

НЕ ЗАРАДИ ЧОВЕКА, А ЗАРАДИ ПОЛЗАТА – ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В РИСК

Доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Опирайки се на изследванията на Марта Нусбаум, статията съсредоточава вниманието си върху „опустошителната“ криза, която изживяват съвременните образователни системи, изразяваща се в последователното им подчиняване на доминиращата икономическа логика и произтичащото от това negliжиране на литературата в учебните програми. Според Нусбаум, ако тази тенденция продължи да се разраства, в близко бъдеще образователните системи ще произведат просто едни поколения от ефикасни машини, неспособни на човешка съпричастност.

Литературното образование обаче може не само да ни помогне в култивирането на съпричастността, на хуманното отношение към другия човек, но и да се превърне в един от основните фактори в нейното развитие. Защото, стимулирайки активните емоции и въображението на детето, литературата го подтиква да мисли за другите, за непознатите хора, с които актуалният му житейски опит не би го срещнал, да изгради едно вътрешно зрение за общата човешка уязвимост и така да противодейства на изкушението да се реагира на човешката слабост посредством стремежа към тотален контрол.

Ключови думи: литература; четене; образование; икономическа логика; еготизъм; съпричастност

В своята книга „Не заради ползата, а заради демокрацията. Или защо демокрациите имат нужда от хуманитарното знание?“ Марта Нусбаум ни предупреждава за „опустошителната криза“, която изживяват съвременните общества. Алчни за увеличаване на икономическата печалба, съвременните държави и техните образователни системи безхаберно разхищават тъкмо заложите, които са необходими за оцеляването на съвременните демократични общества. И ако тази тенденция продължи да се разраства, подчертава Марта Нусбаум (Nussbaum 2011, 9), държавите по целия свят в близко бъдеще ще произведат просто едни поколения от ефикасни машини, но не и хора, способни да мислят със собствените си глави и да разбират какво означават страданието или успехът на другия човек.

„Ние се намираме в една дълбока криза – предупреждава авторката, – която би имала сериозни последици в международен план. И съвсем не става дума за икономическата и финансовата криза, настъпила след 2008 г. В нейната наличност никой не се съмняваше и в целия свят ръководните органи спешно и енергично се заеха да търсят решения за излизане от нея. В случая става въпрос за една друга, съвсем различна криза, която, като цяло, се развива незабелязано, „нараствайки като раково образуване“ (Nussbaum 2011, 9). И тази криза в дългосрочен план би имала далеч по-унищожителни последици. Става дума не за друго, а за световната криза в образованието. Защото дълбоките трансформации в онова, което съвременните образователни системи преподават и препредават на бъдещите поколения, остават в голяма степен извън фокуса на внимание.

В какво обаче по-конкретно се изразяват тези трансформации? Става въпрос за това, че в почти всички страни, казва ни Нусбаум, изкуствата и хуманитарното знание биват последователно ампутирани от програмите както на средното, така и на висшето образование, тъй като политиките ги възприемат като вятърничави украшения във време, в което държавите и техните икономиките трябва да се отърсят от всички безполезни елементи, за да станат или да останат конкурентоспособни на световния пазар. Изкуствата и хуманитарното знание постепенно губят своята ценност и в очите на децата, и на техните родители, а хуманитарните аспекти на науките като въображението и творчеството са negliжирани, тъй като държавите предпочитат да преследват краткосрочни печалби, формирайки тясноспециализирани технически кадри, които да им ги гарантират. Като тези трансформации настъпват, без някога да са били обект на обществено внимание и обсъждане. Ние никога не сме ги избирали и не сме се съгласявали с тях, за сметка на това обаче те все по-настойчиво предопределят нашето бъдеще (Nussbaum 2011, 11).

За да разберем по-добре тези ориентирани към печалбата образователни политики, би следвало да задълбочим питането си относно начина, по който е мислен напредъкът на човечеството днес. А всъщност най-устойчивото разбиране за развитието в последните десетилетия се оказва онова, което е фокусирано върху нарастването на brutния вътрешен продукт.

