

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Кривцун Неоніла Зеновіївна

УДК 37(091)(477)"1990/20"

ДИСЕРТАЦІЯ
ПЕРСОНАЛІ ЗАРУБІЖНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ДІЯЧІВ В
ІСТОРИОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ
(90-ТІ РР. XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Кривцун Н. З.

Науковий керівник: Білавич Галина Василівна, доктор педагогічних наук,
професор

Івано-Франківськ – 2025

АНОТАЦІЯ

Кривцун Н. З. Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.).

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України, м. Івано-Франківськ, 2025.

У дисертаційній роботі здійснено синтезований аналіз стану, етапів, тенденцій розвитку історіографії вітчизняної педагогічної науки у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. про культурно-освітніх діячів зарубіжжя для визначення здобутків, прогалин, перспектив дослідження означеної проблеми та шляхів використання цього наукового доробку в удосконаленні освітнього процесу і реформуванні національної системи освіти України.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, сформульовано його об'єкт і предмет, мету і завдання, визначено наукову новизну та практичну значущість. Розкрито зв'язок дисертації з науковими програмами і темами, подано відомості про апробацію та публікації результатів дослідження, окреслено особистий внесок дисертантки в опубліковані праці.

У першому розділі «Науково-теоретичні основи дослідження» з'ясовано методологічні засади вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя, проаналізовано джерельна базу і стан дослідження проблеми, здійснено структурний аналіз та розроблено періодизацію розвитку історіографії української педагогічної науки про зарубіжних культурно-освітніх діячів.

Відповідно до сутності, змісту, походження, інформативності джерельну базу поділено на дві групи. Першу, основну, становлять історіографічні джерела, які стали предметом дослідження. Це різновидові наукові праці українських авторів про зарубіжні педагогічні персоналії: дисертації та автореферати (усього близько 86); колективні та індивідуальні монографії (близько 25); підручники та

навчальні посібники з історії зарубіжної освіти та педагогіки (близько 57); наукові статті (понад 117); матеріали наукових конференцій (34), рецензії (1), бібліографічні покажчики (5), довідникова література (5). Другу групу становлять документальні джерела, які не передбачають науково-аналітичного осмислення життя і творчості діячів зарубіжжя.

На основі системного аналізу нагромаджених в історіографії української педагогічної науки у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. різновидових наукових студій про життя і творчу спадщину культурно-освітніх діячів зарубіжжя визначено тенденції розвитку означеного історіографічного процесу. Він поділений на три основні етапи: 1) радянський, початковий, зародковий (20–80-ті рр. ХХ ст. – має два підетапи: 20-ті – початок 30-х рр. та 50–80-ті рр. ХХ ст.) – відображає процеси зародження, становлення української педагогічної компаративістики і біографістики та перший досвід дослідження діячів зарубіжжя; 2) перехідний пострадянський (1990/1991 – 2004/2005 рр.) – позначається трансформацією методології української історико-педагогічної науки, інституційним оформленням її компаративістського та біографічного напрямів, розширенням кола і активізацією дослідження персоналій зарубіжжя; 3) євроорієнтований, науково-плюралістичний (2005/06 – 2025 рр. – поділяється на три підетапи: 2005 – 2008; 2009 – 2021; 2022 – 2025 рр.) – позначився доленосними подіями в суспільно-політичному й освітньому розвитку України та якісними зрушеннями в процесі нагромадження наукових знань про педагогічні персоналії зарубіжжя; представлено цілісну рецепцію української педагогічної біографістики про творчу спадщину мислителів Стародавнього Світу, Середньовіччя і Модерної (Новітньої) доби; проаналізовано сучасний український науковий дискурс про педагогічні персоналії зарубіжжя кінця ХІХ – початку ХХІ ст.

У другому розділі «Творча спадщина мислителів Стародавнього світу, Середніх віків та Модерної доби як об'єкт педагогічної біографістики» розкрито проблему персоніфікація зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в рецепції українських науковців, показано особливості відображення в українській

науково-педагогічній літературі зарубіжних діячів Стародавнього світу та доби Античності, Середньовіччя і Відродження, визначено тенденції дослідження педагогічних поглядів та освітньої діяльності діячів Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.).

Показано, що процес формування нових знань (персоніфікацію зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в рецепції українських науковців) відображають різновидові науково-аналітичні студії – монографії, дисертації, статті, матеріали конференцій тощо. За підходами до вивчення персоналій як носіїв зарубіжної педагогічної думки їх умовно поділено на дві групи: 1) так звані просопографічні, які вивчають формальні і неформальні спільноти діячів як представників певних наукових, педагогічних, освітніх течій, напрямів, шкіл; 2) персоніфіковані, які зосереджуються на вивченні окремих діячів (біографій).

Виявлено, що порівняно з українською радянською історіографією сучасні вітчизняні дослідники помітно просунулися в розширенні персоніфікації процесу розвитку педагогічної думки за доби Стародавнього світу, Античності, Середньовіччя і Відродження та предметного вивчення життя і творчості її окремих представників. Прикметною рисою таких студій є міждисциплінарність, що виявляється у взаємозв'язку педагогічної біографістики з філософією освіти та іншими галузями знань. На такому тлі виокремлюється поступ української коменіани, який важко оцінити однозначно. За умов щораз більшої кількості студій, що розкривають та увиразнюють різні аспекти творчої спадщини Я. А. Коменського, до певної міри об'єктивно й закономірно пригальмовується процес нарощування нових знань, які починають циркулювати не по спіралі, а по колу у вигляді дублювання, подекуди компіляції певних ідей, поглядів, положень. За таких умов актуалізується складання бібліографії праць Я. А. Коменського, позаяк чинні списки і покажчики не вичерпують масиву студій про життя і творчість чеського основоположника педагогіки.

Схарактеризовано тенденції дослідження педагогічних поглядів та освітньої діяльності діячів Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.). Історіографія праць про зарубіжні персоналії, чия життєдіяльність припадає на

Новий час і добу Просвітництва другої половини XVII – XIX ст., має низку особливостей. Вона відзначається великою кількістю персоніфікованих студій і спирається на радянську спадщину дослідження «класиків педагогіки» в особі А. Дістервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо Ф. Фребеля та ін. Поряд з ними, на перетині 1990 – 2000-х рр. до предметного поля української історико-педагогічної науки вводяться «малодосліджені» діячі, які представляли різні галузі знань і сфери суспільної діяльності. Це були філософи, соціологи, філологи (І. Гердер, В. фон Гумбальдт, Л. Заменгоф, І. Кант, Г. Лессінг, Г. Спенсер), письменники (І. В. Гете, Н. Грунтіг, Г. Веллс, Р. Тагор), державні і релігійні діячі (Г. Манн, Н. Л. Цинцендорф) тощо.

У третьому розділі «Педагогічні персоналії зарубіжжя кінця XIX – початку XXI століть в українському науковому дискурсі» представлено рецепцію вітчизняних дослідників про представників реформаторського педагогічного руху кінця XIX – першої третини XX ст., розкрито ідеї та погляди представників зарубіжного реформаторського педагогічного руху у форматі просопографії, проаналізовано персоніфіковані студії про діячів педагогіки реформ, визначено тенденції і напрями розвитку українського педагогічного корчакознавства.

У дослідженні наукової рецепції проблеми персоніфікації зарубіжної педагогічної думки кінця XIX – першої третини XX ст. зосереджено увагу на розгляді чотирьох тематичних блоків праць українських авторів, які: 1) висвітлюють ідеї і погляди представників різних течій і напрямів реформаторського руху у форматі просопографії (колективної біографії); 2) присвячені життю і творчості окремих педагогічних персоналій означеного періоду; 3) відображають розвиток корчакознавства як напряму української педагогічної науки; 4) представляють порівняльний аналіз педагогічних поглядів і авторських систем окремих діячів.

На основі аналізу здобутків вітчизняної компаративістики про життя і творчість діячів зарубіжжя 40-х рр. XX – початку XXI ст. визначено дві відмінні тенденції в розвитку досліджень. Перша полягає в зосередженні уваги авторів на розв'язанні актуальних проблем організації освітнього процесу, тому вони

шукали шляхи та можливості поліпшення його рівня і якості відповідно до сучасних умов і викликів та в перспективі. Друга тенденція проявилася в прагненнях науковців виявити продуктивний досвід минулого, який має теоретичну і практичну вартість для сьогодення. Для цього вони спираються на матеріали, нагромаджені в друкованій літературі, архівних фондах, електронних носіях інформації тощо.

Показано тенденцію розвитку історіографічного процесу, згідно з якою після великої активності дослідження діячів реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. зменшується увага українських науковців до вивчення педагогічних персоналій, чиї життя і творчість у часовому вимірі наближалися до сьогодення. Про це свідчить систематизація присвячених їм дисертацій, які розташовані за роками життя діячів, що стали предметом дослідження. Позаяк сучасна українська педагогічна наука ще не випрацювала прийнятних схем їх класифікації, аналізуємо присвячені персоналіям наукові студії в означеному проблемно-хронологічному ракурсі.

Визначено шляхи і можливості реалізації здобутих результатів для подальшого розвитку педагогічної науки, зокрема біографістики і компаративістики, та вдосконалення освітнього процесу в Україні з акцентом на професійну підготовку здобувачів вищої освіти. Акцентовано на двох блоках питань, що стосуються перспектив розвитку досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя та представлення розробленого на основі здобутих результатів дослідження матеріалів курсу за вибором, що може використовуватися в організації освітнього процесу у ЗВО України педагогічного профілю. Зважаючи на виявлені за результатами дослідження позитивний досвід, здобутки та вузькі місця, прогалини вивчення українськими науковцями культурно-освітніх діячів зарубіжжя, задля вдосконалення організації і проведення досліджень у цьому напрямі, осмислено й схарактеризовано три взаємопов'язані групи проблем – методологічних, змістових, евристично-дослідницьких.

Представлене історіографічне дослідження також актуалізує потребу комплексного вивчення проблем розвитку джерелознавства педагогічної біографістики і компаративістики, зокрема підготовку відповідних збірників документальних матеріалів та біобібліографічних і бібліографічних покажчиків, які систематизують видані в Україні і закордоном твори зарубіжних діячів та наукові публікації про їх життя, творчість і суспільну діяльність.

Ключові слова: педагогічна біографістика, педагогічна компаративістика, історіографія, порівняльна педагогіка, зарубіжні діячі, вища освіта, педагогічна персоналія, вища професійна освіта, закордонний досвід, зарубіжні інноваційні практики, педагогіка М. Монтесорі, вальдорфська педагогіка, інновації, історіографічні розвідки, організація виховного процесу.

SUMMARY

Kryvtsun N. Z. Personalities of foreign cultural and educational figures in the historiography of Ukrainian pedagogical science (1990s – early 21st century). Qualification scientific work in manuscript form.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialisation 011 «Educational and Pedagogical Sciences». Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2025.

The dissertation provides a synthesised analysis of the state, stages and trends in the development of the historiography of domestic pedagogical science in the 1990s XX – early XXI centuries. It also covers cultural and educational figures from abroad to identify achievements, gaps, prospects for researching this issue, and ways to use this scientific work to improve the educational process and reform the national education system of Ukraine.

The introduction substantiates the relevance of the research topic, formulates its object and subject, purpose and objectives, and determines its scientific novelty and practical significance. The connection between the dissertation and scientific programmes and topics is revealed, information about the testing and publication of the

research results is provided, and the personal contribution of the dissertation author to the published works is outlined.

The first chapter, «Scientific and Theoretical Foundations of the Study» clarifies the methodological foundations for studying foreign pedagogical figures, analyses the source base and the state of research on the problem, conducts a structural analysis, and develops a periodisation of the development of Ukrainian pedagogical historiography on foreign cultural and educational figures.

According to its essence, content, origin, and informativeness, the source base is divided into two groups. The first, main group consists of historiographical sources that have been the subject of research. These are various scientific works by Ukrainian authors on foreign pedagogical figures: dissertations and abstracts (about 86 in total); collective and individual monographs (about 25); textbooks and teaching aids on the history of foreign education and pedagogy (about 57); scientific articles (over 117); materials from scientific conferences (34), reviews (1), bibliographic indexes (5), reference literature (5). The second group consists of documentary sources that do not provide a scientific and analytical understanding of the life and work of foreign figures.

Based on a systematic analysis of various scientific studies on the life and creative heritage of foreign cultural and educational figures accumulated in the historiography of Ukrainian pedagogical science in the 1990s and early 21st century, trends in the development of this historiographical process have been identified. It is divided into three main stages: 1) Soviet, initial, embryonic (1920s–1980s) – has two stages: the 1920s – early 1930s and the 1950s–1980s – reflects the processes of the emergence and formation of Ukrainian comparative pedagogy and biographistics and the first experience of researching foreign figures; 2) transitional post-Soviet (1990/1991–2004/2005) – marked by the transformation of the methodology of Ukrainian historical and pedagogical science, the institutional formalisation of its comparative and biographical directions, the expansion of the circle and intensification of research on foreign personalities; 3) Euro-oriented, scientifically pluralistic (2005/06 – 2025 – divided into three stages: 2005 – 2008; 2009–2021; 2022–2025) – marked by momentous events in the socio-political and educational development of Ukraine and

qualitative shifts in the process of accumulating scientific knowledge about foreign pedagogical figures; presents a comprehensive reception of Ukrainian pedagogical biographies on the creative heritage of thinkers of the Ancient World, the Middle Ages and the Modern (Contemporary) era; analyses contemporary Ukrainian scientific discourse on foreign pedagogical figures of the late 19th – early 21st centuries.

The second chapter, «The Creative Legacy of Thinkers of the Ancient World, the Middle Ages, and the Modern Era as an Object of Pedagogical Biographies» reveals the problem of the personification of foreign philosophy of education and pedagogical thought in the reception of Ukrainian scholars and shows the peculiarities of its reflection in Ukrainian scientific -pedagogical literature of foreign figures of the Ancient World and the periods of Antiquity, the Middle Ages and the Renaissance, and identifies trends in the study of pedagogical views and educational activities of figures of the Modern Age and the Enlightenment (second half of the 17th – 19th centuries).

It is shown that the process of forming new knowledge (the personification of foreign philosophy of education and pedagogical thought in the reception of Ukrainian scholars) is reflected in various scientific and analytical studies – monographs, dissertations, articles, conference materials, etc. According to the approaches to the study of personalities as carriers of foreign pedagogical thought, they are conditionally divided into two groups: 1) so-called prosopographic, which study formal and informal communities of figures as representatives of certain scientific, pedagogical, educational trends, directions, schools; 2) personified, which focus on the study of individual figures (biographies). It has been found that, compared to Ukrainian Soviet historiography, contemporary domestic researchers have made significant progress in expanding the personification of the process of development of pedagogical thought in the ancient world, antiquity, the Middle Ages and the Renaissance, and in the subject study of the life and work of its individual representatives. A notable feature of such studies is their interdisciplinarity, which manifests itself in the interconnection of pedagogical biographies with the philosophy of education and other fields of knowledge. Against this background, the progress of Ukrainian commedia stands out, which is difficult to assess unequivocally. With an increasing number of studies revealing and highlighting

various aspects of the creative heritage of J. A. Comenius, the process of accumulating new knowledge is, to a certain extent, objectively and naturally slowing down, with new ideas beginning to circulate not in a spiral but in a circle, in the form of duplication and, in some cases, compilation of certain ideas, views and propositions. Under such conditions, the compilation of a bibliography of J. A. Comenius' works becomes relevant, since the existing lists and indexes do not exhaust the array of studies on the life and work of the Czech founder of pedagogy. The trends in the study of pedagogical views and educational activities of figures of the Modern Age and the Enlightenment (second half of the 17th – 19th centuries) are characterised. The historiography of works on foreign personalities whose lives fell within the Modern Age and the Enlightenment of the second half of the 17th – 19th centuries has a number of features. It is marked by a large number of personalised studies and is based on the Soviet legacy of research into the «classics of pedagogy» in the persons of A. Diesterweg, J. Locke, J.-J. Rousseau, F. Froebel, and others. Along with them, at the turn of the 1990s and 2000s, 'little-studied' figures representing various fields of knowledge and spheres of social activity were introduced into the subject field of Ukrainian historical and pedagogical science. These were philosophers, sociologists, philologists (I. Herder, W. von Humboldt, L. Zamenhof, I. Kant, G. Lessing, G. Spencer), writers (I. W. Goethe, N. Grundtvig, H. Wells, R. Tagore), statesmen and religious figures (H. Mann, N. L. Zinzendorf), etc.

The third section, «Foreign Pedagogical Figures of the Late 19th – Early 21st Centuries in Ukrainian Scientific Discourse» presents the reception by domestic researchers of representatives of the reformist pedagogical movement of the late 19th – first third of the 20th centuries. reveals the ideas and views of representatives of the foreign reformist pedagogical movement in the format of prosopography, analyses personified studies of reform pedagogues, and identifies trends and directions in the development of Ukrainian pedagogical Korczak studies.

In the study of the scientific reception of the problem of personification of foreign pedagogical thought of the late 19th – first third of the 20th centuries, attention is focused on the consideration of four thematic blocks of works by Ukrainian authors, which: 1) highlight the ideas and views of representatives of various trends and

directions of the reform movement in the format of prosopography (collective biography); 2) are devoted to the life and work of individual pedagogical figures of the specified period; 3) reflect the development of Korczak studies as a direction of Ukrainian pedagogical science; 4) present a comparative analysis of the pedagogical views and authorial systems of individual figures.

Based on an analysis of the achievements of domestic comparative studies on the life and work of foreign figures of the 1940s and early 21st century, two distinct trends in the development of research have been identified. The first consists in the authors' focus on solving pressing problems in the organisation of the educational process, so they sought ways and opportunities to improve its level and quality in line with current conditions and challenges and in the future. The second trend manifested itself in the efforts of scholars to identify productive experiences from the past that have theoretical and practical value for the present. To this end, they rely on materials accumulated in printed literature, archival collections, electronic media, etc.

A trend in the development of the historiographical process has been identified, according to which, after a period of intense activity in researching reformist pedagogues of the late 19th and early 20th centuries, Ukrainian scholars are paying less attention to studying pedagogical figures whose lives and work were closer to the present in terms of time. This is evidenced by the systematisation of dissertations devoted to them, which are arranged according to the years of life of the figures who became the subject of research. Since modern Ukrainian pedagogical science has not yet developed acceptable schemes for their classification, we analyse scientific studies devoted to personalities in the specified problem-chronological perspective. Ways and opportunities for implementing the results obtained for the further development of pedagogical science, in particular biographistics and comparativistics, and improving the educational process in Ukraine with an emphasis on the professional training of higher education seekers have been identified. Emphasis is placed on two sets of issues concerning the prospects for the development of research on foreign pedagogical figures and the presentation of elective course materials developed on the basis of the research results, which can be used in the organisation of the educational process in Ukrainian

higher education institutions of a pedagogical profile. Taking into account the positive experience, achievements and bottlenecks identified by the research results, as well as the gaps in the study of foreign cultural and educational figures by Ukrainian scientists, in order to improve the organisation and conduct of research in this area, three interrelated groups of problems – methodological, content-related, and heuristic-research – have been identified and characterised. The presented historiographical study also highlights the need for a comprehensive study of the problems of the development of source studies in pedagogical biographies and comparative studies, in particular, the preparation of relevant collections of documentary materials and biobibliographic and bibliographic indexes that systematise works by foreign figures published in Ukraine and abroad, as well as scientific publications about their lives, work and social activities.

Keywords: pedagogical biography, pedagogical comparative studies, historiography, comparative pedagogy, foreign figures, higher education, pedagogical personnel, higher professional education, foreign experience, foreign innovative practices, M. Montessori's pedagogy, Waldorf pedagogy, innovations, historiographical explorations, organization of the educational process.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові праці, що опубліковані в наукових фахових виданнях України
(категорії Б):

1. Білавич Г., Кривцун Н. Педагогічна біографістика як напрям розвитку української історико-педагогічної науки та компаративістики (кінець XX – перша чверть XXI ст.). *Молодь і ринок*. 2023. №11(219). С. 33–38.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296634>

URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/296634>

2. Kryvtsun N. Periodization of the Research Development on Foreign Cultural and Educational Workers in Ukrainian Pedagogical Comparative Science. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 29. С. 61–66.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.61-66>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/7883>

3. Кривцун Н. Розвиток зарубіжної педагогічної думки в рецензії українських науковців. *Гірська школа українських Карпат*. 2024. № 30. С. 16–19.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.16-19>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/8805>

4. Кривцун Н. Методологічні засади дослідження української історіографії про педагогічні персоналії зарубіжжя. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 305–314.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-305-314](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-305-314)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/11616>

5. Кривцун Н. Доробок зарубіжних учених з філософії освіти в рецензії українських науковців. *Перспективи та інновації науки*. 2024. №11(45). С. 175–179.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-501-512](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-501-512)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16646>

6. Кривцун Н. Сучасна українська коменіана: стан, тенденції, напрями розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 608–617.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-608-617](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-608-617)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/18956>

7. Kryvtsun N. Comparative and Personalised Studies of the Figures of the Pedagogical Reform Movement of the Late 19th and First Third of the 20th Centuries. *Гірська школа українських Карпат*. 2025. №31. С. 12–16.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.12-16>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/8880>

Розділ в монографії:

1. Kryvtsun N. Biographical Approach to Studying Personalities of Foreign Cultural-Educational Figures in Ukrainian Pedagogical Comparative Studies (1990s - First Quarter of the 21st Century). *European Science*. 2023. № 3. С. 7–19.

DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-24-03-020>

URL: <https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge24-03-020>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Методологічні засади вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя...	27
1.2. Джерельна база й стан дослідження проблеми.....	44
1.3. Структурний аналіз та етапи розвитку історіографії української педагогічної науки про зарубіжних культурно-освітніх діячів.....	62
РОЗДІЛ 2. ТВОРЧА СПАДЩИНА МИСЛИТЕЛІВ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ, СЕРЕДНІХ ВІКІВ ТА МОДЕРНОЇ ДОБИ ЯК ОБ'ЄКТ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ	
2.1. Персоніфікація зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в рецепції українських науковців.....	83
2.2. Особливості відображення в українській науково-педагогічній літературі зарубіжних діячів Стародавнього світу та доби Античності, Середньовіччя і Відродження.....	102
2.3. Тенденції дослідження педагогічних поглядів та освітньої діяльності діячів Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.).....	117
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ ЗАРУБІЖЖЯ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТЬ В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	
3.1. Представники реформаторського педагогічного руху кінця XIX – першої третини XX ст. у рецепції вітчизняних дослідників.....	137
3.1.1. Ідеї та погляди представників зарубіжного реформаторського педагогічного руху у форматі просопографії.....	137
3.1.2. Персоніфіковані дослідження про діячів педагогіки реформ	
3.1.3. Тенденції і напрями розвитку українського педагогічного корчакознавства.....	142

3.1.4. Компаративістсько-персоніфіковані студії про представників реформаторського руху та педагогів України й зарубіжжя.....	160
3.2. Життя і творчість діячів зарубіжжя 40-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. в об’єктиві української педагогічної біографістики.....	167
3.3. Використання результатів дослідження в розвитку педагогічної біографістики та вдосконаленні освітнього процесу в Україні.....	184
ВИСНОВКИ.....	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	266

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДЗО — дошкільний заклад освіти.

ДНПБ — Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського.

ЄС — Європейський Союз.

ЗВО — заклад вищої освіти.

ІКТ — інформаційно-комунікаційні технології.

НАПН України — Національна академія педагогічних наук України.

СОС — мережа «СОС Дитячі Містечка».

СРСР — Союз Радянських Соціалістичних Республік.

США — Сполучені Штати Америки.

ЮНЕСКО — Організація ООН з питань освіти, науки і культури.

Scopus — міжнародна наукометрична база даних.

WoS — Web of Science (наукометрична база даних).

ВСТУП

Актуальність дослідження історіографії української педагогічної науки 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. про персоналії зарубіжжя зумовлюється низкою суспільно-політичних, наукових, освітніх чинників. Україна впродовж століть розвивалася як складник європейського культурно-освітнього простору, тож послідовний курс на євроінтеграцію є природним, закономірним і відповідає інтересам і прагненням її народу. Російсько-українська війна, зокрема повномасштабна агресія РФ, що розпочалася 24 лютого 2022 р., продемонстрували мужність, гідність українського народу та його готовність, здатність захищати свою країну і всю Європу. Тому очікуваним стало надання Україні 23 червня 2022 р. статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, а розпочаті 25 червня 2024 р. офіційні перемовини щодо реалізації цього завдання стимулювали черговий етап політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх перетворень у країні.

За умов інтеграції національної системи освіти і науки України у світовий культурний простір та «біографічного буму» ХХ – початку ХХІ ст. посилюється суспільний запит на історико-біографічну інформацію про вітчизняних і зарубіжних діячів, які зробили значний внесок у розвиток національних систем освіти та педагогічної думки. Спричинені російсько-українською війною радикальні соціокультурні та світоглядні трансформації загострили потребу переосмислення та використання біографічного контенту для нарощування інтелектуального й освітньо-педагогічного потенціалу української суспільності. Розвиток на цьому тлі патріотичних, демократичних, гуманістичних засад української історико-педагогічної науки стимулює чергові зміни в її методології та інструментах вивчення життя і творчості педагогічних персоналій зарубіжжя та введення до предметного поля української біографістики їх нових представників.

На осмислення персоніфікованого зарубіжного педагогічного досвіду спрямовують закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2019), Концепція розвитку педагогічної

освіти (2018), Концепція нової української школи (2016), Національна стратегія для забезпечення якісного інклюзивного навчання (2024). Ці та інші базові освітні документи в інтегрованому вигляді орієнтують на використання напрацьованого діячами європейської і світової педагогіки теоретичного і практичного досвіду в реформуванні та вдосконаленні національної системи освіти України.

За доби новітньої національної державності українська педагогічна наука, зокрема її галузі компаративістика і біографістика, уже здійснили значний поступ у розв'язанні означених проблем. Наукометричний аналіз виявив, що у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. у їх предметному полі перебувала широка галерея зарубіжних діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток європейської та світової освіти і педагогіки. Їхні життя, творчість знайшли відображення в масиві різновидових праць (монографії, дисертації, наукові статті, матеріали наукових конференцій, навчальна, довідникова і бібліографічна література тощо). Вони потребують усебічного предметного, виваженого критичного аналізу для визначення здобутків, прогалин і перспектив розвитку історіографії означеної проблеми.

Важливе підґрунтя для розв'язання цього завдання дає доробок вітчизняних учених педагогів і представників різних галузей знань щодо розробки науково-теоретичних засад історико-педагогічних (О. Адаменко, Л. Ваховський, С. Гончаренко, В. Кремень, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.), біографічних (Л. Березівська, Г. Белан, Г. Білавич, А. Валецький, Ю. Вернік, О. Голубнича, І. Голубович, Є. Демида, Н. Дічек, В. Климчук, В. Менжулін, О. Міхно, Я. Мойсеєнко, Н. Коляда, В. Коновальчук, Г. Міленіна, В. Онопрієнко, О. Петренко, В. Попик, І. Розман, Б. Савчук, Л. Сливка, Л. Смолінчук, І. Старовойтенко та ін.), компаративістських (О. Анісімова, М. Ваховський, О. Галус, І. Дичківська, Н. Дудник, Л. Шапошнікова, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Прокопів, А. Сбруєва, В. Стинська, Г. Щука та ін.), історіографічних (К. Бінницька, Н. Гупан, І. Колесник, В. Лучкевич, І. Стражнікова, В. Стинська, Ю. Чопик, Л. Сливка та ін.) досліджень; вивчення історії зарубіжної освіти та педагогіки (Н. Абашкіна, А. Аніщук, Р. Арцишевський, О. Барило, З. Борисова,

І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Жуковський, О. Заболотна, І. Зайченко, О. Іонова, О. Квас, Г. Кемінь, Є. Коваленко, В. Кравець, М. Кухта, Т. Кравцова, М. Лемківський, Л. Лисенко, Л. Литвин, Л. Маляр, О. Радул, Т. Пантюк, В. Поліщук, О. Проніков, Д. Скільський, Л. Сливка, Г. Троцько, З. Хало, О. Янкович та ін.); розвитку теорії і практики навчання та виховання (Н. Волкова, І. Дичківська, І. Зазюн, С. Максимюк, С. Пальчевський, Т. Поніманска, М. Чепіль та ін.) тощо.

В означеній історіографічній ситуації щодо стану вивчення українськими науковцями зарубіжних персоналій у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. виявлено низку *суперечностей* між:

- значною кількістю зарубіжних культурно-освітніх діячів, які згадуються в наукових джерелах як персоналії, що вагомо спричинилися до розвитку освіти і педагогічної думки, та рівнем їх дослідження, позаяк багато таких постатей не стали предметом ґрунтовного вивчення;

- нагромадженим масивом наукових студій про зарубіжні педагогічні персоналії та відсутністю історіографічних праць, які визначають і узагальнюють здобутки, прогалини, перспективи їх вивчення;

- представленим у наукових працях українських учених теоретичним і фактографічним матеріалом про життя і творчість зарубіжних персоналій та його недостатнім використанням для вдосконалення освітнього процесу і реформуванні національної системи освіти України.

Означені наукова актуальність і практична значущість дослідження життя, творчості зарубіжних педагогічних персоналій і потреба розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складником науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника «Історико-педагогічні

проблеми навчання і виховання у системі безперервної освіти» (державний реєстраційний номер – 0108U009122). Тему дисертаційної роботи «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» затверджено на засіданні Вченої ради ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № від 31.10.2023 р.)

Об'єкт дослідження – педагогічна біографістика та компаративістика України.

Предмет дослідження – історіографія української педагогічної науки 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. про персоналії зарубіжжя.

Мета дослідження – здійснити синтезований аналіз стану та етапів, тенденцій розвитку історіографії вітчизняної педагогічної науки у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. про культурно-освітніх діячів зарубіжжя для визначення здобутків, прогалин, перспектив дослідження означеної проблеми та шляхів використання цього наукового доробку в удосконаленні освітнього процесу і реформуванні національної системи освіти України.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Окреслити й схарактеризувати методологічні засади та джерельну базу і стан дослідження культурно-освітніх діячів зарубіжжя українською історико-педагогічною наукою.
2. Розробити періодизацію розвитку історіографії української педагогічної науки про персоналії зарубіжжя та здійснити її структурний аналіз.
3. Дослідити рецепцію української педагогічної біографістики творчої спадщини мислителів Стародавнього Світу, Середньовіччя і Модерної доби.
4. Проаналізувати сучасний український науковий дискурс про педагогічні персоналії зарубіжжя кінця ХІХ – початку ХХІ ст.
5. З'ясувати шляхи, можливості використання доробку вітчизняних науковців про зарубіжні педагогічні персоналії в подальшому дослідженні цієї проблеми та вдосконаленні освітнього процесу в Україні.

Хронологічні межі дослідження визначаються відносно цілісним періодом розвитку національної науки, що загалом збігається з добою новітньої державності України. За умовну нижню межу взято 1990–1991 рр., коли зі зміною методологічної парадигми та відродженням вітчизняної педагогічної компаративістики активізувалося вивчення й переосмислення життя, творчості відомих, маловідомих, незаслужено забутих українських і зарубіжних діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток національної і світової освіти та педагогічної думки. За умовну верхню межу слугують 2024–2025 рр., коли завершилося нагромадження наукових джерел з досліджуваної проблеми та їх історіографічний аналіз.

У процесі розв'язання означених завдань використано дві основні групи **методів дослідження:**

- *загальнонаукові*: аналіз і синтез, узагальнення і порівняння, індукція і дедукція, абстрагування, пояснення, класифікація (окреслюють загальну логіку, послідовність і змістовну спрямованість вивчення порушеної проблеми, уможлиблюють структурувати і групувати її окремі компоненти);

- *міждисциплінарні та історико-педагогічні*: евристично-пошуковий (для виявлення, нагромадження і систематизації джерельної бази дослідження); термінологічний, генетичний, ретроспективний, періодизації, актуалізації, порівняльно-історичний, інтерпретаційний (для визначення, аналізу, пояснення поняттєво-категорійного апарату дослідження та динаміки, етапів, тенденцій процесу нагромадження наукових знань про життя і творчість культурно-освітніх діячів зарубіжжя); історіографічні – історіографічного аналізу основного масиву джерел, аналізу системи знань, системно-структурного аналізу, контент-аналізу, дискурс-аналізу, монографічного аналізу, дискурсивний (для об'єктивного критичного аналізу змісту студій з проблеми дослідження), феноменологічний і компаративістський (для визначення особливого, оригінального в підходах і результатах досліджень науковців та їх зіставлення для виявлення спільних і відмінних рис, характеристик); біографічні – персоніфікації, біографічної реконструкції, просопографії (для використання ефективних підходів та

інструментів вивчення наукових джерел про життя і творчу спадщину діячів, що представляли різні течії і напрями зарубіжної педагогічної думки), соціологічні, математичні (для формалізації, узагальнення, зіставлення джерел і фактичних матеріалів).

Джерела дослідження відповідно до сутності, змісту, походження, інформативності поділяємо на дві групи. Першу основну групу становлять *історіографічні джерела*, які стали предметом дослідження. Це різновидові наукові праці українських авторів про зарубіжні педагогічні персоналії: дисертації та автореферати (усього близько 86); колективні та індивідуальні монографії (близько 25); підручники та навчальні посібники з історії зарубіжної освіти та педагогіки (близько 57); наукові статті (понад 117); матеріали наукових конференцій (34), рецензії (1), бібліографічні покажчики (5), довідникова література (5). Другу групу становлять *документальні джерела*, які не передбачають науково-аналітичного осмислення життя і творчості діячів зарубіжжя. Це: законодавчі та нормативні документи в галузі освіти; видані в Україні переклади творів зарубіжних діячів; матеріали навчально-методичного характеру тощо.

Наукова новизна дослідження зумовлена результатами розв'язання поставлених завдань та полягає в тому, що:

уперше здійснено системний цілісний аналіз нагромаджених в історіографії української педагогічної науки у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. різновидових наукових студій про життя і творчу спадщину культурно-освітніх діячів зарубіжжя, які зробили вагомий внесок у розвиток освіти та педагогіки; визначено тенденції та етапи розвитку означеного історіографічного процесу: перший – радянський, початковий, зародковий (20–80-ті рр. ХХ ст. – має два підетапи: 20-ті – початок 30-х рр. та 50–80-ті рр. ХХ ст.) – відображає процеси зародження, становлення української педагогічної компаративістики і біографістики та перший досвід дослідження діячів зарубіжжя; другий – перехідний пострадянський (1990/1991 – 2004/2005 рр.) – позначається трансформацією методології української історико-педагогічної науки, інституційним оформленням

її компаративістського та біографічного напрямів, розширенням кола і активізацією дослідження персоналій зарубіжжя; третій – євроорієнтований, науково-плюралістичний (2005/06 – 2025 рр. – поділяється на три етапи: 2005 – 2008; 2009 – 2021; 2022 – 2025 рр.) – позначився доленосними подіями в суспільно-політичному і освітньому розвитку України та якісними зрушеннями в процесі нагромадження наукових знань про педагогічні персоналії зарубіжжя; представлено цілісну рецепцію української педагогічної біографістики про творчу спадщину мислителів Стародавнього Світу, Середньовіччя і Модерної (Новітньої) доби; проаналізовано сучасний український науковий дискурс про педагогічні персоналії зарубіжжя кінця ХІХ – початку ХХІ ст.;

уточнено й поглиблено: розробку методологічних засад, категорійно-поняттєвого апарату, джерелознавчого компонента української педагогічної компаративістики;

набули подальшого розвитку: обґрунтування необхідності виокремлення персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики як субдисципліни та визначення її базових параметрів (предмет, об'єкт, завдання тощо); вивчення шляхів, можливостей використання доробку про зарубіжні педагогічні персоналії в розвитку досліджень із цієї проблеми та вдосконаленні освітнього процесу в Україні.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості використання нагромадженого джерельного і фактографічного матеріалу та сформульованих теоретичних положень і висновків в організації і проведенні наукових досліджень з історії педагогіки, педагогічної біографістики і компаративістики, інших галузей знань; у розробці навчально-методичного забезпечення для викладання історико-педагогічних дисциплін і навчальних курсів з теорії і методики навчання та виховання в педагогічних ЗВО; для вдосконалення освітнього процесу та реформування системи національної освіти України за умов євроінтеграційних процесів.

За результатами дисертаційного дослідження було підготовлено та апробовано у ЗВО України елективний курс «Персоналії зарубіжжя в українській педагогічній історіографії».

Основні результати роботи впроваджено в практику навчального процесу Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка про впровадження №03.04-29/21 від 20.10.2025), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження № 46-87-65 від 13.10.2025), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 3025-Н від 06.10.2025).

Особистий внесок здобувача. Результати дисертаційного дослідження, які виносяться на захист, є особистим надбанням автора. У науковій публікації розкрито *теоретико-методологічні засади, що окреслюють поняттєво-категорійний апарат педагогічної компаративістики*, проаналізовано базові освітні законодавчі акти та концептуальні документи, здійснено історіографічний аналіз дослідження; у публікаціях[2]

Апробація результатів дослідження. Представлені в дисертаційній роботі результати були оприлюднені та обговорені на: Міжнародній науково-практичній конференції «Контексти наукових досліджень В. Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України» (Київ, 2024), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми української освіти» (Івано-Франківськ, 2024), Міжнародній науково-практичній конференції «Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики» (Бердянськ, 2024), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи» (Коломия, 2025), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології» (Дрогобич, 2025).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 8 наукових публікаціях: 7 статтях у наукових фахових виданнях України (з них 1 стаття в співавторстві), 1 стаття в колективній монографії.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (563 найменувань). Загальний обсяг роботи – 282 сторінки, з них основного тексту – 208 сторінок. Дисертація містить 6 таблиць.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Методологічні засади вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя

Розробка методологічних засад – це альфа та омега кожного історико-педагогічного дослідження. Вони окреслюють його дизайн від визначення змістової структури, основних параметрів (мета, завдання, об’єкт, предмет тощо) і базових теоретичних концептів до організації дослідницького процесу (добір джерел, наукових теоретичних підходів, операційних інструментів) до формулювання кінцевих висновків і оформлення наукового апарату тощо. Особливість і складність методологічної програми нашого дослідження зумовлена його міждисциплінарністю та проєкцією на вивчення зарубіжного педагогічного досвіду. З одного боку, воно інтегрує знання з історії педагогіки, педагогічної компаративістики, педагогічної біографістики, педагогічного джерелознавства та історіографії, інших галузей педагогічної науки, з іншого – біографістики та її окремих галузей.

Тому в процесі розробки науково-методологічних засад нашого дослідження спираємося на відповідний досвід фахівців з історії педагогіки (О. Адаменко [1], К. Біницька [39], Л. Ваховський [58], С. Гончаренко [97], С. Сисоєва [446], В. Сухомлинська [480] та ін.), порівняльної педагогіки (А. Бевор, А. Пріжен, Л. Прокопів [406], О. Галус, Л. Шапошнікова [84], А. Казаміас, Р. Коуен [557], М. Лавриченко [277], О. Локшина [289], Д. Мертенс [560], О. Овчарук [170], А. Сбруєва [437], В. Стинська [468], С. Цюра [518], Г. Щука [538], Ю. Чопик [525] та ін.), історіографії педагогічної науки (К. Бінницька, Н. Гупан [113], І. Колесник [234], Л. Сливка [452], І. Стражнікова [470], О. Сухомлинська [480] та ін.), педагогічної біографістики (О. Адаменко [1], Л. Березівська [23], Г. Белан [27], Н. Дічек [136], Н. Коляда [238], О. Міхно [331], О. Петренко [374], І. Розман [429], Л. Смолінчук [455] та ін.) та біографістики у галузях філософії (І. Голубович [94], В. Менжулін [319]), історії (А. Валевський,

В. Попик [400], І. Старовойтенко [460]), психології і соціології (В. Климчук, Я. Мойсієнко [224], В. Коновальчук [240], В. Онопрієнко) 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 та учасників наукової конференції «Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання (2023) [371].

З огляду на означений науковий досвід, предмет і завдання нашого дослідження, акцентуємо на чотирьох складниках його методології: а) аналізі міждисциплінарного дискурсу щодо дослідження педагогічних персоналій; б) розробці поняттєво-категорійного апарату; в) визначенні науково-теоретичних принципів і підходів; г) доборі операційного інструментарію.

Характеризуючи ці компоненти в контексті порушеної проблеми, звертаємося до національного й зарубіжного досвіду педагогічної науки та біографістики. Доцільність такого підходу зумовлюється тим, що, по-перше, під час розробки науково-теоретичних засад педагогічної біографістики українські науковці апелюють головно до національного доробку та здебільшого абстрагуються від досвіду вивчення цієї проблеми зарубіжними колегами. По-друге, предмет нашого дослідження стосується представників зарубіжної педагогіки, що об'єктивно передбачає співставлення її дефініцій з українською педагогічною наукою.

Перший компонент методології окреслює міждисциплінарні науково-теоретичні вектори дослідження. Його з'ясування передбачає аналіз і синтез продуктивних ідей, орієнтирів, установок наукового дискурсу в галузях педагогічної компаративістики, історіографії педагогічної науки, педагогічної біографістики, що проектує вивчення здобутків українських учених про педагогічні персоналії зарубіжжя.

Спираючись на означений вище доробок з порівняльної педагогіки, концептуалізуємо її продуктивні ідеї, положення в руслі досліджуваної проблеми. З праць зарубіжних і вітчизняних науковців (А. Бевор і А. Пріжен, Н. Лавриченко

[277], О. Локшина [289], С. Цюра [518], Г. Щука [538] та ін.) впливає доволі сконсолідована позиція, згідно з якою ситуація в сучасній педагогічній компаративістиці є невиразною, невизначеною, а парадигмальні зрушення є незначними та сприймаються не всіма вченими. Водночас важко погодитися з твердженнями про «відсутність» чи потребу «повного перегляду / ревізії» методології порівняльної педагогіки, адже вона має двохсотлітню традицію й солідні науково-теоретичні напрацювання, що розкриває спільне й особливе в розвитку і функціонуванні різних компонентів освітньо-педагогічних систем окремих країн, регіонів.

Порівняльна педагогіка розв'язує широкий спектр завдань щодо вивчення генези, етапів, тенденцій формування і розвитку національних освітніх і педагогічних систем, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між їх окремими компонентами, з'ясування особливостей їх нормативно-законодавчої бази, управління, фінансування тощо. Утім, з її базових складників фактично випадає персоніфікований компонент. Зважаючи на його значущість, вважаємо, що в орбіту цієї субдисципліни варто включити розробку науково-теоретичних засад вивчення персоналій діячів, які спричинилися до розвитку педагогічної думки та освіти окремих країн, регіонів, усього світу.

Серед напрацювань західних учених, які активно вивчають вітчизняні науковці, у процесі розробки методологічних засад педагогічної компаративістики відзначмо об'ємний (1371 с.) працю «Міжнародний посібник із порівняльної освіти» (2009) за редакції Р. Коуена і А. Казаміаса. Уміщені в ньому публікації понад 60 провідних учених світу дають уявлення про стан і пріоритети розвитку педагогічної компаративістики на початку XXI ст. [552]. У ракурсі досліджуваної нами проблеми з-поміж таких віднайшли лише працю А. Казаміаса «Забуті люди, забуті теми: історико-філософський культурний та ліберальний гуманістичний мотив у порівняльній освіті». З неї впливає, що зарубіжні компаративісти звертаються до персоніфікованого підходу лише аспектно, у контексті вивчення основного предмета досліджень з порівняльної педагогіки. Зокрема, автор показав внесок в її розвиток «якобінця епохи Просвітництва»

М. А. Жульєна де Парі; дослідників («порівняльних педагогів» – «comparative teachers») освітніх систем континентальної Європи – діяча вікторіанської Англії, поета, літературного критика, «апостол європоцентричного гуманізму і культури» Г. Манна; «філософа-педагога-гегельянця» і комісара освіти США В. Т. Гарріса; англійського євроцентриста, «класичного гуманіста», історика-компаративіста та ліберального реформатора освіти М. Седлера, інших представників «історико-філософсько-культурно-педагогічного» дискурсу XIX – XX ст. (Г. Барнардом, Дж. Кей, М. Арнольд, В. Кузен, І. Кандель, Н. Ганс, Р. Уліх, Ф. Шнайдер та ін.) [557].

Персоніфікований наратив А. Казаміаса, який фіксує соціокультурні характеристики та ідейні, наукові, освітньо-педагогічні погляди персоналій, суголосний з підходами українських учених до вивчення представників зарубіжної педагогічної думки, хоча вони зазвичай не вдаються до таких розгорнутих біографічних характеристик.

Базові характеристики педагогічної історіографії як другого складника міждисциплінарного дискурсу щодо дослідження педагогічних персоналій достатньо розроблені українськими вченими (К. Біницька [39], Н. Гупан [113], І. Кулик [264], І. Стражнікова [470], О. Сухомлинська [480] та ін.). Вона визначається як дисципліна, що вивчає процес нагромадження і систематизації педагогічних знань, стан і ступінь вивчення конкретно-історичних проблем. Методологічні аспекти педагогічної історіографії предметно розглядаються в підрозділі 1.2, тож зараз відзначмо, що вона значною мірою зумовлює структуру і дизайн нашого дослідження в проєкції з'ясування генези, витоків, етапів, тенденцій, інших аспектів процесу нагромадження науково-біографічних знань про персоналії зарубіжжя.

З огляду на зазначені підходи й характеристики ставимо питання про виокремлення в педагогічній компаративістиці персоніфікованого напрямку як одного з пріоритетних в її розвитку. Його зміст, мету вбачаємо у визначенні та порівнянні спільних (загальних), відмінних (протилежних), особливих (оригінальних) рис, характеристик в ідеях, поглядах, теоріях, концепціях та

авторських системах педагогічних персоналій, які жили в різних країнах і за різних епох. У конкретному вимірі він має розв'язувати завдання щодо з'ясування чинників, які впливали на формування світогляду та творчу і суспільну діяльність культурно-освітніх діячів зарубіжжя; зіставлення їх біографій та наукових ідей, поглядів, визначення стану і ступеня дослідження зарубіжних персоналій в українській педагогічній компаративістиці тощо.

У процесі розробки методології дослідження зважаємо на суспільно-політичні та наукові й освітні виклики, які постали перед вітчизняною педагогічною наукою у зв'язку з російсько-українською війною. Вони предметно осмислюються в руслі педагогічної біографістики та інших галузей педагогіки. Цей суспільний і науковий дискурс вкотре загострив потребу не лише дерадянзації і декомунізації українського науково-педагогічного простору (тут поступ незаперечний), а й його дерусифікації. Під час розв'язання цього завдання в нашому дослідженні акцентуємо на потребі переключати увагу з донедавна домінувальних впливів на розвиток української педагогічної науки російського нарративу на предметне вивчення досвіду зарубіжної західної науки.

На це спрямовує і третій із черги компонент міждисциплінарної методології дослідження, що стосується педагогічної біографістики. Запит у пошуковій системі Google на словосполучення «pedagogical biography» («педагогічна біографістика») та «pedagogical personality» («педагогічна персоналія») видав позиції, які стосувалися англomовних анотацій статей українських науковців із цієї проблеми. Отож, означені дефініції не мають англomовних відповідників, а є продуктом пострадянської науки.

Це підтверджує і термінологічний аналіз репрезентативних зарубіжних студій з теорії та історії педагогіки (Е. Веллас [562], М. Фарб [553] та ін.) і довідникових видань про педагогів зарубіжних країн. Педагогіка в них розглядається як «прикладна наука» (бо «конкретні знання, здобуті в освітній практиці, насправді є фундаментальними знаннями»), а історія педагогіки – як «історія педагогів», що є «практиками і теоретиками освітнього процесу» та організують і впроваджують його, використовуючи як теоретичні концепції, так і

набуті практичні навички (Ж. Уссе). У випадку, коли в процесі вивчення педагогів (як персоналій. – Авт.) перевага надається «вищому теоретичному елементу рівняння», до «їхнього розряду» відносять філософів, теоретиків освіти, інших мислителів. А якщо педагогам відводять «суто практичну роль», їх розглядають як учителів і наставників (Е. Веллас [563]).

У зарубіжних студіях усталилася позиція, згідно з якою предметом вивчення історії педагогіки є передусім «великі / видатні / найблагородніші педагоги» («great / outstanding / noblest pedagogues»). Це педагоги-теоретики і педагоги-практики (учителі, вихователі), які, спираючись на власний досвід, розробили методикку навчання, що поєднує в собі теоретичні основи та практичні навички. Їх називають «великими», тому що вони мали беззаперечний вплив на розвиток педагогічних досліджень на століття вперед [561]. У репрезентативних довідникових виданнях їхні імена подаються за хронологією «великих епох», у яких вони жили. Цікаво, що в рейтингу шести «Найблагородніших педагогів в історії» (М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ф. Фребель), який представили експерти популярного англomовного акаунту «Довідка онлайн-класу» («Online Class Help»), бачимо імена двох українських діячів (К. Ушинський, А. Макаренко) [561].

Нагромаджено значний науковий доробок щодо з'ясування базових параметрів (предмет, завдання, структурні компоненти тощо) педагогічної біографістики та її основних понять «біографія», «біографістика», «біографіка», «педагогічна персоналія» тощо [26]. Спираючись на цей досвід та зважаючи на предмет і завдання нашого дослідження, вважаємо за доцільне виокремити масив студій про персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в особний напрям української педагогічної компаративістики. Можливо, він утвердиться в такому статусі, як «персоніфікований напрям порівняльної педагогіки», «біографічний напрям педагогічної компаративістики», або в іншому дефінітивно обґрунтованому форматі.

Основним предметом його дослідження мають стати зарубіжні педагогічні персоналії як цілісні науково-педагогічні феномени, які акумулюють такі

компоненти, як біографія (життєпис) із комплексом чинників (суспільно-політичні, родинні, соціокультурні тощо), що визначають особистісне, творче, професійне становлення; творчий доробок (спадщина); професійно-педагогічна, організаційно-освітня та громадсько-просвітницька діяльність; роль і внесок у розвиток світової педагогічної думки і освіти тощо. Ці компоненти визначають мету, завдання, змістову структуру, інші аспекти студій з означеного наукового напрямку.

Історіографічний аналіз біографічного напрямку педагогічної компаративістики має забезпечити нагромадження і систематизацію наукових знань про методологію дослідження персоналій зарубіжжя, їхню класифікацію за певними ознаками і критеріями (країнознавчий, часовий, предметно-тематичний, дослідницький стиль (ілюстративно-описовий, аналітично-синтезований)); визначення етапів, тенденцій, інших аспектів і характеристик розвитку наукових студій тощо.

Представлені характеристики міждисциплінарного наукового дискурсу окреслюють і проєктують підходи до вивчення інших складників методології нашого дослідження, зокрема, розробки поняттєво-категорійного апарату.

Беручи до уваги розробки українських учених, базове поняття нашого дослідження «зарубіжна педагогічна персоналія» трактуємо як феномен зарубіжного діяча, що зробив вагомий внесок у розвиток національної, світової освіти і педагогічної думки та виявляється у його власній біографії, творчому науково-теоретичному і методичному доробку, досвіді професійно-педагогічної і громадсько-просвітницької діяльності.

Спираючись на аналіз наукового дискурсу щодо тлумачення терміносистем української і зарубіжної біографістики та історіографії [430, с. 12-40], пропонуємо таке розуміння інших операційних дефініцій нашого дослідження. Багатогранне поняття «біографія» залежно від контексту вживаємо у двох співвимірних значеннях: як життєпис (опис життя і діяльності; особиста історія; дослідження життєвого шляху персоналії) та як особа, персоналія, які постають передусім як результат або уособлення власної творчої та суспільної діяльності. У такому сенсі

використовуються співзвучні дефініції «наукова біографія», «інтелектуальна біографія», які фокусують на оригінальному творчому доробку діячів минулого. Для з'ясування системи координат їх життєдіяльності важливе значення мають поняття «часопростір», «хронотоп», які узгоджують й інтегрують її місце (країна, регіон, середовище) та епоху (час).

Вивчаючи доробок про педагогічні персоналії та різні аспекти національних освітньо-педагогічних систем зарубіжжя, необхідно врахувати особливості їхніх терміносистем. Це важливо з позицій наукової для валідного порівняння досліджуваних процесів і явищ та з практичної в контексті реалізації Україною курсу на інтеграцію у європейський освітній простір. Якщо певні поняття, терміни національних педагогік мають різний зміст, а в працях українських науковців ця обставина не враховується, то в процесі їхнього аналізу історіограф відчуватиме труднощі щодо тлумачення педагогічних ідей і поглядів досліджуваних персоналій та може дійти до необґрунтованих висновків.

У площині розвитку теорії та практики української освіти і педагогіки звертаємо увагу на питання щодо запозичення і адаптації напрацьованих зарубіжними авторами термінів і навчально-виховних ідей, методик, технологій. Учені А. Бевор і А. Пріжен розглядають запозичення в галузі освіти і педагогіки як складник освітянської політики та важливу проблему міжнародних порівняльних досліджень. Вони стверджують, що такі «перенесення» в освіті часто зумовлюються політичними та соціальними чинниками, нерідко вони виявляють штучними і неприйнятними для інших суспільств (як-от запозичення «слаборозвинених країн» з англосаксонської системи освіти). Однак це не означає повної відмови від запозичень, а передбачає з'ясування їхньої доцільності та ефективності, зважаючи на специфіку історії, культури, освіти окремих суспільств [551].

Цю важливу методологічну установку враховуємо під час аналізу праць, у яких порівнюються авторські педагогічні ідеї та системи представників різних країн та у вивченні компонентів комплексних студій, які доводять доцільність

інтеріоризації доробку зарубіжних персоналій в український освітньо-педагогічний простір.

У процесі з'ясування третього складника методології дослідження, що стосується наукових принципів і науково-теоретичних підходів, спираємося на напрацювання українських учених-педагогів і представників інших галузей знань (О. Адаменко [1], А. Аносов [6], Н. Дічек [136], В. Онищенко [357], І. Розман [439, с. 66-87], О. Сухомлинська [481] та ін.). Водночас з огляду на предмет і завдання дослідницької роботи вважаємо за доцільне поглибити їхню розробку на основі напрацювань зарубіжних та українських науковців (А. Казаміас [552], О. Локшина, А. Джурило, І. Маріуц, О. Шпарик [534], Д. Мертенс, А. Сбруєва [513, с. 29-33], І. Соколова [447] та ін.).

Як стрижневі положення і вимоги проведення дослідження та представлення його валідних результатів визначено і сформульовано такі основні наукові принципи історіографічного аналізу наукових праць про педагогічні персоналії зарубіжжя: об'єктивності (передбачає з'ясування достатнього для розкриття досліджуваної проблеми добору джерельних матеріалів, їх усебічний критичний аналіз та уникнення суб'єктивізму, ідейної ангажованості в оцінках життєпису, творчого доробку, професійної і просвітницької діяльності зарубіжних педагогічних персоналій і формулюванні теоретичних положень і висновків); історичного детермінізму і «вживання в минуле» (урахування науковцями особливостей соціокультурного середовища, у якому формувалася педагогічна персоналія та розробляла свої теоретичні концепти; оцінювання науковцями історико-педагогічних явищ і процесів крізь призму не лише сучасних терміносистем і наукових парадигм, а й соціокультурних реалій, які зумовлювали життя і творчість діячів закордоння); порівнянності (обґрунтованість критеріїв та уникнення формалізму під час зіставлення педагогічних ідей, концептів, теорій учених, які жили за різних суспільно-політичних режимів та в різному часопросторі); системності, цілісності (збір і використання достатніх комплексу джерел та операційного інструментарію для всебічного дослідження життєпису, творчої спадщини, педагогічної, організаційно-управлінської, культурно-освітньої

діяльності педагогічної персоналії в їх взаємозв'язку, синкретності); плюралізму (урахування (неупереджена оцінка) різноманіття відображених у науково-педагогічному дискурсі ідей, думок, поглядів щодо досліджуваної проблеми); міждисциплінарності (використання доробку та науково-дослідницького інструментарію різних галузей педагогіки й інших наукових дисциплін для аналізу наукових студій).

Науково-теоретичні підходи до вивчення української історіографії про зарубіжні педагогічні персоналії представляємо в такій інтерпретації:

- цивілізаційний – передбачає розгляд науковцями педагогічних персоналій крізь призму різних форм життєдіяльності (природа; родина; заклади освіти; соціальні інститути і зв'язки; культурне середовище; побут тощо) певних епох та країн і регіонів;

- історико-культурологічний – окреслює врахування дослідниками координат часопростору, які визначають суспільні чинники особистісного становлення педагогічної персоналії та зміст, особливості, інші характеристики її наукової, фахово-педагогічної і громадської активності; спонукає розглядати її одночасно як продукт соціокультурного середовища певної епохи та як творця педагогічних ідей, що справили вплив на розвиток національної і світової педагогічної думки;

- системно-історичний – дає змогу відстежувати відображення в наукових джерелах ідейної еволюції і трансформації поглядів педагогічних персоналій, які детерміновані суспільними чинниками та особистісними обставинами, аналізувати наукові оцінки персонального педагогічного досвіду як інваріантно-цілісного й відкритого для зовнішніх впливів, зв'язків феномена;

- феноменологічний і антропологічний – уможлиблює виявляти, чи розглядають біографи-дослідники педагогічну персоналію як унікальний, цілісний, самодостатній продукт (об'єкт) певної національної освітньо-педагогічної системи та як творця, який зробив оригінальний внесок у розвиток теорії і методики навчання і виховання, залишив продуктивний досвід організації та управління освітнім процесом. Щоб осмислити непересічну особистість як

виняткову інтелектуальну біографію, дослідник має відмовитися від власних стереотипів, упереджень та заздальгідь спроектованих висновків;

- аксіологічний – орієнтує на врахування того, як автори крізь призму цінностей (сучасних або певних епох) осмислюють конкретні персоналії як уособлення, носіїв, виразників духовних гуманістичних вартостей, утілених в авторських педагогічних системах. Аксіологія змушує біографа відмовлятися від спрощеного глорифікованого або «чорно-білого» трактування біографії та розглядати її в усьому розмаїті проявів, виявляти трансформаційні зміни, що відбувалися на різних етапах життєвого шляху;

- порівняльний (компаративістський) – передбачає з'ясування, як у наукових працях відображені елементи загального і конкретного, спільного й особливого в життєписі, творчому доробку, професійній та інших напрямках суспільної діяльності педагогічних персоналій;

- синхронний та діахронний – спрямовують на співставлення життєдіяльності педагогічних персоналій у ракурсах певних культурно-історичних циклів, суспільно-політичних і цивілізаційних систем та країн і регіонів тощо.

Спираючись на продуктивний науковий досвід, відзначмо пізнавально-аналітичний потенціал інструментальних наукових підходів – герменевтичного, синергетичного, парадигмального, наративного, історіографічного, які пропонують ефективні алгоритми рішень стандартизованих і спеціальних дослідницьких завдань.

Герменевтичний підхід (Т. Джордж [555], С. Квіт [213]) надає комплекс ефективних методів і методик щодо інтерпретації різновидових джерельних матеріалів для з'ясування автентичності, унікальності персоніфікованих педагогічних ідей, теорій, методик, систем, які, попри об'єктивно властиву їм конкретику і обмеженість «духом епохи», виявили життєздатність і стали вагомим внеском у розвиток теорії і практики виховання та навчання. Герменевтика дає змогу зрозуміти цінність і значення закладених у наукових

педагогічних текстах ідей для розвитку національних і світової освітніх систем і педагогічної думки.

Синергетичний підхід (К. Говард, В. Хол [556], В. Кремень [253], І. Соколова [447, с. 145-146]) інтегрує сукупність методів і процедур, які ґрунтуються на вивченні ретроспективи розвитку освітньо-виховних систем і допомагають здобути якісно новий рівень наукових знань про діячів минулого. Він спонукає відмовитися від традиційного осмислення розвитку особистості педагогічної персоналії та її наукової й інших видів діяльності як лінійного постійного прогресуючого процесу та розглядати їх як складні, багатофакторні, апріорі суперечливі системи, що переживали етапи піднесення, занепаду, кризи та еволюціонували за різних непередбачуваних сценаріїв. Сукупно з означеними вище підходами синергетика уможливорює виявити непересічність, винятковість кожної персоналії та схожість, співзвучність їхніх ідей, теоретичних концептів тощо. У такому вимірі реконструюються колективні портрети зарубіжних педагогічних персоналій.

Розв'язанню цих завдань слугує і парадигмальний підхід (Д. Мертенс [560], Л. Сподін [458]), який актуалізувався за сучасних умов розвитку інформативного суспільства та «парадигмальної освітньої революції» як вияву ідейного плюралізму і методичного розмаїття освітнього процесу. Він дає змогу розглядати педагогічну персоналію в руслі ідеологічних та освітніх парадигм її епохи і країни та сучасного світу, зокрема України. Методологічне значення цього підходу для персоніфікованої реконструкції розвитку педагогічної думки полягає в наданні ефективних інструментів і установок для виявлення й осмислення притаманних діячам певної епохи, країни типів педагогічного мислення і педагогічної дії та відстеження їхньої подальшої еволюції, трансформації, відродження (наслідування) за умов інших освітньо-педагогічних систем. Це дає розуміння самоцінності творчої спадщини і суспільної діяльності кожного діяча та спонукає дослідника відмовитися від їхнього зіставлення за принципом «краща – гірша», а розглядати як суб'єктивну рефлексію, що позначає плюралізм і розмаїття розвитку персоніфікованого історико-педагогічного процесу.

Наративний підхід (Л. Ваховський, П. Жебелева [154], І. Соколова [447, с. 148-149]) передбачає ретроспективний аналіз наукового доробку про життєдіяльність педагогічних персоналій різних періодів крізь призму їхнього впливу на сучасну педагогічну думку і систему освіти; співставлення різних наукових оцінок творчого доробку педагогічних персоналій минулого зі ставленням самого історіографа до цього питання; добір з масиву наукових студій (який апріорі неможливо охопити повністю) найбільш репрезентативних, які відображають типові, усталені та оригінальні погляди й інтерпретації життєдіяльності культурно-просвітніх діячів минулого. На основі всебічного осмислення множинності наукових наративів дослідник-історіограф випрацьовує власну концептуальну рецепцію доробку української науки про педагогічні персоналії зарубіжжя.

Історіографічний підхід (К. Біницька [39], Н. Гупан [113], І. Стражнікова [166], О. Сухомлинська [481] та ін.) передбачає цілеспрямоване нагромадження, систематизацію, класифікацію історико-педагогічних джерел, зокрема, студій про зарубіжні педагогічні персоналії, та їх усебічний творчий аналіз для з'ясування етапів, тенденцій, інших аспектів процесу нагромадження знань. На цій основі визначаються стан, здобутки, прогалини, перспективи дослідження цієї проблематики (докл. підрозд. 1.2).

В інтегрованій сукупності означені принципи й науково-теоретичні підходи орієнтують дослідників на вивчення зарубіжних педагогічних персоналій як цілісних унікальних особистостей, які, будучи продуктами певних історичних епох та національних освітньо-виховних систем, випрацьовали й представили оригінальні ідеї, концепти, авторські системи, що вийшли за межі окремого часопростору та стали надбанням світової педагогічної думки. З позицій компаративістики дослідницькі інструменти дають методологічні орієнтири для проведення кроскультурних студій щодо зіставлення запропонованих діячами різних епох і країн педагогічних ідей і досвіду суспільної діяльності.

