

ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ И ИГРА

Зборник радова са Осме међународне конференције

Факултета за стране језике одржане

24. и 25. маја 2019. године

*

LANGUAGE, LITERATURE, PLAY AND GAMES

Proceedings from the Eighth International Conference at the

Faculty of Foreign Languages, 24–25 May 2019

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитет

Faculty of Foreign Languages Alfa BK University

Београд, 2020. / Belgrade, 2020

ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ И ИГРА: Зборник радова са Осме међународне конференције Факултета за стране језике одржане 24. и 25. маја 2019.године

LANGUAGE, LITERATURE, PLAY AND GAMES: Proceedings from the Eighth International Conference at the Faculty of Foreign Languages, 24–25 May 2019

Уредници

проф. др Светлана Томић
доц. др Артеа Панајотовић
проф. др Александар Прњат

Editors

Assoc. Prof. Svetlana Tomić
Assist. Prof. Artea Panajotović
Prof. Aleksandar Prnjat

Издавач / Publisher

Алфа БК Универзитет / Alfa BK University

За издавача / For the publisher

проф. др Јозефина Беке Тривунац, ректорка Алфа БК Универзитета
Prof. Jozefina Beke Trivunac, Rector of Alfa BK University

Место и година / Place and year

Београд, 2020. / Belgrade, 2020

Прелом / Typesetting

мр Владимир Шашо

Штампа / Print

Apollo Graphic Production Београд

Тираж / Print run

100

ISBN 978-86-6461-038-4

Рецензенти

проф. др Надежда Мосусова

Музиколошки институт САНУ, Београд

др Слободанка Пековић

Научна саветница, Институт за књижевност и уметност, Београд

проф. др Зона Мркаљ

Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд

проф. др Гордана Будимир Нинковић

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Крагујевац

проф. др Жељко Милановић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Нови Сад

проф. др Слађана Миленковић

Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре –
„Сирмијум“, Сремска Митровица

проф. др Јелисавета Тодоровић

Департман за психологију Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
Ниш

проф. др Мелина Николић

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитета, Београд

доц. др Јелена Арсенијевић Митрић

Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, Крагујевац

доц. др Тамара Стојановић Ђорђевић

Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, Крагујевац

доц. др Ивана Иванић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Нови Сад

доц. др Аница Радосављевић Кремановић

Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, Крагујевац

доц. др Тамара Јеврић

Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Косовска Митровица

доц. др Тијана Парезановић

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитета, Београд

доц. др Валентина Будинчић

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитета, Београд

др Јелена Стефановић

гимназија „Креативно перо“, Београд

мср Бранка Ковачевић

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитета, Београд

Јована Јовановић

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитета, Београд

Reviewers

Prof. Nadežda Mosusova

Institute of Musicology of the Serbian Academy of Sciences and Arts, Belgrade

Dr. Slobodanka Peković

The Institute of Arts and Literature, Belgrade

Prof. Zona Mrkalj

Faculty of Philology, University of Belgrade, Belgrade

Prof. Gordana Budimir Ninković

Faculty of Pedagogical Sciences, University of Kragujevac, Kragujevac

Prof. Željko Milanović

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad

Prof. Sladana Milenković

Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies
"Sirmium", Sremska Mitrovica

Prof. Jelisaveta Todorović

Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš

Assoc. Prof. Melina Nikolić

Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, Belgrade

Assist. Prof. Jelena Arsenijević Mitrić

Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, Kragujevac

Assist. Prof. Tamara Stojanović Đorđević

Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, Kragujevac

Assist. Prof. Ivana Ivanić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad

Assist. Prof. Anica Radosavljević Krsmanović

Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, Kragujevac

Assist. Prof. Tamara Jevrić

Faculty of Philosophy, University of Priština, Kosovska Mitrovica

Assist. Prof. Tijana Parezanović

Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, Belgrade

Assist. Prof. Valentina Budinčić

Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, Belgrade

Dr. Jelena Stefanović

„Kreativno pero” Gymnasium

MA Branka Kovačević

Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, Belgrade

Jovana Jovanović

Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, Belgrade

Садржај / Contents

УВОДНА РЕЧ / FOREWORD.....	12
----------------------------	----

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА / KEYNOTE LECTURES

David G. Schwartz

To stand the test of time: A close reading of Sid Meier's Civilization V as text..... 18

Jane Ekstam

Literature and games: The ecology of dystopia in D.P. Fitzsimons' The Eden Project (2013) and the theory and practice of climate games 38

Dubravka M. Đurić

Linguistic games in the work of Ron Silliman, Rosmarie Waldrop and Michael Palmer 50

Igor T. Grbić

Imagining (the) world(s): The grand play called literature 64

САОПШТЕЊА СА КОНФЕРЕНЦИЈЕ / CONFERENCE PRESENTATIONS

Jelena R. Jovanović Simić i Ivana R. Jovanović

Igra rečima i rekreativne funkcije jezika (na građi iz poetskih tekstova)..... 78

Nailya Bashirova

"What's in a name?": Wordplay in newspaper headlines containing allusive quotations..... 92

Nataša D. Šofranac

Metatheatre and play-within-the-play in Shakespeare: Examples of Hamlet and The Merchant of Venice..... 106

Andelka M. Gemović <i>Toying with literature: Wyrd Sisters as a means of parodying Shakespeare's works</i>	118
Svetlana E. Tomić <i>Igre, književnost i srpsko društvo u drugoj polovini 19.veka</i>	134
Светлана М. Рајичић Перић <i>(Не)озбиљно о књижевности: теорија лудичког дискурса и разрада методе игровних активности у наставној пракси</i>	162
Марина М. Колесар <i>Игра поезије: Ана Бландиана</i>	178
Vera S. Obradović <i>Moderna igra u Srbiji: njene začetnice i (ne)priznate škole</i> <i>Prilog: Plan i program studijskog predmeta „Moderna igra u Srbiji, njene začetnice i škole“</i>	190
Stefania Consonni <i>Epistemological bric(k)olage: Toying with the world</i>	208
Ljubiša D. Zlatanović <i>Dečja igra kao središnja aktivnost u ranom razvoju ličnosti</i>	220
Igor D. Ivanović <i>Cognitive side of game-based learning</i>	234
Владимир Б. Перић <i>Бажка (је) у игри: Fantasy Role-Play као дидактичко средство</i>	248
Jasminka Brala Mudrovčić and Josip I. Miletić <i>School play preparation and planning: Practical development of teacher competences</i>	262
Милутин Б. Ђуричковић <i>Поетика игре у поезији за децу Миленка Матицког</i>	286

Бобан Н. Трифуновић
Емил Сиоран: игра лиризма и патње..... 304

Milica M. Vitaz
Games we teach by..... 318

Кристина К. Варцаковић
*Игра као главна наставна стратегија у настави енглеског језика за ученике
млађег школског узраста*..... 332

ПРИЛОЗИ / SPECIAL CONTRIBUTIONS

Нада П. Тодоров и Наташа Н. Туркић
Функције бројалица и разбрајалица у дечијим играма 344

Наташа Н. Туркић
Приказ књиге „Елементарне игре мога краја“ Бранислава Милинкова 356

Бранислав Милинков
Одломци из књиге „Елементарне игре мога краја“ 360

Растко В. Јевтовић
Професорке Прве женске гимназије/Својост 366

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА / NOTES ON CONTRIBUTORS

УВОДНА РЕЧ

Осма међународна научна конференција „Језик, књижевност и игра“ одржана је на Факултету за стране језике Алфа БК Универзитета 24. и 25. маја 2019. године. Тема се показала подстицајном за интердисциплинарна истраживања, указала је и на неке савремене проблеме. Зборник отвара низ значајних питања и упућује на различите правце истраживања.

Поред четири чланка пленарних излагача који тематизују игру у књижевном стваралаштву истока и запада, језичке игре код савремених америчких песника, могућности тумачења видео-игара као књижевних текстова, те употребу књижевности и игара у циљу јачања еколошке свести ученика, ова књига садржи још седамнаест радова учесника. Неколико текстова посвећено је односу игре и поезије, у књижевности за одрасле и у књижевности за децу, пародији и шекспировском метатеатру. У другим чланцима осветљен је друштвени развој игара у књижевности, плеса у модерној уметности. Осмишљен је и нов студијски предмет о зачетницама модерне игре у Србији.

Осветљен је значај дечије игре у раном развоју личности и креативности, али и игра као наставна стратегија за децу млађег школског узраста. На грађи из поетских текстова испитује се игра речима, игра се такође користи као метафора за однос књижевности и филозофије. Радови који се тичу методике наставе показују важност бављења сценском уметношћу и драматизацијом, коришћење различитих игара у настави, осавремењивање наставе књижевности помоћу нових технологија, док се лингвистичка истраживања усредсређују на епистемолошку анализу ЛЕГО система.

Посебна нам је част што у овом Зборнику радова имамо прилику да објавимо текстове који су били специјалан део програма. Реч је о излагању проф. др Наде Тодоров о бројалицама и књизи Бранислава П. Милинкова *Елементарне игре мога краја* (Сомбор: Библиотека „Карло Бијелички“) чије је фототипско издање било представљено на конференцији. Један одломак драмског текста професора Пете београдске гимназије, Растка Јефтовића, био је приказан на сцени нашег Факултета са учешћем гимназијских ученица. Објављујући драму, *Професорке Прве женске гимназије*, хтели смо да допринесемо прослави 115 година од оснивања те важне образовне институције и наставимо чување сећања на најистакнутије интелектуалке српског и југословенског друштва.

Захваљујемо свим колегама, сарадницима и пријатељима који су помогли организацију конференције и припрему овог Зборника, посебно асистенткињи МА Бранки Ковачевић и сарадници у настави Ивони Живковић. Надамо се да ће радови у овој књизи подстаћи на даља преиспитивања и истраживања.

Уредници

FOREWORD

The Eight International Conference on Language and Literary studies: *Language, Literature, Play and Games* was held on 24 – 25 May, 2019 at the Faculty of Foreign Languages (Alfa BK University in Belgrade). This topic proved to be stimulating for interdisciplinary research and it outlined some contemporary issues. The *Proceedings* opens up a variety of important questions and it points toward different directions for ongoing research.

Apart from the four papers written by our keynote speakers which focus on play and games in Eastern and Western literature, explore language games used by contemporary American poets, examine the ability to interpret video games as a literary text, as well as the use of literature and games with the scope of enhancing student's environmental awareness, the *Proceedings* also contains seventeen papers which are in accordance with the topic and sub-topics of the Conference. Several authors deal with the relationship between play and poetry (both in adult and children's literature), parody and Shakespeare's metatheater. Other scholars highlight the social development of games and dance in literature and in modern art. A new study course entitled – Modern Dance: Its Initiators and Schools has also been designed.

The importance of children's games in the early personality development and creativity is exposed by some authors, as well as the values of "game" as a teaching strategy for young children. The function of word games is examined on the basis of poetic texts, and the game is also used as a metaphor for the relationship between literature and philosophy. Papers concerning teaching methodology show the importance of engaging performing arts and dramatization, using different games in teaching, updating literature teaching with new technologies, while linguistic research focuses on the epistemological analysis of the LEGO system.

We are honored to have the opportunity to publish texts in this book that were a part of special presentation and book promotion. It is about the lecture of prof. Nada Todorov *The Function of Word Games for Children* and the presentation of a book by Branislav P. Milinkov *Elementary Games out of My Area* (Library “Karlo Bijelicki”, Sombor), whose special edition was promoted at the Conference. An excerpt of a play directed by a professor at the Fifth Belgrade Gymnasium, Rastko Jeftović, was performed on the stage of our Faculty with the participation of his students. By publishing a play, *Female Professors of the First Women’s Gymnasium*, we aimed to contribute to the celebration of the 115th anniversary of the founding of that important educational institution and to continue to cherish the memory of the most prominent female intellectuals of Serbian and Yugoslav society.

We would like to express our gratitude to all our colleagues, associates and friends for helping us to organize the Conference and the preparation of the *Proceedings*, especially our teaching assistants, MA Branka Kovacevic and Ivona Zivković. We hope that the papers published in this book will encourage and inspire further reviews and research.

Editors

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА / KEYNOTE LECTURES

David G. Schwartz
University of Nevada, Las Vegas
dgs@unlv.nevada.edu

**TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF *SID MEIER'S CIVILIZATION V* AS TEXT**

Abstract: The notion that video games can serve as historically-situated texts is not a new one (Cox, 2014). “Reading” a game like a text requires the player and scholar alike to interpret the various symbol systems that the game employs to arrive at an understanding of what the game means (Beavis, 2014). For the player, understanding the game is the first step towards mastering it. The scholar reads a video game to learn what knowledge the game assumes from and asserts to its players. Reading a game in this way can provide better insights into the cultural and historical signposts the game’s creators are drawing on.

Despite a pre-game disclaimer that gameplay is “not meant to be a record of actual events,” Sid Meier’s Civilization V (2010) features historical empires and leaders, progression through historical technologies, and extensive quotations from actual literary and historical figures. As such, reading it as a text reveals what the game designers felt to be the elements of human history that would give their game authenticity and appeal. In fact, the game presents a consensus view of history in which remarkably divergent technologies and cultures are blended into a single cohesive whole, which is a reaction to the global marketplace into which it was released.

Keywords: games-as-text, video games, history, historical literacy, game studies.

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

“The new electronic interdependence recreates the world in the image of a
global village.”
–Marshall McLuhan¹

Introduction

Video games can be many things: entertaining, educational, cathartic. Defined as “computer-based entertainment software, either textual or image-based, using any electronic platform such as personal computers or consoles and involving one or multiple players in a physical or networked environment” (Frasca as cited in Pagnotti & Russell, 2012: 40), games occupy a variety of genres and styles. While some games, like first-person shooters and platformers, rely on quick reflexes and manual dexterity, others reward players who marshal and strategically deploy resources or solve problems. Similarly, some games have a great deal of narrative depth (including some with spin-off novels), while others have little to no “story.”

That works of art are worthy objects of scholarly analysis is long accepted. Games, as “the artistic form that derives from our impulse to play” (Costikyan, 2013: 7), deserve similar consideration. Games are products of their times, revealing much about their cultural contexts. As such, it is possible to read games, particularly narratively “deep” ones, as text. This means, as Angela R. Cox writes, that, “games are culturally, historically situated texts that should be approached in the same ways we might encourage students to approach any historical media object, with a combination of close reading and contextualization” (Cox, 2014). This close reading entails examining the cultural and historical signposts that the game’s designers relied upon in building their game. While reading any game in such a way can reveal much about the culture the game was created within, the most illuminating games to read may be those that are set in a historical context or use elements from “real” history. These games can not only teach players elements of history and lure them into learning more; they also indicate the underlying cultural assumptions of the game’s developers and provide a window into the zeitgeist at the time of their creation.

Sid Meier’s Civilization V, released in 2010, allows the player to lead an empire to world domination. Set across human history and featuring a variety of real-world historical figures and landmarks, the game presents as deep a text to decipher as any game currently available. As such, it reveals much about current attitudes towards history, war, and progress. Despite the game’s seemingly

¹ Quoted as the descriptor for Globalization in *Sid Meier’s Civilization 5*.

bloodthirsty premise—the player, essentially, is an immortal tyrant who micromanages life throughout their expanding empire en route to global domination—Civilization V presents a remarkably consensus-driven view of world history and culture. History as presented within the game has all meaningful conflict—and morality—ironed out. Unlike role-playing games in which players must make moral choices between starkly-illustrated good and evil options (Gault, 2016), Civilization V has no moral choices, just pragmatic ones. Your decision on whether to forgo building a granary so you can instead construct the Great Library is not based on whether doing so will harm your subjects, who in any event have no say in the matter, but whether doing so will handicap your chances against competing civilizations. None of the civilizations or routes to victory are presented, in-game, as morally or ethically superior—based on the game conditions, they just present greater or lesser challenges for players.

The amoral, outcome-based gameplay of Sid Meier's Civilization V is mirrored by its consensus-based reading of history. While the entire point of the game is to compete against other players—human or AI—the model of human history presented by Civilization V is free of real conflict, emphasizing instead a teleological evolution towards greater technological sophistication, with scant consideration to the human suffering that historically paved the way for “progress.” There is, for example, no slavery, forced religious conversions, or genocide in the game, although these are all central parts of any telling of world history. The world leaders chosen to lead the various civilizations, while often brutal, are not notorious: Otto von Bismark and Augustus Caesar rather than Hitler and Mussolini (Firaxis, 2010). That Meier's games tend to “omit the nastier parts” (Schreier, 2013) of history is deliberate. Meyer himself says that:

One of the things we really try to avoid in our games is this kind of—‘this choice would be the right thing to do, but this choice is gonna help me win the game’—put the players in those kind of moral dilemmas. That's not what our games are about. We want you to feel good about yourself when you finish the game.
(Schreier, 2013)

Enslaving millions or annihilating cities, even digitally, is hardly conducive to that sense of well-being, so the sanitizing of history in the service of feel-good gameplay is understandable, even necessary. But the elements of history contained in Civilization are essential to that gameplay. Over multiple playthroughs, selected facts about history are absorbed, consciously or not, by players. The game's ranged combat units, for example, start with a simple archer, who upgrades to a composite bowman, then crossbowman, Gatling gun, machine

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

gun, and finally bazooka. A player with no prior knowledge of military history now can appreciate that a crossbow is a deadlier weapon than its antecedents, or that a Gatling gun is less sophisticated than a machine gun, even if they remain ignorant of the precise circumstances of the invention of any of these weapons.

From its namesake designer's own words, it is clear that the intent in creating *Civilization V* was not to provide an accurate record of history, but rather, an entertaining game. Indeed, a disclaimer on the game's startup screen advises that, "[t]he content of this videogame is fictional and not intended to represent or depict an actual record of the events, persons or entities in the game's historical setting" (Firaxis, 2010). Still, the choices designers made—what to include and what to exclude—in and of itself make *Sid Meier's Civilization V* a valuable text that sheds light on the kind of history its designers thought would resonate with the game-buying public. In fact, the decision to present history as a consensus-driven, conflict-free, value-neutral teleological progression speaks directly to the United States' role as a technologically-advanced society in an age in which globalism, free trade, and political liberalism are apparently ascendant. *Civilization V* may not present a faithful record of human history, but it reads as a remarkably accurate depiction of the world we would like to live in today.

Just One More Turn

Sid Meier's Civilization V is, true to its title, the fifth game in a series of turn-based strategy games that allow players to dominate the globe. In the game, players can:

Strive to become Ruler of the World by establishing and leading a civilization from the dawn of man into the space age. Wage war, conduct diplomacy, discover new technologies, go head-to-head with some of history's greatest leaders and build the most powerful empire the world has ever known (*Civilization V*, 2016).

Ambitious stuff, to be sure. Sid Meier designed and programmed the first *Civilization* in 1991. Published by MicroProse Software, the game challenged players to "build an empire to stand the test of time," starting in 4000 BC and continuing, turn-by-turn, to beyond the present day (*Sid Meier's Civilization*, n.d.). Meier had made his name designing flight simulator games before turning his attention to buccaneers with 1987's *Sid Meier's Pirates*, the first game to bear his name (Schreier, 2013). His *Civilization* allowed players relatively free rein to pick a path towards victory, a philosophy of his that guides many of his games. "I prefer games where the player can lead the game in the direction that they want, and then they kind of end up with that unique story that only they can know" (Schreier, 2013), he said in 2013.

Sid Meier's Civilization was true to his unconstrained gameplay philosophy. As a “4X” game, it was part of a genre that required players to “eXplore, eXpand, eXploit, and eXterminate” their way to victory (Palmer, 2001). At first controlling only a settler unit, the player can found cities, which in turn produce other units. Food, population, and happiness all impact the productivity of cities. By advancing in science, players unlock progressively more advanced technologies that give them an edge over competitors. To win, the player must either occupy all rival cities, or build a spaceship that travels to Alpha Centauri (Palmer, 2001). As was Meier's desire, this was not a game about moral choices, but rather efficient marshalling of resources and pragmatic strategizing, set across the backdrop of technological advance. The underlying ideology of the game—that technological growth and optimal production of units will inexorably lead to success—was apparent to its players. As one reviewer writes, “At the heart of the game is the belief that advances in technology drive civilization forward; a player must balance revenue-gathering taxes with research and entertainment expenditures to balance the needs of the now with the needs of the future” (Palmer, 2001). *Civilization* was wildly popular, selling 800,000 copies and gaining the top ranking on a Computer Gaming World list of the “150 Best Games of All Time” a few years after its release (Schreier, 2013).

Future games, even when not designed directly by Meier, would advance in the original's spirit, often with Meier's direct influence. In 1996, MicroProse released *Sid Meier's Civilization II*, a sequel to the original game with some changes to gameplay (*Civilization II*, n.d.). Firaxis, a company that Meier co-founded after leaving MicroProse, debuted *Sid Meier's Civilization III* in 2001 and *Sid Meier's Civilization IV* in 2005. Each game remained true to the original *Civilization's* general principles while advancing graphics and gameplay in various ways. Firaxis released *Sid Meier's Civilization V* in 2010, with two expansion packs, 2012's *Gods and Kings* and 2013's *Brave New World*, offering new units, civilizations, and changes in gameplay. The 2018 release of *Civilization VI* represented the next step forward for the franchise, and the presumable obsolescence of the fifth edition of the game, though Civ5 (as it is usually abbreviated) retains a core of dedicated players. In any event, its long popularity marks it as game worthy of scholarly investigation.

Civilization V presents the player with the same overarching goal as in previous editions: to dominate the world. Players can do this achieving one of five victory conditions. As of the *Brave New World* expansion, these conditions were as follows:

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

A domination victory results when the player is the last to retain control of their original capital. The most straightforward way to achieve this is to conquer all other civilizations' capitals.

A science victory is achieved when the player builds and launches a spaceship to Alpha Centauri.

A cultural victory is earned when the player's civilization achieves the level of "influential" with all other civilizations. Influence is gained by "exporting" tourism to these civilizations. Tourism can be produced by constructing wonders, creating great works, and displaying artifacts discovered by archaeologists.

A diplomatic victory can be attained by controlling enough votes in the United Nations to be named world leader.

If no one has achieved any of these victories by the year 2050 AD, the player with the highest score is awarded a time victory. Scores are determined by a variety of metrics that assess the size, military, economic, and cultural power of a civilization. (Victory (Civ5), n.d.)

Players control units and cities. The player typically starts with a settler and one or two low-level military units. The player expends the settler in founding a city and uses the military unit(s) to scout the surrounding area. The player then sets the production of the city. Cities can create buildings, wonders, and units. Production is measured in points, with more complex items taking longer to build, and higher populations and specialized buildings increasing production. When a civilization's happiness falls below zero, production is impaired. Players can focus a city on maximizing the generation of production, wealth, food, science, culture, happiness, or faith, each of which provides different advantages. Focusing on food production, for example, will allow a city to grow faster, while it may take longer to build units. Civilizations need production, wealth, culture, science, food, and happiness to grow. Yet it is impossible to maximize them all (at least until a successful civilization snowballs late in the game), so players must decide how to best deploy their limited resources, then examine the optimal strategy to pursue given the game conditions and assumptions about what other players are doing. At the game's start, should the player focus on creating more units or increasing population, which itself can raise productivity, allowing for units to be produced more quickly slightly later? These are the types of decisions that players must make throughout the game.

Buildings increase certain variables permanently, which makes cities more productive. For example, building the Library will increase the amount of science a city generates by 1 per every two citizens living in the city, and constructing the Barracks gives 15 experience points to all military units trained in the city. While

most buildings are standard, each civilization can construct a unique building: only China, for example, can construct the paper maker, which in addition to the library's science bonus provides an additional two gold per turn. Some buildings are called wonders, of which there are two types. World Wonders are unique buildings named for actual historic (and current) landmarks that confer various bonuses. Building the Temple of Artemis increases growth by 10 percent in all cities and adds 15 percent to the production of ranged units, while constructing Stonehenge increases culture and faith output significantly (List of wonders in Civ5, n.d.). Each civilization can build one National Wonder, regardless of whether other civilizations have constructed them.

As technologies are researched, new units, buildings, resources, and improvements become available. Researching bronze working, for example, reveals iron on the map, which players can use to construct/train various units, and unlocks building the Spearman and Barracks (Bronze Working (Civ5), n.d.). Technologies are arranged in a tree. Each player starts with a single technology, Agriculture, and on their first turn must decide which technology to research next. Each of these technologies, in turn, leads to further advances, so that by the end of the game, players can unlock Particle Physics, Nuclear Fusion, Nanotechnology, after which they will simply rack up points for further science production rather than unlocking new technologies (Civ5 Technology Tree, n.d.).

Players also accrue culture, which allows them to unlock social policies. Social policies reside in discrete trees: Tradition, Liberty, Honor, Piety, Patronage, Aesthetics, Commerce, Exploration, and Rationalism. Generally, players can choose one policy at a time after producing the requisite amount of culture. Adopting all policies in a tree will grant certain bonuses. It is possible to explore multiple policy trees simultaneously. Individual policies add bonuses for players: on the Tradition track, Legalism provides a free culture building in the player's first four cities, while Monarchy adds one gold and subtracts one unhappiness for each two citizens in the capital (Social Policies (Civ5), n.d.). Late in the game, players also choose from one of three ideologies: Freedom, Order, and Autocracy, which are themselves thinly-masked analogues of liberal democracy, communism, and fascism, respectively (Ideology (Civ5), n.d.). The Freedom ideology, for example, allows the player to build the Statue of Liberty wonder, which grants productivity bonuses and a free social policy, and the New Deal, Creative Expression, and Media Culture tenets, each of which conveys its own benefits. Order, on the other hand, unlocks the construction of the Kremlin wonder and tenets such as Socialist Realism, Five Year Plan, and Iron Curtain (Ideology (Civ5), n.d.).

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

Painted in broad brush strokes, cities produce a variety of elements needed to advance science and culture to unlock new technologies and social policies, which in turn allow for more sophisticated units that can advance the civilization militarily, scientifically, culturally, or otherwise. The actual play of the game happens in turns. In each turn, the player sets cities to build units or buildings (if none are already being produced), controls units already produced, and interacts with other civilizations and city-states, which can include military, diplomatic, and trade activities. For example, a player could choose to build a warrior that can explore and attack other units and cities; a worker, who can improve tiles adjacent to the city, a building, which confers bonuses; or a wonder, which confers incredible bonuses but will take longer to construct than a regular building. Military units, directed by the player, can explore peacefully or attack opposing units. As in poker, a player's strategy is based on incomplete information; even if an opposing civilization is well-scouted, it is impossible to know the AI's (or human player's) true intentions. This gives the game high replay value, as the countless players who have asked for "just one more turn" bear witness to.

Will You Meet the Challenge?

The foundation of *Sid Meier's Civilization V* is its civilizations. With all expansions added, the player can choose from between 43 civilizations to play as. Civilizations not selected by the player are chosen at random as the player's AI opponents in single-player games and, if there are slots open, as the players' additional rivals in multiplayer games.

Obviously, there have been more than 43 civilizations throughout history, so a degree of selection is required. A variety of factors dictated how developers selected civilizations for the base game and its expansions. In describing the selection process for the *Brave New World* expansion, which added nine civilizations to the game, designers Anton Strenger, Ed Beach, and Scott Lewis considered three questions: "Where haven't we gone? Where do people want us to go? And what can do we do that's fun?" (Pitts, 2013). Thus, providing a truly representative sampling of historical civilizations is not the developers' priority. Rather, it is to create a fun game that will appeal to a broad cross-section of players. Some civilizations were included because of the size of their potential market. Beach said that "Even though you don't think of, say, Indonesia, as a big video game outlet and consumer market, the country is huge now. More and more places like Indonesia and Brazil, you just can't ignore how important their growth is here in the 21st century" (Pitts, 2013).

The developers claim to balance geographic diversity in their selection of civilizations, a claim that is broadly true. Of the game's 43 civilizations, six are

located in Africa, seven in the Americas, 15 in Asia and the Pacific, and 15 in Europe. By landmass alone, it would appear that Europe is over-represented, and Africa and the Americas underrepresented, although there does seem to be a legitimate effort to be inclusive. As Beach discusses, this is at least in part due to market considerations, but it is also rooted in a desire to have a variety of civilizations from all over the world, rather than a narrow focus on Europe, as was once the default for many games.

Each civilization is helmed by a leader, who, like the player, is apparently an immortal autocrat, guiding their people from 4000 BC to the 21st century. In picking the leader, the developers are guided by current political sensitivities more than historical fidelity. Speaking of the selection process, Lewis remarked that, “I feel like the game works great when you have guys that are just bad guys, that you root against. As you know, we can't use Hitler or anybody like that, so we have these guys that are historically ... that were evil toward a certain group, great rivals” (Pitts, 2013). Beach emphasizes the role of current political and cultural considerations in the process:

We have to come up with tools and tricks to make sure that we respect the actual leaders that [the citizens of modern nations] feel are important and we get that right. Looking at things like who's on their currency, who's on their stamps, who they have statues of in their public places ... we actually do look at all that stuff. That's a really good way to make sure we get it right, in terms of representing each culture with the icons and units and buildings and stuff that they would feel good about being represented by (Pitts, 2013).

The desire to present an appealing depiction demands that the developers shy away from controversial choices, such as Hitler. Given that many of these leaders were not known for their pacifist ways (Stalin was the leader of Russia in *Civilization I*), this does not mean that there is never controversy. According to Lewis, Orthodox Christians objected to the selection of Enrico Dandolo as the leader of Venice due to his role in the 1204 Sack of Constantinople during the Fourth Crusade (Pitts, 2013). Yet, as Lewis says, “OK, that happened a while ago... But all right, if you still feel like that” (Pitts, 2013). Genghis Khan, Attila the Hun, and Napoleon, likewise, can boast as impressive a body count as any world leader, but as their depredations occurred in the distant past, they presumably lack the same power to offend that a video game which permitted players to unite the world under the rule of Adolf Hitler might. The desire to avoid offense is precisely the approach required of a game that echoes the current political and cultural zeitgeist, befitting its place in a globalized, neoliberal marketplace.

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

The desire to avoid controversy and conflict—at least to the extent that this is possible in a game whose object is world domination—is vividly illustrated by the introductions each leader receives. The makers of the game had no doubts about Atilla's reputation: the Civlopedia, an in-game database, acknowledges that the Romans named Atilla “the Scourge of God” and that his “enduring legacy as a notorious warlord and bloodthirsty conqueror will be recorded in the annals of history for all time” (Attila (Civ5), n.d.). Yet his pregame introduction, which plays the first time the game loads, credits Atilla with being not so much a mass murderer, but an expansion-minded innovator:

Your men stand proudly to greet you, Great Attila, grand warrior and ruler of the Hunnic empire. Together with your brother Bleda you expanded the boundaries of your empire, becoming the most powerful and frightening force of the 5th century. You bowed the Eastern Roman Emperors to your will and took kingdom after kingdom along the Danube and Nisava Rivers. As the sovereign ruler of the Huns, you marched your army across Europe into Gaul, planning to extend your already impressive lands all the way to the Atlantic Ocean. Your untimely death led to the quick disintegration and downfall of your empire, but your name and deeds have created an everlasting legacy for your people.

Fearsome General, your people call for the recreation of a new Hunnic Empire, one which will make the exploits and histories of the former seem like the faded dreaming of a dying sun. Will you answer their call to regain your rightful prominence and glory? Will you mount your steadfast steed and lead your armies to victory? Will you build a civilization that stands the test of time? (Attila (Civ 5), n.d.)

Attila in this introduction reads not so much as a brutal conqueror as an ambitious chief executive with poor succession planning, with the horror that attended his conquests wiped away. This is not a character that a modern player would have any qualms at selecting.

At other times, *Civilization 5* smooths out conflicts that may resonate today, such as the treatment of Native Americans by the expanding United States in the 19th century, creating the impression that Manifest Destiny was not so much the conquest of the native inhabitants of the continent as a robust unlocking of synergies. If the player opts to play as the Shoshone, they are welcomed with a paean to leader Pocatello,

Blessings be upon you, wise and fearsome Chief Pocatello, revered leader of the Shoshone people. As the young chieftain of the Shoshone, you rose to face a wave of encroaching American settlements across the

western United States. Forced to defend the Shoshone ancestral lands from a seemingly endless stream of new emigrants, your war band struck fear into those who would claim the sacred lands of your people. After years of strife, you skillfully avoided a direct conflict with the armies of the U.S. government, and negotiated a series of treaties in the hopes of establishing a lasting peace for the Shoshone.

Most esteemed Pocatello, your people once again look to you for guidance. Will you conquer your enemies, driving them far from your lands? Or will you seek out peaceful diplomacy and trade? Will you build a civilization that stands the test of time? (Pocatello (Civ5), n.d.)

Pocatello's introduction gives the impression that he ably navigated the dangers posed by the "emigrants" who poured onto his tribe's ancestral lands, auguring an era of peaceful coexistence between the cultures. Yet a reading of even the in-game Civlopedia reveals this was not the case. After attacking white settlers in retaliation for their own raids, the U.S. Army harassed the Shoshone until the tribe signed a treaty which relocated the tribe to a reservation. When the U.S. government breached its treaty obligations to provide food and supplies, Pocatello sought to lead his people away from the reservation, but a show of military force convinced him to return. "He died there, despairing for the future of his people," reads his Civlopedia entry, hardly the "lasting peace" the introduction implies was Pocatello's legacy (Pocatello (Civ 5), n.d.).

Civilization 5's amelioration of real struggle in Pocatello's leader introduction speaks to the game's globalized, neo-liberal, conflict-free orientation, which not only mitigates offense against potential game-buyers, but also promotes an image of the world as free of major disagreements, save over who presides over a homogenous, constantly advancing, globe-spanning empire. In the same vein, Enrico Dandolo's introduction refers to the Crusades not as a series of religious wars that pitted Christians against Muslims and anyone else unlucky enough to be caught in the middle, but as an opportunity for Venice to "reacquire lost territory" and expand its power (Enrico Dandolo (Civ 5), n.d.).

The downplaying of serious conflict and disturbing historical facts in the selection of civilization leaders and the narratives that introduce them is entirely consistent with Sid Meier's stated desire to create a game that entertains, rather than informs. By sanitizing both the leaders and their real-world opponents, the developers, in line with Meier's vision of the franchise, save players from making moral choices about how they will play, instead letting them focus on how to optimize resources and plot strategy so that they can win the game. It is not only that the ends justify the means; the means themselves are apparently value-free, with no "good" or "bad" choices to be made. This leads to a diverting gameplay

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

experience, but raises the question: does *Civilization* reflect, perhaps closer than makes us comfortable, our own perceptions of our own societies?

Apply Our Hearts unto Wisdom

To succeed in *Civilization V*, players dedicate their cities to producing science, and lots of it, as this will unlock new technologies that confer cultural, social, and military advantages. In total, the player can explore 81 technologies, starting with Agriculture, which has just been researched prior to the player's first turn. Incrementally, the player climbs along the tech tree, until they unlock the mysteries of The Internet, Particle Physics, Globalization, Nuclear Fusion, Nanotechnology, and Stealth (Civ5 Technology Tree). That means that in 80 simple steps, the player's civilization advances from the rough cultivation of cereals to interstellar colonization—a dramatically oversimplified vision of scientific progress, to be sure.

Within the game, science presents another element that must be properly strategized to optimize the chances of victory. At the end of the initial turn, the player will be asked to research a technology. They must choose from among four options: Pottery, Animal Husbandry, Archery, and Mining (Civ5 Technology Tree, n.d.). As each technology opens up varying possibilities, this is an important choice to make. Taking Pottery, for example, enables the player to next choose Sailing, Calendar, or Writing, while starting with Mining gives the choice of Masonry or Bronze Working. The technology tree is divided into eras, with two tiers of technologies comprising a single era. The game starts in the Ancient era. Researching Pottery, then Sailing, opens up Optics, a Classical Era technology. When the player researches the first technology in an era, the player receives an announcement that they have entered the era. In addition, as other players (human or AI) advance to a new era, the player is informed, giving them a good idea of how far “ahead” or “behind” they are. The eras progress from Ancient to Classical to Medieval to Renaissance to Industrial to Modern to Atomic to Information (Civ5 Technology Tree, n.d.).

It is interesting that the “eras” of *Civilization 5* are not based on the current game year or the number of turns that have elapsed, but the technological “progress” of individual civilizations. It is thus possible for a more “advanced” civilization to be one or even two eras ahead of another, more slowly progressing one—a powerful statement of the impact of technology. It is not changes in the political system, economy, or culture that reflect progress in *Civilization 5*, but only technology. This game mechanic is drawn from and bolsters a worldview that places a premium on scientific discovery and technological progress, a perhaps fitting emphasis, given that the programming demands of *Civilization 5*

dictate that it cannot run on older computers with insufficient processing power. In the real-world market the game inhabits, no less than the world it creates, technology is everything.

Technological change in *Civilization 5* is unidirectional—older technologies can't be “forgotten”—and proceeds at a uniform, progressive rate. Each technology “costs” a fixed number of science points that players generate through population and dedicated buildings. Researching the first tier of technologies requires 35 science; those in the second tier “cost” 55 science. Construction, a key Classical technology that enables the powerful Composite Bowman, costs 105 science. Navigation, a Renaissance technology that enables several powerful naval units, costs 1150 science. Radar, which unlocks upgraded air units in the Atomic era, costs 5100 science. Having researched each of the last tier of technologies at 8800 science each, the player remains in the Information Era until the end of the game, perpetually researching Future Tech, which unlocks no in-game units or buildings but provides the player with an increased score (Future Tech (Civ5), n.d.).

The process of scientific discovery, then, as presented in *Sid Meier's Civilization 5* is starkly different from how it progressed in actual history. There is no place for lucky accidents or periods of dynamic creativity. To advance scientifically, one must merely devote more resources to science, perhaps sacrificing economic or cultural growth to do so. It is entirely value-free; there is nothing that makes “Rifling,” a technology with strictly military applications, better or worse than “Fertilizer,” one with mostly peaceful uses. Instead, the decision on which one to pick is entirely situational—which technology will best advance the player's current strategy? Finally, the player is forced, at least through midgame, to research all technologies. A pacifist who balked at researching Rifling, which only enables the production of military units, would be unable to research Flight, which is further down Rifling's branch of the technology tree. It may have been possible for societies to develop heavier-than-air travel without first inventing rifled weapons, but not in *Civilization V*.

When the player has expended all of the necessary science points, the technology, a notification window pops up. “You Have Researched A New Technology!” it announces, under which the name of the technology, a historical quotation related to it, and an explanation of what the technology enables are displayed. Voice actor William Morgan Shepherd dramatically narrates the quotation. The quotations draw from a variety of sources, primarily, though not exclusively in the Western tradition. Researching Calendar, for example, yields, “So teach us to number our days, so that we may apply our hearts unto wisdom” (Firaxis, 2010), which is from *Psalms*, 90:12. All in all, the Bible is quoted from

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

four times—Animal Husbandry, Pottery, and, somewhat jarringly, Lasers are also introduced with quotes from the Old or New Testaments. Other religious texts are quoted as well: the Sri Guru Granth Sahib, a Sikh scripture, announces the discovery of Metal Casting, St. Thomas Aquinas heralds Theology, and St. Jerome, Trapping. Ancient and Classical writers from a variety of traditions are featured: Egyptian (Amenemope); Greek (Socrates, Aristotle, Themistocles, Aesop, and Homer); Roman (Virgil and Cicero); Chinese (Sun Tzu); and Japanese (an unattributed proverb). Moving into the future, quotes come from a variety of literary (Shakespeare, Nathaniel Hawthorne, Jonathan Swift, Goethe, William Butler Yeats, Isaac Asimov), military (George S. Patton, Robert E. Lee), political (Thomas Jefferson, Franklin Roosevelt), and scientific (Albert Einstein, Roger Bacon, J. Robert Oppenheimer) leaders. Other quotations are drawn from popular culture: “Ben, I want to say one word to you, just one word: plastics” (Firaxis, 2010) from *The Graduate* introduces Plastics. Not all quotations have famous authors: it is unlikely that many young players could identify Eugene McCarthy, the United States’ 1972 Democratic Presidential candidate, whose “The only thing that saves us from the bureaucracy is its inefficiency” (Firaxis, 2010) announces the technology of Civil Service.

Sometimes, the quotations are profound; other times, as with the McCarthy quote, humorous. They do not always sync with the era of their technology. Just as lines from the Bible introduce Lasers, words from J. Paul Getty, masterfully delivered by Shepherd, declare the advent of Mining: “The meek shall inherit the Earth, but not its mineral rights” (Firaxis, 2010). The ahistorical jumbling of quotations and era underlines the artificial periodization of the game itself, the sense that history is not to be understood in its own context, but rather mined for tidbits useful to the present day. This is true to Meier’s edict that the game be, above all, fun. Reading history, at its best, is a journey of moral discovery. Playing *Civilization* is intended to be entertaining—though it can spur students into engaging more thoughtfully with world history (Pagnotti & Russell, 2012).

The effect of mingling Sikh scripture with Ben Franklin’s aphorisms is to promote a vision of the world as globalized, multicultural, and easily accessible. Drawing, at least superficially, on many disparate traditions, the game’s technology tree and its accompanying literary quotations give the sense that all of human history is useful and understandable to current audiences, in turn bolstering the view that world cultures are largely in consensus, disagreeing not so much in how the world will move forward as who exactly will be dominating the world—a concept not necessarily vindicated by the flow of real world history, but certainly an attractive way to frame a video game whose developers simply

want to create a product that is simultaneously as appealing and inoffensive to as many people, across as many cultures—as possible.

We Live Only to Discover Beauty

Sid Meier's Civilization V includes not just real-world technologies, but also actual historical landmarks and historical people. As mentioned above, world wonders are unique buildings that only one civilization can construct. Upon finishing a world wonder, the player will get a William Morgan Shepherd-narrated quote, much as with technologies. Similar to quotations accompanying scientific advances, the world wonders span the globe and its history, with an emphasis on the Western tradition. With the exception of Stonehenge, the Great Wall, and Terracotta Army, all Ancient and Classical world wonders lie within the greater Mediterranean and Middle Eastern spheres. The first New World wonder, Machu Picchu, appears in the Medieval Era. The Renaissance has five Asian wonders and only four European ones, while later eras are progressively more dominated by the West: in the Modern, Atomic, and Information eras, only one wonder, the Sydney Opera House, is not located in Europe or the Americas (List of wonders in Civ5, n.d.).

The quotations that introduce each World Wonder underscore the game's willful disregard of context and globalist, consensus vision. The quotations sometimes have a direct relation to the wonder itself. For example, Angkor Wat is described by Portuguese friar Antonio da Magdalena's "The temple is like no other building in the world. It has towers and decoration and all the refinements which the human genius can conceive of" (Firaxis, 2010). While perhaps not as appropriate as wisdom from the Khmer culture that produced it, there is at least some connection, as Magdalena was the first Western visitor to visit the temple. Machu Picchu, too, is unveiled with words not from its builders or their descendants, but the American who uncovered it. The developers do sometimes take care to frame a wonder in the words of those who built it; the Great Wall is announced with a very apt quote from Sun Tzu's *Art of War*.

Other times, the link between wonder and words is not as direct. Irish poet dramatist F. Frankfort Moore, not an ancient Babylonian, heralds the construction of the Hanging Gardens with "I think that if ever a mortal heard the word of God it would be in a garden at the cool of day" (Firaxis, 2010), which is topically on point but a cultural discontinuity. Although the game draws on a wealth of Chinese writing, the Forbidden Palace is introduced by 19th century Englishman John Lubbock, speaking not of the wonder itself, at least not directly: "Most of us can, as we choose, make of the world either a palace or a prison" (Firaxis, 2010).

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

Yet one should not jump to accuse *Civilization V's* developers of rampant Eurocentric cultural appropriation, since this cross-cultural literary borrowing does not flow entirely in that direction. A quote from the Lebanese-American poet Khalil Gibran announces the construction of Paris's Eiffel Tower, with words only indirectly evocative of that structure: "We only live to discover beauty. All else is a form of waiting" (Firaxis, 2010). And the Kremlin, that stalwart Russian fortress, is not introduced by anyone of the many famous Russian writers who have written about war and peace, crime and punishment, but by the Prophet Muhammed: "The Law is a fortress on a hill that armies cannot take or floods wash away" (Firaxis, 2010), a daring choice, considering the current Russian administration's struggles with Islamist separatists.

The world wonders of *Civilization V*, then, also present a global consensus free of any real cultural disagreements, in which the Prophet Muhammed has just as much right to comment on the Kremlin as an American explorer does Machu Picchu or the classic writer Horace to frame the Brandenburg Gate. This is a world with no real borders—the epitome of the global village that Marshall McLuhan forecast "electronic interdependence" bringing into creation. It may not be an accident that developers chose this quotation to introduce the late-game world wonder of Globalization, since it perfectly captures the world-spanning marketplace that the game itself was developed for.

The inclusion of real historical figures goes beyond the selection of leaders for civilizations. Through various methods, players can generate Great People who can perform many actions that benefit the player. They are: Great Scientists, Great Prophets, Great Admirals, Great Merchants, Great Engineers, Great Artists, Great Musicians, Great Writers, Great Generals, Khans, and Merchants of Venice. With the exception of Great Prophets, each of these figures are named for real historical personalities. Great Prophets may have been anonymized because of the inherent controversy in the topic of religion, and the potential for historically inaccurate or even blasphemous uses of Great Prophets—using Martin Luther to spread Catholicism, for example. Each category of Great Person has dozens of names, drawn from cultures around the world, in the same ahistorical, context-free approach as the quotations. Thus, a player controlling the civilization of the Songhai might spawn Great General William the Conqueror, Great Artist Qiu Ying, Great Admiral Chester Nimitz, Great Writer Harriet Beecher Stowe, Great Musician Erik Satie, Great Merchant Jakob Fugger, Great Engineer Orville Wright, and Great Scientist Marie Curie (List of historical figures, n.d.).

For the most part, Great People are merely names—the in-game representation of Pompey does not look any different from that of Khaled ibn al-

Walid. Still, the culturally and historically eclectic mix of personalities adds to the feeling that *Civilization V* is drawing from a well that includes all human history, regardless of political boundaries, yet another element that supports the game's globalist underpinning, and the sense that all cultures merely contribute to a common human enterprise. It is possible, for example, for the same player to have both George Patton and Erwin Rommel among their units, fighting on the same side, or for Hernan Cortez to lead forces for the Aztec Empire.

Great Writers, Artists, and Musicians can create Great Works, which bolster a player's tourism. Upon generating the Great Work, the player sees (or hears) a piece from a real creation of the Great Artist: Edgar Allen Poe creates "The Raven," an excerpt from which is displayed, while Claude Monet displays "Water Lilies" and Duke Ellington plays a selection from "Caravan." As with the other game elements, while there is a strong bias towards Western sources, the developers have made a sincere effort to include representatives of as many cultures as possible, speaking to their desire to make a game that was as broadly marketable as possible, but also reinforcing the notion of a borderless, constantly progressing, world.

Reason for Being

Sid Meier's Civilization V is very entertaining. From the first *Civilization*, Sid Meier's games were notorious for their addictive qualities—players reach a milestone, be it producing a wonder or conquering a city, but then promise themselves they'll play "just one more turn" before closing the game, then spending hours chasing successive milestones. As Reddit commenter JoshThomas982 said, "I've come to 11pm and thought 'just a couple more turns and I'll get to bed', then looked at the clock again and seen it's 2:30am" (JoshThomas982, 2016). That Reddit user is the rule, rather than the exception, as the game was purposefully (and quite skillfully) deigned to be as engaging (or, to ascribe malicious intent, addicting) as possible, with the result that players starting by at 8pm and suddenly realizing it was 4am are commonplace (Schreier, 2013).

Meier's goal in designing the original *Civilization* and the design philosophy that is the base for the series' subsequent entries was not to provide a realistic portrayal of history or force the player to investigate their own morality, but to let them have fun. "Games are just fun," he said in a 2013 interview in which he compared the time spent playing the game to "a way of using your leisure time that might otherwise be spent watching television or whatever" (Schreier, 2013). And yet, it draws from as deep a well of technological, political, military, and cultural history as any "serious" documentary, with hundreds of

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

historical elements that, though they are devoid of true context, are nonetheless significant. On a surface level, at the very least, it can expose its players to the superiority of the trebuchet over the catapult, the increase in growth occasioned by the invention of fertilizer, or the melody of R. Carlos Nakai's "Song for the Morning Star." As such, the game is a text whose reading reveals something about its creators and its consumers.

And, in sum, the text of *Civilization V* tells us that, even though they struggle to assert dominance, the myriad civilizations of the world are not so different from each other. If they want to win, they will follow the same paths to technological advance, earn and expend Great People from the same library of shared global history, compete to build the same historical landmarks. Just as the game can spark interest in history and "educate" through a non-didactic osmosis of historical factoids, its globalist, teleological worldview cannot help but be impressed upon the player. Although clearly "not intended to represent or depict an actual record" or history (Firaxis, 2010), the game does suggest how the past appears in a current "global village" created by advanced communications and worldwide markets. Any morally problematic content has been purged. No real conflicts divide this village—simply barriers to market entry, which can be ameliorated by taking steps to "represent" the local culture, as the developers admitted was a priority in adding civilizations to the game. Science does not rely on chance or genius, merely the steady application of resources to achieve results. It will never disrupt, and only advance a civilization, providing that you unlock critical technologies before your rivals. If it is a race, at least it is a contest whose finish line is agreed upon, which is not always the case in real history.

Civilization V is a text that reveals a world that, while its players dedicate themselves to global domination, is on the surface free of true conflict or controversy. That dominance can be achieved through several means, some apparently peaceful, some not, but the end result is the same: winning the game. Choosing whether to boost tourism or raze rival cities is not a moral choice, but only a pragmatic one. Yes, the game was not intended to reflect past or current geopolitics, but the implications are there: *Civilization* presents a triumph of free trade-driven globalization and interdependence.

We should embrace insights gleaned from such analysis of video games, since they have as much cultural valence as any artifact. As Ralph Waldo Emerson tells the player when the Louvre has been built: "every genuine work of art has as much reason for being as the earth and the sun" (Firaxis, 2010). This is true, no less, of video games, particularly those as complex and engaging as *Sid Meier's Civilization 5*. Examining the game seriously as a text yields insights not only about the intents of its creators and the tastes of its many players, but about

the global culture that has produced it—insights that may, like the player’s empires, “stand the test of time.”

References

- Attila (Civ 5). (n.d.). [website]. Retrieved May 13, 2019 from [https://civilization.fandom.com/wiki/Attila_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Attila_(Civ5)).
- Beavis, Catherine. (2014). Games as Text, Games as Action: Video Games in the English Classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 57 (6). Accessed at: <https://www.jstor.org/stable/pdf/24034340.pdf?refreqid=excelsior%3Ab6d1379bde0ec7b2fdf95a0146b67894>
- Bronze Working (Civ5). (n.d.). [website]. Retrieved May 12, 2019 from [https://civilization.fandom.com/wiki/Bronze_Working_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Bronze_Working_(Civ5))
- Civ5 Technology Tree. (n.d.). [web image]. Retrieved May 12, 2019 from http://well-of-souls.com/civ/images/tech_tree3.jpg
- Civilization II. (n.d.). [website]. Retrieved May 10, 2019 from https://civilization.fandom.com/wiki/Civilization_II
- Civilization V. (2016). [website]. Retrieved May 7, 2019 from <https://civilization.com/civilization-5/>
- Costikyan, G. (2013). *Uncertainty in Games*. Cambridge: MIT Press.
- Cox, A. R. (2014, February 12). Teaching Games as Text Introduction (Part I). [blog post]. Retrieved May 7, 2019 from <http://www.playthepast.org/?p=4438>
- Enrico Dandolo (Civ 5). (n.d.). [website]. Retrieved May 13, 2019 from [https://civilization.fandom.com/wiki/Enrico_Dandolo_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Enrico_Dandolo_(Civ5))
- Firaxis. (2010). *Sid Meier’s Civilization V*. [multi-platform]. New York: Take-Two Interactive.
- Future Tech (Civ5). (n.d.). [website]. Retrieved May 15, 2019 from [https://civilization.fandom.com/wiki/Future_Tech_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Future_Tech_(Civ5))
- Gault, M. (2016). ‘Tyranny’ Is an RPG Where the Moral Choices Are Different Shades of Evil. [blog post]. Retrieved May 12, 2019 from https://www.vice.com/en_us/article/pgkx5g/tyranny-review
- Ideology (Civ5). (n.d.). [website]. Retrieved May 12, 2019 from [https://civilization.fandom.com/wiki/Ideology_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Ideology_(Civ5))
- JoshThomas892 (2016). Re: Why is the thing so addictive? by user u/JoshThomas892. [forum post comment]. Retrieved May 12, 2019 from https://www.reddit.com/r/civ/comments/445ik6/why_is_the_thing_so_addictive/

*TO STAND THE TEST OF TIME:
A CLOSE READING OF SID MEIER'S CIVILIZATION V AS TEXT*

- List of historical figures in Civilization V. (n.d.). [website]. Retrieved on May 16, 2019 from
https://civilization.fandom.com/wiki/List_of_historical_figures_in_Civilization_V
- List of wonders in Civ5. (n.d.). [website]. Retrieved on May 12, 2019 from
https://civilization.fandom.com/wiki/List_of_wonders_in_Civ5
- Pagnotti, J. & Russell, W B. (2012) Using Civilization IV to Engage Students in World History Content, *The Social Studies*, 103 (1), 39–48.
- Palmer, B. (2001). Game Review: Sid Meier's Civilization. [game review]. Retrieved on May 12, 2019 from
https://web.stanford.edu/group/htgg/sts145papers/bpalmer_2001_1.pdf
- Pitts, Russ. (2013). Knowing History: Behind Civ 5's Brave New World. [feature] Retrieved May 13, 2019 from
<https://www.polygon.com/features/2013/6/27/4453070/civ-the-making-of-brave-new-world>
- Pocatello (Civ 5). (n.d.). [website]. Retrieved May 13, 2019 from
[https://civilization.fandom.com/wiki/Pocatello_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Pocatello_(Civ5))
- Schreier, J (2013, June 26). Sid Meier: The Father of Civilization. [long read]. Retrieved May 12, 2019 from <https://kotaku.com/the-father-of-civilization-584568276>
- Sid Meier's Civilization. (n.d.) [website]. Retrieved May 8, 2019 from
https://civilization.fandom.com/wiki/Sid_Meier%27s_Civilization.
- Social Policies (Civ5). (n.d.) [website]. Retrieved May 12, 2019 from
[https://civilization.fandom.com/wiki/Social_policies_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Social_policies_(Civ5))
- Victory (Civ5). (n.d.) [website]. Retrieved on May 12, 2019 from
[https://civilization.fandom.com/wiki/Victory_\(Civ5\)](https://civilization.fandom.com/wiki/Victory_(Civ5))

Dejvid Dž. Švarc
IZDRŽATI ZUB VREMENA: TEKSTUALNO TUMAČENJE
CIVILIZACIJE V SIDA MAJERA

Rezime: Zapažanje da se video-igre mogu koristiti kao istorijski kontekstualizovani tekstovi nije novo.² „Čitanje“ igre kao teksta zahteva i od igrača i od naučnika da tumače simboličke sisteme koje igra koristi kako bi razumeli šta ona znači.³ Za igrača, razumevanje igre je prvi korak ka njenom savladavanju. Naučnik čita video-igru da bi ustanovio koja znanja igra podrazumeva da igrači već poseduju, a koja im prenosi. Čitanje igre na ovaj način može pružiti bolji uvid u kulturne i istorijske smernice na kojima su autori zasnovali igru.

Uprkos obaveštenju na početku igre prema kome ona „nije zamišljena kao prikaz istinitih događaja“, u *Civilizaciji V Sida Majera* (2010) nalazimo istorijska carstva i vođe, tehnološki napredak kroz istoriju i brojne citate stvarnih književnih i istorijskih ličnosti. Stoga, kada se ova video-igra čita kao tekst, otkriva se šta su njeni autori smatrali elementima istorije čovečanstva koji će igri dati autentičnost i obezbediti privlačnost. Ova igra zapravo predstavlja jedan opšteprihvaćen pogled na istoriju u kome su izuzetno raznolike tehnologije i kulture pomešane i spojene u jednu kohezivnu celinu, što predstavlja reakciju na globalno tržište na koje se igra iznosi.

Ključne reči: igre kao tekst, video-igre, istorija, istorijska pismenost, studije igara.

² Angela Cox. “Teaching Games as Text: Introduction (Part I). Playthepast.org. February 12, 2014. Accessed at: <http://www.playthepast.org/?p=4438>

³ Catherine Beavis. “Games as Text, Games as Action: Video Games in the English Classroom.” *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. v 57, n 6 (March 2014). Accessed at: <https://www.jstor.org/stable/pdf/24034340.pdf?refreqid=excelsior%3Ab6d1379bde0ec7b2fdf95a0146b67894>

Jane Ekstam

Østfold University College, Halden, Norway
Faculty of Business, Languages and Social Sciences
jane.m.ekstam@hiof.no

LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P. FITZSIMONS' *THE EDEN PROJECT* (2013) AND THE THEORY AND PRACTICE OF CLIMATE GAMES

Abstract: My article discusses the use of literature and interactive games in secondary-/ high-school classrooms and in teacher education programmes as a means of highlighting the causes and effects of climate change. Literature has a special power to engage the reader and his/her empathy, while games help us to navigate the obstacles that make understanding climate change so difficult. The goal of teaching climate change literature and playing climate games is to identify leverage points to create real, long-term solutions to save our planet from destruction. I focus on D. P. Fitzsimons' dystopian novel *The Eden Project* (2013) and on two climate change games selected from Dennis Meadows, Linda Booth Sweeney and Gillian Martin Meher's *The Climate Change Playbook. 22 Systems Thinking Games for More Effective Communication about Climate Change* (2016). Novels and games complement one another: they are two different media with a common potential to elucidate some of the most basic practical and ethical issues facing us on our fast deteriorating planet.

Keywords: literature, games, empathy, climate change.

LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P. FITZSIMONS' THE EDEN PROJECT (2013) AND THE THEORY AND PRACTICE OF CLIMATE GAMES

*When I hear, I forget.
When I see, I remember.
When I do, I understand.¹*

My article discusses the use of literature and interactive games in secondary-/ high-school classrooms and in teacher education programmes as a means of highlighting the causes and effects of climate change. Literature has a special power to engage the reader and his/her empathy, while games help us to navigate the obstacles that make understanding climate change so difficult. The goal of teaching climate change literature and playing climate games is to identify leverage points to create real, long-term solutions to save our planet from destruction. I focus on D. P. Fitzsimons' dystopian novel *The Eden Project* (2013) and on two climate change games selected from Dennis Meadows, Linda Booth Sweeney and Gillian Martin Meher's *The Climate Change Playbook. 22 Systems Thinking Games for More Effective Communication about Climate Change* (2016). Novels and games complement one another: they are two different media with a common potential to elucidate some of the most basic practical and ethical issues facing us on our fast deteriorating planet.

Literature

Literature and nature are intimately connected. As Hubert Zapf demonstrates, “a cultural ecology of literature proposes a transdisciplinary approach to literary texts, in which the interaction and mutual interdependence between culture and nature is posited as a fundamental dimension of literary production and creativity” (Zapf, 2017: 3). In Fitzsimons' novel there is a clear link between the story and nature. The novel has the potential to stimulate critical self-reflection; it is also a source of creative cultural self-renewal as the narrator explores how to survive on a planet that is no longer sustainable. The novel is an excellent basis for discussion of what makes a planet sustainable and what our priorities must be for survival in the long term.

Literature and games have different functions to perform when it comes to understanding climate change. While novels provide an excellent basis for classroom discussions, games help move the climate crisis from an abstract threat to a clear and present reality that requires action. Games, as the authors of *The Climate Change Playbook* state, facilitate the processes of communication and teaching. They also help us perceive climate change dynamics and anticipate its

¹ Quoted in the preface to Meadows, D., Sweeney, B., and Mehers, G.H. 2016. *The Climate Change Playbook. 22 Systems Thinking Games for More Effective Communication about Climate Change*.

consequences. Climate games and literature complement one another. Literature is a form of seeing, addressing the second function in the epigraph of this article: “When I see, I remember”. Games, on the other hand, address the third part of the epigraph, namely “When I do, I understand”. Both approaches require active involvement. Together, they provide a solid base for the third and most important stage identified in the epigraph: “When I *do*, I *understand*” (my emphasis). The two verbs are essential components of what Arran Stibbe calls “sustainability literacy”.

Sustainable literacy “indicates the skills, attitudes, competencies, dispositions and values that are necessary for surviving and thriving in the declining conditions of the world in ways which slow down that decline as far as possible” (Stibbe, 2009: 11). Gaining practical skills requires a form of learning that goes beyond mere memorising and repeating facts. It requires “*active learning*, a broad term used to refer to self-reflection, self-directed enquiry, learning by doing, engagement with real life issues, and learning within communities of practice” (Stibbe, 2009: 11; author’s italics).

Sustainability literacy skills enable us to read society critically and to engage with social structures. As a result, we become empowered to engage with these structures and thereby contribute to the re-writing of self and society along more sustainable lines.

Sadly, however, the current educational goals that emphasise the importance of commercial innovation, further industrialisation of society, economic growth, international competitiveness and financial prosperity work against ecological intelligence, i.e. understanding the impact of actions on the ecosystems that support life. At the higher levels, we are in danger of producing students who are “successful” in terms of finding good jobs but who, both professionally and privately, become what David Orr describes as “vandals of the earth” (Orr, 2004: 5). Our focus must change as we teach skills to reduce our environmental footprint. Discussing climate literature and playing climate games are, I suggest, essential components in our educational systems at both school and university level.

As Paul Raskin argues, “[t]he shape of the global future rests with the reflexivity of human consciousness – the capacity to think critically about why we think what we do – and then to think and act differently” (Raskin, 2008: 469). Thomas Shipley puts this a little differently but the message is basically the same:

The depth of your understanding will lead you to wisdom.

Wisdom is a step above being a subject matter expert.

It is knowing what to do with what you know.

Your wisdom is crucial to the solution because

LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P. FITZSIMONS' THE EDEN PROJECT (2013) AND THE THEORY AND PRACTICE OF CLIMATE GAMES

it will reveal the urgency of the situation and point the direction toward a solution . . .

you will come to understand the consequences of inaction. (2017: 9)

Delivered without rhyme, Shipley's poem emphasises the importance of wisdom as the basis for action. Wisdom comes through reading and playing. By reading novels like Fitzsimons' *The Eden Project*, not only is our wisdom enhanced but also our understanding. At the same time, our empathy is stimulated. In *Regarding the Pain of Others*, for example, Susan Sontag explains:

To designate a hell is not, of course, to tell us anything about how to extract people from that hell, how to moderate hell's flames. Still, it seems a good in itself to acknowledge, to have enlarged, one's sense of how much suffering caused by human wickedness there is in the wild we share with others. (Sontag, 2003: 114)

Shared suffering is an important feature of empathy. It is also an important starting point for discussion and understanding.

Literature, empathy and collaboration

Empathy is "[t]he capacity to see the world from other vantage points" (Fischer, 2017: 433). As we discuss literature and play games, we must take into consideration our fellow readers'/players' standpoints, thoughts, arguments, interpretations and decisions. All these qualities are essential for survival on our ailing planet: indeed, without them, there is little hope. Empathy is an essential feature of understanding our situation today and its consequences not only for ourselves but also for our fellow human beings. Empathy can be promoted by taking into consideration in our reading, teaching and playing the following seven categories and their accompanying questions:

<i>Holistic</i>	How does this relate to that? What is the larger context here?
<i>Critical</i>	Why are things this way, in whose interests?
<i>Appreciative</i>	What's good, and what already works well here?
<i>Inclusive</i>	Who/what is being heard, listened to and engaged?
<i>Systemic</i>	What are or might be the consequences of this?
<i>Creative</i>	What innovation might be required?
<i>Ethical</i>	How should this relate to that? What is wise action? How can we work towards the inclusive well-being of the whole system?

(adapted from Stibbe, 2009)

The goal of each of the above categories is unity of action based on empathy for *all* living creatures, not only human beings. To achieve this, certain pedagogical principles need to be applied. The most important have been

identified by G. Gaard (Gaard, 2009: 321–344) and include: teaching *about* the social and natural environment; teaching *in* the natural and social environment; teaching *through* the natural and social environment; teaching the connections of sustainability; and *elucidating* the need for action. These principles form the basis of my discussion of D.P. Fitzsimons' *The Eden Project* (2013).

The Eden Project

The Eden Project is inspired by Tim Smit's famous educational project of the same name.² Briefly, Fitzsimons' novel tells the story of one hundred and seventeen children who have been specially trained since birth for one mission: to fly space ships from Earth, a dying planet, in search of a brand new planet. Outside the dome in which the children live everything is ravished and the few human beings still alive have become cannibals after having been infected by a virus. The children in the dome are totally isolated from the outside world. Two boys, Tuna and Adam, however, break the rules and make radio contact with a group of humans outside the dome. This is the beginning of the end of life in the dome.

While there are many sections and passages in Fitzsimons' novel that lend themselves to discussion, chapter ten is a particularly useful example, as I hope to demonstrate. The chapter describes how two boys, Tuna and Adam, are summoned to a briefing chamber, where they are forced to watch a film showing the state of the world around them. The children know nothing about the world outside the dome. The following paragraph gives an overview of the boys' situation and is particularly suitable for classroom discussion:

The two healthy boys who had lived their whole lives in the most sterile, sun-filled place on earth labored to breathe as they witnessed the horrific images of the world outside. A city center filled with overturned vehicles, scattered bones, disease, filth, emptiness. (Fitzsimons, 2013: 78)

The use of alliteration (sterile, sun-filled) enhances the contrast between the world inside and the world outside the dome. What are the "horrific images"? Why are the vehicles overturned? And why is the world apparently empty? The chapter goes on to describe the windows of the surviving buildings, which are "dead-eyed" (Fitzsimons, 2013: 79). Why are some of the infected people in chains? The horror is intensified as two chained children are released so that they

² For further information on this immensely successful educational project as well as major tourist attraction, situated in Cornwall, South-West England, see <https://www.visitcornwall.com/things-to-do/attractions/south-coast/st-austell/eden-project>.

*LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P.
FITZSIMONS' THE EDEN PROJECT (2013) AND THE THEORY AND
PRACTICE OF CLIMATE GAMES*

can capture a “sick, mangy dog” (Fitzsimons, 2013: 79). It is obvious that the dogs are to be eaten. Adams’ screams and his repetition of “Turn it off” (Fitzsimons, 2013: 80) add additional horror to the situation.

In a classroom situation, pupils/students could be asked to describe what images they have created in their minds as they read this passage (the assumption is that the pupils/students have read no further than this passage). After having read to the end of the chapter, when, without warning, the lights are switched on in the debriefing room and the door opens for Adam and Tuna to leave, the pupils/students can discuss such questions as “will the two children tell their friends what they have seen?” “How will they cope with the guilt of knowing what they have done by allowing the outside world to know that they exist?” “What are the likely repercussions of their enormous mistake?” “Do you feel sorry for Tuna and Adam, and if so, why?” “Why does Adam’s girlfriend suspect that he is not just tired but something is going on?” And finally, “How will the story proceed?”

Taking examples from the literary text is a fruitful way of not only encouraging empathy but also paying attention to the words, layout and punctuation of the text, all of which affect our understanding in different ways. Close reading of a text combined with asking questions and taking part in discussions enhances not only understanding but also empathy through shared experience.

The penultimate chapter of the novel, chapter 25, contains useful passages for class discussion and analysis. Doctor Quarna, one of the doctors who looks after the children, realises that the only hope left for the children once the virus-infected cannibals enter the dome is to launch the space ships despite the fact that these are not ready. They are the children’s only chance. Quarna makes a short speech, in which the power of rhetoric is used to full effect:

You are our children . . . You are the children of a lost world. You are the children of destiny. You will carry the flame of the human soul into the heavens and beyond. You have been given the greatest responsibility in the history of the species. You will not fear. You will not look back. And you are ready. (Fitzsimons, 2013: 217)

The pupils/students can be asked to discuss the rhetorical devices, including the repetition of “you are” (indicating that the children are still alive), “you will” (this is the children’s destiny), “you have” (a responsibility never before entrusted to human beings) and “you will not” (making it clear what is expected of them). The final sentence is crucial: “you are ready”: there must be no doubt in the children’s minds that they are prepared and must now fulfil the expectations of those who have so carefully tended them since birth. The short

sentences enhance the urgency of the situation. Pupils/students can try to relate to being in a similar situation: how would they respond? What is “the human soul?”, and does the plural form of heaven mean that the successful children will manage to reach more than one planet? This passage contains an important message for us today as it demonstrates the importance of joint action and responsibility.

As the pupils/students complete their reading of the novel, and realise that few of the children manage to escape, they may wonder a) what is meant by “build a brand new past?” (Fitzsimons, 2013: 217) and b) what are the options open to us today? Is there really, for example, another planet to which we can escape? And if there is, is it like the Eden of the Bible? And finally, the children’s situation prompts the all-important question, “how important is collaboration in the survival process?”

Games, empathy and collaboration

As with literature, collaboration is an important principle in games. However, because the two genres are different, they require different approaches. The goal is ultimately the same, however, namely to produce ecologically literate pupils/students who understand the value of collaboration (Orr, 2004).

Play in the early stages is essential for symbolic representation. It involves children “in increasingly sophisticated processes of symbolic representation, which are fundamental to language, literacy, numeracy, artistic expression, visual media, and the many other ways in which humans represent meaning” (Whitebread, 2017: 113). Play also helps develop intellectual and emotional self-regulation. Playing in general, and game playing in particular, is often regarded as trivial and even a waste of time. This, however, is to oversimplify both the nature and function of play and games.

When playing (and designing) games, systems thinking is particularly useful. It can also be applied to reading literature. Systems thinking requires the ability to see the whole picture, to change perspectives, look for interdependencies, consider how our beliefs and ideas create our futures, consider cause and effect relationships, maintain paradox and controversy without seeking a fast resolution, and to see oneself as part of rather than outside the system.³

Meadows et al. emphasise that successful climate games promote systems thinking. Those presented by Meadows et al. are designed to be used “within an interrelated and reinforcing design that covers theory, concepts, and models and

³ Systems thinking is described in detail in Meadows et al. (2016: 8).

*LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P.
FITZSIMONS' THE EDEN PROJECT (2013) AND THE THEORY AND
PRACTICE OF CLIMATE GAMES*

includes a relevant and detailed debriefing of the participants' experience" (Meadows et al., 2016: 8).

The first game presented in Meadows et al. and discussed here is designed to show the link between the accumulation of greenhouse gases and common habits that damage the environment but about which we think very little. These habits relate to consumption, methods of transportation, politics, energy use, to name but a few. The game, "Arms Crossed", is simple, takes only a few minutes and requires no props. It can be used with just a few individuals or a whole class. The participants are requested to fold their arms, twice. The object of the exercise is to demonstrate that we almost invariably have the same wrist up both times. We are unconscious of this habit. After the execution of the exercise, pupils/students can consider together what societal habits contribute most to the accumulation of greenhouse gases. They can also discuss if such habits can be changed.

The second game selected from *The Climate Change Playbook* is the "Biodiversity Game", whose subtitle reveals the message of the game, namely "you can't change only one thing" (Meadows et al., 2016: 39–44). The game addresses the increasing rate at which species are becoming extinct. It is designed to demonstrate that when one species becomes extinct, it will affect other species in ways that we cannot predict. To illustrate this, a master triangle, divided into nine, smaller, equally sized triangles is used. This game can be played by a large number of people at the same time, and it only requires paper and a pencil for each participant.

The instructor places the triangle composed of nine triangles on a screen for all to see. The audience is asked to identify how many triangles there are altogether (the answer is thirteen). The audience is then asked to estimate how many triangles will be left if just one of the small triangles is removed. The audience will discover that it is impossible to remove just one of the smaller triangles from the thirteen because their borders also go with them. The participants also discover that three or five other triangles will also disappear depending on which triangle is removed. Remaining is a figure with only seven or nine triangles.

This exercise can be used to discuss the fact that different species are connected to each other just like the triangles with which the audience has been working. This poses a number of important questions: "What mechanisms are likely to cause the extinction of certain species as a result of climate change?", "Which species are particularly threatened by such mechanisms?", "How might the elimination of one particular species threaten other species?" Finally, "What

can we individually and collectively do to preserve species in danger of becoming extinct during a period of rapid climate change?"

Both games discussed above rely on collaboration and are designed to stimulate empathy, for our planet and for our fellow human beings. To return to my epigraph, literature helps us to “see” and “remember” as we analyse and discuss the text, its different characteristics and devices, and its overall message. Games, on the other hand, have a special power to help us “understand” because we understand best by doing. As established at the beginning of this article, both novels and games have the potential to elucidate some of the most basic practical and ethical issues arising from the fast deteriorating state of our planet. If we can use literature and games to stimulate collaboration as well as to further understanding of what is happening to our planet, we have not only demonstrated the value of the media themselves but also, and far more importantly, the power that lies in us to do something about our situation before it is too late. Everyone must be involved: all ages, nationalities, and religious and political persuasions. We are in this together. This is our reality, it is shared, and it is our challenge. We can take our shared responsibility or we can leave it. While the message is not comfortable, surely it is a consolation that literature and games can help us understand that time is running out – fast? At the time of writing this text, there are exactly 460 days left to change our fate. Will we read? Will we play? Will we share?

References

- Eden Project. (n.d.) <https://www.visitcornwall.com/things-to-do/attractions/south-coast/st-austell/eden-project>. Accessed on 3 October 2019.
- Fischer, M. (2017). Literature and Empathy. *Philosophy and Literature* 41 (2), 431–464.
- Fitzsimons, D. P. (2013). *The Eden Project. Humanity's Last Chance*. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon* 36, 321–344.
- Meadows, D., Sweeney, B. & Mehers, G. H. (2016). *The Climate Change Playbook. 22 Systems Thinking Games for More Effective Communication about Climate Change*. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing.
- Orr, D.W. (2004). *Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington, Covelo, London: Island Press.
- Raskin, P. (2008). World Lines: A framework for exploring global pathways. *Ecological Economics* 65 (3), 461–470.

LITERATURE AND GAMES: THE ECOLOGY OF DYSTOPIA IN D. P. FITZSIMONS' THE EDEN PROJECT (2013) AND THE THEORY AND PRACTICE OF CLIMATE GAMES

- Shipley, T. R. (2017). *Climate Change for Beginners. A Primer for Young Minds*. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Sontag, S. (2003). *Regarding the Pain of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Stibbe, A. (2009). *The Handbook of Sustainable Literacy. Skills for a Changing World*. Dartington, Totnes, UK: Green Books.
- Whitebread, D. (2017). Prioritizing Play. In Worldwatch Institute. *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet* (107-116). Washington, Covelo, London: Island Press.
- Zapf, H. (2017). *Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts*. London: Bloomsbury Academic.

Džejn Ekstam

**KNJIŽEVNOST I IGRE: EKOLOGIJA DISTOPIJE U ROMANU
PROJEKAT EDEN (2013) D. P. FICSIMONSA I TEORIJA I PRAKSA
IGARA O KLIMATSKIM PROMENAMA**

Rezime: Ovaj rad razmatra upotrebu književnosti i interaktivnih igara u u srednjim školama i na programima za obuku nastavnika s ciljem isticanja uzroka i posledica klimatskih promena. Književnost poseduje naročitu moć da angažuje čitaoca i podstakne empatiju, dok igre pomažu u savladavanju prepreka koje otežavaju razumevanje klimatskih promena. Svrha upotrebe književnosti koja tematizuje klimatske promene u nastavi i igranja igara o klimatskim promenama jeste prepoznavanje osnovnih mogućnosti za pronalaženje dugoročnih rešenja za spasavanje planete od uništenja. U radu se usredsređujem na distopijski roman *Projekat Eden* (2013) D. P. Ficsimonsa i dve igre iz knjige Denisa Medouza, Linde But Svini i Džilijan Martin Mehers *Knjiga igara o klimatskim promenama. Dvadeset dve igre koje podstiču sistemsko razmišljanje u cilju efikasnije komunikacije o klimatskim promenama* (2016). Romani i igre međusobno se dopunjuju: to su dva različita medijuma sa zajedničkim potencijalom da osvetle najbazičnija praktična i etička pitanja s kojima se suočavamo na našoj sve ugroženijoj planeti.

Ključne reči: književnost, igre, empatija, klimatske promene.

Dubravka M. Đurić
Singidunum University
Belgrade
dubravka.djuric@fmk.edu.rs

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER AND ROSMARIE WALDROP¹

Abstract: At the beginning of this paper, I will contrast the notion of play in poetry with the notion of constrained writing or proceduralism. In relation to this, the usage of Ludwig Wittgenstein's concept of language games in conceptualizing experimental poetry is important. Then I focus my attention on the poetical position of three experimental poets, Ron Silliman, Michael Palmer and Rosmarie Waldrop. Silliman is one of the most important language poets, and I will discuss his concept of the new sentence as an important tool in writing that destabilizes disciplinary and genre distinctions between poetry and prose and poetry and theory/philosophy. Palmer and Waldrop are poets close to language poetry formation, who deal with the idea that poetry should invent the form and in the process deal with the different social discourses of philosophy, politics, and everyday life. All of them are self-conscious poets who insert their poetical statements into poetry and also write extensively about their poetical positions. For all of them, Wittgenstein is an important reference to work with, and their work is characterized by seriality as a mode of poetry.

Keywords: experimental poetry, play, procedurality, serial writing.

¹ The paper is written as part of project no. 178029.

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER
AND ROSMARIE WALDROP

The notion of *play* is important for the conceptualizing process of writing and interpreting literary works. In 1968 Jacques Ehrmann stated that the “[c]ulture, play, and game are all forms of communication” (Motte, 1995). We can understand literature as a form of communication in which human beings learn about the world and themselves. The notion of *play* is connected with children and the process of acquisition of language, in which ‘nonsense’ has an important role. *Play* is also connected to the irrational aspect of human beings and is a dynamic category. The field of art is constructed as one in which artists show irrationality as an important human characteristic repressed in rationalized modern times (Đurić, 2009: 19). On the other hand, playing with language is important in literature and is considered a *combinatory game*. In experimental poetry as well as prose, as Watten Motte points out, each text is considered “a different ludic economy with its own rules and norms” (Motte, 1995). That is why a literary artwork can be considered as a *reality* in and of itself: the text is built according to a specific *language game*, constructed for the purpose of generating a special kind of literary work. The fact is that many experimental poets and prose writers from the 1960s onward entered the field of *constrained writing*, a specific approach to proceduralism in which the author invents or reinvents certain kind of formal rule which, as Jan Baetens states, “stimulate inventiveness and innovation, instead of being an external ‘obstacle’ that hinder or complicate free expression” (Baetens, 2012: 120). Marjorie Perloff points to the difference between *constraint* or *procedurality* and “the concept of *rule* in traditional metrics” (Perloff, 1991: 139). The procedural approach to poetry has a *generative function*: the type of constraints determines the composition of the work, and the distinction between poetry and prose is of no importance. Crucial is that the writer does not work with already given forms of the text (Perloff, 1991: 139). The important reference for this discussion is Joseph Conte’s typology of American procedural poetry form, which he divides into two types: *serial* and *procedural*. According to Conte, *serial form* “is determined by the discontinuous and often aleatory manner in which one thing follows another”, while *procedural form* “consists of predetermined and arbitrary constraints that are relied upon to generate the context and direction of the poem during the composition” (Conte, 1991: 3).

At the center of my discussion in this paper will be the procedural poetry in which the most important aspect is a self-consciousness and self-reflexive representation of literary labor “within an era of American hegemony” (Huntsperger, 2010: 3). David W. Huntsperger directed our attention to the following: forms of procedural poetry should be understood within the broader context of modes of production performed within the postindustrial American

society. Literary production “occurs within the same dominant political and ideological frameworks as every other form of labor” (Huntsperger, 2010: 3).

This short discussion was important to trace the specific practice of American experimental *language poetry* formation, which I will discuss. In the work of language poet Ron Silliman, as well as in that of Michael Palmer and Rosmarie Waldrop, who are somewhat “co-travelers” as language poets, the *language* is foregrounded. Their poetry belongs to the *linguistic turn* in literature, which occurred from the late 1960s. The phrase used in the title of the paper, *language games*, points to the importance of Ludwig Wittgenstein’s work. According to Charles Bernstein, Wittgenstein is “a foundational thinker for the turn to language” (Bernstein, 2012: 285). The poets that I will deal with developed their work in relation to Wittgenstein. Wittgenstein impacted language poets in two ways. First, with his “recognition of how the language we use shapes how we perceive the thing of the world” (Bernstein, 2012: 285), and second with his propositional style.

A crucial part of experimental poetry production is the writing of *poetics*. An important aspect of innovative, experimental poetry is its self-reflexivity, defined by Barrett Watten as the “developments of method leading to the production of texts” (Watten, 1985: xi). Writing poetics, manifestos or theory functions as the explanation and contextualization of the specific *language game*. Wittgenstein insisted that “the meanings of the words are part of language” (cited in Watten, 1985: 191), or, in other words, “language determines meaning on a scale of its own” (Watten, 1985: 191). Watten stressed that “in actual usage definition is not static; definition is an act of language *within* language” (Watten, 1985: 193). Accordingly, we could conceptualize poetry as a specific linguistic system with its own rules, built upon the rules of ordinary language. The *linguistic turn* in language poetry could be said to be questioning the rules of poetry, and by doing this, blurring the disciplinary borders. I will focus on the blurring of the difference between poetry and prose, and poetry and theory in language-oriented experimental writing. And as in all experimental artistic practice, here we see that the poet is a self-conscious artist whose theoretic and poetic discussion are part of his/her poetry practice, or we could say theory sometimes “collapses” into poetry (Cook, 2004). The question of *genre* turns out to be important here. Genre, according to Michael Davidson “implies a way of organizing knowledge” (Davidson, 1997: 67), and here we talk about ‘new’ genres, including non-narrative prose and procedurally derived forms. Davidson points to the term *écriture* by which French poststructuralists performed the critique of genericity, stating that “[l]iterature ceases to be defined by its ‘signs of

literatureness' but rather by its intransitivity, its refusal of rhetorical and generic markers" (Davidson, 1997: 67).

Common to the poets I will discuss is, as Steve McCaffery points out, resistance to "the integrated, syllogistic momentum of the symbolic" (McCaffery, 2000: 125). McCaffery stressed another important aspect of their work, namely, "the resistance restrains the philosophic (metaphysical) notion of an unmediated, transparent, connection with 'reality' at the other side of language" (McCaffery, 2000: 125).

Because language poets have been the main theorizers of their work (Duncan, 2016: 670), I will mostly use their theorizations as a main reference in my interpretation.

Ron Silliman: the new sentence as literary device

Narration in writing promises that it will bring us immediately into the world outside of language. Language poets question this rhetorical effect of language usage (Đurić, 2002: 85). Similar to poststructuralist theory, language poets question the authority of the humanist subject and the authenticity of voice in poetry. In this context the *new sentence* became an important tool, defined by Ron Silliman as one of the main devices in language writing. The *new sentence* is governed by *parataxis* whose function is to prevent the integrations of units in one sentence as well as the integration of sentences in the paragraph. Because sentences are treated non-hierarchically, "the syntax of each resolves *up to* the level of the sentence" with "no specific referent focus" (Silliman, 1987: 89). The *new sentence* is a prose writing technique which foregrounds the signifier "as a locus of literary meaning", rejecting, as Silliman states, "the tyranny of signified [...] incorporating all the levels of language below the horizon of the sentence *and above*" (Silliman, 1987: 93). As a prose writing technique, the new sentence questions distinctions between poetry and prose.

Syntax points to intrasentential relations while narrative in a structural sense points to the intersentential relations. Silliman works with the narrative, but not the one conventionally related to fiction and the novel, i.e., not in the usual sense of "causality, development, chronology, characters, setting" (Bernstein, 1986: 307). Silliman uses numerically based patterns that organize the sentence as well as the paragraph: "each new paragraph in *Ketjak* has twice the number of sentences as the previous paragraph and embeds all its words" (Bernstein, 1986: 309).

Instead of offering narration in *Ketjak* (1978), Silliman gives us moments of perception, playing with words, and sentences reappearing again and again in each paragraph slightly altered and/or expanded always in a new context

(Duncan, 2016: 674). While language poets including Silliman, position themselves against capitalist realism, the recent interpretation of Sianne Ngai points to Silliman's expansive project in which each new book is part of the larger project called *Ketjak*. This means that she works with the seriality of books. The first edition of *The Age of Huts* (1986) consists of three units, *Sunset Debris*, *The Chinese Notebook*, and *2197*. According to Ngai, *Ketjak* "functions as an implicit critique of finance capital's attempt to foreshorten the distance between investment and the realization of the profit" (in Duncan, 2016: 684). On the other hand Joel Duncan argues that a work like this "offers a unique characterization of Post-Fordist experience" (Duncan, 2016: 685).

Silliman's work *The Chinese Notebook* from his tetralogy *The Age of Huts* is organized in 223 numbered paragraphs, a format based on Wittgenstein's *Philosophical Investigation* (Bernstein, 1986: 310). This work can be understood as a work of poetics, in which Silliman discusses "what it means for a text to be a poem" (Bernstein, 1986: 310) and why this text written in the form of a fragmentary essay claims to be a poem. *The Chinese Notebook* destabilizes the disciplinary boundary between poetry and theory/philosophy. We can understand in the context of Bernstein's claim that

what makes poetry poetry and philosophy philosophy is largely a tradition of thinking and writing, a social matrix of publications, professional associations, audiences; more, indeed, facts of history and social convention than intrinsic necessities of the "medium" or "idea" of either one. (Bernstein, 1986: 217)

This radically anti-essentialist stance towards disciplines and genres is characteristic of language poets. In the same book, Silliman's work *2197* consisted of 13 sections of 13 paragraphs or stanzas with 13 sentences in each. Bernstein described it as "[e]ach sentence in each section appears to be a modification of a similar sentence (or stanza) in each of other 12 sections" (Bernstein, 1986: 311). Watten described Silliman's two most characteristic early book-length works, *Ketjak* and *Tjanting* (first printing 1981) in this way:

Materials from the world at large are taken in and integrated into the ongoing construction; they are given an initial scale in the form of the sentence, but otherwise their origins are diverse. Descriptive writing, journal prose, overheard remarks, media hype, complicated puns, examples of language as language, fragments of ideology are all possible areas in the work. Each isolated sentence has a simultaneous value as both description and an example of structure – and the argument of the work is the interanimation of this relation as it develops. (Watten, 1985: 107)

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER
AND ROSMARIE WALDROP

Silliman's *Tjanting* is built upon the Fibonacci series. He begins with two one-sentence paragraphs, and "constructs subsequent paragraphs in which the total number of sentences equals the sum of the sentences in the preceding two paragraphs" (Huntsperger, 2010: 105). As an example, this is the beginning of the work:

Not this.

What then?

I started over & over. Not this.

Last week I wrote "the muscles in my palm so sore from halving the rump roast I cld barely grip the pen." What then? This morning my lip is blisterd.

Of about to within which. Again & again I began. The gray light of day fills the yellow room in a way wch is somber. Not this. Hot grease had spilld on the stove top. (Silliman, 1986: 11)

Silliman developed his procedural form in relation to the notion of the *new sentence* as a unit of measure. Commenting on Silliman's work BART (included in the new final edition of *The Age of Huts [complete]*, 2007), Watkin uses the term *site-specific poetics*, because the poet decided to ride all day on the Bay Area Rapid Transit system (BART) on September 6th, 1976, Labor Day, and "to write a poem in real time" (Watkin, 2007: 513). Watkin points out that this was "not a description of the experience of that day", because parataxis disables any narrative intent, "but the experience of description itself" (Watkin, 2007: 518), i.e., the poet is dealing self-consciously with the process of writing.

Michael Palmer and counter-poetics

Michael Palmer defines his interest in *counter-poetics* as an interest in *complexity* and *resistance*. *Resistance* embraces "resistance to meaning in the simple sense [...], to pre-inscribed meaning" as well as "[r]esistance to the political orders of culture as represented by conventional gestures of narrativity, conventional gestures of emotion, and so on" (Palmer, 2008: 236). In other words, the poems he is interested in are those whose function is not to "reinscribe something already experienced, but is actually a mode of experience in and of itself" (Palmer, 2008: 245). Palmer is playing with the notion of what it means to create sense. When the reader's reaction is confused because he/she comes to the

conclusion that *there is no sense* in his poems, Palmer's intention is fulfilled, because he is not interested in making sense in a conventional way. He coined the neologism *abragrammatica*, which is derived from the magical word *abracadabra*. The word points to the "transformations on the normative grammar of the language" (Bartlett, 1987: 137).

Palmer's early work included *seriality*, which meant that an ongoing open series of poems is interspersed with other poems not counted as part of the series itself. In *The Circular Gates* (1974) and *Notes for Echo Lake* (1981), Palmer sustains several such serial poems titled "Notes for Echo Lake", "Symmetrical Poems", "Series" and "Second Series". His practice in this form is related to Robert Duncan's "Passages" series. In his work with serial structure, Palmer puts the serial in an ambivalent position: poems have their place within other poems in the book and, at the same time, they function as a serial that questions the usual order of the book, and consequently its coherence. A book could be metaphorically understood as mega-syntax within which the serial functions as a distinctive and separate syntax. Its position is double, it is part of the mega-syntax – the wholeness of the book – and at the same time a separate syntax – the micro syntax which can function independently and forms a wholeness within the greater wholeness.

Language poets rejected and/or questioned the value of lyricism, but for Palmer it is important. In order to define his position as a poet, Palmer used the term *analytic lyric* (Palmer, 2008: 247). This "form of analytical (*non-I-centered*) lyric" (Bernstein, 2012: 291) is often structured in the form of propositions. Palmer works with the relations of "the first, second and third person, between the *I* and the *you* and the *it*, or the thing itself, but also in the plural between the *they* and the *we*, and all the things out there" (Palmer, 2008: 246). He is interested in the arbitrariness of language outside the given language system, because this leads toward questioning the lyrical voice and the idea of the poem as a self-expression of the unitary and integral self (Palmer, 2008: 253). The propositional texture of some of his works like *Notes for Echo Lake* points to the poet's interest in the work of Wittgenstein (Palmer, 2008: 253). In a conversation with Lee Bartlett, Palmer stressed that in one moment he turned to philosophy looking for textures that could be usefully applied in poetry. He discovers that "curious rigor and beauty of Wittgenstein's sensibility" (Bartlett, 1987: 137) which materializes itself in a propositional texture. Conceptualizing the common points in Wittgenstein's and his own work, Palmer explained that he shares with Wittgenstein an interest in investigating language, investigating consciousness and inhabiting language at a deep level, but not as rigorously as Wittgenstein

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER
AND ROSMARIE WALDROP

(Bartlett, 1987: 137). As an example I will quote the beginning of the poem “Notes for Echo Lake 2:

He would assume a seeing into the word, whoever was there to look. Would care to look. A coming and going in smoke.

A part and apart.

Voices through a wall. They are there because we hear them what do we hear. The pitch rises toward the end to indicate a question.

(Palmer, 1981: 11)

Palmer thus was reacting “against the given textures of the poem” (Bartlett, 1987: 137). Like most experimental poets, in *Notes for Echo Lake* he works with the “changes and shift in perception” (Lakoff, 1982: 72), questioning the usual forms of constructing poetic meaning. But as always, experimental poetry points to the fact that, according to Lakoff, “[l]anguage and other symbolic elements are meaningful only in a context” (Lakoff, 1982: 73). This kind of work points to the fact that poetry is in the Wittgensteinian sense a specific *language game* which requires from us to know the rules. By questioning the very rules of conventional poetry devices which become internalized and naturalized, we are forced to become aware of the rules and the ways the work questions them, invents and offers different un-naturalized rules of the very same game of poetry as an art which is always artificial. Palmer attacks an “essentialist notion of meaning” and points to the surface of language, which in this way operates as an “opaque syntactic system”, destructing the automatized path to a “referential destination” (McCaffery, 2000: 44). In this way, Palmer stresses the materiality of writing. His work can be seen as formalist and formless at the same time. For him the important thing is the “notions of formal agency, of coming-to-form” (Palmer, 2008: 71). The notion of *Laws of Form* derives from Robert Duncan. The form is considered to be a constant revelation in the process of writing, “beyond conscious intent or design” (Palmer, 2008: 73). In other words, the poet is not dealing with already well-defined forms, but investigates the possibilities of new forms (Palmer, 2008: 73). Palmer insists on entering “into a wilderness of abstraction” (Palmer, 2008: 70), and values the “role of dynamic form beyond initial questions of shape and structure as we find them in an encyclopedia of poetics and academic disquisitions” (Palmer, 2008: 74). The notion of Laws of Form implies the conceptualization of *form as active agent*, which means that “[w]e cannot ‘know’ the Laws of Form except as they enact language across, but not outside of, time” (Palmer, 2008: 79–80). For Palmer, Laws of Form points to

the way the poem exists in the world, in other words, “its stance toward systems of control, societal and aesthetic preconception and received ideas” (Palmer, 2008: 80). A poem is seeking “the unspeakable and unheard” against the given and known (Palmer, 2008: 81).

Rosmarie Waldrop and the feminist avant-garde

Rosmarie Waldrop understands a poem as primarily an exploration of language (Waldrop, 2005: 172). In exploring the language, the poet explores the social, because language is shared social structure. She also stresses that the poem should not work through its content, nor as a message, but through its form (Waldrop, 2005: 172). The form should be unusual, it should break conventions and rules, and question established traditions and laws (Waldrop, 2005: 177). Here we see a similar position as in Silliman and Palmer.

Waldrop works with pre-existing texts as a basis for generating her own texts. This means that she believes, as Lyn Keller stresses, “that language is not something one possesses and makes one’s own in order to express oneself; language is invariably an already used medium and is to be embraced as such, with no pretense to originality or ownership” (Keller, 2010: 72). The formal structures of a pre-given text function as a source text, whose verbal arrangements provide a set of limiting constraints, which are, in the process of writing a new text, played with and transformed. Waldrop is connected with feminist concepts so that in most of her work she performs a dynamic revision of the male writing tradition. The idea of the revision of male myths was introduced into poetry by feminist lesbian poet Adrienne Rich. Male myths and narratives should be retold from the female perspective which means that it’s important to verbally articulate female experience in poetry that was censured in the male-dominated poetic tradition (Đurić, 2009: 138). In the book *Lawn of Excluded Middle* (1993) Waldrop used three canonical male texts, written by Ludwig Wittgenstein, Robert Musil and A. S. Eddington. The usage of pre-existing texts points to “the palimpsest’s nature of language, and the multiple authorship of texts” (Keller, 2010: 74). This kind of working, in the case of Waldrop, is performed as “dynamic interactive intertextuality” (Keller, 2010: 74). Instead of the term *palimpsest*, in her interpretation of Waldrop’s work, Keller uses Michael Davidson’s term *palimtext*, emphasizing the materiality of writing as a trace of inscribing and re-inscribing previous texts. Davidson’s term emphasizes “the intertextual – and interdiscursive – quality of modern writing as well as its materiality” (Davidson, 1997: 67). He explains that “palimtext is neither genre nor object but a writing-in-process, as its name implies, the palimtext retains vestiges of prior inscriptions out of which it emerges. Or, more accurately, it is

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER
AND ROSMARIE WALDROP

the still-visible record of its responses to those earlier writings” (Davidson, 1997: 68).

Defining Waldrop’s poetry as “interventions in paragraph-based forms” and “experiments in pronoun-initiated meditations” (Reilly, 2009: 115), Evelyn Reilly connects her work with the quantitative formalism characteristic of language poets. Most of her books are written as a serial poem arranged in sections. Each section consists of a number of paragraphs, each has an approximately similar number of sentences. Her writing of a sentence is close to Silliman’s new sentence: sentences are articulated by defined rhythmical patterns, suggesting an “atmosphere of digression, analysis, or riding the waves of language” (Reilly, 2009: 115). In this “paragraph-based poetics” Waldrop creates “larger formal structures by extensive use of repetition-with-variation” (Reilly, 2009: 117).

Waldrop was attracted to Ludwig Wittgenstein’s work, and Nikolai Duffy explains the complexity of this attraction:

On a primary level this influence and connection is related to the way in which the philosopher’s project in the *Tractatus* of relating the logical form of “the world” to “the logic of language” resonates closely with Waldrop’s work. Most particularly, though, Wittgenstein stands out for Waldrop because his method so closely approximates Waldrop’s concerns in her poetry. In other words, the logical method of the philosopher is reflected in the poetics of the writer who questions, analyses, and subsequently revises. (Duffy, 2013: 29)

In *The Reproduction of Profiles* Waldrop uses a Wittgensteinian proposition, as she herself explains, in order “to subvert its closure and logic from inside, by constantly sliding between frames of reference” (cited in Vickery, 2000: 109). Waldrop states:

I used Wittgenstein’s phrases in a free, unsystematic way, sometimes quoting, sometimes letting them spark what they would, sometimes submitting different nouns within a phrase (e.g., his famous anti-metaphysical statement that “the deepest questions are no questions at all” becomes “You could prove to me the deepest rivers are, in fact, no rivers at all”). (Waldrop on the cover of *The Reproduction of Profile*)

Perloff explains that *The Reproduction of Profiles* is written in short prose paragraphs, similar to those in Wittgenstein’s *Investigations*, and the structure of part 1 is modeled on the *Tractatus* (Perloff, 1996: 206). Here is the beginning of part III titled “Feverish Propositions”:

You told me, if something is not used it is meaningless, and took my temperature which I had thought to save for a more difficult day. In the mirror, every night, the same face, a bit more threadbare, a dress worn too long. The moon was out in the cold, along with the restless, dissatisfied wind that seemed to change the location of sycamores. [...] (Waldrop, 1987: 23)

As already pointed out, *The Reproduction of Profiles* can be understood as a feminist revision of Wittgenstein's *Philosophical Investigations*. But, as Kornelia Freitag states, in contrast to Wittgenstein and many other important male thinkers, "Waldrop's 'I' and her 'picture of the world' are relational, sensuous, and chaotic in a way that cannot be fully rationalized" (Freitag, 2000: 286). On the other hand, Waldrop belongs to the women writers who occupied "the previously almost exclusively male realm of avant-gardist, experimental writing" (Freitag, 2000: 286). Her work belongs to feminist avant-garde poets (the term by Elisabeth A. Frost, see Frost, 2003). Waldrop expressed a typical attitude against conventional poetry, stating "I don't want to write 'about' any issue, not even feminist ones" (cited in Vickery, 2000: 109). Foregrounding the textuality, the inauthenticity, and discursive character of her texts, Waldrop questions 'the authority of experience' characteristic to traditional feminist literature and literary theory (Freitag, 2000: 287).

Conclusion

I've discussed three American experimental poets, Ron Silliman, Michael Palmer and Rosmarie Waldrop. Because an experimental approach to poetry insists on the self-consciousness of poets, I extensively used the poets' texts in which they write about the concepts they are dealing with in their poetry. Because experimental poetry does not work with traditionally established forms and does not imply that the language is a transparent inert medium, concepts of generating poetry developed in poetics, manifestos and the theories of poets have an equal status as their poetry. Explaining the notion of constrained or procedural form, which has a generative function in making poetry, I have discussed Ron Silliman's notion of the *new sentence* as an important technique of writing in language poetry formation. This technique questions boundaries between poetry and prose writing, as well as poetry and philosophy/theory. The proceduralism of experimental writers points to the naturalized literary convention, and makes us conscious that, in Ludwig Wittgenstein's words, literature is a specific *language game*, whose role we learn and internalize. That is why Ludwig Wittgenstein attracted Silliman, Palmer and Waldrop. As Charles Bernstein points out, Wittgenstein impacted the insight of the *linguistic turn*, which holds that the

LANGUAGE GAMES IN THE WORK OF RON SILLIMAN, MICHAEL PALMER
AND ROSMARIE WALDROP

language we use shapes our perception and knowledge, and his propositional style of writing was accommodated in their work. All these poets attack a conventional articulation of meaning in poetry. Their poetry and poetics belong to the *critical turn* in the humanities – by destabilizing conventions of making meaning in language they believed they intervened into the fabrics of the societal. In order to perform this, they use parataxis, procedurality, and seriality. In Silliman's work, seriality is performed on the level of working with books; in Palmer and Waldrop it is performed on the level of a book. While Silliman, as one of the most important language poets, destroys the lyrical as a distinctive characteristic of poetry as a genre, Palmer and Waldrop integrate peculiar aspects of lyricism into their work.

References

- Baetens, J. (2012). Oulipo and Proceduralism. In J. Bray, A. Gibbson & B. McHale (eds.), *The Routledge Companion to Experimental Literature* (115–127). London: Routledge.
- Bartlett, L. (1987). *Talking Poetry: Conversations in the Workshop with Contemporary Poets*. Albuquerque: University of New Mexico Press .
- Bernstein, C. (1986). *Content's Dream: Essays 1975–1984*. Los Angeles: Sun & Moon.
- Bernstein, C. (2012). The Expanded Field of L=A=N=G=U=A=G=E. In J. Bray, A. Gibbson, B. McHalle (eds.) *The Routledge Companion to Experimental Writing* (281–297). New York: Routledge.
- Conte, J. M. (1991). *Unending Design: The Forms of Postmodern Poetry*. Ithaca: Cornell University Press.
- Cook, J. (2004). *Poetry in Theory: An Anthology 1900–2000*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Davidson, M. (1997). *Ghostlier Demarcations: Modern Poetry and the Material World*. Berkeley: University of California Press.
- Duffy, N. (2013). *Relative Strangers: Reading Rosmarie Waldrop*. Bristol: Sherman Books.
- Duncan, J. (2016). Ron Silliman's *Ketjak* beyond programmatism. *Textual Practice*, 32 (4), 669–687.
- Đurić, D. (2002). *Jezič, poezija, postmodernizam: Jezička poezija u kontekstu moderne i postmoderne američke poezije*. Beograd: Oktoih.
- Đurić, D. (2009). *Poezija teorija rod: moderne i postmoderne američke pesnikinje*. Beograd: OrionArt.

- Freitag, K. (2000). Representations of *Peculiar Motions*: Rosmarie Waldrop's Poetic. In Michel Delville and Christine Pagnouille (eds.), *The Mechanics of the Mirage: Postwar American Poetry* (285–301). Liege: Liege Language and Literature, English Department, Universite de Liege.
- Frost, E. A. (2003). *The Feminist Avant-Garde in American Poetry*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Huntsperger, D. W. (2010). *Procedural Form in Postmodern American Poetry: Berrigan, Antin, Silliman, and Hejinian*. New York: Palgrave Macmillan.
- Keller, L. (2010). *Thinking Poetry: Reading in Contemporary Women's Exploratory Poetics*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Lakoff, G. (1982). Continuous Reframing. *Poetic Journal* no. 1, 68–72.
- McCaffery, S. (2000). *North of Intention: Critical Writings 1973–1986*. New York: Roof Book.
- Motte, W. (1995). *Playtexts: Ludics in Contemporary Literature*. Lincoln: University of Nebraska.
- Palmer, M. (1981). *Notes for Echo Lake*. San Francisco: North Point Press.
- Palmer, M. (2008). *Active Boundaries: Selected Essays and Talks*. New York: New Directions.
- Perloff, M. (1991). *Radical Artifice: Writing Poetry in the Age of Media*. Chicago: Chicago University Press.
- Perloff, M. (1996). *Wittgenstein's Ladder: Poetic Language and the Strangeness of the Ordinary*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reilly, E. (2009). Dislocation Orchestration in the Work of Rosmarie Waldrop. *ON: Contemporary Practice* 2, 115–122.
- Silliman, R. (1981). *Tjanting*. Great Barrington: The Figures.
- Silliman, R. (1986). *The Age of Huts*. New York: Roof Books.
- Silliman, R. (1987). *The New Sentence*. New York: Roof Books.
- Silliman, R. (2007). *The Age of Huts (complete)*. Los Angeles: University of California Press.
- Vickery, A. (2000). *Leaving Lines of Gender: A Feminist Genealogy of Language Poetry*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Waldrop, R. (1987). *The Reproduction of Profiles*. New York: New Directions.
- Waldrop, R. (2005). *Dissonance (if you are interested)*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Watkin, W. (2007). 'Systematic Rule-Governed Violation of Convention': The Poetics of Procedural Constraint in Ron Silliman's *BART* and *The Chinese Notebook*. *Contemporary Literature* XLVIII, 4, 499–529.
- Watten, B. (1985). *Total Syntax*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dubravka M. Đurić
JEZIČKE IGRE U DELIMA RONA SILIMANA, ROZMARI VOLDROP I
MAJKLA PALMERA

Rezime: Na početku rada ću pojam igre rečima u teoriji književnosti kontrastirati konceptu jezičkih igara Ludviga Vitgenštajna u eksperimentalnoj poeziji. Raspravljaju o ranom radu jezičkog pesnika Rona Silimana *Ketjak* (1978) u kojem on koristi princip Fibonačijeve brojčane progresije kao organizacioni princip svoje knjige. Rečenice se u njoj uvek ponovo pojavljuju ali su njihovi elementi uvek rekonfigurisani. Baviću se i njegovim delom *Kineska beležnica* (nastalo sredinom 70-ih) u kojoj je koristio Vitgenštajnov model propozicija da bi raspravljao o statusu poezije kao umetnosti. Baviću se i zbirkama Rozmari Voldrop *Reprodukovanje profila* (1987) i *Nesklone gravitacije* (1999). Voldrop transformiše Vitgenštajnov originalni tekst, koristeći ga na neformalni način, menjajući reči u originalnom frazama i dodajući sopstvene reči i fraze. U njenom radu se filozofski stavovi mešaju sa ličnim osećanjima. Na kraju ću raspravljati o ranoj zbirci Majkla Palmiera pod naslovom *Beleške za jezero jeke* (1981) u kojoj on koristi Vitgenštajnov model pisanja propozicija. Poput Silimana, i Palmer koristi serijalnost u komponovanju svog rada. Zajednička odlika analiziranih zbirki pesama Silimana, Voldrop i Palmiera je uspostavljanje odnosa između filozofije i poezije, kojim se njihove distinkcije dovode u pitanje.

