



**KAPITEL 1 / CHAPTER 1<sup>1</sup>**  
**BIOGRAPHICAL APPROACH TO STUDYING PERSONALITIES OF  
FOREIGN CULTURAL-EDUCATIONAL FIGURES IN UKRAINIAN  
PEDAGOGICAL COMPARATIVE STUDIES (1990S - FIRST QUARTER OF  
THE 21ST CENTURY)**

**DOI: 10.30890/2709-2313.2023-24-03-020**

## **Вступ**

Сьогодні в українській історико-педагогічній науці певним чином аксіомою стала теза авторитетної вченої О. Сухомлинської про те, що «педагогічна думка завжди персоніфікована, позаяк на ній лежить відбиток особистості її носія ... що моделлю розгляду педагогічної думки часто виступає творча біографія педагога» [22, с. 37]. Поділяємо думку академіка О. Сухомлинської щодо того, що впродовж останніх років «педагогічна біографія стала майже провідним напрямом досліджень науковців, які обирають предметом свого вивчення різні персоналії» [22, с. 37]. У цьому контексті зазначимо, що це твердження радше стосується українських персоналій. Так, наприклад науковиця І. Розман у дисертаційному дослідженні [16] з'ясувала теоретико-методологічні засади української педагогічної біографістики (наукові принципи, методологічні підходи, предметне поле), відстежила її генезу тощо), авторка через характеристику складників педагогічної біографістики (а не через хронологічний аналіз дисертаційних досліджень, як це зазвичай практикується у вітчизняній історико-педагогічній науці) фокус уваги зосередила на педагогічній біографістиці як науковому феномені, здійснила структурно-функційний аналіз джерел педагогічної біографістики, визначила їх інформаційний потенціал та окреслила особливості, схарактеризувала процес розвитку педагогічної бібліографії і біобібліографії, дослідила історіографічний вимір генези педагогічної біографістики в Україні у ХХ – на початку ХХІ ст. тощо. Проте проблема відображення персоналій зарубіжних культурно-освітніх діячів в українській педагогічній науці у 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. і надалі

---

<sup>1</sup>*Authors: Kryvtsun Neonila Znoviyivna*



залишається малодослідженою.

**Мета дослідження** – проаналізувати біографічний підхід до вивчення персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в українській педагогічній компаративістиці (90-ті рр. ХХ – перша чверть ХХІ ст.)

## **Результати дослідження**

### **1.1. Стан дослідження проблеми**

Педагогічна біографістика в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. є предметом вивчення представників різних галузей педагогічної науки, позаяк має міждисциплінарний, поліструктурний та багаторівневий характер. Науковці аналізують методологію дослідження педагогіки (І. Зязюн, М. Каган, В. Краєвський, Г. Кузьменко, В. Кремень, В. Лаппо, В. Луговий, О. Невмержицька, О. Новіков, В. Онищенко, І. Розман, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Н. Скотна, Н. Ткачова та ін.). Різні аспекти порушеної проблеми розкрито, окрім іншого, у працях з історії педагогіки (О. Адаменко, Г. Білавич, К. Біницька, Л. Березівська, Т. Гавриленко, Л. Голубнича, Н. Гупан, Е. Дніпров, І. Кулик, І. Розман, Б. Савчук, І. Стражнікова, О. Петренко, Н. Побірченко, Д. Раскін, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. та ін.), історіографії педагогічної науки (І. Розман, Б. Савчук, І. Стражнікова, О. Сухомлинська та ін.), порівняльної педагогіки (А. Бевор, А. Прижен, О. Галус, Л. Шапошнікова, А. Казаміас, Р. Коуен, М. Лавриченко, Д. Мертенс, О. Овчарук, С. Цюра, Г. Щука та ін.), теорії і практики джерелознавства, бібліографії, зокрема педагогічної біографістики (О. Адаменко, Л. Березівська, Г. Белан, Н. Дічек, О. Петренко та ін.), біографістики у галузях філософії (І. Голубович, В. Менжулін та ін.), історії (А. Валевський, В. Попик та ін.), психології і соціології (В. Климчук, Я. Мойсієнко, В. Коновальчук, В. Онопрієнко та ін.), літературознавства (М. Багрій, І. Колесник та ін.).

