановою. Це і спонукало нас вивчити різні напрями його досліджень. Вагоме місце в наукових пошуках Р. Г. Краєвського займає теорія та методика навчання й виховання осіб з вадами психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями слуху та мовлення. Таку категорію дітей у своїх наукових працях Р. Г. Краєвський називав акупатами, даючи у своєму варіанті «Дефектологічного словника» таке визначення цього терміну: особа з порушенням слуху (глуха чи слабочуюча) [139].

Важливим завданням нашої роботи є вивчення та аналіз напрацьованої вченим спадщини Р. Г. Краєвського у галузі сурдопедагогіки. Розкриттю змісту даного завдання і присвячений другий розділ нашого дослідження.

Глибинний підхід до вивчення кожної проблеми у галузі сурдопедагогіки зумовив багатство наукової спадщини Р. Г. Краєвського. У доробках ученого висвітлені педагогічні, психологічні та медичні проблеми, а також окреслені напрями роботи, які Р. Г. Краєвський використовував у практиці навчання та виховання дітей і дорослих з порушенням слуху, посттравматичних хворих, які мали ураження слухового відділу внаслідок контузій на фронті [136, 143, 149, 152].

Його внесок як науковця-теоретика і практика значною мірою визначив основи становлення психолого-педагогічної думки в українській спеціальній освіті середини ХХ століття. Теоретико-методологічним підґрунтям досліджень науковця стали погляди провідних вчених: А. Г. Басової [69], В. І. Бельтюкова [72], Р. М. Боскіс [80], М. М. Лаговського, Л. В. Неймана [170], Ф. А. і Ф. Ф. Рау [183], М. А. Свищева [184], М. Є.Хватцева [219], В. М. Шкловського [225] та інших, що забезпечило йому мультидисциплінарний підхід у власних дослідженнях.

Досліджуючи проблему навчання й виховання осіб з порушенням слуху, Р. Г. Краєвський притримувався кількох важливих аспектів. Першим і ключовим визначав постійну роботу сурдопедагога над розвитком усного мовлення дитини з вадами слуху, надаючи цьому завданню першочергового значення [144]. Завдяки своїй наполегливій праці на посаді фельдшера в евакуаційних шпиталях, вчителя у школі для глухих дітей, завідувача слухомовленневого кабінету та в часи роботи в КДПІ імені О. М. Горького Р. Г. Краєвський отримав чималий досвід спілкування з дітьми та дорослими з вадами слуху. Тому у власних наукових пошуках ставив перед собою завдання не лише розробити нові принципи та

методики в сурдопедагогіці, а й збагатити вітчизняну дефектологію зарубіжним досвідом. Для цього різними способами привертав увагу до проблеми означеної категорії дітей: виступав на семінарах, педрадах, на радіо, писав статті, їздив Україною, ділився своїми знаннями [39, 128].

Другий аспект, який прослідковується у всіх наукових працях вченого – думка про те, що дитина не є пасивним продуктом впливу середовища на неї, а активною істотою, навчання та виховання якої можливе за умови її активності, розвитку здібностей, сензитивних періодів розвитку фізичних та інтелектуальних можливостей [144, 152].

Р. Г. Краєвський був переконаний, що робота над розвитком мовлення у дітей з вадами слуху вимагає наполегливості та спеціальних умінь, особливо коли навчання починається в пізньому віці — у 8-10 років. У широкому розумінні цього поняття, навчання полягає не лише у збільшенні запасу слів, у розвитку практичного, побутового розмовного мовлення, а й у роботі над розвитком розуміння усіх логіко-граматичних структур мовлення у дитини, яка має порушення слуху, зазначав Р. Г. Краєвський [149]. Оволодівши мовленням, дитина з порушенням слуху може широко користуватися словом, мовою, розуміти всі логічні зв'язки на рівні з дітьми з нормальним мовленням і, таким чином, успішно засвоювати весь навчально-програмний матеріал школи чи дошкільного закладу [147].

Великий інтерес проявляють діти під час прогулянок на вулиці, писав Р. Г. Краєвський. Дитина з вадами слуху через свою особливість позбавлена можливості не тільки повноцінно сприймати навколишню дійсність, а й не може ні запитати, ні висловити свої думки й бажання у повному об'ємі. Тому батькам таких дітей Рудольф Генріхович рекомендував використовувати прогулянки як можливість для розвитку їхнього мовлення та мислення. Адже щоб забезпечити дитині певний запас слів, потрібно вжити ряд заходів, необхідних для збереження її недосконалого словникового запасу, закріпити його і розвивати шляхом частих повторень за різних нагод [143].

Між вибором – спілкуватися з дітьми жестами чи усно – Р. Г. Краєвський без сумніву обирає останнє. І керувався тим, що за результатами спеціального дослідження слухової функції дітей з порушенням слуху, які вчений наводить у статті «Про розвиток слуху і мови в глухонімої дитини...» [152], приблизно 30 — 35% з них мають залишки слуху різного ступеня. А хоча б незначні залишки підвищують ефективність роботи над розвитком усного мовлення, поліпшують якість звукового та писемного мовлення, підкреслював Р. Г. Краєвський. Тому, на думку вченого, кожний сурдопедагог (вчитель та вихователь) повинен виявляти і використовувати у своїй роботі залишки слухової функції учнів [143].

Третій аспект полягав у тому, що розвиток та використання слуху у дітей з вадами цієї функції повинні, насамперед, здійснюватися в умовах педагогічного процесу – в спеціальному дошкільному чи шкільному закладі і використовувати той мовленнєвий запас, який у дитини лишився (якщо втрата слуху відбулася у ранньому дитинстві), а в школі – під час навчання систематично й постійно. Проте це не виключає можливості проведення роботи над розвитком мовлення і

в позашкільні години, додавав дослідник. Корисною й незмінно успішною визнавав також роботу в логопедичному кабінеті [136].

Говорячи про дослідження слуху в умовах слухо-мовленнєвого кабінету у дітей з порушеннями слухової функції, Р. Г. Краєвський говорив, що для цього потрібно голосом різноманітної сили звуку, камертонально (слухове сприймання через повітряне середовище камертонами С2, С, С4), дзвониками та свистками різної висоти й сили звуку перевірити слух дитини. Рудольф Генріхович поважав і підтримував погляди лікаря В. М. Шкловського [225], спирався на запропоновану ним лікувально-педагогічну схему слухомовленнєвої роботи в позашкільні години. Та у своїх дослідженнях [143] Р. Г. Краєвський зафіксував, що сприймання камертона С2 свідчить про здатність дитини до слухових занять у мікрофонному класі, а у дітей, які сприймають камертон С2 протягом 10-12 секунд, спостерігався словесний слух голосного мовлення біля вуха.

Не менш відповідально Р. Г. Краєвський підходив до комплектування класів у школах для дітей з вадами слуху. Вчений вважав, що діти із залишками слуху – це різний за своїм розвитком та навчанням контингент, що часто ускладнює комплектування мікрофонних класів в умовах однієї школи [136].

Крім того, у таких учнів може спостерігатися своєрідний розрив між обсягом практичних побутових мовленнєвих навичок і класом, в якому навчається дитина, наголошував учений [149]. Р. Г. Краєвський помітив, що учні молодших класів можуть мати значно більший запас мовленнєвого матеріалу за умови добре розвинених навичок розмовного мовлення, ніж деякі учні старших класів, у яких спостерігається майже повна відсутність таких навичок. Причиною цього дефектолог визначав неповноцінне, неправильне комплектування класів без урахування ступеня залишку слуху та мовлення дитини, а також недостатню позашкільну роботу над розвитком слуху та усним мовленням дитини.

Рудольф Генріхович неодноразово підкреслював, що праця сурдопедагога істотно відрізняється від праці вчителів шкіл для дітей в загальноосвітніх закладах [146]. Він вважав, що сурдопедагог має вчити дітей з порушеннями слуху вимови та розумінню усного мовлення інших дітей, прищеплювати їм уміння зосереджувати увагу на співбесіднику, розвивати навички «читання з обличчя», використовуючи набуті мовленнєві знання дітей в різних ситуаціях, розширювати уявлення про ті чи інші предмети, їх функції та ознаки. Саме в цьому Р. Г. Краєвський вбачав основну специфіку шкіл для дітей з порушенням слуху та завдання сурдопедагога.

Крім того, Р. Г. Краєвський підкреслював, що у більшості випадків у дітей з вадами слуху немає жодних змін у голосовому апараті, вони тільки не вміють ним користуватися. Дитині необхідно «поставити» голос – допомогти правильно вимовляти окремі звуки та слова, писав Рудольф Генріхович [152].

Не меншого значення в навчанні та вихованні учнів з вадами слуху дефектолог надавав особистісним якостям дітей цієї категорії. Він розділяв думку інших науковців (Р. М. Боскіс, Ф. А. Рау) про те, що особи з вадами слуху внаслідок глухоти надзвичайно нервові і дразливі [152]. Підвищену знервованість Р. Г. Краєвський пояснював як явище, яке залежить переважно від виховання.

Адже батьки часто, внаслідок цілком природного почуття любові й бажання чимось компенсувати втрату слуху, починають «жаліти» таку дитину, іноді виявляти до неї особливу увагу, створюючи для неї, порівняно з іншими своїми дітьми, кращі умови. Вчений підкреслював, що така «любов» батьків дуже шкодить дитині. До глухої дитини треба завжди ставити такі вимоги поведінки й дисципліни, як і до решти дітей у родині, стверджував Р. Г. Краєвський. Адже виховання дитини з вадами слуху надзвичайно важлива і відповідальна робота, яка залежить від батьків.

Зокрема, велике значення має правильна організація роботи над розвитком мовлення, бо мова є тим знаряддям, за допомогою якої глуха дитина спілкується з іншими. Лише в умовах широкої мовленнєвої практики дитина з вадами слуху може оволодіти мовленням, а тому, підкреслював Рудольф Генріхович, зусиль тільки сурдопедагога та колективу школи чи садочка недостатньо. Роботу над розвитком мовлення дитини батьки повинні безумовно продовжувати і в домашніх умовах [136].

Для успішного розвитку практичних мовленнєвих навичок «розмовного» мовлення учений вважав за доцільне виділяти кілька етапів спеціальної навчальної роботи [153].

Розпочинати рекомендував із *прослуховування музики*. Тут радив з дітьми добре вивчати ритмічне оформлення музичних творів. Учням, в яких на достатньому рівні сформувалося усне мовлення, рекомендував вивчати ще й текст пісні. Адже діти, вивчивши слова і слухаючи текст через навушники, повторюють слова в ритм мотиву. Виходить своєрідний речитатив, який дітям дуже подобається, а з корекційної точки зору приносить гарні результати [136, 153].

На цьому етапі, стверджував Р.Г. Краєвський, важливо також навчити дітей диференціювати не тільки мотиви, але й голос – чоловічий від жіночого; сольний виступ від дуету, дуєт від хору. Ще радив з дітьми широко застосовувати музику для виховання у них ритмо-пластики: у ритм музики, яку діти чують, через навушники, паралельно виконувати різні пластичні рухи. Р.Г. Краєвський стверджував, що це може бути окремою формою роботи або додатковою на основних заняттях.

Наукові інтереси Рудольфа Генріховича були широкими і виходили далеко за межі теорії та практики сурдопедагогіки. Учений був добре обізнаний з провідними прийомами та технікою роботи, які використовувала не лише тогочасна сурдопедагогіка, а й логопедія, медицина та психіатрія. Прийом – застосування музики для виховання в учнів ритмо-пластики, про який говорить учений [153], – успішно впроваджувався у практику радянської логопедії як лікувальна логоритміка [217]. Вбачаючи у такій роботі позитивний вплив на особистість вихованців, Рудольф Генріхович сміливо переносив досвід з однієї галузі науки в іншу.

На другому етапі роботи над розвитком мовлення дітей з порушенням слуху Р.Г. Краєвський радив проводити *дихально-голосові вправи*.

Розвиток мовлення та здійснення мовленнєвої комунікації людини активно впливає на розвиток та правильність дихання, зокрема на легені, що в свою чергу

сприяє доброму постачанню організму кисню, писав Рудольф Генріхович. У багатьох дітей з порушенням слуху через те, що частина з них мало користується мовленням, унаслідок недостатньої мовленнєвої комунікації виражається поверхове та аритмічне дихання, голосові зв'язки мало еластичні. Як наслідок – організм одержує менше кисню, а мозок працює менш активно [136]. Тому вкрай важливо, підкреслював Р.Г. Краєвський, на кожному занятті з дитиною з порушенням слуху, під час лікувально-педагогічних занять обов'язково відводити хоча б 5 – 7 хвилин для дихально-голосової гімнастики з мікрофоном зворотного зв'язку для самоконтролю. Тут можна використовувати усі голосні – А, О, У, Е, И, І – та їхні сполучення [143, 144].

Варто також наголосити на міждисциплінарності наукових поглядів дефектолога. Адже вправи для розвитку мовленнєвого дихання, які вчений рекомендує проводити з дітьми з вадами слуху – поєднуючи голосні між собою в різних комбінаціях та голосні з приголосними – активно використовуються і логопедії. Завдяки своїм широким науковим поглядам, Р. Г. Краєвський підбирав найбільш оптимальний комплекс завдань для розвитку дихання та голосу, які й на сьогодні не втратили свої ефективності і використовуються сучасними логопедами та сурдопедагогами.

На третьому етапі Рудольф Генріхович надавав великого значення *слухомовленнєвій роботі*, основною метою якої є вивчення нових слів за слуховим сприйманням, побудова розповіді. Для цього Р. Г. Краєвський проводив слухові диктанти, читав з дітьми невеликі оповідання та складав з ними оповідання за малюнком. Найефективнішим він вважав такий принцип роботи, коли учні відповідають на запитання вчителя (керівника) [153].

Щоб процес навчання дітей з вадами слуху відбувався ефективніше, підкреслював дослідник, корекційну роботу слід проводити зі зворотнім мікрофоном у мікрофонному класі. Вивчення віршів з дітьми з вадами слуху та їх декламація, особливо коли дитина звертає увагу на свою вимову, акцентується на інтонації, яка часто порушена або зовсім відсутня, сприяє швидшому і якіснішому розвитку їхнього усного мовлення [136].

Також на третьому етапі роботи дефектолог рекомендував з корекційною метою широко застосувати лото різного характеру. І пропонував таке правило: гра проводиться з використанням слухового сприймання, що зацікавлює дітей і сприяє збагаченню їхнього запасу слів та розвитку слуху [136]. Таке «мовленнєве» лото Рудольф Генріхович радив батькам виготовляти самостійно, використовуючи для цього малюнки різних предметів зі старих книжок, газет, журналів, обгортки для цукерок, різні наклейки з коробочок тощо. Аркуш паперу Р. Г. Краєвський пропонував поділити на дев'ять кліток по три в кожному рядку і наклеювати зображення предметів по одному в кожній клітинці. На другому аркуші паперу, поділеному теж на 9 клітинок, писати друкованими літерами (у кожній клітинці) назви предметів. Другий аркуш необхідно розрізати на окремі частинки. Таким чином, в домашніх умовах можна легко виготовити накладні таблички [136, 144]. А далі грати: дорослий чітко й виразно, не поспішаючи, вимовляє назви предметів, зображених на таблиці, а дитина читає

слово з губ і, взявши накладну табличку, прикриває нею відповідний малюнок. Коли дитина накрисє всі малюнки правильно, гра закінчується.

До такої гри Р. Г. Краєвський висував кілька рекомендацій. По-перше, наголошував, що не слід перевтомлювати дитину цією грою, бо перевтома може спричинити послаблення уваги. У зв'язку з цим – виникатимуть помилки, розсіяність, а це сприятиме лише зменшенню зацікавленості [136].

По-друге, сурдопедагогу слід пам'ятати, що ніколи не варто вимовляти слова беззвучно. Це не допоможе дитині швидше прочитати слово з губ, підкреслював Р. Г. Краєвський. Не слід також вимовляти слово складами, тобто скандувати, оскільки дитина, наслідуючи таку вимову, теж стане говорити слова скандовано, а її мовлення, навіть при гарному голосі і чіткій вимові окремих звуків буде в цілому невиразним і незрозумілим [136, 144]. Батькам і педагогам вчений рекомендував говорити виразно, без надмірного спотворення, так як ми спілкуємося з нормальними дітьми зі збереженим слухом.

Щоб створити умови, в яких особливо успішно розвивалося б мовлення дитини з вадами слуху, потрібно не тільки безпосередньо працювати з дитиною над її мовленням, але й примусити говорити все, що цю дитину оточує, підкреслював Р. Г. Краєвський [136]. Як приклад, Рудольф Генріхович наводив такий спосіб дій: на кожному предметі (стіл, стілець, шафа, полиця, скло, тощо) чітким шрифтом написати його назву. І, таким чином, влаштувати невеличкий своєрідний домашній «музей-виставку» з різних предметів, макетів тощо. Частину предметів Р. Г. Краєвський радив виготовляти з паперу, дерева, пластиліну тощо, але всі предмети, які оточують дитину, підписувати. Використовувати можна й натуральні речі. Наприклад, дитина знайшла цвях, підкову, кусочок дроту, ключ тощо. Батькам потрібно усі ці предмети додавати як експонати для «домашнього музею», причепивши на ниточці або на тоненькій дротинці бирочку з назвою експонату. За переконанням вченого, такий творчий підхід до дитини з вадами слуху сприяє зростанню запасу слів і розвитку її мовлення, а загалом такий підхід розширюватиме життєвий досвід дитини [144].

Особливої уваги, на думку Рудольфа Генріховича потребує навчання кожної навчальної дисципліни. Наприклад, арифметики<sup>5</sup>. Щоб підготувати дитину до арифметичних дій і дати їй уявлення про число, вчений знову ж таки рекомендував просте арифметичне лото в межах десятка [144, 146].

У роботі над розвитком слуху і мовлення Р. Г. Краєвський спирався не лише на досягнення московських та ленінградських шкіл для дітей з вадами слуху, а й активно застосовував досвід українських спеціальних шкіл. У своїх публікаціях знайомив учителів з вітчизняними напрацюваннями, зарубіжним досвідом, таким чином наповнюючи дефектологію новою актуальною інформацією.

Нижче також хочемо висвітлити погляди вченого на розвиток усного мовлення у поранених хворих внаслідок вибухів. Адже у воєнний та повоєнний час, коли Р. Г. Краєвський працював у евакуаційних шпиталях, він зібрав та узагальнив практичні матеріали роботи з такими хворими, проте не опублікував увесь накопичений матеріал [145]. Лише частину рекомендацій та приклади з

<sup>5</sup> У роки, коли Р. Г. Краєвський займався проблемою навчання та виховання осіб з вадами слуху, навчальний предмет називався арифметика, а зараз - математика.

власного досвіду вісвітлив у брошурі «На допомогу інвалідам Вітчизняної війни з порушенням слуху та мови» (1947 р.) [147], в якій прагнув допомогти інвалідам війни, які втратили слух після вибухів у їхній реабілітації.

За спостереженням Р. Г. Краєвського, навчання та виховання таких осіб з порушенням слуху має свою специфіку. Цікаві дані про цю специфіку автор наводить у статті «Функциональные расстройства слуха и речи» (1946 р.) [153], де мова йде про оглушення в контужених хворих, які на деякий час втратили слух та мову.

Зокрема, варто відзначити, що в роботі з хворими, які внаслідок травми втратили слух, Р. Г. Краєвському доводилося використовувати знання з психології, щоб корекційна робота, яку він проводив, була більш ефективною, а висновки й рекомендації – об'єктивними.

Учений знав, що протягом 5-10 днів за сприятливих умов слух починає відновлюватися і хворий зможе говорити. Проте, сильні вибухи, які викликають розриви барабанної перетинки і хворобливі процеси, у разі їх поширення на внутрішнє вухо викликають зниження слуху різного ступеня – туговухість. В такому випадку до попередніх показників норми слух вже не повертається. А якщо внутрішнє вухо зовсім зруйноване або ушкоджені слухові нерви – настає повна глухота [153]. Та говорити прямо про такі речі своїм хворим вчений, звісно, не міг. В першу чергу, щоб не підривати дух хворого в свої відновлювальні й компенсаторні можливості організму, а по-друге, Рудольф Генріхович докладав багато зусиль, щоб повернути хворим слух та мовлення в найбільш короткі терміни [145].

Контуженим хворим Р. Г. Краєвський проводив спеціальне обстеження за допомоги отофона – приладу власного винаходу для визначення стану слуху. Процес обстеження відбувався наступним чином. Рефлексогенним був візуальний подразник — відповідь — при появі якого досліджуваний піднімав і негайно ж опускав руки в вихідне положення (долоні на столі). Після виховання живої реакції на світло одночасно включався, дещо передуючи світлу, умовний звуковий подразник середньої сили і тональності, який відповідав розмовному мовленню. При наявності у піддослідного слуху — зазвичай після 10-12 сполучень звуку зі світлом, при виключенні світла, Р. Г. Краєвський отримувал на отофоні позитивну реакцію на звук [153]. Крім того, він застосовував прилад власної конструкції не тільки для діагностики, але й у якості заглушувача по типу тріскачок Р. Барані та ларингофона І. Я. Деражне з метою виключення травматичного впливу слухового контролю при деяких формах логоневрозів [148]. (Відзначимо, що тріскачка R. Varany – прилад для тимчасового виключення одного вуха зі слухового акта, який застосовується при дослідженні слуху; ларингофон та коректофон доцента І.Я. Деражне – апарати штучного тимчасового виключення слуху для лікування мутизму і сурдомутизму «військового» походження, які винайшов лікар, працюючи у шпиталі м. Шимкента).

Крім отофона, вчений використовував з контуженими хворими ще й вокально-тріскучий метод лікування функціональних порушень голосу, розроблений Л. І. Кордатовим. В основу способу навчання Р. Г. Краєвський



поклав виховання правильного мовлення за наявності нового умовного рефлексу при тимчасовому усуненні слухового контролю шляхом заглушення. Рудольф Генріхович доповнив цей метод для більш ефективної роботи, що в чергове говорить про широту й глибину наукових поглядів ученого [153].

Для того, щоб особи з вадами слуху після перенесених травм не втрачали зв'язок зі світом, Рудольф Генріхович максимально сприяв ефективній корекційній роботі, яка мала призвести до відновлення або покращення слухової функції. Для цього Р.Г. Краєвський виділив кілька важливих аспектів, які сприяли цілеспрямованій корекційній роботі.

Та варто наголосити, що описані нижче прийоми стосуються не лише хворих, що втратили слух внаслідок травм, а й тих глухих та слабочуючих дітей і дорослих, які такими є від народження.

Особливу увагу вчений приділяв *звукопідсилювальній апаратурі*. Ми вище говорили про те, як з допомогою камертонів Р. Г. Краєвський здійснював обстеження слуху. Та в більшості випадків обстежувати слух має лікар, а вже після обстеження отримані дані направляти до лабораторії, де й відбувається виготовлення звукопідсилювальної апаратури [73, 136].

Якщо у дитини ослаблений слух, писав Р. Г. Краєвський, на одному чи обидвох вухах, завдяки правильному та своєчасному лікуванню, його можна скорегувати до норми або значно покращити слухове сприймання і без відповідної апаратури. Ця умова залежить від форми захворювання чи ушкодження слухового органу. Проте якщо лікувальні заходи, за висновком лікаря, не можуть дати позитивних наслідків – це є показником для застосування індивідуальної звукопідсилювальної апаратури – спеціальних приладів, які складаються із мікрофона, навушника (телефона) та батареї, яка живить прилад електричним струмом. На сьогодні у світі існує безліч різноманітних конструкцій звукопідсилювальних апаратів [153].

Найголовнішим у звукопідсилювачах Рудольф Генріхович визначав якість посилення звуку та чистоту його передачі. Один апарат може бути корисним для одного хворого і шкідливим для іншого, підкреслював Р. Г. Краєвський. Проте до підсилювальної апаратури дефектолог радив ставитися обережно, адже вона може шкідливо вплинути на стан слуху хворого: замість поліпшення може настати погіршення слуху, а хворобливий процес – відновитися. Особливо Рудольф Генріхович не рекомендував користуватися звукопідсилювальними засобами при хронічних запаленнях вуха. У таких випадках необхідно консультиватися з лікарем, наголошував він [136, 153].

Р. Г. Краєвський робив акцент на тому, що дитина з вадами слуху, уважно стежачи за рухами губ і язика вчителя та наслідуючи ці рухи, поступово вимовляє окремі звуки, легкі для вимови слова, речення та опановує мовленням. Тож дітям, у яких є значні рештки або зачатки слуху, наполягав дефектолог, корисно й необхідно навчатися в спеціально облаштованих мікрофонних класах. Завдяки збільшенню сили звуку через електричні прилади – звукопідсилювачі – діти матимуть можливість чути власне й чуже мовлення. «Дитина чує, що говорить учитель, і найважливіше — чує своє власне мовлення. Завдяки такому слуховому

контролю в учня покращується якість усного мовлення», – писав Рудольф Генріхович [143, с.9].

Автор категорично спростовував твердження про те, що навчання у мікрофонному класі (класі зі звукопідсилювальною апаратурою) може повернути дитині з вадами слуху її слух [152]. За переконанням Р.Г. Краєвського, навчання через звукопідсилювачі тільки позитивно впливає на якість звукового мовлення дитини, сприяє розвиткові мовленнєвого контакту. Дитина, в якій є залишки слуху, наголошував учений, значно краще «читає» з губ, але сприймати мову лише на слух вона не може.

Як аргумент на користь занять зі звукопідсилювальною апаратурою учений говорив про те, що в дитини, в якій є значні залишки слуху до ступеня сприймання мовлення біля вушної раковини. Під час таких тренувань розвивається слухова увага, покращується слухове сприймання. Тому важливо дитину з вадами слуху вчити чути і розуміти те, що вона сприймає слухом, писав Р.Г. Краєвський. Він наголошував, що дитині треба дати уявлення про звуки та їх сполучення, навчити її «слухати», користуватися наявним слухом. А досягти цього можна досягти завдяки слуховим вправам. Маленька дитина, яка втратила слух, навіть при наявності значних залишків слуху, внаслідок нерозвиненої слухової уваги та невміння розрізняти звуки, повноцінно не сприймає мовлення співбесідника [136].

Працювати над розвитком слуху можна не лише шляхом застосування спеціальної звукопідсилювальної апаратури, стверджував Р. Г. Краєвський. Для цього він радив також використовувати голосне (але не крикливе) мовлення на близькій відстані від дитини. Проте зазначав, що ніколи не слід надмірно голосно кричати безпосередньо над вухом дитини. Справа в тому, що при дуже голосному, крикливому мовленні звуки спотворюються. Крім того, писав Р.Г. Краєвський, слід пам'ятати, що дуже гучний звук не сприяє кращому сприйманню, а, навпаки, спричинює больові відчуття [143].

При слухових вправах Р. Г. Краєвський також радив використовувати читання з губ. Бо знав, що сприймання мовлення по рухах губ буде полегшувати слухове сприймання і, навпаки, краще слухове сприймання позитивно впливатиме на розвиток навичок читання з губ [144].

Якщо встановлено, що дитина зовсім втратила слух або не чує від народження, потрібно якомога раніше почати роботу над розвитком її мовленнєвих навичок та звуковимови. Щоб ця робота була ефективною, Р. Г. Краєвський рекомендував розпочинати її з розвитку у дитини з вадами слуху уваги та наслідування. На зміну втраченого слуху виступатиме зорове сприймання, а наслідування стане головним важелем і у вихованні, і в розвитку мовлення в маленьких дітей з вадами слуху, тим більше, що така дитина під впливом своєї вади ще більше схильна до імітації (наслідування), підкреслював Рудольф Генріхович [143]. Цю думку також підтримує Ф. А. Рау [183]. Глуха дитина навчається говорити лише через наслідування. Наслідування може бути мимовільне, несвідоме і цілком свідомою дією. Треба навчити дитину наслідувати різні рухи, дії тощо, зазначав Рудольф Генріхович.

Другим важливим напрямом вчений вважав за необхідне контролювати правильність вимови під час навчання техніці *читання з губ*. Говорячи про цей вид роботи, Р. Г. Краєвський говорив про навчання дітей, які від народження мали порушення слуху, та дорослих, які втратили слух після війни.

Хоча загалом рекомендації та вимоги до техніки читання з губ як для першої, так і для другої категорії «учнів» дуже схожі, все ж зупинимось більш детально на тих особливостях, які виділяв Р. Г. Краєвський.

Говорячи про читання з губ загалом, Рудольф Генріхович вважав, що «туговухі, особливо середнього та важкого ступеню, повинні навчитися читанню з губ» [136, с.5]. Бо окрім звукопідсилювальної апаратури їм необхідно також розвивати зорове сприймання мовлення. Наявність слуху сприятиме цьому. В такому випадку особи з вадами слуху будуть розуміти, що вони можуть встановлювати зв'язок з оточенням.

При вимові кожного звука наш артикуляційний апарат виконує певні рухи, характерні для окремого звука або групи звуків. Навіть люди без жодних порушень слуху часто в розмові із співбесідником намагаються дивитися на нього, бачити обличчя співрозмовника. Це полегшує сприймання мовлення [86].

Техніка читання з губ не завжди дається легко особам з вадами слуху, підкреслював Р. Г. Краєвський. Це складний процес, який не можна відокремлювати від розвитку мовлення в цілому. Адже уміння читати з губ людини тісно пов'язане зі знанням мови взагалі [143].

Рудольф Генріхович розрізняв суцільне читання з губ, (структурне), коли слова й речення особа з вадами слуху сприймає нероздільно, суцільно, і читання за окремими звуками, складовими частинами слова [152].

Говорячи про техніку читання з губ у дітей Р. Г. Краєвський відзначав, що для формування усного мовлення «суцільне» читання з губ відіграє надзвичайно важливу роль, адже сприяє розвиткові словесного мислення. Систематичне читання з губ поступово закріплює поняття слів у дитини. Вона починає усвідомлювати значення не тільки окремих слів, а й цілих фраз. Сприймаючи певний зоровий образ форми рота і рухів мовленнєвих органів, дитина з вадами слуху не тільки пов'язує його зі значенням слова, але й одночасно уявляє собі, як саме цей вираз вимовляється [143]. Таким чином розвивається внутрішнє мовлення. Це значить, що дитина поступово опановує умінням логічно та граматично правильно будувати речення, що, власне, є найголовнішим у навчанні осіб з вадами слуху, переконував Р.Г. Краєвський.

Та частина осіб з вадами слуху, підкреслював дослідник, у край негативно ставиться до занять з навчання техніки читання з губ, перебільшуючи труднощі, які виникають в процесі навчання та вважаючи їх непоборними. А окремі науковці згадану техніку називали навіть компрометуючою [72, 86]. Позиція Р. Г. Краєвського з цього приводу була чітка і однозначна: таке бачення дитиною з вадами слуху цього питання зовсім необґрунтоване й хибне, бо кожний індивід з порушенням слухової функції може навчитися розуміти мову по рухах губ. Правда, для цього слід мати бажання і прикладати зусилля [144].

Говорячи про види занять з навчання техніки читання з губ, Рудольф Генріхович схилився до того, що колективні заняття більш ефективні, бо досягнення одного учня – стимул для іншого; з'являються елементи змагання, які значною мірою активізують усю навчальну діяльність. Р. Г. Краєвський відзначав, що в основі навчання читання з губ лежить вивчення положення мовленнєвих органів – губ і язика – при вимові окремих звуків, що є першим кроком зорового сприймання мовлення по рухах губ і язика. Особливості положення органів артикуляції під час вимовляння звуків слід вивчати перед дзеркалом. Так можна краще бачити положення губ і язика та спостерігати виразну міміку обличчя, яка сприяє вирізненню одного звуку від іншого, особливо схожих за артикуляційним укладом [136].

Починати роботу Р. Г. Краєвський рекомендував з найлегших для зорового сприймання голосних звуків – а, о, у, е и, і. Для того, щоб відрізнити один від одного такі звуки як а, о, у – писав Р. Г. Краєвський – не потрібно багато зусиль, а от артикуляційна позиція звуків е – и та и – і виражена не дуже яскраво. Для того, щоб навчитися їх відрізнити, він рекомендував перед дзеркалом по кілька разів повторювати згадані звуки, старанно промовляючи їх та приглядатися до змін у положенні губ, до вертикальної відстані між губами, до виразності лінії носогубної складки, адже зміни в положенні язика помітити важко [143].

Щоб полегшити зчитування з губ, дехто починає говорити пошепки, або зовсім беззвучно, забуваючи про те, що найбільш природним є голосне мовлення. Це є методичною помилкою, підкреслював Р. Г. Краєвський, адже при беззвучній артикуляції спотворюються характерні особливості звуків, що лише ускладнює зорове сприймання мовлення [136].

Після того, коли особа з вадами слуху оволоділа технікою зчитування з губ голосних звуків та їх сполучення, Р. Г. Краєвський рекомендував вивчати артикуляцію приголосних звуків, виходячи з тої послідовності, яку взяв за основу з класифікації звуків у Ф.А. Рау. [183]: спочатку відпрацьовуються звуки п, б, м та їх комбінації, далі – т, д, н, далі – с, з, ц, далі – л, р, далі – ж, ш, ч, щ та г, к, х.

Рудольф Генріхович наголошував, що на початку роботи над технікою читання з губ доведеться зустріти чимало труднощів, однак після оволодіння читанням букв слід переходити до читання слів та речень. Зокрема, труднощі при читанні з губ виникають у осіб з дуже швидким темпом та невиразним мовленням (так зване грудне мовлення), при якому губи не набувають форми, характерної для тих чи інших звуків, писав Р. Г. Краєвський [143].

Не менш важливим при читанні з губ науковець визначав також положення обличчя, в якому найбільш рельєфно виступають артикуляційні особливості окремих звуків. Таких положень він виділив три: – анфас (коли дивитися на обличчя того, хто говорить прямо), профіль (коли дивитися на обличчя того, хто говорить з боку), та три чверті (щось середнє між положенням анфас і профіль) [144].

Науковець відзначав, що існує чимало різних думок [70], яке із положень є легшими для зчитування з губ. За його переконанням, саме позиція «три чверті» є найбільш зручною та характерною для такої роботи. Проте додавав, що вивчаючи

техніку зчитування з губ, слід тренуватися читати у всіх трьох положеннях, адже в побуті можуть бути різні ситуації, в яких доведеться сприймати мовлення іншої людини з різним положенням голови.

