

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (к методологии исследования)

В. Г. ОСИПОВ

Современная эпоха характеризуется принципиально новым соотношением общества и образования. Традиционно любой серьезный дисбаланс в этих взаимоотношениях (обычно осмысляемый общественным сознанием в качестве образовательного кризиса) носил спорадический характер и устранялся путем решительных, но, как правило, единичных, одноактных преобразований, в конечном итоге приводящих образовательную систему в соответствие с потребностями общественной системы в целом. Так обеспечивались стабильность и преемственность в обеих системах и их взаимоотношениях. Но сейчас ситуация стала принципиально иной. Возрастающие динамизм и темп социальной жизни в целом и изменений во всех ее сферах ставят систему образования в исключительно сложное положение, не имеющее аналогов в прошлом.

Традиционные механизмы приведения образовательной системы в соответствие с потребностями общества потеряли свою эффективность и в этих условиях не срабатывают. Они безнадежно устарели и лишь закрепляют сложившийся разрыв. Дело в том, что научная социология в принципе способна обеспечить адекватное отражение и оценку всего многообразия социальных и социально-профессиональных ролей, статусов и возможностей личности в современном обществе, в том числе и в прожективном ракурсе. Однако эта же социология теоретически обосновала по сути принципиальную невозможность их конкретной, содержательной характеристики на достаточно длительную историческую перспективу в рамках обозримого будущего. В своих оценках мы неизбежно основываемся на сегодняшних реалиях, поэтому наши знания относительно завтрашней ситуации, основывающиеся главным образом—в деталях—на экстраполяции ныне преобладающих тенденций, весьма приблизительны. Неудивительно поэтому, что некоторые из сегодняшних представлений закономерно носят несколько статичный характер, т. е. даже при условии их адекватности сегодняшним реалиям и потребностям они весьма приблизительны, а, возможно, и в чем-то одномерны. В условиях сверхдинамизма общественной жизни, резких и зачастую непредсказуемых изменений потребности общества и личности удовлетворить системе образования будет еще труднее, чем даже сегодня. Модели специалистов должны быть лабильными, особенно в своей конкретно-содержательной части. Столь же гибкими должны стать содержание образования на всех уровнях, отражающие его программы и раскрывающие его учебные пособия. Существенно измениться должны будут и методика образования, и организация учебного процесса. Словом, объективно назрела необходимость в принципиально новой концепции образования, не только учитывающей все эти реалии, но по сути исходящей из них. Так появилась одна из наиболее интересных и радикальных идей в сфере образования в нашем столетии—идея непрерывного образования. Интерес к ней чрезвычайно велик как у теоретиков, так и практиков сферы образования. Каждый спе-

специалист выделяет в этой идее в первую очередь то, что привлекательно или приемлемо именно для него. Неслучайно поэтому существует множество самых разнообразных концепций непрерывного образования, развившихся по сути дела из одной и той же исходной идеи. Последняя, кстати сказать, лишь на первый взгляд может показаться незамысловатой, теоретически несложной. Именно кажущаяся простота, даже элементарность, в сочетании с несколько упрощенной ее трактовкой некоторыми западными педагогами и социологами обусловили вначале скептическое, а затем и в общем-то пренебрежительное отношение к данной идее со стороны многих советских специалистов.

Если бы эта идея вовремя получила концептуальную оформленность в рамках научной методологии, то к решению вопроса о месте и роли образования в перестройке в целом, а тем более к перестройке самого образования в нашей стране мы пришли бы в теоретическом всеоружии. По крайней мере, не столь беспомощными и неуверенными, как сегодня. Нельзя не согласиться с мнением проф. А. Владиславлева о том, что в нашей стране и поныне нет единой науки об образовании¹. В немалой степени это результат господствовавших длительное время стереотипов о второстепенной роли образования, о его социальной периферийности. Вместе с тем в общественном сознании сегодня происходит определенный позитивный сдвиг в направлении адекватного отражения центрального положения образования в современной цивилизации и осмысления необходимости приоритетности его развития для ускорения социально-экономического, научно-технического, политического и культурного прогресса.

Ясно, однако, что важный сам по себе факт признания особо значимой социальной роли образования далеко еще не решает всех проблем. Образование пока не является, а лишь может стать эффективным инструментом социальной политики. Но для этого прежде всего оно само должно быть коренным образом преобразовано.

