

Tamara Nikolić-Maksić<sup>1</sup>, Bojan Ljujić<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama<sup>3</sup>

**Apstrakt:** U ovom radu želimo da ukažemo na važnost igre u čovekom životu i način na koji ona predstavlja i čini njegov neizostavni deo u različitim sferama. Glavni podsticaj bilo nam je uverenje da je igra na najmanje tri načina neadekvatno shvaćena u kontekstu savremenih društvenih postavki. Prvo, ona se mahom dovodi u vezu sa dečjim uzrastom, dok se zapostavlja njen značaj u životu odraslih. Drugo, igra se shvata kao nebitna, neozbiljna i daje joj se sekundarni značaj. Treće, previđa se i zanemaruje prisustvo obeležja i principa igre u većini ljudskih delatnosti, te dominira shvatanje da su oni prisutni jedino u samom činu igre. Suštinu neadekvatnog poimanja igre vidimo u dominaciji „racionalističkog“ viđenja sveta, kao i zanemarivanju čulnosti, emocija i intuicije u razumevanju društvenih odnosa. Takođe, uvereni smo da je suštinsko shvatanje igre nemoguće kroz prizmu vrednosti koje su u osnovi modernističkog pristupa (racionalnost, kontrola, rezultat, individualnost itd.), te da je neophodno ovaj fenomen sagledati uz uvažavanje postmodernističkih postavki (fokus na emocije, usmerenost ljudi jednih na druge, vrednovanje slučajnosti, uvažavanje performansa itd.) Smatramo da bi razumevanje igre iz tog drugog ugla olakšalo njeno razmatranje u relaciji sa drugim ljudskim delatnostima. U novom dobu igra ne samo da treba da dobije „novo“ značenje već i ono koje je bliže njenoj suštinskoj prirodi. Igra, pored toga, dobija istaknuto mesto sa aspekta obrazovanja odraslih, a u širem kontekstu postaje ključni podsticaj u razvoju čoveka i civilizacije.

**Ključne reči:** igra odraslih, obrazovanje odraslih, modernizam, postmodernizam, improvizacija, performans.

---

<sup>1</sup> Mr Tamara Nikolić-Maksić je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Grupi za andragogiju.

<sup>2</sup> Bojan Ljujić je istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, Grupa za andragogiju.

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

U izjavama koje svakodnevno slušamo nazire se uobičajeni stav koji ljudi gaje prema igri. „Nismo klinci da jurimo za loptom!“ verovatan je odgovor nekoga koga smo pozvali na partiju malog fudbala, izvesno je da će nam „Ne igraj se vatrom!“ dobaciti neko kome smo saopštili da planiramo da se oprobamo u padobranstvu, „Samo se ti igraj sa zdravljem!“ uputiće nam kada se lagano obučeni pojavimo po lošem vremenu. Ovo su samo neki od iskaza koji svedoče da se često prema igri odnosimo na ne sasvim adekvatan način, što je moguće eksplicirati kroz najmanje tri zapažanja. Prvo, igra se posmatra kao isključivo dečji entitet, a zanemaruje se njena aktuelnost u svim životnim periodima. Drugo, ona se shvata kao neozbiljna, neodgovorna, kao suprotstavljena „pravim“ i „ozbiljnim“ životnim delatnostima, a u sistemu ljudskih vrednosti postavljena je nisko. Treće, evidentna je sklonost da se igra ograničava na sam čin igre, na samu aktivnost, dok se njeno prostiranje i izvan ovih okvira previđa.

Prema našem mišljenju, ove tri teme se izdvajaju kao naznačajniji razlozi zbog kojih je igra zapostavljena, zanemarena i na izvestan način zaboravljena. U narednim delovima rada pokušaćemo da ih analiziramo i nađemo način da ukažemo na važnost njenog prisustva u životu čoveka uopšte, a onda i na važnost njenog prisustva u obrazovanju. Ove teme su svakako povezane i teško ih je posmatrati odvojeno. Odluka da ih tako posmatramo samo je posledica potrebe da istaknemo glavne probleme u teorijskim pogledima na igru, ali i praktičnim implikacijama takvih shvatanja koje imaju na učenje i obrazovanje u odrasloj dobi. Svako učenje koje je razvojno, kako verujemo, usko je povezano sa ljudskom igrom. Ona je deo čoveka i njegove suštine. Zašto onda njen potencijal ostaje neiskorišćen i njena uloga u tome zanemarena?

### Da li je igra rezervisana samo za decu ili se igraju i odrasli?

Teoretičari na različite načine povezuju igru sa razvojem ljudske vrste i razvoja čoveka kao društvenog bića. Tako je Fink (1984) vidi kao jedan od „osnovnih fenomena ljudskog postojanja“; Huizinga (1944) o njoj govori kao o „starijoj od kulture“; za Božovića (2010) ona je ključ za pronicanje u zbilju složenih fenomena savremenog društva, a priroda igara jednog naroda od suštinskog je značaja za njegovo upoznavanje i otkrivanje, ona je osnova bio-antropo-socio-kulturne čovekove ukorenjenosti i tiče se njegove suštine; Kajoa (1979) uviđa da igre veoma zavise od kultura u kojima se igraju, da su one slika civilizacije u kojoj egzistiraju, kao i da se stvarna trajnost društva prelama kroz igru i u njoj ostvaruje; Kalliala

(2006) ukazuje na kulturu igre koja je definisana znatno širim kulturnim kontekstom. Iako je igra nesumljivo deo našeg prirodnog i kulturnog nasleđa, postaje sve više zanemarena kako odrastamo i starimo (Blatner i Blatner, 1997). Kada bismo pitali ljude kom periodu ljudskog života pripada igra, verovatan odgovor bi bio da ona ostaje deo detinjstva.

Život kojim je čovek nekada davno živeo kao da je mnogo više funkcionisao u skladu sa principima igre. Igra kao da je bila svojevrsan univerzalni princip, koji je čoveka držao blizu prirode i opravdavao njegovo postojanje kao prirodno biće. Danas karakteristike igre i njeni principi bivaju izmenjeni pod uticajem dominantnih društvenih vrednosti. Naime, prava igra, kao slobodna, puštena, nadahnuta, kakvom je prepoznaje Kajoa (1979) u kontekstu *paidie*, gotovo da je u potpunosti napuštena. Ona je danas sasvim blizu suprotnom ekstremu o kome ovaj klasičar igre govori – *ludusu* – čija je možda i osnovna karakteristika u tome što pravilima obuzdava gore opisanu igru. U *ludusu* se, zapravo, najbolje prepoznaje veza između kulture i igre, jer se kroz njegova pravila ilustruju različite dominantne vrednosti u jednoj kulturi. Slično na umu imaju Botturi i Loch (2008, 4) kada govore da se igra prepoznaje kao prirodni modalitet iskustva (*playing*) i kao kulturno zasnovana aktivnost (*game/gameplay*). Tako, s jedne strane, *paidia* bi odgovarala iskustvenom modalitetu (*play/playing*) koji je u prirodi svakog ljudskog bića, deo je svakodnevnih aktivnosti, učestvuje u svim delatnostima ljudskog bića. S druge strane, *ludus* odgovara igri viđenoj kao aktivnost koja je definisana kulturnim vrednostima (*game/gameplay*). *Ludus* sam po sebi nije nužni uništitelj igre. Ali kao nosilac pogrešnih vrednosti ovaploćenih u pravilima igre, on istovremeno predstavlja imanentni element igre i njenog dezintegratora.

Čini se da se danas još samo deca igraju uz dominaciju principa *paidie*. Ostajući u terminologiji Botturija i Locha (2008) konstatujemo slično, a to je da igra (*playing*) nije nešto dijametralno suprotno onome što inače činimo u svakodnevnom životu. Ona je modalitet ljudskog iskustva i načina na koji radimo stvari, neka vrsta omotača naših delatnosti koji svakoj od aktivnosti koju izvodimo daje posebnost. Ovaj modalitet je prirodan za decu, ali je dosta problematičan u domenu odraslih (Botturi i Loch, 2008: 4). U filogenetskom smislu opravdano je pretpostaviti slično – opstanak *paidie* moguć je, u izvesnoj meri, jedino u primitivnim društvima, ali jasno je da čak i u njima igra biva definisana pravilima, koja su nosioci društvenih vrednosti. Tako, kako Kajoa (1979) primećuje, u primitivnim zajednicama dominiraju principi karakteristični za kategorije igara označenih kao *mimicry* (prerušavanje i podražavanje) i *ilinx* (zanos, vrtoglavica, nesvest), dok u savremenom, zapadnom, racionalnom, kapitalističkom svetu dominiraju principi iz *agona* (nadmetanje, takmičenje) i *aleae* (slučaj, sreća). U današnje vreme se povratak na stadijume igre koji su karakteristični za primitivna

društva smatra regresijom u civilizacijskom smislu (Botturi i Loch, 2008), dok se kompeticija i nadmetanje smatraju preduslovom civilizacijskog progresu.