Для розвитку навичок читання з губ і збагачення запасу слів Р. Г.

Краєвський також рекомендував використовувати як один із простих способів навчання дітей лото, про яке ми вже говорили вище [144, 147]. Зважаючи на те, що таке лото можна легко зробити самим батькам для своєї дитини, воно є цінним підручним засобом для навчання. Для цього можуть бути використані малюнки різних предметів зі старих книжок, газет, журналів тощо.

Говорячи про техніку читання з губ у дорослих, переважно після отриманих травм від вибухів, Рудольф Генріхович відзначав, що в, першу чергу, у таких хворих потрібно намагатися максимально використовувати залишки слуху. Р. Г.

Краєвський помітив певний парадокс: завдяки попередньому досвіду та добре розвиненій слуховій увазі вміння користуватися наявними об'ємом слуху має велике значення і визнане різними спеціалістами – логопедами, ЛОР-лікарями та отиатрами. Зі свого власного досвіду роботи у слухо-мовленнєвому кабінеті Рудольф Генріхович знав, що навіть у глухих та слабчуючих з контурними залишками слуху при наявності стійких змін з боку слухового органу спостерігалось значне поліпшення слухового сприймання мовлення на слух [153].

Отже, у випадках повної чи часткової втрати слуху у дорослих після війни, завдяки інтенсивній корекційній роботі, техніка читання з губ, як показала практика та дослідження Р. Г. Краєвського [152, 153], сприяла частковому відновленню мовленнєвого контакту з оточуючими і пом'якшувала, певною мірою, травматичний вплив глухоти на особистість дорослого, попереджаючи, таким чином, можливість виникнення вторинних змін з боку психіки.

Та найголовніше, що варто підкреслити, у той період ще не існувало відпрацьованої методики логопедичних та сурдологічних прийомів при різних випадках постконтузійних порушень слуху та мовлення. Тому підходи до дорослих у техніці читання з губ були переважно такими, як і до дітей з вадами слуху. Виходячи з цього, одним із провідних завдань, яке ставив перед собою Рудольф Генріхович, була розробка спеціальної методики навчання осіб з вадами слуху, спрямована, в першу чергу, на розвиток усного мовлення глухих та слабчуючих дітей та дорослих.

## **2.2. Творчий внесок Р. Г. Краєвського у дослідження міміко-жестового мовлення, дактилології та дактилографії**

Складовою частиною процесу європейської інтеграції України є входження української спеціальної освіти в сучасний єдиний європейський освітній простір. Досягнення цієї мети можливе за умови модернізації всіх ланок освітнього процесу України, вивчення власного історичного досвіду, що сприятиме як загальному розвитку освіти, так і розв'язанню проблем, що існують в окремих її галузях, зокрема, в корекційній педагогіці [77, 191]. Актуальним питанням, що потребує глибокого теоретичного аналізу та експериментального вивчення, є визначення місця, ролі та структури навчання міміко-жестового мовлення [98].

Вище ми говорили про те, що пріоритетним завданням сурдопедагогіки Р. Г. Краєвський визначав навчання дітей з порушенням слуху усного мовлення. У своїх дослідженнях міміко-жестового мовлення Р. Г. Краєвський наголошував, що незалежно від рівня володіння словесним мовленням, особи з вадами слуху (глухі та слабочуючі) в якій би мірі вони не володіли словесним мовленням, під час міжособистісного спілкування користуються одне з одним так званою «мовою жестів» – міміко-жестовим мовленням.

Окрім Р. Г. Краєвського, міміко-жестове мовлення, з метою з'ясування його особливостей, досліджували такі відомі вітчизняні і зарубіжні дослідники, як А. Г. Басова, Р. М. Боскіс, А. Л. Воскресенський, Й. Ф. Гейльман, О. Г. Геранкіна, О. С. Горлачов, Т. А. Григорьєва, Г. О. Гурцов, О. І. Д'ячков, Г. Л. Зайцева, А. Г. Зікеєв, С. В. Кульбіда, Є. М. Марциновська, Т. В. Розанова, О. М. Тищенко, Л. І. Фомічова, Р. Н. Фрадкіна, М. Д. Ярмаченко та інші.

Для уникнення подальшої плутанини зупинимось на визначенні понять. Грунтуючись на системному підході до аналізу міміко-жестового мовлення, здійсненому О. С. Горлачовим [98], визначення понять «міміко-жестове мовлення» і «жестове позначення слова» базується на науково вивіренних критеріях.

Міміко-жестове мовлення – це система кінетичних знаків, що передають характерологічні особливості предметів, явищ оточуючої дійсності за допомогою визначених структурних елементів.

Жестове позначення слова – певний кінетичний знак, за яким закріплено певне значення предмета або явища навколишньої дійсності [98].

Р. Г. Краєвський користувався терміном «мова жестів», розуміючи під ним сучасний відповідник – міміко-жестове мовлення. Ми періодично будемо вживати термін автора, беручи його у лапки. Крім того, сьогодні існує кілька різнопланових вітчизняних досліджень, присвячених вивченню понятійно-термінологічного апарату і в сурдопедагогіці [155], і в сурдолінгвістиці [155, 202, 205]. Тому спершу зупинимось на дослідженні О. С. Горлачова, який у своєму дослідженні [98], виділяв основні структурні елементи, які мають наступне критеріальне наповнення: місце творення; рухові органи творення жестів; спосіб творення. Додатковими структурними елементами виділяв артикуляцію (одночасне промовляння повідомлення) і міміку обличчя (вираз обличчя), які є необхідною складовою, так як виконують функцію уточнення змісту жестів.

Відповідно до місця творення кожен жест, пише О. С. Горлачов, як знак, виконується в певній площині відносно тіла мовця. Рухові органи творення включають певну частину тіла. Спосіб творення включає в себе характер і аспект утворення жестового позначення слова [99].

О. М. Тищенко, здійснивши ґрунтовний аналіз поняттєво-термінологічного апарату сурдолінгвістики [207], розкрила зміст основних понять, які використовує сучасна дефектологічна наука та суміжні з нею дисципліни. Зокрема, О. М.

Тищенко зазначає, що «усі жестові мови, якими користується людина у різних сферах діяльності за різних мотивацій, класифікують за такими основами:

- за контингентом користувачів: мови глухих (як основний засіб спілкування) і мови чуючих (зазвичай як допоміжний засіб при словесній мові й основний при ритуальних мовчаннях тощо);
- за функціями: автономні й допоміжні;
- за ступенем автономності стосовно словесної мови: від цілком автономних (напр., жестова мова глухих) до «мов» – своєрідних форм словесної мови (кальковане жестове й дактильне мовлення);
- за комунікативними спроможностями: від умовних знаків спортсменів (жести тайм-аут, брек тощо) до жестової системи глухих, спроможної задовольнити будь-який рівень комунікації» [207, с.68].

Наш інтерес спрямований на міміко-жестове мовлення «мову жестів». О. М. Тищенко визначає його як мову, втілену у жестах, сприйману зоровим аналізатором, де основним органом її творення є руки [207], а поняттям «глухі» позначає категорію людей, змушених удаватися до спілкування жестовою мовою через певні фізичні вади. Ми підтримуємо таку позицію.

Зазначимо принагідно, що у науковій спадщині Р. Г. Краєвського [136, 144] та інших науковців [71, 184, 231] дорадянського й радянського періоду зустрічається термін «глухонімі». Пізніше від назви «глухонімі» як такої, що не відповідає дійсності, відмовилися у першу чергу самі ж глухі у зв'язку з можливістю навчання мови і спроможністю висловлювати свою думку – говорити. Про таку необхідність відмови пояснював зокрема О. І. Д'ячков [115]

Як уже було зазначено, серед глухих є кілька способів експлікації думки [205]. В основі міміко-жестового мовлення виділяють дві форми мовлення: рзмовне та калькуюче (кальковане) [98, 205].

Сучасна наука продовжує потребувати кореляції понять мова й мовлення. Зокрема жестова мова як система знаків і правил їх використання (мова) і жестове мовлення як діяльність з їх використання (мовлення). Кальковане жестове мовлення у такому разі слід розуміти винятково як діяльність з використання жестів для відбиття системи вербальної мови [205].

Тому ще раз зупиняючись на понятті «**мова жестів**», яким користувався Р. Г. Краєвський, визначатимемо його як систему знаків і правил їх використання, а також діяльність з використання жестів. У вченого зустрічається також поняття «**дактильне мовлення**». Під цим терміном ми будемо розуміти своєрідну кінестетичну форму словесного мовлення, яка існує поряд з усною та письмовою формами мовлення.

Так історично склалося, що деякі автори [82] висловлювалися проти дактильного та міміко-жестового мовлення взагалі, але допускали можливість його використання на перших роках навчання. Інші ж – вказують на необхідність даних форм спілкування лише під час міжособистісної комунікації в середовищі осіб з вадами слуху [124]. Зокрема, уже сучасна сурдопедагогіка виділяє кілька підходів до використання міміко-жестового мовлення.

*Перший підхід* полягає у визнанні провідної ролі дактильного та міміко-жестового мовлення в розвитку і системі навчання глухих дітей («мімічний метод», «білінгвістичний підхід») (Г. Л. Зайцева, Н. В. Іванюшева, С. В. Кульбіда

та інші). *Другий підхід* – повне заперечення дактильного та міміко-жестового мовлення в процесі навчання і виховання дітей з вадами слуху («чистий усний метод», сучасний «оралізм») (А. А. Вербицкий, Л. С. Дімскіс, О. П. Іссакова та інші). *Третій підхід* – включення дактильного та міміко-жестового мовлення в навчально-виховний процес дітей з вадами слуху як допоміжний засіб (традиції російської сурдопедагогіки першої половини ХІХ століття, радянської школи і використовується зараз) або як один із засобів навчання дітей з вадами слуху (О. Г. Геранкіна, О. І. Д'ячков, Р.Г. Краєвський та інші). Цей підхід є найбільш поширеним нині і сучасним.

Проте був період, коли система навчання осіб з порушеннями слухової функції в Росії та Україні перейшла на «комбіновану систему», яка допускала можливість використання різних засобів спілкування (усних, писемних, жестових, дактильних) у навчально-виховному процесі. А міміко-жестове мовлення розглядалося як недосконалий і вимушений засіб, роблячи акцент у спілкуванні на звукове словесне мовлення [155].

Р. Г. Краєвський є одним із яскравих дослідників міміко-жестового мовлення в Україні в другій половині ХХ століття, який окрім вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення, здійснив спробу лінгвістично описати міміко-жестове мовлення осіб з вадами слуху [202, 206, 208], створивши унікальний посібник з вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення – «Мова жестів глухих» [144] – більшу частину якого складає словник міміко-жестового мовлення українською та російською мовами. Наукова позиція вченого знайшла відображення і в дослідженнях О. Г. Геранкіної [88]. Вона також спиралася на той принцип, згідно якого словесне мовлення є знаряддям мислення, визначаючи основною проблемою сурдопедагогічної теорії і практики проблему навчання дітей з вадами слуху словесному мовленню, розуміючи, що в процесі міжособистісного спілкування в будь-якому випадку особи з вадами слуху використовуватимуть дактильне та міміко-жестове мовлення [88].

Ураховуючи той факт, що сам Р. Г. Краєвський мав можливість певний час бути перекладачем художніх книг для дитячого колективу з порушенням слуху, про що йшла мова у першому розділі (пункт 1.2), це створило сприятливі умови для вивчення всіх діалектів міміко-жестового мовлення, усіх особливостей і різновидів мімічних знаків, зокрема знаків-синонімів, а також міміки учнів шкіл для дітей з порушенням слуху. Тому увесь накопичений досвід Р. Г. Краєвський і виклав у посібнику «Мова жестів глухих» [144], який був рекомендований для працівників шкіл глухих, працівників підприємств Всеукраїнського товариства глухих та студентів сурдопедагогічних відділень. Своє наукове бачення «мови жестів» вчений висвітлює також у брошурах «На допомогу інвалідам Вітчизняної війни з порушенням слуху і мови [147], «Батькам глухонімої та оглухлої дитини» [136], в кількох наукових статтях [149, 152].

Р. Г. Краєвський та інші дослідники [127, 183] відзначали, що міміко-жестове мовлення, на відміну від словесного, яке має звукової (артикуляційної) основи, реалізується через візуальну (просторово-рухову) основу. Його основною одиницею є жест, який характеризується наявністю трьох основних структурних



елементів: конфігурація пальців руки (рук), яка може бути «дактильна», «недактильна», «числова»; місце виконання жесту відповідно тіла мовця; характеристика руху руки (рук), а саме рух всією рукою, рух обома руками, якість руху, рух пальцями руки [144]. Також додатковими структурними елементами є артикуляція (одночасне промовляння повідомлення) і міміка обличчя (вираз обличчя, сигнали, що не здійснюються руками та артикуляція, які є необхідною складовою, так як виконують функцію уточнення змісту жестів) [85].

Якщо особи з вадами слуху не можуть зрозуміти одне одного або про що їм говорить хтось інший, вони починають користуватися графічною мовою – письмом. Та це не завжди буває зручно, бо не завжди під рукою є блокнот та ручка чи олівець. Р. Г. Краєвський помітив, що іноді вони починають писати пальцем, використовуючи для цього будь-яку горизонтальну чи вертикальну поверхню, або просто писати в повітрі. Та такі способи часто не задовольняють ні самих осіб з вадами слуху, ні тих, хто знаходиться поряд з ними [136].

Саме тому вчений вирішив детально вивчити засоби, якими спілкуються між собою глухі та слабочуючі – жести та письмо – та описати їх у посібнику «Мова жестів глухих» [144]. Жестові знаки автор збирав у період практичної роботи в школах для глухих. Велика кількість і насиченість матеріалу дали можливість Р. Г. Краєвському вперше на теренах України в повоєнні роки більш-менш широко в означеній книзі не лише систематизовано описати жести і знаки міміко-жестового мовлення з метою раціонального його вивчення, а й пояснити деякі етимологічні відомості жестових знаків.

Рудольф Генріхович розробив власну класифікацію жестів, за якою чітко простежується мотиваційна складова номінації [202].

До першої групи вчений відніс *виражальні рухи*:

- а) міміку (гніву, огиди, переляку тощо);
- б) виражальні жести:
  - указівні (заборона, запрошення тощо);
  - інсценувальні або імітативні (писати, бігти тощо);

До другої – жестові знаки:

а) знаки безпосередньої конкретної символіки, що зображають предмети за формою (наприклад, папір, килим) чи конструкцією (ліжка, гриб), або ж за тим і другим (цвях, вулиця). Ця група тісно пов'язана з виражальними жестами;

б) знаки опосередкованої символіки:

– зображення за характерною ознакою (гума – рух, що імітує розтягування гуми, від'їжджати – рух поступового з'єднання великого й вказівного пальців при поступальному русі вперед, що імітує зменшення предмета під час його віддалення);

– знаки-кальки словесних виразів (умова, домовленість – кількаразове ударяння долоні об долоню (від виразу «вдарити по руках» тощо);

в) штучні знаки:

– пов'язані з початковою буквою відповідного слова (нещастя, горе – пальці обох рук у конфігурації букви “н” одночасно рухаються вниз, грамотний, писемний – пальці в конфігурації букви “г” торкаються лоба й рухаються вниз та

ін.);

– довільні знаки (сам – великий палець правої кисті торкається до лівого нижнього боку грудей, а потім до правого; спокійно – ковзний рух по грудній клітці зовнішнім ребром великого пальця або розкритою долонею).

Перша група (виражальні рухи) є спільними переважно для глухих і для осіб з нормальним слухом, а друга група (жестові знаки) – це кінетична система глухих, хоча деякі жести, напр., домовленість використовують і чуючі, вдаряючи по руках, підсилюючи вислів: “Домовились!” [144].

Окрім особливостей номінації, у формуванні жестової картини світу важливу роль відіграє грамати́ка міміко-жестового мовлення. Конкретність жестових висловів свідчить про перевагу наочно-дійового, образного (конкретного) мислення над абстрактним. Особливо це помітно у глухих, які не володіють вербальною мовою або її грамотою [144, 207].

Р. Г. Краєвський розумів, що процес оволодіння міміко-жестовим мовленням для початківців становить значні труднощі, особливо при запам'ятовуванні жестових знаків, подібних у відтворенні, але відмінних за значенням. Він з власного досвіду знав, що найбільші труднощі становить розуміння міміки. Та свого часу з цим аспектом від впорався блискуче – майстерно оволодів технікою «мімічного» спілкування. А згодом у посібнику «Мова жестів глухих», першому найповнішому українському виданні, описав понад 1500 жестів [144].

Нижче ми наводимо кілька важливих положень, які окреслив вчений у згаданому посібнику.

Зокрема, Р.Г. Краєвський вважав, що неточне відтворення жестового знака нерідко може призвести до перекручення змісту мімічної фрази. Крім того, у різних колективах особи з порушеннями слуху можуть користуватися різними жестами, які виникли в даному колективі і тільки тут застосовуються, не спільні для всіх осіб з вадами слуху. Окремо учений звертав увагу на те, що існують різні почерки жестових знаків, які часто неправильно розглядають як різні знаки. Можуть також спостерігатися синоніми, які іноді вважають особливостями різних діалектів. Саме тому для правильного трактування «мови жестів» потрібно старанно вивчити усі особливості, щоб оволодіти міміко-жестовим мовленням [144].

Рудольф Генріхович зазначав, що міміко-жестове мовлення «супроводжується передачею таких емоцій, як «гніву», «злості», «злоби», «здивування», «переляку», «страху», «жаху», «суму», «смутку», «огиди», «презирства» [144, с. 28-29], а у С. В. Кульбіді під час здійснення міміко-жестового спілкування осіб з вадами слуху ми знайшли ще емоції «радості» та «задоволення» [155, с. 20].

Усі жестові знаки Р. Г. Краєвський об'єднав в окремі групи. В основу цього розподілу він поклав спільні для багатьох жестів і жестових знаків положення пальців кисті, що є їх основними елементами – своєрідними кінемами. У зв'язку з тим, що кінеми в переважній більшості випадків відповідають дактильним знакам (іноді з деякими відхиленнями), Р. Г. Краєвський під час опису жестів, положення

пальців рук позначав у книзі відповідним дактильним знаком [144].

Крім того, учений наголошував на тому, що дитина з вадами слуху оволодіває «мовою жестів» шляхом наслідування. В основі цих процесів лежать рефлекторні механізми. Первинною формою мімічного, спілкування між дитиною з порушенням слуху і слухачем, писав Р. Г. Краєвський, є насамперед виражальна міміка та вказівні жести. Дослідник стверджував, що на першому етапі свого розвитку міміко-жестове мовлення дитини з порушенням слуху дуже примітивне і складається переважно з жестів у поєднанні з виражальною мімікою обличчя. Із зростанням життєвого досвіду відбувається зростання й соціального запиту дитини з порушенням слуху. Поступово, особливо в умовах діяльності цілого такого колективу, виникає потреба в більш точній, диференційованій міміці. Спілкуючись одне з одним, з чуючими людьми, діти з порушенням слуху збагачують свій словниковий запас.

За глибоким переконанням Р. Г. Краєвського, розвиток словесного мовлення особливо впливає на міміку дітей з вадами слуху [152]. Оволодіваючи ним, такі діти намагаються все більше й більше уточнювати жестові знаки. І саме на цьому етапі збільшується питома вага дактилології, яка поповнює прогалини в міміці і уточнює недостатньо диференційовані жестові знаки [144].

Говорячи про сам термін «міміка», який широко застосовується у сурдопедагогіці, Рудольф Генріхович вважав не зовсім точним його трактування. «Під мімікою у власному розумінні цього слова слід розуміти тільки виражальну міміку обличчя, яка є компонентом не тільки мови жестів глухонімих, а й звукової мови людини, що чує нормально<sup>6</sup>». [133, с.6] Поряд з мімікою обличчя, писав Р. Г. Краєвський, виняткове значення мають виражальні жести, які широко використовують як індивіди з вадами слуху, так і чуючі. Особливо ця специфіка стосується дітей, – додавав учений.

Крім того, Р. Г. Краєвський вважав абсолютно помилковою думку про те, що в міру збагачення мовлення, варто відсувати на задній план міміку, жести й інтонацію. І у дорослої чуючої людини ці форми самовиявлення сприяють кращому розумінню людьми одне одного. Як аргумент Р. Г. Краєвський наводив приклад з двома ораторами: перший, який говорить дерев'яним голосом, беземоційний, з маскоподібним обличчям, статичний та другий оратор, чия мова сповнена виразності, інтонації, очі загораються, на обличчі і в жестах відбиваються думки та почуття [144]. Без сумніву, нам би теж більше сподобався другий оратор.

За даними сучасної сурдопедагогіки та сурдопсихології [100, 215], за допомогою міміко-жестового мовлення неможливо розвивати когнітивні процеси: пам'ять, мислення тощо. Розвиток можливий лише за допомогою словесного мовлення.

Р. Г. Краєвський вважав, що у процесі усного та писемного мовлення людина краще усвідомлює свої думки, а в танці та міміці – себе [144]. Найхарактернішою особливістю міміко-жестового мовлення Р. Г. Краєвський вважав образописову (ідеографічну) форму його викладу. Міміко-жестове

мовлення – аморфне, підкреслював Р. Г. Краєвський, адже в ньому є дуже мало елементів граматичної будови (число, час, особа). Відмінкові форми іменників, яких немає в жестовій системі знаків, поповнюються в деякій мірі жестовими знаками-прийменниками (які спостерігаються в міміці осіб з порушенням слуху, що володіють словесним мовленням). Крім того, більшість жестових знаків – багатозначні (полісемантичні), писав Р.Г. Краєвський. Один жестовий знак часто означає предмет і дію. «Наприклад слова «робити» і «працювати» позначені одним і тим самим знаком, «пилка» і «пиляти» також мають один жестовий знак. Значення цих слів стає зрозумілим тільки в контексті цілої фрази, а іноді й кількох фраз. Часто значення жестового знака уточнюється змістом всього речення» [144, с.7].

Автор також відзначав певні переваги, які є у осіб з порушенням слуху, проте володіють мовою. Вони полягають у тому, що під час спілкування означена категорія осіб уточнює жестові знаки дактильно або за допомогою артикуляції. Тому сурдоперекладачі завжди супроводжують міміко-жестове мовлення беззвучною артикуляцією. І це важливо робити завжди, вважав Р. Г. Краєвський.

Однак в індивідуальній бесіді з дитиною, яка не володіє словесним мовленням (або з дорослим індивідом з вадами слуху, який не володіє письмом), не слід робити дослівного перекладу зі словесного мовлення на міміку, підкреслював учений. Помилка багатьох сурдоперекладачів у тому, що такий переклад буде формальним і індивід або неправильно зрозуміє сказане, або й зовсім нічого не зрозуміє. Перекладати дослівно можна тільки тим особам з порушенням слуху, які добре володіють словесним мовленням та читають з губ [136].

Орієнтуючись на особу з порушенням слуху, яка не володіє словесним мовленням або володіє ним обмежено, учений наполегливо радив відходити від конструювання мімічних фраз за зразком словесних і дотримуватися образописової форми викладу. З цією метою автор пропонував використовувати повторення коротких конкретно-ситуаційних мімічних фраз для передачі нескладного словесного речення у різних варіантах [143].

Та для того, щоб зрозуміти в цілому позбавлений граматичного ладу текст та полегшити вивчення міміко-жестового мовлення, Рудольф Генріхович у своїй науковій спадщині приділив значну увагу мімічних засобам – дактилології та дактилографії.

Найбільш повно і ґрунтовно свої погляди на міміко-жестове мовлення та методичні вимоги до його використання Р. Г. Краєвський виклав та узагальнив у посібнику «Мова жестів глухих». Якщо давати характеристику цьому підручнику, варто відзначити, що він складається з передмови, вступу та п'яти розділів [144].

Зокрема, розділ «Дактилологія і дактилографія» містить відомості про дистантне дактилографічне мовлення (дактилологію) та контактне (дактилографію, якою користуються сліпоглухі). Класифікація жестів як одиниць «мови жестів», запропонована Р. Г. Краєвським, хоч і потребує уточнення, є найповнішою на сьогодні диференційною схемою жестів за способом відтворення та джерелами номінації [207].

Розділ «Словник жестових знаків» і є безпосередньою лексикографічною частиною посібника. В основі упорядкування жестового матеріалу – принцип конфігурації (Р. Г. Краєвський уживає вислови «дактильне зображення букви» – А, Б, Н, У тощо – та «дактильне зображення цифри» – 1, 2, 3, 4 тощо. Так, жестові знаки у словнику розміщені відповідно до дактильного зображення певної літери алфавіту (цифри), яка лежить у їх основі. Причому порядок дактильних зображень (конфігурацій) відповідає не порядку букв словесного алфавіту (А, Б, В, Г...), чи цифрового ряду (1, 2, 3...), а особливостям поетапної зміни конфігурації долоні (положення пальців) [144]. Зазначимо, що донедавна такий принцип упорядкування жестів був непоширений і більшість словників послуговувалися тезаурусним (тематичний) принципом, відзначала О. М. Тищенко [207].

Сам же Р. Г. Краєвський **дактилологію** визначав як ручну азбуку, що є своєрідною формою вираження словесного мовлення. Дактилологія — пальцева мова – за своєю суттю близька до письма, – відзначав учений, адже тут кожен букву алфавіту позначають відповідним положенням пальців [144, с.9]. Буквений склад слова передається переходом пальців кисті з одного положення в інше. І під час користування дактилологією, слід дотримуватися усіх правил граматики і правопису – наголошував Р. Г. Краєвський. «Говорити» таким способом або «писати» можна лівою та правою рукою.

Будучи добре знайомим з історією дактилології, учений зазначав, що раніше більше користувалися так званою фонетичною дактилологією — ручною системою Георга Форхгаммера. (Це була допоміжна система ручних знаків, яка полегшувала індивідам з вадами слуху читати з губ звуки, видима артикуляція яких однакова для цілої групи звуків) [144]. Учений наголошував і на тому, що дактилологія може розвиватись і як первинне мовлення. Цим вона відрізняється від письма в процесі навчання грамоти.

Про таку систему, де первинне мовлення – дактилологія – виступає на першому етапі початкового навчання мови в своїй системі навчання осіб з вадами слуху говорив також С. О. Зиков [143]. (Наприклад, для того, щоб індивід з порушенням слуху міг відрізнити один від одного звуку п, б, м або т, д, н, педагог надавав пальцям правої кисті і самій кисті відповідного положення). Та система цих ручних знаків була складна, штучна, а положення кисті мало чим відрізнялися, тому їх важко було розрізняти. Крім того, згадана ручна дактилологія методично себе не виправдала, бо не сприяла розвитку навичок читання з губ. Згодом її припинили застосовувати [86].

Зараз же світ користується стандартизованою дактилологією з урахуванням алфавіту певної мови, коли пальці однієї руки набирають положення, подібного написанню букви [215].

Цінним посібник Р. Г. Краєвського «Мова жестів глухих» є ще й тим, що автор висвітлив у ньому одноручну азбуку одразу двох мов – української і російської.

Усі дактильні знаки за характером конструкції для кращого і більш швидкого запам'ятовування вчений поділив на три групи, спираючись при цьому на класифікацію О. М. Берляна, І. О. Лермана та М. В. Юр'євої, авторськи

доповнивши та змінивши її. Таким чином, Р. Г. Краєвський запропонував свою методику вивчення дактилогії, виокремивши одну ознаку жестів – їхню конфігурацію [143, 144].

До *першої групи* учений відніс дактильні знаки української і російської мов, подібні графічним написанням до букв: а, г, и, й, ы, і, ї, є, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ц, ш, щ, э.

До *другої групи* — так звані «рисункові» дактильні знаки (коли букву пишуть у повітрі): д, з, б (При цьому останній дактильний знак частково відтворюють пальцями, не вистачає тільки верхньої лінії друкованої букви б) та знаки частково подібні написання букв х, ю, я.

До *третьої групи* вчений відніс знаки, з дуже умовним положенням кисті: в, е, ж, к, ф, ч, ь, ъ [144].

Важливо також відзначити, що Р. Г. Краєвський уперше виокремив таку кінему, як *конфігурація* (однак не називаючи її так, а вживаючи описову конструкцію: положення пальців кисті [206].

Вивчення ручної азбуки Р. Г. Краєвський рекомендував починати з першої групи як найдоступнішої для засвоєння. А вивчати дактильні знаки рекомендував не ізольовано, а відразу на матеріалі слів, бажано маловідомих, щоб таким чином виключити вгадування [144].

Після того, коли початківець оволодіє рештою дактильних знаків, науковець радив вправляються в дактилюванні та читанні з руки у вигляді відповідей на запитання і нескладних бесід. При недостатній гнучкості та рухливості пальців, що нерідко спостерігав учений у тих, хто лише вчиться володіти азбукою, Р.Г. Краєвський рекомендував попередньо займатися гімнастикою пальців. Особливо корисними вбачав вправи з почергового дотикання випрямлених пальців до внутрішньої поверхні нігтьової фаланги великого пальця. Рухи радив виконувати у двох напрямках. Поступово, з утворенням автоматизмів, темп дактилювання учений рекомендував прискорювати, щоб він з часом став відповідати уповільненому темпу усного розмовного мовлення [144].

Крім того учений відмічав, що зчитувати з руки значно важче, ніж дактилювати, тому необхідно особливу увагу приділяти вправам з читання дактильного тексту. Інше правило, на якому наголошував Р.Г. Краєвський – слово дактилюють разом. Спочатку невеликі паузи слід робити між усіма словами і дещо більші — між фразами, відзначав учений [136, 143].

Для успішного читання з руки, за переконанням науковця, велику роль відіграє міцне засвоєння кожного дактильного знака. Справа в тому, що сприймання дактильного складу слова не є в такій мірі цілісним (глобальним), як при сприйманні буквеного складу слова. Адже дактильні знаки з'являються під час дактилювання слова, зникають та змінюються іншими. Випадіння навіть одного дактильного знака, спотворення його зображення або заміна іншим подібним знаком спричинює нерозуміння слова. Вивчаючи ручну азбуку, близькі за формою дактильні знаки обов'язково потрібно вивчати за допомогою зіставлення. Наприклад: точка — мочка (т — м) та ін. [144, с.11].

Значну увагу автор відводив правилам та вправам, які безпосередньо стосуються дактилювання. Р. Г. Краєвський підкреслював, що під час дактилювання необхідно стежити, щоб плече було притулене до тулуба. Кисть, якою дактилюють, повинна бути приблизно на рівні ключиці і трохи справа. На початку вивчення ручної азбуки дактилювання повинно бути помірно повільним. Однак і дуже повільне дактилювання утруднює читання. Кожний дактильний знак має бути відтворений точно, акуратно. Дактильні знаки в цілому, точно так само як і почерк, мають бути читабельними, ясними та виразними [144]. Важливо також дотримуватися дактилографічно чіткого зображення букви, між словами робити невеликі паузи, рухатися мають лише кисть і пальці, а сам текст бути орфографічно (граматично) правильно оформлений.

Однак при цьому Р. Г. Краєвський зазначав, що знати дактилографію для осіб з порушенням слуху важливо і необхідно, та першочерговим завданням визначав оволодіння технікою читання з губ. Говорячи про почерк, вчений писав, що як і в письмі, в дактилографії існують різні почерки дактилювання. Багато індивідів з вадами слуху мають поганий почерк і через те неясно відтворюють дактильні знаки, особливо подібні, такі, наприклад, як м—т, п—л, ш—т та ін. Крім того, особи з вадами слуху, які погано знають словесне мовлення, часто спотворюють слова, що ще більше ускладнює читання з руки. Тому дуже важливо працювати над власним почерком міміко-жестового мовлення, особливо сурдопедагогам, щоб бути для учнів гарним прикладом, вважав Р. Г. Краєвський. У зв'язку з цим науковець відзначав, що негативне ставлення деяких сурдопедагогів до дактилології, яка ніби заважає успішному формуванню усного мовлення, зокрема виразності вимовляння, необґрунтоване, а скоріше викликане поганою технікою їхнього власного дактилювання [136, 144].

Та як і в будь якій справі, в дактилології теж існують причини, які можуть призводити до незадовільної техніки. Однією з причин Рудольф Генріхович вважав фізіологічні механізми. Справа в тому, що корковий «центр» рухової мовленнєвої зони головного мозку і «центр» руки, що є не менш складним, ніж мовновимовний, перебувають у тісному фізіологічному зв'язку і анатомічно дуже близькі. Дактильні мовнорухові образи і автоматизми, що виникають на їх основі в процесі мовленнєвої діяльності, значною мірою сприяють більш швидшому утворенню та зміцненню звуковимовних кінестезій. Дактильне «промовляння», що супроводжує початковий період навчання усному мовленню, з набуттям вимовних навичок усного мовлення, автоматизацією і нормалізацією ритму поступово згасає [144].

**Дактилографію** (письмо пальцем) вчений визначав як відтворення рухом вказівного пальця накреслення букв. Цією формою писемного мовлення, як це описував науковець, користуються як глухі й слабочуючі, так і сліпоглухі для спілкування з людьми, які нормально чують і бачать, але не знають дактилології [144].

Дактилографію Р.Г. Краєвський виділяв дистантну (сприймається дистантним аналізатором — органом зору), і контактну (сприймається контактним аналізатором — дотиком). Дистантну він поділяв на розгорнуту і

накладну. При розгорнутій дактилографії, писав учений, графічне накреслення слова відтворюється так само, як і під час написання – розгорнуто. Розгорнута дактилографія може бути прямою і оберненою або дзеркальною [144].

Пряме письмо в повітрі, продовжував Р. Г. Краєвський, повністю відповідає класичному письму. Особа, яка читає, бачить пряме зображення буквених зображень. Людина, що читає дактилографічне письмо, повернена обличчям у той самий бік, що й особа, яка пише. Така форма дактилографії найдоступніша для сприймання [144].

