

УДК 37.013(09)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-49>

Олена ІОНОВА,

orcid.org/0000-0002-9306-5553

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній,
початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) elenaionova25@ukr.net*

Світлана ЛУПАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3111-5340

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(Харків, Україна) svetlana.luparenko@gmail.com*

ЛІКУВАЛЬНА ПЕДАГОГІКА РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті проаналізовано питання лікувальної педагогіки Р. Штайнера, історію її створення та розвитку.

Мета дослідження – характеристика особливостей лікувальної педагогіки Р. Штайнера та висвітлення основних фаз її становлення та розвитку.

Розкрито основні напрями, на яких базується й які визначають особливості лікувальної педагогіки Р. Штайнера, а саме: етичні основи, що передбачає звертання до індивідуальності людини, яка прагне до здійснення самої себе, та визнання обмежень людського розвитку як індивідуального імпульсу до формування життя й долі; методичні шляхи, що уможливають досягнення релевантними методами рівноваги індивідуальної конституції, порушення якої виникає внаслідок обмежених можливостей людського розвитку; розвивальний діалог між вихователем і дитиною, що включає в себе й методи саморозвитку вихователя.

Схарактеризовано основні фази становлення та розвитку антропософського лікувально-педагогічного руху: I фаза (1924–1937 рр.) – фаза наукового обґрунтування Р. Штайнером концептуальних положень лікувальної педагогіки та втілення їх в освітню практику (заснування перших лікувально-педагогічних закладів); II фаза (1938–1944 рр.) – фаза заборони націонал-соціалістами роботи німецьких лікувально-педагогічних закладів та вихід назовні антропософського лікувально-педагогічного руху, його інтернаціоналізація; III фаза (1945–кінець 50-х рр.) – фаза відродження зруйнованого нацистами антропософського руху та відкриття нових лікувально-педагогічних закладів у Європі; IV фаза (60–80-ті рр.) – фаза динамічного розвитку антропософського лікувально-педагогічного руху (диференціація лікувально-педагогічних закладів на заклади для дітей і дорослих; розширення мережі закладів і отримання ними державного фінансування, перш за все в Німеччині; поповнення кадрового складу молоддю; діалог антропософських закладів із зовнішнім світом; налагодження партнерства та взаємодії між педагогами й батьками та близькими підопічних); V фаза (90-ті рр. – по цей час) – фаза значного поширення міжнародного антропософського лікувально-педагогічного руху.

Висвітлено провідні тенденції діяльності сучасних закладів антропософської лікувальної педагогіки, а саме: визнання повноважень людини як індивідуальності, реалізація салютогенетичного підходу, створення співмірного життєвого простору.

Наголошено на тому, що антропософською лікувальною педагогікою накопичено значний багаторічний досвід, який доцільно використовувати у вітчизняній освіті для розв'язання актуальних проблем інклюзивної освіти.

Ключові слова: *Рудольф Штайнер, антропософія, лікувально-педагогічний рух, лікувальна педагогіка, особливості, фази становлення та розвитку.*

Olena IONOVA,*orcid.org/0000-0002-9306-5553**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
in Preschool, Primary and Special Education**Head of the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) elenaionova25@ukr.net***Svitlana LUPARENKO,***orcid.org/0000-0002-3111-5340**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Educology and Innovative Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) svetlana.luparenko@gmail.com*

RUDOLF STEINER'S THERAPEUTIC PEDAGOGY: HISTORY AND PRESENT

The article authors have analyzed the issue of R. Steiner's therapeutic pedagogy, the history of creation and development of it.

The aim of the study is to characterize the specific features of R. Steiner's therapeutic pedagogy and highlight the main stages of formation and development of it.

The main directions, which are the basis of R. Steiner's therapeutic pedagogy and determine its specific features, have been revealed. They are: ethical foundations (they involve addressing the individuality of a person, who strives for self-realization, and recognizing the limitations of human development as an individual impulse to form life and destiny), methodical ways (they make it possible to achieve the balance of the individual constitution by relevant methods, as the violation of this balance occurs as a result of limited opportunities for human development), developmental dialogue between a teacher and a child (it includes methods of teacher's self-development).