За умов російсько-української війни значну цінність становить науковий



дискурс, відображений у колективній монографії щодо сучасного стану і перспектив розвитку біографістики в Україні [23] та матеріалах конференцій з педагогічної біографістики [15]. За словами знаної дослідниці І. Розман, «нагромаджений у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. пласт студій про педагогічні персоналії в структурно-змістовому вимірі систематизовано та проаналізовано з таких позицій і критеріїв: 1) вибір персоналій педагогів і освітян, що стали основним предметом конкретно-тематичних досліджень (за періодами життєдіяльності, регіонами, професійною належністю, науковими поглядами тощо); 2) поділ наукових студій за: а) галузями педагогічної та гуманітарних наук (філософія, психологія, історія, літературознавство тощо); б) видами наукових публікацій (монографії, дисертації, автореферати, статті в наукових журналах і збірниках, матеріали конференцій, навчальна і навчально-методична література); в) належністю до наукових осередків і шкіл, освітніх закладів та їхнім регіональним виміром; г) методологічними, структурними, змістовими, іншими підходами й методами наукового дослідження; г) тематикою і структурно-змістовим підходом до вивчення педагогічних персоналій (комплексний або компонентний аналіз життєвого шляху і педагогічної спадщини тощо)» [16, с. 615–616].

## **1.2. Персоніфікований напрям української педагогічної компаративістики**

За результатами вивчення актуалізованого корпусу джерел з'ясовано, що українські вчені, аналізуючи передумови, становлення та розвиток педагогічної біографістики в Україні, недостатньо уваги приділили проблемам, пов'язаним із відображенням персоналій зарубіжних культурно-освітніх діячів в українській педагогічній науці у 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. З огляду на це є потреба вивчення персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики як невід'ємного складника педагогічної біографістики, виокремлення значного масиву студій про персоналії зарубіжних культурно-



освітніх діячів в окремий напрям української педагогічної компаративістики. Ми вважаємо, що, імовірно, цей напрям наукового пошуку утвердиться як «персоніфікований напрям порівняльної педагогіки», «біографічний напрям педагогічної компаративістики» тощо. На нашу думку, ключовим предметом його дослідження повинні стати педагогічні персоналії закордоння як свого роду цілісні науково-педагогічні феномени, що синтезують такі складники, як персональна біографія (життєвий шлях з комплексом чинників, умов (суспільно-політичних, родинних, соціокультурних тощо), що визначали її особистісне, творче, професійне становлення і розвиток); творчі набутки, професійно-педагогічна, організаційно-освітня та громадсько-просвітницька діяльність, роль і внесок у розвиток світової педагогічної думки і освіти тощо.

Ми поділяємо позицію вчених І. Розман, Б. Савчука [17] та ін., згідно з якою «з огляду на дискурсно-дефінітивний аналіз термінів «персоналія», «персоналізм», «персоніфікація», «персоналістика» та ін. обґрунтовується позиція, відповідно до якої поширене в науковому просторі поняття «педагогічна персоналістика» є алогізмом», тому, зважаючи «на традиції і сучасний стан терміносистем західної і вітчизняної біографістики, розвиток біографічних напрямів філософії, психології, історії, інших наук, норми сучасної української мови», замість нього доречно вживати термін «педагогічна біографістика» [17]. Під цим кутом визначаємо предметне поле української педагогічної компаративістики як окремого напрямку історико-педагогічної науки, а саме: зарубіжна педагогічна персоналія в усьому розмаїтті зв'язків із соціокультурним середовищем. Предметом вивчення зарубіжної педагогічної персоналії окреслюємо науково-теоретичні засади та процес організації дослідження педагогічної персоналії закордоння; відповідно ключовою метою є персоніфікація розвитку зарубіжної освіти та педагогічної думки на основі вивчення життя та діяльності окремих персоналій і груп культурно-освітніх діячів за окремих хронологічно визначених періодів.