При дзеркальному письмі «читач» перебуває навпроти людини, яка пише, тому бачить обернене, дзеркальне зображення, що трохи складніше для сприймання від прямого зображення, однак навички читання дзеркальної дактилографії утворюються досить швидко, відзначав учений. При накладній дактилографії процес комунікації полягає у тому, що букви «накладають» послідовно одна на одну, тобто пишуть на одному місці. Такий спосіб письма для сприймання важчий тільки спочатку, вважав учений. З часом, накладне письмо стає більш практичним і зручнішим. Накладна дактилографія, за уявленнями Р. Г. Краєвського, так само як і розгорнута, може бути прямою і дзеркальною і в той же час перевернутою, коли людина, яка пише, сидить навпроти [144].

Також учений звертав увагу на те, що до дистантної дактилографії іноді вдаються в спілкуванні між собою чуючі люди, у тих ситуаціях, де не мають можливості використовувати усне та писемне мовлення. Проте, незважаючи на явну практичність і доступність дактилографії, говорив Рудольф Генріхович, нею зовсім не користуються учні шкіл з порушеннями слуху [143, 144].

А от контактну дактилографію поряд з головним допоміжним засобом — дактилологією — активно застосовують сліпоглухі. Контактна дактилографія тільки накладна. У процесі комунікації відбувається «письмо» пальцем на долоні сліпоглухого. Останні досягають дуже високої техніки «читання» дактильного письма з долоні [144].

До дактильного письма учений також висував ряд вимог. По-перше, воно повинно бути читабельним і помірного темпу. По-друге, букви при дистантній дактилографії найкраще «писати» розміром приблизно 10 см. При контактній дактилографії розмір букви повинен бути трохи менший від долоні. По-третє, учений рекомендував користуватися тільки писаними буквами, бо друкований шрифт, за його переконанням, сприймається погано і його не можна відтворювати плавною безперервною лінією [144].

Та основне правило, яке висував учений до усіх, не тільки сурдопедагогів, а й інших працівників школи глухих, студентів, які навчаються на сурдопедагогічному відділенні – вони просто зобов'язані добре володіти технікою і дактилювання, і дактилографії — в однаковій мірі бігло і дактилювати, і читати з руки. Щоб цього досягти, учений рекомендував активно вправлятися в процесі практики: спочатку самому дактилювати перед дзеркалом, (дуже сприяє набуванню навичок читання з руки, бо людина, яка вправляється, бачить у дзеркалі обернене зображення дактильного знака, або, при дактилографії, начертання букви, яке відповідає тому, що сприймається з руки співрозмовника



під час розмови, вважав учений) [144].

Таким чином, аналізуючи основні погляди ученого на проблеми дактилології і дактилографії, можна дійти висновку: позиція Р. Г. Краєвського співзвучна із сучасним уявленням про писемне мовлення осіб з вадами слуху. Р. Г. Краєвський підкреслював, що глухі та слабочуючі в якій би мірі вони не володіли словесним мовленням, під час міжособистісного спілкування користуються один з одним міміко-жестовим мовленням, яке краще засвоювати за відповідною методикою з урахування специфіки вивчення жестів, яку він розкривав у книзі «Мова жестів глухих».

### **2.3. Методика слухової роботи для дітей з порушеннями слуху у працях Р. Г. Краєвського**

Важко переоцінити практичне значення досліджень Р. Г. Краєвського в галузі сурдопедагогіки. Він приділяв значну увагу формуванню мовлення у дітей з вадами слуху, оволодіння яким становить для цієї категорії дітей значні труднощі. Рудольф Генріхович неодноразово виступав на різних семінарах та конференціях, де доповідав про методи навчання мовленню дітей з порушенням слуху [59, 65], говорив про розробку найбільш ефективних методик та про необхідність використання всіх засобів, які сприяють швидшому формуванню мовлення у дітей з вадами слуху [143].

Р. Г. Краєвський дійсно був не просто теоретиком, а практиком, активно поширював та популяризував нові навчально-виховні технології серед вчителів шкіл для дітей з вадами слуху, сурдопедагогів та батьків дітей означеної категорії. Крім того, що є найбільш цінним, Рудольф Генріхович займався розробкою власних методик, дидактичного матеріалу, наукових посібників і підручників.

Говорячи про актуальні проблеми сурдопедагогіки, вчений центральною проблемою бачив формування мовлення у дітей з вадами слуху, оволодіння яким становить для них значні труднощі. Саме тому науково-теоретичні дослідження та практична робота ученого була спрямована на удосконалення методів навчання мовленню дітей з порушенням слуху, на розробку найбільш ефективних методик, використання всіх засобів, що сприяють швидшому формуванню мовлення у глухих та слабочуючих. Спираючись на вчення В. І. Бельтюкова [73], Р. М. Боскіс [82], Л. В. Неймана [171], Ф. А. Рау [183], присвячених питанню вивчення стану слухової функції у дітей з вадами слуху, а також особливостей їх акустичного сприйняття, Р. Г. Краєвський вирішив дослідити ті аспекти в мовленні дітей з вадами слуху, які на його думку, були мало висвітленими у той час. Його наукові пошуки стосувалися безпосередньо спеціальної методики роботи з розвитку і використання залишків слуху у глухонімих школярів, які лягли в основу організації відповідного педагогічного експерименту та побудови раціональної методики слухової роботи [143].

Учений ставив перед собою завдання – розробити таку систему слухових вправ, яка б всіляко сприяла виробленню в учнів з вадами слуху виразної і зрозумілої вимови, і в той же час була пов'язана з програмним матеріалом з курсу рідної мови. У зв'язку з цим Рудольф Генріхович особливу увагу приділив

методиці розвитку слухового сприйняття на мовленнєвому матеріалі.

Основні роботи Р. Г. Краєвського в галузі сурдопедагогіки висвітлені в кількох неопублікованих рукописах, про що писав сам вчений [145], у книзі «Мова жестів глухих», про яку ми говорили вище [144], в кількох брошурах [136, 146] та в статті «Основы методики развития слухового восприятия у глухонемых школьников» [149].

Значне місце у науковій спадщині Р. Г. Краєвського займає розроблена ним методика слухової роботи для дітей з порушеннями слуху, висвітлена у кандидатській дисертації вченого [143].

Зокрема, в першому розділі дисертації Рудольф Генріхович здійснив короткий історико-критичний огляд різних напрямків та поглядів на можливості розвитку і використання слухового сприймання у дітей з вадами слуху в дореволюційній Росії, Радянському Союзі та зарубіжних країнах. У цьому розділі він також показав, що слухова робота є одним з пріоритетних завдань сурдопедагогіки, яка росла й розвивалася разом з самою наукою в умовах боротьби з різними буржуазними реакційними хибними уявленнями в поглядах на глухоту, її сутність та методи навчання дітей означеної категорії.

Висвітлюючи це питання, Р. Г. Краєвський зазначав, що вітчизняні дореволюційні й радянські сурдопедагоги та лікарі (М. В. Богданов-Березовський, П. Д. Енько, Н. М. Лаговський, Н. К. Патканова, С. С. Преображенський, Ф. А. Рау, В. І. Флері та інші), які виражали справжній гуманізм і найоптимістичніші погляди на можливості дітей з вадами слуху, завжди виявляли позитивне ставлення і живий інтерес до роботи над розвитком та використанням залишкового слуху у таких дітей. Проте, за переконанням Р. Г. Краєвського, іноді мала місце переоцінка значення слухової роботи, що було, з одного боку, наслідком розглядання покращення слухового сприймання глухих як повноцінного сприймання ними мовлення, а з іншого боку – не завжди точною діагностикою глухоти [143, 149].

Зокрема, М. В. Богданов-Березовський вважав, що для того, щоб слухові вправи перетворилися на спосіб навчання дитини через слуховий аналізатор, необхідно, щоб дитина з порушенням слуху, сприймала голосні і деякі приголосні звуки [74]. Активізації творчих думок сурдопедагогів в напрямку розвитку і використання слухового сприймання дітьми з вадами слуху в процесі їх навчання сприяли роботи доктора С. С. Преображенського, а також директора Петербурзького училища глухих П. Д. Енько, які, виходячи з обмежених слухових можливостей дітей з вадами слуху, стверджував Р. Г. Краєвський, пропонували навчати дітей одночасно читати з губ і слухати. Проте надзвичайно важкі моральні та матеріальні умови училищ для дітей з вадами слуху в дореволюційній Росії були гальмом для розвитку цих ідей [143].

І лише після Великої Жовтневої соціалістичної революції слухова робота в школах для дітей з вадами слуху почала успішно розвиватися [74]. Стала активно використовуватися у роботі з цими дітьми електроапаратура для дослідження, розвитку і використання залишкового слуху учнів. Крім того, звукопідсилювальну апаратуру почали застосовувати і під час проведення уроків

ритміки [149].

З 1925 р. в Московській, Ленінградській, Ростовській, Ярославській, Казанській, Київській, Харківській, Запорізькій та інших школах для дітей з вадами слуху почали застосовувати апарат проф. Н. А. Скрицького для розвитку слуху означеної категорії дітей та мікрофонні установки з навушниками для проведення групових занять. Застосування акустичної апаратури позитивно позначилося на розвитку слуху, в результаті чого, як показала практика, відзначав Р. Г. Краєвський, у школярів з вадами слуху поліпшилося слухове сприймання, виразність мовлення, а також читання з губ [143].

Та все ж корінний перелом в слуховій роботі відбувся лише після наукової сесії Академії наук СРСР і Академії медичних наук СРСР в 1950 році, присвяченій творчому критичному обговоренню проблем фізіології в світлі вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність [82]. Починаючи з цього часу, теорія і практика слухової роботи почала розвиватися справді на науковій основі [143].

Свій досвід роботи у слухо-мовленнєвому кабінеті та в школі для дітей з вадами слуху Р. Г. Краєвський вирішив узагальнити та створити спеціальну методику для навчання дітей з вадами слуху. Під час практичної роботи учений помітив, що у більшості школярів з вадами слуху є залишковий слух, який, за умови ефективної корекційної роботи, може бути успішно використаний у процесі їхнього навчання. Р. Г. Краєвський відзначив, що акустичне сприймання у осіб з вадами слуху поліпшується під впливом оволодіння ними словесним мовленням і без слухових занять, однак залишковий слух осіб з означеними порушеннями може бути ефективно використаний лише тоді, коли його розвиток буде проводитися за спеціальною методикою [143].

До 1956 року в спадщині українсько-радянської дефектології такої методики ще не існувало, – стверджував Рудольф Генріхович [143, 149]. Хоча, на його думку, це був безсумнівно важливий розділ сурдопедагогіки, який довгий час залишався найменш розробленим. Зокрема, не були науково-визначені дійсні слухові можливості глухих та слабочуючих. У цьому вчений вбачав причину того, чому протягом довгого часу не існувало відповідної методики слухової роботи. Та після реформи в спеціальній освіті, наукові дослідження і практичний досвід в галузі розвитку та використання залишкового слуху у глухих та слабочуючих школярів дозволили Р. Г. Краєвському розробити спеціальну методику слухових занять.

Дослідник помітив, що застосування акустичної апаратури позитивно позначалося на розвитку слухової роботи, в результаті якої у школярів з вадами слуху поліпшувалося слухове сприйняття, виразність мовлення, а також техніка «читання з губ» [143].

У другому розділі кандидатської дисертації Р. Г. Краєвський наводить дані аудіометричного дослідження учнів Київської та Чернівецької шкіл глухих, а також результати проведених автором спеціальних досліджень сприймання на слух глухими немовленнєвих і мовленнєвих звуків за різними звуковими ознаками. У цьому ж розділі викладена методика слухової роботи з учнями з

вадами слуху [143].

За переконанням ученого, слухове сприймання осіб з вадами слуху дещо поліпшується в процесі оволодіння ними усним мовленням навіть без спеціальних слухових занять в результаті утворення умовних зв'язків між звуковими подразниками та кінестетичними, зумовленими артикуляцією, рухами мовленнєвих органів. Однак для успішного розвитку слухового сприймання у дітей з вадами слуху необхідні спеціальні заняття. Слуховий контроль, який здійснюється навіть неповноцінним слуховим аналізатором, з одного боку, сприяє більш швидкому формуванню звуковимови в учнів із залишковим слухом, а з іншого – її розвиток покращує слухове сприймання, акустичний аналіз окремих звукових елементів знайомих слів і фраз. Слухове сприймання покращує виразність мовлення, полегшує читання з губ. Саме через це Р. Г. Краєвський вбачав актуальним проведення такої роботи з розвитку і використання слухового сприймання з учнями шкіл з вадами слуху [143, 149].

Труднощі зорового сприймання мовлення і спотворена вимова багатьох звуків дітей з вадами слуху обмежує їхню мовленнєву практику – користування усним мовленням як засобом спілкування, зазнав учений. На його думку, виховання у цих дітей у процесі слухової роботи стійких навичок правильної звуковимови та використання смислорозрізняюваних звукових засобів (словесного і фразового наголосу, а також членування мовлення) сприяє удосконаленню техніки «читання з губ» і сприяє більш швидкому формуванню в учнів усного мовлення, – відзначав Р. Г. Краєвський [143].

Провівши експериментальні дослідження [143, 149], Рудольф Генріхович дійшов висновку, що особи з вадами слуху, навіть із найбільшим вираженим залишковим слухом, зважаючи на грубі зміни периферичного слухового аналізатора, здатні сприймати лише окремі елементи мовлення. Вони сприймають на слух тільки окремі добре знайомі слова і фрази за кількістю в них голосних звуків, по наголосу (словесному і логічному), за кількістю мовленнєвих відрізків в фразах, а також за «опорними» звуками, до яких належать усі голосні та деякі приголосні, віднесені до різних фонетичних груп, писав Р. Г. Краєвський [143].

Таким чином, на думку дефектолога, розрізнення особами з вадами слуху пред'явленого їм знайомого мовленнєвого матеріалу за деякими звуковим ознаками не можна розглядати як істинний слух на почуте мовлення.

Говорячи безпосередньо про методику розвитку слухового сприймання варто відзначити, що Р. Г. Краєвський до слухових вправ висував головну вимогу – відповідність обсягу залишкового слуху учнів з вадами слуху. Крім того, при підборі матеріалу для слухових занять спирався на принцип поступового ускладнення акустичних диференціацій та поступового збільшення тривалості слухових занять [149].

За дослідженнями вченого, утворення у школярів з вадами слуху акустичних диференціацій можливе за п'ятьма «опорними» звуковими елементами: кратності звучання, його тривалості, інтенсивності, частотній характеристиці та складною ритміко-паузальною ознакою. Щоб встановити, яка саме звукова ознака є найбільш легкою і доступною та з чого слід починати, Р. Г.

Краєвський дотримувався дидактичного принципу «від простого – до складного» та порівнював дані акустичного сприймання дітей з вадами слуху всіх чотирьох слухових груп, які виділив учений по кожному з наведених вище звукових елементів [143].

Початковий етап дослідження вчений проводив на немовленнєвому матеріалі, пов'язаному з програмним матеріалом з курсу «Рідної мови». У зв'язку з цим особливу увагу в методиці розвитку слухового сприймання Р. Г. Краєвський загалом приділив мовленнєвому матеріалові.

При цьому аналіз даних аудіометрії, яку проводив учений, показав, що частотний діапазон слуху знаходиться в прямому співвідношенні з динамічним. Чим більше частотний діапазон, тим більше і динамічний. Чим більше частотний діапазон слуху, тим нижчий поріг чутності, тим більшою є гострота слуху [143].

На цій підставі автор робить висновок, що розподіл глухих за частотним обсягом слуху, запропонований Л.В. Нейманом, – правомірний.

Дослідження слухового сприймання немовленнєвих і мовленнєвих звуків проведені Р. Г. Краєвський з глухими різних слухових груп, полягали в тому, щоб встановити ступінь труднощів утворення акустичних диференціювань у дітей за різними, доступними для них, звуковими ознаками. Спочатку вчений досліджував сприймання немовленнєвих звуків (ріжків, свистків, дзвінків) у глухих всіх груп. Грунтуючись на даному дослідженні, Р. Г. Краєвський пропонував на первинному етапі роботи проводити слухові вправи на розрізнення і відтворення кратності однорідних звучань немовленнєвих звуків, потім різних ритмів, вважаючи при цьому, що такі вправи сприятимуть також сприйманню на слух і мовленнєвого матеріалу за кількістю голосних фонем і наголосу [143].

Ступінь складності утворення акустичних диференціацій у глухих залежить не стільки від самого виду опорної звукової ознаки, скільки від її вираженості – віддаленості звуків, які зіставляються та їх поєднань, писав учений. Чим більше віддалені за звучанням одне від одного мовленнєві і немовленнєві звуки, які підлягають розрізненню за якоюсь звуковою ознакою, тим більше вираженість цієї ознаки і тим самим її доступність для слухового сприймання глухих. Тому для дотримання дидактичного принципу поступового наростання труднощів утворення акустичних диференціацій необхідно враховувати не тільки доступність тої чи іншої звукової ознаки, а й її вираженість, відзначав дефектолог.

Слухові заняття Р. Г. Краєвський розпочинав з диференціації немовленнєвих звуків шляхом зіставлення двох звучань, що різко відрізняються одне від одного за частотною характеристикою, висотою і характером звучання. Наприклад, впізнавання ріжка (плавне звучання низького тону) і настільного дзвінка (переривчасте високого тону з добре вираженими інтервалами). Потім для розрізнення використовував ближчі звуки, наприклад плавне і переривчасте звучання ріжка; свистки – міліцейський (переривчастий) і мисливський (плавний). Потім дослідник переходив до відтворення на слух учнями найрізноманітніших ритмічних малюнків у вигляді коротких звучань з різними інтервалами і комбінацій, чергуючи короткі й тривалі звучання, які поступово ускладнювалися [143].

При вихованні у глухих слухових диференціювань ритмічних звучань науковець широко використовував й інші аналізатори дітей. Для цього Рудольф Генріхович сконструював своєрідне пристосування – пристрій «**світловіброфон**», пристосувавши, для цієї мети звичайний електромагнітний репродуктор з дифузором, який при включенні його в електромережу давав звук низького тону (близько 250 кол/сек) різної сили. Це був другий практичний винахід вченого, який приносив користь у корекційній роботі з особами з вадами слуху [143, 149].

Паралельно з цим вчений підключив до репродуктора лампочку, яка спалахувала одночасно з його звучанням. Це дало можливість учням з вадами слуху сприймати ритмічні контури не тільки на слух, а й візуально. При доторку рукою до рамки дифузора учень міг сприймати ще й його вібрацію. Відтворення дітьми з вадами слуху ритмів натисками на кнопку викликало у них, крім того, й кінестетичні відчуття. Таким чином, відбувалося формування рухового образу ритму, зазначав учений. В подальшому зорове та вібраційне сприймання виключалося, а диференціація ритмів здійснювалася тільки на слух [149].

Таким чином, застосування світловіброфона для розвитку слухового сприймання ритмів дітьми з вадами слуху дозволило залучити їхні зір, вібраційні та кінестетичні відчуття. Мобілізація всіх аналізаторів сприяла утворенню у глухих дітей акустичних диференціювань ритмічних контурів в більш короткий термін.

Вправи з розвитку слухового сприймання у глухих на матеріалі немовленнєвих звуків вчений визначав як підготовчі, тобто їхнє призначення було допоміжним. Вони підготовлювали дітей до диференціації більш складних ритмічних контурів слів і фраз. Тому на цих вправах вчений зупинявся недовго і згодом переходив до розвитку слухового сприймання елементів мовлення [143].

Наступний ряд дослідів автора були присвячені дослідженню слухового сприймання учнями з вадами слуху мовленнєвого матеріалу (слів і фраз) за трьома «опорними» звуковими ознаками: кратності звучання – за кількістю голосних звуків (у словах, фразах); ритмічному «малюнку» (каркасу) слова, фрази (словесний і логічний наголос, динаміка членування фрази на мовленнєві синтагми); за деякими окремими фонемами.

За результатами дослідження [143], найбільш доступними виявилися такі показники, як кратність і тривалість звучання. При цьому допустили помилки в розрізненні тільки діти з вадами слуху 1-ї групи (3-4 помилки, близько 12,5%). Дещо складнішим виявилось встановлення різниці після звучання. Найбільше складнощів виникало розрізненні звуків по частотній їх характеристикі і висоті. 60-70% дітей з вадами слуху 1-ї та 2-ї груп допустили помилки в розрізненні цих ознак [143].

Схожі результати були отримані і при дослідженні слухового сприймання мовленнєвого матеріалу. Правда, виділення тривалості і інтенсивності звучання окремих фонем в загальному потоці звуків виявилось складнішим. Найменше складнощів представило впізнавання слів за кількістю голосних звуків. Найбільш складною виявилася диференціація слів і фраз за опорними фонемами. Глухі діти з максимальними залишками слуху виявили можливість розрізняти тільки голосні

звуки і приголосні, які відносяться до різних фонетичних груп.

Увесь мовленнєвий матеріал, який Р.Г. Краєвський використовував на слухових заняттях, був знайомий учням. Робота проводилася і на словах і на фразах. Перші вправи присвячувалися розпізнаванню зіставлюваного за кількістю голосних. Для цього вчений знайомив учнів зі словами і фразами, вимагав від них визначення кількості складів у словах і фразах. Потім пред'являв ці слова і фрази учням для слухо-зорового сприймання. І лише після цього виключалося зорове сприйняття за допомогою екрану, наголошував учений, що виключало можливість розпізнавання слів і фраз по вловлюванню глухими рухів лицьової мускулатури дослідника [149].

Групові заняття з глухими дітьми Р. Г. Краєвський рекомендував і сам проводив із застосуванням мікрофонних установок. На індивідуальних заняттях він використовував стетофонендоскоп – прилад, яким часто користуються в медицині для прослуховування серцево-судинної системи. Проте завдяки своїй винахідливості та гарній медичній підготовці, Рудольф Генріхович використовував стетофонендоскоп і для занять з дітьми з вадами слуху. Ебонітова трубка стетофонендоскопа замінювалося рупором з пап'є-маше для кращого збирання звуків. Стетофонендоскоп забезпечував бінауральну передачу звуку (сприймання звуків за допомогою обох вух і симетричних (правої і лівої) частин слуховий системи) і цілком достатню їхню інтенсивність. Мовлення середньої сили сприймалося на рівні гучного. А гучне мовлення, посилене таким звукопроводом, значно перевищувало поріг чутливості глухих [149].

У процесі дослідження вченим було також встановлено, що впізнавання (у можливому акустичному обсязі) фраз не тільки не представляє для дітей з вадами слуху значних труднощів, ніж впізнавання слів, а навіть дещо доступніше. Так, наприклад, при розрізненні слів «кора-коробочка» за кількістю голосних було допущено 6 помилок, а при диференціації фраз за цією ж ознакою – лише 2 помилки, зазначає Р. Г. Краєвський. Таким чином, найбільш доступним для дітей з вадами слуху виявилось розрізнення на слух немовленнєвих і мовленнєвих звуків по кратності їхнього звучання. Дещо складнішим стало встановлення різниці за тривалістю, інтенсивністю звучання та ритміко-паузальною ознакою. Найбільшу складність представила диференціація звуків, що зіставлялися за частотними характеристиками [143].

Однак, як показали наступні дослідження науковця, подібний розподіл звукових ознак за ступенем їх складності можна вважати вельми відносним. Виявилось, що головним критерієм визначення складності матеріалу, який сприймається на слух глухими, є не сама по собі та чи інша звукова ознака, а її вираженість. Ці дані говорять про те, що розрізнення фраз не є важчим, ніж розрізнення слів. У даному випадку диференціація слів, завдяки їхній деякій близькості (коли в обох словах наголос на другому складі), викликала найбільше труднощів. Особливо різко виявляється вплив ступеня вираженості звукової ознаки на утворення у глухих акустичних диференціацій при порівнянні даних сприймання на слух цих фраз за результатами зіставлення акустично близьких слів [143].

Наприкінці другого розділу кандидатської дисертації автор пропонує ряд слухових вправ, які дозволяють виховувати акустичні диференціації у глухих за окремими і за декількома одночасно опорними звуковими ознаками. Мовленнєвий матеріал, який підлягає сприйманню на слух таких голосних як А, У, О, береться такий, що може бути помітний і за іншими звуковими ознаками. Такий добір мовленнєвого матеріалу дає можливість глухим розрізняти слова всіх трьох груп за наголосом. У зв'язку з тим, що виховання у глухих навичок користування смислорозрізнювальними засобами сприяє виробленню виразної і членороздільної вимови, особливу увагу Рудольф Генріхович приділив вправам на диференціацію фраз за динамікою їх членування [143, 149].

Поступове ускладнення слухового аналізу за цією звуковою ознакою вчений досягав шляхом зменшення вираженості різниці порівнюваних фраз за кількістю в них пауз; збільшення кількості слів, з яких складаються мовленнєві ланки; збільшення кількості фраз, які підлягають розрізненню.

Також у другому розділі кандидатської дисертації Р. Г. Краєвський наводить конспекти слухових занять з учнями. Розробляючи тематику цих занять, автор всіляко прагнув використовувати програмний матеріал з мови, пройдений попередньо на уроках, зокрема з розділу «розмовного мовлення».

У зв'язку з тим, що слухова робота, яку провів учений, здійснювалася, головним чином, в позакласний час, автор описує також і деякі мовленнєві ігри (лото і доміно), які дозволяють в емоційній формі закріплювати акустичні диференціювання і вимовні навички у глухих школярів. Проведені в процесі цього дослідження групові та індивідуальні слухові заняття дали позитивний вплив на розвиток акустичного сприймання у глухих школярів. Глухі учні двох слухових груп, більшість яких розрізняло тільки лише голосні А, У, виявили здатність сприймати на слух деякі знайомі слова і фрази. Глухі ж діти останньої групи, які розрізняли до слухових занять голосні А, У, О і кілька слів, почали диференціювати на слух багато інших слів та фраз не тільки за кількістю голосних, наголосу і ритміко-паузальною звуковою ознакою, а й за фонемами, а також приголосні, які належать до різних фонетичних груп [143].

Особливо позитивний вплив слухові заняття зробили для виразності вимови учнів, для автоматизації мовно-рухового акта та зорового сприймання мовлення. Вправи на сприймання на слух фраз за динамікою їх членування (з наступним відтворенням) значною мірою сприяли закріпленню в учнів з вадами слуху навичок членування фраз і словесно-мовленнєвого мислення [143].

Підводячи підсумки вищесказаному, варто відмітити, що Р. Г. Краєвський прийшов до висновку, що розрізнення на слух фраз ні в якій мірі не важче, ніж слів, що роботу з розвитку слухового сприймання у глухих всіх діапазонних груп раціонально проводити, головним чином, на зв'язному мовленнєвому матеріалі.

### **Висновки до 2 розділу**

Внесок Р. Г. Краєвського як теоретика і практика в галузі сурдопедагогіки значною мірою вплинуло на становлення психолого-педагогічних основ сурдопедагогіки середини ХХ століття в Україні. Зокрема, це проявляється у тому



, що провідним завданням, пов'язаним з навчанням та вихованням осіб з порушенням слуху, Р. Г. Краєвський визначав необхідність формування у дітей, в першу чергу, навичок усного мовлення, оскільки це має виняткове значення для інтелектуального розвитку дитини.

Унікальність Р. Г. Краєвського як дослідника полягає і в тому, що він першим із вітчизняних дослідників почав вивчати семантику жестів, лінгвістику міміко-жестового мовлення, здійснювати уніфікацію словника. Він активно удосконалював конструкції жестових фраз для більш широкого їхнього застосування шляхом введення у мовлення жестів-прийменників. Це дозволило йому зробити розповідь за допомогою жестових знаків гранично еквівалентною словесному викладу тексту та систематизовано описати жести і знаки міміко-жестового мовлення з метою подальшого раціонального її вивчення.

Внесок Р. Г. Краєвського в розробку цієї проблеми свідчить про те, що вчений вийшов за межі прийнятих тоді позицій, розвинув і розгорнув власні теоретичні підходи щодо розширення сурдопедагогічних технологій та втілював їх у практичну роботу спеціальних шкіл. Його підхід є зразком творчого пошуку, методологічної зрілості та практичної продуктивності.

Р. Г. Краєвський був одностайним у тому, що міміко-жестове мовлення є допоміжним засобом у процесі спеціального корекційного навчання і виховання дітей з вадами слуху та може виступати провідною формою спілкування лише у випадку здійснення безпосереднього процесу міжособистісної комунікації між індивідами з вадами слуху. На першому місці має стояти навчання усного мовлення дітей з вадами слуху.

Важливим здобутком сурдопедагогіки є також посібник Р. Г. Краєвського «Мова жестів глухих» (1964 р.), в якому автор систематизував, ґрунтовно й повно здійснив опис міміко-жестового мовлення, узагальнив попередній досвід радянської та зарубіжної дефектології. Ця книга окрім того, що стала першою і довгий час залишалася єдиною україномовною публікацією з міміко-жестового мовлення, мала чимало практичних завдань та рекомендацій із власного досвіду вченого. Чимало цінних порад з цієї теми Р. Г. Краєвський висвітлював також у брошурах «На допомогу інвалідам Вітчизняної війни з порушенням слуху і мови», «Батькам глухонімої та оглухлої дитини», у інших наукових фахових виданнях.

Зважаючи на те, що Р. Г. Краєвський був не лише теоретиком, а й практиком, особливо цінною є його методика розвитку мовлення у дітей з вадами слуху, в якій вчений спирався на використання залишкового слуху осіб з означеними порушеннями. До його дослідження в українсько-радянській дефектології такої методики ще не існувало.

Провівши експеримент, вчений довів, що, по-перше, у більшості глухих школярів є залишковий слух, який може і повинен бути всемірбічно використаний у навчально-виховній роботі з ними. По-друге, дослідження сприймання на слух мовленнєвих звуків і слів у глухих учнів часто не відображає їх дійсних слухових можливостей. З одного боку, за відсутності мовлення у дітей їх залишковий слух може здаватися досить незначним, з іншого боку – при гарному розвитку слуху дані учнів можуть бути легко переоцінені. У зв'язку з цим аудіометричне

дослідження слід вважати визначальним при встановленні показань до проведення слухової роботи з глухими школярами, писав Р. Г. Краєвський. Портрете, експериментальне дослідження Р.Г. Краєвського ще раз підтвердило, що завдяки надзвичайній пластичності нервової системи і компенсаторній діяльності збережених аналізаторів слухове сприймання глухих є мінливим і знаходиться в прямій залежності від рівня розвитку звуковимови учнів.

Окремо варто зазначити, що в завдяки своїй винахідливості та медичній освіті у слуховий роботі з особами з вадами слуху, Р. Г. Краєвський розробив три власні прилади для покращення корекційної роботи з учнями. Окрім звукопідсилювальної електроапаратури, якою тардиційно користувалися сурдопедагоги у своїй роботі, вчений активно застосовував отофон, світловіброфон та стетофонендоскоп.

Перший винахід – отофон – Р. Г. Краєвський використовував у роботі з особами з розладами слуху та мовлення для більш точного визначення стану слуху, досліджуючи слухові реакції на умовний звуковий подразник за методом умовних рефлексів академіка І. П. Павлова. Рефлексогенним був візуальний подразник — відповідь, при появі якого досліджуваний піднімав і негайно ж опускав руки в вихідне положення (долоні на столі). Після виховання живої реакції на світло одночасно включався, дещо передуючи світлу, умовний звуковий подразник середньої сили і тональності, який відповідав розмовному мовленню. При наявності у «піддослідного» слуху після 10-12 сполучень звуку зі світлом, при виключенні світла, Р. Г. Краєвський отримував на отофоні позитивну реакцію на звук. Крім того, учений застосовував отофон не тільки для діагностики, але й у якості заглушувача з метою виключення травматичного впливу слухового контролю при деяких формах логоневрозів.

Другий пристрій Р. Г. Краєвського – «світловіброфон» – був сконструйований для виховання у глухих учнів слухових диференційованих ритмічних звучань на електромагнітному репродукторі з дифузором, який при включенні в електромережу давав звук низького тону (близько 250 кол/сек) різної сили. Паралельно Р. Г. Краєвський підключав до репродуктора лампочку, яка спалахувала одночасно з його звучанням. Це давало можливість учням з вадами слуху сприймати ритмічні контури не тільки на слух, а й візуально. При дотику рукою до рамки дифузора учні могли сприймати ще й його вібрацію. Відтворення дітьми з вадами слуху ритмів шляхом натискання на кнопку викликало у них також і кінестетичні відчуття – відбувалося формування рухового образу ритму. В подальшому зорове та вібраційне сприймання виключалося, а диференціація ритмів здійснювалася тільки на слух.

Третій пристрій Р. Г. Краєвського із застосуванням мікрофонних установок на групових заняттях з глухими дітьми був стетофонендоскоп – прилад, яким користуються медики для прослуховування серцево-судинної системи. Завдяки своїй винахідливості Рудольф Генріхович використовував стетофонендоскоп і для занять з дітьми з вадами слуху. Ебонітову трубку стетофонендоскопа учений замінив рупором з пап'є-маше для кращого збирання звуків. Стетофонендоскоп забезпечував бінауральну передачу звуку (сприймання звуків за допомогою обох

вух і симетричних (правої і лівої) частин слуховий системи) і цілком достатню їхню інтенсивність. Мовлення середньої сили сприймалася на рівні гучного. А гучне мовлення, посилене таким звукопроводом, значно перевищувало поріг чутливості глухих.

Вагоме місце у науковій діяльності вченого займало вивчення слуху та мовлення у хворих, які внаслідок військових вибухів мали порушення слухової та мовленнєвої функцій. Працюючи з контингентом таких хворих, Р. Г. Краєвський став першим, хто здійснив детальний опис процесу їхнього логопедичного, психіатричного та отоларингоскопічного обстеження, розкрив зміст корекційної роботи з ними. Для роботи з контуженими хворими вчений використовував ще й вокально-тріскучий метод лікування функціональних порушень голосу, розроблений Л. І. Кордатовим, дещо модифікувавши його. В основу способу навчання вокально-трісучого методу Р. Г. Краєвський поклав формування правильного мовлення за наявності нового умовного рефлексу при тимчасовому усуненні слухового контролю шляхом заглушення.

Оскільки такі підходи до корекції слуху і мовлення на той час були мало розроблені вітчизняними ученими, у своїх працях і висновках Р.Г. Краєвський керувався власним досвідом та окремими іноземними науковими джерелами, які до нього не були перекладені і впроваджені у вітчизняні наукові дослідження та не були доступні широкому загалу сурдопедагогів.