The main stages of formation and development of the anthroposophic therapeutic and pedagogical movement have been characterized. The 1st stage (1924-1937) is the stage of R. Steiner's scientific substantiation of the conceptual ideas of therapeutic pedagogy and implementation of them in educational practice (foundation of the first therapeutic and pedagogical institutions). The 2nd stage (1938-1944) is the stage of prohibition of the work of German therapeutic and pedagogical institutions by the National Socialists and the emergence of the anthroposophic therapeutic and pedagogical movement, internationalization of it. The 3rd stage (1945 – late 1950s) is the stage of the revival of the anthroposophic movement destroyed by the Nazis and the foundation of new therapeutic and educational institutions in Europe. The 4th stage (1960s-1980s) is the stage of dynamic development of the anthroposophic therapeutic and pedagogical movement (differentiation of therapeutic and educational institutions into institutions for children and adults; expansion of the network of institutions and their state funding, primarily in Germany; recruitment of young people; dialogue of anthroposophic institutions with the outside world; building partnerships and interactions between teachers and children's parents and relatives). The 5th stage is the stage of significant dissemination of the international anthroposophic therapeutic and pedagogical movement.

The leading trends in the activity of modern institutions of anthroposophic therapeutic pedagogy have been highlighted. These trends are: recognition of person's powers as an individual, implementation of the salutogenic approach, creation of a commensurate living space.

It has been emphasized that the anthroposophic therapeutic pedagogy has accumulated significant long-term experience, which should be used in Ukrainian education to solve the current problems of inclusive education.

Key words: *Rudolf Steiner, anthroposophy, therapeutic and pedagogical movement, therapeutic pedagogy, special features, stages of formation and development.*

Постановка проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише п'ята частина народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – страждають порушеннями психофізичного розвитку або знаходяться у стані між здоров'ям та хворобою.

Світовою спільнотою визнано, що кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення має право на отримання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових дітей.

Визнання прав таких дітей, їхніх потреб, інтересів, прагнень, надання допомоги у процесі адап-

тації, соціалізації, вибору професії є одним із найважливіших завдань сучасної освіти.

З огляду на це особливого значення набуває інклюзивна освіта як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, забезпечення права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання (це передбачає перебування дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти).

Пошук шляхів практичного розв'язання проблеми організації інклюзивної освіти дітей передбачає аналіз підходів до розв'язання цієї

проблеми в зарубіжній педагогіці. У цьому контексті зацікавленість викликає лікувальна педагогіка Рудольфа Штайнера (1861–1925), якою накопичено значний багаторічний досвід і яка має гарну репутацію у світі.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що світоглядно-філософські, психолого-педагогічні, дидактико-методичні засади лікувальної педагогіки обґрунтовано Р. Штайнером – творцем антропософії (від грець. *άνθρωπος* – людина та *σοφία* – мудрість, тобто вчення про духовну основу світу й людини) та фундатором першої Вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина, 1919 р.) (Steiner, 1995).

Теорія та практика антропософської лікувальної педагогіки широко досліджуються послідовниками Р. Штайнера (V. Frielingsdorf, R. Grimm, W. Holzapfel, B. Kaldenberg, K. Koenig et al.) (Frielingsdorf et al., 2013; Holzapfel 1982; Koenig, 1983, 2005).

У вітчизняному науковому просторі деякі аспекти лікувальної педагогіки Р. Штайнера розкрито О. Іоновою в контексті висвітлення ролі постаті Р. Штайнера в освітньо-культурному просторі (Іонова, 2011) та підготовки вальдорфських учителів (Іонова, 2015). Отже, питання антропософської лікувальної педагогіки не отримало належного аналізу у вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

Мета статті – схарактеризувати особливості лікувальної педагогіки Р. Штайнера та висвітлити основні фази її становлення та розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін «лікувальна педагогіка» у зарубіжній, насамперед німецькомовній, педагогіці використовується в різних значеннях, зокрема як аналог вітчизняних термінів «спеціальна педагогіка», «корекційна педагогіка», «олігофренопедагогіка».

