

## ЧИТАЊЕ ЗАБОРАВА<sup>1</sup>

Рад је базиран на освјетљавању чинилаца кризе читања која потиरे значај и смисао читања као активног и захтјевног духовног чина који читаоца доводи до спознаје властитог идентитета. Рад даје смјернице за превазилажење кризе читања чији су главни носиоци: наставник, мањкави наставни програми, ученик и савремена средства комуникације.

**Кључне ријечи:** читање, памћење, заборав, криза, образовање, личност.

Читање је памћење, као што је нечитање заборав. Свијест о томе да смо нешто заборавили оставља могућност да то *нешто*, поготово ако је од суштинске важности за наше људско битије, ипак приведемо памћењу. Постоји и заборављени заборав, као крајњи и најстрашнији облик непамћења, као својеврсна антрополошка црна рупа (Поповић 2007: 140). Ми не читамо само ријечи, али кад је о њима ријеч, читању мора претходити, па и у случају синтагме *криза чишања*, подсјећање на смисао ријечи.

Знамо ли шта је *криза*? Криза изворно значи неки преокрет, обрт, а у домену фигуративне употребе најчешће се веже за стање одређеног поремећаја и збрке. Када, рецимо, у болести наступи криза, два су могућа правца њеног разрјешења: побољшање болесниковог стања, под условом да је терапија добро погођена, или, пак, фаталан исход у виду каквог тешког тјелесног осујећења, а често и смрти. Добро нам је познат и појам друштвене кризе, с тим што ту акутна стања могу много дуже да трају него у случају болести. Готово ништа од одговарајуће теоријске спреме није нам потребно да бисмо ту кризу осјетили свуда око нас, као привредну, економску, кризу институција, кризу морала, духовну кризу,

---

<sup>1</sup> Текст је настао као предавање за семинар чија је тема била *Криза чишања*, а који је издавачка кућа *Нова школа* њилус организовала за библиотекарке и наставнике српског језика и књижевности у десет градова Републике Српске, од 22. јула до 2. августа 2011. године. Радни наслов предавања био је *Личности наставника и криза чишања*. Текст до сада није објављиван.

и тако редом. Зашто би онда било чудно што постоји и *криза читања*, она је само правилна посљедица ове посвемашње кризе, чини се периферна и успутна, а могло би се испоставити да је заправо много „централнија“ него што у први мах изгледа. Јер, свакој кризи претходи криза личности, а личност итекако има везе са читањем.

Знамо ли шта је *читање*? Интелектуална дјелатност усмјерена на писмо, вјештина декодирања словног, графичког кода језика, којом рано овладамо и коју мање-више подразумевамо попут какве физиолошке функције. Етимолошки, значење ријечи је блиско *бројању*, што не треба да чуди ако се зна да су *писмена* свих древних писама имала и бројчану вриједност (Скок 1971: 329). Вјештина познавања слова јесте потребан, али не и довољан услов за читање. Модерне статистике бјелодано показују да велики број људи који се рачунају у елементарно писмене, није у стању да *прочита* дневне новине. Читање с разумевањем, како се то обично каже у школским круговима, захтијева много више од те полазне механичке вјештине. Јер, читање је у свим старим културама, па и у нашој средњовјековној, хришћанској, акт високе духовне дјелатности, обредни чин потпуно комплементаран писању и по свом карактеру изразито контемплативан, као и писање. Наше старо црквенословенско *чтеније* (в. Азбучник 1990: 380) подразумева подвиг, чин духовног узрастања и смирења, истовремено. *Чтеније* подразумева и тумачење Писма, а то је за нашу тему од суштинског значаја. Јер, појам *читање* у свом пуном и правом значењу синониман је појму *тумачење*; зато се за нов начин интерпретације неког Андрићевог дјела, на примјер, може рећи: ново читање Андрића. Наши стари писци често су и радо глагол *читају* употребљавали у облику *читаша*: *Ваши стари јесу књију знали./ српски читаша и српски писаша*, каже се у Рељковићевом *Саширу*, штампаном 1762. године.