Igra je prisutna duž celog kontinuuma ontogenetskog razvoja čoveka, a njene funkcije variraju u zavisnosti od uzrasta. U najranijim periodima života igra ima značajnu ulogu u razvoju samosvesti, spoznaji okruženja, sopstvenog položaja i odnosa sa drugim ljudima u njemu. Kako navodi Božović (2010), igra pruža priliku za kultivisanje onih vrednosti koje se razvijaju u susretu sa drugima, gde značajnu ulogu igra *sloboda*, koja isključuje nametanje izvesnih oblika ponašanja. Sloboda igre omogućuje kreiranje tzv. *etičke laboratorije* u kojoj se razvijaju sposobnosti vladanja sobom i dobra procena vlastitih želja i individualnih nastojanja. Kasnije u životu primat preuzimaju neke druge funkcije – socijalna, psihološka, ekonomska i druge. Međutim, razvojni podsticaj igre nikada ne jenjava. Istina je da suštinski i moćni aspekti ovog dela ljudske prirode ne mogu biti suzbijeni i potisnuti, štaviše nastaviće da bujaju i rastu i u odrasloj dobi (Blatner i Blatner, 1997).

U tom smislu, slažemo se sa Božovićem (2010) koji izražava uverenje da je u nastojanju da se domen igre vezuje isključivo za period detinjstva sadržana velika greška, jer se time, u najmanju ruku, previđa uloga detinjstva kao preduslova produžavanja spontanosti, samorazvoja, samopotvrde i vrednovanja, u kontekstu kontinuiteta rađanja ličnosti, individualnosti i identiteta. Onda kada igru shvatimo samo kao pripremu za ono što nazivamo „ozbiljan život“, degradiramo njenu vrednost, ona postaje sekundarna i nebitna, a gubi i svoja suštinska svojstva, najpre svoje slobodno biće. Tako se danas sve češće sluša o neumeću igranja kod dece što je posledica njihovog vaspitavanja da „ozbiljan“ rad nikako ne ide sa dokolicom i igrom (Zagorac, 2006). Slično tome, Holzman (2009) ukazuje na ironiju sadržanu u činjenici da se deca često, pre nego što krenu u školu, igraju škole, a onda kada je upišu, nije im dozvoljeno da se igraju u njoj. Očigledno mnogi teoretičari i praktičari obrazovanja previđaju da je, ne samo poželjno, nego i moguće igrati se u školi (baš kao i pre nje).

Deluje da su se sa shvatanjima Piageta (1962) i Vygotskog (1978) javile dve najuticajnije struje u razvojnoj psihologiji koje su zajedno predstavile viđenje ljudskog razvoja prema kome detinjstvo karakterišu razigranost i istraživanje, a odraslost je konceptualizovana kroz logiku i produktivnost. Direktna posledica ovakvog pogleda na razvoj uticala je na jaz između igre na dečjem uzrastu i u odrasloj dobi, kao i na zanemarivanje i trivijalizovanje njene razvojne funkcije i kod dece i kod odraslih (Göncü i Perone, 2005; Blatner i Blatner, 1997).

Za većinu autora koji se bave razmatranjem igre, obrazovanja i razvoja, naročito iz oblasti psihologije i obrazovanja, značaj igre ogleda se u tome da facilitira učenje društvenih uloga i socijalnih vrednosti. Na igru se gleda kao na alat ili oru-

de koje služi da posreduje između pojedinca i kulture i to tako što deca igrajući se „isprobavaju“ ili „uvežbavaju“ uloge koje će kasnije preuzeti u „stvarnom“ životu. Ovo je samo jedan od mogućih pogleda na igru i Holzman (2009) ne negira da postoji i takva vrsta igre ili da igra može i tome da služi. Ona, međutim želi da ukaže na ono što se suštinski dešava kada se deca igraju. Naime, ona ne odigravaju unapred predodređene uloge, već igrajući se, kreiraju nova izvođenja samih sebe. „Ujedno su i dramaturzi i reditelji i izvođači“ (Holzman, 2009: 52). Umesto što oponašaju kulturu, ona stvaraju kulturu. Kreirajući kulturu, kreiraju i sebe, a taj proces kreiranja je ono što je razvojno. Tako autorka u stvari razume, interpretira i nadovezuje se na shvatanje Vygotskog (1978: 102) o tome kako se dete u igri ponaša kao da je „za glavu više“. Ono što je potrebno da bi do razvoja došlo, jeste stvoriti uslove tj. okruženje u kome to može da se desi.

Kada se govori o igri, bilo u svakodnevnom govoru ili u naučnom diskursu, najčešće se ima u vidu jedan od sledeća tri značenja igre: slobodna igra (kao što je igra pretvaranja ili fantazije karakteristične za rano detinjstvo), igranje igara (kao više strukturisana vrsta igre u odnosu na prethodnu i detriminisana pravilima, koja počinje da prevladava na školskom uzrastu, a nastavlja se i u odrasloj dobi) i dramska igra (zajednička deci i odraslima a smeštena u formalno ili profesionalno okruženje). Holzman (2009) smatra da su sve tri ove vrste ili oblika igre od ključnog značaja za doživotno učenje koje je razvojno. Za većinu teorija razvoja (uključujući i one koje se oslanjaju na rad Vygotskog) igra pretvaranja karakteristična za detinjstvo nestaje sa uzrastom kretanja u školu. Igra pretvaranja iz takve perspektive je deo razvojnog stadijuma, posluži svrsi i nestane (Lobman i O'Neil, 2011). Shodno tome, kada su odrasli u pitanju, njena ekspresija ima tendenciju da se fokusira na niz relativno sputavajućih struktura takmičarskih igara i igara orijentisanih na postignuće. Naime, veštine koje deca uče kroz igru (radeći ono što još uvek ne znaju kako da rade) kada krenu u školu stavljaju u svrhu akademskog učenja, zatim rada i igara sa pravilima u starijem uzrastu i odrasloj dobi. Kreativnost koja je usmerena na spolja u igri pretvaranja okreće se na unutra u formi mašte i imaginacije (Gajdamascenko, 2005; Marjanović-Shane i Beljanski-Ristić, 2008 prema: Lobman i O'Neil, 2011). Međutim, kako nam je sam Vygotsky (1978) otkrio, razvoj nije nešto što nam se dešava, već nešto što sami stvaramo. Takođe, to nije spoljašnja manifestacija individualizovanih unutrašnjih procesa već društvena i kulturna aktivnost u kojoj učestvujemo sa drugima (LaCerva i Helm, 2011; Holzman, 2009; Newman i Holzman, 1993; Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978) je ukazao na to da su dečja najveća dostignuća moguća u igri i identifikovao dve karakteristike koje je definišu: kreiranje imaginarnih situacija (u kojoj značenje dominira nad akcijom) i stvaranje pravila. Ono što je

značajno jeste odnos između te dve karakteristike. Naime, u slobodnoj igri ili igri pretvaranja pravila ne prethode samoj igri kao što je to slučaj sa kasnijim formama igre (kao, na primer, u igranju igara gde pravila dominiraju nad imaginarnom situacijom). U ovom slučaju, deca dok se igraju, smišljaju pravila istovremeno sa kreiranjem imaginarne situacije. Prema Holzman (2009), igra je vodeći faktor u razvoju, jer je to aktivnost koju karakteriše dijalektičko jedinstvo pravila i rezultata (umesto toga da predstavlja aktivnost u kojoj pravilo vodi ka rezultatu). To uzajamno dejstvo imaginacije (koja oslobađa) i pravila (koja ograničavaju) je ključno za razumevanje razvojnog potencijala igre. Upravo zato, prema njenom mišljenju, da bi učenje posle perioda ranog detinjstva bilo razvojno, treba da bude organizovano kroz igru. Tako autorka zaključuje kako je sâm Vygotsky otkrio nešto što ni sâm nije uspeo da vidi, smatrajući da igra u kasnijim godinama života nema naročito značajnu ulogu i funkciju koju je imala u ranom detinjstvu i da gubi značaj u odnosu na formalno učenje.

