

Конрад Паул Лисман

РАДОСТ И МУКА ЧИТАЊА. НЕПИСМЕНОСТ КАО ТАЈНИ ЦИЉ ОБРАЗОВАЊА

Садласно је: Мајка прихвата понуду за Дан отворених врата основне школе коју похађа њена кћи и заинтересовано присуствује настави. Млада, посвећена учитељица говори о животињама, пита децу које су им животиње познате, на таблу исписује врсте животиња које деца узвикују. А затим, мајка скоро да не верује својим очима, на табли великим словима јасно пише: тигар.¹ При томе, запрепашћујуће је што то није био гаф, појединачна погрешка која се може десити, већ је постојао систем, била је то последица методе помоћу које је сама учитељица научила да пише: по слуху! Писати како се говори и без исправљања – јер би то могло да трауматизује децу – практикује се већ извесно време и сада показује своје видљиве резултате: крај правописа. Несигурност подстакнута несрећном и неуспешном реформом правописа и равнодушност према свим питањима о правилној употреби језика бивају оснажене дидактиком која систематично потцењује и оспорава регуларни карактер наших суштинских културних техника. Свако може да ради шта хоће, а они који то уопште не желе на крају не знају ни да читају ни да пишу.²

Жалопојке универзитетских наставника да студенти – чак и у предметима у којима је потребно обратити нарочиту пажњу на језичке формулације – не познају ни правопис ни граматику и више нису способни да колико-толико прецизно изразе оно што би можда хтели да кажу, показује да таква комотност у учењу културних техника не остаје без последица. Када се као последица школске наставе на крају мора констатовати „очајно језичко стање на универзитету”, тада је могуће наслутити да се не ради само о

¹ Учитељица је на немачком језику написала, противно правопису, *Tieger* уместо *Tiger* (прим. прев).

² *Tiger mit „ie”*, in: *Der Spiegel*, 48/2013: <<https://www.spiegel.de/wissenschaft/tiger-mit-ie-a-4bc92403-0002-0001-0000-000122611250>>.

методичко-дидактичким слабостима већ о суштинском развоју у коме се манифестује крхка промена става:

На немачким школама и универзитетима наступила је систематска нивелација нивоа која је резултат све веће неспремности да се ученицима поставе границе, да се лоша постигнућа назову правим именом, да се уоче и прихвате разлике уместо жеље да се свима – без обзира да ли су они за то способни или не – све учини доступним.³

Чини се да пред крај школовања младог човека, очигледно недостаје готово све. Неписменост одавно више није метафора за необразованост која се односи само на оне малобројне на друштвеној маргини већ је она апсолутни скандал модерне цивилизације будући да млади људи по завршетку обавезног образовања само слабо познају основне културне технике, а понекад их уопште и не познају. Након сваког теста писања или читања ужас је, наравно, велики, а позив за још више усмерености ка компетенцијама, за још више индивидуализоване дидактике, за још више савремених наставних метода, за још већу толеранцију према грешкама, за још веће укључивање лаптопова и смартфонова у наставу је гласнији. То што су управо ови захтеви и њихово усвајање произвели беду не долази у памет чак ни најрадикалнијим реформаторима образовања. Помаља се сумња да се циљано покушавају заобићи ови проблеми при чему се нивои изнова дефинишу, за слабости се проналазе еуфемистички изрази и свима се све поједностављује колико је год то могуће.

Осим дискутабилне методе да се писање учи по слуху, покушај да се вештина читања побољша тако што се текстови драстично поједностављују, спада међу најпроблематичније стратегије свеобухватне праксе необразованости. Текстови на „једноставном језику” који се, из разумљивих мотива, већ користе у многим службама како би се људима без довољног познавања језика и ментално ретардираним лицима олакшао приступ административним подацима, неопажено постају нова норма чија би се правила убрзо могла дефинисати као просечни језички стандард:

Користити кратке речи, у датом случају их делити и повезивати са цртицом [...]. Забрањене су дуге реченице, пасивне конструкције, негације, конјунктив. Структура реченице треба да буде једноставна, споредне реченице смеју да се појављују само изузетно, али никада не смеју да буду уметнуте.

