

УДК 37.015.2(430)«19»

Некрасова С.М.

ЦІЛІ ОСВІТИ: ВЕРСІЯ НІМЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Актуальність статті. В умовах модернізації освіти та оновлення національної школи в Україні визначення шляхів реформування і входження нашої держави у світовий культурно-освітній простір особливого значення набуває переорієнтація навчання і виховання з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку, що підкреслено у Національній доктрині розвитку освіти, яка визначає стратегічні напрями і цілі цього розвитку. Значної уваги в цьому контексті набуває аналіз сучасних теоретичних надбань зарубіжної школи та практичного досвіду раціонального використання цих надбань.

Одним із центральних питань у теорії педагогіки завжди було та залишається визначення ідеалу та мети навчання та виховання. Багато в чому саме від цього залежить вирішення вченими та педагогами – практиками освітніх завдань. У глибинах людської свідомості завжди існувала потреба критичного аналізу і осмислення сучасності та проектування її в майбутнє. Наявність цієї потреби і є вихідним пунктом виникнення ідеалів виховання, які, реалізуючись у педагогічному процесі за допомогою цілей виховання, представляють собою одне з основних явищ педагогічної дійсності.

Зміна політичних, соціальних та особистісних пріоритетів у нашій країні вимагає перегляду й головної мети освіти. У пошуках виходу із кризи сучасна освіта орієнтується на суб'єктів дії, і в процесі ліквідації наслідків недемократичного навчання і виховання на перший план поступово виходить людина як мета прогресу. Врахування її внутрішнього потенціалу в процесі особистісного зростання й самодостатності, а також створення необхідних і належних умов, в яких кожен учень або студент мав би можливість відкривати в собі якості суб'єкта, стають головними завданнями освіти. Саме тому проблема людини в наш час є своєрідним епіцентром усіх філософських і педагогічних пошуків, а повнофункціональна особистість учителя і учня – головним концептом людинознавчих педагогічних парадигм у різноманітних напрямках модернізації освіти. Імперативним серед них є гуманізація виховання і навчання [1, с. 24], яка останнім часом поповнюється.

Стан дослідження проблеми. У 90-х рр.. ХХ – на початку ХХІ ст.. відбулися суттєві зміни у підходах до аналізу освітніх процесів у зарубіжжі. Дослідження набули більш об'єктивного характеру, ширшою і досконалішою стала їх методична база, розширилося предметне поле. Особливості діяльності систем освіти розвинених країн, пріоритетні напрямки їх розвитку стали предметом дослідження Н.Абашкіної, А.Валицької, А.Василюк, Б.Вульфсона, О.Джуринського, В.Жуковського, І.Зюзяна, М.Євтуха, К.Корсака, В.Кравця, М.Красовицького, М.Лещенко, З.Малькової, Н.Ничкало, В.Мадзігона, Л.Пуховської, І.Руснака, К.Салімової, О.Сухомлинської та інш.

У цілому ряді робіт вітчизняних і російських науковців зосереджується увага на характеристиці філософських та ідеологічних основ сучасних освітніх реформ у розвинених країнах, особливостей розробки та здійснення національної та наднаціональної освітньої політики (Н.Абашкіна, В.Андрущенко, А.Валицька, В.Жуковський,

І.Зюзян, Т.Кошманова, М.Красовицький, В.Кремень, М.Култаєва, Н.Лавриченко, А.Ліферов, В.Лутай, З.Малькова, В.Мітіна, О.Радіонова, І.Руснак, К.Салімова).

У царині педагогічної антропології та гуманістичної методології привертають увагу розробки цієї проблеми, запропоновані німецькими вченими – антропологами, такими як О.Ф.Больнов, Й.Дерболав, К.Дікопп, Г.Здарзіл, М.Я.Лангевельд, М.Лідтке, В.Лох, Г.Роот, Е.Фінк, А.Флітнер.

Педагогічна антропологія як наука про людину стала предметом дослідження вітчизняних та російських теоретиків І.Аносова, Б.Бім-Бада, Л.Задорожної, В.Кулікова, В.Максакової, О.Огурцова, В.Платонова, В.Сагарди, В.Слободчикова, Г.Солов'єва, Т.Яркіної та інших.

