



### *Original Contribution*

## **ОБУЧЕНИЕТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ И УНИВЕРСИТЕТЪТ: НЕСТАНДАРТЕН ПОГЛЕД**

**Росен Велчев**

Нов български университет

### **ABSTRACT**

**Abstract:** The report focuses its attention upon some unknown aspects of the lifelong learning concept (created by Yaxlee in 1921 and institutionalized by Faure in 1972) together with the university (in the spirit of Jaspers but mostly of Pirsig) not as an institution for the elected few, but in terms of Pirsig's "state of mind" and "the continuing body of reason itself"; continuing body, which nowadays relies heavily on humanism, stands for new scientific horizons and elaborates theories (lifelong learning in particular). This is the literal sense of the acknowledgement of the university as an outpost of progress in a world, shaken to its foundations by permanent crises of heterogeneous nature.

**Резюме:** Докладът фокусира своето внимание върху неизвестни измерения на концепцията за обучение през целия живот (създадена от Якли през 1921 и институционализирана от Форс през 1972), както и върху университета (в духа на Ясперс, но най-вече на Пърсиг), но не като институция за избрани, а като състояние на духа, като наследство на рационалната мисъл; наследство, което в днешно време проповядва хуманизъм, става символ на нови научни хоризонти и развива идеи като тази за обучение през целия живот. В този смисъл е и приемането на университета като преден пост на прогреса в свят, разтърсван от перманентни кризи от хетерогенен характер.

**Keywords:** Lifelong learning, lifelong education, the idea of the university

**Ключови думи:** Обучение през целия живот, образование през целия живот, идеята за университета

### **ВЪВЕДЕНИЕ**

Грешно е да се счита, че след като понастоящем се отделят огромни средства (около седем милиарда евро) от страна на Европейската комисия по програми като „Коменски“, „Еразъм“, „Леонардо да Винчи“, „Грундтвиг“, които са в основата на програмата за обучение през целия живот, то се касае за термин от качествено нов порядък. Напротив, тази концепция не е нова, а навлиза постепенно от деветдесетте години на двадесети век, като началото е дадено през шестдесетте години на същия век, но генезисът е дори по-ранен – краят на Първата световна война.

Европейският университет, от друга

страна – един от стълбовете за привеждане в действие на концепта за обучение през целия живот – може да се твърди, че води началото си от Константинополския университет. Като институция последният е познат от девети век, но същинският дух на университетите се създава през XII-XIII век с университетите в Болоня, Париж, Оксфорд, Кеймбридж, Саламанка. Развитието на университетите в научен план се проследява още от XVI век от Мидендорп и продължава с нарастващ интерес и днес (трябва да се припомни, че мисията на университета започва да се осмисля едва през XIX век, когато наново се прави завой към вярата в човека като рационално същество), но са малко изследователите, отдаващи значение на факта, че науките в Европа са далеч по-стари от институция като университета.

Интересът ни тук се простира обаче до по-съвременните измерения на университета не толкова като институция

---

\*Correspondence to: *Росен Трайков Велчев, асистент по 05.04.20, Нов български университет, тел. 0888/77 56 22, e-mail: rvelchev@abv.bg*

за избрани (идея и на Ясперс), противоречаща си с друг негов постулат с позитивна конотация – идеята за университета като валидираща „приноса към легитимния статус на свободния човек” [1], но още повече като състояние на духа, като наследство на рационалната мисъл в духа на „Дзен и изкуството да се поддържа мотоциклет: Изследване на ценностите” на Пърсиг. Наследство, което в днешно време проповядва хуманизъм, става символ на нови научни хоризонти и на идеи като тази за обучение през целия живот (създадена от Якли през 1921 и институционализирана от Форе през 1972 с документа *Learning to Be*). Това е мотивът да приемем университета като преден пост на прогреса в свят на перманентни кризи от хетерогенен характер.

Затова особена ценност представляват примерите от страна на литературата (при Пърсиг става дума за идея от 1974 година) и философията (при Ясперс от 1923, когато на немски е публикувана книгата му „Идеята за университета” – преведена на английски едва през 1959), които със потенциата на посланието си разкриват ролята на университета и спомагат за декодирането на идеята за обучение през целия живот.