Таким чином, науково-теоретичні, психолого-педагогічні та медичні дослідження, проведені Р.Г. Краєвським, є вагомим здобутком вітчизняної дефектології. Вони стали базовими для створення педагогічних умов, спрямованих на розвиток усного мовлення осіб з порушеннями слухової функції. Осяжність виявленого в педагогічній спадщині Р. Г. Краєвського теоретичного внеску, який стосується розробки міміко-жестового мовлення та спеціальних приладів для роботи з особами з вадами слуху, дозволяє віднести його до ряду видатних вітчизняних методологів і теоретиків сурдопедагогіки радянського періоду.

## РОЗДІЛ 3

### ВНЕСОК Р. Г. КРАЄВСЬКОГО В ТЕОРІЮ ТА ПРАКТИКУ ЛОГОПЕДІЇ

#### 3.1. Методологічні підходи Р. Г. Краєвського до вивчення порушень мовлення

Науково-педагогічні інтереси Р. Г. Краєвського були широкими та різноманітними. Його становлення як вченого відбувалося на посадах фельдшера евакуаційних шпиталів, вчителя школи для глухих, завідувача слухомовленнєвого кабінету, інспектора-методиста спеціальних шкіл, викладача КДПІ імені О. М. Горького, де Рудольф Генріхович довгий час працював у галузі сурдопедагогіки. Захистив кандидатську дисертацію з сурдопедагогіки, розробивши методіку слухової роботи для дітей, що навчаються в школі для глухих. Його науковий інтерес і далі б могли привертати проблеми навчання та виховання осіб з вадами слуху. Скоріш за все, він би написав ще кілька фундаментальних праць, пов'язаних з навчанням та вихованням осіб з вадами слуху, збагативши вітчизняну сурдопедагогіку новими надбаннями. Та обставини склалися інакше.

Починаючи з 1956 року, першого року нової п'ятирічки, значно зросли масштаби роботи по здійсненню практичних завдань у галузі народної освіти, поставлених ХІХ з'їздом КППРС «Про введення загальної середньої освіти і політехнічного навчання» в державі [179]. А це свідчило, що перед спеціалістами-дефектологами постало ряд невідкладних та невирішених завдань, які необхідно було якомога швидше вирішувати.

Зокрема, ставилися завдання відбудови і розширення мережі шкільних закладів, початкових і середніх шкіл, здійснення загального обов'язкового навчання дітей із семирічного віку, збільшення кількості навчально-виховних і культурно-освітніх закладів різних типів. Ці завдання поширювалися й на дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Незважаючи на тяжкі умови, уряд докладав багато зусиль, щоб найшвидше охопити загальним обов'язковим навчанням дітей віком від 7 до 15 років [128]. Спеціалісти Науково-дослідного інституту педагогіки, викладачі дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького та всі інші фахівці, хто був причетний до розбудови спеціальної освіти, активно ключилися в роботу.

На початку 1960-х років почали відбуватися позитивні зміни в народній освіті: спостерігалася відбудова навчальних і культурних закладів для забезпечення освітніх потреб населення, а також була розпочата підготовка фахівців-дефектологів у вищих начальних закладах країни [128]. Крім того, зазначає Т. А. Гроза, починаючи з цього періоду, розгорталася організація логопедичної допомоги населенню після прийняття ряду постанов владою з питань навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями, розширювалася мережа спеціальних шкіл України; було затверджено Положення про організацію логопедичних пунктів, що в свою чергу, вимагало підготовки дефектологічних кадрів для даних закладів [106].

На цьому етапі було започатковано чимало наукових досліджень в галузі корекційної педагогіки, зокрема й логопедії. Зважаючи на непрості часи, коли ще

не існувало жодного підручника з логопедії українською мовою, першочерговим завданням, яке стояло перед дефектологічним факультетом, було створення такого видання. Ця непроста робота наприкінці 1950-х років лягла на плечі Р. Г. Краєвського, так як він мав багатий досвід сурдопедагогічної та логопедичної роботи.

У звіті про роботу кафедри спеціальної педагогіки за 1959 рік зазначається, що однією із запланованих тем для виконання на кафедрі був посібник «Логопедія» під редакцією Р. Г. Краєвського. «Книга була виконана і надіслана до видавництва, проте на кафедрі не обговорювалася» [37, С 7]. Сьогодні відомо, що саме під такою назвою посібник не побачив світ. Проте, в 1960 році першим виданням для педагогів з логопедії українською мовою стала славнозвісна праця вченого «Порушення мови та їх усунення» [151], ставши першою україномовною «Логопедією».

Сьогодні книга Р. Г. Краєвського «Порушення мови та їх усунення» є особливо цінною, адже демонструє першу спробу переосмислення радянської логопедії крізь призму тогочасних вимог українського суспільства та реального стану речей, в яких доводилося працювати й розбудовувати теоретичні й практичні засади вітчизняної науки.

Говорячи про наукові пошуки Рудольфа Генріховича, пов'язані із вивченням дітей з вадами мовлення та логопедію зокрема, варто зазначити, що його внесок у теорію та практику української логопедії довгий час залишався поза увагою дослідників. Лише поодинокі згадки його ім'я з цієї проблеми є у Т. Л. Берник та В. В. Золотоверх [128]. Ми вирішили виправити таку ситуацію і присвятити третій розділ нашого дисертаційного дослідження внеску Р. Г. Краєвського в теорію та практику логопедії.

Отже, у 1960 році, коли побачила світ книга Р. Г. Краєвського «Порушення мови та їх усунення» [151], це була найбільш ґрунтовна праця з логопедії на теренах українсько-радянської науки, де вчений, окрім опису найбільш поширених мовленнєвих порушень та методів їх усунення, помістив матеріали про планування роботи логопеда в логопедичних пунктах, вивчення логопатів в медико-педагогічних комісіях<sup>7</sup> та підібрав дидактичний матеріал для логопедичних занять з автоматизації звуків [151].

Величезна заслуга Р. Г. Краєвського в тому, що окрім того, що він уперше на теренах радянської України виклав своє бачення класифікації мовленнєвих порушень та їх подолання (про що мова йтиме далі), адже в 1960 році ще не була розроблена класифікація мовленнєвих порушень, яка б відповідала тогочасному рівню наукових знань, а лише тривала активна робота над її розробкою, Рудольф Генріхович здійснив першу спробу перекладу русифікованої довгі роки логопедії на українську мову та почав активно й відкрито говорити про необхідність проведення власних вітчизняних логопедичних досліджень та займатися пошуком відповідних російських термінів українською мовою.

І в згаданому посібнику, і загалом у своїй науковій роботі, Рудольф Генріхович дуже уважно підходив до використання термінології. Науковець

На сьогодні визначення «психолого-медико-педагогічна комісія» є застарілим, а використовується термін психолого-медико-педагогічна консультація [175], проте ми будемо вживати саме цей термін в лапках, так як він зустрічається у спадщині Р. Г. Краєвського.

чудово розумів, що уся спеціальна література з різних питань логопедії насичена незнайомими термінами з суміжних із нею наук, що часто ускладнює її вивчення. Тому до посібника «Порушення мови та їх усунення» Р. Г. Краєвський включив короткий тлумачний словник найбільш вживаних лінгвістичних, психологічних та медичних термінів, які мали безпосереднє відношення до логопедії [151].

Посібник «Порушення мови та їх усунення» складається з двох частин та додатків. У першій частині автор говорить про логопедичну роботу та її значення; дає короткі відомості з анатомії, фізіології та патології мовленнєвого апарата, про розвиток мовлення дитини в нормі, а також здійснює загальну характеристику методів і спеціальних методик логопедії та вказує на важливість профілактики мовленнєвих порушень.

У другій частині посібника автор дає загальну характеристику мовленнєвих порушень і здійснює виклад авторської класифікації мовленнєвих порушень, розкриває зміст логопедичної роботи в масових дошкільних установах. У додатках до посібника Р. Г. Краєвський здійснює опис процедури дослідження дитини з порушенням слуху і мовлення у «медико-педагогічній комісії», розкриває зміст планування роботи шкільного логопедичного пункту та пропонує короткий термінологічний словник з питань логопедії та суміжних з нею наук [151].

Основне завдання, яке поставив перед собою Р. Г. Краєвський, готуючи перший вітчизняний посібник з логопедії, — підготувати «путівник» педагогам-дефектологам та вчителям масової школи у забезпеченні своєчасної раціональної логопедичної допомоги школярам.

Переходячи безпосередньо до методологічних підходів Р. Г. Краєвського до вивчення порушень мовлення в контексті логопедії варто сказати, що учений відносив логопедію до педагогічних наук, яка користується в основному педагогічними (дидактичними) методами. Спираючись на вчення М. Є. Хватцева [217], Р. Г. Краєвський стверджував, що логопедична робота будується на загальних педагогічних принципах та методах, які використовує загальноосвітня школа та спеціальних методиках та методах, якими користується логопедія [151].

До перших відносив такі педагогічні (дидактичні) методи, як розповідь та бесіда, які, як вважав Р. Г. Краєвський, часто можуть виступати як психотерапевтичні методи, що за своєю суттю є методами педагогічними, хоча широко використовуються медициною і вважаються методами лікувальними. Це свідчить про те, що і медицина користується педагогічними методами. До першої групи методів учений також відносив метод демонстрації — показ на собі правильної артикуляції звука та використання будь-якого унаочнення (муляж, малюнок, демонстрація положення артикуляційних органів з допомогою відповідного укладу кистей) [151].

Вагоме місце Рудольф Генріхович виділяв найрізноманітнішим вправам, які проводяться безпосередньо на індивідуальних і групових логопедичних заняттях або виконуються дітьми як домашні завдання. При цьому учений зазначав, що вся логопедична робота має здійснюватися з дотриманням всіх дидактичних принципів, зокрема доступності і посильності.

- До спеціальних методик Р. Г. Краєвський відносив<sup>8</sup>:
- методику постановки і корекції звуків та обстеження мовлення;
  - методику роботи з «гугнявими» дітьми та з дітьми з порушенням іннервації рухомовного апарата;
  - методику роботи з туговухими (читання з губ, використання та розвиток слухового сприймання, використання звукопідсилювальної апаратури);
  - методику роботи з заїкуватими дітьми та обстеження мовлення у заїкуватих;
  - методику роботи з неговорящими дітьми та обстеження мови при алалії та афазії;
  - методику роботи з афазіками. [151, с.16].

Окремо дефектолог виділяв профілактику як метод роботи логопеда, яка, за його переконанням, повинна займати центральне місце в логопедії, обґрунтовуючи свою думку тим, що саме від профілактичних логопедичних заходів залежить уся логопедична робота та її результативність [151].

Спираючись на вчення І. О. Сікорського [188], Р. Г. Краєвський зазначав, що при побудові системи методичної роботи, спрямованої на формування дитячого мовлення в умовах його недорозвитку, принципове значення має врахування закономірностей розвитку мовлення дітей, які нормально говорять, що дозволяє визначити вимоги до розвитку тих або інших рівнів мовленнєвої діяльності на різних етапах її формування. А для цього потрібно враховувати рівень розвитку порушеного мовлення, його специфіку та потенційні можливості оволодіння дітьми мовленням у процесі корекційного впливу [151].

Говорячи про тісні зв'язки логопедії з рядом суміжних із нею наук, Р. Г. Краєвський особливо відзначав лінгвістику (зокрема фонологію), стоматологію, отоларингологію та невропатологію. Не зменшуючи ні в якому разі значення медичних заходів при усуненні деяких мовленнєвих порушень (дизартрії, ринолалії, заїкання тощо), вчений стверджував, що все ж таки головна роль в корекції мовленнєвих порушень належить педагогічним заходам [151].

Р. Г. Краєвський був глибоко переконаний, що вчителі й педагоги дошкільних установ, лікарі (зокрема педіатри) та логопеди повинні більше уваги приділяти пропаганді логопедичних знань у своїх бесідах і консультаціях, роз'яснювати у популярній формі значення профілактики мовленнєвих порушень, причини їх виникнення та основні заходи по їх подоланню [148, 151].

Даючи загальну характеристику мовленнєвим порушенням, Р. Г. Краєвський відзначав, що всі слухові образи слів тісно пов'язані з кінестетичними — рухомовленнєвими образами. Під час безпосереднього розвитку мовлення дитини увесь час формується, розвивається і вдосконалюється її фонематичний слух. Таким чином, між слухом і мовленням встановлюється тісний взаємозв'язок: з одного боку, через слух формується мовлення, а з іншого — фонематичний слух є його продуктом [151]. Глибоке розуміння цього зв'язку між станом всієї акустичної сфери дитини (фонематичний слух і елементарний слух) та розвитком мовлення має істотне значення для правильного

розуміння суті мовленнєвих порушень та раціональної організації логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями, відзначав Р. Г. Краєвський.

Вік дитини 4-5 років Р. Г. Краєвський виділяв як такий, коли процес становлення мовлення в нормі закінчується. У цей час дитина має оволодіти фонетикою й лексикою рідної мови, найбільш необхідною для спілкування та набутти практичних навичок конструювання фраз (синтаксичні навички). Проте можуть спостерігатися специфічні особливості фонетики, які, за переконанням Р. Г. Краєвського, можуть бути пов'язані з недосконалістю як моторної, так і акустичної сфери дитини у період становлення її мовлення. Зокрема, неповноцінне спрощене відтворення слова; тимчасове користування спрощеними фонемами: заміна твердих язичних звуків м'якими; заміна звичайних (загальноживаних) слів імітативними; генералізація значення слова — вживання одного і того ж слова у різних значеннях. [151].

Р. Г. Краєвський по праву належить до плеяди тих дефектологів, яким довелося розбудовувати вітчизняну логопедію. Це підтверджує хоча би той факт, що у 1960 році у посібнику «Порушення мови та їх усунення», ще до офіційного представлення клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, Р. Г. Краєвський здійснив власну спробу класифікувати мовленнєві порушення, узявши за основу своєї класифікації клінічну картину відмінностей порушень мовлення, що на його думку, сприяло найбільш раціональній організації логопедичної роботи [151].

У **авторській класифікації мовленнєвих порушень** науковець визначив такі порушення мовлення: просту (мономорфну), складну (поліморфну), розливу (дифузну) косноязичність (недорікуватість), вкладаючи в це поняття також дитяче (інфантильне) мовлення до 3-4 років; відкриту і закриту «гугнявість» (ринолалію); одну форму дизартрії – псевдобульбарну; окремою групою виділив порушення мовлення при розладах слуху; органічні та функціональні порушення голосу; заїкання; алалію й афазію; порушення читання та письма – алексію, дислексію, аграфію та дисграфію. Власне, можна сказати, що Р. Г. Краєвський здійснив вдалу спробу вибудувати клініко-логопедичну класифікацію мовленнєвих порушень [151].

«Косноязичність» і заїкання за поширеністю серед дітей з вадами мовлення Р. Г. Краєвський поставив на перше місце. Наступними за поширеністю виділив алалію та афазію, порушення читання та письма. Тому значну увагу приділив методиці розвитку мовлення та подолання згаданих порушень у дітей-логопатів.

Нижче ми коротко зупинимось на тих порушеннях мовлення, які Р. Г. Краєвський висвітлює у своєму посібнику і ознайомив українських дефектологів із ними, проте вони не були предметом спеціального вивчення ученого. А в наступних параграфах дисертаційного дослідження окреслимо ті мовленнєві порушення, якими Рудольф Генріхович займався безпосередньо під час своєї наукової діяльності.

Про проблему алалії та афазії у посібнику Р. Г. Краєвського небагато. Тому коротко окреслимо найбільш важливі моменти. Виражену затримку мовленнєвого розвитку у дітей без порушення елементарного слуху та розумового розвитку



вчений визначав як **алалію**<sup>9</sup>. А сам термін вважав педагогічним, який вживається для того, щоб виділити цю категорію «неговорящих дітей» (так називав алаліків Р. Г. Краєвський) від інших дітей, які не говорять.

Під терміном «алалія» Р. Г. Краєвський також розумів відсутність усного мовлення у дітей (які не говорили в минулому) при нормальному слухові та доброякісних інтелектуальних можливостях, без порушень рухомовленнєвого апарата («можливі іноді прояви своєрідної оральної апраксії, які не можна вважати руховим порушенням») [151, с.74].

Р. Г. Краєвський писав, що порушення мовлення, а саме затримку мовленнєвого розвитку, у дітей зі зниженим слухом, інколи неправильно деякі спеціалісти називають алалією. За його спостереженням, це негативно впливає на тлумачення алалії та в зв'язку з цим – і на навчання багатьох слабочуючих дітей та алаліків. Свою думку він підкріплював широким освітленням цього питання в літературі: Р. М. Боскіс [80], Л. А. Квінтом, Р. Є. Левіною [163], Н. М. Трауготт та іншими.

Спираючись на дослідження Р. Є. Левіної [163], Рудольф Генріхович виділяє три домінантні порушення у алаліків: а) порушення слухового (фонематичного) сприймання без порушень елементарного слуху, б) порушення зорового (предметного) сприймання без порушень гостроти зору, в) порушення психічної активності [151].

Автор зазначав, що ні в якому разі алалію не можна розглядати як однорідне порушення мовлення. Алалія, без сумніву, — збірне поняття, під яким слід розуміти «німоту» з різною етіологією, з різними проявами, з різним перебігом і різною результативністю педагогічної роботи, стверджував Р. Г. Краєвський. Алалію науковець розрізняв моторну та сенсорну і окремо виділяв загальний недорозвиток мовлення у розумово відсталих дітей [151].

Сьогодні більшість думок автора на проблему алалії не втратили своєї актуальності, а навпаки, завдяки сучасним дослідженням [165], лише підтвердили свою правомірність. Під алалією сучасна логопедія розуміє відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку внутрішньоутробно чи в ранньому віці і є системним порушенням мовлення, що виявляється у недорозвитку усіх його сторін (фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної), усіх його видів (експресивного та імпресивного) та форм (усної та письмової) [165]. Крім того, хоча Рудольф Генріхович і говорить лише про сенсорну та моторну алалії, не виділяючи її підвидів, з його коментарів стає зрозумілим, що часто зустрічається поєднання сенсорної та моторної алалій. Зокрема, саме ці три форми зустрічаються у класифікації О. Лібмана [165], якою користується сучасна наука.

Говорячи про *загальний недорозвиток мовлення* у розумово відсталих дітей, вчений писав, що затримка розвитку мовлення може спостерігатися як у дітей з доброякісними розумовими можливостями, так і у дітей з розумовою відсталістю.

Проблему алалії та афазії Р. Г. Краєвський активно досліджував, працюючи у евакуаційних шпиталях (1944-1946 рр). Навіть планував писати кандидатську дисертацію з цієї теми. Однак його плани не були реалізовані. Продовжив займатися цими порушеннями науковець, коли вже був на заслуженому відпочинку. Про це свідчать відповіді респондентів, опитаних нами, та згадки про це самого вченого у «Життєвому шляху» [145]. На час виходу посібника «Порушення мови та їх усунення» [151] це питання автор висвітлював у загальних рисах.

В учнів з потенційно нормальними інтелектуальними даними затримка мовленнєвого розвитку виступає як явище первинне, яке викликає певну затримку розумового розвитку як явища вторинного, що розвивається в результаті або повної відсутності мовлення, або його вираженої недостатності, писав Р. Г. Краєвський. Тому і лікарів, і «медико-педагогічні комісії», а також педагогів-дефектологів усіх спеціальностей він закликав бути дуже обережними у своїх судженнях про стан інтелектуального розвитку дітей з порушенням мовлення, які часто справляють враження розумово відсталих [151].

**Афазією** Рудольф Генріхович називав розлади мовлення на ґрунті ураження мовленнєвих ділянок кори головного мозку без порушення елементарного слуху та мовленнєвої мускулатури. Поряд з розладом мовлення при афазії, зазначав Р. Г. Краєвський, досить часто спостерігаються геміплегії, переважно правобічні (у ліворуких – лівобічні), і настає параліч правої руки і правої ноги.

Учений розрізняв моторну, сенсорну, семантичну та амнестичну форми афазії [151].

*Моторну афазію* Р. Г. Краєвський визначав як порушення експресивного мовлення, що виникає при ураженні задньої частини лобної звивини. Рудольф Генріхович відзначав, що від моторної афазії слід відрізнити порушення рухомовленнєвого апарата на ґрунті порушення іннервації (псевдобульбарна і бульбарна анартрія чи дизартрія). Бо це цілком відмінні один від одного мовленнєві порушення: при моторній афазії і при анартрії порушена експресивна звукова сторона мовлення, проте при моторній афазії втрачається план слова, а при дизартрії і анартрії в результаті порушення іннервації язика виникає його малорухливість або повна нерухливість, унаслідок чого стає неможливим артикульоване членороздільне мовлення, стверджував дослідник [151].

*Сенсорну афазію* Р. Г. Краєвський визначав як порушення імпресивного мовлення, яке виникає на ґрунті ураження задньої частини верхньої скроневої звивини. Також наголошував на тому, що у зв'язку з тим що функції всіх без винятку мовленнєвих центрів тісно взаємопов'язані, рідко спостерігаються чисті форми афазій. «При моторних розладах, як правило, спостерігаються певні порушення розуміння мовлення, а при сенсорних розладах — елементи моторної афазії» [151, ст. 107].

Проте Р. Г. Краєвський не поспішав цілком відмежовувати порушення мовлення при афазіях від апраксії. У багатьох хворих на афазію втрачаються заучені образи дій як мовленнєві, так і трудові, підкреслював дослідник. Таким чином, зникає різка границя між ними. Правильність цього судження він підтверджував тим, що мовленнєва діяльність розвинулась з трудової діяльності людини.

*Семантична афазія*, за визначенням Р. Г. Краєвського, – своєрідна форма мовленнєвого порушення сенсорного характеру. Це порушення розуміння значення окремих службових слів або службових частин деяких слів та відмінкових узгоджень. Семантична афазія принципово відрізняється від сенсорної саме тим, що при семантичній афазії жодних порушень словесного слуху у хворого немає, відзначав Р. Г. Краєвський. При семантичній афазії

спостерігається неправильне спотворене розуміння змісту складних граматичних конструкцій; це «змістова» афазія, вона не пов'язана з порушенням фонематичного (вербального) слуху і саме тим відрізняється від сенсорної афазії. При семантичній афазії можуть спостерігатися амнестичні явища та акалькулія [151].

*Амнестичною афазією* вчений називав афазію «забування», при якій хворий втрачає здатність згадати потрібне слово. Часто «забуваються» іменники, зокрема назви навіть часто вживаних предметів, а інколи хворий згадує складні терміни.

Говорячи про корекційну роботу при афазіях, Р. Г. Краєвський писав, що завжди відбувається розпад вже сформованої до захворювання мовленнєвої функції у хворих з органічними ураженням мозку. Саме тому використання звичайних логопедичних прийомів, які застосовуються при роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, без врахування усієї складності розпаду мовлення при органічних мозкових ураженнях та даних клініко-психологічного і фізіологічного аналізу суті мовленнєвого розладу, не є дієвими. Для цього потрібно забезпечувати диференційований підхід до відновлення мовлення при афазіях та індивідуальних особливостей хворого [142, 151].

Обов'язковою умовою поновлювального навчання, за переконанням Р. Г. Краєвського, мала бути позитивна емоційна установка хворого, його свідома участь в процесі навчання, яке повинно здійснюватися під постійним лікарським контролем. Також вчений додавав, що оскільки для всіх форм афазій властивим є розпад читання і письма, обов'язково слід проводити роботу над відновленням читання й письма. Р. Г. Краєвський наголошував, що логопедичні заняття слід починати з дозволу лікаря, коли бурхливі патологічні явища, що викликали афазію, пройдуть [151].

Якщо ж порівнювати підходи Р. Г. Краєвського до проблеми афазії із сучасним баченням цього порушення, то слід зазначити, що сучасна наука афазію розуміє як мовленнєве порушення, під час якого при повній або ж частковій утраті мовлення порушуються усі його сторони – фонетика, лексика і граматики. Про афазію також слід говорити тоді, коли відбувається втрата вже системно сформованого мовлення. [165].

Якщо учений виділяв 4 форми афазії без деталізації – моторну, сенсорну, семантичну та амнестичну форми, то сьогодні сучасна логопедія виділяє 6 форм афазії за О. Р. Лурією: акустико-гностична та акустико-амнестична сенсорна афазія, семантична та аферентна (кінестетична) моторна афазія, моторна еферентна (кінетична) та динамічна афазія [165]. Хоча запропонована у 1959 році нейролінгвістична класифікація афазій та алалій В. К. Орфінської, в якій автор поділила усі зазначені порушення на 3 групи, відображає бачення форм афазій Р. Г. Краєвським. Крім того, у сучасній логопедії чимало місця приділено дитячим афазіям, про які Р. Г. Краєвський не згадує. Та цінним у спадщині Рудольфа Генріховича є не лише те, що він видав перший в Україні посібник з логопедії українською мовою, а й те, що окрім теоретичних основ, він виклав практичні напрацювання з власного досвіду роботи [153].

Ще одним із важливих напрямів роботи логопеда вчений визначав **роботу над голосом** та виділяв органічні й функціональні його порушення. Органічні порушення голосу пов'язував з патологічними змінами гортані, які можуть виникати або на ґрунті аномалії розвитку, або в результаті різних захворювань. Природженим дефектом гортані може бути так звана «діафрагма» — плівка, що закриває голосову щілину, утворюючи в центрі невеликий отвір, який неначе «діафрагмує» отвір голосової щілини. Це утруднює акт дихання і в зв'язку з цим — мовлення та голос людини стає недостатньо звучним, писав автор [151].

При органічних захворюваннях гортані, стверджував учений, інколи виникають паралічі або парези голосових зв'язок. При паралічах м'язів, які змикають голосову щілину внаслідок повного або часткового незмикання голосових зв'язок, голос стає слабким, тихим, тьмяним. Через щілину, яка залишається, витікає повітря. Це приводить до дисфонії.

До органічних порушень голосу Р. Г. Краєвський відносив також дисфонії на ґрунті так званих специфічних ларингітів: туберкульозу та люесу (сифілісу) гортані, які спостерігаються рідко [151].

Особливий акцент Рудольф Генріхович робив на слідкуванні за нормальним голосоутворенням у дітей з вадами слуху, а також наголошував, що потрібно проводити спеціальну роботу по формуванню голосу у хлопчиків у період після мутації – слід повторно ставити голос. А в період самої мутації не припускати надмірного голосового навантаження. Не можна забувати, додавав Рудольф Генріхович, що функціональні зміни голосу при неправильному користуванні гортанню призводять до її органічних змін. Педагогічну роботу над голосом, вважав учений, варто проводити тільки після консультації з лікарем-отоларингологом [136, 151].

Не оминув Р. Г. Краєвський у своєму посібнику «Порушення мови та їх усунення» також **порушення читання та письма**.

За його баченням, порушення читання та письма можуть бути органічними та функціональними, переважно на ґрунті загального недорозвитку мовлення.

Порушення органічної етіології, писав Р. Г. Краєвський, спостерігаються в різній мірі при всіх видах афазій як один із симптомів. Проте інколи алексії і аграфії можуть виникати ізольовано.

*Алексію* вчений визначав як повну втрату навички читання або нездатність опанувати навичками читання при центральних порушеннях. Алексія виникає при патологічних змінах мовленнєвої ділянки, що розміщується між зоровими і слуховими полями, де в процесі навчання читання фіксуються асоціації звукових і зорових образів букв. При патологічних змінах цієї ділянки руйнується зв'язок між мовленнєвим звуком та буквою. Буква перестає бути узагальненим символом букви [151].

*Дислексію* Р. Г. Краєвський визначав як частковий розлад навичок читання (літеральна парафазія, пропуски складів, спотворення структури слів, парафазія), а *аграфію* — як повну втрату навички письма або повну нездатність оволодіти процесом письма на тлі патологічних змін у задній частині другої лобної звивини [151].

При *аграфії* можливим є лише механічне неусвідомлене списування. Частковий розлад навиків письма, який характеризується перестановкою звуків, складів або їх пропусками (морфологічні деструкції) вчений визначав як *дисграфію*.

Вираженість алексії і аграфії, а також і відновлення навичок читання й письма в значній мірі залежить від рівня мовленнєвого розвитку, від ступеня автоматизації навичок читання і письма та від стану нервової системи, додавав учений.

Говорячи про корекційну роботу над відновленням навичок читання і письма, дефектолог відзначав, що усі прийоми та методи роботи мають бути направлені на поновлення та укріплення асоціацій між мовленнєвим звуком та буквою — усвідомлення графеми. Для цього потрібно використовувати метод зіставлення графем у словах шляхом звуко-буквеного аналізу та синтезу, тому що в акті письма, стверджував Р. Г. Краєвський, вирішальна роль належить фонематичному аналізу і синтезу [137, 151].

Якщо підсумувати думки вченого щодо специфіки навчання дітей з порушенням читання і письма, слід сказати, що Р. Г. Краєвський вважав, що у них в тій чи іншій мірі виражена загальна затримка мовлення — недорозвиток всіх її компонентів (фонетичної сторони, лексико-семантичної та граматичної), що виникає внаслідок порушення фонематичного слуху. Чим більш виражена недостатність фонематичного слуху, тим більш вираженою буде і затримка розвитку всіх компонентів мовлення, які розвиваються у тісному взаємозв'язку одне з одним. Через фонематичний слух формується, розвивається і постійно вдосконалюється мовлення дитини, а з другого боку, в процесі активного користування мовленням вдосконалюється, диференціюється фонематичний слух, писав Р. Г. Краєвський. А оскільки безпосередньою причиною порушень письма та читання є утруднення аналізу і синтезу звукового складу слова переважно на ґрунті недостатності сприймання, особливо з боку акустичної сфери, в основу всієї корекційної роботи повинні бути покладені мовленнєві вправи на звуковий аналіз і синтез і в той же час на розвиток фонематичного слуху, з яким вони органічно зв'язані, наголошував науковець [151].

### **3.2. Погляди Р. Г. Краєвського на проблеми порушення мовлення при розладах слуху**

Зважаючи на те, що значну частину свого життя Р. Г. Краєвський присвятив навчанню та вихованню осіб з вадами слуху, за хронологією і релевантністю проблема порушення мовлення при розладах слуху у наукових працях вченого займає вагоме місце. Основна проблематика його праць з цього напрямку – це дослідження слуху у глухих дітей, вивчення їхньої ролі в суспільстві, їхня освіта, працевлаштування та розвиток їхнього мовлення, яке є основним засобом комунікації. У наукових статтях, брошурах та книгах вченого [136, 137, 147] чимало новаторських ідей на проблему порушення мовлення при розладах слуху та методичних підходів, які можуть бути використані сучасною логопедією та сурдопедагогікою.

У житті Р. Г. Краєвського обставини склалися так, що за браком літератури в період війни потрібно було діяти невідкладно, займатися відновленням мовлення у ранених та контужених хворих. Рудольф Генріхович у цій справі був активним, і в непростих умовах часто свої дослідження й логічні висновки базував на власному досвіді та поодиноких дослідженнях вітчизняних і зарубіжних сурдопедагогів та логопедів. Найбільше в нагоді вченому ставала його ерудиція, наукова допитливість та невгамовне бажання працювати й розвиватися, збагачуючи теоретичну та науково-практичну базу з проблем дефектології, яка існувала в той час в Україні [145].

Вивчаючи порушення мовлення при розладах слуху, учений, в першу чергу, відзначав, що вираженість порушення мовлення при цих розладах залежить від ступеня його порушення та від часу, коли воно виникло. Чим раніше дитина втрачає слух та чим більше він знижений, тим яскравіше буде виражене і порушення мовлення, якщо не проводиться спеціальна робота над його розвитком [136, 151].

У другому розділі дисертаційного дослідження ми вже говорили про те, що за глибоким переконанням Р. Г. Краєвського, глухі діти майже завжди мають залишки слуху, але вони недостатні для сприймання мовлення. Глухі діти навіть з найкращим слухом здатні лише розрізняти деякі елементи мовлення (голосні звуки, окремі приголосні, словесний та логічний наголос), стверджував Рудольф Генріхович [144]. І додавав, що для корекції вимови необхідно використовувати слухове сприймання глухих, а корекційну роботу – проводити на базі попереднього виховання слухового сприймання елементів мовлення [151].

Ми вище говорили про те, що одним із основних завдань початкового навчання мовленню глухих Рудольф Генріхович визначав розвиток їхнього мовлення за принципом формування активного мовленнєвого спілкування. З цією метою у період початкового навчання, писав Р. Г. Краєвський, слід широко використовувати дактильну мову та тимчасове користування неповною системою фонем [144]. За переконанням ученого, все це не буде обмежувати вибір відповідних актуальних для спілкування слів [144, 151].

З метою максимального збагачення мовлення глухих та слабочуючих дітей, активізації та розвитку їхнього розмовно-побутового мовлення, на початковому етапі навчання науковець рекомендував особливо широко користуватися прийомом *звертання до дітей спонукальною мовою* у вигляді різних завдань та доручень. На думку вченого, таке звертання добре сприяє організації мовленнєвого контакту з учнями та створює сприятливі умови для оволодіння навиками читання з губ й активного використання слуху при сприйманні мовлення для її усвідомлення. Адже чим краще функціонує слух у слабчуючої дитини, тим більшою є її можливість користуватися мовленням [151]. Аналізаторні можливості в акустичній сфері знаходяться у повній залежності від ступеня збереженості мовлення у слабчуючої дитини [82].

Спираючись на спеціальні дослідження інших вчених [72, 82], Р. Г. Краєвський робить висновок про те, що добре знайомі слова слабчуючою дитиною сприймаються на значно більшій відстані, ніж мало знайомі або зовсім

незнайомі. Звідси впливає виключно велике значення занять з розвитку мовлення та використання і розвитку слухового сприймання у слабчучючих дітей, особливо у роботі над звуковимовою [151].

Унаслідок неповноцінного слухового сприймання у слабчучючих дітей часто спостерігається повне спотворення вимовної структури слова, пише Рудольф Генріхович. І наводить такий приклад: «барабан — маракат, ящик — ачин, гал'ти, зайчик — гайт'и, щітка — т'от'и, т'ут'ка, чок'и» [151, с.55].