Разом з тим існує недостатня дослідженість німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття, аналіз якої на нашу думку, міг би сприяти вирішенню безлічі практичних питань, які породжують певні суперечності. А саме слід констатувати той факт, що в інноваційному процесі цілеутворення перебільшують концепції сцієнтистської спрямованості, зокрема, вчених зарубіжних країн, в той же час відсутній попит на антропологічні здобутки німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття, що запропонували педагогіці людиноцентристську орієнтацію в стратегії і тактиці навчання.

Робота виконана згідно плану НДР Мелітопольського державного педагогічного університету, кафедри педагогіки і педагогічної майстерності при розробці теми “Формування гуманістичних цінностей молоді в умовах сучасної української школи в світлі Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті” (реєстраційний № 0104U005182).

Мета статті. Теоретично реконструювати німецьку педагогічну антропологію другої половини ХХ століття як методологію

цілепокладання в освіті. Для досягнення поставленої мети використовувались наступні методи дослідження:

- загальнонаукові: аналіз (історіографічний, порівняльний), синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення та аналогія, що є необхідними для з'ясування особливостей розвитку теоретичних підходів, покладених в основу розробки стратегій цілей освіти в німецькій педагогічній антропології;

- проблемно-порівняльний, який дає змогу виявити тенденції, умови, технології, методи педагогічного процесу;

- структурний, що забезпечує вичленування різних концептів щодо цілей у педагогічній антропології;

- системний, що стає необхідним для з'ясування вихідних параметрів, мети, завдань німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття.

Результати дослідження. Якщо розуміти мету як те, до чого хтось прагне, чого хочуть досягти [3, с. 520], то метою освіти і виховання слід обумовити наперед визначені результати в розвитку й формуванні особистості, яких намагаються досягти в процесі освітньої і виховної роботи. Знання мети дає педагогу чітке уявлення про те, яку людину він повинен формувати і, природно, надає його роботі необхідну спрямованість і осмисленість.

Відомо, що цілі освіти й навчання виконують системоутворюючу функцію в педагогічній діяльності: саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів навчання й освіти; зупиняючись на тих або інших методах навчання, ми фактично відповідаємо на запитання, для чого вчити; формулювання педагогічних цілей відповідає на запитання, чому вчити, які завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні) повинна уміти вирішувати та людина, яка навчається, за допомогою отриманих знань, умінь, навичок,

переконань, установок тощо. Отже, цілеспрямованість виховання означає обґрунтовану послідовність цілей виховання, постійне корегування виховних дій. Ціль визначає характер не лише окремих виховних впливів, а й усього процесу виховання.

В умовах сучасної динаміки культури, соціальності, науки освіченість здобуває функціональний характер, що означає наявність у людини особистісної готовності ставати іншим, здатності й схильності до безперервної освіченості. Ми погоджуємося з думкою В.Балханова та Л.Іванкіної, що інтенції, викликані сучасною культурною ситуацією, коли відбувається зсув культури як середовища у бік культури як об'єкту, дозволяють зафіксувати два основних для освіти моменти: зміна архетипів у сучасній культурі й факт пріоритету полягання цінностей стосовно будь-якої наявної освітньої системи. Із цим зв'язане прагнення у формальній освіті вийти за рамки інтелектуального дискурсу й існуючих форм, що викликає потребу в нових педагогічних моделях, новій педагогічній культурі, новому змісті педагогічного процесу. Освіта стає адекватним новим придбанням антропологічної проблеми – гри, абсурду, іронії, парадоксу як способам людського буття. Вона усуває заданість ззовні, і людина одержує волю власного визначення, що потрібно в сучасному інформаційно-комунікативному світі. Направляючи свій зміст у рефлексивну сферу роботи свідомості, освіта повертає своє справжнє призначення – сприяти вільному й самостійному влаштуванню людського буття [2, с. 6].