³ Hannah Bethke, Spachnotstand an der Uni: Studenten können keine Rechtsschreibung mehr, in: FAZ, 27. 3. 2014: <<https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtsschreibung-mehr-12862242.html>>.

То што многи људи реагују са скепсом на такве захтеве, поборници поједностављивања лако објашњавају: „Недостатак нијанси и умирујуће релативизације очигледно су побудили страх”.⁴ Због чега релативизација поједностављених тврдњи треба да делује умирујуће, при овој стратегији имунизације, подједнако упитно као и погрешан закључак да критика и скепса несумњиво могу да буду мотивисани само страхом. Па чак и када би било тако: зашто није у праву неко ко страхује од распада једне језичке културе?

Језик, на то упућују ови концепти, служи само преношењу једноставних информација. То што се у језику и са језиком мисли и закључује, разматра и нијансира, разликује и артикулише, то што у језику постоји нешто као што су ритам, стил, лепота и сложеност као преносиоци смисла и значења, једноставно се потискује или се денунцира као привилегија образованих елита која се може одбацити. Да није реч само о томе да се административна политика информација прилагоди потребама одређених људских група, показују покушаји да се и књижевна дела, попут *Библије*, на исти начин преведу на „једноставан језик”. Међутим, превођење овде представља еуфемизам јер се не ради о томе да се једно језичко дело, са свим својим нијансама и нивоима значења, пренесе из једног у други језик већ се ради о покушају редукције и поједностављивања. То што се таквим уступком, нарочито ако је замишљен да буде успешан као наставни принцип, људи систематски спречавају да се служе колико-толико софистицираним језиком, то што се држе далеко од књижевне културе, ови добронамерни покушаји не узимају у даље разматрање. Па чак и ако би се језик желео посматрати са прагматичног становишта и тумачити као „практична свест”⁵ – не би ли изразито поједностављен језик значио и изразито поједностављену свест?

Једноставан језик: то значи једноставно читање и једноставно писање. Заиста све постаје једноставније. Због чега још уопште учити да се пише? Није ли довољна способност коришћења тастатуре? А када једном системи за препознавање језика буду радили скоро без грешке, свако ће, у сваком случају, моћи да ради оно што је раније било дозвољено само шефовима и великим писцима: да диктира. Ипак, тада ће остати само оно што се буде могло рећи, усменост ће изнова постати норма, а писменост егзотична варијанта културе. Поновни пад у варварство на највишем техничком нивоу? Оно што остаје да се размотри јесте да је у свим писаним културама постојало да неко може

4 Burkhard Straßmann, Deutsch light, in *Die Zeit*, 30. 1. 2014: <<https://www.zeit.de/2014/06/leichte-sprache-deutsch>>.

5 Karl Marx, Friedrich Engels, *Die deutsche Ideologie*, MEW, Bd. 3, S. 30.

нешто да нареди да се напише а да сâм не уме да пише. Није ли, дакле, довољно научити да се правилно чита и – у случају нужде – савладати прости рукопис чије слика наликује на штампана слова на тастатури?

Чини се да се управо ово има у виду када се, са стандардним аргументом о олакшавању приступа застрашујућим културним техникама, постепено прихвата тенденција усмерена ка напуштању међусобно повезаних писаних слова и њихова замена неповезаним великим словима, за савлађивање лаког „основног писма”. Млади, који се подучавају на часовима помоћу много хваљених лаптопова, ноутбукова или смартфона, већ ни сада не морају да пишу руком. Да се при томе губи више од пукe превазиђене културне технике знају сви који су се поближе бавили међусобним односом учења писања и учења читања, са фином моториком и развојем мозга, са креативношћу и слободом. И овде се редуковање на површну функцију оправдава одрицањем од мноштва значења и одрицањем од сувереног располагања различитим техникама производње и читања текстова. И овде се ради о једној „идеологији учења”: „Деца сада треба да се сопственом активношћу привикну на писмо. То би, наравно, било погодно за учитеље, али је то за децу преоптерећење”.⁶ Перспектива да се помоћу техничког решавања свакодневне практичне комуникације „писање руком може само од себе ослободити”,⁷ можда би могла да буде истинита и утешна за малобројне. Из тога, међутим, више није могуће формулисати општи образовни циљ.