Прави се и обстоен преглед и на други изтъкнати изследователи в сферите на обучението през целия живот и университета в съпоставителен план – за генериране на по-прецизна представа не изолирано, а в контекста на идеите към момента на поява на съответните идеи.

## СЪЩИНСКА ЧАСТ

Френската революция, както и завоевателните войни на Наполеон, поставят университетите в Европа не само пред дилемата какви подходи да изберат за прогреса си като образователни институции, а практически способстват за изчезването на много от тях. Един от известните изследователи в тази област отбелязва, че след 1815 университетите наброяват едва осемдесет и три, т.е. с шестдесет по-малко отколкото през 1789, а същинският бум настъпва след Втората световна война, когато броят на университети постоянно нараства. [2]

В днешно време Европа съществуват около четири хиляди университета. Растеж се наблюдава предимно в бившите социалистически страни, които имат нужда от съравняване с западните университети,

от налагането на нови модели на обучение, но и от надпревара в рамките на определената страна. Не се оправда внушението, че новите университети (в България например) са т.нар. *diploma mills*. Но може да се поддържа, че някои от новите институции допринасят за съревнователното начало и са пионери в много от приемливите образователни практики.

Фундаментът на университета обаче е разпространението на знания, натрупването и еволюцията на изследователския потенциал (т.е. Хумболтовият модел с ударение върху изследванията), но не на последно място и инспирирането на дух на академизъм. Ако през 1772 Жан-Жак Русо с ненавист доверяваше, че „Днес вече няма французи, германци, испанци или дори англичани, въпреки, че се твърди обратното. Има само европейци. Всички те имат еднакви вкусове, страсти, принципи, защото никой от тях не е получил национална своеобразност от дадена национална образователна институция” [3], то сега сме свидетели на термини като „програма за обучение през целия живот”, базирана на знанието и иницирана от Европейската комисия за периода 2007-2013 [4]; на словосъчетания като „революция на знанието”, обхващащи в себе си като облигаторен елемент иновациите и висшето образование [5]; на Закон за обучението през целия живот в Япония, но и в САЩ (още от 1976); на опитите обучението през целия живот да се въздига като кардинална стъпка към възстановяване на британското общество [6], на осъзнаването, че през двадесет и първи век обществото трябва да залага повече на човешкия капитал, не на чисто финансовите инструменти [7] и прочие.

Не бива да се пропуска обстоятелството, че науките в Европа са с по-голям стаж от институцията на университета и на научно-изследователските институти [8]. А идеята за обучение през целия живот в завършена форма датира от 1921, когато Базил Якли я въвежда под буквалното название ‘education as a lifelong process’ [9].

Движението за образование през целия живот е идея на ЮНЕСКО и е от шестдесетте години на XX век, но намира официалната си форма с доклада на бившия френски премиер Едгар Форе, лансиращ „образованието през целия живот като основната концепция за

образователните политики през идните години” [10], която за пръв път детайлно постулира „кохерентна философия на обучението през целия живот”. [11] Тя намира своя разцвет през седемдесетте години на миналия век с книги като *An Introduction to Lifelong Education* на Легран, като *Recurrent Education and Lifelong Learning: Definitions and Distinctions* на Калън, като *Foundations of Lifelong Education* на Дейв и други. Все пак устоите на концепцията се крепят на тезите на Дейв, че образованието не може да бъде лимитирано до официалните образователни институции (тоест има флексибилност при избора на диференцираните форми на обучение), тъй като те повече нямат монопол върху образованието. Факторите, които са от съществено значение за обучението са семейството, обществото и самият живот. То също така е флагман на демократизирането на образованието, на универсалистките, а не на елитистките принципи, за достъпност на образованието за всички, от всички възрасти. Сигнификантна е и спецификата му като иновативно начало, което далеч надхвърля необходимостта от елементарна адаптираност към различни промени, а се придава значение на новаторството на индивида и обществото, като крайната му цел е образованието не само да бъде антидот на традиционното образование, а да подобри качеството на живота. [12]