Четвертий компонент методології дослідження у вигляді операційного інструментарію включає сукупність конкретних методів, методик, прийомів, які

вможливають здійснення цілеспрямованих, логічно зумовлених дій і процедур з вивчення порушеної проблеми. За сутнісно-функційними ознаками поділяємо їх на три основні групи: загальнонаукові (універсальні) міждисциплінарні та історико-педагогічні; спеціальні. Ці групи та кожен окремий інструмент мають свої науково-пізнавальні можливості.

Представлений у методологічних працях (В. Бобилев, І. Іванов, Ю. Проїдак [40], А. Грабченко, В. Федорович, Я. Гаращенко [101, с. 18-30], А. Колотило, І. Чуб [236, с. 26-34], Л. Ліпич, С. Бортнік, І. Волинець [286, с. 24-39] та ін.) потенціал універсальних наукових методів певним чином адаптовано до дослідження порушеної проблеми: аналіз і синтез (структуризація предмета дослідження на елементи, їх окреме осмислення та поєднання в цілісність); індукція (висновки про загальне (множину) робляться на основі вивчення їх окремих компонентів) і дедукція (дослідження від загального (біографічного дослідження загалом) до його окремих компонентів елементів (показ життєпису, творчості тощо); абстрагування (відволікання від певних (неістотних) ознак, компонентів біографічної студії та зосередження на визначенні авторських наративів, які відзначаються новизною, оригінальністю або є дискусійними тощо) і конкретизація (увираження окремих компонентів праць про педагогічну персоналію); ідеалізація (створення уявлених наукових наративів та їх порівняння з реальними текстами) і формалізація (вивчення історіографічних джерел шляхом формалізації їх структури, функціонування в конкретних поняттях, символах); узагальнення (дає змогу з'ясувати спільне, загальне й особливе / унікальне в окремих працях науковців) і порівняння (вимагає дотримуватися чітких критеріїв і правил для зіставлення окремих праць та етапів історіографічного процесу). Ці методи визначають загальний напрям пізнавальних дій, супроводжують увесь процес науково-дослідницької роботи.

Розроблені в різних галузях знань міждисциплінарні інструменти були апробовані в історико-педагогічній науці та використовуються в педагогічній біографістиці. У нашому дослідженні активно застосовуються методи історичної та історико-педагогічної науки [40; 101; 166; 191]: періодизації, історико-

генетичний (дають змогу відстежувати генезу, еволюцію, трансформацію педагогічних персоналій та їхньої творчості, суспільної діяльності, визначати динаміку, етапність цих процесів); історико-структурний, історико-порівняльний (допомагають членувати біографії на окремі складники (життєпис, педагогічна творчість, суспільна діяльність тощо), вивчати і зіставляти їх за окремими критеріями, ознаками в динаміці розвитку і взаємозв'язків); ретроспективи та історичної актуалізації (сприяють пізнанню «духу епохи», «минулого через сучасне» та «осучасненню» досвіду минулого для адекватного творчого використання в розв'язанні сучасних освітньо-педагогічних проблем). Таке розуміння цих методів має важливе значення для аналізу досліджень про зарубіжні педагогічні персоналії.

Для розв'язання цього завдання, зважаючи на плюралізм наукового дискурсу, активно використовувався напрацьований у лінгвістиці, історико-педагогічній науці, біографістиці, історіографії досвід застосування низки інструментів. Контент-аналіз як метод кількісного аналізу (сутність полягає в підрахунках певних ознак тексту, які відображають його зміст [184]) виявився ефективним у вивченні великого обсягу різновидових наукових праць, які відрізнялися за інформативністю, стилем, іншими ознаками. За допомогою контент-аналізу вони структурувалися у форматах повторюваності й типовості, новизни й оригінальності тощо.

Застосування цієї процедури поєднувалося з описаним науковцями (Н. Феркло [554]) методом дискурс-аналізу. Полісемантичне поняття дискурс уживаємо для позначення: окремих студій; єдності тексту наукової праці; ситуації, у якій вона з'явилася (передумови, контекст, цілі); проявів плюралізму наукових рефлексій, суджень тощо. Дискурс-аналіз передбачає комплексне послідовне вивчення структури наукового тексту за ієрархічною схемою: тема (назва праці); огляд її основних положень; виявлення соціокультурного контексту; з'ясування стильових властивостей тексту (характер викладу матеріалу, риторичність, урахування різних наукових позицій).

Для вивчення порушеної проблеми особливе значення має біографічний метод, ґрунтовно описаний у різногалузевих студіях [37; 56; 136; 137; 319; 401; 430]. Застосування цієї комплексно-інтегрованої технології (І. Розман) для розв'язання завдань дослідження передбачало з'ясування характеру, повноти, структури, інших компонентів представлення в наукових студіях біографій зарубіжних педагогічних персоналій (урахування детермінант, що визначали формування їх світогляду та розвиток творчої й іншої суспільної діяльності); фрагментарність та/або цілісність біографічної реконструкції; характер і повнота використаних для цього джерел; адекватність актуалізації персоніфікованого досвіду минулого для розвитку теорії і практики навчання і виховання за сучасних умов тощо. Біографічний метод у поєднанні з іншими операційними інструментами має забезпечити цілісне структуроване осмислення масиву наукових студій про педагогічні персоналії зарубіжжя в розрізі сукупності детермінант і закономірностей, які зумовлювали процес нагромадження наукових знань.

На розв'язання цих завдань спрямований метод історіографічного аналізу та синтезу, який також достатньо розроблений у педагогічній науці [113; 206; 470; та ін.]. Він проєктує всебічне предметне, цілісне дослідження процесу нарощування наукових знань про персоналії в українській педагогічній біографістиці та компаративістиці (етапи, тенденції, напрями тощо). Його застосування дає змогу критично оцінити результати досліджень учених загалом і персоніфікувати їхній внесок у вивчення культурно-освітніх діячів зарубіжжя зокрема; визначити спільне, загальне та відмінне, особливе, оригінальне в оцінках і характеристиках різних компонентів їх біографій. Предметно і всебічно історіографічні аспекти нашого дослідження розглядаються в підрозд. 1.2.

Ще одним важливим комплексним інструментом дослідження є просопографія як метод створення колективної біографії, що достатньо розроблений в історичних (О. Луговий [293], І. Старовойтенко [460]) та історико-педагогічних (І. Розман [429], І. Стражнікова [470]) працях. Абстрагуючись від наукового дискурсу щодо її дисциплінарного статусу та інших теоретичних

аспектів [див.: 293, с. 9-11], розуміємо і використовуємо просопографію як технологію (методику) біографічного дослідження, яка уможлиблює аналізувати дані щодо певної групи педагогічних персоналій для реконструкції її «колективної біографії». Її використання передбачає визначення кола діячів, які можуть бути згруповані та проаналізовані (досліджені) за певними критеріями, ознаками (світогляд, ідейні погляди, фах, приналежність до наукових, ідейних течій, формальних і неформальних інституцій, час, місце (країна) проживання, праці тощо) задля визначення спільного, загального, особливого, відмінного в їхніх ідейних поглядах, освітній, організаційній, громадській діяльності тощо. Розв'язання цього завдання передбачає володіння педагогом-біографом високим рівнем методологічної культури та знаннями із суміжних галузей знань – психології, соціології, ономастики тощо.

Поряд з означеними групами методів, які пройшли апробацію в різних науках та інтерпретувалися в руслі досліджуваної проблеми, актуалізуємо потребу розробки спеціальних інструментів, які відповідають змісту та завданням персоніфікованого напрямку педагогічної компаративістики. Як один із кроків у цьому напрямі пропонуємо модифікований варіант розробленого американським ученим Г. Бередієм методу аналізу міжнаціональних процесів і явищ у сфері освіти [550]. У нашій модифікації він становить комплексну методику, що має предметний та порівняльний складники. Предметний поділяється на дві стадії – описову та пояснювальну. Перша передбачає вивчення наукового доробку про педагогічні персоналії зарубіжних діячів за конкретними ознаками: країна і період життєдіяльності; її зміст, пріоритети, напрями (розробка теорії і практики навчання та виховання, вивчення історії освіти, професійно-педагогічна, освітньо-управлінська, громадсько-просвітницька діяльність тощо). Пояснювальна стадія проектує аналіз, інтерпретацію, оцінку, інші характеристики означених компонентів у певному хронотопі з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, що зумовлювали їх розвиток і трансформацію.

Порівняльний складник має фази протиставлення та зіставлення. На першій за ознаками подібності та відмінності відбувається групування, систематизація,

ранжування наукових студій про педагогічні персоналії за країнами і часом їх проживання та означеними компонентами життєдіяльності. Для цього використовували таблично-вертикальний тип формалізації, що показує загальні динаміку і характер нарощування педагогічних знань та їх зіставлення за різними критеріями (тематика, час появи, повнота, фрагментарність висвітлення тощо).

У процесі розробки методики зіставлення як завершальної та найбільш складної і відповідальної фази дослідження також спираємося на напрацювання зарубіжних і українських дослідників [447; 551; 552; 559]. Вона передбачає реалізацію низки аналітичних операцій з урахування важливих вимог і установок. Об'єкти порівняння мають бути співставними та зіставлятися за валідними критеріями: студії про персоналії окремих країн, регіонів, персоналії, які жили в один або різний час, пройшли подібний або відмінний шлях становлення, вивчали конкретні предметні проблеми, продукували певні ідеї, концепти, теорії. Обсяг досліджень для порівняння має бути достатнім, умовно вичерпним для репрезентативного аналізу, що в кінцевому результаті передбачає представлення оригінальних і валідних оцінних характеристик, теоретичних положень і висновків та реалізацію утилітарної функції щодо їхнього використання в розвитку теорії і практики освіти та виховання.

Отже, спираючись на здобутки українських і зарубіжних науковців та зважаючи на предмет і завдання нашого дослідження, запропонували його методологічну програму, що має чотири складники. Міждисциплінарний дискурс уможливорює інтегрувати нагромаджений у різних галузях знань досвід дослідження педагогічних персоналій зарубіжжя та зумовлює доцільність виокремлення в педагогічній компаративістиці персоніфікованого напрямку. Під час розробки поняттєво-категорійного апарату поряд з тлумаченням основних дефініцій дослідження («біографія», «життєпис» тощо) представлено інтерпретацію нової дефініції «зарубіжна педагогічна персоналія». Визначені науково-теоретичні принципи і підходи й дібрані операційні методи дають необхідний інструментарій та орієнтири для розв'язання завдань дослідження.

1.2. Джерельна база та стан дослідження проблеми

Осмислення означеної в назві підрозділу проблеми потребує розв'язання низки завдань, які групуємо у два блоки. Перший стосується визначення та аналізу джерельної бази дослідження (структуризація, класифікація, характеристика окремих компонентів та їх інформативних особливостей тощо). Другий – передбачає пошук відповідей на запитання: «Чи була порушена проблема предметом спеціальних комплексних досліджень?»; «Які її компоненти, аспекти знайшли відображення, узагальнення в історіографії педагогічної науки?»; «Наскільки доцільним, виправданим у науково-теоретичному сенсі є проведення нашого дослідження?» тощо. У підсумку маємо з'ясувати стан і ступінь вивчення доробку українських науковців про зарубіжні педагогічні персоналії.

Спираючись на досвід української історичної науки, на початку ХХІ ст. учені здійснили потужний поступ у розробці науково-методологічних засад історіографії педагогічної науки. Про це свідчить поява ґрунтовних монографічних і дисертаційних досліджень (Н. Гупан [137], І. Стражнікова [246], О. Сухомлинська [237]) та статійних матеріалів (Л. Березівська [33], К. Біницька [52], Л. Голубнича [110], Т. Дороніна [128], Н. Коляда [177], І. Кулик [180] тощо).

Зважаючи на ці напрацювання і доробок історичної науки (Я. Калакура [203]), а також предмет нашого дослідження, виокремлюємо та розмежовуємо поняття «історико-педагогічні джерела» та «історіографічні джерела» як такі, що позначають різні за сутністю і походженням носії інформації. Перші розглядаємо як умовні «першоджерела», які не є результатом спеціальної науково-аналітичної діяльності. До них відносимо: законодавчо-нормативні документи, архівні матеріали, матеріали періодичної преси, мемуари, некрологи тощо. Хоча наукові й аналітичні компоненти в них можуть бути присутні (наприклад, у законодавчих актах про освіту, у спогадах, некрологах тощо), автори праць у процесі їх підготовки, написання безпосередньо не ставили за мету реалізацію дослідницьких завдань.

Ці історико-педагогічні джерела слугують інформативною основою для підготовки історіографічних джерел, які безпосередньо мають науково-дослідницькі цілі. На характеристиці історіографічних джерел як носіїв науково-аналітичної інформації про зарубіжні педагогічні персоналії зосереджуємо основну увагу в нашому дослідженні. Зважаючи на його предмет і завдання, пропонуємо їхню основну класифікацію за характером, структурою, форматом подання наукового матеріалу. За цією ознакою виокремлюємо такі види історіографічних (наукових, вторинних) джерел: а) монографії і дисертації (автореферати); б) наукові статті (передусім фахові категорії «Б»); в) матеріали наукових і науково-методичних конференцій і симпозіумів, читань, семінарів; г) навчальна і навчально-методична література (підручники, посібники, курси лекцій); ґ) довідникова література (енциклопедії, словники, довідники, бібліографічні покажчики); д) наукові рецензії, огляди.

На першому пошуково-евристичному етапі дослідницької роботи було нагромаджено понад 1100 наукових джерел. Після їх первинного перегляду та в процесі підготовки дослідження було дібраного, систематизовано та представлено в списку використаних джерел 563 публікацій. З них близько 65 % становлять дослідження українських науковців про зарубіжні персоналії. Друга частина наукових матеріалів є сервісною (допоміжною) базою для розробки методології та визначення інших компонентів дослідження.

Зважаючи на міждисциплінарний характер та інші особливості нашого дослідження, означену класифікацію джерельного комплексу доповнюємо двома допоміжними, які увиразнюють його складну й різноманітну структуру.

Перша допоміжна класифікація за змістовно-тематичною ознакою визначає дещо умовні та апріорі взаємопов'язані групи наукових студій, які: а) безпосередньо присвячені педагогічним персоналіям та комплексно аналізують їхній життєпис, творчість, суспільну діяльність (насамперед це дисертації, наукові статті ювілейного характеру, деякі навчальні посібники); б) предметно висвітлюють один з компонентів життєдіяльності персоналій (педагогічні ідеї теорії або життєписи загалом чи їх окремі складники); в) виокремлюють і

висвітлюють біографії діячів (життєпис, наукова творчість) у контексті дослідження розвитку різних педагогічних течій, наукових шкіл, галузей знань з теорії і практики навчання та виховання тощо); г) актуалізують та адаптують науковий і професійно-педагогічний досвід зарубіжних діячів у контексті розвитку педагогічної науки та реформування і вдосконалення системи освіти і освітнього процесу в Україні.

Друга допоміжна класифікація фокусує на міждисциплінарному характері наукових студій про зарубіжні педагогічні персоналії. Поряд із педагогічною наукою, важливі для неї знання про їх освітню, суспільну діяльність і творчу спадщину представляє доробок у галузях психології [428], філософії [319], історії [491] та ін.

Схарактеризуймо інформативні, змістові, інші особливості історіографічних джерел у руслі основної та допоміжних класифікацій.

Основним презентативним джерелом (каналом) нагромадження історико-педагогічних знань є дисертації та монографії, одноосібні й колективні. Попри недоліки та загалом справедливу критику системи підготовки і захисту дисертацій та головне науково-теоретичного рівня, змістового наповнення окремих з них тощо, варто визнати, що вони, по-перше, залишаються одним із головних стимулів, мотивів залучення молодих обдарованих кадрів до проведення цілеспрямованої системної науково-дослідницької роботи. По-друге, відповідно до чинних норм і вимог, теми і зміст дисертацій повинні стосуватися малодосліджених наукових проблем, відзначатися науковою актуальністю, новизною і практичною значущістю, мати належний науково-методологічний рівень, представляти значущі емпіричні матеріали та оригінальні теоретичні положення і висновки. Попри недосконалість, формалізм, інші вади чинної системи рецензування та оцінювання результатів дисертаційних досліджень, маємо підстави стверджувати, що за сучасних умов саме вони забезпечують основний приріст наукових знань у царині досліджуваної проблематики.

У процесі пошуково-евристичної та дослідницької роботи було віднайдено та проаналізовано близько 87 захищених в Україні в 1991–2024 рр. докторських і

кандидатських дисертацій та дисертацій ступеня доктора філософії, присвячених зарубіжним педагогічним персоналіям. Позаяк при цьому опрацьовувалися спеціалізовані покажчики [129], можемо говорити про зібрання достатньо повного переліку дисертацій з досліджуваної проблеми (додаток Б). Більшість з них підготовлені в галузі педагогіки (спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; 011 – «Освітні, педагогічні науки»), а також психології, філософії тощо.

За означених обставин дисертації значною мірою детермінували появу інших історіографічних джерел. Згідно з нашим аналізом, значна частина (більшість) монографій, наукових статей, матеріалів конференцій, меншою мірою навчальних видань були підготовлені на матеріалах дисертаційних досліджень, тож апріорі мають схожий (однаковий) зміст. Тому для історіографічного аналізу добиралися публікації, які не дублюють матеріали дисертацій.

На першому пошуково-евристичному етапі дібрано близько 25 монографій. З'ясувалося, що більшість з них була підготовлена на матеріалах дисертацій, тож вони мали подібні структуру і зміст (наприклад, про гуманістичні ідеї польських педагогів міжвоєнного періоду М. Євтуха, В. Ханенка [98]; про українську історіографію зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. Ю. Чопика та І. Стражнікової [257; 246]; про результати порівняльного аналізу формування педагогічних ідей С. Русової та М. Монтессорі С. Якименко і Г. Міленіної [268; 178] та ін. За такої ситуації для предметного вивчення взяли до уваги 22 монографії, причому майже всі вони стосувалися різних проблем теорії та практики освіти і педагогіки.

Також виявили окремі дисертації, як-от Н. Год ([91]), від яких за структурою та оригінальністю змісту відрізняються монографії, зокрема, книга Б. Года і Н. Год «Еразм Роттердамський – «наставник Європи»: історичні та педагогічні нариси» [90]. Написана у форматі історико-педагогічних нарисів та в науково-публіцистичному стилі, вона спонукає до дискурсу щодо складних актуальних проблем розвитку освіти і виховання за часів Середньовіччя і Нового часу та за сучасної доби (докладно про це в розд. 2 і 3).

Як приклад унікальної за змістом монографії про зарубіжних діячів відзначмо колективну працю М. Зимомрі, М. Талапканича, І. Зимомрі, яка, на нашу думку, представляє найповнішу рецепцію української науки життєпису польського педагога Я. Грицковяна [156] (докл. – підрозд. 3.2).

Методологічну цінність становить фундаментальна праця І. Розман «Українська педагогічна біографістика (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2020), яка розкриває науково-теоретичні засади, генезу, становлення й етапи розвитку педагогічної біографістики та дає синтезоване уявлення про джерелознавчий аспект й історіографічний вимір цієї галузі знань [430]. Таку ж проблематику з позицій вітчизняної історичної науки та західної біографістики охоплює колективна монографія «Українська біографіка ХХІ століття: мозаїка контекстів і форм» (2021) [491].

Подібна ситуація склалася і з дібраним за результатами пошуково-евристичної праці масивом наукових статей: після первісного ознайомлення для предметного історіографічного аналізу дібрали 117 публікацій. За тематикою вони поділяються на три групи, які: а) розширюють уявлення про життя і творчість діячів, які стали предметом дисертаційних досліджень, але не дублюють їхній зміст; друга – присвячена (умовно «маловідомим») педагогічним персоналіями зарубіжжя, які не стали предметом дисертаційних досліджень; третя – стосується різних проблем теорії та практики освіти і педагогіки. Позаяк статті є найбільш мобільним ретранслятором педагогічних знань, їхні автори оперативно реагують на чергові суспільні й наукові виклики, відзначаються різноманіттям авторських рефлексій і поглядів, полемічністю стилю тощо, статті слугують важливим маркером розвитку наукового дискурсу з порушеної проблеми.

Особливий інтерес становлять ексклюзивні студії про «малодосліджені» в українській науці педагогічні персоналії закордоння, наприклад, про визначного гуманіста і політичного діяча Індії М. Ганді [52], письменників Ч. Діккенса [55] і Р. Тагора [53], італійського педагога Л. Малагузі [390].

За змістовими і формальними ознаками до наукових статей наближаються публікації матеріалів різного штибу наукових зібрань – конференцій, симпозіумів,

читань, семінарів, що мають статус міжнародних, усеукраїнських, регіональних або відбувалися на рівні наукових установ закладів освіти тощо (додаток Ж). В ідеалі вони виконували роль наукових форумів для обміну думками з актуальних проблем розвитку теорії і практики освіти та педагогіки. За тематикою виокремлюємо дві групи таких зібрань. Перша стосується конференцій з актуальних проблемам розвитку освіти і педагогічної науки, тож у ракурсі заявленої тематики – педагогічні ідеї діячів зарубіжжя.

Друга нечисленна група здебільшого «ювілейних» наукових зібрань, безпосередньо присвячувалася педагогічним персоналіям закордоння, як-от серійні проекти, присвячені Я. А. Коменському (Херсон, 2012, 2017 [2; 2], Умань, 2022 [2] та ін.), Я. Корчаку (Київ, 2003 [136]), Ф. Фребелю (Херсон, 2012 [204]) тощо. Аналіз виданих за їх результатами матеріалів засвідчує, що лише окремі учасники предметно досліджували біографії та творчість означених діячів. Тому наукове і дидактичне значення таких заходів убачаємо в тому, що вони актуалізували їхні життєписи, ідеї, погляди практичний досвід для вдосконалення освітнього процесу.

Фіксуємо чи не єдину присвячену зарубіжній педагогічній персоналії працю, підготовлену у форматі пам'ятного наукового видання. Це збірник на пошану Я. Грицьковяна «Життя у світлі освіти. *Studia in honorem*» (2011), у якому містяться наукові й документальні джерела про життя, літературну і педагогічну творчість та освітньо-організаційну працю діяча [156].

Окремо відзначмо науково-теоретичну та дидактичну значущість улаштованої Державною науково-педагогічною бібліотекою (ДНПБ) України імені В. О. Сухомлинського всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання» (Київ, 2023) [371]. Її учасники, провідні українські фахівці з педагогічної біографістики, порушили широке коло проблем з методології та сучасного стану і перспектив дослідження вітчизняних діячів і зарубіжних персоналій.

У кожній з означених груп історіографічних джерел натрапляємо на порівняльно-персоніфіковані студії, які зіставляють біографії та наукові погляди, теорії знаних діячів у діадах «українські – зарубіжні» та «зарубіжні – зарубіжні». Їхні автори часто вдаються до «десинхронізації хронотопу», обираючи для зіставлення персоналії різних епох і регіонів світу, як-от Я. А. Коменського та Конфуція [2], В. Лая і К. Ушинського [175] тощо.

Зазвичай за об'єкти порівняння обираються постаті відомі та співставні за внеском у розвиток педагогічної думки і суголосними поглядами на проблеми виховання, освіти, розвитку дитини тощо. Наприклад, це: В. Сухомлинський, з одного боку, та Я. Корчак [125], Р. Штайнер [189]), Я. Коменський [303], з іншого; Я. Корчак та А. Макаренко [180], Г. Манн та К. Ушинський [443], С. Русова, з одного боку, та О. Декролі [115], Дж. Дьюї [136], з іншого; Р. Штайнер та К. Ушинський [189], Ж. Декролі та С. Френе [207]), Я. Коменський та Г. Сковорода [264], Е.-О. Шарт'є, з одного боку, та О. Ребул, М. Монтесорі, С. Френе, з іншого [310] тощо.

Українська педагогіка має значні традиції щодо підготовки таких студій. Це підтверджує поява 1915 р. змістовної праці Н. Лубенець про порівняння педагогічних систем Ф. Фребеля та М. Монтесорі [267]. Її змістові акценти відстежуємо в сучасних студіях [267]. У такому контексті згадаймо праці, у яких сучасні автори аналізують дослідження українських учених про зарубіжних педагогів, наприклад, оцінки С. Русової педагогічних ідей О. Декролі (А. Горкавенко [108]), доробок Б. Мітюрова про Я. А. Коменського (Ю. Бабак [160]) та ін. Висвітлення таких питань вимагає подвійної наукової рефлексії, адже автори мають з'ясувати педагогічні погляди та оцінки обох досліджуваних персоналій.

Важливим та доволі складним, різновекторним в інформативному сенсі історіографічним джерелом є навчально-методичні видання (для предметного аналізу дібрано близько 57 таких праць). Про це свідчить представлений у додатку В їх поділ на чотири тематичні групи. Деякі з віднесених до першої групи персоніфікованих навчально-методичних видань підготовлені за матеріалами

дисертаційних досліджень [52; 130]. Але здебільшого вони стали результатом спеціальних студій, які збагачують дидактичну думку України знаннями про методичні системи і технології знаних педагогів зарубіжжя, зокрема Я. Коменського [8], М. Монтесорі [164], Р. Штайнера [48], О. Декролі [133] та ін. Представлені в другій найбільш численній групі підручники і навчальні посібники з історії зарубіжної освіти та педагогіки в широкій історичній ретроспективі, починаючи з доби Стародавнього Сходу та Античності (І. Зайченко [76], В. Кравець [152], М. Левківський [169], Д. Скільський [230], Г. Троцько [248] та ін.), персоніфікують розвиток систем освіти та педагогічної думки різних країн. Структурно-синтезований аналіз уможлиблює визначити три важливі риси цього доробку. По-перше, у фокусі уваги авторів перебуває «традиційна» галерея знакових педагогічних персоналій (філософи, учені, культурні діячі, педагоги), яка подекуди варіюється та розширюється. Про це свідчить зіставлення переліку зарубіжних діячів, які перебували в орбіті української радянської історико-педагогічної науки (див. підручник за редакції М. Гриценка (1973) [196]), хоча трактування їхніх ідей, теорій, особливо представників реформаторського руху кінця ХІХ – початку ХХ ст., зазнали помітних змін у плані ліквідації ідеологічної ангажованості.

По-друге, біографії (життєписи) педагогічних персоналій представлені по-різному. В одному випадку вони фактично відсутні або представлені дуже вузько [282; 448], в іншому – пропорційно загальному обсягу текстового матеріалу [167; 247] або в більш деталізованому вигляді (включає не лише роки життя, а й етапи та середовище особистого формування, віхи життєвого шляху тощо) [508]). Такий підхід дає сприйняття персоналії в цілісності та багатогранності її особистого «Я», творчості, суспільної діяльності.

По-третє, для нарощуванні знань про педагогічні персоналії зарубіжжя важливими і змістовними є галузеві навчальні видання, наприклад, з історії, які у форматі біографічних нарисів представляють змістовні життєписи 30 найвизначніших діячів Античності та Середньовіччя (В. Балух, І. Возний, В. Коцур [20], з історії дошкільної педагогіки (І. Улюкаєва [249]), соціальної

педагогіки (А. Фурман, М. Підгурська [265]), західноєвропейської зарубіжної музичної педагогіки (О. Ростовський [217]) та ін. Вони розширюють уявлення і дають важливі орієнтири дослідження зарубіжних діячів у вимірі педагогічної компаративістики.

Автори третьої групи навчально-методичних праць (додаток В) не подають біографічних даних, а фокусують на ролі та внеску персоналій у розвиток педагогічної думки (доволі персоніфікованими під цим кутом є підручники з педагогіки Н. Волкової [64], С. Максим'юк [156]), розробку теорії і практики дошкільної педагогіки [10; 36], соціальної педагогіки [121; 174; 265], інклюзивної педагогіки [14], інноваційних педагогічних технологій [130; 256] тощо.

Від означених праць у сутнісно-змістовому сенсі відрізняється четверта група навчальних видань, що складається з хрестоматій. Одні з них містять лише джерельні матеріали (переважно педагогічні твори) [79; 100; 101], які використовуються в навчальних і наукових цілях, в інших цей компонент доповнюється аналітичними частинами про життя і творчість педагогічних персоналій [100; 101].

Науково-теоретичне значення навчальної літератури як історіографічного джерела вбачаємо в тому, що, попри різний стиль і формат, вона в спільному з дисертаціями, монографіями, іншими науковими джерелами руслі відображає основні концептуальні підходи і парадигми наукового дискурсу щодо стану дослідження педагогічних персоналій закордоння та розвитку історико-педагогічної науки загалом.

Схожі та специфічні завдання і функції виконує довідникова література, до якої поряд з енциклопедіями, словниками, довідниками тощо включаємо бібліографічні і біобібліографічні покажчики, які мають свої особливості. За думкою фахівців, їхня особливість як наукового джерела полягає в подачі об'єктивної, виваженої, вивіреної інформації, що викладена в компактній і зручній для читача формі [219, с. 8].

Довідникова література виконує такі важливі функції, як інтеграція наукових знань та відображення загального рівня про певне відоме і значуще

культурно-наукове явище. Її інформативне значення для нашого дослідження полягає в тому, що вона допомагає зорієнтуватися і скласти список наукових джерел; слугує основою для розробки категорійно-поняттєвого апарату; дає загальні уявлення про коло зарубіжних діячів, які перебувають у полі зору української науки як педагогічні персоналії, тож у перспективі можуть стати предметом спеціальних біографічних та прософіграфічних досліджень тощо.

Згідно з нашими підрахунками, у фундаментальному виданні «Енциклопедія освіти» вміщено 40 статей про зарубіжні персоналії. За рівнем дослідження їх поділяємо на три групи (додаток Г): «високий» – 25 осіб (присвячені дисертаційні та інші студії); «середній» – 8 діячів (присвячені окремі наукові публікації, відображені в навчальній літературі); «низький» – 8 діячів, які, за результатами нашого дослідження, не стали предметом історико-педагогічних студій (це австрійський і американський психологи А. Адлер, Д.-С. Брунер, німецько-єврейський педагог, філософ, письменник М. Бубер, німецький соціолог М. Вебер, італійський мислитель Леонард да Вінчі та ін. (додаток З).

Ширший перелік зарубіжних персоналій – близько 55 – представлений в «Українському педагогічному словнику С. Гончаренка (1997). За нашими спостереженнями, з них близько 60 % потрапили в орбіту вивчення вітчизняної педагогічної науки. Вірогідно, не всіх представлених у цьому виданні постатей (учені різних галузей знань, державні та громадсько-освітні діячі тощо) доцільно включати в її предметне поле. Однак воно дає важливі орієнтири для розвитку персоналізованого напрямку педагогічної компаративістики. Таке ж значення мають й інші профільні довідникові видання [85; 84; 189].

Як важливий складник довідникової літератури розглядаємо бібліографію та біобібліографію. Якщо ще 2015 р. учені стверджували, що ця галузь педагогіки перебуває в «зародковому стані» через слабку розробку методологічних засад і категорійного апарату [246, с. 50], то доробок 2020–2023 рр. [219] та його науковий аналіз [218, с. 233–256] засвідчують значний поступ української педагогічної бібліографії.

За критеріями змістового наповнення та характеру збереження інформації відзначається три різновиди бібліографій, використаних у процесі підготовки дослідження. Перший – це друковані біографічні видання, до прикладу, присвячені Я. А. Коменському [161], Я. Корчаку [190], Я. Грицковяну [243] та ін., які систематизують їхні твори та різновидові публікації про життя і діяльність (монографії, дисертації, статті, матеріали конференцій). Другий – це тематичні бібліографічні довідники з різних питань розвитку педагогічної науки, освіти і виховання [93; 240], які фіксують і публікації про зарубіжних педагогічних діячів; систематизують доробок працівників закладів освіти чи наукових установ, наприклад, Відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України [32]. Особливо цінним серед таких видань є покажчик захищених у 1991–2021 рр. дисертацій з питань освіти [193].

Третій різновид – це електронний формат бібліографій, який з розвитком інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) поширюється завдяки доступності, масштабності, інших переваг (якщо порівнювати з друкованими виданнями). Визнаним науково-організаційним і навчально-методичним центром України з розвитку педагогічної е-бібліографії стала Державна науково-педагогічна бібліотека ім. В. О. Сухомлинського. З 2008 р. за керівництва П. Рогової, відтак Л. Березівської вона реалізує інформаційно-бібліографічний проєкт «Видатні педагоги України та світу» [91]. Його мета (популяризація здобутків вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки і освіти шляхом консолідації інформації про життя і творчу спадщину визначних персоналій), структура, зміст, інші характеристики достатньо розкриті в наукових публікаціях [34].

Значення цього проєкту виходить за межі педагогічної бібліографії. Станом на 2023 р., згідно з нашими підрахунками, він фіксував 77 персоналій, з яких 18 зарубіжні. Переважно вони презентуються за рубриками: біографія; бібліографія праць діяча; бібліографія публікацій про його життя та діяльність; ушанування його пам'яті; фотогалерея; список використаних джерел. Важко переоцінити наукове і дидактичне значення цього ресурсу, який дає базове уявлення про

життєпис і творчий доробок персоналії, засвідчує ступінь її дослідження, орієнтує на подальше вивчення.

Структура бібліографічних посібників зумовлюється характером джерел про життєдіяльність діяча та науковими цілями і поглядами їх укладачів. Імпонує запропонований М. Зимомрею і Л. Шагалю поділ присвяченого Я. Грицьковану покажчика праць на вісім розділів, які систематизують окремі видання його творів; упорядковані та редаговані ним твори; дослідницькі, літературно-критичні, публіцистичні статті діяча; рецензії; його доповіді на конференціях; література про життя і творчість вченого; згадки про нього в довідниковій літературі тощо [475].

Фіксуємо невелике число рецензій на наукові праці (передусім монографії) про педагогічні персоналії зарубіжжя, позаяк цей різновид оцінювання наукового доробку за останні десятиліття формалізувався і занепав. Як історіографічне джерело вони цікаві тим, що відображають і дають змогу порівнювати різні погляди науковців на результати певних студій. Як приклад, відзначмо рецензію на монографію Б. Года і Н. Год «Еразм Роттердамський – «наставник Європи»: історичні та педагогічні нариси» (2012). Її автори В. Ставнюк і О. Лобач не лише оцінюють доробок колег, а й дискутують, висловлюють свої погляди щодо актуальності, оригінальності, цінності спадщини цього визначного мислителя [459].

Другий складник змісту цього підрозділу, що стосується стану вивчення порушеної проблеми передбачає з'ясування рівня нагромадження українською педагогічною наукою історіографічних знань про педагогічні персоналії зарубіжжя. Для цього як синонімічне, але не тотожне використовуємо поняття «ступінь дослідження», яке більш рельєфно увиразнює, який доробок про культурно-освітніх діячів піддавався історіографічному аналізу, а який залишився поза увагою дослідників. Отже, фактично ідеться про «історіографію історіографії» (І. Стражнікова) персоніфікованого напряму української педагогічної компаративістики.

Виявлено, що історіографічний аналіз (огляд) праць про педагогічні персоналії зарубіжжя представлений переважно у двох основних взаємопов'язаних форматах. Перший становлять вступні або спеціальні підрозділи дисертацій, монографій, іноді навчальних посібників, де розглядається науковий здобуток про досліджувані персоналії; другий – наукові статті, частина яких дублює матеріали першої групи історіографічних екскурсів. Їхній рівень і якість залежать від обсягу виявлених і систематизованих авторами наукових джерел про досліджувані персоналії, підходів до їхнього групування, глибини аналізу тощо.

Проаналізовані за цими критеріями матеріали близько 86 дисертацій (додаток Б-2) уможливило визначити три умовні групи праць з «високим», «середнім», «низьким» рівнями історіографічних оглядів. Також простежуємо тенденцію, коли з розвитком персоніфікованого напряму педагогічної компаративістики підвищувався рівень історіографічного аналізу її доробку та методологічної культури авторів, які активно вводили зарубіжні студії в предметне поле української педагогічної науки.

Як приклад, відзначмо дисертацію Н. Федчишин, яка на доволі «високому» рівні проаналізувала наукові студії про дидактичну систему Й.-Ф. Гербарта. Відстеживши динаміку їх розвитку за окремими періодами і країнами, дослідниця сфокусувала увагу на працях із цієї проблеми представників німецької школи історії педагогіки (Й. Бласс, Г.-М. Ельцер, Б. Швенк та ін.) та показала процес її наукового переосмислення за повоєнного періоду (В. Асмус, К. Зайлр та ін.). Відтак кризь призму осмислення творчості Й.-Ф. Гербарта та доробку про нього показується формування ідейної течії гербартіанства [496].

Згідно з нашим аналізом, близько 40 % дисертацій про педагогічні персоналії закордоння мають окремі підрозділи, у яких з'ясовується ступінь дослідження проблеми. До прикладу, у такому форматі Л. Шагала відстежила динаміку розвитку студій і показала внесок українських і польських учених у вивчення педагогічної діяльності Я. Грицковяна. З'ясувавши здобутки і

прогалини нагромадженого наукового доробку з цієї проблеми, науковиця обґрунтувала доцільність підготовки своєї дисертації [529, с. 16-36].

А дослідниця М. Петречко аналіз джерел з вивчення педагогічної спадщини Х. Паркхерст здійснила за окремими напрямками: дослідження про реформування освіти та розвиток педагогічної думки США; вивчення творчості діячки як виразника прагматичної педагогіки; реалізації її ідей у теорії і практиці педагогіки та освіти [381, с. 27-48]. Синтез такого значного обсягу наукових матеріалів виходить за межі конкретної проблеми та засвідчує обізнаність українських науковців з історіографією розвитку освіти і педагогічної думки США кінця ХІХ – початку ХХ ст. Цей висновок стосується і матеріалів історіографічного аналізу О. Штик про науково-педагогічну та реформаторську діяльність П. Петерсена, адже засвідчує знання дослідниці про стан вивчення розвитку освіти і педагогічної думки Німеччини [536].

Реферовані та інші дослідження показують, що порівняно з оглядами літератури у вступних розділах винесення цього компоненту в окремі підрозділи дисертацій дає змогу відійти від анонсування наукових праць до їх розгорнутого поглибленого аналізу. Про це свідчить детермінований суспільними і науковими чинниками, міждисциплінарно і тематично диференційований, хронологічно і країнознавчо увиразнений історіографічний аналіз доробку про персоналію Дж. Локка. Його здійснила О. Габелко (2010), хоча її праця була присвячена вивченню окремих компонентів виховання педагогічної спадщини діяча [81].

Для порівняння, огляд літератури в дисертації О. Скринської (2002) з проблеми дисциплінуючого навчання в педагогічній спадщині Дж. Локка виглядає доволі репрезентативним, але позбавлений аналітики, позаяк представлений лише у вступній частині [231]. Така ж ситуація характерна і для студій про розвиток теорії і практики освіти дорослих у творчості М. Ноулза, де синтезовані головні напрями її вивчення зарубіжними та українськими вченими (І. Литовченко, 2012 [172]); про педагогічні ідеї Дж. Дьюї, де увиразнено висвітлення творчої біографії діяча в різновидових працях (монографії, статті, навчальна і довідникова література) (В. Коваленко, 2000 [165]); про реалізацію

принципу ненасилля в педагогічній концепції О. Нілла, де показано внесок в її вивчення національних історіографій: української та розширено проаналізовано російську, хоча визнається, що цей феномен «глибше вивчений» науковцями Великої Британії, США та Франції (С. Муравська, 2008 [181]). А в працях про освітню діяльність і педагогічні погляди Н.-Л. Цинцендорфа (В. Завальнюк, 2010 [120]) та Е.-О. Шартъє (М. Мартьянова, 2021 [158]) дослідниці засвідчили обізнаність у зарубіжному доробку про цих діячів та, показавши, що вони залишалися маловідомими у вітчизняній науці, обґрунтували доцільність підготовки своїх дисертацій.

Імпонує намагання авторів увести до наукового обігу української педагогічної науки не лише студії про педагогічні персоналії, які з'явилися у країні її походження і проживання, а й праці про неї з інших національних історіографій. Ідеться, наприклад, про дослідження О. Карпенко, яка в процесі вивченні педагогічних ідей Г. Гмайнера опрацювала широке коло німецько-, англо- і польськомовної наукової літератури [208].

В історіографічному контексті дослідження проблеми здоров'язбережувального виховання учнівства у Польщі, як зазначає Л. Сливка, відображає еволюцію наукових підходів до осмислення цієї педагогічної категорії в межах суспільно-культурних трансформацій ХХ – початку ХХІ століття. Історіографічний аналіз дозволяє, за спостереженням дослідниці, виявити як зовнішні (соціальні, політичні, інституційні), так і внутрішні (концептуальні, методологічні) чинники розвитку ідей здоров'язбереження в освітньому просторі Польщі. Такий підхід дає змогу не лише відтворити динаміку формування педагогічних концепцій, а й простежити взаємовпливи польської, української та загальноєвропейської наукових традицій у галузі історії педагогіки [452].

Також заслуговує позитивної оцінки міждисциплінарний підхід до вивчення наукового доробку про культурно-освітніх діячів зарубіжжя. Так, з'ясовуючи ступінь дослідження виховної системи Е. Роттердамського, Н. Год (2009) здійснила аналіз історичних, культурологічних, психолого-педагогічних, філософських та студій з інших галузей знань, які розкривають соціокультурний

контекст його творчості за доби Відродження та місце і значення діяча в еволюції педагогічної думки [111]. Означений підхід притаманний також історіографічному аналізу праць про Дж. Локка (О. Габелко, 2010 [109]). Говорити про «низький» рівень аналізу наукового доробку про досліджувані персоналії зарубіжжя можемо умовно, зокрема, зважаючи на предмет і завдання дисертаційних праць. З позиції розвитку історіографії персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики до цієї групи зараховуємо праці, у яких такий історіографічний компонент фактично відсутній, позаяк їх автори аналізували лише наукові знання про напрями виховання, навчання тощо, які розробляли досліджувані діячі. Водночас доречним є включення до предметного поля історіографічної аналітики узагальнювальних праць з історії освіти та теорії навчання і виховання, які розкривають причетність досліджуваних персоналій до їх розвитку.

Виокремлюємо оригінальний історіографічний ракурс, який має місце у згадуваній групі порівняльно-персоніфікованих студій. Їхні автори обирають оптимальний варіант паралельного (дзеркального) огляду наукового доробку про досліджуваних педагогів. Наприклад, у чіткому структурованому вигляді він відстежується в монографії С. Якименко та Г. Міленіної. Авторки аналізують історіографію дослідження творчої спадщини С. Русової та М. Монтессорі симетрично: фіксують бібліографію наукових праць про їхню життєдіяльність (відповідно 1300 та 12 805 позицій) та динаміку (етапність) і територіальний вектор (Україна – Італія, діаспора, зарубіжжя) її розвитку; з'ясовують тематичні філософські, психологічні, інші аспекти студій про життя і творчість діячок; відзначають доробок, що розкриває їх авторські концепції дошкільної педагогіки та громадську і просвітницьку діяльність; показують студії про досвід адаптації дидактичних систем педагогинь у різних країнах тощо [540, с. 9-20]. Вірогідно, такий кросаналіз міг виглядати досконалішим, якби суто наукові джерела відокремлювалися від першоджерел, архівних матеріалів, спогадів тощо.

Порівнюючи стан дослідження життя і творчості Г. Манна та К. Ушинського, Л. Ваховський ввів у предметне поле української історіографії

низку ґрунтовних студій зарубіжних учених про цих діячів [99]. Наукової вартості запропонованого І. Суржиковою зіставлення доробку про життя і творчість В. Сухомлинського та С. Френе додає використання наукових матеріалів про цих діячів, що зберігаються в Центрі дослідження сучасних мов і педагогічної спадщини С. Френе в Парижі, та бюлетеня «Друзі Френе та його руху» [232, с. 2].

Активний розвиток традиції вивчення окремих відомих зарубіжних діячів дає підстави говорити про формування в лоні української історико-педагогічної науки науково-теоретичних (певною мірою міждисциплінарних) напрямів, які стали предметом історіографічного аналізу в дисертаційних працях. Це: коменіана (В. Лучкевич, 2009 [176]); монтезорізнавство (О. Сторонська, 2013 [245]), корчакознавство (Т. Забута, 1997 [234], С. Денисюк, 2000 [125], Й. Гайда, 2004 [107], В. Кушнір, 2004 [182], В. Ханенко, 2000 [263], В. Мисько, 2017 [186]), фребелезнавство (О. Анісімова, 2013 [10] та ін.).

Від вказаних дефініцій («коменіана», «монтезорізнавство» тощо), які позначають процес нагромадження наукових знань про життя і творчість певних діячів, необхідно відрізнити поняття «Фребель-педагогіка», «Монтезорі-педагогіка», «Френо-педагогіка», «Штайнер-педагогіка», які позначають дидактичні феномени як цілісні, ефективні, апробовані досвідом авторські системи (моделі) навчання і виховання. Від них, своєю чергою, варто відрізнити словотвори на кшталт «гербартианство», яке позначає не лише педагогічні, а й ширші ідейно-теоретичні течії.

Насамкінець відзначмо низку хибних підходів, прогалин, інших аспектів, які негативно позначалися на рівні та якості аналізу історіографії про педагогічні персоналії зарубіжжя. По-перше, сучасні науковці не можуть позбутися «радянських атавізмів», як-от поділ історіографічного процесу на «дореволюційний», «післяреволюційний» періоди та інших ідеологічно клішованих підходів (трактування зарубіжних діячів як «прогресивних», «демократичних», «консервативних», «буржуазних» тощо). По-друге, не існує чіткої ідентифікації (розуміння) понять «вітчизняний», «вітчизняні», якими часто позначаються як українські, так і російські автори, хоча останніх необхідно

тракувати як «іноземні», «зарубіжні», а перших ототожнювати з «українськими». По-третє, чинна практика, коли в дисертаційних, монографічних працях з'ясування ступеня дослідження порушених проблем обмежується анонсуванням прізвищ українських і зарубіжних авторів у вступних підрозділах, не може забезпечити належного розв'язання означеного завдання. Ця проблема має предметно аналізуватися в окремих підрозділах для обґрунтування і доведення доцільності підготовки чергового дослідження про «визначних» або «маловідомих» персоналій.

По-четверте, сучасні дослідники не зовсім виправдано ігнорують доробок української радянської педагогічної науки або трактують її здебільшого у винятково негативному ключі. Вважаємо, що не зовсім доречно критикувати науковців, які були змушені працювати за умов жорсткого тоталітарного режиму. Усвідомлюючи об'єктивно детерміновану ідейну ангажованість їхніх напрацювань, важливо також розуміти, що вони заклали важливе емпіричне і теоретичне підґрунтя для вивчення життя і творчості зарубіжних педагогічних персоналій, тож до сьогодні не втратили наукової та пізнавальної цінності.

Отже, представлений аналіз уможливорює дати відповіді на поставлені на початку цього підрозділу запитання. Запропонована багаторівнева класифікація джерельної бази дослідження, як і будь-яка інша схема групування наукової літератури, не бездоганна, але вона є достатньо обґрунтованою та дає необхідні орієнтири для логічного структурного аналізу праць українських учених про життя і творчість зарубіжних культурно-освітніх діячів. Ця проблема аспектно розглядалася переважно у вступних або окремих підрозділах дисертаційних праць та стосувалася аналізу студій вітчизняних і зарубіжних дослідників про життєдіяльність, наукові теорії, авторські системи певних діячів. Однак вона не була предметом спеціального дослідження та не піддавалася комплексному осмисленню, цілісному аналізу, що, зважаючи на її науково-теоретичну актуальність і практичну значущість, доводить доцільність підготовки цієї дисертаційної праці.

1.3. Структурний аналіз та етапи розвитку історіографії української педагогічної науки про зарубіжних культурно-освітніх діячів

Розв'язання означених у назві підрозділу завдань передбачає з'ясування комплексу складних запитань, що стосуються динаміки, етапності нагромадження українською історико-педагогічною наукою знань про культурно-освітніх діячів зарубіжжя та детермінованість цього процесу, яка виявлялася в його інституціоналізації, впливах суспільно-політичних і соціокультурних чинників, зміні ідейних і наукових парадигм тощо. Застосовуючи комплекс операційних методів (підрозд. 1.1), структуруємо історіографічні джерела та характеризуємо їх окремі компоненти, що відображають тенденції розвитку, модернізацію підходів та підвищення/або погіршення рівня і якості результатів науково-аналітичних студій про життєпис і творчу спадщину педагогічних персоналій.

Розробка періодизації передбачає визначення етапів розвитку досліджень про культурно-освітніх діячів в українській педагогічній компаративістиці. У процесі її з'ясування виходимо з напрацьованих вітчизняними вченими [113; 219, с. 159–167; 470, с. 62–70; 480] науково-теоретичних положень, згідно з якими періодизація визначається як «кістяк», «становий хребет», «нитка Аріадни», «стрижнева модель», які в нашому випадку визначають етапи, динаміку, тенденції нагромадження наукових знань про педагогічні персоналії зарубіжжя. Ураховуємо загальні чинники, що впливають на цей процес: 1) суспільно-політичні (зміни в ідейних орієнтирах, міжнародних стосунках України, російсько-українська війна); б) культурно-освітні (інтеграція в європейський освітній простір, зростання інтересу до зарубіжного соціокультурного досвіду, розвиток інформаційного суспільства та ін.); в) зміни в українській національній гуманітаристиці та історико-педагогічній науці і компаративістиці тощо.

Зважаючи на предмет та інші базові параметри нашого дослідження, за основний критерій розробки схеми періодизації беремо кількісні та якісні зміни, які позначали історіографічний процес нагромадження знань з порушеної проблеми. Тобто йдеться як про зростання чисельності наукових праць (передусім

дисертацій і наукових статей), так і про зміни, модифікацію їх сутнісно-змістових характеристик (методологія; уведення до наукового обігу нових імен тощо).

Вказані аспекти і чинники дають змогу визначити три основні періоди розвитку досліджень про зарубіжні персоналії в національній педагогічній компаративістиці. Перший – радянський період 20–80-х рр. ХХ ст. – визначаємо як «початковий» («зародковий»), позаяк він виходить за основні хронологічні межі нашого дослідження. У ньому виокремлюємо два етапи.

Перший етап охоплює 20-ті – початок 30-х рр. ХХ ст., коли в Україні на тлі реформування та пошуку нових моделей і технологій освіти активізувався інтерес до західноєвропейського досвіду. У цей час його активними дослідниками і популяризаторами в особі А. Біне, Л. Гурлітта, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, У. Кілпатрика, Е. Кей, В. Лая, Е. Меймана, М. Монтесорі, П. Наторпа, Е. Паркхерст, І. Сімона, Е. Торндайка, С. Френе, Г. Шаррельмана, інших діячів педагогіки реформ виступили українські вчені С. Ананьїн, Я. Мамонтов, О. Музиченко. С. Русова, Я. Ряппо, С. Синицький, І. Соколянський та ін. Ця проблема знайшла аспектне вивчення в працях сучасних науковців О. Барило [3], Г. Кемінь [15], В. Коваленко [165], Н. Петрова [7], С. Поліщук [5], А. Растригіна [401], О. Сухомлинська [480], О. Титаренко [507] та ін.). Значення доробку 20-х рр. ХХ ст. для сучасної педагогічної біографістики вбачаємо у двох аспектах: він становить перший національний досвід науково-аналітичного осмислення життя і творчості зарубіжних діячів та реалізації їхніх ідей, технологій в організації навчально-виховного процесу; видані тоді україномовні переклади їхніх праць досі використовуються в науково-дослідницьких і дидактичних цілях в Україні.

Другий етап охоплює 50–80-ті рр. ХХ ст., на нашу думку, за цього періоду за умов компартійного ідеологічного диктату відбулися три важливі зрушення, які позначилися на вивченні сучасними науковцями плеяди знаних педагогів зарубіжжя. По-перше, у межах тогочасної української радянської історіографії окреслилося коло «дозволених» діячів та визначилися ідейні підходи до характеристики їхніх поглядів і концептів. Цю історіографічну ситуацію ілюструє згадуваний підручник з «Історії педагогіки» (1973). У розділах першої частини

«Історія зарубіжної школи та педагогіки», написаних знаними українськими радянськими ученими Б. Мітюровим і М. Гриценком, представлено широку плеяду діячів, починаючи від Сократа, Платона, М. Квінтіліана, В. Фельтре, Е. Роттердамського, Ф. Рабле, Т. Мора, Т. Компанелли, М. Лютера й завершуючи «революційними марксистами» А. Бебелем, К. Цеткін та ін. Вони протиставлялися діячам «буржуазної педагогіки» кінця XIX – початку XX ст. – Г. Спенсеру, Г. Кершенштейнеру, Е. Кей, Г. Шарельману, М. Монтесорі, Е. Демолену, В. Лаю, Е. Мейману, Дж. Дьюї та ін. Отже, не можна стверджувати, що імена цих педагогів стали «відомими» в Україні лише у 90-х рр. XX ст. Інша річ, що їхні ідеї і погляди трактувалися як «антинаукові», «буржуазні», «реакційні» і т. ін. [195, с. 9-26; 79-109].

У реферованій праці в межах офіційних ідеологічних канонів представлялися біографії та ідейні погляди «класиків зарубіжної педагогіки» Я. Коменського, Дж. Локка, Д. Беллєрса, К. Гельвеція, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, К.-Ф. Вандера, Й.-Ф. Герберта, Р. Оуєна, Ш. Фур'є, А. Сен-Сімона та ін. [195, с. 27-78]. Це свідчать про високий ступінь персоніфікації зарубіжної педагогіки думки та введення в предметне поле української радянської педагогічної науки широкого кола її діячів.

По-друге, у зазначений період здійснено перші кроки наукового вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя, тож, до прикладу, оригінальні біографічні студії Б. Мітюрова про Я. А. Коменського [330], А.-Ф. Фребеля [330] та ін. до сьогодні не втратили наукової цінності.

По-третє, у вимірі української радянської педагогіки були закладені інституційні підвалини формування персоніфікованого напрямку сучасної національної компаративістики. Ідеться про створення 1971 р. відділу науково-педагогічної інформації при Українському науково-дослідному інституті педагогіки (згодом – Інститут педагогіки НАПН України). Серед його серійних видань успішно реалізувався проект «Видатні педагоги світу», який започаткував ґрунтовне вивчення життя та творчої спадщини М. Монтесорі, Р. Штайнера, П. Френе. інших діячів зарубіжжя [289; 559].

Другий період розвитку персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики визначаємо 1990/1991 – 2004/2005 рр. як «перехідний пострадянський». У науково-теоретичному вимірі він позначився «битвами за методологію», коли радянську соціологізаторську парадигму змінила національно-орієнтована модель вивчення освітньо-педагогічних процесів. При цьому, згідно з нашим спостереженням, коло досліджуваних персоналій майже не розширювалося, тож у фокусі уваги українських дослідників залишалися постаті Дж. Локка, Й.-Ф. Гербарта, С. Френе, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Г. Кершенштейнера, Я. Корчака, Г. Спенсера тощо. Їхнє дослідження позначилося появою дисертаційних праць (додаток Б).

Розвитку студій у цьому напрямі сприяв інституційний поступ історико-педагогічної науки, зокрема, 1991 р. згадуваний відділ науково-педагогічної інформації Інституту педагогіки НАПН України перетворили в лабораторію порівняльної педагогіки. Її працівники спричинилися до розробки методологічних засад педагогічної компаративістики та підготовки фундаментальних досліджень про розвиток зарубіжних освітніх систем [289; 559].

Третій період 2005/2006 – 2025 рр. визначаємо як «євроорієнтований», «науково-плюралістичний». Модернізації методології дослідження представників зарубіжної педагогічної думки сприяли рішуча дерадяннізація і декомунізація української історико-педагогічної науки та інтеріоризація в її предметне поле західних науково-теоретичних підходів, концептів, операційного дослідницького інструментарію; приєднання України до Болонського процесу (2005 р.) та переорієнтація її освітнього процесу на європейської вимоги і стандарти; поступовий відхід від наративів російської науки та кардинальна відмова від них після початку повномасштабної військової агресії рф проти України.

Рельєфну динаміку цього процесу позначає поділ третього періоду на три підетапи формування і розвитку персоніфікованого напрямку педагогічної компаративістики. Перша (2005 – 2008 рр.) – характеризується активізацією досліджень у цьому напрямі та розширенням їх тематичного спектру, коли поряд з «класиками педагогіки» предметом комплексних досліджень стали життя і

творчість діячів, яких радянська пропаганда трактувала як виразників «буржуазних реакційних ідей»: О. Нілл, Е. Мейман, П. Наторп, П. Петерсен, А. Франке та ін. (додаток Б).

Другий етап (2009 – 2021 рр.) характеризується піднесенням біографічних студій про зарубіжних діячів, удосконаленням методологічних засад і напрацюванням типологічних схем їх дослідження, нарощуванням емпіричної бази у вигляді зарубіжних документальних і наукових джерел та розвитком української бібліографії, яка стала осмислюватися на рівні наукового дискурсу. Поряд зі згадуваною групою порівняльно-персоніфікованих студій, предметне поле історіографії педагогічної компаративістики розширювалося завдяки працям, які вводили до наукового обігу нові імена. Означені процеси позначалися збільшенням кількості наукових статей і дисертацій, зокрема, присвячених персоналіям Аль-Фарабі, Н. Ф. Грунтіґа, Ч. В. Еліота, Конфуція, А. Райхвайна, Е. Раєрсона, К. Роджерса, Дж. Толкіна, Дж. Холта, Е.-О. Шарт'є та ін.

Позитивною тенденцією стало розширення хронотопу студій. «За горизонталлю» це виявилось в посиленні уваги до вивчення діячів не лише європейських країн і США, а й азійського континенту. «За вертикаллю» цей процес означав, що поряд з традиційним зосередженням уваги науковців на діячах, чия життєдіяльність припадала на другу половину XVIII – XIX ст. («фундатори» наукової педагогіки) та кінець XIX – початок XX ст. (плеяда «педагогів-реформаторів»), посилювалося науково-теоретичне вивчення (тобто не лише на рівні довідникової і навчальної літератури) представників світової педагогічної думки у глибшій історичній ретроспективі. Ці вектори знайшли прояв у комплексних студіях як персоніфікованих (про Аль-Фарабі [3], Конфуція [534] та ін.), так і просопографічних, наприклад, про розвиток педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя [309], про духовно-моральну парадигму освіти ранньохристиянських педагогів середньовічної Європи [515] тощо.

Початок третьої фази пов'язуємо з масштабною збройною агресією РФ проти України в лютому 2022 р. Вона, з одного боку, тимчасово паралізувала,

відтак стала істотним гальмом розвитку науково-дослідницької діяльності та освітнього процесу в нашій державі, з іншого – спричинила абсолютну відмову від використання науково-педагогічного доробку представників країни-агресорки та Білорусі. Це виявилось на «ментальному» рівні та в правочинних ухвалах щодо заборони використання праць російських учених у фахових наукових статтях, дисертаціях тощо.

За третього періоду відбулася подальша розбудова інституційної структури компаративістської педагогіки України, що стимулювало розробку її методології та розширення і розвиток різних напрямів наукових досліджень. Активізували діяльність три академічні центри цієї галузі знань. Співробітники лабораторії (з 2015 р. перейменовано на відділ) порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України 2009 р. почали випускати фаховий часопис «Порівняльно-педагогічні студії»; підготували науково-методологічні матеріали [277; 289; 436] та низку фундаментальних праць, які поглиблюють уявлення про розвиток освітніх систем у країнах Європейського Союзу і США [289 та ін.] тощо. Це зміцнило науково-теоретичну базу персоніфікованого напрямку української компаративістики.

Активну діяльність в означених напрямках здійснює створений 2015 р. у структурі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України відділ зарубіжної педагогічної освіти дорослих (з 2016 р. відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих), який спільно з Хмельницьким національним університетом з 2011 р. видає науковий журнал «Порівняльна професійна педагогіка». Третій академічний центр – відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України нагромадив цінний досвід з розвитку навчально-методичного супроводу впровадження інновацій в різні типи освітніх закладів. Його важливим складником є поширення знань про представників зарубіжної педагогічної думки.

Допоки (станом на 2025 р.) важко говорити про формування наукових шкіл з розвитку персоніфікованого напрямку української педагогічної

компаративістики. Водночас, судячи з результатів підготовки науково-педагогічних кадрів (захищених дисертацій) та видавничої діяльності, окреслюються їхні контури у вигляді таких академічних установ та університетів України, як Інститут педагогіки НАПН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка та ін.

Означені контури періодизації розвитку досліджень про зарубіжні педагогічні персоналії конкретизує і поглиблює структурний аналіз, який передбачає виокремлення та розгляд у динаміці поступу їх основні компоненти: 1) методологічний; 2) історіографічний і джерелознавчий; 3) біографічний; 4) змістовий (наукова, організаційно-освітня, професійно-педагогічна, громадсько-просвітницька, інші аспекти діяльності персоналій. Позаяк означені компоненти розглядаються в інших підрозділах, зосередимося на аналізі біографічного і джерелознавчого аспектів.

При цьому акцентуємо на дисертаційних працях як основному прояву нарощування наукових знань з порушеної проблеми. За тематико-змістовою спрямованістю поділяємо їх на дві групи, які: а) увиразнюють внесок персоналії в певний напрям теорії та практики освіти і виховання; б) орієнтовані на цілісне вивчення педагогічної персоналії.

У студіях першої групи біографічний компонент (життєпис, особиста історія) представлений фрагментарно [165; 1], переважно в певних тематичних ракурсах [5; 90; 340; 474] або відсутній зовсім [254; 340]. У процесі вивчення окремих складників наукових поглядів і концепцій діячів автори наголошують на з'ясуванні їх детермінант. До прикладу, аналізуючи взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Локка, О. Габелко виявила вплив на такі погляди педагога особистісних чинників його формування: спадковість; виховання в умовах дворянської родини, де важливу роль відігравала домашня початкова освіта; власний досвід навчання в Оксфорді та праці домашнім учителем; громадсько-політична активність; взаємини з

відомими вченими тощо [81, с. 7]. А в праці про теорію дисциплінуючого навчання Дж. Локка О. Скринська доводить, що вирішальний вплив на її розробку та визначення педагогом свого виховного ідеалу – формування людини, здатної до щасливого життя в суспільстві, справила емпірико-сенсуалістична концепція пізнання [450].

У процесі вивчення принципу ненасилля в педагогічній концепції О. Нілла С. Муравська зосередилася на показі еволюції ідей ненасилля від Античності до початку ХХІ ст. Абстрагувавшись від з'ясування життєпису діяча, авторка схарактеризувала чинники (філософія даосизму, екзистенційна філософія тощо) формування його гуманістичних поглядів та становлення як педагога [341, 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.

На характер реконструкції біографій педагогічних персоналій накладаються суб'єктивні погляди біографів. Це виявляється в цікавих, оригінальних та дискусійних підходах і рефлексіях цього компонента персоніфікованих студій. Так, О. Карпенко, вивчаючи життєвий і творчий шлях Г. Гмайнера, абстрагувалася від з'ясування таких «традиційних» чинників формування світогляду як сім'я, школа тощо, та показала, що вирішальний вплив на його становлення як педагога-гуманіста справили філософські ідеї Ф. Гельдерліна, Ф. Ніцше, І. Канта, твори педіатрів, а також практична участь у соціальній опіці дітей-сиріт [208, с. 9-10].