Ključne reči: eksperimentalna poezija, igra rečima, propozicije, Ron Siliman, Rozmari Voldrop, Majkl Palmer

Igor T. Grbić
Juraj Dobrila University of Pula
Faculty of Humanities
igrbic@unipu.hr

IMAGINING (THE) WORLD(S): THE GRAND PLAY CALLED LITERATURE

Abstract: In the West, play as a crucial dimension of literature has traditionally featured on the margins of professional literary criticism. This was not the traditional position of non-Western criticism, partly for the reason that non-Western literary critics were normally writers, too, and so better aware of literature's inherent playfulness. The paper starts from some non-Western considerations on literary creation as play, as well as from some playful literary practices. The latter include anything from various forms of pun that recognize language as an inexhaustible realm of witty creation, all the way to drawing on the innermost potential of language for a continuous re-enactment of the universe. Experiences are also offered from pre-Christian Western practices, closely connected to the magical power of the word. The pivotal point of the paper includes understanding and practising literature as a demiurgic activity prompted by laws of its own, a disinterested, free, indeed ludic creation of worlds unbound(ed) by the common urges and expectations of man as a being of necessity. The final part samples the grotesque as a particularly impressive phenomenon of bending the non-imaginative tastes, criteria and values to the needs of a more profound layer of being human, prompted only by the imaginative.

Keywords: play, literature, literary autonomy, creation, grotesque.

The most obvious manifestation of play in literature is, of course, the pun, in the most comprehensive sense of all kinds of linguistic games. The most obvious means here not only the most evident, but also the most naive, as well as – very close to that, and primarily – the one that presents itself as the most straightforward opportunity of using the ludic possibilities offered by language as such. Punning is simply unavoidable, so much so that we normally find it at all stages of both individual human life – from childhood to old age – and collective – from the so-called primitive civilizations to the most sophisticated, from earliest records to postmodern times.

Ancient Egypt – an arguable beginning of the history of literature – has left more than enough to make us understand that both its poetry and prose loved playing with words, despite – or, as we shall see later, rather *in line with* – its predominantly ritual character. This at least in part includes parallelisms and various other kinds of repetition, alliteration and the like. I am aware we regularly count these among figures of speech, i.e., among rhetorical devices, but we all have to be equally aware that even today very many of their occurrences go beyond any rhetorical or strictly aesthetic motivation, reaching into the primordial world of language as deeply, intimately gratifying fun? We do it "merely" to relish the most miraculous power we have been given: the power of language, of its endless imaginative, creative uses, in a world so incredibly all of our own, so blissfully unconnected with the world of necessity, that we do share with other living and allegedly non-living beings. In ancient Greece the phenomena that interest us here are not their sports, not even their equally competitive dramatic contests, but, to use Roger Callois's happy phrase (Callois, 2001), *agôn*, competitive practices like *skólion*, the drinking song sung to a lyre and created by participants in a feast accepting from each other a myrtle branch and adding in the process another line to the poem coming thus into being (Chisholm, 1911; Tvrtković, 2000: 360). This verse capping was done by varying, punning, riddling and modifying the previous contributions in various other ways (Werner, 2005). Not to be forgotten is also the ambivalent language of the ancient oracles. Since classical antiquity, that is, since the beginnings of Western civilization, down to postmodernism, that is, up to our own age, the continuity of verbal ludism has been unbroken. As I said, playing with language is *unavoidable*. We find it even in the *apologetic* and *polemical* literature of Christian theologians (mind the etymologies of the two words: verbal "defence" and "fight" are here conducted as a game, much in the same way as, in the past, it could happen on the "real" battleground). After all, why not playing here, too, in perfectly good consciousness: the Bible itself (particularly the Old Testament) is anything but deprived of puns (Frye, 1963: 81). Even more, the mediaeval man is responsive to

the potential of the pun, of the *calembour*, for becoming a means of metaphysical discovery. This cannot be disconnected from his love for the so-called popular etymologies, coupling words on the ground of their obvious sound and other formal similarities, for which, even in the hands of such a great authority in the field as Saint Isidore of Sevilla, it is often very difficult to say to what degree their authors are earnest, and to what degree they, too, just cannot resist the allure of any opportunity to make possible in language what is impossible in the world. To joyfully connect things at their verbal (ideal), if not at their phenomenal (material) level.

To best use the little space at my disposal, let me now introduce some less familiar practices, though coming from cultures that took the art of punning to levels of refinement unknown to the West. Ancient India cultivated not only poetic competitions of their own kinds, but also fostered technical exercises for would-be poets. Here are just some of them: replacing words with synonyms without violating the given metre, coining new words according to an understandable pattern, finishing poems with ready-made beginnings, reshaping others' poems by substituting certain lines, offering prompt answer-poems to question-poems. Each of these exercises, along with those left out of the present list, had its well-established position in the system, as well a technical name of its own. A special mention, however, goes to *śleṣa* – pun, precisely. (Here I also mention a telling critical difference: *śleṣa* attracted enormous attention from Indian critics, whereas western classical antiquity, though making use of the pun, never recognized it as a part of literary criticism. In the West, the concept was developed only after the practice started significantly affecting its vernacular poetries, in the fourteenth and fifteenth centuries (see Bagić, 2012: 155).) The Sanskrit language being highly polysemic, *śleṣa* can be amplified into proportions that an outsider finds simply overwhelming. Dhanamjaya's twelfth-century epic *Rāghavapāṇḍavīya*, for example, owes its title to the fact that it brings the story of God-man Rāma (*Rāghava* in the title), but if from among the legitimate meanings of the relevant words you choose others, you get the story of the heroic Pāṇḍava clan (the second word in the title compound). However, this poet, too, was outdone when another poet, Cidambara, capped his work by his own epic, *Rāghavapāṇḍavayādavīya*: the title was simply expanded because the advanced work now also included the story of Kṛṣṇa (*Yādava* in the title). And if you think this is the farthest one can go, you stand corrected: to my knowledge, the record is an epic with seven different readings (Krishnamachariar, 1937: 189, 191–192)! Another way to multiply possible readings is *vilomakāvya*, bidirectional poetry, where you are expected to read the syllables backwards, too. Or you can have a single *śloka*, the standard 32-syllable verse, and create 32 different meanings by

starting from each of the syllables making the verse, and ending at the syllable preceding it (the *śloka* in question is arranged in the circular form of a bangle). Since this verse can also be read backwards, you get a poem of 62 verses (I give the number as found in the quoted source; the expected number would be 64), and so coherent that this *Kankanabandharāmāyana* by Kṛṣṇamurti is understood to be a digest of the great *Rāmāyaṇa* epic. Highly impressive, but Charla Bhāshyakāra Sastri managed to get a huge step further, by splitting the compounds and interpreting each of Kṛṣṇamurti's verses in two ways, thus creating a poem of 128 verses (Krishnamachariar, 1937: 195)!¹

In ancient China one poet would improvise four lines on the theme of sickness. Another would then offer a four-line answer. A third and fourth poet would subsequently do the same thing on the theme of old age, and so on, until all four scenes have been covered that started the young prince Siddhārtha on his way to becoming the Buddha. The poets were additionally constrained by a pre-given rhyme (Martin, 2004: 225). Once again, not only art, but religion, too, is not seen as contrary to play. *Dao de jing*, the greatest classic of Chinese spirituality, begins by playing on the multiple meanings of the key word, *dao*: "The way that can be spoken of / Is not the constant way [...]" But this is impoverishing the original vision, since *dao* means "way", but also "think" and "speak" (like the Greek *lógos*). We should stick to the original: the *dao* that can be *daoed* is not the real *dao* (Longxi, 1992: 27). Which, among other things, actually means that the thought that can be thought, the speech that can be spoken – is no true thought, no true speech at all. Playing language as spiritual revelation. There also existed a school known as *qingyan*, "Pure Conversation", which was conducted as a game that emphasized its own rules, not the content of the argument. This was so much so that at a certain point the participants would switch sides or take up roles (Li, 2004: 242–243). Sophistry is fine when it is meant as aesthetics, not as politics. It is not that the pure conversationalists despised content. They just encouraged the much harder realization that ideas are not without their "expressive, affective, almost somatic dimensions", as well as the fact that formal conventions (here present as the rules of the game) "can define intention, articulation and perception" (Li, 2004: 245).

In the Japanese *Kokinshū*, the first poetic anthology compiled on imperial order (around 905), it is obvious that Ki no Tsurayuki, its central figure and father of Japanese literary criticism, is not so much in love with the birds or flowers, as

¹ The number 128, which is exactly 64 doubled, corroborates my guess that the earlier sum of 62 is wrong. I must also note that Krishnamachariar's transcription of Sanskrit names is obviously inconsistent, but I here refrain from improving on it because it is not always clear how to do it right.

with the words expressing them. There is a whole volume (tenth) with poems making verbal play on "the names of things" (*mono no na*; notice the acoustic suggestiveness of the very technical term). The best-known form of Japanese poetry, *haiku*, developed from the beginning of the *renga*, "linked verse", in which each participant added another stanza to those already improvised. At competitions known as *yakazu haikai* one was expected to compose as many *haikus* as possible within a given time frame. A great many remained unwritten, which is quite understandable if we are aware that the record we know of was 16 per minute! For the needs of the present article it is particularly apt to note that this record was set by Saikaku, when in 1685 he produced 23.000 *haikus* as part of a religious[!] service at Sumiyoshi Shrine in Ōsaka (Kato, 1997: 152). Even after the elevation of the *haiku* in the early seventeenth century this form preserved much of its lexical play. Finally, in the famous *nō* theatre, many plays abound with puns, which actually function as an especially subtle form of suggestion.

Now, much of this strikes us as very modern. Postmodern, actually! We tend to sympathize with the late classical and early mediaeval inventors of the so-called Asian and African styles, not with their discreditors, like Saint Jerome, attacking them for indulging into verbal witchcraft (qtd. in Eco, 2007: 111). We especially sympathize with authors of the even later Hisperic Latin aesthetic, introducing "barbaric" neologisms, long alliterative chains, the gigantic and measureless so typical of Irish monks. We recognize in them the precursors of the grotesque, so beloved in the Middle Ages, and among their best preserved relics in our own times. Many of the verbal games practised in the past can be found neatly labelled among the strategies of Oulipo, the leading postmodern group – including members such as Raymond Quenau and Italo Calvino – elaborating on ways of writing under different kinds of formal constraint.

However, there is one huge difference: the ancients never thought puns were great literature in themselves. The Indian term for such literature was *citra*, "bright, variegated, strange". And that's it. *Citra* does not mean great, excellent or superb. In other words, the ancients knew better than the Oulipo group, whose very distinguished member (Jean Lescure) even went so far as to claim that such, ludic, constraint is in fact literature itself (qtd. in Buljubašić, 2018: 95)! This is like a child or a primitive adoring the glittering wrappings of the gift, not the gift. Literary idolatry. True literature is imaginative, not just witty use of words. Oulipo's lipograms, texts that consistently avoid a certain letter, are technical acrobatics, but when a prince from Daṇḍin's *Story of Ten Princes* (*Daśakumāracarita*), seventh- or eighth-century Sanskrit novel, makes no use of bilabials, because his lover severely bit his lips in the heat of their sexual passion,

or when elsewhere the witch Śūrpanakhā (alternately Simhikā) remains without all nasal sounds since her nose has been chopped off, the lipograms thus created serve not some rules arbitrarily set to stimulate the writer's own resourcefulness, but the logic of the fictional situation and thus become part of an imaginative world coming into existence through an appropriately imaginative use of language (Krishnamachariar, 1937: 374; Zarrilli, 2000: 127).

The time, energy, the care put into the development and elaboration of puns are simply incredible. Too incredible, actually, for us to consider them as just play. We must never forget that various forms of verbal ludism belong even to the least civilized modes of human existence, such as the most primitive communities, with their languages of magic, and children. It is much more wiser and helpful to understand linguistic playfulness – which, yes, includes self-imposed constraint such as the entire tradition of closed form poetry – as only symptoms of a much more comprehensive, and sublime, need of the human being to not just reflect and reproduce (the things out there), but also – and foremost – to create and recreate (worlds from in here).

One of the most convincing things about non-western literary theorists of old is that more often than not they were themselves writers. They knew what it means to be driven in your writing by a force that you do not recognize as your own. They understood that the imagination, manifesting through language, creates a world of its own, for its own play. A playground, for an experience spiritual. Not overlooked is the demiurgic character of the process. The ancient Indians called both the Creator and mankind *līlāmaya*, "imbued with play (*līlā*)", participants in joyful sport. The history of art is the history of this *līlā*. One of the Sanskrit terms for the imagination is *śakti*, the same that is used for the primordial cosmic energy, for the active, female half of the divine, but the standard term is *pratibhā*, "shining forth", which is said to be present both in God and in the poet, Its (rather than His) image incarnate. The difference is in the degree, not in quality, and so when acting through man it is called *kavipratibhā*, "the poet's shine", and when seen as inherent in the Godhead Itself it is known as *parāpratibhā*, "the supreme shine". (Does not this remind us of Hegel's double-edged *Shein* and *scheinen*, suggesting art as both radiance and appearance (see his *Aesthetics*)? And is it not that what moves between the extremes of the presumed truth of the first and the equally presumed falsity of the second – is the play of art, precisely?) Mammaṭa, the great eleventh-century Indian critic, even went so far as to call the poet a creator freer than God! God is bound by God's own rules of creation, while poets are free to create as they choose to (see Gonda, 1984: 334–335). Now, this comes from a member of the most religious people in the world, which should make us think twice and thrice before calling him blasphemous. If

we still do so, we will simply commit the worst of all sins: being dead serious (*dead*, indeed) and appreciating literature, and the world – literally. Which is the very opposite of play. Neither is it true that a poet obeys no rules: the outer, accidental rules of the poetic craft can be observed by any poetaster; but the language of poetic, inner, imagination can be heard only by a poet by vocation. Which does mean calling. Being called to poetry. The true poet is more of a tool than a creator, a plaything more than the master of the play. Mammaṭa is here being carried away by the forcefulness of his vision, which has no patience for a language trailing behind it. Mammaṭa is here overexcited with his discovery of the free, autonomous world that is literature and the power of language immediately overtakes him, with all its non-linear pranks, logical inconsistency, and consistency of the imagination. Mammaṭa, too, is here, too, to be read with a grain or two of salt, just as anything in literature that is at all worth reading.

Which brings us to another point: literature is not about spelling any apprehensible truth, but about suggesting the inapprehensible. This, too, is intimately built into its playfulness. Never trust a literary text that you can retell with no losses. It is not literature. Literature is precisely what is lost in the process of retelling a plot, the plot's characters, the characters' actions, the motivations of the actions... It is in this play of invisible losses and even less visible gains. Saying things with tongue in cheek only, all the while the tongue seems to be at its most frantic to say things with no leftovers. Literature, however, *is* the leftovers. It is sticking the tongue at everybody who does not recognize its hyperboles, its euphemisms, its metaphors, ironies and paradoxes that make it so blissfully free of any preconceived expectations or obligations, so unpretentiously true to its own universe – asymptotic, not parallel to the one we call real – that we, the readers, ourselves playing amidst this playful creation, feel to be sucked into an order of reality transcending our common one. An order that we should not be afraid to call immortality.

I have just mentioned a number of figures. One occasionally reads they originally overspilt from rhetoric into literature (which, I must add, is only a local, western, occurrence anyway). This may be true in the sense that it was the rhetoricians who coined their names and investigated their possible uses, but the borrowing of the actual concepts could happen only the other way round (which is what explains the universality of figures, but only sporadic appearances of rhetoric as we inherit it from classical Greece and Rome). Literature uses them out of its own necessity to playfully refresh language, to restart it, bend it out of its habitual, deadened, daily, communication-ridden usage, towards vibrant, self-regenerating, imaginative, poetic usages that will suggest a way out of the former even in what we call real life. Non-literatures use figures to smuggle their own

points. Literary figures are not modifications of rhetorical ones; it is rather that rhetorical figures are as many forms of abusive forgeries of originally literary figures. Let me illustrate the variations on the example of the grotesque, a figure – because this is what it essentially is – with a striking imaginative potential and one that, prior to the modern and postmodern regimentation of the world into western standards, fared much better in non-western cultures than in the West.

In Christian culture – and I have the impression this is typically Orthodox Christian – we come across metaphors that function as a kind of grotesque I propose to call *doctrinaire* (or *dogmatic*). Early Christian authors, the apologists, represent the wounds and blood of Christian martyrs as ornaments on their bodies. In later Byzantine hagiographers, worms infesting a hermit's body in decay are seen to be gems and costly jewellery, and the colour of pus becomes gilt (see, e.g., Бичков, 2000: 50, 113). As a literary stylistic device, the grotesque is here severely impaired. It is evidently forced, operative, manipulative, its function being achieving a very specific pastoral, even propagandist, mission.

Further east, in India, the ancient Indian playwright Bhāsa describes the heroes fallen on the battlefield as if describing a lovely countryside (*Broken Thighs* (*Ūrubhaṅgam*), stanza 13): their faces are like lotuses that have stopped shivering, their eyes are turned as if the field were swarming with bees. Kālidāsa, the greatest writer of classical India, himself compares the bearded heads severed from the enemies' trunks and scattered on the ground with a hive brimming with bees (*The Line of Raghu* (*Raghuvamśa*), 4.63). In the same epic (7.49) he perceives a tortured battlefield as a playground on which Death himself enjoyed its revelry: the cut off heads become fruit leftovers, the fallen helmets are seen as drinking cups, while blood turns into streams of wine. The simile is also valid contrarywise, with its terms changing places. Thus in the epic poem *The Birth of Kumāra* (*Kumārasambhava*) the same Kālidāsa likens the western sky shot through with the glowing remains of the day to a bloodstained battlefield (8.54). We find a very similar image in a text as openly religious as the great epic *Bhāgavatapurāṇa*. After Child Krishna has eliminated even the last of the demons sent to kill this God made flesh, not even the sight of all their dead bodies can diminish the idyll amidst which He walks, plays and grows, because we are told that the sight is beautiful as a sky covered with clouds (10.15.38). In South Indian, Tamil, literature, too, the same images are related to the times of peace and their useful activities, especially agriculture. A warrior with his bowels wrapped around his feet reminds the poet of a working elephant with bound feet. Elephant heads are still rolling on the battleground, recalling ploughs (with the tusks as handles, and the trunk as ploughshare). Dead horses with wounds all over are lying in lovely pools of blood (Hart, 1999: 32). In these cases one cannot

escape the feeling that such grotesque similes must be understood within the more comprehensive framework of their culture and its religious outlook: this world is an illusion, with both its idylls and atrocities, a magnificent divine play a wise man has nothing to do with, clearly seeing through even apparent extreme opposites as easily metamorphosing into one another. The inherent aesthetic potential of such similes is here better preserved and we may call such grotesque *metaphysical*.

Finally, let us consider an example of the grotesque released from serving any external agenda. I find it in the *Migrations (Seobe)*, the best-known novel of the great Serbian writer Miloš Crnjanski. Early in the novel a soldier is punished for rape by walking between two rows of soldiers flogging him. The soldier, maddened by the pain, runs and screams, staggers and twists. The dignitary, watching the bloody punishment from afar, has the impression he sees "a big flower, now crimson, wavering in the wind" (*kao neki veliki cvet, sad rujan, što se povija na vetru*) (Crnjanski, 1987: 42). Yes, the simile is morbid. But try to appreciate its pathos! Its appropriateness. The superiors have no idea what it means to be a simple soldier, a common man. They are incapable of seeing their blood and wounds as signs of suffering, but can only reduce them to an alleviating, charming association they are familiar with. How disturbingly and unforgettably the chasm between the ruling and the ruled, between imitation of life and life itself, has been expressed through this morbid simile, instead of hitting a roundabout course that might have taken up lines upon lines and sentences upon sentences. Only this kind of grotesque can we call properly *aesthetic*. It is motivated from inside, by the poetics of the work itself, and performs its function wholly within the work's parameters.

"[I]n a written discourse, whatever be the subject, there must of necessity be much that is sportive." Unbelievable as it may sound, this is Plato (*Phaedrus* 277e). Had he always been true to these words, expressing the poetic calling he so evidently was born for, he would have gone on uncovering utopias of the imagination, instead of indulging in his fits of sour temper and attempting to build a utopia of stone and imaginary people, whipping poets out of it, but at the end of the story barely managing to save his own head. Much harm has been done to literature – and, accordingly, to man as such – by not allowing it to be what it only must be: free play of the god-like imagination expressing itself through its inherent, most intimate organ, that is language. Instead, it has been repeatedly yoked into imitating any of the already created worlds, into standing up for any imaginable agenda, into glorifications and defamations, preaching and provoking. One of the greatest dramatists of all times, Chikamatsu Monzaemon, from the

seventeenth- and eighteenth-century Japan, left us possibly the greatest definition of art: "Art is something that lies in the slender margin between the real and the unreal" (qtd. in Pronko, 1967: 193). And that's it. It is not what we call the real, it is not what we mean by the unreal, it is just itself. Something like play, when pervaded by the transforming power of the imagination. Something like playing between, and among, worlds (and this is metalepsis, a figure so comprehensive, so illustrative of art as a whole, that it could function as another of its possible definitions). Indeed, it would have been great to include here the drama as well, this miraculous world of different kinds of reality appearing, merging, and separating, time and again. One and the same word – English *play*, Slavic *igra* (and there are many more examples in other languages) – covers both our games and what happens in our theatres.

Finally, great literature is not only about exhausting the linguistic potentials for play, but also – and foremost – about recognizing the limits of language and accordingly going beyond it: dumbly pointing to the blissful everything – or the supreme nothing, as you prefer to see it (and I strongly advise both) – that remains after all has been said and done. It is not only about saying, but also about not saying – and enjoying the silence at least as much as one has all along enjoyed the words!

In India both creation, the world(s) created, art, and the liberation from them all (*līlāmokṣa*) have been consistently and persistently conceived as play, which is the only vision that saves God from God's apparently gratuitous need to act. True creation has no motives outside itself. And literature can be nothing less than this play, nothing less than this vision.

References

- Bagić, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bhāgavatapurāṇa (Śrīmad Bhāgavata Mahāpurāṇa)*. (2008). C. L. Goswami, Trans. Gorakhpur: Gita Press.
- Bhāsa. (1985). *Thirteen Plays of Bhāsa* (A. C. Woolner and L. Sarup, Trans.). New Delhi: Motilal Banarsidass.
- Бичков, В. (2000). *Кратка история на византийската естетика* (Т. Танчева, Trans.). S.l.: Тавор.
- Buljubašić, I. (2018). *Oulipo i književnost ograničenja*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Callois, R. (2001). *Man, Play and Games* (M. Barash, Trans.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Chisholm, H. (Ed.). (1911). Poetry. In *Encyclopaedia Britannica* (Vol. 26, 11th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Crnjanski, M. (1987). *Seobe*. Belgrade: Nolit.
- Eco, U. (2007). *On Ugliness* (A. McEwen, Trans.). London: Harvill Secker.
- Frye, N. (1963). *The Well-Tempered Critic*. Bloomington and London: Indiana University Press.
- Gonda, J. (1984). *The Vision of the Vedic Poets*. New Delhi: Munshiram Manoharlal.
- Hart, G. (1999). *The Poems of Ancient Tamil: Their Milieu and Their Sanskrit Counterparts*. New Delhi: Oxford University Press.
- Kālidāsa. (1984). *Works of Kālidāsa* (Ed. and trans. C. R. Devadhar). Vol. 2. New Delhi: Motilal Banarsidass.
- Kato, S. (1997). *A History of Japanese Literature: from the Man'yōshū to Modern Times* (D. Sanderson, Ed. and trans.). Richmond: Japan Library.
- Krishnamachariar, M. (1937). *History of Classical Sanskrit Literature*. Madras: Tirumalai-Tirupati Devasthanams Press.
- Li, W. (2004). *Shishuo xinyu* and the Emergence of Aesthetic Self-Consciousness in the Chinese Tradition. In Zong-qi Cai (Ed.), *Chinese Aesthetics: The Ordering of Literature, the Arts, and the Universe in the Six Dynasties (237–276)*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Longxi, Z. (1992). *The Tao and the Logos: Literary Hermeneutics, East and West*. Durham and London: Duke University Press.
- Martin, F. (2004). Literary Games and Religious Practice at the End of the Six Dynasties. In Zong-qi Cai (Ed.), *Chinese Aesthetics: The Ordering of Literature, the Arts, and the Universe in the Six Dynasties (222–234)*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Plato. (1925). *The Phaedrus, Lysis, and Protagoras of Plato* (J. Wright, Trans.). London: Macmillan.
- Pronko, L. C. (1967). *Theater East and West: Perspectives toward a Total Theater*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Tvrković, T. (2000). Commentaries and Afterword. In *Aristofan: izabrane komedije* (M. Škiljan, Trans.). Zagreb: Školska knjiga.
- Werner, C. (2005). Review of Derek Collins' *Master of the Game: Competition and Performance in Greek Poetry* [online]. Bryn Mawr Classical Review. Retrieved 10-2-2019, from <http://bmc.brynmaur.edu/2005/2005-05-18.html>.
- Zarrilli, P. (2000). *Kathakali Dance-drama: Where Gods and Demons Come to Play*. London and New York: Routledge.

Igor T. Grbić

UOBRAŽAVANJE SVIJETA/SVJETOVA: VELEBNA IGRA PO IMENU
KNJIŽEVNOST

Sažetak: Igra kao jedna od ključnih dimenzija književnosti na Zapadu tradicionalno figurira na marginama profesionalne teorije književnosti te je znatnije zainteresirala filozofe, kulturologe i same književnike. To nije tradicionalna pozicija nezapadne teorije, dijelom i zato što su nezapadni književni teoretičari obično i sami bili književnici pa otud i svjesniji razigranosti kao sastavnog dijela književnosti. Članak započinje kako nekim od nezapadnih razmatranja književnog stvaranja kao igre, mjestimice poduprtih razumijevanjem svega stvorenoga kao Božje igre, tako i stanovitim književnim praksama koje se dadu podvesti pod igru. Potonje obuhvaćaju širok spektar od različitih igara riječima, koje jezik prepoznaju kao neiscrpno područje dosjetljivog stvaralaštva, pa sve do utjecanja najskrovitijem potencijalu jezika radi uvijek novog uprizorenja univerzuma. Uključena su i iskustva pretkršćanskih zapadnih praksi, usko povezanih s magijskom moći riječi. Zaglavni moment članka bavi se razumijevanjem i prakticiranjem književnosti kao demijurške djelatnosti koju pokreću vlastite joj zakonitosti (što je doslovno značenje *autonomije*), kao bezinteresnog, slobodnog, doista ludičkog stvaranja svjetova neograničenih i nesputanih uobičajenim porivima i očekivanjima čovjeka kao bića nužde. Završni dio donosi primjere groteske kao osobito dojmljivog fenomena silovitog potčinjavanja neimaginativnih ukusa, kriterija i vrijednosti potrebama jednog dubljeg sloja čovjekovanja, gonjenog jedino imaginativnim. Pružaju se tri primjera groteskne obrade istog motiva, iz tri različita vremena i prostora, štoviše tri različite kulture, s osobitim naglaskom na različitim funkcijama koje se time postižu.

Ključne riječi: igra, književnost, književna autonomija, stvaranje, groteska.

**САОПШТЕЊА СА КОНФЕРЕНЦИЈЕ /
CONFERENCE PRESENTATIONS**

Јелена Р. Јовановић Симић

Ивана Р. Јовановић

Универзитет у Београду, Филолошки факултет
Катедра за српски језик са јужнословенским језицима
jelenajo@bitsyu.net

ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА (НА ГРАЂИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)

Апстракт: О ‘игри речи’ владају у науци опречна мишљења, и што се тиче природе, а и ширине употребе јединица које се под овај појам подводе. На једној страни се ‘игром речи’ сматра употреба језика у хумористичким, или чак уопште у естетски релевантном тексту, дакле у уметничкој и сличној функцији; а на другој се ова појава узима једино као особеност гласовних склопова код којих је предметни садржај потиснут у позадину или сасвим ишчезао (дечја игра језиком у којој смисао не игра никакву или врло малу улогу или сл.). У овом раду аутори настоје – на сасвим одређеном корпусу – дефинисати заправо ширу појаву рекреативних функција, и евентуално улогу уско схваћене ‘игре речи’ у игри језичком материјом уопште. Померање смисла схвата се овде такође широко: као тропички мотивисана модификација израза, али и као пражњење израза, и доминација гласовне фигуративности над свакодневним изразом.

Кључне речи: рекреативност, игра речи, хумор, тропика, метафорика.

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

Уводне напомене

Хрватски германиста Зденко Шкроб (1949: 77. и д.) у својој широко заснованој студији о ‘игри речима’ оцртао је историју и удубио се у теорију ове појаве. По њему, ‘игра речи’ и генетски и употребно далеко превазилази фигуре и тропе, а такође се не уклапа ни у било који (стилистички) систем ‘изражајних облика’. Нашавши се између Ф. де Сосира и његовог схватања о доминацији интелектуалног у језику над осталим духовним вредностима, на једној страни,¹ и Ш. Бајија (1909) о надређености афективне стране језика над интелектуалном у стилистици, на другој, – Шкроб (1949: 176–177), наиме, тврди да је уопште у језику (у свим његовим функцијама, чак и поетској) интелектуална страна основна, али и афективност налази свог израза, и то управо у ‘игри речима’, у којој интелектуални садржај бива истиснут из језичког израза, и он постаје ‘бесмислен’, тако да помоћу гласовног комплекса од којег је саздан делује само као упућивач на сличне фонијске појаве ван свог састава:

[...] igra je riječima stilsko sredstvo, koje na štetu osnovnoj zadaći jezika, t. j. spoznaji stvarnosti i saopćavanju te spoznaje, kida prirodnu vezu između glasovnog skeleta riječi. t. j. zvuka – te smisla ili značenja riječi, t. j. dijela stvarnosti, tako da onda glasovni kompleks sam, bez obzira na stvarnost i bez veze s njom, asocira sebi slične ili jednake glasovne komplekse [...].

Шкроб је упознат са Билеровим (1978: 43) учењем о тројаким функцијама и тројакој природи језичких знакова (Шкроб, 1949: 112): „Знакови су језика *симбол* на основу своје повезаности с предметима и стварима, *симптом* на основу своје зависности од одашиљача, чију унутрашњост изражавају, и *сигнал* на основу свога ‘апела’ на слушаоца, чијим владањем управљају“. Али заступа схватање по којем у ‘игри речима’ све те функције бивају неутралисане, и на површину израза ступа нешто сасвим ново (Шкроб, 1949: 126–127):

У игри riječima čovjek se svega toga odriče: kao da očajava i o spoznaji stvarnosti i o napretku, kao da nema više veze s kolektivnim radom društvene zajednice, pa u riječima svoga maternjeg jezika ne vidi riznicu spoznaje, koja je stoljećima i tisućljećima skupljana i izgrađivana, nego – slučajne glasovne komplekse.

И још нешто: афективност тако усађена у језички знак није ни по пореклу нити по сврси усмерена на емоције у целини, већ је израз ‘немоћне

¹ Језик је „само инструмент мисли“ – мисли Де Сосир (1969: 17).

побуне', дакле фрустрационих комплекса у реакцији на незадовољство социјалним приликама и околином уопште (Шкроб, 1949: 177):

Тим се ствара подручје неовисно од стварности, у које се утјећу представници појединих друштвених слојева из немиле стварности, против које се буне, али немају снаге или људске смјелости, да задру у стварност, па се изјављују у тим гласовним комплексима. Культ је игре ријечима обично повезан уз поједину епоху, у којој поједини друштвени слој трпи од стварности, али нема снаге ни волје, да је личним захватом или радом промијени. Чим стварност престaje бити непријатељском, престaju и увјети за развитак игре ријечима.

Овако преуско поимање 'игре речима' не одговара општем значењу термина, нити правој природи игре као појаве, и као појаве у језику. Не треба ићи далеко за потврдом овога става. У РКТ (1992: s. v.) нпр. о игри пише да је то:

Svaka delatnost koja se obavlja radi nje same, radi prijetnosti koja je s njom povezana. I[gra] biološki znači pripremu za ozbiljnu životnu djelatnost ili je izraz preobilja životne snage i vezana je za nagon (nagon za i.) [...] Kao delatnost fantazije i. ima duhovni karakter, pa se umetnost i s njom povezana estetska prijetnost može shvatiti kao 'igračka' aktivnost.

Игра је, према томе, људска активност пре свега рекреативног карактера, тиче се и биолошких и духовних потенција; непосредна сврха јој је изазивање (најчешће) пријатних емоција код покретача и 'посматрача', одн. уопште код реципијената. 'Игру речима' није потребно стриктно лучити од осталих облика игре нити јој приписивати специјални (поготову не негативни) комуникацијски учинак.

Н. Вуковић (1996: 125, 127–128), говорећи о песничкој речи, тај термин између осталог помиње индиректно, и дефинише га као „спонтану игру духа [...], необавезујућу игру ријечима, звуцима и смислом, игру у којој се јавља задовољство и љепота“.

Зато су те пјесме по правилу кратке, обично састављене само од неколико стихова. Лака и игрива, та поезија понекад оставља утисак самониклости. Узмимо као примјер кратку пјесму [Д. Радовића] *Тарам*:

*Тарам, барам-беца.
Шта је тарам?
Тарам је тарам,*

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

*Барам је барам,
Беца је беца.
Тако се варају мала деца.*

Са колико, само, лакоће, ритма тече ова пјесничка загонетка! Као да је поникла практично ни из чега: полетна, духовита и прозирна као нека поетска пјена.

Није наравно у питању само загонетка, већ и одгонетка, и то уобличена уз понављање звучних речи првог стиха лишених значења, али тако сугестивних да остављају утисак да су пуне неког тајанственог смисла, који је препознатљив само за песника и његовог малог читаоца. Није, према томе, игра речима обисмишљавање израза да би се постигао утисак намерног дистанцирања од неприхватљиве стварности на коју се односе, већ просто 'игра' из задовољства с с којим се и песник и читалац у њу упуштају, пре свега изненађени свежином звуковних склопова, а често и значењски једва препознатљивих или сасвим лишених спојева речи.

М. Ковачевић (1995: 106) сврстава² каламбур у исти ред са осталим звучним фигурама и изједначава га са 'игром речима':

Каламбур или игра ријечима по правилу се доводи у везу с параномизијом, уз увијек присутну опаску да те двије фигуре нису потпуно подударне [...] Узимајући у обзир формални критериј, тешко је разграничити каламбур не само од параномизије него и од осталих хомографијских и хомофонијских фигура. Посебно онај каламбур који се заснива на редукацији фонемски и графемски исте или сличне јединице, јер каламбур не припада цјелином него само дијелом хомографијским и хомофонијским фигурама.

Овим су заправо дати елементи за структурну дефиницију каламбура, а тиме и 'игре ријечима'.³

Преглед грађе

Један од арсала духовног испољавања човековог у којем је игра, и између осталог игра речима, у својој правој домовини јесте хумор. О томе

² Овде Милош Ковачевић заузима мишљење насупрот Шкребу и код њега цитираним ауторима (1949: 85–86) који 'игру речима' строго двоје од каламбура, јер овај други сматрају „најнижим обликом осјећаја за звучност говора“, те „виц и игра ријечи не морају нужно снизити ниво стила [...], али их високи стил одбија“.

³ Семантичко-функционалну дефиницију аутор преузима од Шкреба.

Исидора Секулић (1955) – узимајући игру за основицу хуморног израза – резонује на следећи начин (в. Попа, 1979б: 17):

Humor je alhemija duhovitosti. Jedan dah više šale ili igre sa vrednostima i imenovanjima, i to više nije humor, nego je već repata ironija, potsmeh, uočljivost, karikatura, zubat vic, uvreda. Jedan dah više u humoru, i to je već grč jecaja i krika. Ne može čovek nad humorom prasnuti u smeh, i ne može ni jauknuti ni riknuti. Humor se prima i ispraća – znali ste i sami, zar ne? – samo uz tanak osmeh i uz tanak uzdah.

Узимајући ‘игру са вредностима’ као кључ за спознају природе хумора, Исидора Секулић у резултату препознаје позитивну суштину и функцију те ‘игре’ у њему. Држећи се општих схватања, ауторка ипак пренаглашава депласирајућу страну игре, а потцењује задовољство са којим се ствара и прима хуморна игра. И Тартаља (РКТ, 1992: s. v.), насупротив ‘црног хумора’, као једне од врста, истиче, чак и признаје доминантним у мрежи духовних вредности, и друкчије појавне могућности:

Личан и осећајан о односу на духовитост, која је више безлична, х[умор] је у односу на сатиру и иронију изразито незлобив, – свим изазовима упркос, добротив и благ. Иако уочава нескладности живота, хумориста их не карикира и не задовољава се ни бурлеском ни гротеском, његова пародија је лишена цинизма, а његова критика амбивалентна.

Сам Попа (1979) помало песнички а помало филозофски гледа на ‘игру’ као на основ и темељ ‘смеховитог’ приступа стварима, али са озбиљним увидом у њихову природу, и са иронијским ставом према њима.

Stari beskućnik, humor, nastanio sa u samom žarištu poezije. Temelje te poezije koja je izgubila svetost da bi izvojevala čovečnost održava dobrim delom on, ozloglašeni palikuća [...]. Tu on caruje kako samo on to ume, žareći i paleći svaki i najmanji znak carevanja. I teško je predvideti hoće li iko moći ikada da izagna njega, humor-cara, iz njegove prestonice poezije.

Свеукупно узев, ‘игри речима’ би пре пристајала дефиниција као технике креативног и рекреативног опхођења са језиком у целини посматраног, од обичног вица, пошалице, доскочице – па све до поетског стваралаштва.

Најпре ћемо размотрити један пример из Вукове збирке, и две народне успаванке, које представљају прави песнички драгуљ и узор ‘игре речима’,

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

нежног хумора и излива праве љубави. Али све то посредно, преко љупких слика и пријатних сазвучја.

Ево прве, из циклуса свадбарских песама, саткане у архаичним симболима који славе младост и лепоту (Вук, 1976: 75):

*Расла јабука Ранку пред двором:
Сребрно стабло, злаћане гране,
Злаћане гране, бисерно лишће,
Бисерно лишће, мерџан јабуке,
по њој пало сиво голубље,
Сви јој голуби гуком гукау,
Гуком гукау, бисер зобау,
А један голуб гуком не гуче,
Гуком не гуче, бисер не зобље.
Терала и је Ранкова мајка:
„И те одатле, сиво голубље!
Ту је јабуку Ранко садио,
Ранко садио и заливао,
Да под њом седе Ранкови свати,
Да под њом седе, вино да пију“.*

Златна јабука, бисерно лишће и ‘мерџан’ плодови, чине контраст са ‘сивим голубовима’ који ‘бисер зобау’, дакле поништавају чаролију лепоте. Мајка гони голубове и истиче ‘Ранкову’ радиност и домаћинске способности. Склад и чврста једноставност поетске слике потврђује се и на формалном плану. Поновљене речи ‘бисер’, ‘зобље/зобау’ итд., згушњавају ткиво песме и појачавају израз стварајући утисак певног ритма; симплове⁴ (‘ Сребрно стабло, злаћане гране, / Злаћане гране, бисерно лишће, / Бисерно лишће, мерџан⁵ јабуке’), успешно га попуњавају мелодијским сазвучјима и довршавају припрему за певачки штимунг (песма је певана на свадби).

Анализа ипак није завршена док не разграничимо функционалне слојеве песме, одн. док не утврдимо шта је овде опис, приповедање итд., а шта су елементи чистог стилизацијског манира. Једно су дакле певачки, а друго поетски мотивисани поступци изградње текста. Понављање по себи, како рекосмо, само је припрема за изградњу певних структура. А тек начин њиховог уобличења сведочи о разлици између наративног и лирског у песми. Управо кад песник (или народни певач) напусти терен ‘извештавања

⁴ О стилским фигурама ‘понављања’ в. М. Ковачевића (1991: 185. и д.).

⁵ РСМ (1967–1976): мерџан – „тур. украс од корала, перла, ђинђува; украс од перли“.

о догађајима’ и окрене се изградњи мелодијских сазвучја, он прилази чисто песничкој стилизацији речи. Бирајући атрибуте нпр.: ‘бисерни’, ‘мерџан’, ‘златни’, ‘злаћан’ – творац од текста изграђује поетску форму. Како онда назвати тај ‘наднарацијски’ слој? То је израз који није у целини мотивисан извештајном функцијом, већ и функцијом ‘украшавања’ израза – дакле у крајњој линији ‘игром речи’.

Други пример је народна успаванка саткана од звучних фигура као пријатна музика срачуната на умирење малог слушаоца пред сан (Андрић, 2008: 12):

*Иш, пауне, шаропере,
Не шетукај, не бабукај,
Не шобоћи, не клобоћи,
Спусти своје златно перје,
И не шири шарен-репа,
Уђи тако у одају,
Крилим’ Јови хлада чини,
Да ми Јово санак сања,
У бешици, у хладини.*

Слушалац већ у првом стиху – из стварности коју симболизује ‘паун’ – полако тоне у шарени свет узбудљивих гласовних склопова који – сем што остављају пријатан утисак на дечји слух – код одраслих изазивају осећај необичног света прекривеног једва провидном копреном. Цела се атмосфера згушњава учесталим понављањима гласова, који делом настају деформацијом речи (‘шаропер’, ‘шетукај’, ‘бабукај’), а делом и у необичним спојевима речи (‘Не шобоћи, не клобоћи’). Према крају песме догађаји поново израћају у реални свет у којем се за сан спрема мали ‘Јово’.

И друга је успаванка врло успела, али је изграђена на други начин него претходна (Андрић, 2008: 14–15):

*Мајка Јову у ружји родила
Ружјица га на лист дочекала,
Бела вила у свилу повила,
А пчелица медом задојила,
Ластавица крилом покривала,
Нек је румен ко ружа румена,
Нек је бео као бела вила,
Нек је радин ко чела малена,
Нек је хитар као ластавица.*

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

Маштовита слика испливала из снажне материнске љубави, врелих жеља и нада, сугерира склад лепоте и карактерних црта малишана који израста у будућег човека. На формалном плану уочљив је изванредан прелом звучних фигура: први део је обједињен римом која повезује све стихове, док је у другом делу везни елеменат међу стиховима – једноставан али обухватан анафорски низ поновљених секвенци ‘нек је’.

У својој збирци хумористичких текстова В. Попа (1979в: 59) преноси Змајеву песму ‘Ух! Ух! Ух!’. У њој је слика дечјег света, у којем је све могуће, чак и оно што је немогуће:

*Крекну жаба, – сунце се помрачи,
Паде клупче, – земља се потресе,
Старац кресну, – море се осуши.
Баба кину, – небо се провали.*

*Где је чуда, ту је и отчуда.
Где је муке, ту је и одмуке.
Зло је било, ал’ се поправило.*

*Скочи бува, – сунце се оснажи.
Гракну врана, – земља се умири.
Штука зевну, – море се поврати.
Лаж умукну, – небо се исцели.*

Низ духовитих оксиморона у првој строфи замишљен је као узлазна градијација. Тривијални ситни детаљи свакодневице хиперболом нарастају у крупне свемирске чуда. У другој строфици песник објашњава ‘отчуђивање’, хоће рећи: повратак свемирских сила у облике на које је свет навикао; а у трећој по реду поново призива необичне догађаје у којима конкретно описује ‘отчуђивање’. На површинском плану пада у очи паритетска структура прве и треће строфе. Не само да стихови по реду чине контрастне структуре по смислу, и што се укупно слива у урнебесну гротеску, него је и ткиво гротеске на неки начин сведено у звуковну целину у којој на једној страни делују гласовне асоцијације по систему параномазије, а на другој облички склопови наглашавају целовитост текста. Наиме, опис догађаја у првој и трећој строфи изграђен је од самих аориста; али да би се избегла монотонија која је у таквим приликама неизбежан негативни ефекат, према простим облицима у првом полустиху (‘крекну’, ‘паде’, ‘кресну’, ‘кину’ итд.) стоје повратне форме у другом (‘помрачи се’, ‘потресе се’, ‘осуши се’ и др.). У средњој строфи, која делује логиком ‘научног’ објашњења чудних

небеских појава и њихових узрока – употребљен је презент општег готово невидљивог временског значења примерен управо научном стилу и статисти апстрактног стила ('Где је муке, ту је и одмуке' [...]). Напомену заслужује и последњи стих средње строфе, који је заправо најава епилога, а издвојен је из контекста не само смислом (утешном тврдњом да се зла судбина може на неки начин победити: све што доживи квар може бити поново доведено у ред), него и обликом глаголских речи: употребљени су перфекти ('Зло је било, ал' се поправило'). На крају, и последњи стих песме – 'Лаж умукну, – небо се исцели' – има посебно место у овој шалозбиљној историји јер у ствари представља епилог ове просте, али у себи врло сложене и узбудљиве приче за најмлађе.

Нека следећи пример буде песма Станислава Винавера насловљена као 'Блед бледолики' (Попа, 1979в: 120–121). Сагласно својим надреалистичким назорима, Винавер је тежио да скује песничку реч као нешто за себе, што је могуће независније од језичке базе чија му грађа служи као материјал.

*Блед бледолики
Ред једнолики
Гред мртволики
Лед звездолики.*

*Мукли тренуци
Прилазе руци.*

*Целивају руку суву
У узвучењу глуву.*

Речи од којих је сачињена песма коју анализирамо сачувале су свој фонолошки састав, а по себи остале су у орбити сопствених значења. Чак су и спојеве које чине – на елементарном нивоу посматрани – у суштини смислени, бар неки од њих. Нпр. први и други стих: 'Блед бледолики / Ред једнолики – нису незамисливи, мада не одају увек утисак компатибилних величина. Ипак је – у слободној интерпретацији као што је слободном асоцијацијом настао текст – могуће замислити нпр. неког 'бледоликог', дакле уплашеног, или притиснутог невољама или сл., који је присиљен на 'ред једнолики', тј. на понашање наметнуто од стране више силе. 'Гред мртволики' сугерира неко кретање које је наметнуто туђом вољом и које код невољника изазивају дубоку моралну депресију. 'Лед звездолики' симболизује свепрожимну хладноћу и скристалисан у њој сваки симптом

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

живота – дакле смрт. Друга строфа врло је тешко одгонетљива. Ко су ти ‘мукли тренуци’ који ‘прилазе руци’ – чијој? Но далеке нас асоцијације могу водити крају прве строфе, и тада је ситуација замислива као мучење и смрт, после које долази ритуал одавања поште жртви, дакле општи обрт у догађајима. У том случају разумљив је и последњи дистих: ‘Целивају руку суву / У узвучењу глуву’. ‘глуво узвучење’ може бити гробна тишина последњег праштања са покојником.

Звучни обол песме у ствари је кључни структурни слој који – рекосмо горе – одржава целовитост текста. Строго уређена, местимично пребогата рима, тако да прелази у једноличност (-лики [...] –лики [...] -лики -лики) ту целовитост снажно подржава.

Разгледаћемо на крају и две песме самог В. Попе, које их није унео у своје збирке текстова, али су маестрални примери песничке речи, између осталог и по необичним стилизацијским и поетизацијским поступцима.

Прва од њих – ‘На зиду’ (Попа, 1988: 15) – састоји се од самих загонетки које читалац ваља да одгонетне да би схватио смисао песме:⁶

Давно окопнела

Прва белина

Боре времена

Набујале

На издашном парлогу

Поље непољубљено

Докони облици

Прерушени

У руно изненађења

Игра негирана

Стоглава сувишност

На вечитој паши

Попа често одустаје од уобичајеног формалног уређења текста, где је најбитнија тзв. метаплазма, преуређење фонијског материјала у складна сазвучја. Одустаје чак и од става да стих опстоји једино у низу еквивалентних структура: и појединачна јединица тога реда чини строфу.

⁶ Шире о Попином песничком поступку в.: Јовановић, 2001.

Попин поступак почива на тзв. метасемији: на померању значењске струкуре речи и успостављање склада на супсемантичкој равни. Нпр. ‘давно окопнела прва белина’ алудира на седине које је избрисала ћелавост; ‘боре времена’ на издашном парлогу – симболизују изборано лице прекривено брадом; ‘поље непољубљено’ (по изузетку параномастички сусрет двеју иначе несродних речи) изазива даље ширење асоцијација на лице које више није предмет пажње ближњих; итд.

И кад дође до параномастичких међулексичких сусрета, код Попе је видно да они нису рођени у тежњи за музичким ефектима, већ су просто потчињени семантичким потребама за уобличењем слика – исп. ‘Ружа над Чегром’ (Попа, 1988: 142–143):

Је ли ово наш свет или није

*Крагуј нам паметни с лица пада
Вепар диви срца напушта
Ноктима се хватамо за последњи дах*

За шта да се ухватимо

*Ни облак да нам пружи руку
Ни камен да подметне раме
Ни време у помоћ да притекне
Ко још смрти зубе броји*

Нико црна преостала крв

*Уједи траву за срце
Уједи облак и камен и време
И отвори црну ружу у ваздуху*

Је ли ово наш свет или није

Уоквирен с почетка и краја питањем ‘Је ли ово наш свет или није’, и још раздељен двама моностисима (од којих је један такође у облику питања: ‘За шта да се ухватимо’, – а други констатива: ‘Нико црна преостала крв’) песнички наратив делује као израз чуђења над оним што се дешава. А дешавања су индиректно исказана монологом који као да разјашњава узрок и карактер чуђења. ‘Крагуј паметни’ који ‘с лица пада’ и ‘вепар див(љ)и’ који ‘срца напушта’ симболи су мудрости и храброг поступања које у часу

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

неминовне пропасти губи сваки значај. Три стиха средње строфе повезана узајамно анафором – ‘Ни облак да нам пружи руку / Ни камен да подметне раме / Ни време у помоћ да притекне’ – заправо су признање положаја без наде и без могућности одбране. Четврти је почетак расплета у решености да се излаз нађе у смрти: ‘Ко још смрти зубе броји’. Преостали тристих развија идеју из претходно анализираниог стиха: смрт је превладана решеношћу да се одбрана живота замени пркосом: ‘Уједи страву за срце / Уједи облак и камен и време / И отвори црну ружу у ваздуху’. ‘Црна ружа’ заправо је симбол славе коју ће доживети храбри победници смрти. И овде је уграђена анафора (‘уједи’), али је видно да је она у ствари изнуђена приповедним потребама, које се најбоље карактеришу шкргутом зуби и уједом, последњим што је човеку на располагању кад гине.

Није јасно шта би друго била у т. 5. поменута акумулирана хипер-рима него ‘игра речима’. И како би опстала поезија везаног стиха без риме и звучних фигура, које такође нису ништа друго до ‘игра речима’. Хумор, шала, виц, доскочица – само су неке појавне форме којима се храни и свакодневни говор, а и поетска реч. ‘Игра речи’ је свепрожимни елемент језичког израза, те се зато и не може издвојити као посебна структура постојанијег типа, већ се мора сматрати заправо једним од механизма изградње поетских фигура, а рекосмо и говора уопште. Свака игра, па и језичка, има између осталог и посебну функцију отварања емоционалних покрета и код ствараоца и код посматрача, примаоца поруке или сл., те је у том контексту јасна рекреативна функција њена.

Уместо закључка

Уместо неких даљих домишљања о нашој теми, најбоље је навести мудра размишљања искусног песника и теоретичара Исидоре Секулић, која зачудо излазе на мисао о хумору као једној од база поетике, али и сваколиког људског испољавања у језику. ‘Игра речима’ само је заправо један атом тога колосалног организма који живи својим засебним животом у културним сферама људске васељене, и својим деловањем осмишљава и обесмишљава све што је у животу створено и људском мишљу оживотворено:

Како категорисати и вињетирати хумор? – пита се велика списатељица (Попа, 1979в: 16), и одговара: – Није то генетичка јединица за аналитички поглед на свет и човека. Није ни неки онтолошки фактор у систему стила и синтаксе. Хумор је елемент, константа, нешто стално из чега неуморно нешто произлази, а оно се у језгри својој мења. Хумор је зрно, атомски набијена постичка сила мудрости и лудости, и око тог зрна,

како би се рекло у физици, поља, а како би се рекло у метафизици, узорци, то јест врло разноврсна и разностепена значења ведрине. Од наивних младих раскалашлука до иронија пуних истина, до сатиричних и отровних испарења, до даровито и духовито приказаних слика и прилика из личних наших живота, из живота других, што је модеран израз за ближе и савременике. Дакле до једног сталног одашиљања и избегавања покушајних узорака за све оно што у књижевности, у песми, причи, драми, у монологу и дијалогу, у парадоксу и параболи или парадигми тежи да буде уметност, ведрост и бодрост уметничка књижевност, поезија.

Литература

- Андрић, М. (2008). *Српске народне умотворине. Избор из народне лирике и епике*. Београд: Српска школа.
- Јовановић, Ј. (2001). *Поетска граматика Васка Попе*. Београд: Филолошки факултет и НДСЈ.
- Ковачевић, М. (1995). *Стилистика и граматика стилских фигура*. 2. изд. Никшић: Унирекс.
- Ковачевић, М. (2011). *Стилска значења и зрачења*. Ниш: Филозофски факултет.
- Секулић, И. (1955). Тек две-три речи о хумору, једноме од два стожера поезије, уметности. Књижевност, бр. X/21, 17–36.
- Стефановић Караџић, Вук (1976). *Српске народне пјесме*. Књ. 1. Београд: Просвета.
- Bally, Ch. (1909). *Traite de stylistique française*. Heidelberg.
- Bühler, K. (1978). *Sprachtheorie – die Darstellungsfunktion der Sprache*. 3. Aufl. Frankfurt (M.) – Berlin – Wien.
- Попа, В. (1979а). *Од злата јабучка (Руковат народних умотворина)*. Београд: Нолит.
- Попа, В. (1979б). *Урнебесник (Зборник песничког хумора)*. Београд: Нолит.
- Попа, В. (1979в). *Понорно сунце (Зборник песничких сновиђења)*. Београд: Нолит.
- Попа, В. (1988). *Песме*. Београд: Нолит.
- PKT. (1992). *Реџник књижевних термина*. Ур. Драгиша Џивковић. Београд: Нолит.
- Sosir, F. De. (1969). *Opšta lingvistika*. Београд: Нолит.
- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.
- Škreb, Zd. (1949). Значење игре ријечима. Rad JAZU, br. 278, 59–74.

*ИГРА РЕЧИМА И РЕКРЕАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЈЕЗИКА
(НА ГРАБИ ИЗ ПОЕТСКИХ ТЕКСТОВА)*

Jelena R. Jovanović Simić

Ivana R. Jovanović

**THE GAME OF WORDS AND RECREATIONAL LANGUAGE
FUNCTIONS
(ON THE BUILDING OF POETIC TEXTS)**

Abstract: The 'game of words' rule in the science of conflicting opinions, and as regards nature, and also the width of the units under this notion of sub-water. On one side 'the word' is considered the use of language in humoristic, or even in the aesthetic relevant text, hence in artistic and similar function; And on the other, this occurrence is only taken as a characteristic of voice assemblies, in which the subject content has been suppressed into the background or completely fade (the child's play in the language in which the sense does not play any or very small role or etc.). In this work, the authors are in a very specific corps – define the wider appearance of recreational functions, and the potential role of a closely understood 'game of words' in the game of language matter in general. Making sense is understood here also wide: As a tropical motivated modification of expressions, but also as emptying expressions, and the dominance of voice figurative over everyday expression.

Keywords: reactivity, word play, humor, tropics, metapstics.

Nailya Z. Bashirova
Kazan State Conservatoire
nailbashir@gmail.com

“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH SHAKESPEAREAN QUOTATIONS

Abstract: The paper analyses cases of ambiguity created by Shakespeare’s quotations in the headlines of English, American and Russian online newspapers building upon the theoretical frameworks of semiotics and discourse analysis. Wordplay is studied as it emerges as a result of the dialogue that a quotation establishes between the contexts of the headline as an autonomous text, the article and the source text no matter whether the use of intertextuality has been intentional or not on the part of the writer. A key element to interpreting intertextual wordplay is believed to be common ground: shared textual encyclopedias of writers and readers.

Keywords: wordplay, quotation, Shakespeare, headline, encyclopedia.

Introduction

The Oxford English Dictionary defines wordplay as “the action of playing with words; witty use of words, esp. of verbal ambiguities” (“Word play”, n.d.). The use of intertextual signs such as quotations and allusions inevitably leads to ambiguity because of their semantic transformations in a new context (Piegay-Gros, 2008: 97). “Any allusion is a means of wordplay when one can say a lot without saying anything, transmit one’s idea in an indirect way...” (Piegay-Gros, 2008: 145). Lennon defines allusion as “a classical example of purposive ambiguity” (Lennon, 2004: 39). In Denisova’s opinion one of the functions of intertextual signs is so to play with words that ensuing expectancy is defeated (Denisova, 2003: 166). The two rhetorical means, i.e. wordplay and quotations, are often combined in newspaper headlines which can be characterised as texts with a high level of informativity.

Newspaper headlines perform several functions: informative, summing up the content of the article (van Dijk, 1988: 35–36, 53), attention-catching so as to attract readers to a certain theme and motivate them to read the article (Lennon, 2004: 81; Widdowson, 2004: 95), manipulative, because they can “be subjective and biased” (van Dijk, 1988: 178), contain an implicit assessment of the facts stated in the article and influence the reader’s opinion (Lennon, 2004: 81). The multiplicity of functions may make newspaper headlines informationally

*“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS*

overloaded, containing unexpected and unpredictable elements though at the same time more challenging for readers (de Beaugrande & Dressler, 1981: 81). The ambiguity of headlines can be caused by linguistic peculiarities of this text type such as their “degenerate surface structure” (Lennon, 2004: 79). Besides, readers may have difficulty in interpreting some of them if they do not possess background knowledge about the situation described in the article (van Dijk, 1988: 144; Lennon, 2004: 79–81). Intertextual elements in the headline increase its informativity and often its ambiguity because such a headline refers simultaneously to the contexts of the source and target texts. On the one hand, intertextual headlines may present a considerable difficulty for interpretation and require additional efforts from readers to “move outside the current text or discourse” (de Beaugrande & Dressler, 1981: 82) and make recourse to their textual encyclopedia; on the other hand, they offer great rhetorical possibilities for journalists. Headlines with allusive quotations often sound enigmatic and do not always correspond to the content or tone of the text of the article, but in most cases they are expressive, loaded with attitude and evaluation – all of these qualities come from a dialogue between the two texts. However, both the sender and the receiver of the text are expected to have “common ground” (Clark, 1996), i.e. shared knowledge which can make their communication effective. This paper looks at some cases of wordplay in newspaper headlines created with the use of Shakespearean quotations and examines how these effects are related, on the one hand, to the contexts of the source text and the article and, on the other hand, to common ground: shared textual encyclopedias of writers and readers.

Theoretical background and methodology

A quotation is defined by Piegay-Gros as a minimal and most explicit form of intertextuality (Piegay-Gros, 2008: 85), whereas the latter phenomenon has a broader meaning and characterises the ability of texts to re-write one another (Piegay-Gros, 2008: 48) and to refer to one another in a common textual space (Kristeva, 1986: 37; Kuzmina, 2004: 25). Piegay-Gros (2008) claims that a quotation, unlike other more implicit forms of intertextuality, is easy to detect and recognise in a text but its following interpretation requires a considerable attention and adequate textual knowledge of the reader because of the meaning that it acquires in a new context. Intertextuality is ambiguous by its nature as it always entails actualisation of more than one meaning, establishing associative ties between the source and target texts; though this dialogue of texts and interplay of meanings works only with a knowledgeable reader (Piegay-Gros, 2008: 145).

Some frequently used quotations loosen their referential ties with the source and acquire a semiotically codified meaning easily recognizable in new contexts. For example, “a plague o’both your houses” (William Shakespeare, *Romeo and Juliet* III.i.1604-1605) is used as a curse for both sides of a quarrel, “sound and fury” (William Shakespeare, *Macbeth* V.v.2385) characterises a person’s actions as futile. Such clichés, no longer associated with their source contexts, are employed as ready-made headlines and recur from newspaper to newspaper. However, even if a quote has been used only as a catch phrase without any conscious effort at creating ambiguity, some people may read more meanings into it than have been intended by the author (Nerlich & Clarke, 2001).

Shakespeare’s texts are widely employed in the mass media of both the English speaking and Russian cultures because they are easily recognizable and Shakespeare is considered the highest authority (Garber, 2008). Lennon’s research into the allusion in the British press in 1995–1996 demonstrates that allusions to Shakespeare’s quotations (21%) outnumber Biblical quotations (20%) and “all other literary quotations” (20%) (Lennon, 2004: 97–98). In the Russian cultural space Shakespeare’s texts have also been considered very authoritative. Perhaps they are less familiar to a younger generation but are usually easily recognised by well-educated adults.

The appeal of Shakespeare’s texts is proved by the fact that nearly 60% of the English and American and 40% of the Russian headlines analysed for this paper contain his quotations. The present analysis is carried out from the perspectives of semiotic and discourse analyses and focuses upon the use of quotations from Shakespeare’s works in English, American and Russian newspaper headlines.

The analysis follows the way the reader is expected to process a newspaper article: it starts with the headline and moves on to the lead and then to the body of the article. The headline can be treated as a text per se, independent from the article, because it is often the only part that is read. Browsing newspaper headlines, readers decide whether they want to continue reading an article based on the information drawn from its headline. Van Dijk argues that interpreting a headline includes the following steps:

surface structure decoding, syntactic analysis, and (at the same time) the semantic interpretation of words and phrases. This process presupposes the activation of relevant concepts, knowledge frames, or scripts, as well as previous models about the same event, person, institution, or country. (Van Dijk, 1988: 143)

The model of text interpretation proposed by Van Dijk from the discourse analysis perspective resembles structurally Eco’s multi-level diagram of a text

*“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS*

interpretation elaborated within the theoretical framework of semiotics (Eco, 1979: 14). His model consists of ten boxes which represent possible steps made by readers while reading a work of fiction. The order of moving from one text level to another is rather flexible as they are interconnected, and the reader may go from any box to any other box at any moment. However, Eco makes a reservation that any interpretation necessarily starts with “linear text manifestation” and then follows to “codes and subcodes” where the reader must make decisions on the level of co-text about transformation of expression into content (Eco, 1979: 15). Here too first attempts are made to correlate a linear manifestation of the text with its context which Eco defines from the semiotic perspective as encyclopedia and distinguishes from external circumstances. Encyclopedia is represented as a network of semantic connections, close and distant, that signs establish with one another in a global semantic universe (Eco, 1976: 98–100,113). Encyclopedia has a schematic structure similar to that of a mental script or frame (Eco, 1979: 21). Eco's definition of encyclopedia resembles that of Clark's “common ground” and Widdowson's “context”. According to Clark, common ground is necessary for understanding context, it is constituted by knowledge and beliefs that we share with other people during communication. Common ground is script-based knowledge, “organized as a large mental encyclopedia” (Clark, 1996: 106). Widdowson defines context “as a schematic construct” (Widdowson, 2004: 54) which stores culturally shared knowledge about the world and which people apply to make sense of information and to interact with one another during communication (Widdowson, 2004: 43). Encyclopedia as well as common ground comprises knowledge of texts. If a quotation is supposed to function as an intertextual sign and not just a sequence of words disconnected from its original context, it can be viewed as an archive of the whole text. For a reader who has it in his encyclopedia it will unravel its narrative and activate its scripts.

The analysis of Shakespearean quotations in newspaper headlines comprises two stages: firstly, a quotation is analysed in the co-text and context of a headline considered as an autonomous text in accordance with the text analysis models of Eco and Van Dijk and, secondly, the same analysis is carried out in the context of the whole article. On both the stages the quotation is compared with its counterpart in the source. The analysis aims at answering the following questions:

- 1) Is wordplay obvious right in the headline taken as an independent text?
How much does it owe to the dialogue of the quotation in the headline with its source context?
- 2) How much does the dialogue between the contexts of the whole article and source text contribute to the wordplay in the headline?

Analysis

A word play can emerge as a result of different meanings that a headline with a quotation expresses when viewed as an autonomous text and as part of a whole article. The enigma is often created by lexical substitution of some component of the quote which, on the one hand, is motivated by the necessity to adapt the quotation to the topic of the article, but, on the other hand, leads to a feeling of a semantic or stylistic mismatch of the words in the headline.

The headline *To Weld, Perchance, to Dream* (Critchley, 2015) states the topic of the article: it is expected to be about welding and dreaming. The two scripts do not match very well, and readers should see the danger of combining these two activities. As an independent text the headline is obscure and enigmatic. It gets even more ambiguous if we take into consideration the intertextual link to which the reader is alerted due to the stylistic incongruity of the words: “perchance” is archaic and poetic and does not match the modern “weld”. The quotation belongs to nuclear texts and is expected to be recognised even in an unmarked and modified form. In fact, the headline contains a reference to Hamlet’s famous soliloquy: “To die; - To sleep; - To sleep! perchance to dream” (Shakespeare, 1600: III.i.1757–1758). The quotation is altered in the headline, the author substituted “weld” for “sleep” and put commas before and after “perchance” so it might equally refer to “welding” and “dreaming”. The article is a response of the author (a philosopher by occupation) to an American politician’s statement that the country needs “more welders and less philosophers” (Critchley, 2015: para. 1). The author, whose father was a welder, narrates his own way to philosophy and finally dwells upon the place of philosophy and philosophers in modern life. So, it appears that the quotation refers not so much to the soliloquy, nor does it trigger the script of Death. It evokes the image of the protagonist Hamlet, a philosopher who kept asking himself questions about existence to which he could not find answers. By the end of his article the author claims: “Philosophers don’t know the answers, but we do know the questions” (Critchley, 2015: para. 15). Thus, in the headline the author contrasts welding not to dreaming (having images during sleep or fantasies during daytime (“Dream”, n.d.) but to philosophizing which does involve “abstraction or release from reality” (“Dream”, n.d.).

The headline of the article *Mr. Beckham's light went out in his head – and the rest, as they say, was silence* (Jacobson, 2001) is obscure when viewed in isolation from the article itself. The attention of readers may be attracted to the quotation which will be recognised as the final words of the dying Hamlet suggestive of multiple interpretations in the context of the tragedy: “...the rest is silence” (Shakespeare, 1600: V.ii.4020). The quote is placed in the headline in an

“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS

unmarked form as an anonymous saying due to the parenthetical clause “as they say” and does not seem to have any connection with the first part of the headline which contains a modified idiom “a light bulb goes off/on in the head” used to speak about a person who suddenly understands something. In the modified form the idiom might mean that Beckham does not understand much and has few ideas. If considered together with the idiom, the quotation does not evoke the script of the source text (Death) but rather functions as a free word combination and actualises its direct sense: there is nothing to say about other issues. Overall the headline may imply the reviewer’s low evaluation of Beckham’s intellectual abilities.

When viewed in the context of the whole article the headline gets another reading. The article is a critical review of two different awards of 2001: BBC Sports Personality of the Year Award won by David Beckham and Turner prize, an annual award for visual art works, conferred on Martin Creed for the installation “Work 227: The lights going on and off” (the author does not mention the name of the latter, nor does he describe either of the prize-winning achievements in the article). Jacobson considers both the awards as one and purposefully confuses their names and descriptions probably because he ascribes a similar quality to the winners’ achievements. Thus, the headline acquires a different meaning: in a mockingly erroneous way it presents two winning awards of the year and adds an ironic comment on them. The writer continues viewing the two awards and prize winners as one in the article: “David Beckham winning the Not Very Much Personality of the Year Award, otherwise known as the Turner prize” (Jacobson 2001: para. 1). He explicates the quotation in the headline, making a direct reference to the character of Hamlet (together with another Shakespearean personage Iago): “It was Hamlet, one of the two patron saints of minimalist art, who first said that (*“the rest is silence”*), the other being Iago...” (Jacobson 2001: para. 5). Thus, the quotation is re-semiotised and is made to denote art which is not supposed to be explained or commented on by the creator. There is another sense to the famous quote in the light of the severe criticism of the article: “the rest is silence” denotes low quality of modern art, there is just nothing to say about it: “Never was so little art of worth produced, yet never have art and the artist had such magical properties ascribed to them” (Jacobson 2001: para. 12).

In order to interpret the article the reader needs not so much the knowledge of Shakespeare’s *Hamlet* as the knowledge of the external situations described here: that the Turner prize winning installation represented an empty room with the lights coming on and off every five seconds and that it aroused controversial reaction.

In the Russian headline *Бедный Йорик! Я знал его программное обеспечение...* (*Poor Yorick! I knew his software...*) (Obraztsov, 2008) the quotation is easily recognizable even in its transformed form (“Alas, poor Yorick! I knew him, Horatio” (Shakespeare, 1600: V.i.3515). It triggers several mental scripts: Hamlet (by virtue of contiguity “speaker – the words spoken”), Jester, and Death. The quotation is well-known due to numerous theatrical performances and films and is expected to evoke a visual image of Hamlet with the skull of the dead jester Yorick in his hands dwelling on life and death. The substituted part in the headline activates the script Computer which is incongruous with those activated by the original quotation. The reader can suppose that he is going to read about a dead computer/ dated system which had the name of Yorick. The lead elucidates the enigmatic headline: the article is about an experiment of a Japanese playwright who wrote a play for two robots. At the end of the article, the author imagines that in the future a laptop may perform Hamlet to the audience of computers. Thus, the headline reconstructs Hamlet’s monologue in the way it could be recited by an actor-computer. The enigma of the headline is solved in the article whose context also determines which scripts and semantic features of the source text are actualised in the headline. The quotation becomes a sign of Theatrical Performance and Hamlet’s words refer to the role of Hamlet by means of metonymical extension.

A word play may arise because the quotation is used both in the metaphorical sense of its source text and a narrower (often direct) sense that it is made to actualise in a target text.

The headline *Sound and fury: Macbeth, Prince Malcolm, and our unfolding political tragedy* (Keneally, 2017) contains an allusion to two personages of Shakespeare’s *Macbeth* – the protagonist Macbeth and Malcolm, whose father King Duncan was murdered by Macbeth and who, in his turn, overthrew and killed Macbeth. There is also a tiny bit of quotation “sound and fury” from Macbeth’s monologue (“It is a tale | Told by an idiot, full of sound and fury, | Signifying nothing” (Shakespeare, 1605: V.v.2384–2386) which he pronounces before his downfall and death. The monologue is a metaphor, recurring in Shakespeare’s plays, of life as a performance whose bad scenario was written by not so very clever other. From the second part of the headline it is clear that the metaphor is projected on present-day political problems. The lead elucidates the metaphor of the headline: “Macbeth’s lament about sound and fury is relevant to Malcolm Turnbull – the Scottish king utters it when he realises his demise is near” (Keneally, 2017: lead). “Sound and fury” refers to the Australian prime minister and his political failure. The context of the article adds one more meaning to the quote: “sound and fury” characterises the prime minister’s verbal

“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS

attack on the opposition leader: “Turnbull’s attack was nothing more than sound and fury. It was quite furious... rarely is that fury on such public display” (Keneally, 2017: para. 4). Throughout the article the author draws a parallel between the images of Macbeth and Malcolm Turnbull and their political careers, between Malcolm of the tragedy and the prime minister whose name is also Malcolm and she repeats the THEATRE metaphor: “I listened to some mock outrage played out in the theatre of our nation’s parliaments” (Keneally, 2017: para. 2). Thus, on the one hand, the headline is an allusion to the whole story of Macbeth and the infamous end of his political ambitions and contains a prediction of a similar finale of the Australian prime minister; on the other hand, it refers to a concrete incident of a political argument.

The headline *Печальнее на свете (Of more woe)* (Timasheva, 2010) contains an allusion to the final lines of *Romeo and Juliet* (“For never was a story of more woe | Than this of Juliet and her Romeo” (Shakespeare, 1594: V.iii.3285–3286). As the quote is well-known to Russian readers it is expected to evoke the source text and the mental script *Romeo and Juliet* even if it is not marked by inverted commas in the headline. The lead confirms the expectation of the reader and adds a new sense to the headline: the article is about a musical version of the famous tragedy staged at a Moscow theatre which was not successful. Thus, “of more woe” refers both to the sad story of *Romeo and Juliet* and its unsuccessful performance. The headline has both a symbolic meaning (as a metonymy of the source) and a direct meaning describing the quality of one concrete theatrical attempt.

Sometimes a word play may not have been intended by the author and depends on the choices made by the reader, on “his disposition, his previous knowledge, his own idiosyncrasies” (Eco, 1976: 124). A quotation is often employed in the headline for the sake of some keyword which matches the topic of the article. The author seems to be making an intertextual reference to a Shakespearean text and sometimes even the name of the author is mentioned, but it has no relevance to the context of the source, nor does it evoke original scripts. Thus, the headlines of some analysed articles contain the quotation “To sleep, perchance to dream” because they are related to the problem of sleeping. The article *To sleep, perchance to dream – or potter about: the scientists can’t agree* (Dowling, 2015) considers how much people should sleep nowadays. The article *To sleep, perchance to dream ... Is it ever OK to doze off in the theatre?* (Barnett, 2011) discusses whether it is impolite to fall asleep during a theatrical performance; *To Visit a Museum, Perchance to Dream* (Randall, 2007) describes the Hall of Ocean Life in the American Museum of Natural History where children easily fall asleep thanks to a tranquil and snoozing atmosphere. If the

name of Shakespeare is mentioned (it is in two articles), it is done only to reaffirm the idea of sleep: “It’s certainly true that Shakespeare – despite all the references to sleeping potions – was wide awake when he wrote his plays” (MacInnes, 2008: para 4). There is no intentional wordplay in these headlines even if intertextuality has been employed consciously. The quotation is not related to the context of the source, nor does it activate its scripts, the most salient of which is Death: “To die; – To sleep; – To sleep! perchance to dream; – ay, there’s the rub; For in that sleep of death what dreams may come” (Shakespeare, 1600: III.i.1757–1759). Obviously, the famous quote is employed as a well-known cliché whose appeal lies in its belonging to the great Bard. But for readers whose textual encyclopedias contain Shakespeare’s tragedy the headlines may sound absurd, ironic and a bit weird (especially that of the article about children sleeping in a museum).

Such a phenomenon of inserting a well-known quotation in the headline just for effect is characteristic of the Russian press as well. Here too some readers may feel effects of wordplay if they recognize and interpret intertextual references that have not been used intentionally by the writers of article. In the examples analysed Shakespearean texts have been modified in order to adapt them to the context of the article. For example, two Russian article headlines contain a transformed quotation from Shakespeare’s *Romeo and Juliet* “A plague on both your houses” (Shakespeare, 1594: III.i.1604–1605) uttered by the dying Mercutio who has been mortally injured in a fight between the two feuding families. The headlines “A pig plague on both your houses” (Aronov, 2008) and “A mansard plague on both your houses” (Davidova, 2009), if read as autonomous texts, prepare the reader for a dark story. After reading the body of the articles the reader might discover to his surprise that neither of the headlines are related to the source text or even to the content of the articles themselves. The quote in the headline does not even actualise its semiotically codified meaning of curse. The first article gives an overview of pork production in Russia and informs about the decision of the Ministry of Agriculture to cut down on importing pork from Europe. The only connection of the headline with the context of the article is the word combination “pig plague” the hazards of which are outlined. The article also dwells on the negative consequences of pork import limitations both for Russia and European countries, but the negativity does not match the expressiveness of the counterpart of the quotation in the source text. In the other headline “A Mansard Plague on Both Your Houses” the quotation seems utterly misplaced because the article describes attempts of the local administration to solve a housing problem in Moscow by building up one or two additional floors to existing houses. The only negative aspect of this project is

*“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS*

that such reconstructions cannot be made by small firms or individuals because it entails a long and burdensome bureaucratic procedure. The only common element of the headline and the article is the word “mansard” which has been artificially inserted into the quote. There is no connection with the source text at all.

The appeal of such ready-made headlines which rely on well-known quotes used on a slot-and-filler principle probably lies in their expressiveness and some promise of a dark and violent story. Even for a reader without the knowledge of Shakespeare’s tragedy the quotation is expected to evoke some sinister associations as it automatically triggers the scripts *Dangerous Disease* and *Curse*. However, for a knowledgeable reader who has the Shakespearean text in his encyclopedia the headline will sound discordant with the body of the article. Such a mismatch between a narrative promised by a falsely ambiguous headline and a boring article has recently become a widely spread phenomenon in the Russian press. It can be probably explained by the fact that headlines are not composed by those who write articles but by copy editors (Hiltner, 2017) and by the necessity to attract the readers’ attention to certain pieces of information at all costs.

Conclusion

Most headlines with Shakespearean quotations that have been analysed are semantically ambiguous and enigmatic if viewed as autonomous texts. A quotation placed in a modern context of a newspaper headline, even if its form is modified, creates a feeling of a semantic or/and stylistic dissonance with the other words. The reader may get a vague idea what the following article is about but, at the same time, his textual competence can be challenged by an unusual use of a familiar classical text.

If a headline is considered within the context of the whole article, its enigma is solved, and it becomes evident what meanings are at play in the headline. A necessary condition for interpreting a semantic interplay is common ground of the writer and the reader which is constituted by their shared textual encyclopedias as well as by the knowledge of the events which are narrated in the article and which have preceded them.

The wide use of Shakespeare’s quotations in newspaper headlines confirms high authority of his texts and possibilities that they offer as rhetorical devices. The analysis of some misplaced quotations displays that today an attention-catching function of the headline seems to outweigh its function to sum up the content of the article. Those who exploit famous quotations are trying to play down those semantic features that take the reader back to the source context but, in fact, it is impossible to wipe them out. Even if the scripts of the quotation are irrelevant for its new context, they are still present and may be evoked for the

readers who approach those texts with their own agendas and encyclopedias. As Widdowson puts it “What is relevant in text is what the users choose to make relevant in relation to what they are processing the language for” (Widdowson, 2004: 76).

Acknowledgements

I am grateful to Les Harrop for his original comments on the article by H. Jacobson “Mr. Beckham's light went out in his head – and the rest, as they say, was silence” and editing the Introduction of my article.

References

- Aronov, A. (2008, September 3). Chuma sviney na oba vashih doma [A pig plague on both your houses]. *Izvestia online*. Retrieved September 15, 2019 from <https://iz.ru/news/340327>.
- Barnett, L. (2011, April 11). To sleep, perchance to dream ... Is it ever OK to doze off in the theatre? *Guardian online*. Retrieved April 16, 2019 from <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2011/apr/11/sleep-dream-theatre-james-mcavoy>.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Critchley, S. (2015, November 14). To weld, perchance, to dream. *New York Times online*. Retrieved April 1, 2019 from <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2015/11/14/to-weld-perchance-to-dream/?searchResultPosition=6>.
- Davidova, N. (2009, October 9). Mansardnaya chuma na oba vashih doma [A mansard plague on both your houses]. *Izvestia online*. Retrieved September 15, 2019 from <https://iz.ru/news/354024>.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Denisova, G. V. (2003). *V Mire Intertexta: Yazik, Pamyat, Pervod*. [In the World of Intertext: Language, Memory, Translation]. Moscow: Azbukovnik.
- Dowling, T. (2015, October 21). To sleep, perchance to dream – or potter about: the scientists can’t agree. *Guardian online*. Retrieved April 1, 2019 from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/oct/21/sleep-dream-scientists-survey>.
- Dream (n.d.). In Merriam-Webster Dictionary [online]. Retrieved September 15, 2019 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dream>.
- Eco, U. (1976). *The Theory of Semiotics*. Bloomington and London: Indiana University Press.

“WHAT’S IN A NAME?”: WORDPLAY IN NEWSPAPER HEADLINES WITH
SHAKESPEAREAN QUOTATIONS

- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*.
Bloomington and London: Indiana University Press.
- Garber, M. (2008). *Shakespeare and Modern Culture*. New York: Pantheon
Books.
- Hiltner, S. (2017, April 9). How to write a New York Times headline. *New York
Times online*. Retrieved September 29, 2019 from
[https://www.nytimes.com/2017/04/09/insider/how-to-write-a-new-york-
times-headline.html](https://www.nytimes.com/2017/04/09/insider/how-to-write-a-new-york-times-headline.html)
- Jacobson, H. (2001, December 15). Mr. Beckham's light went out in his head –
and the rest, as they say, was silence. *Independent online*. Retrieved July
15, 2019 from
[https://www.independent.co.uk/voices/commentators/howard-
jacobson/howard-jacobson-mr-beckhams-light-went-out-in-his-head-and-
the-rest-as-they-say-was-silence-9137565.html](https://www.independent.co.uk/voices/commentators/howard-jacobson/howard-jacobson-mr-beckhams-light-went-out-in-his-head-and-the-rest-as-they-say-was-silence-9137565.html)
- Keneally, K. (2017, February 13). Sound and fury: Macbeth, Prince Malcolm,
and our unfolding political tragedy. *Guardian online*. Retrieved July 15,
2019 from
[https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/14/sound-and-fury-
macbethprincemalcolm-and-our-unfolding-political-tragedy](https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/14/sound-and-fury-macbethprincemalcolm-and-our-unfolding-political-tragedy)
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. In T. Moi (Ed.), *The Kristeva
Reader* (35–61). Oxford: Basil Blackwell.
- Kuzmina, N. A. (2004). *Intertext i Yego Rol v Protsessah Evolyutsiyi
Poeticheskogo Yazyka [Intertext and its Role in the Evolution Processes of
the Poetic Language]*. Moscow: Editorial URSS.
- Lennon, P. (2004). *Allusions in the Press (an Applied Linguistic Study)*. Berlin:
De Gruyter.
- MacInnes, P. (2008, March 8). To sleep, perchance to dream. *Guardian online*.
Retrieved April 16, 2019 from
[https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/mar/08/tosleepperchan
cetodream](https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/mar/08/tosleepperchan
cetodream).
- Nerlich, B. & Clarke, D. D. (2001). Ambiguities we live by: Towards a
pragmatics of polysemy. *Journal of Pragmatics*, 33, 1–20.
- Obraztsov, P. (2008, November 26). Bedny Yorick! Ya znal yego programmnoye
obespecheniye... (Poor Yorick! I knew his software...). *Izvestia online*.
Retrieved April 1, 2019 from <https://iz.ru/news/343126>.
- Piegay-Gros, N. (2008). *Introduction a l'Intertextualite*. Moscow: URSS.
- Randall, D. K. (2007, March 27). To Visit a Museum, Perchance to Dream. *New
York Times online*. Retrieved September 20, 2019 from

- <https://www.nytimes.com/2007/03/27/nyregion/27ink.html?searchResultPosition=1>.
- Shakespeare, W. (1600). *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. Open Source Shakespeare. Retrieved September 15, 2019 from <http://www.opensourceshakespeare.org/views/plays/playmenu.php?WorkID=hamlet>.
- Shakespeare, W. (1605). *The Tragedy of Macbeth*. Open Source Shakespeare. Retrieved September 15, 2019 from <http://www.opensourceshakespeare.org/views/plays/playmenu.php?WorkID=macbeth>.
- Shakespeare, W. (1594). *The Tragedy of Romeo and Juliet*. Open Source Shakespeare. Retrieved September 15, 2019 from <http://www.opensourceshakespeare.org/views/plays/playmenu.php?WorkID=romeojuliet>.
- Timasheva, M. (2010, January 19). Pechalneye na svete (Of more woe). *Svoboda Radio*. Retrieved May 9, 2019 from <https://www.svoboda.org/a/1933563.html>.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Word play. (n.d.) In Oxford English Dictionary [online]. Retrieved September 20, 2019 from <https://www-oed-com.ezproxy.slv.vic.gov.au/view/Entry/230192?redirectedFrom=wordplay#eid14318694>.

Nailja Z. Baširova
**„ŠTA SADRŽI IME?”: IGRA REČI U NOVINSKIM NASLOVIMA KOJI
SADRŽE ALUZIVNE CITATE**

Rezime: Multifunkcionalna priroda novinskih naslova kao informativnih, zanimljivih, evaluativnih i zabavnih iskaza (Lennon, 2004) izvor je njihove velike informativnosti koja dovodi do nejasnoća u njihovom značenju. Intertekstualni naslovi koji u sebi sadrže aluzivne citate mogu se okarakterisati kao izrazito informativni (de Beaugrande & Dressler, 1981) jer se istovremeno odnose na kontekst izvornika i novog teksta. Dvosmislenost citata, uzrokovana promenom njegovog značenja u novom kontekstu, i redistribucija njegovih semantičkih svojstava kao posledica prilagođavanja novoj temi stvaraju igru rečima koja u sebi nosi dva, a ponekad i više značenja.

Oslanjajući se na teorijski okvir kognitivne lingvistike i semiotike, ova studija istražuje novinske naslove na engleskom i ruskom jeziku koji sadrže aluzivne citate iz Šekspirovih tekstova, koji se često koriste u oba medija usled njihove prepoznatljivosti i autoriteta autora. U vrste igara reči koje su obuhvaćene analizom spadaju: a) uzajamno delovanje metaforičkog smisla citata u izvorniku i njegovog neposrednog smisla u novom tekstu; b) igru reči koja nastaje usled neusklađenosti okvira izvornog i novog teksta premda je izvorna metafora očuvana; c) apsurdnost koja proizlazi iz upotrebe citata zarad neke ključne reči koja se podudara sa temom novog teksta i koju može razumeti samo čitalac sa odgovarajućim opštim znanjem.

Ključne reči: igra reči, citat, Šekspir, naslov, enciklopedija.

Nataša D. Šofranac

University of Belgrade, Faculty of Philology
anglistika@fil.bg.ac.rs

METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE EXAMPLES OF *HAMLET* AND THE *MERCHANT OF VENICE*

Abstract: The idea of *totus mundus agit histrionem*¹, omnipresent in Shakespeare's plays, explains the way the world and humanity work, but is also used to explain the individual actions or resolve mysteries that a realistic approach could not. In applying the layer of dream to get the essence of reality, the actors take their audience through the secrets of life, but we also witness their doing it for each other, as characters employing artifice to show the truth, holding "the mirror up to nature"², as Hamlet put it in his famous instruction to the visiting Players. The idea of all men and women playing is not necessarily a generalization of feigning and deviousness among people, family members, and rungs of the hierarchical ladder – it is also about the roles we play unawares, assumed by birth or imposed by circumstances. Such was Hamlet's role of an avenger, so unnatural and formidable for him; and so was Ophelia's role of bait – the two of them are often compared to actors confused by contradictory instructions of their stage directors – their fathers. Portia in Venice was not experiencing such difficulties, though showing sign of Hamletian depression in the beginning. She played her role with a short-term purpose and returned to her safe haven where, unlike Elsinore, nobody tried to "pluck the heart of her mystery"³ once the enigma of the caskets was resolved. Her play within the play had a sub-plot "wherein to catch the conscience"⁴ of her husband and to ultimately beat her rival in the love triangle. Having accomplished the mission, she returns to women's traditional role and forgets all about betrayal.

Keywords: Shakespeare, metatheatre, stage, play, roles, world, gender.

Introduction

In almost every play, Shakespeare elaborated on his idea of the world as a stage and men and women as players. In motley and spirited atmosphere of

¹ The motto of Shakespeare's Globe, from 1599.

² Hamlet, III.ii. 22-23

³ Hamlet, III.ii. 33.

⁴ Hamlet, II.ii.568.

*METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE
EXAMPLES OF HAMLET AND THE MERCHANT OF VENICE*

comedies, via history plays and Roman tragedies depicting the rulers as charismatic and popular actors (or losing popular support precisely because they were bad actors), all the way to the four great tragedies with gloomy and resentful realisation of the weak part given to us for a short while, to “strut and fret upon the stage”⁵ (Shakespeare, 1997: 998) before the curtain falls. Wordplay, role-play, feigning and seeming; tricksters, smiling villains and mad beggars – these are all theatrical techniques employed by Shakespeare’s players, in their mutual interactions and individual pursuits. Yet, when they stage a play within the play, Shakespeare’s *theatrum mundi*⁶ turns into a microcosm of personal drama voicing and ventriloquising. They enact events from the past, as well as visions of the future – Hamlet’s “Mousetrap” is about his father’s murder, but could also be interpreted as a threat against his uncle’s life, because his player-murderer is a nephew. Prince Hal plays the roles of himself and his father, King Henry IV in alternation with Falstaff, envisioning his future curtailment of their friendship as he becomes King Henry V. In the gender-bending and cross-dressing courtroom play within *The Merchant of Venice* play, there are all the features of the Great Tragedies – disowning, denial, contest, sacrifice; other men are standing a trial here, not Shylock or Antonio.

Tug-of-love

Having experienced his father’s untimely demise and his mother’s “o’erhasty marriage” (Shakespeare, 1997: 664), as well as loneliness and “bad dreams” (Shakespeare, 1997: 666) that cause his anguish and depression, Hamlet decides to go back to Wittenberg. His mother, understandably, wants him to stay, but why would his uncle wish the same? An imperturbable pretender, he takes all Hamlet’s insults patiently and lovingly. He is an affectionate husband, good king, temperate and kind, a worrying uncle. He promises Hamlet the throne and supports his wife’s cause of insisting that Hamlet stay. Can one wear such a mask all the time and be a villain? Or does Shakespeare do this to additionally spice it up, with a deliberately misleading idea of Claudius being perfectly innocent and the Oedipal Hamlet harbouring murderous thoughts against him just as he previously did towards his father? If this is the case, that explains Hamlet’s ostentatious grief and accusatory “nightly” colour that he refuses to “cast off” (Shakespeare, 1997: 657), although he claims precisely the opposite: “I know not seems” (Shakespeare, 1997: 657). He is anxious to show “something that passeth show” (Shakespeare, 1997: 657), to overdo in mourning and thus not only play the role of a grievous son who is melancholic for an obvious (and natural!)

⁵ Ideas promoted by Erasmus and Ronsard, for example.

reason, for all the “lawful espials” (Shakespeare, 1997: 669) around him, but to suppress his own sense of guilt and subconscious desire to get rid of his father. The first viewer of this monodramatic piece is Ophelia, used as a bait by her own father and as a messenger by Hamlet, who relies on her obedience and sense of duty when performing the non-verbal late night act in her chamber. “Never doubt I love” (Shakespeare, 1997: 665), followed shortly by “I loved you not” (Shakespeare, 1997: 670) is an excess of an emotional and mental exercise for the confused girl, his understudy in this play of fathers as stage directors and their children as actors receiving contradictory directions. When was Hamlet feigning, in the former or in the latter confession? Is it part of his “script”, for he promised to “wipe away from the table of my memory” (Shakespeare, 1997: 662) and play solely one of his many parts – that of an avenging son. So, he also had a father as a prompter, “loosing him” unto Claudius as Polonius did “fishmonger” (Shakespeare, 1997: 665) his daughter. How was he supposed to take the pressing reiteration “Remember me!” and then “Taint not thy mind” (Shakespeare, 1997: 661)? How can one contemplate a murder – moreover, execute it, and still not taint one’s mind? In all the reasons for his delay offered by both Shakespeare and Hamlet himself, followed by for hundred odd years of criticism, there is also the stark truth in “unpacking” (Shakespeare, 1997: 669) his heart – not only did “the Almighty set his canon against self-slaughter” (Shakespeare, 1997: 670), but he did so against murder too. And there is always a slim chance of killing an innocent person, abominable as he might be to Hamlet. But his conscience would not be quelled. So he needed to be sure before he acted.

The Play’s the Thing

The Renaissance idea of theatre of the world as an emblem of the life of man – the very name of the Globe as the universal application of art, as suggested by Nigel Alexander (1971: 10). Hamlet is all about plays and players. From his announcement of “antic disposition” as feigned madness, to the “Hecuba” rehearsal in Act II.Scene ii. (Shakespeare, 1997: 668) and “The Mousetrap” premiere, to his catatonic ostentation in Ophelia’s grave and the fencing duel, he has been both an actor and a stage director. He plays a madman, acts as a ‘foolosopher’, to quote Shakespeare’s fellow actor Armin (Bate, 2009: 372), where there is a “method in his madness” (Shakespeare, 1997: 667) – to quote Polonius, another amateur actor, with Julius Caesar in his track record. “Hamlet as an actor offered a choice of roles, and cannot determine which part he ought to play – so, he does that through dramatization in his soliloquies”, concludes Nigel Alexander (1971: 14). The fencing duel is also a play “because Hamlet and

*METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE
EXAMPLES OF HAMLET AND THE MERCHANT OF VENICE*

Laertes are playing elaborate parts in a masque of their own devising” (Alexander, 1971: 20).

Shakespeare well understood that man, in essence, is *homo ludens*. It was the playhouses of his time that were the crux of social life, political gossip and entertainment. When the first theatre was built, in 1576, simply called The Theatre, it was very much in vein of the bear-baiting and dog fights, so the playwright had to come up with the expectations of the rank-and-file spectatorship. That explains so many fencing duels, witty repartees and the mixture of high and low, taverns and brothels, tricksters and madmen. He shared the precarious life and work of his fellow actors and knew how difficult, yet expedient, it was to “hold the mirror up to Nature” (Shakespeare, 1997: 671) and be faithful, though feigning. “Seneca cannot be too heavy nor Plautus too light” (Shakespeare, 1997: 667), says Polonius knowledgeably, thus revealing both Shakespeare’s role models and the simple dictum: the function of tragedy is catharsis through horror and suffering, that of comedy is, simply, fun. The fact that Shakespeare’s comedies are imbued with the similar issues and motifs like tragedies, from familial relationships to state and existential matters, does not alternate their innocent and festive face value. Prospero ends the pageants for his daughter’s engagement by saying

Our revels now are ended. These our actors,
As I foretold you, were all spirits, and
Are melted into air, into thin air;
And, like the baseless fabric of this vision,
The cloud-capped towers, the gorgeous palaces,
The solemn temples, the great globe itself,
Yea, all which it inherit, shall dissolve;
And, like this insubstantial pageant faded,
Leave not a rack behind. We are such stuff
As dreams are made on, and our little life
Is rounded with a sleep (Shakespeare, 1997: 1184)

Professor Kostić finds a striking similarity between this image of illusion created by actors, of acting as dream, and of a forgotten play by William Alexander, also mentioning palaces and gardens that will “evanish like vapours in the aire” (Kostić, 2010: 52). When the actors arrive in Elsinore, Hamlet gives them instructions on plausible performance and tasks them with a recast play *The Murder of Gonzago*. This is a great lesson on acting, as Shakespeare “redefined the art of acting” (Bell, 2012: 66), changing the pompous, “out-Heroding Herod” style of declaiming:

Speak the speech, I pray you, as I pronounced it to you, trippingly on the tongue: but if you mouth it, as many of your players do, I had as lief the town-crier spoke my lines. Nor do not saw the air too much with your hand, thus, but use all gently; for in the very torrent, tempest, and, as I may say, the whirlwind of passion, you must acquire and beget a temperance that may give it smoothness. O, it offends me to the soul to hear a robustious periwig-pated fellow tear a passion to tatters,

...

it out-herods Herod: pray you, avoid it. (Shakespeare, 1997: 671).

Shakespeare was familiar with the Mystery Plays performed by amateur actors, members of various trade guilds, and they were probably the model for his artisans performing in *A Midsummer Night's Dream*. Shakespeare and Richard Burbage revolutionised the art of acting, discrediting the old bombastic style, warned against by Hamlet in the next part of his instruction to the players:

Be not too tame neither, but let your own discretion be your tutor: suit the action to the word, the word to the action; with this special o'erstep not the modesty of nature: for any thing so overdone is from the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is, to hold, as 'twere, the mirror up to nature; to show virtue her own feature, scorn her own image, and the very age and body of the time his form and pressure. (Shakespeare, 1997: 671)

Instead of stock characters, we got personalities capable of change due to various experiences and emotions. This “internalisation of character reached its apogee in Hamlet, who reveals himself much more through his soliloquies than by external action” (Bell, 2012: 76). Although soliloquies are better studied when read, not viewed, the histrionic part of Shakespeare’s fellow actors was able to bring home to the audience all the angst, despair and amazement of the early modern man, just about enough for “everyman” to get the flavour of the things that “passeth show” (Shakespeare, 1997: 657), as the melancholic prince philosophically put it.

*METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE
EXAMPLES OF HAMLET AND THE MERCHANT OF VENICE*

John Bell, a renowned Australian actor and founder of BellShakespeare company, reminds us that the first theatre companies were still in their infancy when Shakespeare started out. The “rag-tag groups of players” performed in inn yards and were “much despised by civil and church authorities” (Bell, 2012: 67–68). They all spoke different accents, which accounts for Shakespeare’s fondness of punning.

There were as yet no acting schools, no acting theories or philosophies. Expertise and technique were the fruits of experience. The more gifted, ambitious or charismatic actors led the troupe and passed on their skills to young apprentices. ... But the acting style, like the scripts they performed, was still rooted in the tradition of the old Mystery and Morality Plays with their stock one-dimensional characters, clichéd mannerisms and simplistic texts (Bell, 2012: 70).

John Bell insists on playing each scene without creating a ‘consistent character’, because, just like in life, in every situation he is different – inconsistent (Bell, 2012: 184).

Why Hamlet approaches the players as trusted friends is not just because it dawned on him that he could take advantage of their presence, or because Shakespeare promoted his own vocation. Hamlet knows that he can trust acting precisely because it is false, not duplicitous. Acting is neither good nor bad, “but our thinking makes it so” (Shakespeare, 1997: 666), to paraphrase Hamlet’s equivocality dictum, echoed by the Weird Sisters’ “foul and fair” (Shakespeare, 1997: 978). Because in Denmark people can smile and be villainous, one cannot tell what seems and what truly is. “I am not who I am” (Shakespeare, 1997: 821), sneers the notorious Machiavellian Iago. Experience and wisdom are non too conducive in discerning one’s true face, as King Duncan prophetically deems.

Hamlet is confident of the effect it will produce with the audience, in particular with one viewer – Claudius. Words are powerful weapons and dramatic poetry is a good investigative technique – if well employed. Now, did Hamlet employ it well? His added piece is about a nephew (and not a brother) who kills his uncle, a twist hardly explicable against the backdrop of his strained relations with the King. Perhaps this is the chief drawback of his plan. Instead of detecting and exposing Claudius, he warns him of his intentions and justifies his anger with which he curtailed the performance and rushed off. The next time we see the King is at prayer, kneeling. Another play he staged to purge his conscience and shuffle a deal with Heavens by both having the cake and eating it. He wanted to be absolved of his sins and yet keep their fruits: the crown and the Queen. The prayer remains stuck in his throat and the odour of his sin rises to heaven. When

Hamlet kills Polonius, the King decides that it is about time he changed tune and sends Hamlet to death overseas. He did not count with the transformative power of water, manifest in many other plays of sea voyage, so Hamlet returns from half-way to England a changed man. The mask of a madman is off and he is playing solely the role of an avenger. “The rest is silence” (Shakespeare, 1997: 688).

Psychodrama

Theodor Lidz noticed a pattern of a double psychodrama in the play – Hamlet and Ophelia playing their respective roles and each other’s roles (Welsh, 2001). In doing so, Ophelia is always one step ahead of Hamlet: he feigns madness, she goes insane; he contemplates suicide, she commits it; he gives a promise to his father, she delivers on hers. “I shall obey, my lord” (Shakespeare, 1997: 660), she says remorsefully and redelivers all Hamlet’s “memories” to him. “I shall obey, Madam” (Shakespeare, 1997: 669), says Hamlet and tries to “redeliver” her memory of him as a reasonable and sober young man, but, alas, she is appalled to see him “mad as the sea and wind when both contend / which is the mightier” (Shakespeare, 1997: 677). He becomes one with his disguise. The role of a madman provided him with liberty and impunity in verbal offence, but deprived him of credibility and strategic alliance for his final act.

Ophelia loses her mind and unleashes a torrent of “words, words, words”, to quote Hamlet’s reply to Polonius about his book (Shakespeare, 1997: 666), precisely during Hamlet’s absence, as if substituting him. She remembers, accuses, protests, strews “dangerous conjectures in ill-breeding minds” (Shakespeare, 1997: 678) – everything that he did before the journey. In redelivering his remembrances, she “sticks to the script”, to use the histrionic term of the famous Shakespearean and *Star Wars* actor Oliver Ford Davies (2017: 83), but is not even dignified a comment after she plays her part for eavesdropping. Jumping into Ophelia’s grave, Hamlet assumes her role, but also makes a point of loving her more than “forty thousand brothers” (Shakespeare, 1997: 684) and sacrileges her burial with infantile fight against her brother, which continues in fencing. “He is mad” (Shakespeare, 1997: 684), his mother tries to exonerate him before the grief-stricken and revenge-driven Laertes, whom Hamlet calls his “foil” (Shakespeare, 1997: 686).⁷ Hamlet will use the same excuse before the duel starts, pleading madness and making a disclaimer that it was not Hamlet who did it, it was his madness. Laertes becomes Hamlet’s mirror-image, playing the role his sister previously played. Both he and Fortinbras are

⁷ Foil is the shining part of a sword’s surface, reflecting the faces in front of it like a looking glass.

*METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE
EXAMPLES OF HAMLET AND THE MERCHANT OF VENICE*

two obedient sons who do exactly what they are supposed to do – avenge their dead fathers. Unlike Hamlet, Fortinbras obeyed the living, not the dead: he accepted his uncle's request to stay and give up on the hazardous venture against Denmark. So, he rides in and sweeps everything without a drop of blood. Laertes dies of his own poisonous sword, punished for following his devil epitomized in Claudius, as Hamlet was duly warned by Horatio against the Ghost leading him to destruction.

The dying Hamlet merges with the Ghost, his father. He becomes the Ghost, as put forward by Professor Greenblatt (2001: 206). This completes the cycle of role play and identity shift.

An unusual case of a daughter

Portia in *The Merchant of Venice* is another child bound by the commandment of her dead father. Unlike most of the heroines in Shakespeare's plays, she is all by herself, richly provided by her late father and independent as any rich lady with dowry could be nowadays. There is only the 'catch' of her father's will and that is what locks her up, just as Jessica was physically locked up by her father Shylock. Just like Hamlet, Portia feels *taedium vitae*, her "little body too weary of this great world" (Shakespeare, 1997: 428). The same deep-seated melancholy is felt and voiced by her rival in the love triangle, Antonio, who rejects the thought that it might be love: "Fie, fie" (Shakespeare, 1997: 427). She made way for Rosalind, Helena, Viola, Olivia, Perdita and Marina – all the gentle, seemingly fragile heroines, capable of outwitting men and having it their way. Portia managed to have it both ways, to obey her dead father's will and yet to follow her heart and make her own choice. Marina remains chaste in a brothel and heals her grievous father with her singing, to marry the Governor and convert him from libertine to an honourable man. Helena heals the dying King and gets the man of her life as a reward. Love always comes as a reward for integrity and stamina, though the question of heart and freedom of choice are highly questionable. Beside the bravery, tenacity and faith they all demonstrated, Portia reaches the climax of intellectual superiority as a young doctor of law – masterfully, as long as nobody realised the sham. Portia's filial gratitude and obedience are put to test with the three caskets and the absurdity of a random choice of the husband, as if through a game of chance. It was not an absolute chance, however, as the right one had to understand the misleading messages correctly and make the right choice in order to become the choice himself. In this game, Portia seems rather relaxed for a girl offered on a silver platter to whoever guesstimates the alluring words on the caskets correctly. Stage directors materialize this with her mimicking and cuing towards the right casket, which put

Bassanio in an unfairly advantageous position. The song he hears at that very moment is yet another hint. Despite her erudition and kind heart, as shown by her bravado in the courtroom, one feels repelled by her racist and derogatory comments expense of other suitors, only to exacerbate the poignant impression of anti-Semitism that pervades the play. So, she plays the role of a captive, dependent on her father's will and on Fortune, whereas she is all set and confident. Freud elaborated on this choice of three in his "Theme of the Three Caskets" (1954: 291–301), with parallels among Paris and three goddesses, Cinderella and her sisters and Fates. Cordelia and Cinderella are both humble and tacit, just as the plain, lead casket is actually the most valuable one. But choosing the silent one also means choosing death, which is precisely what King Lear does choosing Cordelia. The Fates are the tripartite representation of Woman as Mother, Lover and Earth (Death) as return to the original source (Jacobs, 2008: 32). The mask we wear for the public, the identity we generate and foster as who we want to pass ourselves off as, are Jung's *persona*, or Freud's *id*. Most of us have multiple *ids*, even unawares. Because we act all the time, playing our societal and familiar roles. Because "all men and women are merely players" (Shakespeare, 1997: 638).

So, Portia feigns a lawyer to save her husband's best friend and financier. A man who openly declares his love for Bassanio and does everything in his powers to make her husband give away his wedding ring, thus making him betray his oath, as he wants "his love to be valued against your wife's commandment" (Shakespeare, 1997: 447). So, the trial in the courtroom is not just about the pound of flesh and Shylock's revenge. It is a trial of Bassanio's love and it is a battlefield where Antonio remains defeated and alone, as they leave happily to celebrate and consume their marriage. While expecting Shylock's knife in his heart, Antonio tells Bassanio: "Bid her judge / Whether Bassanio had not once a love" (Shakespeare, 1997: 445). Antonio calls himself Bassanio's lover, which, admittedly, meant also a 'friend' in Elizabethan age. Portia calls him "the semblance of my soul" (Shakespeare, 1997: 442), aware that both of them love her husband equally. In the brilliant 2004 production of Yugoslav Drama Theatre, directed by Egon Savin, the gender-bending is additionally twisted with the leading actor Dragan Mićanović, playing Portia from the beginning of the play disguised as a woman, plays a woman disguised as a man. He strains himself to walk like a woman imitating masculine gait and modulate his voice accordingly. Back home, Portia and Nerissa play the role of offended wives whose respective husbands didn't keep the promise, to forgive them and let them end with "a round of flesh, instead of pound of flesh", as Joseph Pequigney punning suggests (1995: 180).