Izgleda da se na odnos igre (kako na dečjem uzrastu, tako i tokom čitavog životnog veka) s jedne strane i učenja i razvoja, s druge strane, ukazuje više van formalnog sistema (Lobman i O'Neil, 2011; Holzman, 2009; Ward-Wimmer, 2003). Naročito se ukazuje na značaj igre pretvaranja tokom čitavog životnog veka. Glavna premisa ovakvog shvatanja je da ona predstavlja aktivnost koja dozvoljava ljudima da izraze svoju imaginaciju u socijalnom smislu i izdvaja se kao ključni faktor mentalnog i emotivnog zdravlja i podrška kreativnosti i produktivnosti tokom celog životnog veka (Lobman i O'Neil, 2011).

Göncü i Perone (2005) takođe smatraju da je slobodna igra ili igra pretvaranja karakteristična za dečji uzrast neopravdano zapostavljena kada se radi o odrasloj dobi, pogotovu kada se uzmu u obzir radovi autora, kao što je na primer Winnicott koji je još sedamdesetih godina prošlog veka ukazivao na sličnosti u funkcionisanju i motivaciji u pretvaranju između dece i odraslih.

Sve više je takvih primera. Jedan od njih je i improvizacija, koja se u najrazličitijim kontekstima sve više koristi u obrazovanju odraslih. Improvizacija kao fenomen odraslosti ima dosta sličnosti sa igrom pretvaranja koja se vezuje za dečji uzrast. Göncü i Perone (2005), tragajući za sličnostima i razlikama u definisanju pomenutih fenomena, navode sledeće: Prvo, u određenjima se govori o slobodnom toku i socijalnoj prirodi ovih aktivnosti u kojima značenje mesta i trenutka ima imaginativni značaj. Drugo, u određenjima se ne insistira na pravilima performansa i strukturi. Treće, kao bitan faktor u kontekstu improvizacije i igre pretvaranja javlja se svest o učešću u aktivnosti igre, nasuprot drugim aktivnostima koje su igri suprotstavljene. Četvrto, obe aktivnosti se određuju kao podeljene u stadijume, sa temama koje variraju, u kojima se objekti koriste nelinearno, usvajaju imaginativne uloge, a performansi se dešavaju izvan uobičajenog konteksta

sa ponavljanjima. Peto, u obe aktivnosti se učestvuje zarad zadovoljstva, a ne dostizanja nekog drugog cilja. Šesto, u ovim aktivnostima učesnici su slobodni prilikom kreiranja zamišljenih svetova i razmeni koju vrše sa drugima na fleksibilan i zabavan način.

Autori iskazuju uverenje da se personalne i interpersonalne beneficije pretvaranja koje se pripisuju dečjem uzrastu pojavljuju i kasnije u periodu odraslosti. U personalnom smislu improvizatori govore o uzbuđenju prilikom kreiranja nečeg novog i neplaniranog, predahu od svakodnevnih briga, samopouzdanju, prihvatanju neuspeha i ludosti i transformaciji identiteta. Pored toga, oni govore o tome da improvizacija unapređuje sposobnost da se sluša, vrši razmena, da se toleriše i da se bude otvoren za tuđe ideje. Konačno, improvizatori ističu da svet improvizacije omogućava razvoj osetljivosti na drugarstvo i zajedništvo, kao i na grupnu kolaboraciju. Svi ovi problemi se javljaju kao relevantni problemi za buduća naučna istraživanja.

Kada osoba ulazi u svet igre, ona želi nešto da nauči o njemu. Sledeći Vygotskog, kada odrasli stupaju u iluzioni svet pretvaranja, oni pokušavaju da razumeju nešto što ranije nisu u svakodnevnom životu. Kroz igru, odrasli kreiraju reprezentacije ovakvih iskustava i proveravaju njihovu primenljivost u stvarnom životu. Ovo se može desiti u samostalnoj igri, ali i u društvenoj igri, gde se zajednička, dogovorena i eksplicitno improvizovana aktivnost smatra zajedničkom zonom narednog razvoja. Ima više implikacija navedenog (Göncü i Perone, 2005). Prvo, evidentna je potreba da se igra integriše u obrazovanje odraslih, kao što je integrisana u obrazovanje dece. Drugo, školovanje može da se poredi sa društvenom igrom i improvizacijom u kojoj svi učesnici predstavljaju performere koji uče i razvijaju se kao društvena zajednica u kolaborativnim okruženjima. Tako je autoritet nastavnika minimalizovan, a polaznici zajedno sa njim aktivno učestvuju u nastavnom procesu i doprinose rastu obrazovne grupe.

Ovaj razigrani pristup obrazovanju trebalo bi da obezbedi slobodu svim participantima i nastavnicima u obrazovnom procesu, naročito u domenu kreiranja novih mogućnosti učenja i razvoja kolektivnih strepnji u postizanju ovakvih ciljeva. Dijaloška sredstva koja se koriste u igrama pretvaranja trebalo bi da postanu osnova obrazovne komunikacije, što bi dovelo do inkorporiranja otvorene i slobodnotekuće komunikacije koja omogućuje istraživanje novih ideja i dolaženje do novih otkrića.

### Da li je igra ozbiljna stvar ili nešto krajnje neozbiljno i nebitno?

Životno iskustvo utiče na naše sveukupno delovanje, pa tako i na igru. U kontekstu približavanja suštini ljudske igre, čini se opravdanim preispitivati ulogu tog iskustva. Bez obzira na oskudno životno iskustvo, igra je za decu ozbiljan segment života. Jedino se deca igraju na „pravi“ način, kroz igru egzistiraju sa značajnom ozbiljnošću, pristupaju joj odgovorno. Kako navodi Bjerkvol (2005), ona je oblik života, stanje duha koje je u neprestanoj promeni. Ne može se reći da se ona samo igraju, deca žive u igri i kroz igru. Čini se da o tome govori i Holzman (2009) u kontekstu razvoja i učenja. Mala devojčica koja se igra Pepeljuge u isto vreme je i ona sama i Pepeljuga. I to je ono što je razvojno. Pokušavajući da budemo ono što nismo, odnosno, neko drugi ili nešto drugo u odnosu na ono što jesmo, mi se razvijamo. I sâm Vygotsky (1978) je ukazao na to da igra kreira zonu narednog razvoja za dete, jer se u igri dete ponaša „iznad“ svog uobičajenog ponašanja.

Odrastanjem i obogaćivanjem iskustva kroz život, obrazovanje i proces socijalizacije, na čoveka se prenose vladajuća uverenja, stavovi i sistemi vrednosti jednog društva. Kako su u današnjem svetu sistemi vrednosti sasvim suprotstavljeni igri, životno iskustvo možemo proglasiti njenim neprijateljem. U današnjim uslovima života u kojima je dominantna trka za sticanjem i posedovanjem, ozbiljnost i važnost se određuju kroz prizmu materijalne dobiti i koristi. Ozbiljno i važno je ono što dovodi do materijalne dobiti, a duhovni napredak je u sasvim drugom planu i nisko se vrednuje. Ukoliko životno iskustvo sagledamo u društvenim postavkama kapitalističkog društva i globalne potrošačke ekonomije, očigledno je zašto ga je danas teško sagledati kao faktor koji unapređuje sferu igre. Igra je za decu „neravnodušni život“ (Božović, 2010, 62) i dok joj se ona iskreno, ozbiljno i odgovorno prepuštaju i „predaju kao ptice letenju“ (Bjerkvol, 2005, 45), odrasli je manje ili više svesno diskvalifikuju kroz afirmaciju kapitalističkog sistema vrednosti. Igra je neostvarena mogućnost čoveka što dovodi u pitanje opšti kvalitet života u savremenom društvu. Ali sama mogućnost nije dovoljna da bi se taj kvalitet unapredio. Za to je potrebno da igra počne da se vrednuje, a tu obrazovanje i učenje imaju ključnu ulogu.