И ако са налице отлики между термините „образование през целия живот” и „обучение през целия живот”, то подобно съравнение в понятията не е от вчера. През 1990 година Парсън писа, че през последното десетилетие се отделя огромно влияние на обучението през целия живот, защото то е „идеализирано като цел, която всички форми на обучение трябва да се борят да постигнат”. Последното обаче ще битува като клише, освен ако „не се разбере, че е нужна изпълнена със съдържание реформа на самата същност на училищата и обучението.” [13]

Регистрирани са и други обозначения на обучението през целия живот – като продукт (Хатън 1997), като морално задължение (Уейн 1991), емпирична реалност, която трябва да бъде реконструирана (Беланджър 1995). [14] Терминът „обучение през целия живот” се появява и в разностранни, понякога размиващи се, граници – от мултикултурализъм до професионално

развитие и то все в одобрителен, насърчаващ контекст [15], но е значително по-нов от „образование през целия живот”.

Едно от забележителните определения на термина „обучение през целия живот”, което споделя и настоящият доклад, дава Химстра, определя го като „процес на обучение, който продължава през целия живот на човека, зависещ от индивидуалните нужди, интереси и умения за учене”. [16] Заставаме зад гледището, че обучението обаче не трябва да се разглежда единствено като процес, а като взаимодействие, а образованието като „участието на личността в социалното съзнание на човечеството” [17] – тоест като един много широк и дълбочинен жалон за хората.

От друга страна, образованието през целия живот е изцяло свързано с обучението. В подобна перспектива „обучението е важен и релевантен способ за трансформация на социалния и политически живот”. [18] Но позицията на Гелпи се допълва от много други дефиниции, които обявяват двете гореспоменати понятия или за взаимозаменяеми, или за разновидности. Така Сътън [19] предлага палитра от тях – едновременно „обучение през целия живот”, „образование през целия живот”, но и „периодично повтарящо се образование” (т.нар. *recurrent education*), както и „продължаващо образование”, докато например Калън, почти двадесет години преди него, говори за „периодично повтарящо се образование” като стратегия за „обучение през целия живот или за перманентно обучение” [20]. Густавсон (1997) напълно пренебрегва разликите между обучението и образованието през целия живот и констатира, че периодично повтарящото се образование е ограничаващо, слагашо ударение върху икономическата страна, докато образованието през целия живот като „идеалистично... приложимо при всеки случай”. [21] Всички горепосочени изследователи са запознати с по-ранната позиция на Кърпал (1976) за ангажирането на обучението с образованието в единна културна система, която изкрystalизира като „културно-обусловено обучение през целия живот”. [22]

Сред този огромен набор от идеи има и други две, които изпъкват със своята безусловна обективност сред плеядата от термини, касаещи обучението и образованието през целия живот. Гийр

(1995) говори за неясните очертания на понятията, за мъглявостта им и „нетеоретичната им същност“ [23], за тяхната противоречивост. Божиър (1998) защитава друга позиция, като твърди, че днес позицията на Форе за образование през целия живот е трансформирана от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие в неолиберално обучение (възприето и от Европейския съюз), като именно „обучението“ е „стратегията за XXI век“. Също така изследователят е на мнение, че позитивните идеи на Форе са рационализирани и променени заради глобализиращата се икономика и вече не защитават оригиналната цел на автора – защита на гражданското общество и демокрацията. Напротив, според автора, обучението през целия живот няма теоретична стойност – особено в контекста на факта, че „обучението е неизбежна последица от живота“. От друга страна, Божиър знае, че немалка част от обществото свързва образованието с училището (особено след книгата на Илич *Deschooling Society*), което обикновено е натоварено с негативни конотации. Но обучението през целия живот е по-угнетителен конструкт и не идентифицира „социалните условия и неравенство“ [24] и дори ги прави неразличими, защото е обвързано предимно с амбициите на обучаващия се да работи повече, по-усилно, по-бързо в глобализиращия се свят (каквото е случаят в западните страни, но и в Русия) и така да спомога на работодателя си да е по-конкурентен, докато самият обучаващ се е превърнал в съмнителен специалист, бродещ из дебрите на интернет.