*METATHEATRE AND PLAY-WITHIN-THE-PLAY IN SHAKESPEARE
EXAMPLES OF HAMLET AND THE MERCHANT OF VENICE*

Metatheatre – conclusion

Polonius foresaw his death by recalling his role of the murdered Julius Caesar, so life now imitated art. Hamlet alludes to him as Jephtha (Shakespeare, 1997: 667), explaining that this “judge of Israel” had a treasure – a daughter he loved “passing well”. But he does not allow for the analogy that Polonius’ love for his daughter is tantamount. He feels that Ophelia is callously abused even by her own father.

After play within the play, we seem to get a play above the play for a good measure – the actor of the ongoing play summarizing the plot for the audience (both in the theatre hall and for the characters present on stage at the moment). Hamlet asks Horatio to report his cause to the “unsatisfied” and Horatio renders it as a story

Of carnal, bloody, and unnatural acts,
Of accidental judgments, casual slaughters,
Of deaths put on by cunning and forced cause,
And, in this upshot, purposes mistook
Fall'n on the inventors' heads...(Shakespeare, 1997: 688)

Portia and Nerissa also get an account of the trial and the aftermath, as they continue acting and feigning anger at their husbands. So, they promise to pay back in kind and cuckold them with the men who have got their rings. Portia decides to spare them the amazement and reveals

Here is a letter; read it at your leisure;
It comes from Padua, from Bellario:
There you shall find that Portia was the doctor,
Nerissa there her clerk: Lorenzo here
Shall witness I set forth as soon as you
And even but now return'd; I have not yet
Enter'd my house. (Shakespeare, 1997: 450)

Instead of an epilogue, the actors abstract themselves from their characters and give the audience a summary of what they have just seen, while still watching. No doubt this is the way to strike it home and impress the conclusion the author intended to be drawn, but it is enabled thanks to the power of theatricalisation and the truthful illusion of theatre. Just as metatheatre may function as a “reality check” and make us alive to the artificial nature of theatre, it also helps us believe, provided that our environment is already theatricalised. And the world of Elsinore certainly is: everybody is pretending, acting, and by doing so trying to conceal themselves and unveil others. Professor Nikola Koljević

elaborates on Andre Gide's idea that tragedy is based on the contrast between the hero and the role he is designated for, adding that Hamlet's escape from the dreadful role only by further theatricalisation of the world (Koljević, 2012: 216–17). The truth can be reached through delusion, imitating the real life events: if the world is a stage, the stage is the world (Milutinović, 1994: 46–47). The world of Belmont, on the other hand is like in illusion sharply contrasted to the gloomy reality of Venice: love romance, dreams coming true, fairy-tale ending... The Goddess of Death is transformed into Goddess of Love, as suggested in Freud's 1913 paper (Jacobs, 2008: 38), tragedy turns into comedy and Bassanio promises to "fear no other thing / So sore as keeping safe Nerissa's ring" (Shakespeare, 1997: 451).

References

- Alexander, N. (1971). *Poison, Play and Duel*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bate, J. (2009). *Soul of the Age: The Life, Mond and World of William Shakespeare*. London: Penguin.
- Bell, J. (2012). *On Shakespeare*. Sydney: Allen&Unwin.
- Davies, O. F. (2017). *Shakespeare's Fathers and Daughters*. London: Bloomsbury.
- Freud, S. (1954). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. (James Strachey, ed.). Volume XII (1911–1913) London: Hogarth Press.
- Greenblatt, S. (2001). *Hamlet in Purgatory*. Princeton: Princeton University Press.
- Jacobs, M. (2008). *Shakespeare on the Couch*. London: Karnac Books.
- Koljević, N. (2012). *Šekspir tragičar*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kostić, V. (2010). *Šekspirova dramaturgija*. Beograd: Stubovi kulture.
- Milutinović, Z. (1994). *Metateatralnost. Imanentna poetika drame XX veka*. Beograd: SIC.
- Pequigney, J. (1995). The Two Antonios and Same-Sex Love in *Twelfth Night* and *The Merchant of Venice*. In Barker, D. and Kamps, I. (eds.), *Shakespeare and Gender: A History*, pp. 178–196. London: Verso.
- Shakespeare, W. (1997). *The Complete Works*. (Wells, S. and Taylor, S., eds). Oxford: Oxford University Press.
- Welsh, A. (2001). *Hamlet in His Modern Guises*. Princeton: Princeton University, 2001. Retrieved 1/2/2006 from www.questia.com.

Nataša D. Šofranac
METATEATAR I DRAMA U DRAMI KOD ŠEKSPIRA –
PRIMERI *HAMLETA* I *MLETAČKOG TRGOVCA*

Rezime: Pojam celog sveta kao pozornice (*totus mundus agit histrionem*)⁸, sveprisutan u Šekspirovim dramama, objašnjava način na koji bitišu svet i čovečanstvo, ali može objasniti i postupke pojedinca i rasvetliti tajne koje realan pristup ne bi mogao da razreši. Prevlačeći tanak film sna da bi doprli do suštine stvarnosti, glumci vode publiku kroz tajne života, ali svedoci smo i kako to rade jedan za drugoga, kao njihovi likovi koji umetničkim tvorevinama prikazuju istinu, „držeći ogledalo spram prirode”⁹, kako glasi Hamletovo čuveno uputstvo gostujućim glumcima. Kad zamišljamo sve ljude kao glumce, to ne znači nužno generalizaciju o lažnom i pritvornom kod svih ljudi, članova porodice i stupnjeva na hijerarhijskog lestvici – reč je o ulogama koje nesvesno igramo, koje smo dobili rođenjem ili sun am ih nametnule okolnosti. Takva je Hamletova uloga osvetnika, njemu tako neprirodna i teška; takva je i Ofelijina uloga mamca – njih dvoje se često porede sa glumcima koje zbunjuju kontradiktorna uputstva režisera – očeva. Porcija u Veneciji nije imala takve poteškoće, iako je na početku ispoljila znake hamletovske depresije. Igrala je svoju ulogu sa kratkoročnom svrhom i vratila se u sigurnu luku gde, za razliku od Elzinora, niko nije pokušavao da joj “iščupa srce tajne”¹⁰, čim se reši zagonetka sa tri kovčežića. Njena drama u drami imala je pod-zaplet “u kome će uhvatiti savest”¹¹ svog muža i odneti pobeđu nam svojim rivalom u ljubavnom trouglu. Ostvarivši misiju, vraća se u tradicionalnu ulogu žene i zaboravlja na ozlojeđenost zbog izdaje.

Ključne reči: Šekspir, metateatar, pozornica, drama, uloge, svet, rod.

⁸Moto na ulazu u Šekspirovo pozorište Globe, izgrađeno 1599. godine

⁹*Hamlet*, III.ii. 22–23

¹⁰*Hamlet*, III.ii. 33.

¹¹*Hamlet*, II.ii.568.

Andelka M. Gemović

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
andjelkagemovic@hotmail.com

TOYING WITH LITERATURE: *WYRD SISTERS* AS A MEANS OF PARODYING SHAKESPEARE'S WORKS

Abstract: The paper focuses on Terry Pratchett's novel *Wyrd Sisters* and includes its brief analysis in terms of exploring the similarities between the aforementioned novel and the works of Shakespeare. The aim is to discover different layers of parody present in *Wyrd Sisters* related to both works and the life of William Shakespeare as well as to reveal potential intentions of the writer to create such parody. Due to the fact that parody can be seen as a witty game that imitates, often in order to criticize, it is crucial to elaborate on various aspects Pratchett opts to mock. By playing the game of parodying, Pratchett manages not only to entertain and mock but also to make his readers wonder and self-reflect. Since Pratchett is known as a humanist who advocated subjectivity, individuality, and multiplicity of perspectives in all spheres of life, the paper proposes that the parody of Shakespeare's works can be considered as a means of toying not only with literature but also with reality. The paper finally aims to determine whether and to what extent Pratchett designs and parodies characters, social situations, and surroundings in order to point to all the faults and wrongs recurring in our world.

Keywords: William Shakespeare, Terry Pratchett's parody, *Wyrd Sisters*, *Macbeth*.

Introduction

Sir Terry Pratchett (1948–2015) was an English author who wrote numerous fantasy and comical works and is best-known for his enormous collection of novels called Discworld series. His vast popularity is reflected in the fact that he was the best-selling writer in the UK during the 1990s as well as that his books were translated in 37 languages and sold in more than 85 million copies all over the world. Besides, he was knighted for his services to literature by the Queen in 2009 and, among many other awards, received World Fantasy Award for Life Achievement in 2010.

Discworld is a world inhabited by a variety of species including dwarfs, trolls, dragons, the undead, wizards and gods who play board games to determine the outcome of events or fate of characters' lives. Although the above-mentioned

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

does sound like a typical fantasy world, Pratchett's novels are abundant with strategies that serve to subvert the reader's expectations of plot development and the genre in general. Instead of zombies being dreadful creatures of the night, dwarfs and trolls involved in an endless war and resentment, and rightful kings being led by the destiny to rule, all the species on the Discworld get regularly boozed up together, long lost heirs to the throne prefer theatre to the crown, gargoyles are employed in the City Watch and the gods are so vain that they break infidels' windows. Pratchett combines his witty humor and fantasy genre to create an extraordinary world that draws the attention of innumerable readers from all over the world.

Pratchett's humor is regarded as the main obstacle for his works to receive the attention of critics. Humor is considered to be the opposite of serious and therefore humorous fiction is often seen as trivial entertainment. This paper argues that despite belonging to the genre of comic fantasy, Terry Pratchett's works, as will be shown in the example of *Wyrd Sisters*, involve serious engagement with the real world while the very genre of humorous fantasy further enables the readers to comprehend reality. Since the genre of fantasy is often scorned by academia or regarded unworthy of critics' attention, it is crucial to highlight complex references and background processes of Pratchett's plots which can be read either as mere entertaining novels or appreciated for their multilayered profoundness. As Bryant (1998: 3) claims, "from a postmodern point of view, there is no reason for the Discworld novels to receive less critical attention than any other works of fiction: the barriers between 'high' and 'low' culture are no longer relevant". Pratchett himself elaborates on his views regarding the genre of fantasy.

I now know that almost all fiction is, at some level, fantasy. What Agatha Christie wrote was fantasy. What Tom Clancy writes is fantasy. What Jilly Cooper writes is fantasy – at least, I hope for her sake it is. But what people generally have in mind when they hear the word fantasy is swords, talking animals, vampires, rockets (science fiction is fantasy with bolts on), and around the edges it can indeed be pretty silly. Yet fantasy also speculates about the future, rewrites the past and reconsiders the present. It plays games with the universe. (Pratchett, 2015: 61)

Another recognizable feature in Pratchett's novels is his authentic writing style which employs and combines a variety of elements including comic and blunt expressions, parody, excessive and detailed footnote explanations as well as unconventional epic plotlines. Moreover, his works are abundant with intertextual references, especially parody, as is noticeable and is to be explored in the novel in

question. Namely, in *Wyrd Sisters* Pratchett principally parodies *Macbeth* but also occasionally refers to the very life and other works of the famous playwright. By discovering and illustrating the parallels drawn between the novel and Shakespeare's work in question, the author of the paper primarily intends to underline the parodic elements present. Moreover, the aim is to explore Pratchett's background intentions of implementing parody in *Wyrd Sisters*. Regarding the matter, the author of the paper would argue that he does not employ parody as a mere tool of literature mockery, but rather to point out, criticize, question and ridicule the issues related to different aspects of real life, including theology and religion, philosophy, music, literature and its criticism, educational systems, history and the fact that it is written by winners, dictatorship and governing systems, and as it is to be elaborated on in the case of *Wyrd Sisters*, social and cultural narrow-mindedness, blind conformity, and inability to embrace one's own individuality as well as accept it in others. Even though the writer's intention is not always transparent, it can be suggested that all the characters, situations, and the plot of *Wyrd Sisters*, but also of his other novels, are created and designed to mirror our reality and lead the readers along the path of self-reflection and questioning the legitimacy of the contemporary world.

Firstly, the notion of parody is to be thoroughly explained and defined as well as its relevance to the topic. Secondly, the setting of the novel alongside its resemblance to *Macbeth* is to be depicted with special reference to the most prominent parodic elements that play with the readers' expectations. In addition, the instances of parody are to be exemplified and analyzed in terms of the topic of the paper. Finally, the author of the paper is to present conclusions on the implementation and background intentions of Pratchett's parody alongside the benevolent moral of the novel Pratchett wants to convey.

Parody

The term parody originates from the old Greek language or, more precisely, the words *para* which means 'besides' or 'parallel to' and *oide* which means 'ode' or 'song'. *Merriam Webster Dictionary* describes it as "a literary or musical work in which the style of an author or work is closely imitated for comic effect or in ridicule" ("Parody", n.d.). Similarly to this view, Jameson (1991: 113) believes that "the general effect of parody is – whether in sympathy or with malice – to cast ridicule". The same stance is shared by Genette (1997) and Rose (1995). Namely, Genette (1997: 28) claims that parody is simply a "playful" mood of a certain previously written text whereas Rose (1995: 52) sees it as "comic refunctioning of preformed linguistic or artistic material". As it is obvious from the above-mentioned definitions, there is a general, chiefly accepted

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

impression that parody can be seen only as an inferior form or burlesque which serves as mere entertainment and mockery.

However, Dentith (2000: 6) concludes that “because of the range of different practices to which it alludes, and because of differing national usages” there is no suitable classification of parody. In addition, regarding the common belief that parody must include the comic effect, the same author advocates that “parody in writing like parody in speech is a part of the everyday process by which one utterance alludes to or takes its distance from another” (2000: 10). In other words, he remarks that parody is one of many possible reactions to a certain text. As such, it expresses attitude with the purpose of persuading the receivers to react and comprehend the text in the same way. Finally, he offers a definition of parody which states that “parody includes any cultural practice which provides a relatively polemical allusive imitation of another cultural production, or practice” (Dentith, 2000: 9). His viewpoint seems far less narrow and considerably more pragmatic since it acknowledges the possibility of different intentions one can bear in mind when choosing to employ parody.

Similarly, Hutcheon (1985: 32) claims that “there are no transhistorical definitions of parody” and that its meaning changes over time. Also, she suggests that the view on parody as a mocking device is rather restrictive and defines it as “a form of imitation, but imitation characterized by ironic inversion, not always at the expense of the parodied text” (Hutcheon, 1985: 33). She also specifies it as “self-reflective” and “ironic mode of intertextuality” that enables the readers to revisit and thus rethink certain matters (Hutcheon, 2004: 225).

Parody belongs to intertexts due to its clearly visible dependence on a certain previously written text and thus is often not regarded as an original text. Barthes (1977: 53) presents his view on the originality of parodic texts and claims that “with parody – as with any form of reproduction – the notion of the original, as rare, single and valuable is called into question.” In the light of this perspective, Hutcheon claims the following:

Parody is a perfect postmodern form, in some senses, for it paradoxically both incorporates and challenges that which it parodies. It also forces a reconsideration of the idea of origin or originality that is compatible with other postmodern interrogations of liberal humanist assumptions. (Hutcheon, 2004: 11)

In addition, Hutcheon believes that the purpose of parody is to question whether the concepts presented in the original work are valid. From her point of view, parody calls our attention to “the entire representational process” as well as “the impossibility of finding any totalizing model to resolve the resulting postmodern contradiction” (Hutcheon, 1989: 93). This feature of parody is vital

for *Wyrđ Sisters* where the readers are constantly aware of the afore-mentioned postmodern contradictions due to the fact that Pratchett questions genuineness, validity and common sense in Shakespeare's *Macbeth*. Therefore, instead of scorning the notion of parody, the author of the paper chooses to regard it as a postmodern tool that plays with its audience for different reasons, one of them being, as in *Wyrđ Sisters*, to propose a new point of view by making the readers rethink certain conventional paradigms.

Furthermore, the referential nature of parody must be mentioned and briefly explained. Although parody is always derivative since it relies on (an)other text(s), it is not limited to the re-writing of a certain genre or type of text(s). Rather, it is present in numerous genres, real-life situations, and forms of art that can be more or less parodic, ranging from very parodic to non-parodic. Therefore, sometimes the presence of parody is more notable whereas in other situations it is barely or not notable at all. Still, in accordance with the theory of intertextuality, which advocates that all texts, ever written or to be written, are a limitless whole and that they are all interconnected (Kristeva, 1980: 23), a majority of texts involve a certain amount of parodic elements. Moreover, as stated, every parody has its source(s) from which inspiration is sought. The most obvious and relevant text that a certain parody relies on is called the precursor text. For instance, in the case of *Wyrđ Sisters*, the precursor text is, as mentioned, Shakespeare's *Macbeth* since the play provides frames in which the novel unfolds and evolves.

Lastly, in order for parody to fulfill its primary intention, and that is to refer to another text with the aim of mockery, critique or showing attitude, it is essential for the audience to recognize the precursor text and create mental links to the rewritten text. In the case when the audience fails to recognize the parodied text, the purpose of creating the parody remains unsatisfied. Since audience recognition is a crucial element of a successfully realized parody, Norrick (1989: 131–132) advocates that parody neither criticizes nor challenges the readers but rather, after being recognized, allies with them against the third party.

All in all, the main points on parody relevant to this paper include the following: Firstly, regardless of the commonly accepted attitude that parody serves as a means of mockery and casting ridicule, this is not its only purpose. Rather, it can be employed to mirror, criticize and point out certain matters which the text is related to or directed against. Moreover, it can be a powerful tool that depicts its author's reaction to a certain phenomenon, which is often used to persuade the audience to adopt the same opinion and ally with the very author against the third party. In order to achieve the goal of parody, it is necessary for the audience to recognize the precursor text and create a connection, or even raise

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

certain expectations regarding the development and final outcomes of the parodic text. Finally, as stated, there is a disparity in opinions regarding the matter of whether parody can be considered an original artistic text. Nevertheless, according to the theory of intertextuality, a text cannot be entirely original or completely isolated from the rest, and thus, all of them involve a certain amount of parodic elements that are sometimes transparent, as in the case of *Wyrd Sisters*, and sometimes more latent or irrelevant for the writer's purpose.

Now that the notion of parody is presented and defined, the following part of the paper is to deal with examples of it in the novel *Wyrd Sisters*. Besides illustrating the instances involving the parody of Shakespeare's life and works, they will be analyzed with the aim of uncovering Pratchett's background intentions of drawing these parallels between his novel and *Macbeth*.

Parody of Shakespeare in *Wyrd Sisters*

Wyrd Sisters is the sixth novel of the Discworld series published in 1988. As stated in the Introduction, this novel incorporates and combines parody, postmodern techniques and Pratchett's humanist beliefs in order to discuss literature and everlasting conflict between "high" and "low" literary genres alongside absurd but seemingly unbreakable social paradigms as well as to challenge the widely accepted concept of onesidedness of reality.

Taking into account the plot of the novel, the most noticeable parodied elements are those referring to *Macbeth*. First and foremost, the story takes place in the Kingdom of Lancre whose description greatly resembles Scotland from *Macbeth*. Moreover, Duke Felmet, who is persuaded into the misdeed by his wife, Duchess Felmet, murders his cousin, King Verence, and exiles his infant son. Also, as is typical in Shakespearian tragedies, but especially prominent in *Hamlet*, the late king's ghost wanders the castle seeking the means to avenge his death. As it is obvious, the links between the precursor texts and the novel are established, especially in terms of the main events of the plot – regicide, the usurpation of the throne and treason. However, Pratchett's folksy dialogues reveal parodic intent, which is notable from the following passage. As it becomes apparent, Granny's casual attitude towards the conditions of ascending the throne parodies Shakespeare's dignified perception of regicide.

"If you think so much of the old king, you don't seem very worried about him being killed. I mean, it was a pretty suspicious accident."

"That's kings for you," said Granny. "They come and go, good and bad. His father poisoned the king we had before." [...] "Only now no-one must say Felmet killed the king," said Magrat [...] "He said anyone saying different will see the inside of his dungeons, only not for long."

He said Verence died of natural causes.”

“Well, being assassinated is natural causes for a king.”

(Pratchett, 1988: 59–60).

Although the analogy between the works is already indisputable, the title of the novel reveals another attempt to create the link between *Macbeth* and the novel but also Pratchett’s struggle against widely acknowledged societal patterns. Firstly, the old variant of spelling the phrase *weird sisters* is exactly as the title of the novel reads – *wyrd sisters*. The title can allude to the Fates, prominent characters in Greek, Norse, and many other mythologies, who were the ones responsible for determining the outcome of important events and people’s lives. However, this mythological allusion is not the only one intended. Rather, Pratchett creates a strong reference to the three witches from *Macbeth* which is prominent on the very first page as well as throughout the novel. The examples from both *Macbeth* and *Wyrd Sisters* are respectively presented below for comparison.

(Thunder and lightning. Enter three Witches)

First Witch: When shall we three meet again, In thunder, lightning, or in rain?

Second Witch: When the hurlyburly’s done, When the battle’s lost and won.

Third Witch: That will be ere the set of sun. (Shakespeare, 2008: 4)

“The wind howled. Lightning stabbed at the earth erratically, like an inefficient assassin. Thunder rolled back and forth across the dark, rainlashed hills. [...] It illuminated three hunched figures. As the cauldron bubbled an eldritch voice shrieked: ‘When shall we three meet again?’ There was a pause. Finally another voice said, in far more ordinary tones: ‘Well, I can do next Tuesday.’” (Pratchett, 1988: 5)

By putting these two radically different scenes into the same frame, Pratchett establishes incongruity which leads to initializing the primary instance of the humorous effect. The reference to *Macbeth* is rather explicit and it guides the readers towards drawing links, relating the two scenes and, consequently, forming certain expectations regarding the plot of the novel. However, Pratchett’s version abruptly deviates from the well-known, anticipated malicious scene, towards the unexpected but ordinary, mundane atmosphere, which causes the comic elements to become more apparent. In addition, the sentence “When shall we three meet again?” plays an important role since it transfers *Macbeth*’s ominous mood to Pratchett’s novel. Still, the answer in the novel “Well, I can do next Tuesday” can be seen as a deliberate detour from the precursor text with the purpose of introducing casual and light-hearted tone. Instead of using a

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

mysterious riddle to emphasize the occult, Pratchett presents his witches as ordinary humans with a regular concept of time and informal, even chatty, mode of conversation. In addition, when presenting a sinister Sabbath of evil magic practitioners as a nonchalant tea party, Pratchett subverts the conventional outcome, plays with the readers' expectations and thus toys with the perception of different genres and literature in general.

In accordance with Hutcheon's (1985: 28) view that parody is a form of "self-reflexivity" which "recirculates rather than immortalizes", *Wyrd Sisters* reflects, questions and highlights different elements of *Macbeth*. Among others, Pratchett subverts the culturally accepted motif of the wicked witch by retelling the story in a different manner. He deconstructs and confronts the prejudiced stereotype in order to reveal its deception. Namely, he places Discworld's witches in the plot and setting of *Macbeth* since "it's quite hard to make up anything new and it's a shame to see the old stuff lost" (Pratchett, 2000: 167). By depicting the three witches in *Wyrd Sisters* as practical, simple, and unique characters as well as completely opposite of the evil witch stereotype, Pratchett advocates subjectivity and praises the existence of different perspectives on the same matter, possibly with the aim of causing the readers to reconsider or merely take time to question their frequently stereotypical and prejudiced attitudes.

In relation to the former, the title of the novel must be mentioned once again. Namely, Shakespeare's *Macbeth* bears the title that corresponds to the name of the main character in the play. In the same fashion Pratchett titles his novel *Wyrd Sisters* to denote that the witches have a central role instead of being mere side characters who trigger the plot, as in *Macbeth*. This distribution of roles develops and individualizes the witch characters and grants them the part of heroines as opposed to Shakespeare's one-sided ill omens.

Another reference becomes apparent in the same scene while the witches are still in the moor. Firstly, the example from *Macbeth* will be presented after which Pratchett's version will be shown in order for similarities and incongruities to be underlined.

Second witch: By the pricking of my thumbs, something wicked this way comes. (Shakespeare, 2008: 86)

Granny Weatherwax paused with a second scone halfway to her mouth. "Something comes," she said. "Can you tell it by the pricking of your thumbs?" said Magrat earnestly. Magrat had learned a lot about witchcraft from books. "The pricking of my ears," said Granny. She raised her eyebrows at Nanny. Old Goodie Whemper had been an excellent witch in her way, but far too fanciful. Too many flowers and romantic notions and such. (Pratchett, 1988: 17)

The element of an upcoming visitor is notable in both works. By employing parody in this scene, Pratchett mocks the obscure words the witch in *Macbeth* utters to reach the conclusion. As opposed to this sinister manner of predicting future events, Pratchett endows his witches with logic and wit since according to him witchcraft is a rational and pragmatic science. Thus, in order to practice it, one does not need supernatural powers but rather well-operated intellect, which he refers to as headology. He opposes Granny, an old and experienced witch, to Magrat who has recently joined their coven and has, like Shakespeare, overly fanciful and stereotypical views on the notion of magic. Once again, the incongruity arises between the conflicting perceptions of witchcraft, which emphasizes the humorous effect. However, humor is not the only element achieved through the use of parody. Once more, Pratchett breaks the paradigm abundant with stereotypes and toys with the readers' expectations for the purpose of influencing their self-inquiry but also challenging biased mindsets that unfortunately prevail in our society.

The following excerpt serves to yet again deconstruct the wicked witch myth and parody the common and generally accepted attitude. Duke Felmet portrays a prejudiced society whose perception of witches is ridiculed and greatly opposed to Pratchett's protagonists.

"Admit it – she offered you hedonistic and licentious pleasures known only to those who dabble in the carnal arts, didn't she?"

The sergeant stood to attention and stared straight ahead.

"No, sir," he said, in the manner of one speaking the truth come what may. "She offered me a bun." (Pratchett, 1988: 49)

Another motif found in *Wyrld Sisters*, common to *Macbeth* and Shakespeare's *Hamlet*, is the phenomenon of the ghost. As opposed to Shakespeare's depiction of the ghost as a revengeful phenomenon which appears and disappears without further explanation, the ghost in *Wyrld Sisters* belongs to the Discworld, the world bursting with magic. There, ghosts are ordinary inhabitants, and in the case of the late king, the readers gradually become familiar with his thoughts, spare-time activities, hobbies and foolish incompetence to adjust to his new state which contributes to the humorous effect in the novel. Pratchett parodies a common belief that the world of ghosts is eerie and terrifying by humorously depicting tough situations that a regular ghost frequently faces. The following instances from *Wyrld Sisters* illustrate the ghost's miserable life.

"You can't leave me like this!" he repeated, in the face of the evidence.

Death turned to him. I CAN, he said. YOU'RE UNDEAD, YOU SEE. GHOSTS INHABIT A WORLD BETWEEN THE LIVING AND THE

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

DEAD. IT'S NOT MY RESPONSIBILITY. He patted the king on the shoulder. DON'T WORRY, he said, IT WON'T BE FOREVER.

"Good."

IT MAY SEEM LIKE FOREVER.

(Pratchett, 1988: 11)

It took him a mere twenty seconds to learn that, to the great many things a ghost cannot do, should be added the mounting of a horse. He did succeed in getting into the saddle, or at least in straddling the air just above it, but when the horse finally bolted, terrified beyond belief by the mysterious things happening behind its ears, Verence was left sitting astride five feet of fresh air. (Pratchett, 1988: 13)

It [the kitchen] was full of ghosts. But they weren't human. They weren't even protohuman. They were stags. They were bullocks. They were rabbits, and pheasants, and partridges, and sheep, and pigs. There were even some round blobby things that looked unpleasantly like the ghosts of oysters. They were packed so tightly that in fact they merged and mingled, turning the kitchen into a silent, jostling nightmare of teeth and fur and horns, half-seen and misty. Several noticed him, and there was a weird blaring of noises that sounded far-off, tinny and unpleasantly out of register. Through them all the cook and his assistants wandered quite unconcernedly, making vegetarian sausages. (Pratchett, 1988: 76)

It can be concluded that Shakespeare's ghosts are described stereotypically, like inexplicable entities which abruptly appear simply to expose a horrible truth that affects the unfolding of the plot. Nevertheless, Pratchett's ghost overcomes the limits of the stereotype since his character is fully developed and the readers are well informed of his thoughts, identity crisis, and conduct.

The following passage questions the unilateral perspective on reality and aims to blur the borderline between "superior" and "inferior" literature by depicting the validity and value of both depending on the purpose of the author(s):

To his horror he realized the duke was weeping. The Fool fumbled in his sleeve and produced a rather soiled red and yellow handkerchief embroidered with bells. The duke took it with an expression of pathetic gratitude and blew his nose. Then he held it away from him and gazed at it with demented suspicion.

"Is this a dagger I see before me?" he mumbled.

"Um. No, my lord. It's my handkerchief, you see. You can sort of tell the difference if you look closely. It doesn't have as many sharp edges. (Pratchett, 1988: 85)

The question "Is this a dagger I see before me?" is used to facilitate audience recognition of *Macbeth* and implies that this scene includes parodic elements. The following example is a part of Macbeth's soliloquy:

Is this a dagger which I see before me,
The handle toward my hand?
Come, let me clutch thee. I have thee not, and yet I see thee still.
(Shakespeare, 2008: 35)

Although the scene in question takes place before the murder is committed, Lord Macbeth shows signs of insanity and since he is tormented by guilt, he experiences these vivid yet frightful hallucinations. As opposed to his madness, Duke Felmet, a character parallel to Lord Macbeth, is depicted as absurd and foolish, which creates disparity and thus emphasizes parody. Felmet's silly comparison of the murder weapon and a colorful handkerchief, alongside his overreaction, enables the readers to suddenly comprehend the radical difference between the texts. In *Wyrđ Sisters*, this discrepancy was purposefully devised to point out the fact that a seemingly singular frame is not always applicable to the same individuals, contexts, and situations. Once again, Pratchett supports the concept of multiple truths and at the same time rejects commonly accepted generalizations. He intends to disappoint the readers and taunt their expectations of the grand narrative in order to prove that the recycled version of the scene is just as appropriate and suitable for the context. In *Macbeth*, the question "Is this a dagger which I see before me" is rhetorical, therefore, not meant to be answered, and yet the Fool in the novel provides the Duke with meticulous clarification of the distinction between the two objects. Moreover, the contrast between solemnness and foolish absurdity adds to the humorous effect but also promotes Pratchett's postmodern views that a certain event can and should be regarded from different perspectives. Therefore, it implies that there is no absolute truth nor omnipresent grand narrative applicable to a variety of distinctive situations, plots, characters or people. By parodying *Macbeth* and to a certain extent other Shakespeare's works Pratchett intends to "engage dialogically and critically with *Macbeth*; elements of which are pilfered from the genre of tragic drama and transplanted into a comic fantasy novel to subversive effect" (Arasu, 2019: 8).

Miller (2011: 3) discusses Pratchett's humanism and states that there is a common cultural and social disorder surrounding the circumstances of the creation of both *Wyrđ Sisters* and *Macbeth*. She relies on Hunt's (cited in Miller, 2011: 3) interpretation that both postmodernists and Jacobean share a similar

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

experience of chaos (as portrayed through the works from both periods), although in strikingly different environments. Therefore, the author of the paper would suggest that by parodying Shakespeare's perception of disorder in Jacobean England, Pratchett displays his own experience with the chaotic society of our time. *Wyrd Sisters* encompasses two different and far apart periods that involve comparable social issues related to the opposition of god and individual, belief in the supernatural and reason, unilateral truths and subjectivity. Since Pratchett's postmodernism and intention to parody greatly rely on the promotion of humanism, it is rather important to define the term. Holman & Harmon (1992: 223) consider humanists to have "an attitude that tends to exalt the human element, as opposed to the supernatural, divine elements" while Dollimore (1990: 480) claims that "Marxist humanism has affirmed a faith in Man, the individual". The described views are acknowledged by Pratchett whose humanism is one of the crucial features of the parody of *Macbeth*. The author refuses to profess the existence of destiny and divinity and by doing so he dismisses the binary opposition of good and evil. Instead, human truthfulness to oneself and one's personal judgment are praised. For instance, in *Wyrd Sisters* both the "good king", King Verence, and the "bad king", King Felmet share the same fate of becoming ghosts after death. By doing so, Pratchett ridicules religious inhibitions and promises of the Kingdom of Heaven that often govern decision-making both in *Macbeth* and reality and at the same time attempts to influence the readers to act according to their own conscience and desires rather than out of fear of eternal damnation. Mendlesohn (2000: 240) explains that "the moral structure of Pratchett's work rests on a conviction that only personal integrity is a useful foundation for free will and true choice". His characters, in this case Granny and Nanna, develop their perspectives on right and wrong without the pressure of social and religious constraints. These witches can participate in deeds, both bad and good, benevolent and maleficent, depending on their own judgment of the situation.

It was previously noted that not only the works but also Shakespeare as an individual is referred to in the novel. He is portrayed through the character of Hwel, the playwright who writes oddly similar speeches to *Henry IV*, *Henry V* and *As You Like It* (Butler, 2001: 31). In addition, he is accompanied by the group of actors that can be regarded as an equivalent to strolling players traveling around Europe in Shakespeare's times. Finally, the theatre building in which Hwel's plays are performed is called the Dysc which is an obvious allusion to the Globe, especially when the shape of Discworld is taken into account. All of the above- mentioned parallels serve the sustenance of the interconnectedness of the

novel and its precursor texts while facilitating audience recognition and firmly establishing the presence of parody.

Conclusion

The paper elaborated on the use of parody as a means of toying with literature in Terry Pratchett's novel *Wyrd Sisters*. More precisely, its aim was to explore the implementation of parodic elements that refer to William Shakespeare and his works as well as to uncover the possible background intentions of such implementation.

In order to appropriately and orderly conduct the analysis, the first part of the paper dealt with the notion of parody. The viewpoint on this notion acknowledged in the paper is the one shared by Hutcheon (1985) and Dentith (2000) who claim that the use of parody is not restricted to mockery and casting ridicule. Rather, these authors explain that parody can be employed for a variety of purposes and to different extents, depending on the reason for its implementation. For instance, Hutcheon claims the following:

It is precisely parody—that seemingly introverted formalism—that paradoxically brings about a direct confrontation with the problem of the relation of the aesthetic to a world of significance external to itself, to a discursive world of socially defined meaning systems (past and present)—in other words, to the political and the historical. (Hutcheon, 2004: 22)

The following part of the paper was dedicated to the analysis of the excerpts from *Wyrd Sisters* and the most noticeable text parodied in it, Shakespeare's *Macbeth*. The very novel was chosen for the analysis since it is one of the best representatives of the obvious and deliberate parody employed for the purpose of promoting Pratchett's humanism and criticizing commonly accepted stereotypes and prejudice. In order to discuss the afore-mentioned, numerous scenes were compared and contrasted, which is followed by elaborate speculation and commentary regarding Pratchett's resolute detour from the precursor text. For instance, instead of presenting his witches in a stereotypical manner, Pratchett chose to separately develop each of them in terms of both physical appearance and personality. Although the witches from *Macbeth* and *Wyrd Sisters* seem relatable in both opening scenes, Pratchett enriches his characters with sets of different traits, until they surpass the boundaries of the witch stereotype. Besides, while Shakespeare's witches are vicious, foul, and disregardful of their actions, Pratchett's coven is beneficial, sensible, logical, reliable, and, each member in a different way, kind and sympathetic. Similarly, his equivalent of Lord Macbeth is far from a deprived tragical character

*TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS*

struggling with guilt. Rather, he is a foolish and trivial caricature who fails to hide his immoral deeds due to his incapability, lack of judgment and clumsiness. In addition, Shakespeare's ghosts are depicted as horrifying phenomena rather than characters, whereas Pratchett's ghost of the late king is a fully developed individual who struggles to adapt to his new state of being an invisible entity with limited abilities. Finally, Shakespeare as an individual was portrayed through the character of Hwel, the playwright who writes sonnets, speeches, and plays which are performed in Discworld's version of the Globe called the Dysc.

In the case of *Wyrd Sisters*, Pratchett aspires to question the existence of destiny, to dialogize Shakespeare's works and their validity as well as to deconstruct deeply rooted attitudes that rule and mislead our society. He promotes humanism and sovereignty to act in accordance with one's true self in preference to artificial and chaotic dominance of godliness and belief in a higher power over individuality. It can be argued that Pratchett's Discworld certainly is a skillful imitation of our world, although not one created to entertain but quite the opposite, to interpret in order to criticize, inform and caution. As Hutcheon (2004: 27) puts it, the inclusion of parody is "never necessarily to exclude seriousness and purpose in postmodernist art".

All things considered, the author of the paper would conclude that parody serves as a means of criticizing biased and discriminatory attitudes. *Wyrd Sisters* conveys remarkably humane, philanthropic and influential morals that become apparent once the readers manage to detect and comprehend the thoroughly devised mechanism of subverting, questioning, criticizing, and distorting the commonly acknowledged social paradigm and prejudiced universalities. It discards the superiority of great narratives and the anticipation of destiny to be fulfilled. This novel, along with its parodic elements, challenges the predetermined and rigid uniformity by advocating the fact that there is no singular or particularly adequate fashion of interpretation. On the contrary, Pratchett implies that the perception depends on unique contexts, subjective experiences and individual differences that should never be neglected or objected to, but rather cherished and celebrated. In other words, Pratchett's *Wyrd Sisters* attempts and undoubtedly succeeds to offer a deeper understanding of what it means to be an ordinary human.

Since without exception all his Discworld novels deal with social issues and faulty aspects of our reality, at least to a certain extent, the author of the paper suggests that some further research be conducted regarding the critique of the political and educational systems in the City Watch series.

References

- Arasu, P. (2019). All the Disc's a Stage: Terry Pratchett's 'Wyrd Sisters' as Metafiction. *Colloquy* 38, 3-19.
- Barthes, R. (1977). *Image Music Text*. London: Fontana Press.
- Bryant, C. (1998). *Postmodern Parody in the Discworld Novels of Terry Pratchett* (bachelor thesis). University of Plymouth, Plymouth, the United Kingdom.
- Butler, A. (2001). *The pocket essentials: Terry Pratchett*. Harpenden: Pocket Essentials.
- Dentith, S. (2000). *Parody*. London: Routledge.
- Dollimore, J. (1990). Shakespeare, Cultural Materialism, Feminism and Marxist Humanism. *New Literary History*, 21(3), 471-493.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Lincoln: University of Nebraska.
- Holman, H. & Harmon, W. (1992). *A Handbook to Literature*. New Jersey: Wiley, John & Sons, Incorporated.
- Hutcheon, L. (1985). *A Theory of Parody*. Cambridge: Methuen & Co. Ltd.
- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London & New York: Routledge.
- Hutcheon, L. (2004). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
- Mendlesohn, F. (2000). Faith and Ethics. In A. Butler, E. James and F. Mendlesohn (Eds.), *Terry Pratchett: Guilty of Literature* (pp.145-161). Baltimore: Old Earth Books.
- Miller, J. (2011). *Terry Pratchett's Literary Tryst with Shakespeare's Macbeth: A Postmodernist Reading with a Humanist Guide* (outstanding honors theses). University of South Florida, Tampa, the United States of America.
- Norrick, N. R. (1989). Intertextuality in humor. *Humor – International Journal of Humor Research* 2 (2), 117–139.
- “Parody.” (n.d.) In *Merriam-Webster.com Dictionary*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/parody>.
- Pratchett, T. (1988). *Wyrd Sisters*. New York: Harper.
- Pratchett, T. (2000). Imaginary Worlds, Real Stories. *Folklore*, 111(2), 159-168.
- Pratchett, T. (2015). *A Slip of the Keyboard: Collected Nonfiction*. New York: Anchor.

TOYING WITH LITERATURE: WYRD SISTERS AS A MEANS OF PARODYING
SHAKESPEARE'S WORKS

Rose, M. A. (1995). *Parody: Ancient, Modern, and Post-Modern*.
Cambridge: Cambridge University Press.
Shakespeare, W. (2008). *Macbeth*. London: GlobalGray.

Andelka M. Gemović
IGRANJE SA KNJIŽEVNOŠĆU: *SESTRE PO METLI* KAO SREDSTVO
PARODIRANJA ŠEKSPIROVIH DELA

Rezime: Tema ovog rada je analiza sličnosti romana *Sestre po metli* iz ciklusa *Disksvet* Terija Pračeta sa određenim delima Vilijama Šekspira poput *Hamleta* i *Magbeta*. Pračetova parodija se bavi kako delima Vilijama Šekspira, tako i njegovim životom, te je cilj ovog istraživanja predstavljanje različitih nivoa parodije prisutnih u romanu *Sestre po metli* i, još važnije, otkrivanje piščevih namera za stvaranje ove parodije. Parodija se može smatrati dovitljivom igrom koja imitira, često radi kritikovanja određene pojave. U Pračetovim romanima parodija se neretko javlja, a posebno u delu *Sestre po metli* u kome pisac ismeva različite aspekte opšte kulture (nekulture), književnosti i društva. Kreirajući i učestvujući u igri parodije, Pračet zabavlja čitaoce navodeći ih da se pitaju i preispitaju, što se može smatrati jednom, možda i glavnom njegovom namerom i inspiracijom za pisanje ovog romana. Uzimajući u obzir da je bio poznat kao humanista koji je podržavao subjektivnost, individualnost i višestrukost perspektiva u svim elementima i sferama života, ovo istraživanje posmatra parodiju kao sredstvo igranja sa književnošću, ali i sa stvarnošću savremenog društva. Istraživanje će se prvenstveno baviti pojmom i definicijom parodije kao i značajem parodije u delu *Sestre po metli*. Okolnosti u romanu i njihova sličnost sa Šekspirovim životom i delima će takođe biti detaljno predstavljene i analizirane, pri čemu će se posebna pažnja posvetiti najprominentnijim elementima koji se bave parodijom i igranju sa očekivanjima čitalaca. Iz kojih razloga Pračet stvara parodiju kojom ismeva književnost i društvo? Cilj istraživanja je da analiziranjem ovih problema zaključi da li i do koje mere Pračet stvara i parodira likove, društvene situacije i okruženje kako bi ukazao na sve što je disfunkcionalno i pogrešno u modernom društvu.

Ključne reči: Vilijam Šekspir, Teri Pračet, *Sestre po metli*, *Magbet*, parodija, književnost, disfunkcionalno društvo, igra.

Svetlana E. Tomić
Fakultet za strane jezike Alfa BK Univerzitet
Beograd
tomic.svetlana@gmail.com

IGRE, KNJIŽEVNOST I SRPSKO DRUŠTVO U DRUGOJ POLOVINI 19.VEKA

Apstrakt: Cilj ovog rada je da pomoću različitih izvora i više disciplina opiše vrste igara i odnos pojedinaca prema društvenoj normi u Srbiji druge polovine 19.veka. Od primarnih izvora koristila sam tekstove koji ukrštaju različite vremenske i žanrovske perspektive: beletrističku, dokumentarističku prozu i periodičnu štampu druge polovine 19.veka, ali i autodokumentaristička dela sa početka 20.veka u kojima su sačuvana sećanja na igre iz 19.veka. Rezultati istraživanja pokazuju da su pisci opisivali različite tipove igara, društveno normirane i zakonom zabranjene, koje se pokazuju kao opasne, patološke i destruktivne. Igre su se igrale u privatnom i javnom prostoru, češće su uključivale više pojedinaca sličnog starosnog uzrasta. Pojedine igre reflektuju distinktivnu etnografiju sela i grada: dok se u prvom prostoru igralo kolo i herojske igre nadmetanja, u drugom su organizovani plesovi na balu i pozorišne predstave. Veoma su retki primeri predstavljanja opisa igre roditelja sa decom, likovi očeva pojavljuju se kao posvećeni i nežni. U izboru i književnom pristupu opisanih igara postoje razlike između autora i autorki. U autodokumentarističkim delima, književnice su, u svom ranom detinjstvu, otkrивale postojanje otpora prema stereotipnim, društveno nametnutim rodnim ulogama. Prilikom opisa istih tipova igara, primećuje se da su književnice pokazale više literarnog talenta od književnika. Jedna od njih predstavila je tip književne igre koji reflektuje moć imaginacije i kreacije. Beleška iz srpske štampe sa kraja 19.veka otkrивa danas nepoznatu društvenu igru kartanja koja je imala cilj da učvrsti kanon srpskih pisaca. Ovaj rad pokazuje da je igra fenomen neodvojiv od etike društva i da je u razumevanju tog fenomena važnija otkrivalačka snaga teksta a ne toliko priroda žanrova.

Ključne reči: rodna perspektiva, igre dece, igre odraslih, srpsko društvo, srpska književnost.

Premda se mišljenja o značaju igre mogu pratiti već sa antičkim filozofima, od sredine 20. veka uočava se kumulacija inostranih i domaćih istraživanja fenomena igre u istoriji, književnosti, psihologiji, pedagogiji, sociologiji, kulturologiji, filozofiji, koreologiji itd. Proučavanje igara zastupljeno je na odabranom korpusu dela nekih pisaca iz srpske književnosti 20.veka, na primer, Ive Andrića (Šolak 2012; Spasić et al 2016) ili srpske avangardne, neoavangardne, konceptualne umetnosti i postmodernizne poezije (Rajičić Perić, 2016). Igre su se takođe sagledavale u proučavanju književnosti za decu.¹ No, na primeru pisaca proze Srpskog realizma ili srpske književnosti iz druge polovine 19.veka zasebno se igra retko razmatrala.

U mojim ranijim istraživanjima skrenula sam pažnju da se u većini normativnih analiza književnosti Srpskog realizma, onih koje su prihvaćene kao pouzdan i kredibilan skup znanja, fokus usmerava isključivo na dela književnika. Dela srpskih autorki cirkulisala su tokom druge polovine 19.veka i kasnije, ponovo se objavljuju od 1980-ih godina, kada je i publikovan solidan broj studija različitog obima u kojima je razmatren i utvrđen njihov značaj. Osim toga, interdisciplinarna povezivanja znanja o nekoj temi takođe se ignorišu te se i pored razložnih kritika iz poslednjih decenija 20.veka ostalo na strukturalističkom interpretativnom zatvaranju u tekst i udaljavanju od stvarnosti nekog društva.

Isključivanje žena-pisaca odražava negativnu ideologiju prema ženama kao proizvođačicama kulture; isključivanje kritičkog znanja naučnika i naučnica reflektuje antiepistemologiju, sve ono što je protivno znanju; zanemarivanje znanja iz drugih disciplina neprekidno nas udaljava od jedinstva sveta.² U sagledavanju razvoja bilo koje pisane kulture, smatram da su takvi pristupi tendenciozno redukcionistički i da neprekidno generišu duboke posledice na obrazovanje i nauku nekog društva. Sva tri procesa čine da se proučavanje prošlosti ukopava u redukciju, a razvoj nauke blokira i obesmišljava.

Cilj mog rada je da se fenomen igre u odabranom periodu književne produkcije sagleda što otvorenije. Zato proširujem izbor rodnog autorstva, književnih izvora i istraživačkih metoda. To znači da sam u ovo istraživanje uključila dela književnika i književnica, da osim beletrističkih, sagledavam i dokumentaristička prozna dela srpske književnosti iz druge polovine 19.veka i

¹ Na ovu temu objavljen je solidan broj radova, a zbog ograničenja obima ovog članka navešće se samo neki radovi koji se tiču proučavanja igre u poeziji za decu: Pražić, 1969; Grafenauer, 1974; Mitrović, 1988; Veljković Mekić, 2014.

² Pre više od 70 godina Lisjen Fevr nas je upozoravao da je kriza istorije u stvari kriza ljudskog duha. Tekst "Stopiti svoj život s istorijom" (Fevr, 2004 : 31-53) Fevr je objavio je u originalu 1941.pod naslovom "Vivre l'histoire Propos d'initiation".

periodiku, i da otvaram disciplinarnu percepciju i integrišem perspektive, metode i znanja iz istorije srpskog društva, književnosti, teorije književnosti, sociologije, kulturologije, filozofije i medicine. U pristupu temi, kako sam već pomenula, opredelila sam se, osim za beletristička, i za dokumentaristička dela zato što sam se u ranijim istraživanjima uverila da se takvi književni radovi zapostavljaju a često sadrži elemente „skrivene istorije“, tj. nekih elemenata prošlosti koji se odbacuju, cenzurišu ili sklanjaju daleko od javnosti i javnog znanja.³

U ovom radu razmotriću rodnu zastupljenost igrača, njihov uzrast, predstavljenost određenih tipova igara. Sagledaću vezu slobode pojedinaca i društvenih ograničenja, kao i suprotstavljanje rodnim stereotipima. Pokušaću da odgovorim na sledeća pitanja. Kakve se razlike, u prikazivanju igara, mogu uočiti između autora i autorki? Da li su postojale neke nama danas nepoznate igre? Da li su pisci pokazivali i destruktivne, patološke apsekte igara? Da li su opisane neke književne, tj. stvaralačke vrste igara? Ako jesu, kakve su one bile i kakvu nam sliku o društvu i kulturi iz prošlosti šalju?

Kao teorijsko polazište za razumevanje fenomena igre koristila sam radove Lutera Galika (1920), Johana Huizinge ili Hojzinge (1949),⁴ Rožea Kajoa (1979), Ratka Božovića (2006, 2013), i drugih. Treba imati na umu da se, tokom vremena, u razumevanju fenomena igre i njenog značaja, dosta evoluiralo u prelazenju od pojednostavljenih i površinskih razmišljanja do složenih stavova koji su uključili novije pedagoške, sociološke, filozofske, političke, neurološke perspektive i uvide iz drugih disciplina.⁵

Šta je igra? Sama reč na srpskohrvatskom i engleskom jeziku ima više različitih značenja aktivnosti kojima su ciljevi razonoda i uživanje, sportska takmičenja, umetničke izvedbe muzičkog i plesnog karaktera, obuhvata i brze

³ Detaljnije videti Tomić, 2016; Tomić, 2018.

⁴ Prezime pomenutog naučnika Ratko Božović transkribuje kao Huizinga (Božović, 2013), Milan Uzelac kao Hojzinga (Uzelac, 2003).

⁵ Na primer, Galik je ukazivao na to da igra nije manje ozbiljna aktivnost od posla, da je razlika među te dve aktivnosti u mentalnom stavu (Gulick, 1920: 126). Taj proučavalac je takođe odstupio od naivnog shvatanja da igra decu sprema za život, smatrajući da igra konstituiše stvarni život u nekom vremenu (Gulick, 1920: 179). O nekim promašajima Kajoe u tumačenju igri zanosa videti Božović, 2006: 138-144. O drugim revizionističkim tumačenjima igre detaljnije videti Božović, 2013: 93-97.

telesne i umne promene.⁶ Luter Galik igru razume kao nešto više od neke imenovane aktivnosti: to je stav prema bilo kojoj aktivnosti, slobodan izraz ličnosti (Gulick, 1920:11). Igra je starija od kulture, a pošto obuhvata širok niz ljudskih aktivnosti, problematika igara tiče se problematike bogatstva i slobode života (Gulick, 1920: 127).

Proučavaoci su igru definisali kao slobodnu, dobrovoljnu, dogovorenu, izdvojenu, rukovođenu, neizvesnu, neproduktivnu/nekorisnu i fiktivnu *aktivnost* (Huizinga, 1949; Kajoa, 1979). Igra je „osnova bio-antropo-sociokulturne čovekove celosti.“ (Božović, 2013: 95). Njeni suštinski elementi su: žudnja (igra se želi i zbog toga se izvršava sa više snage nego posao, Gulick, 1920: 124), a njen osnovni pokretač je sloboda (Kajoa, 1979: 55).

Igre obeležavaju moralne i intelektualne vrednosti neke kulture, one otkrivaju pojedince i ljude, narode i rase (Gulick, 1920: xii; Kajoa, 1979: 56).⁷ One su uvek u vezi sa realnim svetom: od njega dobijaju impulse, ili mu daju smisao, predstavljaju izazov, nameću dinamiku (Božović, 2013: 95).

Podelu igara preuzela sam od Kajoe (1979: 40), ali sam koristila i razvrstavanja drugih naučnika. Kajoa je igre razvrstao u četiri kategorije u zavisnosti od toga da li preovlađuje princip takmičenja (agon), slučaja (alea), pretvaranja (mimicry) ili zanosa (olnix). Igre se mogu odvijati samostalno i kolektivno, na otvorenom i zatvorenom prostoru. U okviru jednog tipa igre, unosila sam primere igara dece kako bi se uočile raznolikosti ili specifičnosti aktivnosti i njegovih učesnika.

⁶ Na srpskohrvatskom igra označava “1.provođenje vremena, zanimanje koje ima kao cilj razonodu, zabavu; 2.a. zanimanje, bavljenje radi razonode nekom vrstom sporta prema određenim pravilima toga sporta; b. izvođenje nekih radnji i kombinacija prema određenim pravilima; 3.a. izvođenje muzičkog dela; b. izvođenje uloge na pozornici; c. kazališni, pozorišni komad; 4.red, niz ritmičkih pokreta određenog oblika i tempa, koji se izvode prema naročitoj music; muzika koja odgovara tim pokretima; 5.poiravanje, podrhtavanje, titranje; 6.niz unapred smišljenih radnji koje imaju određenu svrhu; spletke, intrige, tajni planovi; 7.a.brza i izrazita smena čega; b. misli koje se naglo menjaju i izmenjuju.” Uporediti *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, knjiga druga, Ž-K* (Novi Sad-Zagreb, 1967: 344) i Gulick, 1920: 126. O problemu preširokog obima pojma i termina “igre” kao i retoričnosti pojma “igra” u književnosti, videti Rajčić Perić (2016:12-23).

⁷ Igra je zapažena kod životinja i ljudi. O igrama životinja, na primer, posebno su pisali Galik i Kajoa u ovde navedenim studijama iz 1920. i 1979.

Igre takmičenja

U prvi tip igre Kajoa je svrstao dvoboje, turnire, tj. sportska i intelektualna takmičenja. U njima se odmerava fizička, muskulatorna snaga i brzina tela, ili misaone sposobnosti. U svima njima „Agon se javlja kao čista forma vrednosti pojedinca i služi za njeno isticanje” (Kajoa, 1979: 43).

U prozi Srpskog realizma ponegde su tematizovana takmičenja mladića koja najavljuju njihove ratničke, fizičke veštine i moći, ali i etiku borbe, moralnih načela. Jedan takav primer nalazi se na početku romana Janka Veselinovića *Hajduk Stanko* (1896), kada dvojica mladića, Lazar i Stanko, nekadašnji pobratimi, odmeravaju svoje snage pomoću takmičarskih igara, odskakanja i rvanja (Veselinović, 1966: 24-28).⁸ Na tim stranama Veselinović ne opisuje toliko borbu dva tela, već se u najvećoj meri koncentriše na verbalne reakcije posmatrača i posmatračica. Scene takmičenja dočarane su dijalozima publike, a takmičari ne govore često: gledaoci iskazuju divljenje ili intenzifikuju dramu odvijanja takmičenja. Na primer, tokom prvog takmičenja u skakanju, što je igra koja liči na skok udalj, Lazareve reči odražavaju samouverene tvrdnje o vlastitoj pobedi („Dalje ne može niko!“, 24), dok Stankove reči prenose svest o mogućim većim rezultatima („Mogu još stopu! Lak sam kao ptica!“, 25).

Nekoliko dečjih, većinom takmičarskih igara, pominje se pomoću lika učiteljice u romanu Svetolika Rankovića *Seoska učiteljica*, 1899. (Ranković 1969: 41). Prilikom prvog stupanja u službu mlada učiteljica Ljubica Petrovićeva pokušava da se zbliži sa seoskom decom koja se igraju u školskom dvorištu. Njihove igre nisu opisane, već samo navedene („kripiguza, jarca, vina“) i kontrastirane su igrama („lončića“ i „mete“) koje igraju deca iz prvog razreda. Kasnije, ona sa divljenjem posmatra kako njen kolega Gojko Savić sa lakoćom uči decu da igraju kolo uz pesmu „Paun pase, trava raste“ (52). Pesme uz koje se igra kolo zovu se „pesme uz kolo“, ili „pesme u kolu“, poskočice ili igračke pesme.

U drugom Rankovićevom romanu, *Porušeni ideali* (1900), sa nešto više detalja opisana je igra jakanja, rvanja „dečka“ Ljubomira i „devojceta“ Miroslave (Ranković, 1946: 11-12). Izdvojiću nekoliko zanimljivih detalja. Za razliku od Veselinovićevog opisa rvanja Lazara i Stanka, Ranković prikazuje borbu dva tela, a menja i polove učesnika rvanja, te ono što se smatra tipično muškom igrom sada oblikuje kao igru odmeravanja snage momčeta i mlade devojkice. Pobedničku snagu Ranković najpre predaje ženi, a potom muškarcu, čime izjednačava rezultat borbe. U takmičarskoj igri odmeravanja snage i spretnosti, mlada devojkica je

⁸ U daljim navodima, biće samo upisane strane originalnih dela.

„pobediteljka“, a pisac ironično demaskirava momka opisujući ga kao „junak pade na travu kao dulek“ (11). Ako je Veselinović borbu rvanja dva mladića opisao pred mnoštvom publike, Ranković rvanje momčeta i devojčeta smešta *u prostor bez očiju*. Rvanje je inicirao Ljubimir nakon Mirosлавinog zadirkivanja da je lenj i nejak čobanin.

Primitićemo da je unutar Rankovićevog opisa umetnut veoma važan komentar: „Dečko je u njoj gledao druga, kao običnog muškarca, ne znajući još jasno ni za polnu razliku.“ Ova misao pomaže čitaocima da se uvidi i bolje razume nepodudaranje dve različite perspektive. Jedna je perspektiva mladih *koji ne poznaju polne razlike*, a druga perspektiva starijih *koji polne razlike poznaju* i zato nose breme odgovornosti prema narušavanju granica lepog, prikladnog i uljudnog ponašanja, ili uzajmanog nepovređivanja.

U određivanju aktera rvanja, neke imenice poput „cura“, „devojčice“, „momče“, „momak“, „muškarac“ sugerišu da Ljubomir i Mirosłava nisu deca, da su na početku puberteta. Glagoli kojima se opisuje borba rvanja identični su glagolima opisivanja intimnog odnosa: „povuće“, „podade“, „leže“, „pritište“, „zastenja“, „napreže“, „leže“. Takve sličnosti kod čitalaca mogu da sugerišu vezu nekih igara dece i mladih sa ispitivanjem seksualnosti, ili postojanje nekih tipova „seksualnih igara“ (sexual play) u ranom periodu života, na šta su ukazivali istraživači, počev od Sigmunda Frojda a posebno posle Drugog svetskog rata.⁹

Igra Ljubomira i Mirosłave uključuje fizički kontakt, ali, u njihovoj svesti, to susretanje se ne doživljava kao seksualno, niti pripada nekim od klasifikovanih tipova „uobičajenih“ dečjih seksualnih igara („normal“ childhood sexual play

⁹ Detaljnije o toj temi videti kod Lamb and Coakley, 1993: 516.

and games), jer su izostavljeni trenuci seksualnog uzbuđenja.¹⁰ Za Ljubomira i Miroslavu rvanje je samo igra, bez erotske motivacije. Navedenom upotrebom glagola i svojim komentarom pisac je taj koji erotizuje svest čitalaca. On prenosi svoje iskustvo, istovremeno anticipirajući kod likova ono što će doći u kasnijoj fazi njihovog života.

U izdvojenom odlomku opisa igre dva mlada bića, treba uočiti i momenat izražene agresije koji je mogao da pređe u zlostavljanje. U jednom trenutku, Ljubomir je počeo da davi svoju drugaricu, a na sreću, umesto tragičnog, ishod radnje usmeren donosi mirno okončanje igre iscrpljenog rvača i rvačice. Zbog mogućih činova povređivanja, i posebno zbog toga što su seksualne igre uveliko privatne, veoma je važno problemsko pitanje koje su postavile dve naučnice, Šeron Lem i Meri Koukli: „kako deca tj. mladi, bez nadzora drugih, uspostavljaju granicu između igre i zlostavljanja (Lamb and Coakley, 1993: 517).¹¹

Igre slučaja

Suprotno takmičarskim igrama, igre slučaja (kocke, ruleta, lutrije, klađenja...) ne zavise od volje igrača, već od sudbine, u njima se svesno isključuje

¹⁰ U prevodu sintagme „*normal*“ *childhood sexual play and games* na srpski jezik, izostavila sam reč „normalno“ ali ovde ukazujem na to da je, u kontekstu pomenute istražene teme, problematika definisanja reči „normalno“ složena. Ta reč je latinskog porekla, na srpskom može da označava „pravilno“, „propisano“, „uzorno“, „redovno“, „prirodno“, „obično“, „tipično“, „uobičajeno“, „prihvatljivo“, a može da se tiče nečega što je u vezi sa vrednosnim promovisanjem zdravlja i dobrobiti ljudi. Podrobnije o značenju reči „normal“ u engleskom jeziku videti kod Lamb and Coakley, 1993: 523-524. Lem i Koukli su opisale pet uobičajenih dečjih seksualnih igara: 1. igranje doktora; 2. pokazivanje delova tela; 3. eksperimentisanje sa seksualnom stilmulacijom; 4. igre ljubljenja; 5. igre seksualnih fantazija (Lamb and Coakley, 1993: 519). Ove naučnice su posebno skrenule pažnju na problem prihvatanja „uobičajenog“ kod devojčica zbog nedostatka izbora prema onome što se dešava sa njihovim telima; takođe su izdvojile vezu muškog statusa moći i nasilja kod dece i ukazale na postojanje problema zlostavljanja i viktimizacije dece. Lem i Koukli napominju da se u navedene tipove „uobičajenih“ dečjih seksualnih igara ne uklapaju lako još neke slične vrste dečjih seksualnih igara, jer ne uključuju direktan odgovor učesnika igara. Među takve igre navele su: igre jurenja/gonjenja/lova, igre intimnog čina u kojem učestvuju lutke, pevanje nepristojnih pesama.

¹¹ Pun navod u original glasi: “Without this monitoring, one wonders how children themselves can draw the line between play and abuse”.

lična odgovornost.¹² Proizvoljnost slučaja je jedini podstrek za igru (Kajoa, 1979: 45).¹³ Ove igre su čiste igre i za razliku od ostalih tipova igara životinje ih ne poznaju.

Domine i različite igre sa kartama su kombinacija Agona i Aleae, jer slučaj dodeljuje karte, a igrači svojim raznovrsnim umnim sposobnostima, razmišljanjima i odlukama, određuju ishod igre. „Uloga aleae nije da omogućiti inteligentnijima da zarade novac, nego baš suprotno tome — da ukine prirodne i stečene prednosti pojedinca kako bi svakoga postavila u položaj apsolutne jednakosti pred slepom presudom sreće.” (Kajoa, 1979:46).¹⁴

Znajući sve te odlike igre slučaja, umesno je postaviti pitanje zašto se ugledan i trezven trgovac, uzoran, oženjen otac troje maloletne dece, iz priče Laze K. Lazarevića „Prvi put s ocem na jutrenje“ (1879), odlučio na tada zakonom zabranjenu, riskantnu igru kockanja, u kojoj je kao poslednji zalag stavio i kuću i radnju i sve novce koje je imao. U tekstu priče ostavljeno je nekoliko tragova odgovora na ova pitanja. Jedno objašnjenje je da se radi o uticaju lošeg društva zbog kojih ugledan trgovac počinje da noći provodi po „mehačinama“ (29), ali i da gubi novac i menja ponašanje prema ženi i deci. No, da li se zaista radi o lošem društvu ili je pre reč o nemoći odupiranja novoj igri kod uglednih ljudi? Pisac je ipak naveo socijalni status nekih od muškaraca, a upravo ti podaci otkrivaju njihov društveni ugled: blagajnik je osoba od poverenja, a apotekar neko ko ima više obrazovanje. Drugo objašnjenje pokazuje da je Mitar prema igrama na sreću najpre imao izrazito negativan stav. Čim je zatekao svog najboljeg, najodanijeg i „najvaljanijeg“ (28) pomoćnika Proku da igra krajcara, odmah ga je otpustio.¹⁵ Treće objašnjenje u vezi je sa potrebom za

¹² Iscrpnu studiju o istoriji kockanja objavio je američki naučnik Dejvid Švarc (Schwartz 2006). Kraći pregled istorije kocke i neke primere opisa iz književnosti različitih epoha predstavio je Božović, 2013: 83-84.

¹³ „Suprotno od agona, alea negira rad, strpljenje okratnost, kvalifikaciju; ona eliminiše profesionalnu vrednost, tačnost, treniing. On je apsolutno: ili – ili. Takva Pravda srećnom igraču donosi beskonačno više od onoga što bi mu mogao pružiti život pun rada, discipline i znoja. Ona se pojavljuje kao drsko i nadmoćno ruganje sposobnosti. Ona od igrača zahteva sasvim suprotan stav od onoga koji se on trudi da održi kod agona. Kod agona on računa samo na sebe; kod aleae on računa i na najmanju spoljnu neobičnost, koju odmah uzima kao znak ili opomenu na svaku neprorodnost koju zapazi, - na sve osim na sebe samog.” (Kajoa, 1979:45).

¹⁴ I Agon i Alea „stvaraju veštačke uslove apsolutne ravnopravnosti među igračima, koje inače život uskraćuje ljudima“ (Kajoa 1979: 47).

¹⁵ „Krajcar“ ili „krajcara“ („krajcarica“) je austrijski bakreni novčić male vrednosti koji se u igri baca uvis i pogađa strana na koju će pasti.

iracionalnim i nagoniskim, što je prema proučavaocima igara ključna odlika igara na sreću. Da li se Mitar upustio u kockanje zato što je želeo da se rastereti pritisaka svakodnevnih poslovnih obaveza? Kao osoba koja se iscrpljuje u poslu trgovine i ne proživljava svakodnevicu, Mitar je u kockanju mogao tražiti i nalaziti uzbuđenje, draži očekivanja, sve ono što je suprotno potčinjenosti i poslušnosti. Četvrto, Mitrova kartaška strast zapravo je patološko kockanje koje se može tumačiti iz ugla novih istraživanja *biheviornalne zavisnosti* o kojima nije moglo biti reči kod ranijih istraživača igara zavisnosti kao što je Kajoa. To su kompulsivne aktivnosti koje ne zahtevaju upotrebu hemijskih supstanci a dominiraju životom, ometajući ga sebi i bližnjima; osoba toj aktivnosti svakoga dana posvećuje veći iznos vremena, bez uspešne kontrole i sa povećanjem rizika.¹⁶ Kod osoba koje se kockaju, na primer, javlja se opasnost od samoubistva, a to će biti slučaj i sa Mitrom. Neke kompulsivne aktivnosti, pa i kockanje, povezuju se sa *kompulsivnim seksualnim ponašanjem*, sa poteškoćama u kontrolisanju seksualnih fantazija i žudnji, koje izazivaju poteškoće ili pogoršanja u obavljanju svakodnevnih aktivnosti.¹⁷ U vreme kada se Mitrovo kockanje približava vrhuncu odsustva kontrole, on ima troje maloletne dece, od kojih je najmlađi sin-beba.

U vreme dešavanja priče, kockanje je u Srbiji bilo zabranjeno i kažnjivo zakonom. Laza K. Lazarević je odlučio da ne opiše igru Mitrovog kockanja u kafani, već gradaciju posledica koje trpi njegova porodica. Supruga Marica uvek budno prati sve vrste Mitrovih promena i pažljivo nastoji da ih preokrene. Dvoje najstarije dece takođe prate očeve promene, a uviđaju i sve snažniju patnju majke. Tim prenosima posledica sa dva književna karaktera (oca i majku), na druga dva karaktera (brata i sestru), Lazarević umnožava pripovedačke perspektive, naglašavajući patnju porodice, odnosno društva kao širi prostor posledica kockarske zavisnosti.

Uvek je Marica ta koja otpočinje razgovore sa mužem, a ti razgovori prenose dramu muževljeve zavisnosti, njegovo odbijanje stvarnosti, nemogućnost uspostavljanja razumske kontrole i najavljuju Mitrovu ekonomsku i psihofizičku propast. U jednoj mojoj ranijoj studiji (Tomić, 2013) detaljno sam analizirala celu priču, posebno razgovore; skrenula sam pažnju da je normativna kritika zanemarivala Maričin lik iako je ona ne samo jedan od glavnih likova priče, već i

¹⁶ Novu studiju o različitim vrstama zavisnosti u Srbiji napisali su Đukanović i Knežević Tasić, 2015. Nedavna istraživanja pokazuju više sličnosti između kockanja kao biheviornalne zavisnosti sa zavisnostima koje stvara upotreba hemijskih supstanci (Kraus et all, 2016).

¹⁷ Definicija preuzeta od Kraus et all, 2016: 2.

nov, atipičan, moćan ženski lik tadašnje srpske proze. Ona govori, misli, hrabro staje mužu na put, sva je kontrastirana Mitru, izgrađena je od razuma i etike.

Nije, dakle, reč samo o tome da Mitar gubi sve više novca, već da ne vidi da *sve*, svoju i sudbinu svoje porodice, *stavlja na kocku*. U opisu ključne noći, kada Mitar u svojoj kući na kocki gubi sve što je imao, do izražaja dolazi drama pogubne zavisnosti od igre, potpuni gubitak kontrole nad životom. Mitrovi stalni odlasci kod Marice u sobu po novu količinu dukata gradativno su obeleženi zapovestima: „Daj još!“, „Još ovo samo!“, „Daj!“, „Brže!“ „Daj sve!“ (33) i obojeni drastičnim promenama na njegovom telu koje zapaža sin. „Oko tri sahata posle ponoći“ (33) očeva odeća je razdrljena i otkopčana, otkriva malje na grudima i plaši svojom nagošću koja je ranije bila zakopčana, skrivena i intimna; očev pogled je uplašen, koža na licu tamna „kao zemlja“, on se trese i drhti kao u groznici.

Kada se razdanilo, kada sin posmatra oca kroz ključaonicu, on najpre vidi sobu i *lom događaja*, odnosno uništenje prostora i prazninu kockarskog pustošenja, a potom spoznaje očev psihofizički slom, zbog čega mu se čini da je otac „mrtav“ (35). Ako je na početku priče otac, u širokom zahvatu, prikazan u punom sjaju, sa ovim, fizički najsuženijim okvirom posmatranja, saznajemo o potpunom krahu glave jedne kuće. Kao rešenje svoje propasti, Mitar jedino vidi samoubistvo. Inače, rezultati proučavanja savremenih naučnika iz različitih delova sveta pokazuju da je patološko kockanje veoma ozbiljan problem. Nova istraživanja su pokazala vezu između patološkog (kompulsivnog) kockanja i samoubistva: otuđeni od bližnjih, kockari ne nalaze načina da prevaziđu depresiju i beznadežnost (Battersby et al, 2006).

Sin posmatra propalog oca, a tu traumu dugo će nositi na srcu i isripovedaće, zapravo – *ispovedaće*, kasnije, kao zreo muškarac. U vezi sa tim, mislim da je veoma važna jedna autorska promena. U ranim verzijama priče (Lazarević „Kritički aparat“, 311),¹⁸ Lazarević je Mišinu ispovest usmerio na veoma mali krug istorodnih vršnjačkih ljudi, mladih, neoženjenih muškaraca, koji su na studijama daleko do svojih bližnjih. Svoje iskustvo preneo je kao upozorenje i opomenu samo budućim muževima i očevima. Kasnije, u završnoj varijanti, pisac odlučuje da traumu kockanja ispovedi svim čitaocima. Na taj način porodična drama o ocu koji nije „glava“ već ne-glava i propast porodice postaje javna istina i strašno svedočanstvo o destruktivnim i samodestruktivnim posledicama jedne naizgled bezazlene igre. Zanimljivo je da je ova priča

¹⁸ Kritički aparat za SANU izdanje *Celokupnih dela Laze K.Lazarevića* uradili su Vladan Nedić i Branimir Živojinović.

uključena u redovnu nastavu srpskog jezika i književnosti, i da je deca kasnije kao odrasli dugo pamte.¹⁹

U jednom radu, prof. dr Ratko Božović dao je pregled opisa kockanja i kockara kod inostranih pisaca poezije i proze, od antičkih vremena do danas. Tako on podseća da se u epu *Odiseja* „prosci bukvalno kockaju za lepu Penelopu“ (Božović 2013: 84), a navodi i indijski ep *Mahabharata*, Bokačev *Dekameronu*, pesmu Alfreda de Misea „Une bonne de fortune“, roman Dostojevskog *Kockar*. Bilo bi zanimljivo istražiti primere kockanja u srpskoj književnosti različitih epoha i napraviti komparativne analize sa južnoslovenskim književnostima. Na primer, u dvadesetovekovnom romanu *Na Drini ćuprija* Ivo Andrić je pomenuo dva primera patološkog kockanja: Milana Glasinčanina i Bukus Gaona.²⁰ Interesantno je da Andrić i Lazarević transformišu svoje patološke kockare nakon njihovog suočavanja sa egzistencijano ekstremnim iskustvom. Posle katastrofe, Andrićev Milan i Lazarevićev Mitar trajno menjaju svoju ličnost i obrazac ponašanja.

Postoje i drugi primeri Srpskog relaizma u kojima su opisane posledice kockanja za porodicu. Nekoliko godina posle Lazarevićeve priče, književnica Mileva Simićeva, objavila je priču „Adidari“ (1899) u kojoj je takođe izdvojila lik žene (Simke) kao one koja spasava muža i porodicu od propasti. Inače, njene prve priče, specijalista za Srpski realizam, prof.dr Dušan Ivanić, poredio je sa Lazarevićem upravo zbog istog umeća stvaranja psihološke napetosti (Ivanić, 1988: 228). Za razliku od Lazarevićevog Mitra, Radivoje je iskazao svojoj ženi zahvalnost. Takvu promenu tumačila sam kao rodno korektivnu etiku književnica tog vremena (Tomić, 2012: 124, 229-230; Tomić, 2014:117, 216).

Naravno, nisu sve igre kartanja one koje vode patologiji i destrukciji. U periodici sa kraja 19.veka naišla sam na opis jedne neobične igre sa kartama, nama danas manje poznatog primera.²¹ Zabavno-edukativna igra „Kvartet srpskih spisatelja“ osmišljena je prema nemačkom tipu slične igre, štampana je 1900.godine. Ova igra od 60 karata imala je slike 12 srpskih pisaca, sa datumom rođenja i smrti i nazivima njihova, kako je napomenuto, 4 „najglavnija dela“. Vizuelni raspored informacija je ovako uređen: portret je bio na sredini karte,

¹⁹ Do ovog zaključka došla sam nakon mnogih razgovora sa đacima u dugom vremenskom rasponu.

²⁰ Detaljnije o prvom primeru videti Spasić et all, 2016: 26-27.

²¹ Želja knjigovođe iz Kragujevca, Đorđa P. Miroslavljevića, da proizvede ovakvu igru po uzoru na nemačku kulturu objavljena je u rubrici za vesti časopisa *Bosanska vila* u broju 5/6 za mart 1899. godine, na strani 77. Vest o ostvarenju ove želje publikovana je nešto više od godinu dana kasnije, u 11. broju *Bosanske vile* za jun 1900.godine, na strani 151.

iznad slike su štampani nazivi dela, a ispod slike informacije o životu i smrti.²² „Kvartet“ se igra tako što se sve izmešane karte odjednom podele, a pogađaju dela pisaca, odnosno karte kod drugih igrača. Na svakoj karti su zabeležena 4 dela nekog pisca, ali samo je jedno delo označeno crvenom bojom a ostala tri crnom; treba pogoditi naziv dela označenog crvenom bojom. Ko prikupi više kvarteta, pobeđuje.²³

Ova igra je na kartama uključila samo pisce muškog pola, njihove poetike i žanrovi su različiti, svi ti pisci su bili i ostali kanonizovani, a od predstavljenih književnika u to vreme jedino je bio živ Jovan Jovanović Zmaj, što svedoči o njegovoj velikoj popularnosti i slavi. Premda je u najavi cilja igre na prvo mesto pomenuto „upoznavanje pisaca“, slikovne informacije su nesumnjivo doprinosile i proslavljanju autora, kao i učvršćivanju njihovog pamćenja.²⁴ U to vreme, bilo je slavnih žena-pisaca u srpskoj kulturi, ali one do danas nisu mnogo poznate. Kako sam pokazala u jednom nedavnom istraživanju (Tomić, 2018: 98-144), krajem 19. i na početku 20. veka postojali su različiti modeli kojima se pomoću popularne kulture prenosila slava žena. Ideja za ovu igru može se i danas iskoristiti za upoznavanje značaja književnica iz prošlosti i učvršćivanje njihove slave.

Igre pretvaranja

Ove igre podrazumevaju prerusavanje i oponašanje neke ličnosti. Deca imitiraju odrasle, a pozorišne predstave i dramske interpretacije takođe ulaze u ovu grupu igara (Kajoa, 1979: 49). Specifična odlika ovih igara je što kod njih ne postoje fiksna pravila, ove gre su neprekidno izmišljanje, „odbrana iracionalne

²² Iz beleške se saznaje da su „slike vrlo lijepo izrađene“, ali nije razjašnjeno da li je reč o fotografijama ili ilustracijama književnika, niti da li su ti portreti rađeni u boji.

²³ Od pisaca su bili zastupljeni: Sima Milutinović (1791-1847), Jovan Sterija Popović (1806-1856), Jovan Subotić (1817-1886), Branko Radičević (1824-1853), Stjepan Mitrov Ljubiša (1824-1878), Bogoboj Atanacković (1826-1858), Ljubomir Nenadović (1826-1895), Jovan Jovanović Zmaj (1832-1904), Đura Jakšić (1832-1878), Milorad Šapčanin (1841-1895), Laza K. Lazarević (1851-1891) i Vojislav J. Ilić (1860-1894).

²⁴ Pošto je za razliku od prve vesti iz 1899. o ovoj igri, u drugoj iz 1900. navedeno da kvarteta ima 15, a pisaca 12, verovatno su neki pisci bili zastupljeni sa više karata tj. portreta i naziva dela. U tom slučaju, neki pisci su bili izdvojeni od drugih. Moguće da je jedan od njih bio Jovan Jovanović Zmaj. Ako je pak reč o grešci, onda pisaca ima 15, a imena 3 autora ostaju nam nepoznata dok se u nekom arhivu ili privatnoj zbirci ne nađu karte. Na kraju junske vesti saznaje se da se karte mogu poručiti kod novosadskog knjižara, Arse Pajevića (1841-1905), inače uglednog štampara i izdavača.

sfere i čovekovog subjektiviteta“ (Božović, 2013: 86). „...preko maske se priziva stvarnost koja nije bila prisutna, a koja je nedostajala“ (Božović, 2013: 87). Do izražaja dolazi *ludus* ili „želja za neobaveznom teškoćom“ (Kajoa, 1979: 55) koja vodi sticanju neke veštine ili majstorstva. Zahvaljujući elementu *ludusa* do met i kulturna plodnost neke igre postaju najuočljiviji (Kajoa, 1979: 62). U ovom tipu igre ispoljava se veza između izbora uloge i ličnosti same.

Dokumentaristička proza književnica otkriva ljubav prema igrama mimikrije. U svojim memoarima kraljica Natalija Obrenović je ispovedala je da je još u ranom detinjstvu volela pozorišne igre, kostimiranje i glumu i da bi verovatno postala glumica da je život nije usmerio na drugačiji put (Obrenović). Ta strast iz detinjstva postojala je i kod buduće prve profesionalne glumice, Milke Aleksić Grgurove.²⁵ Kada je došla u srpsku prestonicu, kneginja, kasnije kraljica Natalija Obrenović zdušno je pomagala razvoj pozorišta, posebno je podržavala, pomagala u privatnom i profesionalnom životu Milku Aleksić Grgurovu. Ljubav prema igranju različitih uloga kod Natalije i Grgurove može da se dovede u vezu sa porebom da se *iskusi i proživi* stvarnost mnoštva ženskih uloga koja u to vreme nije bila prisutna zbog zakonskih ograničenja. Jedna od najistaknutijih intelektualki Srbije sa početka 20.veka, Maga Magazinović (1882-1968), u svojim memoarima je opisala prvu snažnu očaranost pozorišnom predstavom o Kosovskom boju, zbog čega je sa drugom decom u svojoj kući napravila kostimiranu predstavu sa istom temom (Magazinović, 2000:57-59).²⁶

Veoma predan i strastven odnos prema svojoj profesiji, radost tog procesa rada, kod Grgurove je najverovatnije poticao iz doživljavanja glume kao igre, kao umetnosti stvaranja druge realnosti. U tome je bila bliska Marku Tvenu koji je izjavio da mu je celi život bio igra i da mu se ni jedan dan nije sastojao od posla. „Osećanje prema poslu može da nadahne ljude u raznim profesijama“ (Gulick, 1920:125). Kajoa smatra da pozorišna predstava “disciplnuje *mimicry* do te mere da on nje stvara umetnost obogaćenu hiljadama raznih konvencija, prefinjenom tehnikom, suptilnih i kompleksnim mogućnostima. Upravo tako srećnim sklopom, igra u potpunosti pokazuje svoju kuturnu vrednost.” (Kajoa, 1979: 59).

²⁵ O životu i radu Grgurove videti i uporediti Crvenčanin 2003; Garonja Radovanac, 2012 i Tomić, 2014.

²⁶ Magazinović sa drugom decom nije shvatila da je pozorišna predstava igra, već „izistinska istina“. Uveliko se razočarala očevim objašnjenjem i pokazivanjem stvarnosti - da je žena koja je igrala Vukosavu (kći Lazarevu) glumica koja sa metlom i đubrovnikom čisti ispred svoje sobe (Magazinović, 2000: 58). Prema rečima Magazinović: „Ta detinjska ljubav za pozorište i odvela me je docnije u školu Maksa Rajnharda u Berlinu 1909.godine.“ (Magazinović, 2000: 58).

Savka Subotić je u svojim memoarima priznala da kao devojčica nije volela da se igra sa lutkama (Subotić 2001). Nije dakle, volela da imitira majke u brizi prema deci ili domaćinstvu, već je tražila društvo dečaka i njihovih igara. Isti tip nestereotipnog izbora igre kod devojčice opisala je prva srpska romansijerka Draga Gavrilović u *Devojačkom romanu* (1889): kao mala devojčica, Darinka je radije razgovarala i razmišljala, a posle osme godine, postala je “još čudnija. Nije se htela igrati ženskih dečijih igara“ (Gavrilović, 2007: 33), već je tražila samoću i prirodu.²⁷ Do petnaeste godine Darinka „slobodno vreme provodi u čitanju i šetnji po šumi“ (Gavrilović 2007: 34). Ona slobodu svog vremena povezuje sa razvojem svoje ličnosti. Neigranje ovih devojčica sa lutkama znači pobunu protiv okova društvene norme za devojčice, kao i otpor prema vremenu koje se provodi u zatvorenom prostoru, na pasivan, sedeći način.²⁸Takođe, to može da podrazumeva i otpor prema prihvatanju društveno nametnutih uloga za žensku decu, a to su supruga, domaćica i majka. Lutke mogu da reflektuju želju za decom, potrebu da se brine o drugima.²⁹

U srpskom osnovnoškolskom obrazovanju kao lektira preporučan je roman Branislava Nušića *Autobiografija*, u kojem je opisao svoj događaj iz detinjstva, igru dečaka, njihovo odmetanje u hajduke. Ali, u autobiografskom tekstu Mage Magazinović ona je ispovedila kako su se deca krajem 19.veka rado igrala hajduka i da je ona želela da bude harambaša (vođa hajduka, ali joj to nije bilo dozvoljeno, jer takve uloge nisu namenjene devojčicama. Kad ispisuje to sećanje, Maga Magazinović upravo toj osporenoj želji jedne devojčice pripisuje svoje početeke feminizma:

Igrali smo rado i hajduka. Ja nikada nisam mogla biti „arambaša“ zato što sam devojčica a svaki smolja³⁰ – dečak mogao je. I ja sam usrdno do iznemoglosti trčala da se provučem ispod duge na nebu, ne bih li postala dečak, pa da budem i ja arambaša! Ali mi je duga uvek izmicala te nikad nisam uspevala da se provučem ma i pala od umora trčeći.

²⁷ Prethodno, mnogo obimnije izdanje prozних dela Drage Gavrilović sačinio je Vladimir Milankov 1990. godine u dve knjige, v.Milankov, 1990.

²⁸ U svojoj studiji, Luter Galik je priznao da svojoj kćerki nije davao lutke da se igra, niti su je vodili u one radnje u gradu čiji su izlozi uglavnom bili zatrpani lutkama. Sve to činjeno je sa ciljem kako bi kćerka što više vremena provodila aktivno na otvorenom prostoru kao dečaci tog vremena (Gulick, 1920: 85). Kasnije, i njoj i njenim trima sestrama, roditelji su ispunili želju za lutkom.

²⁹ Detaljnije o takvim iskustvima devojčica koje su se igrale sa lutkama videti Gulick, 1920:79.

³⁰ „Smolja“ znači mlakonja, slabotinja, osoba slabe volje, šmokljan – glupak i smetenjak.

I tu je svakako koren moga feminizma. (Magazinović, 2000: 57)

Ova zabrana igre svedoči i o svojevnom paradoksu, jer igra se obično definiše kao prostor slobode, no ovde je u vezi sa nemogućnošću ostvarenja te slobode. U svesti dečaka društvena norma rodni uloga je toliko jaka, da oni odbijaju promenu rodni identiteta čak i u imaginarnom svetu. Ali, kako je ukazala Simon de Bovoar, inteligentne i slobodne žene stvarale su nove mogućnosti (De Beavoir, 1971:572), a takva žena bila je upravo Maga Magazinović. Uprkos zabrani dečaka, uprkos raznim sistemskim ograničenjima, ona je neustrašivo preuzimala predvodničke uloge i uporno probijala društvene granice.

Ovaj negativni stav prema ograničenju slobode igara kod devojčica odražavaju činjenicu koju je naglašavao Luter Galik: da igra uveliko utiče na formiranje čovekovog karaktera (Gulick, 1920). Poput Savke Subotić i Drage Gavrilović, Maga Magazinović je postala važna intelektualka. Sve tri žene su pokazivale snažnu moć kritičkog razmišljanja, otpor prema ograničenjima društva i posebno prema nasilju nad ženama.³¹

Igre zanosa

Ove vrste igara počivaju na izazivanju vrtoglavice, pometnji i neke vrste hipnoze npr. dečje vrtenje ukrug (igra čigre, tobogana, vrteške), hodanje po konopcu, klizanje, ili kod odraslih igre pod šatrama (bučno razbijanje gomile tanjira). Među ove igre spadaju i okretne igre. Igrači u njima „nalaze zadovoljstvo i u opijenosti izazvanoj obromnim brzinama” (Kajoa, 1979: 54). “U igri zanosa dominiraju irealnost, nesvesno, neposrednost, spontanost i strast.” (Božović, 2006: 143). Ratko Božović ih opisuje kao „razbijanje čulnog autizma i inhibirajućeg nesvesnog” (Božović, 2013: 90).

U ovom radu sam izdvojila neke igre plesa. Istraživači igara definisali su ples kao „sestru bliznakinju muzike... to je uvek, kod svih ljudi i u svim vremenima čista igra, najčistiji i najsavršeniji oblik igre... Ples je performans, egzibicija, ritmičko pokretanje tela” (Huizinga, 1949: 164). Huizinga je naglašavao integralnu vezu igre i plesa: „ples je savršen oblik igranja” (Huizinga, 1949: 165), ali i specifičnost plesa: to je istovremeno muzička i plastična

³¹ Videti studije o Savki Subotić (Stojaković, 2018) i Dragi Gavrilović (Tomić, 2008).

umetnost, uključuje ritam i pokrete, ali i materijalnost tela (koje ima ograničeno manevarisanje, i lepotu) (Huizinga, 1949: 166).³²

Proučavaoci ples objašnjavaju kao igru zadovoljstva. Analizirajući istorijski razvoj pokreta i plesa Maga Magazinović smatra da su se iz izražajnosti čovekovog tela, iz pleas, postepeno razvijale sve druge umetnosti, poezija, muzika, likovnost (Magazinović, 1951: 6).³³ „Plesovi su nastali iz prekoračenja fizičkih zakona, nametnutih telu ali neprevaziđenih, ili društvenih zakona o Čoveku koji predstavljaju njegovu istoriju“ (Lasens, 2010: 346). Prekoračenja su uzlet, duel, okret i treperenje a dovode se u vezu sa simbolizacijom pokreta, omogućava da se sagleda vrsta čovekovog oslobođenja i da se preispituju odnos plesa sa institucijom tela i vrste njegovog dijaloga sa svetom (Lasens, 2010: 347). U svojim memoarima, Maga Magazinović je ovako objasnila plesove na koje je rado odlazila tokom svog studiranja: „U igri sam osećala vrhunac svetkovinskog raspoloženja. (...) Razdragana veselost, radost što si živ, zdrav i mlad, što se krećeš uz muziku odeven lepše nego svaki dan, u prostorijama vencima ukrašenoj, jarko osvetljenoj, makar to bila i „Šarena mehana“ u Jagodini.“ (Magazinović, 2000: 136).

Bilo da se ples u Srpskom realizmu predstavlja kao kolo na selu ili bal u varoši, pisci su (svesno ili nesvesno?) pokazivali neke demokratske promene u evropskom društvu 19.veka, kao i vezu muških i ženskih tela, erotike i društva, tj. svoj odnos prema društvenoj normi. Na primer, u to vreme, zahvaljujući Francuskoj revoluciji, igra na balovima postaje dostupnija širim slojevima, žene mogu da biraju igrače, a nekadašnje dostojanstvenje i složene forme plesa zamenjene su veselijim, prostijim i jednostavnijim igrama (Magazinović 1951: 139). Sve te odlike balova pominje Jakov Ignjatović u romanu *Večiti mladoženja* (1878), na kojima su se, ovim redosledom, plesali: valcer, polka, kotiljon i mazurka (Ignjatović, str. 84-85) a to su sve plesovi koji su baš u to vreme dominirali Evropskim privatnim salonima i javnim balovima.³⁴ Od svih pomenutih plesova, Ignjatović je sa nešto više detalja opisao mazurku, društvenu, grupnu parovnu igru, slovenskog porekla, možda zato što je hteo da spoji temperament, burnost i žestinu te igre (Magazinović, 1951: 143-145) sa strastevnim pokretima tela muškog igrača, Šamike Kirića.

³² Huizinga je skrenuo pažnju da se za razliku od plastičnih umetnosti poput slikarstva, vajarstva i dr, muzičke umetnosti afektivno i operativno ostvaruju u javnom delovanju, zavise od izvođenja drugih ljudi, umetnika, i oživljavaju pred publikom (Huizinga, 1949: 166).

³³ Magazinović jena B alkanu bila poznata kao prva autorka *Istorije igre*, objavljene 1951.godine.

³⁴ O svim tim plesovima, detaljnije videti kod Magazinović, 1951: 139-149.

Izdvojila sam tri primera iz srpskog relaizma. Najpre, onaj deo romana Jakova Ignjatovića (*Večiti mladoženja*, 1878) kada Šamika Kirić, pod pritiskom oca, odlazi u potragu za mladom na balove i pleše sa devojkom nemačkog porekla, Lujzom Polaček, u koju će se zaljubiti.³⁵ Šamika i Lujza su privučeni lepotom spoljnog izgleda. No, od svih muških i ženskih tela u pokretu, Šamika se brzo, lako i jasno izdvaja. On dominira svojim veštim i usaglašenim pokretima tela. „Divna igra. Kakve figure izvađa Šamika, sve veze, plete, svak mu se divi! (...) Pa tek kad igra mazur, kad petom udara a igračicu juri, titra se s njom, talasa se na levo i desno, pravi Adon!“ (85).

Šamikini skladni pokreti tela u plesu najpre otkrivaju postojanje potentnog, erotičnog tela, onog koje može da uživa u seksualnoj slobodi. To je telo koje žudi za slobodom, onom koju ne može da ostvari u stvarnosti, koje se protivi cenzuri. Ali, priznanje i poštovanje, da je Šamika „pravi Adon“, ili muškarac iz starogrčke mitologije kojem niko od ljudi i bogova nije bio ravan lepotom (u koga se i sama zaljubila boginja lepote i ljubavi Afrodit, Zamarovsky, 1973:2) suštinski se odnosi na ukupnost Šamikine psihofizičkoetičke lepote kojoj se pisac sve detaljnije posvećuje. Nije samo reč o tome da je Šamikino telo u centru pažnje, ono dominira prostorom, svojom erotizacijom objedinjuje različite vrste čulnosti. To i takvo telo omogućava da do izraza dođe Šamikina celokupna pojava koja potpuno osvaja, ispunjava i očarava publiku, hipnotiše je. Šamika je „pravi Adon“ ne samo zbog svoje lepe pojave, lepog odevanja, pažljivog tj. uljudnog ponašanja, umeća konverzacije, sjajnog plesa, sviranja i pevanja, već zato što *svim tim činiocima* pokazuje da je osetljiv, obazriv i osećajan prema sebi, drugima, svetu uopšte. Šamika je otelotvorenje *kalokagatije*, on pomoću lepote ljudske spoljašnjosti reflektuje punoću ljudske umnosti i osećajnosti, i time neprekidno pleni. Zbog toga će i na samom kraju romana, nakon detaljnijeg prikazivanja njegove drugačije etičke osetljivosti i osećajnosti prema ženama, ponovo izmamiti autorsko divljenje. Šamika je postao slavljn zbog uvođenja neke vrste socijalne inovacije, ili novog tipa povezivanja porodica, izgrađenih prema ženskom principu brige, ljubavi i saosećanja.

Dok je Ignjatović oslobodio tela u plesu, Sremac ih je oštro sankcionisao. U nedelju je vreme za oro, plesnu igru mladića i devojaka. Sremac nabraja nazive različitih plesova (kriva banjka, berbatovska, tedena, zaplanjka, potresuljka), ali se osim par detalja o rumenilu lica i svetlećeg pogleda jedne devojke iz nižeg staleža (Kaline), ne upušta u informativniji opis kretanja ni Manetovog ni

³⁵ O drugačijoj koncepciji Ignjatovićevog lika Šamike Kirića kao transrodnog mladog muškarca i dugom nerazumevanju i neadekvatnom tumačenju takvog lika u srpskoj kritici detaljnije sam pisala ranije (Tomić, 2012 ; Tomić, 2014: 122-128).

Kalininog tela (Sremac, 2003: 67).³⁶ Malo kasnije, Sremac nešto više detalja donosi kada opisuje kakva je bila igra u koju je stupila devojka iz višeg staleža, Zona Zamfirova. Sremac najpre navodi stihove pesama koji su pratili muziku i ples, pa dodaje: „Prestade zamalo pesma, a igra traje i razvija se još lepše i još bujnije; čuješ kako zveckaju đerdani i dukati, i trupkaju kondurice i papučice i šušte svilene šaljvare, a miris od đulijaka se prosuo po sokaku, pa, kao magla zemlju, pritisnu mirne gledaoce“ (Sremac, 2003: 68). U trenu kada, omamljen Zoninom igrom, Mane ulazi u kolo, Zona napušta igru, jer želi da ga učini ljubomirnim. Čim Zonin otac čuje da mu je kći plesala zajedno sa pripadnicima niže klase, dakle slobodno pokazujući pokrete svog tela na otvorenom prostoru, kazniće je tako što će je nedeljama držati utamničenu u kući. Prema Sremcu, sloboda izraza ženskog tela ne sme da postoji, ona je osuđena na nekretanje i izloaciju. Iako stvara u zenitu poznog realizma, Sremac konzervativno kažnjava i zabranjuje slobodu plesa.

Razmotrićemo sada kako je jedna književnica, Jelena J. Dimitrijević, opisala ples čočekinja u haremu u svom delu *Pisma iz Niša. O haremima* (1897) koje je objavljeno šest godina pre Sremčevog romana *Zona Zamfirova*. Za razliku od pomenutih autora, radovi ove književnice nisu kanonizovani, uprkos njihovoj inteziviranoj izdavačkoj i interpretativnoj cirkulaciji od kraja 80-ih godina 20.veka do danas. U pomenutom epistolarnom delu koje je mešavina poetskog romana i etnografske dokumentaristike, Jelena J. Dimitrijević opisuje život turskih žena u haremu i svadbene dane mlade Hajrije. Dimitrijević ne opisuje često ni posebno detaljno različite turske ženske plesne i društvene igre koje pominje, na primer ples „kokonješte“ ili društvenu igru sa maramicom

³⁶ Slično postupaju Janko Veselinović u romanu *Hajduk Stanko* (1896) i Svetolik Ranković u romanu *Gorski car* (1897.) Veselinović napominje da mladi igraju kolo, sugeriše nešto više o sreći i zadovoljstvu kada se u kolu mladić nađe pored devojke do koje mu je stalo, ali tom prilikom se ne predstavljaju opisi tela u pokretu: „Sunce je bilo na velikim zarancima kad je došao u kolo, gde je mislio naći Stanka i zavaditi se s njim./ Stanko je već bio tu s Jelicom. On se topio od milina. Raj pravi čoveka anđelom (...) /Mladež zametnula igru, odskaču jedan drugom.“ (Veselinović 1966: 24-25). Ranković prenosi Veselinovićev model opisa igranja u kolu. On takođe restriktivno opisuje ovu vrtu plesa, a naglašava zadovoljstvo i sreću igre: „Momčadija potrča u kolo, a za njima devojke koje imahu snaha da dvore i poslužuju u sovri. zaljulaj se prv kolo, za jim drugo i treće... (...) ljulja elesa mladañih i veselih igrača; diže se prah pod lakim nogama, koje u taktu trupkaju; zveckaju ogrlice i đerdani; a ćemane jednaćito i veselo cilika... Samo ti srce igra, a u grudima osećaš neopisanu toplinu i zadovoljstvo; gotov si da odjednom zagrliš sav taj lepi i veseli svet koji je isto tako razdragan i rapoložen.“ (Ranković, 1961: 35).

„mendilj“. Ona radije prikazuje razgovore Turkinja, njihova osećanja, odeću, običaje i citira stihove pesama koje pevaju. Zanimljivo je da na jednom mestu autorka naglašava snažnu vezu emocija i igre: „Bez osećaja nije im pesma, pa ni igra.“ (111)

Tokom „njihove najmilije noći“ (81) ili „male kane noći“ (88), kada se pred svadbeni čin samo peva i igra, Dimitrijević je opisala strastvenu igru čočekinja Đulsefe i njen prodoran uticaj na druge žene koje „padaju u sevdah“. Prema istoričarki igre, Magi Magaznović (1951:55), čočeci pripadaju obrednim igrama vizantijskog porekla, kada se pozivaju hetere, profesionalne igračice i frulašice. „U Turskoj čočeci – žene ili preobučeni mladići svoje lascivne erotske igre (grudima, bedrima, trbuhom) i danas nazivaju romejskom, tj. vizantijskom igrom. Te igre nemaju ničega zajedničkog sa grupnim igrama turskih igrača zejbeka, koje su ozbiljno-herojskog karaktera.“ (Magaznović, 1951:55).

Ta noćna igra čočeka u mnogome je drugačija od dnevne, kada je taj ples kontrolisan i obuzdan (videti komentare Jelene Dimitrijević na 131.strani). Poput Šamike, i Đulsefin ples izaziva iskreno i snažno divljenje publike. One žene koje su mirno posmatrale Đulsefinu igru počele su same da igraju sedeći na minderima, imitirajući čočekinja, udarajući fildžanima o fildžane sve jače, te ih bacaju o pod i lome. Igra žena se otela kontroli, pokazuje uzavrele strasti.

„A Đulsefa?“

„Čas letaše kao vetar; čas se lelujaše i povijaše kao klas. Dodirujući samo prstima šareno tle, zvaše drugu na zatalasane od umora grudi svoje, gledajući je nežno za dugo pravo u oči. Ova se srđaše na nju, odbijajući je od sebe begaše; Đulsefa je opet zvaše, trčaše za njom, kazivaše joj licem i očima žarku ljubav svoju. Ova je oturi rukom od sebe. A kad je i treći put pozva – pogleda je nežno, i Đulsefa nju: poleteše razdragane i srećne jedna drugoj u naručje...“ (120).

Kao kod posmatračica, i igra Đulsefe prekoračila je dozvoljene granice. Ona je uspeła da slomi otpor žene koju voli, Zehre, da je oslobodi i pridruži sebi u plesu, spajajući njihova dva različita tela u jedno, u *telo zajedništva, jedinstva i celine*: u zagrljaj.

Sva tri opisa plesa pokazuju čvrstu vezu slobode tela i seksualnosti. Ignjatović i Dimitrijević razlikuju se od Sremca po liberalnom odnosu prema pojedincu i društvu. Ali, za razliku od Ignjatovića i Sremca, Jelena J. Dimitrijević mnogo detaljnije opisuje igru plesa, pažljivo prateći transfer razbuktalih čula sa plesačice na posmatračice (118-120). Dodatna razlika među njima je u tome što se kod Dimitrijević ispoljava poigravanje sa književnim stilom te do izraza dolazi

njen književni talenat, majstorstvo upotrebe jezičkih sredstava, brižljivo i vešto spajanje zvuka, slike i sintaksičkog ritma. Zvučno vezivanje više aliteracija i gradacijsko pojačavanje slike ženskog orijentalnog tela koje pleše oblikovani su sa ciljem da prenesu jarke boje i snažne doživljaje različitih čulnih utisaka. Ples žene iz jednog vremena i uzavrelog prostora harema zato se lako urezuje u svest i pamti u neodređenom prostoru nepoznatih čitalaca iz budućnosti.

Neke druge vrste igara

U završnom delu rada, htela sam da skrenem pažnju na neke vrste igara koje se ne mogu lako svrstati u pomenuta četiri tipa. To su književna igra, seksualna igra, i igra koja je prešla u nasilje. Priča „Plava traka“ (1897) Danice Telečki Bandić počela je sa predlogom kojim je devojka Milica pokrenula svojevrsnu književnu igru sa četiri pisca. Njeni prijatelji i njen otac pripadaju različitim književnim tj. poetičkim školama i stilovima: jedan od njih je „sasma moderan pisac“ (Bandić, 1897: 289), njen otac je „predstavnik stare romantične škole“ (Bandić, 1897: 290), gospodin Vidić je pesnik, a gospodin Marić je humorista. Zbog različitih gledišta na izbor materije za pisanje, u raspravi koja je otpočela o relativnosti lepote, Milica im predlaže sledeće: „(...) uzmite svaki jednu temu i obradite je svaki u svom pravcu. To mora biti vrlo zanimljivo! A ja već odavna želim, da tako šta čitam!" Svi se zglednuše i začuťaše!" (Bandić, 1897: 290). Pošto su pisci neodlučni oko izbora teme, Milica predlaže da to bude upravo plava traka koju je slučajno ugledala i podigla sa zemlje pored opale kuće kraj koje su prolazili. Tako će svaki pisac iz svog ugla obraditi temu plave trake.³⁷

Sledeći tipologiju hrvatske naučnice, Dubravke Oraić Tolić, Svetlana Rajičić Perić (2016: 107-119) je opisala različite tipove književnih igara, npr. *odgonetanje*, *rekonstrukcija* i sl. Književna igra koju je predstavila Danica Bandić u priči „Plava traka“ tiče se procesa izvođenja, i pripada grupi književnih igara *stvaranja*, odnosi se na pisanje književnih tekstova.³⁸ Devojka Milica je osmislila „pravila na osnovu učitavanja vlastitog koncepta umetnosti u tekst“ (Rajičić Perić 2016: 108): ona smatra da se o bilo kojoj temi može pisati a učesnicima daje mogućnost da, uprkos odranije usvojenim poetikama, slobodno odaberu stilove književnih škola. Jedan poseban rad bi se mogao posvetiti izdvajanju i analiziranju veza između razmišljanja o piscima i kreativnosti, odnosu stvarnosti i imaginacije u pomenutoj priči Danice Bandić i predavanja Sigmunda Frojda, „Kreativni pisci i sanjarenje“ (Der Dichter und das Phantasieren), koje je

³⁷ Opširniju analizu ove priče videti u Tomić, 2017: 303-304.

³⁸ Posebno delo u kojem se sagledava književno delo kao igra napisao je Petrović 1992.

održano 1907. a objavljeno 1908. godine.³⁹ Suštinski, u priči Danice Bandić trijumfuju umeće stvaralaštva i stvaralačka snaga igre, jer je autorka četiri različita književna rada pisaca spojila i uobličila u peti književni rad, sa kojim njena zamisao tvori originalnu celinu. Čak i onda kada neki rad, poput četvrtog, nema veze sa plavom trakom, on se ne odbacuje, već dočekuje sa dobrodošlicom, uz sugestiju da je stvaralaštvo neodvojivo od slobode izraza i da i tada ono uspostavlja vezu sa stvarnošću.

U nekim jezicima poput sanskrita, nemačkog i engleskog reč „igra“ je u vezi sa erotikom, sa pripremanjem igre ili uvodom u seksualni čin (Luizinga str. 43). U tom smislu, danas je poznata reč u srpskom „predigra“, ali ne i „sigranje“, fenomen koji je opisan na kraju 19.veka, u *Albumu* zatvorenica iz Srbije druge polovine 19.veka Milutina A. Popovića. Sama reč „sigra“ označava igru, baš kao što je i glagolska imenica „sigranje“ nastala od glagola „igrati se“, a postoji i reč „sigrarija“ kao zamena za reč „igrarija“.⁴⁰ Igra je u tom Popovićevom tekstu u vezi sa akcijama osvajanja i ispitivanja seksualnih iskustava mladića i devojaka. U jednom novijem istraživanju tvrdi se da je u 19.veku srpsko društvo tolerisalo seksualna iskustva mladića pre braka, ali ne i devojaka. Popovićev tekst pokazuje drugačiju stvarnost. I devojke i mladići su često početke ljubavne igre pretvarali u slobodne seksualne odnose na otvorenom prostoru, a njihovi roditelji su tolerisali takvo ponašanje.