Окрім цього, термін «спеціальна педагогіка» широко застосовується в антропософській теорії та практиці. При цьому слід відмітити, що в німецькій мові поняття «heilen» («лікувальний», звідси назва «Heilpädagogik», тобто «лікувальна педагогіка») не має такого однозначного, як в українській мові, смислу «лікувати». Йдеться, скоріш, про «оздоровлення, виправлення, нормалізацію».

В антропософських джерелах лікувальна педагогіка розуміється як складник дитячої психіатрії, неврології та психології, що безпосередньо пов'язаний із педагогікою, спеціальною освітою, логопедією, лікувальною фізичною культурою, евритмією, арттерапією, ремеслами (Koenig, 1983).

Загалом лікувальна педагогіка в антропософії позиціонується не лише як наука, не лише як практика, а насамперед як гуманний образ життя «дітей, які потребують душевного доглядання», тобто дітей, які мають певні психічні та фізичні відхилення. Саме в цьому значенні й будемо розглядати поняття «лікувальна педагогіка».

Зародження лікувальної педагогіки на засадах антропософії відбувалося за безпосередньою участю та консультативною допомогою Р. Штайнера, а також завдяки його найближчим прихильникам, серед яких, зокрема, Карл Шуберт, один із учителів першої Вальдорфської школи, який організував у школі допоміжний клас для дітей, які не встигали слідкувати за ходом уроку; Франц Льюфлер та Зігфрід Піккерт, лікувальні педагоги, які заснували Лікувально-виховний інститут (1924 р., м. Лауенштайн, Німеччина); Іта Вегман, лікарка, засновниця (разом із Р. Штайнером) першої антропософської клініки – Клініко-терапевтичного інституту (1921 р., м. Арлесхайм, Швейцарія), де було започатковано роботу з групою дітей із проблемами розвитку. Для таких дітей було створено окреме відділення Інституту, що пізніше було перетворено на Лікувально-педагогічний заклад для дітей, підлітків і дорослих Зонненхоф (1924 р.), де й по цей час відбувається навчання, виховання й соціальний супровід дітей, які потребують душевного доглядання.

Своє бачення теоретичних та практичних засад лікувальної педагогіки Р. Штайнер виклав у циклі лекцій «Лікувально-педагогічний курс» для людей, які були знайомі з антропософією (1924 р., м. Дорнах, Швейцарія) (Steiner, 1995). Саме тому 1924 рік вважається роком започаткування антропософської лікувальної педагогіки. При цьому досить важливо висвітлити загальні соціально-культурні умови, в атмосфері яких вона зароджувалася.

У європейських країнах 20–30 рр. ХХ століття відбуваються події, що можна охарактеризувати як час відкриттів, спортивних досягнень, науково-технічних винаходів, доведень необмежених здібностей людини тощо, що привнесло в розвиток лікувальної педагогіки як позитивні, так і негативні тенденції. Так, у 1924 р. на Міжнародному конгресі з лікувальної педагогіки (м. Мюнхен) була підтримана пропозиція про знищення та стерилізацію «неповноцінних» шляхом негативної селекції для запобігання деградації й занепадництва нації (Koenig, 1983: 29).

На противагу цим негативним тенденціям Р. Штайнером закладаються підвалини лікувальної педагогіки, в основі якої лежать антропософські ідеї свободи людини та набуття нею тілесного

та душевно-духовного здоров'я. Це відкривало нові ресурси в роботі з дітьми, зокрема й такими, які важко виховуються.

У вище згаданому курсі лекцій Р. Штайнер висловлює досить сміливі для того часу ідеї та положення. По-перше, ним запропонована типологія порушень розвитку, яка спирається на уявлення про те, що порушення розвитку не зачіпають духовного ядра особистості дитини (її індивідуальності), а лише психофізичні оболонки. По-друге, представлено (спільно з педагогами-практиками) процес організації спостереження за конкретними дітьми з порушеннями розвитку та лікувально-педагогічного діагнозу для обговорення та призначення конкретної терапії для кожної дитини. По-третє, висунуто твердження про те, що в лікувальній педагогіці кожна подія вимагає особливого розгляду, відповідно до спеціально розроблених принципів. По-четверте, висловлено думку про необхідність індивідуального погляду педагога та його вміння інтерпретувати особливості довіреної йому дитини в неврологічному, психіатричному та фізіологічному аспектах. По-п'яте, підкреслено, що лікування має включати, окрім медичних засобів, також методи впливу засобами мистецтв – музики, живопису, ліплення, евритмії, особливо лікувальної евритмії.