Тумачење посредује између писања и читања, што значи да их на извјестан начин и обједињује, а тумачења не може бити без мишљења, као што га у школској пракси не може бити ни без говора. Дакле, у једном јединственом ланцу обједињене су карике *мишљења*, *писања*, *читања*, *тумачења* и *говора*. Те карике могу се посматрати засебно, али њихово истинско и пуно постојање подразумева специфичне узајамне везе и дијалектичко јединство. Осим тога, на ових пет категорија заснована је мање-више цјелокупна школска настава, све оно што уобичајено називамо образовањем. Знамо ли шта је *образовање*? Да ли је то тек усвајање знања и вјештина из разноликих области људске праксе, учење

чињеница и њиховог повезивања у одговарајуће системе? У коријену ове ријечи је *образ*, а образ је лик, подобије, икона. Створени смо по подобију Господњем и ликом својим свједочимо то као мале иконе Божје. Образ је Логос и Слово, и само по њему смо логосни и словесни. Када говоримо ми словимо, а наше слово би требало да буде славословље, говор у славу Творца, Првотног Образа. Имати образ, значи имати словесну душу, етику, слободу и одговорност. Обезображење је пад, образовање је подвиг (в. Јевтић 2004).

Настава језика и књижевности има посебан статус у школским програмима и то готово да није потребно посебно образлагати. Гледано уско педагошки језик је наставно средство и нема предмета који се без њега може реализовати. Сагласно томе, и функција наставника језика и књижевности је сасвим специфична, или би бар требало да је тако. Његова одговорност је знатна, али је зато и велико поље његове слободе. И једног и другог треба бити, или треба постати свјестан. Кад се изредају сви узроци тога што зовемо кризом читања, доћи ћемо правилно до одговорности наставника. Зато је најбоље започети тиме.

Ријеч је, дакле, о личности наставника. Ријеч је, заправо, најприје о личности. Знамо ли шта је *личност*? Према најопштијем психолошком одређењу, то је стабилна организација индивидуалних карактеристика човјека на основу које се сваки појединац разликује од свих осталих. Она укључује интелектуалне способности, емоције и темперамент, ставове и мотиве, вриједности и начин понашања. Према теолошком одређењу, личност или ипостас јесте субјекат у којем битише суштина; индивидуалност отворена за заједницу, субјекат који има рационално и слободно утемељену егзистенцију. Пут људске јединке до личности психолози виде као процес индивидуације, теолози као вертикалу духовног узрастања која води обожењу. (Личност, како каже Јован Брија (1977: 120) има обједињујућу улогу у творевини, гдје врши своје достојанство свештеника, посредника, достојнога да доведе све у сједињење с Богом. Човјек није микрокосмос, као дио васионе, него је космос дио њега, одређен да се сједини у њему. Ово је важно знати да би се, рецимо, на одговарајући начин протумачио смисао наслова познатог Његошевог спјева *Луча микрокозма*.) Пошто је по својој природи личност окренута заједништву, личности нема без другог, без дијалога. Услов дијалога је слобода, она по којој личност јесте то што јесте.

У чему је темељни смисао нашег наставничког позива? Ми подучавамо, преносимо неко знање, дајемо задатке, вреднујемо некога, оцје-

њујемо га, образујемо и васпитавамо. Ми, у ствари, укупном својом личношћу свједочимо свој предмет и за свој предмет, онако као што сваки свештеник свједочи за своју цркву, или било који упосленик за своју институцију. Најприје преко нас и наше личности неко идентификује неко знање, неки предмет. Човјеку је својствено да се идентификује и да преко другог идентификује свијет у коме живи, и реалитете и апстракције. Сви знамо шта је то породица, начелно, али увијек нам је потребан неко у кога можемо упријети прстом да бисмо рекли: *Ти си моја породица!* Кажемо ли некоме: *Ти си моје Врање* – већ смо зашли у сферу поетског говора, али опет смо, тек мало необичније, тачно пренијели једну истину, јер и градове емотивно идентификујемо преко људи, иначе за нас остају безлични урбани простори. Многи од нас који су гледали филм Жике Митровића *Ужичка република*, сјајан кад занемаримо идеолошке конотације, заувјек су запамтили оног сирочића који старом пекару говори на расстанку, кад га овај тјеша како ће му бити лијепо у слободи и у новој држави: *Шта ће мени, Перо, нова држава без шебе?* (*Јер, некој нема, кад никој нема у мајлама* – тачно каже пјесник Душко Трифуновић, вјешто се поигравајући замјеницама.) Људско искуство утјеловљује се са људима и преко људи. А све је у људском искуству важно, као што је и сваки предмет у школи важан. Привидно најбезначајнија ствар добија на важности ако је неко убједљиво свједочи, стоји иза ње с увјерењем, знањем, слободом и љубављу. Разумије се, ово важи и у обрнутом смјеру. Да би ученик емпатијски идентификовао предмет нужно је да му наставник отвори комуникацијски канал чије је покриће наставникова љубав за свој предмет и познавање тог предмета. Без ових услова комуникација неће бити остварена, а кад нема те основне енергије наш посао бива узалудан, постаје мучење, а тражење неких других тобож узрока, бесмислен посао. Ауторитет наставника јесте и мора бити најприје у преданости своме послу као мисији, у љубави за свој посао и упућености у њега. Ови услови људског и професионалног ауторитета не могу се глумити, њих или има у цјелости или их нема никако. Никаква чврста рука, никакве дисциплинске казне, никакве лоше оцјене, никакво подилажење ученицима, нити било шта друго, не може бити замјена за људски и стручни ауторитет. Чињеница је да смо приличан број књига прочитали зато што смо претходно повјеровали нечијем мишљењу, нечијој препоруци. Ако ученик вјерује учитељу, прочитаће књигу коју му овај препоручи, често само због њега и ради њега, а не толико због и ради књиге. Књига ће у том случају бити комуникацијски