Автори першої означеної вище групи студій переважно з'ясовують етапи не всього життєвого шляху персоналії, а розвитку досліджуваного аспекту її творчості. Таким показовим прикладом є визначення Г. Забутою в дисертації про дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Я. Корчака лише етапів розробки теоретичних засад цієї концепції педагога: 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 показані чинники, які впливали на їх вироблення (особистий гуманізм; літературна творчість; розвиток філософської і педагогічної думки у Європі тощо) [160, с. 6-7].

Предметом дослідження другої групи праць, що вписуються в тезу «фокус персоналія» переважно є освітня діяльність та педагогічні погляди діячів загалом, а не їх окремі напрями. У цьому випадку автори зазвичай вдаються до комплексної реконструкції їх життєвого шляху. Як типові прояви такого підходу відзначмо дослідження В. Завальнюк про Н.-Л. Цинцендорфа [165], М. Мартянової про Алена [313], Л. Рубан про Дж. Холта [434] та ін. У них за напрацьованою і загалом прийнятною схемою з'ясовуються суспільно-політичні та соціокультурні чинники формування світобачення і педагогічних поглядів персоналій, розкриваються основні напрями їх педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності тощо.

Як приклад неординарного для української історико-педагогічної науки підходу відзначмо представлену О. Шпарик реконструкцію наукової біографії Конфуція, що розглядається як джерело формування та вивчення його філософсько-педагогічних ідей. З огляду на аналіз різновидових джерел авторка показала вплив суспільно-історичних умов і духовної культури Давнього Китаю на формування світогляду та педагогічних ідей мислителя. У процесі висвітлення етапів життєвого і творчого шляху Конфуція з'ясовуються дискусійні питання щодо авторства приписуваних йому творів, автентичності та уніфікації їх текстів, підходів до їх прочитання в контексті тогочасної Європи та сучасних світоглядних парадигм [534].

Порівняльний аналіз показав, що на відміну від праць про українських педагогів, у яких реконструкція періодизації їх життєдіяльності є фактично обов'язковим компонентом, у студіях про зарубіжних діячів їхня розробка є менш поширеною. Утім, 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). У такий спосіб увиразнюються особливості змісту і характеру кожного етапу: «початкового»; практичного застосування знань; учителювання; підготовки творів тощо [534].

Поширеним та за умов дотримання принципів об'єктивності, історизму 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 рр. – гносеологічний (навчання в школі, вивчення античної культури); 2) 1494 – 1498 рр. – інтерпретаційно-аналітичний (розширення світогляду через спілкування з ученими-гуманістами); 3) 1499 – 1500 рр. – педагогічно-пошуковий (перебування в Англії, вступ до з оксфордського гуртка); 4) 1500 – 1520 рр. – європейського визнання; 5) середина 20-х рр. XVI ст. – 1536 р. – педагогічно-просвітницький. Така структурована схема стала основою для логічного і комплексного аналізу порушеної проблеми [91, с. 13-16].

Так само прийнятною та зважаючи на значний науковий доробок про персоналію Й.-Ф. Гербарта оригінальною є запропонована І. Гоштанар періодизація розвитку його педагогічної системи, яка узгоджує етапи розвитку педагогічної та академічної діяльності у Швейцарії і Бремені; Геттінгшенському, Кенігзберзькому університетах тощо, з одного боку, та паралельне формування ідейних поглядів і теоретичних концептів у 1797 – 1802, 1802 – 1809, 1809 – 1841 рр., з іншого [100].

Імпонує підхід, коли, спираючись на науково-методологічний потенціал біографічного методу, розробляються періодизації не лише творчої діяльності, а усього життєвого шляху діяча. Як продуктивний приклад його реалізації відзначмо 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 та ідеолога й організатора альтернативної освіти; саморефлексії і переосмислення життєвих цінностей.

Кожен з періодів детермінований причинно-наслідковими зв'язками та наповнений діяльнісним змістом [434].

За відсутності логічно структурованих схем періодизації, фокусування на окремих етапах життя і творчості педагогічної персоналії (наприклад, про А. Франке [166] та ін.) не дає цілісного, системного уявлення про об'єкт дослідження. Представлений досвід уможливорює стверджувати, що розробка таких періодизацій значно підвищує науковий рівень комплексних науково-педагогічних досліджень.

Це стосується персоніфікованих порівняльних студій, які визначають спільне, загальне, особливе в життєписах досліджуваних діячів. Спираючись на доробок західних і українських учених, 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 педагогів в історичному часі та просторі; 2) синхроністичний – призначений для аналізу, порівняння, інтерпретації педагогічних феноменів, які існують одночасно в різних просторових вимірах (передбачає застосування процедур щодо визначення одиниць порівняння; вивчення та опису історико-педагогічних фактів; порівняльного аналізу і пояснення) [58, с. 6-8].

Приклад реалізації першого підходу дав сам М. Ваховський. Порівнюючи педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського, він дібрав і зіставив основні компоненти, які зумовили їх формування у «соціально-історичному» і «педагогічному» контекстах. У першому випадку це поступ суспільного життя, зародження нової нації, боротьба за незалежність США, філософія освіти американського Просвітництва тощо. У другому випадку це політична реакція в Російській імперії, розвиток культури і просвітницького руху в 40 –60-х рр. XIX ст. в Україні тощо. Такий контекст визначення «спільного та особливого»

допомагає зрозуміти «причини тотожностей та відмінностей» педагогічних поглядів діячів [60, с. 7-8].

Спираючись на загальні методологічні засади порівняльних досліджень та ретельний аналіз життєвого шляху і наукових біографій, 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 життєписи мають 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 [474, с. 6-9]. Такий комплексний порівняльний аналіз біографій дає підґрунтя для розв'язання інших завдань дослідження.

Свої переваги має і запропонований С. Якименко, Т. Міленіною хронологічно-порівняльний підхід щодо виявлення спільного й особливого на різних етапах життєвого шляху С. Русової та М. Монтесорі: родинне походження і виховання; умови навчання у різних закладах освіти; впливи ідей відомих педагогів і суспільних рухів; культурні зв'язки; практична освітня діяльність; громадсько-просвітницька праця тощо [540, с. 27-50]. Гадаємо, 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 формуванні педагогічних поглядів та практичній діяльності.

З позицій формальної 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 логіка зберігається здебільшого в

процесі обґрунтування верхньої межі хронологічних вимірів дослідження, яка зазвичай збігається із часом смерті діяча. Під час окреслення нижньої межі простежуємо різні дихотомії, коли, наприклад, її визначають за роками народження персоналії, початком навчання в закладі освіти або професійно-педагогічної діяльності тощо. У двох останніх випадках відсікається період сімейного виховання як важлива детермінанта особистісного становлення.

Водночас є чимало прикладів, коли хронологічні межі досліджень науковці визначають роками формування і розвитку педагогічних концепцій, теорій діячів, але в періодизації своїх студій включають і етапи родинного виховання, шкільного навчання тощо. Урахування означених та інших дихотомій сприятиме підвищенню науково-теоретичного рівня персоніфікованих компаративістських студій.

Не лише дисертаційні дослідження та підготовлені за їхніми матеріалами статті забезпечують приріст наукових знань про життєписи зарубіжних персоналій, таку роль відіграють і біографічні статті в науково-педагогічних часописах. Вони здебільшого часто мають ювілейний характер, тож обмежуються загальним оглядом життя і творчості діячів. Тому особливий інтерес становлять праці, які подають нові джерела та біографічні відомості, як-от про Я. Грицковяна [138;475]. Так, спираючись на значний емпіричний матеріал (спогади, інтерв'ю тощо) М. Зимомря і М. Талапканич представили докладну ретроспективу етапів його життєвого шляху та розвитку педагогічної діяльності крізь призму співпраці з іншими учасниками розбудови українського шкільництва в Польщі (І. Душкевич, І. Королівський, М. Козак, І. Дрозд, В. Назарук та ін.) [174]. Їхня праця поглиблює розуміння складних умов формування світобачення і педагогічних поглядів Я. Грицковяна та орієнтує на подальше вивчення його навчально-методичної і підручникотворчої праці.

Позитивної оцінки заслуговує практика, коли автори навчальних посібників (наприклад, І. Зайченко [167], О. Хмельницька [508] та ін.) подають деталізовану та пропорційну обсягу текстового матеріалу біографічну фактографію про

відомих персоналій, що органічно доповнює й поліпшує вивчення їх педагогічних ідей і концепцій.

Стрижневим чинником та важливою передумовою реалізації мети і завдань кожної історико-педагогічної студії є нагромадження та систематизація достатнього корпусу джерел. У цьому випадку ідеться не про історіографічні джерела, які є основним предметом нашого дослідження, а про першоджерела як первісний інформаційний матеріал вивчення зарубіжних діячів як педагогічних персоналій. Про їхній обсяг, інші характеристики дають уявлення списки використаних джерел, вступні частини або окремі підрозділи дисертаційних і монографічних досліджень, а також матеріали наукових статей і навчальних посібників тощо.

За походженням, характером зберігання, суспільним призначенням і сутнісно-змістовим наповненням першоджерела досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя поділяємо на такі групи: а) твори діячів; б) джерела особистого походження; в) архівні документи; г) матеріали преси; д) законодавчі акти та ін. Схарактеризуємо їх у розрізі основних підходів та аспектів використання в науково-дослідницькій роботі.

Кожна з означених груп джерел має свою інформативно-змістову цінність. Першорядність творів досліджуваних персоналій полягає в тому, що вони апріорі становлять основу для вивчення сутності, оригінальності, значущості, еволюції інших аспектів формування їх педагогічних ідей, поглядів, концепцій, авторських систем. Їх доповнюють матеріали особистого походження (спогади самих діячів або представників їх соціального оточення, епістолярій (листування), щоденники), які мають особливо важливе значення для реконструкції життєпису.

Інформаційна значущість інших джерел зумовлюється предметом і завданнями дослідження. Якщо ідеться про цілісне осмислення освітньої діяльності та педагогічної спадщини діяча (а не окремі аспекти його теорії чи авторської системи), зростає значення законодавчих актів та інших нормативно-правових документів. У широкому сенсі вони проливають світло на суспільно-політичні умови й соціокультурні детермінанти формування і діяльності діяча, у

вузькому – визначають зміст, інституційний складник, інші аспекти функціонування закладів освіти, регулюють відносини в цій сфері тощо. У такому контексті офіційні документи доповнюють матеріали архівів і преси, які разом із тим стосуються і самого діяча, конкретизуючи різні події його життєвого і творчого шляху.

Відзначаємо важливі аспекти і тенденції, які позначають характер і зміни у формуванні корпусу джерел досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя. Виявлено, що зі зростанням загальної кількості джерельних матеріалів збільшується питома вага текстів, написаних іноземними мовами, передусім країн походження і перебування діяча, а також текстів, які відносимо до першоджерел. При цьому відсоток залучених до вивчення їхніх творів виявився відносно невисоким.

Цікавим є порівняння списків використаних джерел дисертацій про різні аспекти педагогічної спадщини Я. Корчака. У праці про дитяче самоврядування зафіксовано 293 позиції, з яких 93 позначають його наукові, літературні, публіцистичні праці, у тому числі 81 – мовою оригіналу, які разом з архівними матеріалами зберігаються в Корчаківській лабораторії Варшавського інституту педагогічних досліджень, Музеї історії єврейства (Варшава), Музеї борців опору гето (Ізраїль) (Т. Забута, 1997) [163]. У студії про гуманістичні ідеї Я. Корчака фіксуємо 265 найменувань, з них 59 – іноземною мовою та близько 30 його творів – українською, польською, російською мовами (В. Кушнір, 2004 [274]). У дослідженні про дитиноцентризм в педагогічній спадщині Я. Корчака налічуємо 351 найменувань джерел, зокрема 100 іноземними мовами, 17 його праць – українською і російською, а 26 польською мовами, які зберігаються у книгозбірнях Варшави (В. Мисько, 2017) [323].

Завдяки дослідженням про відомих діячів зарубіжжя до обігу в українській педагогічній науці залучаються різного штибу маловідомі документи. Так, у дисертації про виховну концепцію Дж. Локка науковиця О. Габелко використала головно його автентичні твори та інші неадаптовані англomовні наукові праці [81]. А в дослідженні про освітню діяльність і педагогічні погляди

Н. Цинцендорфа В. Завальнюк спиралася на 55 найменувань архівних і бібліотечних документів, зокрема, Братського союзу Німеччини в Гернгуті. Це: друковані та рукописні твори самого німецького діяча (педагогічні, філософські, теологічні), праці педагогів-пієтистів початку XVIII ст., а також протоколи синодів, матеріали про діяльність закладів освіти, нотатки і щоденники учнів тощо [165].

Відзначмо цікаве, певною мірою унікальне явище, коли в процесі вивчення педагогічних персоналій дослідники синтезують документи зарубіжних та українських архівів. Придатний ґрунт для такого поєднання має джерельна база з вивчення освітньої діяльності та творчої спадщини Я. Грицьковяна. Таку можливість використали автори згаданих монографії [174] та дисертації [529], опрацювавши фонди державних польських і українських архівів Жешува, Кракова, Львова, Івано-Франківська та архівів ліцеїв у Білому Борі, Гурові Ілавецькому, Лігниці, Перемишлі тощо.

Посилюється тенденція введення до наукового обігу вітчизняної науки текстів, написаних не лише європейськими, а й східними мовами. Наприклад, з 275 джерел використаних у дисертації О. Шпарик про педагогічні ідеї Конфуція було 106 іншомовних, з них 84 китайською мовою [534].

Простежуємо формування генерації молодих науковців, які завдяки знанням іноземних мов, високому рівню методологічної культури та участі в міжнародних освітніх і наукових програмах мають можливість працювати в архівних, бібліотечних, науково-дослідницьких, музейних установах зарубіжних країн та представляють цікаві результати індивідуальної творчості (дисертація О. Карпенко про педагогічні ідеї Г. Гмайнера, у процесі підготовки якої, окрім праць самого діяча, здобувачка опрацювала матеріали державних, університетських, громадських архівів і бібліотек Німеччини та Австрії, які систематизовано в авторському перекладі 164 документів, написаних німецькою, англійською, польською мовами [208]).

На початку 2000-х рр. мала місце тенденція, коли під час вивчення педагогічної спадщини зарубіжних діячів XIX – першої третини XX ст. українські

дослідники активно спираються на тогочасні та радянські російськомовні переклади їхніх творів, до прикладу, про Дж. Дьюї [227] та ін. З позиції предмета дослідження та доступності джерел, вірогідно, така ситуація була виправданою.

Але з кінця 2010-х рр. простежуємо тенденцію щодо відмови від використання російськомовних перекладів педагогічних творів та біографічних і науково-аналітичних студій. Паралельно дещо активізувалася праця з перекладання зарубіжних наукових і документальних джерел в Україні. Щоправда, деякі з них здійснювалися не українською, а російською мовами, як наприклад, фундаментальні праці М. Ганді [80], Е. Краніха, Я. Корчака [397] та ін.

Також варто відзначити практику підготовки хрестоматій, які містять значний обсяг матеріалів (біографії, переклади творів) про зарубіжних діячів різних періодів, особливо добри Просвітництва та реформаторського руху кінця ХІХ – початку ХХ ст. У цьому контексті згадаймо змістовні документальні збірники з історії дошкільної педагогіки 1990 і 2004 рр. [197; 198] та історії зарубіжної педагогіки (2006) [199]. Вони використовуються в навчальних і науково-дослідницьких цілях, однак містять доволі мало новітніх перекладів автентичних іншомовних текстів, а переважно презентують або російсько- та україномовні переклади 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. праці (Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, Е. Паркхерст та ін.) або перекладені в рф тексти.

Отже, розроблена періодизація розвитку історіографії української педагогічної науки про зарубіжних культурно-освітніх діячів, що складається з трьох періодів («початковий» радянський 20–80-ті рр. ХХ ст.; «перехідний пострадянський» – 1991/1992 – 2004/2005 рр.; «євроорієнтований», «науково-плюралістичний» 2005/2006 – 2025 рр.), попри певну умовність, може слугувати за основу вивчення тенденцій та інших рис і характеристик означеного процесу. Структурний аналіз окреслює його загальний «хронотоп». У векторі хронології він відображає добір персоналій відповідно до основних етапів розвитку зарубіжної педагогічної думки: менша увага до діячів Стародавнього Сходу, Античності та Середньовіччя змінюється найбільшим масивом праць, присвячених постатям доби Відродження і Просвітництва та особливо педагогам-

реформаторам кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. З наближенням до сьогодення коло зарубіжних діячів другої половини ХХ – першої чверті ХХІ ст., що стали предметом дослідження українських науковців, помітно звужується. Другий географічно-територіальний вектор засвідчує «історіографічну диспропорцію», згідно з якою основна увага зосереджувалася на вивчення персоналій країн Європи і США. тоді як постатям азійського регіону приділялося значно менше уваги, а культурно-освітні діячі австралійського та африканського континентів майже не потрапили в об'єктив української біографістики.

За доби новітньої національної державності українська компаративістика і біографістика здійснили значний поступ щодо вивчення та використання напрацьованого діячами європейської і світової педагогіки теоретичного і практичного досвіду в реформуванні та вдосконаленні національної системи освіти України. Утім, за результатами аналізу джерельної бази з порушеної проблеми в історіографічній ситуації щодо стану вивчення українськими науковцями зарубіжних персоналій у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. виявлено низку *суперечностей* між: значною кількістю зарубіжних культурно-освітніх діячів, які згадуються в наукових джерелах як персоналії, що вагомо спричинилися до розвитку освіти і педагогічної думки, та рівнем їх дослідження, позаяк багато таких постатей не стали предметом ґрунтовного вивчення; нагромадженням масивом наукових студій про зарубіжні педагогічні персоналії та відсутністю історіографічних праць, які визначають і узагальнюють здобутки, прогалини, перспективи їх вивчення; представленим у наукових працях українських учених теоретичним і фактографічним матеріалом про життя і творчість зарубіжних персоналій та його недостатнім використанням для вдосконалення освітнього процесу і реформування національної системи освіти України.

У процесі розв'язання поставлених у дисертації завдань та суперечностей використано дві основні групи методів дослідження:

- *загальнонаукові*: аналіз і синтез, узагальнення і порівняння, індукція і дедукція, абстрагування, пояснення, класифікація (окреслюють загальну логіку,

послідовність і змістовну спрямованість вивчення порушеної проблеми, уможлиблюють структурувати і групувати її окремі компоненти);

- *міждисциплінарні та історико-педагогічні*: евристично-пошуковий (для виявлення, нагромадження і систематизації джерельної бази дослідження); термінологічний, генетичний, ретроспективний, періодизації, актуалізації, порівняльно-історичний, інтерпретаційний (для визначення, аналізу, пояснення поняттєво-категорійного апарату дослідження та динаміки, етапів, тенденцій процесу нагромадження наукових знань про життя і творчість культурно-освітніх діячів зарубіжжя); історіографічні – історіографічного аналізу основного масиву джерел, аналізу системи знань, системно-структурного аналізу, контент-аналізу, дискурс-аналізу, монографічного аналізу, дискурсивний (для об'єктивного критичного аналізу змісту студій з проблеми дослідження), феноменологічний і компаративістський (для визначення особливого, оригінального в підходах і результатах досліджень науковців та їх зіставлення для виявлення спільних і відмінних рис, характеристик); біографічні – персоніфікації, біографічної реконструкції, просопографії (для використання ефективних підходів та інструментів вивчення наукових джерел про життя і творчу спадщину діячів, що представляли різні течії і напрями зарубіжної педагогічної думки), соціологічні, математичні (для формалізації, узагальнення, зіставлення джерел і фактичних матеріалів).

Відповідно до сутності, змісту, походження, інформативності джерельну базу поділено на дві групи. Першу основну групу становлять *історіографічні джерела*, які стали предметом дослідження. Це різновидові наукові праці українських авторів про зарубіжні педагогічні персоналії: дисертації та автореферати (усього близько 86); колективні та індивідуальні монографії (близько 25); підручники та навчальні посібники з історії зарубіжної освіти та педагогіки (близько 57); наукові статті (понад 117); матеріали наукових конференцій (34), рецензії (1), бібліографічні покажчики (5), довідникова література (5). Другу групу становлять *документальні джерела*, які не передбачають науково-аналітичного осмислення життя і творчості діячів

зарубіжжя. Це: законодавчі та нормативні документи в галузі освіти; видані в Україні переклади творів зарубіжних діячів; матеріали навчально-методичного характеру тощо.

Здійснено системний цілісний аналіз нагромаджених в історіографії української педагогічної науки у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. різновидових наукових студій про життя і творчу спадщину культурно-освітніх діячів зарубіжжя, які зробили вагомий внесок у розвиток освіти та педагогіки; визначено тенденції та етапи розвитку означеного історіографічного процесу, який умовно поділено на: перший – радянський, початковий, зародковий (20–80-ті рр. ХХ ст. – має два підетапи: 20-ті – початок 30-х рр. та 50–80-ті рр. ХХ ст.) – відображає процеси зародження, становлення української педагогічної компаративістики і біографістики та перший досвід дослідження діячів зарубіжжя; другий – перехідний пострадянський (1990/1991 – 2004/2005 рр.) – позначається трансформацією методології української історико-педагогічної науки, інституційним оформленням її компаративістського та біографічного напрямів, розширенням кола і активізацією дослідження персоналій зарубіжжя; третій – євроорієнтований, науково-плюралістичний (2005/06 – 2025 рр. – поділяється на три етапи: 2005 – 2008; 2009 – 2021; 2022 – 2025 рр.) – позначився доленосними подіями в суспільно-політичному і освітньому розвитку України та якісними зрушеннями в процесі нагромадження наукових знань про педагогічні персоналії зарубіжжя; представлено цілісну рецепцію української педагогічної біографістики про творчу спадщину мислителів Стародавнього Світу, Середньовіччя і Модерної (Новітньої) доби; проаналізовано сучасний український науковий дискурс про педагогічні персоналії зарубіжжя кінця ХІХ – початку ХХІ ст.

РОЗДІЛ 2. ТВОРЧА СПАДЩИНА МИСЛИТЕЛІВ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ, СЕРЕДНІХ ВІКІВ ТА МОДЕРНОЇ ДОБИ ЯК ОБ'ЄКТ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ

2.1. Персоніфікація зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в рецепції українських науковців

Особливість і складність дослідження означеної в назві підрозділу проблеми полягає в синкретизмі педагогічних (наукових, теоретичних, філософських тощо) теорій і концепцій та світогляду досліджуваних персоналій, що знайшло відповідне відображення в працях українських науковців про їхню життєдіяльність. З одного боку, означена проблема піддається вивченню в категоріях української педагогічної науки «навчання», «виховання», «філософія освіти», «історія освіти» та ін. З іншого боку, авторські концепції і теорії зарубіжних діячів є цілісними, тож їхній поділ на окремі компоненти часто є умовним (штучним), позаяк з'ясування одного з них, наприклад філософії освіти, може бути неповним, незрозумілим, якщо його розглядати відокремлено від інших складників – поглядів на освіту, виховання, розвиток особистості тощо.

Попри такий синкретизм, науковий інструментарій педагогіки і біографістики дає можливість для осмислення представлених у доробку українських науковців педагогічних теорій і концепцій зарубіжних діячів як унікальних цілісних феноменів, з одного боку, та їх обґрунтованої структуризації і виокремлення в них компонентів, що стосуються філософії освіти та розвитку педагогічної думки загалом, з іншого.

За відправну працю, що окреслює концептуальні підходи та методологічні орієнтири вивчення порушеної проблеми взято підготовлений авторським колективом за редакції В. Андрущенка (2021) навчальний посібник з філософії освіти. Вона визначається як галузь філософського знання, що має своїм предметом освіту, як окрема дисципліна, що веде відлік з початку ХХ ст. та

актуалізується як «особлива сфера філософії», що спеціалізується на «проблемах освіти, вписаних у мінливу сучасність» [7, с. 6, 8].

Автори вказаної праці вважають, що предметом філософії освіти є освіта як цілісний об'єкт у вимірах онтології, епістемології, антропології, аксіології, праксеології та як діяльнісний, інституційний процес розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом і втіленим у чуттєво-ціннісних формах освоєння світу [7, с. 3-20]. За умов перебування України у війні з РФ важливого ідейного й науково-теоретичного значення набуває заявлене в праці «несприйняття культивованих у російському дискурсі реваншистських та імперських ідей «русского мира». Йому протиставляється глобальний філософський дискурс як відкритої системи, у якій відбувається взаємодія між різними національними інтелектуальними традиціями [7, с. 10]. Ця теза має методологічну релевантність для вивчення української історіографії про персоніфіковані зарубіжні ідеї, концепти, теорії з філософії освіти та з проблем виховання, навчання, управління освітою тощо.

У реферованому виданні «Філософія освіти», якщо порівнювати з іншими подібними за змістом і призначенням працями (І. Алексейчук та ін., 2019 [499]; О. Базалук, Н. Юхименко, 2010 [14]; В. Загороднюк, 2018 [500]; М. Качуровський, 2010 [211]; М. Опачко, 2016 [360] тощо), на нашу думку, представлено найбільш ґрунтований персоніфікований аналіз розвитку знань у царині філософії освіти. За певною схемою, що включала такі складники, як «походження», «історичний контекст», «філософсько-інтелектуальний контекст», «феномен», «парадокс», «місія», «філософсько-освітня парадигма», автори відстежили генезу філософії освіти за доби Античності, Середньовіччя, Просвітництва, які уособлюються та знайшли відображення у творах Сократа і Платона (В. Муляр), Аристотеля (О. Гомілко), Августина Аврелія і Т. Аквінського (С. Терлецький), Дж. Локка і Ж.-Ж. Руссо (В. Муляр), Дж. С. Міля (Е. Герасимова) [499, с. 20-73].

У довільному змістовому форматі В. Заблоцький виразив ідейні аспекти філософії освіти І. Канта, який здійснив «справжню духовну революцію». Як «освітянин за покликанням». він уважав освіту і виховання основним шляхом до

набуття людиною і людством відповідального і вільного становища та досягнення ними головної мети і місії – морального стану і досконалості. Характеризуючи філософію ще одного «зачинателя педагогічної думки» Г. Гегеля, Н. Гайдич фокусує на його розумінні освіти як шляху до досягнення істини за допомогою освоєння наукового методу, що тотожний самому пізнанню. Мислитель розглядав філософію як форму самоосвіти й розвитку людського духу та визначний чинник суспільного прогресу, що забезпечує набуття культури мислення та пізнання абсолютної сутності в знанні [83, с. 74-76].

Важливі аспекти освітніх концепцій визначних філософів з'ясовуються в розвідках українських науковців. Так, О. Демарьов вивчаючи «ключ до розуміння педагогіки у філософії Гегеля», показав, як в його класичній праці «Феноменологія духу» крізь призму розвитку філософсько-педагогічної думки розкривається дилема взаємин «учитель – пан, учень – раб» та розподілу відповідальності між ними за виховання і особистісний розвиток останнього [116]. А науковець І. Гавришак розкрив викладені в трактаті «Про педагогіку» І. Канта концептуальні засади його етико-педагогічної системи в контексті сучасних проблем філософії освіти. Доводиться, що її орієнтованість на виховання добродісної особистості, спроможної до етичних рефлексій на основі засвоєних моральних понять, збагачує теоретичну базу гуманістичної освіти та може сприяти нормалізації як суспільних відносин, так і міжособистісних стосунків [82].

Згадані вище навчальні посібники сукупно з ґрунтовною працею «Філософські абриси сучасної освіти» (І. Предборська та ін., 2006) [502] та аналітичними працями українських учених розкривають теоретичні концепти представників різних течій і напрямів філософії освіти ХХ ст. Зокрема, спільно зі змістовними статтями С. Кушнікової [273] і В. Зінченка [176] висвітлюються окремі аспекти життєписів і погляди адептів екзистенціалізму К. Ясперса, Г. Марселя, А. Камю та ін., які розробили фундаментальні засади теорій і концепцій про забезпечення прав громадян на доступну безплатну загальну освіту, вільний вибір особою форми навчання, задоволення індивідуальних

запитів здобувачів освіти через варіативний складник змісту загальної середньої освіти, інтегрованість і наступність структурних складників неперервної освіти, функціонування системи гуманних взаємин і комунікацій між суб'єктами освітнього процесу, свободу вибору стилю, моделей взаємодії між ними тощо.

Персоніфікація прибічників феноменології Е. Гуссерля, Г. Кнеллера і В. Морріса, Г. Чемберлена поєднується з концептуалізацією їхніх виступів проти соціально ангажованої освіти та розробкою питань автентичності в освіті. Означений філософський напрям науковці В. Вашкевич [60, с. 103-107] та В. Кебуладзе [214] трактують як орієнтир, що дає змогу педагогові осмислювати процес навчання кожного здобувача освіти крізь його інтенціональні характеристики, тобто розуміння значень, смислів свідомості.

Вивчаючи життєпис і творчість представників аналітичної філософії Б. О. Сміта, Г. Фейгеля, Ч. Харді, українські автори відзначають їхню роль і значення в інституційному становленні філософії освіти в середині 50-х – 60-х рр. ХХ ст. і дискутують стосовно їх дещо розмитих теоретичних концептів. Доведення методологічного значення цієї ідейної доктрини для побудови освітніх теорій виявляється у визначенні і систематизації типів людського досвіду та критеріїв обґрунтування знань освітнього дискурсу тощо (О. Гомілко [95, с. 107-117], Я. Шрамко [535]).

У фокусі вивчення прагматизму перебувають життєдіяльність та ідеї чільних представників цього напрямку філософії освіти В. Джеймса, Дж. Дьюї, Ч. Пірса. Акцентується на його спільному ключовому постулаті, згідно з яким критерієм істинності знань є їхня корисність і ефективність у розв'язанні конкретних проблем. Утім, істина є ситуативною, адже залежить від контексту, а знання – тимчасові, тож їх необхідно постійно розвивати. У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі навколо ідей прагматизму (Г. Берегова [22], І. Предборська [371], Г. Хоменко [503, с. 114-118]) лунають голоси-закиди, боцімто вони створюють підґрунтя для формування безпринципної людини-пристосуванця, яка в усьому шукає власну вигоду. Гадаємо, ця проблема потребує спеціального предметного осмислення.

В українській педагогічній науці, як покажемо далі, філософія прагматизму набула популярності завдяки постаті Дж. Дьюї, якого вважають «родоначальником філософії освіти».

Життєписи та ідейні погляди чільних представників постмодернізму М. Гайдеггера, Ф. Гваттарі, Ж. Делеза, Ж. Дерріди, Ф. Джеймсона, Ж. Ліотара, Р. Рорті, М. Фуко відображені в дисертації О. Мілової (2009) [324], колективній монографії за редакції Г. Цветкової (2021) [406], розділах навчальних посібників (С. Горбунова [119, с. 11–124]). З цього доробку випливає, що в розрізі філософії освіти ідеї та концепти постмодерністів утворюють новий світогляд і творче мислення як орієнтирів плюралістичного дискурсу з проблем виховання, інклюзії, толерантного ставлення до «іншого» та критики ієрархічних систем (етноцентризм, сексизм, ейджизм).

Зважаючи на аналіз постмодерністської течії філософії освіти, яку персоніфікують У. Долл, А. Жиру, П. Макларен, В. Фішер та ін., українські науковці актуалізують завданням щодо зміни її концептуальних меж відповідно до потреб освітньої практики та трансформації свідомості і ціннісно-світоглядних установок педагогів і здобувачів освіти. Ідейним підґрунтям і орієнтиром для такого переосмислення мають стати європейська культура; реформування освіти на засадах «практики свободи»; подолання нерівності та стосунків домінування, підкорення між учасниками освітнього процесу; утвердження демократизму і плюралізму як самоцінних практик.

Автори зазначених вище праць показують, що, згідно з вимогами постмодерністів, освіта для дорослих набуває нового значення в проєкції місії університету як стрижня безперервної освіти, яка допомагає людині, фахівцеві розширювати горизонти професійності, поєднуючи власний та нагромаджений соціумом технічний і етичний досвід. Розкривають ідеї і постулати представників основних напрямів філософії освіти постмодернізму: критична педагогіка і антипедагогіка, «гранична» педагогіка, феміністська педагогіка, постструктуралізм в освіті. За сучасних умов посилюється їх науково-теоретична

та практична значущість, тож вони мають стати об'єктом спеціального дослідження в розрізі історико-педагогічної науки та біографістики.

Хоча компетентнісний підхід став одним з мейнстримів розвитку української педагогічної науки початку XXI ст., у процесі з'ясування його генези дослідники оминають увагою той факт, що саме постмодерністи висунули ідею трансверсального розуму. Вона втілювалася в рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку «трансверсальних компетентностей» як сукупності транскультурних і трансдисциплінарних компетенцій. Згодом у країнах ЄС і США на їх основі були розроблені і формалізовані «ключові компетенції» XXI ст.: критичне та інноваційне мислення; здатність до комунікації і командної роботи, комунікативна етика; повага і сприяння різноманітності; здатність до розв'язання конфліктів; глобальна обізнаність; емоційна розвиненість і здатність до емпатії; толерантність до невизначеності тощо.

Персоніфікована українськими дослідниками рецепція зарубіжної філософії освіти має важливе методологічне значення. Вона ґрунтується на аналізі автентичних праць її представників, що розширює термінологічне поле вітчизняної педагогічної науки й біографістики та наповнює їх новими смислами. Це стимулює дискурс щодо обґрунтованості ідей адептів екзистенціалізму, аналітичної філософії, прагматизму та постмодернізму, які виступають за відкритий діалог щодо формування «нового мислення», позбавленого догматизму, радикального плюралізму, мовних ігор.

На початку 2000-х рр. в українській педагогічній компаративістиці та біографістиці посилюється акцент на вивчення зарубіжної педагогічної думки в історичній ретроспективі. Це виявилось в появі підготовлених на перетині філософії та педагогіки студій про погляди мислителів доби Стародавнього світу, Античності, Середньовіччя, Нового і Новітнього часу. Як їх показовий приклад відзначмо дисертацію Л. Мурмураш (2009) «Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя» (2009). Методологічно обґрунтованим вважаємо визначення педагогічної думки досліджуваної доби науковицею як «педагогічного досвіду

окремих особистостей, що розкривається за допомогою духовного процесу і становить історичну субстанцію людського буття». Спираючись на «антропологічний вимір» (розвиток людини в історичному процесі) епістемологічної парадигми східної і західної традицій, авторка на основі аналізу автентичних творів розкрила сутність учень святого Василя Великого про ідеал християнина та умови його досягнення (піст, молитви тощо); Авви Доротея (удосконалення людини через дотримання чеснот); Августина Блаженного (вічна мудрість навчання в Бога) та ін. Важливе значення має введення до предметного поля педагогічної науки маловідомих філософських ідей представників Близького Сходу Аль-Біруні, Аль-Фарабі, Ібн Сіна, Тусі, які «освітній ідеал» убачали в гармонійному поєднанні розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового виховання. Синтез персоніфікованих концепцій і поглядів та їхніх наукових оцінок уможливив Л. Мурмураш окреслити аксіологічне поле цінностей діячів досліджуваного періоду, що адсорбує мудрість, доброту, любов та людські якості, які сприяють їх формуванню [309].

Зі згаданою студією перегукується докторська дисертація І. Цебрій «Духовно-моральна парадигма освіти в спадщині ранньохристиянських педагогів Середньовічної Європи» (2013), яка вирізняється ґрунтовною джерельною базою (понад 200 маловідомих архівних документів) і високим ступенем персоніфікації. Авторка обґрунтовує концептуальну (і дещо дискусійну) позицію, згідно з якою парадигмальні пошуки і наукові концепції ранньохристиянських педагогів VI – середини IX ст., коли римську цивілізацію змінило християнство з його ідеями загальнолюдської духовно-моральної спільноти, становлять основу культурного універсуму сучасності [515].

У такому ракурсі з вкрапленням біографічного компоненту І. Цебрій розкриває ідеї і концепти Г. Аренційського, С. Боеція, Гариопонта, Павла Диякона, М. Капеллі, Ф. Кассіодору, папи Григорія I Великого, Р. Мавра, Ірнерія, І. Севільського, Г. Турянського та ін. Їхня інтегральна морально-духовна парадигма розглядається як концептуальний вираз уявлень про освіту і виховання епохи Середньовіччя в поєднанні з авторськими гранично-аскетичною,

реноваційною, випереджально-науковою моделями. На цій основі здійснено дослідження спадщини ранньохристиянських педагогів в освітньо-філософській та історично-пошуковій і педагогічно-пошуковій площинах. Поєднавши ретроспективний, просопографічний і компаративістський підходи, науковиця визначила спільне (три рівні освіти, перелік дисциплін тощо) та відмінне (переважання виховного або наукового компоненту у змісті освіти тощо) в авторських освітніх моделях досліджуваних персоналій [515].

Реферована праця викликає низку дискусійних моментів. З одного боку, в український науково-педагогічний простір уводиться гроно персоналій як носіїв маловідомих духовно-моральних знань, які в багатьох аспектах суголосні із сучасними освітніми парадигмами. З іншого боку, вона загострює проблему й потребу розуміння «духу часу» у використанні терміносистеми сучасної педагогічної науки щодо означення різних освітніх і виховних процесів і явищ минулого. Зокрема, це стосується розуміння спільного та відмінного в поняттях «педагог», що позначає різновид професійного заняття, та «педагогічної персоналії» як носія певних знань.

Помітним явищем в історіографії української педагогічної науки стала і докторська дисертація про філософію виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва Л. Ваховського (2002). Автор обґрунтував концепт філософії виховання як результат мінливої за формою взаємодії філософії та педагогіки в проблемному полі педагогічної науки. Вона реалізує свої функції (цілепокладання, методологічна, аксіологічна) на різних етапах історичного процесу. На цій основі з позицій цивілізаційного та парадигмального підходів автор представив системний аналіз філософсько-педагогічних поглядів плеяди західноєвропейських мислителів – Г. Болінброка, Вольтера, Д. Гартлі, К. Гельвеція, І. Г. Гердера, І. В. Гете, П. Гольбаха, В. Гумбольта, І. Канта, Е. Кондільяка, А. Коллінза, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо [59].

Науково-теоретичне значення біографічного компонента цієї студії вбачаємо в систематизації важливих аспектів життєпису досліджуваних персоналій і концептуалізації їх внеску в розвиток філософсько-педагогічної

думки. З огляду на аналіз їх творів автор показав, що філософія виховання за доби Просвітництва існувала як особлива форма педагогічного теоретизування, яка виводила цілі виховання не з педагогічної або соціальної дійсності, а зі самої людини та осмислення її місця в навколишньому світі [61]. Цей висновок та інші представлені Л. Ваховським теоретичні положення мають концептуальне значення для розробки сучасної теорії виховання.

В українських дослідженнях про зарубіжні персоналії доби Просвітництва відстежуємо сконсолідовану позицію, згідно з якою філософські погляди справили визначальний вплив на формування їх педагогічних теорій. У праці О. Скринської (2002) про систему дисциплінуючого виховання Дж. Локка учений ідентифікується як «філософ», авторка стверджує, що його філософські переконання мали вирішальне значення для випрацювання цієї концепції. Емпірико-сенсуалістична теорія пізнання стала теоретико-методологічною основою представленої мислителем теорії, відповідно до якої мистецтво сенсорного, чуттєвого сприйняття є результатом досвіду, тому саме виховання і соціальні умови детермінують розвиток людини [450].

У дисертації О. Габелко також визнається, що загальнофілософські погляди Дж. Локка справили важливий вплив на формування його концепції про взаємозв'язок розумового, морального і трудового виховання. Філософ англійського Просвітництва запропонував учення про пізнання і концепцію людини як предмета виховання, а також висунув нову програму, згідно з якою природа людини стає центральною проблемою філософії та розглядається як позачасова, незмінна сукупність її ознак [81].

Подекуди науковці знівельовують філософський компонент творчості педагогічних персоналій минулого, розглядаючи її в руслі термінів і підходів сучасної педагогічної науки. У дисертації Н. Федчишин (2009) про дидактичну систему Й. Ф. Герберта зазначається, що зарубіжні та вітчизняні вчені визнавали його «кращим філософом серед педагогів та найбільш визначним педагогом серед філософів». Утім, розкриваючи чинники формування та інші аспекти його педагогічної системи, авторка абстрагувалася від з'ясування її філософського

складника [496]. Для порівняння, відзначмо дисертацію І. Гоштанар (2013), яка, вивчаючи педагогічну систему Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору, показала, що вона ґрунтувалася на системі його «практичної філософії», яка своєю чергою сформувалася на надбаннях класичної грецької та німецької філософії. На основі такого синтезу виникла унікальна концепція філософії освіти, яка, обґрунтовуючи етику завдань педагогічної практики і моральної дії, була спрямована на індивідуально-моральну, громадсько-політичну і суспільно-педагогічну практику та доведення діалектичного взаємозалежності педагогіки і політики [100].

Погляд з позиції філософії освіти на знакових представниках світової педагогічної думки розкриває нові грані їхнього життєпису і творчої спадщини. Як показовий приклад відзначмо науковий дискурс з проблеми пансофічної освіти Я. А. Коменського. Відстеживши генезу ідеї пансофічності (вчення про всезагальну мудрість) за доби Античності, Середньовіччя, Відродження, дослідниця В. Новосад показала етапи її розробки як концептуального ядра творчості педагога. У його вченні ця ідея еволюціонувала від знання «як мистецтва жити» і «відрізнати потрібне від непотрібного» до обґрунтування тези «триступеневого знання» про Універсум, неподільність світу, усезагальну мудрість. На цій основі виводився феномен пансофічної освіти як шляху досягнення всезагальної мудрості [351].

Дещо відмінні підходи до цієї проблеми пропонують інші автори наукових розвідок. Розглядаючи компаративістську спрямованість ідеї пансофії у творчості Я. А. Коменського, В. Вихрущ і Л. Ковальчук так визначили її провідні ідеї: відмова від розуміння науки як привілею обраних; спільне навчання дітей усіх соціальних станів і статей; їхня загальна освіта та всебічний розвиток тощо. Компаративістський потенціал пансофії науковиці вбачають у прагненні педагога віднайти єдині методологічні принципи всіх наук і таким чином охопити досягнення всіх учених, незважаючи на їхню релігійну, національну, політичну приналежності [70].

А в статті Н. Лазуріної та І. Островської-Бугайчук евристичний потенціал і методологічне значення ідеї пансофійності як універсального філософсько-освітнього проєкту Я. А. Коменського розглядається крізь призму європейської педагогічної традиції, де засвоєння наукових знань пов'язували з енциклопедизмом і пріоритетами загальнолюдських цінностей. Авторки показали, що в історіософії Д. Чижевського та Я. Паточки чеський педагог представляється як «видатний слов'янський філософ», а зміст його пансофійної освіти – як нова парадигма, що об'єднує різні дисципліни в цілісну систему знань. За таких умов провіденціалізм та універсальність пансофійної освіти об'єднують свідомість і поведінку педагога та здобувача освіти в єдине європейське ментальне поле раціонального мислення [280].

Попри різні наукові підходи, має сенс думка авторів означених та інших праць (А. Кузьмінський, Т. Кучай, Л. Кузьмінська [322], Ю. Кулінка [323], М. Култаєва [324], І. Курченко) щодо введення в обіг педагогічної науки дефініції «пансофічна ідея/освіта», яка збагачує її методологічний, евристичний і прогностичний потенціали та дає краще зрозуміння феномену коменіани в системі сучасної дидактики.

Остання теза стосується і філософських засад освітньо-виховної системи Ф. Фребеля. Вони розкриваються в низці змістовних розвідок В. Волкова, О. Добрева, І. Калюжна [31], Н. Іванова [107], Н. Кот [220], І. Прудченко [329], однак лише фрагментарно представлені в історіографії про авторську систему цього визначного педагога (докл. підрозд. 2.3).

Оригінальність і багатогранність теорій та концепцій філософії освіти зарубіжних діячів знайшла відображення в працях про реформаторський педагогічний рух кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. Попри змістовно-тематичне різноманіття, у них відстежуємо два основні логічно зумовлені підходи: автори аналізують філософські ідеї, концепти педагогів як детермінанту формування їх світогляду і наукових поглядів або синтезують ці компоненти як складники авторських філософсько-освітніх систем.

Значний інтерес в українській науці викликає концепція філософії освіти американського вченого Дж. Дьюї, який увійшов в історію світової педагогічної думки як фундатор прагматичної педагогіки. Вона знайшла осмислення в одному з перших комплексних досліджень В. Коваленка (2000). З'ясувавши умови формування світобачення та шлях наукової і професійної діяльності діяча, автор визначив фундаментальні засади його теорії, яка істотно вплинула на розвиток філософії освіти: спонукальною силою пізнання є потреби, а його вихідною точкою – людська діяльність; критерієм істини є результати практичного застосування певної ідеї та їх експериментальне підтвердження; знання прагматичні; розумові здібності є результатом досвіду і активної діяльності; інтелект – основний інструмент розв'язання пізнавальних, наукових, інших життєвих проблем; мораль – результат поведінки та реальних дій особи тощо [229].

Стверджуючи, що Дж. Дьюї вперше в американській педагогіці показав виховання як «соціальний досвід суспільства», В. Коваленко схарактеризував два наріжні концепти його вчення: біогенетичну теорію розвитку (спадковість як основа соціалізації людини) та сутність демократичного ідеалу освіти. За думкою автора, суперечності дидактичної системи Дж. Дьюї полягали в тому, що пропонувані ним методи навчання спрямовували на нарощування інтелектуального потенціалу здобувачів освіти, але обмежували теоретичний компонент змісту освіти, позаяк опертя лише на практичний досвід гальмують самостійне творче мислення [228].

Аналіз доробку українських педагогів Н. Дічек [98], Г. Іванчук [108], Н. Кравцова [152], Л. Рогозіна, А. Негур, О. Залюбівська [306], О. Цибулько [516], Н. Чала [519] та ін.) і філософів (І. Радіонова [420], М. Розпутна [431]) про філософію освіти Дж. Дьюї виявив, що значний вплив на нього справили російськомовний наратив у вигляді аналітичних матеріалів, а також перекладів праць діяча. Поряд з цим використовувалися україномовні переклади творів Дж. Дьюї та студії західних науковців, зокрема, В. Джеймса «Прагматизм» [128].

За такої історіографічної ситуації цікавими, інноваційними виглядають розвідки про вплив філософії Дж. Дьюї на розвиток системи навчання США. У такому ключі Г. Іванчук трактує його як «філософа модернізму», який вірив в освіту як основу демократизації, визначив її зміст як «передавання досвіду засобами спілкування» та сутність філософії освіти як прагнення інтегрувати знання і мудрість, щоб вплинути на життєву поведінку [182].

Загадані праці свідчать, що з'ясування концепції філософії освіти вчених зарубіжжя виглядає глибшим, оригінальнішим, якщо дослідники зосереджуються на аналізі їх творів, а не інтеріоризації доробку інших авторів, що подекуди призводить до компіляції. Мають сенс праці, які поєднують аналіз першоджерел та українських студій. Це дає змогу, як до прикладу, засвідчує стаття Н. Чалої [520], концептуалізувати творчий феномен Дж. Дьюї як символ, що кинув виклик «традиційним» практикам та знаменував діалектику переходу до інновації в освітньому процесі. Тож його фундаментальні ідеї справили потужний вплив на світову філософсько-освітню думку та принципи організації нової американської школи і багатьох європейських країн, зокрема й України.

Коли ідеться про другий компонент означеної в назві підрозділу проблеми – наукову рецепцію розвитку зарубіжної педагогічної думки, то в широкому розумінні фактично мовиться про весь масив студій українських науковців про зарубіжні персоналії, що відповідає предмету дисертаційного дослідження. За такої ситуації увиразнимо історіографічні особливості її двох основних компонентів – навчальної літератури та науко-аналітичних студій, а предметний аналіз здійснюємо в наступних підрозділах.

Попри згадуване критично-негативне ставлення до радянської історіографії, у контексті означеної проблеми ще раз відзначмо підручник «Історія педагогіка» за редакції М. Гриценка, який справив помітний вплив на розвиток пострадянської української історико-педагогічної науки. У сучасних студіях відстежуємо вплив здійснених його авторами характеристик представників педагогічної думки доби Античності, Відродження, Просвітництва в особі Я. Коменського, Дж. Локка, Д. Беллеса, К. Гельвеція, Д. Дідро, Ж. Ж. Руссо,

Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, К. Вандера, Й. Ф. Гербарта, О. Оуена, Ш. Фур'є, А. Сен-Сімона та ін. У навчальному виданні в чіткому структурованому форматі подаються їхні життєписи, основні праці, стрижневі ідеї, концепти, які визначають роль і місце кожного діяча в розвитку світової педагогічної думки [196, с. 9-70].

Ці характеристики стосуються і широко цитованих сучасними науковцями праць В. Кравця «Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття» та «Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва» (обидві 1996 р.). Вони відображають притаманні пострадянській історіографії 1990-х рр. підходи до вивчення світової педагогічної думки. Зважаючи на системний хронологічний підхід та структурний формат (біографічні дані; теоретичні ідеї, погляди, концепти; освітня, методична, просвітницька діяльність тощо), згадані праці можна назвати справжньою «енциклопедією» про персоналії зарубіжної педагогічної думки. Представлені вченими аналіз, інтерпретація, оцінка доробку педагогів світу, виводить ці студії за межі дидактичної літератури та засвідчує їх науково-аналітичну значущість [247].

Означені риси і характеристики певною мірою стосуються і популярного в науковому і освітньому середовищі посібника Д. Скільського «Історія зарубіжної педагогіки» (2011), який адсорбував методологічні підходи до вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя за історіографічного періоду 2001 – 2011 рр. Відзначмо намагання автора представити їх творчі ідеї та науково-методичні напрацювання в руслі євроінтеграційних наративів з опертям на інтерпретації пострадянського наукового дискурсу [449]. Однак у цьому, на нашу думку, криється і певна обмеженість реферованої праці, як і доробку В. Кравця. В обох випадках артикулюються матеріали радянських та сучасних українських і російських авторів, водночас практично не використаними залишилися напрацювання західних учених. Ця прогалина української історіографії, як покажемо далі, заповнюється здебільшого в дисертаціях про окремих представників зарубіжної педагогічної думки.

Від реферованих праць за форматом подачі матеріалу вирізняються «Нариси з історії розвитку педагогічної думки» С. Сисоєва та І. Соколової (2003). Кожна педагогічна персоналія (з-поміж них є і такі «малознані», як А. Адлер та ін.) подається крізь призму хронології життєпису: народження, навчання, поява наукових праць, освітня і громадська діяльність тощо [447]. Такий підхід має сенс, адже показує особистість/біографію на тлі епохи, хоча не завжди дає чітке уявлення про її роль і значення в розвитку світової педагогічної думки.

Сукупно із ще однією тематично орієнтованою «Історією зарубіжної педагогіки» (А. Рацул та ін., 2008) можемо окреслити галерею із 40–45 педагогічних персоналій, які за напрацьованою українськими науковцями рецепцією мають репрезентувати зарубіжну педагогічну думку. Згідно з нашим аналізом, порівняно зі згаданою «Історією педагогіки» 1973 р., їхній перелік змінився приблизно на 20–25 %. Його «незмінний кістяк» становлять діячі епохи Відродження (В. де Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла), Нового часу (Я. А. Коменський, К. А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, В. Гумбольдт, А. Дістервег, Й. Ф. Герbart, Р. Оуен, Ш. Фур'є, А. Сен-Сімон) і плеяда педагогів-реформаторів кінця ХІХ – першої половини ХХ ст., про які йтиметься далі.

Умовно «другу групу» персоналій, які дещо менше представлені в навчальній і науковій літературі становлять т. зв. педагоги-філантропісти кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст. (Й. Базедов, Х. Г. Зальцман, І. Г. Кампе та ін.). Ідейні та науково-методологічні міркування спонукали науковців корегувати «пантеон» зарубіжних персоналій. Зокрема, присутніх у радянських та пострадянських виданнях представників педагогічної думки періоду Французької революції кінця ХVІІІ ст. (Ж. А. Кондорсе, М. Лепелетьє, Г. Бабеф) змінили діячі північноамериканських штатів тощо.

Тенденція щодо оновлення і розширення плеяди представників зарубіжної педагогічної думки знайшла відображення в підручнику з історії педагогіки І. Зайченка (Т. 1; 2010). Ця праця представляє фактографічний матеріал про розвиток шкільництва та освіти в зарубіжжі та водночас актуалізує потребу

дослідження «менш відомих» груп персоналій: учених-енциклопедистів арабського Сходу (Кінді, Фарабі, Біруні, Авіценна, Аверроєс, Тусі, Ібн-Халдун та ін.); представників візантійської педагогічної думки (Плутарх, Прокл, Порфирій, Едесій Каппадокійський, Аммоній, Дамаскій, Сімплікій, імператор Юстиніан, Григорій Богослов, Василь Кесарійський, Григорій Нісський, Іоан Златоуст та ін.), системи виховання єзуїтів (І. Лойола та ін.), європейської педагогічної думки доби Відродження і Реформації (Б. Ламі, Ф. Бекон П. Шаррон, Р. Декарт), Нового часу (В. Ратке), північноамериканських штатів доби Просвітництва (Б. Франклін, Т. Джеферсон, Т. Пейн,), педагогів-філантропістів (Й. Базедов, Х. Зальцман, В. Гумбольдт) та ін. Позитивно оцінюємо повернення І. Зайченком в орбіту педагогічної науки доробку українських учених першої третини ХХ ст., які нагромадили значний досвід вивчення зарубіжних педагогів ХІХ – початку ХХ ст. [167].

Стислі описи життя і творчості зарубіжних діячів у навчальних посібниках і підручниках з історії педагогіки та історії зарубіжної школи і педагогіки О. Мешко, О. Янкович, Г. Мешко (1998) [228], М. Левківського (2004, 2008, 2011) [249], Г. Троцько (2008) [297], Т. Завгородньої, Л. Прокопів, І. Стражнікової (2014) [186], О. Пронікова (2015) [279], Л. Сущенко, Ю. Зубцової (2020) [312], Л. Маляр, М. Кухти (2020) [315] та ін. відображають професійний досвід викладання означених дисциплін та задовольняють потреби здобувачів освіти в навчально-методичному забезпеченні. У науково-теоретичному і фактографічному вимірах вони майже не відображають процес нарощування нових знань, а артикулюють напрацьовані вітчизняною історико-педагогічною науковою наративи.

Частина означеної групи праць має суто методичне спрямування, адже призначена для підготовки до лекційних і семінарських занять, організації самостійної та навчально-наукової праці. Як приклади системного та оригінального підходів до розв'язання цих завдань згадаймо «Історію педагогіки у схемах, картах, діаграмах» (2015) [359], «Практикум з історії педагогіки» (2019) А. Сбруєвої та ін. [360]; «Історію зарубіжної педагогіки» (С. Човрій, 2022) [445].

У такому руслі зазначмо вузькопрофільні наукові та дидактичні студії, які персоніфікують зарубіжних діячів у контексті розвитку соціальної педагогіки (І. Богданова, 2008 [40], Н. Лавриченко, 2000 [259] та ін.), інклюзивної освіти та педагогіки (Д. Аргіропулос, Н. Тарнавська, 2020 [47]), педагогіки діалогу (партнерства) (П. Автомонов, 2012 [18]) та ін. Науково-педагогічний та навчально-методичний контент з порушеної проблеми розширюють міждисциплінарні дослідження з філософії, психології, історії культури тощо. Прикладом може слугувати праця «Історичні портрети античності та середньовіччя» (В. Балух та ін., 2007). З-поміж 30 вміщених у ній біографій близько 12–15 присвячені діячам, які в згаданих вище працях розглядаються як педагогічні персоналії. Ці нариси розширюють уявлення про педагогів і представляють їх як усебічно обізнаних інтелектуалів, які спричинилися до розвитку різних галузей знань [15].

Як важливий складник науково-методичного наративу вітчизняної педагогіки з обговорюваної проблеми розглядаємо збірники документальних матеріалів, зокрема, у вигляді хрестоматій з історії дошкільної педагогіки (З. Борисова та ін., 1990), з історії зарубіжної педагогіки (А. Сбруєва, 2006 [409]; Є. Коваленко, Н. Белкіна, 2006 [176]) та ін. Прийнятним є формат, коли вони поєднуються з текстами лекцій (Е. Федорчук, 2007) та ін. Характерною рисою цих видань, як дещо відзначалося, є запозичення з матеріалів українських друків 1920-х рр. та пізніших радянських і сучасних російськомовних книг.

Зважаючи на означені вище науково-методичні ракурси, заслуговує на відзначення посібник А. Розсохи «Антична педагогіка» (2012). Авторіві вдалося органічно поєднати низку важливих компонентів: навчально-методичний (програма спеціалізованого навчального курсу, тести і ключі до них тощо); науково-пізнавальний, представлений фрагментами історико-педагогічних джерел; навчально-допоміжний у вигляді словника та хронологічної таблиці з античної і світової педагогіки тощо [432]. Такий неформальний підхід підвищує науково-методичний рівень літератури, робить її привабливою в пізнавальному й інтелектуальному сенсах.

Процес формування нових знань відображають різновидові науково-аналітичні студії (монографії, дисертації, статті, матеріали конференцій). За підходами до вивчення персоналій як носіїв зарубіжної педагогічної думки їх можна поділити на дві групи: 1) умовно «просопографічні», які вивчають формальні і неформальні спільноти діячів як представників певних наукових, педагогічних, освітніх течій, напрямів, шкіл; 2) персоніфіковані, які зосереджуються на вивченні окремих діячів (біографій).

У контексті першої групи праць назвемо студії Л. Ваховського, Л. Мурмураш, І. Цебрій про представників зарубіжної педагогічної думки Стародавнього світу та доби Середньовіччя, Відродження, Просвітництва. Хоча в них недостатньо представлені елементи життєпису, праці близькі до формату просопографії, адже персоніфікують її розвиток, тож цілком уписуються в предметне поле нашого дослідження. Цей доробок також аналізуємо в розділі 2, тож зараз наголосимо, що він персоніфікує те спільне, загальне, особливе, які привносив кожен діяч у розвиток гуманістичної педагогіки та реалізації її ідей в організації шкільництва.

Обидві групи досліджень репрезентує масив праць про представників течій, напрямів, шкіл реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст.: вільного виховання, гуманістичної педагогіки, дитиноцентризму – К. Вентцель, Г. Вінекен, О. Декролі, Я. Корчак, М. Монтессорі, О. Нілл, С. Френе та ін. (дослідники О. Барило, С. Белова, С. Вдович, Г. Кемінь, О. Квас, І. Дичківська, Н. Дудник, С. Куркіна, А. Растригіна, О. Сухомлинська, Т. Петрова та ін.); експериментальної і прагматичної педагогіки – Дж. Дьюї, В. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл та ін. (Л. Веремюк, В. Коваленко, Н. Кравцова, Л. Лисенко, О. Радіонова та ін.); педології (Ю. Литвина, Н. Осьмук, А. Степаненко, О. Титаренко та ін.); вальдорфської педагогіки Р. Штайнера (С. Гозак, О. Іонова, С. Лупаренко, Л. Литвин, О. Лукашенко, В. Новосельська, В. Партола, О. Передерій та ін.); трудової школи і громадянського виховання Г. Кершенштейнера (Т. Токарева, В. Тягур та ін.).

Персоніфіковані праці, як уже частково йшлося вище, відображають два вектори історіографії досліджуваної проблеми: 1) хронологічний – засвідчує сфокусованість досліджень на педагогічних персоналіях доби Відродження (XV – XVI ст.), Просвітництва (друга половина XVII – XVIII ст.), педагогіки реформ кінця XIX – першої третини XX ст., а також меншою мірою другої половини XX – початку XXI ст.; 2) країнознавчий – позначає зосередженість уваги науковців на вивченні носіїв педагогічної думки країн Західної Європи та США. У такому ракурсі відбувається формування нових знань завдяки уведенню до наукового обігу української педагогічної біографістики імен «маловідомих» діячів. Як-от Аль-Фарабі (А. Ал-Саммарай), М. Ганді, Ч. Діккенс, Р. Тагора (В. Василенко), Г. Манна (М. Ваховський), Е. Раєрсона (Л. Гук), Л. Гурліта (Є. Демида), Н. Цинцендорфа (В. Завальнюк), П. Петерсена (Б. Єржбекова, Б. Скоморовський), Е. Клапареда, Б. Рассела (О. Керик, М. Клим), Дж. Толкіна (Ю. Лабунець), Х. Паркхерст (М. Петречко), Л. Малагузі (Л. Платаш), К. Денека (О. Захарова), Т. Гордона (С. Ісаєва), Н. Ф. С. Грунтіґа (Н. Шугалій), Е.-О. Шартьє (М. Мартьянова) та ін.

Насамкінець відзначмо численну групу студій, автори яких порівнюють біографії, авторські системи, окремі аспекти творчості зарубіжних педагогічних персоналій різних країн, регіонів, періодів. Ці праці аналізуються в розділах 2 і 3 з акцентом на розвитку методологічної культури українських науковців, що виявляється в якісно новому рівні аналітики, який увиразнює різноманіття персоніфікованих ідей, поглядів, концептів за різних етапів розвитку зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки.

Отже, системний аналіз історіографії української педагогічної науки виявив значний масив досліджень, у яких у різному форматі (цілісно, аспектно, контекстно) висвітлюються життєписи зарубіжних діячів та їхні наукові ідеї, погляди, теорії в галузі філософії освіти. Ця проблема вивчається на основі двох основних методологічних підходів (персоніфікованому, просопографічному) та відображає сконсолідовану позицію української історіографії, згідно з якою філософські ідеї стали важливою детермінантою формування наукового

світобачення зарубіжних діячів та значущим складником їх авторських педагогічних систем і теорій.

Виявлено, що персоніфікацію процесу становлення та розвитку зарубіжної педагогічної думки найбільш системно і цілісно відображає навчально-методична література з історії освіти і педагогіки та різних галузей педагогіки і наукових знань. Помітний вплив на цей процес справила українська радянська історіографія. З певною вірогідністю можемо стверджувати, що в полі зору українських науковців сукупно перебувало близько двох сотень зарубіжних діячів, зазвичай із числа відомих педагогів доби Просвітництва та представників реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. Розширення цього предметного поля вітчизняної педагогіки відбувається повільно, здебільшого завдяки окремим дисертаціям і науковим статтям.

2.2. Особливості відображення в українській науково-педагогічній літературі зарубіжних діячів Стародавнього світу та доби Античності, Середньовіччя і Відродження

Архітектоніка історіографії української історико-педагогічної науки про зарубіжних діячів різних історичних періодів складна, різноманітна, багаторівнева. Для здійснення її цілісного структурованого аналізу пропонуємо хронологічний підхід, що передбачає диференційний аналіз праць про педагогічні персоналії, чия життєдіяльність припала на такі чотири часові відрізки історії: 1) Стародавній світ, Античність (IX ст. до н. е. – V ст. н. е.), Середньовіччя (IV – XIII ст.), Відродження (XIV – початок XVII ст.); 2) Просвітництво і Новий час (друга половина XVII – початок XX ст.); 3) кінець XIX – перша половина XX ст.; 4) друга половина XX – початок XXI ст. Попри неузгодженість цієї схеми із чинними періодизаціями розвитку людської цивілізації, її доцільність зумовлюється характером та особливостями нагромадження українською педагогічною біографістикою і компаративістикою наукових знань про персоналії

зарубіжжя різних епох. Це виявляється й у кількісній пропорції дібраних для аналізу праць про персоналії, чия життєдіяльність припадала на означені періоди.