Загалом підхід Р. Штайнера до лікувальної педагогіки базується на трьох основних напрямках (Frielingsdorf et al., 2013): основи етики, методичні шляхи та розвивальний діалог між вихователем і дитиною. Так, що стосується етичних підвалин, то Р. Штайнер, насамперед, звертається до питання індивідуальності людини, що виникає як самостійне питання, незалежно від умов її життя, онтогенезу й соціогенезу. Правда, відносно своєї біологічної належності людина є представником людського виду, а розвиток її душі зумовлений впливом навколишнього середовища, проте, за суттю, якщо розглядати людське духовне життя, то людина є самостійною істотою.

Тобто Р. Штайнер підходить до вирішення питання індивідуальності з точки зору феноменології: «Хто розмірковує про сутність біографії, той усвідомлює, що в духовному відношенні кожна людина сама по собі вид» (Steiner, 1987: 71). Отже, особистість людини не є феноменом, який зумовлений лише статуєю, вона виникає на основі індивідуальності вже в допологовий період і лише потім з'єднується з конституцією, знаходить своє вираження в душі, і в цьому процесі відіграє свою роль попередній досвід її життя на землі.

Між індивідуальністю людини й її тілесністю (пізніше й оточення) має місце напруження у про-

цесі набуття досвіду в перші роки життя дитини. Таким чином, будь-яка форма буття людини є вираженням її індивідуальної волі до життя та її автономної сили до формування своєї біографії. Тілесність і соціогенетичні впливи відносяться до галузі умов існування людини, але вони не є причиною її недорозвитку. Той факт, що кожна людина живе в певній індивідуальній тілесній ситуації, і та обставина, що вона живе в певному соціальному оточенні, є вихідним пунктом її розвитку, що є не випадковим, а наслідком її індивідуального імпульсу до формування життя й долі.

Феномени, які зазвичай визначаються обмеженнями розвитку (і як такі вони визначаються за допомогою дискриптивної статистики, тобто як групові феномени), є, таким чином, як і люба інша форма існування людини, цілеспрямованим індивідуальним виявом формування життя й долі людини. Із цієї точки зору жодна людина не є людиною з обмеженим розвитком, вона намагається вести своє індивідуальне життя спільно з іншими, залежності від інших, взаємно збагачуючи один одного.

Відносно методичного напрямку слід наголосити на тому, що в антропософській лікувальній педагогіці людина розглядається як істота, яка знаходиться посередині між полярно протилежними силами. Те, що виявляється як феномени обмежених можливостей людини, є порушення рівноваги індивідуальної конституції. Вони не можуть розглядатися як відхилення або неповноцінні категорії, а як індивідуальна форма гетеростатичного життя людини загалом. Те, що в однієї людини кидається в очі, у тенденції також присутне в іншій, хоча, зрідка, не в такій формі. Орієнтація на середину є принципом пошуку лікувального впливу, лікувального виховання й терапії. Як ні парадоксально, золотій середині ніколи не вдається досягти, у чому й виявляється індивідуальна нерівновага кожної людини, що й надає особистості індивідуальний колорит з усіма її перевагами й недоліками.

Завданням освіти й виховання є спроба досягти рівноваги релевантними методами. Наприклад, коли дитину спонукають до того, щоб вона розвивала автономне ставлення зовнішньо (сприйняття) та внутрішньо (конструювання внутрішніх образів, мислення й пам'яті), що є вирішальним фактором установа зв'язку між самим собою й навколишнім світом, то одна дитина потребує допомоги для того, щоб посилити світ відчуттів, сприйняття світу, усвідомлення розкладу дня, іншій же дитині потрібна підтримка в тому, щоб вона могла свідомо упорядкувати світ відчуттів,

утворити поняття, досягти більш високого ступеню самосвідомості.