Сâмо писање се не исцрпљује у једном техничком процесу. Писање је једна од пресудних човекових могућности да објективизује своје мисли, представе и потребе. Писање је подједнако комуникативни чин колико и израз субјекта и пресудне могућности да се представе чињенице. Процес писања и сâм је подвргнут динамици коју није могуће редуковати на то да се нешто што је већ у глави једноставно пренесе на папир или на екран.

Величанствени текст Хајнриха фон Клајста из 1805. носи знаменити наслов *О њосѿейеном изражавању мисли ѿоком ѿвора*. Позивајући се на пример из историје – говор грофа Мирабоа на скупштини државних сталежа 1789. године, који се окончао проглашавањем Народне скупштине – Клајст је покушао да покаже шта у крајњем случају може да значи када се тек можда у току говора формулише неочекивана идеја која, супротно свим намерама и свим очекивањима, чини све посве другачијим. Из учтивог одговора на краљевско питање неочекивано је настао позив на револуцију – мисао до које је говорник

6 Kinder können sich Schreiben nicht selbst beibringen. Interview mit Ute Andersen, in: FAS, 11. 5. 2014, S. 3.

7 Evelyn Polt-Heinzl, Vom Zauber der Zeichen, in: *Die Furche*, 21. 5. 2014, S. 3.

дошао тек током говора, мисао које није било ни у каквом рукопису, коју није навео Ghostwriter, коју нико није напамет научио а затим је изговорио. Клајст објашњава шта реторичка спонтаност може да значи у једној политичкој ситуацији: „Такав говор је истинско размишљање наглас”.⁸ Говор и мишљење не само што се надопуњују и не налазе се само у сагласју – у говору се образују мисли, а у мислима се обликују речи.

Шта, међутим, значи овај концепт када се не држи говор већ се жели написати говор или нешто друго? Постоји ли такође нешто попут постепеног формулисања мисли приликом писања? Допушта ли уопште контролисани процес писања стварну спонтаност, непосредну идеју, радост, у зависности од ситуације, због онога што се управо помаља у глави? Писање, особито професионално новинарско или научно, али и књижевни рад, изгледају у нашем прозаичном времену пре као механички процес производње него као мешавина интуиције и спонтаности. Ту се сакупљају идеје, информације и материјали, производе се концепти и структуре, предузимају се истраживања, траже се аргументи и докази, структурирају се делови, копирају се, монтирају и убацују цитати, формулишу се тезе и извлаче закључци. О писању у смислу емпатије – као процесу који развија властиту динамику – не може заправо више да буде речи, радије се говори о припреми и производњи текстова. За неке врсте текстова ове задатке је већ преузео рачунар са одговарајућим софтвером за писање. А ако резултат таквих настојања треба да буде „презентација”, као што се све чешће захтева приликом завршних радова, овај чин се чак редукује на више или мање смислену компилацију слика, графикана, цитата и референци снабђених кратким коментарима. О току писања тада се више не говори. Често су ови поступци претрпани и шарени, при чему мисли једва да се уопште више и формулишу.

Ипак, постоји, као и увек, облик писања у коме се мисли уопште развијају тек у процесу писања. У том случају на почетку не стоји никаква идеја, никакав подстицај, никакво претходно питање, никакав структурирани опис пројекта, никаква реченица састављена од текстуалних блокова, већ велика празнина: један још неисписани лист хартије у свом материјалном или виртуелном појавном облику. И ова празнина ће се испунити – са првом реченицом. И ова прва реченица рађа другу реченицу. Једна реч води ка другој, можда је чак постојала и идеја док је оно што се желело написати изгледало јасно, али је сада ствар посве другачија. Јер изабрана формулација више не подноси претходно изабрани наставак, појам који се употребљава захтева другачију

⁸ Heinrich von Kleist, Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, in: Heinrich von Kleist, *Sämtliche Werke und Briefe*, hrsg. von Helmut Sembdner, Bd. III, München 1982, S. 322.

аргументацију од оне која се сматра одговарајућом, због читљивости, елеганције и ефекта можда би било препоручљиво применити другачију структуру реченице и завршити с нечим на шта се на почетку није ни помишљало нити се разматрало.