Найбільш типовим дефектом звуковимови у слабчучючих дітей є пропуск окремих звуків і складів. Найчастіше спотворюються приголосні, писав Р. Г. Краєвський. Це пояснюється тим, що голосні звуки більш сонорні і краще сприймаються на слух. Крім того, вони артикуляційно менш складні [144, 151].

Порівняно часто спостерігається також випадіння безударної голосної ( голова — глова, вата — вта та ін.). Спираючись на дослідження Р. М. Боскис [82], Р. Г. Краєвський аналізує, що у невідгідному положенні знаходяться ті частини слова, які не під наголосом. Це особливо потрібно враховувати у корекційній роботі, — стверджував дослідник. Цим саме пояснюються досить виражені порушення мовлення у випадках порівняно не дуже значного зниження слуху, яке виникає до завершення становлення мовлення дитини [151].

Р. Г. Краєвський підкреслював, що особливо важливо враховувати ці відомості при корекційній роботі зі слабчучючими дітьми в умовах логопедичних пунктів, де центральне місце повинна займати робота над вимовою при широкому використанні слухового сприймання, а також виховання навичок зорового сприймання усного мовлення (читання з губ), які полегшують навчання [146].

Даючи рекомендації щодо навчання слабчучючих дітей в масовій школі, вчений зазначав, що такі діти повинні сидіти на першій центральній парті. Це створює сприятливі умови і для читання з губ, і для сприймання мовлення на слух. Учні в разі потреби за призначенням лікаря-сурдоотіатра можуть користуватися слуховими апаратами [151].

Р. Г. Краєвський вважав, і ми підтримуємо його думку, що слабчучючі діти можуть навчатися в масовій школі лише за умови цілком задовільної їх успішності з усіх предметів, активної участі у педагогічному процесі на уроках ( бесіди, опитування, виклику до дошки тощо). Якщо учень систематично з тих або інших причин випадає з педагогічного процесу — при різкій туговухості, недорозвитку мовлення тощо, — його треба перевести до школи для слабчучючих дітей [151].

Переходячи безпосередньо до роботи над вимовою та розвитком навичок читання з губ варто сказати, що Рудольф Генріхович вважав, що вона повинна проводитись у тісному зв'язку з розвитком лексико-семантичної та синтаксичної сторони мовлення. Це, за його переконанням, сприятиме вдосконаленню навичок читання з губ і тим самим ширшому спілкуванню, без якого будь-яка корекційна робота зі слабчучючими дітьми буде неефективною [136, 152].

У цьому параграфі ми не будемо детально зупинятися на тому, як слід виховувати у дітей з вадами слуху навички читання з губ. Цьому питанню був присвячений окремий параграф другого розділу нашого дослідження. Тут ми

лише коротко зазначимо не висвітлені раніше логопедичні аспекти роботи над мовленням дітей з вадами слуху. Зокрема, розглянемо приклади вправ, які Р. Г. Краєвський пропонував для розвитку мовлення дітей з вадами слуху.

Добираючи слова для вправ, які сприяють тренуванню техніки читання з губ, Р. Г. Краєвський керувався ступенем видимості оральних образів звуків, з яких ці слова складаються. Адже 42-м фонемам російської мови і 45-ти фонемам української мови відповідає тільки 12 оральних образів. Самостійні оральні образи мають лише голосні звуки. Приголосні сприймаються за гоморганними групами (гоморганні звуки – ті, в артикуляції яких при розходженні в місці і способі утворення, провідну роль відіграє один і той же мовленнєвий орган), які мають один і той же оральний образ, зазначав Рудольф Генріхович [151].

При наведені даних вчений спирався на «оральний алфавіт» Ф. А. Рау [183]. Виходячи з цього алфавіту, вчений визначав лише вісім добре видимих оральних образів. І рекомендував такий порядок проходження звуків при навчанні техніки читання з губ: а, о, у, е, і, п, б, м, ф, в, ш, ж, ч, щ, дж, л, р, с, з, ц, дз, т, д, н, к, г, х [151, с.57].

Починати роботу Р. Г. Краєвський радив із вправ на розрізнення слів, до складу яких входять звуки різних гоморганних груп із розбірливими оральними образами. Мовленнєвий матеріал, стверджував учений, повинен бути добре знайомим дитині. У такий спосіб слабчущі діти навчаються відрізняти оральні образи. Щоб полегшити читання з губ, для початкових вправ беруться слова, які відрізняються одне від одного не тільки оральними образами, але і кількістю складів. Ось зразок такого набору слів, який пропонує Р.Г. Краєвський [151, с.58]:

лук	журнал	машина
мак	фото	лопата
суп	жаба	яблуко
сук	майка	чемодан
лом	рука	задача
дим	мило	кімната
м'яч	лампа	сорока
вовк	урок	газета

Для вправ учений рекомендував брати слова по горизонталі, наприклад: лук , журнал, машина тощо. Коли дитина оволодіє навиками зчитування з губ слів горизонтальних рядків, можна перейти до читання з губ слів, розташованих по вертикалі, зазначав Р. Г. Краєвський. Спочатку односкладних, потім двоскладних і, нарешті, трискладних.

Рудольф Генріхович також радив користуватися спеціальними наборами слів, які можна розрізнити одне від одного тільки за одною артикулемою, наприклад: сито — жито, мило — шило, вата — вода — фото, ріка — рука — рукав, шапка — папка — сапка — лапка [151, с.58].

При цьому зазначав: не слід багато часу зупинятися на вправах зі зчитування з губ окремих слів. Призначення цих вправ — вивчення окремих оральних образів. Особлива увага повинна приділятися зчитуванню з губ



зв'язного тексту у формі бесід на різні теми. Дуже корисними на зчитування з губ слів у відповідному контексті Р. Г. Краєвський визначав вправи, до складу яких входить багато неясних невиразних оральних образів. Такі слова — це своєрідні оральні ребуси. Сприймання їх (розгадування) пов'язане з догадкою, а значить потребує знання мови та доброго її розуміння дитиною, пояснював дослідник. Ось що являють собою слова при сприйманні їх оральних образів за уявленням Р. Г. Краєвського [151, ст.59]:

?	?	и	Ш Ж ч дж щ	?	а	книжка	
?	і	Ш Ж ч дж щ	е	Ш Ж ч дж щ	?	а	кішечка

Далі вчений говорить про те, що слова, які складаються із значної кількості погано видимих і невидимих оральних образів, можуть сприйматися правильно тільки у зв'язному тексті. Зокрема, це стосується подібних слів, які відрізняються тільки однією артикулемою або зовсім не відрізняються (глухі та їхні парні дзвінки). Наприклад: «На стіні висить *карта*. На конверті наклеєна *марка*. У кутку кімнати стоїть *парта*. У мене болить *зуб*. Я їв смачний *суп*. Поза контекстом розрізнявати такі слова, як карта, марка, парта, зуб, суп і ін. неможливо», — пише учений [151, с.59].

Узагальнюючи погляди Р. Г. Краєвського на порушення мовлення при розладах слуху варто відзначити, що у своїй роботі вчений завжди рекомендував спиратися на залишковий слух дітей з туговухістю, а також акцентував увагу на тому, що зорове сприймання усного мовлення дітьми з вадами слуху вимагає постійної широкої мовленнєвої практики спілкування з оточуючими. Виховання та вдосконалення навиків читання з губ повинно проводитися у тісному зв'язку з роботою над мовленням дитини — з її навчальною, трудовою та ігровою діяльністю. А для того, щоб збагачувати мовлення слабочуючих дітей, активізувати їхнє побутове мовлення на початковому етапі навчання, радив широко користуватися прийомом звертання до дітей зі спонукальною інтонацією в мовленні, використовувати ігри «Лото», «Доміно» тощо та в залежності від рівня розвитку мовлення дитини розподіляти їх у відповідні класи у спеціальних школах.

### 3.3. Проблема «косноязычності» у працях Р. Г. Краєвського<sup>10</sup>.

Науковців, методистів та вчителів-практиків завжди привертала проблема розвитку дитячого мовлення. І це закономірно. Адже мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з особистісним становленням людини, її духовності, інтелекту,

<sup>10</sup>Сьогодні термін «косноязычність» є застарілим і не використовується сучасною логопедичною наукою. Далі по тексту ми будемо використовувати цей термін в лапках без додаткових пояснень, розуміючи під цим поняттям те, що вкладав у нього Р. Г. Краєвський.

мислення, моральних якостей.

Одним з перших вітчизняних дефектологів, хто переймався проблемами розвитку мовлення у дітей з нормальним розвитком у співвіднесенні з вірогідними варіаціями його порушення, був український вчений Р. Г. Краєвський. Він торкався основних умов формування та закономірностей розвитку дитячого мовлення за нормальних умов та можливих варіантів відхилень, а також методів та засобів виправлення мовленнєвих порушень у дошкільників та школярів.

Свою увагу Рудольф Генріхович спрямовував на учнів масових шкіл, серед яких зустрічаються діти з різними мовленнєвими порушеннями, переважно звуковимови. Ці вади мовлення, на думку вченого, стають на перешкоді опанування грамотою, негативно впливають на загальний розумовий розвиток учня, травмують його психіку, знижують успішність [151].

Основним засобом для усунення мовленнєвих порушень Р. Г. Краєвський визначав навчальний процес. У випадках неправильної звуковимови потрібно виховати у дитини правильну артикуляцію, закріпити виправлені звуки та автоматизувати їх [137].

Найбільш поширеним мовленнєвим порушенням, особливо серед учнів молодших класів, Р. Г. Краєвський визначав «**косноязичність**».

Зважаючи на те, що з часу, коли публікувалися наукові праці вченого, спеціальна термінологія змінилася, біля застарілих термінів, які використовував Рудольф Генріхович, в своєму дослідженні (за потреби), ми будемо вживати ті відповідники, якими користується сучасна логопедична наука в квадратних дужках.

Під поняттям «косноязичність» [дислалія] учений розумів «спотворену вимову одного або декількох звуків, їхні пропуски або заміни одного звука іншим, при якій лексико-семантична сторона мовлення та його граматична будова зберігається без істотних змін при доброякісних можливостях інтелекту й органів відчуття» [151, с.18]. Проте, фонетичні особливості у дітей віком 4–5 років, що є результатом недостатньо диференційованої роботи центрального і периферичного мовленнєвого апарата, Р. Г. Краєвський не вважав «косноязичністю».

Різновиди «косноязичності», як її розумів учений, об'єднували, крім сучасної дислалії, такі порушення мовлення, як «гугнявість» [ринолалія] та дизартрія. Нижче ми розкриємо погляди вченого на кожне із зазначених порушень, які сучасною логопедією виділяються як окремі мовленнєві порушення

«Косноязичність» учений виділяв просту (мономорфну) та складну (поліморфну). При простій, за переконанням автора, спостерігається спотворена вимова одного або кількох звуків, які належать до однієї артикуляційної групи (наприклад, звуки с, з, ц, дз). При складній – спостерігається спотворена вимова, заміна або пропуски кількох звуків, що належать до різних артикуляційних груп [151].

Р. Г. Краєвський виділяв також розливу (дифузну) «косноязичність». У таких випадках, зазначав науковець, майже всі або майже всі приголосні звуки вимовляються спотворено чи замінюються яким-небудь одним звуком. Як

приклад розлитої «косноязичності» наводив тетизм. При тетизмі всі приголосні звуки замінюються звуком т або ть. (Наприклад, «я те тьотю тяю. Я тьотю тютяті. – Я не хочу чаю. Я хочу гуляти»). Зрозуміти, про що йде мова при дифузній «косноязичності», писав Рудольф Генріхович, можна лише за зліпками слів з цілком збереженим «каркасом» голосних звуків та ритміко-мелодичним контуром всієї фрази [151, ст.19].

«Косноязичність», як бачив її Рудольф Генріхович, може проявлятися також у формі так званого дитячого (інфантильного) мовлення, для якого характерним є переважно сюсюкання (заміна шиплячих звуків свистячими), відсутність вібрантів та пом'якшена вимова всіх приголосних. Але таку вимову, наголошував Р. Г. Краєвський, можна вважати «косноязичністю» тільки у дітей віком старше 4—5 років [137, 151].

Залежно від того, які звуки вимовляються спотворено, учений розрізняв такі основні види «косноязичності»:

- гаркавість або ротацізм – заміна звука р іншими звуками української мови ;
- ламбдацізм – пропуск або спотворена вимова звука л (наприклад, напівм'яка вимова) та параламбдацізм — заміна звука л іншими звуками ( найчастіше в, у);
- сигматизм — спотворена вимова свистячих та шиплячих звуків (с, з, ц, дз, ш, ж, ч, дж, щ) та парасигматизм — заміна найчастіше шиплячих звуків свистячими (сюсюкання) або (рідше) свистячих шиплячими (шепелявість);
- капацізм – заміна звука к проривним т.

До «косноязичності» вчений відносив також і неправильну вимову інших звуків, але не давав їм назву [151, с.20].

Усунення порушень звуковимови у дітей дошкільного віку, за переконанням Р. Г. Краєвського, може бути успішним за умови розвитку слухового сприймання та читання окремих слів або відповідного тексту з даним звуком (загадки, скоромовки, вірші тощо). Робота має проводитися у формі різних мовленнєвих ігор (лото, доміно, сюжетні малюнки, голоси тварин тощо). Якщо така робота не дає позитивних результатів, Р. Г. Краєвський рекомендував проводити спеціальні логопедичні заняття, які мають розпочинатися з показу правильної артикуляції звука з обов'язковим використанням дзеркала та акцентуванням уваги на тому, що під час корекції мають обов'язково «допомагати» роботі усі рецептори, зазначав учений. Часто буває не досить тільки зорового та слухового сприймання, слід активно підключати і тактильно-вібраційні відчуття [146, 151].

У випадках, коли навіть усі зазначені вище заходи не дають результатів, слід застосовувати механічні (ортопедичні) прийоми постановки звуків. Механічна постановка та корекція звука здійснюються на основі якогось іншого звука, близького за артикуляцією, писав науковець [151].

Для швидкої та більш ефективної постановки звуків Р. Г. Краєвський радив також користуватися шпателем, пальцем та спеціальними зондами Ф. А. Рау [183]. Проте найголовнішою умовою успішної корекційної роботи по усуненню вад

звуковимови вважав досконале знання педагогом нормальної артикуляції звуків та неправильної установки органів звуковимови. «Логопед повинен завжди пам'ятати про складну залежність кожної фонемі від інших звуків, – наголошував Р. Г. Краєвський. – Тому саме при корекційній роботі треба приділяти належну увагу вивченню наявної звукової бази логопата і раціональним підготовчим артикуляційним вправам. Без цього часто буде важко зруйнувати старий стійкий стереотип звука» [137, 151].

Р. Г. Краєвський у роботі над звуками дуже важливе місце відводив автоматизації нового звука. Підхід до закріплення нового звука у Р. Г.

Краєвського був класичним: вимовляння ізольованого звука, далі – у складах (у сполученні з голосними та приголосними), тоді в словах і фразах. Проте, починати вправи з вимовляння окремого звука не завжди доцільно, додавав Рудольф Генріхович. Ізольована вимова звука допускається тільки при роботі над фрикативними звуками, вважав Р. Г. Краєвський. Початкові вправи на закріплення інших звуків краще проводити одразу в складах [151]. Підходи ученого і сьогодні не втратили своєї актуальності. Ми також погоджуємося з цією думкою Р. Г. Краєвського.

Під час роботи з автоматизації вимови нового звука Р. Г. Краєвський радив звертати увагу на своєрідне явище персеверації: дитина нерідко який-небудь звук може замінити близьким за артикуляцією звуком, над яким уже проводилась робота. Це явище вчений пояснював переважною нервових клітин моторної зони кори головного мозку, яка викликає часткове їх гальмування, застрягання на даному новому стереотипі, над яким проводилась робота [137, 151]. Також, Р. Г. Краєвський додавав, що під час роботи над автоматизацією звука, ні в якому разі не слід забувати, що фонема в фізіологічному плані — це складне нервово-м'язове диференціювання, і при оволодінні кінестетичним образом нового звука відбувається велика мозкова робота. Багаторазове повторення нового звука, особливо сонорних та дзвінких, втомлює дитину і часто може викликати інтенсивний головний біль. Тому не слід зловживати мовленнєвими вправами, зокрема на початку роботи [151].

Однією з причин неуспішності учнів молодших класів науковець визначав фонологічні порушення. Дефекти звуковимови ускладнюють оволодіння грамотою, а тому особливу увагу Рудольф Генріхович радив приділяти логопедичним заняттям з учнями перших класів, які ще не повністю оволоділи фонетикою рідної мови. З такими дітьми він радив починати роботу безпосередньо з перших днів навчання. І запевняв: тоді корекційна робота позитивно вплине на їхню успішність. Проте, надаючи логопедичну допомогу учням з несформованою звуковимовою, не слід обмежуватися однією корекційною роботою над звуками, яка не досягає належної ефективності, — не усуває основну причину неуспішності. Постановку правильної вимови звука шляхом артикуляційних та мовленнєвих вправ, вважав Р. Г. Краєвський, потрібно проводити поряд з вихованням у школярів умінь та навичок аналізу і синтезу звукового складу слів [137].

Щоб закріпити, автоматизувати нестійкий звук, доцільно запропонувати дитині вивчити напам'ять якийсь короткий віршик з текстом, багатим на цей звук. Роботу над звуком можна вважати закінченою, писав Рудольф Генріхович, коли цей звук включений у самостійне (спонтанне) мовлення дитини [151]. За такою ж схемою проодиться і сучасна корекція дислалії.

Р. Г. Краєвський відзначав, що одночасно можна працювати над кількома звуками, але різних артикуляційних груп. Диференціацію парних звуків радив проводити тоді, коли кожний із цих звуків достатньо відпрацьований окремо. Завершальним етапом корекційної роботи над звуковимовою Р. Г. Краєвський визначав автоматизацію виправлених звуків в умовах їх диференціації від опозиційних фонем. Р. Г. Краєвський підкреслював, що деякі логопеди, навіть досвідчені, вважають таку роботу зайвою. Та у своїй роботі сам спирався на дидактичний принцип: від легкого – до складного, вважаючи, що такий підхід тільки позитивно вплине на хід логопедичних занять [151].

На окремих учнів, які мають складні порушення звуковимови, Р. Г. Краєвський радив заводити спеціальні мовленнєві картки, в яких фіксувати результати обстеження мовлення дитини з докладним записом особливостей їхньої вимови. Крім того, учений звертав увагу на те, що треба також зазначити, як вимовляє дитина не лише приголосні, а й голосні звуки [137].

Дефектолог наголошував і на деяких умовах, які сприяють проведенню корекції звуковимови. Зокрема, радив привчати дитину дивитися прямо на обличчя вчителя й логопеда під час мовленнєвого акту. За його переконанням, діти легше в такому випадку переймають правильну артикуляцію звуків. Рудольф Генріхович підкреслював, що в обов'язок учителя входить стежити, щоб батьки кожного учня, особливо з косноязичністю, працювали над мовленням дитини. Для цього і логопед, і вчитель мають проводити серед батьків роз'яснювальну роботу, підкреслюючи велике значення правильного мовлення дорослих для дитини, відзначав Р. Г. Краєвський, адже дитина, особливо маленька, сприймає мовлення дорослих як досконалий зразок і намагається йому наслідувати. Спільна праця вчителя, логопеда й батьків у переважній більшості випадків дає добрі наслідки [151].

До своєї «косноязичності» Р. Г. Краєвський відносив також «гугнявість» [ринолалію] та розрізняв відкриту й закриту її форми. Обидві форми, зазначав учений, можуть бути як органічними, так і функціональними [137, 151].

У зв'язку з тим, що проблема «гугнявості» у дослідженнях Р. Г. Краєвського не була предметом спеціального вивчення, інформації про це мовленнєве порушення автор наводить небагато. Проте, якщо ж співставити та порівняти погляди Р. Г. Краєвського на «гугнявість» із сучасними підходами до подолання ринолалії, то, в першу чергу, слід зазначити, що завдяки інтенсивному розвитку медицини, зокрема в галузі хірургії, оперативне втручання – урано- та хейлопластика – дітям з ринолалією сьогодні проводиться у віці 1,5-2 років, а не так як писав про це Р. Г. Краєвський у віці 15-16 років [165]. Позиція вченого була цілком виправдана і логічно пояснена, адже у часи діяльності Р. Г. Краєвського після раннього хірургічного втручання через відсутність різноманітних обтураторів

не було змоги сформувати правильний прикус у дитини та утримати щелепу у формі правильної дуги. Тому цілком логічно Р. Г. Краєвський вважав, що лише після формування дуги та припинення росту тканин ротової порожнини слід здійснювати хірургічне втручання. Однак до 15 років дитини раніше гаялося багато часу, упродовж якого можна було б здійснювати ефективний корекційний вплив, з одного боку, та запобігти явним фізичним недолікам у зовнішності дитини – з іншого.

До різновиду «косноязичності» вчений відносив **псевдобульбарну дизартрію**<sup>11</sup>, визначаючи її як органічну «косноязичність» різного ступеня вираженості, яка виникає на ґрунті перенесеного енцефаліту. Псевдобульбарною вчений називав її тому, що, власне, «...у довгастому мозкові ураження немає, а патологічний процес відбувається безпосередньо у самій мозковій речовині – у кірково-ядерному шляху, який з'єднує «центри» мовленнєвої мускулатури з ядрами під'язикового нерва. Це і приводить до порушення іннервації рухомовленнєвого апарата», – писав Р. Г. Краєвський [151, с.50].

Дизартрія також не була предметом спеціального дослідження вченого, тому Рудольф Генріхович у підручнику «Порушення мови та їх усунення» з цієї проблеми робив посилання на наукові праці логопеда Є. Г. Бочарової, яка багато років напруженої роботи віддала цій справі і стала автором оригінальної методики роботи з дітьми, які мають порушення рухомовленнєвого апарата. Для більш детального вивчення проблеми дизартрії учений радив звертатися до першоджерела [151].

Сучасна логопедія користується кількома класифікаціями дизартрій. Загальноприйнятою нині є класифікація дизартричних порушень за локалізаційним принципом. За цією класифікацією сьогодні розрізняють такі її форми: псевдобульбарну, екстрапірамідну, мозочкові та кіркову [165]. З часів, коли Рудольф Генріхович писав про дизартрію, дослідження цього порушення значного розширилося.

Під кінець, висвітливши наукові погляди Р. Г. Краєвського на проблему «косноязичності», хочемо відзначити кілька моментів.

По-перше, слід сказати, що Рудольф Генріхович був одним із перших вітчизняних учених, які, разом з іншими дослідниками повоєнних років, докладали чимало зусиль, щоб підготувати спеціалістів-логопедів в КДПІ імені О. М. Горького й розробити дидактичні матеріали та програми для навчання дітей з мовленнєвими порушеннями. Адже для виправлення «косноязичності» в Україні довгий час не існувало україномовного дидактичного матеріалу.

По-друге, внесок Р. Г. Краєвського в дослідження проблеми «косноязичності» полягав у тому, що він самостійно, а не в складі авторського колективу, намагався розібратися у всіх мовленнєвих порушеннях та в одному посібнику – «Порушення мови та їх усунення» – зібрав кращі методики російський науковців, систематизував за хронологією, переклав українською мовою, при цьому, підкреслимо – не маючи філологічної освіти, – та доповнив їх надбаннями українських учених, підібрав власні приклади вправ для подолання

мовленнєвих порушень та зразки мовлення дітей із «косноязычністю».

По-третє, Р. Г. Краєвський наголошував на важливості попереднього обстеження дитини на предмет виявлення у неї мовленнєвих порушень, таким чином виділивши профілактичну та просвітницьку роботу логопеда як одну із ключових ланок ще до того, коли це стало окремим напрямом роботи логопеда.

По-четверте, одна із заслуг Рудольфа Генріховича полягає у тому, що він був одним із перших українських науковців запровадив обов'язкове ведення логопедичних карток на дитину і, будучи викладачем КДПІ імені О.М. Горького, навчав студентів правильно їх розробляти та заповнювати.

По-п'яте, Р. Г. Краєвський особливу увагу приділив взаємозв'язку між логопедом, вчителем та батьками, вказавши на важливість чистої й правильної вимови та техніку мовлення самого логопеда, вчителів та батьків.

Тож підводячи підсумок вище зазначеного, слід сказати, що свої погляди на виправлення порушень мовлення у дітей Р. Г. Краєвський сформував на основі ґрунтовного аналізу вже існуючих на той момент наукових теорій, поглядів та течій. На основі аналізу праць Л. П. Голубєва, А. Я. Євгенової, Р. Є. Левіної, Є. Ф. Рау, М. В. Смірної, М. П. Тяпугіна, М. Є. Хватцева та інших науковців Рудольфом Генріховичем був підготовлений та опублікований перший україномовний посібник для логопедів та педагогів «Порушення мови та їх усунення», де вчений урахував найпрогресивніший досвід та наукові теорії й погляди того часу, наповнивши його досягненнями української дефектології та власними науковими дослідженнями.

### **3.4. Заїкання як психолого-медико-педагогічна проблема у працях Р. Г. Краєвського**

Серед усіх представників вітчизняної дефектологічної науки середини ХХ ст., на нашу думку, однією з найбільш багатогранних й ґрунтовних в напрямку дослідження проблеми заїкання, була діяльність Р. Г. Краєвського. Фактично, з часів І. О. Сікорського, який розробив науково-дослідну систему вивчення теорії та практики, виховання й навчання дітей з вадами психофізичного розвитку, зокрема і з заїканням [190], Рудольф Генріхович продовжив його благородну справу, усвідомлюючи необхідність як теоретичного обґрунтування, так і практичного втілення психолого-педагогічних ідей минулого, їх експериментальної перевірки в умовах відповідно організованих лікувальних та педагогічних закладів.

Сьогодні з точністю можна констатувати, що більш пізні роки наукової діяльності Р. Г. Краєвський присвятив дослідженню проблеми заїкання, алалії та афазії. Його остання офіційна наукова публікація, яка побачила світ у 1976 році, – була рецензією на книгу Р. Є. Левіної «Преодоление заикания у дошкольников» [164]. Саме у цій статті помітно простежується, як змінювалися погляди вченого на розвиток теорії та практики, навчання й виховання осіб із заїканням від книги «Порушення мови та їх усунення» (яка вийшла в світ на 16 років раніше (1960р.) і в якій є розділ, присвячений проблемі заїкання) до його пізньої наукової

діяльності [148]. Безумовно, що не всі актуальні питання, про які автор говорить у статі [148], згадуються у посібнику [151]. Тож, за релевантністю і за хронологією проблема заїкання (окрім «Дефектологічного словника» [139], над яким активно працював учений фактично до самої смерті) стала провідною темою наукових пошуків Р. Г. Краєвського у зрілі роки.

Перш ніж перейти до поглядів ученого на означену проблему й шляхи її подолання, коротко зупинимось на передумовах розвитку теорії та практики заїкання в Україні й Росії у ті часи, коли цією проблемою займався Р. Г. Краєвський.

Зокрема, і в довоєнні, і післявоєнні роки, коли корекційний вплив давав позитивні результати при цілому ряді порушень мовлення, в тому числі й досить складних, подолання заїкання залишалось складною задачею, а нерідко взагалі було неефективним [148].

Більшості тогочасних радянських науковців було відоме ім'я російського лікаря Х. Лагузена (1838), який зробив значний внесок у теорію та практику заїкання. Лікар був одним із перших, хто відкинув спадковість як причину його виникнення та почав активно засуджувати хірургічні методи лікування [161]. Однак навіть після виходу в світ його кількох статей та хрестоматії «Способы излечения заикания» [161] залишалось чимало питань, які не мали відповідей. Х. Лагузен цілком правдиво розкривав суть заїкання та зовсім не приховував труднощів, з якими було пов'язане усунення цього мовленнєвого розладу, яке травмує психіку заїкуватої людини і викликає страх перед мовленням. Говорячи про причини заїкування, Х. Лагузен підкреслював, що страх перед мовленням — не причина заїкання, а його наслідок. І з розвитком заїкання цей страх лише збільшується.

Положення Х. Лагузена пізніше були опрацьовані й доповнені лікарями І. О. Сікорським, Г. Д. Неткатчевим. Перу І. О. Сікорського належать чимало праць, присвячених цій проблемі. Найбільш відома з яких — «О заикании» [190]. У 1909 р. Г. Д. Неткачев видав свою велику монографію, присвячену цій проблемі — «Заикание», а в 1913 році світ побачила його інша робота — «Клиника и психотерапия заикания» [172].

Та незважаючи на публікації усіх згаданих праць, справа у боротьбі із заїканням не покращилася. Не тільки лікарі, але і педагогічна громадськість, і навіть батьки не відгукнулися на них, а лікування заїкання перебувало переважно у руках неуків та шахраїв, які з допомогою крикливої реклами з описом чудотворних зцілень вишукували довірливих заїкуватих або їхніх батьків, що за будь-яку ціну прагнули позбутися свого мовленнєвого порушення [133, 151].

Лише після Великої Жовтневої соціалістичної революції органи охорони здоров'я та згодом і народної освіти докорінно змінили стан логопедичної допомоги заїкуватим дітям та дорослим за активної участі лікарів Д. І. Азбукіна, В. А. Гіляровського, С. М. Доброгаєва, Н. П. Тяпугіна, Ю. А. Флоренської та педагогів-дефектологів Ф. А. Рау, М. Ю. Хватцева, майстра художнього слова



артиста М. Ю. Серьожнікова та інших, вважав Р. Г. Краєвський [148].

Зокрема В. А. Гіляровський озвучив думку про те, що корекцію заїкання ефективніше проводити в умовах колективу, який створює підґрунтя для активної діяльності заїкуватої дитини з оточуючими. Дорослим заїкуватим логопедичну допомогу також почали проводити в умовах колективу. В. М. Бехтерєв, підтримуючи спробу усувати заїкання в умовах колективу, говорив, що особистість, яка входить до складу колективу, нерідко виявляє такі сторони, які не проявляються в індивідуальному житті [137].

Та навіть в післявоєнні роки певний час залишалася живою тенденція застосування різних способів «швидкісного» зняття заїкання, які себе абсолютно не виправдали: методика І. Я. Деражне, київського фоніатора, який багато років успішно застосовував шумовий апарат власної конструкції (коректофон Деражне), що імітує шум моря, для лікування заїкання, та методика К. М. Дубровського «одномоментного зняття заїкання», в якій використовувалося імперативне навіювання в стані бадьорості.

Суть методу полягала в тому, що «зняття заїкання» відбувалося за один сеанс, протягом однієї години. А досягнуті результати з відновлення правильного «нового» мовлення, закріплювалися в подальшому за 3-4 зустрічі з логопедом і лікарем-психотерапевтом [133, 148].

Як зазначає Р. Г. Краєвський, не виправдали себе і спроби використовувати для корекції вимови при заїканні дактильне мовлення або одночасне прослуховування звукозапису на звичайному магнітофоні (варіант «ехоапарата» польського фізика Б. Адамчика). Малоефективними виявилися й методики подолання заїкання на матеріалі репродукованого мовлення [148].

На думку Р. Г. Краєвського, на заваді цьому довгий час стояло нічим не обґрунтоване прагнення деяких лікарів «боротися» за свій пріоритет в лікуванні заїкання, хоча логопедія давно відділилася від медицини і обов'язки спеціалістів щодо подолання згаданого порушення були чітко розподілені [148, 151].

І все ж, починаючи з 1950-х років, науковці Росії та України активно почали вивчати заїкання й проводити роботу над вдосконаленням існуючих методів його усунення, розробляти нові. Зокрема, в повоєнний період над цією проблемою працював сектор логопедії науково-дослідного Інституту дефектології АПН РРФСР та відділення логопедії науково-дослідного Інституту педагогіки України, Інститут психіатрії Міністерства охорони здоров'я СРСР та логопедичне відділення лікарні імені Соловйова м. Москви, а також лікувальні установи Міністерства охорони здоров'я УРСР [137, 179]. Зокрема сектор логопедії, педагогічні інститути почали готувати кадри науковців, а логопедичні відділення дефектологічних факультетів – логопедів-практиків у Москві, Ленінграді та Києві [179]. У той період почала активно публікуватися література з питань теорії та практики логопедії та монографії з патології мовлення, періодично стали з'являтися статті на логопедичні теми в журналах «Дефектологія», «Питання психології» та популярна література для батьків з питання попередження та

подолання заїкання [128, 148, 179].

Важливою подією у 1963 р. став організований АПН СРСР, Інститутом дефектології симпозіум з проблем заїкання, в якому взяли участь радянські дефектологи-логопеди та лікарі (наукові та практичні працівники), а також чехословацькі вчені-працівники міністерства освіти і культури Чехословаччини (професор М. Совак) і логопедичного відділення празької факультетської дитячої лікарні (професори Ф. М. Досужков, Н. О. Достопалова). Завідуюча сектором логопедії Інституту дефектології АПН СРСР Р. Є. Левіна виступила з ґрунтовною доповіддю «Про генезис заїкання у дітей у зв'язку з розвитком комунікативної функції мовлення». Усі озвучені положення вчених, які були викладені в доповідях на симпозіумі, лягли в основу низки інших досліджень по всьому СРСР [148].

Та незважаючи на настільки гостру потребу в раціональній логопедичній допомозі особам із заїканням, в радянських посібниках з логопедії розділ, присвячений цьому порушенню, довгий час був найменш розробленим. Крім того, і в тих наукових матеріалах з проблеми заїкання, які були доступні науковцям, логопедам та батькам дітей із заїканням в Україні та Росії, відзначався різнобій в рекомендованих методиках. На думку Р. Г. Краєвського, в тій ситуації, яка склалася в післявоєнні роки в Києві, зокрема в підходах до проблеми корекції заїкання, варто було посилити теоретичну і практичну підготовку фахівців-логопедів знаннями з медицини та психології. Він вважав, що потрібно поліпшити якість підготовки логопедів з урахуванням особливостей їхньої роботи в шкільних логопедичних пунктах, логопедичних кабінетах при допоміжних школах і дитячих поліклініках, а також у спеціальних дошкільних установах і школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Тому готуючи в 1960 році підручник «Порушення мови та їх усунення» [151], Р. Г. Краєвський намагався дати опис симптоматиці, причинам заїкання та описати основні види вправ над тими видами мовлення, над якими повинен працювати логопед при заїканні. Після виходу посібника проблема заїкання ще більше зацікавила вченого.