импулс, а то није мало ни безначајно. Умјесто свих стереотипних и жалових свакидашњих јадиковки о нашој посвемашњој угрожености и понижености, о несносним и све несноснијим ученицима, о још којечему успутном, запитајмо се једноставно и признајмо сурово искрено: јесмо ли се духовно запарложили, јесмо ли још увијек спремни да учимо, кад смо посљедњи пут прочитали добру књигу, кад значајну студију из језика или књижевности? Јесмо ли неповратно ушли у круг механичког, папагајског бифлања лекција, па смо тешки и заморни и сами себи и ученицима? Кад нас је посљедњи пут пренула окрепљујућа помисао да би се нешто у свему томе дало промијенити набоље?

Шта то све један наставник језика и књижевности може да пружи ученику, које видике да му отвори, и у оквиру задатог програма, па и лектире, али често и мимо програма, који, истини за вољу, знају бити и ригидни и досадни и неинвентивни? Упућен и слободан наставник наћи ће начина да у потребној мјери коригује програм, да га прилагоди ученику тако што ће пажљиво послушнути и уважити његове сувисле примједбе; поготово ће наћи начина да заобиђе веома често несувисле препоруке надлежних завода и неподстицајне, жалосно једнообразне дидактичко-методичке упуте за разраду текста. Наставник језика и књижевности би морао бити тај који ће ученику створити представу о цјелини његовог школског програма и тако му помоћи да превазиђе утисак неповезаности и фрагментираности тог програма који се неминовно и најчешће стиче усљед инсистирања свих наставника на апсолутној важности њихових предмета. Језик и књижевност јесу области из којих се најприродније може успоставити слика цјелине. Овдје је посебно важно стручно и систематично предочити ученику разнолике домене употребе језика, такозване функционалне стилове (Петковић 2003: 73-132). Колоквијални, научни, административни, публицистички, журналистички стил, па онда језици појединих струка и друштвених група, све су то домени употребе језика који потенцијално могу да буду чиниоци књижевног стила, књижевне употребе језика. Те разлике, које се углавном темеље на разлици дословног и пренесеног значења у језику, потребно је посебно добро изнијансирати и поткријепити илустративним примјерима, стално наглашавајући и подсјећајући да је поетска функција језика јединствена и далеко најсложенија, да управо она омогућује књижевност као умјетност.

Тако ће ученик рано да схвати и прихвати да су језик и књижевност безбројним финим нитима повезани са многим другим областима науч-