Ако је сâм процес писања креативан, тада се у тренутку када се формулише прва реченица не зна како би последња реченица могла да гласи. Писање у овом напредном смислу не значи да се мисли, аргументи, размишљања или теорије доведу у прикладан језички облик већ да се, с поверењем у могућу сопствену динамику писања, гради на чињеници да се мисли и идеје тек и јављају као наставак речи. Међутим, претпоставка за ово поверење је слобода која онога који пише не везује никаквим захтевима. Писање може значити и жељу да се празнина странице ипак испуни а да у глави још не постоји убедљив скуп мисли које је потребно ставити на хартију. Према томе, стварни подстицај за формулисање мисли приликом писања није богатство већ сиромаштво идеја. Рука која пише речи или их типка на тастатури постаје стварни орган мишљења. Ко се препусти овом начину рада биће повремено запањен оним што се, у ствари, налази на крају. Без такве отворености, мисао није вредна хартије на којој се записује.

Шта ово значи за стварност наставе писања? Писање се, по правилу, посматра са прагматичког становишта при чему се, заправо, ради о припремању познатих информација или других норми на начин који је прикладан врсти текста и његовом примаоцу. Један од далеко најраширенијих облика писања у настави готово да у ствари више нема никакве везе са писањем у изворном смислу: попуњавање недостајућих речи и стављање крстића. То што се не само у настави појединих предмета већ и у настави језика све више ради са задацима у којима се још само убацује, подвлачи и допуњава једна реч или се она бира са приложеног списка, може, додуше, да развије ову или ону компетенцију, али се тиме процес писања систематски саботира. То не важи само за овладавање основама већ се наставља и у средњој школи, па чак и на универзитетима. Оно што се, при томе, губи јесте, напослетку способност да се уопште развије осећај за то шта значи грађење међусобно повезаних реченица које барем следе елементарну логику. Ово се и одвећ јасно показује приликом испита на универзитетима када све више студената бива ужаснуто сазнањем да на питања и теме морају да одговоре и образложе их целовитим реченицама. Многи више не разумеју да се аргументи и мисли, мотиви и закључци могу приказити и изразити само у реченицама, а не у кључним речима и нејасним назнакама појмова. То, међутим, не чуди много јер нису ништа друго научили.

„Образовни стандарди за предмет Немачки језик” који важе у Немачкој, захтевају да ученик буде способан да „примењује стратегије писања”, „приказује” своје знање и аргументе, „сажима” сложене текстове и да „креативно пише” текстове за различите медије. „Задаци писања” усмерени према овим стандардима разграђују процес писања у одговарање на питања која се морају самостално урадити док тамо, где је потребно развити властиту позицију, мора прво да се сачини „план писања” или „*Mindmap*”.⁹ Ову позицију одражавају и задаци на писменом делу матуре у предмету Немачки језик. Пошто се ради о провери одређених компетенција, сваки задатак се мора поделити у питања која се самостално раде и која више принципијелно не допуштају природни ток писања, развијање мисли или етаблирање поретка појмова као резултат (не као предуслов) процеса писања. Наравно, на овај начин је могуће брзо проверити да ли су поједини радни задаци испуњени. Међутим, процес писања се, при томе, скраћује у одлучујућој димензији. Страх – да се приликом слободно задате теме може написати и понешто што није могуће ни на који начин проверити – сигурно није био, нити јесте, неоправдан. Састав на слободну тему имао је својих мана. Али због тога ускраћивати младим људима саму могућност да могу барем понекад да се препусте процесу писања како би сами себе суочили са редом или нередом својих мисли који се формирао тек током писања, исто је што и обесно и немарно одрицање од искуства образовања.

Баш као што се писање не ограничава на способност спајања слова, испуњавања радних листова и заокруживања понуђених одговора, тако се ни способност читања не ограничава на дешифровање знакова и добијање информација. Тако и текстови и контролна питања којима се служи Пиза тестирање откривају један једноставан и ограничен појам читања. Одређујући читање као компетенцију коју непрестано треба проверавати, актуелна дидактика читања долази до тога да контролна питања и питања која проверавају разумевање – која су наводно од велике помоћи – ометају и тиме разарају сваки чин читања. Онај ко узме у руке неку актуелну читанку, изненадиће се колико су већ и онако кратки текстови, већ након неколико пасуса испрекидани задацима, контролним питањима и вежбањима. Како да у таквим условима дете, млад човек развије склоност ка читању? Како да научи да се препусти динамици читања, да утоне у текст, да се прикључи току написаног када сваких пар минута, након сваког пасуса, мора да полаже рачуне о ономе што је прочитао? Блискост

9 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012), S. 16ff.: <http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_10_18_Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf>.