Идеите на Форе са забравени днес, когато обучението през целия живот е новата капитална концепция. Разбира се, несъгласие с прекаления оптимизъм, отдаван на обучението през целия живот, съществува и у други изследователи (освен у Божиър). Кофийлд предупреждава, че не бива да гледаме на него като на панацея както в британското общество, така и в световен мащаб. Защото специално във Великобритания правителствените програми в тази насока са доказали слабости: неоправдано големи разходи, създаване на претекст за действия от страна на политиците, отклоняване на вниманието от потребността от социални и икономически реформи и създаването на измамната илюзия, че при наличието на

каквото и да е проблем от принципиална важност винаги има едно просто решение. [25]

Обучението през целия живот обаче няма защо да бъде свързано само с политико-социално-икономически перспективи. То трябва да демонстрира нестихващия стремеж на преподавателя например да обновява знанията си, да търси нови проходи в науката и в педагогическия подход, за да е в течение с новостите на продукцията на научната общност. [26] Това не би могло да се случи обаче без поглед назад, без личностна креативност за бъдещето, без периодична преоценка, но и вглъбяване в целите. Затова тематичният обхват на обучението/образованието през целия живот трябва да преодолее скепсиса на „мита за обществото на знанието“ (Хюс и Тайт 1995) [27] (което общество все по често се разглежда като взаимозаменяем термин с образованието през целия живот [28]) и с право трябва да се отнесе към теорията на Кропли (1980) за образование през целия живот, „концептуализирано като способ за улесняване на обучението през целия живот“. Той акцентира върху четири принципа – обучение, продължаващо през целия живот на индивида; обучение, водещо до системно възприемане, подновяване, надстройка и завършеност на знанието, която да промотира реализация на всеки индивид; обучение, поощряващо самостоятелно реализирани практики; признаване на приноса на всички съществуващи модели на обучение. [29]

От друга страна, за Джарвис самостоятелната реализация на обучението през целия живот, надскочила старите модели, в които център на внимание е обучаващият, е неолиберална, неокантианска, нескрита вътре в нас, а преди всичко е „идеал на човечеството“, който трябва да бъде следван и прилаган със собствените усилия на индивида. Според него обучението през целия живот е процес на неспирни открития, целящи да отхвърлят релативизма. [30]

Тези прегнанти по дух максими носят лайтмотива на съвременното разбиране за обучението през целия живот, което допълва Химстра и вади на показ omnipotentната природа на обучението през целия живот – не като механично продължение на образованието от един етап към друг, не като формална темпоралност, а като развитие на оригиналните идеи на Яксли, че „случаят с

образованието през целия живот в последна сметка се основава на същността и потребите на човешката личност по такъв начин, че никой човек не може да бъде извън обсега му”. [31] На подобни хуманистични идеи, които са далечен отглас от хуманизма на Виторино да Фелтре и италианските университети от петнадесети век, се натъкват изследователите и днес, когато разрастването на обучението през целия живот се съобразява с образователните цели и възможности на обучаваните [32] и е доминантната тенденция в образованието.

Що се касае до ролята на университета в процеса на образованието, то трябва да бъдем наясно, че именно хуманизмът е залегнал и в актуалните идеи за университета. Той не следва да се разглежда като просто продължение на средното училище, не бива да лежи на постаментата на повърхностната фузия между очакванията на обществото, на пазара на труда, на бизнес интересите, а трябва да поражда дух на съмнение и критична мисъл, предхождани от впускане в океана на знанието. Университетът, както твърди и Фрай, не трябва да съдържа в себе си вътрешна или присъща принуда, проповядвана чрез идеите на Джон Стюарт Мил за свободата, на Арнолд за културата, на Нюман за университета, защото те са „източникът на духовната власт в настоящето, която се проектира и в бъдещето”. [33] По такъв начин изкуствата и науките оперират в обществото като източник на духовна власт, а университетът, често защитаван от Фрай, първенстващо означава образователен договор подкрепящ свободната власт в обществото като цяло. Университетът се явява място на свобода, където въображението, опитът и разумът се развиват. [34]