### 1.3. Біографічний підхід до вивчення персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в українській педагогічній компаративістиці

Логіка наукового пошуку передбачає розгляд методологічних підходів до вивчення української педагогічної компаративістики. Це зумовлює виокремлення та розгляд у динаміці поступу їх основних структурних компонентів: 1) методологічного; 2) історіографічного і джерелознавчого; 3) біографічного; 4) змістового (наукова, організаційно-освітня, професійно-педагогічна, громадсько-просвітницька, інші аспекти і напрями діяльності персоналій). У статті зосередимося на аналізі біографічного підходу до вивчення персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів. Візьмемо до уваги дисертаційні роботи, які залишаються основним проявом нарощування наукових знань у біографічному векторі досліджень. За тематико-змістовою спрямованістю поділяємо їх на дві групи: а) праці, які акцентують на внеску персоналії в певний напрям теорії та практики освіти і виховання; б) студії, орієнтовані на цілісне вивчення педагогічної персоналії.

У працях першої групи біографічний компонент (життєпис, особиста історія діяча) представлені фрагментарно (Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 19 с.; Федчишин Н. О. Дидактична система Йогана Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.; та ін.), переважно у певних тематичних ракурсах (Габелко О. М. Взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання у педагогічній спадщині Джона Локка (1632 – 1704 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимири Винниченка. Кіровоград, 2010. 20 с.; Забута Т. В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1997. 18 с.; Скринська, О. Л. Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка: автореф. дис.



... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т. імені М.Д. Драгоманова. Київ, 2002. 20 с.; та ін.) або відсутні зовсім (Кушнір В.М. Повідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2004. 20 с.; Муравська С.М. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О.С. Нілла (1883-1973): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 19 с.; та ін.).

У процесі вивчення окремих складників педагогічної концепції діяча науковці акцентують на певних аспектах його життєпису та чинниках, які справили вплив на наукові погляди досліджуваної персоналії. Наприклад, під час вивчення взаємозв'язку розумового, морального та трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Локка дослідниця О. Габелко показала, що їхнє вивчення зумовлювалося особистісними чинниками формування педагога: спадковими рисами; вихованням за умов дворянської родини, де важливу роль відігравала домашня початкова освіта; позитивний досвід навчання в Оксфорді та праця домашнім учителем; активна громадсько-політична діяльність; взаємини з відомими вченими [2, с. 7]. У процесі аналізу «дисциплінувального навчання» у педагогічній спадщині Дж. Локка науковиця О. Скринська, окрім того, сконцентрувала увагу на емпірико-сенсуалістичних концепціях пізнання, які мали ключове значення щодо визначення ним свого виховного ідеалу – формування людини, здатної до щасливого життя в суспільстві [19, с. 5-6].

З'ясовуючи принцип ненасилля в педагогічній концепції О. Нілла, авторка дослідження С. Муравська зосередилася на показі еволюції ідей ненасилля від Античності до початку ХХІ ст. Дослідниця абстрагувалася від аналізу життєпису діяча, але схарактеризувала чинники, які мали визначальне значення на формування його гуманістичних поглядів та становлення як педагога – філософія даосизму; екзистенційна філософія тощо [14, с. 8–9]. У подібному ракурсі І. Литовченко підійшла до вивчення теорії і практики освіти дорослих як складника педагогічної спадщини М. Ноулза. Як основну передумову розвитку цього компонента його творчої діяльності науковиця визначила п'ять періодів розвитку освіти дорослих у США та особливості формування андрагогічної



думки у світі [12, с. 8–9].

На унікальність біографії кожної педагогічної персоналії накладається своєрідність її бачення біографами. Так, у процесі аналізу життєвого і творчого шляху Г. Гмайнера науковиця О. Карпенко абстрагувалася від «традиційного» впливу на формування світогляду таких чинників, як сім'я, школа тощо, та загалом обґрунтовано довела, що вирішальне значення на його становлення як педагога-гуманіста мали філософські твори Ф. Гельдерліна, Ф. Ніцше, І. Канта, твори педіатрів, а також практична участь у соціальній опіці дітей-сиріт [11, с. 9–10].

У студіях першої групи автори намагаються з'ясувати етапи не всього життєвого шляху персоналії, а розвитку досліджуваного компонента її творчості. Аналізуючи дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Я. Корчака, дослідниця Г. Забута визначила етапи розробки педагогом його теоретичних засад: 1894–1904 рр. – установка на ліквідацію соціальної меншовартості дитини; 1905–1911 рр. – вивчення сукупності взаємопов'язаних елементів педагогічного впливу; з 1912 р. – реалізація теоретичних ідей на практиці. У такому контексті визначаються чинники, що впливали на їх вироблення (особистий гуманізм; літературна творчість; розвиток філософської і педагогічної думки в Європі тощо) [6, с. 6–7].