Slično kao u ontogenetskoj ravni, čini se da je igra bliža humanoj suštini u početnim fazama filogenetskog razvoja. Ljudi se u primitivnim društvima igraju „ozbiljnije“, humanije, nego što je to slučaj u savremenom svetu. Oni igri pridaju veći značaj, ona je ozbiljna delatnost sa dominantnom socijalno-psihološkom funkcijom. Takođe, saznajna funkcija, ili funkcija nošenja sa nepoznatim i stranim, čini se kao dominantna kod zajednica koje se označavaju kao primitivne. U današnjem svetu ipak dominira zabavna funkcija, u skladu sa trendom komercijalizacije u različitim domenima savremenih delatnosti. Tako, u pojed-



nim primitivnim društvima, podražavanje neživih stvari ili oponašanje biljaka i životinja, sastavni su delovi različitih rituala, koji spadaju u domen igre. Kolika je ozbiljnost igre u primitivnim zajednicama govori to da se primitivac maskiran u lava ne ponaša kao da je lav, već je uveren da on to i jeste (Jung, 1973). Tako nešto nezamislivo je za savremenog čoveka. On se u igri može pretvarati da je lav, ali u svakom trenutku on ostaje svestan da je ljudsko biće, a da je njegova uloga lava samo privremena i važeća u datim uslovima i u određenom vremenu. O tome govori i Šefer (2001), kada oslanjajući se na Ničeov rad, uviđa dve genealogije *mimetičkih aktivnosti*. U skladu sa prvom, mimetičke aktivnosti zavise od magijskih obreda, a podražavati znači postajati neko drugi, što dalje ne predstavlja opasnost, već sreću. Šefer (2001) govori o „proživljenoj“ („ozbiljnoj“) i „simuliranoj“ („ludičkoj“) obuzetosti. Uslovno rečeno, prva je ona koja je aktuelna u primitivnim društvima, a druga je ona koja je aktuelna danas. Razlikuje ih svest i voljnost da se pristupi akciji obuzetosti. Dakle, u modernom svetu, igra kao da je udaljena od svoje suštine i čovekove prave prirode, ona je sekundarna, ima sporednu ulogu, što predstavlja dijametralnu suprotnost u odnosu na primitivni svet.

Razmatranje problema ozbiljnosti ljudske igre ponovo nas dovodi do konstatacije da specifičnosti naučnih oblasti koje svojim predmetom proučavanja obuhvataju igru determinišu različitosti u naučnom pristupanju ovom složenom fenomenu. Ključne karakteristike, funkcije, uloge i druge značajne osobenosti ljudske igre drugačije se sagledavaju i tumače u zavisnosti od dominantnih teorijskih polazišta. Stoga ima smisla govoriti o ambivalentnosti i višeznačnosti ljudske igre.

Uviđajući to, Sutton-Smith (2001) govori o više *retorika igre*, čije razumevanje smatramo veoma bitnim u pokušaju da se pronikne do korena shvatanja igre kao neozbiljnog i sekundarnog fenomena u ljudskom životu. Ovaj autor termin retorika koristi u značenju namere istraživača da druge ubede u relevantnost i adekvatnost teorijskih postavki, glavnih stavova i uverenja koji se zastupaju unutar pojedinih paradigmatičkih pravaca. Retorika, u ovom smislu, obuhvata načine na koje istraživači pokušavaju da opravdaju svoje naučno-vrednosne sisteme koji bitno određuju pristup predmetu naučnog proučavanja. Tako, postaje jasno da retorika u ovom slučaju nije suštinsko svojstvo igre kao predmeta proučavanja. Ona je put za plasiranje aktuelnih ideoloških vrednosti bez obzira o kom je predmetu proučavanja reč. Retorika igre, dakle, shvata se kao pozicioniranje i sagledavanje igre u širem vrednosno-ideološkom kontekstu, pre nego proučavanje i preispitivanje samog tog konteksta. Najgrublja podela retorika igre bila bi na *drevne* i *moderne*. Drevne retorike, kao što se pretpostavlja na osnovu samog naziva, u osnovi imaju vrednosti koje su bile dominantne u ranijim filogenetskim

stadijumima ljudskog razvoja, a danas su mahom napuštene. **Drevne retorike igre** u svojoj osnovi imaju uverenja poput sledećih:

- Ljudski život i igra u potpunosti su pod kontrolom sudbine, božanstava ili sreće, a ne toliko determinisana samostalnom akcijom (*retorika igre kao sudbine*).
- Igra je zasnovana na kolektivnim, pre nego na individualnim vrednostima, te se koristi kao reprezentacija konflikta i kao način da se ojača status onih koji kontrolišu igru i važe za njene heroje (*retorika igre kao moći*).
- Igra je usko povezana sa tradicionalnim komunalnim svečanostima, a treba da obezbedi potvrđivanje, istrajavanje i unapređenje moći i identiteta zajednice igrača (*retorika igre kao identiteta*).
- Igra je neozbiljna aktivnost koja se povezuje sa besposlicom ili ludiranjem, ali se u istorijskoj ravni dovodi u relaciju sa određenim ličnostima koje su u svojim vremenima predstavljale svojevrstne buntovnike protiv aktuelnog društvenog uređenja (*retorika igre kao neozbiljnosti*).

S druge strane govori se o **modernim retorikama igre**, koje se zasnivaju na nekom od sledećih stavova:

- Igra pripada samo deci i životinjama koji se kroz nju razvijaju, ali ne i odraslima (*retorika igre kao progres*).
- Igra se prepoznaje u svim vrstama razigranih improvizacija kojima se idealizuje imaginacija, fleksibilnost, kreativnost i inovacija u izdvojenim svetovima igre (*retorika igre kao imaginacije*).
- U igri pojedinci učestvuju samostalno i ona nikada nije propisana, ona se dovodi u vezu sa formama kroz koje se igra idealizuje isticanjem poželjnog iskustva igrača (njihovu zabavu, relaksaciju ili bekstvo), kao i na intrinzički ili estetski doživljaj zadovoljstva igračkog performansa (*retorika igre kao selfa*).

Činjenica da se igra smatra nedovoljno ozbiljnom aktivnošću može se prema mišljenju nekih autora (Henricks, 2011) objasniti modernističkim shvatanjem igre koje uzima u obzir upravo moderne retorike igre. Korene modernizma nalazimo u idejama i događajima karakterističnim za XVIII vek i period prosvetiteljstva u Evropi, a javlja se kao sistem verovanja koji naglašava sposobnost ljudskog razuma da se suprotstavi, shvati i razume, a zatim i reorganizuje svoje prirodno i socijalno okruženje (Docherty, 1993 i Rosenau, 1992 prema: Henricks, 2011). Na ovoj tradiciji počivaju i današnja preovlađujuća shvatanja igre i obrazovanja. Najveći broj autora koji proučavaju relacije igre i obrazovanja dolaze upravo iz oblasti predškolske pedagogije i razvojne psihologije usmerene na rani

dečji uzrast, kao i oblasti profesionalnog bavljenja igrom. U kontekstu modernizma proučavanje igre odvija se u okvirima racionalizma, a ona se najčešće tretira kao prolazno iskustvo radosti, anksioznosti, neverice smešteno u neki prepoznatljiv okvir (bilo lični, socijalni ili kulturni), koji konsoliduje ili reguliše ova osećanja (Henricks, 2001). Najbolji primeri modernističke tradicije u proučavanju igre jesu radovi Schillera i Huizinge, koji naglašavaju značaj različitih oblika izražavanja. Te forme ili oblici igre predstavljaju okruženja za kulturološka istraživanja, pa tako i osnovu za bolji svet. Igra je u tom smislu manje bekstvo od forme, a više njeno istraživanje. Pravila nisu suprotnost igri, već arhitektura njenog postojanja.