В 90-і роки ХХ століття поступово відбувається налагодження взаємозв'язку між антропологією й педагогікою, оскільки, з одного боку, педагогіка звертається до філософської антропології при осмисленні людського буття, цілей виховання й освіти (і, звичайно, при з'ясуванні змісту людського життя), а з іншого боку – філософська антропологія звертається до конкретно-педагогічних розробок при розкритті суті

антропологічного підходу. В останні десятиліття зовсім очевидний процес налагодження відносин між філософською й педагогічною антропологією, подолання колишнього розриву між ними й знаходження точок дотику, істотних як для філософії, так і для педагогіки. У створенні педагогічної антропології (яка по-різному орієнтується на філософсько-антропологічні підходи) прийняли саму активну участь такі теоретики педагогіки й педагоги, як Отто Фрідріх Больнов, Йозеф Дерболав, Карл-Хейнц Дікоп, Герберт Здарзіл, Йозеф Лангевельд, Макс Лідтке, Вернер Лох, Генріх Рот, Ейген Фінк, Андреас Флітнер [4].

На думку представника та засновника основних ідей філософського напрямку у педагогічній антропології Отто Больнова антропологія є ключем для будь-якої педагогічної системи, що будь-яка система освіти імпліцитно або експліцитно ґрунтується на визначенні виховання і цілей освіти.

Інший представник філософського напрямку у педагогічній антропології В.Лох у статті “Педагогічний зміст антропологічного способу розгляду” стверджує, що антропологічний підхід до проблем педагогіки завершив розповсюджені в педагогічних колах після другої світової війни пошуки ідеалу людини, коли в обстановці загального духовного сум'яття в самій людині намагалися знайти нову орієнтацію й нову опору для теоретичної й практичної роботи. Педагогічна антропологія, за В.Лохом, ставить перед собою наступні завдання: визначити, що педагогіка бачить у людині (не взагалі, а тільки з педагогічної точки зору); як проявляється людина в педагогічних категоріях; які сторони людини виступають на передній план, які залишаються в тіні. Предметом педагогічної антропології є тільки *Homo educandus* [5]. Методологічне значення антропологічних підходів В. Лох бачить і в тім, що сама сучасна людина надзвичайно мінлива. Об'єкт педагогічних досліджень міняється безупинно, що називається “під рукою”. Ця постійна “мінливість” об'єкта виховання не дає можливості

остаточно визначити в педагогіці поняття людини й виводить педагогіку з рівноваги. “Сьогодні вже стало майже правилом, – пише В. Лох, – що людина в процесі виховання з'являється іншим, чим ми припускаємо. Основний висновок, до якого приходять вихователі, полягає в тому, що нині той, кого виховують, не бажає підкорятися приготівленим для нього формам виховання. Сила виховання в значній мірі поставлена під сумнів різноманітним іншим суспільним впливів, що діють на молодь сильніше, ніж виховні установи. Наслідком цього є те, що виховання вийшло зі своєї традиційної стабільності й придбало експериментальний характер. Системи виховання й освіти перебувають у стані перманентних реформ, а “освітні плани” витиснули освітні традиції. Тому ніхто з педагогів сьогодні не вірить у те, що виховання може змінити людини, тому що кожний знає, що людина міняє виховання” [9, с. 168].

В.Лох вважає антропологічний підхід органічним елементом усякого виховання, моральною необхідністю виховання, тому що “усяка педагогічна практика, – говорить він, – повинна включати певне розуміння людини, а кожна інтерпретація сутності людини повинна впливати на його виховання” [9, с.179].

Згідно позиції К.Г.Дікоппа – німецького теоретика педагогіки, представника трансценденталістського напрямку у педагогічній антропології, педагогічна антропологія призвана осмислити положення людини в соціальних структурах. Причому найбільш фундаментальною структурою людського буття є розуміння самого себе. Тому педагогічна антропологія повинна тематизувати ті педагогічні дії, які ведуть до становлення людини, до його самосвідомості, і сприяти змістовному визначенню діяльності вихователів і вчителів. Для К.Г.Дікоппа безсумнівним є необхідність виховання й освіти для становлення людини як людини. Виявити принцип виховної дії – основне завдання педагогічної антропології. Тим самим педагогічна антропологія виконує функцію

орієнтира для педагогічної діяльності, для легітимації цілей виховання й освіти, для реалізації педагогічної теорії й практики. Людина стає тією, якою вона є, лише завдяки вихованню й освіті, і педагогічна антропологія повинна, на його думку, розкрити норми виховання й освіти. Він виділяє чотири напрямки в трактуванні цілей виховання й освіти залежно від їхньої співвіднесеності із цінностями: 1) особистісно-орієнтовний підхід; 2) феноменологічний підхід; 3) соціально-співвіднесений підхід; 4) інтегративно-науковий підхід. Ці чотири підходи базуються на різних філософських передумовах і по-різному вирішують проблему законності виховної діяльності, формулюють різні цілі виховання й освіти. Сам К.Г.Дікопп відстоює особистісно-орієнтовану педагогічну теорію й практику, що базується на антропології [4].