појма компетенције са пропитивањем савести постаје јасна приликом тих контролих питања: Да ли сам све добро разумео? Да ли још увек знам како се зове сестра главне личности? Наслућујем ли шта аутор жели да ми саопшти? Да ли оно што сам прочитао умет да применим на своју ситуацију? Страшно!

Као узнапредовала културна пракса, читање није замисливо без књиге. Онај који жели да осигура значај читања, ко и даље уживање у читању сматра вредношћу за коју млади људи не треба да буду ускраћени, он мора да води рачуна о преображају који су књига и књижевност доживели у раздобљу дигиталних медија. Више не живимо у свету у којем су књижевност, а са њоме и књига, били главни медији, и оправдана јадиковка над губитком способности читања захтевних текстова не сме да изгуби из вида да је овај облик читања као културна техника драстично изгубио на значају. Стога нема шта да се улепшава, а умирујућа уверавања према деци пријатељски настројених дидактичара који се баве читањем, да се данас чита више но икада – јер се посредством паметних телефона размењују и прослеђују текстови или њихови делови – звуче, отприлике, као и тврдња да се данас јаше више него икада пре јер скоро сваки човек ако не између својих бутина, оно пак иза својих леђа има неколико туцета коњских снага. Не! Ми сматрамо да најбрљивије реченице на Твитеру, статуси и одговарајући коментари на Фејсбуку и „објаве” (posting) „корисника” (user) дигиталних медија, по правилу без било каквог нивоа и стила, не представљају књижевност.

Књижевност: она је била одлучујући, свеобухватни медиј просвећеног, грађанског друштва које се изграђивало. Постојала је писана култура у којој су – насупрот готово неписменом средњем веку – усменост и сликовност много изгубиле на значају. Међутим, унутар ове писане културе посебан положај заузеле су поезија и лепа књижевност, белетристика. Она је била место чежњи, идеала и фикција, медијум посредством којег се комуницирало са емоцијама и обрасцима осећања и понашања. Књижевност је била место на којем се нешто сазнавало о свету чак и ако су се људи налазили изван њега, на његовом рубу. Уосталом, књижевност никада није била ствар оних који владају: они све до данас не знају правилно да читају и пишу. Зато су одувек постојали робови за писање, читачи, секретари и референти за штампу.

Онај који чита је особена појава: и ту је и није ту. Иако телом присутан, он је у другом свету. Свет, посредством слова призван у главу, није идентичан ниједном другом свету: ни искуственој стварности нити посредством слика или рачунара произведеног света. Снага имагинарног јесте оно што читаоцу дозвољава универзални однос према свету: свет је тамо где он отвара књигу.

То је читање и писање учинило омиљеним медијем људи у удаљеним крајевима. Књижевност је била истински медиј провинције – у сваком погледу. Тамо где је живот нудио мало тога, књижевност је дуго представљала једину могућност апропријације света која превазилази хоризонт. Увек се добронамерно говорило да је бављење књижевношћу од непосредне користи за живот. Она је, пре свега, надоместак за одвећ мало живота.

Међутим, улазак у царство књижевности имало је своју цену: изискивало је дисциплиновање чула и тела на начин који од човека није захтевао нити један други медиј. Насупрот језику, слуху и виду, дешифровање и повезивање слова нам није природно дато. Посматрано са становишта историје човечанства, читање и писање су веома касно откривене културне технике – она су облик апропријације света и његовог стварања који, на одређени начин, има за претпоставку негацију непосредног личног искуства и искуства света. Ко пише или чита он је, у почетку, дословно збуњен. Некада је смисао школе био у томе да ову негацију учини сазнатљивом и да је увежба. Данас је више прихваћено схватање, које се ослања на истраживања мозга, да читање „заглупљује” пошто оно није природна способност нашег мозга и да њиме запостављамо наших пет чула, што значи: „Читање ограничава наш поглед на свет”.¹⁰ Како је утешно то што нас нечитљиво истраживање мозга може уверити да наш мозак ионако не воли да чита.