Як дещо відзначалося, загальні уявлення про чисельність зарубіжних біографій різних періодів, які досліджують українські науковці, дають матеріали науково-методичної літератури. У стислому персоніфікованому форматі вони представлені в посібнику М. Левківського. Погляди на формування особисті у Стародавній Греції автор розкриває крізь призму постатей Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита; за доби Відродження – В. да Фальтре, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Е. Роттердамського, М. Монтеня. У структурованому вигляді висвітлюються біографії та педагогічні погляди близько 25–30 педагогів європейських країн і США за доби Просвітництва і Нового часу [282, с. 12-57].

У згадуваному популярному посібнику «Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва» (1996) В. Кравця глибше і ґрунтовніше, з покликанням на джерела, схарактеризовано педагогічні погляди і теорії близько 60 зарубіжних персоналій IV ст. до н. е. – XIX ст. [247].

Для порівняння, у посібнику «Історія зарубіжної педагогіки» (2011) Д. Скільського ці питання розкриваються за окремими країнами і періодами: педагогіка Англії XVII – початку XVIII ст.; Франції XVIII ст.; Німеччини XVII – XVIII ст.; Швейцарії XVIII – початку XVIII ст. тощо. Охопивши близько 25–30 діячів, автор у руслі освітніх парадигм і науково-методологічних підходів першого десятиліття XXI ст. структурує їхні теорії за напрями, визначає та зіставляє їхні особливості [449].

Порівняно з двома згаданими посібниками, у підручниках І. Зайченка [167], Г. Троцько та подібних виданнях персоніфікація педагогічної думки відбувається в контексті розвитку освіти і шкільництва зарубіжних країн.

Педагогічні погляди зарубіжних діячів означеного нами першого найбільшого хронологічного періоду відображають студії, згадувані в контексті філософії освіти. Так, Л. Мармураш синтезувала погляди діячів Середньовіччя Василя Великого, Авви Доротей, Августина Блаженного та інших представників цієї доби на проблему виховання. Стверджується, що його мету вони вбачали в

прищепленні релігійного почуття для навернення дитини до християнського способу життя, а основне джерело – в ідеалах і світогляді християнства. Дослідниця так концептуалізує свою позицію: педагогічні ідеї візантійських мислителів були складником богослов'я, тож виражали розуміння виховання і навчання як засобів, що спрямовують становлення людини через шлях до Бога і досягнення абсолютних цінностей [309].

Зі свого боку І. Цебрій духовно-моральну парадигму ранніх християнських педагогів середньовічної Європи (Северин Боецій, папа Григорій I, Марціан Капеллі, Флафій Кассіодор, Ісидор Севільський та ін.) розкриває на основі її мети (виховання освіченої людини, універсального наставника в навчання і вірі) та крізь призму зіставлення їх авторських моделей освіти. Науковиця здійснила новаторський для української педагогічної науки аналіз унікальних авторських концептів, як-от обґрунтованої Ісидором Севільським моделі виховання властителя, яким має займатися гідний наставник. плекаючи благочестя, мудрість, терпіння, милосердя, почуття справедливості та ін. [515].

На окремий аналіз заслуговує низка персоніфікованих досліджень про педагогічні погляди і теорії визначних діячів першого визначеного періоду.

Порівняно з дослідженнями про авторські педагогічні системи представників доби Просвітництва, взаємозв'язок філософії, освіти та виховання ще виразніше простежується в студіях про педагогічні погляди діячів більш ранніх епох. Зокрема, у дисертації О. Шпарик (2012) педагогічні ідеї Конфуція розглядаються крізь призму його філософсько-освітніх поглядів, які детермінуються суспільно-політичними реаліями епохи, впливом державної ідеології та доконфуціанської системи моральних, етичних, поведінкових канонів. Авторка показала, що за умов занепаду державної системи освіти та моралі правителів і простолюття, стрижнем філософсько-педагогічної концепції Конфуція стали ідеї гуманізму, визнання людини основною соціальною цінністю, встановлення приязних стосунків між учителем та учнем. Її «дискусійний аспект» убачається в тому, що фізична праця визнавалася справою простолюття, тому ігнорувалося трудове виховання [534]. Гадаємо, тут немає суперечності, адже

сенс виховного аспекту конфуціанства полягав у формування «благородного мужа», тобто воно апріорі стосувалося правителів та вищих прошарків суспільства.

Праця А. Ал-Самаррай (2020) про педагогічні погляди Аль-Фарабі також вирізняється ґрунтованим аналізом соціокультурних чинників їх формування, які синтезували ідеї і традиції грецької, арабської, іранської, індійської, тюркської цивілізацій. Підкреслюється, що у світовій суспільній думці мислитель здобув звання «Другий учитель» (першим був Аристотель) як провідний речник східного аристотелізму і неоплатонізму. Крізь призму цих течій Аль-Фарабі визначив свій життєвий ідеал мудреця-філософа, що має правити державою, та розробив інші концепти своєї творчості [3]. Загалом видається, що хоча реферована дисертація була захищена за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, основу авторського аналізу становить філософська концепція діяча, тож такого роду міждисциплінарні праці потребують певної педагогізації.

Також заслуговують на відзначення дисертація Н. Год (2009) та видана у співавторстві з Б. Годом монографія (2012), у яких розкривається доктрина морально-духовного виховання Е. Роттердамського. Визначені етапи її розвитку (1476–1493, 1494–1498, 1499–1500, 1500–1520, середина 1520-х рр. – 1536), за думкою авторів, збігаються з періодами життєдіяльності гуманіста. Ґрунтовно схарактеризовані її основні компоненти: теоретичні засади, мету, принципи, зміст і основні ідеї (любов до ближнього, особлива увага до дитини, ідея її «соціальності», єдність знань, моральності, віри; функції сім'ї, школи, церкви; роль освіти тощо) та методи і шляхи їх реалізації [90]. У журнальній рецензії на згадану монографію підкреслюється її наукова фундаментальність та авторська майстерність реконструкції теорії виховання Е. Роттердамського. Зі свого боку наголосимо, що ці праці найповніше презентують постать визначного мислителя в українській історіографії та орієнтовані на цілісне вивчення його концепції виховання. Також вони слугують за приклад, коли науковці в категоріях сучасної педагогічної науки інтерпретують освітні та педагогічні феномени різних епох минулого, що не завжди адекватно відображає їхню сутність.

У дослідженнях про педагогічні персоналії першого та певною мірою інших означених періодів відстежуємо ще дві важливі історіографічні тенденції. Одна з них полягає в інертності та деякій компілятивності процесу нагромадження наукових знань. Це, зокрема, проявляється в тому, що науковці актуалізують проблему дослідження в ракурсі освітніх викликів України, але вивчають їх переважно на основі радянських і російськомовних документальних та наукових наративів. На увагу заслуговує висвітлення теорії гуманістичного виховання ще одного діяча доби Відродження – Ф. Рабле [507]. З одного боку, цікавим є осучаснення його творчості в контексті новітніх освітніх парадигм, з іншого – важко погодитися з використанням в її оцінних характеристиках лише радянських праць 1950–1980-х рр. і російських 1990-х рр. та абстрагуванням від доробку західних науковців із цієї проблеми.

Друга тенденція виявляється в тому, що приріст нових знань з порушеної проблеми відбувається головно завдяки матеріалам дисертацій, водночас статейні розвідки здебільшого ґрунтуються на наукових ідеях і оцінних характеристиках авторів комплексних студій і навчальних посібників та «вкрапленням» положень із творів досліджуваних діячів. За такої ситуації важко однозначно оцінити, до прикладу, статті, які в систематизованому вигляді ретранслюють спільне та особливе у поглядах на гуманістичне виховання мислителів Античності Конфуція, Піфагора, Сократа, Демокріта, Цицерона, Квінтіліана, але при цьому фактично не пропонують авторських характеристик та узагальнень [369].

Окрему значущу сторінку в історіографії національної педагогічної науки становить українська коменіана, яка має півтора столітню традицію та представлена масивом праць, який у кількісному сенсі зіставляється хіба що зі студіями із сухомлиністики та макаренкознавства. Її генеза і становлення в другій половині XIX – першій половині XX ст. висвітлено в дисертації В. Лучкевич (2009) [298], тож розвиток у 90-х рр. XX – на початку XXI ст. не став предметом окремого комплексного дослідження. Актуалізуючи потребу його здійснення, робимо певний внесок у заповнення цієї прогалини в контексті досліджуваної проблематики.

У процесі розв'язання цього завдання зосереджуємося на аналізі динаміки, характеру, тенденцій процесу нагромадження наукових знань про життя і творчість Я. А. Коменського та головних напрямках, здобутках і вузьких місцях досліджень із цієї проблеми. Насамперед відзначмо тяглість розвитку української коменіани. Зокрема, простежуємо значний вплив на цей процес праць знаного українського радянського вченого Б. Мітюрова, які, попри певну ідеологізованість, докладно й дискурсно окреслюють життєвий шлях визначного чеського педагога та його дидактичні погляди й освітню діяльність [325].

Цей доробок Б. Мітюрова предметно аналізується в розвідках сучасних науковців (Ю. Бабак [13] та ін.), а його стрижневі наративи, незважаючи на нашарування подальших студій, чітко проглядаються в узагальнювальних «ювілейних» публікаціях на кшталт «Він випередив свій час: до ювілею Яна Амоса Коменського» (І. Улюкаєва [105]), «Мислитель, педагог, гуманіст: до 420-річчя від дня народження Яна Амоса Коменського» (Р. Арцишевський [10] та ін.). Означена ситуація відстежується в матеріалах серійних всеукраїнських наукових конференцій і читань, зокрема, улаштованих з нагоди 425-ти та 430-річчя від дня народження діяча: «Ян Амос Коменський – великий педагог минулого» (Херсон, 2012; 2017) [546], «Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки» (Умань, 2022) [547] та ін.

Виданим за їх результатами матеріалам важко дати однозначну оцінку. З одного боку, вони свідчать, що осмислення феномену Я. А. Коменського вийшло за межі «вузького» академічного кола «коменіанців», які ґрунтовно поглиблено займаються вивчення творчої спадщини педагога. З іншого боку, розширюється коло освітян і науковців, які звертаються до цієї проблематики й аналізують її в розрізі своїх наукових інтересів та професійно-педагогічної діяльності.

Друга тенденція відображає ключовий вектор розвитку української коменіани на початку XXI ст. і не завжди супроводжується нагромадженням нових оригінальних знань. Ідеться про те, що значна частина таких публікацій ґрунтується на матеріалах довідникової літератури, навчальних посібників та кількох основних праць Я. А. Коменського і наукових статей інших авторів. У

цьому контексті згадаймо збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 430-м роковинам його народження. Близько половини вміщених у ньому статей мають доволі подібний зміст, який відображають уміщені в їх назвах типові словосполучення «дидактика Я. Коменського»; «дидактичні погляди Я. А. Коменського»; «загальнопедагогічні ідеї Я. А. Коменського»; «теоретико-методологічні основи педагогічної системи Я. А. Коменського»; «принципи розвитку особистості в педагогічній системі Я. Коменського»; «Коменський – батько дидактики»; «значення ідей Я. Коменського для педагогічної науки» і т. ін. [547].

Є підстави стверджувати, що, на відміну від досліджень, які ґрунтуються на оригінальних працях діячів зарубіжжя та використовують доробок закордонних учених про їх життя і творчість, сучасна українська коменіана перебуває в замкненому колі пострадянського нарративу. Ідеться про те, що причетні до вивчення цієї проблематики науковці до недавнього часу (лютий 2022 р.) переважно спиралися на доробок радянських і сучасних російських авторів і російські переклади творів Я. А. Коменського.

Дібрані для предметного аналізу близько чотирьох десятків репрезентативних праць уможливають окреслити основні тематичні напрями та пріоритети нарощування нових знань у сучасній українській коменіані.

Перший напрям стосується розвитку традиції української радянської історіографії (Я. Ісаєвич, Є. Мединський, Б. Мітюров, І. Паславський та ін.) щодо вивчення постаті Я. А. Коменського в контексті педагогічної думки України XVII ст. та доби європейського Відродження і Нового часу. Зокрема, Г. Антонюк у низці розвідок на основі зіставлення його ідей та освітньої практики братських шкіл України, а також аналізу наукового дискурсу синтезувала спільне та особливе, притаманне поглядам чеського педагога та українських освітніх діячів означеного періоду на проблеми класно-урочної системи, викладання рідною мовою, демократизації освіти та принципу її загальності й обов'язковості тощо. З таких позицій визначається вплив ідей Я. А. Коменського на розвиток освіти і

педагогічної думки у слов'янському та європейському просторі в XVII – XVIII ст. [8].

Наповнення цього дискурсу свіжими сентенціями проявилось в пошуку паралелей між ідеями Я. А. Коменського та чільних представників української педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. (О. Духнович, О. Кониський, Я. Чепіга та ін.) щодо змісту національного виховання. Такий підхід уможливив з'ясування М. Ткачук його компонентів, що стосуються гуманізму і демократизму, патріотичних і загальнолюдських почуттів, працелюбства, правдивості, інших добродітностей [486].

Також стверджуємо, що сучасні дослідники, якщо порівнювати з українськими радянськими науковцями, майже не просунулися у вивченні життєпису Я. А. Коменського. Рідкісними є праці, які пропонують нові інтерпретації фактів та епізодів його біографії або впливу спадщини педагога на розвиток європейської освіти і педагогіки. Прикладом може слугувати розлога розвідка В. Лутвулліна, у якій розкривається таке дискурсне явище історії європейської освіти, як боротьба послідовників Я. А. Коменського за участі прибічників течій філантропістів і неогуманістів за подолання традицій догматичного навчання в класичних гімназіях. Її негативні наслідки (втрата провідної ролі гімназій у системі шкільної освіти через перемогу прибічників догматичного стилю навчання) автор пов'язав з відсутністю системної реалізації основних ідей Я. А. Коменського. З таких позицій обґрунтовується потреба ширшого погляду на феномен чеського педагога як «єдиного педагога-філософа, який побачив у вихованні зростаючих генерацій передумову подальшого поступу всього людства» [296].

У ракурсі розвитку першого напрямку коменіани цікавою є популярна у вітчизняному дискурсі позиція польського славіста Р. Мниха, який визначив чотири етапи рецепції творчості Я. А. Коменського в Україні: 1) знайомство українських учених з текстами та вченням чеського педагога за його життя у XVII ст.; 2) вивчення латиномовних текстів Я. А. Коменського у XVIII ст.; 3) осмислення його педагогічної спадщини у XIX ст. у Східній та Західній Україні,

відповідно за російськомовними текстами та німецько- і польськомовними перекладами; 4) видання у ХХ ст. коментованих перекладів творів чеського педагога як основи справжнього наукового дослідження його спадщини [336]. На нашу думку, цей неординарний підхід до вивчення української коменіани заслуговує на ґрунтовне осмислення вітчизняними науковцями.

Другий пріоритетний напрям стосується вивчення і використання творчої спадщини Я. А. Коменського в контексті розвитку в Україні дошкільної та початкової середньої освіти (З. Борисова [46], О. Замашкіна [169], І. Любченко [301, с. 85-87], О. Нікітіна [348], Н. Опанасенко, Г. Черненко [359] та ін.) та меншою мірою вищої школи (С. Одайник [355], В. Редайло та ін.) і соціальної педагогіки й виховання (А. Малько; В. Стинська [467]), мистецької освіти (Ю. Сліпич [454]), інклюзивної освіти (І. Малишевська, О. Чекан, В. Біличко, Є. Одошеська [157-161, 166-168]) тощо. Паралельно розробляються й актуалізуються вужчі аспекти творчої спадщини Я. А. Коменського, зокрема, щодо асоціативного навчання (Л. Гусак [114] та ін.).

У змістовому наративі таких праць подекуди важко виявити оригінальні підходи, інноваційні інтерпретації, позаяк у контексті заявлених проблем вони фокусують на загальновідомих компонентах дидактичної системи чеського педагога (принципи і методи навчання; співпраця вчителя та здобувача освіти; ступенева система шкіл; вимоги до вчителів тощо). Головною метою таких публікацій є доведення їх актуальності та практичної значущості для розвитку відповідних складників освітнього процесу.

Дискусійними та не завжди науково і методологічно обґрунтованими є інтерпретації ідей та поглядів Я. А. Коменського в термінах сучасної педагогіки. Ідеться, наприклад, про активно артикульовані науковцями тези, згідно з якими Я. Коменський ставив «професійну компетентність» як основну вимогу до особистості учителя, викладача; виступав за реалізацію «особистісно орієнтованого підходу» та принципів «дитиноцентризму» і «студентоцентризму» в організації освітнього процесу тощо. Утім, у творчій спадщині педагога таких

понять і концептів не було апріорі, тож важливо розуміти, що його ідеї та погляди можна лише умовно дефініціювати в категоріях і термінах сучасної педагогіки.

Більш продуктивними, оригінальними вважаємо виокремлені в третій напрям студії про використання творчої спадщини Я. А. Коменського у викладанні різних дисциплін, наприклад, математики (В. Моргун [339]), іноземних мов (О. Місечко [329]), природознавства (Л. Алфімова та ін. [Я.А22, с. 19-21], Л. Рибалко [426]), історії педагогіки Л. Ярощук [548]) тощо. Поряд з цим, порушується широке коло проблем щодо реалізації її потенціалу в організації різних аспектів освітнього процесу. Доречним видається згадати студії, які актуалізують ідеї Я. А. Коменського для гуманізація освітнього простору (Т. Довга [139]), удосконалення теорії і практики підручникотворення (М. Арцишевська, Р. Арцишевський [10]), підготовки вчителів [245, с. 64-67] тощо.

Спільним і загалом виправданим для таких праць є виявлення у творчій спадщині педагога продуктивних ідей, підходів, методів, які можуть бути використані в підвищенні якості навчального процесу. Науково і методично обґрунтованим вважаємо підхід, коли дослідники безпосередньо зосереджуються на аналізі текстів його творів та крізь їхню призму доводять доцільність використання описаних педагогом дидактичних ідей, практик, інструментів в організації освітнього процесу.

Цікавим і продуктивним у науково-теоретичному та методичному вимірах є подальша розробка значущих положень дидактики Я. А. Коменського. Виокремлюємо здійснений Л. Рибалко аналіз проблеми інтеграції змісту освіти, яка була вперше сформульована і розроблена в його працях. Важливими і дискусійними виглядають твердження науковиці, згідно з якими саме він уперше використав поняття «картина світу» («драбина світу») та сформулював положення про необхідність включення в інтегрований зміст освіти науково доведених і ймовірних знань, нерозв'язаних наукових проблем. Відтак розкривається подальша еволюція проблеми інтеграції змісту в працях відомих педагогів (Дж. Локк, Й. Песталоцці, К. Ушинський, П. Блонський, В. Сухомлинський та ін.)

і сучасних українських науковців, які вкладають в неї свій зміст відповідно до сучасних викликів [426]. Такі рецепції не декларативно й клішовано, а конкретно й переконливо відображають практичну значущість і актуальність ідей та поглядів Я. А Коменського.

Означені риси, характеристики притаманні четвертій групі праць, які стосуються вивчення і використання творчої спадщини Я. А. Коменського в розвитку різних напрямів виховання – соціального (А. Малько [306]), морального, естетичного, християнського (А. Білаш [195-198], Г. Свиридова, Д. Скільський [448]), сімейного (Т. Мельничук [546, с. 112-116]), деонтологічного (Л. Чумак [528]) та різних проблеми формування особистості (С. Ганаба [85], Т. Довга [140], О. Замашкіна [169], І. Княжева [548, с. 58-61]), зокрема, у плані розвитку толерантності (М. Арцишевська [11]), дисциплінованості (Ж. Сельмашук [442]) тощо.

Таке тематичне різноманіття студій засвідчує сприйняття творчої спадщини Я. А. Коменського як універсальної теорії та практично орієнтованого методичного ресурсу, затребуваного для розв'язання значущих завдань організації освітнього процесу та формування особистості. У них привалюють типові підходи до вивчення означеного кола питань: їхня актуалізація в ракурсі сучасних освітніх парадигм і офіційних документів України та розкриття ідей, установок, положень творів Я. А. Коменського, які, за думкою авторів, мають сприяти їхньому розв'язанню.

Як приклад публікацій, у яких пропонуються оригінальні підходи до осмислення педагогічної спадщини Я. А. Коменського, виокремлюємо розвідку І. Лебідь, у якій на основі аналізу Таксономії Блума і Фінка, доробку західних і вітчизняних учених, здобутків технологічної революції XXI ст. (блокчейн, віртуальна реальність тощо) показано, як теорія мислителя XVII ст. органічно співвідноситься із сучасними викликами і проблемами, що стосуються якісної освіти, засвоєння знань, розвитку мислення, креативності. Зокрема, цікавим є структурне порівняння головних категорій Цифрової Таксономії Блума (творчість; оцінювання; аналіз; застосування; оцінювання; розуміння;

запам'ятовування) і Таксономії Фінка (фундаментальні знання; застосування; інтеграція; уважність, навчитися вчитися) з положеннями «Великої дидактики». На цій основ доводиться, що місія школи майбутнього полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти швидко і творчо адаптуватися в мінливому суспільному середовищі. Тому сучасні виклики цифрового простору доречно трактувати на основі обґрунтованого Я. А. Коменським чотири століття тому принципу природовідповідності, який передбачає постійне особистісне самовдосконалення [281].

Матеріали науково-практичної конференції «Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки» (2022) (А. Кучай [263, с. 70-73], О. Канарова, А. Нікіренкова [206, с. 58-61], Г. Свиридова, Л. Семеновська) та низка змістовних розвідок (Р. Сопівник, В. Пабат [457]) чітко і коректно відображають постановку проблеми, згідно з якою минуле явно та опосередковано впливає на сучасність, трансформуючи її повністю або фрагментарно, зберігаючись у ній частково або становлячи її основу. Позаяк лише на зламі XVII ст. людину почали розглядати «як досконале творіння з індивідуальним набором талантів, здібностей, нахилів та різним рівнем інтелектуальних можливостей», великий проміжок часу між становленням людини за доби Нового часу та за сьогодення не змінив цих базових домінант [206].

Продуктивними для історіографії обговорюваної проблеми є пропоновані науковцями синтези, які в персоніфікованому вигляді генерують продуковані мислителями Нового часу Я. А. Коменським, Ф. Беконом, Дж. Локком, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, І. Кантом, Й. Песталоцці оригінальні ідеї щодо виховання особистості на засадах антиклерикалізму, антиабсолютизму, природовідповідності, філантропізму, вільного виховання. Доводиться, що обґрунтовані ними методи наукового пізнання (індукція; поняття «дидактики» як науки про навчання; розуміння виховання як процесу оволодіння мудрістю, добродієністю, благочестям; уявлення про людину як «чисту дошку», яка формується під впливом зовнішнього світу; потреби виховання жінки як особистості; необхідність заміни постулатів авторитарної педагогіки методами

«природних наслідків» і цілеспрямованого плекання в людини високих моральних почуттів, інші постулати) на століття вперед визначили пріоритети розвитку теорії і практики педагогічної науки (Р. Сопівник, В. Пабат [457]).

До нового прочитання та осмислення творчої спадщини визначного педагога спонукає перебування України в стані повномасштабної війни. Так, Н. Зайченко, зважаючи на аналіз творів Я. А. Коменського в контексті «політичної педагогіки», показала його розуміння взаємозв'язку феноменів по лінії «держава – політика – дидактика». На цій основі актуалізується «політико-педагогічна концепція» мислителя, яка ґрунтувалася на цінностях християнського гуманізму, демократизму, суспільної справедливості [167].

Автори розвідки “Система гідності й сумління людини під час війни сформована у «Порадах» Я. А. Коменського” Г. Войтенко та М. Седлецький показали сформовану в працях Я. А. Коменського позицію «гідності й сумління людини під час війни» («нова політика» має шукати «миру з усіма людьми, щоб не від кого не надходило горя і шкоди») та її співзвучність з освітніми програмами ЮНЕСКО, орієнтованими на поширення освіти для формування міжнародно-правової свідомості з підтримки миру .

Як окремий своєрідний компонент української коменіани розглядаємо порівняльно-педагогічні студії. Їхні автори вдаються до сміливих аналогій, які, щоправда, не завжди відповідають методологічним засадам і підходам до підготовки такого виду праць. Оригінальною в означеному ракурсі бачиться підготовлена на принципах порівняльної педагогіки розвідка М. Алатиренко, де авторка крізь призму рефлексій знаних українських педагогів і викликів, з якими зіштовхнулася система освіти Україна у зв'язку з початком повномасштабної військової агресії РФ, вдалася до зіставлення «європейської педагогічної класики» та «древньої традиції» в особі Я. А. Коменського та Конфуція. Відзначивши показові деталі біографій і творчі ідеї діячів, науковиця структурувала та зіставила їх компоненти, які стосуються формування моральності, навчання, поглядів на державність. На цій основі визначено спільне та особливе «думок і

ритмічності» педагогів-філософів, які, представляючи різні епохи, залишили нащадкам невмирущі трактування цінностей та ідеалів [2].

Цікавими з позиції аналітики та за змістом видаються паралелі, які розгледів О. Хорошев у педагогічних системах Я. А. Коменського та Г. Сковороди. Зіставивши представлені ними періодизацію виховання людини та концепт «сродності» праці людини, а також їхні гуманістичні ідеї, погляди на сімейне виховання, інші аспекти творчості, автор доводить, що «роз'єднані в часі два великі педагоги» були «дуже схожими в своїх поглядах на освіту та виховання», тож їхні ідеї збагатили і вплинули на подальший розвиток світової та української педагогічної думки [512].

Мають науковий сенс і ширші комплексні компаративістсько-персоніфіковані студії. Так, К. Мазур представив синтезований і загалом обґрунтований порівняльний аналіз фрагментів життєпису Я. А. Коменського і В. Сухомлинського та їхніх поглядів на питання, що стосуються сімейного виховання («материнська школа» - «батьківська школа»); вимог до вчителя; вікових періодизацій дітей; активності та творчості учнів; методів навчання; підходів до морального, фізичного, трудового виховання. Висновується, що хоча Я. А. Коменський переважно був теоретиком, а В. Сухомлинський свої ідеї впроваджував у практиці авторської школи, подібність їхніх ідей полягає у величч, майстерності, неперевершеності, попри те, що вони творили в різні епохи – європейського Відродження та радянського тоталітаризму [302].

Має науковий сенс покроковий структурний контент-аналіз творів Я. Коменського та К. Ушинського щодо порівняння їх поглядів на проблеми фізичного виховання за певними компонентами (методологічні засади; здоровий спосіб життя; засоби; валеологія тощо) (С. Марчук [314]). Автори таких публікацій переважно акцентують на практичній значущості їх результатів для впровадження в освітній процес. На нашу думку, вони становлять інтерес і для розвитку педагогічної науки, адже засвідчують спільне та особливе у ставленні мислителів різних епох і країн до значущих освітньо-педагогічних ідей і феноменів, які позначали її розвиток.

Особливу цінність і складність для вивчення для історіографа становлять студії, які аналізують оцінки знаних українських учених педагогічної спадщини Я. А. Коменського, адже віддзеркалюють не лише його власну «суб'єктивно-первинну» рефлексію на доробок інших науковців, а «вторинну», тобто рефлексію того, як інші автори оцінювали та інтерпретували феномен визначного педагога. У плані порівняння назвемо дві однакові за предметом дослідження, але відмінні за поглядами розвідки: «чижевськознавиці» М. Суділовської «Педагогічна спадщина Я. А. Коменського в оцінках Дмитра Чижевського» [473] та «коменіанки» В. Лучкевич «Дмитро Чижевський – дослідник невідомої педагогічної спадщини Я. А. Коменського» [297]. В обох випадках науковиці зосередили увагу на дослідженні Д. Чижевським віднайдених ним маловідомих манускриптів Я. А. Коменського, які розкривають філософсько-педагогічні засади його пансофічних ідей та роль морально-релігійного виховання в розвитку особистості.

При цьому М. Суділовська визначила чинники, які зумовили зацікавлення визначним філософом і літературознавцем творчістю чеського педагога, розкрила етапи цього дослідницького процесу (довоєнний період, що позначився активною пошуковою роботою і контактами із чеськими славістами; період Другої світової війни, коли шукалися засоби для видання рукописів; повоєнний, коли готувалися до видання манускрипти Я. А. Коменського тощо). Авторка доводить, що саме Д. Чижевський відкрив нову сторінку в коменіані, яка дала змогу дослідникам повному оцінити її не лише дидактичний, а й філософський, літературний, мовознавчий складники [473]. В. Лучкевич зацентувала на визначальній ролі Д. Чижевського в розвитку літературознавчого напрямку коменіани (зміст та мовні і стильові особливості його трактатів) [297], який, до слова, є майже не дослідженим у педагогічній коменіані.

У ракурсі суспільних та освітніх реалій до вивчення С. Миропольським життя і творчості Я. А. Коменського підійшла С. Золотухіна. Авторка показала мужність ученого, який, попри огульне засудження ідей чеського педагога в російській імперії, доводив їх прогресивне значення. С. Миропольський 1864 р.

розпочав педагогічну діяльність у Харкові, де впродовж 1867–1870 рр. викладав педагогіку на педагогічних курсах при Харківській духовній семінарії, керував недільною чоловічою школою при семінарії, виступав за створення жіночих закладів освіти тощо. С. Миропольський, узявши за основу ідеї побудови народної школи Я. А. Коменського, зреалізував їх у проекті створення закладу освіти «нового типу» на засадах загальної доступності принципів гуманізму, демократії, народності, внутрішньої автономії. На нашу думку, такі зрізи, які переносять розроблені Я. А. Коменським ідеї управління освітою з теорії в площину практичної реалізації, розкривають нові грані життєдайності цього феномену.

Отже, якщо порівнювати з українською радянською історіографією, сучасні вітчизняні дослідники помітно просунулися в розширенні персоніфікації процесу розвитку педагогічної думки за доби Стародавнього світу, Античності, Середньовіччя і Відродження та предметного вивчення життя і творчості її окремих представників. Прикметною рисою таких студій є міждисциплінарність, що виявляється у взаємозв'язку педагогічної біографістики з філософією освіти та іншими галузями знань. На такому тлі виокремлюється поступ української коменіани, який важко оцінити однозначно. За умов щораз більшої кількості студій, що розкривають та увиразнюють різні аспекти творчої спадщини Я. Коменського, до певної міри об'єктивно й закономірно пригальмовується процес нарощування нових знань, які починають циркулювати не по спіралі, а по колу у вигляді дублювання, подекуди компіляції певних ідей, поглядів, положень. За таких умов актуалізується складання бібліографії праць А. Я. Коменського, позаяк чинні списки і покажчики [35;322] явно не вичерпують масиву студій про життя і творчість основоположника педагогіки. Це стосується і потреби подальшого поглибленого вивчення його життєпису, адже сучасні науковці (якщо порівнювати з радянськими авторами) майже не мають істотних здобутків у цьому напрямі.

2.3. Тенденції дослідження педагогічних поглядів та освітньої діяльності діячів Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.)

Історіографія праць про зарубіжні персоналії, чия життєдіяльність припадає на Новий час і добу Просвітництва другої половини XVII – XIX ст., має низку особливостей. Вона відзначається великою кількістю персоніфікованих студій і спирається на радянську спадщину дослідження «класиків педагогіки» в особі А. Дістервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля та ін. Поряд з ними, на перетині 1990 – 2000-х рр. до предметного поля української історико-педагогічної науки вводяться «малодосліджені» діячі, які представляли різні галузі знань і сфери суспільної діяльності. Це були філософи, соціологи, філологи (І. Гердер, В. фон Гумбальдт, Л. Заменгоф, І. Кант, Г. Лессінг, Г. Спенсер), письменники (І. В. Гете, Н. Грунтіг, Г. Веллс, Р. Тагор), державні і релігійні діячі (Г. Манн, Н. Л. Цинцендорф) тощо.

За означеної історіографічної ситуації варто розглянути деякі вже згадувані праці про представників філософії освіти з позицій з'ясування їхніх поглядів на проблеми навчання і виховання та освітньої діяльності. Так, у докторській дисертації Л. Ваховського досліджено діячів епохи Просвітництва, чії педагогічні ідеї та погляди стали предметом дискурсу в українській історико-педагогічній науці ще за радянського періоду (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо) та почали вивчатися в розрізі педагогічної біографістики на початку XXI ст. (І. Гердер, І. В. Гете, В. фон Гумбальдт, І. Кант, Г. Лессінг та ін.). Науково-теоретичне значення цього доробку вбачаємо у двох аспектах. По-перше, учений фактично ввів до наукового обігу вітчизняної теорії виховання представників західноєвропейської філософсько-педагогічної антропології виховання Г. Болінброка, Д. Гартлі, А. Колліза, Д. Прістлі, Д. Толанда та ін. По-друге, зважаючи на аналіз персональних поглядів, теорій, концепцій виховання діячів доби Просвітництва, Л. Ваховський синтезував їх як культурно-історичний феномен, що становить комплекс суспільних ідей, настроїв, форм поведінки,

культурних переваг, які позначили суспільний перехід від релігійного традиціоналізму до змішаної новаторської системи цінностей. За думкою автора, цю концепцію не можна звести до однієї ключової ідеї, адже вона ґрунтується на культурі природної і автономної особи та вірі в могутність розуму, історичного прогресу, досконалості людини і суспільства [59]. Ці висновки мають важливе методологічне значення, адже сучасні науковці намагаються формалізувати теоретичні погляди і теорії мислителів минулого в чіткі, однозначні (тому часто клішовані) визначення і положення, хоча насправді вони є сутнісно множинними та повинні розглядатися з позицій наукового плюралізму.

Поряд із коменіаною, в історіографії української педагогіки оформився ще один персоніфікований напрям – Фребель-педагогіка. У складеній О. Покусовою (2022) бібліографії праць про життя і творчість Ф. Фребеля зі ста зафіксованих публікацій значна частина з'явилися за радянського періоду або в рф [392], тож близько 30–35 студій українських авторів становлять інтерес для нашого дослідження. Основний компонент Фребель-педагогіки, що стосується теорії виховання, знайшов відображення в різнотипних дослідженнях. Дисертація О. Анісімової [4] та оригінальні статейні публікації (Г. Беленька [56], О. Богініч [66], К. Поліщук [394]) присвячені використанню ідей Ф. Фребеля в підготовці майбутніх вихователів ЗДО, зокрема, до корекційної праці з дітьми дошкільного віку (І. Брушневська [106], формування в них логіко-математичних уявлень (Г. Грама [155], Т. Ключнікова [225], Ю. Коломієць [235], Д. Стасюк [463]), розвитку їхнього мовлення (І. Луценко [299]), природознавчої компетентності (Н. Кот [243]) та естетичного (Г. Сухорукова [476]), сімейного (В. Федяєва [497]), суспільного виховання на засадах гуманізму (О. Проскура [412]) тощо.

У 2010-х рр. у Херсонському державному університеті сформувався науково-громадський осередок з вивчення і популяризації педагогічних ідей Ф. Фребеля. На осмислення означеного вище кола проблем була зосереджена увага проведеного на його базі в березні 2012 р. міжнародного науково-практичного семінару «Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фрѳобеля» [187]. Це ж стосується і укладених

працівниками університету збірок документальних і наукових матеріалів «Інтегрування педагогічних ідей Фрідріха Фребеля: від класики до інновації: методологічні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти» (Н. Іванова та ін., 2020) [183] і підготовлених навчальних посібників «Фребельпедагогіка. Хрестоматія. Практикум» (2014) [386], «Використання дидактичного матеріалу «дари Фребеля» у роботі з дітьми дошкільного віку» (2019) [385] (автори обидвох – Л. Петухова, О. Анісімова) тощо.

Зосередженість авторів наукових студій на певному колі проблем спонукає не занурюватися в аналіз окремих праць, а спробувати реконструювати загальну наукову рецепцію педагогічної системи Ф. Фребеля та схарактеризувати її основні компоненти. В українській педагогічній науці він часто трактується як «фундатор дошкільної педагогіки», хоча ця номінація подекуди надається й іншим діячам, зокрема, М. Монтесорі та К. Ушинському. У такому ракурсі сформувалося розуміння Фребель-педагогіки як цілісної системи навчання і виховання здобувачів дошкільної освіти в проєкції концептуальних засад творчості її фундатора. Процес упровадження його педагогічних ідей у ЗДО науковці розуміють як усвідомлення майбутніми та фаховими вихователями алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей, доборі форм, методів і засобів навчання, які забезпечують досягнення ефективної професійної діяльності [4;28].

На початку 2020-х рр. пріоритети Фребель-педагогіки щодо проблем виховання здобувачів дошкільної та початкової освіти не змінилися, але розширилося предметне поле її осмислення. Про це свідчать матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди» (квітень 2023 р.). Поряд з аналізом соціально-педагогічних передумов і шляхів упровадження фребелівських ідей в організацію педагогічної взаємодії, значний інтерес в учасників заходу викликали питання щодо використання досвіду Фребель-педагогіки в мотивації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, упровадження її ідей у системі інклюзивної освіти,

модернізації середовища ЗДО на її засадах, моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в них [292].

У світовій педагогічній думці в одному ряді з Ф. Фребелем стоять знакові постаті Дж. Локка, Й. Ф. Гербарта, Ф. Дістервега. Прикметно, що, хоча українська історіографія про їх життя і творчість є скромнішою, постать Ф. Фребеля, згідно з нашим аналізом, не стала предметом окремого комплексного дослідження, тож фактично не маємо його ґрунтовної біографії як педагогічної персоналії.

Згадувані посібники з історії освіти і педагогіки та окремі публікації (Д. Грегірчак [103], В. Золочевський [178] та ін.) у подібних ракурсах фокусують систему виховання Дж. Локка, зокрема, щодо визначення її змісту, мети, основних компонентів та їхньої характеристики тощо.

Рецепцію української педагогічної історіографії із цієї проблеми репрезентують дві змістовні дисертації. У праці О. Скринської (2002) доводиться, що центральне місце в його творчій спадщині посідала проблема дисциплінуючого виховання та її стрижень – ідеал англійського джентльмена. На цій основі визначаються мета виховання (вироблення характеру), зміст і методи формування гармонійно розвиненої особистості та стрижневі принципи цього процесу – цілеспрямованість, зв'язок із життям, єдність свідомості й поведінки, поєднання індивідуального й комплексного підходів, виховання в праці, повага до особистості вихованця тощо. Концептуальний підхід Дж. Локка до означеної проблеми вбачається в цілісному розгляді виховання як «дисципліни». Вона не ототожнюється з навчанням, а поділяється на окремі структурні компоненти: фізичне виховання він розглядав як «дисципліну тіла», моральне – як «дисципліну характеру», «духовне загартування», формування розуму – як «інтелектуальну дисципліну» [450].

У дисертації О. Габелко (2010) теорія виховання Дж. Локка трактується як «емпірико-сенсуалістична» та пропонується інтерпретація її основних компонентів. За думкою науковиці, педагог розумів мету виховання як формування ділової, практичної людини з манерами аристократа, тож цей процес відбувається на основі поєднання розумового, морального і трудового виховання.

Акцентується на аспектах теорії виховання Дж. Локка, що стосуються її стрижня – розвитку моральності та методів і засобів її досягнення; персональної відповідальності батьків і педагогів за виховання дитини; розуміння процесу виховання як подолання «порочних нахилів»; ідеї про соціальну детермінованість виховання (для багатих і бідних), яка стала предметом наукового дискурсу, тощо [81]. Дві означені праці засвідчують прогресуючу тенденцію щодо розвитку плюралістичного наукового дискурсу, коли науковці аргументовано ретранслюють свої позиції щодо оцінки творчості педагогічних персоналій, зокрема їх поглядів на проблему виховання.

Сказане стосується й історіографії про творчість Ф. Дістервега. Загальні уявлення про неї дають укладена Н. Чалою бібліографія із 25 праць [519] та результати власного пошуку. Репрезентативні публікації фокусують на аспектах теорії виховання визначного педагога, що стосуються обґрунтування принципів природовідповідності (Ю. Бондаренко [45]) і самодіяльності дитини (В. Курашова [269]), значення особистого прикладу і громадянської позиції педагога у вихованні молоді (І. Торопова [489]) та ін.

Сукупно з навчальною літературою цей доробок пропонує загальні уявлення про сутність, основні структуровані елементи, особливості педагогічної системи Ф. Дістервега. В українській історіографії побутує трактування його теорії виховання як «теорії збудження», згідно з якою цілеспрямовано організоване виховання та вільний розвиток особистості – це не антагоністи, а взаємопов'язані ланки єдиного процесу. За усталеною думкою науковців, основні цілі виховання педагог убачав у розвитку самодіяльності дітей, спрямованої на реалізацію певних завдань. У руслі сучасних освітніх парадигм акцентується на виступах Ф. Дістервега проти соціальних, національних і конфесійних обмежень у царині освіти та його розумінні завдання школи щодо виховання гуманних людей і свідомих громадян, просякнутих любов'ю до людства та свого народу.

У найбільш цілісному вигляді рецепцію сучасної вітчизняної науки педагогічної концепції А. Дістервега представляє науково-публіцистичний нарис доктора філософських наук В. Хромця (2024). Стисло, чітко показуючи життєвий

і професійний шлях діяча, учений розкриває основні компоненти його авторської педагогічної (дидактичної) системи (зміст, мета, принципи) та доводить її унікальність і актуальність за сучасних освітньо-педагогічних реалій. Новизна і цінність цієї праці, на нашу думку, полягає, по-перше, у з'ясуванні внеску А. Дістервега в розробку теоретичних засад педагогіки як науки. Це виявилось у визначенні її структури (теорія, дидактика, методика); стрижня – формування педагогічного ідеалу; особливого місця серед інших дисциплін тощо. По-друге, роль і значення А. Дістервега у світовій педагогіці вбачається передусім в організації системи загальнообов'язкової педагогічної освіти на німецьких землях. По-третє, доводиться його виняткова заслуга у втіленні на практиці ідеї масової загальної школи для всіх верств населення, що згодом стало «прототипом» для створення аналогічних освітніх систем в інших країнах [514].

Попри доволі глибокі традиції вивчення постаті Й. Гербарта в українській педагогіці, його сучасне осмислення як педагогічної персоналії не відзначається широким науковим дискурсом. Про це свідчить нечисленний перелік студій українських авторів, представлений у бібліографії ДНПБУ [331] та списках джерел у дисертаціях (І. Гоштанар [100] і Н. Федчишин [496]), які й окреслюють основну рецепцію української науки із цієї проблеми.

Вивчаючи педагогічну систему Й. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору, І. Гоштанар (2011) виявила дві протилежні тенденції щодо її визнання. Схвалення та культивування гербартівської теорії виховуючого навчання європейськими педагогами другої половини ХХ – початку ХХ ст. змінилося її «необ'єктивними» (за думкою науковиці. – Авт.) оцінками й невизнанням представниками реформаторської педагогіки та радянської науки. З'ясувавши суспільно-політичні чинники формування світогляду вченого, науковиця визначила етапи формування його педагогічної системи (1797–1802; 1802–1809; 1809–1841 рр.), які детермінувалися академічною і педагогічною діяльністю в університетах різних європейських країн, та розкрила її філософсько-психологічні засади (незалежність педагогічного мислення і дії від

«традиційної» етики, теології, політики; обґрунтування педагогічної теорії та практики тощо) [100].

У баченні І. Гоштанар педагогічна система Й. Гербарта спрямована на організацію формування морального характеру, водночас цілісний процес ґрунтується на засадах єдності навчання і виховання та забезпечує суб'єктність здобувача освіти. Її головне завдання (формування естетичного сприйняття довкілля) реалізується методом «руху від ідеї до дії» та забезпечується єдністю принципів керування, виховуючого навчання і морального виховання. З таких позицій окреслюється вплив гербартівської теорії на розвиток національних систем освіти різних країн, де вона знайшла чимало прибічників та опонентів. Авторка увиразнює внесок ученого в розвиток педагогічної науки: її обґрунтування як самостійної галузі знань; доведення єдності процесів навчання і виховання, розкриття значення самонавчання для розвитку особистості тощо [100].

На предметний аналіз заслуговує і дисертація Н. Федчишин (2009), яка розкриває дидактичну систему Й. Гербарта у вужчому тематичному ракурсі. Обґрунтувавши роль і місце діяча у європейській та світовій педагогічній думці (як «засновника» педагогічної науки, «основоположника» педагогічної психології), дослідниця стверджує, що прибічники його авторської системи не змогли цілісно осягнути її сутності та глибини, тому її канонізували, відтак догматизували, що виявилось в дефініції феномену «гербартіанство». Попри критику окремих положень цієї концепції, науковці різних періодів пропонували її власне розуміння та зіставляли і шукали аналоги в спадщині інших визначних педагогів – Я. А. Коменського, Й. Песталоцці та ін. [496].

Працю Н. Федчишин вирізняє намагання представити дидактичні ідеї Й. Гербарта як цілісну оригінальну педагогічну парадигму, яка пропонувала інноваційне розуміння змісту і методів навчання. Це виявлялося в новому підході до добору навчальних предметів, який узалежнювався від людської природи та суспільних потреб; обґрунтуванні необхідності поєднувати опанування гуманітарними дисциплінами з вивченням ремесла, землеробства, торгівлі;

доведенні потреби вдосконалення вчителем знань з психології для розуміння особливостей дитячої душі тощо. На увагу заслуговує тлумачення авторкою на основі ретельного вивчення праць Й. Гербарта (а не інтерпретацій інших дослідників) стрижневого концепту виховуючого навчання як відповідності змісту навчання вихованню та діям і словам учителя, якому належить вирішальна роль у його реалізації на практиці. У такий спосіб увиразнюється значення гербартівської дидактики, яка спрямовувала на поєднання формальної та реальної освіти; розвивала постулати елементарної освіти; обґрунтовувала теорію педагогічного мистецтва як основи розвитку «нової педагогіки»; розглядала засвоєння знань як психолого-педагогічний процес, що розвиває мислення тощо [496].

На відміну від І. Гоштанар, яка фактично глорифікує Й. Гербарта як педагогічну персоналію, Н. Федчишин виступає проти «канонізації» і «догматизації» його педагогічної системи та показує її «вдалиий синтез» з європейською педагогічною думкою.

Порівняно Дж. Локком, А. Дістервегом, Й. Гербартом, іншими визначними діячами європейської та світової педагогіки, доволі низький ступінь дослідження в українській науці має постать швейцарського педагога Й. Песталоцці. В укладеному працівниками Рівненського педагогічного гуманітарного університету чи не єдиного в Україні його персонального бібліографічного покажчику (2018) зафіксовано лише кілька аналітичних статей вітчизняних науковців (А. Русаков, Є. Сарапулова, П. Шевченко [531], С. Шиленко), решту становлять фрагменти про життя і творчість діяча в навчальній літературі та радянських і російських виданнях [72].

За означеної ситуації, зокрема, відсутності комплексних досліджень, рецепцію української науки про Й. Песталоцці як педагогічної персоналії презентують матеріали навчальних посібників, як-от В. Кравця [248, с. 274-306], Д. Скільського [449, с. 180-201], О. Сисиєвої, І. Соколової [457, с. 52-58], які, крім аналізу його творів, значною мірою спираються на наративи радянських і сучасних російських авторів. Вони дають загальні уявлення про життєвий шлях і

формування світогляду діяча; його погляди на виховання, що має ґрунтуватися на засадах природовідповідності; розроблений ним концепт розвивального і виховуючого навчання (активізація мислення дитини); сутність і основні компоненти його теорії елементарної освіти, яка інтегрує ключові складники виховання – морального, розумового, фізичного, трудового, естетичного тощо.

Поряд з означеними студіями, певний приріст нових знань про творчість Й. Песталоцці відображає низка змістовних публікацій. Ідеться, наприклад, про підготовлену на німецькомовних джерелах розвідку С. Брежнєвої про його вплив на розвиток етноконфесійної музичної освіти на засадах пруської освітньої системи. Ідейною основою для цього, за думкою науковиці, стала його віра і невичерпні ресурси людської природи та розвиток дитини засобами природи, яка у своїй основі містить форму, число, звук. Показується вплив ідей та навчальної методики Й. Песталоцці на реорганізацію освіти в Пруссії та країнах Західної Європи і США [49]. Останню тезу в ширшому контексті розвинув Д. Скільський, який схарактеризував діяльність німецьких педагогів кінця XVIII – першої половини XIX ст. Й. Герберта, Ф. Фребеля, Ф. Дістервега, К. Вандера як «послідовників педагогічного вчення Й. Песталоцці» [448, с. 223-268].

Поряд з публікаціями про ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині Й. Песталоцці (О. Шеремет, В. Павленко [533] та ін.), новизною відзначаються розвідки про його погляди на трудове виховання та розвиток дитячої ручної праці як компонентів елементарної освіти (Н. Стеценко [466], П. Шевченко [531] та ін.). Розкриваючи ідею педагога щодо поєднання навчання з фізичною працею, автори акцентують на тому, що він уперше в педагогічній теорії пов'язав мотивацію праці з природою дитини як чинника, що сприяє її моральному загартуванню та здатності до самовизначення і готовності до самотійного життя.

Над сучасними студіями про означені педагогічні персоналі тяжіють радянські стереотипи, що виявляються в їх клішованих трактуваннях як «класиків педагогіки» (за аналогом з «класиками» відомих ідеологічних учень), «педагогів-демократів» тощо. Водночас на початку XXI ст. активізувалося вивчення

«маловідомих» персоналій, які за радянських часів нерідко таврувалися як представники «буржуазної», «реакційної» науки. Серед них – фахові педагоги та представники інших галузей знань, тож дослідження про їхні життя і творчість мають міждисциплінарний характер.

За хронологією з-поміж перших у цьому ряді стоїть німецький педагог А. Франке, який на перетині XVII–XVIII ст. здобув популярність у Європі завдяки створеному соціально-освітньому закладу «Сирітський дім». До його введення в предметне сучасної вітчизняної педагогічної науки спричинився Д. Скільський, який трактує діяча як «педагога-пієтиста», позаяк у заснованій ним школі для дітей з незаможних родин освітній процес будувався в дусі релігійного пієтизму (благочестя) [449, с. 204-209].

Важливі контури рецепції А.-Г. Франке як педагогічної персоналії викладені в дисертації А. Завальнюка. Абстрагувавшись від життєпису діяча, автор зосередився на передумовах заснування та розвитку згаданого «Сирітського дому в Галле. Крізь призму його функціонування як комплексу навчально-виховних закладів та виробничих і аграрних підприємств висвітлено педагогічні погляди А.-Г. Франке: провідна ідея – виховання правдивого християнина; дидактичні принципи (практична корисність здобутих знань; доступність і послідовність навчання та ін.) [164]. Вважаємо, що зарахувати реферовану студію до педагогічної біографістики можна дещо умовно (за назвою), позаяк у центрі уваги є не постать А.-Г. Франке, а діяльність заснованої ним установи.

За ідентичної постановки проблеми («освітня діяльність та педагогічні погляди») інша представниця наукової школи М. Євтуха В. Завальнюк (2010) уводить у предметне поле вітчизняної педагогічної науки ім'я ще одного пієтиста Н.-Л. Цинцендорфа. Пошукова праця в системі Google дає підстави стверджувати, що до появи статей і дисертації науковиці, ця персоналія в інформативному просторі України згадувалася лише в релігієзнавчій та історичній літературі. Абстрагування від життєпису Н.-Л. Цинцендорфа дещо компенсується з'ясуванням суспільних умов формування його громадянської позиції. Прийнятним є підхід, згідно з яким крізь призму діяльності заснованих ним

навчально-виховних закладів (етапи, зміст, методи, організація освітнього процесу) розкривається його концепція морально-етичного виховання. Окреслення її сутності (прищеплення християнських цінностей), принципів (індивідуальності виховання, вільного розвитку внутрішнього потенціалу, особистісного спілкування), інших компонентів формує уявлення про Н. Цинцендорфа як представника «християнської педагогіки», «реформатора релігійної освіти» [152], який посідає своє місце у плеяді німецьких педагогів, учених і освітян-ентузіастів доби Просвітництва.

У процесі дослідницької праці виявлена тенденція, відповідно до якої творчі ідеї, теорії окремих діячів спочатку актуалізувалися в контексті вивчення важливих проблем розвитку освіти та виховання, а згодом вони ставали предметом цілісного наукового осмислення як педагогічні персоналії. Вона виразно виявилася в осмисленні життя і творчості Н. Грундвіга, якого у 2002–2009 рр. стали досліджувати в ракурсі філософії освіти (Г. Сагач) та розвитку педагогічної освіти в Данії (А. Роляк), освіти дорослих у скандинавських країнах (О. Огієнко) і в Україні (Л. Сігаєва) тощо. А 2015 р. з'явилася дисертація, авторка якої Н. Шугалій розкрила чинники й основні етапи життєвого шляху Н. Грундвіга та, інтегрувавши доробок зарубіжних і українських авторів, схарактеризувала його науково-педагогічну спадщину в контексті розвитку освіти Данії [537].

Сукупно означені студії дають достатньо повне уявлення про педагогічну персоналію Н. Грундвіга як ініціатора створення народних шкіл для дорослих, розробника вчення про «школу для життя», що ґрунтується на ідеї відкритого університету та пріоритетах живого спілкування і вивчення рідної й іноземних мов; прибічника поділу освіти за соціальною ознакою на академічну для привілейованих та практичну для широких верств населення; адепта родинного виховання тощо. Розкривається вплив створеної Грундвігом у середині ХІХ ст. у Данії моделі школи для осіб старших від 18 років (для поглиблення фахової та загальноосвітньої підготовки) на відкриття подібних закладів освіти в країнах Північної та Західної Європи

Означені праці засвідчують підходи до дослідження педагогічних персоналій доби Просвітництва не лише в контексті розвитку національної педагогічної думки (зокрема, Німеччини), а й як діячів, чия творчість і організаторська діяльність справили значний вплив на розвиток європейської та світової освіти і педагогіки. Сказане стосується і вивчення діячів американського континенту.

Завдяки доробку М. Ваховського [58], який доповнюють наративи навчальних посібників (І. Зайченко [167, с. 469-470]), розвідок з проблем лідерства (О. Пономаренко [399]), студій про розвиток шкільництва (Я. Пилинський [388]), художньої освіти (О. Гаркуша), морального виховання в США (В. Жуковський [157]) та ін., в історіографії української педагогічної науки представлено американського педагога, реформатора освіти і громадського діяча Г. Манна. Стислий, дещо стандартизований його життєпис поєднується з розлогим аналізом педагогічних ідей Г. Манна. Науковці акцентують на поглядах Г. Манн на загальну освіту як спосіб перетворення «неслухняних» дітей на дисциплінованих розумних громадян країни; ідеї повсюдного створення державних шкіл та обґрунтування принципу світської середньої освіти для здобувачів освіти різного соціального стану, які житимуть у вільному суспільстві. Предметний дискурс щодо різних версій розробленої вченим концепції освіти, яка реалізувалася в різних штатах США та країнах Європи, гадаємо, залишає відкритими твердження / припущення щодо введення ним до суспільного обігу поняття «середня школа». Завдяки розвитку інформативних ресурсів ДНПБ постать і творчість Г. Манна (див.: Є. Демида [509]) та інших «маловідомих» діячів зарубіжжя активно популяризуються в науковому та освітньому просторі України.

Помічаємо низку паралелей між студіями про постать Г. Манна, з одного боку, та дисертацією Л. Гук [110] і виданими у співавторстві з М. Гаврилюк, Н. Муқан монографією [111], статей [110;111] про Е. Раерсона, з іншого. Підстави для цього дає сама постать Е. Раерсона, який, будучи священником, журналістом, дослідником-експериментатором, пройшов шлях від засновника освіти провінції

Онтаріо до фундатора системи загальної освіти всієї Канади. Науковці предметно схарактеризували його своєрідні педагогічні погляди, що виявилися в пріоритетах морально-релігійних засад навчання і особистісного розвитку та акцентах на формуванні логічного мислення і диференціації індивідуальних, групових, усних, письмових методів оцінювання тощо.

Паралельно висвітлюється реформаторська діяльність Е. Раєрсона, яка детермінувалася цінностями канадського суспільства та оригінальними управлінськими рішеннями діяча, спрямованими на організацію освітнього процесу щодо розв'язання конкретних проблем. Науковці показали, як, випереджаючи свій час, Е. Раєрсон, по-перше, запровадив ефективну стимулюючо-мотиваційну та контрольню-регулюючу системи організації освітнього процесу, які орієнтували на практичне використання теоретичних знань і за чіткими критеріями фокусували на досягненні запланованих результатів, їх оцінюванні тощо. По-друге, показується його піонерська праця щодо організації навчання дітей з особливими потребами та налагодження системи з підвищення професійної підготовки вчителів і їх соціального захисту (запровадження стандартів сертифікації підняття заробітної плати, пенсійне забезпечення тощо). Наголошується, що досвід такої управлінської діяльності знайшов визнання в інших провінціях Канади та країнах Європи.

Такі студії мають важливе науково-пізнавальне та практичне значення для розвитку освітнього менеджменту, адже відображають історичний досвід упровадження інноваційних моделей управління освітнім процесом.

Означений доробок про А.-Г. Франке, Н.-Л. Цинцендорфа, Г. Манна певною мірою Н. Грундвіга та інших діячів відображає ще одну важливу тенденцію щодо «монорецепції» дослідження культурно-освітніх діячів зарубіжжя. Ідеться про те, що в історіографії української педагогічної науки певні персоналії представлені завдяки студіям окремих авторів або доволі вузького кола науковців. Як її ще один вияв і показовий приклад виокремлюємо дослідження В. Василенка про відомих письменників Р. Тагора [56], Ч. Діккенса [55], Г. Веллса [54] як педагогічних персоналій. Поряд із поданими у відповідному ракурсі життєписами

діячів, інноваційним є представлення їхніх педагогічних поглядів та освітньої діяльності.

Зокрема, В. Василенко запропонував одну з перших у вітчизняній науці рецепцій функціонування заснованої Р. Тагором експериментальної школи (1901) та розкрив синтезовані в його есе унікальні педагогічні ідеї, які були співзвучні з індійською етнокультурою, тож відрізнялися від західного раціонально-наукового мислення. Таке «спільне» і «особливе» виявлялося в ідеях письменника щодо пріоритетів навчання рідною мовою на всіх рівнях освіти, поєднання самостійності учня з діалогічною взаємодією з учителями; формування вільної людини, яка усвідомлює цінність своєї культурної спадщини та відкрита до сприйняття досягнень інших народів і продуктивної співпраці з ними [56].

З-поміж написаних у суворому науково-академічному стилі студій з педагогічної біографістики праці В. Василенка вирізняються науковою полемічністю. Так, представляючи «основоположника наукової фантастики, оригінального мислителя і соціального реформатора» Г. Веллса як «видатного педагога ХХ ст.», автор ставить запитання: чи був він «фахівцем у галузі освіти?», «чи можна довіряти його висновкам і рекомендаціям?» тощо. Відповідаючи на них, учений крізь призму життя і творчості письменника розкриває його багатогранність як педагога, що виявляється у захопливій кар'єрі шкільного вчителя, своєрідних рисах професійної майстерності та оригінальних науково-педагогічних пошукуваннях [54]. Щоправда, такі рефлексії залишають простір для дискурсу щодо трактування різних персоналій як «виданий / визначний» педагог, адже, на нашу думку, вони прийнятні насамперед для постатей, які насправді істотно вплинули на розвиток національних систем освіти та світової педагогічної думки.

Означені вище студії відображають ще одну показову історіографічну тенденцію щодо розширення спектру досліджень про представників різних галузей знань – філософів, соціологів, психологів, письменників, богословів тощо як педагогічних персоналій. Завдяки міждисциплінарному характеру вони

збагачують педагогічну науку новими іменами та оригінальним підходами до осмислення їх педагогічних поглядів і освітньої діяльності.

Окреслені підходи і тенденції фокусно відображають студії про визначного англійського філософа, соціолога, фундатора вчення еволюціонізму та ідеолога лібералізму Г. Спенсера. У низці змістовних розвідок О. Старовойтової у вимірі розвитку філософської та педагогічної думки ХІХ ст. розкривається сутність його педагогіки позитивізму, що сповідує виховання дитини згідно з принципами еволюціонізму (суголосність етапів розвитку особи та людства), саморозвитку, позитивного емоційного впливу. За думкою науковиці, педагогіка позитивізму відзначається надмірним індивідуалізмом і утилітаризмом, адже пов'язує освіту та життя згідно з потребами капіталізму [461].

Позитивної оцінки заслуговує реалізований у дисертації В. Миценко підхід, згідно з яким фокусно (а не в загальному ракурсі, як у більшості біографічних студій), розкривається вплив філософських, соціологічних і психологічних поглядів Г. Спенсера на відповідні складники його концепції індивідуального підходу до виховання дітей, яка, за думкою автора, є «найскладнішою» в історії педагогіки та психології. Зокрема, показується, як запозичення певних ідей з творчої спадщини носіїв світової педагогічної думки трансформувалися у відповідних складниках наукової теорії вченого, що синтезувала зміст, методи, форми індивідуального виховання дитини та взаємозв'язок її розумового, морального, фізичного становлення [327]. Представлені в таких студіях концепти, як, до прикладу, твердження Г. Спенсера, згідно з яким, обираючи предмети та засоби навчання, які найбільш цікаві дітям, ми йдемо за законами природи та пристосовуємо наші дії до законів життя, є методологічно актуальними не лише для компаративістики, а й всієї дидактики і теорії виховання.

Аналіз історіографії про педагогічні погляди та освітню діяльність діячів Нового часу і Просвітництва увиразнив два шляхи введення до обігу української педагогічної науки педагогічних персоналій минулого. Перший зумовлюється досвідом учених, обізнаних з історією зарубіжної педагогіки, які визначають і спонукають молодих науковців до їх предметного вивчення, зокрема, у форматі

дисертацій. Такими прикладами можуть слугувати підготовлені за керівництва М. Євтуха праці А. Завальнюка про А.-Г. Франке та В. Завальнюк про Н. Цинцендорфа та ін.

Другий шлях полягає в тому, що матеріали наукових статей та інших досліджень з актуальних проблем освіти і педагогіки презентують окремі аспекти творчої та освітньої діяльності державних і громадських діячів, які згодом стають об'єктом цілісного дослідження. Прикладом може слугувати ґрунтовна розвідка О. Міхна, який, мотивований працями українських науковців з проблеми опіки над дітьми з особливими потребами (Н. Никоненко, В. Стремецька, М. Ярмаченко та ін.), представив ґрунтовну студію про життя, творчість та соціально-освітню працю французького священика і сурдопедагога Ш.-М. де Л'єпе [332; 334]. Таким чином ця загалом маловідома в українському науковому просторі постать стала об'єктом спеціального предметного вивчення як педагогічна персоналія.

В означеному ракурсі на увагу заслуговують міждисциплінарні та історіографічні розвідки, які, характеризуючи життєдіяльність зарубіжних діячів і ступінь їх вивчення в українській науці, також актуалізують доцільність їх вивчення як педагогічних персоналій. Ідеться, наприклад, про опубліковану в науковому збірнику «Педагогічний дискурс» статтю А. Кришко: авторка розкрила спектр міждисциплінарних студій українських учених про творчість В. Гумбольдта в контексті розвитку мовознавства та мовної освіти. З неї випливає, що постать визначного німецького лінгвіста і філософа на початок 2010-х рр. не досліджувалася як педагогічна персоналія [261]. Згідно з нашим аналізом, за наступного десятиліття ця прогалина не була заповнена, хоча оригінальні педагогічні ідеї та освітня праця цього діяча заслуговують на предметне осмислення.