Modernističko shvatanje igre fokusirano je na moć ili na povlasticu individue. Na igru se tipično gleda kao na ispoljavanje slobode ili kontrole, šansa da ljudi upravljaju ili manipulišu sopstvenim okruženjem na način koji im pruža zadovoljstvo. „Igrači“ pristupaju, ulaze i izlaze iz sveta igre po svojoj slobodnoj volji. Oni iniciraju konfrontaciju sa odabranim elementima tog okruženja. Kao što Piaget (1962) kaže, oni asimiluju realnost tako što postavljaju forme ili oblike u okvir svojih subjektivno generisanih obrazaca. Igra viđena na taj način predstavlja projekat kognitivne i fizičke manipulacije (Henricks, 2001).

U okviru modernističkog diskursa igra se često razmatra u kontekstu nje-ne koristi. Kao što Schiller (prema: Henricks, 2011) objašnjava igra je proces socijalnog i individualnog otkrića. Kroz igru, subjekt otkriva i uči snage i slabosti društvenog poretka. I za Schillera i Huizingu (prema: Henricks, 2011) igra je determinanta i produkt društvenog i kulturnog razvoja. Tako je ona intimno povezana sa čovekovim razvojem u svim stadijumima života. Uprkos ovakvim postavkama ona je u modernističkoj tradiciji manje značajna kategorija od rada, koji se povezuje sa posledicama i rezultatima, on je ozbiljan. Rad je primarni instrument kojim čovek ovladava svetom. Tako, za moderniste, rad je definišuća tema odraslosti, dok je igra to za decu, ona je nešto dečje ili nešto detinjasto.

Sa pojavom postmodernizma moguć je i nov pogled na igru, što najbolje ilustruje Henricks (2001) citirajući jednog nemačkog autora koji govori o tome kako se ljudska vrsta približila periodu koji označava kraj modernizma i početak igre. U ovom kontekstu, pričajući o postmodernizmu ostaćemo samo na opštim naznakama, na kraju krajeva, jer ne samo da ga je teško opisati i odrediti, već ono što se pod tim pojmom podrazumeva zavisi od oblasti u kojoj se razvija tj. značenje se menja od konteksta u kome se govori, označava različite stvari u različitim oblastima, javlja se u različitim formama u okviru različitih oblasti (Henricks, 2011, 2001). Termin postmodernizam se ne odnosi na jedinstven teorijski pravac, već pre na „široku kolekciju komentara na savremeno iskustvo“ (Henricks, 2001: 52). Štaviše, bilo koji pokušaj da se ti komentari opišu ili sumiraju potpuno je stran duhu postmodernizma. Postmodernizam se više zasniva na različitostima

nego sličnostima, partikularnostima ličnih i subjektivnih interpretacija koje prevazilaze eksplicitna značenja. Možda je i jedna od najistaknutijih karakteristika ta što je i nastao kao protivteža ili odgovor na probleme proistekle iz modernističke vizije sveta. Snažno se suprotstavlja modernizmu, naročito za nas bitno, uzdizanju naučno proklamovanih „opštih zakona“ i „univerzalnih istina“ tako da vrlo često, i to u značajnoj meri, zapostavlja „humanije“ načine saznavanja (Henricks, 2011). Tako se, postmodernisti, nastuprot modernistima, ponovo okreću i crpe inspiraciju iz tema premodernističkog perioda: centriranost na emocije, povezanost ljudi jednih sa drugima, osećanja zadovoljstva proizašlog iz „nemanja“ kontrole ili uključenosti u takve događaje, značaj slučaja ili slučajnosti, uzdizanje pojedinačnog nad opštim, gledanje na sve što se dešava u svetu sa stanovišta konteksta u kome se odvija (Spariosu, 1989 prema: Henricks, 2011) što je karakteristično i za radove koji se bave igrom, ali i obrazovanjem i učenjem odraslih. Postmodernistički orijentisani autori koji se bave igrom smatraju da je igra postala centralna metafora za savremeno iskustvo. Oni ne tvrde da savremeno društvo pati od manjka igre. Ljudi svih uzrasta se zabavljaju na različite načine. Štaviše, savremeno društvo je puno angažovanja u aktivnostima vođenim hedonističkim impulsima i potragom za zadovoljstvima. Ipak ono što razlikuje postmodernističko viđenje igre od modernističkih jeste tema slučajnosti ili slučaja (*chanciness*), koja zamenjuje modernističku samousmerenost (*self-direction*) (Henricks, 2011).

Dok za moderniste igra uglavnom služi za oporavak i rekreaciju i predstavlja pauzu od normalnog toka događaja, za postmoderniste, igra nije jednostavno izlazak iz rutine ili „privilegovanog trenutka diskontinuiteta“ (Henricks, 2011: 67). To je zato što je naš doživljaj realnosti kontinuirano isprekidan i fragmentiran. U svetu u kome vladaju haos, neodređenost i prolaznost, igra je manje bekstvo od života, a više odgovor na njega. Na taj način, igra je manje ulazak u novi i drugačiji svet određen pravilima datog poretka, a više iskustvo nepostojanja poretka samog po sebi. Igra je autentičan način konfrontiranja svetu punom kontradiktornosti, mnogostrukosti i promene. Postmodernistička igra odupire se principima i apstrakciji, uzdiže emociju iznad intelekta.

Kako Henricks (2011) navodi, postmodernisti pozivaju moderniste da povežu igru sa širom društvenom i kulturnom praksom i da analiziraju obrasce uključivanja i isključivanja pojedinih elemenata koji preovlađuju. Za razliku od modernista koji igru sagledavaju kao formalno regulisan, konstruktivan proces sa predviđenim i očekivanim krajem i posmatraju je iz ugla ishoda koji su značajni za pojedinca, postmodernisti vide igru kao nepredvidiv proces koji uključuje dijalog među učesnicima. Postmodernisti se zalažu za to da u proučavanju igre treba da se oslanja na studije koje ističu proces kroz koji grupe igrača kolektivno prikriju, a potom razotkrivaju značenja. Svako olako prihvatanje pretpostavke o jed-

nakosti i uljudnoj kooperaciji u igri treba preispitati. Pitanja moći i privilegija su, takođe, aktuelni ili potencijalni elementi igre. Postmodernisti pozivaju naučnike, ne samo da proučavaju procese, već i razloge zbog kojih ljudi učestvuju u igri.

Isto tako, postmodernizam stavlja nove zahteve pred samo obrazovanje i učenje odraslih. Celoživotno učenje doživljava značajne promene sa zahtevima koje nalaže novo doba. To se, pre svega, odnosi na kraj vladavine znanja i „performativnost“ (Edwards i Usher, 2001). U obrazovanju odraslih odavno je jasno da ne postoji jedna vrsta učesnika, jedan cilj učenja, jedan način učenja, kao ni jedan obrazovni seting ili okruženje u kome se to učenje odvija (Kilgore, 2001). Prema postmodernističkom shvatanju, „učenje se odvija kroz eklekticizam, dekonstrukciju i igru“ (Kilgore, 2001: 59). Naime, u uslovima koji označavaju gubitak ekspertske znanja koje nije dovoljno da bi se odgovorilo na neizvesnost koja dolazi iz okruženja, do izražaja dolaze igra i improvizacija. Ako se sve pomenuto uzme u obzir, uključujući i obrazovne implikacije koje smo pomenuli, može se zaključiti da igra ne samo da dobija ili treba da dobije novo značenje u novom dobu, već i novo mesto sa istaknutim, ako ne i ključnim značajem u odnosu na razvoj čoveka i civilizacije.

### **Da li je igra izdvojena i posebna aktivnost ili je sveprisutna u životu čoveka?**

Kao što potreba ljudi za igrom nije nešto što karakteriše dečji uzrast, isto tako nije trivijalna težnja koju možemo zadovoljiti „ovako i onako“, već je to moćna, pozitivna sila prisutna tokom celog života. Filozofi od Platona do Sartra isticali su kako je čovek najviše čovek upravo kada se igra, a autori kao što su Seligman i Terr ukazuju na važnost značaja prisutnosti, povezanosti i prožimanja ljubavi, rada i igre u životu čoveka kao presudnog faktora mentalnog zdravlja (Ward-Wimmer, 2003).