Не на стадії надання самій собі, а за активною участі в гетеростатичних процесах людина набуває свій власний профіль особистості й почуття когерентності. Якщо в цьому сенсі розглядати людину як таку, котра потребує розвитку та здатна до розвитку, то кожна людина по-своєму має обмежені можливості.

Ще одним із центральних питань лікувальної педагогіки Р. Штайнера є розвивальний діалог між вихователем й дитиною. Кожна людина не просто існує, а має певні біографічні наміри, що не завжди є виразними або мають інтелектуальне визначення, а лише поступово виявляються в житті, часто у складні життєві періоди. У дискусіях про освіту й розвиток людей з обмеженим розвитком часто забувають, що любий досвід, кожна дія дитини, підлітка або дорослого є не лише частиною того, що відбувається в системі освіти й виховання, а стає дійсністю біографії – історії життя.

Це в однаковому ступені важливо для дитини й вихователя. Розвивальний діалог не є одностороннім впливом або наміром змінювання, йдеться про те, що у взаємодії людей кожній людині доводиться змінюватися. Р. Штайнер наголошує: «Власне говорячи, ні на жодному ступені не існує іншого виховання, ніж самовиховання. Будь-яке виховання є самовихованням, і ми як учителі й вихователі є лише оточенням дитини, яке виховує само себе. Ми повинні створити сприятливе середовище, щоб, дивлячись на нас, дитина виховувала себе так, як цього потребує її доля» (Steiner, 1995: 131). Отже, розвиток є процесом, який кожний індивідуум має організувати «автентично», по-своєму. Вихователю може ініціювати цей процес, разом із дитиною боротися за її розвиток: зробити світ цікавим, пізнавальним, показати значущість діяльності людини. Як при цьому діє дитина, це її справа. Найважливіші кроки на цьому шляху розвитку вона має робити сама. Найбільш дієвим (усвідомленим або неусвідомленим) спонукальним мотивом для дитини є те, що її вчителі також розвиваються. Тому розвивальний діалог, за Р. Штайнером, включає в себе й методи саморозвитку вихователя.

Ідеї, висловлені Р. Штайнером, були сприйняті багатьма батьками й педагогами, тому незабаром, зокрема в Лікувально-виховному інституті, що був організований Ф. Льоффлером та З. Піккертом, уже було неможливо розмістити всіх бажаючих. Тому невдовзі в Німеччині було створено й інші заклади (мм. Альтфельд і Пильграмсхайн).

Люди з порушеннями розвитку – діти, підлітки, дорослі – жили там разом із співробітниками та їхніми родинами. Антропософський лікувально-педагогічний рух ставав привабливим і для людей мистецтва, які виявили бажання працювати в таких комунах. Так виникли культурні центри з багатим внутрішнім життям, у яких музика, живопис, слово сприяли успішності всієї роботи. Інтегративним складником життя комуни було сільське господарство з його різноманітними формами праці. Звичайно, члени цих комун знаходилися лише на стадії пошуку форм життя й освіти в галузі лікувально-педагогічної діяльності, яка зі самого початку мала міждисциплінарний характер – як тісна співпраця педагогів, лікарів, митців.

Із започаткуванням перших закладів розвиток антропософської лікувальної педагогіки відбувався переважно з орієнтацією на внутрішні можливості. Але за часів Третього рейху (1938–1944 рр.) цій діяльності почали перешкоджати, а потім заборонили взагалі. Співробітники комун були вимушені емігрувати до інших країн, де створювали лікувально-педагогічні заклади. Так, Карл Кьоніг (австрійський медик, лікувальний педагог, послідовник Р. Штайнера) та його співробітники заснували Кемпхілльський рух (поблизу м. Абердин, Шотландія, 1940 р.). Тим самим відбувалася інтернаціоналізація антропософської лікувальної педагогіки.

Після закінчення Другої світової війни почалася фаза відродження зруйнованого нацистами антропософського руху в Німеччині. Первісно засновані заклади опинилися у східній зоні країни (НДР), де через політичні мотиви були вимушені припинити свою діяльність (примітно, що один із таких закладів – Лауенштайн Зеєвальде, який дивним чином зміг працювати за нацистської влади, був також вимушений згорнути свою роботу). У відродженні антропософського руху брали участь не лише засновники перших лікувально-педагогічних закладів, а й багато молодих людей, які після війни прийшли в лікувальну педагогіку в пошуках нових орієнтирів і роботи. Це актуалізувало проблему їхньої освіти, оскільки молоді люди не мали лікувально-педагогічного досвіду.