Според този модел на развитието целта на една държавна политика би следвало да бъде най-вече икономическият растеж, а всички онези измерения, които нямат пряко отношение към икономическата печалба, остават на заден план. И макар този модел да е отхвърлен от немалка част от съвременните икономисти, най-емблематичен сред които е Амартия Сен, то той все още оказва мощно влияние върху съвременните политики.

Според привържениците на икономическата парадигма, базирана на нарастването на вътрешния брутен продукт, икономическият растеж би

позволил някак от само себе си да се постигнат и другите социални, хуманитарни и демократични цели. Редица съвременни изследвания обаче показват, че политическите свободи, преодоляването на неравенствата, развитието на здравеопазването и образованието са в много слаба корелация с икономическия просперитет. Защото да произвеждаш икономически растеж, съвсем не е същото като да градиш демокрация, подчертава Нусбаум (Nussbaum 2011, 24), и Китай е един от най-удачните примери за това.

От друга страна, дори и тогава, когато отговорните политически фигури декларираат, че се оттласкват от наследения модел на растежа, то политиките им се оказват ориентирани не толкова към разработената от Амартия Сен и неговите последователи парадигма на човешкото развитие, а към една коригирана чрез известно преразпределение на богатата версия на стария икономически модел на растежа. Фокусирани върху непосредствените резултати и краткосрочните цели, подобни политики демонстрират твърде късогледско разбиране за средствата, чрез които възнамеряват да постигат целите си. Защото една глоболизираща се икономика има все по-осезаема нужда тъкмо от способността за въображение и емпатично съпреживяване не само на опита на хората от близкото ти обкръжение, но и на онези, които са далечни и чужди на собствената ти среда (Nussbaum 2011, 26).

Въпреки това обаче никакви съществени промени не настъпват в образователните политики днес, отбелязва Нусбаум (Nussbaum 2011, 27). Главната цел си остава икономическият просперитет, а развитието на човечеството е мислено като синоним на развитието на икономиката. И макар този тип разбиране да е по-осезаемо в развиващите се страни, то влиянието му върху образователните политики е повсеместно. Негово следствие са както „драконовските мерки“, предприемани спрямо хуманитаристиката и образованието по изкуства в редица университети, така и ориентираното към решаване на стандартизирани тестове и формирането на определени измерими компетентности и технологични знания и умения средно образование.

Икономическият растеж обаче не може да представлява цел в себе си, настоява Нусбаум (Nussbaum 2011, 20). Развитата икономика би следвало да е в услуга на човека, на хуманистичните и демократичните цели, а не да се превръща в самоцел и да подчинява всички други сфери на своята логика.

Върху тази тревожна икономизация на образованието, върху трансдукцията на икономическата логика в образователното поле фокусират вниманието си и редица други изследователи. Защото, оказва се, че ако по традиция образованието е възприемано като общо благо, като относително автономна спрямо икономическата сфера институция, то в послед-

ните няколко десетилетия, както изтъкват Кристиан Лавал (Laval 2002) и Кен Джонс (Jones 2011), образованието започва да се мисли като стока или услуга като всички останали. А училището и университетът според този модел на развитието, базиран върху икономическия растеж, би следвало да се превърнат в нов вид предприятия, прицелени в производството на конкурентоспособен, адаптабилен, гъвкав човешки капитал, на надежден човешки ресурс в икономическата надпревара. Под претекста на бързото натрупване на информация и променящите се изисквания на пазара на труда младите хора днес се оказва, че би следвало да бъдат снабдени най-вече с определени измерими, изчислими компетентности, които да им позволят гъвкаво да се адаптират, а творческото въображение, критическата рефлексия спрямо миналото и настоящето, емпатичната нагласа към другия човек се оказват ненужни.

От своя страна, Нучо Ордине в книгата си „Ползата от безползното“ (Ordine 2015) също изтъква деструктивните ефекти на доминиращата в съвременността икономическа логика, която минира в основите им всички институции, както и дисциплините, чиято стойност би трябвало да съвпада със знанието само за себе си, независимо от неговата способност да произвежда бърза печалба или практически ползи (Ordine 2015,10).