Необходимо наконец-то разорвать порочный круг: наше определенное отставание в основных сферах общественной жизни в немалой степени обусловлено отставанием в эффективности и качестве отечественной системы высшего и среднего образования. В свою очередь, отставание в других сферах не только усугубляет, но и прямо приводит к замедлению темпов развития образования. И если эту негативную тенденцию к замедлению темпов развития сферы образования в сравнении с мировым уровнем не переломить в короткий срок, то наше социально-экономическое и научно-техническое отставание существенно углубится, а возможности его преодоления станут еще более проблематичными. Поэтому настоятельной необходимостью становится выработка единой, новой концепции образования. Отсутствие такой концепции блокирует продвижение вперед. Эффективность любых мероприятий тактического характера будет невелика до тех пор, пока не разработана подлинно научная стратегия.

Такой единой—и к тому же единственной—теорией, позволяющей охватить и интегрировать все этажи и звенья как образовательной системы, так и параобразовательной сферы, разработать искомую действительно научную стратегию, может стать лишь теория непрерывного образования. И это еще одно обстоятельство, обусловившее резкое возрастание интереса у советских ученых к концепции непре-

¹ См.: А. Владиславлев, Образование—непрерывное (Литературная газета, 2. II. 1987, с. 10).

рывного образования. Хорошо известно также, что создание единой общественно-государственной системы непрерывного образования выдвинуто в качестве практической задачи. Создание же такой системы, разумеется, предполагает в качестве одного из неперемных условий детальную разработку теории непрерывного образования.

Наше изучение этой, находящейся пока еще на начальных стадиях своего становления, теории выявило ряд ее специфических черт. Одной из них является непосредственная зависимость успешного создания такой теории от всестороннего изучения всей реальной истории становления концепции непрерывного образования. Необходимость подобного изучения обусловлена не только тем, что, как верно отмечал К. Маркс, нет теории вопроса без его истории. Она диктуется и следующим важным обстоятельством. Дело в том, что, как нам удалось установить, научная теория непрерывного образования должна будет интегрировать многое из того, что уже сделано предшествующими социально-философскими, социологическими и социально-педагогическими разработками проблематики. Нужно избежать и повторения старых ошибок, тем более что некоторые из них до сих пор не преодолены. И, наконец, последнее по счету, но не по значимости: теория эта строится, прежде всего отталкиваясь от понимания сущности феномена. А поскольку подходов и трактовок множество и тем более поскольку они достаточно закономерно изменялись (а точнее—сменялись) с течением времени, то отвлечься от них было бы не просто нецелесообразно и нерационально, а даже невозможно, не ставя под сомнение успех создания самой теории. Именно невниманием к этому аспекту проблемы можно частично объяснить те неудачи, которые потерпели первые попытки создания такой теории.

По мнению В. А. Горохова и Л. А. Кохановой, «идея непрерывного образования и ее воплощение развиваются параллельно, одновременно»². Однако пока еще практика стихийно складывающихся форм и элементов системы непрерывного образования (стихийно—в том смысле, что отсутствует теория) значительно опережает развитие самой идеи в целостную концепцию, а затем и в теорию. Что, естественно, замедляет темп практической реализации идеи.

Советский исследователь Е. И. Огарев очень хорошо показал неспособность педагогической науки раскрыть механизм возникновения необходимости непрерывного образования, выявить обстоятельства, из которых она произросла и продолжает набирать силу. Для него как специалиста в области педагогики достаточно очевидно, что категориальный аппарат педагогики не приспособлен для раскрытия социально-экономической обусловленности непрерывного образования. Однако он сделал не совсем верный вывод о том, что краеугольный камень при построении концепции непрерывного образования должен быть заложен экономической наукой, поскольку именно она изучает законы развития общественного производства, действие которых и порождает необходимость в непрерывном образовании³. Е. И. Огарев не учитывает, что воздействие развития общественного производства на остальные сферы общественной жизни, на всю совокупность общественных отношений, надстройку, а соответственно, и на систему

² В. А. Горохов, Л. А. Коханова, Тенденции и проблемы непрерывного образования, Саратов, 1983, с. 3.

³ См.: Е. И. Огарев, Некоторые социально-экономические аспекты проблемы непрерывного образования взрослых (Проблемы непрерывного образования взрослых, Л., 1979, с. 7, 9).

народного образования, изучает, в первую очередь, теоретическая социология.