Тезата на Фрай, предшествана от тази на Хайдегер, визира друга автентична идея за университета. През 1929 Хайдегер изрече с категоричност, че областите на науката са разделени. Това „дезинтегрирано множество от дисциплини днес се крепи единствено чрез техническата организация на университетите и техните факултети и въобще запазва някакво значение поради практическите цели, поставени пред департаментите.” [35] От друга страна, университетът не трябва да става заложник на пазарните отношения, защото, според

учения, неговата задача има друг вариетет – като институция университетът носи „отговорността не да *обучава*, а вместо това да *проправя път*”. [36] За Хайдегер големите въпроси, пред които университетът е изправен, са въпросите, които си задават всички хора.

Съвременникът на Хайдегер – Ясперс – е носител на идентични идеи, които обаче доразвива и анализира в още по-широк диапазон в книгата си „Идеята за университета”. Той смята, че има три „фундаменталните идеи за университета”, които намират пристан у хората. На първо място човек трябва да търси истината в цялост, без да се ограничава от специфични цели и без да се интересува от последствията. На второ място би следвало в идеите на различните професионални направления да присъства образованието. На трета позиция Ясперс допуска, че чрез обхватността на идеите на професионалните направления знанието и науката отново ще намерят своите *universitas*, т.е. тяхното единство и цялост. [37] Университетът не е панацея, защото единствено създава предпоставките и базиса за специфичното професионално развитие, което припознаване от университета може да бъде приписано на космополитните фигури на Бенджамин Франклин и Томас Джеферсън [38], но целта му не е да предава самодостатъчен корпус от знания, а да обучава и да развива научни модуси на мисълта, защото „студентът активно трябва да участва в научната работа и от този опит той ще придобие интелектуална дисциплина и образование, които ще останат негово достояние през целия му живот” [39], което отразява и концепцията за обучение през целия живот.

Тезата на Ясперс, гравитираща до голяма степен около немския принцип за първостепенност на изследователската дейност, има ясен родоначалник – Хумболт. За Ясперс университетът едновременно е професионално училище, културен център и изследователски институт. Тази позиция не споделя по-ранната книга на Нюман (1852), че „университетът е място, където се преподава универсално знание”. [40] Кардинал Нюман вижда мисията на университета не в разкриването на нови (научни) факти, а в преподаването, което за Ясперс е късогледо, тъй като през живота си той не е проникнат от идеята, че университетът има единствено

преподавателски аспекти. Нюман съзира в науката обект на отрицание, докато Ясперс – парадигма. За Ясперс „Само онзи, който извършва научна работа, може наистина да преподава”. [41]

Хумболтовият образец за университета, разработен през 1810, намира опора в две доктрини – той трябва да „... произвежда знание за културата и да насърчава културата като процес на изучаване. Първото трябва да се постигне чрез научно изследване, второто чрез преподаване”. [42] Гореспоменатата истина при Ясперс е науката като чиста истина при Хумболт. Затова и за Хумболт естеството на университета е в научното дирене. За последователя му Ясперс научните изследвания са най-съществени за университета като институция. Институцията е важна не само защото идеята за университета е непълна, изолирана без институцията, където се позиционират „философските теми на Ясперс за свободата, единството и самостоятелното развитие”. [43] В глава шеста от книгата си Ясперс пише, че университетът „съществува само до степената, до която е институционализиран. Идеята придобива конкретност в институцията”. [44]

В цялост разбирането му за университета е свързано с едно известно в научните среди определение от „Идеята за университета”: „...университетът е общност от учени, ангажирани със задачата да търсят истината”, [45] докато целите на всеки университет са научни изследвания, трансмисията на знания и образованието по култура. За да се случи това обаче трябва „да има комуникация между мислещите хора”. [46], която няма авторитарен характер. Той също така е призван да бъде „интелектуалната съвест на епохата”. [47] Тази теза надминава по убедителност идеите на съвременника на Ясперс Хосе Ортега и Гасет, за когото мисията на университета (по името на книгата му от 1930) най-общо се заключава до издигането на обикновения човек до статуса на „културен” човек. Тоест, според Ортега и Гасет, „основната функция на университета е да обучава по великите културни дисциплини” [48], а именно физика, биология, история, социология, социология, като е допълва (в унисон с Ясперс, но по-недетайлно), че университетът трябва да съчетава науката, културата и професионалните направления.