У продовженні цієї думки анонсуємо окремі наративи, які засвідчують потребу ґрунтовного цілісного дослідження педагогічних ідей та освітньої діяльності таких знаних та менш відомих діячів, як К. Вандерера, якого Д. Скілький представив як послідовника Й. Песталоцці та соратника Ф. Дістервега [449, с. 266-267]); творця міжнародної мови есперанто

А. Заменгофа, який вводиться в предметне поле педагогічної науки завдяки біографічній розвідці Ю. Клименко [221], та ін.

Згідно з нашим аналізом, станом на середину 2020-х рр. не стали предметом наукового переосмислення т. зв. соціалісти-утопісти Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуен, А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є. При цьому вони повсякчас фігурують у дидактичній літературі в дусі радянської та пострадянської парадигм які, до прикладу, відображають цікаві в інформативному сенсі розвідки Л. Кременя [253], П. Шевченко [532] та ін. Матеріали студентських історико-педагогічних альманахів і науково-методичних конференцій також засвідчують, що молоді дослідники часто звертаються до вивчення цих діячів, повторюючи застарілі, ідейно ангажовані оцінні характеристики їхньої творчості та освітньої праці [472].

Нові грані, ракурси життєписів та наукових ідей і концепцій зарубіжних діячів висвітлюють порівняльно-педагогічні студії, як-от про Г. Манна та К. Ушинського (М. Ваховський [60]); К. Ушинського та А. Дістервега (О. Сеньків [443]), Ф. Фребеля та М. Монтесорі (В. Рагозіна [419]) тощо.

Важливе науково-теоретичне значення для історіографічного аналізу таких праць має згадуване дослідження М. Ваховського, яке розкриває його методологічні засади (підрозд 1.1). Зреалізувавши їх на основі аналізу історико-педагогічних джерел, учений виявив спільне та особливе в педагогічних парадигмах і підходах Г. Манна та К. Ушинського до проблем теорії, практики навчання і виховання зростаючої генерації; організації та управління шкільною освітою; проведення порівняльних історико-педагогічних досліджень тощо [62].

Поряд з таким комплексним підходом до порівняння авторських педагогічних систем, доцільними і продуктивними видаються спроби зіставлення їх окремих складників, компонентів. Наприклад, пошук паралелей у підходах і технологіях Ф. Фребеля та М. Монтесорі в аспекті естетичного розвитку дитини раннього віку. Зважаючи на аналіз особливостей напрацьованих цими вченими педагогічних принципів та дидактичних методів, виявляються їх спільні позиції в цьому питанні (шанобливе ставлення до природи дитини, доцільність раннього початку спеціального відповідного до віку навчання на основі стимулювання

емоцій і почуттів тощо) та відмінності, пов'язані з різними підходами до добору засобів і матеріалів навчання, особливостями організації виховного процесу в дитячих садках Ф. Фребеля та будинках дитини М. Монтесорі тощо [419].

Отже, сучасна українська історико-педагогічна наука здійснила помітний поступ у дослідженні педагогічних персоналій Нового часу і доби Просвітництва другої половини XVII – XIX ст. Помітний вплив на цей історіографічний процес справили доробок радянських науковців, що виявилось в збереженні клішованих ідеологем у характеристиках життя і творчості «класиків педагогіки» А. Дістервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля та ін. Завдяки міждисциплінарним студіям до предметного поля педагогічної біографістики введено плеяду визначних західних філософів, соціологів, філологів, письменників, державних і релігійних діячів. Поряд з оформленням її окремого напрямку – фребель-педагогіки, помітними явищами в розвитку історіографії української педагогіки стали комплексні студії про персоналії Й. Гербарта, Н. Грундвіга, Г. Манна, Е. Раєрсона, А.-Г. Франке, Н.-Л. Цинцендорфа, а також Р. Тагора, Ч. Діккенса, Г. Веллса, Г. Спенсера та ін. Водночас залишається недостатньо дослідженою низка діячів, що залишили вагомий слід у розвитку педагогічної думки (Й. Песталоцці, К. Вандерер) і зробили значний внесок у розробку теорії і практики навчання і виховання (В. Гумбольдт, А. Заменгоф, Г. Лессінг та ін.).

Предметом розгляду стала творча спадщина мислителів Стародавнього світу, Середньовіччя та Модерної доби як об'єкт української педагогічної біографістики.

Процес формування нових знань (персоніфікацію зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в рецепції українських науковців) відображають різновидові науково-аналітичні студії (монографії, дисертації, статті, матеріали конференцій). За підходами до вивчення персоналій як носіїв зарубіжної педагогічної думки їх умовно поділено на дві групи: 1) так звані просопографічні, які вивчають формальні і неформальні спільноти діячів як представників певних

наукових, педагогічних, освітніх течій, напрямів, шкіл; 2) персоніфіковані, які зосереджуються на вивченні окремих діячів (біографій).

Порівнюючи з українською радянською історіографією, сучасні вітчизняні дослідники помітно розширили персоніфікацію процесу розвитку педагогічної думки за доби Стародавнього світу, Античності, Середньовіччя і Відродження та предметне вивчення життя і творчості її окремих представників. Прикметною рисою таких студій є міждисциплінарність, що виявляється у взаємозв'язку педагогічної біографістики з філософією освіти та іншими галузями знань. На такому тлі виокремлюється поступ української коменіани, який важко оцінити однозначно. За умов щораз більшої кількості студій, що розкривають та увиразнюють різні аспекти творчої спадщини Я. А. Коменського, до певної міри об'єктивно й закономірно пригальмовується процес нарощування нових знань, які починають циркулювати не по спіралі, а по колу у вигляді дублювання, подекуди компіляції певних ідей, поглядів, положень. За таких умов актуалізується складання бібліографії праць Я. А. Коменського, позаяк чинні списки і покажчики не вичерпують масиву студій про життя і творчість чеського основоположника педагогіки.

Схарактеризовано тенденції дослідження педагогічних поглядів та освітньої діяльності діячів Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.). Історіографія праць про зарубіжні персоналії, чия життєдіяльність припадає на Новий час і добу Просвітництва другої половини XVII – XIX ст., має низку особливостей. Вона відзначається великою кількістю персоніфікованих студій і спирається на радянську спадщину дослідження «класиків педагогіки» в особі А. Дістервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля та ін. Поряд з ними, на перетині 1990 – 2000-х рр. до предметного поля української історико-педагогічної науки вводяться «малодосліджені» діячі, які представляли різні галузі знань і сфери суспільної діяльності. Це були філософи, соціологи, філологи (І. Гердер, В. фон Гумбальдт, Л. Заменгоф, І. Кант, Г. Лессінг, Г. Спенсер), письменники (І. В. Гете, Н. Грунтіг, Г. Веллс, Р. Тагор), державні і релігійні діячі (Г. Манн, Н. Л. Цинцендорф) тощо.

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ ЗАРУБІЖЖЯ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

3.1. Представники реформаторського педагогічного руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. у рецепції вітчизняних дослідників

Означена в назві підрозділу проблема складна для історіографічного аналізу та має свої особливості. Це зумовлюється нагромадженням значного масиву студій, які важко окреслити в цілісному структурному й тематичному форматах. Також урахуємо результати досліджень про історіографію реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Ю. Чопик, 2016) [525] та Монтессорі-педагогіку (О. Сторонська, 2013 [469]). За такої ситуації в процесі вивчення наукової рецепції проблеми персоніфікації зарубіжної педагогічної думки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. зосереджуємося на розгляді чотирьох тематичних блоків праць українських авторів, які: 1) висвітлюють ідеї і погляди представників різних течій і напрямів реформаторського руху у форматі просопографії (колективної біографії); 2) присвячені життю і творчості окремих педагогічних персоналій означеного періоду; 3) відображають розвиток корчакознавства як напряму української педагогічної науки; 4) представляють порівняльний аналіз педагогічних поглядів і авторських систем окремих діячів.

3.1.1. Ідеї та погляди представників зарубіжного реформаторського педагогічного руху у форматі просопографії.

Авторські системи та ідеї, погляди представників зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. стали предметом активного наукового дискурсу в Україні наприкінці 90-рр. ХХ – на початку ХХІ ст. Основний контент нарощування знань із цієї проблеми відображають дисертації, позаяк наукові статті, монографії, навчальні посібники здебільшого

побудовані на їх матеріалах. Представлені в табл. 3.1.1 дослідження дають уявлення про загальну архітектуру історіографії означеної проблеми.

Табл. 3.1.1

Дисертації про течії і напрями реформаторського педагогічного руху кінця XIX – першої третини XX ст. [авторське опрацювання]

Автор	Назва	Спеціальність, рік захисту
О. Барило	Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття	13.00.01; 2004,
С. Белова	Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку XX ст.	13.00.01; 2004,
Л. Воробйова	Розвиток ідей Дальтон-плану в шкільній освіті США, Нідерландів, Польщі	13.00.01; 2021
О. Іонова	Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасній школі за ідеалами вальфдорфської педагогіки	13.00.01; 2000
О. Квас	Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)	13.00.01; 2012
Г. Кемінь	Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.)	13.00.07; 2004
Н. Кравцова	Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї	13.00.01; 2008
Т. Кравцова	Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX — початку XX століття	13.00.01; 2008
С. Куркіна	Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець XIX – перша третина XX століття)	13.00.01; 2008
Л. Лисенко	Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кінець XIX – початок XX ст.)	13.00.01; 2008
Н. Литвин	Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті	13.00.01; 2011

Т. Петрова	Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття	13.00.01; 2012
А. Растригіна	Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття	13.00.01; 2004
В. Ханенко	Проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939)	13.00.01; 2000

Сукупно означені дослідження, зокрема дисертації О. Барило [17], О. Белової [30], О. Іонової [190], О. Квас [212], Г. Кемінь [216], Н. Кравцової [250], Т. Кравцової [252], С. Куркіної [270], Т. Петрової [375], А. Растригіної [423] та ін. докладно і всебічно окреслюють панораму розвитку основних течій і напрямів реформаторського педагогічного руху у Європі та США. У синтезованому вигляді їхня персоніфікація та основні ідейні установки можуть бути представлені так (табл. 3.1.2):

Табл. 3.1.2

Персоніфікація та ідейні установки основних течій і напрямів зарубіжного реформаторського педагогічного руху (кінець XIX – перша третина XX ст.) [авторське опрацювання]

Течія, напрям реформаторської педагогіки	Персоналії	Основні ідеї, концепти
Експериментальна педагогіка	А. Біне, П. Бове, О. Декролі, Е. Кілпатрік, Е. Мейман, А. Лай, Е. Торндайк	Обґрунтування принципу саморозвитку особистості; вивчення дитини за допомогою наукових та експериментальних методів
Функційна педагогіка	Е. Клапаред, Р. Кузіне, А. Фер'єр, С. Френе	Центральне поняття «інтересу» розглядається крізь призму антропології («природи людини»)
Теорія (концепція) «вільного виховання»	Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Е. Кей, М. Монтесорі, Г. Шаррельман	Свобода як головна умова саморозвитку, саморегуляції, самовираження дитини

Педагогіка позитивізму	Г. Спенсер	Засвоєння «позитивних» знань, необхідних для і суспільної діяльності
Прагматична педагогіка (педагогіка прогресизму)	Дж. Дьюї У. Кілпатрик Е. Паркхерст	Виховання як реконструкція особистісного досвіду дитини з опорою на її природні задатки. Метод проєктів. Дальтон-план
Психологічна педагогіка	А. Нейлл	Надання свободи природного розвитку, права на самостійну організацію свого життя
Вальфдорська (антропософська) педагогіка	Р. Штайнер	Розвиток особистості в єдності фізичного, морального, духовного складників
Бременська наукова школа	Ф. Гансберг, Л. Гурліт, Г. Шаррельманн	Акцентування на індивідуалізмі особистості з позицій антропологізму

У процесі предметного аналізу означеної групи студій бачимо чимало відмінностей (розбіжностей) щодо їхнього визначення і характеристик та персоніфікації. Це зумовлюється низкою причин. Реформаторський рух складався з окремих національних формацій і численних неформальних угруповань, які представляли знані вчені, педагоги зі спільними та особливими ідейними поглядами. Він динамічно розвивався, тож його течії змінювалися й трансформувалися одна в одну. Їх диференціацію науковці здійснюють за різними критеріями, ознаками та в руслі предмета свого дослідження.

Так, вивчаючи міжнародний педагогічний рух «за нове виховання», Г. Кемінь показала, що він мав численні національні відгалуження, які уособлювали знані діячі: «нові школи» у Франції (А. Біне, Е. Демолен, Р. Кузіне, С. Френе); педагогіка прогресизму в США (С. Голл, Дж. Дьюї); «активна школа» у Бельгії і Швейцарії (О. Декролі); «творча школа» у Польщі (Г. Ровід) тощо. Доводиться, що цих новаторів об'єднували педоцентризм, несприйняття традиційного гербартианства, інші ідеї [215; 216; 217].

Зі свого боку, досліджуючи проблеми виховання особистості й колективу в реформаторській педагогіці кінця XIX – першої третини XX ст., С. Куркіна здійснила його градацію за критерієм цілепокладання. За такого підходу в ньому визначено «три основні типи педагогічного світогляду», які персоніфікують зі знаними вченими: педагогічний індивідуалізм (Л. Гурліт, Е. Кей, М. Монтесорі, Г. Шаррелман, Р. Штайнер); педагогічний колективізм (Дж. Дьюї, Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер, П. Наторп); педагогічний еkleктизм (А. Біне, Е. Мейман, В. Лай, Е. Торндайк, С. Голл) та ін. [270].

З огляду на розуміння та реалізацію ідеї вільного виховання в реформаторському русі О. Барило визначила і персоніфікувала такі його різновиди: педагогіка особистості (Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман); підтримуючо-корекційна педагогіка (О. Декролі, М. Монтесорі, Р. Штайнер); «виправна педагогіка» (Г. Лейн, О. Нілл). Паралельно науковиця диференціювала діяльність шкіл Західної Європи і США, які ґрунтувалися на засадах вільного виховання, та показала працю їх організаторів та ідейних натхненників [17].

Перелік такого роду персоніфікованих градацій можна продовжувати за результатами студій С. Белової [29], Т. Петрової [376], А. Растригіної [424], інших науковців. Означені вище дослідження (табл. 3.1.1) відображають перебіг наукового дискурсу щодо визначення основних течій і напрямів реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. та персоніфікації його представників. Їхнє групування науковцями за спільними та особливими аспектами біографій і педагогічних поглядів у форматі просопографії здійснювалося інтуїтивно, що відповідним чином позначалося на характері та методології цих досліджень.

З-поміж означеної групи студій вирізняється низка праць за методологічними підходами, іншими характеристиками. Ідеться, зокрема, про дисертацію В. Ханенка (1997) з проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки за міжвоєнного періоду 1918–1939 рр. На відміну від означених вище студій, автор досліджує персоналії однієї країни (Польщі) та конкретизує окремі аспекти їх біографій. Головна особливість цього дослідження

полягає в поділі представників різних педагогічних течій за ідейно-політичними орієнтаціями. На цій основі здійснено диференціацію «польської ідеологічної педагогіки» на такі типи: національного виховання; суспільного виховання ліберально-демократичної орієнтації; державницького виховання; релігійного (католицького) виховання. Персоніфікація їхніх прибічників (В. Боровський, Л. Зажецький, Т. Лопушанський, К. Сосницький, Б. Наврочинський та ін.) є невиразною через розмитість концепції держави та інших ідеологічних течій. При цьому чітко визначаються погляди діячів на виховання особистості. Більш виразно схарактеризовано представників гуманістичної педагогіки у вигляді авторської системи Я. Корчака, концепції творчої школи Г. Ровіда, філософсько-етичної концепції С. Гессена, теорії примусу та свободи педагогіки Б. Наврочинського [172]. На нашу думку, такий «ідейно-політичний підхід» недоцільно брати за основу градації авторських концепцій освіти і виховання, позаяк з позиції педагогічної науки він доцільний як один із критеріїв їхнього вивчення.

3.1.2. Персоніфіковані дослідження про діячів «педагогіки реформ»

Як важливий складник і напрям розвитку означеного вище дискурсу розглядаємо дослідження, присвячені окремим представникам «педагогіки реформ», які уособлюють її основні течії, школи. Дібрані для предметного аналізу такі репрезентативні праці (табл. 3.1.3) мають свої особливості та посідають окреме місце в історіографії української педагогічної науки. Під час їх аналізу враховуємо тяглість педагогічної думки та особливості біографій окремих діячів, зокрема, хронологічні межі їхнього життя, а також тривалість періодів творчої і суспільної праці, які могли становити від кількох років до кількох десятиріч. Тож чимало діячів реформаторського руху виявляли активність і в 40-х – 50-х рр. ХХ ст. (підрозд. 3.2).

Представлений у загальних рисах у згадуваній дисертації В. Коваленка [229] життєпис Дж. Дьюї отримав поглиблену реконструкцію в дослідженні

М. Розпутної (2023) у форматі інтелектуальної біографії, яка формувалася в американському інтелектуальному середовищі другої половини XIX ст., зокрема, під впливом засновків Метафізичного клубу [431, с. 62-85].

Таблиця 3.1.3

Дисертації та монографії про зарубіжні педагогічні персоналії кінця XIX – першої третини XX ст. [авторське опрацювання]

Автор	Назва	Спеціальність, рік захисту
П. Брайловська	Розвиток теорії і практики навчання і виховання школярів у творчій спадщині французького педагога Селестена Френе (1896-1966)	13.00.01; 1991
Л. Веремлюк	Педагогічні засади «школи дії» В.А. Лая в контексті європейської реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття	13.00.01; 2014
Й. Гайда	Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка	13.00.01; 2004
І. Гончар	Ідеї вільного виховання у творчій спадщині Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947 рр.)	13.00.01; 2014
С. Денисюк	Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878–1942 рр.)	13.00.01; 2000
І. Дичківська	Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтесорі	13.00.01; 1996
Т. Забута	Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака	13.00.01; 1997
А. Ільченко	Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі	13.00.03; 2007
В. Коваленко	Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки XX ст.).	13.00.01; 2000
А. Куліченко	Педагогічна концепція В. Г. Кілпатрика та її вплив на розвиток освіти у різних країнах	13.00.01; 2014
В. Кушнір	Повідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки	13.00.01; 2004

О. Мартинович	Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена	13.00.01; 2010
М. Мартянова	Педагогічна та науково просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868–1951)	13.00.01; 2021
М. Розпутна	Філософські погляди Джона Дьюї в контексті діяльності метафізичного клубу	09.00.05; 2023
А. Степаненко	Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана	13.00.01; 2008

Означені риси стосуються Дж. Дьюї, який посідає окреме вагоме місце в історіографії української педагогічної науки. Позаяк ця знакова постать предметно розглядалася в ракурсі філософії освіти (підрозд. 2.1), окреслимо основні вектори вивчення Дж. Дьюї як чільного представника педагогіки реформ, зокрема, зважаючи на бібліографії авторів українських студій (Н. Чала, 2020 [520]).

У ракурсі реформаторського руху та місця і ролі в розвитку світової педагогічної думки Дж. Дьюї вивчається насамперед як засновник прагматичної педагогіки. Крізь призму його концепції «прогресивістського виховання», що сформувала нову філософію освіти (підрозд. 2.1), в українській науці активно досліджуються різні аспекти дидактичних поглядів Дж. Дьюї (М. Барна [18], В. Коваленко [231], Н. Кравцова [251], Т. Кравцова [252], Т. Петрова [376], А. Растригіна [423] та ін.). Фокусується увага на його критиці «традиційної системи навчання» як такої, що побудована на репродуктивній передачі знань і вимагає від дітей покори, дисципліни і не враховує їх потреб, інтересів. Учений представляється як палкий прихильник ідей педоцентризму і теорії інтересів, який головне завдання школи вбачав у тому, щоб навчити дитину виконувати конкретні практичні завдання, адаптуватися в соціумі, а не давати їм абстрактні знання з підручників.

З означених позицій педагогічні ідеї Д. Дьюї активно вивчаються у світлі сучасних освітніх тенденцій і суспільних викликів (З. Возна [74], Л. Рогозіна,

А. Негур, О. Залюбівська [427], О. Цибулько [516] та ін.). У публікаціях 2012–2021 рр. відстежується тенденція, коли українські дослідники в унісон з російськими авторами (покликаючись на їхні праці) вдавалися до зіставлення традиційної системи навчання та педагогічної теорії Дж. Дьюї. На цій основі ретранслявалися її основні принципи (проблемність, інтерактивність, індивідуальний підхід, орієнтація на особистісний розвиток здобувачів освіти) та основні положення, що стосуються засвоєння знань шляхом “дослідного пізнання” з опертям на ситуації реального життя; необхідності відмовитися від постійних програм із послідовною системою предметів; створення умов для реалізації потенціалу та усунення перешкод у навчанні особистості; визначення його результатів на основі сформованих активності, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

За результатами нашого аналізу, виокремлюємо три вузькі взаємопов’язані історико-педагогічні вектори дослідження Дж. Дьюї. Передовсім його діяльність як очільника Чиказької школи, що розкривається як унікальне освітньо-виховне середовище інтелектуального, морального, трудового саморозвитку здобувачів освіти (Н. Кравцова [249], С. Пазиніч, О. Пономарьов, М. Черемський [365] та ін.). У працях про вплив ідей Дьюї на розвиток системи освіти США акцентується на тому, що вони стали основою формування нової педагогічної парадигми, яка ґрунтувалася на принципах визнання права дитини на індивідуальний розвиток, самореалізацію, самоврядування, а на практиці стимулювала відмову від єдиних навчальних планів і програм, введення системи предметів за вибором (Г. Іванчук [182] (В. Коваленко [232])). Найбільш ґрунтовно досліджено вплив ідей Дж. Дьюї на розвиток української школи і педагогіки у 20-х рр. ХХ ст., що виявилось в активному вивченні та практичному впровадженні його творчого доробку (О. Квас [212], С. Поліщук [395] та ін.).

На тлі наукового дискурсу та критики теорії Дж. Дьюї за прагматичну, «сервісну», «утилітарну» спрямованість цікавими є розвідки про морально-ціннісну спрямованість його освітньої парадигми (В. Жуковський [157], Н. Кравцова [249; 250; 251], В. Пішванова [389], О. Цибулько [516]). Науковці в

різних ракурсах доводять, що пропаговані вченим постулати щодо детермінованості цілей, змісту, методів навчання умовами навколишньої дійсності та суспільними викликами і потребами не суперечать, а передбачають “чуттєве ідеалістичне осягнення” загальнолюдських цінностей духовного світу.

Вважаємо, що, попри значний обсяг студій про Дж. Дьюї, українські дослідники ще не зреалізували потенціал його вивчення як педагогічної персоналії насамперед через слабку джерельну базу. Зокрема, крім кількох україномовних перекладів його творів, здійснених у 20-30-х рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. [146; 147], недостатньо використовуються автентичні англійські твори вченого та студії зарубіжних авторів про його життя і творчість. У цьому сенсі істотні здобутки мають фахівці в галузі історії філософії (В. Пішванова, М. Розпутна та ін.).

Поряд з Дж. Дьюї в історії реформаторської педагогіки стоїть постать Е. Меймана як ще одного чільного фундатора експериментальної педагогіки та педагогічної психології. У такому вимірі його педагогічні погляди та освітня діяльність предметно досліджені в дисертації А. Степаненко (2008). З'ясувавши біографічні аспекти формування діяча як педагогічної персоналії, авторка зосередилася на аналізі його концепції експериментальної педагогіки. В аспектах поглядів Е. Меймана на проблеми дидактики (система тестування тощо), формування особистості та її обдарованості, естетичного виховання тощо науковиця відзначила його «пальму першості» як дослідника психологічних особливостей розвитку дитини та розробника принципів її саморозвитку й активності в навчальному процесі. Показано внесок Е. Меймана в розробку методичних основ навчання дітей як головного, за його думкою, завдання психології і педагогіки [464].

Хоча постать Е. Меймана достатньо представлена в дидактичній і довідниковій літературі, учені-педагоги майже не просунулися в поглибленому вивченні окремих компонентів його наукової концепції, поступаючись у цій царині дослідникам у галузі психології.

До вивчення українського монтезорізнавства підходимо з двох позицій: а) у плані поглиблення результатів досліджень О. Сторонської [469], Ю. Чопика [527] структуруємо й увиразнюємо розвиток його основних векторів; б) аналізуємо поступ цього персоніфікованого напрямку вітчизняної науки за останнє десятиліття. З нашого аналізу випливає, що його найслабшим місцем (прогалиною) є вивчення життєпису М. Монтезорі. Досі фактично не маємо ґрунтовної української рецепції її біографії, тож уявлення про неї обмежуються фрагментами, які подаються в контексті основного предмета дослідження або наративами «ювілейних» публікацій. За такої ситуації чи не найповніший життєпис діячки представлений в українській вікіпедії, що є компіляцією популярних зарубіжних видань (Р. Крамер «Марія Монтезорі: біографія»; Е. Стендінг «Марія Монтезорі, її життя і творчість»; Дж. Паола «Марія Монтезорі: Біографія»). Як не парадоксально, фактично першим україномовним перекладом творів педагогині-подвижниці в книжковому форматі стала публікація «Освіта і мир. Марія Монтезорі» (2023), яку схвально сприйняла освітянська і наукова спільнота України [363].

В українській історіографії Монтезорі-педагогіки виокремлюємо п'ять взаємопов'язаних напрямів: історико-філософсько-феноменологічний; методичний; дошкільний; психолого-корекційний; компаративістський. Під кутом вивчення її ретроспективи відзначмо розвідку Н. Григор'євої та І. Улюкаєвої, які відстежили генезу і становлення цього напрямку у ХХ – на початку ХХІ ст. [105], хоча не визначили його чіткої періодизації та змістових векторів.

Перший напрям монтезорізнавства, попри окремі публікації (Т. Михальчук [326]), не представлений у цілісному системному вигляді, хоча філософський складник є універсальною відправною точкою його вивчення. Італійська педагогиня постулює унікальність особистості дитини, її природне бажання до самостійної праці і вдосконалення; роль батьків і педагогів як «помічників», а не «ковалів» і «скульпторів» формування характеру та розкриття потенціалу дитини тощо.

Розвиток трьох наступних напрямів українського монтезорізнавства розгортався окремо та з тенденцією до зближення. Важливими етапами цього процесу стали перша захищена в Україні дисертація І. Дичківської (1996), яка показала потенціал використання М. Монтезорі-системи (моделі) в організації індивідуального виховання здобувачів дошкільної освіти [130], та наступні ґрунтовні навчальні посібники І. Дичківської і Т. Поніманської (2006, 2009) [133]), В. Бондаря і А. Ільченко (2009) [186] та ін. Вони дають загальні уявлення про історію формування Монтезорі-педагогіки та можливості її застосування в соціалізації дітей дошкільного віку, їх інтелектуального розвитку тощо. Цей доробок та безпосередньо посібник М. Чепіль «Педагогіка Монтезорі» (2017) орієнтовані на підготовку до такої праці майбутніх фахівців у педагогічних ЗВО [521].

Знаковим явищем у розвитку вітчизняного монтезорізнавства стала монографія І. Дичківської «Педагогіка М. Монтезорі: виклики сучасності» (2016) [132]. Вона інтегрує 20-річний досвід вивчення цієї проблеми та містить авторські переклади фрагментів оригінальних праць педагогині.

Процес нарощування науково-теоретичного і дидактичного досвіду з вивчення і використання Монтезорі-педагогіки відображають численні статейні публікації. Змістовні розвідки 2005–2021 рр. Б. Жебровського [155], Ж. Грядовкіної [107], Н. Дудник [142], С. Хопти [510; 511] увиразнюють зміни в характері осмислення цього феномену від з'ясування його сутності та потенційних можливостей використання у формуванні дитини до поглибленого, дискурсного обговорення основних принципів та окремих аспектів. У центрі уваги дослідників залишаються проблеми використання засад Монтезорі-системи у створенні виховного середовища і різновікових груп дітей, реалізації поваги до свободи вибору, формуванні циклів робочої діяльності, підготовці дорослих до її здійснення тощо.

Особливість дисертації Н. Григор'євої (2024) в означеному процесі полягає в поєднанні історико-педагогічного і науково-теоретичного осмислення авторської системи М. Монтезорі з експериментальною працею щодо її апробації

у вихованні самостійності здобувачів дошкільної освіти [105]. Такі студії переносять потенціал Монтезорі-методу в площину не лише «творчої адаптації», а й розвитку, вдосконалення в процесі практичного розв'язання значущих завдань формування особистості.

Розвиток психолого-корекційного напрямку монтезорізнавства, поряд із численними статтями і навчально-методичними працями, відображають дисертаційні матеріали. З позиції нашого історіографічного дослідження становить інтерес студія А. Ільченко (2007), яка проаналізувала психолого-педагогічні умови становлення М. Монтезорі як педагога-гуманіста та визначила етапи її науково-педагогічної діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку [186]. А дисертація М. Родненко (2018) слугує ще одним прикладом поєднання науково-теоретичного осмислення Монтезорі-системи з практичним експериментом, зокрема, щодо корекції пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем [428].

Менш розвиненим напрямом вітчизняного монтезорізнавства є вивчення розвитку Монтезорі-педагогіки в зарубіжжі. Його продуктивність і перспективність засвідчують розвідки С. Гуз, яка популяризує досвід використання ідей М. Монтезорі в підготовці вчителів та вихованні дітей у Польщі [109]; А. Растригіної, яка розкриває практику реалізації принципів педагогіки свободи в школах Монтезорі в Англії [423]. У такому ж ракурсі, як покажемо далі, висвітлюється їхній розвиток у країнах ЄС як альтернативних закладів освіти.

На тлі нагромадження наукових знань про різні аспекти Монтезорі-системи триває науковий і суспільний дискурс щодо її окремих аспектів. Зважаючи на 30-річний досвід наукового осмислення та практичної реалізації цієї авторської системи в Україні, не має сенсу повертатися до полеміки середини 1990-х рр. щодо її «традиційності», «новаторства», «доцільності застосування» тощо (див. напр.: К. Стрюк [471]). Актуальними у 2020-х рр. видаються нам наукові виступи (К. Крутій, І. Небитова [345], О. Хілтунен та ін.). Вони спростовують міфи, якими оповита Монтезорі-педагогіка, та полемізують щодо

проблем її «популярності» на Заході; «надмірного захоплення» або «недостатнього вивчення і впровадження» в Україні; особливостей використання в праці з різними категоріями дітей; можливості поєднання в ній «свободи, дисципліни та вільного розвитку дитини»; сумісності «новаторського» Монтессорі-підходу та «традиційної» класно-урочної системи навчання тощо. Вважаємо, що ці проблеми мають стати предметом усебічного наукового осмислення.

Подібні тенденції розвитку має історіографія вальдорфської педагогіки, що уособлюється з фундатором Р. Штайнером (Штайнер-педагогіка). Вагомий внесок у її вивчення зробила О. Іонова, яка в докторській дисертації (2000) [191] та численних публікаціях розкриває сутність авторської системи Р. Штайнера як сукупності теоретичних засад і методичних принципів, орієнтованих на формування гармонійної цілісної особистості на основі розуміння законів її природного розвитку. Мета Штайнер-школи вбачається в розвитку розумових, емоційних, вольових здібностей дитини з урахуванням її індивідуально-вікових особливостей та відповідно визначених змісту, методів, форм навчання.

Предметом наукових розвідок Н. Дудник є дослідження вальдорфської педагогіки, науковиця акцентує на її валеологічних засадах як основі цілісного виховання дитини в природному середовищі. Авторка розкриває значення індивідуалізованого підходу до пізнання й способів дослідження світу, що забезпечує гармонійний розвиток дошкільника в умовах альтернативної освіти. Особливу увагу дослідниця приділяє організації освітнього простору у співпраці педагогів і батьків, створенню розвивального середовища, яке сприяє опосередкованому засвоєнню інтелектуальних знань через ознайомлення з природним довкіллям, народознавчі традиції, сенсорні вправи. Н. Дудник підкреслює роль валеологічних цінностей у структурі щоденної діяльності дітей — ритмічному чергуванні праці та відпочинку, сталому розпорядку, активному перебуванні на свіжому повітрі. У працях дослідниці особливо наголошується на значенні естетичної, культурологічної й творчої активності як засобу

саморозвитку дитини, формуванні здорового способу життя та бережливого ставлення до природи [144].

Панораму нарощування знань про авторську систему Р. Штайнера відображають: дисертації Л. Литвин (2011) про реалізацію засад вальдорфської школи в українській системі освіти [285], О. Передерій (2013) про емоційно-оцінну складову Я-концепції вальдорфської педагогіки [373], О. Лукашенко (2009) про збереження здоров'я здобувачів початкової освіти у вальдорфській педагогіці [294], С. Лупаренко (2008) про розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки [295]; навчальні посібники, що розкривають компоненти теорії Р. Штайнера, які стосуються вільного виховання і навчання дітей дошкільного віку (2005) [71]; змістовні статті С. Белової [29], Н. Богданової, С. Журавльової, О. Мезенцевої, О. Нагорної, О. Пучко, В. Усачова, які осмислюють проблеми дитиноцентризму в теорії Р. Штайнера та ін.

Аналіз цього дискурсу дає змогу зробити низку узагальнень і висновків. По-перше, його піднесення припало на 1996/1997 – 2013 рр., у чому вагому роль зіграли науковці Харківського державного педагогічного університету. За наступного десятиліття простежуємо згасання інтересу до цієї проблеми та появи її нових дослідників. По-друге, значний вплив на її вивчення справили напрацювання російських авторів, які часто слугували головним джерелом українських студій. За таких обставин залишається актуальним твердження О. Заболотної, згідно з яким дослідники Штайнер-педагогіки не уявляють масштабів доробку її засновника. Окрім публікацій його книг і статей, головні погляди діяча відображено в близько 6000 застенографованих лекціях, а повне зібрання його творів німецької мовою становить 350 томів, які залишаються маловідомими у вітчизняній науці [158, с. 23].

По-третє, як і у випадку з М. Монтесорі, українські дослідники фактично не представили національну рецепцію біографії Р. Штайнера. Автори в контексті предмета своїх досліджень висвітлюють чинники і джерела формування його антропософських поглядів (дитячі переживання, навчання в школі, університеті;

учення мислителів минулого та філософські і психологічні теорії у ХІХ – початку ХХ ст.), фрагментарно відстежують етапи формування людиноцентричних поглядів діяча; діяльність заснованих ним під час Першої світової війни мережі шкіл, які згодом стали відомими як «вальдорфські»; створення будинків для дітей і дорослих з обмеженими можливостями; мистецьку діяльність діяча, що виявилася у створенні картин, малюнків, архітектурних споруд тощо. Отже, зважаючи також і на підготовлені зарубіжними науковцями життєписи Р. Штайнера (див.: О. Заболотна [162, с. 24]), цілісна реконструкція його біографії як педагогічної персоналії залишається актуальним завданням української науки.

Як здобуток вітчизняної компаративістики оцінюємо вироблення узгодженої періодизації розвитку Штайнер-педагогіки, що складається з трьох етапів: 1919 – кінець 40-х рр. ХХ ст.; 50 – 60-ті рр. ХХ ст.; 70-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. Такий поділ, за думкою Ю. Чопика, окреслює її поступ у глобальному масштабі та має численні «модифікації» у межах окремих країн [527, 116].

Поряд з Монтессорі- і Штайнер-педагогікою, третім персоніфікованим напрямом, який в історіографії української педагогічної науки вивчається переважно в руслі реформаторського руху, є Френе-педагогіка, яку уособлює французький діяч С. Френе. Її генезу в Україні науковці пов'язують з появою на перетині 20-х – 30-х рр. ХХ ст. праць педагога в журналі «Шлях освіти» [160, с. 22-23]. За сучасних умов до цього спричинилися О. Сухомлинська [481;482] та П. Брайловська, яка за її керівництва 1991 р. захистила до сьогодні чи не єдину в Україні дисертацію про теорію і практику навчання та виховання С. Френе. У ній у дусі пострадянської методології розкрито його життєпис (чинники впливу на формування світогляду з акцентом на прорадянських поглядах тощо) та систематизовано основні педагогічні ідеї (розвиток особистості дитини для служби суспільству, створення умов для її вираження; праця як основний принцип і рушійна сила народної школи; практична спрямованість навчального процесу тощо). Акцентується увага на «техніці Френе», яка інтегрувала

різнофункційні інструменти: шкільну друкарню; учнівське самоврядування; дитячі твори, спеціальне навчально-методичне забезпечення тощо [54].

Оригінальною і сміливою на тлі «битви за методологію» є опублікована 1996 р. у журналі «Постметодика» стаття Г. Сиротенка, який розкрив потенціал «техніки Френе» для активізації навчального процесу та подолання вад книжково-вербального навчання завдяки стимуляції інтелектуальної та емоційної активності здобувачів освіти [445].

Складена фахівцями ДНПБ бібліографія про життя і творчість С. Френе (2021) налічує 119 позицій [33]. З них близько 40 публікацій українських авторів відображають основні вектори дослідження цієї проблеми. Окремі студії (І. Бахов, Н. Гончаренко-Закревська [20]) поглиблюють розуміння соціокультурних та історико-педагогічних чинників формування педагогічних поглядів С. Френе, але не знімають потреби переосмислення його біографії. Абсолютним пріоритетом стало вивчення його «Школи успіху і радості». У дидактичній літературі (І. Дичківська [134, с. 209-237], Г. Селевко, О. Пехота, М. Чепіль та ін.) ця педагогічна технологія розкривається комплексно: історія виникнення; концептуальні положення; мета і завдання, зміст (сутність, етапи, умови тощо), тож у цьому випадку авторам важко бути оригінальними.

У наукових розвідках розкриваються окремі аспекти френопедагогіки, зокрема, щодо використання її потенціалу (психологічні підходи, методи, прийоми) для індивідуалізації навчання та трудового, розумового, фізичного виховання (Г. Кемінь [215], Г. Сиротенко [445]), у викладанні окремих навчальних дисциплін, наприклад, історії (К. Баханов [19]). У працях О. Заболотної показано етапи зародження та поширення авторської системи С. Френе у Франції, країнах Європи й Україні, визначено її особливості й навчально-виховний потенціал [160]. Як і у випадку з Р. Штайнером, подальше дослідження С. Френе як педагогічної персоналії має супроводжуватися введенням до наукового обігу його маловідомих праць, адже педагогічна спадщина діяча налічує близько 1700 праць [160, с. 23].

У дискурсі щодо сформованої у вимірі зарубіжної «педагогіки реформ» парадигми трудової школи на перше місце ставиться авторська система Г. Кершенштейнера [526, с. 65-66]. Станом на початок 2020-х рр. українська бібліографія фіксує близько 15 статей про різні аспекти творчості діяча, який широко представлений у навчальних виданнях з історії педагогіки та в контексті освітніх технологій, популяризується на порталі ДНПБ [117].

Українська історико-педагогічна наука у своєму доробку має чи не єдине дисертаційне дослідження Т. Токаревої (2002) про діяльність та педагогічні погляди Г. Кершенштейнера. Науковиця визначила чинники і джерела їх формування з акцентом на ідеях визначних мислителів щодо трудового виховання та досвіду мюнхенських шкіл. Авторська концепція Г. Кершенштейнера, як і в низці персоніфікованих розвідок (Г. Ковальчук [70], В. Косенко, С. Журавльова [159], Є. Зеленов [173], О. Маринович [308] та ін.) розкривається в подібному ключі. Акцентується на компонентах трудового виховання як визначального чинника формування громадянської позиції, естетичних поглядів, характеру особистості. Як складники цієї соціально орієнтованої моделі виховання розглядаються підсистеми підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності, учителів – до викладання технічних дисциплін та ін. Менш дослідженим залишився внесок Г. Кершенштейнера в розробку теорії та визначення статусу педагогічної науки.

Подібну історіографічну ситуацію простежуємо й щодо ступеня та характеру дослідження знаного діяча «педагогіки реформ» Ж.-О. Декролі. Його різнобічні педагогічні погляди та наукова діяльність активно висвітлюються в профільних навчальних посібниках, зокрема, з історії педагогіки (І. Зайченко [168, с. 508-519], дошкільної освіти (А. Аніщук [5, с. 11–12]) та методики навчання дітей читати (А. Богущ [42, с. 204–207], Л. Тернова [422]), інноваційних педагогічних технологій (І. Дичківська [131, с. 147–160], П. Автомонов та інклюзивної освіти і педагогіка (Д. Аргіропулос, Н. Тарнавська [9, с. 21–24]) тощо.

Постать Ж.-О. Декролі наскрізно проходить крізь зміст дисертацій про окремі течії і напрями реформаторської педагогіки, зокрема О. Квас [212], Г. Кемінь [217], А. Растригіної [423], де він розглядається як чільний адепт західноєвропейських ідей «нового виховання» та вільного виховання. В означених тематичних ракурсах педагогічні погляди діяча розкриваються в розвідках Ю. Галецької, Л. Машкіної [317] та ін. Сукупно вони концептуалізують сутність технології О. Декролі з акцентами на особливостях принципів антропоцентризму і самонавчання, «концентричних» освітніх програм, методики «організації центрів інтересів», системи дидактичних матеріалів та ігор, а також діяльності заснованої ними школи «Ермітаж» тощо. Така багатогранність і продуктивність педагогічної системи О. Декролі актуалізує потребу її цілісного комплексного вивчення з представленням його життєпису та введенням до наукового обігу маловідомих творів.

Потреба підготовки таких студій стосується і педагога В. Лая. Вони мають прояснити ситуацію щодо наукового дискурсу (Н. Дічек, Л. Веремюк [65], І. Зайченко, В. Кравець, Д. Скільський Т. Петрова, Ю. Чопик та ін.) стосовно приналежності цього діяча та співвіднесення його «школи дій» з певним напрямом педагогіки реформ (експериментальна педагогіка, «традиціоналізм», «натуральна педагогіка», педоцентризм та ін.) та/або її визначення як «проміжної» «самостійної» течії тощо.

Бібліографічні описи (2020) [33] підтверджують нашу позицію, згідно з якою основу рецепції української педагогічної науки про персоналію В. Лая представляє дисертація (2014) та інші напрацювання В. Веремюк. Дослідниця абстрагувалася від реконструкції його життєпису та зосередилася на вивченні авторської «школи дії» (принципи; методики викладання предметів; психофізіологічні організації освітнього процесу) як особливого навчально-виховного простору, що розкриває природні задатки дитини [64].

Порівняно з доробком про перелічених вище діячів, знані представники реформаторської педагогіки Л. Гуртіл, Г. Шаррельман слабше представлені в українській педагогічній науці. Поряд з аспектним показом їхніх ідей і поглядів у

дисертаціях і дидактичній літературі вони заслуговують на предметне персоніфіковане дослідження, зважаючи на значущий внесок у розвиток світової педагогічної думки.

Історіографія досліджень про таких чільних діячів «педагогіки реформ», як С. Гессен, П. Наторп, О. Нілл, Х. Паркхерст, П. Петерсен та інших, предметно аналізується в підрозділі 3.2, позаяк їхні життя і творча активність виходять за хронологічні межі цього руху.

На увагу заслуговує окремий вектор студій (О. Заболотна [162], І. Каташинська [209], Н. Максимів [304] та ін.), у яких авторські системи М. Монтесорі, А. Нілла, С. Френе, Р. Штайнера, інших діячів розглядаються в контексті функціонування альтернативної освіти. Відстежуємо їхнє вивчення в трьох площинах: філософській – визначає ідейно-теоретичне підґрунтя і засади її формування і функціонування; історичній і країнознавчій – позначає етапи, динаміку, територіальні вектори розвитку означеного процесу; функційній – окреслює принципи, стратегії, методика, критерії, інші практичні аспекти діяльності альтернативних закладів освіти. Такий підхід презентує означене явище як феномен європейської освіти і педагогіки, що виявляється в національних варіаціях і особливостях.

3.1.3. Тенденції і напрями розвитку українського педагогічного корчакознавства.

Окрім таких напрямів української педагогічної науки, як коменіана, Фребель-педагогіка, монтезорізнавство, Френе-педагогіка та ін., доречно говорити про формування корчакознавства, яке також має глибокі традиції. Важливі уявлення про його структуру, тематичні напрями, динаміку розвитку, обсяг студій, інші аспекти дають матеріали бібліографій, тематичних конференцій, інші джерела.

У ґрунтовному бібліографічному покажчику «Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878–1942)» (2003) із 628 позицій у розділі «Література про життя

та діяльність Януша Корчака» зафіксовано 291 публікацію, що з'явилися в Україні, Польщі та СРСР і рф з 1960 рр. З них для нашого дослідження становлять інтерес близько 20–25 праць 1990-х – початку 2000-х рр. про педагогічну, освітню, громадську працю діяча [397].

Складена працівниками ДНПБ бібліографія станом на 2018 р. фіксує близько 45–50 такого роду публікацій. Вони відображають тенденцію щодо розширення тематичного спектру студій про життя і творчість Я. Корчака та кола українських дослідників цієї проблеми. Відзначмо джерелознавчі розвідки, які розкривають маловідомі факти його біографії, пов'язані з перебуванням у Києві у 1915 і 1917 рр. (С. Петровська [384]), а також про віднайдену в українських архівах унікальну колекцію листів Я. Корчака часів Першої світової війни (Ю. Орел [361], про психофізіологічні риси характеру діяча (Ю. Савицький) тощо.

Поряд з українською рецепцією життєпису Я. Корчака (О. Проскура [412-413] та ін.) наукову вартість має україномовний (2012) переклад книги «Януш Корчак. Сторінками біографії» Й. Ольчак-Ронікер, яка на основі щоденника Януша Корчака відтворює його біографію на тлі трагічної долі польських євреїв. У ній постає лікар, письменник, педагог, громадський діяч, який керує будинком сиріт для єврейських дітей, співпрацює з польським дитячим інтернатом. Авторка підкреслює, що, не сповідуючи жодної політичної ідеології, Я. Корчак створив просякнуту гуманізмом педагогічну концепцію, яка збагатила європейську суспільну думку ХХ ст. [356]. Щоправда, ця книга залишилася малопомітною у вітчизняному науковому та освітянському середовищі.

Основні вектори вивчення педагогічної системи Я. Корчака стосуються проблем гуманізму, дитино- і педоцентризму, дитячого самоврядування (В. Ворожбіт, А. Гаратик, І. Демакова, А. Діденко, М. Євтух, К. Крутій, В. Кушнір, Н. Моргун, С. Попиченко, Г. Урсу, В. Ханенко та ін.); напрямів виховання – сімейного (М. Головка), фізичного (Е. Вільчковський), правового (Н. Рогальська); соціологізації (Т. Куш, В. Мисько, Р. Новгородський), соціальної опіки (Л. Цибулько), здоров'язбереження дитини (Т. Довга, Т. Єрмакова) тощо.

Пріоритети виокремлених напрямів українського корчакознавства і віхи його поступу відображають матеріали міжнародних наукових конференцій «Гуманістичні ідеї педагогічної спадщини Януша Корчака в ХХІ столітті» (Умань 2003) [112], «Філософія дитинства Януша Корчака. Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві» (Київ, 2017) [112], міжнародного симпозиуму із захисту прав дитини «Немає дітей – є люди» (Харків, 2013) та ін. Їхнє прочитання засвідчує зростання науково-теоретичного рівня вивчення педагогічної спадщини діяча та тенденції її осмислення в контексті світової суспільної думки ХХ – ХХІ ст. Крізь призму сучасних освітніх і психосоціальних викликів науковці розглядають корчакіське розуміння проблеми діалогу дитини із суспільством у поєднанні з інноваційними технологіями, що сприяють його реалізації.

Важливими маркерами поступу цього наукового напрямку є дисертації Т. Забутої «Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака» (1997), С. Денисюк «Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878–1942 рр.)» (2020), В. Кушнір «Повідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки» (2004), В. Мисько «Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака» (2017), які розглядаємо крізь призму порівняння.

Науковці в різних ракурсах спричинилися до реконструкції біографії польського педагога. Зокрема, В. Мисько, спираючись на мемуарну спадщину (щоденник, епістолярій) Я. Корчака та наукові студії, розробила докладну періодизацію життєдіяльності діяча і схарактеризувала її етапи (1878–1885, 1885–1892, 1892–1899, 1899–1906, 1906–1913, 1913–1920, 1920–1927, 1927–1934, 1934–1941 рр.), що позначають дитинство (залишається маловідомим), шлях особистісного формування та напрями суспільної діяльності [323, с. арк. 34-52]. Зі свого боку, Т. Забута запропонувала періодизацію розвитку виховної системи Корчака (1894–1904, 1904–1911, 1912–1942 рр.) та схарактеризувала суспільно-політичні, наукові та інші чинники, що впливали на її формування [163]. А дослідниця В. Кушнір, абстрагувавшись від суто біографічного аналізу,

увиразила вплив реформаторського руху на формування Я. Корчака як «педагога-опікуна» [274].

У контексті основного предмета дослідження розкриваються і різні грані корчакознавства. За думкою В. Кушнір, основними гуманістичними ідеями його педагогічної концепції є гармонійний розвиток природних здібностей дитини та орієнтація педагогічної практики на її особистість; визнання самоцінності й гідності дитини; вивчення психофізичної структури дитини як головної умови її ефективного навчання; відмова від авторитаризму у ставленні дорослого до дитини [275].

Така інтерпретація творчості Я. Корчака суголосна з вивченням В. Мисько її дитиноцентричної спрямованості. У рецепції авторки вона виявляється в соціально-педагогічній діяльності педагога в «Будинку сиріт» та розробленій ним системі соціально-правового захисту, яка визначала особливості соціалізації дітей-сиріт і позбавлених батьківської опіки, а також характер і методи соціально-педагогічної роботи з ними. До вартісного здобутку науковиці відносимо розробку на основі корчаківського досвіду професіограми педагога-вихователя та концептуалізацію засад його професійної підготовки, забезпечення умов для саморозвитку дитини [323].

Розглядаючи в подібній проєкції гуманістичні принципи педагогічної концепції Я. Корчака, Т. Забута трактує її як систему філософсько-педагогічних і соціальних поглядів, що за своїми масштабами виходить за межі опікунської педагогіки. Здійснений авторкою структурний аналіз системи самоврядування в дитячих закладах Я. Корчака визначає її як унікальну систему, що складається з пов'язаних елементів, функціонує на гуманістично-правових засадах; має наскрізний характер, охоплюючи всі напрями життєдіяльності колективу та кожної особистості зокрема [163].

З-поміж означених праць дисертація С. Денисюк вирізняється предметним вивченням «українського періоду» життєдіяльності Я. Корчака: обґрунтуванням взаємовпливу його медичної, літературної і педагогічної діяльності, показом єдності емоційно-чуттєвого та раціонального в педагогічній концепції діяча [126].

Структурно-змістовий порівняльний аналіз актуалізованих студій свідчить, що, вивчаючи постать Я. Корчака, науковці апріорі продукують суголосні погляди, інтерпретації його авторської концепції. При цьому пропонуються оригінальні підходи та оцінні характеристики, які позначають реальне нагромадження знань про життя і творчість педагога як багатогранного феномена розвитку європейської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. У такому контексті вартісною є концептуальна розвідка А. Діденко, у якій корчаківська освітньо-виховна система (модель) розглядається у вимірі розвитку «педагогіки реформ» та освітніх процесів у країнах Західної Європи і США. Стверджується, що в розв’язанні її стрижневої дилеми щодо взаємин особистості дитини та суспільства учений-гуманіст віддавав перевагу дитині та визначив мету, методи, форми, засоби її виховання на засадах демократизму, свободи, творчості [135]. Тому доповнимо думку: Я. Корчак став уособленням педагога «гуманіста-дитиноцентриста», саме в такій іпостасі ввійшов в історіографію української педагогічної науки.

3.1.4. Компаративістсько-персоніфіковані студії про представників реформаторського руху та педагогів України і зарубіжжя

Виявлено понад два десятка різновидових історіографічних джерел (монографії, дисертації, наукові статті) компаративістсько-персоніфікованого спрямування, у яких зіставляються життя і творчість представників реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. та знаних педагогів, культурно-освітніх діячів України і світу різних епох. Представлені в табл. 3.1.4 репрезентативні студії свідчать, що добір персоналій для порівняння передусім зумовлювався подібністю педагогічних ідей і поглядів діячів. При цьому науковці не завжди зважали на методологічні установки і вимоги до підготовки таких студій, які стосуються часових періодів та інших ознак і критеріїв. Також бачимо доволі вузьке коло персоналій, що ставали предметом таких досліджень. Переважно це були, з одного боку, знані зарубіжні постаті Дж. Дьюї, Я. Корчак,

М. Монтессорі Р. Штайнер та знакові представники української педагогічної думки, з іншого – А. Макаренка, С. Русова, В. Сухомлинський. Менш привабливими для вивчення виявилися діади зарубіжних діячів як достатньо знаних (Ж. Декролі – С. Френе), так і менш відомих (Ален – О. Ребула) в українській педагогічній науці.

Табл. 3.1.4

Репрезентативні порівняльно-персоніфіковані праці про педагогічні персоналії зарубіжжя та України [авторське опрацювання]

Автор	Педагогічні персоналії	Проблема, тематика
Н. Абашкіна	А. Макаренко – Г. Кершенштейнер	Професійна підготовка у закладах освіти
І. Бойчевська, Л. Веремлюк, Т. Кочубей	В. Лай – К. Ушинський	Розумовий, фізичний, духовний розвиток здобувачів освіти; принцип природовідповідності
В. Ворожбіт, В. Сметаніна	Я. Корчак – В. Сухомлинський	Індивідуальний підхід до обдарованої дитини
Й. Гайда*	Я. Корчак – А. Макаренко	Гуманістичне виховання особистості в педагогічній спадщині
А. Гаратик	Я. Корчак – В. Сухомлинський	Ідеї педоцентризму
С. Денисюк	В. Корчак – В. Сухомлинський	Ідеї гуманізму
Т. Довга	Я. Корчак – В. Сухомлинський	Валеопедагогічні ідеї
О. Іонова	Р. Штайнер – К. Ушинський	Педагогічні погляди
О. Іонова	Р. Штайнер – В. Сухомлинський	Педагогічні погляди
О. Караманов	Ж. Декролі – С. Френе	Творчі ідеї в контексті організації музейної комунікації
В. Коваленко	Дж. Дьюї – А. Макаренка	Виховання здобувачів освіти
В. Коваленко	Дж. Дьюї – С. Русова	Педагогічні погляди
В. Кушнір*	Я. Корчак – В. Сухомлинський	Гуманістична педагогіка
Л. Литвин	Р. Штайнер – В. Сухомлинський	Теорії вільного розвитку особистості
В. Моргу	Я. Корчак – А. Макаренко	Особливості педагогічного гуманізму
М. Мартьянова	Ален – О. Ребула	Педагогічні концепції
Г. Міленіна*	М. Монтессорі – С. Русова	Педагогічні ідеї

А. Степаненко	Е. Мейман – В. Лай	Концепція експериментальної педагогіки
І. Суржикова*	С. Френе – В. Сухомлинський	Педагогічні ідеї
О. Сухомлинська	С. Френе – В. Сухомлинський	Погляди на виховання
А. Черній, В. Долід	Р. Штайнер – В. Сухомлинський	Педагогічні погляди

* Автори дисертацій, монографій

Зважаючи на широкий тематичний спектр таких досліджень, під час їх аналізу йдемо за логікою від загального до конкретного, особливого.

Предметом комплексних досліджень стали педагогічні ідеї та авторські системи визначних діячів зарубіжжя та України, які жили приблизно в однакові періоди, тож їхні погляди формувалися під впливом певних ідейних течій, але за різних суспільних умов західної демократії та радянського тоталітаризму. У такому руслі відзначмо дисертацію І. Суржикової (2003), авторка якої, здійснивши системний порівняльний аналіз етапів життєвого шляху і наукових біографій С. Френе та В. Сухомлинського, виявила подібні філософські та соціальні засади формування їх педагогічного світобачення, географію та шляхи поширення ідей тощо. Науковиця показала, що, попри життя в різних державно-політичних системах, вони мали багато спільного – від соціального походження, родинного виховання, умов праці в школі, громадської активності до підтримки з боку дружин і широкого кола послідовників. Незважаючи на схоже розуміння педагогами ролі соціального середовища у формування особистості дитини, їхнє філософське кредо мало відмінності. З означених позицій з'ясовується спільне й особливе в наукових системах діячів за певними ознаками (цілі виховання; роль праці в цьому процесі; принципи та підходи до морального, громадянського, естетичного, фізичного виховання; роль батьків тощо) та структуруються і зіставляються компоненти їхніх педагогічних технологій [474].

На відміну від означеного дзеркального уподібнення різних аспектів біографій і педагогічних систем персоналій, Г. Міленіна апробувала паралельний підхід до порівняльного аналізу педагогічних ідей С. Русової та М. Монтесорі.

Авторка почергово висвітлює життєвий шлях обидвох діячок, потім схарактеризувала їхні концепції національної освіти та системи навчання і розвитку особистості. На цій основі розкрито «спільне та відмінне» в авторських системах педагогинь та актуалізовано їхні складники в сучасному освітньому процесі [540].

Кожен з окреслених підходів має свої переваги та обмеження. На нашу думку, дещо продуктивнішим є перший «дзеркально-порівняльний» підхід, який дає змогу предметно увиразнити й показати спільне та особливе в життєписах досліджуваних персоналій і формуванні їхніх поглядів та окремих компонентах їхніх педагогічних систем. Важливим плюсом «паралельного» підходу є можливість цілісного показу та зіставлення педагогічних ідей науковців, абстрагування від їх «другорядних» аспектів.

На відміну від двох реферованих праць, польська дослідниця Й. Гайда в захищеній в Україні дисертації не вдалася до докладного зіставлення життєписів Я. Корчака та А. Макаренка, а визначила три аналогічні періоди їх становлення як педагогів-гуманістів (дитячі роки; вибір життєвого шляху, початок педагогічної праці, формуванням ідейних поглядів; апробація і педагогічних систем і їх вдосконалення). Проаналізувавши понад 150 творів польського та українського діячів, авторка показала подібність їх виховних систем, які ґрунтувалися на принципах динамізму, відкритості, самоорганізації та відображали подібне розуміння засад демократизму і самоврядування функціонування колективу, пріоритетів розвитку індивідуальних можливостей і самоактуалізації дитини; підходів організації виробничо-господарської діяльності тощо. Загалом можна погодитися і з визначеними аналогами щодо функціонування створених педагогами дитячих закладах та їхнім розумінням проблеми педагогічної майстерності [83]. Зосередившись на виявленні «подібностей», науковиця не приділила належної уваги з'ясуванню відмінностей у поглядах досліджуваних персоналій. Доволі дискусійним видається й уподібнення «демократичних» та «гуманістичних» засад їхніх педагогічних систем.

У ракурсі порівняння з означеною студією вирізняються праці В. Кушнір, яка зіставила педагогічні концепції Я. Корчака та В. Сухомлинського (2004; 2020). Зважаючи на причинно-генетичну зумовленість подібностей та відмінностей біографій (жили і творили за різних періодів і суспільних умов), авторка наголошує на належності діячів до одного гуманістичного напрямку – «педагогіки серця». На основі аналізу творчої спадщини показано спільне (розуміння дитинства як цілісної системи і самодостатнього періоду життя; соціально-педагогічне забезпечення саморозвитку особистості; «лікувальна педагогіка») та особливе (підходи до онтогенезу дитини і навчання «малоздібних»; розуміння ролі педагога у взаєминах з дитиною тощо) у теоріях виховання та професійній діяльності знаних педагогів [274].

Контент-аналіз дисертацій І. Суржикової, Й. Гайди, В. Кушнір виявив, що в процесі зіставлення в різних ракурсах певної персоналії, зокрема, Я. Корчака та В. Сухомлинського, з іншими діячами виявляються нові грані їх авторських систем, розширюються межі розуміння цих феноменів та їхнього місця і значення в розвитку педагогічної думки. Сказане стосується і матеріалів статей, які відображають окремі аспекти педагогічних систем персоналій, що стали предметом порівняльного аналізу, як-от дискусійна розвідка В. Моргуна з промовистою назвою «Парадокси педагогічного гуманізму, або як любити дітей за Антоном Макаренком і Янушем Корчаком». Порівнявши їх погляди в «транскультурному освітньому діалозі, автор показав, що секрет успіху А. Макаренка, який «наслідував гуманізм Корчака», завдячується трьом «таємницям»: «Все краще – дітям»; «Якнайбільше пошани та вимогливості до дитини»; «Вікова сегрегація», коли 25–30 однолітків навчаються за керівництва «віддалених у вікових дистанціях» учителів. Стверджуючи, що означені риси відрізняють їхню «інноваційну педагогіку від традиційної», автор доводить, що, попри різне ставлення до постаті А. Макаренка, його «народна трудова педагогіка» має значний виховний потенціал, який не використовується в сучасних закладах освіти України [339].

За результатами нашого аналізу, науковці здійснюють підготовку такого характеру студій з позиції зіставлення персоналій, які були основним предметом їхніх досліджень, зі знаними педагогами, які мають подібні наукові погляди. Ідеться, наприклад, про праці згадуваної дослідниці вальдорфської педагогіки О. Іонової, у яких порівнюються педагогічні погляди Р. Штайнера з ідеями К. Ушинського [190] та В. Сухомлинського [189]. У першому випадку науковиця зосередилася на з'ясуванні спільного та особливого в антропософських поглядах діячів, які стосуються розумінням сутності освіти як процесу всебічного розвитку людини з її потребами в саморозвитку, самоактуалізації, реалізації творчого потенціалу, який реалізується завдяки внутрішнім детермінантам соціального особистісного зростання. Ці аспекти творчості спонукали Р. Штайнера та К. Ушинського до узгодження освітніх завдань із природним розвитком дитини та пошуку шляхів оптимізації навчально-виховного процесу для розкриття її потенціалу.

За думкою О. Іонової, втілення вальдорфських підходів у національну школу має спиратися на власний вітчизняний досвід, зокрема практику «Школи радості» В. Сухомлинського. З таких позицій розкривається її «духовна спорідненість» з авторською системою Р. Штайнера, яка сповідувала прагнення до свободи; пізнання природи дитини як мети, сенсу виховання; розуміння вікових особливостей формування особистості, адже для дитини світ спочатку добрий, потім – прекрасний, згодом – істинний, бо є витвором мистецтва [190].

Цікавим є порівняння означеної рефлексії з розвідкою А. Черній і В. Долід, яка ретранслює визначені австралійським ученим А. Кокерілом шість спільних ознак у підходах до навчання, які пропагували В. Сухомлинський та Р. Штайнер. Це: погляд на освіту як систему заходів, спрямованих на розвиток інтелекту та моральних і фізичних якостей дитини; погляд на вчителя як наставника в поєднанні з відповідальністю педагогічного колективу за кожну дитину; необхідність вивчення кожного здобувача освіти для підтримки особистісного розвитку та зв'язків з його родиною; залучення дітей до освітнього процесу, зокрема в початковій школі, на емоційному рівні («почуття подиву») через казки,

ігри, мистецтво, фізичну активність; забезпечення взаємозв'язку дитини з природою як акцентування на її естетичному розвитку; прив'язка ранньої грамотності дитини до розвитку усного мовлення і малювання. Ці тези в статті проілюстровано прикладами із творчості означених педагогів [523]. У площині дискурсу щодо порівняння концепцій Р. Штайнера та В. Сухомлинського відзначмо і погляд Л. Литвин, яка виокремила їх нові грані крізь призму теорії вільного виховання особистості [285].