На думку екзистенціаліста Е.Фінка основним феноменом людського існування є саморозуміння людиною себе, самоінтерпретація людиною власного життя. Вирішальними феноменами людського життя є смерть, праця, страх, любов, панування, гра. Аналітика людського існування – це основа для педагогічної теорії й практики. Будь-який феномен людського існування припускає такі виміри, у яких виховання й освіта здійснюють свої функції смислополягання й смислздійснення. Вони й формують окремі області виховання й освіти, сприяють ідентифікації людиною певних проблем життя, істотних для педагогічної й освітньої діяльності. Виховання й освіта трактуються Фінком як живий процес досягнення змісту, що здійснюється в ході життя людини й у його співвідношеннях зі світом. Зміст людського життя не заданий ззовні, а корениться в розуміючому відношенні людини до самої себе й світу, що нею сприймається. Фінк говорив про “екзистенціальну антропологію”, що розкриває фундаментальну структуру людини у філософському світлі. Фінк укореняв в “світовідношенні” людину й інші екзистенціальні структури – такі, як “самобуття”, “буття з іншими”, “буття-у-речах”. Для

нього це – похідні екзистенціали, а їхнє джерело – фундаментальна структура відкритості людини миру й саморозуміння. Зі світовідношення Фінк виводить всі п'ять характеристик людського існування – смерть, праця, панування, любов, гру. Всі ці феномени пізнавані –цим пояснюється можливість виховання й смислополягання [4].

Німецький теоретик і дослідник, який відродив педагогічну антропологію, представник інтегративної моделі в педагогічній антропології Генріх Рот вважав, що педагогічна антропологія – це антропологія, що результати всіх гуманітарних наук привносить у науку про виховання, і вона - педагогічна, тому що використовує ці результати для рішення педагогічних проблем. Г.Рот підкреслює, що педагогічна антропологія повинна бути в суперечності з саморозвитком і саморозумінням людей, які постійно розширюються та поглиблюються. Він говорить про емпіричну педагогічну антропологію, тому що використовує результати емпіричних наук у розробці проблем педагогічної антропології.

Він вважав, що в центрі уваги педагогічної антропології повинна бути зміна людини й людської природи під впливом освіти й виховання, не біологічна природа людини сама по собі, а мінливість цієї природи, можливість її культивування і її здатність до освіти й виховання, так само як і не самі по собі суспільство й культура, а тільки їхній вплив на духовне формування людини. Предметом педагогічної антропології, таким чином, є “людина, що під впливом виховних дій знаходить себе, досягає зрілості й своїй самостійності”[10, с. 19]. Г. Рот стверджував, що людський розвиток являє собою складне переплетення процесів дозрівання й навчання, які залежать не тільки від спадкоємних даних і закономірностей розвитку, але й від життєвого досвіду людини, від його цілеспрямованості.

Він розглядав людську особистість у чотирьох аспектах: як біологічна, соціальна, духовно-творча й релігійна істота. Потребу людини у вихованні він прагнув вивести з особливого положення її в природі,

тобто з її біологічної природи, яку він характеризує слабкістю інстинктів, відсутністю спеціалізації відносно певного середовища, відкритістю до навколишньої дійсності, пластичністю, наявністю інтелекту, тривалим періодом юності й т.д. Звідси він зробив педагогічні висновки й доводив, що виховання є антропологічною необхідністю для людини. Він стверджував, що слабкість організації інстинктів у людини створює передумову для підвищення її здатності до навчання, що на відміну від тварин є для людини нібито приреченням, призначенням, тобто людина “спроектована” від природи на навчання.