Предметом дослідження другої групи праць у фокусі вивчення персоналії переважно є освітня діяльність та педагогічні погляди зарубіжного діяча загалом, а не їхні окремі напрями. У цьому випадку автори намагаються здійснити комплексну реконструкцію життєвого шляху. Як типові прояви такого підходу відзначаємо дослідження В. Завальнюк про Н.-Л. Цинцендорфа [8], М. Мартьянкової про Алена [13], Л. Рубан про Дж. Холта [18] та ін. У них за напрацьованою і загалом прийнятною схемою з'ясовуються суспільно-політичні та соціокультурні чинники формування світобачення і педагогічних поглядів діячів, розкриваються основні напрями їхньої педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності тощо.

Як приклад оригінального, інноваційного для української історико-



педагогічної науки пропонуємо представлену дослідницею О. Шпарик реконструкцію наукової біографії Конфуція [25], що розглядається як джерело формування та вивчення його філософсько-педагогічних ідей. Зважаючи на аналіз різновидових джерел, авторка показала вплив суспільно-історичних умов і духовної культури Давнього Китаю на формування світогляду і педагогічних ідей мислителя. У контексті висвітлення основних етапів життєвого і творчого шляху Конфуція з'ясовуються дискурсні питання щодо авторства приписуваних йому творів, автентичності та уніфікації їх текстів, підходів до їхнього прочитання в контексті тогочасної Європи та сучасних парадигм тощо.

Порівняльний аналіз показав, що, на відміну від праць про українських педагогів, у яких реконструкція періодизації їхньої життєдіяльності є фактично обов'язковим компонентом, у студіях про зарубіжних діячів їхня розробка – доволі рідкісне явище. Між тим такі схеми структурують і підвищують науковий рівень праць. Це доводить оригінальна періодизація педагогічної діяльності Конфуція за роками його життя (30–35 років, 37–50 років, «зрілі роки», а не за загальним літочисленням), яка дає уявлення про зміст і характер початкового етапу, практичного застосування знань, учителювання і підготовки творів [25]. Поширеним і за умов дотримання принципу об'єктивності виправданим підходом до розробки періодизації є узгодження років життя і діяльності діяча з формуванням його педагогічних ідей і поглядів.

З таких позицій Н. Год обґрунтувала етапи розвитку системи морально-духовного виховання особистості: Е. Роттердамського: 1) 1476 – 1493 pp. – гносеологічний (навчання в школі, вивчення античної культури); 2) 1494 – 1498 pp. – інтерпретаційно-аналітичний (розширення світогляду через спілкування з вченими-гуманістами); 3) 1499 – 1500 pp. – педагогічно-пошуковий (перебування в Англії, зустріч з оксфордським гуртком); 4) 1500 – 1520 pp. – європейського визнання; 5) середина 20-х pp. XVI ст. – 1536 p. – педагогічно-просвітницький. Така структурована схема слугує основою для логічного і комплексного аналізу порушеної проблеми [3, с. 13–16].

Так само прийнятною та, зважаючи на значний науковий доробок про





персоналію Й.-Ф. Герберта, оригінальною видається запропонована І. Гоштанар періодизація розвитку його педагогічної системи, яка узгоджує етапи розвитку педагогічної і академічної діяльності (у Швейцарії і Бремені; Геттінгшенському, Кенігзберзькому університетах), з одного боку, та паралельне формування ідейних поглядів і теоретичних концептів у 1797 – 1802, 1802 – 1809, 1809 – 1841 рр., з іншого [4].

Імпонує підхід, коли, спираючись на науково-методологічний потенціал біографічного методу, розробляються періодизації не лише творчої діяльності, а всього життєвого шляху діяча. Як продуктивний приклад його реалізації згадаємо представлену Л. Рубан докладну хронологію професійно-педагогічного становлення Дж. Холта, яка за роками охоплює періоди дитинства; навчання в школі та університеті; служби у війську та урядових органах; становлення як педагога; діяльності як реформатора освіти; ідеолога та організатора альтернативної освіти; саморефлексії і переосмислення життєвих цінностей. Кожен із періодів детермінований причинно-наслідковими зв'язками та наповнений діяльнісним змістом [18].