ног мишљења. У природи је сваке научне парадигме да се темељи на анализи и синтези, да свака чињеница захтијева извјесну провјеру, а све се то дешава у некаквом дијалогу који мора бити свестран и отворен, и све се то савршено подудара са механизмима на којима се оснива структура језика и структура књижевног дјела. Осим тога, свеукупно људско мишљење додирује се у једној сверазумијевајућој централној тачки и није без разлога Бранко Миљковић тврдио да се и Ајнштајн може препјевати. Још је већа упућеност језика и књижевности према религији, те свим видовима умјетности и културе, јер, као што се зна, језик има и своју обредну, култну функцију, а књижевна умјетност у себи још увијек добро чува карактеристике првобитног синкретичког јединства са осталим умјетностима. Једну пјесму, на примјер, не можемо у потпуности разумјети и доживјети ако је не чујемо као музику, не видимо као слику и не прозремо као идеју. То су, истовремено, три њена универзална слоја које је Езра Паунд именовано као *мелоџеју*, *фаноџеју* и *лоџеју*, и преко којих можемо успоставити тумачење сваке пјесме (в. *ПОЕЗИЈА* 1975). Много је боље и тачније тако уводити ученика у свијет поезије неголи га одмах заробљавати бесмисленим подјелама на љубавно, родољубиво, описно, социјално, па још и мисаоно пјесништво. Баш као да постоји неко које је немисаоно! (На исти начин, свако прозно дјело подлијеже тумачењу на нивоима приче, карактера, језика и мисли, онако како је те слојеве разабрао још Аристотел (в. Аристотел 1990: 55). Поводом књижевног дјела веома је лако, а често васпитно упутно и посебно подстицајно за ученике, ући у област популарне културе и субкултуре, и баш се у том домену учити критичком мишљењу и критичком сагледавању свијета око себе. Најзад, књижевност је у сталној и непосредној вези са животом који живимо и стварношћу која нас свакодневно окружује. Она живи од сокова животног искуства и подстицаја животне стварности, али исто тако у доброј мјери она повратно утиче на та искуства и ту стварност, и управо је ту сложену а очигледну везу потребно убједљиво предочити ученику. Другим ријечима, убиједити га да читајући једну књигу не бива кажњен ни одвојен од неког стварног живота, него да бива укључен у искуство које апсолутно јесте животно, иначе не би имало никаквога смисла. Упркос небројеним покушајима дефинисања њеног статуса, смисла и функције, постојање књижевности не може се објаснити никако другачије него као израз аутентичне човјекове потребе за њом, потребе за изразом и дијалогом. Исто је тако и са тумачењем књижевности – оно постоји зато што постоји човјекова аутентична потреба за тумачењем.



Овдје је одговорност наставника пресудна, а његова убјеђивачка, уопште реторичка способност, на посебном испиту. Ако сам има релевантно читалачко и животно искуство он ће моћи да обави своју мисију, као што ће моћи да ученицима посвједочи благотворно дјејство књиге кад је у питању човјеково све угроженије психичко здравље. Пред пошастима и искушењима нашег све компликованијег и бездушнијег свијета, поготово пред сталном пријетњом депресије узроковане посвемашњим мањком смисла и вишком страха, књига може бити један од најсигурнијих заклона и лијекова. То ће посвједочити сваки одани читалац, сви они који пуни смислени живот, не само интелектуални живот, једноставно не могу замислити без књиге.

Подјела књижевности на усмену и писану, представља темељну истину о њој и први услов за њено продубљено сагледавање. Значај ове разлике је толики да ту чињеницу стално треба наглашавати и непрестано јој се враћати. Писана књижевност садржана је у усменој, а сан сваке писмености је да досегне усменост. Међутим, правила конституисања једне и друге потпуно су другачија и свака има своју поетику (Ркт 1992: 371-376). Све наше свакодневне приче, све животне ситуације, па и сва писана књижевност већ имају свој облик, свој архетип у усменој књижевној традицији. Зато је њу потребно добро познавати, а услов њеног доброг познавања је рани почетак учења. Ако, рецимо, древне митолошке обрасце не усвојимо довољно рано, још у основној школи, њихово накнадно усвајање неће бити у потпуности функционално. (Много се говори и пише данас о томе јесмо ли и колико смо дио Европе, и та тема је обавијена разноликим маглама и веловима лоших, поготово дневнополитичких аргумената. Са становишта најдубљег идентитетског поимања европејства, јесмо Европљани ако смо овладали кључним знаковима архетипске идентификације похрањене у античким, грчким и римским митовима, те у Старом и Новом завјету. Без та четири стуба носача сваки тобожњи европски идентитет је климава и паду склона грађевина.) Тако је и са осталим усменим врстама, које су веома разнолике, а свака за себе необично важна у откључавању тајни књижевности, али и наше свеукупне перцепције свијета. Зато је вјероватно први задатак свих који брину о програмима књижевности у нашим школама да ову чињеницу методички освијесте и да значајно увећају постотак текстова из народне књижевности. Док се то системски не осмисли и не озваничи, наставници би морали да покажу самоиницијативу и да инсистирањем на увиду у усмене, фолклорне врсте, сами себи створе адекватан креативни про-