В по-съвременен план, след Ясперс, но преди Пърсиг, преждеспоменатият Едгар Форс, отговаряйки скоростно на студентските бунтове във Франция през 1968, прави план за законодателни промени, касаещи университетите. В него е проправен пътят за две реформаторски схващания: участието на изборни съвети от различни прослойки в структурите на университета – от страна на учители, администрацията, клира, студентите. Тоест, това е краят на университета като институция, управлявана изрично и само от университетските професори. Второто схващане е това за университетската автономия, като целта е да се въведат нови, интердисциплинарни курсове и методи на обучение, както и кредитна система. [49]

Това, което е от по-сериозен интерес, е не толкова идеята за институцията и нейното развитие (въпреки, че и те са съществени), не толкова разделението между традиционния съвременния университет в духа на Иван Илич, където първият е зает с изучаване на образците от миналото, докато вторият сътворява елити и опитомява таланта [50], колкото най-меродавните слова за университета. Парадоксално или не, но те не са достойние на науката или философията, а на литературата. Всички дотук изказани идеи за университета бледнеят пред прозренията на американският писател Робърт Пърсиг, намерили място в романа му „Дзен и изкуството да се поддържа мотоциклет: Изследване на ценностите”, който спокойно може да се нарече и „Изкуството да се поддържа университет”. Университетският преподавател Федър – протагонистът в романа – изследва самата същност на университета. За разлика и от последните тенденции в университетската мисъл в лицето на Твардовски например, даващи единствено формалната страна на университетската идея като „разкриването на научните истини и възможностите да се разпространява умението как да ги постигаме” [51], Федър (в една своя лекция) декуврира пълнокръвието на университета. Според него същността на идеята за университета е в следния контраст между амфотерността на две представи, което до крайна степен хвърля светлина върху университета. Описва ги така: "Има два университета. Образът на единия изглежда така: " Истинският университет не е материален предмет. Той не е група постройки, които могат да се охраняват от полиция (...) Истинският

университет (...) няма точно определено местоположение. Той не притежава имущество, не изплаща заплати и не получава материални такси. Истинският университет е състояние на духа. Той е онова огромно наследство на рационалната мисъл, което е донесено до нас през вековете от група хора, по традиция носещи професорска титла, но дори и тази титла не е истинският университет. Истинският университет е безсмъртната същност на самия разум." [52]

Този университет, онагледен като храм, като „свещена земя”, се диференцира от другия. Той е следният: „В добавка към това състояние, наречено разум, съществува и една законна юридическа личност, която за нещастие носи същото название, но която е нещо свършено различно. (...) Тя притежава имущество, може да изплаща заплати или да получава пари и да се поддава на законодателен натиск.

Но този втори университет, юридическата личност, не може да преподава, не създава нови знания и не може да оценява идеи. Той не е истинският университет въобще. Това е просто храмова постройка, мизансцен, местоположение, в което са създадени подходящи условия за съществуването на истинския храм.” [53]

Разликата с всички изложени идеи за университета (но и в по-широк план и за учените, носещи Балзаковото въвличане в неуравновесените „бездни на мисълта” [54]) се крие във факта, че преди Пърсиг всеки е виждал втория университет, докато е бил сляп за първия. Всеки е откривал местонахождението, без да съзира храма. Всеки е разглеждал университета като студенти, преподаватели, администрация, но не и като „състояние на духа”. В един такъв храм не само се инициира обучение през целия живот, не само се прави наука, но се утвърждава и най-хуманистичната, най-прогресивната идея – тази за „безсмъртната същност на самия разум”.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изследването съсредоточи своята гледна точка върху неизвестни страни от две важни за обществото идеи – обучението през целия живот и университета. Въпреки, че тези идеи обхващат в себе си констелация от фактори, аспекти и проблеми, докладът представи апогея на мисълта в двете области. Чрез