Ovo dvoje što ste malo čas spazili u senjaku rastaće se da momak potraži drugu devojku a devojka drugog momka, te da sa drugom ili drugim ponovi ono isto samo možda na drugom mestu.

To oni zovu „sigranje“⁴¹.

Ovo „sigranje“ po pojmovima našeg seljačkog sveta nije nikakva sramota; jer se vrlo često dešava da momak uzme devojku ispred roditelja, naročito matere, i ide s njom u „sigranje“. (Popović, 2017: 121-122)

Druga vrsta transformacije igre uključuje seksualno nasilje. Primer se takođe nalazi u *Albumu* zatvorenica Milutina A. Popovića. U privatnoj kući svodnice Aleksandre Krstić stariji gospodin čeka prositutku i igra se sa njenom počerkom, malom Frusinom, romskom devojčicom od 5-6 godina. On je drži na

³⁹ O vezi kreativnosti i imaginacije videti i <https://pdfs.semanticscholar.org/2998/f1b4ec0caaac17d219d493f5ba2c53fdf1eb.pdf>

⁴⁰ Druge varijante tih reči videti u: *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, knjiga peta, P-S* (Novi Sad:Matica srpska, 1973: 753).

⁴¹ Videti i fusnotu Popović, 1898: 131-132 i Popović, 2017:122.

krilu, cupka je i igra se sa njom, ali u trenu kada njegova ruka dodirne mesto intime male devojčice, „strahovita mu misao sinu kroz glavu“ (Popović, 1898: 26, Popović, 2017: 36). On će silovati Frusinu i pobeći, a devojčica će nastradati. U ovoj epizodi vidi se destruktivna moć igre za koji Ratko Božović navodi da razara samu igru: „Igra koja ne zna za svoje granice, a realizuje se van razuma i van pravila, uvek rizikuje da se pretvori u nasilje.“ (Božović, 2013: 95).

Neke teme za dalja istraživanja mogu biti odnosi pojedinih pisaca prema postojećim teorijama igre. Na primer, poznato je da je Ivo Andrić mnogo cenio knjigu *Homo Ludens* Johana Huizinge i da je uticala na njegovo stvaralaštvo (Šolak, 2012:104-105), te da je u svojim delima Andrić opisivao različite vrste igara.⁴² Da li se kod nekih književnika i književnica može uspostaviti vrednosni sistem prema opisanim igrama? Koji su pisci uticali jedni na druge? Do kakvih saznanja ćemo doći ako istražimo poeziju i dramu? Na primer, da li je na Boru Stankovića, u izgradnji lika Koštane, strastvene igračiце iz istoimene drame, uticala Đulseifa Jelene J. Dimitrijević? Da li je Stanković čitao tu autorku? Može li se govoriti o filozofiji igara srpskih pisaca i u kojoj se meri ona razlikuje od pisaca drugih slovenskih i neslovenskih kultura? Dragoceno bi bilo istražiti veze među južnoslovenskim književnicima i književnicama koji su poput Danice Bandić tematizovali svoje stvaralaštvo i odnos pisaca prema imaginaciji i stvarnosti.⁴³ Pošto su u izdvojenim primerima igara predstavljeni uglavnom mladi igrači, da li je bilo primera igara starijih muškaraca i žena? Da li postoje još neki, razvijeni opisi igre roditelja sa decom? Zbog pogubnih posledica igara zavisnosti bilo bi veoma korisno osvetliti druge primere iz književnosti i uključiti neke od tih tekstova u različite nivoe nastave.

Zaključak

Književnici i književnice Srpskog realizma prikazivali su različite tipove igara, od kojih su neke bile zabranjene a neke društveno normirane i prihvatljive. U mnogim od predstavljenih igara otkrivena je težnja pojedinaca, žena i muškaraca, za slobodom i nesputanošću, za autentičnim izrazom ličnosti. Igre otvaraju mogućnost za prevazilaženje društvenih stereotipa, što pokazuju kako beletristička (Gavrilović *Devojački roman*, Rankovićev roman *Porušeni ideali*) tako i dokumentaristička dela književnica (Obrenović, Subotić, Grgurova) i književnika (Popovićev album *zatvrenica*). Neke druge igre, poput društvene „Kvartet srpskih pisaca“, deo su popularne kulture. Ali, igre sadrže i mogućnost

⁴² Uporediti npr. Šolak, 2012 i Spasić et all, 2016.

⁴³ Neke primere iz proze Drage Gavrilović izdvojila sam u Tomić, 2008 i Tomić, 2012; Tomić, 2014.

skliznuća u patološku zavisnost koja pretili da uništi pojedinca i njegovu porodicu (Lazarević) ili mogućnost promene vesele zabave u monsturozno nasilje sa tragičnim posledicama (Popović).

U nekim slučajevima opisa igara do posebnog izraza je došao umetnički talenat književnica. Jelena Dimitrijević dočarala je okretni ples umešnije od Jakova Ignjatovića i Stevana Sremca. Nije poznato da je tokom Srpskog realizma neki književnik pripovedao o književnim igrama, kakvu je vešto opisala književnica Danica Bandić. Ona je četvorostruku igru sa različitim književnim stilovima objedinila petom igrom vlastitog književnog stvaranja priče „Plava traka“. U dokumentarističkoj prozi, autorke poput Natalije Obrenović, Savke Subotić i Milke Grgurove, osvetlile su svoje detinjstvo i otpor prema društvenom ograničenju igara, što se poklapa sa beletrističkim opisom drugačije devojčice kod prve srpske prozne književnice tog vremena, Drage Gavrilović. Ovi detalji upotpunjuju znanja o ženama i ženskoj kulturi.

Neki izvori otkrivaju danas manje poznate vrste igara. „Sigranje“ se može razumeti kao vrsta seksualne igre, a svedoči o postojanju tolerantnijeg odnosa seoskog stanovništva prema sticanju seksualnog iskustva mladih momaka, ali i devojaka pre braka. „Kvartet srpskih pisaca“ je društvena igra sa kartama koja spaja zabavni i edukativni cilj igre sa onim manje očekivanim, filantropskim, a dodatno se tiče izgradnje nacionalne svesti o značaju pisaca i pisane kulture, popularizacije domaćih pisaca, učvršćivanja kolektivnog pamćenja i izgradnje njihove slave.

Pojedini aspekti igara npr. erotizacija dečje igre, dečje ispitivanje seksualnosti, transformacija igre odraslog sa detetom u zloupotrebu igre i seksualno zlostavljanje deteta, pokazuju u kojoj je meri igra fenomen neodvojiv od etike društva, odnosa moći, autoriteta i kontrole. U razumevanju fenomena igre i njegovog značaja za neku kulturu, manje je važna priroda žanra nekog teksta, a više otkrivalačka snaga teksta, tj. činjenice koje tekst otkriva o društvu nekog vremena i pojedincima koji ga čine.

Literatura

Primarna literatura

Bandić, D. (1897). Plava traka. *Bosanska vila*. Sarajevo, 15.oktobar 1897, broj.19, str. 289-292;30.oktobar 1897, br.20, str. 306-308.

http://www.digitalna.nb.rs/sf/NBS/casopisi_pretrazivi_po_datumu/bosanska_vila
Digitalna Narodna biblioteka Srbije, datum pristupa 26.januar 2019.

Dimitrijević, J. J. (1897). *Pisma iz Niša. O haremina*. Beograd: Parna radikalna štamparija

- Gavrilović, D. (2007). *Devojački roman. Izabrana proza*. Priredila Jasmina Ahmetagić. Beograd: Multinacionalni fond kulture – Kongras
- Ignjatović, J. *Većiti mladoženja*, u *Antologija srpske književnosti*. Digitalni projekat učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- http://www.antologijasrpskeknjizevnosti.rs/ASK_SR_AzbučnikPisaca.aspx (datum pristupa 15.januar 2019.)
- Lazarević, K. L. (1986). Prvi put s ocem na jutrenje, u Laza K. Lazarević *Celokupna dela, Sveska 1*, priredili Vladan Nedić i Branimir Živojinović, Beograd: SANU, str. 27-39.
- Milankov, V. (prir.). (1990). Draga Gavrilović *Sabrana dela, Pesme, Pripovetke*. Prva knjiga, priredio Vladimir Milankov. Kikinda: Književna zajednica Kikinde.
- Milankov, V. (prir.). (1990). Draga Gavrilović *Sabrana dela, Pripovetke, Devojački roman, Prevodi*. Druga knjiga, priredio Vladimir Milankov. Kikinda: Književna zajednica Kikinde.
- Obrnenović, N. (2015). *Ruža i trnje: uspomene, aforizmi i priče, pisma*, prir. Ljubinka Trgovčević, Svetlana Tomić i Ivana Hadži Popović. Beograd: Laguna.
- Popović, A. M. (1898). *Album Ženskog odeljenja Požarevačkog kaznenog zatvora*. Požarevac.
- Popović, A. M. (2017). *Zatvorenice*, prir. Svetlana Tomić. Beograd: Laguna
- Ranković, S. (1969). *Seoska učiteljica*. Beograd: Rad.
- Ranković S. (1961). *Gorski car*. Novi Sad-Beograd: Matica srpska –SKZ.
- Ranković, S. (1946). *Porušeni ideali*. Beograd: Prosveta
- Simićeva, M. (1899). *Adidari*, Mostar, *Zora*, 1899/4.
- Sremac, S. (2003). *Zona Zamfirova*. Novi Sad: Dnevnik
- Subotić, S. (2001). *Moje uspomene*, prir. Ana Stolić. Beograd: SKZ.
- Veselinović, J. (1966). *Hajduk Stanko* Sarajevo: Svjetlost.

Sekundarna literatura

- Battersby, M.; Tolchard, B.; [Scurrah](#), M. and Thomas, L. (2006). Suicide Ideation and Behaviour in People with Pathological Gambling Attending a Treatment Service. *International Journal of Mental Health and Addiction* 4(3):233-246
- Beauvoir de, S. (1971). *The Second Sex*, translated and edited by H.M. Parshley. New York: Alfred A. Knopf.
- Božović, R. (2013). Igra ili ništa. *Kultura* broj 140, str. 79-99.
- Božović, R. (2006). *Leksikon kulturologije*. Beograd: Agencija Matić

- Crvenčanin, V. (2003). *Svitanja i suton Milke Grgurove*. Beograd: Muzej pozorišne umetnosti.
- Dukanović, B. i Knežević Tasić, J. (2015). *Bihevioralne zavisnosti u Srbiji*. Novi sad-Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Garonja, S. (2012). „Milka Grgurova“. *Knjiženstvo*, datum pristupa 10. novembar 2018.
- Grafenauer, N. (1974). Igra u pesništvu za decu. *Treći program*, Radio Beograd, Beograd, 377-384.
- Gulick, L. H. (1920). *A Philosophy of Play*. New York, Boston, Chicago: Charles Scribner's Sons)
<https://archive.org/details/philosophyofplay00gulirich/page/n7>
- Huisinga, J. (1944). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul
http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf datum pristupa 10. novembar 2018.
- Fevr, L. (2004). Stopiti svoj život s istorijom, u Lisjen Fevr *Borba za istoriju*, prevela sa francuskog Marija Džunić-Drinjaković, priredila Dubravka Stojanović. Beograd: SKZ, 31-53.
- Freud, S. (1908). Creative Writers and Day-Dreaming
<http://www.kleal.com/AP12%20member%20area%20pd2%202013/Freud%20and%20Frye.pdf> datum pristupa 10. novembar 2018.
- Kajoa, R. (1979). *Igre i ljudi: maska i zanos*, preveo Radoje Tatić. Beograd: Nolit.
- Kraus, S. W., V., V., & Potenza, M. N. (2016). Should compulsive sexual behavior be considered an addiction?. *Addiction (Abingdon, England)*, 111(12), 2097-2106.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4990495/pdf/nihms750388.pdf> datum pristupa 20. januar 2019.
- Lamb, S. and Coakley, M. (1993). "Normal" Childhood Sexual Play and Games: Differentiating Play from Abuse, July 1993, *Child Abuse & Neglect* 17(4):515-26
https://www.researchgate.net/publication/14797563_Normal_Childhood_Sexual_Play_and_Games_Differentiating_Play_from_Abuse datum pristupa 24. januar 2019.
- Lasens, N. (2010). „Ples“ u Bernar Andrije i Žil Boeč. *Rečnik tela*, prevela sa francuskog Olgica Stefanović. Beograd: Službeni glasnik, 345-348.
- Magazinović, M. (1951). *Istorija igre*.
- Mitrović, M. (1988). Fenomen igre u savremenoj poeziji za decu, Duran i dr. *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: ZUNS, 237-331.

- Oraić Tolić, D. (1996) "Ontološki ludizam" u: *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. stoljeća*, priredili Živa Benčić i Aleksandar Flaker. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 97-106.
- Petrović, S. (1992). *Književno djelo kao igra*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Pražić, M. (1969). „Ka fenomenu igre u poeziji Dušana Radovića”, *Tragom dečje pesme, Zmajeve dečje igre - Kulturni centar*, Novi Sad, 1969, 33- 40.
- Rajčić Perić, S. (2016). *Poetika igre u srpskoj književnosti 20.veka*, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu, doktorska disertacija <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6965> datum pristupa 14.januar 2019.
- Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, knjiga druga, Ž-K* (1967). Novi Sad-Zagreb
- Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, knjiga peta, P-S* (Novi Sad:Matica srpska (1973)
- Schwartz, G. D. (2006). *Roll the Bones: The History of Gambling*. Gotham Books.
- Spasić, M.; Latas, M. i Milovanović, S. (2016). "Psihpatološko u likovima u delu *Na Drini ćuprija* u sklopu Međunarodne klasifikacije bolesti MKB-10", *Engrami*, Vol. 38, april-jun 2016, br. 2, str. 21-34, <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0351-2665/2016/0351-26651602021S.pdf> datum pristupa 22. januar 2019.
- Stojaković, G. (2018). *Savka Subotić: žena koja nije ništa prećutala*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Šolak, Z. (2012). Tumačenje i opis igre: Andrić i Huizinga, *Književna istorija* br.146, str.103- 122 <http://knjizevnaistorija.rs/editions/146Solak.pdf> datum pristupa 25.januar 2019.
- Tomić, S. 2008[2011]: „Draga Gavrilović (1854-1917), the First Serbian Female Novelist: the Old and New Interpretations“, *Serbian Studies*, Vol. 22, No. 2,167-189.
- Tomić, S. (2012). *Tipologija književnih junaka i junakinja u prozi srpskog realizma iz rodne perspektive* .Novi Sad: Filozofski fakultet. Doktorska disertacija.
- Tomić, S. (2014). *Realizam i stvarnost: nova tumačenja proze srpskog realizma iz rodne perspektive*. Beograd: Alfa univerzitet, Fakultet za strane jezike.
- Tomić, S. (2014). Hronologija života i rada Milke Aleksić Grguorve, *Reči*, str. 176-188.

- Tomić, S. (2016). *Doprinosi nepoznate elite: Mogućnosti sasvim drugačije budućnosti*. Beograd: Alfa BK univerzitet, Fakultet za strane jezike
- Tomić, S. (2017). Srpske književnice u bosanskohercegovačkim ljetovima krajem 19. veka. *Lipar*, br. 63, Tematski zbornik u čast prof Radmile Nastić, prir. Biljana Vlašković Ilić, str. 297-309.
- Tomić, S. (2018). *Slavne i ignorisane: Ka kritičkoj kulturi pamćenja*. Beograd: Alfa BK univerzitet, Fakultet za strane jezike.
- Uzelac, M. (2003). "Igra kao filozofski problem"
http://www.uzelac.eu/Predavanja/02_UzelacMIgraKaoFilozofski%20problem.pdf datum pristupa 14. januar 2019.
- Veljković Mekić, J. (2014). *Igra i pouka kao segmenti poetike poezije za decu*. Kragujevac. Univerzitet u Kragujevcu, Filološko-umetnički fakultet; doktorska disertacija
<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3841/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y> datum pristupa 5. decembar 2018.
-
- Zamarovsky, V. (1973). *Junaci antičkih mitova: leksikon grčke i rimske mitologije*, preveli Mirko i Predrag Jirsak. Zagreb: Školska knjiga.

Svetlana E. Tomić
PLAY, LITERATURE, AND THE SERBIAN SOCIETY
IN THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY

Summary: By using different primary sources and perspectives of various disciplines, the purpose of this paper is to describe the types of play and relation between individual and society in the second half of the 19th century in Serbia. The texts used intersect different time and genre perspectives: fiction, autobiographical texts, documentary prose and periodicals of the time. Findings show that the Serbian writers described different types of play, those adjusted by social norms and some forbidden, dangerous, pathological and destructive. Play was an element of both private and public space, they were often played by people of similar age. Some dances reflect a distinctive vilage and city ethnography. While a folk dance “kolo“ and heroic, competitive games were organised in rural areas, ballroom dance and theatre plays were organised in urban areas. Descriptions of parents playing with their children rarely appeared; in such narratives fathers emerged as devoted and gentle figures. Male and female authors differ when it comes to choosing the type of play and its style. In the autobiographical writings, women revealed their early childhood resistance toward gender role stereotypes. When narrating the same types of play women authors showed more literary talent than men. One of the women writers described a literary game which reflected the power of her imagination and creativity. A note from a Serbian periodical of the time revealed a little known card game, which had a purpose of enforcing the canon of Serbian male writers. This study shows that play is a phenomenon inseparable from society's ethics. In its understanding, the texts' power of discovery appears as a more important characteristic than the nature of the genres.

Keywords: gender perspective, children's play, plays for adults, Serbian society, Serbian literature.

Светлана М. Рајичић Перић

Прва крагујевачка гимназија

Крагујевац

srp1974kg@gmail.com

**(НЕ)ОЗБИЉНО О КЊИЖЕВНОСТИ:
ТЕОРИЈА ЛУДИЧКОГ ДИСКУРСА И РАЗРАДА МЕТОДЕ
ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ¹**

Сажетак: Супрадисциплинарни феномен игре има богате педагошке аспекте и методичке могућности. Стога је у настави књижевности вишеструко применљив. Разумевајући игру у постструктуралистичком смислу, као појам који је надређен осталим антрополошким појмовима (Ж. Дерида, Е. Финк), црпимо његову дисперзивност у креацији парадигми подучавања књижевности. Методичке иновације показујемо у приступима попут: визуелизације текстуалног (трансмедијалне игре), креативног писања (стваралачке интертекстуалне игре), интерпретативне игре, драмске игре, игре реконструкције (пазл игре) и др. У том смислу, универзалне типове књижевних игара (комбинаторичке и алеаторичке, онтолошке, цитатне, семиотичке, симболичке, код и семантичке игре, језичке и игре конструкције, парадигматске игре, мета и апсурдне игре, визуелну нарацију и формалне маниризме) преводимо у дидактички дискурс.

Кључне речи: теорија игре, метода игровних активности.

Од појма и феномена ка методи игровних активности

Колико год се трудили да пренебрегнемо доминантно разумевање феномена игре у колоквијалном значењу дечје активности, увреженог због површног разумевања Хераклитовог фрагмента да је „Свет дечја игра ређања каменчића тамо амо“, потребно је искористити потенцијал тог значења. У игру треба ући са знањем о њеној ванредној комплексности, а у

¹ Овај чланак је настао развијањем иницијалне идеје о примени ауторске класификације књижевних игара у методичкој пракси настале у докторској дисертацији Светлане Рајичић Перић „Поетика игре у српској књижевности 20. века (Ј. Мицић, М. Тодоровић, С. Богдановић, М. Павић)“, одбрањеној на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу 18.07.2016. године.

(НЕ)ОЗБИЉНО О КЊИЖЕВНОСТИ: ТЕОРИЈА ЛУДИЧКОГ ДИСКУРСА И РАЗРАДА МЕТОДЕ ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

литератури прво проучити типологију игара² те као рефлексивни практичар приступити примењеној игри као дидактичко-педагошкој дисциплини у настави предмета Српски језик и књижевност. Од антрополошког феномена *par excellence* код Еугена Финка(2004), до теорија игара у математици и биологији, и језичких игара код Лудвига Витгенштајна (1980), игра је отворен појам и термин, свеprisутна матрица разигравања и организације структура.

Савремене књижевне теорије се слажу у једном, да постоји апоретичност у процесу дефинисања, омеђавања и вредновања књижевне игре. Стога, како бисмо игри пришли на начин литературе, одређујемо *diferentia specifica* игре у књижевном дискурсу, сагледавамо темељне појмове у њеном постављању: знак, структуру, писмо, читаоца, као и стратегије читања игровог дела и упућујемо на процес измештања акције уметничког чина са Субјекта – Аутора *homo ludens*-а на читаоца, *coludens*-а. Потом, истраживши типологију игара у књижевности, разматрамо одлике књижевних игара. Наш херменеутички и интердисциплинарни приступ игри кореспондира са постструктуралистичким теоријама језика и Текста. У овом раду се посвећујемо примењеној игри као дидактичкој пракси и осмишљавамо алате и метод игровних активности који ће задовољити све дидактичке захтеве и принципе и утицати на развој међупредметних компетенција код ученика.

Игра нуди интерактивност, активно стваралачко читање, забаву, избор стратегије читања, а да је подесна за начин подучавања сведочи и следећи навод: „Лудичка активност се сматра за идеалан начин учења и због тога што, поред добрих образовних резултата, изазива задовољство код учесника, награђујући и мотивишући учење исто колико и олакшавајући га.“ (Каменов, 2006: 18). За то је потребан само мали напор за стављање по страни традиционалног модела наставе у коме се пропорционалност активности ученика и наставника не мери, и где се озбиљност и пасивно усвајање садржаја види као најефикаснији модел подучавања. Игра покреће и социо-емоционалне и когнитивне процесе ученичке личности.

Свака, па и књижевна игра, подразумева постојање правила, стратегије извођења, полиизводљивост, интерактивност, дијалогичност, случај, помичност елемената структуре. Лудичко књижевно дело је

² Типологија игара коју дајемо у овом раду је ауторска и извели смо је у докторској дисертацији “Поетика игре у српској књижевности 20. века (Ј. Мицић, М. Тодоровић, С. Богдановић, М. Павић)” која је доступна на интернету.

отворено дело, у Ековом смислу, и оно „означава једну нову дијалектику између дјела и интерпретатора [...] која ће у интерпретатору унапредити акте свјесне слободе“ (Еко 1965: 33-34), оспоравајући дотадашњи у себе затворени и завршени уметнички свет који аутор закључава, потајно желећи да га читалац откључа и нађе у идентичном облику. Сада нови читалац, може да тумачи дело на много различитих начина, а да га не банализује. Он у свом уживању тумачи и изводи дело. А игра је задовољство и извођење. Игриво дело је децентрирано, отворено, комбинаторички многоструко, динамично, нелинеарно, фрагментарно, дифузно, колажно, води у надметање, у агонални однос са текстом који је један играч док је читалац други. Аутор-играч се не самоиспољава, он конструише текст (рекли би руски формалисти), док *читалац-коаутор* наставља овај „мајсторски“ посао бирајући од понуђеног и поштујући правила. Све ово не значи да на игров начин не можемо приступити текстовима који нису лудички у ужем смислу (односно, онима који немају имплицитно дата правила).

Игра као делатност, а овде као приступ белетристичком тексту, је производна, афирмативна, инвентивна, без обзира на своја „празна места“³, која воде на клизав терен по питању сигурности кретања на епистемолошком пољу. Увек смо несигурни у истинитост и исправност сазнања до којих нас доводи. Њена *епистемолошка отвореност*, а неки би рекли и несигурност, може одвести у релативизовање или негацију сваког сазнања.⁴ Она представља метаноичку трансформацију јер „слаби навиком стечену рутину понашања [...] и може да отвори нове погледе на свет“ (Šnel, 2008: 238). У томе је њен дидактички потенцијал.

³Феномен тзв. „празног места“ дефинише Волфганг Изер. Он сматра, коментаришући Ингарденову теорију рецепције, да празна места нису исто што и места неодређености, јер ова друга само траже читаочево допуњавање текста, док „празна места допуштају читаоцу да суделује у обликовању радње и конституисању њеног смисла“ (Изер, 1978: 103). Таква празна места појављују се између „схематизованих аспеката“ и што је ових више, више је празних места. Значи да што је више углова посматрања, игрови текст има више празних места која зову на суделовање у стваралачком чину, али истовремено релативизују поруке и истине текста.

⁴Умберто Еко сматра да је у природи отвореног дела да делује као епистемолошка метафора, за разлику од научно-логичке сазнајности. (Еко, 1965: 47) Та особина игровог дела као отвореног дела, с метафором у основи, чини га поливалентним по питању сазнајности.

Игра је и у књижевности свесна симулација⁵ јер замењује реалност, постављајући се на њено место. То чини на разне начине, у авангардним текстовима тако што у поетско ткиво убацује субверзивне елементе медија, исечке из новина и рекламе, касније тако што се упушта у такозване мултимедијалне авантуре (разне компјутерске визуелне нарације, нпр. романи за игриво читање на рачунару, попут Павићевог *Хазарског речника*) па слика заузима стварност штампане књиге. „Лаик“ је, стога, често склон да верује у истинитост која настаје као конструкт у игри, а не размишљајући да намера игре (ако је има) није истина већ само завођење. То се најчешће дешава у постмодерној литератури која се бави приватним историјама, у историографској метафикцији и сваком тексту који наводи извор као своје упориште.

Да би књижевна игра опстала, потребан јој је *активни играч* (а никако пасивни прималац садржаја) који ће исцрпљивати њена значења и могућности. Он мора да зна и њена правила. Књижевна игра не постоји у свету лаика и оних који јој прилазе само као неозбиљној делатности, лакрдији без смисла и правила. Књижевни играч је посвећеник, и као при свакој иницијацији, он у читању долази до награде, а то је свет бескрајних тајни које му нуди лудички текст. Ову компоненту игре треба искористити у мотивацији ученика за читање, јер је трагање за тајном, својеврсни истражни поступак у детективској улози читача одличан подстрек за својевољно извођење читалачке игре.

Чест предуслов је и постојање предлошка. Он може бити у језику па се на основу сличности играмо склапањем нових исказа који имају нове значењске и комуникацијске моћи, или тако што слажемо графички наглашене графеме, или творимо кованице, шатровачке речи или нонсенсе. Предложак може бити и раније књижевно дело. Тада у игри настаје пародија или пастиш. Квазипредложак је нађени рукопис или фиктивни

⁵ Говорећи о односу модернитета (који се заснива на производњи) и постмодернитета (који се базира на потрошњи знакова), Жан Бодријар у књизи *Симулакруми и симулација*, наводи да „симулакрум обележава потпуно осамостаљивање знакова у односу на стварност, означаоца у односу на означено, стварајући свет копија без оригинала и реалност стварнију од стварне“ (Bodrijar, 2012: 469). У хиперреалности долази до имплозије слика и информација, до раскида субјекта и објекта, знака и означеног. Тако се догађа и у игри, њена властита самопроизводност и способност да шири своју хипертекстуалну везу је изразито велика, па она заводи у један свет који „личи, а није исти“.

документ, чиме се нарочито служе сатирични текстови, али и постмодерна историографска метафикција. Предлошци су и друге друштвене игре, неки научни дискурси или њихови метајезици, историјска архива, речници и друго. Однос према предлошку у игри није миметички већ стваралачки. Његова парадигма нас само води у чину играња, аутор поставља нова правила која личе на правила предлошка. Ако је предлошак карташка игра, ми ћемо дело читати примењујући правила картања. Сигналистичку визуелну поезију ћемо читати помоћу теорије знакова. Могућности за игриве активности у настави су, након овог сазнања, неисцрпне, нарочито ако се ради на развијању функционалне писмености у књижевно-уметничком смислу. Тако се нови текст пројављује као коментар и поставља се у дијалогичан однос са примарним текстовима.

Игриви текстови су фрагментарне и децентриране структуре које нуде низ комбинација читања и настанак низа могућих секундарних текстова, мноштво интерпретација и конструисаних смислова. То су својеврсна „дела у покрету“, жива и променљива у различитим контекстима. Игриви текстови ослобађају читаоца, воде га у коауторство и нуде му игру као забаву. То су отворена дела која иронизују најшири круг појава, а за правила свог извођења (читања) узимају најразноврсније парадигме: од слике (калиграми) до социолошких игара (карте и енциклопедије у случају Павићевих романа).

Пре поделе игара треба разумети да се оне разликују по процесу извођења и исходу игре. Игре се изводе као:

- *одгонетање* (смисла, идеје, теоријске заснованости и др.) или игре ребуси, игре загонетке; примењиве су у играма интерпретације;
- *стварање* (првостепено и метастепено) или писање различитих текстова из више могућих комбинација; употребљавамо их у креативном писању;
- *реконструкција* (стругање наслага или текст као палимпсест и смештање цитата као вид игре); игре везане за развој компетенције учења;
- *забава*, оне које су несврховите и обавезане су само инплицитним правилима игре. Могу бити постављене као тзв. „кукавичје јаје“ у интерпретацији (нпр. креирање друштвених игара на основу књижевних дела).

Треба издвојити две стваралачке позиције: играти се игре и бити у игри. Тада разликујемо поступак „писања“ када настаје осмишљавање правила на основу учтивања властитог концепта уметности у текст, или на основу концепта књижевног или филозофског правца. То је прва игра (она

је играна по правилима концепта) и урезана је у подлогу. Други је поступак читаоца (ученика), који „пише“ следећи претходно постављена правила, али додајући своје вишкове. Ово је другостепена игра, она „права“, остаје у пределима ослобођене сврховитости, зато је незабележена, јер нема потребе за било каквим склапањем уговора, било каквом овером ликвидности, било каквом потврдом свог опстанка. Она се просто игра више пута.

Књижевне игре можемо поделити и по врсти „играчке“ којом се изводе, па тако оне могу бити: знаковне, језичке, временске, просторне, појмовне (када се играмо појмовима разних наука и уметности), онтолошке (када се играмо утемељењем бића игре), постичке, цитатне, текстуалне, концептуалне (играње идејама).

Типови игара и примена у настави

Класификација типова игара у књижевности и примери извођења игровних активности у настави могли би изгледати овако:

Комбинаторичке и алеаторичке игре, тзв. *ars combinatoria* – представљају спајање готовог материјала постојећег света по неком задатом правилу. У оваквим играма се „не генеришу нови смислови, есенцијална и онтолошка допуњавања“ (Хансен Лове, 1996: 21). Игра се састоји у откривању правила за откључавање текста; приметна је механичност такве игре јер проналажење тајне лежи у (ана)граматичким или математичким правилима. Такав случај срећемо често у неоавангардним текстовима нпр. код Мирољуба Тодоровића, као пример комбинаторичког исцрпљивања језика атомизираним на ниво гласова, у дијалогу с Витгенштајновом теоријом језичких игара. Иако је у настави тешко даље осмишљавање ових текстова, биће довољно да се употреби у сврху упознавања модерног бављења језиком као надграматичком категоријом. Језик у књижевности није само семантичко и стилско средство, он се опире дефинитивном тумачењу и залази у непредвидиве сфере иза смисла.

Алеаторичка поезија се такође може сматрати комбинаторичком, али њен стваралац је случај. Текст настаје случајним распоређивањем изабраних речи, стихова, звукова, аутоматских мисли забележених на цедуљицама, целих страница књига, па се њиховим спајањем добијају нови текстови. У читању таквих текстова доминира играчева креативност у генерисању нових смислова. Разлика је, значи, у потрази за правилом које је основа игре у играма типа *ars combinatoria*, док је уживање у разуданости и потенцијалима случаја основа алеаторичке игре. Овај вид игре користимо у подучавању дадаистичким техникама писања песме Тристана Цара из шешира тако што ученици творе властиту песму.

Онтолошке игре су „све филозофске, религиозне, естетске и културолошке концепције игре у којима се сматра да је игра бит природе и света, Бога и човека, уметности и културе“ (Ораић Толић, 1996: 97). Такве су, у филозофији, концепције Хераклита, Платона, Канта, Шилера, Ничеа, Хуизинге, Кајое, Финка, Гадамера, Дериде. Ту су и позоришне игре, као и све концепције у којима игра има утемељење у неком „смислу“ или нека смисленост (стварносна предметност или филозофска, научна или теоријска појмовност) има утемељење у игри. Такви су сви текстови који нуде уметност као игру, нпр. Павићев концепт читања као игре.

Игре конструкције (визуелне и временске): воковизуели, колажно-монтажни текстови, од поезије расуте на папиру (у авангардним експериментима тзв. речи у простору) до наратије по моделу школица, енциклопедија и укрштеница каква је често Павићева проза; надаље, *carmina figurata*, флип роман, песме лавиринти и анаграми; реконструкције временског следа на основу мањих временских исечака, као и наративне игре конструкције наратије помоћу алгоритамских правила или рачвања текстова по некој парадигми (делте, речника, карташке игре и других). Евидентно, овакав вид игре је најподеснији у обради постмодернистичких текстова.

Цитатне игре су све игре засноване на цитирању, као и различите играчке реконструкције кодираниог хипертекста које се нуде као откриће „тајне“ текста или „лов на цитате“; потом, пародије јер се у њима цитира пародирани предложак, као и пастиши. У свом теоријском разматрању Дубравка Ораић Толић сагледава цитатност из теорије интертекстуалности Јулије Кристеве, (која текст дефинише као мрежу цитата) и кроз идеје дијалогичности и полифоничности текста Михаила Бахтина те су тако цитати многоструки разговори с другим текстовима. У ову категорију убрајамо и колаже, како их Ораић Толић у *Теорији цитатности* назива, транссемиотичке цитате, нарочито бројне у периоду историјске авангарде и неоавангарде. Цитат је увођење Другог у игру. Цитатна игра је својеврсни театар, игра и агон, наизменично прихватање и борба за превласт међу текстовима. Играч (и аутор и читалац) је у дилеми, уважити другог (цитираниог) или га користити. Играч може, по Жан Пол Сартровом „савету“, да не узима другог као објекат већ као сврху, и да га прихвати као „мени супростављену слободу“ (Сартр, 1964: 38). Тако цитат другог уграђен у мој текст има своју слободну егзистенцију на коју само делимично утичем, смештајући га у свој контекст. Управо та необузданост цитатног ткива погодује игривој књижевности јер ствара нелинеарни ток „приповедања“ и „означавања“.

*(НЕ)ОЗБИЉНО О КЊИЖЕВНОСТИ: ТЕОРИЈА ЛУДИЧКОГ ДИСКУРСА
И РАЗРАДА МЕТОДЕ ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ*

Иако је цитат предложак из неког дела, игрива дела се не опходе према делу изворнику миметички већ по принципу допуњавања празних места цитата и коришћења вишка значења који цитатни домаћин не може да предвиди. Али, процес увлачења у себе и трансформације другог текста је двосмеран. И цитирани текст мења кодове „новог текста“ и утиче на његову онтологију (утемељеност бића текста) и епистемологију (односно могућности сазнавања текста). Текст је процес и више му се не прилази преко интересубјективних и миметичких категорија. Значења језичких знакова нису уписана већ се „успостављају не само преко унутарекстуалних односа, него и преко дијалога говорећег или читајућег субјекта са савременим и традицијским, књижевним и некњижевним текстовима или знаковним системима“ (Juvan, 2011: 150). Један од начина креативне примене цитатних игара може бити писмени задатак у коме је тема добијена тако што ученици извуку три или више понуђених цитата и на основу њих напишу ауторску причу. Оваква активност захтева познавање поетика покрета и аутора, властити коментар на њих и колажирање у сврху творења нових значења.

Семиотичке игре су зановане на знаку у лингвистичком и граматичком смислу и његовом „понашању“ у интермедијалним додирима са другим типовима знакова, као што су визуелни, аудитивни, телесни. Овде убрајамо поигравање знаковима из различитих културолошких система: моде, уметности, религије. Ово су игре схваћене у персовско-морисовском кључу у коме текст у семиозису функционише као јединствен знак, тј. цео текст је знак. Постоје и : а) анти и асемиотичке игре (које поричу властити знак); б) транссемиотичке игре (које изједначавају знак и предмет): колаж, ready made, happening, визуелна поезија у ширем смислу, текст поезија, тело у простору, конкретна поезија; Практични пример вежбања овог типа игара је писање летристичке или сигналистичке визуелне песме или калиграма.

Симболичке игре су засноване на знаку који је конотативан и културолошки кодиран и чија је реторика идеолошки утемељена. То је, рецимо, појава рекламног материјала у књижевним текстовима што је чест случај у нашој дади. По упознавању ученика са појмом идеологеме, и тумачења нпр. *Стрипа о групи КОД*, који на овај начин оперише знаком свастике, ученици бирају знак који је тренутно културолошки кодиран и творе текст као коментар утицаја културе и идеолошких хегемоних апарата на доминантне погледе и вредности једног друштва. Могу да одиграју игру 'Обуци Цицу' и да се обуку у књижевни лик те да преко костима и реквизита које су доделили јунаку тумаче утицај најшире схваћеног културно-историјског контекста као апарата на идејни слој текста. Тако могу

нацртати или обући Хамлета и кроз знак одеће тумачити његово протестантско виђење етике и одбијање улоге *homo politicus*-а.

Семантичке игре су засноване на игри значењима; од најједноставнијих игара стилским могућностима језика, попут *Стилских вежби* Рејмона Кеноа до оних које исцрпљују текстуална значења до крајњих тачака еластичности, укључујући у текст различите контексте и *концептуалне игре* (као семиоуметност) које су засноване на игри идејама и теоријским коментаром уметности, блиске семиотичким јер им је полазиште идеја као знак у култури. Могућност овакве игре је наставак или рефлекс одређене уметничке идеје као полазиште за нови ауторски текст. Тако ученици стварају нови код за своје мале приче.

Језичке игре: У ужем смислу – игре речима, палиндроми, неологизми, полиптотони, хомоними, синоними, пароними, фразе, метонимијске замене и др. и играње језиком, као што је укључивање социолеката и нестандартних језичких облика попут шатровачког говора, сленга, али и других постојећих и непостојећих језика у текст; а у ширем смислу, игре засноване на Витгенштајновој или Деридиној поставци језика као скупа игара, који наизменично фалсификује, прикрива, ћути и открива нека значења, које рачунају с белинама и тишинама текста као једнако релевантним обележјем и значењским начелом језика који производи. Језичке игре се могу разумети као несклад два значења језика, граматичког и реторичког, услед чега настају апорије текста, али текст схватамо као отворен за читања и тумачења. То је становиште Пола де Мана⁶.

Језичке игре могу бити засноване на: а) звуковним елементима језика, као што су: глосолалија (низање бесмислених слогова, брбљање деце, менталних болесника, чега има код дадаиста) и парономазије (довођење у везу речи по њиховој звучној сличности, чега нарочито има у неоавангардној поезији). Главно оружје парономазије је духовитост, а производи задовољство у игри звучања речи; б) на визуелним елементима, (графемама, стилизованим сликама графема, игрању сликовном компонентом графема, или њиховим распоређивањем у простору). Потоње су такође и игре конструкције; в) на семантичким елементима као што је полисемија, коју можемо илустровати на примеру вишезначности речи мост коју треба искористити у писању приче с тим насловом (грађевина, спортска фигура, протеза, кров, музички термин у композицији...)

⁶Де Ман дефинише троп као „окренути се“, а то је окретање изван, одступање између дословног и фигуралног значења“ (Де Ман, 1996: 87)

*(НЕ)ОЗБИЉНО О КЊИЖЕВНОСТИ: ТЕОРИЈА ЛУДИЧКОГ ДИСКУРСА
И РАЗРАДА МЕТОДЕ ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ*

КОД игре су игре засноване на структуралистичком поимању знака и структуре (неоавангардна поезија, летризам, конкретна поезија, знаковна поезија у сигнализму заснована на „сигналимa“) и игре утемељене у теорији комуникације, која сматра да постоји КОД – систем правила (што је елемент игре) за распоређивање и разумевање знакова у тексту, као и игре које укључују стално прекодирање јер естетска функција знака (издвојена у Ековој семиотици)⁷ омогућава сталну индивидуалну-ауторску модификацију кодова, док је задатак играча да је декодира. Ређањем знакова добија се низ који представља тзв. поруку у коју је учитана информација. Игра обухвата посао енкодирања тј. шифровања, укључивања информације у текст и декодирања тј. дешифровања информације из текста. То су текстови по парадигми „загонетке“, а примењиви су у вежбама креативног писања.

Ако појам кода схватимо као „кључ“, тада се игра састоји у откривању правила комбиновања. У комбинаторичким играма (*ars combinatoria*) врши се прераспорјеђивање елемената текста да би се открила тајна шифра текста. Анаграми, палиндроми, магични квадрати такође имају своје кључеве. Овакав вид игре нарочито је подесан за систематизације и говорне вежбе, али и за упознавање с барокним песничким феноменом *carmina figurata*.

Парадигматске игре су игре по моделу неког игривог предлошка, када се књижевно дело служи правилима по којима се „играју“ карте, шах, речник, делта, анаграми, магични квадрати... Парадигматске игре могу бити по моделу неке друштвене појаве или радње (детективске истраге, економске трансакције, решавања математичког проблема и другог). У том духу можемо поставити роман „Злочин и казна“ као друштвену игру *Клудо*. Ученици додељују улоге играчима као ликовима из романа, просторије које се јављају у роману, као и оружје. Игра се одигра и преко добијене путање и исхода (иако није исти као у роману) тумачи зашто није могућ тај редослед због текстуалних чињеница које упућују на конотацију: филозофска питања религиозног нихилизма, идеолошке заслепљености и проблем зла. Пут откривања злочинца у игри открива нам денотацијски слој романа, крими жанр и његову фројдовску подлогу откривања ида, ега и суперега јунака.

Мета игре су сви текстови који „други стварања“ конципирају као игру; то су случајеви игре од аутоцитатности и аутопоетичких текстова до коментара и интерпретација датих кроз игре;

⁷ Види Еко1973.

есеји и објашњења игрових текстова кроз игру али и аутоматетекстови. То су текстови књижевне критике (у деконструкцији) који су такође књижевност, а на начин слободне игре „преводе“ – тумаче књижевне или друге текстове културе: моду, уметност, језик, писмо, дискурсе и друге. То су концептуални пројекти као коментари из угла уметности или теорије, то је такође и дифузија жанрова и стилова и нови синкретизам (мешање књижевности и технике у компјутерској поезији, вербо-воко-визуелу и видео играма). Метаигриво приступање тексту је игра „пролиферација коментара“ у текстовима који поетички имају задату матрицу у постскриптумима какав је присутан у *Енциклопедији мртвих*, Данила Киша. Разумевање статуса и значаја коментара као потенцијала важно је у грађењу вредносног става о могућности великог броја „могућих и исправних“ тумачења текстова, уколико се игра аргументације уклапа у смислени аналитички поступак. Метаигрива би била и парадигма визуелизације текстуалног, од снимања видео материјала, кратког филма на задату тему до свођења семантике текстова на елиптични визуелни знак, нпр. тумачење романа *Процес* Франца Кафке у компаративном приступу с графикама Мориса Ешера, свођење *Речи у камену* Момчила Настасијевића на симболе крстова на гробовима (функција песме као епитафа), обрада поезије Федерика Гарсије Лорке преко ликовног средства – боје, мапа ходочашћа лирског субјекта Васка Попе из истоимене збирке као географско-религиозна скица представљена симболом крста, мост Ива Андрића са стубовима и натписима о семантици појма моста у роману.

Апсурдне игре су оне игре којима је циљ обесмишљавање готових дискурса и шаблона, општег мишљења, од језика до научно-филозофских концепата. У њима је све лажно, „као да“, а њихов врхунац је „игра без правила или правила без игре или игре у којима се правила у току саме игре мењају“ (Hansen-Löve, 1996: 27). Међутим, да ли постоји игра без правила уколико није дечија разуданост? Како би таква игра изгледала? Управо као поезија Обериута (из руске авангарде с краја 30-их), који се везују за дечију игру, која омогућава „инфантилизам песничке речи“ (Flaker, 1984: 363). Тај „нови језик“ је последица њиховог противљења „здравом смислу“ и литерарној традицији. Они инсистирају на „ширењу и продубљивању смисла предмета и речи алогичним семантичким јукстапозицијама“ (Flaker, 1984: 365). „Покретач апсурдних игара је случајност (тј. принцип нереди и неправилности), а сама случајност је инструмент парадоксалног мишљења“ (Hansen-Löve, 1996: 30). Ове игре комбинују случајност и серијалност. У апсурдним играма дискурсима, када се научни, филозофски или други дискурси дају као бесмислице, чува се стил дискурса, али се смисао

пародира тако што се обесмишљава. Овде убрајамо и поезију заума. Ту су и игре које нам указују на вишу логику, јер не смемо заборавити да апсурд није бесмислица и да он има своју властиту логику, само да је она у сведеној и рационалној људској логици несазнатљива или, у најмању руку, чудна. Такву вишу логику језика доносе апејронистичке песме, потом системи који нам на први поглед делују банално и невредно (као што је системско понављање присутно у размени Павићевих текстова), као и свака игра која се приказује као нонсенс (а то уистину није).

Визуелна нарација: стрип као песма или роман, у коме се догађа игра цртежа и вербалног исказа, који су у међуодносу коментара. У њиховом суодносу нема првенства, тако да долази до удвајања и надопуњавања слике и речи. Ова игра провоцира књижевност као језички феномен преко уплива супкултурног визуелног жанра. Овде такође убрајамо и текстуално сликарство, све облике удвојености слике и речи, некад и звука, потом и гестуалну поезију у којој се тело у простору комбинује са текстуалним натписима. Ученици могу цртати стрип с јунацима из књижевних дела и с изабраним цитатима у облачићима које сматрају пресудним у карактеризацији ликова и конотацији текста.

Формални маниризми су засновани на одступањима од песничких норми и разним поигравањима песничким облицима у значењском, визуелном и акустичном смислу. Појам маниризма је веома широк. Код Роберта Ернста Курцијуса он означава сваку стилску тежњу у било ком добу која је противна класици, односно „комплементарна појава класици свих епоха“ (Грдинић, 2000: 8). Тако широк појам је готово неупотребљив, али видимо да се та необичност и разлика од уобичајених пракси епоха односи на играње смислом, графијом песме и звуковном страном поезије, како је маниризме класификовао Никола Грдинић у својим *Формалним маниризмима*.⁸ Ова појава је веома важна за разумевање свих нивоа пародичности у литератури, од формалне до значењске, а можемо је искористити у вежбама креативног писања на часовима секције.

⁸Студија Николе Грдинића *Формални маниризми* (Грдинић, 2000) нуди класификацију формалних маниризама „према доминантном обележју“ које дати маниризам показује, те их распоређује у :а) игре са смислом (загонетке, анацикличке композиције, *versus concordates*, језуитски стихови, *versus reticulati*, *versus rapportati*, хроностих); б) графичке поступке (визуелне могућности поезије, фигурална поезија, песма лавиринт и магични квадрат, акростих, криптоформи, песма као проза,); в) звуковну страну поезије (панграмата, ехо песме, каталози, „етимологије“).

Квази игре: када се ready made даје у облику игре или када се перформанс даје као игра, *mail art*, сви облици који се поигравају семантиком и онтолошким статусом уметности, али у осталим сегментима нису игра, или се могу претворити у игру осмишљавањем правила. Тако методом демонстрације уносимо артефакт у наставу, излажемо предмет нпр. кашику и постављамо захтев да се о њој искаже језичка полисемичност, цивилизацијска улога (нпр. прелазак с пресног на печено), да се опише кујунџијски израђен предмет, постави/осмисли уметничка инсталација, тумачи прича „Кашика“ Антонија Исаковића. Ако се обрада драмског дела замисли као креативно преосмишљавање знакова из драмског текста и контекстуализовање оквирима актуелног тренутка, онда би ученичка активност постављања на сцену нпр. драме апсурда представљала већи број групних поставки истог текста са свим сегментима рада на спољашњој и унутрашњој драмској структури (од сцене, костима и реквизита, нпр. уместо шешира носе мобилни телефон). Тако се кроз различита читања, реверзибилно приступа тумачењу примарног текста „Чекајући Годоа“ и архетипског варираног библијског предлошка. У наредном примеру можемо искористити меклуановску максиму „Medium is the message“ („Медијум је порука“) да се креира групни mail art на основу разумевања неког књижевног текста или појаве у стварности (нпр. знакови културе, коментар комерцијалних и тржишних захтева пред нама...).

Видели смо да је низ могућности за наставу путем игровних активности несагледив и да је познавање теорије лудичког дискурса довело до активације свих чинилаца у наставном процесу (од рефлексивног практичара до креативног и активног ученика). Знање стечено на овакав начин доводи до високог степена развоја међупредметних компетенција код ученика. Они уче да уче, стичу естетичку компетенцију, развијају вештине тумачења и моделе аналитичког приступа појавама.

Комбинујући два доминантна теоријска разумевања игре долазимо до проширења методе игровних активности у наставној пракси. У методичком смислу, игра се ограничава на примену принципа дечјих друштвених игара у оквиру групног облика рада, док је постструктуралистичко мишљење сагледава као принцип помичности структура и укључење разлике, интерпретанта и контекста у низ релевантних фактора значења.

Како се потоње може прихватити као модус рада на тексту у најширем смислу (књижевном тексту и култури као тексту), онда се и тумачењу може приступити плурално. Оно се може кретати од позитивистичког обележавања знакова у тексту до радикалног и креативног

фајерабендовског приступа тумачењу „anything goes“ („све пролази“). Тако се метода игровних активности више не односи само на облик рада већ улази у сферу конкретног приступа наставним садржајима у оквиру креативног и научног проседа. Такав приступ оспособљава ученика за функционално читање знакова културе и подстиче га на даљи креативни ангажман.

ЛИТЕРАТУРА

- Грдинић, Н. (2000). *Формални маниризми*, Београд: Народна књига, Алфа.
- Каменов, Е. (2006). *Дечја игра – Васпитање и образовање кроз игру*, Београд: Завод за уџбенике
- Рајчић Перих, С. (2016). *Поетика игре у српској књижевности 20. века (Љ. Мицић, М. Тодоровић, С. Богдановић, М. Павић)* (Докторска дисертација) <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6965> Приступљено 26.04.2019.
- Финк, Е. (2004). *Основни феномени људског постојања* (А. Буха, прев.). Бања Лука: Филозофски факултет
- Водријар, Ж. (2012). Simulakrum i simulacija. U J. Đorđević (ur.), *Studije kulture* (469-488). Београд: Službeni glasnik
- Briski Uzelac, S. (1996). Ludizam i umjetnost u tranzitnim vremenima. U Ž. Benčić, A. Flaker (ur.), *Ludizam. Zagrebački pojmovnik kulture 20. stoljeća* (85-95). Zagreb: Slon.
- De Man, P. (1996) Pojam ironije, *Reč*, broj 27, 87-94.
- Derida, Ž. (1990). *Bela mitologija* (М. Радовић, прев.). Нови Сад: Братство-јединство.
- Еко, У. (1965). *Otvoreno delo* (N. Milićević, прев). Сарајево: Veselin Masleša.
- Еко, У. (1973). *Kultura, informacija, komunikacija* (М. Дрндарски, прев.). Београд: Nolit.
- Fink, E. (1979). *Oaza sreće: misli za jednu ontologiju igre* (J. Brkić, прев.). Osijek: Revija.
- Flaker, A. (1984). *Ruska avangarda*, Zagreb: SNL, Globus.
- Hansen-Löve, A. (1996). Umjetnost kao igra. Modeli ludizma između romantizma i postmodernizma: nacrt. U Ž. Benčić, A. Flaker (ur.), *Ludizam: Zagrebački pojmovnik kulture 20. stoljeća* (19-34). Zagreb: Slon
- Izer, V. (1978). Apelativna struktura tekstova. U D. Maricki (ur.), *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (94-115). Београд: Nolit

- Juvan, M. (2011). *Nauka o književnosti u rekonstrukciji - uvod u savremene studije književnosti* (M. Vitezović, prev.). Beograd: Službeni glasnik
- Oraić Tolić, D. (1996). Ontološki ludizam. u: Ž. Benčić, A. Flaker (ur.), *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. stoljeća* (97-106). Zagreb: Slon
- Oraić Tolić, D. (1990). *Teorija citatnosti*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Sartre, J. P. (1964). *Egzistencijalizam je humanizam* (V. Sutlić, prev.). Sarajevo: Veselin Masleša.
- Šnel, R. (2008). Strip. U R. Šnel (ur.). *Leksikon savremene kulture* (648-650), Beograd:Plato
- Vitgenštajn, L. (1980). *Filozofska istraživanja* (K. Maricki Gađanski, prev). Beograd: Nolit.

Svetlana M. Rajčić Perić
(NO)SERIOUS ON LITERATURE (THEORY OF PLAYFUL DISCOURSE
AND DEVELOPMENT OF THE METHOD OF PLAYING ACTIVITIES
IN TEACHING PRACTICE)

Abstract: The supradisciplinary phenomenon of play has rich pedagogical aspects and methodological possibilities. Therefore, it is repeatedly applicable in the teaching of literature. Understanding play in the poststructuralist sense, as a term superior to other anthropological concepts (J. Derida, E. Fink), we draw on its dispersion in the creation of paradigms for teaching literature. Methodological innovations are demonstrated in approaches such as: visualization of textual (transmedial games), creative writing (creative intertextual games), interpretive games, drama games, reconstruction games (puzzle games), etc. In this sense, universal types of literary games (combinatorial and allegorical, ontological, quotational, semiotic, symbolic, code and semantic games, linguistic and constructive games, paradigmatic games, meta and absurd games, visual narration and formal mannerisms) are translated into didactic discourse.

We have seen that the range of opportunities for teaching through play activities is incomprehensible and that knowledge of ludical discourse theory has led to the activation of all factors in the teaching process (from the reflexive practitioner to the creative and active student), and that the knowledge acquired in this way leads to a high degree of development cross-curricular competences in

*(НЕ)ОЗБИЉНО О КЊИЖЕВНОСТИ: ТЕОРИЈА ЛУДИЧКОГ ДИСКУРСА
И РАЗРАДА МЕТОДЕ ИГРОВНИХ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ*

students. They learn to learn, acquire aesthetic competence, and develop interpretation skills and models of analytical approach to phenomena.

Keywords: game theory, method of game activities.

Марина М. Колесар
Филолошки факултет у Београду
Група за румунски језик, књижевност и културу
marinakolesar@gmail.com

ИГРА ПОЕЗИЈЕ: АНА БЛАНДИАНА

Сажетак: Термини култура и игра могу се похвалити великим бројем дефиниција, које ове термине обично парцијално објашњавају, полазећи од домена интересовања научних области које их и дају. У данашњем концепту мултидисциплинарности наилазимо на бројне дефиниције истих термина, које могу да буду чак и контрадикторне. Игра је свуда прихваћена као део културе (са великим или малим словом К). Било да је објашњена са биолошког, културолошког, социолошког, психолошког или другог аспекта анализирана је као и остале људске одлике и активности (образовање, религија, језик и слично). Тако сагледана има за циљ дефинисање људске природе у оквирима културе, а „нигде у сфери културе игра се не осећа одомаћено као у поезији“ (Рор, 1985:5). Као што игра има могућност да обогати дух, да створи *стварност* у којој могу бити остварене све унутрашње и врло личне страсти, жеље, афинитети и снага, тако и поезија представља, између осталог, одраз самог песника/песникиње и може бити дефинисана као остављање њиховог личног *отиска* у оквиру свакодневног живота. Игра се као мотив појављује и код једне од најзначајнијих савремених румунских песникиња - Ане Бландиане, док игра поезије представља стварање њене *унутрашње стварности*.

Кључне речи: култура, игра, поезија, Ана Бландиана

Игра у поезији, игра поезије...

Човек и игра увек су имали важан удео колико у размишљањима великих светских филозофа, толико и у књижевном стваралаштву. У разним модерним наукама, као и у филозофији, игру посматрају као могућност *отварања* ка супериорним облицима остваривања слободе духа. Сама игра је свуда прихваћена као део културе (са великим или малим словом К). Било да је објашњена са биолошког, културолошког, социолошког, психолошког или другог аспекта анализирана је као и остале људске активности, као што су образовање, религија, језик, посао и слично.

Тако сагледана има за циљ дефинисање људске природе (human nature) у оквирима културе, а „нигде у сфери културе игра се не осећа одомаћено као у поезији“ (Pop, 1985:5). Човек је, како каже и Петре Цуца (Tutea, 1992:176) у свом делу *Свет као позориште* (Lumea ca teatru), сам по себи креатор спектакла, а сама игра има ту могућност да духовно оплемени човека, да створи *стварност* о којој сањамо, ону стварност у којој можемо изразити и приказати све што нас као личности и одређује. Повезивање поезије са игром некада није било толико очигледно, иако нам тај интимни простор игре поезије нуди свет спектакла. Поезија не замењује већ сама постаје стварност као спектакл, а песник/песникиња својим делом ствара активност која му/јој доноси задовољство, понекад и бол и самим тим, увек, дубоко у себи, остаје дете, спонтано, маштовито и слободно.

...док религија, знаност, право, рат и политика, у организованијим облицима друштва наоко, мало-помало, губе додирне тачке с игром, а те су тачке у ранијим стадијима културе тако богато показивали, пјесништво, рођено једном у сфери игре, и надаље остаје удомаћено у њој. *Poiesis* је функција игре. Она се одвија у простору за игру духа, у свијету што га сам дух сам себи ствара. У њему појаве имају другачије лице него у „обичном животу“, и повезане су другим везама, не логичким. Ако збиљу схватимо као нешто што је до краја могуће изразити и ријечима из тријезног живљења, тада пјесништво ни у којем случају није посве озбиљно. Оно је онкрај озбиљнога, с оне исконске стране на којој су дијете, животиња, дивљак, и пророк, у пољу сна, уздигнућа, опојности и смијеха. Да бисмо разумјели пјесништво, морамо бити кадри обући душу дјетета као чаробну кошуљу, и мудрост дјетета претпоставити мудрости човјековој. (Huizinga, 1992:110)

Лична *стварност* као и приказ *дечје душе* оних који пишу поезију, директно учествују у стварању јасних, битних и сложених слика, у којима се ми као читаоци препознајемо (или не), које буде у нама филозофе, психологе, критичаре, па чак и песнике. Књижевна дела, с нагласком на поезију, посматрана кроз призму личних светова и стварности, имају сопствену иманентну логику, као што свака игра има правила и обележја унутар сопственог система.

Игра је дјелатност која се одвија у разрађеним временским, просторним и смисленим границама, у једном видљивом реду, према добровољно прихваћеним правилима, те изван подручја материјалне нужде или корисности. Расположење у којему се игра одвија јест уздигнуће и одушевљење, било оно побожно или само

свечано, већ према томе је ли игра посвета или развеселавање. Ту дјелатност прати осјећај усхићења и напетости, а она сама доноси ведрину и опуштање. (Huizinga, 1992:121)

Велики песници/песникиње су ствараоци нових светова у којима влада правило њихове визије, а *Културу* обогаћују, између осталих ствари, управо скупови тих визија. За поезију, сагледану из перспективе историје културе, Хуизинга каже:

У свакој цватућој, живој култури, поготову у архаичким културама, поезија је витална, друштвена и литургијска функција. Свако пјесништво из давнине уједно је и култ, свечана разонода, друштвена игра, умијеће, кушња и загонетка, мудра поука, увјеравање, очаравање, враџбина, пророштво и натјецање. (Huizinga, 1992:111)

Игра у поезији може бити сагледана и као вежба једне *ars combinatoria* речи при чему лирски дискурс подлеже одређеном закону, чије функционисање треба разумети као „спектакл обликовања звучне супстанце“ (Pop, 1985:8). Игра поезије представља стварање нове *стварности* и новог, паралелног, света, где свет постаје спектакл у коме свако има и игра сопствену улогу, а, скоро на магична структура ове игре ствара нови простор у чијем центру стоји, као да је Демијург, креативна снага новог универзума, универзума поезије, одакле, путем реактуелизације примордијалног у нама, све и почиње. У овоме се огледа митска, као и сотериолошка функција поезије, које препознајемо и у игри. Могли бисмо рећи да је *играње сопствене улоге* извор целокупне културе, нарочито када под појмом култура мислимо на целокупност људског стваралаштва. Другим речима, *Човек који се игра* или *Homo ludens* се не може свести само на детињство, већ на цео живот, јер *Homo ludens* представља ствараоца вредности, тј. човека који је трансформисао игру и тако створио културолошку лудичку духовност, те самим тим и сасвим нову стварност.

Као што игра има могућност да обогати дух, да створи *стварност*, у којој могу бити остварене све унутрашње и врло личне страсти, жеље, афинитети и снага, тако и поезија представља, између осталог, одраз самог песника/песникиње и може бити дефинисана као остављање њиховог личног *жига* у оквиру свакодневног живота. Игра се као мотив појављује и код једне од најзначајнијих савремених румунских песникиња – Ане Бландиане, а у овом раду, покушаћемо да истакнемо обележја *игре* у њеној лирици, док песникиња свесно, или можда несвесно, поставља игру као мрежу односа створених мини-светова, који одржавају њену везу са *стварним* светом, оним у коме их је и стварала.

Ана Бландиана

Ана Бландиана је псеудоним Отилије-Валерије Русан (Otilia Valeria Rusan), девојачко презиме Коман (Coman), румунске песникиње и списатељице рођене 25. марта 1942. године у Темишвару, а настао је на последњој години средње школе, како сама песникиња каже у интервјуу у часопису *Догађај дана* (Evenimentul zilei):

... у Орадеи, када смо, колеге са којима сам писала и ја, направили такмичење: ко ће измислити најбољи псеудоним. Узела сам име маминог села – Бландиана (крштено по имену неких римских руина на брду изнад села) и додала риму Ана. Након тога сви смо послали наше песме, које смо ишчитали тада једни другима, у часопис „Трибуна“, који је скорије био основан у Клужу. Две моје песме су се појавиле потписане са Ана Бландиана. Те песме су касније назване мојим књижевним дебијем, али тада, уместо да се радујем, ја сам се уплашила, доказ да ми није био јасан појам књижевног псеудонима, те сам написала писмо редакцији у коме сам покајнички објаснила да је то била шала и да је, у ствари, моје право име Отилија Валерија Коман и да се извињавам због тога. Након тога тражио ме је Јон Манициу (Ion Manitiu), уредник часописа, који је у међувремену сазнао да ми је тата политички затвореник и објаснио ми да је шала у ствари била моја срећа, јер песме не би биле објављене да сам користила право име. И тако сам остала Ана Бландиана, иако та срећа није трајала дуго, зато што су власти из Орадее обавестиле све публикације у земљи „да се под псеудонимом Ана Бландиана крије ћерка једног непријатеља народа“. (Табасу, 2014, превод М.К)

У исто време песникиња, још пре револуције 1989. године, позната као дисидент и борац за грађанску слободу и људска права у Румунији, имала је храбрости да се директно суочи са Николајем Чаушескуом путем јавних изјава у интервјуима на радију *Слободна Европа* и у страним публикацијама. Она је и јавна личност, укључена у грађански живот кроз низ акција у оквиру *Грађанске алијансе*, а са супругом Ромулусом Русаном (Romulus Rusan) је оснивач *Меморијалног центра Сигет*¹, који се састоји од *Музеја злочина комунизма*, и истраживачког центра који сваке године организује конференције и конгресе окупљајући научнике у домену тоталитарне левеце из целог света.

¹ Више о центру и активностима на званичној веб страници: www.memorialsighet.ro

Током година, песникиња је – као гост универзитета, академија, културних организација – била на неколико студијских путовања у разним европским земљама и учествовала је на конгресима и фестивалима поезије. Поред својих штампаних дела у Румунији, објављивала је радове и у часописима и антологијама у Енглеској, САД, Италији, Шпанији, Француској, Белгији, Немачкој, Аустрији, Холандији, Финској, Пољској, Мађарској, Бугарској, Чехословачкој, Турској, Сирији, Грчкој, Кини, Јапану, Израелу, Албанији. Након 1989. присутна је на конференцијама, јавним предавањима, интервјуима, колоквијима, симпозијумима и округлим столовима у главним европским земљама. Пише поезију, прозу, фантастику, есеје, књижевност за децу².

Игра унутрашњег и спољашњег *стварног* света

Ако можемо да кажемо да прозна дела Ане Бландиане имају *крај*, иду ка циљу, описују, представљу, испоручују идеју, којима она практично даје додатно објашњење свог *лирског Ја*, њена поезија је онда као балет, плес којим доминира игра речи, авантура језичких израза и симболике истих, искуство које је само себи циљ. Њена поезија, налик игри претвореној у речи, говори нам много о оном јединственом и важном, о унутрашњем свету саме песникиње. И док унутрашњи свет ствара поезија Ане Бландиане, спољашњи *стварни* свет, представљаће комунизам у Румунији на челу са Николајем Чаушескуом, јер:

Вероватно да је једна од најдискутованијих тема однос између спољне и личне историје, баш зато што оне не коинцидирају, прва увек манипулише другом. Нарочито у случају песникиње која је дебитовала и формирала се у периоду комунизма, када је било немогуће избећи манипулацију историје над појединцем. (Gogăta: 2014: 369, превод М.К)

Уколико бисмо дијахронијски сагледали издате збирке песама, приметили бисмо метаморфозу путем еволуције њеног *унутрашњег света* израженог стиховима, у оквирима друштвено-политичког и културног контекста њене генерације. Можемо да, заједно са њом, прођемо кроз етапе *одрастања* (колико личног, толико и песничког), а то су: адолесцентска невиност, сазревање због догађаја из *стварног света*, онтолошке медитације, религиозни упливи, симболика сна, снега и сл, као и љубав, живот и смрт.

² Више о издањима Ане Бландиане видети на званичној веб страници: <https://www.anablandiana.eu/>

Припадам генерацији која се појавила и наметнула након 1960. То је генерација о којој се много писало. Ипак, мање је примећено да је реч о групи аутора уједињених не само естетичким идеалима, него и историјским временом. Желим да кажем да су биле исте околности у којима смо се појавили, а не супстанца из које смо се појавили. Ми нисмо књижевни покрет, већ књижевна генерација, генерација којом модерна поезија прави мост са међуратном поезијом. (Blandiana, 2001: 24, превод М.К)

Чињеница која иде у прилог томе да спољни свет, тзв. *стварни* свет, директно утиче на унутрашњи, као и осећај припадности својој генерацији, огледа се и у називу њене прве збирке песама *Прво лице множине* (Persoana întâi plural, 1964), тј. *МИ*, што представља глас једне генерације, генерације '60, уједињене колико у заједничким идеалима, толико и у различитом изражавању истих. И не само то, већ и прву етапу, етапу адолесцентске невиности, коју примећујемо у називима песама: *Детињство* (Copilărie), *Игра на киши* (Dans în ploaie) и сл. Унутрашњи свет песникиње, исказан у песмама ове збирке, има свој тајни ред, који својом музикалношћу и ритмом веома личи на митску, а у исто време и на, некадашњу, дечју игру. Прву збирку песама краси, најкраће речено, спонтаност и искреност. У песми *Плес на киши* (Dans în ploaie). Ана Бландиана се као дете *баца у загрљај* кише, док је истовремено та иста киша и сведок игре осећања која је тиште: *Нека ме киша обгрли / од образа до глежња. / Мили моји, посматрајте овај плес нов, нов, нов, / ноћ као патњу сакрива свој ветар у таму, / ветар је ехо мога плеса* (Blandiana, 1964: 25, превод М.К). Туга приказана плесом у загрљају кише, плесом који има свој звук и коме је ветар ехо је, на неки начин, игра душе саме песникиње, у исто време и уплашена и грациозна. „Јединство са елементима, уједињење – лагано лудичко, понекад носећи и жиг тежине – са непогодама, димензије су лирске визије, изражене у оквирима спонтаности и искрености у овој песми [...]“ (Boldea, 2000:10, превод М.К)

Алина-Јулијана Попеску је у свом раду приметила везу између спољног и унутрашњег света Ане Бландијане, кроз везу неомодернизма и личног гласа:

Осцилирајући између кохерентности и фрагментаризма, између рационалног и емоционалног, са посебним освртом на последње, поезија Ане Бландиане представља мешавину између аутентичног неомодернизма, из кога преузима бројне епизоде препознатљиве у целокупном њеном стваралаштву и личног гласа, који извире из најинтимнијих делова њеног бића, који је облик унутрашње

заштите, универзум тражења и поновног проналажења себе.
(Popescu 2015: 210, превод М.К)

Ана Бландиана се уписује у редове неомодернизма, како каже Мирча Томуш, „својом мршавом силуетом једне лирске хероине [...], наоштрених углова, још оштријих линија, које су мушкобањасте онолико колико то припада преаделесценском узрасту“ (Tomus, 1969:44, превод М.К), узрасту који откривамо кроз њене песме, из којих избија свежина и једноставност лирске исповести: *Из огледала ме посматра мршаво тело / са израженом клавијатуром костију...* (Blandiana, 1964:17, превод М.К).

Услед политичких околности, оца у затвору, немогућности нецензурираног издавања поезије, већ у следеће две збирке, *Ахилова пета* (Călcâiul vulnerabil, 1966) и *Трећа тајна* (A treia taină, 1969), осећамо етапу сазревања, личног и поетског. У песми *Да ли смо одрасли?* (Am crescut?) пита се да ли су постали зрели људи, који више не деле све на само добро и лоше. Читајући поезију из ове две збирке имамо могућност уласка у њен унутрашњи свет у коме тражи себе, у исто време преиспитујући и тражећи смисао и начин перцепције спољног *стварног* света: *Ходам кроз себе / Као по непознатом граду / У којем никога не познајем. / С вечери ме је страх на улицама / А у кишовитим поподневима / Хладно ми је и ружно. / Никакве жеље за путовањем, / Кад је и сам прелазак пута / Пустоловина, / Ниједна успомена из другог живота / не пита / „Зашто сам овде доведена?“* (Бландијана, 2009:36, превод П. К)

Скоро увек, својим песмама као да нас позива на *игру њеног света*, да бисмо видели да је *лирско Ја* Ане Бландиане утиснуто у космичку мелодију, у прасак смеха, плача, плеса, ритма, игре, а у сваком *праску* се осећа неки *бог*: *...како се открива надувавајући наборе / Своје дуге хаљине ваздухом. / Толико је врста богова / На земљи / И нећемо никада успети / Да довољно плачемо или да се смејемо // Како би их извукли из склоништа. / Смејати се или плакати, / Није ни важно: / Важан је прасак*” (Blandiana, 1985, превод М.К).

Иако вера у Бога и црква, нису биле стриктно забрањене, биле су омаловажаване у време Николаја Чаушескуа, што произилази из песме, која ни мање, ни више, носи назив дечје игре – *Жмурке: Ево цркве / Почињу да клизе низ асфалт / Попут корабљи / Препуних страха / С торњем-катарком / И једрима надувеним / Ветром који увек дува из другог смера, / Тако, / Да ако идеш непажљиво улицом / Може увек да те згази сулуда / Црква / Која жури да се сакрије.* (Бландијана, 2009: 10, превод П. К)

Мирча Елијаде је рекао да је поезија, тј. књижевност уопште, „ћерка мита [...] јер не да се само одређене структуре и митолошке фигуре налазе у

имагинарним универзумима литературе, већ је у оба случаја реч о креацији, тј. „стварању“ (=откривању) једног паралелног света са савременим Универзумом у коме се крећемо“, (Eliade, apud Oisteanu: 2014, превод М.К) што, па опет, можемо повезати за стварање унутрашњег света путем поезије, којим се Ана Бландиана, бори против свакодневнице. Тај унутрашњи свет је исказан игром поезије која, на неки начин, представља ритуалну и свету игру, попут сотериолошког ритуала. У песмама *Глума, Заспи, заспи, Прасак, Берба анђела, Отворена птица* (Glumă, Adormi, adormi, Hohotul, La cules îngerî, Pasărea deschisă) и сл. можемо видети да је песникиња оријентисана ка идеји да у *игри* фрагментарног света, преображавајући космичке елементе у поезију, стварајући целину, у исто време открива тајни ред универзума. Понеки пут стичемо утисак да се *лирско Ја* Ане Бландиане осећа напуштено у овој *игри* фрагментарног савременог *стварног* света (често баналног), у којој она активно учествује осећајући се као птица, коју нико не разуме и чију смрт желе: *Та птица је била тако раскриљена / Преко света / (Као што књига може бити отворена, / Прочитана, али не и схваћена, / Ако не знаш језик којим је написана) / Да је једно од њених крила, / Заклањало сунце / А друго месец; / Не могавши да виде небо / Људи су покушали да прочитају његову вољу / Из њеног дроба.* (Бландијана, 2009:20, превод П. К)

Упоређујући пољску песникињу Виславу Шимборску са румунском песникињом Аном Бландианом, Кристина Годун примећује:

Лезичка игра, вредновање речи и њихова симболистика пуне лирским и филозофским набојем стваралаштво ове две велике песникиње. Пажња стваралачког Ја окренута је већином на догађаје из сфере свакодневнице, оне баналности из којих ипак произилази дубина рефлексивне лирике, личне до интимности, коју и Шимборска и Бландиана гаје. Обе имају капацитет да се удаље са зрелошћу и понекад чак са иронијом од поруке лирског исказа, што чини да њихова поезија има и већи утицај на свест читалаца. Њихово лирско Ја је веома индивидуализовано, свесно, а нарочито усамљено међу сличнима и усамљено у Универзуму (...) Ниједна од њих не избацује когнитивни дијалог, кога виде као есенцијалног у процесу познавања и прихватања стварности, али не пуштају да буду упијене у навали биологије, историје или културе, које би могле да им помраче луцидност визије и могућност распознавања, јер: „Из угла гледања деце/ која настављамо да будемо/ приче имају добар крај./ Али само приче.“ (Godun, 2005:31, превод М.К)

У поезије Ане Бландиане, примећујемо да, за разлику од света у којем живимо и где постоје системи правила, у њеној игри стварања песничког света „*све се мења/ све се променило/ или ће се променити*“ (*Прелаз*). Скоро цела збирка песама *Архитектура таласа* (*Arhitectura valorilor*, 1990), у којој се налазе песме *Жмурке, Плес, Прасак, Ала-бала, Игра, Плес на киши* (*De-a v-ati ascunselea, Dans, Hohotul, Ala-bala, Joc, Dans în ploaie*) и сл. одише игром речи у стиховима. Као да поезија представља иницијатску игру мита у којој песникиња „све што додирне претвара у речи“ (*Дар*). Ана Бландиана поседује невероватан дар да користећи мелодичност дечјих песмица из игара, игри речи, па и обичним набрајањем прикаже ружно или негативно из свакодневног живота. Тако се, на пример, у песми *Портрет са трешињама за ушима* (*Portret cu cirese la urechi*) из збирке песама *Око зрикавца* (*Ochiul de greier*, 1981) сусрећемо, у једној наизглед веселој мелодичности стихова, са игром речи, ни мање ни више, песникиња представља игру живота и смрти: ... *Трешиње носим/ летње минђуше/ које ми окружише/ мртав образ*, а трешиње у песми представљају кључну слику, представљену као симбол пролазности живота, док у песми *Берба анђела* (*La cules îngerii*) симболично говори о смрти: ... *с времена на време / Мукли тресак / Као кад плод / Падне у траву. / Како пролази време! / Зрели анђели почели су да опадају / И би јесен на небу...* (Бландијана, 2009:32, превод П. К)

С друге стране, у песми *Све* (назив песме је *Totul* што буквално значи: све), издатој у часопису *Амфитеатар* (*Amfiteatru*) 1984, који је због ње и био забрањен, пуким набрајањем, чак баналним, веродостојно приказује прилике у Румунији у време Николаја Чаушескуа, председник коме је и иначе најчешће коришћена реч у јавним говорима и била *све*: *Лишће, речи, сузе, / кутије конзерви, мачке, / понекад трамваји, редови за брашно, / бубамаре, празне боце, говори, / проширене слике на ТВ-у, / Колорадо бубашвабе³, бензин, / заставе, Куп европских шампиона, / аутомобили са плинским боцама, познати портрети / јабуке одбијене за извоз, / новине, пецива, / мешано уље, каранфили, / приједи на аеророму, / Тико-кола, балони, / Салама Букурешт, дијететски јогурт, / Циганке са Кент цигаретама, јаја из Креведије, / гласине, серије у суботу увече, / замена за кафу, / Борба народа за мир, хорови, / производња по хектару, Геровитал, годишњице, / Бугарски компот, скуп радних људи, / врхунско вино из зоне,*

³ Бубе златице

патике, / шале, момци на улици Викторија, / морска риба, химна Румуније, / све.⁴(превод М.К)

Не треба заборавити ни дечју поезију у којој у приказу чудних биљака и животиња, дубљим херменеутичким проучавањем, *одрасли* читалац проналази историјску реалност Румуније осамдесетих година...⁵

Уместо закључка...

Ако је игра културолошки чин и део сазревања, одрастања и спознаје, а поезија ћерка мита, онда је игра поезије превазилажење људске судбине/природе, тј. људске слабости и условљености у оквирима свакодневнице, као и прелаз у нову, супериорну стварност, унутрашњи свет аутора. И поезија и игра представљају културу и њен су неодвојив део, а песник/песникиња, као *Homo ludens*, представљају ствараоце нових, или оних старих, помало заборављених, али ипак универзалних, вредности. *Игра поезије* Ане Бландиане није представљена буквално као игра, већ као разноликост језичких приказа, игре језика у стиховима, претварање слика из *стварности* (историјске реалности) у уметничке *симболе*, знаке њеног унутрашњег света, где овај лудички елемент пружа могућност изузетног богатства и слободе лирског изражавања.

Извори

Blandiana, A: *Totul*. Pristupljeno 20.05.2019. na <http://www.beyondtheforest.com/Romania/RSR4.html>

Blandiana, A. (1964). *Persoana Intâia Plural*. Bucuresti: Editura pentru Literatură.

Blandiana, A. (1966). *Călcâiul Vulnerabil*. Bucuresti: Editura Tineretului.

Blandiana, A. (1969). *A treia taină*. Bucuresti: Editura pentru Literatură.

Blandiana, A. (1985). *Stea de prada*. Bucuresti: Cartea Românească.

Blandiana, A. (1990). *Arhitectura Valurilor*. Bucuresti: Cartea Românească.

Blandijana, A. (2009). *Andeli i biljke*. (izabrao i sa rumunskog preveo Petru Krdu) KOV, knjiga 15. Vršac: Triton.

⁴ Blandiana, A: *Totul*, <http://www.beyondtheforest.com/Romania/RSR4.html>

⁵ Више у <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=39202>, као и <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/03064228908534706>

Литература

- Blandiana, A. (2001). *Cine sunt eu? (un sfert de secol de întrebării)*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Boldea, I. (2000). *Ana Blandiana, monografie*. Brasov: Editura AULA
- Godun, C. (2005). *Motive îngemănate în lirica Wislawei Szymborska și a Anei Blandiana*. Pristupljeno 20.05.2019. na http://www.promacedonia.org/rs/rs40_3.pdf
- Gogăță, C. (2014). Redefinirea istoriei prin memorie: Ana Blandiana, *Fals tratat de manipulare*. U: *Philologica Jassensia*, An X, I (19), Supliment, str. 369-377.
- Huizinga, J. (1992). *Homo ludens o podrijetlu kulture u igri*. (s njemačkoga preveli Ante Stamać i Truda Stamac) Zagreb: Naprijed
- Oișteanu, A. (2007, 2014). Religie, politică si mit. Texte despre Mircea Eliade si Ioan Petru Culianu. Bucuresti: Editura Polirom. Pristupljeno 22.05.2019. e-book. na: https://books.google.rs/books?id=eSyTDwAAQBAJ&pg=PT346&lpg=PT346&dq=literatura+este+fiica+mitologiei&source=bl&ots=XBA3_B7MVZ&sig=ACfU3U2ee1EPvXtIGeGftiIH3IG_2dMR6Q&hl=sr-Latn&sa=X&ved=2ahUKEwj9ayR4rLiAhVUkMMKHZ8UDt4Q6AEwBHoECAkQAO#v=onepage&q=literatura%20este%20fiica%20mitologiei&f=false
- Pop, I. (1985). *Jocul poeziei*. Bucuresti: Editura Cartea Românească
- Pop, I. (1985). *Jocul poeziei*. Bucuresti: Editura Cartea Românească
- Popescu, A-I. (2015). Ana Blandiana – o poetică a interiorității - între cuvânt si tăcere. U: *Philologica Banatica* 1/2015, Timisoara, str: 209-216.
- Tabacu, H. (12.07.2014) Intervju sa A. Blandianom, *EVZ* [online]. Pristupljeno 22.05.2019. na <https://evz.ro/ana-blandiana-il-parodiasem-pe-ceausescu-travestindu-l-in-motanul-arpagic.html>
- Tomus, M. (1969). *Carnet critic*. Bucuresti: Editura pentru Literatură
- Tutea, P. (1993). *Lumea ca teatru. Tetru seminar*. Bucuresti: Editura Vestala, Editura Alutus

Marina M. Kolesar
POETRY GAME: ANA BLANDIANA

Summary: The terms of culture and the game have a large number of definitions, and these terms are usually explained partially, starting from the domain of interest in the scientific fields that give them. In today's multidisciplinary concept of science, we come across numerous definitions of the same terms, which can even be contradictory. However, the game is universally accepted as a part of the culture (with a capital or small letter C) and whether it is explained from the biological, cultural, sociological, psychological or other aspects is analyzed as well as other human characteristics and activities, such as education, religion, language, work, and perceived in that way, aims at defining human nature within the framework of culture, and "nowhere in the sphere of culture game does not feel at home as in poetry" (Pop, 1985: 5). As the game has the ability to enrich the spirit, to create a "reality" in which all internal and very personal passions, desires, affinities and strength can be acceptable, so does the poetry, because, among other things, poetry reflects the poet himself / herself and can be defined as leaving their personal "impression" within everyday life. The game, as a motive, also appears in one of the most important contemporary Romanian poets - Ana Blandiana. Game in poetry, or a poetry game, is the creation of a new "reality" of the world, where the world becomes a spectacle in which everyone has and plays their own role. And the biggest role, role of Ana Blandianas' real life, as well as hers new "reality", is finding the way to fight back in communism era in Romania, under Nicolae Ceausescu.

Keywords: culture, game, play, poetry, Ana Blandiana.

Vera S. Obradović

Fakultet umetnosti Zvečan – Kosovska Mitrovica

Dramski odsek, Katedra za glumu

obradovic_vera@yahoo.com

**MODERNA IGRA U SRBIJI: NJENE ZAČETNICE I (NE)PRIZNATE
ŠKOLE**

Sažetak: U ovom radu bavim se nastankom i razvojem moderne igre u Srbiji, odnosno ukazujem na problem marginalizovanog tretiranja te umetnosti koja se na našem tlu pojavila pre klasičnog baleta i koju nisu prenosile strane, već domaće umetnice. Škole moderne igre u Beogradu koje su pokrenute od strane njenih pionirki, Mage Magazinović (1882-1968) i Smiljane Mandukić (1907-1992), bez obzira na zalaganje njihovih graditeljki nisu ostvarile trajni cilj – da zažive u okviru zvaničnog državno-školskog sistema. Uočava se potreba da se sa akademskog nivoa skrene pažnja i ukaže ne samo na problem nedostatka institucija, poput osmogodišnje „Škole suvremenog plesa Ane Maletić“ u Zagrebu i formiranja državne Akademije za klasičan i savremeni ples, već i na problem nedostatka predmeta u visoko-školskom obrazovanju kao što su: Opšta istorija umetničke igre, Moderna igra u Srbiji, Istorija klasične igre u Srbiji, itd. Pomenuti predmeti bi dopunili aktuelne programe na Fakultetu muzičke umetnosti, na Filozofskom fakultetu na studijama Istorije umetnosti, na Fakultetu dramskih umetnosti, kao i na Fakultetu primenjenih umetnosti. Sa akademskog nivoa treba uputiti poziv i smernice zajednici kako da se u budućnosti razvija školski sistem koji će doprineti sistematizovanju, plasiranju i usvajanju znanja o istoriji umetničke igre i njenoj praksi, a na taj način će se ostvariti višestruki uticaj na sve koji se njome bave. Uviđajući da je klasična baletska, odnosno moderna i savremena igra uvek bivala zanemarena u našem društvu i kulturi, cilj je da se sa ovog mesta predloži i prikaže autorski nacrt silabusa novog predmeta koji bi mogao da uđe u programe na državnim i privatnim Fakultetima. Naziv predmeta bio bi: Moderna igra u Srbiji: njene začetnice i škole.

Ključne reči: moderna igra, Maga Magazinović, Smiljana Mandukić, emancipacija, školski sistem.

Prva privatna škola moderne igre u nas pokrenuta je 1910. godine, a osnovala ju je Maga Magazinović (1882-1968) pod nazivom „Škola za deklamaciju, estetičku gimnastiku i žive jezike“ (Magazinović, 2000: 284). Ista škola naredne 1911. godine menja naziv u „Škola za ritmiku i plastiku“. Treba pomenuti da tek nakon 11 godina (krajem 1921. god.) nastaje „Glumačko-baletska škola“ pri Narodnom pozorištu u Beogradu (Jovanović, 1994: 20), gde se usvajala i osvajala tehnika klasične igre i pripremao profesionalni kadar za operski i baletski ansambl Narodnog pozorišta.

Glumačko-baletska škola otvorena je 01.12.1921. godine inicijativom Umetničkog odeljenja Ministarstva Prosvete i tadašnjeg upravnika Narodnog pozorišta Milana Grola. (...) Program za baletski osek obuhvatao je, u glavnom, sve potrebne praktične vežbe a najveća je pažnja obraćena na plastične baletske igre. Šef odseka bila je Klavdija Isačenko. (Jovanović, 1994: 21).

Trenutak kada Maga Magazinović počinje sa širenjem moderne, avangardne, plesne umetnosti jeste vreme bez ikakvog kontinuiteta baletske umetnosti u našem društvu. Smiljana Mandukić osniva drugu, vlastitu privatnu školu moderne igre u Beogradu dve decenije kasnije, 1931. godine, te tako naizgled ima bolju poziciju i priliku da se osloni na prethodnicu i njen rad, odnosno na kreiranu socijalnu klimu, emancipaciju i spremnost za umetnost bosonogih plesačica. U daljem vremenskom periodu, tokom Drugog svetskog rata, i jedna i druga umetnica bile su pedagoški i koreografski aktivne. Takođe, kada se rat završio davale su humanitarne koncerte i nastojale da nastave gde su stale u svojim pedagoško-umetničkim aktivnostima. Ipak, promenom vlasničkih odnosa u jugoslovenskoj državi, nakon Drugog svetskog rata, privatne škole više ne egzistiraju. Zapravo, Maga Magazinović je „Školu za ritmiku i plastiku“ zatvorila već 1935, ali da je imala želju i/ili htela da je obnovi, u poratnom društvenom trenutku i sistemu, to ne bi bilo izvodivo. S obzirom na to, u ovom radu veći akcenat je stavljen na delovanje Smiljane Mandukić i njene pokušaje da se ozvaniči „Gradski baletski tečaj“, tj. „Gradska baletska škola“ (kako je kolokvijalno nazivana) i da moderna igra zauzme ravnopravno mesto uz klasičan balet, na umetničkoj i društvenoj sceni.

Poznato je da Smiljana Mandukić od 1932. godine telesnu kulturu promovise i preko Radio Beograda, na kome je svakodnevno dan počinjao gimnastičkim vežbama koje je kroz etar izgovarala širokom auditorijumu. Tačnije, iste godine kada Maga Magazinović objavljuje knjige „Telesna kultura kao vaspitanje i umetnost“ i „Vežbe i studije iz savremene gimnastike, plastike, ritmike i baleta“ kao neku vrstu praktikuma, Smiljana Mandukić, putem sasvim

druge vrste medija, deluje na popularisanje telesne kulture.¹ To je bio efikasan način da emancipuje žensku populaciju. Dakako, obe umetnice su posedovale vizuju budućeg društva, kao i vanredan koreografski dar, pored osobenog pedagoškog talenta. Iz svojih alternativnih škola uspešno su formirale igrачice i igrачe, koji su izvodili koreografska dela, u njihovom plesnom stilu i maniru i generacije učenika/ca koje su promovisale umetnost slobodne i slobodoumne igre. Zajednička emancipatorska nastojanja Magazinović i Mandukić pokrenuta su u pravcu formiranja telesne kulture i plesne umetnosti u duhu naroda kome pripadaju, a s druge strane obe su modernu evropsku kulturu i umetnost moderne igre širile i u nju jednako upisivale nacionalnu tradiciju i osobenost. To čini glavnu karakteristiku njihovog delovanja – da se utemelji i podstakne evropska moderna slobodna ekspresionistička igra, ali u nacionalnom duhu. Takođe, identifikujem ih i kao začetnice koreodrame u Srbiji (Obradović-Ljubinković, 2016). Njihovi pionirski naponi urodice plodom, ali za života nikada u potpunosti neće ostvariti etatizaciju vlastitih škola moderne igre (pokrenutih s početka 20. veka), čemu su težile i na način kako su želele i planirale. Sistem i plesne, koreografske tehnike po kojima su radile i stvarale nisu preneti u zvanični program niti jedne, docnije uspostavljene, državne baletske škole, niti su njihove privatne škole dobile potpunu legalizaciju i zaživele onako kako su, nakon svih uspeha i javnih potvrđivanja, zavređivale. Svakako, da je kojim slučajem izvršeno državno prihvatanje njihovih škola (kao što je u Zagrebu prihvaćena „Škola za suvremeni ples Ane Maletić“², učenice Mage Magazinović) današnji razvoj baletske i moderne umetničke igre u Srbiji bio bi na daleko zavidnijem nivou. No, društveno prepoznavanje značaja njihovog pregalaštva i pionirskog delovanja, kao i neophodna podrška su izostali. Bojati se da bi jednako izostali i danas.

Sagledajmo kako je nakon Drugog svetskog rata izgledala slika edukacije za baletsku, odnosno igrачku pismenost i umetnost na širem planu. „Državna baletska škola“³ u Beogradu osnovana je 2. oktobra 1947. godine kao prva državna ustanova tog tipa u Jugoslaviji, a iste godine i u Novom Sadu

¹ Videti detaljnije: Obradović-Ljubinković, 2019: 139-153.

² Videti Đurinović 2008. Ana Maletić je 1928. god. prva pred komisijom Ministarstva prosvete položila diplomski ispit Magine škole, time stekla stručnu spremu i otvorila u Beogradu vlastitu „Školu za ritmiku i ples“. Seli se udajom 1930. godine u Zagreb, gde otvara „Školu umetničke telesne kulture“. Nakon rata, 1949. stupa u državnu službu, da bi se pisanjem elaborata izborila da 1954. godine ozvaniči svoju „Školu za ritmiku i ples“, današnju „Školu suvremenog plesa Ane Maletić“.

³ Današnja škola „Lujko Davičo“ taj naziv dobija 1960. godine.

osnovana je „Pozorišna škola – baletski odsek“, koja kasnije menja naziv u „Baletska škola“. „Škola za klasičan balet“ u Zagrebu osnovana je 1949. godine.

Obnavljanje rada pozorišta (Vojvođanskog narodnog) odnosno osnivanje Opere u Novom Sadu, bilo je neposredan povod da se učni nešto za stvaranje i igračkog kadra. Iz tog razloga osniva se Baletski studio (1947) pri Pozorišnom studiju Vojvođanskog narodnog pozorišta, da bi se već sledeće godine (1948) otvorila srednja baletska škola. Osnovana kao šestogodišnja, Škola već od 1950. godine dobija status osmogodišnje, čime je Novi Sad definitivno dobio školu za profesionalno obrazovanje igračkog kadra, po osnovnom opredeljenju klasičnu. (Savić, 2004:18).

U početku je školovanje u „Državnoj baletskoj školi“ trajalo šest godina, a od 1950. godine se produžava na osam godina. Pored toga, u Beogradu su od 1949. godine paralelno činjeni različiti pokušaji da se formira još jedna škola igre, tzv. „Gradska baletska škola“, tj. „Gradski baletski tečaj“, sa drugačijim programom i sa tri zasebna smera: klasična igra, ritmika, plastika. Smiljana Mandukić u Gradskoj baletskoj školi, u okviru osmišljenog programa predaje Ritmične igre. S druge strane, Maga Magazinović od 1948. do 1951. godine predaje u „Državnoj baletskoj školi“ u Beogradu tri predmeta: Ritmiku, Igre naroda Jugoslavije i Istoriju baleta (Jovanović, 1994:11). Zapravo, dve posleratne igračke institucije – „Gradski baletski tečaj“ i „Državna baletska škola“ – bile su različito organizovane ustanove i različito podržane – prva bez priznanja, druga (koja neguje isključivo klasičnu igru) pod državnim krovom i sa zvaničnim diplomama koje su učenici sticali po završetku iste i sa kojima su ostvarivali pravo na zaposlenje. U nepriznatoj „Gradskoj baletskoj školi“ deluje Smiljana Mandukić, dok u „Državnoj baletskoj školi“ deluje Maga Magazinović.

U vlastitim nastojanjima da unaprede školski sistem po pitanju umetničkog, igračkog obrazovanja, obe umetnice su činile različne pokušaje. Na primer: Smiljana Mandukić traži zvaničnu podršku, obraća se poverenici za kulturu i umetnost Gradskog odbora, Stanki Veselinov, u septembru 1961.

godine.⁴ Ukazuje na to da je 1949. godine Stanka Veselinov prihvatila otvaranje „Gradskog baletskog kursa“ modernog baleta koji joj je lično Mandukić predložila, a koji ubrzo menja naziv u „Gradski baletski tečaj“. Ona u pismu ističe kako je to prva školska ustanova koja neguje i razvija modernu igru u nas⁵ i da postoji u tom trenutku punih 12 godina, pod čime podrazumeva svojevrsni apsurd, jer se u školi radilo za državnu platu, a sama škola nije bila priznata od države. U pismu daje kompletan opis načina učenja i savladavanja moderne igre (koju S. Mandukić često određuje i naziva modernim baletom). Ističe da nastava traje pune četiri godine, a na kraju svake školske godine učenice i učenici polažu zvaničan ispit pred stručnom komisijom. (Priznata beogradska „Državna baletska škola“ je trajala u početku šest godina. Prim. V.O.LJ.) Učenici u okviru školovanja u „Gradskoj baletskoj školi“ imaju obavezna javna istupanja u reprezentativnim beogradskim dvoranama i uvek bivaju visoko ocenjeni od struke, odnosno školskih referenata, odbora i dr. Svršeni učenici ubrzo potom polažu državni ispit za nastavnike baleta i samostalno se ističu u pedagoškom radu pri državnim muzičkim školama čime se znanje o modernoj igri širilo i prenosilo dalje. Na primer, Mandukić pominje Jelicu Golubović, koja je položila i državni ispit za nastavnice baleta i radila pri Muzičkoj školi u Zemunu. Smiljana Mandukić, u obraćanju Stanki Veselinov, naglašava kako posle 12 godina i svih ostvarenih rezultata, „Gradska baletska škola“ i dalje egzistira kao društveno nepriznata i bez mogućnosti izdavanja validnih svedočanstava, odnosno ukazuje na nepravdu koja se čini kako samoj instituciji, tako i njenim, u profesiji već potvrđenim, đacima.

U pismu Smiljana Mandukić piše sledeće:⁶

⁴ Pismo Smiljane Mandukić Stanki Veselinov dobijeno je iz arhive istoričarke i kritičarke umetničke igre, Milice Zajcev, na čemu joj posebno zahvaljujem. Vlastitu arhivu Smiljana Mandukić je predala Milici Zajcev kada je pripremana knjiga S. Manduké *Govor tela*, kako bi istoričarka i kritičarka Zajcev imala dovoljno podataka, materijala i dokumentacije za sastavljanje pogovora. Takođe, S. Mandukić je želela da bude napisana knjiga o njoj, pa je i to bio motiv predavanja ličnog arhiva M. Zajcev. Pismo Stanki Veselinov ima tri kucane strane. Kucano je na pisačkoj mašini latiničnim pismom. Pismo počinje rečima: *Drugarici Stanki Veselinov*, a datirano je na kraju pisma sa leve strane: *U Beogradu, septembra 1961. godine*. Sa desne strane piše: *Smiljana Mandukić, nastavnica gradskog baletskog tečaja, Trg Marksa i Engelsa 12, stan 5*.

⁵ Određuje je kao prvu školu moderne igre u smislu prve posleratne škole, a koja nije bila privatni studio ili privatna škola.

⁶ Tekstovi Smiljane Mandukić su preneseni verno prema originalu i nisu usaglašavani prema novom *Pravopisu* iz 2010.

Pa ipak, usled toga što Gradski baletski tečaj u Beogradu nije ni posle 12 godina postojanja priznat kao škola i ne izdaje nikakva svedočanstva, Golubovićeva⁷ je mogla biti postavljena samo za honorarnog nastavnika, bez ikakvog prava razvrstanog službenika. Sličan je slučaj i sa Borom Subotićem, takođe mojim bivšim učenicom, koji je završio Gradski baletski tečaj, a koji je sad honorarni nastavnik na tome istom tečaju. Ni on nije mogao biti razvrstan, iz istih razloga kao i Golubovićeva, već se zahteva od njega da završi Srednju baletsku školu, iako ta škola nema moderan balet čak ni kao pomoćni predmet. Ta dva slučaja predstavljaju apsurd, koji se ne može ničim opravdati. Među ostalim svršenim učenicima Gradskog baletskog tečaja u Beogradu, koji samostalno vode tečajeve modernog baleta, pomenuću još Zonu Matejović, rukovodioca, nastavnika i koreografa baletske sekcije KUD „Abrašević“ i Miru Nikolić⁸, rukovodioca, nastavnika i koreografa baletskog tečaja Doma kulture „Braća Stamenković“, čiji je rad takođe obeležen uspelim javnim izvođenjima. Moglo bi se navesti još imena mojih svršenih učenika ovog tečaja osposobljenih za samostalan pedagoški rad, kao i imena onih koji su pravo iz Tečaja ili iz KUD „Abrašević“, čiji sam umetnički rukovodilac bila 7 godina, angažovani za članove pozorišta: Natalija Kojadinović⁹ i Jovan Despotović¹⁰ u beogradskom Narodnom pozorištu, Marija Bijelić u splitskom Narodnom kazalištu, i dr.

Smiljana Mandukić u pismu dalje iznosi dokaz o osposobljenosti kadra koji je formirala kroz školu tj. „Gradski baletski tečaj“, odnosno, ona navodi da su spremni za rad u pozorištu i da su kao takvi postali aktivne/i kao članice/članovi pozorišta Atelje 212. Upravo su učenici/ce Smiljane Mandukić (iz pomenute škole) činili/le baletski ansambl, tj. desetočlanu grupu koja je davala plesne predstave, te ona konkretno navodi 22 predstave modernog baleta u njenoj koreografiji, koje su imale izuzetan prijem kod publike, kako u Beogradu tako i van njega. Radi se o koreografskim predstavama „Slike sa izložbe“ i „Od ulice do

⁷ Učenica Smiljane Mandukić, Jelica Golubović.

⁸ Mira Nikolić, igrачko obrazovanje je stekla kod Mage Magazinović i Smiljane Mandukić. Zalagala se za širenje moderne ekspresionističke igre po Srbiji, pa tako vodi časove i otvara škole u manjim gradovima, kao što su Vrnjačka banja (pri Kud „Abrašević“) i Trstenik (pri muzičkoj školi „Stevan Hristić, od 1970-1976). Godišnjim ispitima škole Mire Nikolić prisustvovala je Smiljana Mandukić i bila potpisnica na diplomama. Diplome je izdavao Muzički centar u Kruševcu. Podatak je dobijen od dr Vesne Milanović sa University Colagge of London, na čemu joj zahvaljujem.

⁹ Natalija (rođ. Kojadinović) Đorđević, balerina Narodnog pozorišta u Beogradu.

¹⁰ Jovan Despotović je bio solista Baleta Narodnog pozorišta u Beogradu.

mansarde“, izuzetno prihvaćenim od publike i sa brojnim gostovanjima po zemlji, npr. Novi Sad, Subotica, Niš, Valjevo, Kostolac itd, što decidirano ističe. Pomenuti ansambl Smiljane Mandukić ima i dodatna angažovanja, kao što su televizijske emisije i snimanje jednog stranog filma u produkciji Avala filma¹¹. Braneći dalje vlastitu školu i struku naglašava kako svi koji su učili i radili po njenom sistemu (u okvirima iste škole) poseduju dovoljno znanja i umeća da epigonski produže pedagoško i koreografsko delovanje, a u skladu sa talentom i igračko-umetničkim sposobnostima.

Dalje, u istom pismu Stanki Veselinov, Smiljana Mandukić navodi:

U toku godina, ja sam više puta skretala pažnju nadležnima na potrebu da se sadašnjem Gradskom baletskom tečaju da status škole, tako da učenici koji u njemu završe školovanje dobiju punovažna svedočanstva. Nažalost, svi moji pokušaji ostali su bezuspešni. Međutim, za to postoji puno opravdanja, jer taj tečaj traje 4 godine, učenici polažu ispite pred državnim komisijom i više puta u toku svake godine izlaze pred javnost na školskim koncertima.

Tražeci podršku pominje negativan stav prema „Gradskom baletskom tečaju“, tj. „Gradskoj baletskoj školi“. Predlaže da se četvrogodišnjoj postojećoj školi doda oblik višeg tečaja ili seminara u trajanju od jedne do dve godine, gde će se nastava odvijati prema njenom sistemu i programu. Kao poželjne učenike koji bi se upisivali navodi one koji su završili četvorogodišnju već postojeću „Gradska baletsku školu“, a u obzir dolaze i učenici sličnih škola, ali koji po pitanju opšteg obrazovanja moraju imati i završenu osnovnu školu. Njen plan je bio da se tim predloženim dvogodišnjim Višim tečajem unapredi rad „Gradske baletske škole“ i da se kroz teorijsku i praktičnu nastavu učenici/ce osposobe za pedagoški, nastavnički i izvođački posao u oblasti moderne igre.

Smiljana Mandukić u pismu nastavlja:

U današnjem vremenu, kada se sa toliko poleta uspešno vrše mnogi eksperimenti na raznim stranama ljudske delatnosti, jedan takav pokušaj trebalo bi da bude prihvaćen. Budućnost baleta, kao što je već odavno

¹¹ „Snovi o južnom moru“ naslov je filma (po žanru muzička komedija) koji je rađen koprodukcijski sa Nemačkom (Cajk film), u režiji Harald Filipa. Film je sniman u studiju „Košutnjak“. Jugoslavija je davala isključivo usluge tehničkog tipa, osim što je u filmu učestvovala jugoslovenska igračka trupa Smiljane Mandukić. Jednu od značajnih uloga igrala je balerina iz Sarajeva, Lukrecija Jović. Koreograf je bio američki baletski igrač, Džoni Šapar, poznat iz filma „Ukročena goropad“, a glavne uloge imali su: Viko Torijani i Medi Ral. Videti: Anonim. (12.09.1957.) Viko Torijani i Medi Ral snimali su u Dubrovniku. „Snovi o Južnom moru“ u našoj zemlji. *Filmski svet br. 141.*

zapaženo u celom svetu, ne može se ograničiti samo na igru u svilenim patikama tradicionalnog klasičnog baleta, nego se mora odraziti u igri koja donosi duševni izraz, u umetničkoj igri koja proizilazi iz istinske emocije a ne iz veštine. To osećaju i pobornici klasičnog baleta, pokušavajući da ga osveže izvesnim pozajmicama iz moderne igre, ali baš zato, iz bojazni da ne izgube prestiž, ustaju svim sredstvima protiv modernog baleta. Sve ovo ne kazujem radi neke lične koristi. Ne tražim ništa za sebe. Ja ću već kroz dve-tri godine imati puni penzijski staž, mada ni tada neću napustiti svoj nastavnički i umetnički poziv. Tražim samo jedno: da se najzad i modernom baletu omogući slobodan razvitak. (Podvlačenja S.M.)

U tekstu Smiljane Mandukić „Slučaj Gradske baletske škole u Beogradu“ koji nije datiran (verovatno se radi o 1953. godini), ali za koji bi se moglo da pretpostavi da je činio deo pripremljenog elaborata, Smiljana Mandukić iznosi brojne i značajne činjenice o razvoju pomenute škole. Odnosno, „Gradska baletska škola“, prema njenom pisanju, sa radom počinje 1. marta 1949. godine kao „Gradski kurs baleta“. Kasnije, na ulazu u školu je dugo stajala tabla „Gradska baletska škola“ iako je smatrana tečajem, kursom. U tom tekstu Smiljana Mandukić piše sledeće:

Taj kurs je imao u prvom redu da obrađuje moderan balet odnosno umetničku igru u dva odseka: odsek ritmike (sa potpisanim kao nastavnicom) i odsek plastike (sa Sonjom Dojčinović kao nastavnicom). Klasičan balet je dobio manji broj časova (sa Danicom Živanović kao nastavnicom), a učile su ga učenice oba gornja oteka¹² kao pomoćni predmet. Docnije je klasičan balet izjednačen po broju časova sa modernim i razvijao se kao zaseban otek. Oktobra 1949 god. ovaj kurs, po usmenoj dozvoli Ministarstva za kulturu i umetnost FNRJ, pretvoren je u školu, s tim da će se naknadno doneti njen statut. Sednicom na kojoj je to rešeno rukovodila je drugarica Novosel, načelnik tog Ministarstva, ali statut nije donet. Pretvaranjem kursa u školu, opet po usmenoj odluci, prestalo je umetničko rukovodstvo potpisane (kojoj je to bilo stavljeno u dužnost odlukom Povereništva za kulturu i umetnost IONO-a br. 1831/49) te je ondašnji sekretar a sada direktor te škole, Milica Živković, primila njeno potpuno rukovodstvo. (...) Kako je rukovodilac Živanovička osim toga, kadgod su roditelji tražili obaveštenja o smeru Škole, izjavljivala da Škola „služi samo za zabavu“, septembra 1950 podnela sam načelniku Ministarstva za kulturu i umetnost FNRJ Nadi

¹² Tekst je prepisan doslovno kako ga je S. Mandukić sastavila, pa se tako pojavljuju reči „odsek“ i „otsek“.