Наравно, у томе има понешто истине. Чак и ако време када је књижевност поседовала монопол на пољу информација и комуникација, некима може да изгледа готово као идила за оне који читају и пишу, ипак се саветује опрез. Јер свет слова је, заправо, мртав свет, папазјанија немих, хладних, црних знакова који тек морају да буду оживљени тешким напором и фантазијом онога ко чита. При томе, педагошка брига да је пуко познавање слова подједнако штетно као и бекство у фиктивни свет романа и љубавних прича стара је колико и сама књижевност. Међутим, то се опет зна само ако се о томе чита. Уопште, у књижевности је могуће уочити један феномен културе: да се сам живот увек може увести у игру против ње. Савремена јадиковка над младим рачунарским аутистима који, додуше, путем екрана и интернета комуницирају са читавим светом, али постају неспособни да негују своје непосредне социјалне контакте, кореспондира на тај начин са прастаром јадиковком да млади људи постају неспособни за живот ако се одвећ много препуштају књижевности. Овакво мишљење мора се узети са опрезом.

¹⁰ Ernst Pöppel, Beatrice Wagner, *Dummheit: Warum wir heute die einfachsten Dinge nicht mehr wissen*, München 2013, 220.

У времену дигитализације књиге, на радикалан начин поставља се и питање о њеној суштини. Стиже се, наравно, до текста: и он је такође сачуван ако се, дигитално кодиран, упеца из океана података и појави се на е-букридеру. Међутим, шта се чита када се користи такав уређај за читање? Чита ли се уистину књига? Посве је јасно да је одговор негативан. Књига је у себе затворена целина, независна од сваке технологије, независна од електричне струје, независна од сваког софтверског окружења. Књига, све са детаљима свог графичког обликовања и фонта, заправо је „савршена машина за читање” која, при томе, има и ту предност да су њен облик, а тиме њен садржај, аутономни и инваријантни: „Књига је, напосто, *стиварно* ту. То пак није случај са подацима.”¹¹

Довољно често се говорило да књиге могу да постану пратиоци, пријатељи, па и непријатељи. Оне или нису читане или су похабане од читања, на њима има подвлачења или белешки по маргинама, без имало поштовања према књизи. Ако годинама касније поново прочитате књигу коју сте давно пажљиво прочитали, можете изненада постати свесни сопствене заборавности или лудости своје младости. Невероватно је какве су глупости некада биле дебело подвучене и обележене троструким знаком узвика. Стога, књиге које се годинама сакупљају представљају више од веома мањкаве базе података: оне су израз једне интелектуалне биографије и одговарајућег духа времена. Више се може научити из књига које су годинама доцније, у промењеним околностима, стидљиво смештене на горње полице, чак и спаковане у кутије и смештене на таван, него из многих улепшаних историја културе. Таква знања, таква искуства, таква сећања неће моћи да понуди нити једна дигитална библиотека света. Барем се ова искуства постепено губе када се ради о дигитализованим текстовима.

Насупрот томе, дигиталне библиотеке – на којем год медију за складиштење да су похрањене, помоћу којих год уређаја за читање могле да се актуелизују – нуде нешто посве другачије: готово неограничени брзи приступ свету текстова. Ово не треба потцењивати, то је сасвим примамљиво, чак и фасцинантно! Одлазак на годишњи одмор, а да се човек више не мора оптерећивати тежином књига нити размишљањем које од њих да понесе јер су у сваком случају стотине наслова похрањене на рачунару и ако се, свеједно да ли на острву у мору или у колиби у планинама, изненада појави жеља за сасвим другом књигом – нема проблема, она је већ поручена, купљена, испоручена и спремна за читање. Или, када је реч о новообјављеним књигама – прочита се рецензија која побуди знатижељу, а већ неколико секунди доцније чита се књига која је била предмет приказа. Уређај за читање, повезан са великим виртуелним

¹¹ Roland Reuß, *Die perfekte Lesemaschine. Zur Ergonomie des Buches*, Göttingen 2014, 18.