На початку 60-х рр. розпочався процес внутрішньої диференціації лікувально-педагогічних закладів: з'являються перші заклади для дорослих із проблемами розвитку. У цей же час відбулася знакова подія: лікувально-педагогічні заклади Німеччини, що фінансувалися з приватних джерел, у ряді федеральних земель були включені в державну систему закладів для роботи з людьми з обмеженими можливостями й почали отримувати

державні дотації. Завдяки стабілізації економічних умов стало можливим займатися антропософською лікувально-педагогічною практикою не лише з морально-ідеальних позицій, а й мати професію, що достойно оплачується.

Наприкінці 60-х та впродовж 70-х рр. унаслідок соціального підйому настала нова фаза розвитку антропософської лікувальної педагогіки. У заклади прийшло багато молоді, яка привнесла свіжі ідеї й активно впливала на формування громадської думки. Завдяки цьому антропософські заклади в суспільній свідомості почали сприйматися не лише як приклад практики життя людей із проблемами розвитку, але й розглядатися як один із успішних соціальних експериментів. Тобто через п'ятдесят років антропософська лікувальна педагогіка стала більш відкритою, що виявилось й в організації багатьох публічних заходів, публікації книг, статей тощо.

Водночас активне поширення антропософського лікувально-педагогічного руху, включення закладів у соціальні системи своїх країн супроводжувалися й деякими негативними явищами, насамперед, різким скороченням соціальної участі молоді в роботі закладів. Усе це призвело до дефіциту кадрів, особливо у 80-ті рр. Незважаючи на це процеси розвитку та появи нових антропософських закладів не припинялися. У заклади приходили нові співробітники, які не мали спеціальної підготовки й часто справжнього інтересу до антропософської лікувальної педагогіки. Виникла певна криза, вихід з якої було знайдено: через плідний діалог, установлення партнерства та взаємодії між педагогами та батьками й близькими тих людей, які жили в закладах.

Кінець 80-х – початок 90-х рр. ознаменувався новим, непередбачуваним процесом: після падіння «залізної завіси» значна кількість закладів виникла у країнах (країни колишнього Радянського Союзу та колишнього соціалістичного табору), в яких раніш антропософія була заборонена й в яких робота з людьми з проблемами розвитку знаходилася в катастрофічному стані. Звичайно, люди, які організували антропософські заклади у східних країнах, потребували допомоги – консультаційної та фінансової. Допомога з боку фахівців-лікувальних педагогів західних країн надавалася, проте основний внесок робився людьми на місцях. Між тим, ситуація, що склалася, посилила міжнародне співробітництво, насамперед, у галузі освіти з метою забезпечення нових закладів кваліфікованими співробітниками.

Важливою подією стало святкування 80-річчя зародження антропософського лікувально-

педагогічного руху, а також 80-річчя з дня заснування Лікувально-педагогічного закладу Зонненхоф (2004 р.), де народилося багато того, що на сьогоднішній день пов'язано з антропософською лікувальною педагогікою. Саме в цьому закладі Р. Штайнер (травень, 1924 р.) брав особисту участь у проведенні занять із дітьми, що сприятливо впливало на їхній стан.

На сьогодні на антропософських засадах працює 650 лікувально-педагогічних закладів у 50 країнах світу, підготовкою фахівців-лікувальних педагогів займається 50 освітніх семінарів (Antroposophic Council).