Через кілька років, а саме у 1968 році, на сторінках журналу «Питання психології» з'явилася цікава стаття Р. Є. Левіної «Ідеї Л. С. Виготського про планування мовлення дитини» [162]. Продовженням і узагальненням всієї попередньої роботи логопедів радянської школи став вихід у світ її праці в співавторстві з іншими науковцями «Преодоление заикания у дошкольников» (1975 р.) [164]. Ця книга – підсумок проведеної сектором логопедії науково-дослідної роботи, де автори виклали свій науково обґрунтований підхід до проблеми заїкання, виходячи, головним чином, з психологічних досліджень Л. С. Виготського з питань мислення й мовлення (формування вищих психічних функцій).

Рудольфу Генріховичу була добре знайома ця книга, він навіть написав рецензію на працю Р.Є. Левіної [148, 164], відзначивши як сильні сторони

означеної роботи, так і ті аспекти, які потребують подальшого дослідження.

Зокрема, у своїй статті [148] Р. Г. Краєвський підкреслив, що дослідження проблеми заїкання у середині ХХ ст., за його спостереженням, переживало глибоку кризу. А згадана вище книга Р. Є. Левіної стала якісним науковим матеріалом, де здійснений аналіз основних напрямків у трактуванні генезису заїкання, його сутності і подолання. Вихідні положення, що розкривають психофізіологічні патологічні механізми заїкання у книзі, в достатній мірі повно виражали і авторське кредо самого Р. Г. Краєвського щодо підходів до подолання цього порушення.

Зважаючи на те, що проблему заїкання можна розглядати з різних сторін і на сьогодні існує вже чимало досліджень цієї проблеми, які повторюються між собою і відрізняються хіба що незначними деталями, ми нижче зупинимось лише на тих основних аспектах, які для Рудольфа Генріховича були принципово важливими і визначальними.

Почнемо із визначення поняття *заїкання*. Його Р. Г. Краєвський визначав як «порушення плавного ритму мовлення, яке переривається мимовільними затримками і повтореннями окремих звуків та складів внаслідок судом мовленнєвих м'язів» [151, С.63]. Коли ці м'язи виконують немовленнєву роботу, вони поводять себе цілком нормально й повноцінно – судом немає. Виходячи з цього положення, вчений визначав заїкання переважно як функціональний мовленнєвий розлад та схилявся до наукової школи, яка розглядала заїкання з психологічної та психолінгвістичної точки зору.

Усі методи усунення заїкання Р. Г. Краєвський ділив в основному на дидактичні (педагогічні) та медичні. А описані раніше психологічні методи І. О. Сікорського та Г. Д. Неткатчева, відносив по суті до психотерапевтичних методів

Учений підкреслював, що дидактичні прийоми досить розгорнуто опрацьовані різними авторами [83, 119], в основу яких покладений принцип від більш легкого, простого до більш важкого, складного [151].

Велику значимість в дидактичному і психотерапевтичному аспекті, підкреслював Р. Г. Краєвський, має вказівка на те, що смислове обмеження мовлення рамками заданого питання сприяє подоланню плутанини в мовленні заїкуватих. Як відомо, комунікативна діяльність передбачає два тісно взаємопов'язаних процеси: кодування та декодування отриманої інформації. В обох випадках сполучною ланкою виступає внутрішнє мовлення (за О. Р. Лурією). При заїканні, яке виникло в період становлення мовлення, зазначав Р. Г. Краєвський, страждає не тільки довільне мовлення (породження висловлювання), а й до певної міри його розуміння (декодування інформації). Тому раціональною є рекомендація, писав Р. Г. Краєвський, використовувати спеціальні завдання, привчати дитину стежити за вимовою інших, оцінювати її. Аналіз відповідей інших сприяє відпрацюванню самоконтролю, формує опорні засоби уявної підготовки зв'язної розповіді [148]. Тут вчений мав на увазі витоки формування

навичок внутрішнього програмування висловлювання, відповідно задуму, підбір найбільш придатної лексики, конструювання фрази, використання міркувань, висновків та інших складних розумових операцій тощо [151].

Спираючись на дослідження Н. А. Власової [83], Рудольф Генріхович пропонував наступну послідовність видів мовлення, які за поступовим зростанням труднощів рекомендував для роботи із заїкуватими дітьми:

- сполучене (супровідне, спряжене) мовлення (разом із логопедом);
- відображене мовлення;
- відповіді на запитання за знайомим малюнком;
- самостійний опис знайомих малюнків;
- переказ прослуханого невеликого оповідання;
- самостійний опис незнайомих малюнків;
- спонтанне мовлення.

Від однієї стадії роботи до другої вчений рекомендував переходити після твердого засвоєння попередньої. А найефективніший спосіб подолання заїкання вбачав у процесі поступового переходу від сполученого до правильного спонтанного мовлення [151].

Не менш цікавим і оригінальним, на думку Р. Г. Краєвського, був дидактичний метод, який описали А. Я. Євгенова і М. В. Смирнова [118]. В його основу покладена робота над вихованням у заїкуватої людини вмінь та навиків виразного мовлення, найбільш характерною ознакою якого є членування фраз на відрізки – синтагми. Від членування мовлення, вважав Р. Г. Краєвський, часто безпосередньо залежить суттєвий смисл усієї фрази, бо кожний мовленнєвий відрізок вимовляється одним потоком — майже як одне слово. Саме таку мовленнєву методику науковець вважав особливо корисною, обґрунтовуючи свою позицію тим, що поділ фраз на рівномірні смислові відрізки дозволяє правильно розподіляти дихання у фразі, організовує мовлення так, що слова не «забігають» наперед, дають можливість продумати майже кожне слово фрази, в думці уявити його звучання. На думку автора, означена методика дозволяє майже зовсім уникати запинок в мовленні в будь-яких обставинах [151].

Цю методику, підкреслював Рудольф Генріхович, можна використовувати в роботі і з підлітками, яким треба роз'яснити у доступній формі її суть, і з дорослими. Вимова кожного мовленнєвого відрізка одним потоком зменшує кількість запинок, оскільки вони виникають, як правило, на початку слів.

Позиція вченого також була принциповою щодо того, що для того, щоб в учнів молодших класів і дітей дошкільного віку із заїканням формувалася виразна, членована звуковимова, кожний учитель і вихователь повинен завжди бути прикладом такої чіткої вимови [148].

Звісно, сьогодні існує безліч різноманітних методик, які спираються на ті ж принципи, на яких ми не станемо зупиняти свою увагу, а лише зазначимо, що Р. Г. Краєвський неодноразово наголошував, що досягти гарних результатів можливо лише у тому випадку, коли лікувально-оздоровча і корекційно-виховна робота є складовими частинами єдиного комплексного медико-педагогічного впливу з корекції заїкання.

Також Р. Г. Краєвський неодноразово підкреслював важливу роль батьків у подоланні заїкання. Зокрема зазначав, що при гострій свіжій формі заїкання, яке тільки починає виявлятися, не слід робити дитині зауважень, зосереджувати її увагу на дефекті, бо це може спричинити збільшення судомних спазмів та негативно впливатиме на психіку дитини. У таких випадках треба негайно вдатися до створення спокійних, сприятливих умов для згасання патологічних мовленнєвих механізмів. Дитина в разі потреби повинна говорити шепітним мовленням. Добре в таких випадках впливає подовжений фізіологічний сон, затемнена кімната, синє освітлення, ритмічні подразники (тікання метронома, будильника, тощо). Таке гальмування, як правило, дає хороші результати, зазначав учений [151].

У застарілих формах заїкання дуже велике значення має участь батьків у виправленні мовлення дитини. Вони повинні всіляко сприяти вихованню у дитини повільного темпу мовлення. Ставлення батьків до дитини повинно бути урівноваженим, спокійним, адже у дітей із заїканням спостерігається підвищена збудливість нервової системи, вони легко подразнюються. І лише медичні заходи та логопедична допомога не дадуть позитивних результатів, якщо не буде раціонально організованої виховної роботи. А батьки часто, підкреслював Рудольф Генріхович, унаслідок природного почуття любові і бажання чимсь допомогти дитині інколи починають «жаліти» заїкувату дитину, виявляти до її порушення підкреслену увагу, а це лише посилює заїкання. В інших випадках навпаки – дають дитині усе найкраще, часто дозволяють їй те, чого не можна робити іншим дітям. Таке потурання дитині шкідливо відбивається на формуванні особливостей характеру, на поведінці і зокрема на стані мовлення. Постійне задоволення всіляких примх заїкуватої дитини і створення привілейованих умов викликає у неї почуття егоїзму, призводить до підвищення збудливості нервової системи і тим самим, посилює мовленнєве порушення, яке безпосередньо пов'язане зі станом нервової системи дитини [151].

Говорячи про *причини заїкання*, Р. Г. Краєвський писав, що досить часто це мовленнєве порушення розвивається внаслідок застосування неправильних виховних прийомів, які травмують психіку дитини. Також воно може виникнути і під час наслідування дитиною мовлення оточуючих із заїканням (батьків, близьких або сторонніх людей) чи внаслідок затримки мовленнєвого розвитку, через ослаблення організму дитини після перенесених нею різних захворювань [137, 146]. При заїканні у дітей, відзначав науковець, у переважній більшості випадків спостерігається «косноязычність». На думку Р. Г. Краєвського, ця обставина істотно важлива для розуміння дійсного значення впливу порушень

«вимовляння» на виникнення заїкання та організацію раціональних методів боротьби із ним, зокрема профілактики. Він зазначав, що як тільки у дітей усувається косноязычність – заїкання проходить [151].

Вчений також відзначав правильний підхід до оцінки патогенного впливу психічної травми на розвиток заїкання, роль якої в генезисі цього порушення, за переконанням Р. Г. Краєвського, безумовно часто перебільшена. Навіть у випадках, коли заїкання виникає після психічної травми, велику роль відіграє астенізація особистості, яка виникає при цьому і супроводжується звичайним зниженням довільності діяльності і, як наслідок – проявляється у дезорганізації мовленнєвої діяльності. Іншими словами, писав Р. Г. Краєвський, психічна травма має лише опосередкований вплив. Звісно Рудольф Генріхович не виключав можливість наявності астенізації і до виникнення психічної травми. Більше того, астенізація, як така, є сприятливим підґрунтям для виникнення психічної травми [148].

Дослідник наголошував, що багато дітей переносять резистентно навіть досить сильні стресові ситуації, проте вони не викликають у них ні підвищеної реакції, ні астенізації. Вирішальну роль відіграє тип нервової системи дитини та соматичний статус дитини, – робить висновок науковець. Нерідко соматогенна астенія на тлі половинчастого типу нервової системи є причиною розвитку заїкання. Таким чином, вчений пише, що заїкання не завжди має неврозогенну етіологію. А якщо і розвивається невроз в таких випадках, то це виступає як явище вторинне [151].

Р. Г. Краєвський не вважав також і анатомічні зміни будови щелеп, розташування і форми зубів, піднебіння та інші аномалії причиною розвитку заїкання. Важливе значення він надавав профілактиці заїкання. Автор відзначав, що усунення цього мовленнєвого порушення часто травмує психіку заїкуватої людини і викликає страх перед мовленням. Без кропіткої корекційної роботи, особливо в період становлення, при переході від ситуативного до контекстного мовлення, що вимагає інтелектуальних зусиль, «гнучкості» у мовленнєвій поведінці та інших умов, подолати заїкання неможливо [148].

У той же час, говорячи і про дітей, і про дорослих, Р. Г. Краєвський писав, що функціональні нашарування є властивими для заїкання, про що свідчить його ослаблення, зменшення (ремісія) або навіть і повне тимчасове зникнення під впливом тих або інших факторів (хороший настрій, внутрішнє урівноваження, успіх в роботі, особистому житті, підкреслена цілеспрямованість, скерована на здійснення певних бажань, виконання завдань тощо). А виникнення судом у м'язах мовленнєвого апарата при заїканні тісно пов'язані з певними особливими та конкретними ситуаціями, які можуть бути надзвичайно різноманітними [151].

Зважаючи те, що у Р. Г. Краєвського, крім дефектологічної, була ще й медична освіта, це визначило у його поглядах на проблему заїкання кілька принципових моментів.

По-перше, чіткою і однозначною була позиція вченого щодо поняття «логоневроз». Він говорив, що не можна під цим словом розуміти тільки заїкання, як це роблять деякі автори. Термін «логоневроз» – поняття збірне (загальне), а заїкання є лише одним, найбільш поширеним його різновидом [148, 151]. Р. Г. Краєвський пояснював поняття «логоневроз» як таке, яке включає в себе логофобії, які можуть проявлятися і без заїкання; елективний мутизм; тахілалію, а також своєрідну невротичну дизартрію, яка нерідко зустрічається при постконтузійних синдромах при виході зі стану функціонального мутизма (сурдомутизма) або невrogenної афонії. Рудольф Генріхович вважав, що свавілля з боку логопедів в термінології просто неприпустимі [148].

По-друге, цікавими були погляди вченого на логофобію та скоптофобію, які часто зустрічаються при заїканні і, за переконанням дефектолога, не завжди доцільно трактуються та вживаються логопедами та іншими спеціалістами. Спираючись на дослідження Ф. Н. Досужкова, логофобію – страх говорити – Р. Г. Краєвський визначав як невротичну ознаку, яка досить часто супроводжує заїкання і навіть після завершення корекційної роботи залишається фактично у 64% хворих [113]. При цьому вчений відзначав, що жінки більше схильні до логофобії, ніж чоловіки [151].

Як вважав Рудольф Генріхович «одужання» від заїкання проявляється у зникненні клонічних та тонічних судом, стабілізації та контролі дихання, голосу й артикуляції, а також у зникненні вторинних наслідків – емоболофразій, супутніх рухів тощо. Проте це не означає, що при цьому завжди зникають й інші вторинні прояви. Логофобія – це симптом, який спільний для заїкання та скоптофобії, відзначав Р. Г. Краєвський [113, 148]. А скоптофобія – страх бути висміяним – за спостереженням вченого, це психоневроз, який часто спостерігається та супроводжує пізню форму заїкання. Поєднання скоптофобії із заїканням – найбільш поширена практика при невротичному заїканні, відзначав учений [112, 113, 148].

По-третє, окрім невротичної, неврозоподібної та змішаної форми заїкання, Рудольф Генріхович виділяв ранню (3-4 роки), основну (4–6 років) та пізню його форми (12-14 років). І, посилаючись на наукові погляди Ф. Н. Досужкова, відзначав, що при ранній формі невротичного заїкання у дітей можуть спостерігатися проблеми із навичками побудови розповіді, при основній – часта ітелектуалізація мовлення, а при пізній – неадекватні прояви та спотворені уявлення про вимоги до дітей, які навчаються в школі [113].

По-четверте, особливим був погляд Р. Г. Краєвського і на профілактику заїкання. Та для того, щоб краще зрозуміти погляди науковця, варто коротко зупинитися на дослідженні типів вищої нервової діяльності за І. П. Павловим [177].

Проводячи досліди над собаками, І. П. Павлов дійшов висновку, що всі тварини, в тому числі і людина, діляться на 4 великі групи: 2 групи крайніх – збудливі і гальмівні улюбленці, 2 центральних – урівноважені тварини. Але вони

дуже різні: одні – дуже спокійні, інші – дуже жваві. Звідси І. П. Павлов виділив 4 типи темпераменту: холеричний, меланхолійний, сангвінічний і флегматичний тип. В основу класифікації характеристик нервової системи людини він поклав властивості нервових процесів: силу, врівноваженість і рухливість. За критерієм сили нервових процесів виділив сильний і слабкий типи (в слабого типу процеси збудження і гальмування слабкі, тому рухливість і врівноваженість нервових процесів не можуть бути охарактеризовані досить точно). Сильний тип нервової системи він розділив на врівноважений і нерівноважений. Залежно від цього показника виділив рухливий і інертний типи вищої нервової діяльності [177, с. 209].

Повертаючись до поглядів Р. Г. Краєвського на профілактику заїкання, слід зазначити, що автор вважав, що первинно заїкання детерміновано нерівноваженістю основних нервових процесів (за основу беручи вчення І. П. Павлова про типи темпераменту). Оскільки крайні типи нервової системи є половинчастими, то представники цих типів (меланхолік і холерик), особливо в ранньому дитячому віці, швидко виснажуються. За висловом І. П. Павлова, меланхоліки і холерики працюють, можна сказати, переважно однією половиною мозку. Їх можна назвати «половинчастими» типами функціонування [177]. При астенизації цих половинчастих типів спостерігаються два неврози: неврастенія у холерика і істерія у меланхоліка. З цього вчений робить висновок, що до заїкання найбільше схильні саме крайні типи, а «золота середина» (так називав І. П. Павлов флегматиків і сангвініків) працює «обома половинами» нервової системи, тому заїканням не страждає. Якщо все ж воно в цих центральних типів і виникає, то спрацьовує ефект самолікування [148, 177].

Р. Г. Краєвський вважав, що корекція «половинчастих» типів нервової системи шляхом раціональної виховної роботи цілком реальна вже починаючи з самого раннього дитинства. А для цього потрібно вчасно активізувати процеси гальмування в одних і збудження у інших. Навіть незначні зрушення в цьому напрямку будуть, безсумнівно, «вирівнювати» нервові процеси і тим самим впливати на нормалізацію мовленнєвої діяльності дитини [148].

Значний інтерес для профілактики означеного порушення також представляє дослідження дітей на ініціальній (початковій) стадії розвитку заїкання, писав Р. Г. Краєвський. При поверненні до простих форм ситуативного мовлення – заїкання «знімається», що говорить про можливість його попередження педагогічними засобами. Формування різних сторін мовленнєвої поведінки та вся в цілому комунікативна діяльність у дитини, що нормально розвивається, протікає в умовах постійного подолання різних труднощів. Природно, що для дитини із заїканням оволодіння зв'язним мовленням пов'язане зі ще більш різко вираженими труднощами, подолання яких значно перевищує можливості дитини. У зв'язку з цим, підкреслював Рудольф Генріхович, тільки ретельно продумана система корекційного впливу може забезпечити успіх у подоланні заїкання. Це велика, тривала спільна праця і логопедів, і лікарів, і не меншою мірою – самих заїкуватих. Ось чому виховання вольових якостей таке



важливе для подолання заїкання [148, 151].

По-п'яте, Р. Г. Краєвський виділяв своєрідну форму заїкання після фронтної контузії (яке відрізняється від класичного заїкання та виникає у хворих в звичайних умовах) [153]. «Заїкання неконтузійного характеру розвивається переважно в дитячому віці як наслідок психічних травм і хворобливого стану організму дитини, зокрема її нервової системи. В основі такого заїкання лежать розлади емоційно-вольової сфери. Частіше гостра форма розвивається після психічної або фізичної травми. Це мовленнєве порушення проявляється у формі спазматичних рухів гортанних і артикуляційних м'язів, які виникають на початку або в середині мовлення, – писав Р.Г. Краєвський. – А після контузії, у зв'язку з тим, що у заїкуватого порушується акт дихання, зокрема мовленнєве, і він не може економно витратити повітря під час розмови. Таке заїкання рідко виникає в чистій формі як безпосередній наслідок контузії» [153, С.22].

Якщо продовжити думку вченого про своєрідне заїкання після контузії, слід додати, що іноді воно виникає в момент бурхливої радості, великих переживань у зв'язку з поверненням «дару слова», особливо після тривалої німоти. При цьому порушується, насамперед, ритм дихання, утворюються спазми голосового апарату, який також довгий час не діяв. Дихання в таких заїкуватих поверхнєве, аритмічне. При вимові спостерігається надзвичайне напруження м'язів обличчя, шиї, багато зайвих рухів, – писав Р. Г. Краєвський [153].

При заїканні, яке виникло після контузії, спазми локалізуються, головним чином, в дихальному апараті, тому, на думку автора, бажано, поряд з оздоровленням нервової системи, займатися зміцненням вольових якостей, робити вправи для розвитку мовленнєвого дихання. Це допоможе виправити згадане мовленнєве порушення [148, 153].

Для реалізації цілого ряду превентивних заходів для подолання заїкання, писав Р. Г. Краєвський, необхідна розробка психологами, логопедами та психоневрологами продуманого комплексу психолого-педагогічних і медичних засобів корекційного впливу, спрямованих на наближення крайніх типів нервової системи до центральних. Ефективність корекційної роботи з подолання заїкання Р. Г. Краєвський бачив саме в комплексному підході до подолання зазначеного порушення.

Гарний ефект ученому вдавалося отримувати під час роботи з *отофоном* і при заїканні з переважанням голосового компонента з вираженими спазмами, що локалізуються головним чином в гортані, і при функціональних розладах голосового апарату (афонії, дисфонії, фонастенії) [148].

Незважаючи на те, що в працях Рудольфа Генріховича зустрічається вираз «вилікування заїкання» [151], все ж вчений не поспішав з позитивною відповіддю на питання: чи можна вилікувати заїкання взагалі? А лише констатував, що спеціалісти на Заході категорично дають негативну відповідь, а радянська наука — позитивну, хоча позитивний результат вдається досягти лише в частині випадків [148, 151].

Підводячи підсумки щодо поглядів Р. Г Краєвського на проблему заїкання, варто сказати, що його бачення, засноване на фундаментальних дослідження інших авторів з різних галузей наук, було систематизовано і викладено в посібнику «Порушення мови та їх усунення» [151], в брошурі «На допомогу батькам дітей з розладами мови» [146], в кількох статтях різних років [142, 148], де автор розкривав ті проблеми, пов'язані із заїканням, які, на його думку, варто знати як фахівцям, що працюють із цими дітьми, так і батькам, які виховують дитину з означеним порушенням. Вчений був прихильником дидактичного ( педагогічного) підходу до корекції заїкання і вважав, що тільки комплексна робота логопедів, медиків, психологів, дитини та батьків може привести до ефективного результату.

### Висновки до 3 розділу

Дослідження Р. Г. Краєвським різноманітних проблем теорії й практики навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення, які стали базою для подальшого розвитку вітчизняної спеціальної педагогіки та психології, за релевантністю представлені в третьому розділі нашої роботи. Це дає можливість зробити наступні висновки.

Науково-педагогічні інтереси Р. Г. Краєвського були широкими та різноманітними. Свої погляди на виправлення порушень мовлення у дітей дошкільного та шкільного віку Р. Г. Краєвський сформував на основі ґрунтовного аналізу вже існуючих на той момент наукових теорій, поглядів та течій, критично переосмисливши та доповнивши власними прикладами із практики.

Внесок Рудольфа Генріховича у розвиток вітчизняної логопедії, насамперед, полягає у тому, що вчений уперше на теренах радянської України виклав своє бачення класифікації мовленнєвих порушень та їх подолання (адже в 1960 році ще не була розроблена психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень, яка б відповідала тогочасному рівню наукових знань, а лише тривала активна робота над її розробкою).

Перу Р. Г. Краєвського належить книга «Порушення мови та їх усунення» – перший україномовний посібник з логопедії (1960 рік), розрахована на вчителів та вихователів спеціальних шкіл та логопедів, яка демонструє спробу переосмислення радянської логопедії крізь призму тогочасних вимог українського суспільства та реального стану речей, в яких доводилося працювати й розбудовувати теоретичні й практичні засади вітчизняної науки. У підручнику «Порушення мови та їх усунення», який довгий час був настільною книгою не одного покоління логопедів, учений зібрав кращі методики російської наукової школи, систематизував за хронологією, переклав українською мовою та доповнив їх надбаннями української дефектології і власним досвідом.

Незважаючи на те, що довгий час Р. Г. Краєвський займався проблемами сурдопедагогіки, у його наукових працях і з логопедії чимало новаторських ідей та методичних підходів, які можуть бути використані як сучасною логопедією, так

і сурдопедагогікою з цих питань, які стосуються виправлення мовленнєвих порушень. У період війни, займаючись відновленням мовлення у поранених та контужених хворих, Рудольф Генріхович завдяки своїй наполегливості професійності та кмітливості зарекомендував себе не лише як сурдопедагог, а й логопед.

Рудольф Генріхович належить до плеяди тих українських учених, яким у повоєнні роки довелося готувати спеціалістів-логопедів в КДПІ імені О. М. Горького та розробляти дидактичні матеріали й програми для навчання дітей з мовленнєвими порушеннями. Адже для виправлення мовленнєвих порушень у 1940-1950-х рр. не існувало україномовного дидактичного матеріалу для проведення корекційної роботи.

Р. Г. Краєвський постійно наголошував на важливості попереднього обстеження дитини на предмет виявлення у неї мовленнєвих порушень. Для цього на початку навчального року Рудольф Генріхович рекомендував шкільному вчителю проводити спеціальне обстеження стану звуковимови усіх дітей, які вступають до школи, та обов'язково вести логопедичну картку на дитину. Практика ведення логопедичних карток у повоєнні роки була маловідомою більшій частині логопедів, та завдяки старанням Р. Г. Краєвського студенти КДПІ імені О. М. Горького уміли правильно розробляти та заповнювати логопедичні картки.

Більшість психолого-педагогічних проблем, якими займався Р. Г. Краєвський, стали значним внеском у розвиток вітчизняної психолого-педагогічної думки, що сьогодні є частиною спадщини вітчизняної корекційної освіти.

З огляду на вищезазначене у третьому розділі, можна зробити висновок, що внесок Рудольфа Генріховича у вивчення та розробку питань подолання мовленнєвих порушень був недооціненим сучасними українськими теоретиками й практиками дефектології. Його посібники, брошури та наукові статті сьогодні не мусять бути знівельовані як психолого-медико-педагогічні надбання в галузі розвитку та патології мовлення, дже більшість тогочасних думок автора не втратили своєї актуальності і сьогодні, пройшовши випробування часом, лише набули остаточного підтвердження та експериментального вивчення.

Таким чином, на нашу думку, діяльність Р. Г. Краєвського в напрямку теорії та практики психолого-медико-педагогічних знань в єдину науково-практичну систему виховання й навчання осіб з порушеннями мовлення є не менш цінною для сучасної логопедичної науки, ніж науковий спадок вченого з проблем сурдопедагогіки.

## ВИСНОВКИ

Аналіз наукової, творчої та просвітницької діяльності Р. Г. Краєвського показав непересічність цієї постаті, його вагомий вплив на становлення й розвиток спеціальної освіти в Україні на різних етапах розбудови нашої держави та дозволив зробити наступні висновки:

1. Уперше в історії вітчизняної дефектології досліджено та проаналізовано біографічний, життєвий і творчий шлях Р. Г. Краєвського через наявні архівні документи, літературні джерела, наукові рукописи, особисті речі, надані його родиною, та шляхом анкетування його колег, друзів, учнів і студентів, а також соціально-політичні умови, які впливали на становлення особистості Р. Г. Краєвського.

2. Визначено й обґрунтовано чотири періоди науково-педагогічної й творчої діяльності Р. Г. Краєвського:

I період – здобуття освіти та формування медико-педагогічної професійно-особистісної спрямованості (1910–1929 рр.);

II період – набуття практичного досвіду як дефектолога широкого профілю (1930–1944 рр.);

III період – професійно-педагогічного самовизначення, вдосконалення теоретико-методологічної й науково-педагогічної компетентності (1945–1962 рр.);

IV період – узагальнення науково-методичних здобутків, просвітницької діяльності, виховання послідовників (1963–1980 рр.).

3. Окреслено основні науково-методичні ідеї Р. Г. Краєвського, суттєві для сучасної вітчизняної дефектології. Зокрема, внесок ученого в теорію та практику сурдопедагогіки стосується проблем дактилології та дактилографії, лексики та семантики міміко-жестового мовлення, авторської методики розвитку усного мовлення дітей з вадами слуху, розробки спеціальних технічних приладів для покращення корекційної роботи з особами з вадами слуху, видання посібника «Мова жестів глухих». Внесок Р. Г. Краєвського в теорію та практику логопедії стосується плідного вивчення теоретичних проблем алалії, афазії та заїкання, уточнення понятійного апарату стосовно зазначених мовленнєвих порушень, розробки педагогічних рекомендацій щодо їхньої корекції. Значимою для сьогодення залишається авторська класифікація мовленнєвих порушень, а також перший навчальний посібник з логопедії українською мовою, написаний ученим – «Порушення мови та їх усунення».

4. Встановлено, що цінним здобутком вітчизняної корекційної освіти стали розроблені Р. Г. Краєвським перші навчальні програми вищих навчальних закладів освіти з курсів «Логопедія», «Основи дефектології», «Методика ручної праці» та інших. Охарактеризовано Р. Г. Краєвського як активного суспільного діяча.

5. Доведено актуальність основних наукових поглядів Р. Г. Краєвського, аргументовано їхню важливість для сучасної національної системи спеціальної освіти України, що дає можливість стверджувати, що Р. Г. Краєвський залишив значну творчу й наукову спадщину, наповнену глибокими думками, новаторськими ідеями, ґрунтовними висновками. Життєва активність, відданість

ідеї, цілеспрямованість та професійність дозволили Р. Г. Краєвському стати провідним ученим та забезпечили йому визнання як провідного спеціаліста в галузі логопедії та сурдопедагогіки в Україні й Росії у радянський період.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів науково-педагогічної спадщини Р. Г. Краєвського, оскільки залишаються невивченими російські та польські архіви, де певний проміжок часу навчався, працював та мешкав Р. Г. Краєвський. Серед перспективних напрямків для подальших досліджень можна назвати: внесок Р. Г. Краєвського в загальну педагогіку, вивчення та пошук технічних винаходів ученого, дослідження, аналіз та публікація рукописів лекцій ученого, «Дефектологічного словника» тощо.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ****Архівні матеріали**

Державний архів міста Києва /ДАК/

Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВДУ України/

1. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 82. – Арк. 58
2. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 83. – Арк. 11-12.
3. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 98. – Арк. 36.
4. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 110. – Арк. 12-15.
5. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 156. – Арк. 45.
6. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 163. – Арк. 7.
7. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 166. – Арк. 6.
8. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 176. – Арк. 23-24.
9. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 181. – Арк. 9-27.
10. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 182. – Арк. 29.
11. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 196. – Арк.23.
12. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 243. – Арк. 45.
13. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 251. – Арк. 5.
14. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 255. – Арк. 27.
15. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 270. – Арк. 7-21.
16. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 278. – Арк. 2.
17. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 305. – Арк. 21.
18. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 347. – Арк. 232.
19. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 360. – Арк. 13-27.
20. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 478. – Арк. 23.
21. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 580. – Арк. 1-4.
22. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 621. – Арк. 1-13.
23. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 765. – Арк. 7.
24. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 832. – Арк. 12.
25. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1100. – Арк. 1.
26. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1210. – Арк. 18.
27. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1265. – Арк. 46.
28. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1467. – Арк. 12.
29. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1518. – Арк. 1-12.
30. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1519. – Арк. 20.
31. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1606. – Арк. 1-36.
32. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1607. – Арк. 5.
33. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1608. – Арк.83.
34. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1736. – Арк. 1-50.
35. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1962. – Арк. 18.
36. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1963. – Арк. 5.
37. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 1964. – Арк. 72.
38. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 2. – Книга 2845. – Арк. 1-4.
39. ДАК – Ф.Р-346.- Оп. 5. – Книга 206. – Арк. 1-49.

- 40.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 91. – Арк. 51.  
 41.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.143. – Арк.94.  
 42.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.307. – Арк.213.  
 43.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.314. – Арк.14.  
 44.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.461. – Арк.88.  
 45.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.821. – Арк.197  
 46.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.925. – Арк.286.  
 47.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.957. – Арк.179.  
 48.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.1133. – Арк.156.  
 49.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2758. – Арк.98.  
 50.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2773. – Арк.109.  
 51.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2805. – Арк.144.  
 52.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2841. – Арк.162.  
 53.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2842. – Арк.170.  
 54.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.3417. – Арк. 76.  
 55.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.3812. – Арк. 114.  
 56.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.4207. – Арк.46.  
 57.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.4648. – Арк.22.  
 58.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.5116. – Арк.107.  
 59.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.5576. – Арк.49.  
 60.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.6008. – Арк.123.  
 61.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.6473– Арк.50.  
 62.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.6527. – Арк.70.  
 63.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7007. – Арк.116.  
 64.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7538. – Арк. 44.  
 65.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7539. – Арк.11.  
 66.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7540. – Арк.102.  
 67.ЦДАВОВ України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7541. – Арк.49.

#### Список літератури

- 68.Басова А. Г. Исторические данные об отношении сурдопедагогов к тактильной и жестовой форме речи в обучении глухих / А. Г. Басова, А. Г. Геранкина // Вопросы сурдопедагогики. – М., 1970. – С. 13–19.  
 69.Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики / А. Г. Басова, С. Ф. Егоров // Учеб. пособ. для студ. дефект. фак. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1984. – 295 с.  
 70.Басова А. Г. Особенности жестикуляльно-мимической речи у учащихся подготовительного класса школы для глухих / А. Г. Басова // Вопросы сурдопедагогики. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1976. – С. 13–30.  
 71.Басова А. Г. Очерки по истории сурдопедагогики в СССР / Басова А. Г. М., 1965. – 143 с.  
 72.Бельтюков В. И. Восприятие речи при нормальном и нарушенном слухе / В. И. Бельтюков, Л. В. Нейман. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 140 с.  
 73.Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – С. 386.