Kako god da je razumemo, igra ne samo da se može primeniti u okviru različitih ljudskih delatnosti, već je ljudske delatnosti u celosti moguće objasniti u terminima igre. Delimično potkrepljenje ovog stava vidimo u opsežnoj klasifikaciji aktivnosti koje Sutton-Smith (2001, 4) naziva *formama igre* ili *iskustvima nalik igri*. Ova lista obuhvata:

- *igre svesti* ili *subjektivne igre* (*mind or subjective play*) – snovi, snovi na javi, sanjarenje, imaginacija, mašta, metafore igre i igre metaforama;
- *samotnjačke igre* (*solitary play*) – hobiji, kolekcionarstvo, dopisivanje, pravljenje maketa, slušanje ploča i CD-ova, bavljenje umetnošću, aran-

žiranje cveća, upotreba kompjutera, gledanje filmova, pisanje i čitanje, putovanja, sviranje, briga o kućnim ljubimcima, joga, jedrenje, ronjenje, astrologija, biciklizam, fotografija, ručni rad, kupovina, planinarenje, pecanje, ukrštanje reči, kuvanje i sl.;

- *razigrano ponašanje (playful behaviors)* – izvođenje trikova, ludiranje, igre reči, doskočice, ponašanje po pravilima, izigrati nekoga ili biti izigran, uključiti nekog u igru, smisliti igru (štos) za nekoga i sl.;
- *informalna društvena igra (informal social play)* – šale, zabave, krstarenja, putovanja, slobodno vreme, ples, mršavljenje, seksualni odnos, večere, čuvanje dece, zabavni parkovi, intimnost, zagonetke, govorne igre, druženje u kafanama, Internet itd.;
- *igre iz pozicije posrednog člana publike (vicarious audience play)* – televizija, filmovi, crtači, zemlje iz mašte, gledanje sportskih manifestacija, pozorište, džez, rok muzika, parade, takmičenja lepote, trke automobilima, festivali, nacionalni parkovi, stripovi, muzeji, virtuelna realnost itd.;
- *igre izvođenja (performace play)* – sviranje klavira, gluma, igranje društvene igre ili video igre, imitiranje, podražavanje glasova, pokreta, igra kroz igru i sl.;
- *proslave i festivali (celebrations and festivals)* – rođendani, Božić, Uskrs, Materice, Noć veštica, kupovina poklona, banketi, venčanja, karnevali, inicijacije, utakmice, verski obredi i sl.;
- *takmičenja (contests)* – atletika, kockanje, kasino, trke konja, lutrija, plivanje, golf, fudbal, ispijanje pića, Olimpijada, borbe bikova, borbe petlova, poker, strategije, fizičke aktivnosti, igre na sreću, streljaštvo, obaranje ruku, rvanje, gimnastika i sl.;
- *rizična i duboka igra (risky and deep play)* – pećinarenje, planinarenje, kajakaštvo, rafting, orijentiring, grudvanje, skakanje sa bandžijem, vindsurfing, vožnja skejtborda, planinski biciklizam, kajt, skokovi sa skija, trčanje itd.

Ova klasifikacija je dobra ilustracija povećanog naučnog interesovanja usmerenog ka preciznom i obuhvatnom određenju pojma ljudske igre. Očigledna je težnja da se igra shvati kao fenomen koji daleko prevazilazi sam čin igre, a tendencija da se ona razume kao univerzalni princip koji je u osnovi svakog ljudskog iskustva, ponašanja, delovanja i postojanja je evidentna.

Za nas, kao i za prethodno pomenute autore, igra nije samo *aktivnost* (aktuelna ili potencijalna) koja je jasno izdvojena u svakodnevnom životu čoveka, već i *modalitet iskustva* čoveka, način *izvođenja* svakodnevnih aktivnosti u različiti-

tim sferama delovanja. Na to jasno ukazuju Boturri i Loh (2008) koji su napravili razliku između igre kao modaliteta (*play*) i igre kao aktivnosti (*game*). Ipak, jedan od prvih autora koji je govorio o igri u drugačijem kontekstu od onog koji je posmatra kao posebnu aktivnost ili izdvojeni čin je svakako Bateson (1979 prema: Nachmantovitch, 2009). Prema njegovom shvatanju (Nachmantovitch, 2009: 139), „igra nije naziv za aktivnost ili akciju, to je naziv za okvir u kome se data aktivnost ili akcija odvijaju”. Igra je način kombinatorne fleksibilnosti – sposobnost da se stvari sagledaju iz više uglova i da se menjaju navike. Tako, suprotnost igri nisu niti rad, niti ozbiljnost, zato što rad može biti igra, a igra može biti ozbiljna. Ne može se za nju reći ni da je depresija, jer depresivni ljudi mogu imati živopisne i plodne fantazije. Suprotnost igri je jednodimenzionalnost u ponašanju i mišljenju, to je krutost, rigidnost i „bukvalni“ pristup stvarima (*literar-mindedness*). Zato je igru lako prepoznati, ali je nemoguće definisati je. Možemo pokušati da je definišemo, ali će određenja biti neprecizna i neadekvatna. To je zbog toga što sama igra podrazumeva definisanje. Ona se nalazi u meta položaju u odnosu na druge aktivnosti, a naročito je u meta položaju u odnosu na aktivnost definisanja. U igri mi neprekidno menjamo definicije stvari: komad gume je mač i sl. Tako, Bateson (1979 prema: Nachmantovitch, 2009) predlaže: nazovimo je teškom, veselom formom u kojoj kroz manipulisanje instrumentima, simbolima, talasastim formacijama zvuka i svetlosti, pokretima tela i senzacijama, mi odigravamo šablone koji na određeni način obuhvataju celokupno iskustvo i kompleksnost onoga što je označeno kao živo.

Ipak, kako navodi Henricks (2011) pod igrom se najčešće podrazumeva sasvim zaseban mikrokosmos, mali, svojevrsan svet u okviru kog se dešavaju specijalizovani događaji. Postoji težnja da se ovaj svet u potpunosti odvoji od ostalih društvenih domena kroz isticanje posebnih ciljeva igre, posebnih kostima, opreme, drugačije uređenog prostora itd. Tako, igru objašnjavamo kao stvaranje iskustava u okviru samog čina igre, a sva ostvarenja učesnika se najčešće smatraju bitnim jedino u tom kontekstu. Sve ovo ne znači da „prava“ igra ne biva opterećena spoljnim, čak i materijalnim podsticajima. Štaviše, teži se razlikovanju igre od drugih delatnosti na osnovu stepena u kom se ponašanja koja se povezuju sa njom razdvajaju od njihovih uobičajenih posledica i ponovo se predstavljaju kao svojevrsan izazov za participante.

Ukoliko se igra posmatra kao zasebna realnost, kakva je njena povezanost sa svim onim strukturama, aktivnostima i pitanjima koja karakterišu granični svet? Ovaj izazov tipičan je za predstavnike dekonstrukcionizma. Iako sadašnjost deluje onakvom kakva jeste (očiglednom), nju je nemoguće odvojiti od šireg konteksta koji prožima njenu produkciju i trajanje, ali se i sam manifestuje u njenim

okvirima. Takođe, moguće je svet igre povezati sa svakodnevnim životom koji je u njemu prepoznat kao odsutan. Ova povezanost može se sagledati na četiri načina:

### *1. Igra kao alternativni svet*

Igra se ne ni na koji način ne dovodi u vezu sa širim društvenim kontekstom ili se to čini veoma neizraženo. Igrači se ponašaju u skladu sa svojevrsnim principima „sveta igre“, koji reprezentuju poziv igračima da transformišu okolnosti kojima se suprotstavljaju fokusirajući se na ishode i iskustva koja su sadržana u samom činu igre. Teme iz svakodnevnog života mogu imati svoje mesto unutar igre, ali one moraju biti preformulisane tako da odgovaraju temama igre.

Simmel (prema: Henricks, 2011) kao primer za ove igre navodi večernje zabave i sve festivalske priredbe koje se odvijaju prema svojevrsnim pravilima, a čija je svrha uspostavljanje uzajamnog doživljaja zabave, sreće i socijalne podrške. Osećanja grupnog jedinstva i grupne svesti valja održati, za šta je potrebno ispuniti dva uslova: lični interesi moraju se staviti u drugi plan; ne treba se zadržavati na javnim pitanjima iz političke, ekonomske, religijske sfere. Igrači treba da uspostave balans između subjektivnih i objektivnih sklonosti. Ozbiljne teme treba ublažiti, a teme koje vređaju ili dosađuju treba izbegavati. Organizator treba da se potruži da svi budu angažovani, da usmerava konverzaciju u pravom smeru.