Навчання дитини Рот розглядає із двох сторін: 1) як шанс для того, щоб розвинути здатності, форми й способи майбутньої діяльності, умінь і поведження, необхідні для навколишнього середовища, у яку людина “вроджується”; 2) як необхідність “проекування” такої істоти стосовно до навколишнього середовища, що у свою чергу визначає процес навчання й виховання людини. Тут висловлюється припущення, що соціальне життя людини спочиває на інстинктах, що носять родовий характер, тобто основу людини як соціальної істоти становить нібито біопсихічний фундамент [6, с. 144]. Г. Рот акцентував увагу також на ідеалах людини, орієнтуючих установках, до яких він прагне і які визначають цілі виховання. Простежуючи історичні зміни цілей, ідеалів виховання й освіти, він дійшов висновку, що питання про ідеали впирається в питання про призначення людини.

Ядром педагогічної антропології на думку іншого представника інтегрального напрямку Й.Дерболава є тематизація процесу розвитку дитини до підлітка, тому педагогічна антропологія збігається з теорією людської особистості, з генезисом особистості. Цей підхід і визначає, на його думку, всю освітню дійсність і педагогічну практику. Педагогічна антропологія в трактуванні Дерболава збігається із вченням про становлення Я і є теорією індивідуального самоздійснення. Саме це

самоздійснення проходить ряд етапів на шляху до досягнення людяності й змісту людського життя. Людина, досягаючи певних цілей, розсовує обрій своїх цілей і досягає зрілого усвідомлення людяності [7, с. 63].

Для іншого теоретика інтегральності М.Лідтке педагогічна антропологія - приватна наукова дисципліна про людину, що інтегрує результати інших наук під кутом зору педагогіки. У статті “Область завдань педагогічної антропології” (1972) він виділяє три найважливіших завдання педагогічної антропології: 1) вироблення антропологічних даних і їхня оцінка під кутом зору виховання й науки про виховання (тут же Лідтке звертає увагу на детермінанти, що визначають образ людини, на передумови, що роблять можливим виховання, на наслідки, що випливають із розуміння виховання й педагогіки з антропологічної точки зору); 2) визначення цілей виховання й освіти; 3) з'ясування того внеску, що вносить педагогіка в загальну антропологію [4]. Його концепція педагогічної антропології базується на прагненні залучити до рішення проблем педагогіки еволюційну теорію, дані біологічних наук. На противагу практико-орієнтованій педагогічній антропології, тобто на противагу орієнтації педагогіки на осмислення практики виховання й освіти, він прагне узагальнити в педагогічній антропології дані про розвиток людських здатностей і способи поведінки, отримані генетикою, екологією, етологією і особливо теорією еволюції [8, с. 179].

Як підкреслює інший представник інтегрального підходу у педагогічній антропології М.Я.Лангевельд, центральним пунктом педагогічної антропології є здійснення сенсу людського існування в ході виховання й освіти. Тим самим ядром його концепції є генезис особистості й роль виховання в цьому процесі. Теоретична педагогіка ототожнюється їм з педагогічною антропологією, а антропологічний спосіб розгляду є для нього введенням у теоретичну педагогіку. Людина для нього виявляється тією істотою, що має потребу у вихованні,

виховується й закладається вихованням. “Те, що людина є істотою, що виховується, буде виховуватися й ґрунтується на вихованні, є сама фундаментальна характеристика образу людини”, – писав він в 1965 р. у статті “Антропологія й психологія вихователя”.

Антропологічний підхід М.Я.Лангевельд застосовує насамперед до дитинства і юнацтва, які розглядаються їм виходячи з перспектив буття людини, де антитеза буття й повинності буде переборена. При визначенні змісту людського життя й визначення цілей виховання й освіти педагогіка не може не звернутися до антропологічного способу думки. Визначення сутності людини, її «сутнісне бачення» виявляється тією перспективою, що і дозволяє осмислити педагогічні проблеми дитини і юнака. Побудована Лангевельдом педагогічна антропологія виходить із ідеї про те, що дитина – специфічна форма людського буття, а виховання становить основну ситуацію буття людини. Людина в її інтерпретації є істотою, що вільно приймає рішення й ціннісно обумовленим у рамках історичних норм [4].

Г.Здарзіл стверджує, що педагогічна антропологія розкриває ті висновки, які робляться на підставі філософського категоріального аналізу, і звертається насамперед до формулювання цілей виховання й освіти, що може здійснюватися лише при співвіднесенні філософської рефлексії із цінностями культури. Цей аксіологічний вимір досить важливий для педагогічної антропології, що визначає цілі виховання й освіти. Антропологічний категоріальний аналіз виявляє чотири особливості людини - її рефлексивність, її самовизначення, її самоформування й саморепрезентацію. Педагогічна антропологія повинна, за словами Здарзіла, побудувати новий образ людини і тим самим задати нормативну основу педагогічної рефлексії й педагогічної діяльності [4].