74. Богданов-Березовский М. В. Положение глухонемых в России / М. В. Богданов-Березовский. СПб., 1901. – 296 с.
75. Бондар В. Интерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток : (до десятиріччя Ін-ту спец. педагогіки АПН України) : [про І. А. Соколянського] / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1 . – С. 210.
76. Бондар В. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки в Україні : (до ювілею Ін-ту дефектології АПН України) : [про І. А. Соколянського] / В. Бондар // Дефектологія. 1999. № 2. С. 24.
77. Бондар В. І. Зв'язок педагогічної науки з практикою як умова розробки нових технологій спеціальної освіти / В. І. Бондар // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2004. – Т.1. – С. 36.
78. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : метод. посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
79. Бондарь В. И. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте / В. И. Бондарь, Н. Ф. Засенко // Дефектология. – 1983. – №4. – С. 4548.
80. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 334 с.
81. Боскис Р. М. О сущности и лечении заикания у детей дошкольного возраста / Р. М. Боскис // Лечение душевнобольных : сб. науч. тр. М., 1940. – С. 279290.
82. Боскис Р. М. О развитии словесной речи глухонемого ребенка / Р. М. Боскис ; ГУПИ Наркомпроса РСФСР. – М., 1939. – 84 с.
83. Власова Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками / Н. А. Власова. М. : Наука, 1959. – 160 с.
84. Выготский Л. С. О развитии речи глухих / Л. С. Выготский // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 88–90.
85. Гейльман И. Ф. Дактилология : учебное пособие / И. Ф. Гейльман. – Ленинград : ЛВЦ ВОГ, 1981. – 88 с.
86. Гейльман И. Ф. Специфические средства общения глухих. Дактилология и мимика : учебное пособие. Часть I / И. Ф. Гейльман. – Ленинград : ЛВЦ ВОГ, 1975. – 167 с.
87. Геранкина А. Г. Дактильная форма речи и ее усвоение / А. Г. Геранкина // Вопросы дефектологии. – М. : МГПИ, 1964. – С. 6870.
88. Геранкина А. Г. Практикум по дактильной речи : пособие для преподавателей дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / А. Г. Геранкина. – М. : Просвещение, 1972. – 64 с.
89. Гиляровский В. А. К вопросу о генезе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности / В. А. Гиляровский // Советская невропатология, психотерапия и психогигиена : [сб. науч. тр.]. – М., 1932. – Т. 1. – вып. 9/10. – С. 570582.
90. Гиндес Е. Дефективные дети. Характеристика, распознавание и обучение (с приложением упражнений психической ортопедии) / Е. Гиндес // – Баку : Азполиграфтрест, 1923. – 111 с.



91.Гладуш В. А. Підвищення кваліфікації дефектологів ПМПК : історичний аспект [Текст] / В. А. Гладуш // Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції; 20-21 листопада 2012 року. – Дніпропетровськ : Свідлер А. Л., 2012. – С . 137-146.

92.Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні : теорія і практика [Текст] : монографія / В . А. Гладуш. – Дніпропетровськ : Пороги, 2012. – 295 с.

93. Глушенко К. О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великобританії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Катерина Олександрівна Глушенко ; наук. керівник Є. П. Синьова ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 244 с.

94.Гольдберг А. М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання та виховання / А. М. Гольдберг. – К., Радянська школа. –1972. – 68 с.

95.Гольдберг А. М. Вклад А. В. Владимирского в развитие отечественной дефектологии / А. М. Гольдберг // Специальная школа. – 1968. – Вып. 6. – С. 91-96.

96.Гольдберг А. М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников / А. М. Гольдберг. – М. : Просвещение, 1968. – 238 с.

97.Горлачов О. С. Дактильне та міміко-жестове мовлення в структурі професійної компетентності студентів-сурдопедагогів / О. С. Горлачов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 23-25.

98.Горлачов О. С. Особливості міміко-жестового мовлення як знакової системи / О. С. Горлачов // Науковий часопис НПУ імені М . П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 25 – С. 72-78.

99.Горлачов О. С. Особливості структури та характеристика міміко-жестового мовлення / О. С. Горлачов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 52-55.

100. Горлачов О. С. Теоретичні підходи та методика дослідження особливостей становлення дактильного та міміко-жестового мовлення у студентів-сурдопедагогів / О. С. Горлачов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 26. – С. 62-67.

101.Горлачов О. С. Психологічні особливості формування дактильного та міміко-жестового мовлення у майбутніх сурдопедагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Горлачов Олександр Сергійович ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К., 2012. – 299 с.

102.Гроза Е. П. Етапи творчого шляху відомого психолога радянського періоду Лурія Олександра Романовича (1902-1977) До 110-річчя з Дня народження / Гроза Е. П. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 62-65.

103. Гроза Е. П. Из століття в століття Соколянський Іван Панасович (1889-1960) / Е. П. Гроза // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 30-34.
104. Гроза Е. П. Творчий внесок у спадщину вітчизняної науки Гольдберг Августи Миронівни/ Е. П. Гроза // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. Вип. 1 : До 170-ліття Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 45-51.
105. Гроза Е. П. Флері Віктор Іванович – основоположник теорії та практики сурдопедагогіки (до 210-ої річниці з Дня народження)/ Е. П. Гроза // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 35-37.
106. Гроза Т. А. Организация логопедической помощи детям с нарушениями речи в Украинской ССР (из опыта работы) / Т. А. Гроза // Дефектология. – 1983. – №6. – С. 4449.
107. Гроза Т. А. Народження тифлопедагогіки / Т. А. Гроза // Заклик. – 1984. – № 11. – С. 12-13.
108. Гупан Н. М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. М. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45-49.
109. Дефектологический словарь. 2-е изд., дополненное / под ред. А. И. Дьячкова. – М., 1970. – 504 с.
110. Дефектология : словарь-справочник : учебное пособие / авт.-сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Изд-во ТЦ Сфера, 2005. – 208 с.
111. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
112. Досужков Ф. Н. Невроз болезненной застенчивости (скоптофобия) / Ф. Н. Досужков // Журнал невропатологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 1963. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 130-136.
113. Досужков Ф. Н. По поводу логофобии при невротическом заикании / Ф. Н. Досужков // Журнал невропатологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 1963. – №1. – С. 101-103.
114. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей / А. И. Дьячков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 348 с.
115. Дьячков А. И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1945-1967 гг.) / А. И. Дьячков // Специальная школа. – 1967. – № 5. – С. 3-13.
116. Дьячков А. И. Системы обучения глухих детей / А. И. Дьячков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 247 с.
117. Дьячков А. И. Сурдопедагогика / А. И. Дьячков. – М. : Изд-во Академии педагогическ наук РСФСР, 1963. – 334 с.
118. Евгенова А. Л. Лечение заикания у школьников / А. Л. Евгенова, М. В. Смирнова. – М. : Медицина, 1964. – 320 с.

119. Евгенова А. Л. Опыт логопедической работы со взрослыми заикающимися / А. Л. Евгенова, М. В. Смирнова. – М. : Учпедгиз, 1953. – 143 с.
120. Ерёменко И. Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР / И. Г. Ерёменко // Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей : тезисы к Всесоюзным пед. чтениям. М., 1973. С. 2776.
121. Єременко І. Г. Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР / І. Г. Єременко // Питання дефектології. – К., 1970. – Вип. V. – С. 313.
122. Єфіменко Н. В. І. П. Соколянський : віхи життя і педагогічної творчості / Н. В. Єфіменко // Дефектологія. – 1998. – № 3. – С. 52-55.
123. Єфіменко Н. В. Теоретичні проблеми сурдопедагогіки у творчій спадщині О. І. Дячкова : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Єфіменко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 177 с.
124. Зайцева Г. Л. Жестовая речь в системе обучения и воспитания взрослых глухих учащихся : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.03 / Галина Лазаревна Зайцева. – М., 1988. – 32 с.
125. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
126. Зайцева Г. Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 3–8.
127. Зайцева Г. Л. Лингвистические проблемы изучения жестового языка глухих / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 13–21.
128. Золотоверх В. В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки : монографія / В. В. Золотоверх. – К. : Наук. світ, 2004. – 196 с.
129. Іванюшева Н. В. Українська дактильна абетка / Н. В. Іванюшева, С. В. Кульбіда. – К. : Київська Русь, 2005. – 64 с.
130. Кацовська І. Й. Виправлення косноязычності в учнів молодших класів : (на допомогу вчителів) / І. Й. Кацовська, А. С. Винокур ; УНДП. — К. : Радянська школа, 1958. – 147 с.
131. Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького 1920-1990 : історичний нарис. – К. : Рад.шк., 1990. – 201 с.
132. Климко Н. О. Внесок М. Д. Ярмаченка в розробку проблеми компенсації глухоти / Климко Н. О. // НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 105-108.
133. Климко Н. О. Розвиток теорії та історії сурдопедагогіки у науковій спадщині Миколи Дмитровича Ярмаченка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Климко Наталія Олексіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 16 с.
134. Корнев С. І. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Сергій Іванович Корнев ; наук. керівник М. К. Шеремет ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. – 218 с.
135. Корсунская Б. Д. Значение дактилологии в развитии слухового восприятия дошкольника с недостатками слуха / Б. Д. Корсунская // Седьмая научная сессия по дефектологии 25-28 марта 1975 г. Современное состояние исследований в

изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития : тезисы докладов. – М. : НИИД АПН СССР, 1975. – С. 105–106.

136.Краєвський Р. Г. Батькам глухонімої та оглухлої дитини / Р. Г. Краєвський. – К. : Радянська школа, 1947. – 34 с.

137.Краєвський Р. Г. Вади мовлення та їх виправлення / Р. Г. Краєвський // Радянська школа. – 1950. – №1. – С. 1519.

138.Краевский Р. Г. Греко-латино-русский словарь : [Рукопись]. – 1965-1967. – 432 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].

139.Краевский Р. Г. Дефектологический словарь по дефектологии и смежных с нею наук : [Рукопись] : в III томах. / Р. Г.Краевский, С. Р. Ковалёва. – 1976. – 580 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].

140.Краевский Р. Г. Избранное о жизни, науке, красоте и искусстве. 2-ая тетрадь : [Рукопись]. – 1972. – 426 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].

141.Краевский Р. Г. : к 80-ти летию со дня рождения // Дефектология. – 1977. – №4. – С. 93.

142.Краєвський Р. Г. Логопедична робота в школі / Р. Г. Краєвський // Радянська освіта. – 1949. – №1. – С. 4-7.

143.Краевский Р. Г. Методика слуховой работы в школе глухонемых : дис. ... канд. пед. наук / Рудольф Генріхович Краєвський ; КДПІ ім. М. Горького. – К. :, 1957. – 160 с.

144.Краєвський Р. Г. Мова жестів глухих / Рудольф Генріхович Краєвський. – К. : Радянська школа, 1964. – 220 с.

145.Краевский Р. Г. Мой жизненный путь : [Рукопись]. – 1977-1979. – 137 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].

146.Краєвський Р. Г. На допомогу батькам дітей з розладами мови / Р. Г. Краєвський. – К. : Радянська школа, 1951. – 48 с.

147.Краєвський Р. Г. На допомогу інвалідам вітчизняної війни з порушенням слуху і мови / Р. Г. Краєвський. – К. : Радянська школа, 1947. – 28 с.

148.Краевский Р. Г. О подходе к проблеме заикания / Р. Краевский // Дефектология. – 1976. – №5. – С. 8487.

149.Краевский Р. Г. Основы методики развития слухового восприятия у тугоухих и глухонемых детей / Р. Г. Краевский // Остаточный слух у тугоухих и глухонемых детей. М. : Изд. АПН РСФСР. – 1951. – С. 7788.

150.Краєвський Р. Г. Порушення мови у дітей шкільного віку та їх виправлення / Р. Г. Краєвський // Питання гігієни, режиму праці та відпочинку учнів : науковий збірник УНДПУ. – К. : Радянська школа, 1954. – С. 2331.

151.Краєвський Р. Г. Порушення мови та їх усунення : (посібник для педагогів) / Р. Г. Краєвський. – К. : Радянська школа, 1960. – 144 с.

152.Краєвський Р. Г. Про розвиток слуху і мови в глухонімої дитини в умовах позашкільної роботи / Краєвський Р. // З досвіду роботи дитячих будинків м.

Києва : збірка / Методичний кабінет дитбудинків. – К., 1940. – С. 47–50.

153. Краевский Р. Г. Функциональные расстройства слуха и речи травматического происхождения / Р. Г. Краевский, Г. А. Цукерман // Сборник научных трудов «Диагностика и лечение военно-травматических повреждений органа слуха» под ред. проф. Б. С. Преображенского. М. : Медгиз, 1946. – С. 78-83
154. Кулик Л. Г. Внесок О. М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кулик Лілія Григорівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 202 арк.: фотоіл. – арк. 173-194.
155. Кульбіда С. В. Використання і вивчення жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда // Наше життя. – 2004. – № 26. – С. 3–4.
156. Кульбіда С. В. Джерельна база формування терміну жестова мова / С. В. Кульбіда // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – № 9. – С. 58–62.
157. Кульбіда С. В. Дотримання мовленнєвої норми під час опанування дактиля нечуючими учнями / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2008. – №3. – С. 34–40.
158. Кульбіда С. В. Правила дактилювання / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2006. – №1. – С. 39–41.
159. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Світлана Вікторівна Кульбіда. – К., 2010. – 13 с.
160. Кульбіда С. В. Українська дактилологія : науково-методичний посібник / С. В. Кульбіда. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 256 с.
161. Лагузен Х. Способ излечения заикания // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений : в 2 томах. Т. I / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. М. : Академический проспект, 2003. – 384 с.
162. Левина Р. Е. Идеи Л. С. Выготского о планирующей речи ребенка / Р. Е. Левина // Вопросы психологи : четырнадцатый год издания / Ред. А. А. Смирнов, В. Н. Колбановский. – 1968. – №4 июль-август 1968. – С. 105-116.
163. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М., 1951. – 64 с.
164. Левина Р. Е. Преодоление заикания удошкольников / Р. Е. Левина. – М, 1975. – 70 с.
165. Логопедія : підручник. Друге видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. — К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.
166. Методика обучения глухих устной речи : учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. Ф. Ф. Рау. – М. : Просвещение, 1976. – 279 с.
167. Методичний матеріал для учителів шкіл глухонімих дітей. 1-ше півріччя. – Х вип.. : НКО УСРР. Науково-дослідний Інститут дефектології, 1936. – 44 с.
168. Навчальні плани державних університетів, педагогічних і учительських інститутів НКО УСРР. – К. : Вид-тво «Радянська школа», 1936. – 101 с.
169. Народное образование в СССР : сборник документов 1917-1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.

170. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман. – М. : Изд.-во Акад. педагог. наук РСФСР, 1961. – 359 с.
171. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с. – (Коррекционная педагогика).
172. Неткачев Г. Д. Клиника и психотерапия заикания : Новый психологический метод лечения. – М., 1913. – 158 с.
173. Некролог : Рудольф Генрихович Краевский // Дефектология. – 1980. №5. С. 94.
174. Облік і документація в школах. – К. : Народний комісаріат освіти УРСР, управління шкіл. – 1940. – 49 с.
175. Обухівська А. Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [Електронні дані] / А. Г. Обухівська. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.
176. Обучение и воспитание глухих / сост.: А. И. Дьячков, А. Д. Доброва, Я. А. Новиков. – М. : Учпедгиз, 1959. – 436 с.
177. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. изд. 2-е, доп. – М. : Изд.-во АН СССР, 1951. Т. 3, кн.2. – 438 с.
178. Педагогічний словник / За редакцією М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
179. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Оксана Миколаївна Потапенко ; науковий керівник М. К. Шеремет ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 206 с.
180. Проблемы подготовки учителей-дефектологов в педагогических институтах // Дефектология. 1986. – №1. – С. 4-10.
181. Программа педагогических институтов. Педагогическая практика студентов отделения логопедии для специальности 2111 «Дефектология» (логопедия). М., 1978. – 14 с.
182. Рау Е. Ф. О заикании детей дошкольного возраста / Рау Е. Ф. М. : Изд.-во Медицина, 1964. – 143 с.
183. Рау Ф. А. Методика обучения глухонемых произношению / Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау М. : Учпедгиз, 1941. – 76 с.
184. Свищев М. А. Воспитание и использование остатков слуха у глухонемых детей школьного возраста / М. А. Свищев // Методика обучения глухонемых / под ред. проф. Ф. А. Рау. и доц. А. Г. Басовой. М., 1936. Вып. 2. С. 573.
185. Свищев М. А. Основы акустики / М. А. Свищев // Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина ; Т. 36, вып. 1: Кафедра сурдопедагогики / под ред. проф. Ф. А. Рау и И. И. Данюшевского. – М., 1946. С. 150-169.
186. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы : учебное пособие для вузов / В. И. Селиверстов. М. : Академический проект, 2003, 2004. – 384 с.
187. Селиверстов В. И. Заикание у детей : пособие для логопедов / В. И. Селиверстов. 2-е изд. перераб. М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

188. Сикорский И. А. О косноязычии / И. А. Сикорский // Протоколы Общества Русских врачей. СПб., 1882. – С. 47-52.
189. Сикорский И. А. О лечении, воспитании и призрении отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский // Сборник благотворительности. СПб. : Изд. Имп. Человеколюбивого Общества, 1883. [Ссылки на данную работу даются по ее переизданию : СНЛС-П. С. 294334.]
190. Сикорский И. А. О заикании / И. А. Сикорский. С.-Пб., 1889. – 314 с.
191. Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції / В. М. Синьов // — К. : 2009. – 112 с.
192. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В.М. Синьов // НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. – 224 с.
193. Синьов В. М. Основи дефектології : навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
194. Соколянський І. П. Артикуляційні схеми в рецепторній та ефекторній мові глухонімих / І. П. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – Вип. 2 (5). – С. 134137.
195. Супрун М. О. Внесок академіка В. М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя із дня народження) / М. О. Супрун // Публічне право. – 2014 . – № 4. – С. 277-282.
196. Супрун М. О. Із історії зародження та розвитку державної опіки над дітьми-сиротами з особливими потребами (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / М. О. Супрун // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : НМЦВО, 2006. – Вип. 41. – С. 46–49.
197. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): [монографія] / Супрун М. О. – К. : Вид-во Паливода А. В., 2005. – 326 с.
198. Супрун М. О. Методологічне значення для олігофренодидактики творчої спадщини Григорія Ващенко / М. О. Супрун // Науковий вісник Нац. агр. ун-ту. – 2000. – № 30. – С. 349–353.
199. Супрун М. О. Повернення із забуття: О. М. Щербина / М. О. Супрун // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2001. – Вип. 26. – С. 205–212.
200. Супрун М. О. Теоретико-практичний внесок наукової школи професора І. Г. Єременка у розвиток корекційної педагогіки / М. О. Супрун // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 30. – С. 229–234.
201. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : дис. ... д – ра пед. наук: 13.00.03 / Супрун Микола Олексійович ; наук. консультант Віт. І. Бондар; Ін – т спец. педагогіки АПН України. –К. : [б. в.], 2008. – 493 с.
202. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Таранченко Оксана Миколаївна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2013. – 46 с.

203. Тищенко О. М. Жестова мова глухих : лексикографічний досвід / О. М. Тищенко // Лексикографічний бюллетень : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 14. – С. 3041.
204. Тищенко О. М. Засади створення корпусу української жестової мови глухих / О. М. Тищенко // Лексикографічний бюллетень : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 47–52.
205. Тищенко О. М. Поняттєво-термінологічний апарат сурдолінгвістики (фрагмент аналізу) / О. М. Тищенко // Українська мова. – 2006. – №4. – С. 6672.
206. Тищенко О. М. Українська сурдолінгвістика : зміст та перспективи дослідження / О. М. Тищенко // Мовознавство. – 2006. – №4. – С. 5459.
207. Тищенко О. М. Українська жестова мова глухих як об'єкт лексикографічної параметризації / О. М. Тищенко, С. В. Кульбіда // Лексикографічний бюллетень. – К., 2005. – Вип. 12. – С. 37–43.
208. Тищенко О. М. Вербальна та жестова картини світу / О. М. Тищенко, Л. І. Мацько // Семантика мови і тексту : матеріали ІХ Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦТ, 2006. – С. 261–263.
209. Трофименко Л. Новітні освітні технології у корекційному навчанні дошкільників із ЗНМ // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8 / За ред. Віт. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Запоріжжя, 2006. – С. 267–271.
210. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення / Л. І. Трофименко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання : наук.-метод. журн. – 2013. – № 1. – С. 9-13.
211. Трофименко Л. І. Сучасні підходи до розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення // Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції. – К.: РВЦ КПДЮ, 2007. – С. 21 – 24.
212. Турчинская К. М. Развитие высшего дефектологического образования за 50 лет советской власти на Украине // Дефектология : научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой октябрьской социалистической революции. – Ленинград, 1967. С. 34.
213. Тяпугин Н. П. Заикание / Н. П. Тяпугин. – М. :Медгиз, 1950. – 97 с. : ил. – (Библиотека практического врача).
214. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / С. В. Федоренко – НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 455 с.
215. Фомічова Л. І. Сурдопедагогіка : хрестоматія / Л. І. Фомічова. – К. : НПУ, 2003. – 120 с.
216. Хватцев М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / М. Е. Хватцев. – М. : Изд-во «Учпедгиз», 1961. – 204 с.
217. Хватцев М. Е. Логопедия : учебник для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – М., 1937. – 160 с.
218. Хватцев М. Е. Вопросы сущности и методов преодоления заикания у детей / М. Е. Хватцев // Симпозиум по вопросам заикания : тезисы докладов / Научно-



- исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР. М., 1963. С. 1316.
219. Хватцев М. Е. Недостатки речи у детей : пособие для учителей / М. Е. Хватцев. М. : Учпедгиз, 1948. – 126 с.
220. Хватцев М. Е. Особенности психологии глухого школьника / М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин — М. : 1961. – 106 с.
221. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: Навчальний посібник / за ред. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. – К. : КНТ, 2008. – 380 с.
222. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих в другій половині ХІХ - початку ХХ століття [Текст] : Дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Шевченко Володимир Миколайович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Інститут корекційної педагогіки та психології. - К., 2006. - 219 арк.+ 51 арк. дод.: рис.
223. Шевченко О. Е. Становлення основ державної системи підготовки вчителів -дефектологів в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття) / Шевченко О. Е. // Дефектологія. – 2000. – №4. – С.45-49.
224. Шевченко О. Е. Розвиток логопедичної допомоги в Україні / Шевченко О. Е. // Дефектологія. – 2003. – №2. – С.49-52.
225. Шкловский В. М. Комбинированные слухо-речевые поражения в детском возрасте / В. М. Шкловский // Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи : сб. науч. тр. М. : Учпедгиз, 1939. – С. 6–33.
226. Ярмаченко М. Д. Актуальні питання радянської сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко // Питання дефектології. – К. – Вып. ІV. – 1969. – С. 413.
227. Ярмаченко М. Д. Актуальні проблеми розвитку педагогічної науки в Українській РСР / М. Д. Ярмаченко // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук в світлі рішень ХХУ з'їзду КПРС : Тези республік.наук.конф. – К., 1977. – С.11-13.
228. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР / М. Д. Ярмаченко. К. : Рад.шк., 1968. – 320 с.
229. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища шк., 1975. – 423 с.
230. Ярмаченко М. Д. Дискусія з питань сурдопедагогіки / М.Д. Ярмаченко // Українська мова в школі. - 1952. - № 6. - С.91-92.
231. Ярмаченко М. Д. Проблема компенсації глухоти / М. Д. Ярмаченко. К. : Рад. шк., 1976. 166 с.
232. Ярмаченко М. Д. Свідомість у навчанні глухих учнів / М. Д. Ярмаченко. К. : МО УРСР, 1963. – 109 с.

# ДОДАТКИ



**Рудольф Генріхович Красвський**  
**12.04.1897 – 26.01.1980**  
**(фото з музею школи-інтернату №6 для глухих м. Києва)**

Додаток Б. Документ 1  
Київський державний архів м. Києва. – Ф.Р-346.- Оп. 5. – Книга 206. – Арк. 49

**Особовий листок по обліку кадрів**

Прізвище Краєвський  
 Ім'я Рудольф по батькові Тенріхович  
 Дата народження 12 квітня 1927 р. Місце народження:  
 за старим адм. поділом м. Варшава  
 за існуючим адм. поділом \_\_\_\_\_

Національність поляк 6. Соц. походження  
 колишнє сословіє (звання) батьків батько дворянин  
мати міщанин  
 основне заняття батьків до Жовтневої революції батько  
енер; мати хатн. гот. після Жовтневої революції померли

7. Основна професія (заняття) \* сурдопедагог  
 стаж роботи за цією професією 20 р. 8. Соц. стан служ-  
овець 9. Партийність беспартійний

Якою організацією прийнято в члени ВКП(б) \_\_\_\_\_  
 Партстаж \_\_\_\_\_ № партквитка \_\_\_\_\_ або к/картки \_\_\_\_\_  
 Стаж перебування у ВЛКСМ з \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ 13. Чи перебував в інших партіях  
 їх, де, з якого і по який час) \_\_\_\_\_  
 14. Чи перебував раніше у ВКП(б) ні, з якого і по  
 (так, ні)  
 який час \_\_\_\_\_ та причини виключення або вибуття \_\_\_\_\_  
 Чи були вагання в проведенні лінії партії і чи брав участь в опозиціях (яких, коли) \_\_\_\_\_

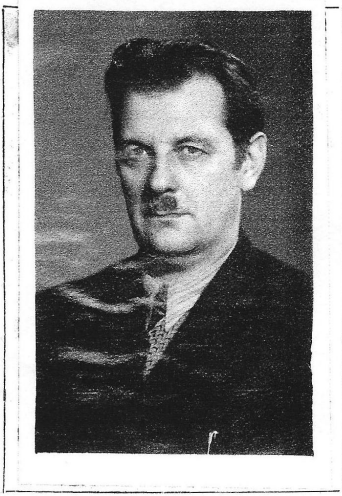
Член якої профспілки і з якого року Член спілки з 1924р. Працівників ввсш. школи.  
 Освіта вища.  
 (вища, незакінчена вища, середня, незакінчена середня, нижча)

Назва учбового закладу (вузу, втузу, технікуму, комвузу, школи і ін.) і його місцезнаходження	Назва факультету або відділу	Дата (м-ць, рік)		Закін- чив чи ні	Якщо не закінчив, то з яко- го курсу вибув	Яку (вузку) спеціаль- ність дістав у результаті закінчення вищого або спеціального середнього учбового закладу
		вступу	закінч. або вибуття			
<u>Ім'я польська Петров. гімназія</u>		<u>1914р.</u>	<u>1916р.</u>	<u>так</u>		
<u>Петроградська фельдш. школа фельдшер. експан</u>		<u>1917р.</u>	<u>зак.</u>			<u>фельдшер</u>
<u>Інститут садибу при ВКД</u>	<u>дефектолог.</u>	<u>1929</u>	<u>1932</u>	<u>закін.</u>		<u>педагог-дефектолог</u>
<u>Веський університет</u>	<u>Марксизму-Ленінізму</u>	<u>1949</u>	<u>1951р.</u>	<u>закін.</u>		

19. Чи має науковий ступінь (звання) немає.  
 Чи і винаходи так (перелік наукових праць і винаходів, з зазначенням яких питань і де  
 надруковані необхідно дати окремо).  
 Чи був за кордоном (включаючи службу в Червоній Армії) так  
 (так, ні)

Сло, м-ць і рік входу	по який час	В якій країні (вказати місто)	Мета перебування за кордоном

\* Для членів ВКП(б) і кандидатів в члени ВКП(б) — до моменту вступу в партію, для беспартійних — до початку  
 роботи в державному апараті.



## Додаток Б. Документ 1а

21. Виконувана робота з гочатку трудової діяльності (включаючи військову службу)  
(При заповненні цього розділу необхідно назви установ, організацій і підприємств зазначати так, як називались в свій час, а їхнє місцезнаходження вказувати за існуючим в той час адміністративним

Число, м-ць і рік вступу	звільнення	Посада з зазначенням установи, організації, підприємства, а також наркомату (відомства), до системи якого вони входять	Місцезнаходження установи, організації, підприємства
1917	1923	Служив на посаді воєнфельдшера у Червоній Армії.	
травень 1924	1932	Київська психіатрична лікарня ім. Павлова - працював на посаді фельдшера.	м. Київ
1932	1941	Київська школа глухонімих - працював на посаді викладача, а потім завідувача кабінетом слуху і мови.	м. Київ.
1941	1944	У евакогоспіталью І Київської області в області відділу охорони здоров'я. На посаді начальника санітарно-епідеміологічного відділу медичної спеціалізації Управління евакогоспіталью.	м. Ужгород.
з 1944		Інспектор-методист відділу спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР (де і зараз працюю на цій же посаді).	м. Київ.

22. Робота за сполученням (в момент заповнення особистого листка)

1933	1937	Лаборант ВЛБ Комісії КЗО	Київ
1945		викладач спеціальної педагогіки нестал. гр-ту Київського державного педагогічного інституту.	м. Київ.



У) 3. Участь в центральних, республіканських, крайових, обласних, окружних, міських, районних виборних органах

Місцезнаходження виборного органу	Назва виборного органу	Ким обрано	Число, місяць і рік	
			обрання	вибуття

24. Знання іноземних мов і мов народностей СРСР

	Якими мовами володіє — читає, розмовляє	
	С л а б о	Д о б р е
... ..	<i>німецькою</i>	<i>польською</i>
... ..		<i>українською, російською.</i>

Чи брав участь у революційному русі і чи зазнавав репресій за революційну діяльність до революції (за що, коли, яких) ні.

Чи брав участь у партизанському русі і підпільній роботі (як вступив, де, коли і яку роботу виконував) ні

Військова служба у старій армії з \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ останній вищий чин \_\_\_\_\_  
 в Червоній гвардії з 1917 по 1918 на яких посадах рядовий, воєнфельдшер

в Червоній Армії з 1918 по 1923 остання вища посада старш. воєнфельдшер  
 Чи брав участь в боях під час громадянської або Вітчизняної війни (де, коли, ким) ні

Чи був у полоні (де, коли, при яких обставинах потрапив, як і коли звільнився з полону) ні

Чи служив у військах або установах білих урядів ні (якщо служив, зазначити з якого і якого часу, де і на яких посадах) (так, ні)

Чи знаходився на території, тимчасово окупованій німцями в період Вітчизняної війни (де, коли і скільки часу в цей час) ні.

## Додаток Б. Документ 1в

32. Відношення до військового обов'язку: категорія обліку \_\_\_\_\_ група обліку \_\_\_\_\_  
*вотфельдшер* склад *м.д.р.м.ш.г* військове звання *не мало*  
 військово-облікова спеціальність № *294*, чи приписаний до військової частини *№* \_\_\_\_\_, на  
 (так, ні)  
 вання військово-облікового столу за місцем проживання військовозобов'язаного \_\_\_\_\_  
*Сталіновкин РВК* найменування райвійськомату за місцем проживання війс  
 зобов'язаного \_\_\_\_\_ знятий з військового обліку \_\_\_\_\_  
 надано відстрочку від призиву на воєнний час \_\_\_\_\_, якщо надано, то до якого часу \_\_\_\_\_ (так, ні)  
 (місяць)  
 чи перебуває на спеціальному обліку \_\_\_\_\_ (так, ні)

33. Стан здоров'я (чи має поранення, контузії, які і коли дістав) \_\_\_\_\_

## 34. Які нагороди і заохочення має після Жовтневої революції

Коли нагороджений (число, м-ць, рік)	Ким нагороджений	За що нагороджений	Чим нагороджений
<i>4/хІ 1947р.</i>	<i>Мікішевський освіти УРСР</i>	<i>За вдумливу роботу у відділі спеціальних цикл</i>	<i>Знарок „Віс- ник народної освіти“ №25</i>

35. Чи притягався до судової відповідальності (ким, коли, за що) і рішення суду *ні.*

## 36. Чи має партстягнення

Число, м-ць і рік	Ким накладено парт- стягнення	За що (суть справи)	Яке накладено партстягнен-

37. Родинний стан в момент заповнення особистого листка *дружина С.І. Краєвська*  
 (перерахувати склад родини)  
*дочка С.Р. Краєвська.*

38. Домашній адрес *Київ, вул. Толстого, № 15, кв. 6.*

*7. Березня* 19 *53* р.  
 (дата заповнення)

Особистий підпис *К. Краєвський*  
 (писати розбірливо)

Місце  
 для  
 печатки

Підпис тов. \_\_\_\_\_ засвідчую.

(підпис)

\_\_\_\_\_ 19 \_\_\_\_\_ р.

Преподаватель педагогическо-  
го факультета (отдел спе-  
циальной педагогики) КГПУ  
Краевский Рудольф Текрихович

## Автобиография

Родился я 12 апреля 1897 года в горо-  
де Варшаве, в семье служащего. Отец мой  
Текрих Францевич Краевский был инже-  
нером путей сообщения и работал в Сибири  
по постройке железных дорог; умер в 1916  
году. Мать моя не работала; умерла в 1899  
году. Семья наша состояла из отца, матери  
Брониславы Краевской, моего младшего брата  
Текриха и сестры Адвиги (родившейся у мате-  
ри). Брат отца Владислав Францевич Краев-  
ский был врачом, жил в Петербурге (организа-  
тор русской тяжелой атлетики); умер в 1900  
году.

В 1909 году отец отправил меня в гимназию-  
пансионат в м. Бонковцах под м. Хыровою  
(бывшая Польша), где я учился до лета 1914 года.

В начале 1914 года мой отец выехал из Си-  
бири (гор. Утца) в гор. Варшаву. Летом 1914  
года, когда началась первая империалисти-



- 2 -

теская война, я, по вызову моего отца, выехал из Хырува в Варшаву и летом этого же года переехал с отцом, матерью, братом и сестрой в Петроград. В Петрограде я продолжал учиться в 1-й польской гимназии. В начале 1916 года отец с семьей возвратился в Польшу. С этого времени я с ними не переписывался.

Где брат и сестра сейчас не знаю.

Я остался в Петрограде и в 1917 г., сдав экстерном экзамены за фельдшерскую школу, поступил добровольцем в Красную гвардию. В 1918 году механически перешел в Красную Армию. На кадровой службе в Красной Армии служил, в должности военфельдшера, до 1923 года.