стор у настави језика и књижевности. Ту су могућности уистину огромне, а вјешт наставник веома лако ће ову материју ускладити са савременим облицима едукације, посебно оним радионичког типа, на којима се данас толико инсистира, често, нажалост, без правог садржаја. С обзиром да је један од највећих проблема данашње наставе књижевности објективна ученичка неупућеност у старије слојеве српског језика, управо је овај књижевни материјал као створен за отпочињање захтјевног и сложеног процеса језичке сензибилизације, па онда и освјешћивања језика, тог чуда без премца у нашој цивилизацији која се дичи толиким достигнућима, чуда над чудима коме не можемо докучити почетак ни крај, а ми га, ето, најчешће ниподаштавамо и подразумејевамо, аутоматизујући га и сиромашећи свакодневном употребом до мјере која је недопустива и веома опасна. Друго, управо на материјалу усмених књижевних врста на најбољи начин може се показати ученицима шта то све прати језик у изворном контексту дате врсте, какву функцију има амбијент, реквизита, ношња, музичка пратња, гест, мимика, покрет тијела и остали знаци невербалне комуникације. Ту се најлакше научи да књижевност често настаје по моделу чисте игре, ослобођене било какве телеологије, посвећене самој себи и човјековој потреби да се оствари и као биће игре. Да не говоримо колико је важно стално упућивати на чудесну моћ писаног језика да креира и пренесе емоције. При томе треба поћи од прости и свима схватљиве чињенице да сузе, рецимо, не можемо пренијети на папир у њиховом изворном облику, али исто тако знамо да нас прави писци магијом свог језика често могу расплакати. Згодно је речено да сва тајна поезије може да стане у питање које гласи: *Како врисак сшавиши у шисак?* То мора бити тачка из које ћемо почињати тумачење тропа и фигура, њихову класификацију и функцију; без ње, као својеврсног увода у тумачење стилских механизма и без убједљивих примјера, учење ће бити бити без сврхе и брзо ће га прекрити заборав. Култивисање говора, изражајно читање с којим одмах иде и усвајање основних знања из прозодије и версификације, такође се најефикасније савладава преко усмене књижевности. Пошто данас заиста није тешко доћи до добрих избора античких, словенских и каквих других древних митова, те зборника бајки, фолклорних прича и других усмених врста, наставници имају сигурну литературу за почетак, а даље све зависи од њихове инвенције и жеље за стручним уздизањем. Треба отворити својим ђацима заборављене ризнице и заједно с њима уживати у том језичком бесцјен благоу, у чаробном свијету сновиђења и маште. Треба, једно-



ставно, прибавити Попин зборник *Од злаћа јабука* и не улазити без њега у учионицу.

Ако смо као први чинилац кризе читања навели наставника, а други везали за мањкавост школских планова и програма, трећи се мора повезати с учеником и савременим средствима комуникације која су му свакодневно под руком и која он чешће и радије користи неголи књигу. Масовни медији, гдје апсолутни примат има телевизија, прилагодљиви и све савршенији носачи звука од којих се дјеца и омладина само ријетко одвајају, неизбјежни и свеприсутни мобилни телефон, компјутер са својим претраживачима и друштвеним мрежама – све то, на извјестан начин, заиста поспјешује кризу читања, одбацујући стару добру књигу на маргину свакодневнице савременог човјека. Неки чак предвиђају скори коначни крај класичне књиге и њено трансформисање у сајбер форме доступне у компјутерским он-лајн књижарама. Таквих књига и књижара, заправо, већ има у великом броју, али књига још није ишчезла нити ће до тога доћи док ова наша цивилизација траје. Истина је да живимо информатичко доба и да су неминовни судари нових технологија и облика традиционалне културе. Ученици су природно и без отпора саживљени с тим новим облицима комуникације, док се велики број наставника опире и још не сналази у њима. Једно је сигурно – упознавање нових технологија и система омогућује озбиљније и потпуније промишљање њихових предности, али и опасности које собом носе. А највећу опасност још од почетка процеса није било тешко уочити, с тим што је тешко предуприједити њене посљедице. Наиме, ради се о удаљавању од аутентичних вриједности усљед лажног осјећаја да нам је у сваком тренутку доступно сво могуће знање овог свијета једним притиском на тастатуру. Тај осјећај ствара сасвим нове типове комуникације „без додира“, ствара паралелне виртуелне свјетове који су крајњи облик човјековог отуђења од човјека и своје суште природе. Живимо доба поремећених и атрофираних вриједности, привид је заступио истину. Треба знати и сваки час понављати да су знања и искуства само дјелимично преносива, а оно сушто у њима непреносиво је и свако од нас га мора освојити за себе да би постао личност. Одговорност наставника данас подразумијева такве увиде. Мора се стално објашњавати да привидна могућност приступа најразноврснијим чињеницама сама по себи не значи много, ако немамо систем у који би се те чињенице смјестиле. А систем није, нити ће икада бити доступан једним кликом „миша“, он се мора научити. Да бисмо могли ауторитативно дјеловати у том доме-