Комплексный и междисциплинарный характер проблем непрерывного образования объясняет тот факт, что очень быстро приоритет в исследованиях перешел от педагогического «измерения» к социологическому. Именно теоретическая социология, выступая на стыке ряда обществоведческих дисциплин, ведет успешное фронтальное изучение проблемы и добилась весьма ощутимых и серьезных научных результатов.

Почти вплоть до настоящего времени в силу действия целого ряда причин магистральные пути разработки концепции непрерывного образования пролегли в рамках теоретических построений буржуазной социологии и философии (в первую очередь, социологии образования). Практическая неприменимость, внутренняя противоречивость даже лучших буржуазных концепций непрерывного образования вместе с тем не исключают их довольно высокого уровня, способности быстро эволюционировать, впитывая все ценное из предшествующих гочек зрения, освобождаясь от собственных ошибок и недостатков⁴. Советским исследователям удалось в основном ликвидировать ранее наблюдавшееся хроническое отставание от мировой науки. Их усилия в деле разработки концептуальных основ и теоретической модели непрерывного образования особенно ценны и значимы для нас.

В своем развитии концепция (или, точнее, концепции) непрерывного образования прошла ряд четко дифференцированных этапов. Каждый из них обладает своей спецификой, проявляющейся, прежде всего, в переосмыслении самого понятия «непрерывное образование». Это приводит к изменению взглядов на идею, на сущность непрерывного образования, к дополнению, развитию, к радикальной перестройке самой концепции. Кроме того, каждый этап характеризуется акцентацией тех или иных конкретных аспектов проблематики непрерывного образования, каждому из них присущи свои формулировки, свой теоретический уровень, свои терминологические пристрастия. Интересно, что зачастую специфика каждого этапа проявляется даже в названиях монографий и заголовках статей.

Одна из первых попыток вычленить основные подходы к непрерывному образованию и внести в этот вопрос определенную ясность принадлежит перу В. Г. Онушкина⁵. Правильно положив в основу своего анализа трактовку сущности феномена и хронологический аспект, автор выделяет 4 этапа. На первом (50-ые—начало 60-х гг.) этапе изучения проблемы непрерывное образование трактовалось как образование взрослых с целью компенсации недостатков школьного образования или как пополнение знаний в связи с требованиями жизни. На втором этапе (60-ые гг.)—как повышение квалификации, с тем чтобы человек более эффективно участвовал в производстве. На третьем этапе (самый конец 60-х гг.)—непрерывное образование стали считать необходимостью для получения так называемой «двойной квалификации»—квалификации которая необходима для работы в различных отраслях. Наконец, на четвертом этапе (середина

⁴ Более подробно об этом см.: В. Г. Осипов, Критика буржуазных интерпретаций непрерывного образования. (Вопросы идеологической борьбы на современном этапе, Ереван, 1988, с. 97—123).

⁵ См.: В. Г. Онушкин, К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования (Проблемы непрерывного образования взрослых, Л., 1979, с. 68—69).

70-х гг.)—упор на «лайф квалификейшн»—на образование, способствующее адекватной адаптации к жизни в современном обществе. К сожалению, этому анализу присущи два недостатка. Во-первых, он слишком схематичен, а, во-вторых, автор ограничивается рассмотрением зарубежной социологической и педагогической литературы. Можно было бы упрекнуть автора и в методологической непоследовательности, но не следует забывать, что он не ставил перед собой задачи создания классификации или периодизации. По сути мы ее эксплицируем (реконструируем) из текста.

Интересную попытку периодизации истории концепции непрерывного образования предприняла Е. П. Тонконогая⁶. За критерий ею берется представление о сущности феномена. Соответственно выделяются 3 этапа: первый (до середины 60-х гг.)—непрерывное образование отождествлялось с послешкольным образованием взрослых, второй (с середины 60-х до начала 70-х гг.)—образование рассматривалось уже как вся система образования в условиях НТР и общественно-экономических изменений. Буржуазные ученые увидели в непрерывном образовании организационный принцип для реформы образовательных систем, благодаря которому удастся вывести эти системы из затяжного кризиса. И, наконец, третий этап—до начала 80-х гг. В этот период предпринимаются попытки унификации теории нахождения однозначного определения сущности непрерывного образования. При этом еще нет четкого определения этой сущности, а само понятие трактуется далеко не однозначно.