„В този брутален контекст ползността от безползното познание радикално се противопоставя на доминиращата ползност, която – в името на един чисто икономически интерес – прогресивно убива историческата ни памет, хуманитаристиката, класическите езици, образованието, свободното търсене, въображението, изкуството, критическата мисъл и гражданския хоризонт, който би трябвало да вдъхновява всяка човешка дейност. В света на утилитарното всъщност един чук струва повече от симфония, един нож – повече от стихотворение, един английски ключ – повече от картина: защото е по-лесно да разбереш ползата от някакъв работен инструмент, докато все по-трудно става да разбереш за какво служат музиката, литературата или изкуството. Нещата, за които говорим, не произвеждат печалба, те биват считани за излишен лукс, за опасна пречка“ (Ordine 2015,13).

Но има знание само за себе си, подчертава авторът, което именно поради собствената си незаинтересована природа, далеч от всякаква практическа или търговска цел, може да има основна роля в укрепването на духа и в културното и гражданското израстване на човечеството. Затова според автора е необходимо да мислим като полезно всяко нещо, което може да ни помогне да станем по-добри. И припомняйки речта на Марио Варгас Лъоса от 2010 г., произнесена при връчването му на Нобеловата награда, Нучо Ордине подчертава, че „един свят без литература би бил свят без желания, без идеали и бунт – един свят на автомати, лишени от онова, което

прави човешките същества истинно човешки: способността да се пренесем извън самите себе си в някой друг, в множество други, моделирани от глината на нашите мечти“ (Ordine 2015, 20).

Фокусирано върху увеличаване на печалбата и материалните блага, съвременното образование всъщност забравя човешката душа, отбелязва Нусбаум. А да забравим за човешката душа, означава да се откажем да срещаме другия човек като личност, притежаваща дълбочина и сложност, подобна на нашата. Така другият би бил просто сведен до инструмент или пречка за осъществяване на собствените ни цели (Nussbaum 2011, 14).

Симптоматично в тази връзка е и изчезването на думата „душа“ от речника на съвременния човек, за когото тя има сякаш вече само някакво остатъчно, свързано с религията значение. Дали ще се вслушаме в него, или не, е въпрос на индивидуален избор. При всички случаи обаче да се отнасяме към себе си, или към другия човек като към душа, означава да признаем и ценим способностите на въображението и мисълта, които ни правят тъкмо човешки същества и които превръщат нашите отношения в човешки отношения, а не в проста употреба и манипулация (Nussbaum 2011, 15).

Ако не сме способни да се срещаме един друг по този начин, ако не сме се научили да възприемаме другия като мислещо и чувстващо същество, да му оказваме нужното внимание, то и демокрацията е обречена на провал. Защото демокрацията се гради върху уважението и вниманието, а вниманието, да си спомним Б. Стиглер, има не само когнитивни, но и социални и етически измерения, които тъкмо училището е призвано целенасочено да формира (Stiegler 2008).

Днес обаче училището, изглежда, загърбва тъкмо тези си цели. В преследването на икономическия растеж и конкурентоспособността, особено във време на криза, образователните системи свръхвалоризират определени технонаучни области, а ценностите, върху които се гради демокрацията, сякаш остават на заден план. Необходимостта от добро технонаучно образование, разбира се, е от непренебрежимо значение, подчертава Нусбаум (Nussbaum 2011, 16), но няма как да не ни тревожи фактът, че формирането на други съществени човешки способности бива пренебрегвано в устрема на икономическата надпревара. Защото способността да се съсредоточаваш не само върху непосредствените си интереси и близката си среда, да си представяш със съчувствие и емпатия трудностите на другите, дори и отдалечени от теб човешки същества, зависи не толкова от развитието на технонаучната рационалност, а най-вече от хуманитарното образование.

Без да противопоставя технонаучното на хуманитарното образование, М. Нусбаум съсредоточава вниманието си върху онова, което ѝ се струва „едновременно изключително ценно и сериозно застрашено“ – хуманитаристиката и образованието по изкуства (Nussbaum 2011, 16).