За відсутності логічно структурованих схем періодизації фокусування на окремих етапах життя і творчості педагогічної персоналії (приміром, про А.-Г. Франке [7] та ін.) не дає цілісного, системного уявлення про об'єкт дослідження. Водночас представлений досвід їхньої розробки засвідчує різноманіття підходів і способів розв'язання цього складного завдання, що, з нашого погляду, має стати обов'язковим компонентом комплексних науково-педагогічних досліджень.

Це стосується персоніфікованих порівняльних студій, які зіставляють (визначають спільне, загальне, особливе) у життєписах досліджуваних діячів. Спираючись на доробок західних і українських учених (Р. Келлер, І. Ковальченко, А. Сбруєва та ін.), продуктивну методологію розв'язання цього завдання запропонував М. Ваховський. Вона складається з двох взаємодоповнювальних підходів: «1) загального соціального контексту, що передбачає виявлення зовнішніх умов і чинників (соціально-історичних, освітньо-педагогічних), які визначають особливості життєвого досвіду,



діяльності та розвитку ідейних поглядів двох знаних педагогів, діячів освіти в історичному часі та просторі; 2) синхроністичний – призначений для аналізу, порівняння, інтерпретації педагогічних феноменів, які існують одночасно в різних просторових вимірах (вимагає застосування процедур щодо визначення одиниць порівняння; вивчення і опису історико-педагогічних фактів; порівняльного аналізу і пояснення)» [1, с. 6–8]. Сам М. Ваховський дав приклад ефективної реалізації першого підходу. Під час порівняння педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського він дібрав і зіставив основні компоненти, які зумовили їх формування у «соціально-історичному» і «педагогічному» контекстах: поступ суспільного життя, зародження нової нації, боротьба за незалежність США, філософія освіти американського Просвітництва тощо, з одного боку, та політична реакція в Російській імперії, розвиток культури і просвітницького руху в 40–60-х рр. XIX ст. в Україні, з іншого боку. Визначення в цих контекстах «спільного та особливого» у формуванні педагогічних ідей дали змогу дослідникові зрозуміти «причини тотожностей та відмінностей» педагогічних поглядів цих діячів [1, с. 7–8].

Спираючись на загальні методологічні засади порівняльних досліджень та ретельний аналіз життєвого шляху і наукових біографій, науковиця І. Суржикова підійшла до комплексного зіставлення педагогічних ідей В. Сухомлинського та С. Френе. Дослідниця показала, що, незважаючи на життя в різних суспільно-політичних системах, їхні долі мали багато спільного: походження, родинне виховання; спричинені війною поранення і моральні страждання; організаційно-методична робота в школі; активна громадсько-наукова праця і популяризація своїх ідей у пресі. Звертається увага і на такі «специфічні обставини», як допомога з боку дружин і доньок, формування кола однодумців, критичне ставлення до офіційної педагогіки тощо [20, с. 6–9]. Такий комплексний порівняльний аналіз життєпису став підґрунтям для розв'язання інших завдань дослідження.

Свої переваги має і запропонований С. Якименко, Т. Міленіною хронологічно-порівняльний підхід щодо виявлення спільного та особливого на



різних етапах життєвого шляху педагогів С. Русової та М. Монтессорі: родинне походження і виховання; умови навчання в різних закладах освіти; впливи ідей відомих педагогів і суспільних рухів; культурні зв'язки; практична педагогічна діяльність; громадсько-просвітницька робота тощо [26, с. 27–50]. Припускаємо, що результати такого аналізу виглядатимуть цікавішими та оригінальнішими, якщо відійти від розгорнутого лінійного представлення біографій персоналій (спочатку однієї, потім другої), а предметно синтезовано зіставляти окремі етапи, аспекти їхніх біографій, акцентуючи на тому, як спільні, особливі, відмінні компоненти життєпису позначалися на випрацюванні педагогічних поглядів та практичній педагогічній діяльності.