Нам представляется верным принцип, положенный в основу данной периодизации. Поэтому она последовательна и фиксирует действительно переломные этапы в осмыслении западной социологией феномена и идеи непрерывного образования. Вместе с тем по этому же принципу можно построить более развернутую, конкретную и всеобъемлющую периодизацию. Нам представляется целесообразным не локализовывать ее только регионами Западной Европы и США, а «глобализировать». При этом следует учесть и роль теоретических разработок советских специалистов. Свое отражение и классификацию должны найти также многообразные теоретические поиски конца 70-х—начала 80-х гг.

Мы намеренно ограничиваемся принципом взглядов на сущность непрерывного образования, а также анализом подхода к проблеме в целом, поскольку именно это выступает фундаментальным принципом перестройки как представлений, так и существующих образовательных систем. По нашему мнению, периодизация должна строиться, как минимум, по двум основаниям. Должны быть учтены выявленные доминирующие тенденции; обязателен также диахронический подход, позволяющий взять явление в динамике. Такая периодизация более плодотворна, чем разрабатываемые иногда «статические» и «метафизические» подходы⁷.

При всех сулимых им преимуществах наш подход накладывает и определенные ограничения. Ведь реальный исследовательский про-

⁶ См.: Е. П. Тонконогая, Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых (Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР, М., 1981, ч. I, с. 3—5).

⁷ Характерным примером реализации «статического» подхода служит исследование швейцарского специалиста, профессора Женевского университета П. Фюртера: P. Furtter, La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo (Conveigence, 1968, vol. 1, No. 4, p. 22—30).

цесс трудно загнать в жесткие, предлагаемые схемой рамки, уложить в прокрустово ложе выявляемых превалирующих тенденций.

Всеобъемлющая периодизация должна также прежде всего ответить и на такой еще открытый вопрос, как время появления (а, возможно, и авторство) идеи непрерывного образования.

Можно было бы обоснованно начать периодизацию с 60-х гг. нашего столетия (такие попытки уже делались), если бы весьма распространенным и чуть ли не хрестоматийным не стало бы утверждение о «давности» идеи. Прежде всего следует сказать, что хотя термины из «понятийной сетки» непрерывного образования появились по историческим меркам совсем недавно, это обстоятельство не смущает сторонников «древнего» происхождения идеи.

Живучесть подобных заблуждений, отзвуки которых проникли и на страницы работ советских исследователей, можно объяснить целым рядом причин: и многоаспектностью явлений, и разнообразностью подходов, и терминологической неразберихой и разнообразием, до конца не преодоленными и по сей день, несмотря на все усилия ЮНЕСКО, и теоретической непоследовательностью и необоснованностью некоторых формулируемых положений и выдвигаемых аргументов.

Сначала просто говорили о том, что идея не нова. Авторы известного международного исследования «Образование для подлинного бытия. Мир образования сегодня и завтра» (широко известного как «доклад Комиссии Фора») отмечали: «Идея непрерывного образования получила широкое распространение за последние десять лет, хотя было бы иллюзией думать, что это открытие нашего времени»⁸. В редакционной статье международного журнала «Convergence» («Схождение», Канада) говорится, что понятие непрерывного образования — не новое, что «оно старо, как сам человеческий род»⁹. К аналогичному выводу пришли и эксперты Совета по культурному сотрудничеству (при Европейском Совете), добавив, что она к тому же и не революционна¹⁰. А известный итальянский специалист Э. Джелпи убежден, что «образование на протяжении всей жизни неизменно сопутствует истории человечества ...,» красноречиво озаглавивший поэтому свою статью «Век живи — век учись»¹¹. Этот, высказанный здесь в самой общей форме, тезис он попытался конкретно обосновать еще в 1967 г., в своей монографии «История образования»¹² на примере ранних цивилизаций, где «пожизненное» (непрерывное) образование якобы осуществлялось посредством религиозных организаций, ремесленных и профессиональных ассоциаций.

Одно время общепризнанным также было решение этого вопроса в пользу глубокой древности идеи. Так, индийский исследователь П. Шукла возводит ее к сакральным ведическим произведениям «Шатападаха-Брахманы», «Тайттирия-Брахмана» и «Ману Шмрити» (около 1000 г. до н. э.), где написано: «учись каждый день» вплоть до самой смерти. И эта необходимость обуславливается этическими и религиозными целями¹³. Французский социолог Ш. Родригес полагает,

⁸ Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris, London, 1972, p. 142.