ну, морамо као наставници бити упућени у праву природу промјена које технологије доносе у област културе, морамо умјети да разликујемо вриједности и привиде, морамо учити да одвајамо трајно од пролазног, битно од небитног. Морамо дјеловати попут оног Андрићевог јунака из *Ђурије*, Алихоце Мутевелића, који једном опсјењеном трговчићу тумачи другу страну медаље онога што он види као чисту цивилизацијску предност звану аустријска жељезница. Док се овај усхићено хвали како у једном дану из Вишеграда може отићи за Сарајево, обавити посао и још се за вида вратити кући, мудри Алихоца му каже: *Ако идеш у цехенем, боље ти је да идеш њолако, ти си будала кад мислиш да је Швабо њаре њрошио и машину њровео само зашто да би ти могао брже њушовати и њослове свршавати. Ти видиш само да се возиш, а не њишаш се шња машина одвалачи и довлачи осим њебе и њаквих као шњо си ти. Али њо у њвоју ѡлаву не може сѡати. Возај се ти, жив био, возај куд тог хоћеш, ама све се бојим да ће ти њо возање једној дана на нос ударити. Доћи ће вријеме ња ће ње Швабо возити и ѡамо ѡдје ти није мило и ѡдје никад ѡомислио ниси да идеш* (Андрић 2007: 239-240). И, заиста, мало је времена прошло, а воз је истог тог трговчића повезао куд му није било мило, на одслужење кадра у аустријску војску.

Кад смо већ код књижевних примјера, вратимо се за тренутак позданом учитељу Његошу и оној епизоди из *Горској вијенца* кад ратници три црногорска племена, „Озринићах, Цуцах и Бјелицах“, долазе главарима и владици да их извијесте о смутњи коју је међу њих унијела некаква баба која се казује вјештицом. Да не би углас причали и губили вријеме, предају владици писмо које је као врсту извјештаја о читавој ствари саставио цуцки поп Мићо. Владика не успјева савладати нечитак рукопис, те га даје кнезу Јанку, оном говорљивом Његошевом смјехотворцу, да га врати попу који га је писао па да га он прочита. Кнез Јанко успут коментарише писмо на свој начин: *Дивна ѡисма, јаги ѡа убили, / Красно ли је на карѡу сложено, / Као да су кокошке чеѡале*. То изазива смијех, који ће кулминирати оног часа кад поп Мићо безуспјешно покуша прочитати оно што је сам написао: *...ум ...дам ...ам ... / ...би ...ну ... но ... / ...на ...ша ... ра ... /* и кад духовити колико и јуначни Вук Мићуновић с разлогом примијети: *Лијео ли ова сабља чиѡа, / Дивно ли нас данас разѡовори! / Аманѡи, ће научи ѡако? / Јесу ли ѡе у Млеѡке шиљали? / Када своје ѡако осѡјецаш, / Ага шњо би с ѡуђијем чинио?* Мада извргнут општем смијеху и привидно „разоружан“, поп Мићо неће остати дужан одговора, јер генијални пјесник једнако воли све своје јунаке и свима даје