В 1923 году я был демобилизован в гор. Киеве (высшей военной школой). В 1924 году я поступил на работу (на должность фельдшера) в Киевскую психиатрическую больницу (квике им. И. П. Павлова), в которой работал в остром отделении для взрослых, (а последнее время в детском отделении), до 1932 года. Работая в больнице, в 1929 году я поступил на дерексологический факультет Киевского института социального воспитания при ВУНО, который закончил в 1932 г. Еще, будучи студентом, я поступил в 1931 г. на работу преподавателя физкультуры в Киевскую школу слепых, и, поработав в этой школе около года, перешел в этом же году в Киевскую школу для глухонемых. В школе глухонемых я работал без пере

рыва вначале воспитателем, а потом заведующим  
 аудио-релевным кабинетом, до 1941 года включительно.  
 С 1933 года по 1937 год я работал по совместитель-  
 ству лаборантом по функциональной диагностике  
 в Киевской Военно-врачебной экспертной лаборато-  
 рии. В 1940 году я закончил шестимесячные  
 курсы повышения квалификации врачей по болез-  
 ням уха, горла и носа при Киевском институте  
 усовершенствования врачей. В июле 1941 года я  
 эвакуировался вместе с Киевской школой глухо-  
 немых в Ростов на Дону (в гор. Старотеркаск).  
 В октябре этого же года я выехал по собствен-  
 ному желанию в гор. Ужлов, где поступил на  
 службу в один из эвакугоспиталей. В гор. Ужа-  
 лове я работал в Управлении эвакугоспиталей  
 начальником отдела медицинской статистики  
 и консультантом по нарушениям слуха и речи  
 в специализированном эвакугоспитале и зарки-  
 вонной поликлинике.  
 В системе Ужловского облздравотдела я ра-  
 ботал с 1941 г. по июнь 1944 года. В июне 1944  
 года я приехал в гор. Киев по вызову Мини-  
 стерства просвещения УССР и был в этом же  
 месяце назначен на должность инспектора-ме-  
 тодиста отдела специальных школ.  
 С 1945 года работаю также по совмести-  
 тельству преподавателем специальной мефа-  
 зики и логопедии в Киевском педагогическом  
 институте (на 0,5 ставки).

В 1951 году закончил Велерский университет Марк-  
 сизма-ленинизма. В 1952 году сдал кандидатский ми-  
 шисур. В настоящее время работаю над диссертацией.  
 Краткие сведения о жене, дочери и родственниках жены:  
 жена: Краевская Софья Иосифовна, рождения 1899 года,  
 фрейль-дочерица-массажистка. С 1918 - 1937 г. работала  
 в различных учреждениях (легобных) гор. Киева;  
 дочь: Серафима Рудольфовна Ковалева, 1924 года рож-  
 дения, главврач Ворошиловградского дома ребенка,  
 член КПСС. Её муж Ковалев Федор Власович, худож-  
 ник, преподаватель Ворошиловградского художествен-  
 ного училища, член КПСС;  
 Отец жены: Шейнкман Иосиф Шлёмович, служащий  
 (бухгалтер) умер в 1902 году;  
 мать жены: Шейнкман Симла Терценовна, домаш-  
 няя хозяйка. Умерла в 1920 году;  
 брат жены: Григорий Иосифович, - рабочий слесарь,  
 убит на фронте в 1915 г. во время 1-ой империа-  
 листической войны;  
 сестры жены: Клара Иосифовна Эльзорт, - работни-  
 ца - швея. Погибла в Киеве в 1941 г.  
 Рахиль Иосифовна Шейнкман - швея-надомница.  
 Сейчас на иждивении мужа Оршанского Я.С.

4 марта 1953 г. Краевский



*Пролетарі всіх країн, єднітеся!*

НАРОДНИЙ КОМІСАРІАТ  
УКРАЇНСЬКОЇ СОЦІАЛІСТИЧНОЇ



РАІАТ ОСВІТИ  
РАДЯНСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

## СВІДОЦТВО

Пред'явник цього громадянина *Здравський Рудольф Теризович*,  
що народився *1897* року, дійсно скінчив *1932* року повний курс *Київського*  
*Інституту Соціального Виховання по відділу дефектологічній*  
Громадянин *Здравський Рудольф Теризович* кваліфікується як  
*Дефектолог - педагог в установах дефектного виховання та реабілітації*

Це свідоцтво видає Київський Державний Педагогічний Інститут за  
належним підписом та печаткою.

м. Київ *12* дня *1936* року № *1273*

ДИРЕКТОР ІНСТИТУТУ *Григорів*  
СЕКРЕТАР ІНСТИТУТУ *Поттаров*

4 республ. полігр. ф-ка УПКТ—1914—500—36



УРСР—НКО

Київський Міський Відділ  
Народної Освіти

ДИТБУДИНОК № 16  
глухонімих дітей

25/IV 1941 р.

Київ, вул. Артема № 43.  
Телефон 3-67-62.

**Д О В І Д К А**

Дана ця тов. Кравцовому  
Р. С. в тому, що він працює  
в дитбудинку глухонімих дітей на посаді  
Зав. курсом російської мови  
що свідчиться

Дана для подачі до Вінницькому

Директор [Signature] Секретар [Signature]

Київ, міськийт 14289 друк. д/б. глухонімих 613—500.



С П Р А В К А

г. К Р А В С К И Й Рудольф Генрихович работал во  
вверенной мне клинике уха, горла и носа I-го Харьковского  
Мединститута в качестве врача-логопеда с 22-го апреля  
1942 года по 5 июня 1944 года.

Наряду с лечебной работой по клинике г. КРАВСКИЙ прово-  
дил широкую консультационную работу по экспертизе раненых и  
больных с поражением слуха и речи.

За период работы в клинике проявил себя как высоко квали-  
фицированный специалист в области расстройств слуха и речи,  
обладав техникой отоларингологического, амбулаторного и кли-  
нического исследования больных.

ДИРЕКТОР  
КЛИНИКИ УХА, ГОРЛА и НОСА  
I ХАРЬКОВСКОГО МЕДИНИСТИТУТА  
ПРОФЕССОР-ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК



/ ШУБЕРМАН/



МО УРСР  
КИЇВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ  
ім.О.М.Горького  
17 лютого 1953 г.  
№227  
Київ, бульвар Шевченка 22/24

Форма №6

### УДОСТОВЕРЕННЯ

Видано Кравському Рудольфу Генриховичу в  
том, що підвергався кандидатським іспитам по  
спеціальності сурдопедагогика і отримав наступні  
оценки:

№п/п	Назва дисципліни	Оценка	Дата і підпис членів комісії
1.	Диалектичний і історичний матеріалізм.	отлично	Копія удостоверення 2-хгодичного Вечернього університета Марксизма-Ленінізма при Київському ГГКШ/б/У за №213 от 26 лютого 1951 г.
2.	Педагогика	хорошо	Протокол от 15 декабря 1952 г. Председатель комиссии кандидат педагогических наук Иванова Г.З. члены комиссии проф. Даденков Н.Ф. доцент Литвинов С.А.
3.	История педагогики	хорошо	Протокол от 15 декабря 1952 г. Председатель комиссии кандидат педагогических наук Иванова Г.З. члены комиссии: проф. Даденков Н.Ф. доцент Литвинов С.А.
4.	Сурдопедагогика	отлично	Протокол научно-исследовательского института дефектологии от 8 июня 1953 года. Председатель комиссии кандидат педагогических наук доцент Грищенко Н.М. Члены комиссии кандидат педагогических наук Гуселистый П.Г., кандидат педагогических наук Липман И.А.
5.	Немецкий язык	отлично	Протокол от 29 декабря 1951 г. Председатель комиссии: доц. Русаков М.Г. Члены комиссии: доцент Буданова Г.М., зав. кафедрой современ. немецкого языка Енаклева Е.В.

Директор Киевского Государственного Педагогического института им. Горького

Ученый секретарь

Печать  
учреждения  
выдавшего документ



Н А К А З

МІНІСТРА ОСВІТИ УРСР

26 жовтня 1954 року № 573-а

Перевести інспектора відділу спецкіл Міністерства освіти УРСР тов. Краєвського Р.Г. на постійну роботу викладача кафедри спецпедагогіки Київського педінституту з 1-го листопада ц.р.

МІНІСТР ОСВІТИ УРСР

Г. ПІНЧУК



З г і д н о:



С С С Р  
 Министерство Высшего Образования  
 ВЫСШАЯ АТТЕСТАЦИОННАЯ КОМИССИЯ  
 Д И П Л О М    К А Н Д И Д А Т А    Н А У К

ИЦД № 000999

Москва 4 мая 1957 г.

Р е ш е н и е

Совета Института дефектологии АПН РСФСР  
 от 28 февраля 1957 г. / протокол № 5 /

Краевскому Рудольфу Генриховичу

ПРИСУЖДЕНА УЧЕНАЯ СТЕПЕНЬ КАНДИДАТА  
 ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Печать  
 ении Педагогических  
 и Р.С. С.С.Р.

Председатель  
 Совета  
 Ученый Секретарь  
 Совета

подпись. Лячков

подпись Тарасов

*Лячков*

531/261 | Директорові Київського державного  
 Педагогічного Інституту ім. Горького 25  
 Підписав М. М.

назу Задва  
 Київський державний  
 педагогічний інститут

У зв'язку з моїм переходом на пенсію за віком  
 прошу мене з роботи доцента кафедри спе-  
 ціальної педагогіки звільнити з 1-го жовтня

Від доцента кафедри  
 спеціальної педагогіки  
 Краєвського Рудольфа  
 Генріховича.

Доцент Р. Краєвський

25. IX. 1959р.

м. Київ.

до канцелярії  
В.С.ММ

Ректору Київського державного педагогічного інституту ім. Горького  
проф. М. М. Підтунченко

24

від канд. педагог. наук  
Кравецького Рудольфа  
Генріховича

Заява

Прошу зарахувати мене на посаду  
старшого викладача кафедри сурдопедагогіки  
і логопедії з 1-го квітня до 1-го серпня

цього року. Заява про відновлення від пенсії подана  
мною особисто згідно з постановою Радамеского райкому  
(на закритий термін) Катед. педагог.

1 квітня 1967 р.  
Київ

V. Кравецький

Прошу зарахувати канд. пед. наук  
Кравецького Р.Т. на посаду ст. викладача  
кафедри сурдопедагогіки і логопедії з  
1 квітня до 1 серпня 1967р. (на 4 місяці)

Зав. кафедри М. А. [підпис]

3. 10. 1967р.

## ПОСВІДЧЕННЯ № 14

За активну участь у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів та сумлінну громадсько-політичну роботу ректорат, партійна, профспілкова та комсомольська організації інституту нагороджують ювілейною медаллю „50 років Київському державному педагогічному інституту ім. О. М. Горького“

тов.

КРАЄВСЬКОГОРудольфаГенриховича

12

квітня

1972 р.

Р.Т. Краевский

Meum curriculum vitae  
(Мой жизненный путь)

Варшава - Ворошиловград

Нагайто 10 июня 1977г.

---



12.06.77.

Р. Г. Краевский

1.

Мой жизненный путь  
(Mensur cuniculit vitae)

Прембула

12.6.77

Когда мне исполнилось 78 лет, я в 1975г. был вынужден, в силу сложившихся обстоятельств, оставить г. Киев, в котором я прожил 50 лет, и переехать к моим детям в гор. Ворошиловград. Инициатива переезда принадлежала моей дочери Серафима. В конце 1974г. она в одном из своих писем спросила меня: — Папюшка, ты еще не созрел для переезда к нам в Ворошиловград? Я ответил, что вполне созрел для этого "мероприятия". Я в действительности и не столько "созрел", но и "перезрел". Во всяком случае, я был "на грани".

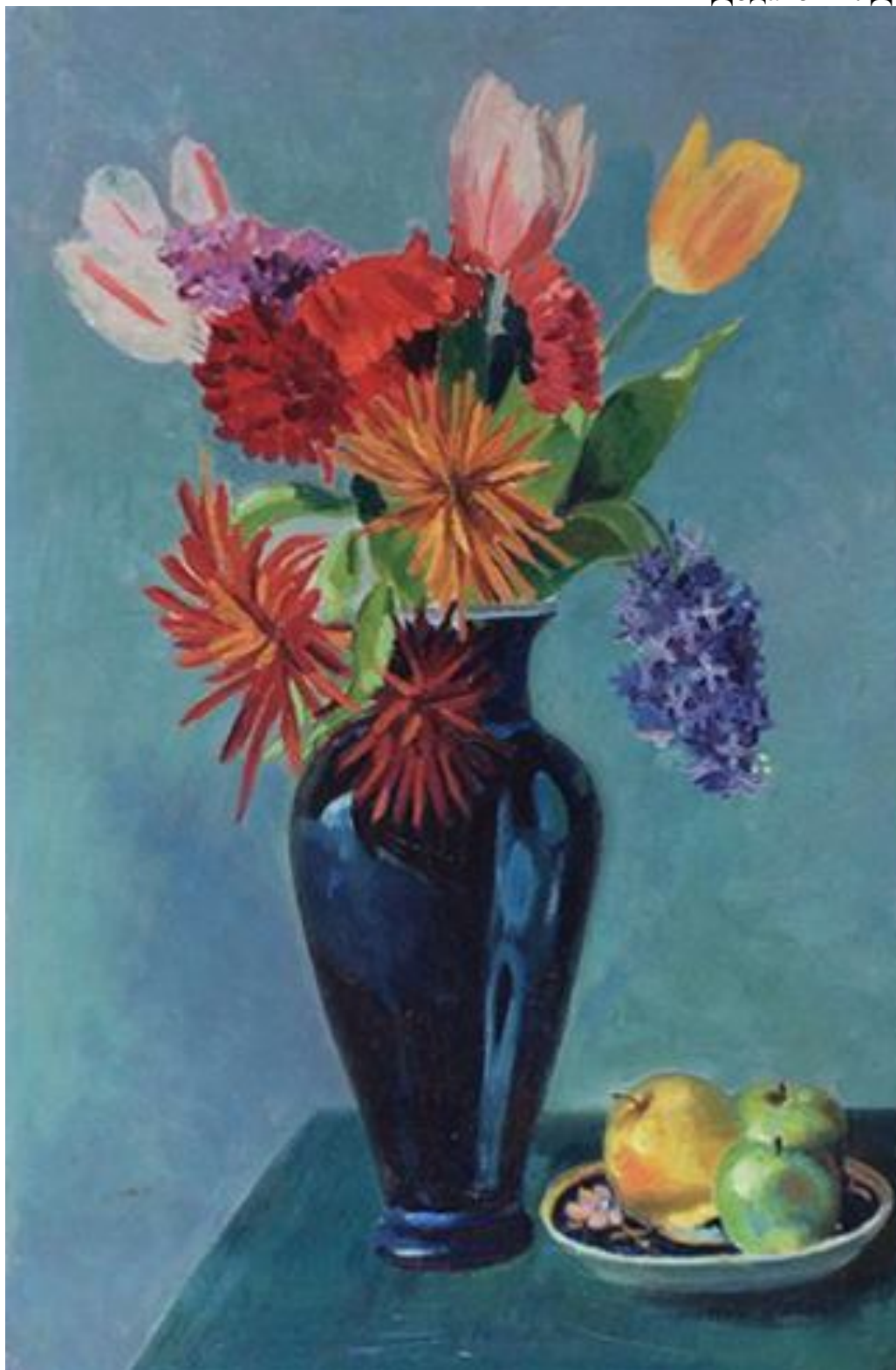
В середине июня 1975г. приехала ко мне в Киев мой зять Федор Власович Ковалев, чтобы помочь переехать, что было не легким делом. Предварительно, конечно, месяц был посвящен оформлению соответствующей документации Киевским и Ворошиловградским бюро по обмену квартир. Эти операции помогла мне сделать моя дочь Серафима, а завершила<sup>их</sup> — я и Вилинская Ванда Медведьевна, с которой я менялся апартаментами, геславовка, с которой я менялся апартаментами.

В конце третьей декады июня контейнер с моими «отнята теа» был отправлен на Киев-товарный, мой Феденька купил билеты на Ворошиловградский поезд. 28 июня мы отправились на вокзал, провожаемые моими учениками («вечными студентами»).

29 июня утром мы приехали в Ворошиловград. Нам встретила Серафима... Мой переезд был отмечен, как подобает, торжественно. С этого дня я стал Ворошиловградцем — обладателем персонального квартирного талона после полубетонной жизни в коммунальных квар-

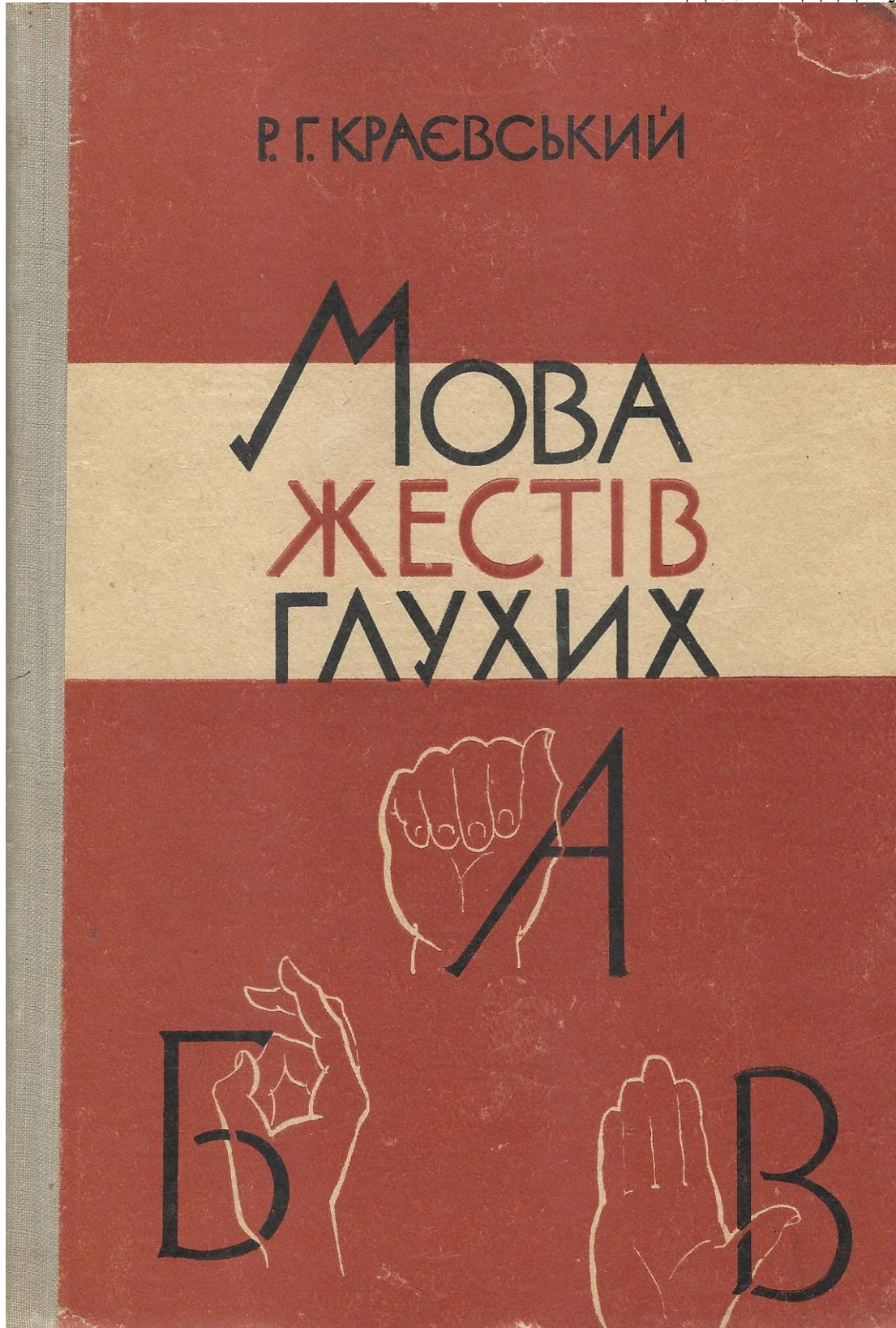


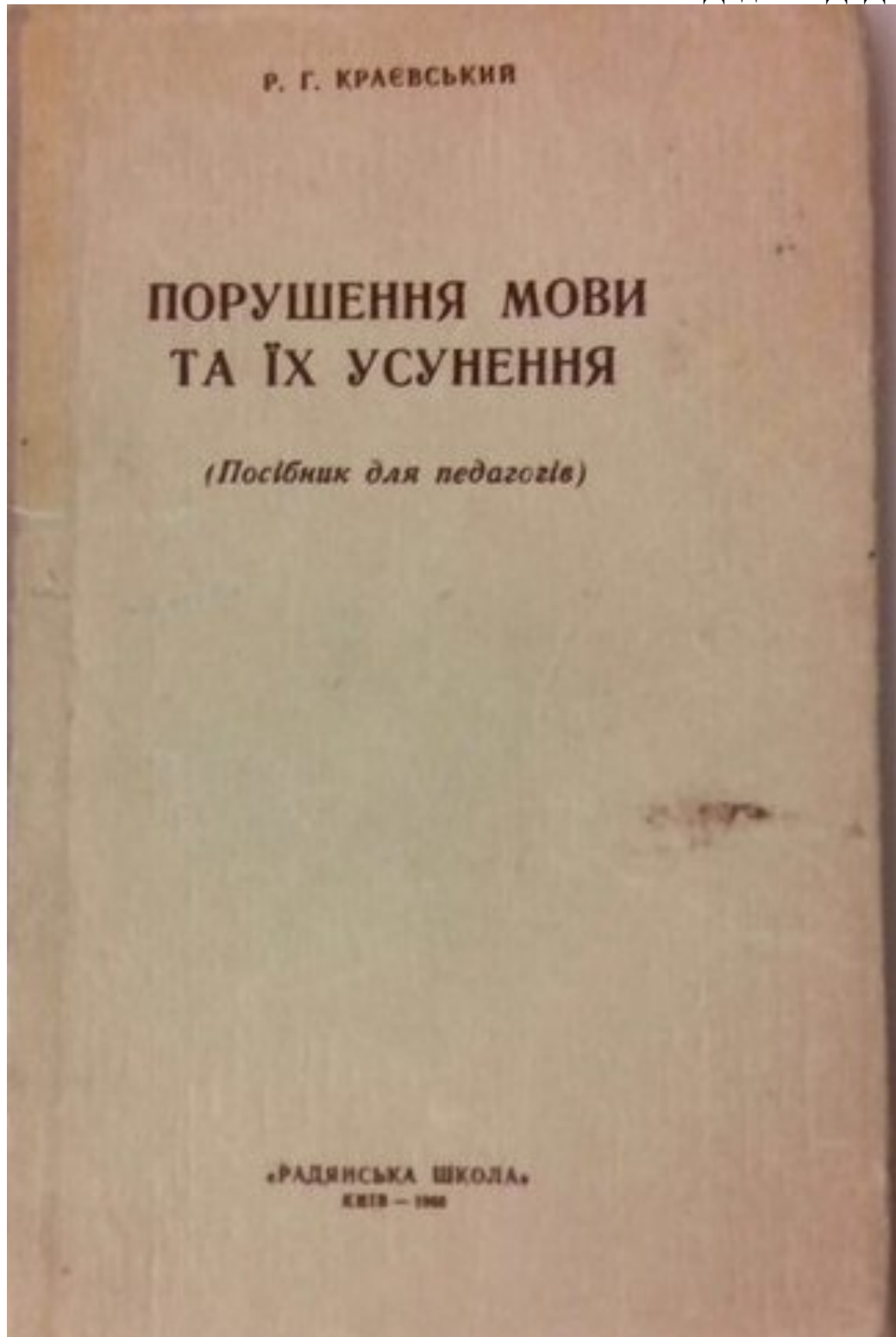
(З архіву родини Р. Г. Краєвського.  
Автопортрет. 6 серпня 1977 року)



( за архіву родини Р.Г. Краєвського.  
Ворошиловград, 1 травня 1977р.)

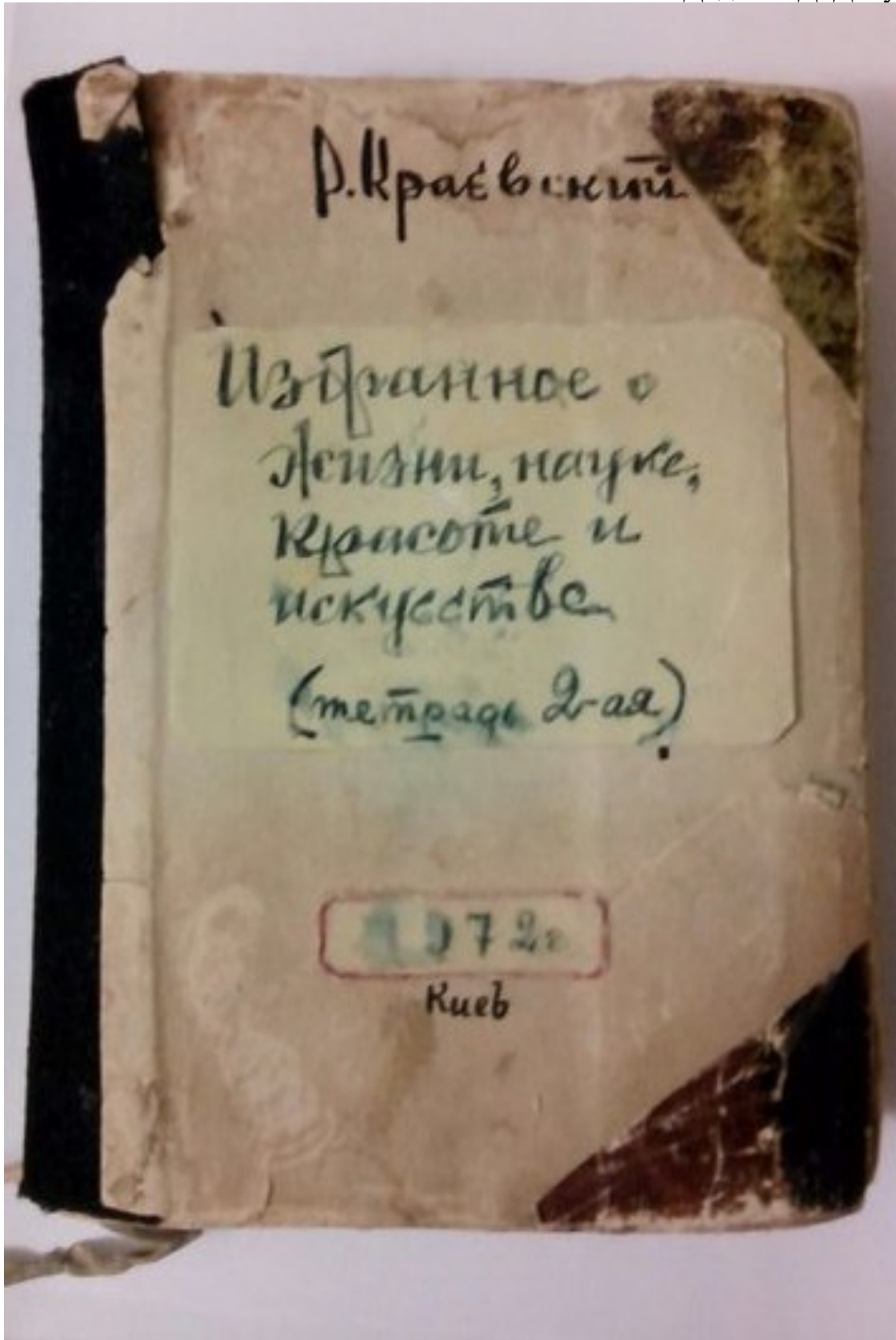












Г. Г. Артемов, С. Г. Артемова

ДЕФИНИЦИОННЫЙ СЛОВАРЬ  
ПО ДЕФЕКТОЛОГИИ И СВЯЗАН С НЕЙ НАУК

1976 г.



-1-

## Дементні діти

Як відомо термін «Олігофренія» стосується лише форм розумової недостатності природженого характеру. Олігофренія — це розумова відсталість різного ступеня вираженості (дебільність, імбесильність, ідіотія). Проте практично прийнято вважати олігофреніями і дітей, психічне недорозвинення яких виникло внаслідок ураження центральної нервової системи в ранньому віці. Якщо це ураження виникло в період, який передував розвитку мови у дитини, то картина психічного недорозвинення зовні дуже часто наближається до «сравнливої» олігофренії. Проте ~~і~~ і в цьому разі не завжди можна розглядати дитину як олігофрению.

Основною ознакою олігофренії слід вважати ознаку стаціонарності психічного недорозвинення — відсутність будь-яких ознак поглиблення дефекту інтелекту. Як зараз прийнято, олігофренію слід віднести до категорії «не процесуальних» аномалій на відміну від психічних уражень з вираженою тенденцією до поглиблення психічної неповноцінності. Таким чином, олігофренія завжди стаціонарна, але, як зазначає проф. М. М. Перельмутер «... не кожна психічна недостатність,



- 2 -

Якщо вона і стаціонарна, є олигофренією.

При олигофренії дитина завжди йде вперед, її психіка збагачується, дитина набуває знань в процесі педагогічної роботи з нею.

Проте контингент учнів допоміжної школи складається з дітей неоднорідних за своїм дефектом ні щодо клінічної картини (симптоматики), ні щодо природи аномалії.

Чергою серед учнів допоміжної школи є діти, інтелектуальна недостатність яких виникла не в ранньому дитинстві, а значно пізніше. Серед них зустрічаються і діти, дефект яких виявляє схильність до дальшого поглиблення, погіршення. На відміну від олигофренії (розумової відсталості), при якій спостерігається виражена тенденція до зменшення дефекту, таку форму інтелектуальної неповноцінності вивчають терміном деменція (від лат. de - частка заперечення + mens, mentis розум) тобто слабумово. Таким чином, під терміном деменція слід розуміти психічний дефект, який виникає внаслідок ураження центральної нервової системи в більш пізньому віці, значно пізніше, ніж розвивається у дитини мова.

Дементні діти це неоднорідна за їх можливостями категорія дітей.



- 3 -

Одна частина дементних дітей не ва-  
 яляє тенденції до збільшення дезрегулю, а  
 навпаки здатна розвиватися. Такі діти ін-  
 журих навчатися. Це так звана стаціонарна<sup>1)</sup>  
 форма дементності. Інші виявляють схиль-  
 ність до деградації інтелекту. Це прогрес-  
 івська форма дементності.

Звітайно, коли мова йде про дементність  
 (слабоумство) важливо знати, яка саме  
 форма дементності у учня - чи стаціонар-  
 на, чи прогресивна.

У допоміжній школі повинні навчатися не  
 тільки діти олигоренні, але і діти з наду-  
 тими порушенням інтелекту - дементні. Про-  
 те при комплектуванні школи і при навчан-  
 ні дітей з прогресивною дементністю слід  
 зважати на цей процес. Якщо при обсте-  
 женні дитини в медико-педагогічній комісії  
 (педагогічні проби) виявляється різко виражене па-  
 тологічне порушення уваги дитини, а за словами  
 батьків у дитини спостерігається поглиблений  
 дезрегулю інтелекту то навчати її у допоміж-  
 ній школі нецільове.

Олигорренопедагог повинен дуже добре знати

- 1) Стаціонарний (від лат. stationarius - нерухолий, нез-  
 мінний) - непрогресуючий, незмінний.
- 2) Прогресивний [лат. progrediens (від pro - вперед  
 + gradus крок)] зростаючий - такий, що постійно  
 збільшується, зростає.

- 4 -

історію розвитку урня. Як слушно зауважує проф. М. М. Терельмухед, «Глибокою помилкою є думка, що анамнез предметної компетенції лікаря». Олігоуренне педагог повинен не тільки добре знати анамнез свого урня (включаючи і внутрішньо-урядовий період розвитку, тобто теж з важливості і родів), але і кваліфіковано збирати анамнез у батьків і вихованців дитини, які спостерігали дитину до її вступу до школи. Слід пам'ятати, що анамнестичні дані це <sup>для педагога</sup> є важливий матеріал, на якому він повинен зважати у процесі роботи з дитиною. Анамнестичні дані, зокрема на першому етапі роботи з дитиною є керованим до побудови і індивідуалізації навчально-виховного процесу. Це досить можливість також диференціювати педагогічний вплив залежно від особливостей урня і, зокрема, залежно від анамнестичних даних.

Набуті дитиною знання до ураження центральної системи нервової змінюються, — звичайно ж лише уламки. На фоні деяких знань (надзвичайно лакунарних) спостерігається надзвичайне збудження нових уявлень про предмети і явища оточуючого світу внаслідок утрудненого



- 5 -

сприймання і засвоєння сприйнятого фрагментарно вже ураженим мозком.

Таким чином надвісиль лише уламків минулого досвіду і водночас обмеженість нового - уявляюча картина <sup>особливо</sup> різко вираженої нервової нерівності, лакунарності психічного розвитку дементної дитини. Зважаючи, що при одночасній меті може спостерігатися нервової нерівності психічного недорозвитку, але вона не так різко виражена.

Детально зібрані анамнестичні дані допомагають уточнити діагноз і встановити в деякій мірі прогноз (встановити ~~форму~~ форму дементності).

Коли перенесене захворювання, підпресли М. М. Терельшутер, діагнозувалося як мекінгіт або як мекінго-енцефаліт чи енцефаліт, то слід показуватися, чи передувало цьому мозковому захворюванню яке-не-мозкове інфекційне захворювання - кір, шкарлатина, тиф, крупозна пневмонія тощо. Якщо було саме так, то можна думати, що дане мозкове захворювання залишило після себе справжні «резидуа». (Іншими словами це буде статична форма слабощматва). Коли ж в відомості, що дитина хворіла на мекінгококовий мекінгіт, гострий енцефаліт або енцефалітичний енцефаліт без будь-якої залетності від іншого

- 6 -

інтеракційного завортовання, то є  
підстави припустити глибшу прогресив-  
ність.

Правильно оцінюючи і аналізуючи ці да-  
ні і зставляючи їх з повсякденними спо-  
стеререженнями над урвем, педагог зможе  
допомогти лікареві поставити правильний  
діагноз і визначити правильний шлях для  
навчання дитини, або, як це нерідко буває,  
перевести її до установи системи Міністер-  
ства соціального забезпечення або охорони  
здоров'я (важливім є встановлення теми  
прогресивності).

Топтом важливе - оцінювальне значення  
має глибоке всебічне дослідження мови ди-  
тини. У випадках коли відставання ментального  
розвитку дуже значне і наближається до ступе-  
ня "імбецильності", а розвиток мови цілком  
задовільним, можна категорично виключити  
діагноз олигофренії. У таких випадках хорочий  
стан мови пояснюється її розвитком до урта-  
ня центр. нервової системи. Звичайно у дитині  
дементних знака класичних яскрих відмі-  
вг олигофренії, у яких перш за все не може  
розвиватися так ртно вираженої «маку нервової»  
(кербондирності) інтелектуального порушення.

21.06.1969р.

Вопее 1