Marković pismeno obrazloženje da je potrebno Gradskoj baletskoj školi dati statut i odrediti joj cilj, ali je i to ostalo bez rezultata. (Podvlačenja S. M.)

U istom tekstu, „Slučaj Gradske baletske škole“, Mandukić pominje 1951. godinu i po prisustvu pomoćnika ministra na ispitima, Boška Babovića, koji se izuzetno pozitivno izrazio o radu i rezultatima i koji je tokom novembra sazvao sednicu za rešavanje statusa škole. Na sednici su prisustvovali svi nastavnici Srednje baletske škole, pored Sonje Dojčinović i Smiljane Mandukić. Predlog pomoćnika Babovića bio je da se da mogućnost modernom baletu da se razvija i da Savet za kulturu i umetnost IONO-a¹³ sprovede organizaciju i ustanovi plan rada škole, što se nije dogodilo. U Srednjoj baletskoj školi 18. maja 1952. godine, održan je javni čas pred članovima Saveta za kulturu i umetnost IONO-a. Iako su sva tri odseka pokazala odličnu igračku spremnost i rezultate, do rešenja nije došlo. Ukupno 40 učenica je završavalo treću godinu i imalo neizvesnu profesionalnu karijeru nakon završetka kursa. Sastavljena je komisija koju su činila eminentna imena: Zora Bujanović (direktorka Srednje baletske škole, Maga Magazinović i Nina Kirsanova (nastavnice Srednje baletske škole), Anika Radošević (direktorka Baleta Narodnog pozorišta, Stanojlo Rajčić (profesor Muzičke akademije), Nada Perišić (referent IONO-a) i Milica Živković (direktorka Gradske baletske škole) i koja se složila oko toga da Gradska baletska škola treba da stekne status *prave škole*, i da dobije statut, sa produženjem školovanja na 6 godina. Na taj sastanak nisu pozvane aktivne nastavnice, Smiljana Mandukić i dr, a škola je nastavila da radi po starom, bez promene statusa, sa jednom pozitivnom izmenom da je dobila pravo i na četvrti razred, odnosno na još jednu školsku godinu.

Pogledajmo kako je Gradski baletski tečaj bio prikazan u medijima. Na primer: Časopis *Duga* broj 261, iz 1951. godine u članku „U dečjem svetu ozbiljne igre“ beleži rad „Gradske baletske škole“, upotpunjen sa sedam fotografija sa časova, na kojima upućeni gledalac može da prepozna pravilnost i disciplinovanost rada i izvođenja plesnih pokreta kod učenica. U tom tekstu stoji:

Ova škola zapravo i nije škola niti je zvanično tako okarakterisana. Nema ni celokupan program koji treba da ima jedna ovakva ustanova. Osnovni cilj joj je za sada da što masovnije okuplja decu, da kod njih razvija muzikalnost, osećanje ritma, estetiku, kulturne navike i držanje – uopšte smisao za lepo. Istovremeno pruža deci zabavu i zadovoljava njihovu ogromnu potrebu za igrom. Nije isključeno da će baš zbog te širine, koju ima škola u odabiranju vaspitanika, otkriti i izbaciti na

¹³ IZVRŠNI ODBOR NARODNE OMLADINE.

površinu i značajne talente čija će imena u budućnosti zadužiti našu koreografsku umetnost. Sada škola, još uvek u skućenim prostorijama podučava klasičan balet, pod rukovodstvom iskusne umetnice i pedagoga Danice Živanović. Ovo odeljenje treba uskoro da se razvije u četvrogodišnju baletsku školu. Zatim škola ima klasu modernih igara podeljenu na ritmiku, koju podučava Smiljana Mandukić i plastičan balet, sa nastavnicom Sofijom Stanisavljević-Dojčinović. Deca slobodno mogu da odaberu ono što im se najviše dopada. Često u početku lutaju od jednog do drugog dok se ne opredele za onu igru koja ih najviše privlači i odgovara njihovim sklonostima.

I Stanislav Vinaver piše o plesnoj umetnosti koja se negovala u nepriznatoj baletskoj školi. U *Republici* 20. 01. 1953. pod naslovom: „Gradska baletska škola“ beleži kraću notu iz koje saznajemo o njegovom doživljaju te ustanove:

Gradska baletska škola“ pokazala nam je značajne rezultate u svojoj ispitnoj priredbi, u Beogradskom Dramskom. Ona ima tri klase, ona raspolaze sa tri odlične nastavnice, od kojih je svaka i zaslužna i zanimljiva kao ličnost: balerina Živanović uči decu klasičnom baletu; Smilja Mandukić pokušava i ostvaruje veće igračke celine, u stilizovanom obliku koji traži i herojske prizore jedne Meri Vigan; dok Sonja Stanisavljević daje telima svojih učenica graciju plastičnih poza.

Iz novinskih prikaza uočava se da se neretko koristi kolokvijalni naziv „Gradska baletska škola“ (umesto tečaj) i u medijima, te time novinski autori već u samom naslovu otkrivaju pozitivno mišljenje o pomenutom tečaju kao o ustanovi koja ima ili bi trebalo da ima rang škole.

U dnevnom listu *Borba* 14.05.1953. u tekstu „Matine Gradske baletske škole“ (potpis M.V.), koji je održan 10. maja u Narodnom pozorištu, pronalazimo sledeće mišljenje:

Po onome što smo na ovom baletskom matineu videli dalo se uočiti da je i nastavni plan Gradske baletske škole prilagođen baš tome da se omogući što većem broju ženske omladine da oproba svoje igračke sklonosti i stepen realnih uslova za mogući docniji rad u strogo profesionalnom smislu. (...) Poneli smo s ove priredbe određen utisak ne samo o opravdanosti postojanja ove škole, nego i o potrebi da se ona na osnovi stečenih iskustava proširi i produbi.

U *Večernjim novostima* 08.06. 1954. izlazi tekst (potpisan inicijalima Lj. S.) povodom priredbe „Gradske baletske škole“ na Kolarčevom univerzitetu pod naslovom: „Baletska ustanova – malo poznata i slabo pomognuta“. Na samom početku članka piše:

U danima kada je na jednoj od najvećih pozornica u gradu briljirala ličnost velike balerine sveta – Margot Fonten, kada su je zasipali cvećem, aplauzom, oduševljenjem – nije ostala nezapažena i neposećena ni skromna, oskudno reklamirana priredba jedne slabo poznate, malo priznate baletske ustanove u gradu. Gradski baletski tečaj (godinama se bori da umesto tečaj nosi naziv baletskog studija) priredio je u nedelju pre podne u dvorani Kolarčevog univerziteta završni godišnji koncert svojih učenica.

U pomenutom tekstu iz *Večernjih novosti* pominje se kako je učestvovalo 40 učenica modernog baleta, da se škola bori za opstanak i proširenje, da se odatle bira podmladak i za srednju baletsku školu, da je interesovanje izuzetno veliko, pa je u nekoliko osnovnih škola postignuto da se otvore sekcije baleta koje vode upravo bivše učenice „Gradskog baletskog tečaja“. Tekst se završava predlogom uvođenja plesne umetnosti u škole:

Ali, zar se ne bi mogla prihvatiti ideja da se bar u okviru osnovnih škola omogući deci ova vrsta zabave. Ili, recimo, (o čemu nam je govorila upravnica baletskog tečaja) da se u okviru učiteljskih škola uvede obavezna nastava za osposobljavanje baletskih pedagoga koji bi za vreme svog službovanja i u najzabačenijim krajevima mogli pružiti deci ovu vrstu zabave.

Takođe, časopis *Duga* broj 703, od 24. maja 1959. godine, u članku bez naslova, beleži sledeće:

Skroman jubilej proslavljen je prošle nedelje na Kolarčevom narodnom univerzitetu. Baletskim koncertom obeležena je jedna desetogodišnjica. U pitanju je Gradski baletski tečaj, škola u kojoj se uči moderno-klasičan balet. Kažemo škola, jer ima nastavnike i učenike, časove i školsku godinu koja traje kao i sve ostale, a nije, što tu nema ocena i obaveznog pohađanja časova, što učenici, posle četiri godine (a mogu i ranije da prekinu školovanje), kad izađu iz nje, ne dobijaju diplome niti stiču kakve stručne kvalifikacije... Pa dobro, pitaće se neko, čemu onda sve to? Tvorci tečaja imali su za cilj da mladim ljudima (učenici su uzrasta od 8-20 godina) stvore mogućnosti da oprobaju svoje sklonosti prema ovoj vrsti umetnosti.

Iz svega navedenog sagledavamo koliko je Smiljana Mandukić imala različnih borbi za prihvatanjem njenog pedagoško-umetničkog delovanja. Kako je to izgledalo u vezi sa njenom privatnom školom koju je vodila kao *Studio modernog baleta* od 1930. godine, najbolje se vidi iz drugog pisma u kome se

Smiljana Mandukić 03. 09. 1956. obraća Sekretarijatu za prosvetu i kulturu NRS, odnosno Komisiji za rangiranje škole.¹⁴ Pismo počinje sledećim rečima:

Molim Vas da se odredi rang moje privatne BALETSKE ŠKOLE koju sam vodila u Beogradu bez prekida od 1. oktobra 1930 god. do 1. jula 1949. godine, kada sam prešla u državnu službu. Moja privatna baletska škola bila je odobrena prvi put Rešenjem ondašnjeg Ministarstva prosvete P.br. 36468 od 29. septembra 1930. godine, na osnovu podnetih dokumenata da sam posle šest razreda srednje škole, završila baletsko školovanje u Beču:

1./ Od 1924 do 1927 god., kao učenica Baletske Škole Cecilije Čeri, bivše primabalerine Bečke opere i Skale u Milanu, gde sam izučavala klasičan balet i karakterne igre;

2./ Od 1927 do 1930 god., kao đak Gertrude Bodenvizer, profesora Bečke Akademije, na Akademie fur Music und Darstellende Kunst, gde sam se osposobila za moderan balet. Osim toga, u međuvremenu sam pohađala i razne specijalne tečajeve, kao: Školu Helerao kod Luksenburga, gde sam proučila sisteme Dalkroza i Labana, školu Edi Polca, za gimnastiku i akrobaciju, školu Elinor Tordis, za stilske igre i moderan baletski pravac. (Podvlačenja S.M.)

U daljem tekstu Mandukić ističe da je tokom trajanja njene privatne škole, koju još naziva i *Studio*, razvijala nastavu i da je plan nastave redovno podnosila nadležnim vlastima, kao i to da je odgovorno plaćala porez, čime ističe da ispunjava određene uslove za pozitivno vrednovanje škole. Na uvid podnosi i detaljan opis aktivnosti od 1927. godine do 1948. godine. Uz to dostavlja i određene priloge koji dokazuju njen aktivan umetnički status i kontinuiran rad. Zašto je Smiljana Mandukić 1956. godine bila prinuđena da u Beogradu dokazuje vlastitu umetničko-pedagošku aktivnost? Ko je osporavao kvalitet njenog delovanja? Da li je time dokazivala sopstvenu delatnost radi ostvarenja prava na penziju ili postoje nekoji drugi razlozi?

Vlastita životna događanja i aktivnosti u tom pismu iz 1956. godine ona navodi sledećim redosledom:

Godine 1927 – počela sam umetnički rad u Beču istupajući kao solo baletska igračica /prilog 1/¹⁵

¹⁴ Pismo je dobijeno iz arhiva Milice Zajcev, na čemu joj iskreno zahvaljujem.

¹⁵ Prilozi od broja 1 do 30, koje pominje i prilaže Smiljana Mandukić sadržali su razne programe, novinske isečke, plakate, naslovnu stranu bečkog DER TANZ-a na kojoj se nalazi ona lično itd, odnosno dokaze njenog javnog umetničkog delovanja od igračkih početaka u Beču do poratnog perioda u Beogradu. Dobijeni su iz arhive Milice Zajcev, ali, nažalost, nije sačuvano svih 30 priloga.

Godine 1928– istupala sam kao solo baletska igračica u Beču i Tulnu/prilog 2 i 3/
Godine 1928 – Priredila sam u Beogradu veliki solistički baletski koncert u
ondašnjoj pozorišnoj sali „Luxora“ /prilog 4 i 5/

Godine 1929 – Istupala sam u Beču velikom koncertu časopisa „Der Tanz“
/prilog 6/ i na svom solističkom koncertu /prilog 7/

Godine 1930 – ne prekidajući umetničku delatnost kao igračica i koreograf,
otpočela sam u Beogradu pedagoški rad iz oblasti modernog baleta, po Odobrenju
Ministarstva prosvete Pbr.36468,kada sam otvorila svoju Baletsku školu/prilog 8/

Godine 1931 – Vodila sam i dalje svoju Baletsku školu, po odobrenjima
Ministarstva prosvete Pbr. 55244 /prilog 9/ i Pbr. 8266 /prilog 10/

- 1932 – (isto, prim. V.O.)

- 1933 – (isto, prim. V.O.)

Godine 1934 – Marta meseca dobila sam od Ministarstva prosvete Odobrenje za
vođenje Baletske škole na neograničeno vreme. To Odobrenje mi je uništeno za
vreme bombardovanja, ali kao dokaz da sam školu vodila neprekidno od 1934
godine sve do stupanja u državnu službu 1949. godine, služe izvodi iz novina i
kritika kao i programi koncerata, koje sam priređivala sa učenicama svoje škole
/prilozi 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 19a, 19b, 19v, 20 i 21/u korist
ranjenika/, 22, 23, i 24 /u korist dečijih obdaništa/, 25/.

Godine 1946 – Odobrenje za vođenje Baletske škole izdalo mi je Odeljenje
unutrašnjih poslova br. 13732- /prilog 26/

Godine 1947 – Odobrenje za vođenje Baletske škole izdalo mi je Odeljenje
unutrašnjih poslova br. 4848 /prilog 27/

Godine 1947 – Priredila sam sa učenicama svoje Škole – Baletsko veče u korist
omladinske pruge /prilog 28/

Godine 1947 – Priredila sam sa učenicama svoje Baletske škole baletsko matine u
Narodnom pozorištu /prilog 29/

Godine 1947 – učestvovala sam sa učenicama svoje škole na priredbama Crvenog
krsta i Frontovskih organizacija III rejona /prilog 30/

Godine 1948 – Odobrenje za vodjenje Baletske škole

Druga institucija njenog delovanja, tj. Gradski baletski tečaj nikad nije
dobio zvaničnu verifikaciju od Ministarstva prosvete. Smiljana Mandukić je, bez
obzira na to, nastavila alternativno da školuje kadar za modernu igru. U tekstu
„Slučaj Gradske baletske škole“ ona naglašava:

Već i dosadašnji rad učenica moga otseka nije bio uzaludan. One su
istupale sa vidnim uspehom u okviru pretstava Gradskog dečijeg
pozorišta „Boško Buha“, u kome su njih četiri dobile i stalan angažman.
Druge četiri angažovane su u Humorističkom pozorištu. Dve od njih

osposobljene su još tokom školovanja za samostalan pedagoški rad, tako da vode zasebne kurseve modernog baleta, jedna u Domu kulture „Braća Stamenković“ sa preko 100 učenica, a druga u Zemunu pri tamošnjoj Muzičkoj školi sa oko 50 učenica. Ako je u pitanju stvaranje kadrova, onda je rad Gradske baletske škole (mislim prvenstveno na svoj otek) i pored svih teškoća, išao najboljim putem. (...) Neophodno je potrebno što pre izraditi statut Gradske baletske škole, kako bi se sprečilo ma čije samovoljno poslovanje u njoj.

Ipak, borbe za ozvaničenje Škole i donošenje statuta ostale su bespolodne. Učenice/ci obrazovani po njenom sistemu pratili su je pri njenom prelasku u KUD „Abrašević“, u kome je od bivših učenica tog tečaja formiran ansambl moderne igre. Taj prelazak je ostvarila prema stručnom savetu Mage Magazinović. U jednom trenutku, to je bila glavna plesna delatnost u KUD-u „Abrašević“. U tom kontekstu u novinama *Radnik* od 4. oktobra 1956. godine (br. 337, str. 7.) pronalazimo članak pod naslovom „Kulturno-umetnička društva i folklor. Jedni ukidaju drugi neguju“, u kome se ističe nova pozicija modernog baleta u KUD „Abrašević“. Piše:

Beogradski Abrašević često je, i u mnogo čemu, prednjačio. To je učinio i ovoga puta, u pogledu folkloru. Abrašević nema više folkloru sekciju. Nova sezona je počela – bez folklorne sekcije. (...) Jer, našoj publici nisu mogli da daju ništa novo. I zbog te naše publike uprava Abraševića donela je odluku da ukine folkloru sekciju. Da umesto nje na svoj program stavi savremenije igračko izražajno sredstvo – balet. Folkloru sekciju je nasledila – sekcija modernog baleta.

Kasnije, 1969/70 Smiljana Mandukić osniva trupu „Beogradski savremeni balet Smiljane Mandukić“, u okviru koje deluje, pedagoški, umetnički, koreografski. U periodu kada je trupa (osamdesetih godina 20. veka) imala prostor za rad pri NU „Braća Stamenković“ (današnji Centar za kulturu „Vlada Divljan“) Vera Obradović pokreće i vodi četvorogodišnji Školu modernog baleta koja je nosila naziv „Smiljana Mandukić“. Školu su 1988. godine formirali NU „Braća Stamenković“, kao kulturno-obrazovna institucija i Vera Obradović, kao koreografinja i nastavnica moderne igre. Kroz Školu modernog baleta „Smiljana Mandukić“ od nastanka do 1992. godine prošlo je preko 300 polaznika/ca, a od najboljih učenica Vera Obradović je formirala trupu „Balet XXI pokret“. Jedan od poslednjih koncerata Škole „Smiljana Mandukić“ održan je 19. juna 1992. godine u Studentskom kulturnom centru u Beogradu i bio je posvećen Smiljani Mandukić. U okviru škole „Smiljana Mandukić“ održavani su ispiti svakog juna, a članice ispitne komisije bili su: Smiljana Mandukić, kao obavezna članica i predsednica komisije svake godine, kao i druge značajne ličnosti iz sveta baletske

umetnosti i umetničke igre poput Milice Zajcev, Ljiljane Mišić i drugih. Takođe, javni nastupi su bili obavezni deo programa, a škola je imala veliki broj učenika. Postojale su lične ambicije osnivačice i nastavnice škole, Vere Obradović, da se ceo program pretvori u zvaničnu školu za modernu igru (pošto u tom periodu još uvek ne postoji zaseban smer moderne igre pri Baletskoj školi „Lujko Davičo“). Međutim, početkom ratnih sukoba u SFR Jugoslaviji 1991. godine broj učenica i učenika naglo opada, a baletska sala u kojoj se vežbalo postaje skladište i škola prestaje sa radom školske 1992/1993. godine. Danas, neke od polaznica tog četvorogodišnjeg tečaja, koji je vodila Vera Obradović, uspešne su i potvrđene na polju igračke pedagogije, imaju vlastite škole, tečajeve i brojne klase novih generacija. Na primer, Anđela Vuković vodi *AB Dance*, Irina Bogdanović (devojačko prezime Ajdinović) radi u Pančevu, Tatjana Zarić radi u Nemačkoj itd.

Kad se osvrnemo, naizgled, kao da se ceo proces razvoja obrazovnih mogućnosti na polju moderne igre odvija konstantno u jednom nepreglednom polju alternativnih institucija. Ni danas u Beogradu ne postoji državna osmogodišnja škola za modernu umetničku igru. Danas nemamo ni državnu visokoškolsku instituciju¹⁶ za klasičnu/modernu/savremenu/folklornu igru, iako su činjeni neuspeli pokušaji. Na državnim umetničkim fakultetima u Srbiji ne izučava se predmet Istorija igre, niti kakav sličan predmet koji bi upućivao u znanja o baletu i plesnoj umetnosti. U regionu se otišlo daleko ispred nas, u svemu što nama na polju edukacije za umetničku igru i dalje nedostaje. Ipak, podsetimo još jednom: sve je počelo pre jednog veka, tačnije 1910. godine, kada je Maga Magazinović, po povratku iz Nemačke, otvorila prvu privatnu školu moderne igre koja je uspešno emancipovala celokupno društvo. Od tog doba do danas vrtimo se u krugu društveno nepriznatih škola moderne igre, koje nastaju, traju i pretrajavaju zahvaljujući individualnim entuzijastičkim, pedagoško-umetničkim, angažovanjima. Kako i kuda dalje? Za početak i potencijalno iniciranje promene, u prilogu ovog rada, kreiran je silabus fakultetskog predmeta kroz koji bi se izučavala istorija moderne igre na našem prostoru, kao i njene pionirke, a značajan deo te istorije čine upravo nepriznate škole moderne igre koje su pokretane, vođene i opstajale zahvaljujući pojedinačnim vizionarskim idejama i naporima. Državni sistem, plan i program po pitanju zvaničnog osmogodišnjeg školskog obrazovanja za modernu igru – nikad nije bio izgrađen, kao ni državna visokoškolska institucija za umetničku igru.

¹⁶ Od 2014. godine postoji *Institut za umetničku igru*, kao prva privatna visokoškolska institucija za umetničku igru (sa programom osnovnih, master i doktorskih studija), a u okviru Fakulteta za inženjerski menadžment (dekan i osnivač: dr Vladimir Tomašević)

LITERATURA

Arhivska građa

- Mandukić, S. (1953) Slučaj Gradske baletske škole u Beogradu. Neobjavljen tekst, ćirilica. (Iz arhiva M. Zajcev)
- Mandukić, S. (1961) Pismo Stanki Veselinov (dobijeno je iz arhive Milice Zajcev)
- Mandukić, S. (03. 09. 1956.) Pismo Sekretarijatu za prosvetu i kulturu NRS, odnosno Komisiji za rangiranje škole (dobijeno iz arhive Milice Zajcev)

Sekundarna literatura

- Anonim. (1951). U dečjem svetu ozbiljne igre. *Duga* br. 261.
- Anonim. (4. oktobra 1956.). Kulturno-umetnička društva i folklor. Jedni ukidaju drugi neguju. *Radnik*. br. 337, str. 7.
- Anonim. (24.05.1959.). *Duga* broj 703.
- Anonim. (12. 09. 1957.) Viko Torijani i Medi Ral snimali su u Dubrovniku. "Snovi o Južnom moru" u našoj zemlji. *Filmski svet* br 141.
- Đurinović, M. (2008). *Razvoj suvremenog plesa: Ana Maletić, životopis*. Zagreb: Hrvatski institute za pokret i ples
- Јовановић, М. (1994). *Првих седамдесет година. Балет Народног позоришта I*. Београд: Народно позориште
- Lj. S. (08.06.1954.) Baletska ustanova – malo poznata i slabo pomognuta. *Večernje novosti*
- M.V. (14.05.1953.) Matine Gradske baletske škole. *Borba*.
- Obradović-Ljubinković, V. (2016). *Koreodrama u Srbiji u 20. i 21. veku: rodna perspektiva*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova
- Obradović-Ljubinković., V. (2019). Ritmičko-koreodramski dijalog Mage Magazinović i Smiljane Mandukić. U V. Obradović Ljubinković (ur.) Zbornik radova „Maga Magazinović: filozofija igre i/ili više od igre“ (139-153). Beograd: Udruženje baletskih umetnika Srbije.
- Savić, S. (2003) *55 godina Baletske škole u Novom Sadu*. Novi Sad: Futura publikacije
- Vinaver, S. (20. 01. 1953.) Gradska baletska škola. *Republika*.

Vera S. Obradović
MODERN DANCE IN SERBIA: ITS BEGINNINGS AND (NON)
RECOGNIZED SCHOOLS

Abstract: In this paper I deal with the appearance and development of modern dance in Serbia, that is, I point to the problem of marginalized treatment of this art that appeared on our region before the classic ballet and which was not transmitted by foreigners, but domestic artists. Schools of modern dance in Belgrade, initiated by its pioneers, Maga Magazinović (1882-1968) and Smiljana Mandukić (1907-1992), regardless of the efforts of their builders, did not achieve their permanent goal - to live within the official state-school system. There is a need to draw attention from the academic level and point out - not only the problem of lack of institutions, such as the eight-year "School of Contemporary Dance of Ana Maletic" in Zagreb and the formation of the State Academy for Classical and Contemporary Dance, but also the problem of lack of subjects in higher education such as: General History of Artistic Dance, Modern Dance in Serbia, History of Classical Dance in Serbia, etc. The mentioned subjects would be supplemented by current programs at the Faculty of Music, the Faculty of Philosophy, the History of Art Studies, the Faculty of Drama Arts, and at the Faculty of Applied Arts. From the academic level, a call and guidelines should be made to the community on how to develop a school system that will contribute to the systematization, placement, and acquisition of knowledge about the history of the artistic dance and its practice, thus multiplying its influence on all those who deal with it. Realizing that the classical ballet, that is, the modern and contemporary dance, has always been neglected in our society and culture, the aim is to propose and present an author's draft of a new syllabus for the new subject, which could enter the programs at state and private faculties. The title of the subject would be Modern Dance in Serbia: Its Initials and Schools.

Keywords: modern dance, Maga Magazinović, Smiljana Mandukić, emancipation, the school system.

MODERNA IGRA U SRBIJI: NJENE ZAČETNICE I (NE)PRIZNATE ŠKOLE

Prilog: Plan i program studijskog predmeta „Moderna igra u Srbiji, njene začetnice i škole“

Studijski program :			
Naziv predmeta: Moderna igra u Srbiji, njene začetnice i škole			
Nastavnik: Vera Obradović			
Status predmeta: zavisno			
Broj ESPB: 3			
Uslov: u zavisnosti od godina studija i studijskog programa			
Cilj predmeta: Proučavanje moderne igre u Srbiji, njenih pionirki i škola			
Ishod predmeta: Uvodom u predmet studenti stiču znanja iz oblasti istorije evropske, ekspresionističke, moderne igre, kao i njenog prenošenja, utemeljenja i daljeg razvoja u Srbiji.			
Sadržaj predmeta: 1.Evropska ekspresionistička moderna igra, njen nastanak i škole 2.Počeci nove telesne tehnike Fransoa Delsarta i implikacije razvoja moderne igre u Evropi i Americi 3.Emil Žak-Dalkroz i Euritmika 4.Rudolf Laban – Kristal filozofija igre 5.Kurt Jos – antiratni koreograf koreodramskog pozorišta 6.Meri Vigman – ritualno u modernoj igri 7.Isidora Dankan, bosonoga igračica 8.Mod Alan, bosonoga igračica i prethodnica performansa 9.Maga Magazinović, emancipacija žena i društva za modernu igru 10.Škola za ritmiku i plastiku Mage Magazinović 11.Smiljana Mandukić, druga pionirka moderne igre u Srbiji 12.Koreodramsko stvaralaštvo srpskih modernistkinja: Magazinović i Mandukić 13.Gradaska baletska škola i pedagoški rad Smiljane Mandukić 14.Beogradski savremeni balet Smiljane Mandukić 15.Baletska škola „Lujó Davičo“ i negovanje moderne igre u okviru zvaničnog školskog sistema			
Literatura: 1.Savić, S. (2006) <i>Pogled u nazad. Svenka Savić o igri i baletu</i> . Novi Sad: Futura publikacije i Ženske studije i istraživanja 2.Savić, S. (2003) <i>55 godina Baletske škole u Novom Sadu</i> . Novi Sad: Futura publikacije 3.Obradović Ljubinković, V. (2016) <i>Koreodrama u Srbiji u 20. i 21. veku: rodna perspektiva</i> . Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova 4.Obradović Ljubinković, V. (2019) <i>Maga Magazinović: moderna igra umesto doktorata iz filozofije</i> . Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti u Kosovskoj Mitrovici 5.Jovanović, M. (1994) <i>Prvih sedamdeset godina. Balet Narodnog pozorišta 1</i> . Beograd:Narodno pozorište 6.Au, S. (2016) <i>Balet i moderna igra</i> . Beograd: Clio i Ubus			
Broj časova aktivne nastave 1+1	Teorijska nastava 2	Praktična nastava 0	
Metode izvođenja nastave: Verbalno-didaktička metoda, audio-vizuelni metod demonstracije			
Ocena znanja (maksimalan broj poena 100)			
Predispitne obaveze	poena	Završni ispit	poena
Aktivnost u toku predavanja	30	Pismeni ispit	
Praktična nastava		Usmeni ispit	50
Kolokvijum		Praktičan ispit	
Seminar	20		

Stefania Consonni

Università degli Studi di Bergamo

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere

stefania.consonni@unibg.it

EPISTEMOLOGICAL BRIC(K)OLAGE: TOYING WITH THE WORLD

Abstract: This paper proposes a linguistic/epistemological framework for reading LEGO construction toys as a fully-fledged functional language system. From as early as the 1930s, different generations of consumers have identified LEGO with more than a commercial brand. A wide variety of products in different media (books, magazines, films, music videos, videogames, software, amusement parks and art works) are the ever-increasing result of LEGO merchandise and of the cannibalisation of contemporary culture and lifestyle. The purely visual experience of traditional entertainment seems to integrate in LEGO with intellectual engagement, as if mixing Bruno Munari's pedagogy of creativity ("If I see, I learn. If I do, I understand") with a pinch of thought-provoking tech discourse. From a linguistic point of view, it is crucial to notice that any LEGO brick produced after 1963 will match any other brick – even the most recent ones – across a wide range of themed sets, drawing from sources as diverse as fairy tales and folklore, cinema, architecture, engineering. Any element in the LEGO system is universally interlockable with any other element, both synchronically and diachronically. Besides providing an example of transgenerational entertainment, this aspect suggests LEGO as a semiotic system where elements can be mixed-and-matched without limitations. The paper analyses the cross-semiotic ideational processes relating to the representation of empirical (or other) referents through the use of building bricks, including the narrative construction of LEGO's syntactic functioning and the relational arrangement of LEGO's semantic and cognitive dimension.

Keywords: construction toys, Systemic Functional Grammar, epistemology, cross-semiotic analysis, creativity.

A treasured memory of times past, LEGO building bricks have over the decades symbolically evolved into a way of seeing, assembling, constructing the world. Into a language, in fact. In the words of Jorgen V. Knudstorp, LEGO's first CEO not to belong to the founding family, building bricks allow "all levels of complexity. But [children] can do their own thing at any level. They can build

a pirate ship, for example, and then mash it up with completely different things” (Moore, 2014). A whole LEGO subculture is emerging these days as an ever-increasing phenomenon, both from the point of view of social psychology (especially fascinating is the different appeal that building bricks have on children and adults), as well as in the hybrid context of scripto-visual semiotization processes. This chapter will explore both issues, focusing in particular on the cross-semiotic strategies embedded in the language of construction toys.

Language miniaturized

Founded in Billund (Denmark) in 1932 by carpenter Ole Kirk Christiansen, LEGO has become over the decades a top brand in toy and family entertainment products. The brightly coloured plastic brick has become the symbol of the world’s largest toy company by revenue. With over \$2 billion sales in 2015, LEGO has eventually beaten former market leaders such as Barbie and Hot Wheels producer, Mattel. It is estimated that 20 billion bricks are produced every year, which makes an average production rate of over 2 million pieces an hour. From the first wooden version, manufactured in the 1930s, to the 1949 prototypical “automatic binding brick”, to the 1963 impact-, heat- and ultraviolet-resistant ABS plastic brick, different generations of consumers have indeed identified LEGO with much more than a toy brand. Books and magazines, short and feature films, music videos, videogames, design and animation software, amusement parks, and an increasing number of art works are produced each year as both merchandise and the result of the brand’s influence on popular culture and lifestyle, in what may be considered as a process of corporate cannibalisation of contemporary culture.¹

From a semiotic point of view, it is worthwhile noticing that playing with construction toys may be considered as similar to using a fully-fledged functional language system. In fact, any brick produced after 1963 will match any other brick – even most recent ones – across a wide range of themed sets, which draw from sources such as fairy tales and folklore, cinema, architecture, engineering, etc. These include, for instance, series as diverse as Duplo (for children 2–5, created in 1969), Technic, Minifigures (hyper-accessorized, generally yellow mini-human figures, launched in the 1970s), Star Wars (1999), City (2005), Architecture (2008), Ninjago (2010), and Batman (2017). Any element in the post-1963 LEGO system is universally interlockable with any other element, both synchronically and diachronically. Besides providing an example of

¹ The latest launch was in January 2017, LEGO Life, a new social network which provides an Instagram-inspired, parent-invigilated digital environment where children can exchange LEGO-related pictures and experiences.

transgenerational entertainment – think of parents and children kneeling down, shoulder to shoulder, to play together –, this aspect suggests LEGO as a language system where elements can creatively be mixed-and-matched, to a remarkable extent mimicking the syntactic and semantic relationships ruling the functioning of living languages, whereby the ideational, interpersonal and textual dimension of linguistic systems (Halliday, 1985, 2002, 2004) may be seen as being materially embodied by the systemic-functional combination of building bricks.

Construction toys can moreover be considered as a streamlined metaphor of the representative process, that is, of how meaning-making processes are enacted in both verbal and visual media. Each combination may be read as a constellation of form and meaning, signifier and signified, in which the meanings that the sign-maker conveys are articulated in apt, plausible, motivated configurations – in any medium that is at hand, be it painting, sculpture, architecture, music, or building bricks. There is a clear epistemological stance in playing with building bricks. A full bucket may well be the langue through which a child (or an adult, for that matter) construes his/her parole, that is, a personal representation of the world, “an individual utterance that is a particular realization of the potential of langue” (O’ Sullivan et al., 1983: 127). In Hallidayan terms, the LEGO system may then be said to have a functional grammar of its own: a single brick configuration may be compared to an act of speech, that is, “a simultaneous selection from among a large number of interrelated options”, involving the “creative and[or] repetitive exercise of options in social and personal situations and settings” (Halliday, 2002: 174). A full bucket may represent instead the meaning potential of language, “the system of available options” which is its grammar and which is actualized “in the context of speech situations” (Halliday, 2004: 29). Building bricks may turn players of any age into sign-makers acting through the semiotic mode most plausibly suiting their representative ambition in a given context. (After which, the construction can be taken apart and the pieces used to build something different.)

LEGO’s functional fascination is, in this respect, a good illustration of meaning-making processes as transformative, transactional and dialectical phenomena: any act of representation draws from a culturally shared repertoire of forms, norms and conventions (the ‘bricks-as-meaning-potential’ simile), as much as from the individual, arbitrary and yet motivated system of personal creativity (the ‘bricks-as-speech-act’ simile). Representation is nourished in equal measure by rules and creativity, producing collections of signs that are both expressions of individual inventiveness and transformations of pre-existing semiotic materials. For said reason, as claimed by E.H. Gombrich, we may easily “see faces in the pattern of a wallpaper, and three apples arranged on a plate may stare at us like

two eyes and a clownish nose”. It should then come as no surprise that it is so effortless for children and adults alike to produce a representation of a real face “with two dots and a stroke, even though their geometrical constellation may be greatly at variance with the ‘external form’ of a real head” (Gombrich, 1963: 6). Here lies the intergenerational allure of building bricks, as both children and grownups may be fascinated – albeit in different proportions – by the predictability of the available repertoire combined with the break-the-rules possibility of change.

The building-bricks-as-meaning-making-process image may indeed call forth some further musing on the arbitrariness vs. motivation of any representative act, in any of the available media that are nowadays available, regardless of their verbal or visual nature. For what in an ideally objective world could possibly force a combination of Duplo bricks like the one shown in Fig. 1 to stand for “a spaceship”? Nothing, but the epistemology of a five-year-old boy. My son produced this combination of pieces as his most pondered attempt at rendering the morphology and functionality of such complex means of transportation as a spaceship, for which he also provided a linguistic label: “The Gigantica”.

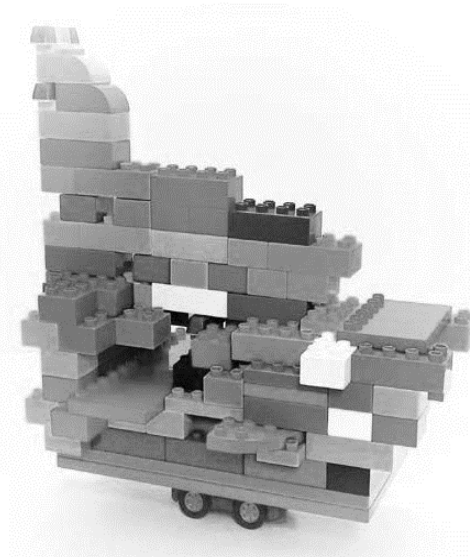


Fig. 1. A five-year-old boy's “spaceship”

And yet, arbitrary as it is, this representation is eventually motivated. Consider representation as a “process in which the makers of signs, whether child or adult” aim at symbolizing some material or abstract object or entity, and “in

which their interest in the object, at the point of making the representation” stems from their “cultural, social and psychological history” (Kress & Van Leeuwen, 1996: 6). Consider, in addition, that representation is the delivery of substitutes for an empirical (or other) referent, which the makers produce using available materials and techniques, be they painting, sculpture, architecture, music – or construction toys. This may, in itself, be read as an act of epistemological bravery: as E.H. Gombrich argues, “image-making is beset with dangers” (1963: 8). A child building a hobby horse with a stick is indeed acting out a bold and daring miniaturization of an adult tackling the issue of representation, for “the greater the wish to ride, the fewer may be the features that will do for a horse”. If the hobby horse came too close to the animal it is meant to represent in play, “it might gallop away on its own” (Gombrich, 1963: 8), depriving the child – or the adult – of his/her world-making toy strategy. Conversely, any representation in any available medium becomes such only inasmuch as the marks on the paper (or the bricks on the floor) “are sorted out by the mind into a consistent and coherent message” (Gombrich, 1963: 159).

In the case of the spaceship in Fig. 1, the child has pragmatically chosen what he deemed as the criterial aspects of “a spaceship” and used the materials at hand to devise a whole, coherent ideational content for his communicative act. For how would one represent a spaceship? Big roaring engines, flashing lights, wide wings with spoilers, and abstruse protrusions of curves and angles. The boy has picked from his bucket (a casual piling of different Duplo themes) the most suitable pieces that, in his mind, could build up a version of an interstellar combat vehicle. Regardless of the results, his was some *serious* playing. His creation was both deeply arbitrary (why red wings? why wheels? “Oh, that’s because a spaceship is a means of transport so it needs wheels”) and motivated by personal interest, by the film and media landscape surrounding him – essentially, *Star Wars* and Miyazaki’s *Future Boy Conan* –, which prompted him to identify the defining features of “a spaceship”. Both aspects of the meaning-making process are there: just like any representative act, a LEGO configuration is the product of both a general meaning potential (i.e., shared repertoire, conventions, rules) and an individual speech act (i.e., personal interest, causality, creativity, response to criterial choices). Which is why to play with construction toys is to entertain oneself with some kind of epistemological bric(k)olage.

The LEGO brand name seems in itself to suggest such semiotic ambition. Created from the Danish *leg godt*, a directive meaning “play well”, it is also reminiscent of the Latin verb *ligare* (to “bind”, “fasten”, “unite”), which is often mistakenly thought of as its etymology. It combines the semantic domain of childhood, fun and entertainment, and the wonder of play as the key experience

of creativity, with the imperative mood (conveying in turn the idea of adulthood, conventions and rules), and with a specific evaluative overtone bestowed upon it by the adverb of manner: LEGO players are invited and/or expected to “play well”. They are, as it were, a community supposed to play in an intellectually correct and pleasurable way, within the representative strategies and boundaries provided by LEGO systemic-functional language. The inspiring principle is one of creative freedom inside the semiotic rules that shape personal creativity. Players are designed to be playing “by the book”: this is in itself an interesting fact, as instruction booklets started to be included in LEGO boxes since 1964, i.e., since the very inception of the passepartout ABS plastic brick, as if to introduce some guidance protocols – or corporate philosophy, one may reasonably add – in the creative revolution of universal mix-and-match possibility. Meaning potential and speech act, convention and creativity, adulthood and childhood, social repertoire and individual interest, all seem to coalesce in the *leg godt* philosophy.

But how does this happen? How does LEGO language ideate, express and reify reality, at once with the creative faculties of the player? As already anticipated, these questions may be addressed via the linguistic tools provided by Systemic Functional Grammar (Halliday, 1985, 1994, 2002, 2004), as well as the visual parameters elaborated by cross-semiotic communication (Bernstein, 1981; Iedema, 2001, 2003; Saint-Martin, 1987) and Systemic Functional-Multimodal Analysis (Kress & Van Leeuwen, 1996; LeVine & Scollon, 2004; Mitchell, 1980; O’ Halloran, 2004; O’ Halloran, Tan & Wignell, 2016; Van Leeuwen, 2005).

Let’s play: Ideating a toy world

In order to explore how the LEGO system, as a syntactic and semantic machinery, signifies an experiential world standing outside of sign systems (Halliday, 2004: 29), I suggest that we peruse the typical ‘play-well’ procedural guidance provided by LEGO instruction booklets. In summing up the cognitive pragmatics of building brick construction, the latter can in fact shed light on the cross-semiotic – i.e., scripto-visual and spatio-temporal – processes by which the toy-fication of reality takes place. The (randomly chosen) illustration in Fig. 2 shows, for instance, how to use a certain number of bricks in order to represent a real-life referent, that is, a stove-and-oven kitchen. The two boxes at the top of the figure explain which (and how many) pieces to put together (left) and in what sequence they should click together (right).

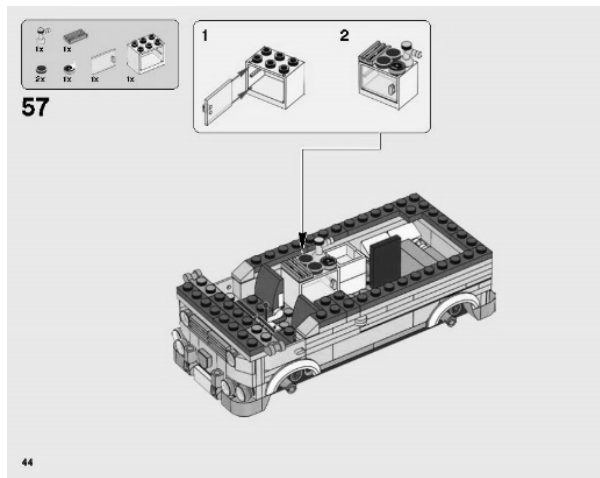


Fig. 2 LEGO building instructions (detail)

Following the categories provided by classic Systemic Functional-Multimodal Analysis, we can here identify two types of ideational processes. On the one hand, narrative processes illustrate the procedural protocol according to which “bricks click” to represent the player’s version (or vision) of reality. These processes encode the unfolding of actions and/or events in a unidirectional transactional proposition, whereby something (a Transaction) is generally done by one (or more) Actors (i.e., people and things, concrete or abstract, about which the communication is produced) to one (or more) Goals (Kress & Van Leeuwen, 1996: 56). In Fig. 2, such processes are indicated by arrows, i.e., graphical vectors of directionality, signalling “unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements” (Kress & Van Leeuwen, 1996: 56). In other words, building objects with LEGO bricks entails that certain pieces (the Actors, i.e., the bricks, presented top left in the figure) have to match certain other pieces (the Goal, i.e., the mini-kitchen being assembled in the main frame of the illustration) in a specific chronological sequence (the Transaction), in order to generate the ideational content of the referent being represented. The linguistic expression of a narrative process such as the one under consideration would be a “two-participant material process” enacted by a Subject, an Object and a transitive verb (Halliday, 1985: 103). A verbal realization of such structure would read as: “LEGO bricks are building a kitchen”.

On the other hand, building with LEGO also requires that the player be aware of relational processes taking place among the bricks, for such structural interconnections ultimately motivate the configurations being produced – albeit arbitrarily, as we have seen with the “Gigantica”. Relational processes define the

ways in which something (i.e., one or more Carriers, be they material or abstract objects or entities) is generally defined by a collection of some other things (i.e., its Possessive Attributes), in terms of class, structure or meaning, in the same way as relational clauses instantiate in language “a form of relation between two roles” (Halliday, 2002: 211). Relational structures tell us something about “the way participants fit together to make up a larger whole” (Halliday, 2002: 211), pointing to the generalized essence or structure of things. In Fig. 2, relations of structure and meaning are instantiated among various LEGO pieces (three tiny discs rendering burners + a small transparent square piece rendering an oven door + a tiny cylinder rendering a sink tap). The synchronous combination of said elements builds the idea of a stove-and-oven kitchen module, which happens following the rules of criterial representation, in that the configuration is made up of traits that have been synchronously and synoptically arranged by the player as contextually relevant, while others (e.g. the sink basin, fume cupboard, etc.) have been left out of the arrangement as non-essential. If resemiotized in linguistic terms (Jakobson, 1959; Iedema, 2001, 2003), such a configuration would read like a possessive relational clause, along the lines of “this is a kitchen, because it is made up of such and such attributes”. This seems to suggest that, as E.H. Gombrich claimed of more traditional means of representation, even the predictable geometry of building bricks can be used to imitate, produce or symbolize the complexity of real-life – or abstract, or even imaginary, for that matter – referents.

Both the chronology encoded in narrative processes and the synchrony signified by relational processes are then part of LEGO ideational mechanics. More generally, we may observe that narrative processes convey the temporality inherent to the building game in its sequenced protocol of connecting gestures, therefore actualizing the *syntactic* functioning (or *logistic* architecture) of LEGO language, while relational processes simultaneously encode the spatial relations among the various components of the LEGO system, defining the *cognitive* and *semantic* dimension of such architecture. The two types of ideational processes therefore function in hybrid – spatio-temporal, scripto-visual, syntactic-semantic, logistic-cognitive – synergy.

Narrative and relational processes are, moreover, embedded in one another. The LEGO mini-kitchen in the main frame of Fig. 2 works in fact as a Relay (Kress & Van Leeuwen, 1996: 68) between a transactional narrative process and an analytical relational process. The structured whole which we recognize as “a kitchen” is indeed the cross-semiotic result of embedding between the chronology inherent to narrative processes and the spatiality pertaining to relational processes. This in turn suggests that the player’s multi-literacy skills are

simultaneously called upon as s/he endeavours to represent objects or entities of whatever kind using LEGO bricks. Embedding between narrative and relational processes contributes, as it were, to the shaping of LEGO configurations as multidimensional structures, much in the fashion of narrative diagrams, i.e., spatial structures where processes occur. LEGO relational structures may be said to work in this respect as diagrammatic representations (Kress & Van Leeuwen, 1996: 59), symbolizing events and situations which take place over time as spatial configurations, thereby turning processes into systems. The synoptic representation of actions and the spatialization of temporal sequences, typical of visual language, seems in such respect to function as nominalization in verbal language (“the use of a noun instead of a verb to convey concepts relating to actions or processes”; Gotti, 2003: 79), whereby much of the semantic load is conferred to nominal instead of verbal groups (Halliday, 1994). Considering the hybrid, multi-literacy skills summoned in the ideational processes we have described so far, it should come as no surprise that this happens with LEGO language as well. The sharing of such reifying, objectifying affordances, which serve the communicative and performative purposes of verbal and visual language alike, indeed seems to be accountable for the sensational 3D rendering of reality that, at least since the 1930s, has been made possible by construction toys. Long before the inception of simulated or enhanced reality and 3D printers, playing with building bricks has provided players with the thrill of “bringing things to life”, as it had probably been happening for centuries when children rode around on their rudimentary, and yet very much alive, hobby horses.

References

- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327–363.
- Gombrich, E.H. (1963). *Meditations on a Hobby-Horse: And Other Essays on the Theory of Art*. Oxford: Phaidon.
- Gotti, M. (2003). *Specialized Discourse: Linguistic Features and Changing Conventions*. Bern: Peter Lang.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar: Second Edition*. London: Hodder Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2002). *On Grammar*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar: Third Edition*. London: Hodder Arnold.

- Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137: 1–4, 23–39.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemitotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2: 1, 29–57.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R.A. Brower, *On Translation* (232-239). Cambridge: Harvard University Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- LeVine, P., & Scollon, R. (2004). *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington: Georgetown University Press.
- Mitchell, W.J.T. (Ed.) 1980. *The Language of Images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, J. (November 29, 2014). The man who saved Lego: When life gives you bricks, build something. *The Independent* [online]. Retrieved May 19, 2019 from <https://www.independent.co.uk/news/business/analysis-and-features/the-man-who-saved-lego-when-life-gives-you-bricks-build-something-9892211.html>.
- O'Halloran, K.L. (ed.) (2004). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives*. London: Continuum.
- O'Halloran, K.L., S. Tan, & P. Wignell. (2016). Intersemiotic translation as resemitotization: A multimodal perspective. *Signata*, 7, 199–229.
- O' Sullivan, T., J. Hartley, D. Saunders, & J. Fiske (1983). *Key Concepts in Communication*. London: Methuen.
- Saint-Martin, F. (1987). *Sémiologie du Langage Visuel*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Stefanija Konsoni
EPISTEMOLOŠKI BRIKOLAŽ: IDEACIONE I INTERAKTIVNE
STRATEGIJE U JEZIKU LEGO IGRAČAKA

Rezime: U ovom radu predlaže se lingvistički/epistemološki okvir za čitanje LEGO kocki kao potpuno razvijenog i funkcionalnog jezičkog sistema. Od drvene verzije iz tridesetih godina XX veka, preko prototipa „kocke za automatsko spajanje“ iz 1949. godine, sve do modela kocke od ABS plastike otporne na udarce, toplotu i ultraljubičasto zračenje iz 1963, različite generacije potrošača videle su u LEGO igračkama nešto više od komercijalnog brenda. Knjige i časopisi, kratki i dugometražni filmovi, muzički spotovi, video-igre, softver za dizajn i animaciju, zabavni parkovi, kao i sve veći broj umetničkih dela, nastaju svake godine što pod okriljem kompanije LEGO, što zbog uticaja ovog brenda na popularnu kulturu i način života, kao deo procesa koji se može smatrati korporativnom kanibalizacijom savremene kulture. Čini se da se u LEGO igračkama čisto vizuelno iskustvo tradicionalne zabave udružuje sa intelektualnim angažmanom, poput kombinovanja pedagogije kreativnosti Bruna Munarija („Ako vidim, učim. Ako radim, shvatam.“) sa misaono podsticajnim diskursom inovacija inspirisanim MIT-jem. Sa lingvističke tačke gledišta, ključno je primetiti da se svaka LEGO kocka proizvedena posle 1963. uklapa sa svim drugim, čak i najnovijim, iz širokog spektra tematskih kompleta inspirisanih najrazličitijim izvorima – bajkama i folklorom, filmovima, arhitekturom, inženjerstvom. Svaki element LEGO sistema napravljen posle 1963. godine je, dakle, i sinhronijski i dijahronijski univerzalno spojiv sa svakim drugim elementom. Pored toga što predstavlja primer zabave za sve generacije – setite se da se deca i roditelji zajedno sede i igraju se – ovaj aspekt ukazuje i na to da je LEGO semiotički sistem čiji se elementi mogu međusobno kombinovati i spajati bez ograničenja. U ovom radu se istražuju ideacione i interaktivne strategije zahvaljujući kojima je jezik LEGO igračaka simbolički evoluirao u način posmatranja, sastavljanja i konstruisanja sveta. LEGO supkultura danas postaje sve veći fenomen, kako sa stanovišta socijalne psihologije (posebnu pažnju pobuđuje to što deca i odrasli vole kocke iz različitih razloga) tako i sa stanovišta vizuelne/tekstovne semiotike. U radu se posebno analiziraju kros-semiotički procesi vezani za predstavljanje empirijskih (ili drugih) referenata pomoću kocki, između ostalih narativna konstrukcija sintaksičke funkcije i relacioni raspored semantičke i kognitivne dimenzije LEGO kocki.

Ključne reči: igračke za građenje, sistemska funkcionalna gramatika, epistemologija, kros-semiotička analiza, kreativnost.

Ljubiša D. Zlatanović
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet
Departman za psihologiju
zlatanovic1301@yahoo.com

DEČJA IGRA KAO SREDIŠNJA AKTIVNOST U RANOM RAZVOJU LIČNOSTI I KREATIVNOSTI

Apstrakt: Iako je „igra“ termin koji se često široko i slobodno koristi, moglo bi se reći da u ovom području psihološkog istraživanja postoji opšta saglasnost da je igra svaka aktivnost u kojoj se učestvuje svojevolumeno, s interesovanjem i zbog zadovoljstva koje ona pruža. Kao neosporno glavna aktivnost i sastavni deo svakodnevnog života deteta, igra ima posebno važnu ulogu tokom ranih, formativnih godina života pojedinca. Povezujući unutrašnji i spoljašnji svet deteta, ona ima jedinstven kapacitet da pruži mnogostrane razvojne doprinose, pomažući detetu da se razvije kao osoba. Kao takva, dečja igra predstavlja kreativnu osnovu za sveukupni i optimalni rani rast i razvoj ličnosti. Otuda, polazište za razmatranje ove teme čini holistički pristup – to jest, gleda se da je individualni razvoj složen i uzajamno povezan proces, u kojem su različiti aspekti razvoja suštinski isprepletani, integralni delovi ili komponente jedne obuhvatnije celine nazvane „razvoj ličnosti“. Naglašavajući da se u igri kao prirodnom sredstvu detetovog samoizražavanja na mnogo blisko povezanih načina dobro ogledaju svi glavni aspekti razvoja deteta, u radu se sažeto razmatraju njene ključne razvojne vrednosti. Pri tome, posebna pažnja posvećena je vrednosti igre za razvoj kreativne kognicije i kreativnih potencijala dece.

Ključne reči: dečja igra, kreativnost dece, detinjstvo, rani razvoj ličnosti, holistički pristup.

Čovek i igra: kratak uvod

Posmatrano iz najšire antropološko-kulturološke perspektive, jedna od definišućih ili distinktivnih odlika čoveka jeste sposobnost da kreira ili osmišljava igru i da u njoj učestvuje sa pažnjom, interesovanjem i zadovoljstvom. Među različitim određenjima čoveka, njegove osobene prirode, jedno od istaknutih je ono koje ističe da je čovek *homo ludens* – biće igre ili biće koje se igra. Iako suštinski nije nužna za opstanak, igra je, na svoj način, vitalno važan fenomen sveukupnog ljudskog iskustva. Menjajući ili zadržavajući razne oblike i sadržaje, igra je od davnina do danas bitan i veoma postojan deo ljudskog postojanja –

DEČJA IGRA KAO SREDIŠNJA AKTIVNOST U RANOM RAZVOJU LIČNOSTI I KREATIVNOSTI

čovjekov iskonski i trajni impuls, fenomen koji odražava pozitivni potencijal ljudske prirode.

U nastojanju da osvetli pravu suštinu igre, njena osnovna obeležja i funkciju koju je igra vremenom imala u društvu i kulturi, holandski historičar Johan Huizinga (v. Marić, 1979) je u delu sa naslovom *Homo ludens* naglasio da se u nastanku i razvoju ljudske kulture i svih velikih oblika kolektivnog života nalazi jedan krajnje aktivan i plodotvoran faktor - faktor igre. Poezija, filozofija i nauka, određena pravila i konvencije, kao i različite druge manifestacije ili tvorevine ljudske kulture, bile su zasnovane na nekim oblicima igre. Prema zapažanju ovog historičara, u svojim prvobitnim fazama ljudska kultura se, u stvari, razvijala u igri i kao igra - rečju, bila je *igrana*. Prema Huizingi, to je zbog toga što je igra suštinski uvek stvaralački impuls, sloboda, pronalazački duh, mašta i disciplina u isto vreme. (v. Marić, 1979: 9).

U drugom klasičnom delu o fenomenu ljudske igre, u knjizi naslovljenoj *Igre i ljudi: maska i zanos*, francuski sociolog kulture Rože Kajoa (Kajoa, 1979) pružio je analizu i celovitu formalnu klasifikaciju igara, kao i opštu ocenu njihovog kolektivnog i individualnog značaja. Ističući da je igra jedna celovita pojava, koja " interesuje sve ljudske aktivnosti i ambicije" (Kajoa, 1979: 200), za Kajou su igre koje ljudi igraju faktori i slika kulture. Otuda se jedna civilizacija i jedno doba unutar nje mogu okarakterisati i prema tome koje su igre bile zastupljene. U svojoj analizi Kajoa takođe naglašava da duh i principi igre ostavljaju dubok pečat ne samo na razne tipove društva nego ujedno i na život svakog pojedinca, bez obzira na uzrast. Jer, domen igre je nešto čemu se i odrasli i deca prepuštaju sa puno predanosti, energije, veštine, inteligencije i pažnje. Otuda i njegovo uverenje da za svako društvo, baš kao i za svakog pojedinca, važe sledeće reči: "Reci mi šta se igraš, pa ću ti reći ko si" (v. Marić, 1979: 10; dodat italic). Za razmatranje u odeljku koji sledi spomenuti Kajoino određenje "prirode najvećeg zajedničkog imenitelja svih igara" (Kajoa, 1979: 37). Na osnovu analize velikog broja različitih oblika ljudske igre, Kajoa je zaključio da se igra može suštinski definisati kao aktivnost koja je slobodna, izdvojena, neizvesna, neproaktivna, propisana i fiktivna. Ove ključne osobine ili svojstva igre su čisto *formalne* prirode i, donekle, ne određuju unapred sâm sadržaj igara (više o tome, v. Kajoa, 1979: 37 - 38).

O pojmu igre

Pojam kojim se fenomen igre opisuje i objašnjava nije lako definisati zbog njegove obuhvatnosti i značenjske slojevitosti. Sledstveno tome, postoje različiti načini na koje se može definisati igra.

Međutim, uprkos tome što je „igra“ termin koji se često široko ili slobodno koristi, ipak se, sa malim varijacijama, uobičajeno smatra da je igra svaka aktivnost u kojoj se učestvuje svojevolumno, samopredano, zainteresovano i zbog zadovoljstva koje ona pruža. Dakle, u takvu aktivnost pojedinac je uključen radi nje same, jer je izvor zadovoljstva (ili uživanja) i interesovanja. To je suština, duh igre. A, kao što će kasnije u radu biti naglašeno, to su ujedno i bitni elementi ljudske kreativnosti. Tako, pojedinac se igra i stvara prvenstveno zato što to za njega predstavlja zadovoljstvo, nešto što se lično doživljava kao samoispunjenje i samoostvaranje.

„Igra“ je opšti termin kojim se označava širok opseg raznovrsnih aktivnosti čoveka a donekle – naravno, na bitno ograničen način – i nekih životinjskih vrsta. Ta samostalna ili društveno-interaktivna aktivnost može da bude organizovana, unapred planirana i izvedena prema utvrđenim pravilima ili prema pravilima oko kojih su se učesnici složili, kao i da se odvija u određenom prostoru i vremenu. Isto tako, ona se često odvija i u okvirima novostvorene, zamišljene ili izmišljene, realnosti – dakle, potpuno slobodno i fiktionalno, kao svojevrsna *dopuna* postojeće realnosti. Pregledom brojnih, klasičnih i savremenih, definicija igre, Reber i Reber su u svom *Psihološkom rečniku* zaključili da je u osnovi različitih značenja ovog termina ideja da igra na neki način uključuje razonodu ili rekreaciju, tj. neku aktivnost koja se ne mora obavezno shvatiti ozbiljno, ali da bi bilo pogrešno zaključiti da te važne elemente igre učesnici ne shvataju ozbiljno (Reber i Reber, 2010: 223).

Posmatrano u celini, brojnim određenjima igre bez sumnje je zajedničko isticanje da se igra prvenstveno odlikuje onim što se u psihologiji naziva *intrinzičnom* motivacijom. Reč je o motivaciji za ponašanje koja ne potiče od faktora izvan pojedinca – od spoljašnje nagrade (kazne), pohvale, ocene ili potkrepljenja – nego od faktora koji potiču *iznutra*, od same igre ili od psiholoških činilaca kao što su lična interesovanja i vrednosti, radoznalost i osećanja zadovoljstva i ispunjenosti. Govoreći o duhu igre, Rože Kajoa iznosi sledeće tačno zapažanje: „Igramo jedino ako želimo i kad želimo, ili u vreme u koje želimo. U tom smislu igra je slobodna aktivnost. Ona je štafviše i neizvesna. Njen ishod treba da ostane neizvestan do kraja. (...) Unapred poznat tok igre, koji ne dopušta mogućnost greške ili iznenađenja i čiji se rezultat unapred zna, nespojiv je sa prirodom igre“ (Kajoa, 1979: 35). Takvoj unutrašnjoj, intrinzičnoj motivaciji kao imanentno svojstvo igre dodaje se da ona, iako ne isključuje izvesnu količinu tenzije, vodi smanjenju unutrašnje napetosti pojedinca – odnosno, prihvatljivom oslobađanju od psiholoških konflikata, frustracija i negativnih osećanja (Strickland, 2000: 503). Takođe je važno naglasiti da psihološki činioci koji motivišu samosvrhovitu i samokontrolisanu igrovnu

aktivnost mogu biti slični onim činiocima koji bude radoznalost i pospešuju posvećeno istraživačko ponašanje kao važne odlike ili delove ljudske *kreativnosti* – bez obzira na uzrast pojedinca i stepen njegove kreativnosti. Ova tvrdnja nas vodi do sledeće, centralne teme ovog rada.

Dečja igra i rani razvoj ličnosti

Igra je univerzalni, sastavni deo detinjstva. Kao prirodno sredstvo detetovog samoizražavanja, pa otuda kao opšte iskustvo dece, postojala je u svim kulturama i u svim dosad poznatim istorijskim razdobljima. Kako nekada, tako i danas. U životu deteta, igranje i igra pojavljuju se veoma rano – još u najranijem uzrastu, kada spontano izranja neverbalizovana radoznalost za različite predmete-igračke i spremnost za početne igrovne kontakte sa majkom i negujućim osobama iz svog neposrednog okruženja.

Psihološko proučavanje igre većinom je usredsređeno na period detinjstva i njegove razvojne stadijume. Među proučavaocima dečjeg psihičkog razvoja postoji generalno slaganje – snažno podržano mišljenjem i praksom profesionalnih vaspitača – da je igra forma aktivnosti koja predstavlja posebno važan, ako ne i glavni, izvor ili sredstvo zdravog ili ranog individualnog razvoja, posebno tokom predškolskog uzrasta (v. npr. Santrock, 2007; Shaffer, 2009). Jer, prolazeći kroz period snažnog psihofizičkog razvoja i ostvarujući sve bogatije i složenije socijalne interakcije, dete istovremeno gradi svoju neponovljivu ličnost, koja tokom ranog detinjstva postaje psihološki sve složenija i određenija. U detinjstvu je uloga igre nezamenljiva i sveprožimajuća. Iako „socijalna igra“ (sa podvrstama koje se označavaju terminima „asocijativna“ ili „povezujuća“ igra i „kooperativna“ ili „saradnička“ igra) predstavlja samo jedan opšti tip ili oblik dečje igre koji se pojavljuje sa uzrastom, veliki deo interakcije među vršnjacima u detinjstvu obuhvata igrovnu aktivnost. Tokom detinjstva igra prolazi kroz određene faze, prateći *sled* fizičko-motoričkog, kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. U tim fazama razvoja dečje igre istraživači u ovoj oblasti prepoznali su i izdvojili različite tipove ili kategorije, koje se reflektuju u različitom ponašanju dece. Važno zapažanje do kojeg se došlo posmatranjem dece predškolskog uzrasta u njihovoj slobodnoj igri jeste da različiti oblici dečje igre nisu uzajamno isključivi, nego da se mogu kombinovati (Zlatanović, 2018: 306-307).

U brojnim konceptualizacijama dečje igre – njenih tipova, funkcija i uloga u razvoju deteta – istaknutih proučavalaca u ovoj oblasti (npr. Frojd, Erikson, Betelhajm, Pijaže, Vigotski, S. Hol, M. Parten, D. Berlajn i dr.) ističe se da, pružajući opuštenost i zadovoljstvo, igra uvećava druženje i interakciju deteta sa vršnjacima, smanjuje unutrašnju napetost i osećaj ugroženosti, odražava ali i

unapređuje kognitivni i socio-emocionalni razvoj, kao i da podstiče potrebu deteta da kroz takvu aktivnost istražuje, doživljava i otkriva nešto novo ili neuobičajeno (v. npr. Berk, 2008; Santrock, 2007; Shaffer, 2009). Uz to, tokom interakcije u igri (verbalne i neverbalne), deca često igraju razne stvarne ili zamišljene, *oponašanjem* izvedene, *uloge* – one koje imaju ili će možda imati kasnije u svom životu. U tim „mentalnim“ igrama (pored „fizičkih“ igara), kako ih naziva Erik Erikson, deca u zamišljenom svetu preuzimaju uloge roditelja i drugih odraslih osoba. Oponašajući svet odraslih, dete donekle stiče razumevanje šta znači biti sličan odraslim osobama. Prema Eriksonu, koji je rano detinjstvo opisao kao razdoblje energičnog otkrivanja i razvoja različitih sposobnosti i veština, igra detetu ostvaruje jednu *posredovanu* realnost. Jer, u igri dete uči šta je namena stvari, uči vezu između unutrašnjeg i spoljašnjeg sveta i kako se pamćenje prošlosti primenjuje na ciljeve u budućnosti. U Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja pojedinca ističe se da je takva imaginativna i nesputana igra vitalno važna za razvoj deteta. Ona je karakteristična za treći stadijum razvoja identiteta u detinjstvu. Taj stadijum – označen terminom „inicijativa spram krivice“ – proteže se od četvrte do šeste godine i odlikuje ga porast detetovih moći nad okolinom, ali i porast odgovornosti. U ovom „dodu igre“, dete može sve uspješnije da planira, ostvaruje ciljeve i da ovladava svojom sredinom. Za razliku od prethodna dva stadijuma, na kojima se ličnost (odnosno, identitet) kristališe oko uverenja „ja sam ono što mi je dato“ i „ja sam ono šta hoću“, na ovom stadijumu dominantno je samodefinišuće uverenje „ja sam ono što mogu da zamislim da ću da budem“ (v. Erikson, 2008: 98; v. takođe Hol i Lindzi, 1983: 105).

Uvažavajući individualne razlike u razvoju dece, široko posmatrano se može reći da igra na različite načine i kroz veoma složeno preplitanje snažno doprinosi dečjem sveukupnom razvoju – naravno, podrazumevajući da ujedno doprinosi razvoju, izrastanju i postepenoj integraciji i, jungovski rečeno, individuaciji ličnosti. Ona pomaže detetu da se razvije kao osoba. Dodajmo ovome da dečji psihoterapeuti – koji u radu sa decom primenjuju igru (igranjem uloga, igračkama, peskom, plastelinom, crtanjem i sl.) kao terapijsko i dijagnostičko sredstvo – posebno ističu lekovitu moć igre, njenu korisnost za slobodno, bez odbrana samoizražavanje deteta, ublažavanje ili otklanjanje stresa, strahova i anksioznosti, za učenje novih načina reagovanja u različitim situacijama, za prorodu dečjih konflikata i frustracija, ostvarivanje nestvarnih želja, kao i za rano ego-osnaživanje deteta kroz stvaranje boljeg kontakta sa sobom i realnošću i podsticanje osećanja lične vrednosti (više o ovome, v. Ryce-Menuhin, 1988; Vinikot, 1999). U celini, postoje različiti pristupi psihoterapiji dece, u kojoj je *terapija igrom* najznačajnija komponenta. Ono što im je

DEČJA IGRA KAO SREDIŠNJA AKTIVNOST U RANOM RAZVOJU LIČNOSTI I KREATIVNOSTI

zajedničko jeste poštovanje i empatija prema detetu, podsticanje pokušaja da se osmisli scenario igre koji može da izrazi detetove emocionalne probleme, kao i pretpostavka „ da će u bezbednom okruženju prostorije za igru i uz podršku terapeuta dete biti u stanju da izrazi neke od konfliktnih misli i osećanja, razvije pozitivnije mišljenje o sebi i sposobnost da se suočava sa stresnim situacijama u svom okruženju“ (Golomb, 2012: 164).

Povezujući posredstvom mašte unutrašnji i spoljašnji svet deteta, igra je *multifunkcionalna* aktivnost koja, kroz razne oblike i iskustva, ima jedinstven kapacitet da blagotvorno pruži mnogostrane razvojne doprinose, pomažući detetu da se razvija i menja kao osoba u procesu izrastanja i nastajanja. Kao takva, dečja igra predstavlja kreativnu osnovu za *sveukupni* rani razvoj ličnosti. Ako je tako, onda se razložno može reći da je za celovito sagledavanje i bolje razumevanje prirode, tipova, uloga i funkcija dečje igre potrebno zauzeti *holistički* pristup zasnovan na načelu da je *celina* uvek veća i značajnija od pojedinačnih sastavnih delova (elemenata) i njihovog ukupnog zbira – jer, celina raspolaže delovima, a ne obrnuto (Zlatanović, 2019: 127). A, to ovde podrazumeva stanovište da je individualni razvoj od najranijih dana jedan složen i uzajamno povezan celoživotni proces, u kojem su različiti aspekti razvoja (biološki, psihološki i sociokulturni) neodvojivo povezani, integralni delovi jedne obuhvatne i promenljive celine koju nazivamo razvojem ličnosti.

Holistička perspektiva podrazumeva da se jedan deo ili aspekt ličnosti i razvoja pojedinca može razumeti jedino u sklopu celine, koja je primarna i nadređena pojedinačnim delovima ili aspektima ličnosti i njenog razvoja. Ona takođe znači da razumevanje različitih odlika tog razvoja zavisi od njihovog odnosa sa drugim odlikama ili aspektima, kao i sa kontekstima u kojima se ispoljavaju. Isto tako, u toj složenoj međuigri, promene u jednom aspektu razvoja utiču na promene u drugim aspektima razvoja pojedinca. Radi boljeg razumevanja holističkog pristupa, važno je naglasiti da se u njemu prihvata da se izdvojeni delovi (aspekti, procesi, funkcije i sl.) mogu istraživati kao takvi, ali se pri tome snažno ističe da se oni uvek moraju posmatrati kao delovi jedne celine (više o tome, v. Zlatanović, 2018, 2019). Posmatrano u tom svetlu, u igri – u „nedeljivom svetu igre“, kako kaže Kajoa (Kajoa, 1979: 200) – na uzajamno povezane načine prisutni su delovi celovitog razvoja deteta, tj. ranog razvoja njegove ličnosti kao temelja kasnijeg individualnog razvoja. A taj razvoj, eriksonovski rečeno, prirodno se odvija kroz periode ili stupnjeve tranzicije i transformacije koji vode oblikovanju samopoimanja (pojma o sebi) i identiteta kao srži ličnosti i sklopa crta ili osobina ličnosti, koje su povezane sa tom srži ličnosti i pod njenim su uticajem, čineći zajedno psihološku jedinstvenost ili neponovljivost svake osobe.

Vrednost igre za rani razvoj kreativnosti

Jedna posebno važna vrednost igre i smisla za igru tiče se razvoja kognitivnih procesa kreativnosti (tzv. kreativne kognicije) i kreativnih potencijala dece. Jer, igrajući se dete je u prilici da spontano uči da prevazilazi poznata rešenja i da traga za rešenjem problema, da unosi zamišljeno u svet realnosti i da na taj način razvija svoju „kreativnu inteligenciju“. Ovaj termin Alan Rou upotrebljava da označi način na koji koristimo svoj kreativni potencijal i tiče se naših osnovnih vrednosti i načina na koji doživljavamo svet oko sebe, a ujedno objašnjava aspekte ličnosti koji nas podstiču na kreativno izražavanje ili postignuće (Rou, 2008: 6-7). Moglo bi se razložno reći da ukoliko bi dete bilo lišeno igre i igranja, uskraćeno igrovnog stvaranja imaginarnih svetova ili mogućnosti da svojom spontanom maštom preoblikuje realnost i stvara alternativne svetove, onda bi se ono formiralo kao umnogome pasivno, bez radoznalosti, neslobodno, rigidno, stereotipno ili konformizmu sklono biće. A, u jednom važnom motivaciono-kognitivnom smislu, formiralo bi se kao biće sa slabo razvijenom unutrašnjom motivacijom i sputano u razvoju i uvećanju takozvanog *divergentnog* mišljenja (nasuprot „konvergentnom“ mišljenju). Guilford je takvo mišljenje smatrao merom kreativnosti i konstruisao je test za merenje tzv. *divergentne produkcije* – broja raznovrsnih odgovora koje ispitanik daje na svaki ajtem testa (više o tome, v. Guilford, 1967). Posredi je oblik ili stil mišljenja za koji je karakteristično misaono „kretanje“ u različitim pravcima i koji se u psihologiji često povezuje sa kreativnošću (Reber i Reber, 2010: 334). Jer, obuhvatajući različite relevantne aspekte kroz divergiranje ideja, ili sagledavajući stvari (problemsku situaciju) iz različitih uglova, takvo neuobičajeno i imaginativno mišljenje ne dovodi do jednog odgovora, nego do većeg broja različitih i potencijalno novih i korisnih ideja i rešenja problema (što je Guilford označio terminom „divergentna produkcija“).

Otuda je za razvoj i vaspitanje dece suštinski važno da moraju imati što više mogućnosti u svom socijalnom okruženju da se kroz igru slobodno, konstruktivno i kreativno izraze da bi postepeno razvijala ne samo svoje talente i kreativne potencijale, nego i divergentno mišljenje, intelektualnu radoznalost, originalnost i druge važne kognitivne činioce stvaralačkog procesa. U tome, naravno, uloga odraslih je da pruže suportivne uslove, da podrže i ohrabre decu da igrajući se slobodno istražuju i isprobavaju nove ideje, izazove i iskustva, da stiču uvide i uče o spoljnom svetu i sebi samima. Takve aktivnosti su bliske detetu; štaviše, one su duboko u prirodi deteta.

To je posebno važno iz dva glavna razloga. Na prvom mestu, zato što je rano detinjstvo (od 2. do 6. godine) posebno važan razvojni stadijum, tokom kojeg dete doživljava intenzivan psihofizički razvoj, ovladavajući pri tome

DEČJA IGRA KAO SREDIŠNJA AKTIVNOST U RANOM RAZVOJU LIČNOSTI I KREATIVNOSTI

ogromnom količinom znanja i veština i što se već u tom ranom uzrastu pojavljuju u punoj snazi stvaralački procesi, koji se najbolje odražavaju u dečjim igrama – posebno u igrama koje uključuju stvaralačku maštu (v. npr. Vigotski, 2005: 20). Drugo, zbog toga što je kreativnost jedan od najpozitivnijih aspekata ljudske prirode i što je razvoj lične kreativnosti uvek jedan od veoma poželjnih ishoda ili ciljeva dečjeg vaspitno-obrazovnog procesa. Posmatrano iz šire psihološke perspektive, s tim u vezi treba naglasiti da podsticanje ili ohrabrivanje igrovnog razvoja različitih aspekata kreativnosti i stvaralačkog ponašanja uopšte nije značajno jedino za proces dečjeg kognitivnog razvoja. Ovakvo ponašanje je isto tako važno i za razvoj mnogih važnih odlika funkcionisanja ličnosti, psihološkog zdravlja i pozitivnih atributa motivacije i ličnosti – atributa ili osećaja kao što su inicijativa, aktivnost (proaktivnost), samomotivisanost, autonomija, radoznalost, vitalnost, osećaj kompetencije, slobodna volja, originalnost, pozitivna slika ili pojam o sebi, samopouzdanje i samoeфикаsnost, fleksibilnost, otvorenost prema iskustvu ili prema mnogostrukim iskustvima – a, sledstveno, i za sveukupnu emocionalnu dobrobit deteta, za njegov zdrav psihološki razvoj (v. Zlatanović, 2015).

Dodajmo prethodno rečenom da psihoanalitički dečji psihoterapeut Donald Vinikot naglašava da stvaralačko prepoznavanje, identifikovanje ili razumevanje onoga što je opaženo i što se asimiluje sa već postojećim znanjem ili unutrašnjim iskustvom više no išta drugo čini da pojedinac oseća da je život vredan življenja. Nasuprot tome je nekreativno življenje, za koje Vinikot kaže da predstavlja „povodljivi odnos prema spoljašnjoj realnosti, gde se svet i njegove osobnosti priznaju, ali samo kao nešto u šta se valja uklopiti, ili nešto što zahteva prilagođavanje“ (Vinikot, 1999: 83). Ovakva povodljivost povlači za sobom osećaj jalovosti i ideju da ništa nije važno jer život nije vredan življenja. Naglašavajući šire psihološko-psihoanalitičko značenje ideje kreativnosti koje se odnosi na senčenje celokupnog stava prema spoljašnjoj realnosti, Vinikot primećuje da se povodljivi, nekreativni način življenja u svetu prepoznaje kao poremećaj u psihijatrijskim odrednicama i zaključuje verovanjem „da je živeti kreativno zdravo stanje, a da je upodobljavanje bolesna osnovica za život“ (Vinikot, 1999: 84).

Neke od navedenih pozitivnih odluka motivacije i ličnosti *neposrednije* su povezane sa kreativnošću – na primer, otvorenost prema iskustvu. S tim u vezi, razmatrajući uslove unutar pojedinca (psihološke ili ličnosne uslove) koji su najtešnje povezani sa potencijalno konstruktivnim stvaralaštvom, Karl Rodžers, istaknuti humanističko-fenomenološki orijentisani psihoterapeut i teoretičar ličnosti, ističe *otvorenost prema iskustvu* kao važan psihološki uslov stvaralačkog odnosa i ponašanja. To zapažanje je izvedeno iz njegove psihoterapijske prakse.

Prema Rodžersu, otvorenost prema iskustvu (doživljaju) predstavlja suprotnost psihološkoj ograničenosti i odbrambenosti. Osoba koja je otvorena prema iskustvu ne opaža stvari držeći se unapred određenih kategorija. Umesto toga, ona je svesna egzistencijalnog trenutka onakav kakav on jeste i na taj način je osetljiva prema mnogim doživljajima koji su van uobičajenih kategorija (Rodžers, 1985: 267). Pored toga, otvorenost prema iskustvu podrazumeva odsustvo krutosti i propustljivost granica u pojmovima i pretpostavkama, a to dalje znači sposobnost da se toleriše dvosmislenost i da se prihvati konfliktna informacija. Za Rodžersa, ova „orijentacija ka širini“ ili potpuna otvorenost prema svesnosti onoga što postoji u tom trenutku predstavlja važan *unutrašnji* uslov konstruktivnog stvaralaštva. A, najzad, vredno je i Rodžersovo zapažanje da je sa otvorenošću i odsustvom krutosti povezan sledeći unutrašnji uslov stvaralaštva: mogućnost *igranja* sa različitim elementima, zamislama ili pretpostavkama. Iz spontanog igranja i istraživanja idejama, bojama, oblicima i odnosima nastaju kreativne odluke i rešenja, a time uopšteno nastaje ono što Rodžers opisuje kao „stvaralačko viđenje života na nov i značajan način“ (Rodžers, 1985: 268).

Posmatrano iz razvojno-psihološke perspektive, na edukativnom i razvojnom putu deteta važno je, kao što je još Lav Vigotski naglasio (v. npr. Vigotski, 2005), prepoznavanje značaja spontane pojave rane *kreativne imaginacije*, kao specifično ljudske sposobnosti, u različitim igrovnim aktivnostima, koje se u naučno-stručnoj literaturi označavaju terminima kao što su igre mašte, igre fikcije, igre uloga ili simboličke igre. Roditelji i profesionalni vaspitači treba da podstiču takve imaginarne igre, jer one pružaju mogućnost deci mlađeg uzrasta da uživljavanjem u zamišljenu situaciju slobodno stvaraju novu stvarnost ili da na svoj način iskazuju svoje viđenje stvarnosti. Razmatrajući ovu vrstu ili tip dečjih igara, Lav Vigotski je naglasio da u njima veliku ulogu ima *podražavanje* onoga što su deca videla ili čula od odraslih, ali da se ipak ti elementi ranijeg iskustva deteta nikad ne ponavljaju onako kako su izgledali u stvarnosti. Tako, „igra deteta nije prosto sećanje na doživljeno, već stvaralačka prerada ranijih utisaka, njihovo kombinovanje i stvaranje od njih nove stvarnosti, koja odgovara zahtevima i interesovanjima samog deteta. Isto kao igra, i težnja deteta za stvaranjem je stvar mašte“ (Vigotski, 2005: 20-21).

Ovakve maštovito osmišljene igre – u kojima deca sa uživanjem i predanišću učestvuju, prelazeći lako iz realnih u imaginarne svetove – višestruko su značajne za prirodni proces razvoja dece predškolskog uzrasta. One su posebno važne za detetov kognitivni razvoj i, s tim u vezi, za rani razvoj kreativnosti zbog učestvovanja sposobnosti simboličkog predstavljanja, kreativnog mišljenja i kreativne imaginacije u različitim oblicima kreativnog izražavanja u ranom i kasnijem detinjstvu. Jer, takve igre u kojima se grade i

DEČJA IGRA KAO SREDIŠNJA AKTIVNOST U RANOM RAZVOJU LIČNOSTI I KREATIVNOSTI

odigravaju različite nove situacije, uloge i interpersonalni odnosi, u kojima se iskazuje sposobnost kombinovanja ili konstruisanja iz elemenata, uporedo sa ubrzanim ovladavanjem novim veštinama i znanjima, ne samo što zadovoljavaju potrebu deteta za istraživanjem, nego su izvor razvoja individualnih kapaciteta i kreativnosti – kako one „male“ ili svakodnevnne, tako i one „velike“, izuzetne kreativnosti. S tim u vezi, Lav Vigotski je davno istakao da „stvaralaštvo postoji ne samo tamo gde se stvaraju veliki istorijski događaji nego svuda gde čovek mašta, kombinuje, menja i stvara nešto novo, ma kako to novo izgledalo sitno u odnosu na ono što su stvorili geniji“ (Vigotski, 2005: 20). A Abraham Maslov, humanistički teoretičar ličnosti, zalagao se za *holistički* pristup ličnosti i kreativnosti, u kojem se problem kreativnosti prevashodno razmatra kao problem *kreativne osobe*. To podrazumeva razmatranje pitanja razvoja osobe koja bi bila kreativnija u *svim* oblastima života i koja bi svojim stvaralačkim naporom ostvarila (aktualizovala) sebe i svoje potencijale, dosežući više nivoa jedinstva i integracije ličnosti, a to ujedno znači i svog psihološkog zdravlja (v. npr. Maslov, 2001).

Konačno, svemu rečenom treba dodati da je od posebne važnosti to da su dečja igra i igranje, kao i u slučaju odraslih, ujedno izvor i izraz individualne slobode. Otuda je igra velika i uvek živa metafora ljudske slobode. Ona je njeno oličenje, njen saveznik i prijatelj.

Umesto zaključka: sećanja na dečje igre dve izuzetno kreativne ličnosti. Prva priča: sećanje Stivena Hokinga

U knjizi memoara sa naslovom „Kratka povest mog života“ (Hoking, 2013), izlažući sećanja na rane početke razvoja svog naučnog interesovanja za fiziku i astronomiju, slavni teorijski fizičar Stiven Hoking istakao je da je još u ranom detinjstvu, obeleženom strogošću i oskudicom ratnih i poratnih godina, ispoljio snažnu sklonost ka izmišljanju različitih složenih igara. Kao dete, strastveno se zanimao za voziće-igračke, koje je dobijao na poklon od svojih roditelja. Kasnije, tokom adolescencije, uprkos nedostatku manuelnih sposobnosti i veština ali snažno rukovođen željom da pronikne u suštinu stvari i da napravi modele koji se kreću i koje može da kontroliše, predano se posvetio izradi različitih modela brodova i aviona, što je često zahtevalo rešavanje neočekivanih zagonetki i problema.

Te igre sa konstruisanjem modela ili maketa Stiven Hoking povezuje sa svojim kasnijim naučnim interesovanjima i stremljenjima, nalazeći u njima iskre svojih spoznaja i uvida. Tako, govoreći o razvoju svoje stvaralačke inteligencije, svog kreativnog pristupa fizičkim fenomenima i činjenicama, kao i o počecima svoje naučno-istraživačke radoznalosti, Hoking u sledećem citatu iznosi

zanimljivo zapaženje: „Mislim da su sve igre, kao i vozovi, čamci i avioni, proizašli iz moje težnje da saznam kako sistemi operišu i kako se kontrolišu. Kada sam počeo rad na doktorskoj tezi, pomenute težnje su se susrele u istraživanju kosmologije. Ako ste u stanju da razumete način rada vasseljene, na izvestan način je kontrolišete“ (Hoking, 2013: 19). U ovom zapažanju sažeto je iskazano prevođenje njegovih kreativnih dečjih igara i interesovanja u kasnije razvijene apstraktne naučne ideje i kreativna rešavanja problema teorijske fizike i astronomije.

Druga priča: sećanje Ingmara Bergmana

U svojoj autobiografskoj knjizi „Moj život: Laterna magica“ (Bergman, 1990) Ingmar Bergman – istaknuti švedski filmski i pozorišni reditelj, a uz to i talentovani pisac – je pružio opis i tumačenje svog životnog puta i sebe samog, podstaknut namerom da u svojoj ličnoj priči rekonstruktivnim autobiografskim sećanjima na prošlo vreme svog života stečenim uvidima bolje razume izbledela ili davno iščezla iskustva i osećanja, koja su mogla imati snažan uticaj na formiranje njegove jedinstvene ličnosti i umetničkog stvaralaštva.

Držeći se implicitnog interpretativno-fenomenološkog uverenja da svaki opis predstavlja oblik tumačenja i nastojeći pri tome da poveže mozaik svojih sećanja sa sopstvenim filmskim stvaralaštvom, u ovoj knjizi Bergman je vrednim literarnim stilom izložio i zanimljive fragmente sećanja na igre koje su ga fascinirale u detinjstvu i koje su, kako se pokazalo, rano podstakle i odredile njegova interesovanja i formu njegovog autentičnog umetničkog samoizražavanja. Tako, na primer, Bergman opisuje svoj očaravajući prvi susret sa filmom i kinoprojektorom u detinjstvu kao dva izuzetna rana životna trenutka, njemu lično posebno važna, koja su predstavljala ushićujuće, čarolijom ispunjene, početke jedne trajne zaokupljenosti, „groznice“ koja ga nije napustila do kraja njegovog života. Tokom kasnijeg rada na snimanju i montaži filmova, iznova je doživljavao onaj, kako ga je opisao, „vrtoglavi“ osećaj „čarobnosti iz detinjstva“ povezan sa oktretanjem filmske trake i pojavom pokretnih slika (Bergman, 1990: 79). Pored toga, u svojim oživljenim autobiografskim sećanjima Bergman takođe spominje malo pozorište lutaka kao svoju omiljenu igračku (igru), kojom je mogao slobodno da gospodari pozornicom i da svojom kreativnom maštom izmišlja i postavlja različite scene i likove, kao i igru pravljenja neke vrste stripova i staru kinesku igru senki – svojevrzni igrokaz sa senkama figura u pokretu i glumljenim likovima. Sve te igre pružale su mogućnost kreativnog osmišljavanja i organizovanja sadržaja, likova (uloga) i pojedinačnih scena.

Dodajmo ovome da je Bergman u svom nelinearnom autobiografskom narativu – odnosno, narativnom samoistraživanju ili samopreispitivanju kroz rad

svojih sećanja – opisao sopstveno detinjstvo kao životno doba ispunjeno kako svakodnevnim ustaljenim ritmom i dosadnim obavezama, tako i kreativnim igrama i nesputanim maštarijama i usamljeničkim sanjarenjima, sažimajući iskustvo i vreme svog odrastanja i unutrašnjeg razvoja sledećim rečima: „Igra sam se svojih usamljenih igara ne tugujući za društvom“ (Bergman, 1990: 25). Te različite scenske igre – kojima se Bergman još u detinjstvu počeo suprotstavljati nezanimljivoj i predvidljivoj kolotečini svakodnevnice, a moguće i tipično skandinavskoj, ili možda njemu svojstvenoj, melanholiji – činile su jezgro razvoja njegove plodotvorne umetničke imaginacije ostvarene tokom života kroz vrhunsko filmsko i pozorišno stvaralaštvo.

Izložena sećanja na početke otkrivanja svog kreativnog potencijala i čari kreiranja novog kroz igrovne aktivnosti dve slavne, autentične i u svojim domenima stvaralaštva izuzetno kreativne ličnosti, Stivena Hokinga i Ingmara Bergmana, imaju kao zajednički imenitelj snažnu sugestiju da je sâma suština kreativnosti upravo *igra* – nešto sa čime istinski stvaralac nikada ne prestaje. Jer, samoizabranu igrovnu aktivnost lično doživljava kao suštinu procesa svog kreativnog samoizražavanja i samoispunjenja, ostajući tako psihološki povezan sa sopstvenim detinjstvom kao važnim periodom ranog razvoja ličnosti i kreativnosti.

Literatura

- Bergman, I. (1990). *Moj život: Laterna magica* (M. Runac, prev.). Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja* (G. Keresteš et al., prev.). Jastrebarsko: Naklada slap.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus* (N. Dragojević i N. Hanak, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Golomb, K. (2012). *Stvaranje imaginarnih svetova: Uloga umetnosti, magije i snova u razvoj deteta* (M. Ivanji, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Hoking, S. (2013). *Kratka povest mog života* (V. Stojanović, prev.). Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Hol, K. S. i Lindzi, G. (1983). *Teorije ličnosti* (V. Đurić et al., prev.). Beograd: Nolit.
- Kajoa, R. (1979). *Igre i ljudi: Maska i zanos* (R. Tatić, prev.). Beograd: Nolit.
- Marić, S. (1979). *Igre i zbilja* (predgovor). U R. Kajoa, *Igre i ljudi: Maska i zanos* (R. Tatić, prev.) (9-25). Beograd: Nolit.

- Maslov, A. (2001). *O životnim vrednostima: Izabrani eseji o psihologiji vrednosti* (A. Dimitrijević, prir. i prev.). Beograd: Ž. Albulj.
- Reber, A. S. i Reber, E. S. (2010). *Rečnik psihologije* (D. Radivojević et al., prev.). Beograd: Službeni glasnik.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost* (S. Đurić, A. Marjanović i S. Smrečnik, prev.). Beograd: Nolit.
- Rou, A. Dž. (2008). *Kreativna inteligencija: Otkrijte inovativni potencijal u sebi i drugima* (G. Erdei, prev.). Beograd: Clio.
- Ryce-Menuhin, J. (1988). *The self in early childhood*. London: Free Association Books.
- Santrock, J. W. (2007). *Children* (9th ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Belmont: Wadsworth Lengage Learning.
- Strickland, B. (Ed.) (2001). Play. In *The GALE encyclopedia of psychology* (2nd ed.) (503-504). Farmington Hills: Gale group.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo: Psihološki ogled* (Lj. Milančić, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vinikot, D. V. (1999). *Igranje i stvarnost* (M. Mint, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zlatanović, Lj. (2019). Razvoj ličnosti iz holističke perspektive. U D. Radunović Stolić (ur.), *Zbornik radova: Doprinos predškولstva ostvarivanju ciljeva obrazovanja i vaspitanja* (118-129). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
- Zlatanović, Lj. (2018). Funkcije i tipovi igre u ranom detinjstvu: Holistička perspektiva. U D. Stolić (ur.), *Zbornik radova: Savremeni svet i tolerancija kroz prizmu predškolskog vaspitanja* (301-309). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
- Zlatanović, Lj. (2015). Priroda i psihološki značaj kreativnosti predškolske dece – implikacije za vaspitnu praksu. U D. Stolić (ur.), *Zbornik radova: Savremeni svet i tolerancija kroz prizmu predškolskog vaspitanja* (183-194). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Ljubiša D. Zlatanović

**CHILDREN'S PLAY AS THE CENTRAL ACTIVITY IN THE EARLY
DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND CREATIVITY**

Abstract: Although “play” is a term often broadly and loosely used, it could be said that in this field of psychological research there is a general agreement that play is any activity engaged in voluntarily, with interest and for the enjoyment it gives. As unquestionably the main activity and the integral part of children’s everyday life, play has especially important role during the early, formative years of individual life. Linking together child’s inner and outer worlds, it has a unique capacity to make many-sided developmental contributions, helping the child to develop as a person. As such, children’s play represents a creative base for overall and optimal early growth and development of personality. Therefore, the starting point for the consideration of this topic makes the holistic approach – i. e., a viewpoint that individual development is a complex and inter-related process, in which different aspects of development are essentially intertwined, integral parts or components of one broader whole named “personality development”. Emphasizing that in a play as the child’s natural medium of self-expression are in many closely related ways well mirrored all the main aspects of child development, in the article are concisely considered its key developmental values. In this, a special attention is paid to value of play in development of children’s creative cognition and creative potentials.

Keywords: children’s play, creativity in children, childhood, early personality development, holistic approach.

Igor D. Ivanović
University of Montenegro
Faculty of Philology, English Department
iggybosnia@ucg.ac.me

COGNITIVE SIDE OF GAME-BASED LEARNING

Abstract: This paper is based on the assumption that in order to properly study the application of games as learning environments, we have to take several aspects into account. In order to successfully cover this topic, we need to first define game-based learning and then discuss pertinent theoretical models, which would not exist without the concept of playfulness. After that, our attention will focus on how to create games that facilitate learning by engaging the participants in affective, behavioural and cognitive manner. Finally, we will discuss affective, motivational and cognitive elements of game-based learning and describe how game-based learning can be used in practice through the game called *Portal*. The conclusion of our paper is that game-based learning has yet to live to its full potential and any pertinent research needs to include motivational, cognitive and affective aspects of game-based learning and how games may be utilised to fully support the learning process.

Keywords: game design, games in education, scaffolding, cognitive development.

Introduction

The use of games in education is not something novel. But the last decade and growing expansion of all sorts of games has naturally raised the question of how to utilise this trend for educational purposes. In order for games to be utilised within the educational context, multiple perspectives need to be taken into account since games cannot be copy-pasted into the educational environment. Rather, they have to be carefully designed and have clear learning outcomes. Additionally, games have to take into account motivational, cognitive, social and affective elements pertaining to the students who will be exposed to such games. The main prerequisite for the successful transposition of games into the educational environment is already very strong. Namely, numerous studies (Homer, Hayward, Frye & Plass, 2012; Lenhart, Smith, Anderson, Duggan & Perrin, 2015) have found that both girls and boys love digital games and that there are no significant differences in terms of how much time boys and girls

spend playing digital games. So, we can safely argue that digital games are an ideal medium for learning and have significant untapped potential, which can be taken advantage of only if the games are carefully designed in terms of the above-mentioned elements. Another point that will be discussed in this paper is that, despite our claim that they are an ideal medium for learning, games still have to be adapted for educational purposes, since the introduction of this kind of learning is not necessarily immediately beneficial. Games with poor mechanics, rewarding system, convoluted plot or numerous plot holes may serve as educational deterrents, not incentives. Thus, any game design needs to incorporate a carefully thought-out game model and mechanics which are methodologically sound.

Additionally, this article strives to provide a theory-based approach to learning and games which may be understood as motivating environments which make learners process more information than in a traditional classroom and which provide more immersive and context-rich environment which is both cognitively and socioculturally beneficial for learners. One slight problem is that there are numerous genres of games such as role-playing, massively multiplayer online game, first-person shooter, etc. so it is of vital importance to emphasise that different game genres will best serve different purposes, even though these different genres have many things in common. In this paper we will try to provide a theory-based approach to learning and games. It is of vital importance that we incorporate multiple views pertaining to game design and learning. One of the games that can exemplify almost all of the above-mentioned notions is the game called *Portal*, which is the game the author of this paper regularly uses in his lectures. This game proved to be exceptionally useful, dynamic, adaptable and modular, which are game features that are beneficial for students learning a foreign language. Moreover, it is based on quality and well-researched methodological grounds, because its designers wanted to promote lateral thinking, game cooperation and learning in general. Before we move to the game itself, and in order to properly introduce this topic, let us first discuss what game-based learning is and what theoretical models can be used to link learning and games.

The definition of game-based learning

Simply put, game-based learning can be understood as a learning device with clearly specified learning outcomes (Shaffer, Halverson, Squire & Gee, 2005). Another point which may be added to this definition is that this learning device prioritises game play over other learning conduits (Plass, Perlin & Nordlinger, 2010). This is where we may draw the line between game-based

learning and gamification. Game-based learning may be understood as game-assisted learning, where more emphasis is placed on the use of game elements in order to motivate learners to complete tasks that would otherwise not be that interesting. Thus, game-based learning aims at taking a school subject's core content and objectives and making it fun. On the other side, gamification utilises game mechanics in a non-game context in order to drive learning outcomes and direct somebody's behaviour in a desired direction. This distinction partially clears the situation up, but the irony is that scholars do not agree on the exact definition of a game. A very important notion is that any definition of games should include their interactivity, since this is where games significantly differ from static and non-interactive traditional methods of teaching. For the purposes of this paper, a "game" will be defined as an interactive system in which players engage in an artificial conflict/collaborative activity, defined by rules, that results in a quantifiable outcome (Salen & Zimmerman, 2004: 80).

Shaping our cognitive development

The fact that cognitive development can be boosted by play is not something of a novelty. In 1962, Piaget found the link between children's cognitive development and play. He found that play usually becomes more complex, symbolic and abstract as children develop their cognitive abilities. This enables children to bypass and go beyond their immediate reality by pretending an object is something completely different. What is interesting is that children are able to have several representations of reality. This further develops their symbolic thinking as children go through different developmental stages (DeLoache, 1987) and leads to the acquisition of a theory of mind (Astington, Harris & Olson, 1990) and emergent literacy and numeracy (Homer & Hayward, 2008). Another important aspect of play is the reinforcement schedule pertaining to games where rewards are obtained intermittently which leads to heightened desire to play these games even more. Intermittent rewarding scheme is of vital importance in games and play since, in terms of education, easy games would relatively soon become boring. This would make them completely unsuitable for educational purposes. In the same vein, very difficult games would frustrate the players who would then quit. Interestingly enough, children of almost all ages are able to find that sweet spot in terms of game difficulty, since they want to invest some effort and show their skills, but do not want to be frustrated by the lack of progress. This fine-tuning of games in terms of their difficulty and other elements as well was brilliantly described by Vygotsky (1978), within his "zone of proximal development" (86). He argued that play enables children to acquire and develop their cognitive skills that are slightly beyond their current cognitive level.

By playing as if they were older, wiser and more experienced, children are able to simulate what it would be like to be in some situation, how they would react, what they would say, etc. These simulations allow children to become more self-aware and aware of their immediate surrounding. This is, in part, the reason why younger children are very keen on copying the behaviour of their parents and friends, especially older friends. So, what makes games suitable for learning and which elements need to be considered in order to have beneficial learning outcomes? One of the best-known arguments in favour of using games as both effective and efficient learning environments is centred around motivation and its effects on our behaviour or volition. Motivation makes learners willing and able to spend more time and concentrate harder on the task at hand. Here, motivation is directly linked to and caused by interesting game mechanics, which is one of the most important elements to be considered while designing a game. Ideally, a game designer will always try to create an interesting game workflow, rather than to embellish an uninteresting learning process and enhance it by a game. If motivation is at a sufficient level, in the majority of cases, it will naturally lead to increased player engagement. According to Domagk, Schwartz & Plass (2010), there are three types of engagement: affective, behavioural and cognitive. In the majority of cases affective and behavioural engagement will lead to cognitive engagement, which is usually one of the main elements which needs to be achieved if we want to fulfil certain learning outcomes. In terms of the affective side of game-based learning, such learning model has to allow for an undesirable outcome. This “failure scenario” has to be embedded into all games and must not be presented to learners as something which is negative or detrimental to their learning. Rather, it has to be presented as a necessary step within one’s learning curve. Here, failure is an option and several studies (Hoffman & Nadelson, 2010; Barab, Warren & Ingram-Goble, 2009; Kim, Park & Baek, 2009) have shown that if the exit strategy (failure in terms of performing a certain task) is not too emotionally costly for learners, they will be more willing to take risks and try new things. Apart from these three types of engagement, we must not forget whether a game is designed to be a co-op game. Social engagement is of vital importance since the achievement of any objective, in this kind of games, is inextricably linked to collaboration and in some co-op games, objectives (learning outcomes) cannot be achieved if only one participant is par for the course, because those objectives contain weighted points.

Different participants will react differently to similar games and situations. This is why game design has to take into account numerous different scenarios and be customisable. If a game is customisable it will have a better chance of engaging a learner since those games can adapt to a specific situation.

This kind of adaptivity usually yields better learner's response. Adaptivity can be implemented through various types of guidance, feedback and scaffolding which are present in-game, depending on the previous activity of the learner (Steinkuehler & Duncan, 2008). Some games enable learners to learn at their own pace, which means some learners will choose fast-paced games with limited time (*Game of Thrones: A Telltale Games Series*) or the games where you can see the subtitles and give your answer whenever you are ready, which removes some of the pressure (*Duolingo*). Another type of games, like the *Harvest Game*, which the author of this paper uses for his students at the Faculty of Biotechnology, requires students to memorise certain words in English in order to be able to proceed and these words have to be used (drag-and-dropped at the right time of a season) later on in order to, for example, provide sufficient irrigation to crops. In this case, students have to memorise a word and then use it strategically at the right time in order to get points. Students find this game interesting and they overwhelmingly report that finding a solution to the problem is what makes this game so interesting and motivating.

Games like *World of Warcraft* and *Fallout* are open world games where players use their skills to navigate an almost infinite range of possibilities. In terms of language learning, players have to answer in-game questions and those answers will affect the rest of the gameplay. This is a very important option which is implemented into many games. Players have to read the question carefully, understand all the nuances and respond accordingly. In this case, the game tests their language comprehension (they have to understand the question), cognitive skills (they have to make the best and most logical decisions in order to achieve certain goals) and their affective "resistance" (they have to be able to respond quickly, under pressure and the possibility of failure is always an option). In the same vein, players are able to set their own challenges, develop their own and interact with other digital characters, solve problems, collaborate and compete. In this manner, learners respond to a challenge and, through their response make way for a feedback. When the feedback creates a new challenge, we have a loop which prompts learners to provide a different response for the original challenge (Gentile, Groves & Gentile, 2014). Therefore, a constructivist game would enable players to define their own challenges, find a way to navigate those challenges (players' response) and provide feedback. On the other hand, a behaviourist game would limit the choices presented to a player, steer him or her into the territory of a right or wrong answer and provide corrective feedback, which should close the loop and serve as an enticement for the next set of challenges and appropriate responses. This model describes the foundation of almost all games, whether they tend to be linear or nonlinear. Both constructivist

and behaviourist games tend to rely on a strong narrative and visual effects in order to enhance game mechanics and make it more enjoyable. Thus, many games are artistic masterpieces (Salen & Zimmerman, 2004).

According to Mayer (2005), if a cognitive perspective of a game is to be the main driver leading to different learning outcomes, the game needs to be able to help the player create his or her mental model. Mental model is the mental representation of game mechanics, information, visuals and other pertinent elements integrated based on prior knowledge. If this mental model is successfully created and clear to the player, this may help us reach appropriate cognitive outcomes. In order to be created, mental model must not be too costly in terms of mental power needed for its processing, because excessive mental loads may deter the player from further play. This mostly happens if a game is confusing, with a lot of plot holes and is not cognitively engaging. This is why game designers should avoid convoluted game plans and narratives. Ideally, the story itself should be relatively simple, but the game play and the interaction between the characters should be more or less complex and cognitively engaging. So, how do games facilitate successful cognitive outcomes?

How do games facilitate successful cognitive outcomes?

Transferability of situated learning

Situated learning is where the true potential of games lies because learning within a meaningful setting is one of the most engaging types of learning. Players learn best if they are able to “live through” and “feel” what they are learning. Different studies (Gee, 2003, 2007, 2008) have shown that the engagement of one’s affective side helps increase cognitive engagement and facilitates learning. Transferability of situated learning refers to the fact and need to apply our knowledge outside of classroom. If our students can make logical connexions between a gameplay and a real-life situation, then we have successfully transferred their knowledge and fulfilled one of the main aims of the learning process. We can use two ways to transfer knowledge to a new situation: soft and hard transfer. Soft transfer is achieved through repetitive practicing or drilling in order to reach a certain level of skills. Hard transfer is done by the correlation of experiences which differ, but still share some common features. Both can be used to reinforce existing knowledge, but, whenever possible, hard transfer should be given priority since it is generally better for critical and abstract thinking, which are among the most sought-after skills.