Наукове і дидактичне значення таких розвідок вбачаємо в тому, що вони розкривають різноманіття поглядів учених, зокрема зарубіжних та українських, на спільне й особливе у творчості визначних педагогів та збагачують вітчизняні історіографії таким науковим досвідом.

У такому ключі виокремлюємо допоки рідкісні рецепції, які зіставляють педагогічні системи зарубіжних персоналій в їх цілісності або в окремих аспектах. Це дві розвідки М. Мартянової. В одній проводяться паралелі між педагогічними поглядами французьких педагогів Е.-О Шарт'є (Алена) та О. Ребула щодо формування особистісних позицій як фундаментальних навичок здобувачів освіти тощо. Розкриваються їхнє бачення широкого кола проблем щодо визначення теоретичних підходів та обрання методик виховання і навчання [311]. В іншій розвідці М. Мартянової [312] порівнюються погляди не двох, як зазвичай, а трьох знаних педагогів – С. Френе, М. Монтессорі та Алена. Відзначивши їхні пошуки шляхів удосконалення освіти і виховання юного покоління згідно із суспільними вимогами, науковиця визначила головні компоненти діяльності вчителя за М. Монтессорі (створення творчого середовища; уміння зацікавлювати і спостерігати за працею вихованців тощо), основні елементи педагогічної моделі С. Френе (мотивація інтересу до навчання і т. ін.) та сутність ідеї Алена щодо двоякої функції виховання (підготовка до теперішніх і майбутніх труднощів). Зіставивши ці концепти вчених, авторка визначила властиві їм спільні принципи навчання щодо поєднання свободи та дисципліни, створення сприятливого середовища, розвитку наставництва, працездатності тощо [313]. Ми вважаємо, що

така практика «тримірного зіставлення» має сенс, тож українські біографіко-компаративісти повинні більш активно її реалізувати в наукових пошуках.

Останнє стосується і вузькотематичних студій на кшталт розвідки О. Караманова, який увиразнив творчі ідеї педагогів-реформаторів Ж. Декролі та С. Френе, співзвучні з розвитком сучасної музейної педагогіки. За думкою автора, вони виявляються в організації освітньої комунікації та застосуванні елементів музейної дидактики в навчальному процесі школи через залучення здобувачів освіти до творчої праці в музейному просторі [207].

Отже, здійснений аналіз виявив, що представники реформаторського педагогічного руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., якщо порівнювати з педагогічними персоналіями інших визначених у дослідженні періодів, найбільш широко й ґрунтовно представлені в історіографії вітчизняної педагогічної науки та біографістики. Це зумовлено як глибокою традицією їхнього вивчення в Україні, що сягає корінням 20-х рр. ХХ ст. та хоча й у заідеологізованому вигляді зберегла свою тяглість у 70–80-х рр. ХХ ст., так і потужним впливом плеяди знакових діячів на розвиток педагогічної думки та європейської і світової системи освіти.

У нагромадженому масиві різновидових праць у тематично-змістовому, методологічному, міждисциплінарному аспектах вирізняємо основні напрями студій, що відзначаються висвітленням ідей і поглядів діячів реформаторського руху у вигляді колективних біографій (просопографії); персоніфікованих праць про їх життя і творчість, порівняльних наративів, у яких зіставляють педагогічні ідеї та авторські системи різних діячів. В означених ракурсах сформувалися окремі персоніфіковані напрями української педагогічної науки: монтезорізнавство, Френе-педагогіка, Штайнер-педагогіка, корчакознавство та ін. Багато діячів «педагогіки реформ» продовжили активну наукову та освітню діяльність за наступних десятиріч. Це позначило спадковість розвитку педагогічної думки та водночас зумовило поступальність вивчення українськими вченими культурно-освітніх діячів зарубіжжя 40-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.

3.2. Життя і творчість діячів зарубіжжя 40-х рр. XX – початку XXI ст. в об’єктиві української педагогічної біографістики

Простежуємо дві відмінні тенденції в розвитку досліджень з проблем освіти, дидактики і виховання, з одного боку, та з історії розвитку педагогічної думки, з іншого. У першому випадку автори зосереджені на розв’язанні актуальних проблем організації освітнього процесу, тому апріорі шукають шляхи та обґрунтовують можливості поліпшення його рівня і якості відповідно до сучасних умов і викликів та в перспективі. У другому випадку погляди науковців обернені в ретроспективу та зосереджені на виявленні продуктивного досвіду минулого, який має теоретичну і практичну вартість для сьогодення. Для цього вони спираються на матеріали, нагромаджені в друкованій літературі, архівних фондах, електронних носіях інформації.

За означеної ситуації з’ясували до певної міри об’єктивну тенденцію розвитку історіографічного процесу, згідно з якою після великої активності дослідження діячів реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. зменшується увага українських науковців до вивчення педагогічних персоналій, чий життя і творчість у часовому вимірі наближалися до сьогодення. Про це свідчить систематизація присвячених їм дисертацій, які розташовані за роками життя діячів, що стали предметом дослідження (табл. 3.2.1). Позаяк сучасна українська педагогічна наука ще не випрацювала прийнятних схем їх класифікації, аналізуємо присвячені персоналіям наукові студії в означеному проблемно-хронологічному ракурсі.

Табл. 3.2.1

Захищені в Україні дисертації про зарубіжні педагогічні персоналії 40-х рр. XX – початку XXI ст.

Автор	Назва	Спеціальність, рік захисту
Василенко В.	Концепція національної освіти Махатми Ганді	13.00.01; 1994

Н. Торбунова	Освітня діяльність та педагогічні погляди Адольфа Райхвайна (1898–1944 рр.)	13.00.01; 2017
Т. Шарошкіна	«Будинок вільної дитини» К. М. Вентцеля в історії розвитку вітчизняної школи	13.00.01, 2009
Н. Гібадулліна	Теорія наукової освіти в педагогічній спадщині С. І. Гессена (1887–1950 рр.)	13.00.01; 2013
О. Мартинович	Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена	13.00.01; 2010
О. Штик	Науково-педагогічна та реформаторська діяльність Петера Петерсена (1884–1952 рр.)	13.00.01 / 2016
А. Куліченко	Педагогічна концепція В. Г. Кілпатрика та її вплив на розвиток освіти у різних країнах	13.00.01; 2014
С. Муравська	Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О.С. Нілла (1883-1973)	13.00.01; 2008
О. Некрутенко	Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. С. Нілла	13.00.01; 2010
М. Петречко	Педагогічна спадщина Хелен Паркхерст у контексті розвитку педагогіки США у першій половині ХХ століття	13.00.01; 2016
Ю. Лабунець	Виховання моральної особистості у творчості Джона Рональда Руела Толкіна	13.00.01; 2016
Л. Рубан	Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.)	13.00.01; 2012
Н. Бочкарьова	Педагогічні ідеї та освітня діяльність К. Роджерса (1902–1987 рр.)	13.00.01; 2013
І. Турчин	Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре	13.00.01; 2018
О. Захарова	Краєзнавчий туризм в педагогічній системі польського вченого Казимира Денека	13.00.01; 2015
С. Ісаєва	Комунікативна педагогіка у науковій спадщині американського вченого Томаса Гордона (1918–2002 рр.)	13.00.01; 2015
О. Карпенко	Педагогічні ідеї Германа Гмайнера та їх реалізація в Австрії та Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)	13.00.01; 2012

Л. Шагала	Педагогічна діяльність Ярослава Грицковяна в контексті розвитку українського шкільництва в Польщі (1956 – 2010 рр.)	13.00.01; 2016
-----------	---	----------------

Важливо зауважити, що досліджувані персоналії різняться не лише за педагогічними поглядами, ідеями, авторськими системами тощо, а й за суто біографічними характеристиками (різна тривалість життя; різниця між роками творчої і суспільної активності та часом смерті й под.). Зважаючи на ці обставини, насамперед схарактеризуємо дослідження про діячів, які, будучи представниками реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., продовжили активну творчу і професійну діяльність за наступних десятиріч.

Об'єктом широкого творчого інтересу стала постать британського педагога і письменника, представника теорії вільного виховання О. Нілла. Присвячені йому праці, зокрема, дві дисертації, розглядаємо в порівнянні.

Дослідниця С. Муравська (2008) до вивчення принципу ненасилля в педагогічній концепції О. Нілла підійшла крізь призму з'ясування ідейних чинників формування його світогляду (даосизм, екзистенціалізм, фрейдизм, психоаналіз тощо). На цій основі визначено основні складники педагогічної концепції вченого: принципи (віри в добру сутність людини; свободи; емоційності; психологізму; парадоксу регуляції; значущості щастя); погляди на освіту і виховання (практична орієнтованість, спрямованість на вільний розвиток дитини); диференційоване ставлення до методів – лекція, бесіда, диспут використовувалися для реалізації принципу ненасилля, а методи регулювання, корекції і стимулювання – відкидалися, бо змагання, покарання могли викликати непорозуміння; особлива роль учнівського самоврядування; абсолютизація знань з дитячої психології в підготовці вчителя тощо [341].

З таких позицій С. Муравська розкрила особливості, етапи, форми і методику реалізації принципу ненасилля у створеній О. Ніллом школі Саммерхілл, яка здобула популярність у Великій Британії, та показала її розвиток

після смерті діяча під проводом його дружини, потім дочки. Позитивним вважаємо дискурсивний підхід до досліджуваної проблеми, що виявився в аналізі полеміки щодо ефективності діяльності такого закладу освіти та різних оцінок постаті самого О. Нілла, якого одні вважали «генієм», інші – «божевільним» [341].

А в дисертації О. Некрутенко теорія вільного виховання О. Нілла, формування його педагогічних поглядів розглядаються в широкому суспільному контексті (соціально-історичні зрушення у Європі наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.) та з акцентом на впливах педагогічних ідей і концепцій діячів реформаторської педагогіки. З'ясувавши психолого-педагогічні концепції О. Нілла, науковиця обґрунтувала періодизацію його життєдіяльності (1887–1898; 1899–1907; 1908–1912; 1912–1921 1921–1973 рр.) та визначила сім «універсальних принципів» як основи його педагогічної системи: свободи; природовідповідності; самоврядування; саморегуляції; самоцінності; психологічної комфортності; гуманістичної спрямованості [346]. Як бачимо, з-поміж них навіть не згадується принцип ненасилля, з'ясуванню якого присвячена праця С. Муравської [341].

Характеризуючи шляхи втілення цих принципів у школі Саммерхілл, О. Некрутенко докладно проаналізувала її навчальний процес – від його тривалості, навчального плану (державний і шкільний компоненти) до розпорядку дня, організації індивідуальних занять (за методом вільних асоціацій З. Фрейда), позаурочного часу, добору персоналу, проведення випускних іспитів тощо. Усебічно схарактеризовано основні напрями виховання в школі (статеве, фізичне, естетично-трудове), досвід праці з «проблемними» дітьми, сформовану в ній духовну атмосферу та унікальну систему учнівського самоврядування. Показано процес виникнення закладів освіти за моделлю О. Нілла в різних країнах світу [346].

Отже, предметний аналіз двох означених праць свідчить, що навіть у дисертаціях можна по-різному підходити до вивчення певної педагогічної персоналії та пропонувати відмінні характеристики її авторської системи.

«Суб'єктивізм» як вияв авторської позиції відображається і в різному форматі представлення життєпису досліджуваного діяча.

Постать О. Нілла наскрізно проходить у змісті згадуваної навчальної літератури з історії освіти, психології, соціальної роботи тощо. У статейних матеріалах він представлений доволі обмежено (Л. Луценко та ін.), тож відзначмо оригінальну розвідку Л. Зязюн, яка, спираючись на оцінки європейських учених, зіставила двох «видатних педагогів-менеджерів освіти» – О. Нілла та А. Макаренка. Показавши почергово їхні біографії та основні аспекти досвіду, науковиця робить висновок, що за будь-якого «безнадійного» стану боротьби з дитячою бездоглядністю і безпритульністю у світовій педагогіці знаходимо докази того, що творчий пошук, професіоналізм, гуманізм здатні створити педагогічну систему, спроможну допомогти дитині «сформувати своє «Я» за кращими законами людяності» [180]. Видається, що таке чергове порівняння А. Макаренка із зарубіжними педагогами, які насправді сповідували ідеї гуманізму, має стати предметом більш критичного аналізу.

Як adeptів і послідовників актуалізованих «педагогікою реформ» ідей і теорій в українській історіографії розглядаються персоналії К. Венцеля, С. Гессена, П. Петерсена, А. Рейхвана, Х. Паркхерст та ін.

В історико-педагогічній науці постать К. Венцеля асоціюється з організованим ним «Будинком вільної дитини». У такому ракурсі рецепцію вітчизняної науки з цієї проблеми представляє дисертація Т. Шарошкіної, яка розкрила життєпис діяча та оригінальну систему функціонування згаданого закладу, де замість понять «урок», «підручник» існували «вільні заняття», «книга знань» тощо. З огляду на мету та очікувані результати функціонування він виправдано розглядається в контексті теорії вільного виховання як приклад її практичного втілення в конкретній організаційній моделі [530].

Означену історіографічну ситуацію, коли окремі дослідження, передусім дисертації, відображають основні уявлення української педагогічної науки про певні персоналії, деякою мірою стосується і праці Н. Гібадуллої, що розкриває теорію освіти в педагогічній спадщині С. Гессена. З'ясувавши чинники його

формування як педагога, філософа, правознавця, лінгвіста, науковиця розробила періодизацію життєвого шляху діяча з акцентом на еволюцію світогляду (від неокантіанства до платонізму, вплив різних напрямів «педагогіки реформ» тощо). Розроблена С. Гессеном «теорія наукової освіти» трактується як «реальна можливість залучення особистості до науки, свободи, творчості». У такому контексті висвітлюються дидактичні засади освітнього процесу, ступені теорії наукової освіти, умови їх оптимальної реалізації на практиці. Аналізується науковий дискурс навколо гессенівської теорії реальної освіти, яку критикували за мету щодо набуття відомостей для «формальної освіти» (не пов'язаної із життям), за положення, згідно з якими процес пізнавальної діяльності дітей буцімто несвідомо здійснюється за тими ж законами, за якими відбувається діяльність учених, тощо [89].

Позаяк дві останні біографії тією чи іншою мірою пов'язані з рф, значний вплив на їхнє дослідження справив доробок російських науковців. Позитивною рисою цих студій стало використання архівних і мемуарних джерел, що поглиблює реконструкцію життєпису та осмислення ідейних поглядів і освітньої діяльності досліджуваних діячів.

Із джерелознавчих позицій, які значною мірою зумовлюють новизну і наукову цінність історико-педагогічних та біографічних студій, відзначмо дисертацію Н. Торбунової, яка представила освітню діяльність та педагогічні погляди педагога-реформатора А. Райхвайна на основі його німецькомовних праць, які не перекладалася українською мовою, тож уперше вводилися в обіг вітчизняної науки. Науковиця показала, як різні соціокультурні чинники та педагогічні теорії зумовлювали ідейні погляди та етапи освітнього реформаторства діяча. Прикметним і позитивним для цієї праці є врахування політичних реалій і традицій німецького суспільства, які детермінували розроблені педагогом «цілепокладальні» і «процесуальні» ідеї, що визначають його вплив на розвиток педагогічної думки [488].

Також крізь призму реформаторського руху в українському дискурсі формується уявлення про П. Петерсена як центральної постаті педагогіки

Німеччини кінця XIX – початку XX ст. та автора широковідомої технології і моделі Єна-план-школи (Н. Абашкіна, І. Дичківська, Т. Кочубей та ін.). Водночас автори двох дисертацій пропонують різне осмислення цієї персоналії.

Зокрема, у дослідженні О. Мартинович етапи педагогічної та науково-методичної діяльності П. Петерсена (становлення як вчителя, праця у вищій школі, розробка концепції Єна-плану і його впровадження) розглянуто під кутом реформування навчального процесу в школах німецькомовних країн. Спираючись на студії західних науковців і праці діяча, авторка представила комплексний аналіз організації навчального процесу в школах Єнського плану за ідеями П. Петерсена: педагогічні засади, особливості, цілі, зміст, методи, форми, засоби, методика оцінювання тощо [310].

Зі свого боку, О. Штик, проаналізувавши європейський дискурс щодо персоналії П. Петерсена, представила її характеристику в контексті п'яти визначених періодів життя і діяльності (1884–1904; 1904–1920; 1920–1923; 1924–1936; 1937–1950 pp.), які позначали дитинство, отрочтво, юність; навчання в університеті; початок експериментування; продуктивну реформаторську працю; критику його науково-педагогічних ідей та закриття шкіл Єна-плану. У цьому дослідженні акценти змістилися з фокусного аналізу Єна-плану на характеристику основних напрямів діяльності педагога-новатора: організаційний (реформування Єна-шкіл); публіцистичний (їхня популяризація); науковий; реформаторський (експериментальні школи у Єнському університеті) тощо [536]. Отож, маємо ще один приклад, коли авторські системи педагогів розглядаються в різних змістових ракурсах та представляються у відмінних наукових рецепціях.

Якщо порівнювати з означеним колом діячів, то значно слабше в українській дидактичній і науковій літературі представлено постать французького філософа, письменника і педагогіка Е.-О. Шарт'є (Ален). Цю прогалину заповнює дисертація М. Март'янової. Спираючись на доробок зарубіжних науковців, авторка визначили етапи життєвого шляху діяча, що позначали його становлення як особистості, самоідентифікацію, адаптацію до педагогічної діяльності,

формування власної концепції викладання, зміни в ціннісних установах, творчу активність [311].

Означена ретрансляція зарубіжного досвіду вивчення педагогічних персоналій не применшує авторської оригінальності їх інтерпретації та збагачує українську науку цікавими методологічними підходами до осмислення досліджуваної проблематики. У такому контексті розглядаємо і визначені М. Мартяною на основі аналізу праць Алена п'яти «першорядних» напрямів його наукового пошуку, що стосуються впливу сімейного і шкільного виховання на формування особистості; розвитку емоційного інтелекту; удосконалення педагогічної майстерності; моделювання процесу читання; вироблення морально-вольових якостей і світогляду тощо [312]. Означена студія вкотре засвідчує, що кожна персоналія посідає своє окреме місце в розвитку педагогічної думки, тож у процесі її вивченні варто визначати спільне, особливе, відмінне, що зближує та вирізняє конкретного діяча з-поміж інших її представників.

Об'єктивно зумовлені подібні наукові підходи простежуємо і в дослідженнях про американську діячку Х. Паркхерст, яка уособлюється зі своєю творчою ідеєю – Дальтон-планом. У такому ракурсі вона представлена в працях з історії зарубіжної, зокрема американської, освіти (Є. Коваленко, Н. Кравцова, М. Левківський, Т. Ліхневська, О. Невмержицька) та в студіях про течії реформаторської педагогіки (О. Барило, Т. Кравцова), педагогічні технології (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Л. Пастухова, Н. Філіпчук), реформування освіти в Україні (Л. Березівська, В. Липинський), педагогічні погляди і суспільну працю самої діячки (Л. Воробйова, І. Зязюн) тощо.

В інтегрованому вигляді українську рецепцію означеної проблеми відображає дисертація М. Петречко. Авторка розробила періодизацію науково-педагогічної діяльності Х. Паркхерст, детерміновану її формуванням як винахідника Дальтон-плану, та розкрила засадничі принципи організації навчального процесу за цією індивідуалізованою методикою свободи і співпраці (персоналізація планування діяльності, відповідальність за результат). Новаторським виглядає предметний поетапний розгляд реалізації Паркхерст-

методики в контексті розвитку освіти та педагогіки США у першій половині ХХ ст. та якісний аспектий аналіз її модифікації й адаптації у Голландії, Японії, Китаї, Англії, СРСР [381].

Постать Х. Паркхерст у різних аспектах характеризується в працях про Дальтон-план. Нове світло на означену проблему проливає розвідка Л. Воробйової про розвиток цієї «кабінетної системи навчання» у шкільній освіті США, Нідерландів, Польщі. Авторка показала причини її створення – невдоволення Х. Паркхерст системою американської освіти, яка нездатна формувати творчих, вільних, самостійних особистостей, та довела, що визначальний вплив на формування її поглядів справили педагогіка прагматизму Дж. Дьюї і авторська система М. Монтесорі [78].

Галерею діячів, які в історії педагогічної думки ідентифікуються з певними методичними феноменами, увінчує постать В. Кілпатрика, який широко представлений у дидактичній і науковій літературі як творець методу проєктів. Його фрагментарну персоніфікацію відстежуємо в працях, які висвітлюють використання методу проєктів в організації навчального процесу в середній школах (Т. Капелюшна), зокрема, у викладанні окремих дисциплін (К. Баханов, М. Дашко, О. Косогова, В. Ницета), організації виховної праці і формуванні творчої особистості (Л. Киселиця, Є. Коваленко, Н. Міщенко, О. Онопрієнко), його застосування як засобу реформування і управління системами освіти США, інших зарубіжних країн (М. Бойченко, С. Петровський) тощо.

На тлі різноманіття студій про сутність і можливості використання методу проєктів увиразнюється прогалина щодо предметного вивчення його творця як педагогічної персоналії. Її деякою мірою заповнює дослідниця А. Куліченко, яка, розкривши чинники формування педагогічної концепції В. Кілпатрика (суспільно-політичні умови; протистояння традиційної та нової педагогіки; доробок американських прагматистів ХІХ – початку ХХ ст.), з'ясувала сутність методу проєктів (класифікації, особливості застосування тощо) та досвід його реалізації в різних країнах світу. Особливо цінним вважаємо введення авторкою до обігу української науки маловідомих праць П. Монро, Ф. МакМаррі, інших західних

учених, які стали підґрунтям для формування авторської системи В. Кіпатрика [266]. Утім, актуальним завданням залишається біографічне дослідження цього вченого як педагогічної персоналії.

Розвиток української історіографії віднесених до третьої групи праць про «малодосліджені» персоналії відображає низка важливих тенденцій. По-перше, у міру наближення до сьогодення зростається їхній перелік та обсяг публікацій про життя і творчість персоналій. По-друге, автори студій стали рішучіше відходити від російських наративів та орієнтуватися на використання автентичних творів досліджуваних діячів і доробку західних науковців. По-третє, активізувалося вивчення окремих діячів, чия наукова і суспільна діяльність припала на другу половину ХХ – початок ХХІ ст., тож, зокрема, завдяки дисертаціям нині важко віднести до категорії «маловідомих» таких персоналій, як Г. Гмайнер, Я. Грицковян, М. Ноулз, К. Роджерс, Дж. Толкін, Дж. Холт та ін.

Американський учений К. Роджерс став предметом розгляду студій у галузі психології як засновник людиноцентричного підходу та чільний представник гуманістичної психології (Г. Балл, І. Бех, М. Варій, А. Воротеляк, Я. Зелінська, С. Максименко, Л. Рибалко, Р. Трач та ін.). У педагогічній компаративістиці він вивчається в контексті розвитку системи освіти та педагогічної думки США (Л. Довгань, В. Жуковський, О. Іонова, Е. Панасенко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Тараненко). Змістовні розвідки В. Калошина (1996) [204] та Д. Грохульської (1997), згідно з нашим аналізом, започаткували концептуалізацію освітньо-педагогічних поглядів Д. Роджерса як творця «гуманістичної парадигми освіти», що ґрунтується на ідеї визнання дитини як вищої цінності педагогічної діяльності та спрямовує процес виховання на її самоактуалізацію і саморозвиток у пізнавальній, трудовій, естетичній, інших сферах, спонукає до розширення меж її свободи як суб'єкта.

Спираючись на аналіз творчої спадщини К. Роджерса та доробку переважно західних науковців про життєдіяльність діяча, його цілісне осмислення як педагогічної персоналії здійснила Н. Бочкарьова. Імпонує запропонований науковицею комплексний підхід до з'ясування чинників особистісного і

професійного становлення діяча у вигляді мікросередовища (родина, школа, університет), ідей гуманістичної психології, освітніх і економічних запитів американського суспільства, стрімкого науково-технічного прогресу, а також розвитку його експериментальних закладів освіти. Позитивної оцінки заслуговує і розроблена авторкою періодизація, яка відображає становлення і реалізацію педагогічних ідей К. Роджерса, утвердження його інновацій і активізацію науково-пошукової діяльності. Логічною видається характеристика змісту педагогічних ідей ученого з акцентом на їх аксіологічних засадах, розкриття сутності його «Я-концепції» та поглядів на взаємодію суб'єктів освітнього процесу тощо [47].

Відносно високий рівень дослідження персоналії польського педагога Я. Грицковяна засвідчують матеріали бібліографій [138;475;529, арк. 176-213], за результатами нашої пошуково-евристичної праці зафіксовано близько 30 публікацій, зокрема й енциклопедичного характеру, про його життя та творчу діяльність (А. Богущ, О. Буцко, М. Вербовий, В. Ведіна, А. Вінницька, Т. Голдак, С. Заброварний, Г. Купріянович та ін.).

Завдяки нарисам М. Зимомрі і М. Талапканича «Животворна змагальність освіти: життєвий шлях та педагогічна діяльність Я. Грицковяна» (2000) маємо чи не найбільш ґрунтовний серед представлених у нашому дослідженні життєвісів діячів. Спираючись на переважно польські архівні, мемуарні (спогади, інтерв'ю), наукові джерела, автори реконструювали його життєвий шлях, визначили чинники формування світогляду, зокрема, творчі зв'язки, на що науковці зрідка звертають увагу. На цій документальній основі характеризується сорокарічна освітня, педагогічна, науково-методична, літературна, громадська праця Я. Грицковяна [174].

Найповніші уявлення про нього як педагогічну персоналію дає дисертація Л. Шагали. Розкриваючи організаційно-педагогічну і суспільно-культурну діяльність Я. Грицковяна в контексті розвитку українського шкільництва в Польщі, авторка визначила її етапи та схарактеризувала напрями творчої діяльності діяча: педагогічний (наукові, навчально-методичні студії);

літературознавчий; бібліографічний; публіцистичний; художньо-критичний. Показано сутність концепції Я. Грицьковяна, у якій рідномовне навчання і виховання є ключовими чинниками збереження національної пам'яті й ідентичності, та його організаційна освітня і громадська праця в напрямі її практичної реалізації [529].

Розвиток української педагогічної полоністики позначився низкою студій про інших «маловідомих» діячів. Відзначмо підготовлену на перетині з туризмознавством дисертацію О. Захарової про педагогічну систему краєзнавчого туризму польського вченого К. Денека. Потребу його дослідження як педагогічної персоналії авторка довела на основі аналізу творчого доробку діяча та його різнобічної освітньо-виховної праці, спрямованої на поліпшення духовного і фізичного здоров'я молоді. Крізь призму теоретико-методологічних засад польського краєзнавчого туризму розкривається сутність педагогічної системи К. Денека, що передбачає реалізацію засобами навчання і виховання культуро- і здоров'ятворчого потенціалу фізичного і психічного здоров'я молоді та розвиток її інтелектуальної, моральної, естетичної культури. Цікавим виглядає і показ розробленої науковцем системи компетенцій педагога-аніматора, що орієнтована на використання активних людиноцентричних методів і форм формування особистості [171]. За характером освітньо-педагогічної діяльності постать К. Денека вирізняється в галереї досліджуваних персоналій та засвідчує різноманіття предметного поля української педагогічної біографістики.

Дослідниця Л. Сливка глибоко дослідила розвиток історіографії здоров'язбережувального виховання в Республіці Польщі, зокрема через вивчення і систематизацію досвіду польських педагогів і просвітницьких діячів. У працях авторка зосереджується на аналізі етапів становлення та реалізації здоров'язбережувальної едукації в Польщі, розкриваючи її психолого-педагогічні й професійно-підготовчі виміри. Учена підкреслює, що сучасна реформа української освіти, зокрема концепція Нової української школи, повторює закономірності, вже пройдені польською системою освіти у сфері формування здоров'язбережувальної культури. Л. Сливка ґрунтовно схарактеризувала

педагогічні ідеї та практичні напрацювання польських науковців, учителів і громадсько-просвітницьких діячів, зокрема представників руху за виховання для здоров'я, як-от: М. Демель, М. Булак, В. Войнаровська, розкрила їхній внесок у розроблення концепцій гетероедукації, автоедукації та інверсійного виховання, які спрямовані на формування в учнів відповідального ставлення до власного здоров'я. Науковиця доводить доцільність інтеграції цих ідей у вітчизняну освітню практику, акцентуючи на необхідності поєднання педагогічних, психологічних та валеологічних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів [452].

Це ж стосується і змістовних розвідок Н. Савченко про А. Камінського, А. Малковського, Є. Пясецького – творців польського скаутингу, які запропонували цілісну модель ідейного та фізичного вишколу молоді [435]; Л. Платаш – про італійського педагога Л. Малагузі, який розробив оригінальну модель використання образотворчого мистецтва у вихованні здобувачів освіти [435]; І. Старостіної, яка показала британського психоаналітика Е. Стоунса як фундатора психопедагогіки – теорії навчання і самонавчання, згідно з якою процес засвоєння знань має відповідати закономірностям розвитку психіки особистості та засадам дидактики [462]; О. Керик, М. Клиш, які крізь призму біографії англійського філософа, педагога, громадського діяча Б. Рассела схарактеризували його теорію соціального виховання як поетапного і безперервного життєвого процесу засвоєння і використання людиною цінностей культури [218] та ін.

Арсенал української педагогічної біографістики наповнює і низка комплексних досліджень про «маловідомих» персоналій країн Західної Європи та США. Підготовлені за напрацьованими методологічними підходами, вони відзначаються новизною і оригінальністю завдяки синтезу маловідомих джерел і суб'єктивних авторських рефлексій.

Наукова розвідка Л. Рубан, на нашу думку, позитивно вирізняє вміле застосування низки наукових інструментів. Використання біографічного та інших методів історико-педагогічного дослідження уможливило предметно

проаналізувати етапи життєвого шляху педагога-реформатора Дж. Холта. Авторка характеризує розроблену діячем концепцію професійної майстерності вчителя та розвиток просвітницько-педагогічної праці Дж. Холта в контексті модернізації системи середньої освіти США у 60 – 90-х рр. ХХ ст. Дискурс-аналіз уможливив з'ясувати складні проблеми педагогіки Дж. Холта, що стосуються причин «навчальних невдач учнів» (страх, демотивація, дезорієнтація) та «неправильної поведінки вчителя» (акцентування на негативних проявах навчального процесу, нагнітання атмосфери страху, недовіри, не володіння навичками спостереження за здобувачами освіти та нав'язування їм готових рішень). У такому ключі визначаються установки вченого щодо підвищення педагогічної довершеності [434], тож його досвід є реально корисним для підвищення рівня професійності педагога.

Доробку О. Карпенко належить пальма першості щодо дослідження персоналії Г. Гмайнера на основі маловідомих джерел з архівних і бібліотечних фондів Австрії, Німеччини. У процесі вивчення життєпису діяча науковиця зацентрувала на детермінантах формування його поглядів як теоретика й організатора системи соціальної опіки дітей (студіювання філософської, методичної, психіатричної літератури, навчання на медичному факультеті, служба в армії тощо). З таких позицій розкриваються погляди Г. Гмайнера на СОС-містечка як соціально-педагогічні інституції та науковий і суспільний дискурс, що супроводжував процес їх організації в Австрії, Німеччині, інших країнах світу в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Показано роль у цьому процесі Соціально-педагогічного інституту, Академії Германа Гмайнера, коледжу сімейної педагогіки, інших інституцій [208]. Уважаємо: здійснення таких наукових екскурсів має сенс, адже, виводячи предмет дослідження за межі «вузької» біографії, вони увиразнюють роль і значення персоналії в історії освіти та педагогічної думки.

Притаманні двом останнім працям риси і характеристики певною мірою властиві дисертації І. Литовченко, яке, своєю чергою, вирізняє чіткий структурний аналіз теорії та практики освіти дорослих у педагогічній концепції

М. Ноулза. Це виявилось в реалізації напрацьованих підходів до періодизації життєвого шляху, згідно з якими його етапи позначаються у вигляді родинного виховання; початку формування педагогічних поглядів і професійної діяльності; активних наукових пошуках і вдосконалення педмайстерності; узагальнення науково-теоретичних ідей. Водночас реферована праця має виразну наукову і практичну актуальність, значущість, які простежуємо в показі розуміння М. Ноулзом сутності андрагогіки як мистецтва і науки та розроблених ученим її моделі, засад, принципів (знання особливостей дорослої людини, яка навчається; контекстність, самоспрямованість, практичність, умотивованість навчання тощо)[278].

Так само і в дисертації І. Турчин про бразильського філософа, педагога П. Фрейре переплелися, з одного боку, традиційні підходи до вивчення процесу його особистісного становлення: політичні, культурно-освітні, ідеологічні чинники впливу на формування науково-педагогічного світогляду; позначення розвитку життя і творчості етапами професійного самовизначення, науково-педагогічне становлення, освітньої діяльності тощо. З іншого боку, атрибуція наукової спадщини діяча розкриває такі цікаві та малодосліджені в українській науці феномени, як альтернативна, радикальна (революційна), емансипаційна, феміністична трансгресивна педагогіка, антипедагогіка, критичний конструктивізм тощо [490].

Реферована праця дещо адсорбує доробок українських науковців про персоналію П. Фрейре у галузі філософії освіти (В. Гайденко, С. Ганаба [85], С. Клепко, І. Радіонова), з проблем альтернативної освіти (О. Заболотна [161; 162]), екологічної освіти (Н. Філяніна), виховання (В. Кострач) тощо. Її важливе значення передусім вбачаємо в актуалізації потреби предметного вивчення означених освітньо-філософських і педагогічних феноменів, що є предметом тривалого західного наукового і суспільного дискурсу.

Новизною в історіографії педагогічної науки відзначається і підготовлене на міждисциплінарному рівні дослідження Ю. Лабунець, яке розкриває концепцію виховання моральної особистості у творчості англійського письменника і

вченого-педагога Д. Толкіна. Інтегровані в ній проблеми «вільного вибору особистого стилю поведінки», «випробування владою», «морального обов'язку особистості», визначення ієрархії моральних цінностей та особистісного сенсу життя тощо авторка розглядає в контексті імплементації в іншомовну освіту та впливу на розвиток освітніх і виховних систем Великої Британії, США, Канади, інших країн світу [276].

Так само і в дисертації С. Ісаєвої в предметному фокусі концепції комунікативної педагогіки розкривається постать американського вченого Т. Гордона як педагогічної персоналії. З'ясувавши чинники формування особистості діяча, С. Ісаєва представила інтерпретацію теоретико-методичних засад його авторської теорії в контексті підготовки вчителів і батьків до ефективного спілкування та розкрила діяльність асоціації «Гордон Трейнінг Інтернешенел» з поширення ідей ученого на міжнародному рівні [192].

На окрему увагу заслуговує докторська дисертація В. Василенка (1994) про концепцію національної освіти М. Ганді, що, вважаємо, у нашому дослідженні не має аналога з огляду на унікальність персоналії та оригінальність наукового стилю. Спираючись на маловідомі автентичні джерела та методологічний концепт діалогу культур, учений розкрив сутність покладених в її основу чеснот (правда, ненасильство, стриманість) та чинники впливу на педагогічні погляди діяча (індійська культура, філософія індуїзму і джайнізму, особистий досвід тощо). Схарактеризувавши сутність орієнтованої на формування цілісної особистості гуманістичної концепції освіти М. Ганді, автор показав етапи та наслідки тривалої багатогранної діяльності за її втілення [315; 316]. Згідно з нашим аналізом, упродовж наступних років постать М. Ганді фактично досліджувалася як педагогічна персоналія, а його унікальна концепція майже не представлена в українській дидактичній літературі.

Отже, в історіографії української педагогічної науки нагромаджено певний масив праць про зарубіжних діячів, чиї життя і творчість припали на 40-ві рр. ХХ – початок ХХІ ст. Виявлено певною мірою об'єктивно детерміновану тенденцію, відповідно до якої відбувається зменшення чисельності праць про

біографії, які в часовому вимірі наближаються до сьогодення, адже погляди істориків педагогіки та біографів завжди обернені в ретроспективу, зокрема на знакові постаті та події минулого. За означеної ситуації простежуємо зростання кількості «монодосліджень», коли певні зазичай «маловідомі» персоналії вивчалися окремими авторами. Це апріорі зумовлює їхню змістовну новизну, хоча в методологічному вимірі вони будуються на напрацьованих в українській педагогічній науці та біографістиці засадах. Таким чином розширюється їх предметне поле, що, своєю чергою, має спонукати науковців до активнішого вивчення ідей і поглядів зарубіжних діячів, які за сучасних умов визначають розвиток європейського та світового освітньо-педагогічного дискурсу та впливають на його поступ.

3.3. Використання результатів дослідження в розвитку педагогічної біографістики та вдосконаленні освітнього процесу в Україні

Завершальним етапом нашого дослідження є визначення шляхів і можливостей реалізації здобутих результатів для подальшого розвитку педагогічної науки, зокрема біографістики і компаративістики, та вдосконалення освітнього процесу в Україні з акцентом на професійну підготовку здобувачів вищої освіти. За суспільно-політичної ситуації середини 2020-х рр. значний відбиток на розв'язання означеної проблеми накладає широкомасштабна російсько-українська війна та перспективи відбудови повоєнного відновлення України, її інтеграції у Європейський Союз тощо. За такого підходу акцентуємо на двох блоках питань, що стосуються перспектив розвитку досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя та представлення розробленого на основі здобутих результатів дослідження матеріалів курсу за вибором, що може використовуватися в організації освітнього процесу у ЗВО України педагогічного профілю.

Зважаючи на виявлені в процесі підготовки дисертації позитивний досвід, здобутки та вузькі місця, прогалини вивчення українськими науковцями

культурно-освітніх діячів зарубіжжя, для вдосконалення організації і проведення досліджень у цьому напрямі, вважаємо за доцільне зосередити увагу на осмисленні трьох взаємопов'язаних груп проблем – методологічних, змістових, евристично-дослідницьких.

Розв'язання першої групи проблем методологічного характеру передбачає з'ясування низки аспектів.

Хоча порівняльна педагогіка охоплює широкий спектр проблем, з її складників фактично випав персоніфікований компонент. Зважаючи на масив нагромаджених праць про культурно-освітніх діячів зарубіжжя, ставимо питання щодо виокремлення в українській педагогічній компаративістиці персоніфікованого напрямку як субдисципліни, покликаної розробити науково-теоретичні засади дослідження персоналій, які зробили вагомий внесок у розвиток світової педагогічної думки та створили оригінальні авторські системи, що становлять інтерес для сучасної педагогічної науки і системи освіти України. З таких позицій, зокрема, спираючись на результати нашого дослідження, варто визначити її предмет, мету, завдання, категорійно-поняттєвий апарат, інші компоненти та операційні інструменти, необхідні для дослідження персоналій зарубіжжя як цілісних науково-педагогічних феноменів, визначення спільного й особливого в їх біографіях, наукових ідеях, теоріях та практичному досвіді освітньої і суспільної діяльності.

У процесі дослідницької праці було виявлено, що під час розробки науково-теоретичних засад української педагогічної біографістики вчені спираються головню на пострадянський науковий досвід у галузях філософії, історії, психології, інших наук. За таких умов майже не враховувалися методологічні засади західної науки щодо проведення персоніфікованих досліджень, починаючи від категорійно-поняттєвого апарату й завершуючи науково-дослідницьким інструментарієм. Наскільки ефективним і продуктивним може бути його застосування, засвідчив апробований нами метод аналізу міжнаціональних процесів і явищ у сфері освіти, розроблений американським ученим Г. Бередієм [550]. У нашій модифікації він становить комплексну методику, що має

предметний та порівняльний складники, які передбачають поетапне комплексне дослідження за певними критеріями зарубіжних діячів як педагогічних персоналій (підрозд. 1.1). Доцільним також вважаємо розширення арсеналу операційних інструментів дослідження педагогічних персоналій завдяки апробованому західними науковцями методу метааналізу.

Ще одним аргументом, що актуалізує потребу проведення спеціального міждисциплінарного дослідження зарубіжної методології вивчення визначних постатей історії педагогіки, є проблема випрацювання і використання терміносистеми педагогічної науки та компаративістики і біографістики як її складників. У такому контексті відзначмо думку А. Бевора і А. Пріжена, згідно з якою запозичення в галузі освіти та педагогіки є важливим компонентом міжнародних порівняльних студій [551]. Усебічне осмислення означеної проблеми має прояснити комплекс складних питань щодо характеристики й оцінювання педагогічних явищ, процесів і персоналій минулого в категоріях сучасної педагогіки; доцільності запозичення та використання західних дефініцій в українському науково-педагогічному дискурсі; розробки підходів до вивчення та інтерпретації ідей і поглядів зарубіжних діячів у категоріях сучасної української педагогічної науки та ін.

За сучасних умов ідейної зрілості українських науковців та утвердження принципів наукового плюралізму, з одного боку, варто нарешті зняти заздалегідь упереджене ставлення до доробку українських радянських науковців про педагогічні персоналії зарубіжжя. Необхідно оцінювати цей досвід, зважаючи на ідеологічно зумовлені умови творчої праці авторів, та адсорбувати з нього все цінне і корисне для сучасної педагогічної біографістики. З іншого боку, доречно більш критично ставитися до напрацювань сучасних вітчизняних учених та розвивати релевантний дискурс щодо пропонованих ними теоретичних положень, інтерпретацій, оцінних характеристик життя і творчості культурно-освітніх діячів зарубіжжя. Урахування двох означених аспектів уможливить позбутися «радянських атавізмів» в оцінках педагогічних персоналій зарубіжжя, що часто позначаються епітетами-антитезами на кшталт «реакційний» – «прогресивний»,

«буржуазний» – «революційно-демократичний» тощо. Відкрите публічне обговорення складних проблеми української педагогічної біографістики має стати нормою та важливим чинником її розвитку і вдосконалення.

Під кутом актуалізації проблеми академічної доброчесності та доведення новизни й оригінальності наукових студій необхідно підвищити роль і значення з'ясування рівня (ступеня) дослідження певної наукової проблеми (у нашому випадку педагогічних персоналій зарубіжжя). Розв'язання цієї проблеми не повинно обмежуватися анонсуванням прізвищ авторів у вступних розділах дисертаційних, монографічних праць. Історіографічний аналіз (огляд) має стати їх важливим компонентом (винесеним в окремий підрозділ), що розкриває, увиразнює внесок кожного науковця у вивчення конкретної персоналії та обґрунтовує доцільність, наукову актуальність і практичну значущість її обрання як предмета комплексного дослідження.

Спеціального науково-методологічного вивчення потребує проблема пошуку, добору, систематизації, аналізу, інтерпретації джерельних матеріалів дослідження, що стосуються персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики. Певним підґрунтям для цього можуть стати представлені в нашому дослідженні їхні класифікації та підходи до з'ясування і характеристики інформативного потенціалу різних видів джерельних матеріалів. У розв'язанні цього завдання необхідно спиратися на відповідний зарубіжний досвід, зокрема, теоретичні розробки з метааналізу та ін. Критерієм новизни та оригінальності студій про педагогічні персоналії зарубіжжя має стати уведення до наукового обігу нових і маловідомих автентичних джерел, зокрема, мемуаристики (спогади, щоденники, епістолярій), некрологів, документів особового походження (пов'язані з народженням навчанням, творчою, професійною, громадською працею діяча) з державних і приватних архівів тощо.

Розвиток персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики не має обмежуватися національним науковим простором, а стати органічним складником європейського та світового дискурсу. Важливим підґрунтям для цього можуть стати такі сформовані в міжнародній та вітчизняній

науці напрями, як коменіана, монтезорізнавство, Фребель-педагогіка, Френе-педагогіка, Штайнер-педагогіка, а також проаналізовані нами доволі ґрунтовні праці про окремих культурно-освітніх діячів. Один із засобів розв'язання цього завдання вбачаємо в представленні доробку українських авторів у виданнях, які індексуються в наукометричних базах Scopus і WoS. Це сприятиме і підвищенню методологічного рівня студій згідно зі стандартами західної науки.

Органічній інтеграції в західний науковий дискурс може сприяти і описаний у нашому дослідженні досвід підготовки біографічно-порівняльних студій, у яких зіставляються життєдіяльність або окремі компоненти творчості знаних педагогів у діадах «зарубіжний – зарубіжний», «зарубіжний – український». Вони мають ґрунтуватися на методологічних засадах, напрацьованих не лише українськими, а й в зарубіжними вченими, зокрема, здійснюватися за певними підходами (синхроністичний; загального соціального контексту тощо) та за чіткими науково обґрунтованими критеріями (підрозд. 1.3; розділи 2 і 3).

Друга група проблем змістового характеру стосується підходів науковців до характеристики, інтерпретації, оцінки інтелектуальних біографій. З-поміж них однією з основних вважаємо необхідність об'єктивного, зваженого, критичного аналізу творчої спадщини та освітньої і суспільної діяльності педагогічних персоналій. Більшість авторів глорифікує (усправлює, звеличує) життєдіяльність досліджуваних діячів, що призводить до їх особистої «канонізації» та догматизації їхніх оригінальних, подекуди суперечливих, апріорі суб'єктивних ідей, поглядів, теорій, які відображали реалії певної епохи та впливи різних освітніх систем, ідейних течій тощо. Природно, що такий відбиток часу на завжди відповідає сучасним соціальним і освітнім уявленням та запитам.

Утім, науковці часто не зважають на такі об'єктивні закономірності інтелектуального та історіографічного процесів, тому вдаються до штучного «відформатування» творчої спадщини діячів минулого в категоріях сучасної педагогіки, щоб у такий спосіб актуалізувати й обґрунтувати їх «позитивне», «продуктивне» значення для розвитку, удосконалення теоретичних положень сучасної педагогіки та вдосконалення освітнього процесу. В іншому випадку

трапляється зворотне явище щодо безпідставної критики поглядів мислителів і діячів минулого, які не відповідають сучасними науковим уявленням та освітнім реаліям, хоча з означених вище причин вони апріорі не мають бути узгодженими, співзвучними.

Доцільним (можливо, обов'язковим) компонентом компаративістико-біографічних досліджень має стати періодизація життєдіяльності діяча або розвитку його поглядів, теорій, авторських систем, що стали предметом дослідження. Під час їх розробки доцільно спиратися на напрацьовані науково-теоретичні засади (підрозд. 1.1; 1.3), зокрема, обґрунтовані критерії, які позначають детермінанти формування, становлення, розвитку досліджуваного феномена. Такі періодизації не мають бути формальним атрибутом, а стрижнем, ниткою Аріадни, що окреслюють логіку і динаміку дослідницького процесу, надають йому структурної цілісності.

Значна частина проаналізованих нами студій, особливо статей, присвячені з'ясуванню педагогічних ідей, поглядів, теорій зарубіжних персоналій. Здебільшого в них відсутня біографічна компонента, що подекуди ускладнює розуміння предмета дослідження. За такої ситуації під час вивчення означеної проблематики вважаємо необхідним подавати життєписи діячів у стислому цілісному вигляді або аспектно, наприклад, з акцентом на чинниках, які зумовлювали формування авторських педагогічних систем.

Зважаючи на нагромаджений українськими науковцями досвід проведення компаративістсько-персоніфікованих студій, підвищенню їх теоретичного рівня може сприяти здійснення синтезованого порівняльного аналізу не двох, як це буває зазвичай, а трьох, чотирьох і більше педагогічних персоналій. Необхідне теоретичне підґрунтя для реалізації таких проєктів дає описаний операційний інструментарій (підрозд. 1.1), зокрема, методологія просопографії (створення колективних портретів).

Відзначаємо потребу активного вивчення та введення в науковий простір історико-педагогічної науки доробку з філософії, психології, історії, літературознавства, інших суміжних галузей знань про зарубіжних діячів, які

спричинилися до вивчення проблем формування і розвитку особистості та зробили вагомий внесок у розвиток національних освітніх систем і педагогічної думки. Такий міждисциплінарний підхід, з одного боку, збагачує педагогічну біографістику новими теоретичними і фактографічними знаннями, з іншого, розширює коло культурно-освітніх діячів, які заслуговують на предметне дослідження як педагогічні персоналії.

Виявлено, що в процесі вивчення авторських систем зарубіжних культурно-освітніх діячів українські науковці акцентують увагу передусім на їх теоретичних аспектах, тоді як освітня, викладацька, особливо організаційно-управлінська діяльність нерідко опинялися на маргінесі дослідницького процесу. Таку ситуацію пояснюємо не лише змістом і характером авторських систем, а й тим, що головними джерелами їх вивчення були теоретичні праці діячів, а мемуаристика, навчально-методичні матеріали, особливо періодика, які дають фактографічний матеріал про педагогічну та освітньо-організаційну працю, доволі слабо використовуються українськими науковцями як документи біографічних студій.

Наскільки цікавим, змістовним може бути вивчення такої проблематики, засвідчує використання означеної групи джерел у працях М. Ваховського про організаційно-управлінську та реформаторську діяльність Г. Манна в штаті Массачусетс, яка знайшла визнання у світі [60]; Л. Гук – про управлінську діяльність канадського педагога Е. Раєрсона [110;111]; В Василенка, який на основі публіцистичних джерел показав продуктивну організаційно-методичну та масштабну освітньо-реформаторську діяльність лідера Індії М. Ганді [52], та ін.

Третя група проблем евристично-дослідницького характеру передбачає визначення перспектив їх організації і проведення, з огляду на з'ясовані в дисертації тенденції, вузькі місця, прогалини дослідження зарубіжних педагогічних персоналій. Розглядаючи їх у хронологічному вимірі, бачимо до певної міри об'єктивно зумовлені диспропорції у вивчення педагогічних персоналій різних історичних періодів (розділи 2 і 3). Утім, нагромаджений рівень наукових знань і документальних матеріалів дає підґрунтя для підготовки досліджень у форматах не лише просопографії, а й персоніфікованих студій про

«відомих» і «малодосліджених» культурно-освітніх діячів Стародавнього Сходу, Античності, Середньовіччя та Нової і Новітньої доби. Особливо це стосується педагогічних персоналій другої половини ХХ – першої чверті ХХІ ст., що як носії й виразники новітніх течій світової педагогічної думки розробили й запропонували інноваційні теоретичні і практичні конструкти, які відповідають сучасним освітнім викликам, науковим перспективам, потребам ринку праці.

Планування і організація таких студій також мають відбуватися в проєкції нівелювання та ліквідації географічно-територіальної диспропорції, коли більшість праць була присвячена діячам країн Європи і США. Необхідно розуміти, що в Азійському, Австралійському, Африканському регіонах також нагромаджений цікавий і продуктивний, але майже не досліджений українською наукою досвід функціонування авторських педагогічних систем, які становлять не лише пізнавальний, а й практичний інтерес за сучасних умов глобалізації та актуалізації завдань щодо збереження етнокультурної ідентичності і розвитку міжетнічного співіснування й співробітництва. Для їх розв'язання потрібні фахівці зі знанням мов та культури, історії, традицій досліджуваних країн.

У розрізі перспектив розвитку компаративістсько-біографічних досліджень розглядаємо проблему вдосконалення їх джерелознавчої бази в аспектах використання історіографічних та документальних матеріалів. За умов, коли українські науковці відмовилися від використання російськомовного наративу, основними джерелами вивчення зарубіжних персоналій мають стати автентичні тексти їхніх творів та доробок західних науковців про їх життя, творчість і суспільну діяльність. Це відкриває шлях для органічної інтеграції української педагогічної науки у європейський і світовий дискурс та підвищує її статус, ставить в один ряд з іншими національними історіографіями.

В означеному ракурсі відзначаємо потребу розробки методології використання різновидових джерельних матеріалів з підготовки біографічних студій про культурно-освітніх діячів закордоння та джерелознавчих праць про їх життя і творчість. Як цікавий приклад реалізації цього завдання згадаймо розвідку О. Міхно про джерела реконструкції біографії Ш-М. де Л'Епе [332].

Спираючись на нагромаджений досвід зі складання бібліографічних списків і покажчиків літератури, варто розвивати і вдосконалювати підходи й практику їх підготовки. Для цього вбачаємо за необхідне включення до їх змісту іноземних документів у вигляді першоджерел, насамперед автентичних видань творів педагогічних персоналій, наукових праць зарубіжних авторів про їхні життя і діяльність. Вони мають містити не лише документи, які є у відкритому доступі в мережі «Інтернет», а й зберігаються у фондах зарубіжних архівів і бібліотек.

Необхідно продовжувати і розширювати практику підготовки різного роду біобібліографічних, бібліографічних, бібліотечних проєктів з популяризації наукових і документальних матеріалів про життя та творчість зарубіжних культурно-освітніх діячів. Прикладами і взірцями успішного розв'язання цього завдання можуть слугувати згадувані нами й достатньо описані в наукових публікаціях результати діяльності ДНПБ з підготовки електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» [68]. Для університетських, академічних, інших бібліотечних установ корисним для наслідування може бути досвід реалізації Харківською гуманітарно-педагогічною академією онлайн-проєкту «Видатні педагоги світу». Органічно поєднавши текстові та фото- і відеоматеріали, його організатори представили «мудрі і глибокі думки корифеїв педагогічної думки» Я. А. Коменського, Ф. Дістервега, Ф. Фребеля, Ш-М. де Л'епе, Й. Г. Песталоцці, Л. Брайлля, Я. Корчака, С. Френе, О. Нілла та ін. [36].

Результати проведеного дослідження уможливають визначити наукову і практичну актуальність і перспективність предметного вивчення низки проблем. Одним з основних пріоритетів розвитку персоніфікованого напрямку української педагогічної компаративістики має стати введення в її предметне поле «маловідомих», «малодосліджених» та нових («невідомих») культурно-освітніх діячів зарубіжжя. Цей процес має бути цілеспрямованим і науково обґрунтованим, поступальним. Він повинен здійснюватися не лише на основі добору діячів, згадуваних в українській дидактичній літературі та працях з інших галузей знань (філософія, психологія, історія, культурологія тощо), а й на підставі вивчення іноземних наукових і документальних матеріалів.

Також вважаємо доцільним підготовку студій у дусі пропосопографії зі створення колективних портретів мислителів і представників філософії, літератори, інших галузей знань окремих періодів (Античність, Просвітництво тощо), країн (Німеччина, США та ін.), різних ідейних, наукових течій, наприклад, про педагогів-філантропістів кінця XVIII – початку XIX ст. (Й. Базедов, Х. Зальцман, І. Г. Кампе та ін.), речників педагогічної думки періоду Французької революції кінця XVIII ст., північноамериканських штатів доби Просвітництва тощо.

Матеріали навчальної літератури та окремих наукових розвідок засвідчують потребу предметного комплексного дослідження як педагогічних персоналій визначних філософів, літераторів, мовознавців К. Вандера, І. Гете, П. Гольбаха, В. Гумбольдта, І. Канта, Е. Кондільяка, А. Коллінза та ін. У такому ключі поглибленого (позбавленого ідеологічного нашарування) вивчення потребують і постаті французького філософа-енциклопедиста доби Просвітництва Д. Дідро, франко-швейцарського філософа-просвітника і письменника Ж. Ж. Руссо, англійського філософа, педагога, економіста О. Оуена, французьких філософів-утопістів Ш. Фур'є і А. Сен-Сімона та ін.

Попри накопичення масиву праць про діячів реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст., згідно з нашим аналізом, не всі його чільні виразники стали предметом комплексних персоніфікованих студій. Уважаємо, що в такій іпостасі можуть виступити представники експериментальної педагогіки А. Біне, П. Бове, О. Декролі, функційної педагогіки Р. Кузіне, А. Фер'єр, речники теорії «вільного виховання» та педагогіки особистості Ф. Гансберґ, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман та ін.

Нагромаджений на середину 2020-х рр. рівень науково-теоретичних і фактографічність знань дає підстави стверджувати про існування в українській педагогічній біографістиці достатніх ресурсів для підготовки тематичних довідникових видань (енциклопедії, словники тощо) про педагогічних персоналій зарубіжжя. Такі видання мають бути чітко структуровані, представляючи життєписи діячів, авторські системи, педагогічні ідеї, досвід освітньої,

організаційної, просвітницької діяльності тощо. Науковий і дидактичний складники також мають поєднувати підготовлені у форматі довідникової літератури або нарисів міждисциплінарні праці про життєдіяльність і педагогічні погляди діячів Античності, Середньовіччя, Нового та Новітнього часу. Такі проекти є доцільними і в розрізі окремих галузей освіти та педагогіки – дошкільної, соціальної, спеціальної, освітології тощо.

Цікавою, корисною в науково-теоретичній і дидактичній площинах може бути підготовка серій видань про представників зарубіжної педагогічної думки окремих періодів (у дусі колективної біографії) та про окремих знаних і менш відомих діячів.

Варто продовжити й піднести на новий рівень підготовку збірників документальних матеріалів, хрестоматій з історії зарубіжної освіти та інших галузей педагогіки, позаяк ця праця, згідно з нашим аналізом, істотно загальмувалася в останнє десятиліття. Такі видання мають мати два складники: структуровані життєписи (біографії) зарубіжних діячів та україномовні переклади фрагментів їхніх оригінальних праць. Потрібно розширювати коло представлених у них діячів зарубіжної педагогічної думки, тож такі проекти можуть готуватися частинами, відповідно до окремих періодів. За орієнтири добору персоналій можуть слугувати персоніфіковані праці з історії освіти та педагогіки, наприклад, підручник І. Зайченка, який презентує галерею знаних і маловідомих носіїв педагогічної думки від доби Стародавнього Сходу до ХХ ст. [167].

У процесі визначення наукових програм академічних установ і навчальних і наукових підрозділів університетів та планування підготовки комплексних досліджень, дисертацій, монографій варто першочергову увагу звернути на «маловідомі», «малодосліджені» педагогічні персоналії другої половини ХХ – початку ХХІ., позаяк їхній науковий доробок і освітній досвід видається найбільш цінним і актуальним для розв'язання освітньо-педагогічних завдань сьогодення. У такому розрізі відзначаємо потребу предметного дослідження зарубіжних діячів, які уособлюють такі цікаві та майже не вивчені вітчизняними науковцями

феномени, як антипедагогіка, альтернативна, радикальна, емансипаційна, феміністична, трансгресивна педагогіка, критичний конструктивізм тощо.

Реалізація означених завдань, проєктів, пропозицій органічно вписується в загальний ландшафт інтеграції української освіти і педагогіки у європейський культурний простір та сприятиме реальному прилученню до західного наукового дискурсу відповідного спрямування.

Сказане повною мірою стосується і другого блоку питань щодо практичного впровадження результатів дисертаційного дослідження. Їхня орієнтованість на процес професійної підготовки майбутніх педагогів знайшла вияв у розробці та апробації елективного курсу «Персоналії зарубіжжя в українській педагогічній історіографії» для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня освіти. Його структура і тематика розраховані на 90 год (з них 18 лекційних та 12 практичних занять) і загалом відповідають змісту нашого дослідження (табл. 3.3.1)

Табл. 3.3.1

Тематика і структура елективного курсу «Персоналії зарубіжжя в українській педагогічній історіографії»

Тема	Кількість годин		
	Лекції	семінарські заняття	самостійна робота
<i>Тема 1.</i> Методологічні засади вивчення педагогічних персоналій зарубіжжя	2	2	6
<i>Тема 2.</i> Джерела дослідження педагогічних персоналій зарубіжжя	2		8
<i>Тема 3.</i> Структурний аналіз та етапи розвитку української педагогічної історіографії про зарубіжних культурно-освітніх діячів	2	2	6
<i>Тема 4.</i> Персоніфікація зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки в дослідженнях українських науковців	2		8
<i>Тема 5.</i> Зарубіжні діячі доби Античності, Середньовіччя, Відродження в українській науково-педагогічній літературі	2	2	6

Тема 6. Тенденції дослідження педагогічних персоналій Нового часу і Просвітництва (друга половина XVII – XIX ст.)	2	2	6
Тема 7. Діячі реформаторського педагогічного руху кінця XIX – першої третини XX ст. у працях сучасних українських дослідників	2	2	6
Тема 8. Діячі зарубіжжя 40-х рр. XX – початку XXI ст. в об'єктиві української педагогічної біографістики	2		8
Тема 9. Використання результатів досліджень про педагогічні персоналі зарубіжжя в організації освітнього процесу України	2	2	6
Усього	18	12	60

Навчально-методичний комплекс представленого курсу за вибором містить: силабус; матеріали лекцій; тематику семінарських занять із питаннями для обговорення і творчими завданнями; тематику самостійних занять та рекомендації здобувачам вищої освіти щодо їх проведення; тематику індивідуальних завдань, мінідосліджень і наукових, освітніх проєктів; тести; рекомендовану літературу.

У процесі пошуково-евристичної та аналітичної праці, що супроводжувала реалізацію завдань нашого дослідження, виявлено і схарактеризовано значний досвід з підготовки навчально-методичного забезпечення щодо вивчення проблем розвитку зарубіжної педагогічної думки та історії зарубіжної освіти і педагогіки загалом (І. Зайченко [167], А. Сбруєва, М. Рисіна, Н. Осьмук, І. Чистякова [438] та ін.). У відповідних змістовних ракурсах ця проблематика знайшла відображення в навчальних посібниках з історії дошкільної педагогіки (І. Улюкаєва [493; 494] та ін.), з історії і теорії розвитку соціальної педагогіки (І. Богданова [41] та ін.), інклюзивної педагогіки (Д. Аргіропулос, Н. Тарнавська [9]) та ін.

Зміст проаналізованих комплексних дисертаційних і монографічних праць також наскрізно пронизує дидактичний компонент у вигляді розкриття ідей, положень теорій і концепцій, освітнього досвіду діяльності педагогічних персоналій та орієнтирів і вказівок, рекомендацій щодо їх практичного використання в удосконаленні різних складників освітнього процесу та

реформуванні системи освіти України. В означених ракурсах їхню творчу спадщину актуалізує велика кількість статейних матеріалів, наприклад, щодо використання ідей Ф. Фребеля у підготовці майбутніх педагогів до праці в ЗДО (Г. Беленька [28], О. Богініч [42], Г. Грама [102], Ю. Демида [117], Н. Дем'яненко [124], Н. Кот [243]), до корекційної праці з дітьми дошкільного віку (І. Брушневська [50]) тощо.

У дидактичній літературі порушуються різноманітні проблеми підготовки майбутніх педагогів, зокрема, щодо використання концепції Р. Штайнера у формуванні «вчителя вільного виховання» (В. Литвин та ін. [285]), спадщини Я. Коменського – у формуванні відповідальності вчителя (О Кочерга [245]) тощо. Перспективними видаються розвідки про досвід підручникотворення зарубіжних діячів, як-от Я. А. Коменського (М. Арцишевська, Р. Арцишевський [10]) та ін.

Нагромаджений досвід засвідчує різні варіації підготовки навчально-методичних видань з досліджуваної проблеми. Зокрема, прийнятними вважаємо підходи, коли еволюція педагогічної думки розкривається паралельно в Україні та зарубіжжі; виклад лекційного матеріалу про розвиток освіти та педагогіки супроводжується документальними джерелами про життя і творчість діячів тощо. Щодо розв'язання такого важливого і складного завдання, як періодизація означеного процесу, доволі оптимальним виглядає групування навчального матеріалу в розділах, які відповідають основним періодам розвитку педагогічної думки: «Антична педагогіка», «Педагогіка Європи в епоху Середньовіччя та відродження», «Педагогіка епохи Просвітництва» (XVI—XVIII ст.), «Педагогіка Нового часу (XIX ст. – модернізм)», «Педагогіка Новітнього часу (кінець XIX–XX ст. – постмодернізм)» [195] та ін.