Међутим, може се претпоставити да ће се овим приступом свету дигитализованих текстова користити и у њему уживати само они који су и сами становници света књига. Номадима на мрежи – навикнутим да све претражују помоћу алгоритама за претраживање према кључним речима и асоцијацијама – то ће мало да значи. Појам образовања које редукује читање на ефикасно прибављање информација, а писање на чин прагматичне комуникације, на парадоксалан начин ће довести до тога да управо они који одрастају са дигиталним медијима њих не умеју да користе у свеобухватном и напредном смислу. Без радости читања, па и без искуства муке са читањем, много хваљене компетенције остају празна обећања. Може се, додуше, читати, али ако читање не постане страст која нас прати кроз живот, ова способност се изнова губи, замрзава се на једном нивоу који једва да је довољан за дешифровање порука рекламне индустрије.

Читање и писање нису активности које се једном науче и не употребљавају деценијама а које се, упркос томе, могу изнова активирати у свакој прилици. Онај ко стално не чита, поново заборавља читање. Онај ко језик и текст схвата једино са прагматичког ставновишта, читаће само ако не постоји друга могућност. Онај ко не може да развије ентузијазам за књижевне судбине, историје, трагедије и комедије, осећаће књижевност као чудновату обавезу. Онај ко није научио да воли и мрзи књигу као физички објекат, он никада неће научити ваљано да чита. Онај ко похађа школу у којој се – на темељу прописаних образовних стандарда и ка примењивости усмерених компетенција – више не сме развијати ова љубав према књижевности, он је осуђен на неписменост. Ипак, говори реформатора образовања и њихових политичких следбеника не могу да буду толико слаткоречиви, а да се у њима не запази оно непријатељство према духу које објављује неписменост као тајни циљ образовања. Да је другачије, постојали би, макар као школски покушај, не само разреди опремљени ноутбуковима (Note-book-Klassen) већ би, пре свега и на првом месту постојали и стварни разреди са књигама (Buch-Klassen). *У ојштем дијактичком*

занемаривању књиџе – „чиџанком” (*Ganzschrift*) се зове за њо наглежна њоџре-ина реч – њоказује се џракса необџразованосџи у свом најџеднијем облику.

При џоме би све било сасвим једносџавно: читање и писање су културне технике којима је неопходно темељно овладати. То што стицање ових техни-ка не пада свакоме лако није никакав разлог за то да се посматрање слика прогласи за чин читања, а заокруживање понуђених одговора за чин писања. Било би џоље да сви они који имају потешкоће у савладавању ових способно-сти добију подршку од свих средстава која стоје на располагању како би они заиста научили да читају и пишу. Очигледно је да то изискује мање модерну дидактику но што се претпоставља и џаш никакве реформе. Тада, међутим, све зависи од тога да се схвати да писани текст – не упркос већ управо зџог своје линеарности, своје штурости која подстиче машту, свог само привидног непријатељства према чулима и, као и увек изузетног медија за разумевање, саморефлексију и естетски ужитак – може и треба да има средишњи значај у сваком процесу образовања. Пре свега у разџобљу интернета и посвуда до-ступног знања, књиџа, а са њоме и читање, могли би да стекну нови значај: џаш као што су се некада људи из џучних метропола привремено повлачили на село како би уживали у једноставности, миру и природи џлиском дневном ритму, у свеприсутном дигиталном универзуму књижевносџ би могла да ство-ри оштар контраст, оријентационе тачке, острва на којима џисмо могли да се опоравимо од џујице информација и забаве која нас заплъскује. Таква острва би могли да џуду и школе и универзитети.

То не значи да треба да игноришемо и омаловажавамо све оно што тек-стови заједно са стручном литературом и комуникативним чиновима такође могу да џуду. Међутим, и од џирократа у образовању и од наставника би се смело захтевати џар мало одважности за способност естетског просуђивања: објава неког политичара или новинара на Твитеру може да има стварну вред-ност, али је зџог тога афоризам још дуго неће имати. Онај ко озџиљно схвата читалачку компетенцију у коју су се много заклињали, мора да захтева повра-так књижевносџи у наставу. Јавно разматрање и расправа о обавезном канону европских и ваневропских дела чија би се лектира могла препоручити свим високим школама, више би допринела пажњи и радости читања него све по-једностављене читанке, тестови читања и дидактике читања заједно.

Konrad Paul Liessmann, *Geisterstunde*.

Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift (Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2014), 131–148.

Са немачког превео Михаел Антоловић