У діяльності сучасних закладів антропософської лікувальної педагогіки можна виділити три провідні тенденції: визнання повноважень людини як індивідуальності, реалізація салютогенетичного підходу, створення співмірного життєвого простору. Так, відносно визнання повноважень, то, як зазначалося вище, антропософія в кожній людині вбачає індивідуальність, яка прагне до здійснення самої себе – усупереч і через перешкоди з боку своєї тілесно-душевної конфігурації. Саме індивідуальність сприяє розвитку людини з утрудненнями й надає їй можливість виявляти себе в її рішеннях. Тому робота з дітьми значно відрізняється від роботи з дорослими. При цьому важливо розрізняти, які імпульси впливають із дій патології й які наміри та справжні бажання має індивідуальність. Ці відмінності й імпульси сприяння індивідуальності й вивчає лікувальний педагог. Отже, визнання повноважень – це істинне сприяння особистості, а не підтримка буття, що зумовлене патологією.

Щодо салютогенетичного підходу, то він базується на концепції салютогенезу (від. лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що дослівно означає «здоров'ятворення», – науководослідного напрямку, який займається витокami здоров'я. Цей напрям відходить від патогенетичного мислення (тобто від питань, звідки з'явилася хвороба, як її уникнути тощо) і наближується до салютогенетичного мислення, яке звертає увагу на те, як виникає здоров'я, як людині зміцнити себе настільки, щоб негативні впливи давали поштовх власному зростанню (Ionova, 2015: 34).

Варто відзначити, що саме антропософське людинознавство надає можливість якнайкраще зрозуміти людину в її внутрішньому естві та у формах, що виявляються зовнішньо, а, отже, уможливорює надання необхідної й ефективної допомоги людям із порушеннями розвитку.

З огляду на це антропософські заклади намагаються створити для людей із проблемами

розвитку життєздатне оточення, співмірний простір, який у сучасному суспільстві, поза таких закладів, не може бути реалізований. Тобто організують життя так, щоб людина почувала себе добре, віднайшла компенсаторні умови, що пристосовані під її життєві труднощі. Створення такого оточення, проте, не означає, що треба замикаати людей у інституційних межах. Необхідно створювати співмірні для них життєві форми і через це інтегрувати їх у суспільство. Зрозуміло, що коли-небудь зовнішній світ зможе розділити життя з такими людьми, включити їх у відкрите суспільство, але це має відбуватися поступово й обережно. Людина іншого роду, коли вона правильно інтегрована, діє як фермент людськості через своє зі-буття, свою близькість до себе самої, автентичність своєї персони.

Висновки. 1) Розкрито три основні напрями, на яких базується й які визначають особливості лікувальної педагогіки Р. Штайнера, а саме: етичні основи, що передбачає звертання до індивідуальності людини, яка прагне до здійснення самої себе, та визнання обмежень людського розвитку як індивідуального імпульсу до формування життя й долі; методичні шляхи, що уможливають досягнення релевантними методами рівноваги індивідуальної конституції, порушення якої виникає внаслідок обмежених можливостей людського розвитку; розвивальний діалог між вихователем і дитиною, що включає в себе й методи саморозвитку вихователя.

2) Схарактеризовано основні фази становлення та розвитку антропософського лікувально-педагогічного руху:

– I фаза (1924–1937 рр.) – фаза наукового обґрунтування Р. Штайнером концептуальних положень лікувальної педагогіки та втілення їх в освітню практику (заснування перших лікувально-педагогічних закладів);

– II фаза (1938–1944 рр.) – фаза заборони націонал-соціалістами роботи німецьких лікувально-педагогічних закладів та вихід назовні антропософського лікувально-педагогічного руху, його інтернаціоналізація;

– III фаза (1945–кінець 50-х рр.) – фаза відродження зруйнованого нацистами антропософського руху та відкриття нових лікувально-педагогічних закладів у Європі;

– IV фаза (60–80-ті рр.) – фаза динамічного розвитку антропософського лікувально-педагогічного руху (диференціація лікувально-педагогічних закладів на заклади для дітей і дорослих; розширення мережі закладів і отримання ними державного фінансування, перш за все в Німеччині; поповнення кадрового складу молоддю; діалог антропософських закладів із зовнішнім світом; налагодження партнерства та взаємодії між педагогами й батьками та близькими підопічних);

– V фаза (90-ті рр. – по цей час) – фаза значного поширення міжнародного антропософського лікувально-педагогічного руху, який охопив країни колишнього Радянського Союзу та соціалістичного табору. Провідними тенденціями діяльності сучасних закладів антропософської лікувальної педагогіки є: визнання повноважень людини як індивідуальності, реалізація салютогенетичного підходу, створення співмірного життєвого простору.