Dynamically Adaptive Scaffolding

Scaffolding was first introduced by Burner, Ross and Wood in 1976 as a way to describe how a person with a higher level of knowledge can direct a less experienced and knowledgeable learner to a certain learning outcome. The main idea is to have guided or supervised learning whereby a tutor or mentor guides a learner by controlling the elements which are beyond the control of the learner which enables the learner to focus on the task at hand. Since games are getting more and more instructional, the natural result of those in-game instructions is a scaffolding scheme which can be used to support learning. These in-game instructions act as an aid which helps learners achieve what would generally be outside of their reach. In this manner, in-game instructions act as Vygotsky's zone of proximal development (Pea, 2004). Additionally, Pea (2004) claims that true scaffolding has to have a dynamic evaluation in terms of the skills we want a learner to acquire. This dynamic evaluation is of vital importance and, for example, games can vary their difficulty if their algorithms identify that some parts of the game are too easy or too difficult for a learner. This is done automatically, i.e. without the learner's input, so the learner is usually not aware of this background activity. Another important part is that scaffolding has to be able to "remove" itself from the learning process, once it realises the learner is able to master all or the majority of the skills we want him or her to acquire. Pea uses the phrase "progressive fading" (2004: 431f). Practical application of the above named scaffolding are in-game tutorials where learners' actions, successes and failures are closely monitored. In this case, scaffolding navigates the player and provides substantial feedback. As the game progresses, feedback is reduced and scaffolding is more or less hidden, although still present. In this manner, learners can have great benefits. If they succeed, they will be rewarded with a new skill, piece of knowledge, gratification or sheer entertainment. If they fail, they will understand that failure is an option and the game will prompt them to try again.

Effective game-based learning is founded on dynamic, effective and accurate evaluation of learners' skills and knowledge. This evaluation has to have these three features because the dynamic part provides ongoing and real-time assessment of one's knowledge, while effective and accurate evaluation enables a game to increase, decrease or modify the scaffolds. These modifications of scaffolds enable the game to modify or offer a different task based on the prediction of how likely that learner will solve a particular problem. This adaptive difficulty level adjustment is the algorithm which can be used to make a game more interesting for learners and hopefully more motivating. Once a learner reaches a satisfactory level of knowledge and skills they can transition to a next

chapter/topic/item. After a sufficient number of learners have used the game, game designers can use the game logs in order to retrieve data pertaining to how much time and how many attempts an average learner needed to complete a section. These data can be used to tweak and modify the game to better suit its desired intentions and evaluators can use them to evaluate the appropriateness of learning outcomes (Shute, Ventura, Bauer & Zapata-Rivera, 2009).

Representation of information and learning mechanics

Compelling visual form of games is another key element which utilizes the impact of signs within the learning context. In the majority of cases, this impact is delivered via iconic representation (Mayer, 2005), for example, the emblem of a red cross to denote places where players can get help. The main aim of these representations should be to organise pertinent information in a manner that supports the learning process. It has been shown (Homer & Plass, 2014) that iconic representations decrease cognitive load and thus help learners at earlier stages of development. In the same vein, it has been shown that making iconic representations in a game vaguer and more difficult to spot increases cognitive load and is more beneficial and suitable for more experienced or advanced learners who want some challenge. One example of this can be found in the game called *Where is my water*¹ where players need to open different kinds of chests in order to acquire the required tools. “Good” chests are loaded with useful tools which help players progress to the next stage. “Bad” chests are loaded with fake tools which create bad water links and cause leaks to sprout up and down the water pipeline. The only difference between the “bad” and “good” chests is the slightly more visible glossy finish of the “bad” chests. Players need to spot this tiny difference and make split-second decisions. In this case we can see how visual design can facilitate and improve learning outcomes by guiding players’ visual attention to particular items and by making conceptual links between different types of iconic representations. Another aspect of games which is of vital importance is how game elements interact among each other through what is known as game mechanics. Game mechanics, by embedding learning objectives founded on appropriate learning theories, become learning mechanics (Homer & Plass, 2014). This can be done through Evidence-Based Design where game mechanics directly serve the purpose of ensuring the achievement of intended learning goals. For example, once a player learns the physics of the game, how cause and effect are correlated to each other, it becomes much easier for them to progress through the game, since they are able to understand the underlying logic

¹ Players need to connect pipes and direct water to farmers who will use it to irrigate their fields.

of the game. This means learning mechanics need to be harmonised with the learning goals and game mechanics. In this way we can get an efficient and effective “triangle” serving the purpose of obtaining desired learning outcomes.

Game mechanics cannot be properly and adequately described without motoric engagement of the player which is usually represented through his or her gestures and movements. Ideally, players should find a positive correlation between their learning goals and motoric engagement. If this link is established, it is usually much easier for the player to connect perceptual-cognitive aspect of the game with gesture inputs. Several studies found that “affective alertness” increases if a player has to use gestures and movements (Isbister, Karlesky & Frye, 2012).

Practice

How does all of the abovementioned function in practice? For the sake of conciseness and clarity we will choose one game which, in our opinion, perfectly exemplifies all of the theoretical points mentioned in the text above. *Teach with Portals*² is a project which utilises the game engine built for two world-famous games *Portal* and its sequel *Portal 2*. In this project, teachers can use this game engine in order to create custom puzzles and populate them with different kinds of challenges, items, tools and other elements which players may find useful. Another advantage of this kind of game engine is its versatility. It can be used to create challenges related to math, physics, language, etc. Thus, usually the only limitation is the teacher’s creativity, since very little technical knowledge is necessary in order to use this game engine and environment. First, let us describe the game itself.

Game developers usually struggle to find balance between story and mechanics. But, *Portal 2* perfectly blends creative characters, intense atmosphere, safe and dangerous environments, slow and fast-paced puzzles as well as smart dialogue and challenging levels. The premise is very simple. Players need to solve different puzzles in order to progress and to discover the truth. As the game progresses, challenges become harder, players have to work under pressure and think outside the box. They have to move from one puzzle (chamber) to another and on this journey they use the portal gun. This device opens two types of portals: entry and exit portals. First, players need to learn that momentum is preserved between any two portals. The second important point is how to use different types of game props which help the player navigate different puzzles (gels, companion cubes, etc.). This is where game mechanics are directly linked

² <http://www.learnwithportals.com/>

to learning outcomes. In order to successfully complete a puzzle, a player has to learn how to “physically” manipulate the cubes, because their weight, position and orientation will greatly affect the likelihood of completing the puzzle. It is similar with portals. Their orientation, placement and the timing of opening and closing a portal are crucial for successful completion.

For the purpose of language learning, we have slightly modified this game, so that students can experience it in a more tailor-made environment. Customisations are made so that students can focus on language learning and be completely immersed into the gameplay and character development which runs tangent to the main storyline. With this immersion a student will have no problems to learn words like: cube, portal, momentum, coupling, etc. Of course, this game can be modified (via its level-design tool, *The Puzzle Maker*) to serve almost any purpose. For example, the author of this paper uses a modified version of the game for the students of Mechanical Engineering. The main aim of this modified game is to build an internal combustion engine by inserting cubes in their correct places. On one side of the cubes there is a word, so players have to rotate the cube to see the word and then to insert that cube into its right place. If they find the right place for the cube, there is a clicking sound, if not the cube will disintegrate and respawn at some random location within the “compilation room”. This means that the player will have to find the cube again and place it at the right location. This interesting twist is what encourages students to engage in problem solving tasks. It also tests students’ reasoning skills, since simple “drag and drop” sequence will not function. Students have to think in advance about their next step and adjust their game behaviour accordingly. Once all the cubes are positioned correctly the engine starts working and produces a “vroom” sound, meaning that the engine has been successfully built and is up and running. This is one of the strong points of this game, since the nature and the quality of the feedback this game provides make it a valuable learning tool which is exceptionally relevant for the academic setting.

Conclusion

Game-based learning quickly became very successful within the academic context because it is based on a concept of playfulness, which is an innate faculty of human beings. Building on this innateness, it was soon realised that game-based learning can be used to facilitate learning by fine-tuning its parameters. One of these parameters (the others being motivational and affective) or elements is the cognitive side of game-based learning. Cognitive elements pertaining to game-based learning are, for the most part, interested in optimising the cognitive load so the processing of different game elements is sufficiently

difficult, but not too difficult to discourage students. Finding this “sweet spot” is by no means an easy task, which is an additional argument as to why multiple perspectives, professions and theories need to be taken into consideration. Apart from that, in order to be successful in the academic context, game elements have to be adaptable and offer the right amount of processing needed for the player to learn while playing a game. This usually leads to a greater degree of immersion which is shown to be exceptionally beneficial in terms of, for example, language learning. One way of adapting a game is to adapt its mechanics, so it is aligned to learning outcomes. This is done by making the game mechanics a part of the learning process and experience. Once players make a successful link between the gestures, movements and the overall physics of the game, these elements become learning scaffolds helping the learner. Additionally, game-based learning should strive to activate motivational, sociocultural and affective aspects of learners’ personalities in order to create a strong link between the visual representation of the game and learning outcomes. If all of these aspects are well-balanced, the chances are better that the overall gaming experience will be more satisfactory and the game will be more beneficial for learners. In this paper, as an example of all of the above-named positive features of game-based learning and its cognitive aspects we used the game called *Portal*. We believe *Portal* should be a role model game because it incorporates almost everything which is needed for a game to be successful in terms of, in our instance, language learning. The game dynamically adapts to the player in terms of its difficulty and may be programmed in such a way so as to allow for graceful and elegant failure. This, in turn, additionally motivates students to be even more persistent and do their best to complete the game and, in the process, learn as many words as possible. Moreover, the plot is interesting, with many unexpected twists and turns. Game mechanics and physics are exceptionally intuitive, interesting, fine-tuned and can be reliably used throughout the game. In terms of customisation, the game offers practically unlimited possibilities, which is very important since not all classrooms, students, or educational environments in general are the same. This is additionally important since teachers and professors do not need to spend much time to customise this game for their own purposes. It just goes to show the exceptionally wide range of possibilities related to games and game-based learning.

References

- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (1990). *Developing theories of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barab, S., Warren, S., & Ingram-Goble, A. (2009). Conceptual play spaces. In R. E. Ferdig (Ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education: Vol. III* (pp. 989–1009). Hershey, PA: IGI Global.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556–1557. <http://dx.doi.org/10.1126/science.2446392>
- Domagk, S., Schwartz, R. N., & Plass, J. L. (2010). Interactivity in multi-media learning: An integrated model. *Computers in Human Behaviour*, 26, 1024–1033. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.003>
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. New York, NY: P. Lang
- Gee, J. P. (2008). Video games and embodiment. *Games and Culture*, 3, 253–263. <http://dx.doi.org/10.1177/1555412008317309>
- Gentile, D. A., Groves, C. L., & Gentile, J. R. (2014). The general learning model: Unveiling the teaching potential of video games. In F. Blumberg (Ed.), *Learning by playing: Video gaming in education* (pp. 121–144). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hoffman, B., & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: A mixed methods study. *Educational Technology Research and Development*, 58, 245–270. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-009-9134-9>
- Homer, B. & Hayward, E. (2008). Cognitive and representational development in children. In Cartwright, K (Ed.) *Flexibility in Literacy Processes and Instructional Practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Homer, B. D., Hayward, E. O., Frye, J., & Plass, J. L. (2012). Gender and player characteristics in video game play of preadolescents. *Computers in Human Behaviour*, 28, 1782–1789. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.018>
- Homer, B. D., & Plass, J. L. (2014). Level of interactivity and executive functions as predictors of learning in computer-based chemistry simulations. *Computers in Human Behaviour*, 36, 365–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.041>
- Isbister, K., Karlesky, M., & Frye, J. (2012, May). Scoop!: Using movement to reduce math anxiety and affect confidence. In *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 228–230). New York, NY: ACM.

- Kim, B., Park, H., & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education*, 52, 800–810. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.004>
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, technology and friendships*. Washington, DC: Pew Research Centre. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48).
- Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 423–451. http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1303_6
- Plass, J. L., Perlin, K., & Nordlinger, J. (2010, March). The games for learning institute: Research on design patterns for effective educational games. Paper presented at the Game Developers Conference, San Francisco, CA.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87 (2), 104–111.
- Shute, V. J., Ventura, M., Bauer, M., & Zapata-Rivera, D. (2009). Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning. U. Ritterfeld, M. Cody, & P. Vorderer (Eds.), *Serious games: Mechanisms and effects* (pp. 295–321). Mahwah, NJ: Routledge, Taylor and Francis.
- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 530–543. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-008-9120-8>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Igor D. Ivanović
KOGNITIVNA STRANA UČENJA POMOĆU IGARA

Sažetak: U ovom radu se bavimo kognitivnim elementima vezanim za koncept upotrebe igara u učenju. Da bi neka igra ostvarila svoj cilj i da bi učenik naučio nešto, ta igra mora da zadovolji nekoliko veoma ozbiljnih elemenata koje je ponekad izuzetno teško postići. Prvo, moramo da krenemo od pretpostavke da je igra u srži naših života, načina razmišljanja, naše ličnosti, itd. To je veoma bitno za korišćenje igara u učenju, jer uspješno osmišljena igra za učenje mora da iskoristi pomenute elemente. Ukoliko igra ostvari emotivnu, motivacionu i kognitivnu vezu sa učenicom, raste vjerovatnoća da će data igra biti uspješna u smislu alatke koja služi za učenje. Opšti zaključak je da je ovo veoma teško postići, što znači da postoji još mnogo potencijala koji se krije u ovakvom vidu učenja. Igre u službi učenja tek trebaju da ostvare svoj puni potencijal i zauzmu svoje pravo mjesto u našim obrazovnim sistemima.

Ključne riječi: osmišljavanje igara, igre u obrazovanju, učenje pomoću metodološke „skele“, kognitivni razvoj.

Владимир Б. Перић
Музичка школа „др Милоје Милојевић“
Крагујевац
vladimirperic99@gmail.com

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: *FANTASY ROLL-PLAY* КАО ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО

Сажетак: Полазећи од Кајоине поделе игара на *agon*, *aleu*, *mimicry* и *ilinx*, и Хуизингине дефиниције игре као слободне акције која је смештена у фикционални домен, у раду се испитује однос сценарија компјутерске игре „Neverwinter Nights 2“ и Пропове концепције бајковних функција. Једно од централних проблема овог рада тиче се расветљавања деконструктивног односа између гејмерске „слободе“ избора бића-које-(се-)игра и организације игровног алгоритма. Тумачећи даље књижевни предлог игре наратолошки и методички, студијом се објашњава хибридизација свих елемената Кајоине лудистичке дивизије у сајбер-простору, одступања од сижеа бајке услед гејмификовања жанра епске фантастике у виду *fantasy roll-play* игре. На крају, показује се на који начин је могуће применити познавање функционисања сценарија *fantasy roll-play* игара и игровних принципа у осмишљавању вежби креативног писања на предмету Српски језик и књижевност. У њему, ученик као *homo ludens*, постаје носилац активног принципа креације, односно слободног књижевног стваралаштва.

Кључне речи: Функција, RPG (roll-playing game), FRP (fantasy roll play), game master, гејмификација.

Књижевни лудизам

Књижевност у компјутерским/друштвеним *roll-play* играма је деконструктивна појава јер се пружа мноштво могућности потирања бинарне опозиције висока/ниска култура које је извршено у доба постмодерне. У склопу овог феномена срећемо вербално-визуелни контрапункт у којем се преплићу цитати светске књижевности са разговорним стилем ликова у сценарију компјутерске игре, присуство

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY КАО ДИДАКТИЧКО
СРЕДСТВО

стриполиких *cutting*-сцена¹ паралелно са симфонијском музиком у подлози исте. Специфичност овог научног истраживања састоји се у томе што је за примарну грађу узета компјутерска игра, а не неки књижевни текст. У ствари, ми се фокусирамо на сценарио игре, који је свакако књижевни. Заправо супкултурни домен се смешта у научни дискурс, показујући модус у коме данас егзистира широм света-који-се-игра.

Као један од угаоних каменова у ту сврху послужиће нам теорија игре Рожеа Кајоа. Кајоина класификација дели игре на алеу, агон, мимикри и илинкс (Кајоа, 1965: 42). *Алеа* је коцка, срећа; *агон* је борба или такмичење; *мимикри* је прерушавање а *илинкс*, вертиго, вртоглавица. Осим ове димензије, дивизија игара спроведена је по вертикали неуређеност/уређеност. Прву Кајоа назива *paidia* а другу *ludus*. Ови типови игара су, углавном представљени одвојено. Кајоа је своју теорију игара објавио 1961. Током времена, а поготову, данас, у домену сајберпростора, дошло је до садејства ових појавних облика игре. Треба напоменути да је облик игре којим се бавимо а везан је за наставитекако уређен правилима. Он је, дакле, *ludus* и то двоструки. Први, унутрашњи принцип правила уређује сама друштвена *fantasy roll-play* игра (у даљем тексту FRP), заснована на епској фантастици, док је други прстен правила условљен школом као институцијом у оквиру које се ова игра одвија. Он укључује образовне захтеве предмета Српски језик и књижевност, и васпитне, који регулишу однос наставника и ученика, односно ученика међу собом.

На другој страни, Јохан Хуизинга види игру као слободну акцију:

Древна заједница игра се као што се игра и дијете и као што се игра животиња. Њена се игра од самог почетка састоји од елемената који су јој својствени: ред, напетост, покретљивост, свечаност и одушевљење. Тек у каснијој фази друштвеног развоја везује се уз игру и мисао да се њоме нешто и изражава: предоцба живота. Што бијеше некоћ нијема игра, поприма сада пјеснички облик. (...) (Huizinga, 1970: 30).

Последње поменути „песнички облик“, у концепцији FRP-а, постаје прича коју води „господар игре“ а (п)одржавају/руше је остали играчи. У компјутерској варијанти овог жанр, *roll playing games* (у даљем тексту RPG), ту улогу има сценарио за компјутерску игру.

¹ *Cutting*-сцена представља најчешће уводни/завршни део чина у компјутерској игри. У њој се износе закључци интеракција које су ликови остварили у сценарију.

Бескрајне могућности осмишљавања бајколике приче у жанру епске фантастике са већим бројем играча имплицира фабуларну отвореност јер књижевно дело које настаје мора бити „отворено за понављања, читавања, реизвођења, произвођење нових текстова, дораде и др.“ (Рајић Перić, 2018: 78). У лудичкој концепцији Светлане Рајић Перić одвојене су друштвене игре од књижевних: „За разлику од друштвених игара у чијој је основи такмичење, случај, стратегија, прерушавање или вртоглавица, књижевној игри не смемо одрећи природу интелектуалне радње (...)“ (Рајић Перić, 2019: 93). У даљем тексту наводе се примесе *alea-e*, *agon-a*, *mimicry-a* и *ilinx-a*, а ми кажемо да је FRP колико друштвена толико и интелектуална, те да се ова бинарна опозиција управо у интерактивном, живом моделу писања, потире. Школска стварност и препуштеност игри у наставном процесу преплићу се и тај креативни процес не треба потцењивати: „Игра није само збиља него је игра и озбиљна. (...) Игра је мајка умјетности баш као што је рад отац знаности.“ (Golub, 1996: 9). Управо из овог, за ученике битног процеса, настају озбиљне приче, које могу постати део учничких књижевних портфолија. Тиме се потврђује да „машта станује у игри“ и да „игра није ‚маргинални феномен“ (Fink, 2004: 333). Соња Бриски Узелац види игру кроз метафору спирале: „Игра је, рекосмо, пустоловина метафоричнога, могућност да се све повеже са свиме и изрази свиме; спирала је идеална форма“ (Briski Uzelac, 1996: 92). Ту спиралу ми свакако можемо да замислимо у кружној измени играча који причу проширују својим настављањима руководећи се упутствима *game mastera* (у даљем тексту GM), кога видимо као центра вртлога приче. Његова улога је улога водитеља, особе која подржава процес рада у групи, што је врло блиско улози *фацилитатора* (Jović Kuveljić, 2005: 9), а активности које иницира кроз причу требало би да утиче на повећавање концентрације, етоса у групи, односно на јачање тимског духа.

FRP и RPG

У компјутерским играма, као што је RPG игра „Neverwinter Nights“, хибридују се прва три елемента игре из Кајоине класификације. У RPG, играчи формирају наративне идентитете, ликове, које играју у оквиру приче које води глава игре (GM). Разликујемо два основа типа RPG-а: папирни (FRP у жанру епске фантастике) и електронски. Први је везан за *board game*, друштвену игру са таблом. У другом, таблу мења сајберпростор, електронски генерисан свет компјутерске игре. Одговорност GM-а лежи у способности вођења приче, дакле он мора да поседује наративну односно наратолошку компетенцију. Играчи, глумци, у обавези су да познају

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY KAO ДИДАКТИЧКО
СРЕДСТВО

правила игре, односно жанра епске фантастике, модификован за ову прилику. Овај онтолудизам који, преко *mimicry-a*, омогућава ученику раслојавање бивствовања преко разигравања идентитета док пише и заправо потврђује да је „начело игре бит природе и свијета, Бога и човјека, умјетности и културе у цјелини.“ (Oraić Tolić, 1996: 97). Са друге стране, улога GM-а, који је најчешће даровит ученик и за писање и за руковођење, веома је комплексна јер треба да, уз помоћ осталих произведе текст. Он треба да реши, речено у маниру Кристине Енгел „посредовањем интертекстуалних, подтекстуалних и контекстуалних цитата и алузија интелектуални задатак реконструкције сличан крижаљци.“ (Engel, 1996: 257) Та крижаљка, укрштеница, заправо је поменути текст где се жанр епске фантастике уплиће са индивидуалним фабуларним импулсима играча-писаца.

Из игре са таблом развијен је модел компјутерске игре, где улогу GM-а преузима сервер. Његов основни задатак је да одржава равнотежу у причи, солидно управља фабуларним процесом, да има поверење играча-приповедача, да решава проблеме у склопу игре и ван ње. Игра је у равнотежи ако „један карактер не доминира над осталима због свог одабира елемената карактера (расе, класе, вештине, способности, чаролија, чаробних средстава итд.)“ (Cook, Williams, Tweet, 2000: 10). Добро управљање причом подразумева познавање и наратолошку употребу бајковних функција чији су носиоци ликови-приповедачи. Захваљујући добром „фабуларном менаџменту“² GM задобија поверење играча а то му омогућава да решава проблеме изненадног нарушавања равнотеже у игри (*problem-in-game*) (када неко својим задобијеним моћима може учинити беспомоћнима све остале и тако их паралисати) или ван ње (*problem out-of-game*) (када међуљудски

² Фабуларни менаџмент је појам настао из енглеских речи „DM Management“ (Dungeon Master Management, гејм мастер менаџмент) а он се односи на „Гејм мастера који пажљиво посматра кретања ликова и њихових способности у игри, и чини да игра буде добро избалансирана“ (Cook, Williams, Tweet, 2000: 10) (превео В.П.). Фабуларни менаџмент је управљање причом у FRP-у.

односи у реалном свету могу да наруше/уруше односе међу играчима током приповедања).³

„Neverwinter Nights“ је једна од игара жанра RPG и припада серијалу „The Forgotten Realms“ који је опет део система FRP-игара „Dungeons and Dragons“. RPG је дакле саставни део FRP. Други познати модели везани су, на пример, за „The Elder Scrolls Series“: „Morrowind“, „Oblivion“, „Skyrim“. За разлику од првог модела, где је прича прилично линеарна са минималним бифуркацијама које се потом уливају у главни ток, „The Elder Scrolls“ серијал нуди слободни избор задатака, квестова (quests), у световима где је игра смештена. Једна од зракасто распоређених линија прича се активира онда када лик одабира задатак (quest). Када решава неки од задатака на неком од других, споредних приповедних токова, главна фабула се паузира. Тај део света игре „чека“ да се протагониста поново укључи у збивања главног тока.

„Neverwinter Nights“ је игра постоји на тржишту од 2001. године. Други део, о коме говоримо, изашао је 2006. године. Оба дела имају своја проширења, екстензије. У њима се разрађују наративни модели понуђени у основном игровном пакету. Фабуларни оквир другог дела игре фокусиран је у склапању мача (Silver sword) који је неопходан да би се поразила сила зла, Краљ сенки (The King of Shadows.)

Бајковни оквири књижевног лудизма

Да бисмо игровни модел, везан за RPG, могли да пренесемо у учионицу, морамо да спроведемо наратолошку анализу саме игре. Пошто игра функционише на опозитном пару добро/зло, бајка је најподеснија платформа са које можемо посматрати фабулу игре. Функције бајке руског теоретичара Владимира Пропа основни су нам алат у овој херменеутичкој игри. Према Проповој теорији „може се запазити само тридесет и једна функција. У границама тих функција развија се радња свих бајки, без изузетка, које чине наш материјал, као и радња веома великог броја других бајки најразличитијих народа.“ (Проп, 1982: 70) Када применимо Пропове

³ Равнотежу могу да чувају и одређене класе ликова као што је то бард. Бард, професионални песник и певач код Келта, у RPG/FRP играма епске фантастике су ликови који држе „дружину“ (скуп играча који путује) на окупу. Бардови су фокусирани пре на друге него на себе. Својом песмом подижу морал групи (способности или статуси расту). Бардови „служе као дипломате, преговарачи, курири, скаути и шпијуни. Бардова магија долази из срца.“ (Urquhart, 2006: 55, превео В.П.)

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY KAO ДИДАКТИЧКО
СРЕДСТВО

функције на пример сценарија компјутерске игре, као што је „Neverwinter Nights 2“, добијамо следеће увиде. Почетну бајколику хармонију у причи, оличену у вашару у Западној Луци (West Harbor-u), прекида напад демонизованих бића (Bladeling-a i Deurgar-a), који су у потрази за делом сребрног мача. Да би разрешио настали дисбаланс, компјутерски генерисан лик напушта West Harbor, у намери да пронађе делове сребрног мача и тако чаробно средство стави у руке силе добра. Пропова седма функција „Јунак напушта кућу“ реализује се у овом делу сценарија игре. У прегледу примене бајковног сижеа на фабулу игре дотичемо се: функције 2: „Јунаку се изриче забрана“, јер не може да стигне у центар збивања, град Neverwinter пошто Гуштеролики (Lizardfolks) потапају бродове у месту Highcliff. Забране се ланчано нижу, те тако јунак не може да уђе у место Blacklake, због убиства лорда Dalrena, а овај топос је битан због идејног расветљавања моћи мача. Препреке служе да би јунак могао да стекне искуство (*experience points*), да пређе на виши ниво игре, и постане формиранији у класи са ојачаним способностима (атрибутима). Функција 7: „Једноме од чланова породице нешто недостаје: он би желео нешто да има“, разлог је потраге, јер јунака шаље његов стриц, Деган не објашњавајући му зашто. Функција 8: „Несрећа или недостатак се саопштавају; јунака моле или му наређују, шаљу га или га пуштају“ видљива је у потрагама за несталим током игре, на пример, нестале патроле тврђаве Фортлок. Функција 14: „Јунак стиче чаробно средство“ види се у стицању поменутог Gith мача; функција 18: „Противник бива побеђен“ односи се на крај игре уколико протагониста изабере да убије Краља Сенки, а што представља функцију 30.

Дистинкција у односу на бајку налази се у чињеници да у креирању свог лика играч може да изабере и етички статус. То подразумева кретање на две осе: добро/зло и правно/хаотично. У комбинацији ове две осе, идентитет се маркира у етичком координантном систему. То значи, играч може да буде: *lawful good* (одан и добар), *lawful evil* (одан и зао), *chaotic good* (непредвидљив и добар), *chaotic evil* (непредвидљив и зао), или неутралан уколико није поларизован. У зависности од етичког статуса, у падајућем менију, када лик ступи у конверзацију са другим ликовима, добијају се приоритетне опције, које упућују на потврђивање етичког избора, или оне мање приоритетне, које нису у складу са досадашњим етичким изборима играча. Такође, крај игре може да се бира, што такође одступа од бајке. Биће-које-игра може се ставити на страну сила зла и на тај начин завршити игру другачије. То ће нужно драстично погоршати етички статус играча, али то је ствар виртуелног „животног“ избора. Игра, у овом случају, представља могућност испољавања елемената алтер-ега играча, она

је место кршења извесних, пре свега етичких табуа, односно забрана. Треба такође напоменути да у игри постоји илузија слободе избора. Она се руши онога тренутка када се проба неки други рукавац игре и када играч схвати да ти правци гравитирају ка истим фабуларним чвориштима, преко алтернативних наративних путања. Алогритам игре је једноставан.

Neverwinter Nights у себи обједињава мимикри (прерушавање), алеу (коцку) и агон (такмичење). Мимикри је садржана у креирању лика. Играч бира расу људи и типове јунака (патуљци, dwarfs, duergars, гноми, svirfneblins, вилењаци, који могу бити шумски, соларни, лунарни и drows, полуоркови, planetouched итд). Осим тога, играч бира класу ликова (чаробњак, борац, клерик, друид, монах), спецификацију у оквиру класе (специјализацију у извесној школи чаролија) етички статус, физички изглед, глас којим се оглашава. Алеа је у добијању или недобијању могућности да се нешто уради: она откључава браву, уклања замку, пласира чаролију, убија противника. На доњој маргини екрана приказана су бацања виртуелних коцки, те бројеви који се сабирају спрам активности. Коцке које се „бацају“ електронски имају вредности 1d4, 1d6, 1d8, 1d12, 1d20. Агон је садржан, како у такмичењу са виртуелним противницима у игри тако и у такмичењу са другим играчима, уколико се игра игра у мултиплејер (multiplayer) опцији.

Лудичка методика наставе српског језика и књижевности

Ко игра ову игру? Какав профил играча она захтева? Одговор на то лежи у следећем: играч мора да воли да чита, јер је игра колико сликовна толико и текстуална. У игри битне артефакте представљају књиге по библиотекама (у сајбер-простору) и тамо се дешавају кључни моменти радње: откривање локација, преласци у друге димензије, временски скокови, инверзна стварност (соларни град Mulsantir и његов хтонски корелатив Shadow Mulsantir). Без информација из књига не могу се откључати многи наредни елементи фабуле. Играч треба да буде љубитељ епске фантастике и да познаје основне расе у овом жанру популарне културе. Пошто је за таблу, као један од облика ове друштвене игре, потребно често бројчано одређивање вредности извесне активности, а које се добија бацањем поменутих коцака (пирамидалне, уобичајене, октаедра, додекаедра и икосаедра), потребан је стрпљив GM коме рачунање неће представљати проблем.

Профил типичног играча представља гимназијалац, специјализовано-математичког или природно-математичког смера. Процес којим се настава претвара у систем интерактивних, игрових активности,

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY КАО ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО

назива се гејмификација. Славко Алчаковић, Данијел Павловић и Јован Попеску овај феномен посматрају у индустрији дигиталних медија и сматрају да гејмификација, између осталог, подиже свест о бренду (друштвеној/компјутерској игри), појачава ангажовање корисника остварујући ефекте забаве која постаје императив да би се било шта урадило (Алчаковић, Павловић, Попеску, 2017: 24). Према Џоију Лију и Џесики Хамер, гејмификација образовања захтева неколико корака у имплементацији у класичну наставу превасходно мотивисану некада знањем, а сада доминантно оценом. Наиме, потребно је да наставник реструктурира мотивациона средства увођењем XP (experience points) као у компјутерској игри, да самим тим успостави систем нивоа (level system) и обезбеди добијање бецева као награда. Овакав систем увезан за добијање оцене омогућава бољу мотивисаност ученика. Домаћи задаци би у том случају, према овој концепцији, били трансформисани у потраге (quests) за ваншколским информацијама (Lee, Hammer, 2011: 2).

Креативни мост који може да се направи између традиционалне наставе и RPG-а укључује: посматрање ликова из романа, и драмских лица као већ генерисаних личности и писање нове приче са њима као актерима. Анализа ликова/лица према основним карактерним димензијама (stats): снагом (Strength, STR), окретношћу (Dexterity, DEX), конституцијом (Constitution, CON), интелигенцијом (Intelligence, INT), мудрошћу (Wisdom, WIS), харизмом (Charisma, CHA). Просечна вредност неке особине је 10 (са модификатором +/- 0), натпросечна 12+ (+1, 14 (+2), итд.) а исподпросечна (8 (-1), 6 (-2) итд). То значи, ако је потребно да се нешто уради (подигне и баци камен, провуче кроз зид, одоли болести, реши загонетка, осети непријатељ у близини или шармира саговорник), натпросечни ликови то свакако чине са лакоћом а испод просека бивају осујећени. Распоред броја поена на почетку игре (а њих је 32) зависи и од расе и од класе тако да је и ово један од елемената стратегије у креирању лика. Тако би Коштана из истоимене драме Боре Станковића била Human, Chaotic Neutral, са карактеристикама: STR 10 (+0), DEX 18 (+4), CON 10 (+0), INT 14 (+2), WIS 8 (-1), CHA 20 (+5), а Госпа Нола из романа Исидоре Секулић *Хроника паланачког гробља* била Human, Lawful Good, са следећим карактерним цртама: STR 16 (+3), DEX 8 (-1), CON 18 (+4), INT 20 (+5), WIS 14 (+2), CHA 6 (-2).

До сада речено представља увод у гејмификацију наставног процеса предмета Српски језик и књижевност, када је реч о писменом изражавању. Гејмификација образовања омогућава интерактивност у учioniци преко забаве, односно игре. У почетној фази, забава је за ученике. Наставници и

учитељи нису GM. Они су Masters of Game Mastering (MGM) а то је велика обавеза јер захтева сложени процес праћења свих учесника и збивања у групама (мониторинг). Ученици који преузимају улогу Game Mastera, руководиоца *board* игре, морају да прођу кроз процес израде нараторских парадигми, помоћ којих ће водити бајколику причу. Да би наставник могао да прати такав образовни процес потребна је изразито захтевна припрема. Његову спецификацију, мислимо на образовни процес, чини симултаност, тајминг, сведеност и комплексност. Израда сценарија за час подразумева, временске одсечке 10-15 минута, у којима ће најчешће петочлана група ученика (GM и дружина од четири ученика) реализовати и записати сценарио који је оријентационо осмислио *game master*.

Настава писања бајколике Fantasy Roll Play приче базиране на Roll Playing Games парадигми, може да се реализује у неколико облика: кроз стилске вежбе (наставна област култура изражавања, писаног изражавања), кроз пројектну наставу (реализацију сценарија на сајмовима игара у Србији), кроз писмени задатак који се парадоксално ради у групи. Уколико се FRP реализује као писмени задатак, специфичности су следеће: GM мора да зна да је изводљиво да сви заједно напишу једну краћу бајколику причу са четири или пет кругова. GM је у обавези да визуелно мапира простор збивања ареал збивања, а то је неопходно да би читаоци додатно разумели путање кретања ликова. Цртеж, мапа је прилог у причи у писменим задацима и користи се „да бимо информације сместили у њихов просторни контекст, а и често да поставимо неки предмет у релацију према нама самима.“ (Molin, 2009: 82). Предмет о коме Стив Молин говори је, у овом случају, фабула. Сви у „дружини“ (групи) морају, због ограниченог времена (два школска часа или деведесет минута) да пишу брзо и читко те да је, пре самог процеса потребно да се ураде својства карактера (поменути STR, DEX, CON, INT, WIS, CHA). Овакав тип наставе обухвата и тимски рад али и индивидуализацију, јер сваки ученик игра за себе. Образовни процес је интерактиван, снажи тимски дух ученика, он је истовремено и савремен и сувремен. Представљени облик књижевног лудизма пружа још нешто. У склопу игре „Neverwinter Nights“, у оба до сада изашла дела, постоји апликација Aurora Toolset, где играчи могу да постану креатори нових (не)могућих светова епске фантастике. Свим наведеним дидактичким облицима постиже се ефективно осмишљавање наставе то јест „боља процена постојећих облика знања ради смањивања поделе у знању, (...) омогућавање и развијање овладавања вишејезичности појединаца и дигиталних сардржаја у настави“ (Stojanović Đorđević, 2011: 251). Писмени задаци могу да буду иницијални за формирање ученичких литерарних

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY КАО ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО

портфолија о чему говоре и Ширли-Дејл Изли и Кеј Мичел у својој књизи *Оцењивање на основу портфолија* (Izli, Mišel, 2004: 23). Ученици свакако добијају оцену за писмени задатак а она може да буде формативни елемент у ширем оцењивању на основу збирке изабраних радова.

Дигитализација, употреба рачунара, постаје у овом тренутку, приоритет, чак императив у учионицама. У школској 2018/2019 години реализовао се „селфи-упитник”, упитник о дигиталним потенцијалима школе. Веб-алати и њихова употреба постају део опште културе: „Lino“, „Google forms“, „Canva“ а ту су свакако и игриве квизолике платформе као што су „Quizlet“, „Kahoot!“ и мноштво других сличних веб-алата. Генерација Z, рођени 2000. и млађи, су више *homo ludens* него раније генерације: Миленијалаци, Генерација X, а поготово „бејби бумери“. Институције попут Менсе одржавају научне скупове о даровитости и креативности, који укључују и гејминг у наставо-образовном процесу. То је једно од могућих места пласирања ових и оваквих идеја.

Закључак

Гејмификација у образовању представља нужни корак који образовни систем мора начинити како би образовни процес истински обухватио већину ученика. Кретање од теорије, репродукције исте иде у правцу ка креативној примени знања и укључивању неформалног образовања из света индустрије забаве (игре са таблом, board games и компјутерске игре из жанра RPG). Остваривање наставног плана и програма кроз тимски рад у областима предвиђеним писаним изражавањем (писмени задаци) чини економичним само оцењивање, које престаје да буде извор стреса и постаје истинска мотивација за ученике. Осим подстицања развоја естетске компетенције код ученика, а она се постиже састављањем приче у жанру епске фантастике, код њака се утиче на побољшавање компетенција за вештину комуникације, решавање проблема (GM, пре свега), као и за вештину сарадње.

Коришћење Пропових бајковних функција код ученика треба да подстакне разумевање RPG игара које играју ван школе, што води ка освешћивању улоге школе у савременом друштву. У крајњој линији, то може довести до трансформације ученичког погледа на учење, али и на размену позитивног емотивног садржаја међу ученицима у току самог креирања приче. Предмету Српски језик и књижевност отвара се тако још

једна од CLIL-могућности⁴, а то су оне где се образовање и преношење знања може обавити и на енглеском језику, који је ученицима, бар када је реч о игрању компјутерских игара, „природнији“. Ученици на тај начин остају у материји која их интересује, а у ту смесу информација можемо додати све потребне, за њих „мање сварљивије“ састојке.

Литература

Alčaković S, Pavlović D, Popesku J. (2017). Milenijalci i gejmfikacija – Predlog modela za primenu gejmfikacija u turističkim destinacijama u: *Izazovi i problemi savremenog marketinga: zbornik radova*, Beograd : Srpsko udruženje za marketing – SeMA. pristupljeno 23.9.2019. na:

https://www.researchgate.net/publication/321129251_Milenijalci_i_gejmifikacija_-_Predlog_modela_za_primenu_gejmifikacije_u_turistickim_destinacijama

Briski Uzelac, S. (1996), Ludizam i umjetnost u tranzitnim vremenima. U Ž.Benčić, A. Flaker (ur), *Ludizam; zagrebački pojmovnik kulture* (zbornik) (85-95), Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta,.

Cook M, Williams S, Tweet J. (2000). *Dungeon Master's Guide: Core Rulebook II*, Seattle: Wizards of the Coast.

Engel, Ch. (1996). Igre pravila – Igra s pravilima. U Ž.Benčić, A. Flaker (ur), *Ludizam; zagrebački pojmovnik kulture* (zbornik) (253-272). Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta.

Fink, E. (2004). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja* (prof. dr Aleksa Buha prev.). Banja Luka: Filozofski fakultet.

Golub, I. (1996). Deus ludens. U Ž.Benčić, A. Flaker (ur), *Ludizam; zagrebački pojmovnik kulture* (zbornik) (9-17), Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta.

Huizinga, J. (1970). *Homo ludens* (Ante Stamać, prev.). Zagreb: Matica hrvatska.

Izli. Š-D, Mišel, K. (2004). *Ocenjivanje na osnovu portfolija: šta, gde, kada, zašto i kako* (Natalija Panić, prev.). Beograd: Kreativni centar.

Jović, N, Kuveljić, D. (2005). *Kako stvarati prijatnu atmosferu za učenje: riznica igara*. Beograd: Kreativni centar.

Kajoa R. (1965). *Igre i ljudi* (Radoje Tatić, prev.). Beograd: Nolit.

⁴ CLIL је скраћеница од Content and Language Integrated Learning, односи се на подучавање предмета као што су природне науке, друштвено-хуманистички науке и уметности на страном језику.

БАЈКА (ЈЕ) У ИГРИ: FANTASY ROLL-PLAY KAO ДИДАКТИЧКО
СРЕДСТВО

Lee J, Hammer J, (2011) Gamification in Education: What, How, Why Bother? u: "Academic Exchange Quarterly" 15(2):1-5 · January, New York: RIG. pristupljeno 12.8.2019. na:

https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother

Molin S. (2009). *Vidim šta hoćeš da kažeš: deca i vizuelne informacije* (Vesna Mostarica, prev.). Beograd: Kreativni centar.

Prop, V.J. (1982). *Morfologija bajke* (P.Vujičić, R.Matijašević, M. Vuković, prev.). Beograd: Prosveta.

Rajičić Perić S. (2018). *Prolegomena za književni ludizam (I)*, Sveske, broj 130, 77-84.

Rajičić Perić S. (2019). *Prolegomena za književni ludizam (II)*, Sveske, broj 131, 89-95.

Urquhart F. (2006). *Neverwinter nights 2: Forgotten Realms*, Irvine: Obsidian pristupljeno 14.4.2019. na:

<http://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/2760/manuals/2760.pdf>

Oraić Tolić, D. (1996). Ontološki ludizam. Benčić Ž, Flaker A. (ur), *Ludizam; zagrebački pojmovnik kulture* (zbornik) (97-104). Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta, 97-104.

Stojanović Đorđević, T. (2011). *Škola: temeljna znanja o prošlosti, aktuelnim problemima i perspektivama razvoja*, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Vladimir B. Perić
**FAIRY TALE (IS) IN PLAY: FANTASY ROLL-PLAY AS A DIDACTIC
TOOL**

Abstract: Starting from Kajoa's division of games into agon, alea, mimicry and ilinx, and Huizinga's definitions of the game as a free action that is located in a fictional domain, the relationship between the scenarios of the computer game „Neverwinter Nights 2“ and the Prop's conceptions of fairytale functions are examined. One of the central problems of this text is the explanation of the deconstructive relationship between the gamer's „freedom“ of the choice of beings-which-plays and the organization of the game algorithm. Interpreting the further literary template of the game - narratologically and methodically, the study explains the hybridization of all elements of the Kajoa's ludist division in cyberspace, deviations from the fairy tales due to the gamification of the genre of epic fantasy in the form of a fantasy roll-play game. Finally, it is shown how the knowledge of the functioning of the fantasy roll-play scenarios and playful principles scenarios can be applied in designing creative writing exercises on the subject Serbian language and literature. In it, the pupil as homo ludens becomes the bearer of the active principle of creation, that is, of free literary creativity. This is evident both in style exercises, in creative writing exercises and in the development of collective writing assignments, which is anti-stressful for the students themselves, enhances the ethos of the student collective and makes the classroom itself a pleasant place to learn.

Keywords: Function, RPG (roll-playing game), FRP (fantasy roll play), game master, gamification.

Josip I. Miletić
University of Zadar
Department of Croatian Studies
jmiletic@unizd.hr

Jasminka Brala Mudrovčić
University of Zadar
Department of Teacher Education in Gospić
jmudrovcic@unizd.hr

SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

Summary: Performing arts is an important area which class teachers transmit to their students, also facilitating the contact between the literary content and children through dramatization of various prose texts. This paper analyzes the usefulness of the practical play preparation and performance done by students of teacher education in the development of teacher competencies in the field of performing arts. The effectiveness of connecting theory and practice in developing teacher competencies is analyzed on a concrete example of the dramatization of Branko Ćopić's story "Hedgehog's Home". The play preparation and performance saw active participation of all third-year students of teacher education. Each member of a study group was assigned different duties in the story dramatization and the play performance. Eleven students acted, while others, with the help of a professor-mentor, participated in scenography and costume design, music selection, photography and creation of leaflets and posters, as well as stage adaptation and directing. The research results indicate that students are extremely motivated in the practical implementation of the play preparation and performance, both in acting as well as in making props, designing the scenery, selecting music, directing and play promotion. Additionally, due to the exceptional feeling of personal and collective success of the project, they showed the interest in actively participating in the local and wider regional community by performing in several primary schools, kindergartens and community centers as a part of the program of the Festival of science, on the occasion of the Day of the Town of Otočac, the Day of Lika-Senj County, and the

* The paper was presented in Croatian under the title "Priprema i izvedba igrokaza: praktično razvijanje učiteljskih kompetencija".

SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES

Day of Zadar County. In the survey, students showed the desire for a much greater integration of theory and practice in the delivery of the study program and other courses, which would enable them to develop their teaching competencies, as well as to understand their future pupils better.

Keywords: Branko Ćopić, *Hedgehog's Home*, school play, teacher competencies.

Introduction

This paper gives a brief theoretical review of the role of school play in mother tongue teaching, especially in teaching pupils attending lower grades of primary school. We present results of a research on training students of the Croatian language and literature to perform language education tasks as a stimulation for conducting a research on the usefulness of the practical play preparation and performance done by students of teacher education in the development of teacher competencies in the field of performing arts. The field research analyzes the effectiveness of connecting theory and practice in developing teacher competencies on a concrete example of the dramatization of Branko Ćopić's story "Hedgehog's Home". The play preparation and performance saw active participation of all third-year students of teacher education, who prior to the play preparation and performance were introduced with the modes of work and methods of the past and the contemporary drama pedagogy in Croatia as well as performing arts in general (Ladika, 1970; Gruić, 2002; Rosandić, 2005; Vilić-Kolobarić, 2007; Nemeth-Jajić, Dvornik, 2008; Vigato, 2011, Slavić, 2011; Đerđ, 2018).

Using school play in teaching

Stjepko Težak (1990: 62) points out that stylistic and compositional speaking exercises should help pupils refine their learning style and realize their expressive potential, both in written and oral exercises. He believes these exercises prepare pupils not only for exceptional storytelling or public speaking, but also for the needs of everyday communication. Oral dramatization is one of the most appropriate stylistic and composition speaking exercises for primary school pupils since they are prone to acting during this period of their lives, which should certainly be used in this context. Acting is a kind of continuation of children's playing (Težak, 1990: 77), especially of conversational games, which best facilitates the transition from kindergarten playfulness to the world of "serious" school work. During drama improvisation, pupils have the opportunity to express different abilities and skills: from resourcefulness in new situations,

through the ability to put themselves in the text, to the ability to convey their own text experience through speech and acting (Težak, 1990: 77). “In a drama play, preschoolers have the greatest opportunity to practice social skills. They enter and exit roles, participate in the creation of the course of events, playing with the meanings these events have for the characters in the story and/or for them personally. Children are mentally, emotionally and physically engaged in a fictitious world for whose existence they are jointly responsible. There are few situations in which the potential for complex collaboration among children is as great as in drama plays. The level of social and cognitive skills required to reconcile the selected roles, goals, and defined scenarios in dramatization or puppet play requires joint guidance between two or more children. In constructing their scenario, the children invent, share roles, discuss their respective role logic and actions taken, repeatedly changing the roles and plot of the story. There are fundamental rules that cannot be broken, as well as those that children have chosen to change. Such dramatization requires levels of complex cognitive and social skills in children” (Ivon, 2004: 10–11). Imagination games, especially those performed in a group, are conducive to the development of children’s social cognition and skills. The teacher must be aware of the fact that from the pupil’s point of view not all texts are equally suitable for stage performance. While first- to fifth-graders love to play animal characters, older pupils avoid participating in dramatization where they have to play an animal or any character that they consider infantile (Težak, 1990: 77).

On a sample of 189 students, Karol Visinko (1991) conducted a study of training students of the Croatian language and literature to perform language education tasks. She analyzed pedagogical documentation of student practical duties (exercises and seminars) of eight student generations, as well as diploma theses from the course Language teaching methods. She presented the results of the research according to organizational forms of language education: 1. Language education in regular teaching activities, 2. Language (but also literary, film and stage) education of students in extracurricular activities of language-expressive orientation, and 3. Language education of students in the school system (refers to student hospitation lessons in primary and secondary schools) (Visinko, 1991: 146). She points out that the training of students for language (literary, film and stage) education through extracurricular activities of linguistic-expressive orientation is carried out during the whole semester, including both lectures and seminars. A compulsory practical part of this teaching area includes studying pupils’ literary and journalistic writing, i.e. monitoring their acting and reciting groups, as well as studying methods-related literature on pupils’ literary, recitation, stage, newspaper, radio, television and film creation (Visinko, 1991:

149). Visinko particularly emphasizes the need to monitor reciting and acting groups. Each generation of students should regularly monitor the municipal and regional meetings of pupils – members of primary school reciting and acting groups, monitoring their recitations, recitals, stage and puppet games. Based on previously acquired theoretical knowledge, they should also determine evaluation criteria, such as text appropriateness to the pupil age, spoken interpretation, motion functionality, and selected stage features. She concludes that as many systematic observations as possible should be organized regarding the direct work with pupils in the recitation and stage groups, with additional explanations by the teacher-mentor and the professor of methodology (Visinko, 1991: 149).

Ćopić's *Hedgehog's Home* and its Echo in Croatia

With his particular humor, Branko Ćopić (1915 – 1984) stands out from the group of children's writers of his time, using his vivid imagination to present life values in an understandable way to the youngsters. His *Hedgehog's Home* is one of the most beautiful stories written in verses, equally acceptable to pupils of all ages. Its universal message of love for one's own home made many generations of pleased readers and listeners better people. It is a fable with a clear message of love and care for our home. The first edition of the *Hedgehog's Home* was printed in Belgrade in 1949. It became a legendary picture book in 1957 when it was illustrated by the academically trained painter Vilko Gliha Selan (Moderna vremena, 2018).



Figure 1. Cover of the famous Ćopić's fable – illustrated by academically trained painter Vilko Gliha Selan – @ Vilko Gliha Selan



Figure 2. Hedgemond the Hunter and Miss Fox – illustrated by academically trained painter Vilko Gliha Selan – @ Vilko Gliha Selan

Thanks to the illustrations, the picture book was a huge success, becoming one of the most popular and long lasting picture books in the Republic of Croatia and abroad. As of 2018, Publishing House of *Naša djeca*, together with the picture book *Hedgehog's Home*, has been offering a DVD with an award-winning animated film of the same name directed by Eva Cvijanović. The film was made using stop animation technique. The film's top quality is evidenced by its screening at more than 100 festivals and winning over 30 awards and acknowledgements (Berlin International Film Festival, Animafest Zagreb, Annecy International Animated Film Festival etc.). The best Croatian artists participated in the realization of the film. Music for the film was written by Croatian singer, songwriter and director Darko Rundek. The narrator for Croatian is the renowned actor Rade Šerbedžija. It is possible to choose the narration in English or French (Moderna vremena, 2018).

However, this is not all when it comes to the inspiration with Ćopić's *Hedgehog's Home* in Croatia. In 2017, Ljiljana Babac from Pakrac wrote the sequel, that is, *Hedgehog's Home 2* (Kliček, 2017). In her work, as well as in Ćopić's original, the humble Hedgemond the Hunter teaches his forest friends real life values (D. H., 2017).

SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES

Tonka Alujević, from the island of Hvar, as a true islander, moves Hedgemond the Hunter from the forest to the marine and underwater environment. This journalist and author of a travelogue and documentaries inspired by Čopić's work wrote *Hedgehog's Cove*, while the name of Ježurka Ježić (Hedgemond the Hunter) was changed to Ježinac Ježić to sound more Dalmatian. In her work, forest characters of fox, wolf, bear, and wild boar were replaced with the characters of octopus, shark, seal, and oily fish of moray (Leskur-Staničić, 2018). In addition to her homage to Branko Čopić, Alujević's picture book is an expression of gratitude to her father, who used to tell her stories through the play of sun and light, as well as through shadow play since due to the storm they would pass long Dalmatian nights without electricity (V. B., 2018). Therefore, the illustrations in the picture book were created by photographing the shadows of characters previously cut from cardboard (dalmapedia.org).

The research methodology

In the aforementioned research conducted by Visinko (1991), during the student training for carrying out language education asks, they monitored children stage performances, among others. In our research, we decided to take a step forward. We wanted to check the usefulness of the practical play preparation and performance done by the students of teacher education in the development of teacher competencies in the field of performing arts. The research object included the attitudes of the students of teacher education regarding the possibility of acquiring teacher competencies in the field of performing arts through the play preparation and performance. The main objective of the research is to determine whether the teacher competencies of the students of teacher education develop by conducting several-day exercises in the play preparation and performance with the joint engagement of all students in the study group. The research also seeks to determine whether such a mode of work affects students, either positively or negatively in relation to the usual (predominant) form of university teaching including lectures and seminars. It seeks to ascertain whether students within such a mode of teaching show an interest in actively participating in local and wider regional community by performing plays in preschools and primary schools.

All students of the third year of teacher education in the town of Gospić participated in the preparation and performance of the play *Hedgehog's Home*. Each student in the study group was assigned different duties in the story dramatization and the play performance. Eleven students acted, while others, with the help of a professor-mentor, participated in scenography and costume design, music selection, photography and creation of leaflets and posters, as well as stage

adaptation and directing. Students were interviewed after the first performance of the play.

Research participants and research period

All students (N = 34) of the third year of teacher education in Gospić participated in the research. A field research was conducted during the winter semester of the school year of 2018/2019.

Research material

A questionnaire consisting of 6 open-ended questions and 6 closed-ended questions was prepared for students to express their views on the play preparation and performance. Two questions required further clarification, while one closed-ended question was offered in the form of a five-point Likert-type scale: 1 – absolutely yes, 2 – yes, 3 – neither yes or no, 4 – no, 5 – absolutely no.

Students' performance of Čopić's *Hedgehog Home*

Before analyzing the research results, we will briefly present the students' performance of the play accompanied with photographs. As mentioned above, all students of the third year of teacher education in Gospić participated in the play preparation and performance. They put a lot of effort into costume design and interesting scenography (see Figure 3).



Figure 3. A scene from the student play *Hedgehog's Home*

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

Students tried to animate the children not only with well-made costumes, interesting scenery, suitable music, but also introducing modern props such as toy scooter (see Figure 4), thus expressing their creativity and interest in their work.



Figure 4. A costume and a modern prop – a toy scooter
All performances of the play were high-attended. The halls were filled to capacity
(see Figure 5).



Figure 5. Theater hall filled to capacity during the performance of *Hedgehog's Home*

In their improvisations, the students came down from the stage to the audience (Figure 6), which children accepted with delight.

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*



Figure 6. Actors coming down to the audience

Due to the extremely positive reactions of the children to their performance, the students were very satisfied and proud of their success (see Figure 7).



Figure 7. Students proud of their success

Upon the success of their play, students motivated the children to draw characters from other recently viewed plays performed during the Festival of science (see Figures 8 and 9).

SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES



Figure 8. Students motivate children to draw characters from the recently viewed plays



Figure 9. Children's drawings inspired by the plays

Results and discussion

We will analyze the views of the respondents. With the first question we wanted to find out how much the students liked this kind of teaching involving the dramatization of a literary work for children.

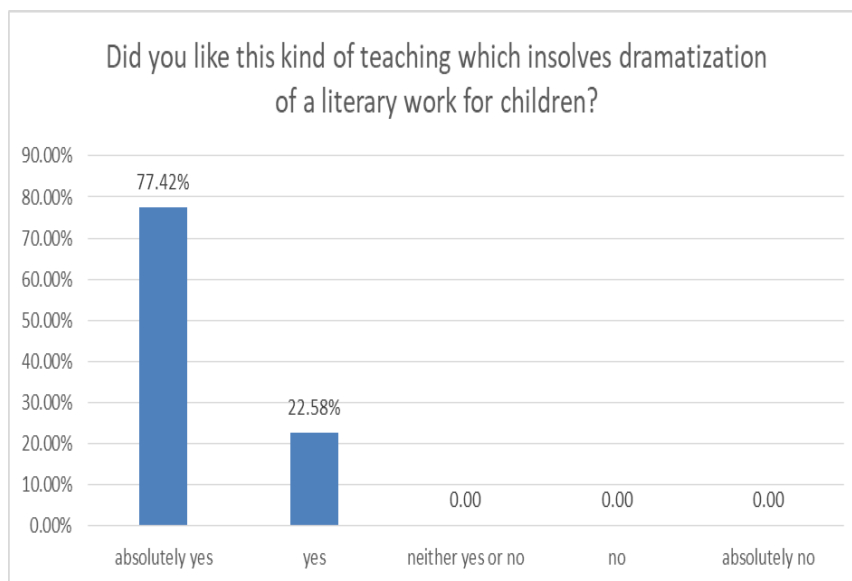


Figure 10. Student attitudes towards teaching which involves dramatization of a literary work for children

The graph in the Figure 10 shows how all students liked this kind of teaching (77.42 % of them absolutely agree with the statement, while 22.58 % agree with the statement). None of the respondents assessed this kind of teaching negatively.

Literature textbooks for lower classes of primary school abound in selected drama lines or even complete short plays that students learn by heart and perform in class or on an improvised stage. Numerous prose texts in the books are also suitable for dialogue and dramatization due to the overwhelming presence of action and dialogue (Težak, 1991: 77). Therefore, we wanted to find out which works, other than Čopić's *Hedgehog's Home*, the respondents consider appropriate for dramatization. They mentioned fairy tales, stories, short stories and certain fables that are acceptable to students attending lower grades of primary school. They added also most of the literary works that they analyzed within the framework of the university course Theory of Children's Literature, as well as most of the works from the list of obligatory reading in lower grades of

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

primary school. They stressed the importance of a moral of a story. The following literary works were singled out in particular: the novel *Lapich the Little Shoemaker* written by the renowned Croatian writer Ivana Brlić Mažuranić, along with her collection of stories *Croatian Tales of Long Ago*, followed by *Little Red Riding Hood*, *Snow White and the Seven Dwarfs*, as well as other modern versions of the fairy tales by the Brothers Grimm. Students are also interested in modern versions of Andersen's fairy tales, such as *The Little Match Girl*. The fairy tale *Beauty and the Beast* by Charles Perrault is considered appropriate as well. Students would also be happy to bring to the stage certain musicals such as *The Wizard of Oz* or the children's novel *Peter Pan* by James Matthew Barrie and Libby Hamilton.

The school system has undergone a number of changes recently. There is an increasing talk of changing student status from passive to active, whereby teachers should take the role of coordinators of the teaching process, thus taking a step away from the traditional teaching methods. At the same time, creative teaching, project-based teaching, research-oriented teaching, student creativity, project work, project assignments, field work are slowly becoming common terms in educational terminology (Ljubešić, 2011: 9; Crnković-Nosić, 2007: 57). We were interested in finding out what the students learned as part of the project of preparing and performing the play *Hedgehog's Home*. They mostly say they have learned a lot of new things. Generally, they learned more about theater, acting and everything related to play preparation and performance. They say they learned how amateur theater really works. They believe that the things they have learned in theory have been confirmed in practice, that is, the theoretical part of the teaching has been confirmed through the exercise of preparing and performing the play. Now they know what the scene consists of and who all the people related to the scene are. As everyone was engaged in the preparation and realization of the various segments of the play, it is now clear to them how much effort lies behind the scenes, performances, costume design and the like, and how important each component (scene, music, costumes, etc.) is in making a play. They realized that such project requires a lot of effort. They became aware of the necessity to assign roles in the project (scenography, costume design, lighting...). This is extremely important as project-based learning particularly encourages independent and collaborative work, and as such, develops the capacity to conclude and decide. It is desirable that the project assignments be designed in a challenging way so that the student cannot solve them on her/his own, while being aware that successful completion of a project assignment depends on the synergy of the project team members (Šimunović, Letica, Halter, 2012: 204). Respondents were impressed with the possibility of adapting the text, that is, as

they themselves would say, the fact that *the written text need not be completely followed, but that something of our own could be added*. Or, as others would add, *How to make a literary work more interesting, or how to prepare a play*. In this kind of teaching, they are especially encouraged by the stimulation of imagination, creativity and teamwork. Problem-based learning requires active involvement of all participants in the learning process, from defining research problems, gathering information, discussing alternative solutions, accepting a particular solution, to evaluating the action taken. During the field-based learning, in particular, students are put into a concrete communication situation when, in order to complete the assigned tasks, they have to seek information, ask questions and write a report on everything they have seen (Šimunović, Letica, Halter, 2012: 205). Respondents point out that their work on the project encouraged unity and harmony much more than the usual kinds of teaching involving lectures and seminars. In addition to learning teamwork strategies, which is the essence of instruction, they have learned that they can do everything successfully and in a quality way if they work hard enough together. This is important for any project involving a complex, fully completed task with a clearly stated goal. Such project is implemented over a long, specified period of time. It mainly involves multiple participants or multiple groups of participants, who must cooperate and coordinate with one another (Crnković-Nosić, 2007: 58). We further asked the respondents if they had learned anything new about themselves as part of the project of preparation and performance of *Hedgehog's Home*.

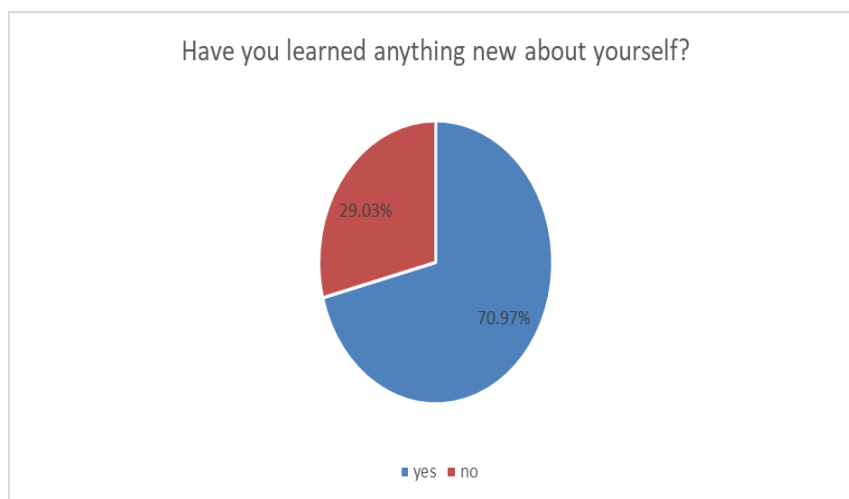


Figure 11. Student attitudes on learning new things about themselves through the project of preparation and performance of the play

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

The graph in Figure 11 shows that most students (70.97 %) believe that they learned something new about themselves during the play preparation and performance, while only 29.03 % think they did not learn anything new. Some of them say that they came to love theater while working on the play, while others became aware of the fact that they love acting and theater. They managed to get to know their certain *abilities, which until then had no time to come to the surface*, and they learned they could easily embark on new situations. In addition to self-confidence, they also awakened their creative side, many of them becoming aware they were more creative than they thought. They became aware of their potential. Many students point out that they became aware that they work great in creative teamwork and improvise very well in a given situation. Studying should set free creative potential, just as school should set free student creativity. Respondents have learned to work in a group and do their part that will work perfectly with other segments of the project.

They were able to overcome the fear and stage fright they have by presenting seminar papers and the like. Many students are worried during their studies because they do not know if, once they start working at school, they will be creative in teaching and interesting to their pupils. They are not sure if they will be able to motivate children, because it is not easy to answer the question of how to motivate pupils to learn their native language (Težak, 1996: 230). Respondents, performing the play, concluded that they were capable of entertaining children and that entertainment did not require much effort. They also learned that children can have fun quickly with a more harmonious and interactive approach, but also that they cannot keep their concentration for long, therefore the performance lasted slightly shorter than planned. If they had doubts about their future profession they are being trained for, they could confirm teacher's vocation because they realized that they were very pleased to see that the children were very happy watching their play.

Respondents further were asked to explain what they liked most about the play preparation. They emphasize fellowship and teamwork, with a lot of student creativity. Nowadays, teamwork is the most widespread form of performing complex professional tasks in various professional fields, including education (Skupnjak, 2018: 5). This is one way of creating such professionals.

Students are pleased that everyone has successfully completed the set tasks in a relaxed atmosphere, putting maximum effort into the preparations. They are satisfied with the organization, the division of duties, as well as the resourcefulness of colleagues, and the freedom to experiment, i.e. the freedom to express their own opinions in presenting ideas which they were not lacking in the creation of the play.

The respondents were also asked to explain what they liked most about the performance of the play. They were most impressed by the positive reactions of the children, their joy and smiles, as well as the general satisfaction of entire audience who had the opportunity to watch the play. It was amazing to them that the main actors were relaxed and that they handled the stage duties with success. They were even more impressed knowing the scene at each new show was increasingly falling apart due to the cardboard construction, so the actors often had to improvise. They really liked the freedom in the performance of the play and the fact that all fellow students were involved in the performance of the play. They are extremely pleased that the entire project has been successfully completed, which has far exceeded their initial expectations, so they are not sure whether they or the children who have watched the show were more satisfied with the performance. It is of utmost importance that students become aware of the value and role of drama plays that set an important framework for acquiring and developing children's social and cognitive skills. Similar experiences have been confirmed by other drama researches, such as research conducted among students of preschool education at the University of Osijek (Perić Kraljik, 2004).

After the first performance, students were asked if they would like to play again in front of the children in a preschool or primary school. Only one respondent answered negatively, one of them was indifferent, while all others were in favor. Due to their successful performance, their reactions were as follows: *Certainly; Absolutely yes; Yes! Yes, since it ended well; As long as necessary; Of course. Wherever and whenever needed; Of course. It would be really nice; Yes! Of course. If the faculty professors show understanding.*

Students' responses showed an interest in active participation in the local and wider regional community. Thus, students performed three plays in Gospić. One for second and third grade pupils, one for preschool and kindergarten children and one for first and fourth grade pupils. In the town of Otočac they played one play for kindergarten children and one play for pupils from the first to the fourth grade of primary school. In the Municipality of Brinje they played one play for kindergarten children and one play for pupils from the first to the fourth grade of primary school.

Moreover, we wanted to find out if the text of *Hedgehog's Home* presented a language barrier because it was not written in the standard Croatian language. All respondents answered that the text did not pose any language barrier to them, with the exception of one respondent who added that students were literate enough to adapt foreign words to the Croatian standard language.

Furthermore, we wanted to find out if the students felt that working on the preparation and performance of the play helped them to develop their teaching

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

competencies, and if so, to clarify in which areas in particular. Again, only one student stated that he had no particular benefit from the project, while everyone else felt that the work on the preparation and performance of the play was well worth it. Many students said that it helped them develop their teaching competencies in all areas. It helped them develop communication skills, teamwork, raising awareness of the need to invest effort in project implementation, all of which will be useful for them to successfully engage in project-based learning and prepare and realize EU projects. They became aware of the difficulty of realizing more difficult projects. They emphasize the ability to prepare plays, the way of organizing a play, approaching the text, adjusting the text to the student age. It is very important to them that they have been extremely creative in the preparation and realization of the project, which, in their opinion, is a very important characteristic for doing their future job with success. Many students were pleased to see that they could influence children through their behavior, which raised their confidence. They could see what the children liked so they could apply it in the educational process. They realized that with a little effort a play could be performed with the children, most important here being the text adaptation to the student age. They learned how to organize a drama group with children and what activities this involves.

Furthermore, we asked if the students were more relaxed in preparation and performance of the play than during the usual lectures and seminars. They find it much more interesting and relaxing than lectures. There was no strict gathering of information and presentations, and they were involved in teaching in a completely different way, which broke the monotony of dull seminar paper writing. They believe that through such and similar projects one can certainly relax and do a great job. The atmosphere was relaxed, yet laborious and productive. This involved a different approach to work, more creative and significantly freer. They could express their opinions and ideas and discuss them. They prepared the play together and estimated that they made more efforts than when preparing for the seminar. Such work arouses motivation, intellectual curiosity and a sense of responsibility in students. The role of students and teachers is being redefined. Students are at the center of the event, while their teacher becomes a partner and mentor to guide and direct the project (Crnković-Nosić, 2007: 62). Proponents of project-based and field-based learning said: *Of course we are more relaxed. Nowhere in the world does studying require so many hours of sitting.*

Students were further asked if their work on the preparation and performance of the play helped them overcome the stage fright.

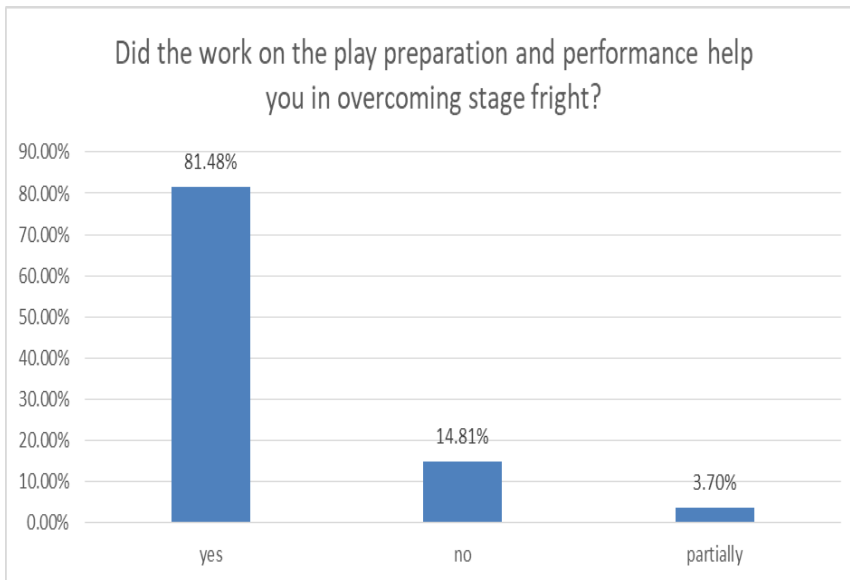


Figure 12. Student attitudes regarding the correlation between their work on play preparation and performance and decrease of stage fright

The graph in Figure 12 shows that the vast majority of students (81.48 %) believe that participating in the preparation and performance of the play helped them overcome stage fright. Few respondents (3.70 %) say that it has partially helped them, while only 14.81 % believe that their work on this project has not been particularly helpful when it comes to overcoming stage fright. Those who say the project has helped them point out that it has helped them greatly because it is not easy to act in front of 150 children, teachers and professors.

Students were asked for suggestions regarding possible changes to make the following similar project better and more efficient. The majority of the respondents would not change anything at all, because, according to them, everything was good. The remarks relate to a better organization of the project, in terms of getting started early and with as little theoretical part in the course as possible. This refers to the following statements: *The theory can be learned as we go along, when we encounter a specific “problem”. So we can learn about theater and all its components; To exempt students of the theoretical part of the course; I would like to learn theory through the play production so that we would have more time to perform...*

It bothers them that they are not exempted from other lessons a few days before the performance: *The professors should respect and support us more and have an understanding for us, so that we do not have to attend lectures before the*

SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES

performance; To exempt students from lectures at least a couple of days before the performance so they can prepare better.

At the end of the questionnaire, the respondents had the opportunity to express their opinions on the completed project beyond the questions offered. The comments were extremely positive and here we present some of them: *I want to emphasize that doing this course in this way is a wonderful experience that we will remember; It would absolutely be useful to introduce one such elective course. The group becomes more unified and cohesive and the benefits are invaluable; We would like to finally be offered some useful and meaningful elective course, for example Stage culture, for students to combine work with pleasure, and not Valorization in Tourism !!!!!; All praise to the professor/mentor !!! There should be more courses like this to help develop our teaching competencies!*

Conclusion

The research results indicate that students are extremely motivated in the practical implementation of the play preparation and performance, both in acting and in making props, designing the scenery, selecting music, directing and play promotion. Additionally, due to the exceptional sense of personal and shared success of the project, they have shown an interest in actively participating in the local and wider regional community by hosting plays in several primary schools and kindergartens. Students showed a desire for a much greater connection between theory and practice in the delivery of the study program and other courses, which will enable them to better develop their teaching competencies, as well as facilitate understanding of their future students.

The results of the research point to the indisputable usefulness of the practical preparation and performance of plays done by students of the teacher education studies in the development of teaching competences in the field of performing arts. Additionally, the research confirms the theatrical, pedagogical and cultural value of drama education, with which we can strongly influence the shaping of methods and procedures of contemporary learning and teaching (Krušić, 1995; Krušić, 2007), which in the end the curricular reform of Croatian education strives for.

LIST OF REFERENCES

- Crnković-Nosić, Vesna. (2007). *Projekt u nastavi hrvatskog jezika*. Život i škola, 18 (2): 57–63.
- Derđ, Zdenka. (2018). *Dramaturgija lutkarskoga kazališta*. Zagreb: LEYKAM.
- Gruić, Iva. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb, Golden Marketing.
- Ivon, Hicela. (2004). *Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave*. Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 11, 2(20):9–19.
- D. H. (2017). *Ježeva kućica 2*. Novosti, 7. veljače 2017. Available at: <https://www.portalnovosti.com/jezeva-kucica-2> (Accessed 20 January, 2020)
- Ježeva kućica – omiljena priča za sva vremena*, Moderna vremena, 16 November, 2018. Available at: <https://www.mvinfo.hr/clanak/jezeva-kucica-omiljena-prica-za-sve-generacije-slikovnica-plus-animirani-film> (Accessed 14 May, 2019)
- Ježincova škrapica*, dalmapedia.org, 21 November, 2018. Available at: https://www.dalmapedia.org/wiki/Je%C5%BEincova_%C5%A1krapica (Accessed 28 January, 2020.)
- Kliček, Dinko. (2017). *Pakračanka Ljiljana Babac napisala nastavak „Jezeve kućice”*. Pakrački list, 5 January, 2017. Available at: <http://pakrackilist.hr/pakracanka-ljiljana-babac-napisala-nastavak-jezeve-kucice/> (Accessed 20 January, 2020)
- Krušić, Vlado. (1995). *Dramski odgoj – svjetski pokret*, Umjetnost i dijete 4/5/6, 27: 223–226.
- Krušić, Vlado. (2007). *O dramskom odgoju - osnovni pojmovi*, in: Ksenija Lekić, Norma Miglaccio-Čučak, Jadranka Radetić-Ivetić, Dragica Stanić, Marta Tarkulin-Horvat, Ksenija Vilić-Kolobarić, *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi*, Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.: 13–15.
- Nemeth-Jajić, Jadranka, Dvornik, Dijana. (2008). *Igrokaz u razrednoj nastavi*. Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, 6 (1): 29–43.

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

- Ladika, Zvezdana. (1970). *Dijete i scenska umjetnost: priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Leskur-Staničić, Jasenka. 13 June, 2018. *Ježinac Ježić pliva prema Bologni: Tonka Alujević preselila Ježevu kućicu u more, Slobodna Dalmacija*. Available at:
<https://slobodnadalmacija.hr/kultura/jezinac-jezic-pliva-prema-bologni-tonka-alujevic-preselila-jezevu-kucicu-u-more-257067> (Accessed 20 January, 2020)
- Ljubešić, Marko. (2011). *Interkulturalizam u nastavi istarske zavičajne književnosti*. Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, 9 (2): 9–49.
- Perić Kraljik, Mira. (2004). *Dramsko istraživanje sa studentima predškolskoga odgoja*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 50, 12(2): 105–115.
- Rosandić, Dragutin. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skupnjak, D. (2018). *Timski rad i supervizija školskih timova*, Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, vol. 1. no. 1, 5–15.
- Slavić, Dean. (2011). *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil.
- Šimunović, Antonela, Letica, Ivana, Halter, Ksenija. (2012). *Podučavanje, implementacija i vrednovanje jezičnih kompetencija u poslovanju vježbovne tvrtke*. Učenje za poduzetništvo, 2 (1): 203–208.
- Težak, S. (1990). *Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- V. B. (2018). *Ježincova škrapica privukla tek jednu djevojčicu: Rijetko kad čitamo o dalmatinskim likovima, a da nisu negativci*, ŠIBENIKIN, 9. 11.2018. Available at:

<https://www.sibenik.in/sibenik/jezincova-skrapica-privukla-tek-jednu-djevojčicu-rijetko-kad-citamo-o-dalmatinskim-likovima-a-da-nisu-negativci/99454.html> (Accessed 28 January, 2020)

Vigato, Teodora. (2011). *Metodički pristupi scenskoj kulturi*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Vilić Kolobarić, Ksenija. (2007). *Zašto dramski postupci u razrednoj nastavi*, in: Ksenija Lekić, Norma Miglaccio-Čučak, Jadranka Radetić-Ivetić, Dragica Stanić, Marta Tarkulin-Horvat, Ksenija Vilić-Kolobarić, *Igram se, a učim!: dramski postupci u razrednoj nastavi*, Zagreb, Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.: 16–17.

Visinko, K. (1991). *Osposobljavanje studenata za provođenje jezičnog odgoja i obrazovanja*. *Suvremena metodika nastave hrvatskoga jezika*, vol. XVI, nr. 3, 146–151.

Josip I. Miletić i Jasminka Brala Mudrovčić
PRIPREMA I IZVEDBA IGROKAZA: PRAKTIČNO RAZVIJANJE
UČITELJSKIH KOMPETENCIJA

Sažetak: Scenska umjetnost važno je područje koje učitelji razredne nastave prenose svojim učenicima, ali koje im također kroz igru olakšava i približavanje književnih sadržaja djeci dramatizacijom različitih proznih tekstova. U radu se problematizira korisnost praktične pripreme i izvedbe igrokaza studenata učiteljskog studija u razvijanju učiteljskih kompetencija iz područja scenske umjetnosti. Analizira se učinkovitost povezivanja teorije i prakse u razvijanju učiteljskih kompetencija na konkretnome primjeru dramatizacije priče Branka Ćopića „Ježeva kućica“ uz aktivno sudjelovanje svih studenata treće godine učiteljskog studija u pripremi i izvođenju igrokaza. Svaki je polaznik studijske grupe dobio različita zaduženja prilikom dramatizacije priče i izvođenja igrokaza. Jedanaest je studenata glumilo u samoj izvedbi, dok su ostali uz pomoć profesora-mentora sudjelovali u dramskoj scenografiji, kostimografiji, odabiru glazbe, fotografiji i izradi letaka i plakata te prilagodbi za scensko izvođenje i režiju. Rezultati istraživanja ukazuju na izuzetnu motiviranost studenata u praktičnoj provedbi pripreme i samoga izvođenja igrokaza, kako u glumi tako i u izradi rekvizita, osmišljavanju scenografije, glazbe, režije te same promidžbe javnog nastupa. Također su zbog iznimnog osjećaja osobnog i zajedničkog uspjeha projekta pokazali interes aktivnog sudjelovanja u lokalnoj i u široj regionalnoj zajednici gostovanjem igrokaza u nekoliko osnovnih škola, vrtića i domova kulture u okviru festivala znanosti te prigodom Dana grada Otočca i

*SCHOOL PLAY PREPARATION AND PERFORMANCE: PRACTICAL
DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCIES*

Dana Ličko-senjske županije. U provedenoj anketi studenti su pokazali želju znatno većeg povezivanja teorije i prakse u izvođenju studijskog programa i ostalih kolegija, što će im omogućiti bolje razvijanje učiteljskih kompetencija, kao i lakše razumijevanje svojih učenika kojima će u budućnosti predavati.

Ključne riječi: Branko Ćopić, Ježeva kućica, igrokaz, učiteljske kompetencije.

Милутин Б. Буричковић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Алексинач

mdjurickovic@yahoo.com

ПОЕТИКА ИГРЕ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ МИЛЕНКА МАТИЦКОГ

Сажетак: Свестан шилеровског потенцирања важности игре, Миленко Матицки доста простора посвећује игри, као посебном виду креације и самопотврђивања дечијег бића. Његова хумористичка и лирска игра често подразумева конкретно учешће и активност дечијег мисаоног процеса, јер се без тог партнерског и међусобног односа не може остварити потпуна комуникација. У формалном, композиционом и поетолошком смислу многе песме су остварене управо у тој семантичкој и уметничкој пројекцији, директно адресираној дечијој свести и стваралачкој делатности. Речено језиком Јохана Хузинге, песникова игра је истовремено и слобода и фантазија, коју дете тражи и налази у складу са својим емотивним, али и естетским задовољством. Спонтано и природно, са пуно духа и маште, Матицки скицира сопствену поетику игре, али и хумора, стварајући шалозбиљне, пародичне и карикатуралне слике. Због тога настоји да песма буде весела, смешна и необична.

Кључне речи: поетика, игра, нонсенс, машта, хумор.

Игра је као слободна и неусмерена делатност духа и тела конститутивни садржај сваке истинске књижевности за децу и младе. Она је тзв. градитељски принцип и један од основних предуслова праве песме за децу и младе. Дефиницијом и феноменом игре бавили су се многи истраживачи, филозофи, писци. Међу нашим теоретичарима на овом пољу посебно су се истакли Милан Пражић, Владимир Миларић и Јован Дунђин, који су афирмисали *теорију игре* и пропагирали је у токовима савремене српске и југословенске поезије за децу. Испитивањем односа поезије и игре бавили су се Милован Данојлић, Јован Љуштановић, Ана Радоничић, Јелена Стошић, Јелена Вељковић-Мекић.

Игра је, дакле, посебна стваралачка активност и делатност која собом подразумева динамику, мисаони процес, забаву и разоноду, опуштање и ведрину. Дечија игра је специфичан феномен, чија је улога у литератури комплексна и вишеструко слојевита. У васпитању и образовању

деце посебна пажња се поклања елементима игре, њеним еквивалентима и етичким садржајима. Игру, такође, треба посматрати са естетског, социолошког, психолошког и културолошког аспекта, који јој у својој конститутивности обезбеђују много шире значење и улогу. У књижевности за децу и младе игра је стожерни ослонац који је незаобилазан због едукативног и забавног, односно због прагматичног и етичког елемента. Током игре дете ствара своја правила и успоставља ред којег се придржава, што ће му касније користити у животном самоостваривању. Тако се путем игре и уметничке имагинације остварује виши ниво духовности и продубљенијег поимања стварности.

Ова запажања и те како су индикативна за поетски хумор, духовите обрте, каламбуре и досетке које поседује песништво Миленка Матицког.¹ Песников *осмехујући хумор* (Н. Хартман) је заразан и лековит, пун ведрине и доброг расположења, те у својој хиперболизацији и парадоксалним обртима повремено нагиње карикатури, гегу и досетки. Матицки посебну улогу даје овим поетолошким питањима која су од виталног значаја за децу и свет детињства. Као један од *чаробњака смеха*, он је знатно допринео развоју и богаћењу српске хумористичке поезије за децу и младе, умногоме унапредивши континуитете смешног, ведрохуморног и нонсенсног.

Свестан шилеровског потенцирања о важности игре, Матицки доста простора у својој поезији даје игри као посебном виду креације и самопотврђивања дечијег бића. Његова хумористичка и лирска игра често подразумева конкретно учешће и активност дечијег мисаоног процеса, јер се без тог партнерског и међусобног односа не може остварити потпуна комуникација. У формалном, композиционом и поетолошком смислу многе песме су остварене управо у тој семантичкој и уметничкој пројекцији директно адресираној дечијој свести и стваралачкој делатности. Речено језиком Јохана Хузинге, песникова игра је истовремено и слобода и

¹ Миленко Матицки (1936 - 2001). Песник и прозни писац за децу и младе. Новинар и дугогодишњи уредник „Политике за децу“. Главна дела: *Индијанци и девојчица* (приче, 1975), *Сребрна свадба* (поезија, 1978), *Журка* (роман, 1990), *Ватрено криштење* (роман, 1995), *Свирка* (роман, 1996), *Пустолови са Гардоша* (роман, 1997), *Приче о сну и јави* (кратка проза, 2005) и др. За ову анализу узете су у обзир збирке песама за децу: *Узбуна* (1964), *Мрав и звезда* (1977) и *Жмарац поветарац* (1990). Жанровски поливалентно и слојевито књижевно стваралаштво Миленка Матицког за децу и младе настало је у периоду од 1964. до 2001. године.

фантазија, коју дете тражи и налази у складу са својим емотивним, али и естетским задовољством.

Стога, аутор полази од становишта да *модерна поезија за децу значи отворену поетску могућност, јер рачуна на стваралачке снаге савременог читаоца*. (Пражић: 1971: 20). Његова хумористичка поезија за децу и младе у извесној мери носи обресе нонсенса едвардировског типа, са појединим видовима комичног (карикирање, пародичност, гротеска, персифлажа, фарсичност, ироничност). Песников хуморни доживљај света у основи је здрав и доброћудан; пун ведрине и витализма, односно симпатија и разумевања према свему, а све у функцији процесуирања хедонистичког аспекта (*Добротворка, Цери*). Песме са оваквом тематиком могу се схватити као рад на продубљивању *поетике чуда и игарија*.

Своје виђење феномена игре у свету детињства, Матицки експлицитно и у кратким цртама изражава у песми *Моме синчићу: Зашто тако журе људи/ кад је игра пуна чари?* Ово поетичко начело се на (не)посредан начин у одређеној мери провлачи скоро у свим песмама хумористичко-нонсенсне провенијенције, чиме се детерминише поетика игре, маште, смеха. Песник, дакле, јасно и отворено указује на лудистички дискурс и игру, као значајне елементе властите поетике и уметничке креације. Спонтано и природно са пуно духа, игре и маште, Матицки скицира сопствену поетику смеха и хумора, стварајући шалозбиљне, пародичне и карикатуралне слике. Усвајајући Раблеов став да је *смех човеку заиста својствен*, он то исто гесло прихвата и афирмише, али превасходно за децу и младе. Због тога настоји да песма буде весела и смешна, необична, примамљива. Његова поетика и онтологија хумора поседују, пре свега, језичку и стилску артифицијелност, висок степен антропоморфизације и дивинизације предмета/ појава, као и пародично-бурлескну слику света. Наведени и остали видови манифестовања хуморног у својим ситуационим експликацијама неочекиваног, алогичног и парадоксалног, обзнајују смех и задовољство, ведрину и радост, те веома значајне категорије и феномене дечије литературе.

Често засноване на карикатуралним, нонсенсним и парадоксалним ситуацијама, многе хумористичке песме показују и велику маштовитост, завидну домишљатост и оштроумност духа веома блиску савременом дечијем сензибилитету, а исказану кроз бројне алогичне слике, парадоксалне ситуације и анегдотске алузије (*Нема једа*). Са непредвиђеним детаљима и нонсенсним појавама, ове песме изазивају позитивне реакције, одобравања и симпатије, а са друге стране захтевају и одређено учешће

рецепијената у смислу повременог допуњавања и наслућивања коначног и формалног исхода.

Антропоморфизацијом и персонификацијом играчака обележена је основна стваралачка особеност поезије Миленка Матицког, а нарочито хумористичке врсте која подразумева маштовите и непредвидљиве обрте, контрастну ситуацију и духовиту димензију (*Узбуна, Мрав и звезда*). У овим стиховима све је подређено игри и дечијим представама уживања, забаве, радости. Оваквим поступком постигнут је већи степен поетске уверљивости и рефренско наглашавање основне песникове замисли и поруке. У његовој поезији дете је стално у игри и покрету, окружено играчкама (*лопта, санке, бицикл, кликери*) и другим предметима, који његов имагинарни и стварни свет чине емотивно богатијим и духовно садржајнијим. У песми се стварна игра претвара у иреалну/ надстварну, захваљујући песниковој маштовитости и смислу за игравост. Матицки се с разлогом посветио посебној тематској преокупацији веома погодној за стварање духовитих преокрета, шaljивих егзибиција, смешних згода и незгода. У потрази за хумором, он ствара широку и разноврсну лепезу персонификованих слика које имају неочекиване исходе и врло комичан расплет са непредвидљивим последицама. Повећавајући простор за игру и смех, песник скоро у свакој песми преферира алогичност, пародичност и нонсенс који су употпуњени новим мотивима и идејама о љубави према природи, животињама и свету уопште.

Мрав и звезда је једна од програмских и антологијских песама, у којој се сустичу и афирмишу примесе игре и хумора. Написана у слободној форми и разбијеном ритму (од четверца до осмерца), ова песма има два актанта: *старог мрава* и *прву звезду*, чија се антропоморфизација и симболизација (радиност, светлост) доводе у међусобну везу. Уводна слика има експликативни карактер и осветљава ко, како, зашто и где учествује у целокупној фабуларизацији:

*Устрептао сав,
један мали мрав
покрај трошног зида,
остарео, слабог вида,
шапнуо је првој звезди
да дојезди
и преноћи
ове ноћи
у његовој малој кући.*

Песма *Дечаку на зиду*, састављена од пет неједнаких строфа различитог метра, започиње казивањем у првом лицу јединине (*Пишем песму малом црнци*), а наставља у другом лицу. Како на самом почетку насловна синтаagma указује да се ради о дечаку нацртаном на зиду, песник свог замишљеног јунака приказује као анимираног, те у анафорском низу настоји да га оживотвори: *Па све види! Па се смеје! Па се стиди...* Контрастне слике (*слике греје, а он стоји... руже беле - црна креда*) имају функцију персонификовања малог црнца. Његов физички изглед, односно цртеж на зиду има поједине карикатуралне елементе (*Врат му је ко танка стрела./ Ноге су му праве црте*), који као такви илуструју његову жељу да заигра. Међутим, како је на цртежу доцртана лопта, смисао и ток игре се мењају, па се од динамизма и ведрине прелази на сузе и прекид једне илузије о игри и радости. Завршна терцина представља нешто другачију слику у којој доминирају мотиви две сузице и тиме се заокружује персонификована персифлажа о црном дечаку са зида. Песник је овим неочекиваним обртом (*веселост и игра, туга и сузе*) дискретно и симболично показао деци да живот, игра и радост имају и ону другу страну, која није само ведрост и забавна. Истини за вољу, у епилогу стихова туга и сузе нису пренаглашени, јер знатно више простора заузимају игра, веселост и раздраганост. Слојевитост и подтекстуални ниво ову песму чине богатијом и садржајнијом, а поетика шалозбилности добија своје основне изражајне облике и препознатљиву семантизацију.

Песму *Узбуна* чине четири римоване строфе са променљивим метром од осмерца до једанаестерца. Метафоричан наслов упућује на лажну и наводну алармантност, а поводом светлости са сателита која је збунила јунаке и антропоморфе (*деца, ђаци, трамваји, месеци*). И овде је примењен сличан стилски поступак увођења неочекиваних обрта и опет у завршници стихова. У уводним строфама песник ствара заводљиву и тајанствену атмосферу пуну недоумица и нејасноћа, изазвану појавом велике и непознате светлости, од које се *не зна да ли је јутро, подне ил` ноћ*. У хумористичкој хиперболизацији, поред поменутих протагониста учествују не само деца, ђаци и старији људи, већ и цео град, који је збуњен мистериозном светлошћу. Иако су коришћене прилично рабљене риме (*дан - сан, ноћ - моћ*), ова песма има своју складност и мелодичност са системом римовања: а-б-а-б. Као да је саздана на принципима словенске антитезе, ова песма у уводу садржи питање (*да ли је јутро, подне ил` ноћ*), затим следи неправи одговор (*Није светлост са сателита/ то обасјала земљу сву*), а тек у епилогу налазимо прави и конкретан одговор (*Јуче је мали Бане код мене/ био ошишан, брате, до главе!*). Уверљивост исказа постигнута је сазнањем

да се читава ујдурма и узбуна дигла због ошишане главе малог актанта, што је изазвало разне реакције и ироничну конотацију. Основно тежиште и смисао песме откривен је тек на крају у виду неочекиваног преокрета и увођењем новог јунака, берберина Цене, који саопштава коначно решење ове необичне и хуморне енигме. Релативизацијом илузије и збиље, односно смеха и игре, *Узбуна* тек у завршним стиховима добија изразитију хумористичку димензију и иницијацију са типичним примером онеобичавања и метафоричног завођења у форми епилога. Овде песник не изражава своје чуђење и запитаност, већ констатује и маркира одређене људске особине и склоности ка смеху, игри и забави, дочаравајући целу слику и ситуацију на осмишљен и хуморизован начин.

Песма *Врапчија посла* конкретизује улогу актанта (*градски и сеоски врабац*), као и место дешавања (*Београд, стреха једног хотела*). У фабуларизацији учествују врапци који се међусобно посећују и дочекују, али не на равноправан начин, већ као у Езоповој басни на штету једног од њих. Ови фаунални јунаци приказани су не само у играво-хуморној, већ и у параболично-симболичкој пројекцији која упућује на смисао да се часна и срдачна посета (*Јер летос су врапца/ Београђанина/ примили у госте/ као свога сина*) мора узвратити истом мером и начином. Извесна сазнајно-едукативна димензија са елементима басне обезбеђује дозу наравоученија, али и критичко-иронични дискурс у епилогу на рачун негативних поступака и лошег домаћинског опхођења: *Хвала ти на свему!// Више се не знамо*. Сједињујући поуку и игру, Матицки разобличава одређене људске особине (незахвалност, неувиђавност, негостопримство), које путем игре (*ивџикање, врапчија посла*) преноси на симболичку раван и универзално значење. Стога се за ову песму може рећи да представља својеврсну римовану басну са не/скривеним по(р)укама и одређеном морализаторском интенцијом.

Некада и сам наслов *Чик, покушај* упућује на игру и каламбуричност. Главни поетичко-стилски садржаји ове песме сачињени су од седам терцина (рима б-б). Песник се императивно обраћа рецепијентима, покушавајући да их уведе у игру и атмосферу коју описује. Иако је у формално-композиционом плану усаглашена, у семантичком смислу ова песма има три нивоа. Први ниво (три почетне строфе) односе се на заумне и алогичне слике, у којима ветар чаробњак трчи по ваздуху и прави разне несташлуке, чудеса и сензације. У жељи да представи ветар као уобичајену, али и несвакидашњу појаву, песник посеже за сликовитим епитетима, персонификацијама и антропоморфизованим сликама:

*Чаробњак је, ето, прави:
једном носи чудан капут
од опалог лишћа жут.
А у зиму носи бунду
сву од белог, снеженог мраза
па њом застре триста стаза.*

Други значењски ниво отвара четврта терцина са препознатљивим уводним рефреном *Де, покушај да погледаш*, у коме долази до промене актанта и предмета описивања. Уместо ветра сада су то људи који на све стране иду, *журе, / започињу ново дело*. Однос поуке и игре је релативизован и међусобно повезан, тако да се у појединим тренуцима изједначава и поистовећује. И, коначно, трећи семантички ниво садржи последња терцина, која сведочи да се комплексност и озбиљност живота не могу сагледати из игре и перспективе детета. Дакле, песник покушава да наизглед безазленом и наивном игром, па чак и из позиције пасивности (*са прозора, са балкона*) покаже да се у свет одраслих треба временом и поступно укључивати, јер другачије *све не може да се види*. Песма *Чик, покушај* на посредан и дискретан начин у форми игре, зачикавања и забаве еманира благу поучну тенденцију, која у свом исказу садржи извесне имплицитне поруке, мудре савете и сугестије. Последња терцина ове песме има карактер резимеа и закључка иако се примећује и доза духовитог обрта (мотив авиона).

Модернији приступ и лудистички концепт Матицки је остварио у новом циклусу хумористичких песама, међу којима предњаче оне са шатровачким изразима и сленгом (*Прпа, Сензација, Свирка, Дедин речник, Клопка, Лоптање, Важни чова*). У овим песмама доминира савремени језик са уличним жаргонима и изразима, што показују и сами наслови. Прихватајући радовићевска начела разоноде, забаве и игре, Матицки ствара својеврсне синтезе хумора и нонсенса, каламбура и духовитих обрта, при чему се детињи доживљај света исказује у другачијем светлу и естетизацији детињства. Наслов песме *Прпа* упућује на страх и зебњу, исказану шатровачким језиком и савременим идиомом веома блиским деци нашег доба. Песма обухвата осам катрена у четверцу и петерцу, што је донекле и реткост у поетском изражавању Миленка Матицког. Игра као креација и простор за авантуристичко самоиспољавање, а са друге стране, и хумор као духовна разбирива ову песму чине успелом и необичном. У њеној основи налази се страх од мрака на тавану, који је описан као језив и страхан.

Илузију страха и непотребне бојазни прекида императивно обраћање лирског субјекта (*Ал` не паничи/ и не слини*), које подразумева

другачији став и однос детета, као и симболично освајање простора за игру и његову слободу (*мало/ парче неба*). Страх и невоља се, дакле, замењују игром и ведрином што представља главну поруку и смисао ове песме. Заправо, завршетак једне имагинативне, нетипичне представе и оптимистичке пројекције света надовезује се на почетак друге, игре и оптимистичке, која има мотивациону и подстицајну димензију у свом саставу. Страх од мрака је сасвим реалан и могућ, али права *прпа* убрзо бива радикализована новим садржајима и смисленим напорима у циљу домаштања игре, хумора и ведрине. Антиномичност *невоље* и *неба*, односно страха и игре није само преплитање фикције и стварности колико је синоним сталне потребе и дијалектичке свести о разноврсном доживљавању живота и његових манифестација у дечијој рецепцији света.

Идентичну форму и структуру има и песма *Сензација*, која обухвата седам строфа различитог и кратког метра (2+6). Пратећи дух новог времена, еру технолошке цивилизације и информатике, песник на маштовит и хумористичан начин доводи у међусобну везу дете и компјутер. С обзиром на то да су рачунари данас неодвојиви део човекове/ дечије свакодневице, сасвим је оправдана њихова поетизација и симболична актуелизација. У овој песми реквизити за игру и забаву су *компјутер, лопта* и *телевизор*, али и све остале играчке. Главни актант је дечак Ћира, који једног јутра прави неочекивани обрт и сензацију *када се јутрос/ одједном/ из чиста мира// као да бриге/ друге/ нема/ латио/ књиге!* Завршни стихови означавају етичке демаркационе и мисаоне преокрете у свести детета (самоспознање и отрежњење) у смислу да све, па чак и игра има своје границе, а да рад и учење не смеју бити запостављени или на другом месту. Поступком обрнуте психологизације Матицки ствара својеврстан преокрет, а не логички преседан у коме учествују родитељи или остали чланови породице. Транспарентност игре се, наравно, не доводи у сумњу и питање, али зато се предност даје књизи. Контрапункталност игре и књиге (забаве и учења) није детронизована и радикализована, колико је инфантилизована и хуморизована у смислу детињег самосталног укључивања у токове живота и његове интеграционе процесе. Зато *Сензација* представља особену врсту поучне демонстрације и полифоне конотације игравости, збиље и фантазије (*плач компјутера*).

Елементи игре доминирају и у структури песме *Свирка*, компоноване од пет двостиха у складним осмерцима. И овога пута песник прецизно одређује оквири и хронотопе збивања: ко (*врба и дечак*), када (*јуче*), шта (*врба досадила сама себи, а дечак је претворио у свиралу*), како (*одједном, из чиста мира*) и сл. Тако је настала *свирка*, чија метафоризација

и симболизација упућују на дечију потребу за игром, сталном активношћу и забавом. Овај мотив је релативно чест у нашој поезији, а чини се да је најбољу уметничку креацију доживео у антологијској песми *Свирале* Воје Царића. За разлику од ње, *свирка* Миленка Матицког нема носталгично-меланхоличне призвукe с обзиром на то да он заговара потпуну релаксацију, безбрижност и радост. Не треба заборавити да је *Свирка* и наслов једног од његових омладинских романа, мада је тематика, наравно, сасвим другачија него у овој истоименој песми. И овде је песник употребио два шатровачка израза (*свирка, клиња*), а све у циљу постизања потпуније језичке експресивности и осавремењавања израза. Складни осмерци доприносе да ова песма буде мелодична и ритмична. Сваки дистих чини посебну реченицу, осим последње две које су састављене од једне простопроширене реченице.

Скривалица садржи дванаест оноματοпеичних израза који се понављају по три пута, као и две редупликације (*мати, ако*), ради постизања звучности и ефектности римовања. Написана у једном даху као еуфонична и мелодична целина, ова песма поседује право богатство и лексичку разноврсност у истицању појединих речи и узвика, што је као стилски, композициони и структурални модел иновација у песништву Миленка Матицког. Наиме, песма обухвата 28 стихова и графички није дељена на строфе. Сваки стих/ реченица започиње новом оноματοпејом:

*Тап, тап, тап,
луца дедина штап.
Крк, крк, крк,
суче деда брк.
Пис, пис, пис,
љут је као рис.*

Од почетка до краја песме, с променљивом појавношћу, фигурира лик деде због којег долази до подизања температуре (*све нас хвата страх*), а потом се у епилогу назире коначно решење, скривено (симболика наслова) у слојевима игре, забаве и смеха (*Спопао нас смех*). И овога пута, дакле, смех је надјачао страх, победивши тако дечију бојазан и неизвесност. Широка употреба оноματοпеје је у служби игре, али у претпоставци очекивања непредвидивог, каламбуричног, нонсенсног. Тиме се постижу већи семантички и хумористички ефекти, који имају своје појединачно (исказно), али и заједничко (контекстуално) значење. Према овим а и другим формално-стилским знацима, *Скривалица* донекле подсећа на дечије разбрајалице, бројалице и друге сличне говорне игре. Синтеза старог и новог, односно традиционалног и модерног оваплоћена је и у песми *Дедин*

речник, чији језички слојеви (архаизми, турцизми, жаргонизми) представљају јединствену лирску и лексичку комбинаторику. Написана из перспективе детета кроз једанаест метрички различитих строфа (4+6), ова песма поседује необичан и разноврстан речник са алтернативним решењима и адекватним значењима.

Осим прве и последње строфе која представља неку врсту логичког резимеа или закључка, све остале су осмишљене по принципу набрајања и градијацијског низања дединих језичких метатеза и обрнутог именована ствари, појава и предмета. На основу ових стихова може се сачинити нека врста речника, односно регистар оних појмова како су се некад звали, а са друге стране онако како данас изгледа њихова синонимизација.

Особену димензију лудизма и слике тзв. ишчашеног света налазимо у песми *Да је није*, која доноси изокренути угао посматрања живота, појава и ствари у свакодневном окружењу. Стварајући хуморну и виртуелну реалност на само њему својствен и имагинативан начин, Матицки у пет складно римованих катрена развија илузију обрнутог поретка ствари: *Један отац добио петака/ кад због кеца није био љут./ Једна грудва зграбила дечака/ па је прозор слетео на пут.* Са оваквим сликама, смешним и несвакидашњим, песма почиње и завршава се на исти начин. Поента и епилог су изостали, с обзиром на то да је читава песма написана у истом симболичком кључу. Песник је, дакле, намерно оставио простора за домаштање и асоцијативно промишљање, јер се у тој недоречености и поетици очуђења назире вредности и резултати ове стваралачке игре. Контрапункталним метатезама (*поток - мост, пас - кост, лула - деда, табла - креда*) створене су алогичне и звучне слике, пуне чудесних обрта, парадокса и контраста. Ова антологијска песма је типичан пример подстицања дечије маште и трагања за чудним, неспојивим, невероватним. Наизменична антиномичност стихова је продукт обрнуте визије света која услед своје наопаке асиметрије изазива смех, зачудност и питања без одговора. Песма *Да је није*, чији је наслов довољно индикативан и симболичан, развија радовићевску фасцинацију, односно логику преокретања и изокретања. Инверзивне слике Миленка Матицког остварене су у духу поигравања и контрастирања, при чему долази до стварања опозитних и панданских односа који имају обележја посебне комике и хумора.

Ове поетолошке назнаке донекле се односе и на песму *У фебруару*, компоновану од 23 метрички неуједначених дистиха (5+10). Развијена нарација, казивање у првом и другом лицу, богата метафоричност и лексичка разноврсност (*тржњак, ђуске, смуцати, крљанац, кокаколичарка*,

шљивити) само су неке од формално-стилских и идејно-структуралних карактеристика ове песме. Описујући смешне згоде и незгоде једног мачка, Матицки показује да и у фауналном свету постоји потреба за игром. Степен хуморизације појачавају ефектне и звонке риме, као што су: *коктом - ноктом, фрку - трку, ђуске - гуске*. Занимљива и смешна фабула има своје драмске елементе који се укратко могу овако представити:

- 1) експозиција (одлазак мачора у скитњу),
- 2) заплет (почетак необичних и чудних догађаја),
- 3) кулминација (смешне договорштине и друге згоде),
- 4) перипетија (повратак кући) и
- 5) расплет (резимирање доживљаја и сећање).

Пустоловине анималног актанта пропраћене су градацијским низањем различитих сцена и мотива, који у свом саставу обједињавају игру, шалу и смех. Настављајући неговање лудистичког концепта, неочекиваних обрта и феномена игре, маште и фантазије, у песми *Папига* духовито и шалозбиљно се описује папагај, који је говорном субјекту нестало из видокруга за трен ока. У девет правилно римованих катрена (а-б-а-б), са наизменичним казивањем у првом и другом лицу једнине, ова хумористичка и нонсенсна песма шири илузију о нестанку кућног љубимца. Иако наслов гласи *Папига*, песник у тексту употребљава само синоним *папагај*. Песма има срећан и смешан крај са снажним ефектима тзв. изневереног очекивања. Блага пародичност и наглашена хуморизација стварају играву и забавну атмосферу која привлачи својом интригантном заводљивошћу, наративном узбудљивошћу и ведрим расположењем.

Поетику игре, хумора и каламбура афирмише и *Клопка*, написана у другачијој метричкој структури у односу на претходне песме из овог тематског корпуса. Овде је у свих осам катрена строго утврђена силабика (8-6-8-6), што песми даје посебну мелодичност и хармоничност. У метричком погледу стихови су правилни, мада са извесним одступањима у тоналитету и распореду акцената (*дали - растајали, чова - шарова*). Систем римовања, такође, има незнатних одступања, тако да у другој, шестој и осмој строфи долази до изостајања римовања првог са трећим стихом. У поетско-стилистичком погледу и ова песма испуњава теоријске захтеве Душана Радовића да добра песма за децу мора бити што агресивнија и динамичнија, односно веселија и живахнија. *Клопка* почиње обраћањем у првом лицу, а завршава се заједничком констатацијом и закључном реченицом, чиме се сугерише интерперсоналност укупних збивања, али и индивидуални и колективни доживљај свих актера. Тај прелазак из тзв.

модела *Ја* позиције у граматички облик множине није редак и сусреће се у још неким стиховима мада у мањој мери.