Насамкінець синтезуємо представлені українськими науковцями підходи, рецепції та досвід актуалізації і визначення шляхів використання наукового доробку про персоналії зарубіжжя в розвитку педагогічної науки та проведенні освітніх реформ й удосконаленні освітнього процесу в Україні. Цей матеріал зазвичай представляється в заключних підрозділах дисертаційних праць, а також у виданих за їхніми результатами наукових статтях, навчально-методичних

посібниках тощо. Комплексний аналіз дає змогу визначити й узагальнити здобутки і вузькі місця цього важливого компонента студій з досліджуваної проблеми та перспективи його подальшого осмислення.

До значущих здобутків відносимо нагромаджений та систематизований українським науковцями пласт знань про авторські системи та педагогічні ідеї, концепції, теорії діячів доби Відродження і Просвітництва, представників реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. Вони інтегрують і відображають багатовіковий світовий досвід з розробки принципів, змісту, методів, форм, засобів вільного виховання особистості, які сприяють збереженню її індивідуальності та самобутності, утверджують ідеали демократизації і гуманізації освітнього простору та взаємин між його учасниками. У такій площині можна відстежити еволюцію підходів і вимог до підготовки та професійної діяльності вчителів, викладачів, вихователів різних типів закладів освіти. У синтезованому вигляді вони стосуються усвідомлення потреби щодо прояву поваги і розуміння інтересів, запитів, прагнень здобувачів освіти, надання навчальному процесу практичної орієнтованості та його здійснення на засадах співробітництва.

Доречно відзначити, що за цими постійно нуртуючими в науковому та освітньому дискурсі положеннями стоїть реальний продуктивний реалізований на практиці зарубіжними педагогами досвід, який українські дослідники проаналізували та узагальнили в масиві наукових і навчально-методичних праць. Для педагогів-практиків може становити інтерес представлений у розділах 2 і 3 нашого дослідження аналіз доробку українських науковців, який описує розроблені ними методики, технології, прийоми, форми, засоби організації освітнього і виховного процесу, формування характеру особистості, виявлення і розвитку її здібностей та реалізації внутрішнього потенціалу. Доречним і обґрунтованим вважаємо показ реалізації педагогічного досвіду досліджуваних постатей (Я. Корчака, М. Монтессорі, Р. Штайнера та ін.) у діяльності сучасних закладів освіти України. Позитивним явищем, що заслуговує подальший

розвиток, уважаємо дисертації, присвячені апробуванню досвіду зарубіжних педагогів у дослідницько-експериментальній роботі.

Одним з вузьких місць студій, у яких визначається та актуалізується досвід життєдіяльності досліджуваних педагогічних персоналій зарубіжжя, є біографічний аспект. Зосередившись на популяризації теоретичних ідей, поглядів і дидактичного доробку діячів, науковці зазвичай абстрагуються від з'ясування їх особистісних характеристик (чесноти, риси характеру, звички тощо), які апріорі можуть слугувати прикладом для наслідування як для науковців-дослідників, так і для формування життєвої позицій здобувачів освіти. Так само автори часто не відзначають й не актуалізують виявлений ними досвід науково-організаційної та освітньо-педагогічної діяльності досліджуваних постатей, зокрема у вигляді їх педагогічної майстерності, стилів комунікації, організації та управління освітнім процесом тощо.

Отже, результати проведеного історіографічного аналізу показали, що українські науковці нагромадили значний масив знань про педагогічні ідеї, погляди, теорії та практичний досвід діяльності культурно-освітніх діячів зарубіжжя різних періодів. З огляду на виявлені здобутки та вузькі місця, прогалини в цьому історіографічному процесі, його подальше вдосконалення вбачаємо в доцільності зосередити увагу на осмисленні проблем, що стосуються методології досліджень (утвердження статусу персоніфікованого напряму української педагогічної компаративістики як субдисципліни, адекватне вживання її категорійно-поняттєвого апарату і розробка операційного інструментарію з урахуванням зарубіжного досвіду тощо), удосконалення змістових характеристик досліджуваних персоналій (відмова від їх глорифікації, поліпшення підходів до періодизації досліджуваних процесів, використання результатів досліджень із суміжних галузей знань тощо) та визначення перспектив планування і організації дослідницької роботи. Розроблений та апробований авторський курс за вибором «Персоналії зарубіжжя в українській педагогічній історіографії» засвідчує, що результати дисертаційного дослідження можуть знайти практичне впровадження та сприяти підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

У розділі проаналізовано педагогічні персоналії зарубіжжя кінця ХІХ – початку ХХІ століть в українському науковому дискурсі.

З'ясовано, що реформаторський педагогічний рух кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. по-різному представлений у рецепції вітчизняних дослідників. Ця проблема складна для історіографічного аналізу та має свої особливості. Це зумовлюється нагромадженням значного масиву студій, які важко окреслити в цілісному структурному і тематичному форматах.

У процесі вивчення наукової рецепції проблеми персоніфікації зарубіжної педагогічної думки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. зосереджено увагу на розгляді чотирьох тематичних блоків праць українських авторів, які: 1) висвітлюють ідеї і погляди представників різних течій і напрямів реформаторського руху у форматі просопографії (колективної біографії); 2) присвячені життю і творчості окремих педагогічних персоналій означеного періоду; 3) відображають розвиток корчакознавства як напряму української педагогічної науки; 4) представляють порівняльний аналіз педагогічних поглядів і авторських систем окремих діячів.

Життя і творчість діячів зарубіжжя 40-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. є в об'єктиві української педагогічної біографістики. Проаналізовано цей здобуток вітчизняної компаративістики. Простежено дві відмінні тенденції в розвитку досліджень з проблем освіти, дидактики і виховання, з одного боку, та з історії розвитку педагогічної думки, з іншого. У першому випадку автори зосереджені на розв'язанні актуальних проблем організації освітнього процесу, тому апріорі шукають шляхи та обґрунтовують можливості поліпшення його рівня і якості відповідно до сучасних умов і викликів та в перспективі. У другому випадку погляди науковців обернені в ретроспективу та зосереджені на виявленні продуктивного досвіду минулого, який має теоретичну і практичну вартість для сьогодення. Для цього вони спираються на матеріали, нагромаджені в друкованій літературі, архівних фондах, електронних носіях інформації.

З'ясовано об'єктивну тенденцію розвитку історіографічного процесу, згідно з якою після великої активності дослідження діячів реформаторської педагогіки

кінця XIX – першої третини XX ст. зменшується увага українських науковців до вивчення педагогічних персоналій, чий життя і творчість у часовому вимірі наближалися до сьогодення. Про це свідчить систематизація присвячених їм дисертацій, які розташовані за роками життя діячів, що стали предметом дослідження. Позаяк сучасна українська педагогічна наука ще не випрацювала прийнятних схем їх класифікації, аналізуємо присвячені персоналіям наукові студії в означеному проблемно-хронологічному ракурсі.

Визначено шляхи і можливості реалізації здобутих результатів для подальшого розвитку педагогічної науки, зокрема біографістики і компаративістики, та вдосконалення освітнього процесу в Україні з акцентом на професійну підготовку здобувачів вищої освіти. Акцентовано на двох блоках питань, що стосуються перспектив розвитку досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя та представлення розробленого на основі здобутих результатів дослідження матеріалів курсу за вибором, що може використовуватися в організації освітнього процесу у ЗВО України педагогічного профілю. Зважаючи на виявлені за результатами дослідження позитивний досвід, здобутки та вузькі місця, прогалини вивчення українськими науковцями культурно-освітніх діячів зарубіжжя, задля вдосконалення організації і проведення досліджень у цьому напрямі, осмислено й схарактеризовано три взаємопов'язані групи проблем – методологічних, змістових, евристично-дослідницьких.

Представлене історіографічне дослідження також актуалізує потребу комплексного вивчення проблем розвитку джерелознавства педагогічної біографістики і компаративістики, зокрема, підготовку відповідних збірників документальних матеріалів та біобібліографічних і бібліографічних покажчиків, які систематизують видані в Україні і закордоном твори зарубіжних діячів та наукові публікації про їх життя, творчість і суспільну діяльність.

ВИСНОВКИ

Розв'язання завдань дослідження історіографії української педагогічної науки 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. про персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів уможлиблює зробити такі висновки:

1. Розробка методології дослідження передбачала аналіз наукового дискурсу, що дав змогу синтезувати ідеї, орієнтири, установки вітчизняної та зарубіжної педагогічної компаративістики, історіографії і біографістики, які проєктують вивчення доробку українських учених про педагогічні персоналії зарубіжжя. На цій основі обґрунтовано доцільність виокремлення персоніфікованого напрямку педагогічної компаративістики як субдисципліни та викладено авторське розуміння її базових параметрів (предмет, мета, завдання, зміст тощо). У процесі розробки поняттєво-категорійного апарату дослідження представлено авторське розуміння його операційних дефініцій («біографія», «наукова біографія», «інтелектуальна біографія», «хронотоп» тощо) та трактування базового поняття «зарубіжна педагогічна персоналія» як феномена зарубіжного діяча, який зробив вагомий внесок у розвиток національної, світової освіти і педагогічної думки, що виявляється в його особистій біографії, творчому науково-теоретичному і методичному доробку, досвіді професійно-педагогічної і громадсько-просвітницької діяльності. З'ясовано дискусійну проблему запозичення й адаптації зарубіжної термінології в українську педагогічну біографістику.

Визначені науково-теоретичні принципи (об'єктивності, історичного детермінізму, «вживання в минуле», порівняності, системності, цілісності, плюралізму, міждисциплінарності) та методологічні (цивілізаційний, історико-культурологічний, системно-історичний, феноменологічний, аксіологічний, антропологічний, компаративістський, синхронний і діахронний), інструментальні (герменевтичний, синергетичний, парадигмальний, наративний, історіографічний) підходи стали орієнтирами щодо прийняття ефективних алгоритмів рішень стандартизованих і спеціальних дослідницьких завдань.

Такий компонент методології, як конкретні дослідницькі методи, за сутнісно-функційними ознаками поділено на три групи: загальнонаукові; міждисциплінарні та історико-педагогічні; спеціальні. Реалізуючи свої науково-пізнавальні можливості, означені науково-теоретичні та операційні інструменти забезпечили розв'язання висунених дослідницьких завдань.

Обґрунтовано поділ джерел дослідження за функційно-змістовними, інформативними, іншими ознаками на дві групи. Основним предметом дослідження стали історіографічні джерела, які за характером, структурою, форматом подання науково-аналітичного матеріалу класифіковано на такі різновиди: монографії і дисертації (автореферати); наукові статті; матеріали наукових конференцій; навчально-методичні видання; довідникова література; рецензії. Аналіз другої групи джерел – історико-педагогічних (нормативно-правові акти, архівні матеріали, періодична преса, мемуари, некрологи), які не були результатом спеціальної науково-аналітичної діяльності, відігравав допоміжну роль у вивченні першої групи документів.

З'ясування ступеня вивчення порушеної проблеми на основі аналізу накопичення історіографічних знань виявило, що вона розглядалася аспектно у вступних або окремих підрозділах дисертаційних праць та стосувалася аналізу студій про окремі педагогічні персоналії зарубіжжя. Отже, тема дисертації не була предметом спеціального комплексного вивчення, що обґрунтувало доцільність підготовки цього дослідження.

2. Зважаючи на чинники розвитку української історико-педагогічної науки та аналіз тенденцій і особливостей розвитку досліджуваного історіографічного процесу, розроблено його періодизацію. Вона складається з трьох основних періодів: 1) 20–80-ті рр. ХХ ст. – радянський, початковий, зародковий (має два підетапи: 20-ті – початок 30-х рр. та 50–80-ті рр. ХХ ст.) – відображає характер становлення української педагогічної компаративістики і біографістики та перший досвід дослідження діячів зарубіжжя; 2) 1990/1991 – 2004/2005 рр. – перехідний, пострадянський – позначився трансформацією методології педагогічної науки та оформленням її компаративістського й біографічного

напрямів, розширенням кола й активізацією дослідження діячів зарубіжжя; 3) 2005/06 – 2025 рр. (поділено на три підетапи: 2005 – 2008; 2009 – 2021; 2022 – 2025 рр.) – євроорієнтований, науково-плюралістичний – відзначився доленосними подіями в суспільному й освітньому розвитку України та якісними зрушеннями в плані нагромадження наукових знань про культурно-освітніх діячів зарубіжжя.

Структурний аналіз історіографії порушеної проблем окреслив її «хронотоп» у двох основних векторах. Перший – хронологічний – засвідчив, що відповідно до етапів розвитку зарубіжної педагогічної думки добір персоналій відбувався нерівномірно: незначна увага до діячів Стародавнього Сходу, Античності, Середньовіччя змінилася посиленням інтересу до постатей доби Відродження і Просвітництва, досягла найвищого рівня щодо педагогів-реформаторів кінця XIX – першої третини XX ст. та позначилася згасанням уваги авторів, що виявилось в зменшенні кількості праць про діячів 40-х рр. XX – початку XXI ст. Другий – географічно-територіальний вектор – виявив зосередження уваги науковців на вивченні педагогічних персоналій країн Європи і США, водночас діячі азійського, особливо австралійського і африканського, регіонів слабо представлені в українській біографістиці.

3. Важливим підґрунтям для вивчення зарубіжних діячів різних періодів стали узагальнювальні праці з філософії освіти та з історії освіти і педагогіки. Персоніфікація процесу розвитку зарубіжної філософії освіти та педагогічної думки знайшла найбільш системне цілісне відображення в навчально-методичній літературі з педагогіки та інших галузей наукових знань. Відстежується помітний вплив на цей процес (добір педагогічних персоналій тощо) української радянської історіографії. Згідно з нашим аналізом, на початку XXI ст. у полі зору українських науковців сукупно перебувало близько 200 зарубіжних персоналій, головно із числа діячів доби Відродження і Просвітництва та «педагогіки реформ». Уведення в ракурс педагогічної науки нових персоналій уповільнилося та відбувалося здебільшого завдяки окремим науковим статтям і дисертаціям про діячів другої половини XX – початку XXI ст.

В українській педагогічній біографістиці є масив студій про творчу спадщину мислителів Стародавнього Світу, Середньовіччя і Модерної доби. Акцентовано на їх двох характерних рисах: просопографічний підхід, коли галерея діячів досліджувалася у форматі колективних біографій з визначення спільного та особливого в їх життєписах і педагогічних поглядах; міждисциплінарність – виявилася в підготовці праць на перетині педагогіки, філософії, психології, біографістики, інших галузей знань. Показано активний, але неоднозначний розвиток коменіани, у якій, попри збільшення кількості студій дидактичного характеру, загальмувався приріст нових знань, позаяк автори зазвичай дублювали висвітлення життєпису та ідей, поглядів А. Я. Коменського. Відзначено потребу підготовки бібліографічних праць про доробок української та світової коменіани.

Низка особливих рис і тенденцій позначила розвиток студій про педагогічні персоналії Нового часу другої половини XVII – XIX ст. Виявлено збереження радянських кліше у вивченні життєписів і творчості «класиків педагогіки» А. Дістервега, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребеля та ін. Завдяки окремим статтям і дисертаціям міждисциплінарного характеру в обіг педагогічної науки введено маловідомі й нові імена філософів, філологів, письменників, державних і релігійних діячів, як-от Г. Веллса, Н. Грундвіга, Ч. Діккенса, Ш.-М. де Л'єпе, Г. Манна, Е. Раєрсона, Г. Спенсера, Р. Тагора, А.-Г. Франке, Н.-Л. Цинцендорфа. Порівняно з активним розвитком Фребель-педагогіки та студій про Й. Гербарта, інших згаданих діячів, слабо дослідженими залишаються педагогічні персоналії Й. Песталоцці, К. Вандерера, а також В. Гумбольдта, А. Заменгофа, Г. Лессінга та ін.

4. За досліджуваного періоду відбувся «біографічний бум» у вивченні представників «педагогіки реформ» кінця XIX – першої третини XX ст. Важливим підґрунтям цього процесу стали українські наукові студії і переклади їх праць 20-х рр. XX ст. та науковий доробок 70–80-х рр. XX ст. Значна кількість студій із цієї проблеми відзначається широким тематичним спектром, різноманіттям методології, міждисциплінарністю. Ключове місце у ньому

посідають написані в душі колективних біографій праці, які розкривають погляди і теорії представників різних течій і напрямів реформаторського руху – експериментальна, прагматична, функційна, вальдорфська, психологічна, позитивістська педагогіка, концепція вільного виховання тощо. Персоніфіковані праці предметно і всебічно розкривають життя і творчість плеяди знакових діячів (Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Я. Корчак, М. Монтесорі, Е. Мейман, П. Петерсен та ін.). Численні компаративістсько-біографічні праці відображають оригінальні підходи і результати порівняльного аналізу життєписів та педагогічних ідей, авторських систем педагогічних діячів у діадах «зарубіжний – український», «зарубіжний – зарубіжний». Завдяки нарощуванню знань в означених та інших ракурсах розвинулися персоніфіковані напрями педагогічної науки – монтезорізнавство, Френе-педагогіка, Штайнер-педагогіка, корчакознавство та ін.

Попри об'єктивну тенденцію, згідно з якою з наближенням до сьогодення зменшувалася увага науковців до вивчення зарубіжних діячів 40-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., українська біографістика зробила помітний поступ у вивченні їх життя і творчості. Це виявилось в «моностудіях», коли «маловідомі» як педагогічні персоналії діячі (М. Ганді, Г. Гмайнер, Т. Гордон, К. Денек, М. Ноулз, Е. Стоунс, Д. Толкін, Дж. Холт та ін.) вивчалися лише окремими авторами. Це зумовило їхню новизну, хоча в структурно-змістовому вимірі вони будуються за напрацьованими у вітчизняній педагогічній науці підходами. Приросту педагогічних знань про діячів означеного періоду сприяли дослідження міждисциплінарні та про розвиток різних напрямів освіти – альтернативної, інклюзивної тощо.

5. Результати дослідження визначено й актуалізовано у двох блоках проблем. Перший стосується розробленого за його матеріалами елективного курсу «Персоналії зарубіжжя в українській педагогічній історіографії» для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, який був апробований в освітньому процесі ЗВО України.

Другий блок щодо перспектив розвитку досліджень про педагогічні персоналії зарубіжжя визначено у трьох групах проблем. Перша – методологічна – орієнтує на розробку науково-теоретичних засад персоніфікованого напрямку педагогічної компаративістики, зокрема, її терміносистеми та операційно-дослідницького інструментарію, зважаючи на досвід західної науки; обов'язковість з'ясування в комплексних працях (дисертаціях) ступеня дослідження педагогічних персоналій для доведення доцільності їх подальшого предметного вивчення; удосконалення технологій пошуку, добору, систематизації, аналізу, інтерпретації джерельних матеріалів щодо вивчення персоналій зарубіжжя; інтеграцію вітчизняної біографістики у світовий науковий дискурс.

Друга група, що стосується змістових проблем, спрямовує на відмову від глорифікації досліджуваних персоналій, догматизацію і трактування в категоріях сучасної педагогіки їх ідей, теорій; посилення ролі, значення періодизації як компонента компаративістсько-біографічних досліджень, удосконалення наукових підходів до їх розробки; підсилення біографічного складника в публікаціях, які розкривають педагогічні ідеї, погляди, теорії зарубіжних діячів; підготовку студій, у яких здійснюється порівняльний аналіз не двох, як зазвичай, а трьох, чотирьох і більше персоналій тощо.

Третя група проблем евристично-дослідницького характеру передбачає визначення перспектив розвитку студій зарубіжних педагогічних персоналій, з огляду на з'ясовані в дисертації тенденції, вузькі місця, прогалини їх вивчення. Вони стосуються підготовки персоніфікованих студій про відомих і «малодосліджених» культурно-освітніх діячів Стародавнього Сходу, Античності, Середньовіччя та Нового і Новітнього часу; посилення уваги до осмислення життя і творчості діячів Азійського, Австралійського, Африканського регіонів; якісного поліпшення джерельної бази студій про діячів зарубіжжя через залучення до наукового обігу автентичних текстів їх творів та доробку західних науковців; удосконалення підходів і практики підготовки бібліографічних видань про педагогічні персоналії зарубіжжя; розширення предметного поля української

педагогічної компаративістики за рахунок «маловідомих» і нових невідомих культурно-освітніх діячів зарубіжжя; створення колективних портретів представників різних галузей знань хронологічних періодів і країн, що представляли певні ідейні течії та наукові напрями; укладання документальних збірників, хрестоматій на основі автентичних текстів творів зарубіжних педагогів і праць західних авторів про їх життєдіяльність тощо.

Представлене історіографічне дослідження також актуалізує потребу комплексного вивчення проблем розвитку джерелознавства педагогічної біографістики і компаративістики, зокрема, підготовку відповідних збірників документальних матеріалів та біобібліографічних і бібліографічних покажчиків, які систематизують видані в Україні і закордоном твори зарубіжних діячів та наукові публікації про їх життя, творчість і суспільну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. О. Методологія персоніфікованого дослідження. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 12–15.
2. Алатиренко М. А. Я. А. Коменський і Конфуцій як європейська класика і древня традиція (освітня і військово-реалістична філософія на принципі порівняльної педагогіки). *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): Матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжн. уч., 10-11 листопада 2022 р. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. С. 9–19.*
3. Ал-Самаррай А. Х. М. Філософсько-педагогічні погляди Аль-Фарабі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2020. 193 арк.
4. Анісімова О. Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2013. 221 арк.
5. Аніщук А. М. Актуальні проблеми дошкільної освіти: навч. посіб. Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2015. 152 с.
6. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 46 с.
7. Антонюк Г. Д. Розвиток освіти у братських школах України XVI – XVII вв. в контексті західноєвропейського Відродження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. С. 198–206.
8. Антонюк Г. Ян Амос Коменський і розвиток педагогічної думки в Україні в XVII ст. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 189–200.
9. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка: навч. посіб. Житомир: ПП О. О. Євенок, 2020. 245 с.
10. Арцишевська М., Арцишевський Р. Творення підручників: школа Яна Амоса Коменського. *Підручник XXI століття*. 2003. № 1-4. С. 98–106.

11. Арцишевська М. Р. Ідея розвитку толерантності у вченні Я. А. Коменського. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 10. С. 35–40.
12. Арцишевський Р. А. Мислитель, педагог, гуманіст: до 420-річчя від дня народження Яна Амоса Коменського. *Шлях освіти*. 2012. № 2 С. 44–47.
13. Бабак Ю. Внесок Б. Мітюрова у вивчення спадщини Я. А. Коменського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини*. Умань: Жовтий О. О, 2013. Вип. 45. С. 187–192.
14. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: *навч.-метод. посіб.* Київ, 2010. 164 с.
15. Балух В. О., Возний І. П., Коцур В. П. Історичні портрети античності та середньовіччя: підручник. Чернівці: Книги – ХХІ, 2007. 502 с.
16. Баранівська О. Стан і перспективи дослідження й вивчення української мови в Польщі. *Вісник Львівського університету. Сер. філологічна*. 2004. Вип. 34. Ч. II. С. 438–444.
17. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 253 арк.
18. Барна М. Дидактика Дьюї як основа прогресивістської школи. *Педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 85–90.
19. Баханов К. Навчання історії за системою С. Френе. *Історія в школі*. 2002. № 2. С. 14–18.
20. Бахов І. С., Гончаренко-Закревська Н. В. Соціокультурний та історико-педагогічний контекст педагогіки Селестена Френе. *Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 76. С. 18–23.
21. Безпалько О. «Соціальна педагогіка» Пауля Наторпа: нове прочитання в контексті євроінтеграції. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 13–20.
22. Берегова Г. Д. Прагматистсько-інструменталістське підґрунтя філософії освіти. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах*

глобалізації. *Матер. всеукр. наук. конф. 4-5 грудня 2015 р., м. Дніпропетровськ. Ч. II.* URL: https://e-pidruchniki.com/content/743_pragmatistsko_instrymentalistske_pidgryntya_filosofii_osviti.html (дата звернення 23.03.2023).

23. Березівська Л. Д., Деревянко Т. М. Електронний ресурс «Видатні педагоги України та світу» й онлайн-проект «Ми стоїмо на плечах наших попередників: Видатні педагоги-ювіляри». *Вісник НАПН України*. Київ, 2020. № 1. URL: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/54/83> (дата звернення 25.03.2023).

24. Березівська Л. Д. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського як інтегратор і поширювач педагогічного біографічного знання. *Українська біографістика = Biographistica ukrainica*. Київ, 2015. Вип. 12. С. 283–295.

25. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.

26. Березівська Л. Д. Педагогічна біографістика як складник національної пам'яті: нові виклики і завдання. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання: зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти*. 16 травня 2023 р., Київ: ТВОРИ, 2023. С. 11–14. file:///C:/Seminar_abstract_collection_16.052023.pdf (дата звернення 24.01.2024).

27. Белан Г.В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.* Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 50–54.

28. Беленька Г. Підготовка студентів до використання педагогічної спадщини Фрідріха Фребеля в практиці роботи сучасного дитячого садка. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. Педагогічні науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 188–191.

29. Белова С. А. Концепція особистості в педагогічній теорії Р. Штейнера. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.* РДГУ. Рівне, 2000. Вип. 13. С. 224 – 26.

30. Белова С. А. Концепція особистості в педагогічній теорії Р. Штейнера. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наук. записки Рівнен. держ. гуманітарн. ун-ту.* Рівне, 2000. Вип. 13. С. 224–226.

31. Белова С. А. Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бреженської педагогічної школи на початку ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 205 арк.

32. Бібліографія публікацій за 1978–2018 рр. Праці Януша Корчака.

URL: <http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/07/Korchak-publ.pdf>

33. Бібліографія публікацій про життя та діяльність Вільгельма Лая. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/lai-w-a/>

34. Бібліографія публікацій про життя та діяльність С. Френе. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/frenet-celestin/publikatsiyi-zhyttya-ta-diyalnist/>

35. Бібліографія публікацій про життя та діяльність Я. А. Коменського. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/komenskyu-yan-amos/>

36. Бібліотечний медіапроект «Видатні педагоги світу» до 100-річчя Харківської гуманітарно-педагогічної академії. URL: <http://vydatni-pedahohy-svitu.tilda.ws/>

37. Білавич Г., Кривцун Н. Педагогічна біографістика як напрям розвитку української історико-педагогічної науки та компаративістики (кінець ХХ – перша чверть ХХІ ст.). *Молодь і ринок.* 2023. №. 11–12. С. 33–38.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296634>

38. Білавич Г. В., Блавт О.З., Дідух І.Я. Постать Василя Стефаника крізь призму української біографістики. <https://lib->

39. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан наряду історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА. 2013. Вип. 15. С. 58–62.
40. Бобилев В. П., Іванов І. І., Пройдак Ю. С. *Методологія та організація наукових досліджень: підручник*. Дніпро: ІМА-прес, 2014. 644 с.
41. Богданова І. М. *Соціальна педагогіка: навч. посіб.* Київ: Знання, 2008. 343 с.
42. Богініч О. Л. Впровадження ідей Фребелівського педагогічного інституту щодо професійно-практичного спрямування фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Пед. науки*. 2007. Вип. 8. С. 132–139.
43. Бойчевська І., Веремлюк Л. Педагогіка дії: порівняльний аналіз педагогічної творчості В. А. Лая та К. Д. Ушинського. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : зб. наук. наук. зб..* Умань: Софія, 2020. Вип. 2. С. 150–157.
44. Бондар В. І., Ільченко А. М. *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: навч. посіб.* Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
45. Бондаренко Ю. О. Ідея природовідповідного виховання в педагогіці А. Дістервега. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 15. С. 80–83.
46. Борисова З. Про сімейне дошкільне виховання: педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського. *Дошкільне виховання*. 1992. № 11. С. 2.
47. Бочкарьова Н. С. Педагогічні ідеї та освітня діяльність К. Роджерса (1902 – 1987 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2013. 213 с.
48. Брайловская П. П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе

(1896–1966): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Київ, 1991. 24 с.

49. Брежнева С. Б. Й. Песталоцці та його вплив на розвиток етноконфесійної музичної освіти на засадах пруської освітньої системи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя: КПУ, 2018. Вип. 58–59. С. 3–8.

50. Брушневська І. Використання ідей Ф. Фребеля в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку. *Doswiadczenia I propozycje naukowo-metodyczne /: monografie Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI Pedagogika Froebela.* 2017. Nr 61. С. 155–164.

51. Валевский А. Л. Основания биографики. Київ: Наук. думка, 1993. 110 с.

52. Василенко В. А. Концепція національної освіти Махатми Ганді: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1994. 34 с.

53. Василенко В. А. Педагогічна діяльність та ідеї Рабіндраната Тагора (До 150-річчя з дня народження). *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 102. С. 11 – 23.

54. Василенко В. А. Педагогічна діяльність та погляди Г. Дж. Уеллса. *Педагогічні науки.* Кіровоград, 2020. Вип. 185. С. 12–15.

55. Василенко В. А. Педагогічні погляди Чарльза Діккенса. *Наукові записки Сер. Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 106. С. 10–15.

56. Василенко В. А. Педагогічні погляди Рабіндраната Тагора: навч. посіб. Кіровоград: СПП Педагогічна академія 2006. 86 с.

57. Василенко Т. А. Гра у системі суспільного дошкільного виховання Фр. Фребеля. *Нові технології навчання.* 2006. Вип. 43. С. 62–67.

58. Ваховський Л. Ц. Наратив в історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Методологічні засади педагогічного дослідження:*

колективна монографія. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2003. С. 153–161.

59. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 402 арк.

60. Ваховський М. Л. Горацій Манн – організатор шкільної освіти в штаті Массачусетс. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Луганськ, 2006. № 19, ч. 2. С. 111–114.

61. Ваховський М. Л. Горацій Манн про соціальну сутність освіти. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки.* Луганськ, 2007. № 17. С. 82–87.

62. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2008. № 10. С. 26–30.

63. Ваховський М. Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

64. Веремюк Л. Л. Історіографічна основа «школи дій» В. А. Лая. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.* Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 116–120.

65. Веремюк Л. Л. Педагогічні засади «школи дії» В. А. Лая в контексті європейської реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 24 с.

66. Вернік Ю. В. Новітні інтелектуальні технології у формуванні та використанні національних ресурсів біографічної інформації. *Українська біографіка ХХІ століття: мозаїка контекстів і форм:* монографія / відп. ред. В. І. Попик. Київ: НБУВ, 2021. С. 345–367.

67. Вертель А. В. Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9. С. 182–189.

68. Видатні педагоги України та світу. URL: http://www.library.edu-ua.net/scientific_information_work/suhomlynskiy (дата звернення 12.01.2022).

69. Виховний процес в контексті ХХІ століття: цілісність, системність, необхідність, нові горизонти та можливості: науково-допоміжний бібліограф. показник / уклад.: З. М. Горова, В. В. Косенко, Н. А. Чайка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 296 с.

70. Вихрущ В., Ковальчук Л. Пансофія Я. А. Коменського як основа забезпечення компаративістського підходу в історії дидактики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8. С. 38–45.

71. Вільне виховання та навчання дітей дошкільного віку за педагогічними ідеями Р. Штайнера та їх адаптація в українське педагогічне середовище / за ред. В. В. Литвина. Київ: ЗНЗ Вальдорфська школа «Михаїл», 2005. 75 с.

72. Він дивився у майбутнє: Й. Г. Песталоцці про мистецтво виховання: бібліогр. показник / уклад. С. Н. Грипич, О. В. Іванчук, Л. В. Ковальчук. Рівне: РДГУ, 2018. 33 с.

73. Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (1991–2016): наук.-допом. бібліогр. показник / упоряд.: Локшина О. І., Глушко О. З. Київ, 2019. 120 с.

74. Возна З. Ремінісценція педагогічних ідей Джона Дьюї в умовах розбудови нової української школи: зб. тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи». Київ : Педагогічна думка. 2021. С. 31–35.

75. Войтенко Г. М., Седлецький М. О. Система гідності й сумління людини під час війни сформована у «Порадах» Я. А. Коменського. *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня*

народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С. 201–204.

76. Волкова В., Добрева О., Калюжна І. Філософські основи пропедевтичного курсу геометрії Ф. Фребеля. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Сер. Пед. науки.* Київ, 2007. Вип. 8. С. 206–209.

77. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: Академвидав, 2007. 615 с.

78. Воробйова Л. В. Розвиток ідей Дальтон-плану в шкільній освіті США, Нідерландів, Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 251 арк.

79. Ворожбіт В. В., Сметаніна В. В. Я. Корчак та В. Сухомлинський про індивідуальний підхід до обдарованої дитини. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр.* Харків, 2003. Вип. 11. С. 18–23.

80. Воспитание души. Избранные педагогические сочинения М. К. Ганди / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Кировоград, 1992. 66 с.

81. 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. В. Винниченка. Кіровоград, 2010. 20 с.

82. Гаврищак І. І. Педагогічні аспекти в науковій діяльності Іммануїла Канта. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2012. Вип. 36. С. 633–640. doi: 10.31812/educdim.v36i0.3495.

83. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2004. 20 с.

84. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 215 с.

85. Ганаба С. О. «Повернення до людини» у педагогіці Яна Амоса Коменського у контексті модернізації освіти. *Я. А. Коменський – фундатор*

наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжн. уч., 10-11 листопада 2022 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С. 28–31.

86. Гаратик А. Ідеї педоцентризму в педагогічній спадщині Януша Корчака і Василя Сухомлинського. *Рідна школа*. 2009. № 8/9. С. 22–24.

87. Гатто Д. Т. Прихована історія американської освіти: глибоке дослідження в'язниці сучасного шкільного навчання / кер. проєкту укр. вид-ня М. Кондзелка. Львів: ДІОР-К, 2016. 412 с.

88. Георгінова Л., Куриляк В. Основа педагогічних ідей Яна Амоса Коменського. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 20–25.

89. Гібадулліна Н. Г. Теорія наукової освіти в педагогічній спадщині С. І. Гессена (1887-1950 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Крим. гуманітар. ун-т. Ялта, 2013. 20 с.

90. Год Б. В., Год Н. В. Еразм Роттердамський – «наставник Європи»: історичні та педагогічні нариси. Полтава: ПП Шевченко Р.В., 2012. 206 с.

91. Год Н. В. Моральне виховання особистості в педагогічній системі гуманіста Еразма Роттердамського: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2009. 23 с.

92. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічних персоналій. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 162–167.

93. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. URL: <http://dspace.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1768/1/ped-istor.pdf>.

94. Голубович І. В. Біографія як соцікультурний феномен (філософсько-методологічний аналіз): автореф. дис. ... док. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2009. 31 с.

95. Гончар І. Г. Ідеї вільного виховання у творчій спадщині Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. акад. пед. наук України. Ін-т педагогіки. Київ, 2014. 20 с.

96. Гончар І. Г. Соціально-педагогічні ідеї у творчій спадщині Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947 рр.): *монографія*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 250 с.
97. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997 374 с.
98. Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: *монографія*. Суми: Університетська книга, 2015. 710 с.
99. Горкавенко А. Оцінка Софії Русової педагогічних ідей Овідо Декролі *Педагогічний альманах. Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин*, 2016. Вип. 1. С. 83–88.
100. Гоштанар І. В. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011. 261 арк.
101. Грабченко А. І., Федорович В. О., Гаращенко Я. М. Методи наукових досліджень: *навч. посіб.* Харків: НТУ ХП, 2009. 142 с.
102. Грама Г. Ідеї Ф. Фребеля і сучасне моделювання у процесі набування початкових математичних уявлень дітьми дошкільного віку. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова зб. наук. пр. Сер. Пед. науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 227–231.
103. Грегірчак Д. Б., Червак Д. М. До питання виховного ідеалу в педагогічній спадщині Джона Локка. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доп. III Всеукр. наук.-практ. інтерн.-конф, (Мукачево. 6 листопада 2020 р.). Мукачево: МДУ, 2020. С. 340–342.
104. Григор'єва Н. А. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтесорі: дис. ... док. філос.: 011 / Бердян. держ. пед. ун-т Запоріжжя, 2024. 310 арк.
105. Григор'єва Н. А, Улюкаєва І. Г. Вітчизняна історіографія педагогічної спадщини Марії Монтесорі. *Професійна компетентність фахівців дошкільної*

освіти: сучасні вектори формування: монографія / за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2021. С. 266–277.

106. Грохульська Д. Карл Роджерс – концепція освіти. *Шлях освіти*. 1997. № 2. С. 24–27.

107. Грядовкіна Ж. Методика Марії Монтессорі в освітньому процесі дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 15–20.

108. Гуз С. З досвіду використання педагогіки Монтессорі в підготовці вчителів та освіти дітей в Польщі. *Вісн. Львів. ун-ту: Педагогіка*. Львів, 2004. Вип. 18. С. 98–106.

109. Гуз С. Методика Марії Монтессорі у початковому шкільному навчанні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1997. № 3–4. Ч. 2. С. 84–89.

110. Гук Л. І. Педагогічні погляди та управлінська діяльність Егертона Раєрсона (1803 – 1882): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. 20 с.

111. Гук Л. І., Гаврилюк, М. В., Муқан Н. В. Егертон Раєрсон: діалог зі сучасністю: *монографія* Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2020. 224 с.

112. Гуманістичні ідеї педагогічної спадщини Януша Корчака в ХХІ столітті: матер. наук.-практ. конф., 22–23 жовтня 2003 р., м. Умань / гол. ред. В. Г. Кузь. Київ: Наук. світ, 2003. 180 с.

113. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ, 2000. 222 с.

114. Гусак Л. Аспекти асоціативного навчання в педагогічній спадщині Яна Амоса Коменського. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*. Умань : Жовтий О. О., 2012. Ч. 3. С. 58–64.

115. Дворнік О. Оцінка Софією Русовою методики навчання О. Декролі. *Педагогічний альманах: Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя*. Ніжин, 2012. Вип. 1. С. 100–103.

116. Демарьов О. Г. Ключ до розуміння педагогіки у філософії Гегеля. 2021. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/937849f7-c425-4aa4-a485-312cd9b5dcbe/content>.

117. Демида Є. Відображення творчого спадку німецького педагога-реформатора кінця XIX – початку XX століття Георга Кершенштейнера в електронному джерельному ресурсі на порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*. 2019. № 3. URL: <http://npstudies.dnpb.gov.ua/article/view/193144/193477>.

118. Демида Є. Ф. Гурліт Людвіг. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/gurlit-l/>

119. Демида Є. Ф. Декролі Ж.-О. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/dekroli-zhan-ovid>.

120. Демида Є. Ф. Кершенштейнер Г. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/kershenshteyner-h>.

121. Демида Є. Ф. Манн Хорас. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/mann-horace/>

122. Демида Є. Ф. Шарельман Генріх. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/sharelman-henrikh>.

123. Демида Ю. Ідеї Фребеля про формування конструктивних навичок у дітей. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. Пед. науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 216–220.

124. Дем'яненко Н. Феномен Фребелівського педагогічного руху: історико-компаративний контекст. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. Пед. науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 6–12.

125. Денисенко Н., Бортнюк Т., Найт Н., Стасюк Д. Інноваційна педагогіка Ф. Фребеля через онлайн-сервіс «Prezi», *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11. Т. 2. С. 109–119.

126. Денисюк С. В. Ідеї гуманізму в українській та польській педагогіці (на прикладі теорій В. Сухомлинського і Я. Корчака). *Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.)*: матер. міжн. наук.-практ. конф. Ніжин: НДГУ, 1998. Ч. 1. С. 85–88.
127. Денисюк С. В. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878–1942 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2000. 20 с.
128. Джеймс В. Прагматизм. Київ: Вид. дім «Альтернативи», 2000. 144 с.
129. Дисертації з питань освіти (1991–2021): наук.-доп. бібліогр. покаж. / упоряд. Пономаренко Л. О. та ін. Вінниця: Твори, 2022. 1099 с.
130. Дичківська І. М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтесорі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1996. 24 с.
131. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. *навч. посіб.* Київ: Слово, 2013. С. 237 с.
132. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності: монографія. Рівне : Волин. береги, 2016. 384 с
133. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі: теорія і технологія: навч. посіб. Київ: Слово, 2009. 304 с.
134. Дичківська І. М. Система розвивального навчання О. Декролі як інноваційна педагогічна технологія. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.* Рівне, 2002. Вип. 23. С. 29–32.
135. Діденко А. М. Виховна концепція Януша Корчака у контексті розвитку світової педагогіки кінця XIX – початку XX століття. *Педагогічні науки.* Херсон. 2015. Вип. 68. С. 20–24.
136. Дічек Н. П. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти.* 2001. № 4. С. 15–19.

137. Дічек Н. П. Джон Дьюї та Софія Русова: перегук освітніх ідей. *Просвітницька діяльність С. Русової: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 5. С. 12–19.

138. Добрянський І., Зимомря М. Ярослав Грицковян: педагог, культурно-освітній діяч. *Вісник Черкаського університету*. 2012. № 15. С. 24–30.

139. Довга Т. Валеопедагогічні ідеї в гуманістичному досвіді Януша Корчака і Василя Сухомлинського. *Початкова школа*. 2014. № 1. С. 56–58.

140. Довга Т. Гуманізація дитячого освітнього простору: життєствердність педагогічних ідей Я. А. Коменського. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. Умань: Жовтий О О., 2012. Ч. 3. С. 72–77.

141. Дороніна Т. О. Історіографічний опис проблеми як необхідний складник історико-педагогічного дослідження (за матеріалами дисертацій зі спеціальності 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», захищених у 2016 рр.). *Педагогічні науки*. 2018. № 72. С. 83–88.

142. Дудник Н. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі. *Людинознавчі студії*. Сер./: *Педагогіка*. Дрогобич, 2017. Вип. 27. С. 29–38.

143. Дудник Н. Вальдорфська педагогіка як альтернативна система освіти в сучасній практиці. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колективна монографія: у 2 ч. Ч.2*. Відп. за випуск О. Є. Карпенко. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С.499–523.

144. Дудник Н., Депутат М. Ідеї вальдорфської педагогіки у валеологічному вихованні дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. № 9 (207) 2022. С. 101–106.

145. Дурдас А. П. Життя та діяльність відомої педагогині Марії Монтессорі (1870-1952) у джерелах італійською мовою. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф.* (Київ, 16 травня 2023 р.), Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 74–76.

file:///C:/Users/Asus/Desktop/Seminar_abstract_collection_16.052023.pdf.

146. Дьюї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. І. Босака та ін. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
147. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с
148. Едурад Клапаред: 150 років. Педагогічний музей України: вебсайт. 2023. URL: http://pmu.in.ua/my-calendar/?mc_id=399.
149. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
150. Енциклопедія педагогічної освіти України / упоряд. В. Болгов. Київ: Інститут біографічних досліджень, 2010. 371 с.
151. Енциклопедія позашкільної освіти / гол. ред. Г. П. Пустовіт. Рівне: О. Зень, 2017. 525 с.
152. Євтух М. Б., Ханенко В. С. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.): *монографія*. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. 176 с.
153. Єржабкова Б., Скоморовський Б. Гуманістичні засади педагогіки Петера Петерсена. *Наук. зап. Терноп. держ. пед. у-ту. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2002. Вип. 7. С. 125–129.
154. Жебелева П. В. Основні принципи наративного підходу та перспективи його використання у психологічній практиці. *Український науково-медичний молодіжний журнал*. 2014. № 3. С. 141–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unmmj_2014_3_35
155. Жебровський, Б. Українська модель школи Марії Монтессорі *Початкова школа*. 2005. № 5. С. 42–44.
156. Життя у світлі освіти. *Studia in honorem. Науковий збірник на пошану Ярослава Грицьковяна* / за ред. І. Добрянського, М. Зимомрі. Кіровоград-Кошалін-Торонто-Дрогобич: Посвіт, 2011. 396 с.
157. Жуковський В. М. Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр.* Київ: Вид. центр КДУ, 2002. С. 168–172.

158. Жуковський В. М. Морально-естетичне виховання в американській школі (30-ті роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 35 с.
159. Журавльова С. Соціоорієнтована модель виховання особистості Георга Кершенштейнера в освітніх реформах Німеччини (початок XX ст.). *Рідна школа*. № 3. С. 77–80.
160. Заболотна О. А. Альтернативна педагогічна концепція Селестена Френе: між традицією й інноваційністю. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 1. С. 49–56.
161. Заболотна О. Альтернативні школи Марії Монтесорі як джерело переосмислення освітньої традиції. *Наук. зап.: педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 122. С. 140–147.
162. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти дітей у країнах Європейського Союзу: *монографія* Умань ФОП Жовтий, 2013. 371 с.
163. Забута Т. В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1997. 18 с.
164. Завальнюк А. Р. Освітня діяльність та педагогічні погляди Августа-Германа Франке (1692–1727): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.
165. Завальнюк В. В. Освітня діяльність та педагогічні погляди Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа (1723–1761 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівн. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2010. 20 с.
166. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Історія педагогіки: *навч.-метод. посіб.* Івано–Франківськ, 2014. 160 с.
167. Зайченко І. В. Історія педагогіки: навч. посіб. у 2 кн. Кн. I: Історія зарубіжної педагогіки. Київ: ВД «Слово», 2010. 624 с.
168. Зайченко Н. І Коменіана в контексті політичної педагогіки. *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня*

народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С. 53–56.

169. Замашкіна О. Ян Амос Коменський про розвиток дитячої особистості. Початкова школа. 2000. № 3. С. 47–50.

170. Зарубіжна педагогічна хроніка. Видатні педагоги світу / Роман Р. М., Абашкіна Н. В., Тараненко І. Г., Степенко Г. В., Мельниченко Б. Ф., Овчарук О. В., Локшина О. І., Єгоров Г. С. Київ: НДІ педагогіки, Лаб. порівнял. педагогіки, 1992. Вип. 13. 38 с.

171. Захарова О. В. Краєзнавчий туризм в педагогічній системі польського вченого Казимира Денека: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2015. 299 арк.

172. Заячківська Н. «Творча школа» Генріха Ровіда як прогресивне явище польської педагогіки. *Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX-XX ст.): у 2 т. Т. 2.* Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2012. С. 329–338.

173. Зеленов Є. А. Г. Кершенштейнер про громадянське виховання учнівської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2012. Вип. 2. С. 50–57.

174. Зимомря М., Талапканич М., Зимомря І. Животворна змагальність освіти: Життєвий шлях, науково-педагогічна діяльність Ярослава Грицьковяна. Ужгород : Карпати, 2000. 128 с.

175. Зимувльдінова А. Внесок Яна Амоса Коменського у розвиток сучасних освітніх закладів України. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб.* / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань: Жовтий О. О., 2013. Вип. 45. С. 288–294.

176. Зінченко В. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти.* 2018. № 1. С. 113–133.

177. Золотухіна С. Т. Я. А. Коменський як предмет дослідження С. Миропольським. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Харків: Щедра садиба плюс, 2014. Вип. 45. С. 201–206.

178. Золочевський В. В. Питання фізичного виховання у педагогічній спадщині Джона Локка та їх педагогічна ретроспекція в сучасних школах Великої Британії. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08zvvmbs.pdf>
179. Зязюн, І. Філософія «Школа свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 25–29.
180. Зязюн Л. І. Два видатні педагоги-менеджери освіти: Антон Макаренко і Олександр Нілл в оцінках європейських учених. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: Педагогічні науки. 2010. Вип. 7. С. 215–226.
181. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты: монография. Харьков: Бизнес–Информ, 1997. 300 с.
182. Іванчук Г. Вплив філософії Дьюї на розвиток навчання США. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. № 1. С. 155–158.
183. Іванова Н. В. Філософсько-освітні погляди Ф. Фребеля в контексті інноваційних підходів сучасності. *Зб. наук. пр. Херсон. держ. у-тк Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 31–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_7.
184. Іванов В. Ф. Контент-аналіз. Методологія і методика дослідження: навч. посіб. Київ, 1994. 112 с.
185. Іванюк Г. І. Освітній ресурс педагогічної біографіки у професійній підготовці вчителя. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання: зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч.*, 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 21–23. file:///C:/Users/Asus/Desktop/Seminar_abstract_collection_16.052023.pdf.
186. Ільченко А. М. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2007. 227 с.
187. Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фрєбеля: зб. матер. міжн. наук.-практ. семінару (Херсон, 22 березня 2012 р.). Херсон, 2012. 234 с.

188. Інтегрування педагогічних ідей Фрідріха Фребеля: від класики до інновації: метод. аспекти підгот. фахівців дошк. освіти / уклад.: Н.Іванова та ін. Київ : Слово, 2020. 162 с.
189. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеалами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 35 с.
190. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів К. Ушинського і Р. Штайнера. *Педагогіка і психологія: зб. наук. ст.* Харків: ХДУП, 1999. Вип. 1. С. 39 – 43.
191. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія: зб. наук. ст.* Харків: ХДУП, 2004. Вип. 25. С. 29–38.
192. Ісаєва С. Д. Комунікативна педагогіка у науковій спадщині американського вченого Томаса Гордона (1918–2002 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 362 арк.
193. Історія дошкільної педагогіки: *хрестоматія* / упоряд. З. Борисова, В. Смаль. 2-ге вид., доп. Київ: Вища школа, 1990. 424 с.
194. Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / упоряд.: Л. В. Маляр, М. І. Кухта. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2020. 64 с.
195. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навч. посіб. / уклад. Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Київ: Центр навч. літ., 2006. 664 с.
196. Історія педагогіки / за ред. М.С. Гриценка. Київ: Вища школа, 1973. 447 с.
197. Історія педагогіки: лекції та хрестоматія / авт.-упоряд. Е. І. Федорчук, В. В. Федорчук. Кам'янець Подільський: Вид-во ПП Зволейко, 2007. 320 с.
198. Історія педагогіки: навч. посіб. / за ред. Г.В. Троцько. Харків, 2008. 545 с.
199. Історія педагогіки: навч. посіб. / за ред. О. А. Дубасенюк, М. В. Левківського. Житомир: ЖДПУ, 1999. 336 с. \

200. Історія соціальної роботи: цикл лекцій / укл. О. А. Голюк, І. І. Козак. Вінниця, 2012. 152 с.
201. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття): хрестоматія / упоряд.: О. С. Радул та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2010. 464 с.
202. Калагурка Х. І. Коменіана у науково-педагогічній спадщині Федора Науменка. *Наук. зап. Нац. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психол.-пед. науки.* 2012. № 2. С. 173–175.
203. Калакура Я. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 496 с.
204. Калошин В.Ф. Педагогічні погляди К. Роджерса у контексті сучасності. *Проблеми освіти.* Київ, 1996. Вип. 6. С. 50–57.
205. Калюжна В. Ю. Розвиток філософії освіти в американському Просвітництві (друга половина XVIII – початок XIX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.
206. Канарова О. В., Нікіренкова А. Ю. Розвиток сучасної педагогіки на основі головних ідей формування особистості Нового часу. *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф.* (10-11 листопада 2022 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С. 56–58.
207. Караманов О. В. Творчі ідеї педагогів-реформаторів Ж. О. Декролі і С. Френе у контексті організації музейної комунікації. *Вісн. Львів. торг.-екон. ун-ту. Гуманітарні науки.* Львів, 2018. Вип. 15. С. 188–192.
208. Карпенко О. Є. Педагогічні ідеї Германа Гмайнера та їх реалізація в Австрії та Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2012. 17 с.

209. Каташинська І. В. Трансформація моделей альтернативної освіти (на прикладі школи М. Монтесорі). *Наук. зап. НПУ ім. М. П. Драгоманова: педагогічні та історичні науки*. Київ, 1999. Ч. 1. С. 32–43.
210. Каташинська І. Концепція гри у педагогічній системі Ф. Фрьобеля. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 62–65.
211. Качуровський М. О. Філософія освіти: навч.-метод. посіб. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 116 с.
212. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.): автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка: Дрогобич, 2012. 32 с.
213. Квіт С. Основи герменевтики: *навч. посіб.* Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2013. 192 с.
214. Кебуладзе В. Феноменологія досвіду. Київ: «Дух і літера», 2011. 280 с.
215. Кемінь Г. Вдосконалення та індивідуалізація навчання у педагогічній спадщині С. Френе, *Молодь і ринок*. 2017. № 5. С. 80–85.
216. Кемінь Г. «Нове виховання» через призму науково-педагогічної діяльності Овідія Декролі. *Молодь і ринок*. 2018. № 11. С. 69–74.
217. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2004. 21 с.
218. Керик О., Клим М. Розвиток ідей соціального виховання у педагогічній спадщині Бертрана Рассела. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 116–119.
219. Киридон А. Українська енциклопедистика в реаліях війни. *Українська енциклопедистика як складник інформаційного спротиву: колект. монографія / за заг. ред. А. Киридон*. Київ, 2022. С. 6–10.
https://vue.gov.ua/images/5/54/8F_2_OUT.pdf.
220. Киричок І. Персоналістська концепція особистості С. Гессена. *Історико-педагогічний альманах*. 2009. № 2. С. 29–35.

221. Клименко Ю. А. Людвік Заменгоф – творець міжнародної планової мови «есперанто». *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: зб. тез XIV Всеукр. іст.-пед. наук.-пр. конф.* Київ: Ін-т пед. НАПН України, 2014. С. 82–83. <https://core.ac.uk/download/pdf/32307082.pdf>.
222. Клим М. І. Особливості змісту сімейного виховання у педагогічній спадщині Г. Кершенштайнера. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Луганськ. 2011. Ч. 4. С. 250–258.
223. Клим М. І. Сімейне виховання в педагогічній думці Німеччини (1895-1933): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2013. 245 арк.
224. Климчук В. О., Мойсієнко Я. В. Життєвий шлях творчої особистості: принципи біографічного дослідження. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 32–44.
225. Ключнікова Т. Методика використання «дарунків» Фр. Фребеля для формування елементів математики у дошкільників. *StattiOnline: бібліотека наукових статей*: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15369-metodika-vikoristannya-darunkiv-fr-frebelya-dlya-formuvannya-elementiv-matematiki-u-doshkilnikov.html>.
226. Ключнікова Т. А. Особливості виховання дітей дошкільного віку у Фребелівському сирітському будинку швейцарського міста Бургдорф. Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фрєбеля: *зб. матеріалів міжн. наук.-прак. семінару* (Херсон, 22 березня 2012 р.). Херсон, 2012. С. 24–28.
227. Коваленко В.О. Деякі проблеми виховання учнівської молоді в спадщині Дж. Дьюї і А. Макаренка (порівняльний аналіз). *Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.): матер. міжн. наук.-прак. конф.* Ніжин, 1998. С. 234–238.
228. Коваленко В. О. Моє педагогічне кредо. Джон Дьюї. *Шлях освіти*. 1998. Вип. 1. С. 50–55.

229. 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.
230. Коваленко В. О. Розвиток педагогічних ідей Дж. Дьюї у школах США (на початку ХХ століття). *Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2006. № 4. С. 126–131
231. Коваленко В. О. С. Русова і Дж. Дьюї: спроба порівняльного аналізу педагогічних поглядів. С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч: матер. всеукр. пед. читань. Чернігів, 1998. Кн. 1. С. 38–39.
232. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. Вип. 10. С. 244–249.
233. Ковальчук, Г. П. Г. Кершенштейнер про роль продуктивної праці у вихованні особистості школяра. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* Кам'янець Подільський, 2011. Вип. 9. С. 52–57.
234. Колесник І. І. Ментальна мапа особистості як структура біографічного дослідження. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч.*, 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 23–26.
235. Коломієць Ю. Використання дарів Ф. Фребеля у формуванні логіко-математичних уявлень дітей старшого дошкільного віку. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 5. Пед. науки: реалії та перспективи*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 238–240.
236. Колотило А. М., Чуб І. М. Основи наукових досліджень: конспект лекцій. Харків: ХНАМГ, 2011. 82 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/11328158.pdf>.
237. Колошин В. Ф. Педагогічні погляди К. Роджерса у контексті сучасності. *Проблеми освіти*. Київ: ВИК. Вип. 6. С.50 – 57.

238. Коляда Н. М. Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження. Науково-педагогічні студії. 2018. № 1. С. 39-45. doi: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2018-1-39-46>.

239. Коляда Н. М. Розкриття життєвого шляху персоналій у довідникових виданнях як завдання педагогічної біографіки. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 26–28. file:///C:/Users/Asus/Desktop/Seminar_abstract_collection_16.052023.pdf.

240. Коновальчук В. І. Використання біографічного методу для дослідження проблеми творчої реалізації особистості. *Вісник ін-ту розвитку дитини*. Вип.24. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наукових праць. Київ, 2012. С. 158–164.

241. Концепція Нової української школи. Документ пройшов громадське обговорення і ухвалений рішенням Колегії МОН 17.10. Київ, 2016. 40 с.

242. Концепція Рудольфа Штайнера про вчителя вільного виховання та навчання людини: навч. посіб. В. В. Литвин, О. А. Біба, Л. В. Литвин, А. Д. Біба. Київ: ЗНЗ «Вальдорфська школа «Михаїл», 2006. 131 с.

243. Кот Н. Використання ідей Ф. Фребеля в методиці ознайомлення дітей з природою. *Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Сер. 5. Пед. науки: реалії та перспективи, 2007. Вип.8. С. 195–197.

244. Коцюбинський О. Б. Організація навчально-виховного процесу на засадах реформаторської педагогіки у школах Німеччини першої третини ХХ століття: автореф. дис. наук. сканд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2014. 20 с.

245. Кочерга О. Проблема відповідальності вчителя у педагогічній спадщині Я. А. Коменського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб.* Уман. держ. пед ун-т ім. Павла Тичини. Умань: Жовтий О О., 2013. Вип. 45. С. 224–229.

246. Кочубей Т., Веремюк. Л. В. А. Лай, К. Д. Ушинський: педагогіка дії. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань*: ФОП Жовтий О. О., 2011. Ч. 3. С. 122–129.
247. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. Тернопіль, 1996. 287 с.
248. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіка та шкільництва: *навч. посіб.* Тернопіль, 1996. 436 с.
249. Кравцова Н. Г. Єдність теорії та практики в контексті «Реконструкції у філософії» Дж. Дьюї: *Педагогічні аспекти. Інноваційна педагогіка.* Причорномор. науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. Вип. 6. С. 18–22. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/6_2018.pdf.
250. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2008. 20 с.
251. Кравцова Н. Проблеми морального виховання в педагогічній спадщині Джона Дьюї. *Імідж сучасного педагога.* 2009. № 1. С. 63–55.
252. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2008. 193 с.
253. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2013. №3. С. 3–19.
254. Кремень Л.О. Проблеми виховання в працях Р. Оуена. *Радянська школа.* 1983. № 4. С. 94–96.
255. Кривцун Н. З. Біографічний підхід до вивчення персоналій зарубіжних культурно-освітніх діячів в українській педагогічній й компаративістиці. (90-ті рр. ХХ – перша чверть ХХІ ст.) *Scientific research in modern conditions of instability: monograph.* 2023 Part 3. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-24-03-020.

256. Кривцун Н. І. Доробок зарубіжних учених з філософії освіти в рецепції українських науковців. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11. С. 175-179. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-501-512](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-501-512)
257. Кривцун Н. І. Компаративістсько-персоніфіковані студії про діячів педагогічного реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. *Молодь і ринок*. 2025. № 31. С. 12-16. <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.12-16>
258. Кривцун Н. З. Методологічні засади дослідження української історіографії про педагогічні персоналії зарубіжжя. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5. С. 305–314. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-305-314](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-305-314)
259. Кривцун Н. І. Розвиток зарубіжної педагогічної думки в рецепції українських науковців. *Гірська школа Українських Карпат*. 2024. Вип. 30. С. 16-19. <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.16-19>
260. Кривцун Н. І. Сучасна українська коменіана: стан, тенжнеції, напрями розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 608–617. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-608-617](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-608-617)
261. Кришко А. Ю. Рецепція ідейної спадщини Вільгельма Гумбольта вітчизняними науковцями у контексті розвитку української мови і мовної освіти ХІХ – початку ХХ століття: історіографія питання. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 378 – 384.
262. Кузьмінська Ю. Ян Амос Коменський – основоположник нової прогресивної педагогічної системи, великий гуманіст і мислитель. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 5–10. № 2. С. 34–40.
263. Кузьмінський А., Кучай Т. Кузьмінська Л. Роль педагогічної системи Яна Коменського у вихованні особистості. *Освітні обрії*. 2019. № 2. С. 8–10.
264. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНГУ, 2010. Вип. 79. С. 172–174.
265. Кулінка Ю. Використання ідей Я. А. Коменського в організації процесу превентивного виховання учнів. *Психолого-педагогічні проблеми*

сільської школи: наук. зб. / Уман. держ. пед ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Жовтий О. О., 2013. Вип. 45. С. 165–170.

266. Куліченко А. К. Педагогічна концепція В. Г. Кілпатрика та її вплив на розвиток освіти у різних країнах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2014. 289 арк.

267. Куліш Т. Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтесорі на виховання дітей. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 43–47.

268. Култаєва М. Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського і Григорія Сковороди: нагадування про сенс життя та призначення освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 2. С. 169–193.

269. Курашова В. О. А. Ф. В. Дістервег про принцип самодіяльності дитини у навчанні. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 1. С. 99–102.

270. Куркіна С. В. Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець XIX – перша третина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2008. 20 с.

271. Куха Р. Історичний нарис розвитку педагогіки Монтесорі в Польщі / пер. з польськ. Т. Лещака. *Вісн. Львів. ун-ту: Педагогіка*. Львів, 2004. Вип. 18. С. 98–106.

272. Кучеренко І. Класно-урочна система Я. Коменського: становлення й історія розвитку. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед ун-т ім. П. Тичини*. Умань: Жовтий О. О., 2012. Ч. 3. С. 158–165.

273. Кушнікова С. В. Вплив ідей екзистенціалізму на гуманізацію в управлінні інноваційними процесами в закладах освіти. *Філософія. Культура. Життя*. 2013. № 39. С. 186–194.

274. 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.

275. Кушнір В. М. Януш Корчак та Василь Сухомлинський: дві постаті гуманістичної педагогіки: *монографія*. Умань: Візаві, 2020. 182 с.

276. Лабунець Ю. О. Виховання моральної особистості у творчості Джона Рональда Руела Толкіна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мелітопол. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2016. 288 арк.
277. Лавриченко Н. М. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2006. №2. С. 17–22.
278. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
279. Лаврусевич, Н. О., Поліщук С. В. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ століття: *монографія*. Кам'янець-Подільський: Рута, 2014. 167 с.
280. Лазуріна Н. П., Островська-Бугайчук І. М. Ідея Пансофії як філософсько-освітній проект Яна Амоса Коменського. *Культурологічний альманах*. 2023. 3. С. 175–183. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.24>
281. Лебідь І. В. Минуле і сучасність: таксономії Блума і Фінка та «Велика дидактика» Я. А. Коменського». *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): Матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф.* (10–11 листопада 2022 р). Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С. 85–88.
282. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посібник. Вид. 4-те. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
283. Лисенко Л. О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2008. 248 арк.
284. Литвин Л. В. Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Київ, 2011. 21 с.
285. Литвин Л. В. Проблема вільного розвитку особистості у теоріях Р. Штайнера і В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 55 – 59.
286. Ліпич Л. Г., Бортнік С. М., Волинець І. Г. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 220 с.