интелектуалци като Яксели и Форе, чрез учени като Химстра и Гелли, чрез философи като Ясперс и писатели като Пърсиг, разглеждани съпоставително и в диалог, бяха представени великаните на мисълта.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Jaspers, Karl. In: Christopher J. Thornhill. *Karl Jaspers: Politics and Metaphysics*. Routledge, 2002, p. 177
2. Rüegg, Walter. (ed) *A History of the University in Europe*. Vol. III: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press, 2004, p. 3
3. Rousseau, Jean-Jacques. *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, ed. Jean Fabre, (Euvres complètes, ed. B. Gagnebin and M. Raymond (Paris, 1964), Vol. III, 620
4. Електронна публикация: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm)> (23.03.2009)
5. Dahlman, Carl J., et. al. *Enhancing China's Competitiveness through Lifelong Learning*. World Bank Publications, 2007, pp. 1-2
6. Evans, Norman. *Making Sense of Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer, 2003, p. 156
7. Blunkett, Rt Hon D. Foreword, In: *The Learning and Skills Council Prospectus: Learning to Succeed*, DfEE, London, 1999, p. 3
8. Rodin, D. 'The social and political limits of the development of science and its institutions'. In: *University Today*, 33rd session, 28-31 August 1988: Modals of Modern Universities (abstracts). Union of Universities of Yugoslavia, Dubrovnik, Croatia, Yugoslavia
9. Yaxlee, Basil. *An Educated Nation*. Oxford University Press, London, 1921, p. 25
10. Faure, Edgar (ed). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, p. 182
11. Zajda, Joseph. 'Lifelong learning and adult education: Russia meets the west'. *International Review of Education*, Vol. 49, No. 1/2, Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms (Mar., 2003), p. 113
12. Wain, Kenneth. *Philosophy of Lifelong Education*. Taylor & Francis, 1987, pp. 35-38
13. Parson, Steve R. 'Lifelong learning and the community school'. In: Cyril Poster and Angelika Kruger. *Community Education and the Western World*. Routledge, 1990, pp. 24-25