подједнаку шансу: *Ти се, Вуче, ка да са мном руџаш?/ Какав наук, џакво и чиџање!/ Да сам има боље учиџеља,/ Те бих и ја данас боље чиџа;/ Ка је, да је, о њему се бавим./ Ко ће боље, широко му џоље!* Отворени и истинољубиви Миђуновић онда ће ређи да му не би „предавао бира, да се слушам, зрно дођавоље“, али поп и на тај коментар сопствених свештеничких принађљности има спреман и убђедљив одговор: *И не дају жиџа ни у шаку,/ До џо руно и џо труду сира;/ Па и џо ми дају ка на силу./ Да ли не знаш наше даваоце?* Ту сад долазимо до оног што је најважније, кад Миђуновић упита: *Аманџи, не науџеди се;/ А како им чиџаш леџурђију/ Кад овако у џисмо заџежеш?* и кад поп бритко одговори: *Аманами, ја је и не чиџам,/ Ниџи ми је књиџа за џоџребу;/ Ниџ је када у цркву оџварам./ Наџамеџ сам добро уџврдио/ Леџурђију, крџиџи и вјенчаџи./ Ка и груџе џомање џоџребе;/ Па кад ми је које за џоџребу,/ Иџојем џа ка џјесну на усџа.* (П.П.Његош 2001: 103-105). Не само да није изашао поражен из овог вербалног двобоја него поп чак и тријумфује, а све зато што има необорив крајњи аргумент. У њему је Његош снажно представио стаменог човјека усмене цивилизације који носи у глави све што му је од знања заиста важно. Човјек усмене културе нема проблем селекције знања, он тачно зна шта му је неопходно и то памти као што памти сопствено име. С прелазом у цивилизацију књиге памћење постаје необавезујуће, али се човјек исто тако удаљава од знања које му је суштински неопходно, што ће ређи да се проблем селекције одједном указује као једна врста озбиљне препреке. Тај исти проблем у наше доба, у информатичкој цивилизацији, нараста до неслуђених размјера и постаје готово несагледив. Крајњи закључак је поучан: ма колико нам се чинило да нам информатичка ера доноси и дјецу „која се рађају с малом матуrom“, ствари се ипак нису помјериле из свог вајкадашњег лежишта. Знање је остало једнако далеко колико је увијек и било, а пут до њега тежак и неизвјестан, свеједно што нам се покушава саопштити да нам је сва памет овог свијета ту под руком, на компјутерској тастатури.

*Ријеч је мостџ између мене и Друџоџа*, каже чувени руски мислилац Михаил Бахтин (1980: 184) и на тој мисли гради цјелокупну своју методологију тумачења књижевности, једну од најутицајнијих у двадесетом вијеку. Језик је за њега огледало идеолошких борби, поприште сукоба друштвених структура, па се у судбини ријечи, како он каже, налази *судбина друџиџа које џовори*. Његов поглед на читање, као и ставови многих других теоретичара, увјеравају нас да је ријеч о многоструко сложеном процесу и опомињу на чињеницу да никад и не можемо до краја бити

свјесни шта све дугујемо читању, нити претпоставити какви бисмо то заиста били да није читања. Њемачки теоретичар књижевности Волфганг Изер је „чину читања приписао једну одгојну функцију, сличну оној коју је још Шилер заступао у својој расправи *О васшисању укуса*, а у коју вјерују и многи други поклоници књижевности. По њему, вриједна књижевна дјела утичу на нас и преображавају нас, чине нас бољим, осјетљивијим, отворенијим, либералнијим, слободнијим, свјеснијим свијета око нас и властитог положаја у њему. Вриједна књижевна дјела нас, тако рећи, одвајају од нашег непотпуног, неоствареног *ја* и помажу нам да дођемо до пуније свијести о себи. По том схватању, дакле, сам смисао читања био би у томе да читаоца доведе до дубљег сазнања о властитом идентитету“ (Лешић 2006: 487). Сваки текст је отворен пред читаоцем и тражи га као пуноправног партнера у дијалогу, каткада је он енигма која се рјешава као загонетка или каква компликована слагалица. (Неки теоретичари, нпр. Стенли Фиш, иду дотле да значење текста изједначавају с интерпретацијом, проглашавајући читаоца стварним аутором текста.) Читање је активан и изразито захтјеван духовни чин који тражи добру претходну спремност у виду многих и разноврсних знања. Читалачка интелигенција подложна је непрестаном усавршавању и начелно је много више ствар континуиране праксе неголи дара и урођене предиспозиције. Свако *писмо* тражи извјесну врсту и фонд знања, мада сналажење у једном *писму* бива ваљана препорука и за остале, поготово ако је ријеч о *књижевном писму*.