U ovim igrama od ljudi se očekuje da se usredsređuju jedni na druge, ali na suzdržan i bezbrižan način koji ne isključuje niti jednog učesnika u događaju. Tako, ovakva okupljanja se mogu sagledati kao „igranje u društvu“, „društvene igre“ ili serije društveno poželjnih gestova u kojima se uživa u trenucima njihovog javljanja, ali koja se ne shvataju previše ozbiljno.

Igra je, dakle, događaj koji se odvija u sadašnjem vremenu i potpuno zaokupira pažnju igrača. Njena uspešnost zavisi od mogućnosti ljudi da se fokusiraju jedni na druge, što podrazumeva da se na određeno vreme zaborave „spoljni događaji“ koji se ipak, na šta dekonstrukcionista podsećaju, i dalje nalaze blizu okvira igre.

### *2. Igra kao ogledalo društva*

Kada je igra ogledalo, ona se smatra modelom već uspostavljenog društvenog obrasca, koji u igru dospeva namerno ili nenamerno. Igra tako postaje „praktikovanje“ ili „odigravanje“ pomenutih društvenih tema. Ljudi u igru ulaze sa svojim crtama ličnosti, setovima veština, uverenjima i drugim obeležjima, a sama igra se odvija u društvenim sredinama koje karakterišu sistemi vrednosti, obrasci nejednakosti, osnove društvenog identiteta, stilova socijalizacije, procedura so-



cijalne kontrole itd. U tom smislu, sociolozi često govore o „igranju uloga“ gde se igra vidi kao reprodukcija različitih društvenih uloga koje definišu optimalno društveno funkcionisanje. Kada se igramo mi učimo kako da se ophodimo prema ljudima i stvarima na način koji je vrednovan u našem društvu.

Prema Henriksu (2011), Piažeovo viđenje igre odgovara shvatanju igre kao ogledala, jer pretpostavlja ponavljanje već razvijenih veština. Igra, prema njemu, ima repetitivni kvalitet, ona je čista asimilacija, uvežbavanje ličnih strategija usmerenih na baratanje objektima u svetu, koja kada je uspešna dovodi do užitka ili bar do zadovoljstva proizašlog iz osećanja konzistentnosti i kontrole. Slično kao odraz iz ogledala, prezentacije događaja iz realnosti nikada nisu u potpunosti u ekvivalenciji sa njihovom „stvarnom“, trodimenzionalnom realnošću. Umesto toga, u igri su ključna pitanja oslobođena ozbiljnih posledica, a potom dolazi do sučeljavanja sa njima kada su u društveno uprošćenoj formi. Tako, igra omogućuje da sagledamo sopstveni i tuđi karakter, način na koji se nosimo sa apstraktnim izazovima itd. Drugim rečima, čak i kroz uvođenje društvenih elemenata u igru, njihova uobičajena složenost ostaje izvan nje.

### *3. Igra kao suprotstavljenost strukturi*

Još jedan način na koji igrači uvode eksterne elemente u igru je kroz njihovo prikazivanje u potpunoj suprotnosti u odnosu na to kakvi oni jesu u realnosti. Prikazivanje igre kao suprotstavljenosti strukturi znači njeno sagledavanje kao protivteže ili preokreta trajnih psihičkih, socijalnih i kulturnih tema. Igrajući se na ovaj način igrači ne žele da jednostavno zanemare pomenute obrasce. Oni žele da ih obnove i dožive uvide i emocije koji prate te izmenjene oblike bivstvovanja. Ovo može uključivati statusne preokrete (na primer zamena mesta visokih i niskih ljudi), nove obrasce aktivnosti (poput smene aktivnosti pasivnošću ili obrnuto) i nove vrednosne formacije (zamena agresivnosti obzirnošću, kooperativnosti kompetitivnošću itd.). Ovakva igra predstavlja pražnjenje ili kompenzaciju nakupljene tenzije i anksioznosti koje se dovode u vezu sa rutinskim socijalnim i psihološkim formacijama. Tako bi, ljudi koji su pod stresom mogli da teže produženoj letargiji, neprimećeni ljudi bi mogli težiti da budu u centru pažnje, a tihi, podređeni ljudi bi težili da žive u preteranom izobilju. Ovo shvatanje igre još jedno je u nizu onih koji se nose sa odsustvom spoljnih faktora. Tako, ako igru kao ogledalo društva shvatimo kao *idealizaciju realnosti*, igru kao suprotstavljenost strukturi možemo shvatiti kao *realizaciju ideja*.

#### 4. Igra kao replika

Prema ovom viđenju igra nije niti model realnosti, niti model suprotstavljen realnosti. Ona je model *za* realnost. Igra nije nešto u čemu ljudi učestvuju samo da bi priznali i opovrgnuli rutinska dešavanja, već nešto u čemu učestvuju kako bi razvili obrasce koje će slediti u budućnosti. Dakle, ne igramo se vođeni okolnostima regularnog postojanja, već zato što želimo da živimo drugačije nego u sadašnjem trenutku. Kako primećuje Henricks (2011), shvatanje koje ističe Huizinga, jedan od najuticajnijih teoretičara igre, svrstava se u ovu grupaciju. Prema njemu, igra je način isprobavanja novih mogućnosti koje su u vezi sa međuljudskim odnosima. Kada se igraju, ljudi istražuju društvene i kulturne postavke. Neke od ovih izmišljenih formi postaju institucionalizovane kao obrasci znanja.

Moramo se složiti sa Henriksom (2005) koji, temeljeći svoje poglede na postmodernističkim shvatanjima, ukazuje na činjenicu da se u proučavanju igre mora uvažavati način na koji se u nju inkorporiraju društveni, kulturološki i psihološki obrasci. Nema mesta zanemarivanju pitanja poput: koji se to elementi iz spoljašnjeg okruženja ostavljaju izvan igre nakon što igrači kroče u svet definisan svojim principima i obrascima? (perspektiva igre kao alternativnog sveta); koji se to obrasci ugrađuju u postavke igre i time bivaju poboljšani i unapređeni? (perspektiva igre kao ogledala društva); koje se teme iz spoljnog okruženja uzimaju za osnovne izazove kojima se treba odupreti ili suprotstaviti? (perspektiva igre suprotstavljene strukturi); na koji način igrači razumeju ono što su naučili kroz igru i kako primenjuju naučeno u dugim kontekstima i postavkama? (perspektiva igre kao replike). Ovo nam može pomoći u proučavanju i iznalaženju adekvatnih pristupa igri u obrazovne svrhe.

Igra je, dakle, više od aktivnosti. Kada prihvatimo da je ona modalitet iskustva, forma ili način izvođenja aktivnosti, lako je složiti se sa autorima koji smatraju da je ona deo čovekove suštine, ali suštine od koje se odvojio. Holzman (2009) smatra da se najverovatnije to desilo kada je čovek stao u uspravan položaj i razvio moždanu strukturu kojom zavređuje današnji naziv *homo sapiensa*. Izgleda da je ovaj uspravan stav praćen i epistemološkim stavom koji ističe značaj čovekove jedinstvene sposobnosti da proizvodi i nagomilava znanje. Autorka smatra da ovo ne bi trebalo da bude uzeto kao univerzalna istina, već kao društveno i istorijski uslovljeno uverenje. Mišljenja je da je čovek pre *homo performer*. Ljudi su prvenstveno izvođači (*performers*), ne oni koji misle ili koji znaju. U tom smislu, Newman i Holzman (1993) predlažu novu ontologiju – izvođenje (*performance*), istovremeno kao proces i kao produkt ljudskog razvoja. Nesumnjivo, ovakva shvatanja uslovljavaju promenu pristupa obrazovanju i učenju odraslih. Nisu više bitni znanje i kreiranje znanja, već razvoj. To ne znači da znanje nema svoju ulogu u razvoju. Ono tu ulogu gubi kada se orijentišemo na znanje kao na

krajnji produkt procesa učenja. Metodologija razvoja koju predlažu Newman i Holzman (1993) pretpostavlja dijalektiku procesa i produkta. U tom smislu treba preispitati obrazovanje i učenje odraslih zasnovano na ishodima. S druge strane, u procesu igre najpre se ispoljavaju ljudska celovitost, kreativnost i sloboda. Samim tim, ona (shvaćena ovako kako smo pokušali u ovom radu da je predstavimo) pretpostavlja usmerenost na proces. Tako, obrazovanje i učenje treba da budu usmereni na proces, pa samim tim strukturirani kroz igru i improvizaciju, u čijem centru je – izvođenje (performans) (Sawyer, 2006).