Реализована без икакве строфичке поделе, у слободном ритму и различитом метру (2+8), песма *Ко високо лети* обухвата 107 стихова и представља једну од најдужих песама. Њен наслов је, заправо, својеврсна алузија и елипса познате народне пословице *Ко високо лети ниско пада*, чиме се симболично и езоповским језиком жигошу поједине људске особине. И овога пута је свет фауне (*голубарник*, *кокошарник*) послужио песнику за симболизацију и еквиваленцију свакодневног живота осмишљену језиком басне и низом разноврсних стилских фигура, међу којима предњачи градација (*врисак*, *драње*, *кокодакање*). Алузивни слој ове песме има посебан конотативни смисао и семантичку функцију, која деци и младима на прихватљив начин открива одређена сазнања, поучне мисли и емпиријске чињенице.

С насловом који представља врсту идиома и фоностилем, *Цврц* има дводелну структуру као и песма *Доживљај*, па чак идентичан епилог и неочекивани обрт у завршним стиховима. Разлика у метру је, такође, приметна. Наиме, прва четири стиха су у седмерцима, а сви остали у шестерцима. Израз *цврц* овде је употребљен у смислу ниподаштавања и негирања нечега или некога. Актери су антропоморфи: *снег*, *лопта*, *животиње*, *птице* и *праћка*. Кероловска амбијентација и изокренута слика света грађена на принципима контраста (*Угаљ би побелео/ а снег би поцрнео*) повећава степен зачудности и алогичности (*лајале би мачке и фрктали пси*), што доприноси хуморизацији и развоју имагинативне игре. Иако делимично поучна, интенција није у првом плану; она се, ипак, наслућује и назире у слојевима песничког исказа, који посредно опомиње да за извесне поступке постоје речи опроштаја и искрене самосвести.

Неуједначени десетерац (4+6 и 5+5) налазимо у *Распусту на селу*, који обухвата 40 двостихова. У форми народне епике ова песма нимало случајно започиње уобичајеном апострофом и идиомом *Боже мили*, а завршава се, такође, обраћањем, али у духу наше средњевековне поезије: *Намерниче, и признај и реци...* Овде налазимо још један мотив из народне епске поезије, а то је пастув Зеленко, чије име подсећа на Дамјановог Зеленка. Желећи да у извесној мери промени и освежи стиховни исказ, Матицки је посегнуо за овом формом и структуром обраћања деци, која представља синтезу традиционалног (епског) и савременог (модерног). *Распуст на селу* је представљен као велика позорница за игру, дечије шеретлуке и урнебесне пустоловине насликане као *општа врева*, *цика*, *вриска*, *бежанија*. Јунаци песме су двадесеторо деце, а њихове игре и

свакојаке згоде дочаране су хиперболизацијом. Распуст на селу је велика и имагинативна игра без граница, која има своје етичко и естетичко оправдање:

*На њих двадесет и још толико
у селу је већ свако навико.
Намерниче, и признај и реци
јесу деца, али нису свеци!*

Изразита хедонистичка димензија ове песме има за циљ, пре свега, да покаже колико је значајно и прихватљиво дечије уживање и релаксација у игри без обзира на поједине испаде, штету и негативности које су, углавном, нонсенсног и парадоксалног карактера. Потпуна идентификација са игром и децидирано исказана потреба за њом (*и оно би да има играчку*) илуструје тзв. Фројдов принцип задовољства обогаћен сваковрсним обртима, детињим нагонима и акцијама. У том смислу песников однос према топици игре је делотворан и афирмативан, јер у својој флексибилности и креативној ширини снажно истиче хедонистичка начела (духовитост, хуморност, ведрина) сходно запажању да „песник засмеје малог читаоца инвертованом рационалношћу, нескладом жеља и могућности, изокренутом логиком, притивуречношћу облика и садржине, привида и суштине, тежњом да се досегне озбиљност одраслих несвесном ексцентричношћу.“ (Петровић: 2005: 89).

Принцип набрајања, (не)очекивани обрти и презентско/ синестезијско понављање су само неке од значајнијих формално-стилских карактеристика које обележавају песму са шатровачким насловом *Важни чова*. Овде се, заправо, не ради ни о каквом човеку, већ о кажипрсту, који обавља различите и загонетне радње. Песник у пошаличном тону у две обимом (29+4) и метром (1+9) неједнаке строфе описује поједине функције људског кажипрста, а служећи се понајвише метонимијом и пренесеним значењем (*Три пут куцне, добре вести кад долазе*). Без обзира на версификацијску слободу и композициону флексибилност, песма није мелодична и складна, а њену вредност ремете и неправилне риме: *показује – устремљује – поскакује – умује - замењује*. Чини се, ипак, да је највећи квалитет ове песме њена загонетачка атмосфера и игрива неизвесност, јер се тек у последњем стиху открива прави смисао да се ради о кажипрсту, а не о нечем другом. Дакле, очигледна је песникова намера да формом загонетке и ређалице упути позив на игру и смех, а све то у садејству асоцијације и алузије, поређења и градације. Због свега тога стихови имају драж одгонетања и прту радозналости, која их чини смешним и заводљивим.

Еуфоничан наслов *Рат у ритму* најављује фигуративну еманацију анималних ликова (*вране, жабе, ласте, гуске, свраке, рода, змија*), који се у свом станишту понашају као да је *ратно стање*. Тринаест уједначених двостихова описују омиљене дечије фауналне јунаке са њиховим карактеристичним особинама и алегоријским својствима, а све то у служби прожимања игре и слике природе.

О школи и животу у њој написано је много песама за децу, али на један прилично утилитаран и дидактичан начин, који је превазиђен у теорији игре и модернијем поетичком схватању света детињства. Школа је један од централних/ примордијалних мотива у поезији за децу и младе Миленка Матицког, у којој је однос деце према школи приказан из посебне позиције и схватања са пуно старатељског разумевања, поверења и симпатије. Прихватајући као узоре оваква поетолошка начела и стваралачке принципе, Матицки исписује стихове о школи и дечијим односима, играма и понашању. Он на школу гледа и као на играоницу и маштаоницу у којој се деца, поред учења, забављају, смеју, заљубљују. Поетизација школске средине у српској поезији за децу и младе започиње практично од Змаја и траје са несмањеним интензитетом до данашњих дана. Настављајући ту традицију и лирску тематику, Матицки приказује школу у новом руху и у кораку са актуелним временом са доста свежине и оригиналности. Песма *Вест* поседује препознатљив принцип загонетања, очуђења и постављања реторичких питања (*Распуст није,/ празник није,/ одмор није,/ нема чак ни/ екскурзије, па шта ли је?*), а права одгонетка налази се тек у завршном стиху. Тај поступак откривања истине у самој завршници песме (епилог) постепено постаје манир и карактеристика изненадног преокрета, којим остаје довољно простора за артистичку надоградњу и асоцијативност. Као што и сам наслов упућује, песма има облик вести и тај њен информативно-експликативни карактер обезбеђује јој одређену дозу иконичности и већи степен сугестибилности.

Поред дескриптивног слоја и ликовног предлошка, песма *Полетарац* поседује сложену структуру и идејну поруку, чији се главни мотив односи се на прва дечија открића и животна сазнања. Иако на први поглед хуморна и забавна, ову песму одликује значајна поучна интенција, нарочито исказана у последња два катрена. Овде се песник отворено ставља у улогу саветодавца, који мудро и емпиријски упућује дете на чињеницу да све има своје време и место:

*Ал` не страхуј, све ћеш стићи
да упознаш кад затреба,
и на море сам ћеш ићи,
и летећеш чак до неба!*

Ове су песме међусобно веома сродне, те по својој идејно-тематској блискости и хумористичкој садржини сачињавају малу мотивску целину. Говорећи о поетској игри и хумору Миленка Матицког, ваљало би се подсетити мишљења Бертранда Расела, који о игри каже да је љубав према њој

најочигледнија карактеристика младих бића, било људских или других. Код деце је она прављена у неисцрпним уживањима у приказивању. Игра и приказивање су виталне потреба детињства, за које се морају остварити услови ако желимо да дете буде здраво и срећно, сасвим независно од крајње користи од ових активности. (Расел: 1996: 79).

Из свега интерпретираног можемо констатовати да се хумористичке песме Миленка Матицког:

- 1) заснивају на принципима антиномичности и алогичности (*Цври, Сензација, Клопка, Доживљај, Познаници*),
- 2) поседују извесну наративну димензију и авантуристички дух (*Важни чова, Дедин речник, Риболовац, Ко високо лети*),
- 3) преферирају неочекиване и духовите обрте (*Прпа, Нема једа, Лоптање, Свирка, То је што је*),
- 4) величају љубав и наклоност према природи и животињама (*Мрав и звезда, Зашто пчеле зује, На пољани*).

Раскошна хумористичка атмосфера влада и у оним песмама, где је лирски субјект често присутан и налази се међу главним протагонистима. Очито да Матицки користи скоро сваку прилику и могућност да се игра, да насмеје и разгали дечију пажњу и радозналост, сугеришући лепоту смешног, маштовитог и игравог, што у дечијој рецепцији ствара посебно осећање радости и задовољства. Без шеретског лакрдијашења и наивних доскочица, он ствара особен и аутентичан хумор са чудесном енергијом ведрине и смеха, игре и забаве, какву је успоставио и неговао Душан Радовић и његови настављачи.

ЛИТЕРАТУРА

Оригинална књижевна дела

- Матицки, М. (1964). *Узбуна*. Београд: Младо поколење.
Матицки, М. (1977). *Мрав и звезда* Сарајево: Свјетлост.
Матицки, М. (1997). *Бескрајно доба*. Београд: Дечија литература.
Матицки, М. (1997). *Санке на трави*. Београд: Нолит.
Maticki, M. (1990). *Žmarac povetarac*. Sarajevo: Svjetlost.

Секундарна литература

- Велковић-Мекић, Ј. (2014). *Игра и поука као сегменти поетике поезије за децу*. Крагујевац: ФИЛУМ, Универзитет у Крагујевцу (докторска дисертација).
Данојлић, М. (1976). *Наивна песма*. Београд: Нолит.
Дунђин, Јован, *Савременост језика и ситуациони контекст данашње поезије за децу*, Детињство, бр. 3, Нови Сад, 1975.
Кајоа, Р. (1979). *Игре и људи*, Београд: Нолит.
Љуштановић, Ј. (2010). Игра и нонесенс у савременој српској поезији за децу, у: *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци, тематски зборник*. Врање: Учитељски факултет у Врању, 128-140.
Миларић, В. (1967). *Време као играчка*. Нови Сад: Матица српска. Петровић, Т. (2005). *Књижевност за децу - Теорија*, Сомбор: Учитељски факултет.
Пражић, М. (1971). *Игра као слобода*, Нови Сад: Змајеве дечје игре и Културни центар.
Радоничић, А. Поезија игре. *Детињство* 2013 (4): 70-86.
Расел, Б. (1996). *О образовању и васпитању*, Београд: Клуб НТ. Стошић, Ј. (2017). Игра и хумор у савременој поезији за децу. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII, 2017(1): 225-238.
Milarić, V. (1987). *Igra u dečjem pesništvu Grigora Viteza. Umjetnost i dijete : dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih*. Vol. 19, br. 1/2(108/109) (1987), str. 99-104
Huzinga, J. (1970). *Homo ludens*. Zagreb: Matica hrvatska.

Milutin B. Đuričković
THE POETICS OF THE GAME IN MILENKO MATICKI'S
CHILDREN'S POETRY

Summary: Aware of Schiller's emphasizing the importance of the game, Milenko Maticki devotes a huge space to the game as a specific type of creation and self-certification of the child's being. His humorous and lyric game very often understands the specific participation and activity of the children's thoughtful process, because the complete communication couldn't be accomplished without the partnered and mutual relationship. In the formal, compositional and poetical sense, a lot of poems are achieved exactly in that semantic and artistic projection, directly addressed to the children's consciousness and to its creative activity. Spoken in Johan Husing language, the child seeks and finds poet's freedom and fantasy at the same time in accordance with its emotional and its esthetic satisfaction as well. Spontaneously and naturally, with a lot of spirit and fantasy, Maticki sketches his own poetics of the game, but of the humor also, creating parody and caricature pictures. Therefore, he endeavors the merry, funny and unusual poem.

Keywords: poetics, game, nonsense, fantasy, humor.

Бобан Н. Трифуновић

Институт за књижевност и уметност у Београду

bob.trifunov@gmail.com

ЕМИЛ СИОРАН: ИГРА ЛИРИЗМА И ПАТЊЕ

Апстракт: Емил Сиоран (1911-1995) је, још публикавањем своје прве књиге *На врхуциу безнађа (Pe culmile disperării)*, односно, *Крик безнађа*, како ју је превео Петру Крду, из 1934. године, јасно показао да ће књижевно одређење његовог опуса представљати проблем – као и одређење њега самог, као аутора. Наиме, поставља се питање јесу ли Сиоранове публикације филозофија или књижевност; је ли он сâм филозоф или књижевник. У својим интервјуима, порицао је сваку припадност ма чега и ма чему: што својих списа, што себе самог. Начелно, форма његових списа (есеји и фрагменти) не наликује филозофским публикацијама, премда је садржај најчешће филозофски; крајње је поетичан, премда се посвећује темама које задиру у филозофију, филозофску антропологију, теологију. То ће нас навести да у раду претпоставимо да се Сиоран *поигравао*, служећи се слободно сегментима и књижевности и филозофије; поштујући њихова правила – попут *правила игре* – тек толико да може извојевати победу – попут *победе у игри* – посредством процеса публикавања. Такође, показаћемо и да се Сиоранов приступ писању – концепција лиризма патње – може поистоветити са приступом игри – према концепцији Бернарда Сутса (1925-2007), из његовог рада под насловом „Шта је игра?“ из 1967. – имајући у виду да игра, најчешће, настоји да играче мање-више измести из сфере свакодневног живота у сопствену сферу; у сферу у којој играч иступа из себе – из субјекта.

Кључне речи: Емил Сиоран, лиризам патње, теорија игре, књижевност, филозофија.

Међутим, зар не бисмо и у тој 'збрци'
могли да играмо језичку игру?
(Vitgenštajn 2007, 107)

Далеко од тога да бисмо дело Емила Сиорана (1911-1995) могли да назовемо „збрком“, премда је – у смислу у којем је Лудвиг Витгенштајн (1889-1951) схватао језичке игре – сваки текст својеврсна збрка знакова и значења. Сиораново стваралаштво бисмо, додуше, могли да назовемо „збрком“ уколико бисмо, упорно, покушавали да га поближе одредимо; да га сместимо у домен *једне* дисциплине – било филозофије, било (науке о) књижевности. Још је публикавањем своје прве књиге, под насловом *На врхунцу незнања* (*Pe culmile disperării*), односно, *Крик незнања*, како ју је превео Петру Крду (1952-2011), из 1934. године, Сиоран јасно показао да ће књижевно одређење његовог опуса представљати проблем – као и одређење њега самог, као аутора. Наиме, не може да се не постави питање јесу ли Сиоранове публикације филозофија или књижевност; је ли он сâм филозоф или књижевник. Форма његових публикација – есеји и фрагменти – начелно, не наликује филозофским публикацијама, премда је садржај најчешће филозофски; крајње је поетичан, мада се посвећивао темама које задиру у филозофију, филозофску антропологију, теологију.

За потребе овог рада, пак, његовом опусу приступићемо као *књижевном*, као *уметничком*, а не „метанаучном“, „наднаучном“, или *филозофском*, будући да је Сиоран настојао да писањем изрази своје *искуство*, своју патњу и др. што је, примера ради, навео у неколико наврата у интервјуима које је дао.¹ Такав приступ писању да се сажети у његов рани концепт, који смо назвали „лиризам патње“:

¹ *Књижевно* бисмо, овом приликом, за ову прилику, одвојили од *филозофског* тако што ћемо тврдити да је књижевно стваралаштво, по својој природи, *уметничко*, а уметничко, изван себе самог, нема другу сврху до да буде перципирано и поимано естетски. С друге стране, филозофском је сврха изван себе самог – у покушају да се проникне у природу света и свега; да се створе филозофски систем и филозофски појмови помоћу којих ће се стварност тумачити. Књижевности, као уметности, потпуно су стране такве претензије. Сâм Сиоран није настојао да створи филозофски систем, нити појмове, нити покушавао да проникне у природу стварности и у њој покуша да изнађе правилности. Писао је због писања, као процеса, у којем је пронашао начин да истанчано изрази своја, како је умео да каже, „стања душе“.

„Бити лиричан у патњи значи остварити то унутрашње сагоревање и прочишћење, у којем ране престају да буду спољње манифестације без дубоких компликација, већ учествују у сржи нашег бића. Лиризам патње је песма крви, меса и нерава. Права патња извире из бола“ (Сиоран, 2001: 5-8).

Самим тим Сиоран писао о „лиризму“, писао је о приступању процесу *писања књижевности*, јер је одлика књижевности, свакако, поетичност – или, како би рекли руски формалисти, *литерарност* (в. Виџинјска & Марковски, 2009: 131) – можемо да кажемо да се, свакако, дистанцирао од домена филозофије. Да бисмо, даље, поткрепили ову полазну претпоставку, довешћемо Сиораново стваралаштво у везу са концепцијом уметности Милана Радуловића (1948-2017). Према Радуловићу (2012: 25), уметност је „покушај да се људска природа не само покаже [...], него и да се мисли, да се спозна, да се разреши, да се понуди неко виђење и одговори на питања која људска природа и егзистенција постављају саме себи“. Будући да се Сиоран, искључиво, бавио људском природом и егзистенцијом, да је био лиричан пишући о њима, као и да се, притом, никад корисношћу онога што је писао (Sioran, 2010a: 16), имамо прегршт повода да га, овом приликом и у овим околностима, прогласимо *књижевником*, а његово дело – *књижевношћу*.²

Пошто смо, већ, поменули неке појединости и Сиорановом делу, поменућемо да ћемо поћи и од претпоставке да постоје поводи за закључак да је француски књижевник румунског порекла, заправо, књижевност поимао у терминима *игре*, то јест да се – служећи се, слободно, сегментима и књижевности и филозофије – *поигравао*. У том смислу, циљ овог рада биће да објаснимо Сиоранов процес писања, његов *метод*, не би ли то, даље, допринело разумевању његовог стваралаштва и скривених начелâ без којих тог стваралаштва не би ни било. Такође, покушаћемо да покажемо да је концепт *игре* – онако како га је образложио Бернард Сутс (1925-2007), али не и само Сутс, у свом раду под насловом „Шта је игра?“, из 1967. године – применљив на поимање књижевности и процеса писања, уопште.

² Још је Оскар Вајлд (1854-1900) навео да је сва „уметност сасвим некорисна“, што је, ни мање, ни више, њена *суштина*: да не може – и не треба – бити поимана у утилитаристичким појмовима (Vajld, 2013: 5-6). Милан Радуловић је, такође, о уметности размишљао као о категорији која не подлеже утилитаристичким принципима, пишући да једина употребљивост уметности почива у разумевању њених облика (Радуловић, 2012: 19).

*

Да бисмо се сасвим посветили бављењу Сиоровим стваралаштвом у смислу игре, морали бисмо, поново, да се подсетимо пропалих покушаја смештања његових списа у или у сферу књижевности – или у сферу филозофије. Наиме, ни сâм Сиоран, с једне стране, не прави разлику између свог дела и чисте филозофије, што је очигледно из разговора са Фернандом Саватером (Sioran, 2010a: 17). С друге стране, стално је порицао личну припадност и првом и другом домену. У разговору са Луисом Хорхеом Халфеном 1982. године, Сиоран је, јасно, рекао:

„Чујте, ја нисам филозоф. У младости сам студирао филозофију [...]. Ја нисам ништа друго до *Privat Denker* – приватни мислилац – покушавам да говорим о ономе што сам доживео, о личним искуствима, а одбио сам да напишем дело. Зашто дело? Зашто метафизика? Карнап је рекао једну дубоко смислену ствар: 'Метафизичари су музичари без музичког дара'“ (Sioran, 2010b: 80).

Потом, у разговору са Леом Верђине 1984. године, изјавио је:

„Ја не верујем у књижевност, верујем само у књиге које тумаче стање душе онога који пише, дубоку потребу да се нечега ослободи. Свака моја књига је победа над малодушношћу. [...] Не ради се, дакле, о књижевности, већ о делимичној терапији: то су освете. Моје књиге су реченице написане за мене или противу некога, да бих избегао да реагујем. Промашене акције“ (Sioran, 2010v: 184).

Поред порицања, Сиоран је, такође, темељно критиковао – *нападао* и филозофију и књижевност, што је, поново, најтранспарентније у неколико разговора који су са њим обављени у његовим позним годинама. Показаћемо, најпре, како је нападао филозофију.

Најпре, у разговору са Георгом Карпатом Фокеом, Сиоран је рекао:

„Да будем званични филозоф, да имам каријеру филозофа? То никако! Целог живота сам устајао, и данас устајем против тога“ (Sioran, 2010g: 185).

У сврху бољег разумевања, у виду треба имати да је, читавог живота, француски књижевник устајао против каријере – ма које каријере! – и инсистирао да је човек најкориснији, у сагласју са својом природом и са природом света, када не ради ништа (в. нпр. Sioran, 2004: 81).

Даље, у разговору са Бранком Богавац Леконт, који је обављен у Паризу, а објављен у ревији *Књижевна реч*, у Београду, априла 1992. године, казао је:

„...филозофија вас надме уображеношћу и да вам лажну идеју о вама и свету. Када сам читао Канта, Шопенхауера и друге филозофе, чинило ми се да сам Бог, било је у мени нечег од чудовишта. Филозофија порађа потпуни презир према свима који су изван ње, из тог разлога је опасна. Треба је познавати да би се превазишла. Оно што је важно, пре свега, то је директна веза са животом“ (Sioran, 2010д: 195).

У разговору са Фернандом Саватером, Сиоран је рекао:

„Мислим да је филозофија још могућа једино као фрагмент. У форми праска. Одсад више није могуће започети писање једног дела поглавље по поглавље. [...] Кад неко започне есеј од четрдесет страница о било чему, полази од неких претходних тврдњи и постане њихов *заробљеник*. Одређено схватање поштења га приморава да иде до краја поштујући их, да не би био противречан; међутим, како напредује, текст му пружа друга искушења, која треба да одбаци јер га удаљавају од утврђеног пута. Тако се нађемо у затвореном кругу који смо сами зацртали. И тако, желећи да будемо поштени, западнемо у неистину, у недостатак истинитости. Ако се то догоди у есеју од четрдесет страна, шта се све неће десити у једном систему! [...] Насупрот томе, ако пишемо фрагменте, можемо у истом дану казати неку ствар и њену супротност. Зашто? Зато што је сваки фрагмент проистекао из различитог *искуства*, и што су та икуства истинита: она су суштинска. [...] Фрагментарна мисао одсликава све аспекте вашег искуства; систематска мисао одсликава само један, контролисани аспект, а самим тим и осиромашени. [...] У систему говори само контролор, *шеф*. Систем је увек глас шефа: због тога је сваки систем тоталитаран, док фрагментарна мисао остаје слободна“ (Sioran, 2010а: 17-18).

Напад на (систематску) филозофску мисао је, у овом случају, очигледна одбрана *фрагментарне мисли и форме*, која је, у филозофији, постала позната и прихватљива захваљујући, пре свега, Фридриху Ничеу (1844-1900). Ова одбрана фрагмената играће значајну улогу у овом раду, јер ћемо настојати да форму фрагмента у књижевности доведемо у везу са приступом књижевности и процесу писања као *игри* – како их је, на свој

начин, доживљавао Сиоран. Приложићемо, стога, још његових ставова о фрагменту, а у којима помиње и књижевност и процес писања.

У разговору са Леом Жилеом, вођеним у Амстердаму 1. фебруара 1982. године, Сиоран је рекао:

„Ја сам рођен у фрагментима. Писао сам и ја дуже текстове, али нема потребе да их цитирам. Сада пишем само афоризме: ја сам жртва сопствених идеја. Јер, све што сам радио, то је било да бих *напао књижевност*, да бих напао живот, да бих напао Бога. Зашто би у тим околностима човек писао нешто континуирано? Да би доказао – шта? То је била та неумољива логика која ме је довела до тог става, а то одговара мом темпераменту. [...] Дакле, за мене писање значи да могу да говорим шта хоћу. [...] Нисам писао због почаста, нити успеха“ (Sioran, 2010г: 61; курзив Б.Т.).

Потом, порекао је да пише афоризме, у интервјуу који је са њим обавио Фриц Ј. Радац, а који је публикован 1986. године:

„Моји афоризми нису заиста афоризми, сваки од њих је закључак једне целе странице, исходиште мале кризе епилепсије“ (Sioran, 2010е: 144).

Премда, у овим околностима, није од највеће важности податак да Сиоран, заправо, *није* боловао од епилепсије, треба га поменути због дивљења гајеног према епилептичарима – конкретно, према Ф. М. Достојевском (1821-1881), који је „[с]воја патолошка душевна стања... претворио у визије“; који је „епилепсију уздигао на ниво метафизике“ (Sioran, 2010ж: 124). Такође, Сиоран је Достојевског ценио због квалитета и плуралности перспективâ, а самим тим квалитета и плуралности *искуства* ликова у његовим романима. Притом, тај плурализам је доживљавао као *форму фрагмента*, која „одсликава све аспекте нашег искуства“ (Sioran, 2010а: 18).

Можемо, дакле, рећи да се Сиоран, без сумње, могао сматрати борцем против:

- (1) формалних одређења, озваничења, опредељења, ограничења (у професионалном смислу);
- (2) систематизације мисли и систематског мишљења, уопште;
- (3) обликовања текста у оквиру одређене дисциплине – било филозофије, било књижевности.

Свака од ових ставки ће, у продужетку рада, бити од огромног значаја, будући да ћемо их довести у везу са теоријским поставкама о игри;

са поставкама са којима свака од ставки, скоро суштински и складно, *кореспондира*. Сада ћемо се усредсредити на концепцију игре, али и на Сиоранов повод за писање – на *патњу* којој се супротстављао *лиризмом*.

*

Кад је реч о концепцији Бернарда Сутса (1925-2007), коју смо поменули на почетку рада, нагласићемо да је се нећемо држати строго, нити је у целости прихватити. Сутс је игру одредио у односу на њену супротност; у односу на посао (*work*). Док је посао „*техничка* активност“ (*technical activity*), коју обављамо ефикасно, игра је циљно оријентисана активност (*goal-directed activity*) у којој свесно, намерно посежемо за неефикасношћу као начином партиципације. Прецизније, играње игре је „*партиципација* у активности чији је циљ изазивање одређеног стања ствари, само помоћу средстава која дозвољавају правила, при чему су средства која правила дозвољавају више ограничена него што би била у одсуству правила, и у којој је једини разлог за прихватање оваквих ограничења постарати се да се сама активност одвија“ (Suits, 1967: 148; 156; в. Suits, 1978: 22-41). Примера ради, играти покер у казину значи играти игру са картама (што је одређено стање ствари), поштујући правила те игре, да бисмо покушали да у њој победимо и освојимо одређену своту новца. Међутим, у покеру, циљ није, напросто, освојити новац – већ освојити новац у *складу са прописаним правилима*.

Књижевност, као и игра, прописује правила, а с обзиром на то да је уметност, она је сама себи циљ – односно, циљ јој је изазивање одређеног стања ствари; одређеног доживљаја уметничког. То је, мање-више, неоспорно – изузме ли се исконска искричава препирка ларпурлартиста и утилитариста. У књижевности, такође, циљ није, напросто, написати дело и публиковати га – већ га написати у складу са појединим постојећим правилима. Таква тврдња је, пак, проблематична, јер књижевност је, како је једном приликом казао Џонатан Калер (1944-), „*парадоксална институција*“. Погледајмо Калеров пасус у целости:

„Књижевност је парадоксална институција, јер стварати књижевност значи писати у складу са постојећим обрасцима [...]. Исто тако стварање књижевности значи и кршење и превазилажење постојећих конвенција. Књижевност је институција која живи од тога што открива и критикује властита ограничења, тако што испитује другачије начине писања. Књижевност је истовремено назив за нешто сасвим конвенционално [...] али и нешто потпуно ново, рушилачко, када се читаоци морају изборити за барем неко значење“ (Kaler, 2009: 53).

Књижевност је, дакле, институција која, у континуитету, превазилази саму себе (што, додуше, чини и филозофија). Нешто у овом маниру написао је и Светозар Петровић (1931-2005), наглашавајући да је ограничење у виду књижевних конвенција „често било извор нових облика, а тешкоћа [...] дала је пјесницима подстрек за њихове најсретније изразе“ (Petrović, 2009: 81). Слично је, у суштини, и са игром, јер су правила игре подложна променама.

*

Фридрих Шилер (1759-1805), немачки песник и филозоф, држао је да је игра, у суштини, порив који почива у основи уметничког стварања, док је Јохан Хојзинга (1872-1945), дански историчар, сматрао да је игра покретач стваралаштва не само у уметности, него и у култури, уопште (Riz, 2004: 335). Прихватимо ли Шилерову и Хојзингину перспективу, али и Сиоранову перспективу из које се уметничко стварање посматра као изражавање искуства – егзистенције, могли бисмо да поставимо да је, самим тим, *игра изражавање егзистенције*. У том смислу, Сиоран је швајцарском новинару и књижевнику, Жан-Франсоа Дивалу, 1979. године, рекао:

„...све што сам написао, написао сам због преке потребе, хтео сам да се ослободим стања које је за мене било неподношљиво. Дакле, ја сам сматрао, а и данас сматрам, чин писања једном врстом терапије. Ето то је дубоки смисао свега што сам написао. [...] Заиста, инсистирам на томе, то изгледа помало смешно, али то је истина. За мене је чин писања крајње спасоносан“ (Sioran, 2010з: 39).

„Не пишемо зато што имамо *нешто* да кажемо него зато што имамо *жељу* да нешто кажемо“ (Сиоран, 2000: 53).

Већ се из ове изјаве да приметити да је Сиорану књижевност – *прибежиште*; такорећи, прилика да се измести из свакодневице; прилика да створи одређено стање ствари. У томе, рекли бисмо, почива прва од сличности његовог поимања књижевности са Сутсовом концепцијом игре. Из ове изјаве се, такође, може извести још једна сличност са игром, а то је књижевност, процес књижевног стварања *активност* која ствара прилику за измештање из свакодневице – или неког нарочитог стања.

Приклонити се процесу књижевност стварања значи приклонити се уметности; приклонити се уметности значи заћи у сферу естетике, а естетика, неминовно, припада сфери филозофије. Стога, иза сваке естетике „стоји“ филозофија; иза сваког метода, књижевног поступка (како су га називали руски формалисти) „стоји“ теорија (в. Шутић, 2010: 6). Тако, иза Сиоранове форме фрагмената „стоји“ теорија – супротност његовом

схватању филозофије и књижевности, које смо поменули на почетку. (Подсетимо, у том духу, да је Леу Жилеу поверио: „...ја сам жртва сопствених идеја“.)

„Моја мисао се не ствара као процес, већ као резултат, остатак. То је оно што остаје после врења, отпаци, талог“ (Sioran, 2010и: 11).

„Ја не пишем с циљем да 'направим књигу' да би је људи читали. Не, пишем да се ослободим терета“ (Sioran, 2010а: 16).

„Никада не бих могао да напишем роман, нити нешто доживљено. [...] Могу да изразим само резултате“ (Sioran, 2010е: 143).

Јасно је, свакако, да се Сиоран противио систематској мисли и систему, али то је умногоме утицало на начин на који је приступао писању. Самим тим, могли бисмо да тврдимо да та одлика његовог приступа представља још једну која се слаже са Сутсовом концепцијом игре. Наиме, несистематичност кудикамо имплицира неформалност, а и једно и друго у спрези су са *неефикасношћу* – која је подразумевана у приступу игри, а непожељна у приступу послу.

Додаћемо да је Сиоран, свакако, поштовао правила која му је књижевност наметнула: поштовао је граматику и правопис румунског и француског језика, те и правилâ књижевне форме – опредељујући се за форму фрагмента и есеја. У складу с тим, полазило му је за руком и да „буде лиричан“, да лиризмом колико-толико из себе на хартију испусти патњу и, тиме, победи у *својој* игри. Међутим, поменута правила нису једина која је поштовао, јер књижевност је само један од сегмената друштва/културе. Стога, предуслов за поштовање књижевних правила је поштовање ширег контекста, што Сиоран и признаје.

„...ја сам део мноштва, тог лудила. Ја не могу другачије. Ја се такође возим метроом. Радим све што раде и остали“ (Sioran, 2010е: 130).

У смислу дистанцирања аутора приликом писања (рекли бисмо, као играча у игри) Џонатан Калер (2009: 36) је написао: „Ако је књижевност деконтекстуализован језик, одсечен од других функција и циљева, она је и сама један контекст који потпомаже или изазива посебну врсту пажње“. Стога, реч „својој“ у претходном пасусу наглашена је из простог разлога: наравно, не зато што је књижевно стваралаштво, најчешће, самачки подухват, већ због Сиоранове способности да се, пишући, дистанцира од „света и свега“; да се измести из свакодневног стања ствари, у оно створено за потребе игре. Када је Жан-Франсоа Дивал упитао Сиорана: „Објављивати

значи увући другога у игру?³ овај је одговорио: „Али ја не мислим на другога. Када пишем, не мислим ни на кога. [...] Када пишем, човечанство за мене не постоји. Уопште ме не интересује“ (Sioran, 2010з: 40).³

Наравно, настојао то аутор или не, дистанциран је од околине, од околности које нису у непосредној вези са његовим прегалаштвом. Међутим, иза Сиоранове дистанце стоји став за који сматрамо да је директно повезан са његовим стварањем – а тиме и схватањем стварања у терминима игре:

„Ја немам занимања, немам обавеза, могу да говорим у своје име, независан сам и немам доктрине коју бих предавао. Када пишем, не мислим на књигу која ће произаћи. Пишем за себе. И та неодговорност, морам то рећи, показала се као моја срећа. Нисам зависио ни од кога, барем сам у том погледу био слободан“ (Sioran, 2010г: 184).

Реч је, јасно је, поново о необавезаности, о независности, о неодговорности, које се, скупа, могу сврстати у схватање књижевности као игре. Притом, сматрамо да би нагласак требало ставити на Сиоранову *независност*. Наиме, иако Бернард Сутс то није помињао, *независност*, у извесном смислу, треба сврстати у предуслове играња игре, јер играње подразумева искорак из средине, из сопства. Не би ли се игра реализовала, средину и сопство, разуме се, треба супституисати – или их каналисати – у стање ствари које играчи, играјући игру, стварају. Уколико, пак, постоји зависност од средине, од сопства, то у питање доводи и сам статус игре, подрива га питањем игра ли се, уопште, игра или не.

*

³ Сиоранову тврдњу да, када приступи процесу писања, човечанство за њега „не постоји“, можемо посматрати и кроз призму *перформанса*. Наиме, Ролан Барт је држао да је књижевник, када пише, скриптор, који са личношћу књижевника није ни у каквој релацији, јер реч је о перформансу – о изведби или о *игри*, за коју нимало није релевантно *ко је* играч – скриптор, а самим тим, ни *ко је* аутор. Како је написао Холис Хјустон, „јаз између перформанса и мисли је забрињавајући“, јер перформанс је „представник деловања мисли, који је уздиже на ниво нове моћи“ (Huston, 1986: 99). Перформанс, дакле, није сама мисао, већ њен представник, њен калуп, којим је темељно обликована, преображена, *a priori* дистанцирана од изворног облика насталог у самом играчу, или скриптору, који је – како је Ролан Барт у многим навратима истицао – за читаоце, за посматраче перформанса, *недосегљив*.

Закључак рада бисмо, разумевања концепта књижевности као игре ради, могли да почнемо подсећањем на конкретно дело Џејмса Џојса (1882-1941), на роман *Финеганово бдење* (Јоусе, 1975), публикован 1939. године. Најпре, Финеганово бдење бисмо, такође, назвали настојањем да се књижевност схвати као игра, јер – с једне стране – Џојс је прихватио поједина правила, нпр. форму романа, док је – с друге стране – одбацио многа, укључујући и, у то време, (прећутно?) преферирање да текст буде претежно схватљив у терминима конвенционалне логике и језика, стварајући (наизглед?) конфузно стање ствари. То, у суштини, Џојсов рад радикално разликује од рада бројних његових савременика, те и, данас, његово дело релевантним за проучаваоце књижевности, јер је показао да се дело може назвати књижевним, чак и ако се одупире књижевним конвенцијама и правилима – како писања, тако и интерпретације.

Емил Сиоран је, за разлику од Џојса, робовао конвенцијама – кад је о конвенционалној логици и језику реч. У младости је писао на румунском језику, а деценију по пресељењу у Париз, на француском језику. Робовао је потреби да се дистанцира од човечанства и свега људског, прилично је порицао конвенције, али робовао је и противречностима. Његове књиге номиноване су за бројне награде, неке и јесу награђене, премда је аутор порицао значење и вредност награда. Предавао је филозофију у једној средњој школи, у Румунији, а порицао је професионално бављење филозофијом; бавио се књижевношћу, све време се на њој искаљујући – и њоме искаљујући жуч и патњу накупљену у себи. Међутим, слично свом ирском колеги књижевнику, Сиоран се, током целог живота, поигравао процесом писања – поигравао се књижевношћу, јер:

- (1) његови фрагменти су фрагменти, афоризми, само *наизглед*, јер суштински су „талог“ размишљања о различитим проблемима те, неретко, нису у складу са конвенцијама о афоризмима и сл;
- (2) његова књижевност није настала у контексту рада – нпр. обавезе према издавачкој кући која је објавила дело – већ *нерада*: необавезно, неформално, неефикасно, несистематично;
- (3) његов „лиризам патње“ се, заправо, да свести на изражавање филозофских (онтолошких, метафизичких, филозофско-антрополошких и др.) идеја књижевним језиком, ради растерећења, привременог ослобођења од одређених непријатних *душевних стања*, у најширем смислу, чиме је – у терминима игре – јасно да правила *изван* игре могу утицати на правила игре;
- (4) коначно, његов процес писања је, нужно, од њега захтевао одступање од стварности и ступање у стање ствари произведено

самим писањем, за шта је, за њега, предуслов био одсуство било какве зависности и одговорности.

Сираново стваралаштво и филозофија, *теорија* која иза његове књижевности стоји су, у том смислу, прави пример да је уметност, како је сматрао Милан Радуловић (2012: 25), „покушај да се људска природа не само покаже, [...], него и да се мисли, да се спозна, да се разреши, да се понуди неко виђење и одговори на питања која људска природа и егзистенција постављају саме себи“, па и у терминима теорије игре – и самом игром.

Литература

- Радуловић, М. (2012). *Самосвест форме. Нацрт за теорију персоналистичке књижевне критике*. Београд: Институт за књижевност и уметност; Источно Сарајево: Православни богословски факултет.
- Сиоран, Е. (2000). *Черечење*. Превео Миодраг Шупут. Београд: Миодраг Шупут.
- Сиоран, Е. (2001). *Крик безнађа*. Изабрао и превео с румунског Петру Крду. Подгорица: Октоих.
- Шутић, М. (2010). *Трагање за методом*. Београд: Службени гласник.
- Вуџинска, А; Павел, М. (2009). *Књижевне теорије XX века*. Београд: Службени гласник.
- Huston, H. (1986). „The Performance/Thought of Roland Barthes“. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, Fall, 99-115.
- Јојсе, Ј. (1975). *Finnegan's wake*. London: Faber and Faber.
- Калер, Дž. (2009). *Теорија књижевности. Sasvim kratak uvod*. Sa engleskog превео Драган Илић. Београд: Службени гласник.
- Петровић, С. (2009). *Наука о књижевности: изабрани списи*. Приредио Зденко Лешић. Београд: Службени гласник.
- Riz, V. (2004). *Rečnik filozofija i religija: istočna i zapadna misao*. Preveli sa engleskog: Jovan Babić, Ivan Vuković, Mašan Bogdanovski (et. al.). Београд: Dereta, 942-943.
- Sioran, E. M. (2004). *Kratak pregled raspadanja*. Београд: Tisa; Београд: Zuhra.
- Sioran, E. (2010a). „Razgovor sa Fernandom Savaterom“. U *Sioran: razgovori*. Sa španskog превео Габријел Јакулји. Београд: Dereta, 13-23.
- Sioran, E. (2010b). „Razgovor sa Luisom Horhe Halfenom“. U *Sioran: razgovori*. Sa španskog превео Габријел Јакулји. Београд: Dereta, 77-87.

- Sioran, E. (2010в). „Razgovor sa Leom Verđine“. U *Sioran: razgovori*. Sa italijanskog preveo Źan-Pol Manganaro. Beograd: Dereta, 101-110.
- Sioran, E. (2010г). „Razgovor sa Georgom Karpatom Fokeom“. U *Sioran: razgovori*. Sa italijanskog preveo Źan Lone. Beograd: Dereta, 177-186.
- Sioran, E. (2010д). „Razgovor sa Brankom Bogavac Lekont“. U *Sioran: razgovori*. Sa italijanskog preveo Źan-Pol Manganaro. Beograd: Dereta, 187-204.
- Sioran, E. (2010ђ). „Razgovor sa Leom Źileom“. U *Sioran: razgovori*. Beograd: Dereta, 49-75.
- Sioran, E. (2010е). „Razgovor sa Fricom J. Radacom“. U *Sioran: razgovori*. Sa italijanskog preveo Źan Lone. Beograd: Dereta, 129-144.
- Sioran, E. (2010ж). „Razgovor sa Ester Seligson“. U *Sioran: razgovori*. Sa Źpanskog preveo Gabriel Iakulji. Beograd: Dereta, 123-127.
- Sioran, E. (2010з). „Razgovor sa Źan-Fransoa Divalom“. U *Sioran: razgovori*. Sa Źpanskog preveo Gabriel Iakulji. Beograd: Dereta, 33-48.
- Sioran, E. (2010и). „Razgovor sa Fransoa Bondijem“. U *Sioran: razgovori*. Sa Źpanskog preveo Gabriel Iakulji. Beograd: Dereta, 5-11.
- Suits, B. (1967). „What Is a Game?“. *Philosophy of Science*, 34 (2), 148-156.
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, life and utopia*. Toronto: Buffalo; University of Toronto Press.
- Vajld, O. (2013). „Predgovor“. U *Slika Dorijana Greja*. Beograd: Vulkan izdavaŹtvo, 5-6.
- VitgenŹtajn, L. (2007). *Listići*. Sa nemačkog preveo BoŹidar Zec. Beograd: Fedon.

Boban Trifunović

EMIL CIORAN: A GAME OF LYRISM AND SUFFERING

Abstract: By publishing his first book, *Pe culmile disperării* (literally *On the Summits of Despair*, 1934), Emil Cioran (1911-1995) clearly showed that the literary definition of his writing will be a problem, as well as the definition of himself, as an author. Namely, the question arises whether Cioran's works belong to philosophy or to literature; whether he, himself, is a philosopher or a writer. In his interviews, he denied any definitions of his writing and himself. In essence, the form of his writings (essays and fragments) does not resemble philosophical treatises, although the content is mostly philosophical. His writing is utterly poetic, though it is devoted to the topics of philosophy, philosophical anthropology and theology. In this paper, this will lead us to investigate his playing with segments taken both from philosophy and literature, where the ultimate goal is the publication of the work. We will, also, show that Cioran's approach towards writing, that is the concept of lyrical suffering, can be identified with the approach towards the study of game. According to the concept of Bernard Suits (1925-2007), given in his work titled "What is a Game?" (1967), we should bear in mind that games, mostly, tend to transfer the players from the sphere of everyday life to its own sphere; a sphere in which the player steps out of themselves – out of their Self.

Keywords: Emil Cioran, lyrism of suffering, game theory, literature, philosophy.

Milica M. Vitaz

University of Belgrade, Faculty of Philology
English Language and Literature Department
milicavitaz@gmail.com

GAMES WE TEACH BY

Abstract: Educational or didactic games, also sometimes referred to as ludic activities, have been part of the teaching and learning processes for a long time now. They have earned their rightful place in foreign language teaching and learning as well. The advantages of using games with your students are numerous. They are engaging, entertaining, motivating, funny, and above all useful as learning tools. However, if not used properly, games can be detrimental to the teaching and learning process. This paper contains a discussion concerning the advantages and disadvantages of using educational games in foreign language teaching, as well as descriptions of the games presented at the 8th International Conference on Language and Literary Studies entitled *Language, Literature, Play and Games*, held at the Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University in Belgrade. Each game description is followed by a comment on how adaptable each game is to different levels, ages, skills, learning environments, etc. The aim of the paper is to introduce several specific games to language teachers, but not only that. More importantly, we wish to provide teachers with a useful tool which could help them evaluate any other educational games they might decide to use in their classroom.

Keywords: educational games, advantages, disadvantages, learner types, discussion.

Introduction

Educational games (sometimes also referred to as didactic games or ludic activities) have been part of the teaching and learning processes since the time of Plato. Many authors (philosophers, psychologists, anthropologists, educators, etc.) have tried to define these games, categorise them and explore their didactic potential. Games have also been present in foreign language teaching for a very long time, becoming dominant with the birth of the communicative approach in the 1970s. Even though they were primarily used with young learners, in recent years, people's awareness of their educational value has increased, and they are being used with all ages, levels and learning

preferences. In the modern day and age, a teacher needs quick and simple recipes to make good use of the often short time he/she has with the students. Educational games fall under that category. The benefits of using games are numerous. However, there are a couple of drawbacks as well. In this paper we will briefly talk about the pros and cons of using games in foreign language teaching. Then we will describe four games which were used for the workshop organized during the *Language, Literature, Play and Games* conference at the Alfa BK University. After the description of each game there will be a discussion concerning how the game could be changed to suit the different needs of your students.

The benefits of using educational games in foreign language teaching

When enumerating the benefits of educational games, we could start with the most obvious one: they are fun. Many authors agree that games are fun (Lengeling & Malacher, 1997; Case, 2008; Uberman, 1998; Greiner, 2010: 9; Wang, 2010: 131). When activities are fun they tend to be more memorable, says Case (2008).

Games help students relax. During a game the atmosphere in the classroom changes and becomes less formal, which makes the students more relaxed (Lee, 1986: 1). Students are less anxious, and this makes them acquire a language more easily (Richard-Amato, 1988: 147; Dalton, 2005: 3; Yu, 2005: 3). Some authors also consider them to be a welcome break in the learning process (Susser, 1979: 57; Lee, 1995).

Most, but not all games, are played in such a way that students need to cooperate and communicate with each other. This is another benefit of their usage: cooperation (Lee, 1986: 1; Millis, 2005: 5–7; Yu, 2005; Steinberg, 2009: x; Wang, 2010: 131–132). When working in pairs or groups students tend to feel more motivated to do well in order not to let down the members of their team (Case, 2008). Games also bring teachers and students closer together (Carrier, 1985: 6).

One of the main factors in undertaking any task is motivation. It is the same with language learning. Rieber (2001: 2) considers games to be the main connection between cognition and motivation. A while back, in 1907, Johnson observed that playing games is very hard and tiring, and that more energy is spent on such activities than doing some arduous work, but if we were to substitute that work with play, then an honest interest in the task would triumph over strain (Johnson, 1907: ix).

Another advantage of using games with your students is that the roles both teachers and students have in the classroom change (Greiner, 2010: 23–26,

28). Teachers become observers, judges, consultants, etc. Similar roles are given to students as well.

Last but not least, if we are to move beyond language learning, we have to admit that there are other benefits to using games, such as: helping students focus (Klippel, 1980: 405), teaching them self-discipline and rule-abiding (Antonaros & Couri, 2003: 6), strategizing (Pasovic Petrovic, 2014: 11–12) and teaching them how to learn in general (Greiner, 2010: 29).

The drawbacks of using educational games in foreign language teaching

Although the benefits outweigh the drawbacks, if we are to be honest, we have to admit that there are some downsides to using educational games. Discipline is on top of this list. Greiner (2010: 59–60) says that games can be noisy, but that there are also those games which require students to be quiet, and that noise is often a signal to the teacher that students are enjoying the game. Some other problems are class size, students using their mother tongue, and the lack of time (Greiner, 2010: 58–62). Simpson (2015) observes that adult students who are used to a more traditional way of learning might find the games as useful, especially if they are beginners at language learning. Spalkova (2007) warns us against games taking over a class. They should not be used excessively and without a good reason, other authors also agree (Simpson, 2011; Cervantes, 2009: 25). Getting all the necessary materials and preparing everything for a game can be both time-consuming and costly (Cervantes, 2009: 25).

All in all, it is good to be aware of all the pros and cons when choosing what to do with your students in class. Even though they are not without their setbacks, we believe that the benefits of using games in teaching outweigh their shortcomings.

The games

In this section we describe the four games presented at the *Language, Literature, Play and Games* conference held at the Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University, in Belgrade. Each description includes the time needed for playing the game and the language focus of the game. These games have been collected over the years at various ELT workshops, seminars and conferences. The descriptions are followed by a short discussion on the macro skills (reading, writing, speaking and listening) and micro skills (grammar, vocabulary and pronunciation) as well as some learner characteristics and external factors (age, level, learning style and teaching environment).

My pictures

Time: around 20 minutes

Language focus: speaking and grammar (Past Simple and Continuous)

This game requires a bit of home preparation on the part of the teacher, but it is highly enjoyable. One downside is that it is best to have a projector and a computer in the classroom, but nowadays, more and more classrooms are well equipped so this is not necessarily a problem. The teacher should choose 10 interesting pictures from the Internet. If the activity needs to be longer then choose more pictures, and the other way around. Your students are going to pretend that these are their own pictures, and you might want to have this in mind when choosing. Below are a couple of pictures to serve as an example.



Fig 1. https://www.google.com/searchpeople_sneezing



Fig. 2. <https://resources.realestate.co.jp/wp-content/uploads/2016/01/Messy-Room-in-Japan.jpg>

When you have the pictures, you need to make a Power Point presentation which consists just of the chosen pictures, one picture per slide. And, most importantly, you need to time the presentation so that the slides change every 20 seconds. Then, make another presentation which is exactly the same as the first one, the only difference being that the pictures change every 10 seconds. Give the two presentations names which make it clear how quickly the slides change. This will make things easier for you during the game.

Students are supposed to work in pairs (this is important because we wish to maximize student talking time). If there is an odd number of students in class, the suggestion is for the teacher to work in a pair with one student. This is possible and acceptable because there is no teacher monitoring needed once the activity starts. Once put in pairs the students need to decide who will talk first. You can help them by saying: the student who has longer hair gets to talk first. Then you explain that they will see some pictures, and that they need to pretend those are their own pictures and they need to tell their pair about the pictures, explain to them what is going on in the picture. Tell them that after the first picture disappears, and the second one shows up, the other person (the one with shorter hair) does the same thing, and then when another picture appears they switch again. Finally, you start the presentation and enjoy the enthusiasm and the

laughter. You might want to dim the lights in the classroom a bit, if possible, as this makes the pictures more visible and the atmosphere fascinating. When they finish the first round of talking, tell them you are going to repeat everything, and that they are required to do the same thing they did before, talk about the same pictures as they change, but this time the changes are going to be faster. Then you play the second presentation, the one where pictures swap every 10 seconds. After they finish, feel free to go slowly through the pictures and ask the student to tell you what they had said to their pairs. By this time, they will have exercised their stories twice in an engaging and fun way.

My pictures – discussion

In terms of skills, this game focuses on speaking. However, while one of the students is speaking, the other one is listening intently, because the content is usually funny. A quick follow up, like telling your students: “Please, take a couple of minutes to write down the best and funniest picture description your pair has given you,” turns this into a writing activity. And posting those notes they make around the classroom for everyone to read would make it a reading activity. The picture content is a fruitful playground for grammar and vocabulary. By choosing different pictures you make choices in terms of vocabulary (e.g. pictures of food, or different places, activities). The grammar focus of this game are past tenses, but you can also discuss with your students the use of present tenses to make past events more vivid, and asking them to do so when they describe the pictures. After the activity is over you could ask them to report on what their pairs have said, making reported speech to focus of the game as well. As for pronunciation, if there are some words you wish them to practice, then again the choice of objects or notions in the pictures themselves is significant. When they speak, they always practice sentence intonation.

As for learner characteristics, this exercise is useful and fun for younger students as well as adults. The choice of pictures is determined by the age of students. We believe that even very young learners could benefit from this exercise. They could, for example, just name the object in the pictures, taking turns, and doing it more and more quickly each time. The same rule applies to the notion of language knowledge. When it comes to learning styles, this game favours the auditory and visual types of students. However, it would not take a lot of effort to make it more kinaesthetic. The students could be asked to switch places after they finish talking for the first time. The teaching environment, i.e. the classroom, has to be equipped with a computer and a projector. This is the best option for the game to work. If this is not the case, then there are some options the teacher might consider, like making sets of pictures in advance

(printing them) and then tell the students to flip the next picture after some time has passed, i.e. 20 seconds for the first round and 10 for the second.

Memory game

Time: around 15 minutes

Language focus: vocabulary and grammar (continuous tenses)

This is a very quick and easy game to play, yet very useful. The teacher needs to find a picture with a lot of detail in it (an example is below).



Fig. 3.

<https://coopersedgesch2020.files.wordpress.com/2015/06/87fd112b75d3b19a157a314b4a81ded9.jpg>

If a computer and a projector are available, then use them. Instead, you could print the picture and make several copies (depending on how many groups of students you have). It is good to put your copies in separate plastic folders so they can be reused.

Put students into groups. You can use smaller groups of three or four, or larger groups up to six or seven students. The exercise is really good for large classes. Tell them they will not be allowed to use a pen and paper, as this is considered cheating. They will see a picture for 10 seconds (or more, if you want) and they are supposed to remember as many details as they can. If you want the exercise to focus more on grammar, ask them to try and remember as many

actions as they can. Show them the picture (on a screen or give them the handout) and remove it after the agreed time has passed. Then tell them to work with others in their group and write down all that they remember. When everyone is done, check which group has the longest list of remembered actions/details from the picture. This can be done in the form of an auction (e.g. “You have 10 things on your list. Anyone with more than 10?”). Those who have the longest list get to read it, and the others listen to see if they agree. Tell them that once the reading starts they are not allowed to add things to their lists. If those who read have made any mistakes (as determined by the rest of the class, or by one student who can be chosen to be a judge and be the only one who sees the picture), then the group with the longest list after them reads. The winners are those students who have the longest list with no mistakes about the picture.

Memory game – discussion

It is obvious that all four macro skills are practiced during this game. First, writing down the notions from the picture practices writing. Since usually one person in the group writes those down, the teacher can choose to ask all of them to write to maximize the writing practice, or maybe ask one of the students from each group who has some problems with writing or spelling to do this. Speaking and reading are done when the students check what’s on their lists. When students negotiate who is right or wrong, more speaking takes place. Also, students are intently listening to what their opponents are saying because it is in their interest to notice their mistakes. As for the micro skills, it is mentioned in the description of the game how we can vary the grammar and vocabulary content. For example, the picture provided here is suitable for vacation vocabulary.

This game, similar to the previous one, includes pictures, and the choice of pictures reflects the age and level of your students. As before, if the equipment in the classroom is not available, prepare the materials in advance, and reuse them. Visual and auditory student types are going to enjoy the exercise. Making it engaging for the kinaesthetic type of student might be a bit of a challenge, but you could ask some of your students (whom you know to be kinaesthetic learners) to maybe mime some of the actions they remembered from the picture.

Charades

Time: around 20 minutes

Language focus: vocabulary (mainly revision)

Unlike the two previous games, this one is tailor-made for kinaesthetic students. It is also a well-known party game, so the majority of your students will be familiar with the rules. Here is how it can be used for language learning.

The teacher needs to do very little preparation for this one. Use separate pieces of paper to write down words and phrases you wish to revise with your students. Around 10 words or phrases is acceptable. To make the game longer use more, and vice versa. In class, one person, we usually pick someone who knows the language well, takes part in the first round of charades. Ask them to take one piece of paper at a time, and try to explain to the rest of the students the words or phrases on this piece of paper. They are not allowed to use the words on the paper. Time them, and then write the time on the board. Next, ask another student to do the same, with the same set of papers, i.e. the same list of words, only this time they can say just one word, and the others need to guess what it is. Tell them that their goal is to be quicker than the first time around. Time them again, and write the score on the board. Another student is supposed to mime the words/phrases for the third round of the game. Again, time them and see if they are getting quicker than before. And finally, the fourth person has to draw the words/phrases, and others have to guess. Although the rounds are getting more difficult, using the same words for each round enables students to play well, revise a lot and gain self-confidence. You could offer a reward if each round of the game is completed more quickly than the previous one (e.g. no homework).

Charades – discussion

In terms of language skills, this game is best used for vocabulary revision. It might be changed in a way to practice some tenses (maybe the continuous ones). Listening and speaking are exercised actively throughout the game. Maybe, at the end, the teacher could ask the students to write down all the words/phrases used in the game, and then check their lists with a partner. This way some reading and writing would be practiced as well. Admittedly, as the rounds of the game switch, there is less and less speaking, but only on the part of the one student giving the explanations or miming and drawing. Meanwhile, the whole class is repeating the words, and practicing their pronunciation as well.

As was mentioned above, this game is especially kinaesthetically engaging, as well as being auditory and visual. To maximize the student involvement, make more sets of papers with words and phrases on them, and let your students play in smaller groups. Compared to the activities described previously, this one is very easily set up and does not require use of any special equipment.

Mad Libs

Time: around 10 minutes

Language focus: reading, writing, grammar (parts of speech) and vocabulary

This game is a famous family fun activity, usually played while travelling somewhere. Since it is a language game to begin with, it can be used in a language classroom without any special modification.

The books with different texts which are used for this game are numerous (see <http://www.madlibs.com/books/>). Likewise, the teacher can make his/her own text to suit the students. Once the format is known, the options are limitless, and the outcome is always amazing and humorous. Here is how the game is played. One person (could be one student from a pair, or the teacher playing with the whole class) asks for specific parts of speech (e.g. noun, -ing verb, etc.), as required by the text he/she sees but the rest don't. Below is a sample text of the game played during the workshop.

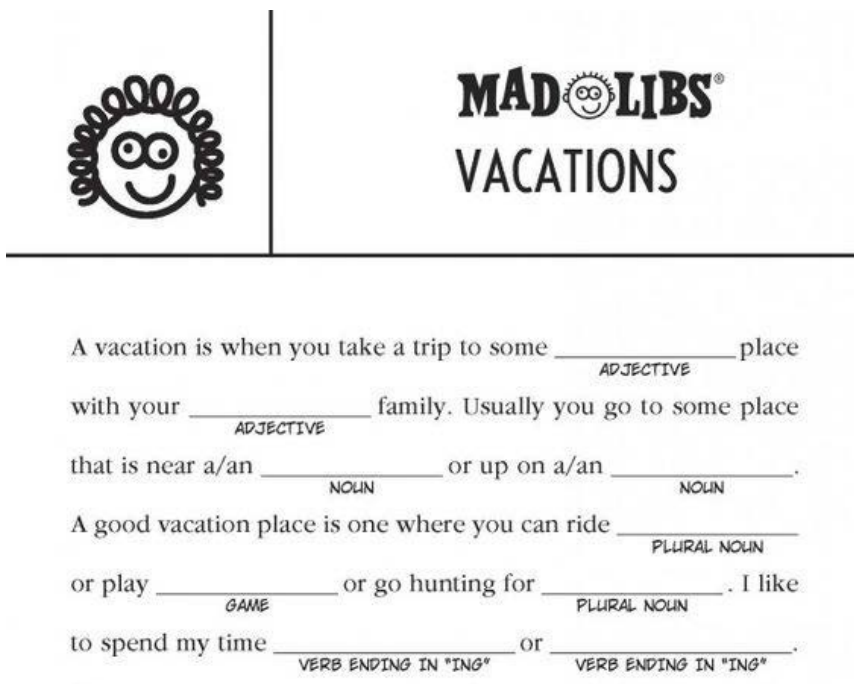


Fig. 4.

After filling out all the gaps, the students read their story. There could be a contest and the whole class could be asked to pick the best story.

Mad Libs – discussion

All four macro skills are practised during this game, although the focus is put on reading and writing, and less on speaking. Listening is again present and since the task is funny and engaging, it is not difficult to get the students to listen to other people's stories. When reading the story, students practise pronunciation. Grammar is practised in terms of revising different parts of speech, and vocabulary can easily be varied depending on what it is that the students were doing in their lessons.

Like most other games, this one is not likely to make your students move, but if you feel like they are getting antsy, ask them to go around the class and read or listen to other people's stories. The activity is beneficial to the auditory-oriented students. And to make it more visual, the teacher could ask the students to draw one scene from the story at the end of the exercise.

Finally, the game is very easily set up and executed. Once your students get the hang of it, you can play it with different texts many times. You could even get them to make their own Mad Lib texts for their classmates.

We believe that the abovementioned games are useful for several reasons. First, they are all extremely fun and engaging, both for the teacher and the students. Motivation can be problematic for everyone in the classroom, so using games from time to time will most definitely help. Second, these games, as well as many others, help students engage their senses, move and be creative. Next, they are not tricky to set up and execute. The ones that require more time and effort the first time they are played are easily reusable. Then, although they usually practice one of the language skills, they can quickly be adapted to different language content. Last but not least, they have proven to be most helpful in the process of acquiring a foreign language, especially with revising language units in a stimulating fashion.

Conclusion

In this paper we discussed the pros and cons of using games in foreign language teaching. On one hand, they are engaging, motivating, fun and funny, they promote cooperation, communication and help both teachers and students be creative. Most importantly, they are useful learning tools. On the other hand, they should be used with caution and care, always having in mind specific learning goals they carry. Finally, in the descriptions provided here we have tried to prove

that educational games contain more benefits than flaws, concerning the language skills practiced, the levels, age, interests and learning styles.

All in all, as is the case with any teaching method, a teacher must reflect on its benefits and drawbacks and then decide to which extent he/she should use it in the learning process. Not all games are suitable for the content learned or entertaining to all students. However, it is the job of the teacher to expose the students to these kinds of activities, and to analyse the pros and cons of each game. Some of the means of this analysis have been mentioned in this paper. Ultimately, and ideally, in the end a teacher will have his/her own set of games which are both useful and fun for everyone involved in the learning process.

References

- Antonaros, S. & Couri, L. (2003). *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants & Games*. London: Express Publishing.
- Carrier, M. & the Centre for British Teachers. (1985). *Take 5. Games and Activities for the Language Learners*. Great Briton: Nelson and Sons Ltd.
- Case, A. (2008). Games in adult ESL: Why does my teacher use games in an adult class? [online] Retrieved September 13th, 2019 from <http://www.usingenglish.com/articles/games-in-adult-esl.html>
- Cervantes, P. E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, 3. (20-38).
- Dalton, E. (2005). Language Learning Games: Why, When, and How. [online] Retrieved September 13th, 2019 from <http://gaeacoop.org/dalton/publications/LanguageGames.pdf>
- Greiner, M. U. (2010). *The Effective Use of Games in the German as a Foreign Language (GFL) Classroom*. Part of an MA Thesis. Graduate College of Bowling, Green State University.
- Johnson, G. E. (1907). *Education by Plays and Games*. Boston: Ginn and Company.
- Klippel, F. (1980). Games with Aims: Classification and Adaptation of Foreign Language Teaching Games. *Proceedings of the 11th ISAGA Conference*. Geneva, Switzerland. (400-415).
- Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35. [online] Retrieved September 14th, 2019 from <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm>

- Lee, W. R. (1986). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Lengeling, M. M. & Malarcher, C. (1997). Index Cards: A Natural Resource for Teachers. [online] Retrieved September 13th, 2019 from <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p42.htm>
- Millis, B. J. (2005). The Educational Value of Cooperative Games. *International Association for the Study of Cooperation in Education Newsletter*, Volume 24, Number 3. (5-7).
- Pasovic Petrovic, E. (2014). Games in the Language Classroom – To Play is to Learn. [online] Retrieved September 14th, 2019 from <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/17961/Ema%20EX%202014%20PDF.pdf?sequence=2>
- Richard-Amato, P. A. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York & London: Longman.
- Rieber, L. P. (2001). Designing learning environments that excite serious play. Paper presented at the annual meeting of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Melbourne, Australia.
- Simpson, A. (2011). Why Use Games in the Language Classroom? *Humanising Language Teaching*. 13/2. [online] Retrieved September 15th, 2019 from <http://www.hltmag.co.uk/apr11/mart02.htm>
- Simpson, A. (2015). *Using Games in the Language Classroom*. E-book published by Smashwords. [online] Retrieved September 15th, 2019 from <http://research.sabanciuniv.edu/26774/1/using-games-in-the-language-classroom.pdf>
- Spalkova, K. (2007). The Use of Games for Vocabulary Representation and Revision to Young Learners. [online] Retrieved September 15th, 2019 from http://is.muni.cz/th/135435/pedf_b/BP-text.pdf?lang=en
- Steinberg, J. (2009). *Games Language People Play*. Ontario: Pippin Publishing.
- Susser, B. (1979). The Noisy Way: Teaching English with Games. *JALT Journal*, Volume 1. (57-70).
- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *Forum*, 36(1). (20-27). [online] Retrieved September 13th, 2019 from <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no1/p20.htm>
- Wang, Y. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, Vol. 7, No. 1. (126-142).

Yu, S. (2005). *The Effects of Games on the Acquisition of some Grammatical Features of L2 German on Students' Motivation and on Classroom Atmosphere*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirement of the degree of Doctor of Education. School of Trescowthick, Faculty of Education, Australia.

Milica M. Vitaz
IGRE NAŠE NASUŠNE

Rezime: Edukativne igre ili didaktičke igre, koje se nekada nazivaju i ludičkim aktivnostima, već dugo su deo procesa predavanja i učenja. Imaju svoje zaslužno mesto i u oblasti nastave stranog jezika. Prednosti njihovog korišćenja sa učenicima su brojne. One su zanimljive, zabavne, motivišu đake, smešne su, i povrh svega dobre su za učenje stranog jezika. Ali, ukoliko se ne koriste pravilno, mogu imati štetan uticaj na proces učenja. U ovom radu nalazi se diskusija vezana za prednosti i mane korišćenja obrazovnih igara u nastavi stranog jezika, kao i opis igara prezentovanih tokom 8. međunarodne konferencije o izučavanju jezika i književnosti pod nazivom *Jezik, književnost i igra*, koja je održana na Fakultetu za strane jezike Alfa BK Univerziteta u Beogradu. Svaki opis igre prati komentar o tome kako se igra može prilagoditi različitim nivoima znanja, uzrastima, veštinama, sredini u kojoj se učenje odvija, itd. Cilj ovog rada je da se nekoliko određenih igara predstavi nastavnicima jezika, ali ne samo to. Još važnije od toga, naša želja je da obezbedimo jednu vrstu korisne alatke nastavnicima, alatke koja bi mogla da im pomogne da ocene bilo koje druge edukativne igre koje bi možda poželeli da koriste u svom radu.

Ključne reči: obrazovne igre, prednosti, mane, tipovi učenika, diskusija.

Кристина К. Варцаковић
Филолошки факултет у Београду
Одсек англистика
shiri_81@yahoo.com

ИГРА КАО ГЛАВНА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Циљ овог рада је да пружи објашњења и прикаже различите начине употребе игре и концепта игре у процесу учења страног језика, у овом случају енглеског језика, у веома раном узрасту дјеце, од предшколског узраста до предметне наставе. Игра и играње дефинишу доба невиности. Док играње имплицира спонтаност и односи се на специфично расположење створено дјечијим инстинктом, игра значи конвенцију и потиче из воље знања о свијету. То подразумијева комуникацију са стварним свијетом који се транспонује у фиктивни свет користећи правила која су прихватили играчи. Дидактички циљеви оваквих часова енглеског језика јесу да се кроз експеримент, кроз игру, на практичан, креативан и занимљив начин уче нове ствари, усваја вокабулар и практикује конверзација. Дјеца се кроз игру стимулишу да користе сва своја чула у процесу учења. Игра у настави јесте активна метода, јер је пажња концентрисана на дијете. Наставна игра се може користити као метода и начин организације активности са предшколским и школским узрастом за све предмете из наставног курикулума. Завршетак игре је тренутак када постоји коначна оцјена нивоа остварења наставних задатака, поштивања правила и групног и индивидуалног понашања дјеце.

Кључне ријечи: игра, играње, енглески језик, експеримент, комуникација.

Увод

На развој мотивације за учење је могуће и потребно утицати, а најзначајнија улога у томе припада школи, односно наставницима у процесу наставе. Степен развијености мотивације за учење јесте један од најбитнијих критеријума за оцјењивање ефикасности рада и наставника и ученика. Успостављање и развој унутрашње мотивације за школско учење је оправдано сматрати значајним циљем наставног процеса, а основни

*ИГРА КАО ГЛАВНА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ
ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА*

разлози за то су садржани у пожељним образовно-васпитним ефектима које, под одређеним условима, може да има развијена интринсична мотивација како за самог ученика, тако и за ефикасност обучавања, па и за ширу друштвену заједницу (Марентич-Пожарник, 1978; Палекчић, 1985; Требјешанин, 1986; Савић, 1994).

Предмет истраживања овог рада је утицај игре, као мотивационо најјачег оруђа наставника, на наставу енглеског језика за ученике млађег школског узраста. Игра је један од првих начина учења, који омогућава нове спознаје кроз властито искуство. У наставном процесу у вишим разредима основне школе и средњим школама нема мјеста игри, али је у нижим разредима основне школе игра доминантан начин спознаје и учења. Ово поготово долази до изражаја у настави страног језика када ученици нису још увијек довољно савладали граматику матерњег језика, а већ крећу са учењем вокабулара и правила читања и писања у страном језику.

Интерес за игру је присутан код дјеце од раног раздобља живота и то је активност у којој дијете нема потешкоћа са концентрацијом, самосталношћу те гдје се развија креативно. Наставник мора искористити интерес ученика за игру и усмјерити га ка усвајању нових садржаја. Знања и вјештине се могу усвајати кроз игре и разне симулације, које ће наставник припремити и примјенити на својим часовима. Квалитет васпитања и образовања првенствено зависи о знању, способностима и вјештинама те ставовима наставника – да се сваки дан носе са сложеним проблемима одрастања и развоја дјеце и младих, да осмишљавају ефикасне начине учења, да вјерују у успјех сваког ученика, те да су дубоко свјесни својих професионалних дужности и одговорности, јер су обвезни свакодневно доносити одлуке.

Реално планирање наставне јединице подразумијева знање и свијест наставника да све што се испланира као наставна јединица код ученика не иде у запамћивање (процесирање из краткорочног у дугорочно памћење), него остаје на нивоу присјећања. Сва дјеца имају урођену мотивацију за учење. Научно је доказано да је учење кроз игру изузетно ефикасно јер, како психолози објашњавају, на тај начин дјеца себи чине логичним свет који их окружује и лакше се присјећају чињеница везаних за игру. Овај концепт је на Далеком истоку одавно заживио те чак постао и дио званичног едукативног система гдје се на примјер дрвене дидактичке слагалице користе како би анимирале, али и како би подстакле дјецу да што самосталније размишљају.

Наш образовни модел се углавном састоји из три дјела: оцјењивање, поучавање и понављање. Спојити сва три дјела у једну игру представља

изазов за сваког наставника, али и осјећај задовољства када се јасно увиди да је знање усвојено и повезано са претходним.

Игра има велики утицај на когнитиван развој дјетета, односно утиче на развој памћења, перцепције и креативности. Кроз игру са вршњацима дијете мијења своје понашање. Усваја понашања других вршњака како би се уклопило у друштво. „Дијете у игри активно ангажује све своје могућности, те са задивљујућом сигурношћу проналази оне игре које антиципирају његов психички и физички развој. Игра је значајна појава у миљеу одрастања. Као слојевита дјечја творевина, она носи поруке о себи као продукту; као екстернализација дјечјих могућности носи поруке о развоју психичких функција; као дио дјечје субкултуре носи поруке о начину одрастања и дјетињству.“ (Дуран, 2003)

Игра у настави и њен утицај на учење

Успјешност наставе је у директној вези са активношћу ученика. Када наставник успије да активира ученике и заинтересује их за наставно градиво онда је његов посао успјешан. Зато настава треба бити иновативна и креативна, јер ако ученик активно учествује на часу лакше ће запамтити и савладати градиво. Досада је главни проблем данашњих школа јер се предавање своди на традиционално преношење информација са наставника на ученике и то најчешће коришћењем фронталног облика наставе. Ученицима је досадно сједити у клупи и слушати професора цијели школски час како монотono и једнолично предаје лекцију. Игра у настави подстиче код ђака вољу за учењем. Ученицима је потребна таква активност на часу која ће их заинтересовати, поготово ако се ради о предмету или градиву које их не занима. Зато наставник треба бити креативан и учинити наставу занимљивом, а то се најбоље може учинити кроз игру. „Учење не мора бити супротно игри, иако некада јесте, и то зато што се учење у школи развијало као неприродна и стога присилна дјелатност, а не као природна и томе слободна, младом човјеку нужна активност. Дилема о односу игре и учења има смисла у садашњој школи. Али и у школи у којој ће доминирати природно учење, између игре и учења неће бити неке битне разлике.“ (Богнар, 1986)

„Када говоримо о односу игре и учења, мисли се онајприје на ефикасност игре у усвајању знања, те на трајност знања. Учење путем игре подједнако је ефикасно као и учење помоћу наставних листића. Знања стечена игром трајнија су од знања стечених радом на радним листићима.“ (Богнар, 1986)

*ИГРА КАО ГЛАВНА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ
ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА*

Неријетка је ситуација на часу да су ученици пасивни и да немају воље за учествовање у образовном процесу, а разлог томе најчешће лежи у наставником приступу часу. „Један од основних проблема наставе је слаба активност ученика. Одмах при доласку у школу дијете се настоји дисциплиновати и основни је захтјев да буде мирно, дакле неактивно, да углавном слуша и гледа што ради наставник, да не поставља питања, него да одговара на питања наставника, односно да до изнемоглости диже руку како би у току часа једанпут или двапут добило прилику да стварно одговори на питање. Настава у којој су ученици пасивни није ефикасна и послије неколика часова проведених у њој потребно је још неколико сати активног учења да би се савладали предвиђени наставни садржаји, јер познато је да без властите активности заправо и нема учења.“ (Богнар, 1986)

Садржај наставне игре можемо подјелити на четири дјела:

1. наставни задатак
2. правила игре
3. ставке / предмети игре
4. наставни материјал.

Свака наставна игра има најмање два правила:

- прво правило преводи наставни задатак у конкретан атрактиван задатак гдје се вјежба преноси у игру;
- друго правило има организациону улогу која одређује када одређена акција игре мора да започне или да се заустави, редослијед играча.

Методолошки гледано, наставна игра има сљедеће фазе:

1. увођење у игру: ‘хватање’ дјечије пажње, подизање мотивације;
2. презентација наставног материјала: од фронталног представљања до појашњења сваком ученику понаособ;
3. представљање наслова игре и њеног циља (референтни циљ) на једноставан начин за дјецу: наслов мора да сугерише садржај игре јер постаје лајтмотив у фазама игре;
4. објашњавање и приказивање правила игре: сукцесивно или истовремено према редослиједу и сложености правила;
5. постављање правила: да би се процјенио ниво разумијевања правила, од 2-3 ученика се тражи да их понове;
6. наставник игра игру: јасан, концизан, усмјерен на задатак и правила игре; доказивање / приказивање игре за повратну реакцију ученика;

7. дјеча играју игру користећи предмете игре према правилима;

8. игра се компликује, спроводи у фазама од лаких до сложених дијелова: свака фаза игре односи се на циљ понашања који се претвара у наставни задатак са одговарајућим стратегијама;

9. завршетак игре је тренутак када постоји коначна оцјена нивоа остварења наставних задатака, поштовање правила и групног и индивидуалног понашања ученика. На крају, постоје побједници, стимуланси / награде, а постоје и стимулативне повратне информације за оне који нису побиједили.

“Игру можемо дефинисати као активан однос дјетета према стварности, која постепено прераста у рад и друге активности одраслог човјека. Игра се манифестује кроз различите сензорне, физичке, мисаоне активности и активности изражавања. Другим ријечима, кориштење игре у настави значи, заправо, подстицање тих активности у наставном процесу. Одатле и претпоставка да је активност дјече у игри већа него у било каквом другом облику учења.“ (Богнар, 1986, 101)

Кориштене игре у настави енглеског језика и спроведено истраживање

У настави енглеског језика у нижим разредима основне школе се користе разне врсте анимација, пјесмица, прича и игара како би се побудило интересовање и подигла мотивација ученика за учењем. За примјену игре у настави су одговорни наставници, они морају знати коју ће игру користити у настави и одредити циљ који желе постићи примјеном те игре. Наставници игру требају прилагодити потребама, жељама, способностима и интересима дјече, а истовремено испунити тражене циљеве у наставном плану и програму. Игра мора бити занимљива и не смије предуго трајати и требала би директно укључивати што већи број ђака.

„Особа која проводи дидактичку игру мора бити јасан циљ и задатак игре, као и правила, која су важна, да би се постигли жељени резултати. Код сложенијих игара, или посве нових, препоручује се, да се особа поигра с неким другим прије него је прикаже дјечи. Потребно је бирати игре с различитим задацима, правилима, садржајем, играчкама и материјалом, да бисмо избјегли једностраност у васпитним резултатима, које желимо да постигнемо игром. Тако ће и интерес ученик за ту врсту игре стално бити

*ИГРА КАО ГЛАВНА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ
ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА*

интензивнији и јачи и будит ће жељу за активношћу. Игром руководи наставник и захтјева од дјецe да постављена правила извршавају сви, без изузетака. Наставник не смије допуштати неуредност, површност или да се лажима или преваром постигне резултат. Ако се то догоди наставник мора упозорити дјецу на неправилности и навикавати их да признају своје грешке и да исправе своје понашање. То је од великог одгојног значаја за формирање дјечјег карактера. Награђивање успјеха у игри треба ријетко користити из васпитних разлога, да се код дјецe не буде жеље за добитком, да не омаловажавају оне који су изгубили или прецјењују добитника. Важно је да наставник након игре провјери постигнуте резултате.“ (Фучкар, 1955)

У настави енглеског језика за ученике млађег школског узраста кориштене су разне врсте игара које су извођене или у групама или у паровима. Посебно су до изражаја дошле игре у којима се потребно осим знања употријебити и координацију покрета, као што су употреба коцкица за склапање ријечи и препознавање геометријских облика са повезом преко очију.

Извођење игара употребом глуме је такође дало одличан резултат јер интересантно искуствено учење побољшава и концентрацију и жељу за успјехом код ученика. За овакав облик учења довољна је драмска способност коју сваки човјек посједује, јер је то антрополошка особина, дакле, својствена је свим људима, као облик човјекове симболичке компетенције. Драмска активност у настави дјелује холистички, интегришући интелектуалну спознају, проживљене емоције и естетски доживљај у цјеловито искуство, које подстиче и оснажује сваки даљи корак личног активитета учесника усмјереног било на учење, на лични развој и раст знања.

Након неколико спроведених игара урађена је кратка анкета, као повратна информација да ли је ученицима занимљива настава кроз игру и које игре су им се свидјеле. Анкета је рађена у трећим и четвртим разредима ЈУ Прве основне школе у Брчко дистрикту БиХ. Укупан број ђака који су учествовали у анкети је приказан у табели испод.

Разреди	Број одјељења	Укупан број ученика
Трећи разреди	4	78
Четврти разреди	4	80

Табела 1. Број ученика који су учествовали у анкети

Резултати анкете су показали да ученици највише воле домишљате игре у настави енглеског језика, а тек након тога учење кроз глуму и учење кроз пјесмице.

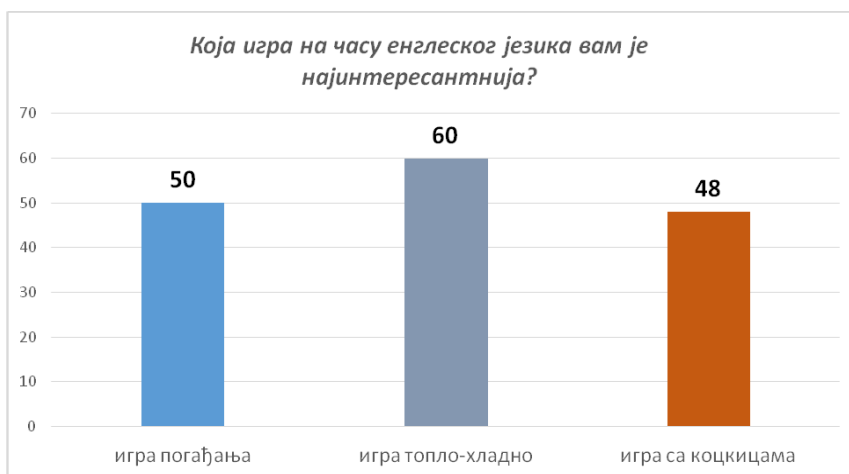


Графикон 1.

Многа спроведена истраживања о примјени игре у настави су показала да су учење и настава ефикаснији ако се ново знање преноси на дјецу путем игре. Игра мотивише ученике на рад, повећава њихов интерес, изазива пажњу и учење чини занимљивим за разлику од других начина учења, она има велики утицај на когнитиван развој дјетета, односно утиче на развој памћења, перцепције и креативности. Богнар (1986) наводи да школа окренута дјетету не може бити без игре јер је игра једна од основних потреба дјетета и да школски простор мора бити тако уређен да омогућава дјецу игру.

Једно од питања у анкети је било и да се ученици изјасне која игра од три спроведене игре на часовима им је била најинтересантнија и најзанимљивија. Резултати показују да ниједна од три спроведене игре није остварила више гласова ученика у односу на остале двије игре.

*ИГРА КАО ГЛАВНА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ
ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА*



Графикон 2.

То нам говори да сам концепт игре није пресуђујући за њен успјех, колико сама чињеница да се наставни процес одвија кроз игру. Бази уче да говоре гласно и флуидно, са самопоуздањем, понављање градива постаје забава а не досада, и мотивација код ученика је константно на високом нивоу.

Активно учење побољшава пажњу и концентрацију код ученика, а учење кроз игру то свакако јесте.

Закључак

Квалитативне промјене у раду савремене школе темеље се на индивидуализацији наставног процеса. Савремена психологија упозорава да је успјешан само онај васпитно-образовни процес у којем ученик остварује већину својих потреба: за самоодржањем, за љубављу и прихваћеношћу, за моћи, слободом и забавом. Сврсисходна је она настава у којој већина ученика доживљава успјех, јер успјехом задовољавамо већину наведених потреба. Стога се сваки образовни садржај настоји повезати са учениковим осјећајним и интелектуалним искуством.

Учењем кроз игру ученици задовољавају основне психолошке потребе попут љубави и припадања, забава и слободе. Активнији су на часу, јер игра на њих дјелује мотивирајуће. Развијају добре међусобне односе и сарадњу и науче поштовати не само правила игре него и друге учеснике у игри. Лакше науче поштовати друго мишљење, уче се договарати и више поштују једни друге, суиграче и противнике. Развијају креативност и стичу комуникацијске вјештине, јачају самопоуздање и постижу запажене резултате у савладавању наставних садржаја.

Литература

Интернет странице:

- <https://www.teachingenglishgames.com/tips-using-esl-games-children-teaching-english-through-games>
<http://majkaidijete.ba/savjeti/pedagogija/item/1065-kako-podu%C4%8Diti-dijete-%C4%8Ditanju?-2-dio>
<http://www.wikihow.com/Teach-Your-Child-to-Read>
http://techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf
<http://www.ringeraja.hr>

Књиге:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*
- C. Schuele, Naomi Murphy, Louisa Moats (2014). *The Intensive Phonological Awareness (IPA) Program 1st Edition*. Publisher: Brookes Publishing
- Lynch J. , (1998). *Easy Lessons for Teaching Word Families: Hands-on Lessons That Build Phonemic Awareness, Phonics, Spelling, Reading, and Writing Skills*, Scholastic Inc. , New York
- Марентић-Пожарник, Б. (1978). Квалитет интеракције наставник-ученици као значајан фактор ефикасности наставе, Зборник 11 Института за педагошка истраживања, 117-127. Београд. Институт за педагошка истраживања
- Палекчић, М. (1985): *Унутрашња мотивација и школско учење*. Сарајево: Свјетлост и Завод за уџбенике и наставна средства
- Требјешанин, Б. (1986): *Унутарња мотивација: појам и педагошко-психолошке импликације у високошколском учењу (магистарски рад)*. Београд: Филозофски факултет
- Савић, Ј. (1994): *Интринсична мотивација*. Београд: Рад
- Богнар, Л. (1986). *Игра у настави на почетку школовања*. Загреб: Школска књига
- Дуран, М. (2003). *Дијете и игра*. Јастребарско: Наклада Слалп.
- Фучкар, С. (1955). *Дидактичке игре*. Загреб: Савез друштава Наша дјеца

Kristina Vrcakovic

**GAME AS A MAIN TEACHING STRATEGY FOR YOUNG LEARNERS
IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

Abstract: The aim of this paper is to provide explanations and to show various ways of using the game and the concept of the game in the process of learning a foreign language, in this case, the English language, at a very early age, from pre-school to primary school teaching. Games and playing define the age of innocence. While playing implies spontaneity and refers to the specific mood created by the children's instinct, the game represents something predictable and the motivation for knowledge about the world. This involves communicating with the real world that transcribes itself to the fictional world using the rules accepted by the players. The didactic aims of these English classes are to learn new things through a practical experiment, a game, in a practical, creative and interesting way, adopting new vocabulary and practicing conversation. Children are encouraged to use all their senses in the learning process through games. The game in the classroom is an active teaching method because attention is concentrated on the child. The teaching game can be used as a method and way of organizing activities with pre-school and primary school children for all subjects within the curriculum. The end of the game is the moment when there is a final evaluation for all teaching tasks and their accomplishment levels, respect for rules as well as group and individual behaviour among the children.

Keywords: game, playing, English language, experiment, communication.

ПРИЛОЗИ / SPECIAL CONTRIBUTIONS

Нада П. Тодоров

Факултет за стране језике Алфа БК Универзитет
Београд

nada_todorov@yahoo.com

Наташа Н. Туркић

Библиотека „Карло Бијелицки“
Сомбор

biblioso2018@gmail.com

ФУНКЦИЈЕ БРОЈАЛИЦА И РАЗБРАЈАЛИЦА У ДЕЧИЈИМ ИГРАМА

Антички философ Платон давно је написао: „Учити своје дете знању не треба силом, него игром“. Игра је есенција и егзистенција малог детета; душа његових првих корака одрастања. Сложени развој детета представља фундамент егзистенције породице као стуба друштва. На ову чињеницу су указивали бројни научници и други релевантни фактори током низа деценија. Занимљив прилог о томе дао је Милан Стојшић, професор Српске учитељске школе у Сомбору, у предговору своје књиге „Градиво за разна занимања Српчаци“: „Мучан је посао отхрањивање детета, па ипак како мати брижљиво пази на зеницу ока свога, на чедо своје, на тај живи доказ узајамне љубави са милим јој војном... Па ипак колико пута баш од самих родитеља долази несрећа детета са, или без њихове кривице,...покваре дете своје, да га после ни школа, ни црква, ни друштво поправити не може... Свесно се пак васпитава дете од 3 – 7 године у за то одређеним заводима – забавиштима, где се они који свесно и систематично утичу на детенце, претходно спреме за свој позив“: (Стојшић:1898, 7-8) Овај аутор даље указује шта је неопходно пазити код детета у забавишту: „и при тој забави ваља да му се тело очува и правилно развија, а душа да му се помало привижава: да мисли правилно, да чувствује добро и племенито и да хоће оно што је истинито. Све се ово пак постизава потребним кретањима тела, вежбањем чула и самосвести, као органа за развијање душевна живота, како би дете добрим опажањем дошло до одређених представа, чистих и јасних појмова итд.; развијањем љубави према родитељима, родбини, околини старијој и млађој, према целој човечанству...“ (Стојшић, 1898 : 10)

У детињству сваки сегмент је важан за развој јединке. На развој се слободно може применити позната мисао Антона Павловича Чехова, дата у жанровском одређењу кратке приче: „Ако пушка виси на зиду, она мора и

да опали“. Сваки део у одрастању је важан: од породице, песме, игре, до школе и друштва. У оквиру тих васпитних и образовних чинилаца, бројалице и разбрајалице имају изузетан значај. Њихова функција је вишеструка: доприносе развоју говора, комуникацијских, ритмичких, ликовних и физичких способности.

Бројалице и разбрајалице су присутне код свих народа света. Дефинишу се као „кратке дечје песмице које се рецитују једним тоном при чему једнолични покрети руком означавају меру, а говорни текст ритам“ (Енциклопедијски гјечник педагогије, 1963:100). За бројалице се користе и термини: *бројенице*, *бројанице* и *разбрајалице*. Док поједини историчари и теоретичари књижевности истичу незнатну жанровску разлику између бројалица и разбрајалица које настају као последица функционалне употребе, други сматрају да су идентичне. У народном стваралаштву се жанрови понекад прожимају. Иако су романтичари захтевали јединствено уметничко дело (*Gesamtkunstwerk*), које није подразумевало инваријантну разлику, варијанте ипак постоје. Заједничка вредност ових кратких форми је утканост у живот и игре деце. У многим разбрајалицама и бројалицама присутан је „топос изокренутог света“ како би то рекао Курцијус (Курцијус, 1996: 163). У њиховој структури нарушавају се логички односи што утиче на семантичка померања. „Дете најстаријих времена, као и данашње, рађа се и одраста у свету речи, које за њега у почетку немају значење, већ представљају преваходно звук, тон, игру или су извор смеха. Тек касније, речи добијају у његовој свести своје изворно значење и пружају му обиље информација о свету који га окружује. У првој години живота оне нису везане за ствари и предмете, већ за оно што је нематеријално и духовно. Последица ове законитости су прве усмене форме нонсенсног типа, као што су разбрајалице и бројалице. Речи се у овим моделима слажу и ређају по кључу мелодије и ритма, дакле по критеријуму узрасног идентитета, а не по стварном значењу, које превазилази могућност дечје перцепције“ (Милинковић, Чутовић, 2016: 79).

Најзначајнија функција је бројалица и разбрајалица је у развоју говора. Бројалице и разбрајалице имају утврђену метрику и риму. Карактер ових форми позитивно делује на перцепцију појединих гласова, фонолошку осетљивост, развој памћења, ширења вокабулара. Занимљиво лонгитудинално истраживање су спровели Маклен, Брајант и Брэдли (Maclean, Bryant and Bradley (1987). Они су проучавали утицај повезаности коришћења бројалица и развоја фонолошких вештина на децу од три године. Анализу су вршили петнаест месеци и добили резултате који

указују на позитиван утицај бројалица на развој говора (Maclean, M., Bryant, P., Bradley, L. (1987: 256).

О благотворном утицају бројалица и разбрајалица на дечији узраст говоре и многе студије. Предшколској и деци млађег школског узраста ове кратке форме су саставни део одрастања јер исказују елементарност, краткоћу и једноставност. Одликују се лакоћом изговора слогова, кратким слоговима често састављеним од једног самогласника и два сугласника. Оне подстичу говорну активност, ослобађају дечији говор, мотивишу децу да говоре слободно, богате речник, придонесе правилном изговору појединих гласова (ч, ћ, д, ђ, ц, р, ш), смањују говорне сметње, изграђују дикцију, мотивишу децу на креативне говорне игре према властитом интересу.

Ономатопеја је битна одлика бројалица и разбрајалица. Она доприноси уочавању артикулације гласова, богаћењу речника, итд. Асонантска понављања у разбрајалицама и бројалицама указују на велику кохезиону моћ и звуковну хармонију. Врло често се јавља и моноасонаца (вишеструко понављање једног самогласника) и полиасонанца (повнављање више самогласника). Алитерациона понављања јављају се као вишеструка понављања истог сугласника. Гласовна понављања имају вишеструку функцију: ритмичку, естетску, хармоничну. Понекад рима утиче на ритмички и семантички квалитет песме. Систем риме остварује се често у оквиру целе песме; оне су најчешће узастопне; налазимо мушку, женску, дактилску и хипердактилску риму.

У теорији и пракси је позната следећа подела језичких игара које утичу на говорне способности:

- * игре гласовима, слоговима и речима (фонолошке игре);
- * игре граматичким формама и правилима (парадигматске игре);
- * игре значењима и знањем (семантичке игре)
- * римовање и стихотворство.

Фонолошке игре укључују игре гласовима, слоговима и речима. Прве фонолошке игре повезане су са моторичким радњама јер дете једноставно несвесно усваја гласове, уочава начине артикулације гласова, али као део игре. У предшколском периоду игра гласовима и речима добија и емотивну и смисаону основу. Дете уочава сложеност језичког израза и постепено изражава свој доживљај света.

Парадигматске игре подразумевају игре граматичким правилима и формама. Познато је да у српском језику постоји око 4.700 парадигми. У свести детета дешавају се мале буре јер оно мора да овлада бројним лингвистичким информацијама. Оно се игра већ у другој години са

конјугацијама, суфиксима, префиксима, итд. Све ове вежбе откривају нове употребе језика, од граматичких до стилистичких особина.

У фонолошким дечијим играма, а касније и у парадигматском, уочавају се поједини синтаксички обрасци, односно семантичке игре. Слој звучања је код деце уско повезан са слојем значења.

У области музичке културе бројалице и разбрајалице имају такође значајну функцију. Неговање музике у детињству предуслов је правилног развоја. Бројалице и разбрајалице утичу да дете разликује спор, умерени и брзи темпо, уочи интонацију; суштина њихове примене је усвајање такта и усвајање и доживљавање ритма. Бројалице и разбрајалице су основа музичког описмењавања. Комбинацијом демонстрације и имитације, допире се до тананих вредности музике. Музиком се подстиче и интелектуални развој детета, богати његов живот, развија виши ниво социјалне кохезије и развијају стваралачки потенцијали.

Бројалице и разбрајалице су део националне баштине и њиховом применом у оквирима музичке културе развијају се и васпитају младе генерације у духу националне традиције. У раном периоду одрастања деца упознају културу свог народа, што је веома важно за васпитање и образовање. Иако су многе бројалице говорне, има и оних који су бисери музичке уметности. Спајањем речи, ритма, мелодије, открива се деци лепота стваралаштва. Важно је да имамо у виду Аристотелову мисао: „Музика има моћ да обликује карактер“.

И у области физичке културе бројалице и разбрајалице имају значајно место. То се првенствено односи на елементарне дечије игре које карактерише, између осталог: *индивидуално испољавање умешности, вештине и стваралаштва;

*једноставна правила игре;

*временски неодређено трајање; равноправност екипа које учествују у игри,

* пригодан и произвољан простор за игру.

Елементарне дечије игре биле су присутније у животу деце некада него данас јер је технолошки и економски развој утицао на смањење популације у руралним срединама, које су некада биле доминантне на ширем географском подручју. Многе игре су нестале.

Ми смо обратиле пажњу на описе тих игара у књизи „Елементарне игре мога краја“ (Шајкашка и околина) Бранислава П. Милинкова, објављеној у фототипском издању. Многе игре, као што су: „Ари бари“, „Клипка“, „Шапца, лапца ко је мој друг“ данас су потпуно непознате. У већини игара, које аутор описује, користиле су се бројалице на почетку

игре, али било је и бројалица које су пратиле цео ток дечије игре. Аутор је на крају књиге цитирао четрдесет и осам бројалица које су пратиле дечије игре. Ако се пође од претпоставке да се иста бројалица користила за сваку игру посебно, то значи да је било и толико елементарних игара (које је аутор успео да забележи).

Вредна пажње је следећа чињеница. Поједине народне кратке умотворине (питалице, загонетке, пословице) вековима не мењају свој облик. То није случај са бројалицама и разбрајалицама које деца понекад сама мењају, а она их често и стварају. Јасно је да се прошлост исказује у онтолошком и експликативном нивоу. Однос према прошлости основа је културе, јер је у њој уграђено сећање, колективно памћење. Питалице, загонетке и пословице имају чврсту форму и отуда би свака промена нарушила не само слој звучача, већ и слој значења. Све промене у разбрајалицама и бројалицама су у функцији развоја и игре и вероватно не би деца била толико занимљива да нису у стању да им мењају и форму и значење. Да је колективно памћење и традиција утиснута и у појединим бројалицама, доказ су ове четири које наводимо, а које указују на одраз времена и садржину. Оне су из књиге Бранислава П. Милинкова.

4
Ишо попа под кревет,
да одсече мачки реп.
Мачка каже: „Немој мени
Него својој цици жени.“

19
Десет сати удара,
црква се отвара.
А у цркви никог нема,
само попа један дрема.
„Хајде попо напоље,
да видимо како је.
Како наша снаша
љуби кочијаша.
Кочијаш се опио,
па је снају шопио.“
Ја му дам шубару.
Он је баци у бару,
прес, трес, трас. (стр.93.95)

32
Има једно јаје,
у јајету пиле.
Пиле виче: «Пију, пију
Миле оде у армију».

45
Енци, менци, по каменци.
Џајић игра у Фиренци.
Талијани моле бога
да Џајићу пукне нога.
Џајић пуца из пенала,
Прети голу Талијана.
Талијан пита „Шта је то?“
Џајић каже: „Дајем го!“

До Другог светског рата би било незамисливо да настане бројалица са подсмешљивим тоном упућена свештеном лицу. Утицај друштвених токова видљив је и у осталим наведеним бројалицама. Ова последња је настала много касније после завршетка Другог светског рата, када је фудбалер Драган Џајић био популаран спортиста. Очигледно је да је време настанка бројалица и разбрајалица неомеђено годинама и простором. Физичке активности деце, уз коришћење бројалица и разбрајалица, неопходно је посматрати у синкретичком облику, њиховим међусобним прожимањем, са крајњим циљем да разоноде дете и правилно га развијају.

Колико је битан говор, толико је битно и кретање, а оно чини основу дечијих игара. Активности деце предшколског и раношколског узраста из области физичког васпитања су од великог значаја за целокупан дечији развој. То је стручно-педагошки процес у коме се индивидуално и колективно развијају и подижу на виши ниво; усавршавају кретне активности деце, нарочито природни облици кретања, кретно-техничка знања, умећа, вештине, правилне технике кретања, и стварају навике заузимања, држања и чувања правилног става тела у седењу, стајању и кретању, обезбеђује забава и разонода. Ове активности својим циљевима, задацима и садржајима доприносе складном био-психо-социјалном развоју детета. Бројалице и разбрајалице су део тог процеса.

Највећи део изнетих констатација је углавном познат. Пошто је потпуно измењена парадигма образовања, као и друштвених збивања, занимала нас је рецепција, перцепција и однос према овим кратким формама, садашњих ученика, тзв. НЕТ генерације. Претпостављале смо да ћемо добити одговоре које ће разбрајалице осветлити из другог аспекта. Урадиле смо истраживање о разбрајалицама помоћу анонимног упитника отвореног типа међу ученицима четвртог разреда јер смо полазиле од претпоставке да су они довољно зрели да ствари самостално оцене и процене. Поред тога имају и искуство које је неопходно у сагледавању ове проблематике. Број испитаника је био 51 (двадесет седам девојчица, двадесет и четири дечака), место основна школа „Никола Вукићевић“ у Сомбору, време април 2019. године. Упитник је имао осам питања о разбрајалицама. Пре примене упитника, ученицима су подељени текстови разбрајалица да би се подсетили садржаја. Ученици су писали и оцену из српског језика јер смо очекивали да ће овај параметар можда бити повезан са одговорима. Резултате смо обрађивале синтетичко-аналитичком, дескриптивном и статистичком методом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА
ПРВО ПИТАЊЕ: **Шта је необично у разбрајалицама?**

Издвојиле смо карактеристичне одговоре. Иако је то само петина, она одражава мишљење свих испитаника.

- * **Тешке су** за изговарање.
- * **Необичне су речи** у разбрајалицама.
- * Већина се састоји од необичних речи „цукара“, „англе, англе“ и многе друге.
- * Необично је то што су све **различите** и **тешке за читање**.
- * Има пуно чудних **речи које се римују**.
- * Зато што у њима имају неке **измишљене смешне речи**.
- * Необично је то што су **брзе** и тешко их је говорити.
- * У разбрајалицама је необично то што су **занимљиве** и необичне.
- * Што су **чудне** и што се брзо говоре.
- * **Смешне су** неке речи, а на неки начин необичне.
- * **Забавне су**.

Само 5% испитаника има негативан однос према разбрајалицама и сматра их неважним и заморним. Ово су најфреквентнији одговори. Старији ученици запажају нонсенсни карактер, необичне и чудне речи, рима је такође битна, али су им оне и даље због својих особености занимљиве и забавне. Ови одговори показују колико је важно претходно искуство ученика који су га могли стећи, између осталог, током наставног процеса. Током анализе нисмо нашли статистички значајан утицај оцене на одговоре. Ови показатељи су значајни и због рецепције.

ДРУГО ПИТАЊЕ: **Да ли су оне теби занимљиве? Објасни.**

Издвојиле смо одговоре који су се најчешће понављали.

- * Брзо се изговарају и **римују**.
- * Занимљиве су зато што су **смешне** и **чудне**.
- * Оне су **лепе** и необичне.
- * Да, јесу. Оне су **брзе** и **забавне**.
- * Оне су мени **занимљиве** јер су **непредвидљиве**.
- * Јесу зато што су **необичне** јер имају чудне речи.
- * Занимљиве су због **брзог говора**, а понекад звучи као да **не говори српске речи**.
- * Занимљиве су ми. **Смешне су** и **креативне**.
- * Занимљиве су ми јер су необичне и забавне, па чак и **корисне у разним играма**.

*** Да, занимљиве су ми јер на неки начин помогну у одлуци која би се тешко донела без разбрајалица.**

Од свих испитаника 7% сматра да су разбрајалице досадне и незанимљиве, што се уклапа са одговорима у питању под бројем један. Већина ученика одлично вреднује разбрајалице истичући најзначајније особине: занимљиве, необичне, чудне, смешне, креативне, корисне у играма и у одлукама. Последњи одговор је најзанимљивији јер показује да бројалице добијају нову функцију. И у одговору који претходи уочљива је употреба разбрајалицама у разним играма. То нас је подстакло да извршимо допунско истраживање које смо водиле као округли сто. На основу резултата разговора дошли смо до закључка да се сада разбрајалице користе када треба пренети неку информацију, када учитељицу треба замолити за нешто, када се одређује место игре, када треба неке саопштити непријатну информацију, доноси нека важна одлука. Из одговора се јасно уочава да су сада бројалице у функцији комуникацијске поруке, а не игре. Њихова употребна функција је проширена на практичну примену у свакодневном животу деце.

ТРЕЋЕ ПИТАЊЕ: Могу ли се разбрајалице илустровати?

Интересовала нас је могућа креативност у илустрацијама. Ученици четвртог разреда повезују информације, имају развијено визуелно мишљење, уочавају природне законитости и друштвене појаве, самостално се изражавају коришћењем примерених техника и средстава. Разбрајалица може да буде стваралачки импулс; може да добије креативан израз. „Дечје стваралаштво проистиче из посебних способности и преференција, актуализованих у подстицајној атмосфери непосредне средине кроз слободне игролике активности и може за последицу да има занимљиве и необичне продукте“ (Šefer, J, 2000:18).

Занимљиво је да су многи ученици илустровали бројалице на упитнику. Ово су најчешћи одговори:

- * Неке разбрајалице се могу илустровати.
- * Да, може се илустровати на пример „Еци, пец, пец“.
- * Па, наравно. Разбрајалица се може илустровати.
- * Наравно, како разбрајалице могу бити необичне, тако их илустрацијом можемо дочарати.
- * Може, ако су речи јасне.
- * Да може ако су речи савремене и лаке за илустровање.
- * Наравно да може јер је све лепше уз шарени цртеж.
- * Да, може и то лепо и маштовито.

Само 4% ученика сматра да се разбрајалице не могу илустровати. На основу одговора јасно се уочава повезаност значења са илустрацијом: може се цртежом све представити ако је разбрајалица јасна.

ЧЕТВРТО ПИТАЊЕ: Разбрајалице учите и у настави музичке културе. **Како ти то тумачиш?**

* Тумачим тако **што су разбрајалице као песмице** које на музичком можемо певати.

* Тумачим тако што кад рецитијемо разбрајалице, **боље научимо ритам неке песме.**

* Постоје песме и рецитације које спадају у музичку културу, па самим тим су и разбрајалице на неки начин песме.

* Мислим да се оне уче јер се **свакодневно користе** и у себи имају неки ритам као песма.

* **Да се можемо играти.**

* Тумачим да је то тако **јер је то занимљива врста музике.**

* Добре су за певање, као и за **правилан изговор речи.**

* Разбрајалице помажу у **учењу ритмичког понављања.**

* Дивно их је радити на том часу.

* **Тумачим то као лепе и забавне лекције које нећу заборавити.**

Бројалице и разбрајалице налазе се и у настави музичке културе млађих разреда. Корелација богати дечија сазнања, перцепцију. Деца постепено улазе у сферу уметничких дела, уочавају интегративни фактор појединих предмета. Они одлично вреднују ову уметничку форму, уочавају значај изговора, игре. Уочљиво је запажање да помоћу говора, лакше уочавају ритам. Очигледно је да ученици стичу трајна знања, уочавају рефлексије других наставних садржаја. Захваљујући корелацији, ученицима је омогућен комплексан уметнички доживљај. Спајање ликовног, књижевног и музичког израза доприноси удубљивање у свет стваралаштва.

ПЕТО ПИТАЊЕ: **Зашто су теби и твојим друговима и другарицама потребне разбрајалице?**

* Важне су нам зато што на пример играмо жмурке. Са разбрајалицом одредимо **ко ће да жмури.**

* **Да не би било свађе** ко ће бити неко у некој игри користимо разбрајалице.