Ако обърнем поглед към миналото, ще видим, отбелязва авторката, че технонаучното образование в най-добрите си версии е било повлияно от духа на хуманитаристиката. То е било прицелено в развитието на въображението, във формирането на едновременно емпатично и критично отношение и разбиране на миналия културен опит в неговото богатство и разнообразие, чувствително към сложността на света, който обитаваме. И макар че тази традиция все още се пази в някои американски университети, в които в първите години от следването си студентите изучават т.нар. либерални изкуства и едва по-късно се насочват към тесните си специалности, то в масовия случай хуманитарното образование все повече отстъпва под натиска на ориентираното към печалбата обучение. И тази тенденция се разгръща особено настойчиво в средното училище, което изглежда, че с лекота загърбва наследството на големите фигури на хуманистичното и демократично образование от Сократ до Дюи, за да се подчини на краткосрочни утилитарно-прагматични цели като успешното решаване на стандартизирани тестове, зачеркващи необходимостта от каквото и да било творчество и критична рефлексия (Nussbaum 2011, 28 – 29). Обърнатото към ползата и печалбата образование има нужда най-вече от формирането на основни, базисни умения, както и от познания и умения в областта на новите технологии, а творческото въображение все повече се възприема като опасно от онези, които целят да произвеждат най-вече адаптабилна и покорна работна сила и технологични експерти, които безкритично да прилагат планове за икономически растеж и развитие.

Хуманитаристиката и изкуствата са negliжирани и изтласквани от учебните програми не само защото не допринасят за икономическата конкурентоспособност, но и са мислени като заплаха спрямо нея. Защото е много по-лесно да се отнасяш към другия човек като към пречка или инструмент за собствен просперитет, ако никога не си бил учен да го възприемаш другояче. „Култивираната и развита способност за съпричастие е опасен враг на притъпеността на възприятията, а моралната притъпеност е необходима при осъществяване на икономическо развитие, което игнорира човешкото страдание и неравенството. (...) Изкуството е големият враг на тази притъпена чувствителност, а хората на изкуството (освен ако не са сплашени или корумпирани) не са надеждни слуги на която и да било идеология“ (Nussbaum 2015, 12 – 13).

Изкуството е един от големите врагове на инструменталния разум и на доминиращата икономическа логика, подчертава Нусбаум, защото то предполага въображение да се издигнеш над обичайните ограничения и да мислиш света по друг начин (Nussbaum 2011, 35).

И тъкмо четенето на литература според авторката е в състояние да формира внимателното отношение към другия човек, нагласата да го срещаш като душа, а не като инструмент или пречка за реализирането на собствени-

те ти цели, да виждаш света през неговите очи, да съпреживяваш слабостта, болката, уязвимостта не само на хората от близкото ти обкръжение, но и на онези, които са чужди на собствената ти среда (Nussbaum 2011, 16). В един свръхконкурентен свят обаче, отдаден на култа към постиженията и перформативността, свят, в който човекът е заставен да се превърне в предприемач на самия себе си, ранимостта, болката и страданието се възприемат все повече като белези на индивидуалната неспособност да менажираш и контролираш себе си на едно оптимално ниво, като знаци на личен провал. Така например много хора в Щатите мислят бедните като единствените отговорни за социалното и икономическото положение, в което се намират, а бедността – като резултат от мързел и неполагане на достатъчно усилия (Nussbaum 2011, 52). Днес дори болестта и смъртта трудно предизвикват състрадание, защото се възприемат едва ли не като лични грехове, а траурът – като патология, подлежаща на медикаментозно третиране.

Но тази способност за съпричастие и творческо въображение, която се развива и посредством литературното обучение, се оказва заплаха за ориентираното към ползата образование. За да постигне своите цели, то се опитва всячески да изтласка и да предотврати разгръщането на хуманистичния потенциал на литературата. Фокусирайки вниманието си върху Дикенсовия роман „Тежки времена“, в *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life* (Nussbaum 1995) Нусбаум разкрива пагубните последици на подобно, ориентирано към ползата, образование.