287. Лога Т. В., Сізінцева Н. М. Колекція творів Януша Корчака та літератури про нього у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. *Наукові праці Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського*. Вип. 2. Київ: Педагогічна думка, 2010. С. 202–210.
288. Лога Т. В. Ян Амос Коменський: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/komenskyu-yan-amos>.
289. Локшина О. І., Джурило А. П., Маріуц І. О., Шпарик О. М. Порівняльна освіта в умовах глобалізації: здобутки і перспективи відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. *Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 жовт. 2013 р. <https://lib.iitta.gov.ua/714846/9D.pdf>
290. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.: http://lib.iitta.gov.ua/5435/1/Zmist_shkilnoi_osvity.pdf
291. Локшина О. І. «Педагогічна компаративістика – 2013»: методологічне фокусування українських дослідників з порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 10 черв. 2013 р.)* / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2013. С. 10–11.
292. Лубенець Н. Фребель и Монтессори. Оттиск из «Дошкольного воспитания» за 1914 г. Киев, 1915. 86 с.
293. Луговий О. М. Просопографія в історичному дослідженні: метод. вказівки. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2020. 32 с.
294. Лукашенко О. М. Проблем збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.01.01 Харків, 2009. 20 с.
295. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2008. 20 с.

296. Лутвуллін В. Боротьба послідовників Й. Штурма й Я. А. Коменського в історії шкільної освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.*. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. Вип. 3. С. 115–123; Вип. 5–6. С. 162–182.
297. Лучкевич В. В. Дмитро Чижевський – дослідник невідомої педагогічної спадщини Я. А. Коменського. *Вісн. Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2009. Вип. 46. С.83–87.
298. Лучкевич В. В. Коменіана в українській педагогічній історіографії (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст): автореф дис. ... канд. пед. наук / Дрогоб. держ. пед. ун-т. Дрогобич. 2009. 20 с.
299. Луценко І. Розвиток мовленнєвого спілкування як особливої дитячої діяльності в світлі ідей Ф. Фребеля і сучасних підходів. *Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. Сер. 5. Педагогічні науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 198–203.
300. Луценко Л. Принципи свободи як основа виховання (О. Нілл та його педагогічна концепція). *Рідна школа*. 2006. № 10. С. 59-60.
301. Любашенко В. Ян Амос Коменський: зародження екуменічного світогляду. *Проблеми словянознавства*. 2020. Вип. 69. С. 143–172.
302. Лятуринська С. Е. Організаційно-педагогічні концепти Ч. В. Еліота (кінець ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2016. 223 арк.
303. Мазур К. Порівняльний аналіз педагогічних ідей Яна Амоса Коменського та Василя Сухомлинського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб.* Умань, 2013. Вип. 45. С. 230–236.
304. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 670 с.
305. Малишко М. В. Монтессорі – ключ до світу: метод. посіб. Тернопіль: Мальва-ОСО, 1998. 48 с.
306. Малько А. Пауль Наторп – засновник соціальної педагогіки. *Рідна школа*. 2003. № 9. С. 73–75.
307. Малько А. Соціальне виховання Я. А. Коменського. *Рідна школа*. 2002. № 8–9. С. 70–73.

308. Маринович, О. Педагогіка «громадського виховання» та «трудової школи» Г. Кершенштейнера. *Формування особистості в освітньо виховному середовищі навчального закладу: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. /* Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, Житомир, 2014. С. 237–240.

309. Мармураш Л. П. Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 208 с.

310. Мартинович О. Б. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 20 с.

311. Мартьянова М. Є. Педагогічна та науково просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) (1868–1951): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2021. 247 арк

312. Мартьянова М. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена, М. Монтессорі та С. Френе. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4. С. 16-26.

313. Мартьянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена та Олів'є Ребула. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 1. С. 17–21.

314. Марчук С. С. Порівняльний аналіз педагогічних ідей видатних слов'янських мислителів Я. А. Коменського і К. Д. Ушинського щодо проблеми фізичного виховання дітей. *Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 96. С. 136-140.

315. Махатма Ганді. Педагогіка ненасильства / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2009. 340 с.

316. Махатма Ганді. Педагогіка ненасильства / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2016. Вид. 2-ге, доп. 400 с.

317. Машкіна Л. А. Історіографія педагогічної системи Фрідріха Фребеля. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.* Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 458 – 461.
318. Машкіна Л. Педагогічна система Жана-Овіда Декролі. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.* Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький, 2014. Вип. 16. С. 119–124.
319. Менжулін В. І. Біографічний підхід у західній історико-філософській традиції: віхи становлення: дис. ... док. філософ. наук: 09.00.05. Київ, 2011. 34 с.
320. Метод научной педагогики Марии Монтессори / за ред. З. Г. Борисовой, Р. А. Семернікова. Київ: Ділова Україна, 1993. 131 с.
321. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки»: навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТДПУ, 1998. 82 с.
322. Мислитель, педагог, гуманіст (до 425 річчя від дня народження Яна Амоса Коменського): бібліографія. Луцьк: Східноєвроп. нац.. ун-т ім. Лесі Українки, 2017. 17 с.
323. Мисько В. І. Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака. дис. ... канд.. пед. наук.: 13.00.01 / Дрогоб держ. пед. ун-т: Дрогобич, 2017. 236 с.
324. Митюров Б. Н. Фребель Фридрих Вильгельм Август. Киев: Знання, 1974. 47 с.
325. Митюров Б. Н. Ян Амос Коменский: биография отдельного лица. Киев: Знання, 1970. 32 с.
326. Михальчук Т. П. Філософський аспект гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі. *Вісн. Асоціації Монтессорі-вчителів України*. Київ: КОМПАС, 1997. Вип. 2. С. 5–11.
327. Миценко В.І. Індивідуальний підхід до виховання дітей у педагогічній спадщині Г. Спенсера (1820 – 1903 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2003. 20 с.

328. Міленіна Г. С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2015. 20 с.

329. Місечко О. Роль ідей Я. А. Коменського для професійної підготовки вчителя іноземної мови. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань* : Жовтий О. О., 2012. Ч. 3. С. 216–223.

330. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Коменського на Україні. Київ: Радянська школа, 1971. 108 с.

331. Міхно О. П. Біографічні словники педагогів як предмет джерелознавчої евристики. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 31–33.

332. Міхно, О. Джерельна база реконструкції біографії Шарля-Мішеля де Л'Епе (1712-1789). *Бібліотека. Наука. Комунікація. Інноваційні трансформації ресурсів і послуг: матеріали Міжнар. наук. конф. (4–6 жовт. 2022 р.)* / НАН України, Нац. б-ка України імені В.І. Вернадського, Асоц. б-к України, відп. ред. О.М. Василенко. Київ, 2022. С. 448-450. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0004349>

333. Міхно О. П. Публікації про життя та діяльність Й. Ф. Гербарта. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/herbart-johann-friedrich/>

334. Міхно О. Шарль-Мішель де Л'Епе (1712–1789): життя як покликання (до 310-річчя від дня народження французького священника і сурдопедагога). *Науково-педагогічні студії*. 2022. Вип. 6. С. 36–45. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-36-45>. €€€

335. Міщенко А. О. Метод Марії Монтессорі: виклики впровадження в дошкільну освіту України. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр.

наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 133–136.

336. Мних Р. Рецепт Яна Амоса Коменського в Україні: підсумки та перспективи дослідження. *Ян Амос Коменський і сучасність: Матер. міжн. наук. семінару* / за ред. Р. Мних, В. Кортгаазе. Дрогобич: Коло, 2005. С. 25–34.

337. Мозгальова Н. Проблема успіху в історії педагогічної думки. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 4. С. 108–111.

338. Монтессорі М. Освіта і мир. Київ : ТОВ 7 БЦ, 2023. 166 с.

339. Моргун В. Ф. Багатовимірність особистості і творче оволодіння математикою у дидактиці Я. А. Коменського. *Постметодика*. 1995. № 1. С. 81–83.

340. Моргун В. Парадокси педагогічного гуманізму, або як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушем Корчаком. *Витоки педагогічної майстерності. Сер.: Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Полтава, 2013. Вип. 12. С. 223–227.

341. Муравська С. М. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. С. Нілла (1883-1973): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 19 с.

342. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Заповіт, 1996. 304 с.

343. Наумов Б. М. Поліцентризм як новітня система в сучасній педагогіці. *Управління школа*. 2016. № 1–3. С. 73–86.

344. Національна стратегія для забезпечення якісного інклюзивного навчання. Ухвалено Урдом 7 червня 2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-natsionalnu-stratehiiu-dlia-zabezpechennia-iakisnoho-inkliuzyvnoho-navchannia/>

345. Небитова І. А. Сучасний погляд на педагогічні ідеї Марії Монтессорі: URL: <https://ol.world-ontology.org/wp-content/uploads/2023/11/23.V-2023.pdf>

346. Некрутенко О. Б. Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О.С. Нілла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 224 с.
347. Ничкало Н. Іммануїл Кант: думки про педагогіку. *Рідна школа*. 1993. № 3. С. 57–59.
348. Нікітіна О. Дидактичні ідеї Я. А. Коменського як джерело формування навчальної діяльності молодших школярів. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед ун-т ім. Павла Тичини*. Умань: Жовтий О.О., 2012. Ч. 3. С. 231–238.
349. Ніколаєць К. М. Методи визначення стану дослідження суспільно-політичних процесів. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2011. № 3. С. 45–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nrs_2011_3_9
350. Ніколенко, Д. Система Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 1992. № 10. С. 24–25.
351. Новосад В. П. Розвиток ідей пансофічної освіти Я. А. Коменського: навч.-метод. посіб. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 83 с.
352. Новосад В. П. Розвиток ідей про пансофічну освіту Яна Амоса Коменського у сучасній педагогіці: дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Мукачєво, 2019. 231 с.
353. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2004. 236 с.
354. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія* Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 92–95.
355. Одайник С. Ф. Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського у вищій школі. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 34. С. 166–173.
356. Ольчак-Ронікер Й. Януш Корчак. Сторінками біографії / пер. з пол. А. Павлишин/ Київ: Дух і Літера, 2012. 494 с.
357. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: *монографія*. Львів: Норма, 2014. 356 с.

358. Оноприенко В. И. Биографический метод в психологии и социологии. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Сер.: Філософія. Культурологія*. 2010. № 2. С. 130–136.
359. Опанасенко Н., Черненко Г. Правила реалізації дидактичних принципів Я. А. Коменського в сучасній початковій школі. *Гуманітарний вісник Держ пед ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький*. 2015. Вип. С. 138–144.
360. Опачко М. В. Філософія сучасної освіти: *навч.-метод. посіб.* Ужгород: УжНУ, 2016. 72 с.
361. Орел, Ю. В. Унікальна колекція листів Януша Корчака часів Першої світової війни у фондах ЦДІАК України. *Архіви України*. 2012. № 4. С. 137–149
362. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. 496 с.
363. Освіта і Мир, Марія Монтессорі. <https://hub.montessoriuua.com/osvita-i-myr-mariia-montessori/>
364. Павленко Т. С. Лай Вільгельм Август: URL: <http://dnrb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/lai-w-a/>
365. Пазиніч С. Пономарьов О., Черемський М. Чиказька школа Джона Льюї. *Новий Колегіум*. 2020. № 1 (99). С. 22–31.
366. Пальчевський С. С. Педагогіка: *навч. посіб.* 2-ге вид. Київ: Каравела, 2008. 496 с.
367. Пантюк Т., Хало З. Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання: навч. метод. посіб. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 75 с.
368. Партола В. В. Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі Вальдорфської школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2012. 211 с.
369. Пащенко Д. І. Елементи гуманістичного світогляду філософії Античності. *Психол.-пед. пробл. сільської шк.: зб. наук. пр.* Уманського ДПУ. 2002. № 2. С. 224–230.

370. Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетенсті, діджиталізація: *монографія* / ред. Г. Цветкової. Aerzen: Heilberg IT Solutions UG InterGING Verlag, 2021. 504 с.

371. Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання: *зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти* 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 154 с.

372. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

373. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я- концепції учнів Вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Запоріжжя, 2013. 20 с.

374. Петренко О. Б. Специфіка висвітлення біографій українських і зарубіжних педагогів у сучасних реаліях. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 34–36.

375. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. Харків, 2000. 20 с.

376. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості. *Теоретичні питання освіти і виховання*. Суми: Наука, 1999. Вип. 6. С. 75–76.

377. Піддячний В. Естетичні погляди І. Канта: судження смаку, типологія почуттів людини. *Молодь і ринок*. 2012. № 4. С. 154–158.

378. Піскорський В. Ян Коменський і його час: вступна лекція з нагоди 300-річчя Я. А. Коменського, прочитана у Київському університеті 28 березня 1892 р. *Хроніка 2000*. 1999. Ч. 1. С. 118–124.

379. Педагогика Правды и Ненасилия. Избранные педагогические сочинения М. К. Ганди. пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Симферополь, 1993. 124 с.

380. Педагогіка: хрестоматія / укл. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянко. 2-ге вид. Київ: Знання-Прес, 2006. 700 с.

381. Петречко М. О. Педагогічна спадщина Хелен Паркхерст у контексті розвитку педагогіки США у першій половині ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. 229 арк.

382. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2000. 20 с.

383. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості. *Теоретичні питання освіти і виховання*. Суми: Наука, 1999. Вип. 6. С. 75–76.

384. Петровська, С. Київські контексти Януша Корчака. *Шкільний світ*. 2004. № 1. С. 4–6.

385. Петухова Л. Є., Анісімова О. Е. Використання дидактичного матеріалу «дари Фребеля» у роботі з дітьми дошкільного віку: метод. посіб. Херсон, 2019. 84 с.

386. Петухова Л. Є., Анісімова О. Е. Фребельпедагогіка. Хрестоматія. Практикум: навч. посіб. Херсон: Айлант, 2014. 275 с.

387. Петухова Л. Фрєобельпедагогіка – шлях до інтеграції освітніх систем України та Німеччини. *Європейські інтеграційні процеси в Україні: стан, проблеми та перспективи*: зб. матер. Всеукр. практ. конф. Херсон, 2011. С. 24–25.

388. Пилинський, Я. Розвиток громадських шкіл та діяльність Горація Манна. *Від нації мігрантів до нації громадян. Як американська освіта створила американську націю*. Київ: Стилос, 2016. С. 71–76.

389. Пішванова, В. Соціально-педагогічний експерименталізм Дж. Дьюї: моральний аспект. *Вісник Книжкової палати*. 2002. № 6. С. 39–42.

390. Платаш Л. Італійський педагог Лоріс Малагузі про роль образотворчого мистецтва у вихованні школярів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: зб. наук. пр. Т. 3. Педагогічна думка, освіта, персоналії: теоретичний, історичний, компаративістський підходи*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. С. 360-369.

391. Покусова О. С., Павленко Т. С. Френе Селестен. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/frenet-celestin>

392. Покусова О. С. Фребель Фрідріх Вільгельм. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/frebel-fridrikh-vilhelm/>

393. Полєвікова О. Б., Микитюк С. М. Педагогічна система Фрідріха Фрьобеля в контексті міжнародної діяльності Херсонського державного університету. *Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації: матеріали V Міжн. педагог. читань (Херсон, 22 квітня 2009 р.)*. Херсон, ХДУ, 2009. С. 18–22.

394. Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи: *курс лекцій*. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 256 с.

395. Поліщук К. Втілення ідей Ф. Фребеля про підготовку дитини до школи в умовах сьогодення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 5. Пед. науки*. Київ, 2007. Вип. 8. С. 236–238.

396. Поліщук С. В. Вплив реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луганськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2013. 181 арк.

397. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878-1942): до 125-річчя з дня народження: *бібліогр. покажч.* / укл. В. В. Вербова та ін. Київ: Дух і Літера, 2003. 132 с.

398. Поніманська, Т. І. Дошкільна педагогіка: *підручник*. Т. І. 2-ге вид. Київ: Академвидав, 2013. 462 с.

399. Пономаренко О. В. Проблема лідерства в педагогічній теорії Хораса Манна, *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. 2012. № 4. С. 191–193

400. Попик В. І. Biography – біографіка – біографістика – біобібліографія: понятійний арсенал історико-біографічних досліджень. *Український історичний журнал*. 2015. № 3. С. 122–136.

401. Попик В. І. Біографіка у світлі глобальних змін: перехрестя наукових студій та глобальних комунікацій. *Українська біографіка XXI століття: мозаїка контекстів і форм: монографія*. Київ: НБУВ, 2021. С. 17–58. URL: <https://www.academia.edu/98031319>.

402. Попик В. І. Реалії воєнної доби і актуальні завдання вітчизняної біографіки. *Biography. Біографіка. Біографістика: зб. пр. Ін-ту біогр. дослідж.* Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 2022. Вип. 1. С. 25–32. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0004350>

403. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : *хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. 176 с.

404. Порус Б. Персонологія Зигмунда Фрейда і питання організації особистісно орієнтованого навчання. *Дитячий садок*. 2003. № 11. С. 6 – 10.

405. Про вищу освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

406. Прокопів Л., Довбенко С., Бандура Л. Історіографія дослідження проблеми інноваційних технологій у підготовці вчителів початкової школи (XXI ст.). *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2023. № 48. С. 182–188.

407. Прокопів Л, Стинська В. Дослідження зарубіжної педагогічної думки в історичній ретроспективі (1990-ті – 2025 рр.). *Молодь і ринок*. 2025. № 5-6 (237 - 238). С. 80 – 86.

408. Прокопів Л., Стинська В., Близнюк Т. Історіографічний дискурс застосування інноваційних технологій у ЗВО України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 2 (36). С. 428–441.

409. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. Ст.380: URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
410. Про повну загальну середню освіту. *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
411. Проніков О. К. Історія педагогіки: *курс лекцій*. Київ: Слово, 2015. 440 с.
412. Проскура О. Гуманістичні традиції Будинку Песталоцці-Фребеля. *Дошкільне виховання*. 2013. № 6. С. 7–9.
413. Проскура О. Життя Януша Корчака і його доля. *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2014. Вип. 2. С. 28–38.
414. Прохоренко О. М. Фрідріх Дітгес. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy>.
415. Прудченко І. І. Філософські засади освітньо-виховної системи Фрідріха Фребеля (1782–1852). *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. 2009. С. 127–130.
416. Прудченко І. Київський Фребелівський педагогічний інститут як центр навчально-виховного, науково-педагогічного комплексу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 5. Педагогічні науки*. Київ, 2007. Вип.8. С. 40–45.
417. Публікації про життя та діяльність Г. Кершенштейнера. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/kershenshteyner-h/publikatsiyi-pro-zhyttya-ta-diyalnist/>.
418. Публікації про життя та діяльність Х. Манна. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/mann-horace/publikatsiyi-pro-zhyttya-ta-diyalnist/>
419. Рагозіна В. В. Аспект раннього естетичного розвитку у педагогічних системах Ф. Фребеля і М. Монтесорі. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 376–381.

420. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистські орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї. *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 127–140.

421. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: парадигмально-концептуальні побудови. Харків: Харк. держ. пед. ун-т, 2000. 208 с.

422. Раннє читання (за методикою Овіда Декролі): старша група: *посіб.* / упоряд. Тернова Л. М. Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2010. 31 с.

423. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 41 с.

424. Рацул А. Б., Радул О. С., Рацул О. А. Історія зарубіжної педагогіки: навч. посіб. Кіровоград, 2008. 350 с.

425. Рейдало В. Модернізація дидактичних принципів навчання Я. А. Коменського у контексті сучасних технологій навчання у вищій школі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр.* Умань, 2014. Вип. 9. Ч. 2. С. 129–135.

426. Рибалко Л. Ідеї Яна Амоса Коменського в контексті інтеграції змісту природничо-наукової освіти. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини.* Умань . 2012. Ч. 3. С. 266–272.

427. Рогозіна Л. А., Негур А. А., Залюбівська О. Б. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій. *Зб. пр. Вінниц. нац. тех. ун-ту*. 2017. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/17719>.

428. Родненко М. Є. Корекція пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії. дис... канд.. пед. наук: 13.00.03. / Нац. пед. у-ет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2018. 237 с.

429. Розман І. Педагогічні персоналії зарубіжжя у студіях української педагогічної компаративістики: історіографічний аспект. *Освітній простір України: наук. журн.* 2018. Вип. 13. С. 21–28.

430. Розман І. І. Українська педагогічна біографістика (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. 629 с.

431. Розпутна М. В. Філософські погляди Джона Дьюї в контексті діяльності метафізичного клубу: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05 / Укр. держ. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2023. 177 с.
432. Розсоха А. П. Антична педагогіка: навч. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2012. 192 с.
433. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської зарубіжної музичної педагогіки: навч. посіб. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 193 с.
434. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 20 с.
435. Савченко Н. Анджей Малковський, Євгеній Пясецький, Александр Камінський – творці польського скаутингу. *Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки: зб. наук. пр. Т. 2. Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва*. Львів, 2012. С. 253–254.
436. Сафонова Н. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років ХХ ст. та її втілення в сучасну шкільну практику. Одеса: Друкарський дім, 2005. 112 с.
437. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти: навч. посіб. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
438. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю., Осьмук Н. Г. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навч. посіб. Суми : СумДПУ, 2015. 250 с.
439. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю., Осьмук Н. Г., Чистякова І. А. Практикум з історії педагогіки: навч.-метод. посіб. Вид. 4-те. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. 165 с.
440. Сейко Н. А., Серадська-Базюр Б. Януш Корчак в українських та польських дослідженнях кінця ХХ – 10-х рр. ХХІ століття. *Українська полоністика*. 2017. Вип. 14. С. 124–134.

441. Селецький А. В. Порівняльні педагогічні дослідження в Національній академії педагогічних наук України. URL: https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/comparative_pedagogical_studies_2019.pdf
442. Сельмашук Ж. Проблема шкільної дисципліни у педагогічній спадщині Я. А. Коменського. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб.* Умань, 2013. Вип. 45. С. 275–285.
443. Сеньків О. Костянтин Ушинський та Адольф Дістервег: погляди на концепцію народного виховання. *Молодь і ринок.* 2009. № 12. С. 132–127.
444. Синиця А. С. Аналітична філософія: *монографія*. Львів: ЛДУФК, 2013. 304 с.
445. Сиротенко Г. О. Педагогіка Френе (техніка Френе). *Постметодика.* 1996. № 4. С. 32–34.
446. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
447. Сисоєва С. О., Соколова І. В. *Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб.* Київ: Центр навч. літер., 2003. 308 с.
448. Скільський Д. Виховання християнина в педагогічному вченні Я. А. Коменського. *Рідна школа.* 2007. № 2. С. 71–73.
449. Скільський Д. *Історія зарубіжної педагогіки: посіб.* Київ: Смолоскип, 2011. 376 с.
450. Скринська, О. Л. Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т. ім. М. Д. Драгоманова. Київ, 2002. 20 с.
451. Сливка Л. Деякі аспекти проблеми статевого виховання дітей та юнацтва в загальноосвітніх школах закордону. *Молодь і ринок.* 2024. № 11(231). С. 45–49.
452. Сливка Л. Історіографічний контекст проблеми здоров'язбережувального виховання учнівства у Польщі: вибрані аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 2022. С. 228–232

453. Сливка Л. Ретроспектива здоров'язбережувального виховання дітей та молоді у творчості польських дослідників 1960–1980-х рр. *Молодь і ринок*. 2021. № 4(190). С. 76–79.
454. Сліпич Ю. В. «Золоте правило дидактики» Я. А. Коменського в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 34. С. 76–81.
455. Смолінчук Л. С. До проблеми класифікації джерельної бази дослідження персоналії. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 664–668.
456. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 23-29.
457. Сопівник Р., Пабат В. Розвиток ідей про виховання особистості в добу Нового часу (XVI – XIX ст.). *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Полтава, 2015. Вип. 16. С. 250–259.
458. Сподін Л. А. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі. *Філософські науки: зб. наук. пр.* 2012 №. 66. С. 557–561.
459. Ставнюк В. В., Лобач О. О. Год Б. В., Год Н. В. «Еразм Роттердамський – «наставник Європи»: історичні та педагогічні нариси» [рецензія]. Полтава: ПП Шевченко Р.В., 2012. 206 с. *Історична пам'ять*. 2013. № 29. 139–142.
460. Старовойтенко І. Просопографія: підходи до трактування змісту наукової дисципліни в історіографії. *Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики*. 2006. С. 6–27.
461. Старовойтова О. Педагогіка позитивізму Гербарта Спенсера. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3193/1/pedahohika_pozytyvizmu_spensera.pdf
462. Старостіна О. В. Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31. С. 85–89.
463. Стасюк Д. О. Підготовка майбутніх вихователів до використання «дарунків» Ф. Фребеля в інклюзивному освітньому середовищі. *Наук. часопис*

НПУ ім. М. П. Драгоманова.. Сер. 5: Педагогічні науки. 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 78–81.

464. Степаненко, А. В. Концепція експериментальної педагогіки з огляду Е. Меймана та В. Лая. *Наука, освіта, суспільство очима молодих : матеріали Всеукр. наук. конф.* Рівне, 2006. С. 56–62.

465. Степаненко А. В. Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2008. 20 с.

466. Стеценко Н. Питання дитячої ручної праці в концепції елементарної освіти Й. Г. Песталоцці. *Зб. наук. пр.. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини.* 2012. Вип. 1. С. 264–269.

467. Стинська В. «Материнська школа» Яна Амоса Коменського та її значення для становлення соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства в Україні. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини.* 2012. Ч. 3. С. 288–295.

468. Стинська В., Клепар М., Чінчой О. Формування полікультурної компетентності вчителів у сучасному освітньому просторі: особливості та виклики. *Наукові записки.* 2023. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені В.Винниченка. Вип. 211. С. 57 – 63.

469. Сторонська О. С. Педагогічна спадщина М. Монтесорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Дрогоб нац. пед. ун-т. ім.. І. Франка, Дрогобич, 2013. 270 с.

470. Стражнікова І. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 616 с.

471. Стрюк К. Система Марії Монтесорі – нове чи старе? *Дошкільне виховання.* 1996. № 3. С. 10-11.

472. Студентський історико-педагогічний альманах. Вип. 1. Ідеї педагогів минулого в освіті сьогодення: зб. наук. пр.. молодих дослідн. / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 208 с

473. Суділовська М. М. Педагогічна спадщина Я. А. Коменського в оцінках Дмитра Чижевського. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 352–359.

474. Суржикова І. А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2003. 202 арк.

475. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі: *біобібліогр. покажч. праць Ярослава Грицьковяна* / М. І. Зимомря, Л. Б. Шагала. Дрогобич: Коло, 2012. 124 с.

476. Сухорукова Г. Ф. Фребель про творчий розвиток дитини дошкільного віку в образотворчій діяльності. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 5. Педагогічні науки*. 2007. Вип.8. С. 203–206.

477. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / за ред. В. О. Радкевич. Київ: ІТТО НАПН України, 2018. 223 с.

478. Сучасні тенденції виховання та освіти: досвід країн світу: науково-доп. бібліограф. покаж. / уклад.: І. А. Железняк, В. В. Косенко, Н. А. Чайка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 308 с.

479. Сущенко Л. О., Зубцова Ю. Є. Історія педагогіки: *навч. посіб.* Запоріжжя: ЗНУ, 2020. 143 с.

480. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.

481. Сухомлинська О. В. Педагогічна біографіка в історичному контексті (актуальні питання). *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти (Київ, 16 травня 2023 р.) / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 48-51.

482. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ, 2003. С. 36-46.

483. Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне й відмінне у вихованні. *Шлях освіти*. 1996. № 2. С. 30 – 35.

484. Терентьева Н. О. Вивчення історії освіти в сучасному процесі підготовки фахівців. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти* (Київ, 16 травня 2023 р.) / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 52–54.

485. Титаренко О. І. Розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Черкаси, 2009. 20 с.

486. Ткачук М. Співзвучність ідей Я. А. Коменського та представників української педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо змісту національного виховання. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 25-28. doi : <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2014.27095>

487. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштайнера (1854 – 1932): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізь. держ. пед. ун-т. Кривий ріг, 2002. 20 с.

488. Торбунова Н. В. Освітня діяльність та педагогічні погляди Адольфа Райхвайна (1898–1944 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2017. 240 арк.

489. Торопова, І. В. Значення особистої громадянської позиції педагога у вихованні молоді: на матеріалах творчої спадщини Ф. А. В. Дістервега. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5, Педагогічні науки*. 2006. Вип. 3. С. 173–177.

490. Турчин І. М. Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2018. 308 арк.

491. Українська біографіка ХХІ століття: мозаїка контекстів і форм: *монографія* / відп. ред. В. І. Попик. Київ: НБУВ, 2021. 399 с. <https://www.academia.edu/98031319>.

492. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне: Волин. обереги, 2011. 519 с.
493. Улюкаєва І. Він випередив свій час: до ювілею Яна Амоса Коменського – видатного чеського педагога (1592 – 1670). *Дошкільне виховання*. 2012. № 3. С. 4–7.
494. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки: *навч. посіб.* Харків: Вид-во «Діса плюс» 2016. 354 с.
495. Федорчук Е. І., Федорчук В. В. Історія педагогіки: лекції та хрестоматія: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Зволейко, 2007. 320 с.
496. 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.
497. Федяєва, В. Наукова спадщина Фрідріха Фребеля (1782-1852) у сучасному прочитанні сімейної педагогіки. *Іноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 51–57.
498. Філософія дитинства Януша Корчака. Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві. Матер. Міжн. наук. конф. з педагогіки та дитячої психології. Київ: Дух і Літера, 2017. 416 с.
499. Філософія освіти і науки: *навч. посіб.* / І. С. Алексейчук та ін. 2-ге вид. переробл. та доповн. Слов'янск, 2019. 365 с.
500. Філософія освіти і науки: *навч. посіб.* / В. П. Загороднюк та ін. Київ: Знання України, 2018. 248 с.
501. Філософія освіти: *навч. посіб.* 2-ге вид. / за наук. ред. В. П. Андрущенко Київ Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 348 с
502. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія / за ред. І. Предборської. Суми: ВТД Університетська книга, 2006. 226 с.
503. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник / ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В. Київ: Атіка, 2014. 212 с.

504. Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 20-21 квітня 2023 / за заг. ред. Л. Є. Петухової та ін. Івано-Франківськ, 2023. 157 с.
505. Фурман А. В., Підгурська М. В. Історія соціальної роботи: навч. посіб. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.
506. Ханенко В. С. Проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Луган. держ. пед. ін-т ім. Т. Г. Шевченка. Луганськ, 2000. 18 с.
507. Харченко Т. Особливості педагогічних ідей гуманізму Франсуа Рабле. *Вісн. Львів. у-ту. Сер. педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 226–234.
508. Хмельницька О. С. Педагогіка. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Переяслав, 2021. 222 с.
509. Хопта С. М., Демида Є. Ф. Персоналії зарубіжних реформаторів кінця XIX – початку XX століття електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» як джерело досвіду перетворень. *Інноваційна педагогіка*. 2012. Вип. 34. Т. 1. С. 23–20.
510. Хопта С. Постать Марії Монтессорі в інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*. 2020. Вип. 4. С. 75–89. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/NPS_2020-4.pdf.
511. Хопта С. М. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі в контексті сучасного освітнього простору. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 48–51.
512. Хорошев О. М. Григорій Сковорода як ідейний нащадок педагогічної системи Яна Амоса Коменського. *Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф.* Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. С.154–157.
513. Хрестоматія з історії педагогіки. Ч. II: Зарубіжна школа і педагогіка / упоряд. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. 432 с.

514. Хромець В. Адольф Дістервег: педагогічна концепція. Київ: Дух і Літера, 2024. 50 с.
515. Цебрій І. В. Духовно-моральна парадигма освіти в спадщині ранньохристиянських педагогів Середньовічної Європи. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луганськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2013. 501 арк.
516. Цибулько О. С. Цінності освітньої парадигми Дж. Дьюї. *Гілея*. 2019. Вип. 143. С. 189–192.
517. Цюпак І. М. Педагогічні ідеї Я. А. Коменського в контексті досліджень науковців України: історичний аспект. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 34. С. 309–313.
518. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія* Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 95–103.
519. Чала Н. В. Дістервег Ф. А. В. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/disterveh-f-a-v>.
520. Чала Н. Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Вісник книжкової палати України*. 2020. Ч. 11. С. 23–28. doi: 10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28.
521. Чепіль М. Педагогіка Марії Монтессорі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 272 с.
522. Чепіль М., Карпенко О., Стинська В. Роль порівняльної педагогіки у підготовці магістрів за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки». *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип.58. Т.2. С.28–31.
523. Черній А., Долід В. В. Сухомлинський та Р. Штайнер: порівняльний аналіз педагогічних ідей. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 27–32.
524. Човрій С. Ю. Історія педагогіки. Історія зарубіжної педагогіки: метод. рекомендації. Мукачево: МДУ, 2022. 42 с.

525. Чопик Ю. Історіографія педагогічної компаративістики: проблема методології дослідження. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА, 2016. Вип. 21. С. 181–187.

526. Чопик Ю. С. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2017. 275 с.

527. Чопик Ю. С. Стражнікова І. В. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. 264 с.

528. Чумак Л. В. Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і концептуальні засади деонтологічного виховання. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 1. С. 16–23.

529. Шагала Л. Б. Педагогічна діяльність Ярослава Грицьковяна в контексті розвитку українського шкільництва в Польщі (1956 – 2010 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. 234 арк.

530. Шарошкіна Т. А. «Будинок вільної дитини» К. М. Вентцеля в історії розвитку вітчизняної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т. Кіровоград, 2009. 20 с.

531. Шевченко П. Ідеї трудового виховання у педагогічній творчості Й. Г. Песталоцці *Рідна школа*. 2002. № 2. С. 62–63.

532. Шевченко П. І. Педагогічні погляди Оуена. *Трудова та професійна підготовка молоді: проблеми та шляхи їх розв'язання*. зб. наук. пр. 2002. Вип. 4. 12–17.

533. Шеремет О., Павленко В. В. Ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці. *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи: зб. наук. пр.* Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 230–232.

534. Шпарик О. М. Педагогічні ідеї Конфуція у культурно-історичному вимірі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2012. 18 с.

535. Шрамко Я. Що таке аналітична філософія? *Філософська думка*. 2011. № 3. С. 10–27.

536. Штик О. В. Науково-педагогічна та реформаторська діяльність Петера Петерсена (1884 – 1952 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2016. 20 с.

537. Шугалій, Н. Є. Науково-педагогічна спадщина Ніколая Фредеріка Северіна Грунтіва в контексті розвитку освіти Данії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2015. 212 арк.

538. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf.

539. Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. 10-11 листопада 2022 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. 294 с.

540. Якименко С. І., Міленіна Г. С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз: *монографія*. Київ: Вид. дім «Слово», 2015. 296 с.

541. Якобчук Н. О. Клаперед Едуард. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/claparede-edouard>.

542. Якобчук Н. О. Мейман Ернст. URL: <http://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/meiman-ernst>.

543. Якобчук Н. О. Особистість та творча спадщина Марії Монтессорі у дослідженнях українських вчених (історіографічний аспект). *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар.

уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 104–108.

544. Яланська С. П., Лутфуллін В. С. Аналіз психологічних поглядів Й. Гербарта в контексті «Педагогічної антропології» К. Д. Ушинського. *Наука і освіта Science and education: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. 2015. № 3. С. 139–144.

545. Ямницький М., Забута Т. Педагогічна творчість Януша Корчака: *монографія*. Рівне: Вид-во Ф. Пишнюка, 1997. 200 с.

546. Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 420-річчя від дня народження): Матер. Всеукр. пед. читань (27 березня 2012 року, м. Херсон) / за ред. В.В. Кузьменка та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. 104 с.

547. Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 425-річчя від дня народження): Матер. II Всеукр. пед. читань (24 березня 2017 року, м. Херсон) / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. 323 с.

548. Ярощук, Л. Г. Коменіана в курсі історії педагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: зб. наук. пр. КПУ. Запоріжжя*, 2020. Вип. 68. Т. 1. С. 39–43.

549. Яценко В. С. Як використовувати наукову спадщину вчених в освітньому процесі інтегрованих курсів за вибором. *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання: зб. матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти*. 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023. С. 108–111.

550. Bereday G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964–1966. *Comparative Education*. 1967. Vol. 3, no. 3. P. 169–287. URL: <https://www.jstor.org/stable/3097986>.

551. Bevort A., Prigent A. Approches comparatives en éducation. Les recherches comparatives internationales en éducation. Quelques considérations méthodologiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 1994. № 1. P. 1–10.

552. International Handbook of Comparative Education, Cowen R., Kazamias M. A. Ed. London, New York: Springer Science + Business Media, 2009. 1371 p.
553. Fabre, M. (2003). La pédagogie. Une théorie orientée vers la transformation de la pratique. *Educateur*, 3, 17–20. URL: <https://journals.openedition.org/ree/8818?lang=en>
554. Fairclough N. Discourse as social practice. *Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics*. ed. Toolan M. London ; New York :Routledge, 2002. P. 1–22. URL: https://www.researchgate.net/publication/281506450_Critical_Discourse_Analysis
555. George T. Hermeneutics. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2020. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>
556. Hall B., Howard K. A Synergistic Approach Conducting Mixed Methods Research With Typological and Systemic Design Considerations. *Journal of Mixed Methods Research*. 2008. Vol. 2. N. 3. P. 248–268. doi: 10.1177/1558689808314622.
557. Kazamias A. M. Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophicalcultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education*, Cowen R., Kazamias M. A Ed. London, New York: Springer Science + Business Media, 2009. P. 37–58.
558. Kryvtsun N. Periodization of the research development on foreign cultural and educational workers in ukrainian pedagogical comparative science. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. Вип. 29. С. 61–66. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.61-66>
559. Mattheou D. The Scientific Paradigm in Comparative Education. Dimitris Mattheou *International Handbook of Comparative Education*, Cowen R., Kazamias M. A Ed. London, New York: Springer Science + Business Media, 2009. P. 59–72. URL: <https://cste-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/08/Mattheou-2009-The-scientific-paradigm-in-comparative-education.pdf>.
560. Mertens D. M. What comes first? The paradigm or the approach? *Journal of Mixed Methods Research*. 2012. Vol. 6, Is. 4. P. 255–257. <https://doi.org/10.1177/1558689812461574>.

561. The Noblest Pedagogues In History.
<https://onlineclassmentor.com/blog/the-noblest-pedagogues-in-history>
562. Vellas E. A History of Pedagogy. Pedagogical culture. 2017. April 3, 2017.
URL: <https://lepole.education/en/post/pedagogical-culture/history-of-pedagogy>.
563. Vellas E. Faire de la pédagogie de chacun une ressource pour une éducation de qualité. 2017. URL: <https://www.education-nouvelle.ch/wp-content/uploads/2017/06/Faire-de-la-pedagogie-une-ressource..pdf>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

Наукові праці, що опубліковані в наукових фахових виданнях України

1. Білавич Г., Кривцун Н. Педагогічна біографістика як напрям розвитку української історико-педагогічної науки та компаративістики (кінець ХХ – перша чверть ХХІ ст.). *Молодь і ринок*. 2023. №11(219). С. 33–38.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296634>

URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/296634>

2. Kryvtsun N. Periodization of the Research Development on Foreign Cultural and Educational Workers in Ukrainian Pedagogical Comparative Science. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 29. С. 61–66.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.61-66>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/7883>

3. Кривцун Н. Розвиток зарубіжної педагогічної думки в рецензії українських науковців. *Гірська школа українських Карпат*. 2024. № 30. С. 16–19.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.16-19>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/8805>

4. Кривцун Н. Методологічні засади дослідження української історіографії про педагогічні персоналії зарубіжжя. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 305–314.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-305-314](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-305-314)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/11616>

5. Кривцун Н. Доробок зарубіжних учених з філософії освіти в рецензії українських науковців. *Перспективи та інновації науки*. 2024. №11(45). С. 175–179.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-501-512](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-501-512)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16646>

6. Кривцун Н. Сучасна українська коменіана: стан, тенденції, напрями розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 608–617.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-608-617](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-608-617)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/18956>

7. Kryvtsun N. Comparative and Personalised Studies of the Figures of the Pedagogical Reform Movement of the Late 19th and First Third of the 20th Centuries. *Гірська школа українських Карпат*. 2025. №31. С. 12–16.

DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.12-16>

URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/8880>

Розділ в монографії:

1. Kryvtsun N. Biographical Approach to Studying Personalities of Foreign Cultural-Educational Figures in Ukrainian Pedagogical Comparative Studies (1990s - First Quarter of the 21st Century). *European Science*. 2023. № 3. С. 7–19.

DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-24-03-020>

URL: <https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge24-03-020>

Участь в наукових конференціях

1. Кривцун Н. Адаптивне навчання студентів професії вчителя у вимірі досвіду закордоння. *Контексти наукових досліджень В.Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України: між нар.наук.-практ.конф.*(3 жовтня 2024р., Київ). Виступ.

https://pf.udu.edu.ua/images/2024_%D1%84%D0%BE%D1%82%D0%BE/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0_I_%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D1%85_%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%8C_03_10.pdf

2. Кривцун Н. Провідні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. *Сучасні проблеми української освіти. : між нар.наук.-практ.конф.*(23 жовтня 2024р., Івано-Франківськ). Виступ.

3. Кривцун Н. Розмаїття модернізаційних моделей управління в системі вищої педагогічної освіти: пошуки оптимальної моделі. *Нові педагогічні виміри*

професійного розвитку майбутніх вчителів: сучасні реалії та виклики: між нар.наук.-практ.конф.(15 листопада 2024р., Бердянськ). Виступ.

4. Кривцун Н. *Методологія аналізу української історіографії про персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів. Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи : між нар.наук.-практ.конф.*(26 березня 2025р., Коломия). Виступ.

5. Кривцун Н. *Розвиток зарубіжної педагогічної думки в рецепції українських компаративістів. Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології: між нар.наук.-практ.конф.*(15-16 травня 2025р., Дрогобич). Виступ.

6. Кривцун Н. Виступ на VI Міжнародній науково-практичній конференції «*Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи*» (Львів, 2023).

7. Кривцун Н. Виступ на I Міжнародній науково-практичній конференції «*Освіта в сучасних викликах*» (Полтава, 2025).

8. Кривцун Н. Виступ на Всеукраїнській науково-практичній конференції «*Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики*»(Запоріжжя, 2024).

9. Кривцун Н. Виступ на I Всеукраїнських педагогічних читаннях «*Контексти наукових досліджень В. Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України*» (Київ, 2024).

10. Кривцун Н. Виступ на VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «*Інформація та документ в сучасному науковому дискурсі*»(Івано-Франківськ, 2024).

Монографії і дисертації про педагогічні персоналії зарубіжжя

Додаток Б.1

Монографії та дисертації українських науковців про персоналії
зарубіжних культурно-освітніх діячів, що з'явилися у
90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.

(складено авторкою за хронологічним принципом)

Місце видання, захисту, рік	Назва	Автор
Київ 1991	Розвиток теорії та практики навчання і виховання школярів у творчій спадщині французького педагога Селестена Френе (1896-1966)	Брайловська П. П.
Київ 1994	Концепція національної освіти Махатми Ганді	Василенко В. А.
Одеса 1996	Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі	Дичківська І. М.
Одеса 1997	Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака	Забута Т. В.
Київ 2000	Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878–1942 рр.)	Денисюк С.В.
Київ 2000	Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.)	Коваленко В. О.
Київ 2002	Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка	Скринська О. Л.
Умань 2002	Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз)	Суржикова І.А.
Кривий Ріг 2002	Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854 – 1932)	Токарева Т. С.
Кривий Ріг 2003	Індивідуальний підхід до виховання дітей у педагогічній спадщині Г. Спенсера (1820 – 1903 рр.)	Миценко В. І.

Продовження табл.

Київ 2003	Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз)	Суржикова І. А.
Київ 2004	Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка	Гайда Йоанна
Умань 2004.	Повідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки	Кушнір В. М.
Київ 2005	Виховання в контексті соціально-естетичної концепції Герберта (09. 00. 08)	Ільницька Л. В.
Київ 2006	Освітня діяльність та педагогічні погляди Августа-Германа Франке (1692-1727)	Завальнюк А. Р.
Київ 2007	Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі (13.00.03)	Ільченко А. М.
Київ 2008	Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. С. Нілла (1883-1973)	Муравська С. М.
Київ 2008	Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана	Степаненко А.В.
Полтава 2009	Моральне виховання особистості в педагогічній системі гуманіста Еразма Роттердамського.	Год Н. В.
Дрогобич 2009.	Коменіана в українській педагогічній історіографії (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)	Лучкевич В. В.
Луганськ 2009	Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз та К. Ушинського	Ваховський М.Л.
Черкаси 2009	Розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа	Титаренко О. І.
Івано-Франківськ 2009	Дидактична система Йогана Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти	Федчишин Н. О.

Кіровоград 2010	Взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання у педагогічній спадщині Джона Локка (1632 – 1704 рр.)	Габелко О. М.
Рівне 2010.	Освітня діяльність та педагогічні погляди Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа (1723-1761 рр.)	Завальнюк В. В.
Ужгород 2000	Животворна змагальність освіти: Життєвий шлях, науково-педагогічна діяльність Ярослава Грицьковяна	Зимомря М., Талапканич М., Зимомря І.
Тернопіль 2010	Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена	Мартинюк О. Б.
Луганськ 2010	Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О.С. Нілла	Некрутенко О.Б.
Херсон 2011	Педагогічна система Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору	Гоштанар І. В.
Полтава 2012.	Еразм Роттердамський – «наставник Європи»: історичні та педагогічні нариси.	Год Б. В., Год Н. В.
Тернопіль 2012	Педагогічні ідеї Германа Гмайнера та їх реалізація в Австрії та Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)	Карпенко О. Є.
Київ 2012	Розвиток теорії і практики освіти дорослих у педагогічній спадщині Малколма Ноулза (1913 – 1997 рр.)	Литовченко І. М.
Суми 2012	Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.)	Рубан Л. М.
Київ 2012	Педагогічні ідеї Конфуція у культурно-історичному вимірі	Шпарик О. М.
Херсон 2013	Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля	Габелко О. М.
Луганськ 2013	Педагогічні ідеї та освітня діяльність К. Роджерса (1902 – 1987 рр.)	Завальнюк В. В.
Ялта 2013	Теорія наукової освіти в педагогічній спадщині С.І. Гессена (1887-1950 рр.)	Зимомря М., Талапканич М., Зимомря І.

Дрогобич 2013	Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених	Сторонська О. С.
Умань 2014.	Педагогічні засади «школи дії» В. А. Лая в контексті європейської реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття	Веремюк Л. Л.
Київ 2014	Ідеї вільного виховання у творчій спадщині Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947)	Гончар І. Г.
Дрогобич 2014	Педагогічні погляди та управлінська діяльність Егертона Раєрсона (1803-1882)	Гук Л. І.
Запоріжжя 2014	Педагогічна концепція В. Г. Кіппатрика та її вплив на розвиток освіти у різних країнах	Куліченко А. К.
Київ 2015	Комунікативна педагогіка у науковій спадщині американського вченого Томаса Гордона (1918–2002 рр.)	Ісаєва С. Д.
Кропивницьки 2015	Красзнавчий туризм в педагогічній системі польського вченого Казимира Денека	Захарова О. В.
Кіровоград 2015.	Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз	Міленіна Г. С.
Ніжин 2015	Науково-педагогічна спадщина Ніколая Фредеріка Северіна Грунтвіга в контексті розвитку освіти Данії	Шугалій Н. Є.
Київ 2015.	Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз.	Якименко С. І., Міленіна Г. С.
Рівне 2016	Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності:	Дичківська І. М.
Мелітополь 2016	Виховання моральної особистості у творчості Джона Рональда Руела Толкіна	Лабунець Ю. О.
Запоріжжя 2016	Організаційно-педагогічні концепти Ч. В. Еліота (кінець ХІХ – початок ХХ століття)	Лятуринська С. Е.
Дрогобич 2016	Педагогічна спадщина Хелен Паркхерст у контексті розвитку педагогіки США у першій половині ХХ століття	Петречко М. О

Дрогобич 2016	Педагогічна діяльність Ярослава Грицьковяна в контексті розвитку українського шкільництва в Польщі (1956 – 2010 рр.)	Шагала Л. Б.
Кіровоград 2016	«Будинок вільної дитини» К. М. Вентцеля в історії розвитку вітчизняної школи	Шарошкіна Т. А.
Умань 2016	Науково-педагогічна та реформаторська діяльність Петера Петерсена (1884 – 1952 рр.)	Штик О. В.
Дрогобич 2017	Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака	Мисько В. І.
Мелітополь 2017.	Освітня діяльність та педагогічні погляди Адольфа Райхвайна (1898–1944 рр.)	Торбунова Н. В.
Умань 2018	Соціально-педагогічні ідеї у творчій спадщині Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947 рр.):	Гончар І. Г.
Львів 2018	Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре	Турчин, І. М.
Мукачево 2019	Розвиток ідей про пансофічну освіту Яна Амоса Коменського у сучасній педагогіці	Новосад В. П.
Старобільськ 2020	. Філософсько-педагогічні погляди Аль-Фарабі	Ал-Самаррай А. Х. М.
Львів 2020	Егертон Раєрсон: діалог зі сучасністю	Гук Л. І., Гаврилук, М. В., Муқан Н. В.
Запоріжжя 2021	Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє)	Мартьянова М. Є.
Запоріжжя 2024.	Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі	Григор'єва Н. А.
Київ 2024	Адольф Дістервег: педагогічна концепція	Хромець В.

**Вибірка монографій і дисертацій 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., які
відзначаються високим рівнем персоніфікації висвітлення розвитку освіти
та педагогічної думки в зарубіжжі**

Рік, спеціальність	Назва	Автор
Київ 2000.	Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасні школі за ідеалами вальфдорфської педагогіки:	Іонова О.М
Луганськ 2000	Проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.)	Ханенко В. С.
Харків 2002.	Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва	Ваховський Л. Ц.
Київ 2004	Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ — першої половини ХХ століття	Баріло О. А.
Харков 2004.	Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ століття	Белова С. А.
Луганськ 2004	Розвиток філософії освіти в американському Просвітництві (друга половина ХVІІІ – початок ХІХ ст.)	Калюжна В. Ю.
Київ 2004	Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах	Новосельська В.В
Київ 2004.	Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ — першої половини ХХ століття.	Растрігіна А. М.
Харків 2008	Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ — початку ХХ століття	Кравцова Т.О.
Тернопіль 2009	Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя	Мармураш Л. П.
Луганськ 2004	Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ ст.)	Кемінь Г. М.
Полтава 2008	Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї	Кравцова Н. Г.

Продовження табл.

Харків 2008	Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки	Лупаренко С. Є.
Тернопіль 2009.	Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя	Мармураш Л. П.
Київ 2011	Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті.	Литвин Л. В.
Суми 2011	Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х рр. ХХ століття.	Осьмук Н. Г.
Дрогобич 2012	Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.):	Квас О. В.
Умань 2013	Теорія і практика альтернативної шкільної освіти дітей у країнах Європейського Союзу	Заболотна О. А.
Івано- Франківськ 2017	Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).	Чопик Ю. С.
Луганськ 2013	Духовно-моральна парадигма освіти в спадщині ранньохристиянських педагогів Середньовічної Європи.	Цебрій І. В.
Київ 2018	Корекція пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії.	Родненко М. Є.
2021	Розвиток ідей Дальтон-плану в шкільній освіті США, Нідерландів, Польщі	Воробйова Л. В.

Вибірка виданих в Україні перекладів праць зарубіжних педагогів та праць про їхні життя і творчість (складено авторкою за роками появи)

Воспитание души. Избранные педагогические сочинения М. К. Ганди / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Кировоград, 1992.

Педагогика Правды и Ненасилия. Избранные педагогические сочинения М. К. Ганди. пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Симферополь, 1993.

Джеймс В. Прагматизм. Київ: Вид. дім «Альтернативи», 2000.

Дьюї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. І. Босака та ін. Львів: Літопис, 2003.

Краних Э. М. Антропологические основы вальдорфской педагогіки / пер. с нем. Е. Ключова. Київ: Генеза, 2008.

Махатма Ганді. Педагогіка ненасильства / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2009.

Ольчак-Ронікер Й. Януш Корчак. Сторінками біографії / пер. з пол. А. Павлишин/ Київ: Дух і Літера, 2012.

Гатто, Д. Т. Прихована історія американської освіти: глибоке дослідження в'язниці сучасного шкільного навчання / кер. проекту укр. вид-ня М. Кондзелка. Львів: ДІОР-К, 2016.

Махатма Ганді. Педагогіка ненасильства / пер. с англ., вступ. ст. В. А. Василенко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2016. Вид. 2-ге, доп.

**Вибірка матеріалів проведених в Україні наукових конференцій,
присвячених персоналіям зарубіжних педагогів (складено авторкою)**

Гуманістичні ідеї педагогічної спадщини Януша Корчака в ХХІ столітті: матер. наук.-практ. конф., 22–23 жовтня 2003 р., м. Умань / гол. ред. В. Г. Кузь ; редкол. : О. А. Біда, Е. С. Вільчковський, О. М. Коберник. Київ: Наук. світ, 2003.

Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 420-річчя від дня народження): Матер. Всеукраїн. пед. читань (27 березня 2012 року, м. Херсон) / за ред. В.В. Кузьменка та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012.

Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 425-річчя від дня народження): Матер. II Всеукр. пед. читань (24 березня 2017 року, м. Херсон) / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017.

Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): Матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжн. уч., 10-11 листопада 2022 р. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022.

Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання : зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. уч., 16 трав. 2023 р., Київ / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Вінниця: ТВОРИ, 2023.

Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фр'юбеля: Зб. матер. міжн. наук.-практ. семінару (Херсон, 22 березня 2012 р.). Херсон, 2012.

Я. А. Коменський – фундатор наукової педагогіки (з нагоди 430-річчя від дня народження видатного педагога): матер. VII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. 10-11 листопада 2022 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022.

Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 20-21 квітня 2023 / за заг. ред. Л. Є. Петухової та ін. Івано-Франківськ. 2023.

Зарубіжні педагогічні персоналії*, про яких є статті в «Енциклопедії освіти» (складено авторкою)

Адлер Альфред (1870-1937) – австрійський психолог;

Аристотель (384-322 до н. е) – давньогрецький філософ;

Брунер Джером-Сеймур (1915 – 1998)- американський психолог;

Бубер Мартін (1878 – 1965) – німецько-єврейський педагог, філософ. письменник;

Вебер Макс (1864 – 1920) – німецький соціолог, історик, економіст;

Вентцел Костянтин (1857 1947) – педагог, теоретик і пропагандист вільного виховання;

Вунд Вільгельм (1832 – 1920) – німецький, фізіолог, психолог, філософ;

Ганді Махатма (1869 – 1948) – індійський державний діяч, педагог, філософ;

Гете Йоган (1749 – 1832) – німецький письменник, філософ;

Декарт Рене (1596 – 1650) – французький математик, філософ, фізіолог;

Декролі Жан Овід (1871 – 1932) – бельгійський психолог, педагог, прихильник концепції «нового виховання»;

Джеймс Вільям (1842 – 1910) – американський психолог, філософ;

Дістервег Фрідріх (1790 – 1866) – німецький педагог, філософ;

Дьюї Джон (1859 – 1952) – американський філософ, педагог, психолог;

Еріксон Ерік (1902 – 1994) – американський психолог;

Кей Елен (1849 – 1926) – шведська письменниця, педагогиня, громадська діячка;

Кершенштейнер Георг (1854 – 1932) – німецький педагог;

Коменський Ян Амос (1592 – 1670) – чеський педагог, громадський діяч;

Конфуцій (551 – 479) – китайський філософ, педагог;

Корчак Януш (1878 – 1942) – польський педагог, дитячий письменник;

Лай Вільгелм (1862 – 1926) – німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки;

Лернардо Да Вінчі (1452 – 1519) – італійський мислитель, вчений;

Лессінг Готхольд (1729 – 1781) – німецький філософ, естетик, драматург;

Локк Джон (1632 – 1704) – англійський філософ, педагог;

Лютер Мартін (1483 – 1546) – німецький церковний діяч;

Маслоу Абрагам-Гарольд (1908 – 1970) – американський психолог;

Мід Маргарен (1901 – 1978) – американський психолог, соціолог, етнограф;

Монтессорі Марія (1870 – 1952) – італійська педагогиня, лікарка;

Наторп Пауль (1854 – 1924) – німецький філософ, педагог;

Нілл Олександр (1883 – 1973) – німецький педагог, прихильник теорії вільного виховання;

Оконь Вінцент (1914 – 2011) – польський педагог, психолог;

Піаже Жан (1896 – 1980) – швейцарський психолог, філософ, педагог;

Рабле Франсуа (1494 – 1533) – французький письменник-гуманіст;

Роджерс Карл (1902 – 1987) – американський психолог;

Руссо Жан-Жак (1712 – 1778) – філософ, письменник, педагог;

Торндайк Едуард (1874 – 1949) – американський психолог, педагог;

Фрейре Пайло (1922 – 1997) – бразильський педагог;

Френе Селестен (1896 – 1966) – французький педагог;

Холл Гренвілл (1844 – 1924) – американський психолог, засновник педології;

Штайнер Рудольф (1861 – 1925) – австрійський філософ і педагог.

* Шрифтами позначені діячі, які мають: «**високий**», «*середній*», «низький» рівні дослідження в українській історико-педагогічній науці.

Інформація про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ НАФТИ І ГАЗУ

вул. Карпатська, 15, м. Івано-Франківськ, 76019, тел./факс (0342) 54-71-39,
тел. (0342) 54-72-66 e-mail: admin@nung.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02070855

13.10.2025 № 46-87-65

Довідка

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кривцун Неоніли Зеновіївни «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки (загальна педагогіка та історія педагогіки) з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Кафедра документознавства та інформаційної діяльності та кафедра англійської мови упродовж 2023–2025 рр. проводила системну апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Н. З. Кривцун «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)». У процесі освітньої та науково-дослідницької діяльності матеріали дисертації Н. З. Кривцун використовувалися здобувачами вищої освіти, а також науково-педагогічними працівниками. Основні наукові публікації здобувачки, де докладно висвітлено питання історіографічного аналізу персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів, слугували цінним джерелом для підготовки магістерських і курсових робіт, написання статей та розроблення навчально-методичних матеріалів. Здобуті результати знайшли застосування в навчальному процесі, зокрема під час викладання дисципліни «Професійної педагогіки», «Методологія бібліотекознавства, архівознавства та інформології» для студентів магістратури. Це сприяло вдосконаленню змісту освітніх курсів, підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів та формуванню їх глибшого розуміння історико-педагогічних та історіографічних процесів і їх значущості для сучасної професійної практики.

Під час викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів групи ІС, спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» (освітня програма «Архівна та бібліотечна справа») Н. З. Кривцун інтегрувала результати власних наукових досліджень з історіографії та архівознавства. Такий підхід дав змогу не лише поглибити зміст навчальних занять актуальними відомостями про розвиток документознавчої науки та практики, а й забезпечити міждисциплінарний зв'язок із фаховими дисциплінами студентів. Залучення історіографічного та архівознавчого матеріалу сприяло формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх документознавців, розвитку навичок роботи з першоджерелами й аналітичного мислення, а також підвищило науково-методичний рівень викладання англійської мови.

Основні результати дослідження засвідчили його наукову новизну, практичну цінність і доцільність упровадження отриманих напрацювань у навчально-виховний процес закладів вищої освіти. Проведена апробація переконливо підтвердила актуальність теми, наукову значущість дисертаційної роботи та її суттєвий внесок у розвиток української педагогічної історіографії.

Проректор з науково-педагогічної роботи
кандидат технічних наук, доцент



Сергій ЗІКРАТИЙ

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника



вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

20.10.2025 № 03.04-29/А

На № _____ від _____

Довідка

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кривцун Неоніли Зеновійвни «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки (загальна педагогіка та історія педагогіки) з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика впродовж 2023–2025 рр. здійснювала цілеспрямовану апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Н. З. Кривцун «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)». У процесі освітньої та наукової діяльності здобувачі вищої освіти різних рівнів (бакалаври, магістри, аспіранти), а також викладачі активно використовували матеріали дослідження. Основні публікації здобувачки, у яких ґрунтовно проаналізовано проблематику історіографічного вивчення персоналій зарубіжних культурно-освітніх діячів, стали важливим джерелом для підготовки курсових і магістерських робіт, написання наукових статей, розробки навчально-методичних матеріалів. Результати дисертаційного дослідження широко інтегровано в навчальний процес під час викладання курсів для студентів магістратури та аспірантури. Зокрема, вони були використані під час викладання низки дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Психолого-педагогічні засади здоров'я», «Методика виховної роботи» та інших. Це сприяло підвищенню якості освітнього процесу, удосконаленню змісту навчальних курсів і формуванню в майбутніх педагогів глибшого розуміння історико-педагогічних процесів, а також їх значення для сучасної професійної діяльності. Цінними для здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників є розроблені дидактичні матеріали до курсу за вибором.

Основні результати дослідження Н. З. Кривцун були оприлюднені у фаховому часописі «Гірська школа Українських Карпат» (№ 29, 2023 р.; № 30, 2024 р.; № 31, 2025 р.), що забезпечило їхнє широке представлення в академічному середовищі, у численних виступах на наукових конференціях.

Результати дослідження Н. З. Кривцун обговорено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика (протокол № 1 від 26 серпня 2025 р.), де наголошено на важливості їхнього використання для підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери. Проведена апробація переконливо засвідчила наукову цінність дисертаційної роботи та підтвердила її вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, зокрема української педагогічної історіографії, історії-педагогіки тощо.

Проректор з науково-педагогічної роботи
доктор фізико-математичних наук, професор



Завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
кандидат педагогічних наук, доцент

Сергій ШАРИН

Любов ПРОКОПІВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна

тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02

http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02070987 Державна Казначейська служба України

МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061

№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029

Валютний рахунок UA613223130000026009000028110,

UA273223130000026005000028567 в Укресімбанку

м. Львова МФО 322313

№ 3025-Н від 06.10.25

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine

Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02

http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua

Code EDRPOU 02070987 State Treasury Service of Ukraine

MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061

Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029

Foreign Currency Acc.No. UA613223130000026009000028110,

UA273223130000026005000028567

in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313

на № від

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кривцун Неоніли Зеновійни «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки (загальна педагогіка та історія педагогіки) з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Кафедра початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка впродовж 2023–2025 рр. здійснювала апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Н. З. Кривцун «Персоналії зарубіжних культурно-освітніх діячів в історіографії української педагогічної науки (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)».

У процесі освітньої та наукової діяльності здобувачі вищої освіти різних рівнів (бакалаври, магістри, аспіранти), а також науково-педагогічні працівники активно використовували матеріали дисертаційного дослідження Н. З. Кривцун, його основні положення та висновки, висвітлені в публікаціях здобувачки у фахових наукових виданнях України та в зарубіжних журналах.

Результати дослідження були інтегровані в освітній процес під час викладання дисциплін для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Зокрема, вони використовувалися в процесі вивчення курсів «Освітологія», «Педагогічна антропологія», «Педагогічні інновації в Україні та за рубежом» та ін. Це сприяло підвищенню ефективності освітнього процесу, збагаченню змісту навчальних курсів і формуванню в майбутніх педагогів глибшого усвідомлення історико-педагогічних явищ та їхньої ролі в сучасній професійній діяльності, цілісного розуміння розвитку історико-педагогічної науки та значення зарубіжних культурно-освітніх діячів у контексті українського педагогічного дискурсу.

Проведена апробація результатів дисертаційного дослідження засвідчила актуальність обраної тематики, підтвердила наукову та практичну цінність для розвитку вітчизняної педагогічної науки та освітньої практики, вагомий внесок у розвиток української педагогічної історіографії.

Проректорка з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка
докторка педагогічних наук, професорка