⁹ Education Permanente (Convergence, 1968, vol. 1, No. 4, p. 111).

¹⁰ См.: Quelques problèmes d'éducation permanente (там же, с. 47).

¹¹ Курьер ЮНЕСКО, 1983, сентябрь, с. 4.

¹² (м.: F. Gelpi, Storia dell' Educazione. Milano. 1967.

¹³ См.: P. Shukla, Life-long Education, New Delh., 1971, p. 15-16.

что «эту идею уже предвидел Платон»¹⁴, а А. Кропли (Австралия) и Р. Даве (Индия) «вычитали» ее в писаниях Солона¹⁵. Бывший Генеральный директор ЮНЕСКО А.—М. М'Боу в одном из своих выступлений по поводу непрерывного образования заявил, что идея эта встречается еще в Коране¹⁶. Затем последующие исследователи значительно ее «омолодили»: среди «авторов» фигурируют Коменский, Руссо, Вольтер и др.

Иногда, чтобы как-то уйти от противоречий, проводят различие между концепцией и собственно феноменом непрерывного образования. Так, швейцарец Ч. Гюммель утверждает, что если первое появилось лишь недавно и полную концептуальную оформленность и завершенность еще даже не получило, то второе существует столько же, сколько сам человек¹⁷. Несколько иной аспект этого же тезиса акцентируют югославский ученый Д. Филипович¹⁸ и французский исследователь Ж. Тома¹⁹. Более развернутое же обоснование этой мысли встречается у А. Кропли и Р. Даве. Хотя сама по себе идея появилась давно, пишут они, но термин возник свыше 50 лет тому назад в Англии, а основные идеи были сформулированы сразу после второй мировой войны. Специфика же сегодняшнего дня такова, что, во-первых, реализация непрерывного образования становится назревшей проблемой; во-вторых, создается для этого определенный благоприятный социопсихологический духовный климат; в-третьих, представляется возможность широкого применения принципа²⁰.

Все приведенные выше точки зрения на возникновение непрерывного образования являются ошибочными. И это неудивительно, поскольку ответы на вопросы «когда?» и «где?» возникло непрерывное образование либо не сопряжены с сущностными вопросами «почему?» («вследствие чего?»), «как?» («в каком виде?»), либо последние вообще отсутствуют. Тем самым основная ошибка этих авторов состоит из игнорирования ими двух важнейших обстоятельств. Они не учитывают того, что феномен порожден сущностными чертами современного общества, во многом обусловленными НТР, что концепция является продуктом осмысления именно «образовательных измерений» этих черт и первой, весьма приблизительной, прожективной оценкой грядущей стратегической перестройки образования.

Заблуждения, однако, не локализируются только в игнорировании закономерностей развития и социально-экономической и т. п. обусловленности образовательных явлений и идей. Хотя другие источники заблуждений не коренятся так глубоко, они тоже весьма показательны. Среди них—ошибки как собственно социально-педагогического порядка, так и философско-методологического. Источником первых является растворение образования в процессе социализации лич-

¹⁴ Ch. Rodrigues, *L'éducation permanente* (Documentation et information pédagogiques, P., Gen., 1972, No. 185, p. 17).

¹⁵ См.: A. Cropley, R. Dave, *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg, Oxford, 1978, p. 1, 186.

¹⁶ См.: A. M. M'Bow, *Speech at the University of Sherbrooke* (Canada), 25. X. 1975 (Unesco Doc. DG/75/19).

¹⁷ См.: Ch. Hummel, *Education Today for the World of Tomorrow*, Paris, 1977, p. 32.

¹⁸ См.: D. Filipovic, *Permanent Education and Reform of the Educational System in Yugoslavia* (Convergence, 1968, vol. 1, No. 4, p. 42).

¹⁹ См.: J. Thomas, *World Problems in Education*, Paris, 1975, p. 94—96.

²⁰ См.: A. Cropley, R. Dave, указ. соч., с. 1—2.

ности, игнорирование специфики целенаправленного, сознательного воспитательного воздействия общества на личность посредством институционализированных форм. Об этом уже писали советские исследователи (В. Н. Турченко, А. В. Даринский, Б. Ф. Райский и др.)²¹.