„Помнете, казва собственикът на образцовото училище Томас Градграйнд: това, което искам, е факти. Учете тези момчета и момичета само на факти. В живота са необходими единствено факти. Не насаждайте нищо друго и изкоренявайте всичко друго. Умът на разумни животни може да се оформи само с факти; нищо друго никога не ще им бъде полезно. (...) Ние се надяваме скоро да имаме Министерство на фактите, съставено от чиновници на фактите, които ще накарат народа да стане народ на фактите и нищо друго освен фактите. Трябва окончателно да изхвърлите думата „въображение“. Тя съвсем не ви е нужна“ (Dickens 1980).

Представяйки себе си като „човек на фактите и сметките, който се ръководи от принципа, че две и две прави четири и нищо повече“, Томас Градграйнд застава пред учениците, „готов да ги отнесе безвъзвратно с един изстрел далече от пределите на детството“, подобен на „гальванически уред, зареден с пагубен механичен заместител на нежното невръстно въображение, на което предстоеше да бъде развезено на пух и прах“. Като първите потърпевши на този образователен модел са собствените му деца. Господин Градграйнд „възнамерява да направи образец от всеки ученик, също както всичките малки градграйндовци бяха образци“ (Dickens 1980): „Младите градграйндовци бяха пет на брой и всички до един бяха обра-

зци. Тях ги обучаваха от най-крехка възраст: преследваха ги като зайчета. Почти веднага щом прохождаха, без да се държат за някого, караха ги да ходят в класната стая.

Никой от малките градграиндовци никога не беше забелязал, че луната има очи, нос и уста; те стигаха на луната преди още да се научат да говорят свързано. Никой от малките градграиндовци никога не беше учил глупавите стихчета „Трепчай, мъничка звездице; със елмазени очици в тъмносини висоти – кой ли знай какво си ти!“. Никой от малките градграиндовци никога не се е чудил на това нещо, понеже всеки от тях още на петгодишна възраст бе правил дисекция на Голямата мечка като професор Оуен...“ (Dickens 1980).

И тогава, когато се разкрива, че въпреки образцовото образование на фактите собствените му деца се оказват изкушени от нещо вятърничаво и безполезно, като например това да наблюдават цирковите артисти, поразен, господин Градграинд споделя пред съпругата си: „Госпожо Градграинд, (...) това беше все едно че съм заварил децата си да четат стихове“ (Dickens 1980).

Така литературата, четенето на стихове се оказват най-вероятните заподозрени за това „престъпно“ деяние, свидетелстващо за отклоняването от здравия разум и пробуждането на празното въображение. Опитвайки се да стигне до първопричината за тази изненадваща склонност на образцовите му деца към „празно въображение“, господин Градграинд споделя пред господин Баундърби:

„Системно съм се посвещавал (както знаете) на развитието на здравия разум у моите деца. Здравият разум е (както знаете) единствената умствена способност, към която трябва да се насочва възпитанието. И въпреки всичко, Баундърби, това неочаквано днешно обстоятелство, колкото и да е дребно само по себе си, навярно показва, че в ума на Томас и Луиза се е вмъкнало нещо, което сме... или по-скоро, което не сме... струва ми се, че ще се изразя по-добре, ако кажа: което никога не сме възнамерявали да развием и в което здравият разум не взима никакво участие.

Дали – размишляваше Градграинд с ръце в джобове и дълбоко хлътнали очи, устремени към огъня, – дали някой от преподавателите или слугите не е подказал нещо? Дали Луиза или Томас не са чели нещо? Дали въпреки всичките предпазни мерки в къщата не е проникнала някоя книжка с глупави приказки?“ (Dickens 1980).