Пуна свијест о сложености процеса читања укључује пажљив приступ постепеном овладавању њиме. Ту је улога наставника ненадокнадива, иначе нам се може десити да нам ученици остану у позицији Његошевог попа Мића. Функционална писменост наших ученика је веома ниска, поготово у домену (књижевне) читалачке писмености, чак за неких десетак процената нижа од оне математичке и научне, како каже једна статистика рађена прије пет година на узорку ученика старијих разреда основних школа у Србији. Према истој статистици, тек незнатан проценат ученика (око 4%) припада групи највиших нивоа читалачке писмености (четвртој и петој, од могућих пет). Неспособност ученика да се сналазе у књижевном тексту представља проблем са далекосежним посљедицама, а по правилу се тај проблем уочава код оних ученика који нису у стању да се адекватно усмено изражавају. Зависно од узраста ученика, читалачка интелигенција се сразмјерно лако тестира, почевши од способности препричавања прочитаног, преко сажетијег резимирања,

па све до вишег нивоа апстраховања маргиналија и издвајања битних садржаја. А то може и мора бити ствар осмишљене наставне праксе која је једна од најпоузданијих брана продору читалачке некултуре, која је истовремено, узрочно-последично, генератор и емоционалне и опште духовне, па онда и свеопште друштвене некултуре.

### ИЗВОРИ

- АНДРИЋ 2007: Иво Андрић. *На Дрини ћурџија*. Изабрана дела у седам књига, Подгорица.
- ЊЕГОШ 2001: Петар II Петровић Његош, *Горски вијенац*. Сабрана дјела Петра II Петровића Његоша у седам књига, Подгорица – Цетиње, 2001.
- ОД ЗЛАТА ЈАБУКА 1999: *Од злата јабука. Руковети народних умотворина*. Приредио Васко Попа. Београд: Рад.

### ЛИТЕРАТУРА

- АЗБУЧНИК 1990: Ђорђе Трифуновић. *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*. Београд: Нолит.
- БРИЈА 1977: Јован Брија. *Речник православне теологије*. Београд: Хиландарски фонд богословског факултета СПЦ.
- ЈЕВТИЋ 2004: Атанасије Јевтић. *Философија и теологија*. Врњци: Манастир Тврдош и Братство Св. Симеона Мироточивог.
- ПЕТКОВИЋ 2003: Новица Петковић, *Публицистичка стилистика*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ПОЕЗИЈА 1975: *Поезија: рађање модерне књижевности*. Приредили Сретен Марић и Ђорђије Вуковић. Београд: Нолит.
- ПОПОВИЋ 2007: Ранко Поповић, *Завјешто памћење њесме. /Стварносни контексти српске поезије с краја 20. вијека/*. Завод за уџбенике и наставна средства Источно Сарајево.
- ПОПОВИЋ 2009: Ранко Поповић, *Чин прејознавања. /Опелди о српском њјесништву/*. Библиотека Србистика. Књига 2. Бања Лука.

\*\*\*

- АРИСТОТЕЛ 1990: Aristotel. *O pesničkoj umetnosti*. S originala preveo i objašnjenja u registru imena dodao Miloš N. Đurić. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- БАХТИН 1980: Mihail Bahtin. *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- ЛЕШИЋ 2006: Zdenko Lešić. Čitalac kao mjesto gdje se proizvode značenja. *Savremena tumačenja književnosti*; Sarajevo.
- РКТ 1992: *Rečnik književnih termina*. Institut za književnost i umetnost. Beograd: Nolit.
- СКОК 1971: Petar Skok. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I*. Zagreb: JAZU.

Ranko Popović  
THE READING OF OBLIVION

Summary

This paper is based on shedding light upon factors of the crisis of reading, which negates the purport of reading as an active and demanding spiritual act that leads the reader into the understanding of one's own identity. The paper gives guidelines for overcoming the crisis of reading, whose main bearers are: the teacher, the lacking curricula, as well as the student and the contemporary means of communication. The readers' intelligence is subject to continual improvement and, basically, presents much more the issue of continuous practice than a gift or an innate predisposition. The inaptitude of students to cope with texts presents a problem with far-reaching consequences, and, therefore, the role of the teacher is of a vital importance. If in possession of knowledge, of relevant reading and life experiences, teachers will be able to fulfil their mission and attest to their students the beneficial impact of the book.

*Key words:* reading, memory, oblivion, crisis, education, personality.