З позицій наукової логіки має існувати органічний зв'язок, взаємозумовленість між визначеними авторами хронологічними межами досліджень, періодизацією життєдіяльності персоналії, з'ясуванням чинників її формування. Утім, аналіз показав, що така послідовність думки існує лише у визначенні верхньої межі дослідження, яка зазвичай збігається із часом смерті діяча. У всіх інших випадках простежуємо багатовекторні дихотомії, коли, наприклад, хронологічні межі дослідження визначають роками життя персоналії, а перший етап формування її світобачення і педагогічних поглядів окреслюється часом навчання в закладах освіти (у такому випадку не висвітлюється важливий період сімейного виховання), який, своєю чергою, не береться до уваги як детермінанта особистісного становлення. Є чимало прикладів, коли хронологічні межі досліджень науковці визначають роками формування і розвитку педагогічних концепцій, теорій діячів, але в періодизації цього процесу включають і період виховання в сім'ї та шкільного навчання тощо. Урахування означеної та інших дихотомій сприятиме підвищенню рівня персоніфікованих компаративістських студій.

Не лише дисертаційні дослідження та підготовлені за їхніми матеріалами статті забезпечують приріст наукових знань про життєписи зарубіжних персоналій, а й публікації у вигляді статей є важливим історіографічним джерелом. Біографічні статті в науково-педагогічних часописах здебільшого



мають ювілейний характер. Вони часто обмежуються загальним оглядом життя і творчості діячів, тому особливий інтерес становлять публікації, які подають нові джерела та біографічні відомості, наприклад, про Я. Грицковяна [5; 10] та ін. Це ж стосується і вступних статей у бібліографічних покажчиках, присвячених Я. Грицковяну [21] та ін. З-поміж монографічних праць, які не дублюють зміст дисертацій та відзначаються новизною біографічних знань про педагогічні персоналії закордоння, відзначаємо присвячене Я. Грицковяну дослідження М. Зимомрі та М. Талапканича. Спираючись на значний емпіричний матеріал, зокрема, спогади, інтерв'ю, автори представили докладну ретроспективу етапів життєвого шляху діяча та розвитку педагогічної діяльності крізь призму співпраці з широким колом учасників розбудови українського шкільництва в Польщі (І. Душкевич, І. Королівський, М. Козак, І. Дрозд, В. Назарук та ін.) [10]. Ця праця поглиблює розуміння складних умов формування світобачення і педагогічних поглядів Я. Грицковяна та, зважаючи на широку фактографію, орієнтує на подальше вивчення його навчально-методичної і підручникотворчої праці.

Позитивної оцінки заслуговує практика, коли автори навчальних посібників (І. Зайченко [9], О. Хмельницька [23] та ін.) подають доволі деталізовану та адекватно пропорційну загальному обсягу навчального матеріалу біографічну фактографію про відомих персоналій, що органічно доповнює й поліпшує вивчення їх педагогічних ідей і концепцій.



## **Висновки**

Предметом досліджень українських науковців є культурно-освітні діячі закордоння, чия освітня діяльність і педагогічна спадщина представляють інтерес для історико-педагогічної науки України. У векторі хронології простежуємо добір персоналій, який загалом адекватно відповідає основним етапам розвитку зарубіжної педагогічної думки. Помірна увага приділяється діячам Стародавнього Сходу, Античності та Середньовіччя (Конфуцій, Аль-Фарабі, ранньохристиянські педагоги Європи, Е. Роттердамський та ін.). Найбільший масив присвячений знаковими постатям доби Відродження і Просвітництва та особливо педагогам-реформаторам кінця XIX – першої третини XX ст. Коло зарубіжних діячів другої половини XX – першої чверті XXI ст. як предмет дослідження вітчизняних учених звужується, що закономірно для характеру вивчення світової педагогічної думки.

Для географічно-територіального вектора дослідження зарубіжних персоналій характерна істотна диспропорція, що також значною мірою об'єктивно зумовлено. Персоналії азійського регіону в комплексних дослідженнях представлені фактично декількома діячами: Аль-Фарабі, М. Ганді, Конфуцієм, австралійський та африканський континенти не стали предметом персоніфікованих студій. Означена ситуація та їхня спрямованість на вивчення персоналій країн Європи і США відображає загальну тенденцію розвитку української педагогічної компаративістики, яка зумовлена комплексом об'єктивних чинників (зосередженість науково-педагогічного досвіду, його актуальність для розвитку української освіти і педагогіки, доступність до джерельних матеріалів тощо).