Образцовото образование на Градграинд цели, на първо място, да предотврати пробуждането и разгръщането на онова метафорично въображение, което прави детето способно да види едно нещо като друго, да възприеме например луната като човешко лице или да говори на това чудо, каквото е за него звездичката, като че ли е нещо живо. Формирането на това въображение човешката култура обичайно е насърчавала (чрез иг-

рите, приказките, песничките и броилките например в ранното детство, а по-късно и чрез четенето на литературни текстове), защото то е от съществено значение както за индивидуалното развитие на детето, така и за живота му с другите. Защото да можеш да видиш в някакъв външен обект не просто инструмент или пречка за собствените ти цели, а нещо, което по някакъв начин напомня за теб самия, но никога не е същото като теб, нещо, което притежава вътрешен живот, емоции, сложност, подобни на твоите, но и винаги продължава да бъде загадка, предполага определено великодушие и щедрост, която „образованието на фактите“ упорито се опитва да заличи, защото така би се оказало, че две и две са нещо повече от четири и че не всичко в живота е подчинено на математическата логика и инструменталния разум (Nussbaum 1995, 96).

Литературното образование, убедена е Нусбаум (Nussbaum 2015, 12 – 13), помага както за развитието на малките деца, които се учат, играейки, така и на по-големите ученици и студентите. Опирайки се на изследванията на Уиникът, Нусбаум изтъква, че играта показва на най-малките деца как могат да се справят с общуването си с другите, без да упражняват тотален контрол. Играта свързва „усещането за уязвимост и изненада по-скоро с преживяване на любопитство и удивление, отколкото със състояние на тревожност“. Този опит след това се разширява и задълбочава чрез курсовете по хуманитарни науки и изкуства и чрез литературното образование (Nussbaum 2015, 12 – 13).

„Дефицитът на състрадание, продължава Нусбаум, може да се слее с гибелната динамика на чувства като възмущение и срам, а срамът е универсалният отговор на човешката безпомощност“ (Nussbaum 2015, 12 – 13). Обществата, които насаждат „мита за тоталния контрол“ вместо нагласата за „обща нужди и взаимозависимост“, само засилват тази динамика. Нусбаум предлага да си припомним идеите на Русо, който смята, че неговият Емил трябва да култивира у себе си способност да се идентифицира със затрудненията на другите хора, трябва да умее да вижда света през гледната точка на различни типове уязвимост, да изгради богато въображение, за да усеща реалното присъствие на хората и да ги приема като равни нему (Nussbaum 2015, 12 – 13).

Литературното образование, настоява авторката, може да ни помогне в култивирането на съпричастността и не само да ни помогне, но и да се превърне в един от основните фактори в нейното развитие. Стимулирайки активните емоции и въображението на детето, литературата го подтиква да мисли за другите, за непознатите хора, с които актуалният му житейски опит не би го срещнал. Четенето на литература помага и да се изгради едно вътрешно зрение за общата човешка уязвимост, и така противодейства на изкушението да се реагира на човешките несъвършенства и слабост посредством стремежа към тотален контрол.

От своя страна, в книгата си „Литературата под заплаха“ Цветан Тодоров (Todorov 2014, 76 – 77) също подчертава, като се позовава на Ричард Рорти (Rorty 2001), че литературното образование може да съдейства за култивирането на съпричастността, бидейки лек за нашата склонност към „еготизъм“ (Rorty 2001). Еготизмът, в смисъла, който му придава Р. Рорти, означава една особена илюзия за самодостатъчност, едно своеобразно невежество и липса на внимание към другия човек. Тази специфична самонадеяност се корени в представата, че аз притежавам цялото разбиране за това какви биха били например последиците от действията или въздействията ми върху хората. Еготистът, какъвто е и господин Градграйнд от Дикенсовия роман, предпочита да си спести дългия, несигурен и икономичен път, който минава през интереса към разбиранията на другите и съобразяването с техните потребности, чувства и стремежи.

Да си еготист, подчертава Рорти, означава да си доволен от собствения си речник, да нехаеш за възможността да мислиш и означаваш нещата по друг начин, с други думи, с друг „език“. Литературните текстове предлагат тъкмо такива други речници, други „езици“, други думи, които ни помагат да мислим другояче човешкото съществуване. За разлика от философията обаче, литературата не прибъгва до творенето на концепти, затова и четенето на литературни текстове е сходно не толкова с четенето на философски или научни текстове, а е опит от съвсем различен порядък, а именно този на срещата и общуването с други човешки същества. Запознаването с нови герои по някакъв начин напомня запознаването ни с нови хора (Rorty 2001). И колкото по-малко тези герои приличат на нас самите, толкова повече те разширяват и обогатяват собствения ни свят. И това вътрешно „уширяване“ представлява своеобразно вмъкване, включване в нашето съзнание на нови начини на биване в света сред онези, с които вече разполагаме (Todorov 2014, 77).