Висновки. Підводячи підсумки, можна сказати, що німецька педагогічна антропологія другої половини ХХ століття, що представлена

О.Ф.Больновим, Й.Дерболовом, К.Дікоппом, Г.Здарзілом,
М.Я.Лангевельдом, М.Лідтке, В.Лохом, Г. Роотом, Е.Фінком, А.Флітнером:

- зробила аналіз тих уявлень про виховання й освіту, які приймаються представниками педагогічної антропології, дозволив виразити специфіку процесів виховання і освіти в антропологічних поняттях ;

- визначила джерельну базу щодо ціле визначення в освіті;

- розкрила антропологічний зміст мети освіти, яка має відповідати особистісним біосоціодуховним програмам людини.

Перспективи подальших досліджень розглядаються нами як можливість інтеграції в освітній простір антропологічної інноватики німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття щодо ціле покладання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аносов І.П. Педагогічна антропологія / І.П.Аносов – К. : Твім інтер, 2005. – 264с.
2. Балханов В.А. Образование - путь к общности человечества / В.А.Балханов, Л.И.Иванкина // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 3 – 8.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
4. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П.Огурцов // Человек. – 2002. – № 2. – С.100 – 117.
5. Яркіна Т.Ф. Освещение проблем педагогической антропологии на страницах западногерманских педагогических журналов / Т.Ф.Яркіна // Педагогика и школа за рубежом. Критико – библиографический сборник. – М.: Просвещение, 1967. – № 3. – С.3 – 15.
6. Яркіна Т.Ф. Педагогическая антропология за рубежом / Т.Ф.Яркіна // Сов. Педагогика. – 1968. – № 12. – С. 143 – 146.

7. Derbolav J. Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung // Diskussion Pädagogische Anthropologie. Munchen, 1980.
8. Liedtke M. Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung // Diskussion: Pädagogische Anthropologie. Munchen, 1980. - S. 179.
9. W. Loch. Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise. „Bildung und Erziehung“ – 1965. - Nr. 3.
10. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. - Hannover.: Hermann Schroedel Verlag KG, 1966. – 504 S.

АНОТАЦІЯ

Некрасова С.М. Цілі освіти: версія німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття. Розкривається стан дослідження проблеми визначення цілей освіти з точки зору представників німецької педагогічної антропології другої половини ХХ століття, акцентується увага на теоретико-методологічних основах та джерельній базі щодо цілепокладання в освіті, на антропологічній сутності мети навчання і виховання, яка детермінує зміст освіти та спрямовує його на відповідність особистісним (біосоціодуховним) програмам людини.

Ключові слова. *Освіта, цілі освіти, теоретичні надбання, освітні завдання, німецька педагогічна антропологія, зміст мети освіти.*

АННОТАЦИЯ

Некрасова С.Н. Цели образования: версия немецкой педагогической антропологии второй половины ХХ столетие. Раскрывается стан исследования проблемы определения целей образования с точки зрения представителей немецкой педагогической антропологии второй половины ХХ столетия, акцентируется внимание на теоретико-методологических основах и источниковой базе относительно целеполагания в образовании, на антропологической сущности цели

обучения и воспитание, которая детерминирует содержание образования и направляет его на соответствие личностным (биосоциодуховным) программам человека.

Ключевые слова. *Образование, цели образования, теоретические приобретения, образовательные задания, немецкая педагогическая антропология, содержание цели образования.*

SUMMARY

Nekrasova S.N. The purposes of formation: the version of German pedagogical anthropology of second half XX century. The camp of research of a problem of definition of the purposes of formation from the point of view of representatives of German pedagogical anthropology of second half XX of century reveals, the attention is focused on theoretic-methodological bases and source base purposereckon in formation, on anthropological essence of the purpose of training and education which determines the maintenance of formation and directs it on conformity personal (biosociospiritual) to programs of the person.

Key words. *Education, aims of education, theoretical acquisitions, educational tasks, German pedagogical anthropology, the content of education purpose.*