14. По този повод вж. Hatton, Michael J. 'A pure theory of lifelong learning'. In: Michael J. Hatton (ed) *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs*. School of Media Studies at Humber College, 1997; Wain, Kenneth. 'Lifelong Education: a Duty to Oneself?'. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, Issue 2, pp. 273-278; Bélanger, Paul. 'Lifelong learning: The dialectics of "lifelong education" '. In: Bélanger, Paul, Ettore Gelpi (eds) *Lifelong Education, Education Permanente*. Kluwer Academic Publishers, 1995
15. Field, John, Mal Leicester. 'Lifelong learning or permanent schooling'. In: Field, John and Mal Leicester. *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. Routledge, 2003, p. xvi
16. Hiemstra, R. *Lifelong Learning*. Professional Educators Publications, 1976, p. 16
17. Дюи, Джон. „Моето педагогическо кредо”. В: „Култура”, бр. 30 (2425), 14. 09. 2006
18. Gelpi, Ettore. *Lifelong Education and International Relations*. Routledge, 1985, p. 1
19. Sutton, R. 'Lifelong and continuing education'. In: Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 6 (pp. 3067-3690), Elsevier Science
20. Kallen, D. 'Recurrent education'. In: Raymond Ryba and Brian Holmes (eds). *Recurrent Education: Concepts and Policies for Lifelong Education*, Proceedings of the Comparative Education Society in Europe 1973, p. 62
21. Gustavsson, B. 'Life-long learning reconsidered'. In: Shirley Walters (ed) *Globalization, Adult Education and Training*, Zed Books, 1997, p. 238
22. Kirpal, P. 'Historical studies and the foundations of lifelong education', in R. H. Dave (ed) *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, p. 110
23. Giere, U. 'Lifelong learners in the literature: a bibliographical survey'. In: P. Belanger and E. Gelpi (eds) *Lifelong Education, Education Permanente*. Kluwer Academic Publishers, 1995, p. 387
24. Вж. Boshier, R. "Edgar Faure after 25 years". In: John Holford et al. *International Perspectives on Lifelong Learning*. Routledge, 1998, pp. 4-8
25. Вж. Coffield, Frank. 'Breaking the consensus: lifelong learning as social control'. *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 4, Post-Compulsory Education (Sep., 1999), pp. 479-499
26. По този повод вж. Smith, Michael V. and Paul Haack. 'The long view of lifelong learning'. *Music Educators Journal*, Vol. 87, No. 3, (Nov., 2000), pp. 28-33
27. Hughes, Christina. and Malcolm Tight. 'The Myth of the learning society'. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 3, (Sep., 1995), pp. 290-304
28. Вж. Antikainen, Ari. 'Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning'. *International Review of Education*, Vol. 44, No. 2/3, Social Movements and Education (1998), p. 230
29. Cropley, A. J. *Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations*. Pergamon Press, 1980, pp. 3-4
30. Jarvis, Peter. *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. Routledge, 2001, p. 78
31. Yaxlee, Basil. Ibid., p. 311
32. По този повод вж. също и Barton, Paul E. 'Lifelong learning: getting started'. *The School Review*, Vol. 86, No. 3, Financing the Learning Society (May 1978), p. 318
33. Frye, Northrop. *The Critical Path: An Essay on the Social Context of Literary Criticism*. Indiana University Press, 1971, pp. 162-164
34. Hart, Jonathan. *Northrop Frye: The Theoretical Imagination*. Routledge, 1994, p. 107
35. Heidegger, Martin. 'What is metaphysics?' Inaugural Lecture. Freiburg, 1929. In: Martin Heidegger. *Basic Writings*. Ed. D. F. Krell, Harper and Row, 1977, p. 96
36. Young, Julian. *Heidegger, Philosophy, Nazism*. Cambridge University Press, 1998, p. 18
37. Wisser, Richard and Leonard H. Ehrlich (eds). *Karl Jaspers, Philosopher among Philosophers*, Rodopi, 1993, p. 145
38. Вж. Veysey, Laurence R. *The Emergence of the American University*. University of Chicago Press, 1970, p. 12
39. Jaspers, Karl. *The Idea of the University*, trans. H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt, Beacon Press, 1959, p. 1
40. Newman, John Henry. *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. Regnery Gateway, 1999, p. xvii
41. Jaspers, Karl. *The Idea of the University*, p. 45
42. Вж. Preston, David Seth. *The Idea of Education*. Rodopi, 2003, p. 154
43. Fisher, Jaimey. *Disciplining Germany: Youth, Reeducation, and Reconstruction after the Second World War*. Wayne State University Press, 2007, p. 146
44. Jaspers, Karl. *The Idea of the University*, p. 70
45. Jaspers, Karl. In: Peter McCaffery. *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. Routledge, 2004, p. 24
46. Jaspers, Karl. *The Idea of the University*, p. 37
47. Ibid., p. 121



48. Ortega y Gasset, José. *Mission of the University*. Transaction Publishers, 1992, p. 49
49. Berstein, Serge, Peter Morris, *The Republic of De Gaulle, 1958-1969*. Cambridge University Press, 1993, p. 230
50. Flanagan, Frank M. *The Greatest Educators Ever*. Continuum International Publishing Group, 2005, pp. 197-198
51. Twardowski, Kazimierz. 'The majesty of the university'. In: Leszek Nowak et al. *The Idea of the University*. Rodopi, 1997, p. 10
52. Пърсиг, Робърт М. „Дзен и изкуството да се поддържа мотоциклет: Изследване на ценностите”. Фама, 2007, с. 141
53. Пак там, с. 142
54. Балзак, Оноре дьо. „Търсене на абсолютното”. Народна култура, 1985, с. 137