Същевременно обаче този образоващ опит на четенето, отбелязва Цветан Тодоров, променя не толкова „съдържанието на нашия дух“, колкото неговото „съдържимо“, тъй като внася промени не толкова в нещата, които възприемаме, а по-скоро в самия „перцептивен апарат“ (Todorov 2014, 77). Това, което романите например ни дават, е не едно ново знание, а нова способност да общуваме с различните от нас хора и в този смисъл те са по-скоро от страната на морала, отколкото от тази на науката. А крайният хоризонт на този образоващ опит на четенето, подчертава Цветан Тодоров, е не истината, а любовта, върховната форма на човешки

ЛИТЕРАТУРА

ДИКЕНС, Ч., 1980. *Тежки времена*. Превод: Сидер Флорин.
<https://chitanka.info/text/26449-tezhki-vremena/3#textstart>

- НУСБАУМ, М., 2015. Образование за икономически растеж, образование за демокрация. Превод: Ружа Мускурова. *Литературен вестник*, бр. 9, год. 24 (4 – 10.03.2015), с. 12 – 13.
- ОРДИНЕ, Н., 2015. *Ползата от безполезното. Манифест*. Превод: Сава Славчев. София: Изток-Запад.
- LAVAL, Ch. & Weber, L., 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Syllepse.
- JONES, K. et al., 2011. *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*. Paris: La Dispute.
- NUSSBAUM, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion, Climats.
- NUSSBAUM, M., 1995. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- RORTY, R., 2001. Redemption from egotism: James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, Vol. 3 (3), 243 – 263.
- TODOROV, Tz., 2014. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

REFERENCES

- DIKENS, Ch., 1980. *Tezhki vremena*. Prevod: Sider Florin, <https://chitanka.info/text/26449-tezhki-vremena/3#textstart> [in Bulgarian]
- LAVAL, CH. & WEBER, L., 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Syllepse.
- JONES, K. et al., 2011. *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*. Paris: La Dispute.
- NUSSBAUM, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion, Climats.
- NUSSBAUM, M., 2015. Образование за икономически растеж, образование за демокрация. Превод: Ружа Мускурова. *Литературен вестник*, бр. 9, год. 24 (4 – 10.03.2015), 12 – 13. [in Bulgarian]
- NUSSBAUM, M., 1995. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Ordine, N., 2015. *Polzata ot bezpoleznoto. Manifest*. Prevod: Sava Slavchev. Sofia: Iztok-Zapad. [in Bulgarian]
- RORTY, R., 2001. Redemption from egotism: James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, Vol. 3 (3), 243 – 263.
- TODOROV, Tz., 2014. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

NOT FOR THE HUMAN, BUT FOR THE PROFIT – LITERARY EDUCATION AT RISK

Abstract. Drawing on the research of Martha Nussbaum, the article focuses on the “devastating” crisis experienced by modern education systems entailing their consistent subordination to the dominant economic logic and the resulting neglect of the literature and humanities in the school curricula. According to Nussbaum, should this trend continue to prevail, very soon the education systems will be simply producing generations of efficient machines incapable of human empathy and devoid of any critical reflection.

Literary education, Nussbaum emphasizes, can not only help cultivate empathy and humane attitude towards the other, but also become one of the main factors in developing these traits. Stimulating the active emotions and imagination of the children, literature encourages them to think about others, about strangers with whom their real life experience will not give them the opportunity to meet. Reading literature helps one to build an inner intuition for the common human vulnerability, and thus counteracts the temptation to respond to human imperfections and weakness by pursuing total control.

Keywords: literature; reading; education; economic logic; egotism; empathy

✉ **Dr. Natalia Hristova, Assoc. Prof.**

ORCID ID: 0000-0002-9128-6213

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: hristovape@uni-sofia.bg