3) З'ясовано, що антропософською лікувальною педагогікою накопичено значний багаторічний досвід, використання якого у вітчизняній освіті є своєчасним і доцільним. Форми такої роботи можуть бути різними: соціально-терапевтичні комплекси, інтернати, соціальні общини (за досвідом роботи Кемпхилл-общин у Західній Європі), окремі школи та лікувальні класи в межах вальдорфських шкіл, організація лікувально-педагогічних семінарів із підготовки фахівців лікувальної педагогіки тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іонова О.М. Салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015. № 2. С. 34–42.
2. Іонова О.М. Рудольф Штайнер у освітньо-культурному просторі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2011. № 6. С. 60–63.
3. Antroposophic Council for Inclusive Social Development. URL : <https://inclusivesocial.org/en/> (дата звернення 07.11.2022).
4. Frielingsdorf V., Grimm R., Kaldenberg B. Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920 bis 1980. Dornach/Oberhausen: Verlag am Goetheanum, 2013. 464 s.
5. Holzapfel W. Seelenpflege-bedürftige Kinder. Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, 1982. 344 s.
6. Koenig K. Heilpädagogische Diagnostik. Arlesheim/Schweiz: Natura-Verl, 1983. 150 s.
7. Koenig K. Brueder und Schwestern: Geburtenfolge als Schicksal. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2005. 352 s.
8. Steiner R. Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltanschauung und Menschenbestimmung (GA 9). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1987. 140 s.

9. Steiner R. Heilpädagogischer Kurs (GA 317). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1995. 220 s.
10. Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA 303). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1987. 380 s.
11. Steiner R. Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen (GA 306). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1989. 220 s.

REFERENCES

1. Ionova O. Salutohenetychnyi pidhid do pidhotovky maibutnih pedahohiv [Salutogenetic approach to professional training of future teachers]. *Pedagogics psychology medical-biological problems of physical training and sports*, 2015, Vol. 19, Issue 2, pp. 34–42. [in English]
2. Ionova O. M. Rudolf Steiner u osvitiio-kulturnomu prostori [Rudolf Steiner in the educational and cultural space]. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2011, № 6, pp. 60–63 [in Ukrainian].
3. Antroposophic Council for Inclusive Social Development. URL : <https://inclusivesocial.org/en/> (available: 07.11.2022). [in English].
4. Frielingsdorf V., Grimm R., Kaldenberg B. Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920 bis 1980 [History of anthroposophic therapeutic education and social therapy. Lines of development and areas of responsibility from 1920 till 1980]. Dornach/Oberhausen: Publisher at Goetheanum, 2013. 464 p. [in German].
5. Holzapfel W. Seelenpflege-bedürftige Kinder. Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners [Children in need of care. On Rudolf Steiner's curative education]. Dornach: Philosophical-anthroposophical publishing house, Goetheanum, 1982. 344 p. [in German].
6. Koenig K. Heilpadagogische Diagnostik [Therapeutic pedagogical diagnostics]. Arlesheim/Switzerland: Natura-Verl, 1983. 150 p. [in German].
7. Koenig K. Brueder und Schwestern: Geburtenfolge als Schicksal [Brothers and sisters: birth order as destiny]. Stuttgart: Publishing House Free Spiritual Life, 2005. 352 p. [in German].
8. Steiner R. Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltanschauung und Menschenbestimmung (GA 9) [Theosophy. Introduction to supernatural worldview and human destiny (GA 9)]. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner publishing house, 1987. 140 p. [in German].
9. Steiner R. Heilpädagogischer Kurs (GA 317) [Therapeutic education course (GA 317)]. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner publishing house g, 1995. 220 p. [in German].
10. Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA 303) [The healthy development of the human being. An introduction to anthroposophical education and didactics (GA 303)]. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner publishing house, 1987. 380 p. [in German].
11. Steiner R. Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen (GA 306) [Pedagogical practice from the point of view of spiritual scientific knowledge of human beings. The education of children and young people (GA 306)]. Dornach/Switzerland: Rudolf Steiner publishing house, 1989. 220 p. [in German].