Ошибки философско-методологического характера возникают при нарушении принципов и норм исторической реконструкции. Это происходит тогда, когда идеи прошлого необоснованно «переосмысливаются», неправомерно модернизируются, наполняясь при этом новым, совершенно не присущим им смыслом и содержанием. Сводить все богатство идеи (и тем более концепции) непрерывного образования к расхожей поговорке «век живи—век учись»—значит безжалостно обкорнать эту идею, примитивизировать ее. Можно, разумеется, использовать и терминологический аппарат и просто лексикон прошлого для описания современных явлений, но не следует забывать об условности, метафоричности и научной нестрогости такого употребления. Тем более неправомерно на столь шаткой основе делать далеко идущие выводы теоретического порядка.

Используемые в концепциях термины не встречались прежде, они—продукт современной эпохи. Но даже если бы и встречались в прошлом, то это свидетельствовало бы в пользу «древности» идеи только в том случае, если бы вкладываемый в них тогда смысл совпадал бы с современными представлениями. Однако происходит другое: совершенно иные явления и мнения о них тех времен сегодня пытаются описывать категориями, абсолютно неподходящими для этой цели.

Феномен и идея непрерывного образования, бесспорно, являются порождением современной цивилизации. Предвосхитить эту идею в прошлом было просто невозможно. Факторы, которые сегодня вызывают к жизни непрерывное образование, ранее полностью отсутствовали, а сама идея—отнюдь не линейная экстраполяция существовавших (или мыслимых) в то время тенденций развития образования. Не является она и механическим отражением изменившихся социальных и иных условий.

Необоснованно и неплодотворно искать аналоги идеи где бы то ни было за пределами нынешнего этапа социально-экономического и культурного прогресса. Только НТР как одна из сущностных характеристик современной цивилизации, выдвигая перед человечеством непрерывное образование в качестве настоящей необходимости, предоставляет и потенциальную возможность и средства (технологического, научного, материального порядка) его реализации. Правда, для этого требуются соответствующие социальные условия.

Указанное отождествление базируется на чисто внешнем сходстве. Речь, однако, идет либо о неправомерном смешении непрерывного образования с профессиональной научной деятельностью, либо с устремлениями защитить права ущемленных категорий трудящихся. Либо излагалась верная мысль о необходимости безграничного развития личности, о полезности знаний и самообразования в жизни человека.

²¹ См.: В. Н. Турченко, Методологические проблемы развития системы непрерывного образования (Актуальные проблемы непрерывного образования, М., 1983, с. 3); А. В. Даринский, Непрерывное образование (Советская педагогика, 1975, № 1, с. 17); Б. Ф. Райский, Готовность учащихся к непрерывному образованию—актуальная задача школы (Советская педагогика, 1977, № 2, с. 18).

ՇԱՐՈՒՆԱԿԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ
(ճեռագիտության մեթոդաբանության շուրջ)

Վ. Գ. ՕՍԻՈՎ

Ա մ փ ո փ ո լ մ

Շարունակական կրթության պետական միասնական համակարգ ստեղծելու խնդիրը այդպիսի կրթության տեսության մշակումը դարձրել է էլ ավելի այժմեական ու հրատապ: Իսկ դա անհնար է առանց խորհրդային և արտասահմանյան սոցիոլոգիական ու մանկավարժական գիտություններում այդ երևույթը արտացոլող տեսությունների ծագման ու հետագա զարգացման մանրակրկիտ ուսումնասիրության:

Հիմնահարցի նախնական հետազոտությունը ցույց է տալիս. առաջին՝ ինչպես երևույթը, այնպես էլ համապատասխան տեսությունները գիտատեսիլական հեղափոխության անմիջական հետևանքն են: Երկրորդ՝ շարունակական կրթության մասին պատկերացումները էապես և օրինաչափորեն փոփոխվել են: Այդ պատճառով շարունակական կրթության տեսության զարգացման պարբերացումը պետք է անպայման լինի տարժամանակյա, ինչպես նաև պետք է կազմվի՝ ելնելով երևույթի էության վերաբերյալ իշխող հայացքների փոփոխելիությունից:

THE EVOLUTION OF LIFELONG EDUCATION CONCEPTION

(research methodology)

V. G. OSIPOV

S u m m a r y

The problem of creation of unified state system of lifelong education has done the elaboration of the theory of this education more urgent. But it's not possible without a detailed study of the origin and further development of the theories which reflect this phenomenon in the Soviet and foreign sociological and pedagogical sciences.