* У играма као што су жмурке, **вије, пантомиме** и друге, потребни су одређени чланови да би обављали радњу игре. Одређујемо их лакше бројалицом.

* Да би на пример одредили ко неће да буде вија или ко ће да буде онај који вија.

- * Да се можемо разбројити.
- * Потребне су нам да би се поделили у групе, итд.
- * Потребне су да би се знале **ко шта ради** у некој игри.
- * **Да се такмиче ко ће први да прочита.**
- * Потребне су нам **на физичком часу** и на **часу музичког.**
- * **Кад играмо неку игру да знамо ко је први.**
- * **Потребне су нам ради договора у играма и слично.**

Резултати анкете показују да највећи број испитаника вреднује разбрајалице као средство разбројавања и игри. Добро је што смо сазнали и врсту дечијих игара; то је најчешће жмурка, али има и вије /стари израз игре, локализам, значи трчање/. Занимљиво је да се разбрајалице користе и у пантомими. На тај начин функција коришћења се проширује на нови вид игре. У накнадном усменом разговору ученици су истакли своје задовољство кад имају прилику да пантомимом дочарају одређене догађаје и расположења. Разбрајалицом одређују ко ће повући први потез у шаху, однети поруку, итд.

ШЕСТО ПИТАЊЕ: Разбрајалице се годинама и деценијама користе међу децом. **Како то тумачиш?**

- * Деци су потребна за напредак њихових уста.
- * Тумачим тако да су се **разбрајалице преносиле с колена на колено.**
- * Тумачим то тако да су људима биле **корисне** и онда су се преносиле с колена на колено.
- * **Људи су фасцинантна и маштовита бића. Тако су од давнина смишљали песмице и бројалице.**
- * То тумачим као **занимљиву чињеницу.**
- * Тумачим тако да нам оне могу **помоћи у разним играма.**
- * Тумачим као такве да **помогну деци да одлуче ствари, а да се нико не наљути.**
- * То тумачим као **традицију.**
- * Потребне су за **учење нових речи и још много тога.**

Одговори показују обим размишљања испитаника: они разбрајалице доживљавају као естетску творевину. Важна је и етичка компонента јер ова књижевна творевина спречава сукоб међу играчима. Ученици су схватили неопходност стварања, а створене творевине постају традиција. Они уочавају функцију бројалица у домену развоја језика. Очигледно је да интелектуална зрелост испитаника утиче на комплексне

одговоре. Функција разбрајалица се шири према етици и естетици, што је
веома вађна чињеница за каснији развој.

**СЕДМО ПИТАЊЕ: Покушај сам/а да напишеш једну
разбрајалицу.**

Занимљиво је да су сви ученици покушали да смисле нову
разбрајалицу, без обзира на оцене. У одговорима има оригиналних
творевина, али и модификованих. Издвајамо најзанимљивије.

1. Лежи мала маца,
Крај белих вратанца
Цица рече : „Иш“
И побеже миш.

2. Тик-ток-тики-тики-ток
Два плус два једнако је ја
Ја плус ти,
Нико се неће наљутити.

3. Ја сам, ја сам
Мачкица.
Ко ће бити играчица?
Пас неће
Бити нико,
Зато си
Маца
Ти.

4. Сова хуче, хуче
Мачка мјауче, мјауче,
Птица лети, лети,
Хоће на прозор да слети.

5. Ишао, ишао, петао
ку, ку, ку, курику!
На црвен кров се попео
и станаре пробудио!
Сунце златно се смешка
Хи, хи, хи, хи!
Петао се оглашава.
„Устајте сви!“

6. Где? Шта? Ко?
Ти си мали во.

7. Еци, пеци, пец,
Ти си мали зец,
А ја мала препелица
Еци, пеци, пец.
А у шуми зец,
А у шуми зечица,
ево теби петица.

Међу одговорима било је познатих разбрајалица. Ако се сагледа однос између броја испитаника и написаних нових творевина ученика, јасна је креативност.

На основу добијених резултата можемо да констатујемо да постоје и нове функције бројалица и разбрајалица. Музичкој, језичкој, ликовној и функцији у спорту додајемо глуму, етичку, естетску и стваралачку функцију. Очигледно да функције зависе од друштвених услова, што показују и елементарне игре деце и одговори наших испитаника. Ови резултати доказују исправност Шилерове мисли „Игра је једна од стаза детињства које одводе у живот“.

ЛИТЕРАТУРА

- Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963.) Zagreb. Matica hrvatska.
- Курцијус, Р.Е. (1996). Европска књижевност и латински средњи век. Београд: Српска књижевна задруга.
- Милинков, Б. (2019). Елементарне игре мога краја (Шајкашка и околина). Сомбор : Библиотека „Карло Бијелицки“.
- Milinković, M., Čtović, M. (2016). Kraće usmene forme u funkciji razvoja govora kod dece predškolskog uzrasta. У Е. Копас-Вукашиновић и Б. Стојановић (ур.), Зборник радова: Савремено предшколско васпитање и образовање: Изазови и дилеме (77-85). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Maclean, M., Bryant, P., Bradley, L. (1987). Rhymes, Nursery Rhymes and Reading in Early Childhood. Merrill-Palmer Quarterly, Vol.33, 255-281.
- Стојшић, М. (1898). Градиво за разна занимања Српчаци. Издавање и производња - Сомбор : Милан Стојшић
- Šefer, J. (2000). Kreativnost dece: problemi vrednovanja, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Наташа Н. Туркић

**„ЕЛЕМЕНТАРНЕ ИГРЕ МОГА КРАЈА“ БРАНИСЛАВА
МИЛИНКОВА**

„Елементарне игре мога краја“, наслов је књиге аутора Бранислава П. Милинкова, која је представљена на Осмој међународној научној конференцији „Језик, књижевност и игра“ на Алфа БК Универзитету у Београду, и то са разлогом.

Али, кренућу од почетка. Бранислав Милинков био је прво учитељ, затим наставник физичке културе, а на крају професор физичке културе. Радио је дуго у школи, а касније у СОФК-и Војводине. Добитник је бројних признања, похвала, а најважнија је, награда за врхунски спорт „Јован Микић Спартак“. Умро је у 47. години, 1983. године. Ову књигу завршио је пре пола века.

Књига је аутентична по низу карактеристика и самим тим представља изузетно значајно дело, како у области образовања у нас, тако и у области књижевности. Пре свега, уочава се оригинални изглед књиге. Аутор је осим завидног знања из области о којој је писао, користио штампана слова ћирилице, која је, како је само учитељ његовог доба могао, исписивао руком, толико прегледно, уједначено и читљиво, да би му и сви „фонтови“ савременог, компјутерског начина писања позавидели. Свако слово је изливано без грешке. Писао је на картонима, које је сам секао, а сваки лист је богато илустрован. Скупљао је Милинков и описивао елементарне дечије игре у свом крају (Чуруг, Шајкашка, у близини Новог Сада).

Игре које је овај дивни, пре свега учитељ, описао у својој књизи, биле су, а и данас су, веома значајне за дечији развој. Милинков у описаним играма користи већином бројалице и разбрајалице. Оне, као специфичан облик народних умотворина, имају значајан утицај на развој дечијег говора, на осећај за ритам као и социјализацију, односно осећај за тимско дејствовање. Оне су огледало интелектуалног и емоционалног развоја деце. Њихов слој звучања, изражен кроз асонанце, алитерације, метафоре, ритам и друге стилске особености, чини их и уметнички вредним. Ови уметнички драгуљи доприносе бољем изговору, дикцији, развијају слушну перцепцију, памћење, али и осећај припадности и доприноса групи, што у крајњој линији има за резултат и изградњу самопоуздања код деце.

Бројалице и разбрајалице подстицајно делују и на ликовно и на музичко стваралаштво, као и на сценско изражавање (посебно у области пантомиме). Када све ово узмемо у обзир, видимо да је аутор, описујући елементарне игре свога краја, управо акценговао многобројне области функционалног и емотивног одрастања деце, а која нису у вези само и искључиво са децом из „његовог краја“, већ имају генералну и свеобухватну примену у дечијем одрастању и сазревању.

Како књигу не би чинили само „суви“ описи игара, Милинков је у, како се то данас каже, пројекат укључио и илустратора, тадашњег наставника ликовне културе Слободана Бобу Стојановића, такође из Чуруга, који је илустрације радио помоћу макета, а између њих је користио такозвани поентилизам, односно правац у коме се користе тачке које стварају посебан визуелни утисак. Како деца емотивно реагују на боје, Стојановић је користио боје нежних тонова, осликавао их је темпером и свака страница је друге боје. Све то побуђује заинтересованост и лепу емоцију код онога ко се листања и читања ове књиге лати.

Поред илустрација физичких игара, на свакој страници књиге оживљен је и по неки Дизнијев јунак. Иако припадају самом почетку дугометражних цртаних филмова (1928. године), Мики Маус, Патак Дача и остали Дизнијеви јунаци из те прве, златне епохе, још увек спадају у најомиљеније цртане хероје које воли свака генерација па тако и данас представљају инспирацију многим уметницима. У томе се огледа чак и нека визионарска улога аутора и илустратора.

Богатство књиге Бранислава Милинкова чине и многобројне фотографије, које је сам аутор, као љубитељ фотографије, на часу физичког васпитања, својим фото апаратом, овековечио и приложио у књизи. На тај начин у потпуности је оживео прошлост дечијих игара.

Поред невероватног визуелног утиска, ова књига има велики културолошки значај као део баштине нашег народа. И не само то. У времену савремених технологија, када су деца доступни бројни садржаји на интернет страницама, једна оваква књига, која је доступна у електронском издању на адреси: www.biblioso.org.rs/knjiga/elementarne-igre-moga-kraja, може да обоји детињство сасвим неуобичајеним бојама, да подстакне на размишљање, на развој заборављених вредности, а учитељима и наставницима да послужи као помоћни приручник за осмишљавање занимљивих часова, како наставе физичке културе тако и за предмете попут музичке културе, ликовне културе, српског језика и књижевности...

Осим електронског, Градска библиотека „Карло Бијелички“ ће издати и штампано, фототипско издање, а приређивач оба издања је Нада

Тодоров која је написала увод, речник мање познатих речи и појмова, као и биографије аутора, илустратора и приређивача.

Учесници Међународног скупа били су у прилици да виде оригинално издање. Ново, фототипско издање, ће сигурно представљати необичну страницу развоја дечијих игара, открити да књига чува од заборавана најтананије нити наше прошлости, да много тога може пропасти, али писани документи су део историје и незаборавана.

Бранислав Милинков

ОДЛОМЦИ ИЗ КЊИГЕ „ЕЛЕМЕНТАРНЕ ИГРЕ МОГА КРАЈА“



„Сиром сам чика...“ / ПОЧЕТАК ИГРЕ/



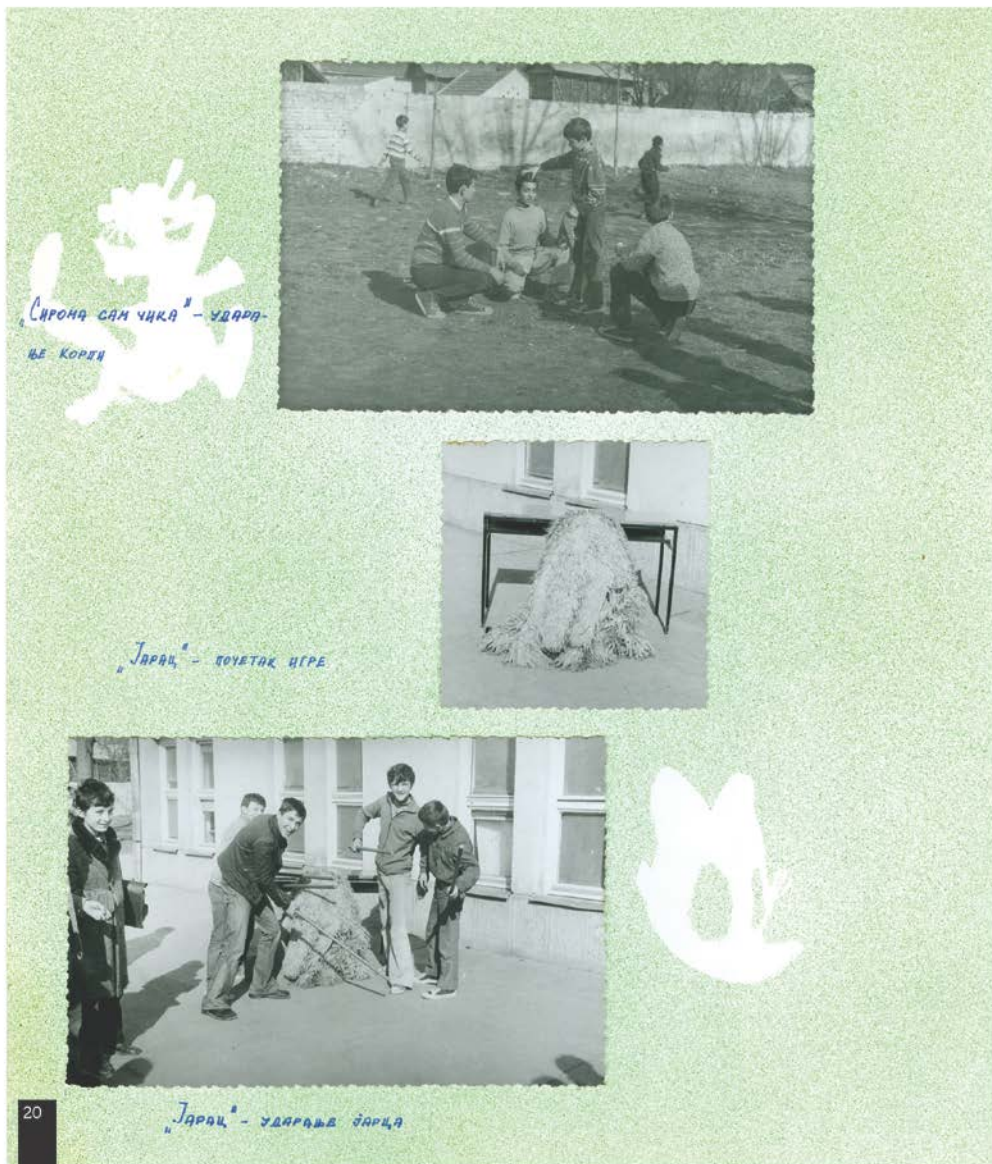
ИЗВРШАВАЊЕ КАЗНЕ - ПЕТ ВРУЦИ

начин слуста својичана. Велики број деце користио је кендериш као слуст и то је било уживање за ову децу у зимском периоду. Данас га деца ретко праве. Један од узрока што се не прави кендериш је и недостатак снере задњих година у овом крају.

Од других игара на снеру омиљено је било прављење снешка и грудвање на снеру.

У зимском периоду веома радо се играла игра:

„Сиром сам чика“ – игра неограниченог простора. Играла се у четворкама. Пре почетка игре исече се четири листа хартије квадратног облика 3×3 или 4×4 цм/може и цеке друге димензије. На сваки листић се испише: лотов, судија, сиром сам чика и полицајац. Када се на листићима напишу наведене речи, листићи се пресмотају тако, да се речи не виде. Један од играча ставља листиће у шубару, беретку, шешир или баца на земљу. Сваки играч отвара листић и пази да му други не види улогу у игри. Играч коме тише на листићу: „Сиром са чика“ почиње игру следећим речима: „Сиром сам чика, украли ми бика, за два за три рога, бедим, бедим на овора“ и тада показује прстом на једног од три играча. Ако погоди лотова, тада му изриче казну судија, а полицајац извршава. У случају да играч не погоди ко је лотов, него покаже прстом на судију или полицајца, тада судија њему суди. Казна се састојала од произвољног одлучивања судије. На пример: 5 врбух, 4 млаке, 2 кафе, 3 корпе итд. Полицајац ову казну реализује ударцем по шаци, прстом или каишем/5 врбух и 4.



БИЛО ТАКО ДА ГА НИСАМ НИ ОПИСИВАО. ТАЈАН НАСТАНАК ИГРЕ ОД НЕ ЗНА.
ДЕЦА ДАНАС ПОЗНАЈУ ОВУ ИГРУ АЛИ СЕ ВРАО МАЛО ИГРА.

ИГРЕ СА БЛАТОМ

БЛАТО ЈЕ ПРЕДСТАВЉАЛО РЕКВИЗИТ ЗА ИГРУ, ТАКОСЕ И МАТЕРИЈАЛ ЗА ПРАВЉЕЊЕ ПОЈЕДИНИХ ПРЕДМЕТА ЗА ИГРУ /МОДЕЛОВАЊЕ/. Омиљена играчка је била модела парне машине за вршење пшенице /вршаница/. Велики број децака правно је вршанице од блата и са њим се играли појединачно и групно. Овај модела је прављен у месецу јулу, јер у том периоду се врше пшеница. Поред модела вршанице деца су за игру правила и друге моделе као што су модела: коба, тољопривредни алатки итд. Данас деца не користе блато за моделовање појединих предмета а тиме и за игру.

Омиљена група и индивидуална /РЕБЕ/ ИГРА СА БЛАТОМ била је топање. Деце седи на земљи, измеша добро блато и од њега прави модела, облик котура сира. Затим детом прави удубљење у средини модела. После тога поправља руком проширујући величину отвора површински и у дубини модела. Када је тзв. „ТОП“ готов, дете подвлачи шаку под „ТОП“ подиже га изнад главе и баца; удара о земљу отвором према земљи. Падом „ТОПА“ на земљу сабјечни ваздух из пуцањ излази из њега. Уколико неком играчу-детету „ТОП“ не пукне он тада осталим децачка лаје мали део од свог „ТОПА“ тзв. „УШУР“. Ово такмичење је било атрактивно за децу. Главни циљ у игри је био направити такав „ТОП“ који ће имати најтврдогласнији пуцањ. У игри су ребе учествовале девојчице. Ово је била израито летња игра после клима. Данас деца не праве „ТОП“ и он је игра прошлости.

Игра „ПИБАКА“ - позната је деци целог света. Игра од и данас. Пошто је игра позната нект је описивати.



„Дон баба“ - ГАЗАЉЕ ИГРАЧА



„Камука“ - ПУЉЕТАК НАДЖИЊЕЉА

„**Ари бари**“ - пружна игра; произвољног броја играча. Игра се називаје игра-ла поред знда обокити кућа. Реквизит: лопта крвара. Играч који почиње игру одређивао се следећом бројаницом: „Та ра, та ра, тах ке, по би ле се мах ке! На по ти ном та ба чу, по да убо тах ку, па пребно мах ку.“ Ова бројаница није се увек узимала, јер се играч који почиње игру погубо одредити и неком другом. Играч, који почиње игру, узима лопту, удара о знд и одвиљену лопту поново хвата. Остан играчи се постављају од зета на удаљености 2-4 метра. Приликом одског удара лопте о знд и хватања играч изговара следеће речи: **Ари бари, тежи!**

Удри коња, нека бежи,

ракија, сљега,

бубакем те у савед лега.“

На задњу реч „лега“ сви играчи трче у различите правце, а играч који је почео игру настоји некои да погоди. Ако играч некои погоди, игра почиње поново. Уколико промаши, игра наставља играч који је газио, а није погодио. Игра се играла и у другим варијантани али ове нису јасне и тауке. Ова игра се играла од пролећа до јесени. Тауан настанак игре није познат. Динас је то игра прошлости и деца је не познају.

„**Кинпка**“ - игра у паровима; на неограничену простору. Реквизит: трампа. Ова игра представља једну врсту наваљачења. Два играча заузму се дећи положај. У прерачујењу држе чврсто трампу. Ноге погубе, а стопалима се ослањају, утиру. На одребени знак, почиње наваљачење. Чиме у игри је био: натерати противника да промени заузети положај. Промениа по-ложаја, играч је био изгубен из игре. У овој игри учествовала је велика група деце и младика. Зависно од броја играча, у игри се увек укључивао нов играч, док је победени био посматрач. Побед-чак је био онај који је успево да све играче натера да промена

Растко В. Јевтовић
Пета београдска гимназија
Београд
rastkovbg@gmail.com

ПРОФЕСОРКЕ ПРВЕ ЖЕНСКЕ ГИМНАЗИЈЕ/СВОЈОСТ

Прва сцена

Три жене средњих година седе у школској зборници и разговарају. Једна је светлосмеђа, коса јој је везана у пунђу, светле очи гледају озбиљно и строго. Друга је тамносмеђа и лице јој је бледо, има благ осмех на њему. Трећа је црнокоса и гледа у под.

Светлосмеђа: *Петар Кочић је сав у патриоотизму, национализму, силини и пасјаку, у жаркој љубави према завичају- према „Крајини љутој“ и „Босни, земљи племенитој и честитој.“ Иако кажу да није савремен, да су теме његових дела застареле и превазиђене, ја се с тим не слажем. Његова старина је трајнија од савремености. Тај човек је у свом делу апсорбовао душу Босне и нарав њених стаовнивника. Његов Давид Штрбац са несрећним јазавцем, па то је сваки сељак из тог краја који те гледа својим бистрим очима, који је речит, ненадмашан у својим изразима и каламбурима, кога не можеш преварити. Све то, међаве у планини, казани са ракијом, борбе бикова, појединачна јунаштва, грч напаћеног проте, све је то народни живот који је Кочић приказао у својој реалистичности и пластичности.*

Тамносмеђа: Нико не би, као ти, то казао, Исидора. А мени је жао Кочића као човека.

*Жао ми је човека,
Али ако слобода
И на живот моје браће чека,
Алп треба истину неку,
Спокојни будите:
Нећу им рећи
Да са бојног поља утеку.*

Исидора: Лепо се изражаваш, Десанка, али то сада није у вези са темом, о којој причамо, зар не?

Црнокоса(нагло подигне поглед ка њима двома): Опет ћете се расправљати?

Десанка: Нећемо. Исидора је одсечна и оштра, а ја попустљива и мека.

Исидора(гледајући Десанку строго): Ти смо моја песничка душа, а ја сам твој логос.

Десанка(узврати јој благи поглед): Јеси. Ти си ми осветлила и наше паганство, и светлост Далеког истока. Јованка, можеш ли ти уместо мене? (обраћа се црноосој)

Јованка: Да, драга, увек сам за тебе спремна.

Ја знам да ти нас све уједно врстаиш

Да душа моја утешна је варка,

Исто смо пред тобом ја и паук крстаиш

И на каменој плочи шарка,

Пред лицем твојим једно су стена група...

Десанка: Хвала ти, драга, немој више, молим те.

Исидора: Зашто?

Десанка: Па, не би ми било пријатно.

Исидора(љутито подигне обрве): Како си саможива!

Јованка: Исидора !

Исидора(нетремице гледајући у Десанку): Увек ми је то код тебе сметало, само на себе мислиш!

Десанка: И када сам ти помогла да дођеш у Прву женску гимназију...

Десанка: Зар те није срамота да то сада помињеш!?

Јованка: Рекла сам ја да ћете се вас две опет дохватити, као рогови у врећи!

Десанка: Не желим да се свађамо. Само сам искористила своје право аутора...

Исидора: Ма, о чему ти причаш, жено Божја!? Нормално смо разговарале и ти си наново кренула да разговор, конкретно о Петру Кочићу зачињаваш својим стиховима. А иза свега тога постоји твоја, свесна или несвесна жеља да стално себе промовишеш. Разумела бих да то чиниш у неком другом друштву, које те не познаје, али не и пред нас две. Шта мислиш како би изгледало када бих ја стално цитирала себе, као што ти радиш?

Десанка: Сувише си лична.

Исидора: Пре бих рекла- принципијелна.

Јованка: Хајде, као деца сте! Смирите се. Зашто увек сваки ваш разговор имају тензију и жаоке?

Десанка: Само с њене стране. Ту сам ја чиста.

Исидора(Јованки): Видиш, имамо посла са светицом. Безгрешном.

Десанка: О, далеко сам ја од тога...

Исидора: Опет-ја, па-ја.

Десанка: Не може ти се доскочити, Исидора.

Јованка: Није нам Десанка таква(гледа снужедено у њу). Колико си само мени помогла када ми је било најтеже!

Исидора: Наравно, најлакше је побећи у сентименте.

Јованка: Ма, ко бежи, Исидора! Ја се само свега сећам. Неправично је рећи за њу(покаже климоглавом ка Десанки) да је саможива. Увек је спремна да се за другог жртвује.

Исидора: Али и увек да себе промовише. Кад чиниш, немој због тога тражити хвалоспеве. Читале сте Библију.

Десанка: Исидора је у неку руку у праву. Код мене има много егоизма и егоцентриза.

Јованка: Код сваког од нас га има. Ја сам свесна себе. Од сваког школског часа правим представу(театрално прави представи).

Десанка: То је методолошки оправдано. Наше ученице тим радосније на твоје часове долазе.

Исидора: Е, а какве је спектакле тек правила Мага Магазиновић! Па јој се то умало није осветило губитком посла.

Десанка: Мага је покушавала и успела да у Србију уведе модерни балет. Ова средина је била проблем, аброви који су њу и њене ученице пратили. Наводно, то се косило са моралом и кућним васпитање, нарочито када су почеле да играју босе.

Хтела сам да кажем да није нама тешко да од својих предавања правимо науку и уметност, већ како то пролази у средини. Ова је још за то непримљена. Сувише је овде примитивизма и приземности. Царује само ниски интерес.

Јованка: Ту си у праву. Али, ми, интелектуалци имамо обавезу да то стање ствари мењамо, зар не?

Исидора: Безмало. Нарочито ми, женски професори на(наглашено карикира) женском Оксфорда у заосталој балканској провинцији.

Десанка: А што си опет иронична?

Исидора: Како да не будем! Јесу ли малтене демонстрације организоване када је донесена одлука о оснивању женске гимназије? А колики су отпори били да се изгради ова зграда?(карикира)“Није женскињу место у науци, већ у кухињи и за преслицом?”“

Десанка: Ова школа је свашта подносила и истрпеће. Таква нам је судбина.

Исидора: Е, ја с тим нећу и не могу да се помирим. Већ се активно борим.

Десанка: Ти знаш да ја твоју борбу подржавам. Немамо сви ту харизму.

Исидора: Није то само моја борба, колегинице. Него борба свих нас и за цело ово друштво. Да се еманципује и просвети.

Јованка: Како си моћно говорила ономад на састанку Женске подружнице...

Исидора: Немој да ме хвалиш. Од похвала нема никакве користи.

Јованка: Рекла си да је еманципација и право жена на школовање и научни рад прворазредни задатак овог друштва. Пробијала си и пробијаш зид, као и Мага.

Исидора: Немамо право на појединачне слабости и страхове. Увек ће мушкарци бити бројнији и силнији од нас.

Десанка: Ја не видим та два супротстављена табора. За свакога има места под сунцем.

Исидора: Ти не видиш!? Па, прогледај. Вребају са свих страна сваку нашу грешку, сваку нашу помисао да ствари крену напред ка тековинама европске цивилизације. Па, жене су у античкој Грчкој имале већа права него наше жене овде данас.

Јованка: Зависи како се гледа...

Исидора: Ево још једног софисте.

Јованка: Чињеница је да ретко и мукотрпно добијамо прилику на јавнојсцени. Али, у овом храму знања можемо свашта да сејемо. Те наше ученице су прави бојни одреди које ће се на разним фронтима борити за женска права.

Исидора: И да је то тачно, то није довољно. До год оном обичном човеку из народа, оном који пребива у Кочићевим или Бориним делима, не буде јасно да жена може бити подједнако добар мислилац, филозоф, научник, политичар, адвокат, новинар, па и политичар, као и мушкарац, дотле ћемо све морати да излазимо ван ове пужеве кућице, на бојиште јавне речи и деловања, и да ту битку непрестано бијемо. Што би рекао мој омиљени песник: *Нека буде борба непрестана, нека буде што бити не може!*

Десанка(с погледом у висину):- Што би рекао наш Његош.

Друга сцена

(Наратор: Марија Мага Магазиновић је тачно 40 година радила у Првој женској реалној гимназији, од њеног оснивања до свог пензионисања. Предавала је, најпре, плес, затим немачки језик, српски језик и филозофију. Утицала је на генерације ученица, усмеравала их је плесној уметности и

разним облицима знања. Са искуством асистенткиње славне Исидоре Данкан у Берлину постављала је стандарде модерног живота у нашој средини, не само својим образовањем и педагошким умећем, већ и комуникацијом са страним уметничким педагозима. Удала се за Герхарда Геземана, познатог слависту и у браку са њим добила је кћерку Рајну. Доживела је дубоку старост, живећи у непосредној близини своје гимназије)

Професорка Мага Магазиновић држи у једној од учионица Прве женске реалне час класичног балета својим ученицама. Она је у шпиц патикама и дугачкој хаљини, са немиром и нервозом у ходу, а ученице је напето прате погледом. Она прилази једној од ученица.

Мага: Катарина, како то држиш руке?

Ученица Катарина (исправља руку, сваки мишић јој је затегнут, труд је очигледан, као и умор на њеном лицу): Извините.

Мага: Тишина у току вежбе! (нежно исправља Катаринину руку, са благим осмехом на лицу) Тако. Сад је како треба.

Ученице вежбају неколико минута уз инструкције своје професорке. У једном тренутку она плесне и оне стану укрућених тела. Гледа их све како стоје спремне и благо се насмеши.

Мага: Вратите се у почетни положај.

Девојке се врате у усправни положај, са положеним рукама и главама окренутим ка својој професорки која се шетка, а онда се заустави пред њима.

Мага: Да ли бисте волеле да научите модерни балет?

Ученица Емилија: Да, госпођо професорка.

Мага: Можете ли ми рећи: зашто?

Ученица Магдалена: Госпођо професорка, зато што нам се то јако допада.

Мага: А да ли знате какви су све отпори у овој средини тој уметничкој вештини? Мени је наложено да смем да вам предајем само елементе класичног, но не и модерног балета, без обзира што сам ја за то обученија од било кога у овом делу света у овом моменту.

Ученица Даница: Знамо и чуле смо, госпођо професорка. Али, зар нам нисте и ви говорили да је задатак уметника да прослави себе, трпећи неоправдане осуде?

Мага: Јесте и то тачно. Али, овде се не ради о томе могу ли ја да поднесем осуде, већ да не будете кажњене ви, чији развој и правилан одгој мора да буде прворазредни задатак целе заједнице. Хоћу рећи - не смеју се на вама ломити копља око неразумевања једне, за нашу средину нове, али сигурно у целом свету у будућности признате уметности. Директор ме

критикује што уносим те иновације са модерним балетом, јер чује да људи свашта причају. А како причају они који не улазе у ову школу? Па чују од неких овде. Највише од старијих. Завидних и неразумних. Који наш плес изједначавају са простом забавом. Па се шире гласине како девојке, за бога милога, спремамо за плесачице у сумњивим ресторанима. Још мало па куртизане. А ја, ја знам да трпим и носим свој крст. Иначе, треба да знате да је прави разлог зашто сам ишла у Берлин у школу Исидоре Данкан- да крадем знање. Да би наше девојке, широм Србије могле да плешу најмодерније. Да би њихов дивни стас и карактер дошли до изражаја. Да би наша словенска балканска лепота постала позната на целом свету. Да би се доказало да смо, пре свега, народ створен за уметност! Хајдемо, девојку у ову пловидбу и лет. Полазимо у светлу будућност!

Мага грациозно заплеше, а ученице, подражавајући је, полете по учионици.)

Трећа сцена

Десанка улази у школску библиотеку и ученице је поздрављају са поштовањем.

Десанка: Драге моје, како сте ми?

Ученице (у глас): Добро.

Једна ученица: А ви, госпођо професорка?

Десанка: Хвала на питању, веома добро. Надам се да сте се лепо провеле на распусту и такође да сте нешто читале, писале или радиле на својим досадашњим радовима.

Друга ученица: Ево, ја сам, на пример, прочитала Мелвиловог „Моби Дика“.

Десанка: Одлично. Какви су ти утисци, Тамара?

Тамара: Веома ми се допада, госпођо професорка.

Десанка: Баш ми је драго. Сматрам да је врло важно да прочитате ту књигу у вашим годинама.

Трећа ученица: Ја сам читала Џојсов „Портрет уметника у младости“.

Десанка: Сјајно! Морам признати да то дело овог великог писца још нисам прочитала, али веома ценим његов рад, поготово иновације на плану приповедачких поступака. То јест увођење тока свести. Па, можеш ли с нама поделити, Ивана, своје доживљаје у читање тог штива?

Ивана: Могу, наравно. У почетку сам се мучила док нисам усвојила начин да разумем ту технику тока свести, пошто то још нисмо обрађивали у школи.

Десанка. И зато је ово одлична прилика да о томе поразговарамо.

Ивана: Јесте. Дакле, требало ми је времена да схватим да се све пребацује на унутрашњи план, да се о свему прича кроз призму хаоса који постоји у приповедачевој или свести јунака. Хаос предмисли, емоција, асоцијација, сав тај честар у људском мозгу пре него што је разумски уобличен и спреман за изражај.

Десанка: Прилично си то прецизно формулисала. У том вајању је сва лепота тог приповедачког поступка. Пред нама се, дакле, рађа усмерена идеја или осећање.

Ивана: И кад сам то схватила, лакше сам продирала у текст и усвајала га.

Десанка: Могу ли те замолити да напишеш приказ тог дела, а ја ћу га уврстити у следећи број нашег школског часописа?

Ивана:- Свакако, госпођо професорка.

Десанка: Изврсно. А како је твоја песма, Милице?

Милица (уз смешак): Спремне смо, госпођо професорка и песма, и ја.

Десанка: Лепо. Можемо ли да је чујемо?

Милица потврдно климне главом, изађе у први план, мало се испрси, гласно и разговетно чита своју песму, на њеном крају се поклони, те добије аплауз чланова литерарне секције.

Десанка: Ево, видите, драге моје шта је поета. Јован Дучић је написао да је, после Бога, песник најдостојније биће на свету. А Антун Бранко Шимић је написао да су „пјесници чуђење у свијету“. Јако је важно да схватите да је свако стварање, песничко или које друго, заправо поезија, стварање новог живота, бића смисла. А претварање грожђа стварности у вино уметности, или како је Рилке исказао, претакање видљивог у невидљиво задатак је сваког од нас који се бави творевинама духа.

Четврта сцена

Исидора предаје ученицама на часу философије. Њена уштиркана хаљина и кошуља са крагном, из које избија кравата, делују сасвим свечано, а њено озбиљно лице са моноклом-помало екстравагантно. Ученице у уредним белим кошуљама и црним сукњама, са класичним женским ципелама, пажљиво је слушају. Учионица је уредна, на зиду је исписана парола: COGITO ERGO SUM.

Исидора: *Говорити о стилу, дакле, значи говорити о психи, филозофији, акрактеру, и историји целог народа. Али како су код нас испиха и филозофија и карактер и историја још увек у јеку формирања и развијања, то, говорити о нашем стилу, значи говорити о интимном животу и о интимним мукама нашим. О томе да су вечите миграције и емиграције наше разбацивале и мешале људе по вољи случаја и заповести катастрофе: јужњаке на свере, приморце у планину, брђане на море; брбљивце тамо где се ћути, ћутљивце тамо где се брбља. О томе да је вечито нека запрепашћеност упадала уприроде наше, у таленте наше, у навике наше. Отуда у стилу нашем, с једне стране, чворновитост, опорости, сухости и једноликост. Стил наш, до скоро још је до пола војничка заповест или војнички рапорт, а од пола свлађивање себе да се не каже како је у души него како је у ствари...*

Улазе у учионицу, снебивљиво, школски доктор, човек од педесетак година, са белим мантилом и наочарама, мало повијен, са роковником у руци, у пратњи нешто млађе емдицинске сестре. Ученице устану за поздрав.

Исидора(нервозни трзај главе ка придошћима): Изволите.

Доктор(с снисходљивим изразом лица): Ја се извињавам што прекидамо час.

Исидора: Добро. Каква вас је невоља ка нама послала?

Доктор(подиже у страну и лагано спушта обе своје руке, док изговара):Та, немојте сматрати нас весницима несреће.

Исидора: Не сматрам вас таквим, но претпостављам да није никаква рутинска или редовна ствар у питање када нам прекидате час мудрословља.

Неколико ученица се тихо насмеши, професорка Исидора их строго погледа и оне заћуте, спусте своје главе понизно.

Доктор: Ех, ствар је деликатна. Можемо ли разговарати на кратко у ходнику, молим вас?

Исидора(с узнемираним лицем): Ох, свакако(окрене се ка ученицама). Молим вас, отворите своје књиге и школске свеске и изаберите један пасус из њих о коме ћемо дискотовати када наставим час. Вежбаћемо поступак аргумендовања.

Исидора изађе у пратњи доктора и медицинске сестре у ходник. Чим су затворили врата, она се са скоро љутитим изразом лица обрати овим двома.

Исидора: Ово збиља није ни уман, ни пристојан гест. Прекидајући мој час, уносите узнемирење у тренутку озбиљне, стручне анализе...

Доктор: Поштована професорко, радим по налогу господина директора...

Исидора(напрасно): Ма, да ли је могуће да је господин директор дозволио да се омета настава? Па, то је апсурдно!

Доктор: Полако, немојте брзати, молим вас. Допустите ми да вам изложим о чему, тачније о коме се ради.

Исидора: О коме? Да није неки можда избегли робијаш? Па, да у нашој школи таквих је мноштво. Све блешти од њихових пругастих одела.

Доктор: Заиста нема разлога за таквим цинизмом. Нисмо то заслужили...

Исидора: У реду, нећу слушати никаква наплакивања. О коме се ради?

Доктор: Да бисмо вам то рекли, морате ми дозволити да направим један увод.

Исидора: О, као да сте ви књижевник а не ја. Па, имате потребу за пледаоајеом.

Доктор: То чак ни не знам шта значи, али не мари. Знате како, ова школа је на понос овом граду и народу. Је ли тако(окрене се ка медицинској сестри)?

Медицинска сестре: Јесте.

Доктор: Она је узорна установа и многе наше девојке из свих крајева земље хтеле би да постану наше ученице.

Исидора: Могуће.

Медицинска сестра: Ја бих рекла- извесно (Исидора преврће очима).

Исидора: Рецимо да је тако.

Доктор: Е, видите, баш због тога ми не можемо себи да дозволимо да нам нечија немарност или самовоља руши углед.

Исидора: Да?

Медицинска сестра: Дабоме да не можемо.

Доктор: Дабоме.

Исидора: Је ли ово нека представа или скеч?

Доктор: Стрпите се, молим вас.

Исидора: Ја, признајем, једва чувам живце на окупу, а ученице су ми тамо саме и...

Медицинска сестра: Могу ли ја да идем да их причувам?

Исидора: Мислим да нема потребе. Толико су самосвесне. Не праве оне проблеме.

Доктор(медицинској сестри): Професорка Исидора је у праву. Те девојке су већ зреле жене такорећи. Али...ту смо...једна међу њима је исувише зрела.

Исидора: Не разумем.

Медицинска сестра(доктору): Не околишајте, реците јој.

Доктор: Не, не, не, то ће бити грешка. И господин директор и ја смо мишљења да то вама треба пажљиво саопштити.

Исидора и медицинска сестра(у глас): Али зашто?

Доктор: Е, па...

Исидора: Па нисам ја балавица. Молим вас, не интригарите више, него изнесите ствар на видело.

Доктор: У реду, али немојте после да кажете да сам био према вам непажљив.

Исидора: Невероватна скрупулозност! Човече, сместа говорите или се враћам на час.

Доктор: Па, ево. Пронела се градом гласина да у овај разред иде ученица која је остала бременита са неким пијачним трговцем(закашље се од узбуђења).

Исидора(пренеражено): Зар? Страшно! Одакле вам та информација? Да није обична клевета? И како знамо да је баш у овом разреду? И зна ли се која је од њих?

Доктор: Не, тачније њено се име не спомиње.

Исидора: И сада сте ви решили да их све прегледате на часу!?

Па то је скандал! Ја протествујем против тог бешчашћа!

Доктор: Али, разуме се да их не можемо ми у школи прегледати.

Исидора: Па, што сте онда прекинули наставу, и то баш мој час?

Доктор: Зато што је господин директор мишљења да сте ви најсвестранија особа у колективу, са најширим видцима.

Исидора(иронично): Хвала му на томе. Претпостављам да треба да моралишем о безгрешном зачећу.

Доктор: Тачније, да својом моралистичком причом направите подлогу да наше ученице схвате зашто је тај преглед у школској амбуланти неопходан...

Исидора: Изврсно. А која је онда улога вас двоје? Да будете кулисе у тој фарси?

Медицинска сестра: Претерујете са тим дрскостима...

Доктор(помирљиво): Ми бисмо заправо својим присуством подржали вашу причу о тој теми, то јест вас.

Исидора: Тако!? Вратите се господину директору и реците му да то апсолутно одбијам.

Доктор: Али, ви ћете имати проблема?

Исидора: Нека их имам. Испод неког прага се не може ићи.

Доктор: Професорко, уозбиљите се.

Исидора: Ја сам мртва озбиљна. Потписала бих сваку своју реч.

Медицинска сестра: Ништа. Пријавимо је господину директору за несарадњу.

Исидора: Слободно ме пријавите, али нагласите и разлог. Ометање и прекидање наставног процеса због неистражених сумњи.

Доктор: Ми нисмо у судници, драга Исидора, шта вам је, забога?

Исидора: Као да јесмо. Али ја ћу, овде или негде другде, носити свој крст и горку кору хлеба и никада нећу себе штедети и скривати од истине и правде. Ко нема морално биће у себи, као да је људско биће нижег реда. Још је Кант говорио: "Звездано небо над нама. Морални закон у нам."

Медицинска сестра: Ма, немојте нама држати то предавање, већ ученицама. Идемо, докторе, нема вајде, она се неће предомислити.

Медицинска сестра крене жустро низ ходник, а доктор несигурно за њом, кршећи руке. Исидора се, са сасвим озбиљним, натмуреним лицем, враћа у учионицу. Затиче ученице како раде задато. Окреће се табли и по њој пише:

Ја стојим на становништу да у једном колико толико развијеном и дорађеном стилу, стилу епохе или стилу појединца, хуји цела рапсодија једног народа. Окрене се, готово пируетом, ка својим ученицама и пита их:

Да ли сте, како је требало, одабрале неки свој суд за излагање и образлагање?

Пета сцена

Јованка Хрваћанин улази у учионицу, пет ученица је, стојећи, дочекује. Сложно запевају:- „Живели, живели, на многаја љета!“

Јованка (са озареним лицем): Ох, драге моје. Како сте знале да ми је рођендан?

Једна од ученица: Па, распитале смо се, госпођо професорка.

Јованка: Лудице једне(седне за катедру). Седите кад сте већ ту(ученице послушно седну, по угледу на њу).

Друга ученица: Госпођо професорка, а можемо ли да причамо мало о вашем животу данас?

Јованка: Гле! А што?

Трећа ученица: Па, рођендан вам је.

Јованка: Но, то није примерено. Било би схваћемо као приватизовање наставе...

Четврта ученица: Не би било тако схваћено, обећавамо вам. Уосталом, и ви нама предајете да треба понекад из биографије аутора црпи материјал за истраживање њихових дела.

Јованка: Када говоримо о писцима, то има смисла.

Пета ученица: Па и ви сте, госпођо професорка, песникиња, или како данас модерно кажу-поетеса.

Јованка(са осмехом на уснама): Добро, видим да се упорне у својој жељи и изаћи ћу вам у сусрет. Под једним условом. Да је све ово, о чему ћу вам причати, наша тајна.

Ученице листом ставе своје кажипрсте на уста, гестикулирајући да ће ћутати.

Јованка: И никоме ни речи?

Ученице сложно потврдно климну главом.

Јованка: У реду. Тражиле сте. Прво поређајте столице у круг, а ја ћу сести између вас.

Ученице управо тако ураде и седну, остављајући столицу у средини празном за своју професорку.

Јованка(наслоњена рукама на наслон столице): Шта бисте хтеле да знате о мени?

Прва ученица: Све.

Јованка: Е, па није све за причу.

Друга ученица: Оно што ви одаберете да нам причате.

Јованка: Одакле да почнем?

Трећа ученица: Од вашег рођења.

Јованка: Ма, нема потребе, а немамо ни толико времена.

Четврта ученица: Крените ви од почетка вашег живота, а ми ћемо вас својим питањима усмеравати, као ви нас када анализирамо неко књижевно дело.

Пете ученица: Да видите мало како је нама.

Јованка(са благим осемхом): Па, добро. Ево како. Гимназију сам учила у Бјеловару и Београду, а дипломирала сам на Филолошком факултету 1923.године и три године касније положила сам професорски испит. Радила сам најпре као професорка у Вишој женској школи од 1923.до 1931.године, затим у Учитељској школи у Новом Саду, а у Првој женској реалној гимназији сам од 1933.године.

Прва ученица: Можете ли да нам причате о свом песничком и друштвеном агнаману?

Јованка: Могу, наравно. Рецимо, у Новом саду сам основала удружење универзитетски образованих жена чији сам била први председник. Касније је на чело тог Удружења дошла колегиница Исидора Секулић, која вам, такође, предаје.

Друга ученица: А ваш књижевни пут?

Јованка: Прве песме сам објављивала још у основној школи. Збирке песама „Пјесме невиђеном“ и „Откинуто лишће“ објављујем у првој деценији после Великог рата. Са својим текстовима сам присутна у готово свим данашњим књижевним часописима као што су...

Трећа ученица: Знамо: „Књижевни југ“, „Књижевна ревија“, „књижевни север“...

Четврта ученица: „Жена“, „Светлост“, „Нова светлост“, „Венац“, „Мисли“.

Пета ученица: А пишете и за дечји лист „Мирољуб“, за „Дечје новине“, „Заставу“ и лист „Правда“.

Јованка (петој ученици): Извини што те исправљам, али не пишем ја за њих, то раде њихови запослени новинари, ја објављујем своје ауторске текстове у тим гласилима.

Пета ученица: Извините.

Јованка(опет са осмехом): Ништа, само да буде јасно.

Трећа ученица: Ко је све до сада писао текстове о вама?

Јованка(устане): Не мало њих. Набројаћу само неке: најпре Десанка, моја драга колегиница, која ме је и подстакла да пишем књижевност за децу, њена позитивна критика једног мог таквог рукописа ми је много

значила. Наравно, више текстова о мени је написала и колегиница Исидора. Она је била мало...да кажем-оштрија.

Друга ученица: Баш немилосрдно.

Јованка: Ма, никако. Заправо, имала је пуно права у свом расуђивању. Утицала је на мене. И други су писали о мени. На пример, Ксенија Атанасијевић. Знате ли ко је она?

Друга ученица: Како да не! Она је била прва жена која је доктотрирала на Београдском универзитету. Дипломирала је пре тога чисту философију са класичним језицима. Преводила је Аристотела, Платона...

Јованка: И Спинозу.

Трећа ученица: Дружила се са Растком Петровићем, који је био наш авангардни књижевник и сликар.

Пета ученица: А његова сестра, Надежда Петровић, наша чувена сликарка била је у нашој школи први професор цртања до 1914. године када је као добровољац кренула у Први светски рат.

Прва ученица: И преминула је као болничарка у Ваљевској болници за време рата, помажући болеснима од тифуса. А Ксенија Атанасијевић је такође била ученица наше школе. Матурирала је са максималним успехом 1912. године.

Трећа ученица: О докторском раду Ксеније Атанасијевић о Ђордану Бруну се још увек прича. Чланови њене комисије, предвођени Браном Петронијевићем, нису умели да јој парирају на докторском испиту.

Четврта ученица: Тачније, после тог догађаја је добила место приправника на факултету.

Пета ученица: А онда је кренула лавина клевета против ње. Нису се смирили док је са Универзитета нису искључили. Нису могли да јој опросте што је самостална и самосвесна жена.

Прва ученица: Њен прогон се наставио и у приватном животу. Најпре су је оптуживали за једну, како да кажем...

Јованка: Па, кажи слободно.

Ученицини образи се прелише руменилом. Друге ученице се смешкају.

Друга ученица: Хтела је да каже: за једну лезбијску везу.

Ученице се почну смејати.

Јованка(подигне руку у знак: стоп) Станите! Уопште није забавно. Те гласине су јој упропастиле живот. Скоро да јој је било немогуће да се тих година појави на неком јавном скупу и добије реч. А можете ли само да замислите са чим се све суочавала у приватном, свакодневном животу?

Трећа ученица: Касније се удала и са мужем се појављивала у јавности. Но, стално су је пратиле негативне гласине.

Четврта ученица: Нису могли да се помире са тим да је она једна образована жена слободног духа и јаке воље.

Пета ученица: А она је била само једна од тих наших жена-мученица око којих су били зидови...

Звони за крај часа.

Јованка: Ми ћемо ову дискусију наставити неком другом приликом. А сада крените на час код колегинице Десанке, молим вас.

Ученице живахно изађу из учионице, а Јованка остане у њој замишљена.

Шеста сцена

Шест ученица седи у учионици на великом одмору. У једном моменту једна ученица устане и почне да им се обраћа попут лидера.

Прва ученица: Драге моје, немојте да вас жалости то што нас наше колегинице игноришу. Увек је главнину идејних промена носила мањина, то јест елита, а масе су их, пре или касније, пратиле. И нас шест је довољно да се те неке промене покрену.

Ученица(смеђа, овалног лица, косе везане у пуњћу): Паулина је хтела да каже да је и боље да се нас шест око свега договоримо, а потом да нашим другарицама само саопштимо шта ћемо да предузмемо у име одељења.

Паулина: Тако је, Надежда.

Ученица(црнокоса, коврцава) Паулина, ја нисам сигурна да ми то можемо да изгурамо. Сувише је ризично. Можда још није тренутак за то.

Паулина: Никада неће бити прави тренутак, то јест увек ће бити превише препрека, Јелена.

Надежда: Нас две смо анализирале да ли је то требало раније покренути.И сада нам се чини да никада није било зрелије него што је сад.

Ученица(лепог, однегованог лица): А зашто мислите да је сада баш најзрелије за акцију?

Паулина: Јер је све отворено, Љубице.

Надежда: Наиме, пуно је школских обавеза, као и увек, али због других превирања око запошљавања професора, нико посебно не обраћа пажњу да ли ћемо ми то урадити, да ли смо спремне да то изведемо.

Ученица(црнокоса и мало тамније пути): То је у реду. Рецимо, да то изведемо лакше него иначе. Али, шта онда следи? Какве ће бити санкције?Да ли смо заиста спремне да платимо превисоку цену?

Паулина: Ко не ризикује, не добија. Осим тога, Наталија, увек , у сваком великом подухвату мора се рачунати на неку жртву. Ако будем била у прилици, ја бих се прва жртвовала, јер сам ја и идејни покретач ове акције.

Надежда: Заједно смо покретачи, Паулина. Обе смо у истом кораку.

Паулина(нежно је погледа): Тако је, мила моја.

Ученица(светле пути, овалног лица, са минђушама у ушима): Ја вас пратим у стопу!

Паулина: Хвала, Јадвига.

Наталија: И ја!

Надежда: Наравно, Наталија.

Љубица: И ја.

Надежда: Тако је, Љубице!

Јелена: Ја још увек нисам сасвим сигурна.

Паулина(Јелени): Драга, нећемо вршити на тебе притисак. Али, размисли: ако то не урадимо сада, вероватно ћемо се колебати све више и више.Понављам, до сада се нисмо усудиле јер смо опрезно процењивале сваки тренутак. Сад нам се чини да је прави. Осећам то! Помисли колико ће генерација девојака и жена бити поносно на нас. Што смо се дигле да тражимо женска права на Балкану! Оно што нико пре нас није урадио.

Надежда: И ако ми то, ученице Прве женске, не покренемо, неће нико. Оне наше вршњакиње из Женске школе немају ту свест, ако се не варам. Њима је најбитније да што пре заврше те своје обуке у занатима и да се скуће. Њима није потребна борба за права жена. А других женских институција у овој нашој земљи још увек и нема.

Паулина: Но, ако ми то покренемо, наш дашак ће прерасти у талас, а можда једном таласи у лавину.

Јелена: Све је то лепо, Паулина. Но, ми треба да мислимо на своју будућност, на то шта ћемо радити када завршимо ову школу. Свака од нас намерава на даље школовање, а после тога и да се запосли. И то је борба за женска права.

Паулина: У праву си, то је битан састојак те борбе. Без школовања и запошљавања жена не може се говорити ни о каквим њиховим правима. Опет испада онда да је жена само машина за рађање деце и вођење куће.

Јелена: Зашто реч –„машина“, Паулина. Она је погрдна.

Надежда: Јелена, примећујем да само ословљаваш Паулину, а добро знаш да смо нас две сво ово заједно смишљале, јер се и не раздвајамо.

Јелена: Види, још си и љубоморна.

Надежда(разјарено): Безобразнице једна!

Паулина(подигне ауторитативно руку): Станите обе сместа! Не смемо да се саплићемо на ситносопственичким нагонима. То је испод сваког нивоа.

Љубица: Ситносопственички нагони? Па ово је сјајно речено.

Јадвига: Паулина је сасвим у праву. Вас две, Надежда и Јелена, решите ту своју нетрпељивост далеко од нас. И решите је тако да нас она не омета у нашој борби.

Наталија: Ја мислим да је претерано рећи да се вас две не трпите. Само свака има свој различити стил. Свој начин размишљања.

Љубица: И свој однос са Паулином, рекла бих!-она и Наталија се насмеју.

Паулина: Доста! Стварно немојте да мешамо овде приватне односе у наш план. Ја вас све подједнако поштујем.

Јадвига: Ја вас све поштујем и волим, и ви то добро знате, а знате и како све девојке се насмеју.- Немојте да сада кренем са батинама!

Љубица: Како је Јадвига ошамарила оног терзијског калфу када ју је додиривао за време пробе кошуље, оно је требало све да видите. Све је звезде видео! Отрчао је у шупу, вероватно да се исплаче-опет се све насмеју.

Јадвига: Па није баш да сам га ошамарила, само сам га ћушнула.

Љубица: Шта би тек од њега остало да си га ударила из све снаге!

Наталија: Флека, шта друго-опет се девојке насмеју.

Паулина: Е, знате ли шта је пример за парадокс?

Девојке у глас: Не.

Паулина: Када се силно обрадују на улици једна другој две девојке које се не подносе.

Надежда: Је ли то алузија на нас две?

Паулина(насмешено):Па, шта мислиш?

Надежда: Добро, хајде- приђе и загрли Јелену, која јој невољно узврати.

Наталија: Баш сте се претргле у нежности.

Седма сцена

Десанка води групу својим ученица до места у приземљу школске зграде где је истакнут пано са портретима првих професора и директора Прве женске ралне. Дошавши до тог места, Десанка се, благог израза лица okreће леђима ка том пану, а лицем својим ка ученицама, које су спонтано формирале полукруг око ње.

Десанка: Дозволите ми да на почетку овог часа ван учионице издекламујем неколико својих стихова:

*У сну само његов лик угледам цео, као и пре
Док смо живели заједно у овом крају,
И видим га као да опет негде журно гре,
И као да очи његове нешто, што ја не знам, знају.*

Штреберка: Браво, госпођо професорка.

Друге ученице је погледају попреко, а Десанку добронамерно, она им узврати благим погледом.

Десанка: Овде дођосмо, не први пута, да се још једном поклонимо овим величинама(покаже руком ка панолу) које су најзаслужније за светињу нашег школства и нашег женства, али и да се подсетимо свог знања о њима. Можда ово место није технички најзгодније због буке са улице, а и школских ходника, али свакако јесте симболички важно. Навикните се на ту симболику места. За све нас је рад у Првој женској гимназији највећа привилегија.

У том тренутку су дискретно овом скупу приближава директор. Прва га опази Десанка.

Десанка: Добар дан, директоре.

Ученице: Добар дан, господине директоре.

Директор: Добар дан. Лепо је то што држите до традиције наше школе. Но, ја бих свакако волео да се више окренемо будућности. Пред нама су светле године разбоја у свим сегментима друштва, па и образовања.

Десанка: Директоре, свако не окрећемо леђа ни прошлости, ни будућности, корачајући у садашњости.

Директор: То је песнички речено, колегинице. Но, ја бих био срећнији када бисмо мање времена главу окретали узад. Пред нама је ново доба.

Десанка: Са великим уважавањем Ваше личности и функције, морам да приметим да ме не можете разумети. Никако није уназад то што нас усправља и тера да више и даље гледамо унапред, имајући узоре у оваквим личностима...

Директор: Разумео сам вас ја итекако, колегинице Десанка, но чини се да промашујете моју поенту.

Десанка: Могуће.

Директор(подигнуте браде): Не могуће, већ сигурно. Уосталом, нема потребе за расправом пред ученицама. Могли бисмо их саблазнити.

Десанка: О, не брините, нису оне више мала деца да не схватају шта је конструктивна расправа.

Директор(насмеје се кисело): Свакако. Но, дођите после часова у моју канцеларију, молим вас.

Десанка(снуждено): Хоћу.

Директор(окренут ка ученицама): Децо, немојте обраћати пажњу на ову нашу малу дискусију. Колегиница се мало, тако да кажем, занела. Али ви свакако наставити да изучавате све, па и историјат наше школе. Уосталом, ту сте да бисте нешто непрестано изучавале. Не даје нам држава узалуд овај објекат и дозволу за рад када не бисмо поучавали женску омладину свим наукама и уметничким вештинама. Очекујући да ћете ви, можда не баш све, једног дана бити предводнице нашег друштвеног живота и градитељке будућности. А сада вам желим пријатан рад.

Помпезно се окрене и пође у свом правцу..

Ученице: Довиђења, господине директоре.

Десанка(замишљено):- Довиђења, директоре.

Једна од ученица(Десанки): Јесте ли доборо, госпођа професорка?

Десанка: Јесам, јесам, хвала на питању. Овај час ћемо наставити у учионици.

Осма сцена

Шест ученица у кабинету цртања седи око своје професорке-Надежде Петровић. Она је мало погурена и гледа преда се. Оне стрпљиво ћуте.

Проф. Надежда: Свакако је добро што сте ми све отворено рекле. Неизоставно подржавам вашу акцију. Можете рачунати на мене у сваком смислу, уз један услов.

Ученица Надежда: Који, госпођо професорка?

Проф. Надежда: Да, ако буде било каквих проблема, ја сам та која мора бити на удару.

Паулина: Не, зашто, госпођо професорка?

Проф. Надежда: Зато, што сте ви још младе. Ваш пут не сме бити сасечен.

Јадвига: Али, ни ви, госпођо професорка, не смете бити кажњени. Ви сте жива легенда овог народа! На прсте руке могу данашњи Срби набројати толико јунакиња као што сте ви. Ви нисте само уметница, него глас народа!

Љубица: Кад сте попели на терасу Народног позоришта, госпођо професорка, да бисте одржали говор, паметнији и потреснији од говора сваког политичара, ја мислим да сам била најпоноснија на свету.

Наталија: Кад говорим са било ким о вама, госпођо професорка, подилази ме дрхтај. Ви не можете да замислите шта нам значите.

Проф.Надежда: Хвала вам, драге моје. Али, свесно сам то рекла. Јер, ви се тек уздижете да бисте прославили све нас. Већ ће мени слава стићи преко вас, мојих ученица, него преко моје уметности. И зато кажем, ако неко треба да плати цех, нека то будем ја. Слободно реците да сам ја ваш инспиратор.

Јелена: Професорка Мага је уздржанија од вас- све је ученице љутито погледају.

Проф.Надежда: Разумите је, молим вас. Већ је довољно, неки би рекли-и превише, искорачила са тим својим иновацијама.

Паулина: Молим вас, госпођо професорка, да нам даље то не објашњавате, све смо схватиле. Једино што се не слажемо да ви будете наш громобран. Мислим да смо довољно стасале да те ударце примимо саме. Ово је наша самоволна акција и треба да имамо за то одговорност и носимо последице, ако треба.

Проф.Надежда(устане и ауторитативно подигне руку): Препустите ми ту улогу. То је питање части. Можда нисте сада спремне да баш све разумете. Директор и комисија ће сигурно испитивати ко вас је од професора на то наговорио. Неко мора бити осумњичен. Зашто да се кола сломе на неком недужном?

Ученица Надежда: Али ми нисмо у све ово кренуле да би неко страдао. Писање парола у којима тражимо право жена на школовање је нешто тако нормално!

Проф.Надежда: Драга моја, разумем те, али тако то обично бива. И млада Гојковица је морала да буде узидана да би Скадар на Бојани чврсто стајао.

Наталија: Зашто не бисмо у томе биле са вама заједно?

Проф.Надежда: Зато што се одговорност мора свалити на старије, у овом случају на ваше професоре.

Љубица: А зашто не на наше родитеље?

Проф.Надежда: Далеко било да неко од ваших очева и мајки мора да испашта.Онда бисмо имали још много других невоља.

Јадвига: Ја и даље мислим да ми саме можемо понети тај терет. Угледајући се на вас, схватиле смо да су херојство и жртва скопчани са животом на Балкану ако хоћемо да ствари иду напред.

Проф.Надежда: У реду је то твоје расуђивање.Но, нека мора од старијих да стане испред вас. Као што у војсци војсковођа мора ићи на челу војске.

Паулина: Ја вас разумем. То вам је потребно.Иако ми мислимо да се превише жртвујете за нас.

Проф.Надежда: Превише је сувишна реч. Или се жртвујеш или не.

Јелена: Шта је онда жртва професорке Магазиновић?-опет је све ученице прекорно погледају.

Проф.Надежда: Драга, прво нисмо ни ми, професори, ни ви ученици сви исти. Друго, рекла сам већ да је колегиница Мага већ довољно изложена због тих својих револуционарних промена које уноси у наставу. Схватате ли колики је то помак?-ученице климају главом.-И друго, она ће нам бити моћан савезник из сенке. А то је драгоценост.

Ученица Надежда: У реду, госпођо професорка. Ми чекамо ваш знак!

Девета сцена

Мага Магазиновић и Надежда Петровић стоје једна наспрам друге и свака гледа пажљиво на другу страну ходника, а успут и разговарају.

Мага: Ако наиђу овуда, лакше ћемо их спречити да прођу, а ако дођу оданде, можемо само да им машемо да не улазе код директора.

Надежда П.: Зашто су тако упорне? Све сам им лепо и разложно објаснила.

Мага: Не вреди, Надо, врела млада крв је то. Неће да страдаш уместо њих.

Надежда П.: Ко ли их је издао? Не могу да верујем да је то Јелена урадила.

Мага: Нема ко други. Само је она знала све њихове намере и планове.

Надежда П.: Као да је то је злочин окачити по школи неколико парола које говоре о правима жена на школовање ?! Па, није ли ово Женска гимназија?

Мага: Сад и ти причаш детињарије. Школа је у систему школства. Нема ту места политици.

Надежда П.: Ово није политика, ово је борба за права. Као што сам ја рекла у том говору да српски народ има право на своју слободу, своју државу, своје уједињење, тако подједнако се слажем са свим овим што наше ученице заступају. Жена је још увек поробљено биће код нас, а свет, у том смислу, граби великим корацима напред.

Мага: Све се слажем. Па, знаш моја уверења. Али, у школи је и то политика. Што значи-забрањено.

Надежда П.: А видиш колико је то неправедно. Сасецамо им крила у праведним настојањима да се изборе за генерације жена на овим просторима, а тражимо од свих да се ставе у фронт за одбрану отаџбине.

Мага: Јесте, али не можеш ти нашем човеку објаснити да су те две појаве у вези. Као што и нас две нисмо успеле до краја да убедимо нашег

директора да је то, што радимо са нашим ученицама на плану уметности, за добробит овог народа.

Надежда П.: Нећемо одустати. Немамо права на то.

Мага: Наравно да нећемо, драга. Обе те борбе су наша борба!

Надежда П.: А шта мислиш да ипак ми њих преухитимо, уђемо код директора и ја испричам да је све моја замисао?

Мага: Не вреди. Он је већ чуо од те Јелене све како је било. И друго, ученице хоће да те поштеде. Знам да хоћеш мајчински да их заштитиш. Али, пусти их да се овог пута суоче са животом. Јаке су и одлучне, неће потонути.

Надежда П.: Али, шта ако их казни избацивањем из школе?

Мага: Кажем ти да се то неће десити. Њему у овом моменту није потребан скандал, већ довољно има спољних проблема у вези са школом.

Надежда П.: Какву ти његову реакцију онда очекујеш?

Мага: Мислим да ће се све завршити на томе да ће их он укорити и припретити им да то не сме да се понови. А онда ћемо их нас две усмерити ка томе да, чим заврше своје школовање, приступе двома женским удружењима и да ту наставе своју борбу. А дотле да своје ставове испољавају кроз уметност.

Надежда П.: Лакше је то у књижевности, него у ликовној уметности.

Мага: Може и у твојој уметности, Надо, ти то добро знаш- намигне јој.

Десета сцена

Шест, нама познатих, ученица и једна нова стоје у полукругу испред директора, који седи, заваљен у фотељу у својој канцеларији.

Паулина: Ево, ја преузимам одговорност на себе. То је све била моја идеја.

Надежда: Није тачно, моја је, тачније наша заједничка.

Јадвига: Господине директоре, њима двома је увек стало да буду прве. Но, будите сасвим сигурни да смо заједно то смишљале и договорале се неколико недеља.

Наталија: Ја то потврђујем.

Љубица: И ја.

Директор(Јелени): А ти, што ћутиш?

Шеста ученица: Не знам шта да кажем.

Директор: Па, ништа још од тебе нисам чуо, Јелена.

Јелена слеже раменима, остале девојке се значајно погледају.

Директор: Добро, да ли је вама јасно какав је скандал ово ваше писаније прогласа могло произвести?

Паулина: Господине директоре, ми се боримо за права жена на школовање. Ово је прва женска гимназија Србије...

Директор: Немој ту да ми паметујеш. Ви сте ту да бисте училе и савладавале ове науке и вештине, а не да водите политику.

Надежда: Али, то није политика, то је друштвена борба.

Директор: Није политика? Шио ми га Ђура. Прогласи и пароле-шта је то него политика? Ви бисте тиме саблазнили друге ученице, које, кад би то пренеле својим родитељима, вероватно више ни не би смеле да долазе у школу. Па, знате ли ви колико ја пријава родитељских већ добијам по разним питањима? Само би ми фалила још политика у школи!

Јадвига: Је ли ви, господине директоре, сматрате да жене не смеју да се баве политиком?

Остале девојке је преплашено погледају.

Директор: Е, па ево, сама си признала да сте свесне да је ово, што сте ви планирале, политика. И зато треба да будете срећне што смо вам ту акцију сасекли у корену.

Да нисмо, ко зна шта би било, можда ...

Љубица: Хоћете да кажете да бисмо изгубиле право на школовање?

Директор(тргне се): Нисам то рекао, али било би разних проблема, а ја бих имао непрестано инспекцију за вратом.

Наталија: Зашто сматрате да смо мала деца и не знамо да су жене потлачене и да заслужују већа права у друштву? Како то да ви, као директор једне женске гимназије такође то не заступате?

Директор: Многе ствари вама у том узрасту нису и не могу бити јасне. И нисам ја ту да вам полажем рачуне. Моје је да вам обезбедим што боље услове за рад и што боље предаваче. И да се побринем да све буде по закону. А ваше је да учите марљиво, слушате своје професоре, као и родитеље, припремате се за живот.

Јелена: Па, слушамо своје професоре. Радимо, углавном, оно што нам кажу.

Друге девојке је стрељају очима.

Директор: Зато сам вас највише и звао. Можемо овако да се нагодимо. Ви мени реците који вам је професор дао идеју за ову акцију, и ја вас пуштам без било какве дисциплинске казне.

Паулина: -То није часно!

Директор: Мооолим? Је ли сам ја чуо критику на свој рачун.

Паулина(закашље се): Пардон, рекла сам да то није тачно да нам је било који професор дао идеју да то радимо.

Директор: Аха. Је ли и ви остале ово потврђујете?

Све, осим Јелене, климну потврдно главом, док она ћути и гледа у земљу. Девојке прекорно гледају у њеном правцу.

Директор: Ништа, онда ћете улазити у моју канцеларију, једна по једна, на саслушавање, у присуству комисије коју будем начинио.

Паулина: Господине директоре, немојте даље да нас мучите. Ништа друго од нас ни не можете чути, већ ово што смо вам рекле. Јер то је једина истина! Ми смо саме ово смислиле, а на нас су посредно утицале све наше професорке, јер смо се угледале на њих у погледу знања и женске самосвести. Па, погледајте нас: ми смо цветови ваше школе. Тренутно можда само пленимо лепотом, али будите сигурни да ћете сви бити поносни на нас и да ћемо прославити својим интелектуалним радом ову школу.

Надежда: Ми веома ценимо колико се ви за ову школу жртвујете. Чињеница је да сте нам обезбедили боље услове од свих других школа. Да не говорим сада о томе колико смо привилеговане што смо, за сада, ученице једине женске гимназије у Србији.

Наталија: Наши професори су право благо. О коме год од њих да причамо, нећемо наћи бољег стручњака у овој средини тренутно. Ово је српски женски Оксфорд!

Јадвига: - Ми смо спремне за разне изазове. Знате, читале смо „Антигону“ и знамо да је главна јунакиња пружила достојан отпор владару Креонту који ју је казнио затварањем, а она се касније убила. (директор се опет тргне у фотељи) Немојте искушавати нашу спремност да се жртвујемо за наше идеале.

Љубица: А шта је друго могао да буде наш главни идеал него борба за женска права? Па, ви сте нам сами говорили да је рађање ове школе резултат једне мучне вишедеценијске борбе да се девојкама уопште дозволи да се школују на овом нивоу. Значи да и ви верујете да жене имају право да се школују, те да касније студирају и усавршавају се.

Надежда: - Није ни свака жена у могућности да буде мајка. Шта ћемо са толиким дивним женама којима је природа ускратила ту круну? Је ли треба да их одстранимо?

Паулина: - Затим, ко каже да жена не може да буде и добар научник, и правник, па и политичар, као мушкарац? Не класификујемо људски мозак на женски и мушки. Зар је разлика у једном хромозому одређујућа за све?

Директор(нагло устане): Добро, станите, девојке. Много сте аргумената овде изнеле. Мораћу да размислим о свему. Ако будем формирао комисију, разговараћу са сваком од вас понаособ. А сада, молим вас, напустите моју канцеларију.

Девојке: До виђења, господине директоре-поклоне му се и излазе.

Једанаеста сцена

Шест девојака, при чему прва ученица држи Јелену за руку, стоји поред својих професорки-Маге Магазиновић и Надежде Петровић.

Мага: И тако си ти, Паулина, решила ствар.

Ученица Надежда: Верујте, то је за директора био шах-мат.

Јадвига: Али, мислим да га је декласирала биолошким аргументом о једном хромозому.

Љубица: Ја, ипак, мислим да је Јадвигина „Антигона“ била пресуднија.

Надежда П(трећој ученици): Где се ње сети, бога ти?

Јадвига: Па, то ми је била прва асоцијација на отпор тиранији.

Надежда П.: Јак је наш директор тиранин, ех.

Љубица: А да сте само чуле како га је хвалила што се толико труди за нашу школу...

Мага: Наравно, Љубице, сваком професору, а нарочито директору, сујета је развијена.

Наталија: Па, обећање да ћемо све прославити нашу школу.

Мага: Наталија, видим ја да сте ви то сјајно извеле и баш као што сам мислила, неће бити никаквог дисциплинског поступка. Него, Јелена, дете, зашто ти све време ћутиш? И ти си део ове револуционарне групе, зар не?

Настане непријатна тишина. Јелена бризне у плач. Паулина је загрли, а потом је изведе напоље.

Надежда П.: Је ли и даље сумњате на њу?

Надежда ученица: Ја, да.

Надежда П.: Зашто, Надежда, име моје?

Наталија: И ја мислим да је она нас одала, а сада се каје, поготово кад је видела како се ово завршило. На неки начин, нашим тријумфом.

Љубица: Слажем се с тим.

Јадвига: Ја мислим да више не треба да је држимо у свом друштву.

Надежда, ученица: И ја.

Мага: Ако сте и нас, своје професорке, звале у свој кулоар, онда чујте моје мишљење. Јелена је то вероватно урадила јер је завидна у односу на Паулину што је лидер. Големовићева је, по нечему, очекивала да то буде она. Та завист је прешла у неподношење. А онда је изгубила контролу над тим.

Надежда П.: Сва та ирационалност је природна за ваше године.

Надежда, ученица: Мислите да због тога треба да јој опростимо?

Мага и Надежда П.: Да.

Јадвига: Али ми више не можемо да је задржимо у свом друштву и делимо са њом неке тајне, ако сумњамо да је издајник.

Надежда, ученица: Нити треба да се пред њом претварамо.

Љубица: И ја сам за то да буду чиста посла.

Наталија: И ја.

Мага: Добро, ви ћете саме одредити свој пут. Ми смо ту да вам дамо савет, али не морате сваки да послушате.

Надежда П.: Што значи да преузмете пуну одговорност за све своје поступке.

Паулина и Јелена се враћају загрљене орошених очију.

Мага: Па, девојке, је ли имате нешто да нам саопштите?

Паулина: Да, управо смо превазишле један велики проблем међу собом и заклеле се једна другој на вечито пријатељство.

Надежда П.(трља руке): Па, то је баш дивно.

Јелена(погнуте главе): Ја сам Паулини признала све што сам урадила и она ми је опростила.Тиме ме је савладала. Ваша сам. Од сада чисто и искрено. Заклињем се у себе и у своју породицу!

Надежда, ученица: Ово је све сувише нагло, ја мислим да ми о свему треба да промислимо.

Јадвига: Подржавам уздржаност.

Љубица: Превише промена одједном.

Наталија: Оставимо нешто и за сутра.

Мага: Добро, али гвожђе се кује док је вруће.

Надежда П.: И у Библији пише да се битни послови не одлажу.

Паулина: Желим да вам свима поручим да је ово за нас све велики дан. И не желим да кваримо једну сјајну атмосферу коју смо постигле заједничком храброшћу. А вама, професорке наше драге, нека буде јасно да без вас две ово не би имало никакву поенту. Мама ме је више пута питала зашто месецима не скидам осмех са усана и да није неко момче можда у питању. А ја сам јој стално одговарала да је тај дан, када ћу срести једну од вас или обе, мени тако срећан да се ништа с тим не може поредити. Верујем да се исто тако осећају и моје другарице.Хвала вам што постојите!

Јелена: Хвала до неба!

Надежда, ученица: Хвала вам много, стварно.

Јадвига: Хвала обема.

Љубица: Ја и запевам кад вас видим, професорке наше драге. Верујте.

Наталија: Мени су већ кренуле сузе.

Мага вади марамичу и брише своје очи, док Надежда Петровић тихо заплаче, а за њом и њене ученице. Тај плач среће нараста.

Дванаеста сцена

Мага Магазиновић, Надежда Петровић, Паулина Лебл, Исидора Секулић, Јованка Хрваћанин и Десанка Максимовић седе у полукругу. Све су седе. Надежда и Јованка носе наочаре. Благо се смеше.

Мага: Нисам могла да се одвојим од своје школе до краја свог живота. Узела сам један ћумез у приземљу неке зграде близу ње и сваког дана се шетала око ње, гледајући је као своје најдраже биће. Кад бих је се науживала, одштетала бих до Ташмајдана да се мало одморим. Слатко је сада одмарати се када знам колико сам постигла и шта сам све за свој народ учинила. Али, да вам откријем једну тајну: у свему томе ипак сам ја самој себи била најважнија. Не знам, можда је то себично, али одувек сам себе видела као неку чудну, егзотичну воћку која непрестано расте и свој сок гомила да би се њиме сладила и ја сама, али и други. И та воћка је била заиста слатка и освежавајућа. Не, није се нимало смежурала ни кад сам постала стара. Напротив!

Надежда: У Првој женској радила сам тих девет година. Тај посао је за мене била светиња. Радила сам оно што најбоље знам. Сликала сам и уводила своје ученице у тајне и магију моје ликовне уметности. Оно што нисам радила рукама, као вајање, предавала сам им, а оно што сам умела, показивала сам, не штедећи себе. Предавала сам и моје муке на путу стваралаштва, јер има много лоших дана, много дилема и траума, много нервозе и нестрпљења који су непријатељи бављењу овим послом. Волела сам то што сам младим, неисквареним бићима могла то да преносим. Организовала сам изложбе ученичких радова које су могле да види сви заинтересовани, у холу Коларца. Прва је била још јуна 1906. године. Већ тада су неке од мојих ученица те прве генерације Прве женске свима доказале свој велики дар за уметност и прославиле су своју школу. И касније генерације ђака ће кренути њиховим путем.

Ја знам колико сам урадила. Наравно да бих могла и хтела још, то се уопште не поставља као питање. Но, не смем бити незахвална и због овог што је остало иза мене. У моју славу уткани су и други људи. Често им изговарам имена. Као кад, држећи бројаницу, изговарам молитве. Без престанка. Сада имам довољно времена за све и нигде не журим. Баш нигде и никада не журим, јер нема потребе више.

И даље бринем. Иако већ дуго нема никог мог на земљи, бдим над својим народом, над својим Београдом и над својом гимназијом. О, како је лепа овде, шћућурена под Ташмајданом. Ја, на жалост, нисам доживела то кад се она овде преселила, али ово је право место за њу. Права лепотица! Сликам је непрестано својим очима.

Паулина: Сад, кад из ове даљине гледам на то време, вероватно нећу бити оригинална ако кажем да бих све дала да се вратим у школску клупу као ученица. Не бих ништа мењала око начина учења и понашања на часовима, где је дисциплина била беспрекорна. Али, бих дала крила свом живљењу ван часова, много више би се дружила са свима. Не постоји у мом животу већа светиња од те моје Прве женске. Ни светла Париза и Менхетна нису могла да ми засене гимназију. У којој сам остварила и прву своју љубав. Бежала сам од ње безглаво, знајући да ће ми то јако искомпликовати живот. И не само мени. Сасвим другачије би то изгледало да ми се она десила на западу, али на брдовитом Балкану то се не прашта. Као што се не прашта ни успех. Ако постигнеш нешто велико у животу, ни случајно се не задржавај у завичају где ће ти забијати нож у леђа ко стигне. Али, зато кад наш човек постигне успех у свету, онда смо сви на њега поносни, сви смо му неки род или пајташи, сви смо помало заслужни за његов успех. Но, ја волим свој Београд и Србију. Они су моји и то сам стално истицала у великом свету. Многи нису могли да разумеју како је једна тако просвећена и модерна особа дошла из једне такве провинције, у односу на Париз, Берлин, Лондон, Њујорк. Мислили су да се шалим кад сам говорила да свој Београд не бих никада напустила да је постојала могућност да своју стручност адекватно применим на тим просторима, да ме Београдски универзитет није блокирао. У једној патријархалној средини која се спрема за тешке ратове и страдања да неке младе жене добију сва права као и мушкарци, да буду равноправно, као они, школоване и пословно успешне, па та би јерес изазвала такав гнев народа као да га је сам непријатељ грунуо у срце. Морале смо да се утишамо и погнемо главу. Схватиле смо место и време у коме живимо. И обећале једне другима, и себи, да ћемо ту нашу идеју развијати потајно док не будемо у прилици, ако не код нас, онда у свету, да резултате својих истраживања објавимо. Од вас смо, професорке наше драге, стално добијале подршку. Једино сте ви, као уметнице, имале разумевања за наша стремљења, ви сте нас подржавале срцем својим великим и интелектом својим големим. Биле сте, на неки начин, чланице наше тајне организације.

Исидора: Мада знам да је рад у Првој женској реалној моја пушта жеља, ја сам га измаштавала, а Десанка домаштавала. Ту чврсте границе између збиље и фикције одавно нема.

Десанка: Мени је Прва женска златних 26 година живота. Но, нисам се од ње растала у мислима ниједном у својој четири деценије дугој пензији.

Јованка: Знам да сам данас заборављена и скрајнута као књижевник. Надам се да ће, ако нико други, барем ученици Пете београдске гимназије, знати да сам постојала и нешто радила. Зашто је то тако, не знам, али ја сам стварно дала све од себе. Исве сам радила са уверењима. Када човек начини спрегу свог вредносног система и праксе, може да постигне много више него што на први поглед изгледа.

Десанка: Ниси заборављена, Јованка. Можда ниси у школској и факултетској лектури, али струка те није заборавила. А ни ученици Пете. Видиш како те помињу тој представи.

Јованка: Видим. Златна деца.

Исидора: Као Византија.

Надежда: Као сунце.

Паулина: Као ученица и професорка Прве женске могу да закључим да је то највећа привилегија која се у овој средини могла имати. Бити део те школе.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА / NOTES ON CONTRIBUTORS

Nailya Bashirova, PhD, is an associate professor at the Kazan State Conservatoire (Russian Federation). At present she teaches the Italian language for opera students, Practical English, and Oral and Written Translation Practices. Research interests include intertextuality in the press and ethnic identity which are studied from the theoretical perspectives of semiotics, cognitive linguistics and discourse analysis.

Jasminka Brala-Mudrovčić, PhD, Assistant Professor, was born on July 10, 1971 in Gospić. She studied at the Faculty of Philosophy in Zadar, where she graduated in Croatian language and literature in 1995, while in 1996 she graduated in Organization of cultural activities. In the same year, she enrolled in a postgraduate study program of literature at the Faculty of philosophy in Zagreb, where she received her master's degree in 2003 followed by her doctoral degree in 2008. She worked for 12 years as a Croatian language teacher at the Gospić Grammar school with general program. She was the head of the Expert council for Croatian language teachers for secondary schools in the County. She has been promoted to professor mentor, and has participated in numerous projects initiated by the Education and teacher training agency. As of 2010, she has been working at the Department of teacher studies in Gospić, University of Zadar. She teaches the following courses: *Phonology of the Croatian standard language*, *Morphology of the Croatian standard language*, *Syntax of the Croatian standard language*, *Lexicology of the Croatian standard language*, *Language communication*, *Stage culture*, and *Stylogenetics of linguistic devices*.

Stefania Consonni is a researcher in English Language and Linguistics at the University of Bergamo, Department of Foreign Languages, Literatures and Cultures (Italy). She has published extensively on textual paradigms, narratology, the semiotics of visual and verbal language, specialized communication in a discourse-analytical perspective, and the semiotic and pragmatic features of traditional and new genres within academic and professional discourse. She is an active member of the Research Centre on Languages for Specific Purposes (CERLIS), based at the University of Bergamo, and has been involved in national inter-academic Research Projects, funded by the Italian Ministry of Education, on social and cultural studies and on academic and specialized language and discourse.

Andelka M. Gemović je rođena 1993. godine u Sremskoj Mitrovici. Nakon završene Karlovačke gimnazije, 2011. godine upisuje osnovne studije anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu koje završava u junu 2015. godine sa izvanrednim prosekom. Iste godine upisuje master studije na Filozofskom fakultetu i završava ih u junu 2017. godine. Njen master rad pod nazivom „Humor i intertekstualnost kao sredstva podriivanja realnosti u romanima *Disksvet* Terija Pračeta” opisan je kao inovativan, originalan, pregledan i teorijski izuzetno dobro potkovan, te je jednoglasno ocenjen najvišom ocenom. Odmah po završetku master studija, upisuje doktorske studije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Trenutno je na drugoj godini studija i kao doktorand je imala prilike da prezentuje svoje radove na ELALT konferenciji održanoj na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu kao i na konferenciji Alfa BK Univerziteta u Beogradu pod nazivom *Jezik, književnost i igra* 2019. godine. Njeno bliže područje istraživanja i doktorska teza bave se društvenim pitanjima i društvenom kritikom u *Disksvet* romanima Terija Pračeta. Tačnije, cilj istraživanja obuhvata detaljno poređenje i analiziranje dva pojma – društva u romanima i društva dvadeset prvog veka kroz različite aspekte kao što su nejednakost polova, drugost, tolerancija, rasizam, nacionalizam, obrazovni sistem, politička scena, itd.

Igor T. Grbić was born in Pula, Croatia, in 1970. Graduated from English Language and Literature, and Indology, in Zagreb, Croatia, later to receive there his Ph.D. in literary theory and history. Worked first as Croatian visiting lecturer in New Delhi, then as freelance translator and writer, presently as assistant professor at the Faculty of Humanities in Pula. His main interest goes to ground problems of thinking and doing literary theory and practical criticism, to traditional literary theories and practices at the global level (particularly Indian), to the relationship between literary and extraliterary realities, and to problems of literary translation. Author of *The Occidentocentric Fallacy: Turning Literature into a Province* (Cambridge, 2018). Awarded translator of twenty-odd books and other formats, from English, Italian, German, French, and Hindi. As poet, fiction writer, essayist and critic he has been published in various magazines, both at home and abroad, as well as on the national radio. To his credit are eight books of literature. Translated into Italian, English, Slovenian, German, Hungarian, Latvian and Irish. Has also written in English and Italian. Present in several poetic anthologies, including *Whispering Muse*, the anthology of younger poets writing in English worldwide. Winner of several literary awards, both national and international.

Dubravka M. Đurić is a professor at the Faculty for Media and Communication, poet, theoretician, translator and performer. She has published seven books of poetry and five books on American and Serbian poetry. She has edited *Cat Painters: An Anthology of Serbian Poetry* with Biljana D. Obradović (New Orleans 2016), edited *Impossible Histories – Avant-Garde, Neo-Avant-Garde and Post-Avant-Garde in Yugoslavia 1918–1991* (MIT Press, 2003, 2006) with Miško Šuvaković, co-edited and translated an anthology of American poetry titled *New Poetry Order* (Podgorica, 2001) with Vladimir Kopicl, and co-edited the anthology *Discursive Body of Poetry: Poetry and Poetics of New Generation of Women Poets* (Belgrade 2004) with a group of younger poets.

Милутин Б. Ђуричковић (1967, Дечани) дипломирао је на Филолошком факултету у Приштини, магистрирао и докторирао из области књижевности за децу и младе (Источно Сарајево, 2009). Књижевни истраживач, песник, прозаиста, антологичар, новинар и публициста. Објавио 55 жанровски различитих књига за децу и одрасле. Приредио неколико уџбеника и хрестоматија из разних области. Сарадник многих листова и часописа. Превођен на више страних језика. Учесник 50 научних скупова и конференција у земљи и свету. Ради на Академији васпитачко-медицинских струковних студија у Алексинцу. Живи у Београду.

Jane Ekstam. I am a professor of English literature. My areas of expertise are nineteenth- and twentieth-century British literature, modern Canadian literature, detective fiction, and academic writing in English. My major interest in the last three years has become climate literature. I am currently writing a new adult trilogy that focuses on climate change in the present and future.

Igor D. Ivanović. I was born in Zenica, Bosnia and Herzegovina. I graduated from the Faculty of Arts, Nikšić, in 2006. I earned my Master's degree in Translation in 2009 at the Institute of Foreign Languages in Podgorica. In my Master Thesis, I dealt with loanwords and their influence on our language. In 2014, I finished my PhD studies at the Faculty of Philology in Belgrade and the topic of my dissertation was "Contrastive Analysis of the EU Terminology through the Perspective of Corpus Linguistics". I am interested in Corpus Linguistics, Discourse Analysis and CAT Tools. Apart from my teaching obligations at the University of Montenegro, I am very active in written translation pertaining to the following fields: Medicine, Law, Engineering and Economics. In October 2011, I became a Certified Court Interpreter. Apart from my home institution, the Faculty of Philosophy, I am currently engaged at the

following faculties: Medicine, Biotechnical, Material Science and Mechanical Engineering where I teach General English and English for Special Purposes.

Растко В. Јевтовић је потекао из уметничке породице. Отац, Владимир је био чувени професор глуме на ФДУ и театралог, мајка Татјана, професор ликовног и ликовни уметник, браћа Иван и Јаков професионални глумци. Још као дете одлучио је да буде књижевник и то је остварио. Штампao је две збирке песама, три романа, збирку драмских и путописних прича. Објавио је на десетине научних текстова, књижевних критика, те неколико стотина новинских текстова. Од 2002. године предводи књижевничку групу „Ораси“, која спаја рок музику и врхунску српску лирику 20. века. Растко је гимназијски професор српског језика и књижевности, магистар лингвистике, члан Удружења књижевника Србије, један од десетак средњошколских професора који су писали стандарде за српски језик и књижевност за средњу школу, те некадашњи члан Комисије за заштиту културних добара Градског секретаријата за културу. Скоро четврт века бави се школским театром, најпре у Првој, а потом у Петој београдској гимназији. Са драмском секцијом Пете, кроз коју је у претходним деценијама прошло близу 200 признатих драмских уметника, имао је успеха на такмичењима у земљи и региону. Бави се аматерским и алтернативним театром. Сарађивао је са Позориштем „Краљ Давид“ Јеврејске општине Београд, оснивач је словенско-паганског „Ad hoc teatra“ у Центру за културу Стари град, Сцене православне омладине Верског добротворног старатељства и Чешког позоришта Чешке беседе Београд. Браћа Јевтовић начинили су драму „Христос у руским тамницама“ која се играла на разним сценама Београда од јуна 2009. до јануара 2011. По Растковој драматизацији, Кочићев „Јазавац пред судом“ игра се на редовном репертоару Позоришта „Славија“.

Ивана Р. Јовановић – Рођена је 1978. године у Крушевцу. Основне студије Српски језик и књижевност са општом лингвистиком завршила је на Филолошком факултету Универзитета у Београду. На истом факултету уписала је 2016. године докторске студије на модулу култура (и окончала 2018. г. са просечном оценом 10,00). Објављује радове у домаћим и међународним часописима и зборницима – из области савременог српског језика (морфологија, дериватологија, семантика), методике и стилистике, те и медиологије и теорије новинарства са лингвистичког, вербатолошког, социолошког и културолошког аспекта. Учествовала је на међународним и националним скуповима и конференцијама, има радове објављене у

зборницима, часописима од водећег националног значаја и међународним часописима. Одбранила је 31. јануара 2019. године докторску дисертацију са темом **ЛИНГВИСТИЧКА И СТИЛИСТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА МЕДИОЛОШКИХ РОДОВА И ВРСТА**. Од 2014. г. ради као наставник српског језика и књижевности у основној школи Свети Сава у Крушевцу.

Јелена Р. Јовановић Симић – Рођена 25. децембра 1973. године у Крушевцу. На Филолошком факултету у Београду на групи Српски језик и књижевност дипломирала 28. јуна 1996, магистрирала 1999, а докторирала 2003. У звање доцента изабрана 2004, у звање ванредног професора 2010, а у звање редовног 2017. Бави се тематиком савременог српског језика: синтаксом и стилистиком. Објављене књиге: *Поетска граматика Васка Поне*, НДСЈ, Београд, 2001; – и Р. Симић, *Основи теорије функционалних стилова*, НДСЈ, Београд 2002.; – и Р. Симић, *Српска синтакса I-II*, НДСЈ, Београд 2002; – и Р. Симић, *Српска синтакса III-IV*, НДСЈ, Београд 2002 ; *Синтакса и стилистика српских народних пословица I*, Јасен, Београд 2004; *Синтакса и стилистика српских народних пословица II*, Јасен, Београд 2004; *Књига српских народних пословица I, II*, Београд 2006; – и Р. Симић, *Мала српска граматика*, Јасен, Београд 2007; *Писци и стил*, 'Чигоја штампа', Београд 2009; *Лингвистика и стилистика новинског умећа* (Језичке и стилске особине новинарства), Јасен, Београд 2010.; *Језичке студије*, ЈАСЕН, Београд 2013; *Лингвистички и стилистички аспекти проучавања реченице*, ЈАСЕН, Београд 2013; – и Р. Симић, *Вербатологија*, Јасен, Београд 2015; – и Р. Симић, *Српска синтакса, 1 – 7*, Јасен, Београд 2017.

Марина М. Колесар, дипломирала (2006), мастерирала (2009, област: књижевност) и тренутно на докторским студијама (модул култура) на Филолошком факултету у Београду, где је и запослена (од 2006. као хонорарни сарадник, од 2010. у радном односу) на месту лектора на Групи за румунски језик, књижевност и културу. Поред наставе и научног рада бави се и превођењем. Области њеног интересовања обухватају румунски језик, књижевност и културу, методiku наставе, културолошке студије, педагогију и психологију.

Josip I. Miletić, PhD, Assistant Professor, was born on May 7, 1970 in Zadar. He graduated from the Department of Croatian language and literature at the Faculty of philosophy in Zadar. He holds a master's degree in the *Croatian studies – specialization in the Croatian language* at the Faculty of philosophy of

the University of Zagreb. He also holds a master's degree in the business economics postgraduate studies with a specialization in *Theory and politics of marketing* at the Faculty of economics of the University of Zagreb. He holds a PhD from the Faculty of philosophy of the University of Zagreb. He works at the Department of Croatian and Slavic studies of the University of Zadar, where he teaches the following courses: *Introduction to the methods of teaching the Croatian language*, *Methodical basics of contemporary Croatian language teaching*, *Contemporary methodical basics of linguistic expression*, and *Speech quality*. Additionally, at the Department of economics of the University of Zadar, he taught classes in *Marketing*, *Marketing management* and *Brand management*. He was engaged in several scientific projects, including *Croatian legal terminology*, *Croatian language dialectology*, *Oral and literary heritage of the Zadar area*.

Vera S. Obradović (1966), redovna profesorka Fakulteta umetnosti Univerziteta u Kosovskoj Mitrovici. Diplomirala na Filozofskom fakultetu u Beogradu, magistrirala na Univerzitetu umetnosti u Beogradu (interdisciplinarne studije), doktorirala na Univerzitetu u Novom Sadu – ACIMSI. Predaje Scenske igre i Koreodramu. Bila je solistkinja u grupi „Beogradski savremeni balet Smiljane Mandukić“. Koreografsko i pedagoško iskustvo dopunila je dvogodišnjim školovanjem na Fakultetu fizičke kulture u Novom Sadu, odsek Moderna-džez igra, u klasi prof. Ljiljane Mišić. Nagrade za koreografiju osvoja na IV Jugoslovenskom baletskom takmičenju u Novom Sadu i II Festivalu koreografskih minijatura. U kontinuitetu saraduje sa najznačajnijim domaćim pozorištima radeći scenski pokret, režiju i koreografiju za brojne predstave; stvara i autorske koreodrame. Učestvuje na domaćim i internacionalnim stručnim i naučnim skupovima. Objavljuje stručne tekstove. Bavi se pozorišnom i baletskom kritikom. Objavljene knjige: *Koreodrama u Srbiji u 20. i 21. veku: rodna perspektiva* i *Maga Magazinović: moderna igra umesto doktorata iz filozofije*. Članica je Udruženja baletskih umetnika Srbije i Svetskog saveta za igru – CID UNESCO.

Владимир Б. Перић (1976, Шабац). Завршио је основне студије Српске књижевности и језика на Филозофском факултету у Новом Саду, где је положио испите и на магистарским студијама. Докторирао је 2013. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу са темом *Аутобиографска, социјална и поетичка маргина дадаизма Драгана Алексића*. Био је гост-уредник часописа „Наслеђе“, где је у броју 14/2 (2009). са Катарином Мелић, уредио темат: „Књижвност и лудило“. До сада

је учествовао на преко четрдесет научних скупова у земљи и иностранству. Уредник је „Корака“, часописа за књижевност, уметност и културу (M53). Уређивао је „Стање ствари“, часопис за различите видове уметничког изражавања. Аутор је књиге песама *Елипе* (2015) и књиге критика *Егзегезе I* (2018). Осим у зборницима, објављивао је научне студије и књижевне критике у часописима „Наслеђе“, „Лицеум“, „Липар“, „Свеске“, „Mons Aurgus“. Доминантна књижевна област којом се бави је дада. Члан је жирија за књижевну награду „Меша Селимовић“. Живи и ради у Крагујевцу.

Светлана М. Рајичић Перић, рођена 1974. године у Крагујевцу. Докторирала је 2016. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу на тему *Поетика игре у српској књижевности 20. века (Љ. Мицић, М. Тодоровић, С. Богдановић, М. Павић)*. Учествовала је на великом броју међународних и домаћих научних конференција и публиковала преко тридесет научних радова, студија, као и мноштво критичких приказа актуелне продукције. Бави се савременим књижевним теоријама, књижевном критиком и приређивачким радом, а с тим у складу приредила је монографију Славка Богдановића, *Инвентар дисцернације* (2018).

David G. Schwartz is a university instructor and Director of the Center for Gaming Research. His research interests include gambling, video games and history. He is the author and editor of numerous books and research papers, a noted public speaker and a long-standing contributor to many journals and magazines, including *Forbes*. He has published *Grandissimo: The First Emperor of Las Vegas* (2013), *Roll the Bones: The History of Gambling* (2006), *Cutting the Wire: Gambling Prohibition and the Internet* (2005) and *Suburban Xanadu: The Casino Resort on the Las Vegas Strip and Beyond* (2003). Dr Schwartz has received numerous awards for his scholarly and literary work, including the National Council on Responsible Gambling Book of the Year (2006), Editor's Choice Trippie Award for Best Vegas Book (2006) and Vegas Person of the Year (2014).

Nataša D. Šofranac teaches English Literature (Special Course on Shakespeare) at the Department of English Language and Literature, Belgrade University. The conferences where she presented include: ESRA (then SHINE) "Shakespeare and Europe" in Utrecht, 2003; the Ninth World Shakespeare Congress in Prague, 2011; ANZSA "Shakespeare and Emotions" in Perth, University of Western Australia, 2012; "Shakespeare and Scandinavia" Kingston, UK, 2015; the 10th World Shakespeare Congress in Stratford-Upon-Avon and

London in 2016; the BSA Conference in Hull, September 2016, the Conference on Lull, Cervantes and Shakespeare (“The Images of Madness”) at the University of Valencia, 2016; ESRA Conference in Gdansk, Poland 2017, BSA Conference in Belfast, 2018 and ESRA 2019 in Rome. Areas of interest: mental health, psychoanalysis, performativity, cultural and social studies.

Нада П. Тодоров (рођена Милинков, Чуруг, 1946), завршила Филозофски факултет у Новом Саду, постдипломске студије на Филолошком факултету у Београду, докторирала на Филозофском факултету у Новом Саду из области методике наставе. Радилa у једној основној и неколико средњих школа у Новом Саду, на Педагошкој академији и Филозофском факултету у Новом Саду, Педагошком факултету у Сомбору, Факултету за стране језике Алфа БК Универзитета. Објавила преко сто стручних и научних радова, коаутор је уџбеника из српског језика за основну школу, приређивач многих издања (лектира, зборници, итд). Аутор је неколико монографија.

Svetlana E. Tomić, vanredna profesorka na Fakultetu za strane jezike, Alfa BK Univerziteta u Beogradu. Članica je uredništva američkog naučnog časopisa *Serbian Studies*, dugogodišnja saradnica *World Literature Today* (Oklahoma University). Bavi se istraživanjem pouzdanosti i relevantnosti javnog institucionalizovanog znanja o srpskoj književnosti, kulturi i društvu druge polovine 19.veka. Objavila je pet naučnih monografija (*Maga Magazinović: Sećanja, činjenice, interpretacije*, 2019; *Slavne i ignorisane: Ka kritičkoj kulturi pamćenja*, 2018; *Doprinosi nepoznate elite: Mogućnosti sasvim drugačije budućnosti*, 2016; *Realizam i stvarnost: nova tumačenja proze srpskog realizma iz rodne perspektive*, 2014; *A New Understanding of Laza K. Lazarević's Story To Matins with Father for the First Time and One Hundred Years of the Interpretative Norm*, 2013), dva nacionalna zbornika, o Maji Herman Sekulić, 2018. (kouredništvo sa prof. dr Majom Ćuk) i o Dragi Gavrilović (2013). Priredila je specijalni temat (kouredništvo sa prof. dr Annom Novakov) *Serbian Women and the Public Sphere: 1850-1950* (Serbian Studies, 2013), četiri knjige sa predgovorima i hronologijama (Milutin A. Popović: *Zatvorenice*, 2017; zajedno sa Ljubinkom Trgovčević i Ivanom Hadži Popović: *Kraljica Natalija Obrenović Ruža i trnje: uspomene, aforizmi i priče, pisma*, 2015; Драгутин Илић *Роман краљице Наталије*, 2015; Милка Алексић Гргурова *Атентаторка Илка и друге приче*, 2014). Objavila preko 30 naučnih radova. Aktivno se bavi književnom i naučnom kritikom. Većina njenih radova dostupna na: <https://ftb.academia.edu/SvetlanaTomic>

Бобан Н. Трифуновић (Београд, 1993), основну и средњу школу завршио је у Београду. На Филозофском факултету Универзитета у Београду завршио је основне и мастер студије етнологије и антропологије. Докторске академске студије уписао је на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Био је гост бројних емисија, модератор научне конференције и јавне трибине. Проучава савремену нихилистичку и антинатулистичку мисао. Аутор је научних радова, стручних приказа, популарно-научних текстова и прозе.

Наташа Н. Туркић рођена је 1968. године у Лудвигсбургу (Ludwigsburg), у Немачкој. Основну и средњу школу завршила је у Сомбору. Дипломирала је на Педагошкој академији у Сомбору 1990. године, а на Учитељском факултету, такође у Сомбору, 2000. године, и стекла звање професор разредне наставе. Након деветогодишњег рада у просвети, запошљава се као новинар, а потом и као главни и одговорни уредник и директор у Радио Сомбору. За радијску репортажу „Још једна прича о фијакеру“ добија награду „Интерфера“ (Интернационалног фестивала репортаже). После приватизације поменутог медија, прелази на место директора ТОГС-а. Током рада у сфери туризма, покренула је манифестацију „Ravangrad Wine Fest“, а већ постојеће подигла на виши ниво. Од фебруара 2018. године налази се на челу Градске библиотеке „Карло Бијелички“ у Сомбору. До сада је приредила и организовала више од 80 представљања књига и књижевних вечери познатих српских, словеначких, хрватских, мађарских, албанских аутора, као и локалних писаца. Са сарадницима је организовала књижевне манифестације: *Дан Лазе Костића*, *Сомборски књижевни фестивал*, *Дан Јаноша Херцег*, *Вељкови дани*. Уредник је неколико издања ГБКБ: Митровић Катарина – *Док чекам да прође*, Косановић Борислав – *Песници умиру млади*, проф. др Нада Тодоров и МА Данка Ивошевић – *Казивања о Сомбору у Србском дневнику* и др. Са проф. др Надом Тодоров, на тему : *Функције бројалица и разбрајалица у дечјим играма*, учествовала на Осмој међународној научној конференцији: *Језик, књижевност и игра*, на Алфа БК Универзитету. Чланица је Библиотекарског друштва Србије.

Ljubiša D. Zlatanović, redovni profesor na Departmanu za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. Autor je većeg broja radova objavljenih u domaćim i međunarodnim časopisima i tematskim zbornicima, radova prezentovanih na međunarodnim naučnim skupovima, kao i monografija “Jung, jastvo i individuacija” (2001), “Tajne duše, izazovi tumačenja” (2002),

“Razumevanje kognicije “ (2011) i “Teorija kao metafora samopoimanja “(2017). Bio je glavni urednik časopisa “Godišnjak za psihologiju” i član redakcije časopisa “Teme” , recenzent nekoliko zbornika radova sa naučnih skupova , recenzent naučnih rukopisa, kao i član međunarodnih naučnih odbora, konferencija i časopisa.

Кристина К. Варцаковић, рођена 1981. године у Брчком (Босна и Херцеговина), гдје је завршила основну школу и гимназију. Од 1997. године волонтира у Омладинској организацији Свитац у Брчком у сарадњи са међународним волонтерима. Филозофски факултет у Бањалуци, одсјек Енглески језик и књижевност, завршила 2008. године и тиме стекла звање дипломирани професор енглеског језика и књижевности. Након тога, добија звање судски тумач за енглески и шпански језик 2009. и 2010. године. Мастер студије на Филолошком факултету у Београду, одсјек Англистика, смјер Језик и методика наставе завршила 2009. године. Од 2010. године студент докторских академских студија на Филолошком факултету у Београду. Ради као наставник у основној школи у Брчком, у сталном радном односу. Објавила радове о популарној култури и примјени дигиталних технологија у настави енглеског језика и књижевности. Области научног интересовања су контактна лингвистика, методика наставе енглеског језика, примјењена лингвистика, фонетика и фонологија енглеског језика.

Milica M. Vitaz, PhD, is a language instructor at the Faculty of Philology, Belgrade University. She has done research mainly in the field of using educational games in teaching English as a foreign language. Her other interests include data-driven learning, teaching grammar and testing.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.33-027.22(082)
37.091.33-027.22:794(082)
004.42:794(082)
811:794(082)
82:37.091.33-027.22(082)

МЕЂУНАРОДНА конференција Језик, књижевност и игра (8 ; 2019 ; Београд)

Језик, књижевност и игра : зборник радова са Осме међународне конференције Факултета за стране језике одржане 24. и 25. маја 2019. године / [уредници Светлана Томић , Артеа Панажотовић , Александар Прњат] = Language, Literature, Play and Games : proceedings from the Eighth International Conference at the Faculty of Foreign Languages, 24-25 May 2019 / [editors Svetlana Tomić, Artea Panajotović, Aleksandar Prnjat]. - [Београд] : Алфа БК Универзитет, Факултет за стране језике ; [Belgrade] = Alfa BK University, Faculty of Foreign Languages, 2020 (Београд : Apollo Graphic Production). - 407 стр. ; 24 cm

Текст ћир. и лат. - Радови на више језика. - Тираж 100. - Стр. 12-14: Уводна реч = Foreword / уредници = editors. - Белешке о ауторима / Notes on Contributors: стр. 396-405. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на срп. или енгл. језику.

ISBN 978-86-6461-038-4

а) Игра -- Интердисциплинарни приступ -- Зборници б) Дидактичке игре -- Зборници в)
Језик -- Игра -- Зборници г) Књижевност -- Дидактичке игре -- Зборници

COBISS.SR-ID 13117705