Dakle, igra je holističko iskustvo koje angažuje naše celokupno biće u tom procesu. Zato bi, prema mišljenju Ward-Wimmera (2003), svi trebalo da savladaju umetnost razigranosti. Kako autor dodaje, većina ljudi je voljna, samo im treba dozvola.

### Zaključak

U mnogim naučnim disciplinama na igru se gleda kao na celoživotnu aktivnost i ukazuje na njenu neophodnost sa aspekta rasta pojedinca, pa time i razvoja kulture i civilizacije u celini (Göncü i Perone, 2005). Na primer, u oblasti filozofije Schiller je posmatra kao aktivnost kroz koju pojedinci dostižu slobodu i lepotu; u antropologiji Huizinga, Geertz i Turner posmatraju igru kao aktivnost u kojoj odrasli interpretiraju i eksperimentišu sa postojećim društvenim normama stvarajući nove i drugačije; u kliničkoj psihologiji Bateson i Winnicott opisuju terapijski odnos kao formu igre kod odraslih sa specifičnim sistemom komunikacije, simboličkim značenjima i razvojnom funkcijom (Göncü i Perone, 2005). Pored ovakvih shvatanja, ukazali smo na novije trendove i značajne napore koji dolaze iz oblasti razvojne psihologije i ukazuju na razvojnu funkciju igre, što nas dalje vodi ka njenim obrazovnim implikacijama. Na teoretičarima obrazovanja i učenja odraslih je da istraže različite mogućnosti primene igre u obrazovanju i razviju što adekvatniju metodologiju učenja odraslih koja bi se zasnivala na igri, čime bi njen obrazovni potencijal bio iskorišćen.

Nadamo se da smo analizom i argumentacijom koja je iznesena u ovom radu uspeli da na adekvatan način izrazimo naš stav o tome da postoji solidna osnova za to da igra postane deo života, pa tako i deo obrazovanja i učenja odraslih. U kontekstu razvoja čoveka, obrazovanje i igra su za nas neraskidivo povezani. U tom smislu, teoretičari obrazovanja odraslih bi trebalo da se otvore za različite pristupe razmatranja odnosa igre, obrazovanja i učenja i razvoja. Spremni smo da izrazimo uverenje da je od ključnog značaja napuštanje modernističkog sistema vrednosti čija je dominacija očigledna u mnogim istraživanjima. Kao logičan pro-

dužetak toga bilo bi uvažavanje postmodernističkih shvatanja i pogleda, kako na igru, tako i na obrazovanje. Ovo pomeranje prema posmatranju igre uz oslanjanje na emocije, slučajnost, višestrukost, mnogostrukost, kompleksnost realnosti, intuiciju, improvizaciju i druge postmodernističke ideje, preduslov je da se igra shvati kao fenomen koji:

- prati razvoj čoveka kao jedinke i kao ljudskog bića u svim njegovim fazama (podjednako je prisutan u životima dece i odraslih, kao i u realnostima tradicionalnih i savremenih društava);
- zauzima bitnu, ozbiljnu, primarnu i suštinsku ulogu u životu ljudi;
- daleko prevazilazi sam čin igre, te ga vidimo kao sveprisutan u ljudskim delatnostima.

Tek nakon sagledavanja suštine ljudske igre u prizmi postmodernizma, biće moguće pronaći odgovarajuće načine njenog uključivanja u obrazovanje odraslih. Kada je shvatimo na ovaj način, u svoj njenoj kompleksnosti i uticajnosti, jasno je da mogućnosti igre sežu i dalje od sfere učenja i obrazovanja odraslih. Ona dobija novo značenje u kome je prepoznat njen razvojni potencijal za celokupno čovečanstvo i civilizaciju. Zato, igrajmo se, zauzmimo razigrani stav i time dajmo i sebi i drugima priliku da neprekidno rastemo.

### Literatura

- BJERKVOL, J.R. (2005). *Nadahnuće biće: dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Beograd: Plato.
- BLATNER, A. & BLATNER, A. (1997). *The Art of Play*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- BOTTURI, L. & LOH, C. S. (2008). Once Upon a Game – Rediscovering the Roots of Games in Education. U Miller, C. (Ed.), *Games: Purpose and Potential in Education* (pp. 1–22). London: Springer.
- BOŽOVIĆ, R. (2010). *Tišina dokolice*. Beograd: Čigoja štampa.
- EDWARDS, R. & USHER, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273–287.
- FINK, E. (1984). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*. Beograd: Nolit.
- GÖNCÜ, A. & PERONE, A. (2005). Pretend Play as a Life-span Activity. *Topoi*, 24, 137–147.
- HENRICKS, T. (2011). Play as Deconstruction. U Lobman, C. And O’Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. 201–236). New York, NY: University Press of America, Inc.
- HENRICKS, T. S. (2001). Play and Postmodernism. U Reifel, R. S. (Ed.). *Theory in Context and Out – Play and Culture Studies*, Volume 3. (pp. 51–71). Westport, CT: Ablex Publishing.

- HOLZMAN, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. New York, NY: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1944). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- JUNG, C.G. (1973). *Čovjek i njegovi simboli*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- KAJOA, R. (1979). *Igre i ljudi: Maska i zanos*. Beograd: Nolit.
- KALLIALA, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Berkshire: Open University Press.
- KILGORE, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 53–61.
- LACERVA, C. & HELM, C. (2011). Social Therapy with Children with Special Needs and Their Families. U Lobman, C. And O'Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. 180–197). New York, NY: University Press of America.
- LOBMAN, C. & O'NEIL, B. E. (2011). Play, Performance, Learning, and Development: Exploring the Relationship. U Lobman, C. And O'Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. vii–xvii). New York, NY: University Press of America, Inc.
- NACHMANOVITCH, S. (2009). This is Play. *New Literary History*, 40(1), 1–24.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York, NY: Routledge.
- PIAGET, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, NY: Norton.
- SAWYER, R. K. (2006). Educating for Innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48.
- SUTTON-SMITH, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- ŠEFER, Ž. M. (2001). *Zašto fikcija?* Novi Sad: Svetovi.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WARD-WIMMER, D. (2003). Introduction: The Healing Potential of Adults at Play. U Schaefer, C. E. (Ed.) *Play Therapy with Adults* (pp. 1–11). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- ZAGORAC, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi*, 13 (1), 69–80.

Tamara Nikolić-Maksić<sup>4</sup>, Bojan Ljujić<sup>5</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## On Play in Adulthood and its Educational Implications<sup>6</sup>

**Abstract:** In this paper, we want to emphasize the importance of play in human life and how it represents and is its important part. The main impetus is our belief that play is, in at least three ways, inadequately understood in the context of contemporary social settings. First, it is mostly associated with the early childhood stage of life, while neglecting its importance in adult life. Secondly, play is seen as irrelevant, frivolous and has secondary role with low importance. Thirdly, it is overlooked and ignored the presence of features and principles of play in most of human activities, and the perception of its presence only in the activity of play prevails. As one of the main reasons for inadequate understanding of the essence of play, we see the dominance of „rationalist“ view of the world, as well as neglect of sensuality, emotion and intuition in understanding social relations. Also, we believe that the fundamental understanding of play in its uniqueness is not quite possible through the prism of values that underlie the modernist approach (rationality, control, performance, individuality...), and it is necessary to examine this phenomenon according to postmodern views (emotion centred approach, relatedness, promoting chanciness, recognition of performance, etc.). We suggest that understanding play from this other perspective would make easier to view it in relation to different human activities. In the new age play should not only get the “new“ meaning that is closer to its essential nature. Besides that, play gets significant role in relation to adult education, and in wider context it becomes the key impetus in human and civilization development.

**Key words:** play in adulthood, adult education, modernism, postmodernism, improvisation, performance.

---

<sup>4</sup> Tamara Nikolić-Maksić, MA is a teaching assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

<sup>5</sup> Bojan Ljujić is a research assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

<sup>6</sup> This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, “Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.