

## ИМА ЛИ БОГ В МАШИНАТА? ЛИТЕРАТУРАТА КАТО ДИГИТАЛНО ИЗЖИВЯВАНЕ

**Иван Велчев**

91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“

**Резюме.** Настоящият текст се стреми да обгледа някои промени в концепцията за образование, настъпващи вследствие на променящия се технологичен и хуманитарен контекст, да потърси културологичните измерения на технологията. Спирайки се бегло на някои изследвания, посветени на дигиталната игра, той се стреми да изясни частично нейната същност и да постави въпроса за приложимостта ѝ като образователно средство. Утвърждава, че последна дума относно оптимистичните очаквания в образованието, които поражда дигитализацията, все пак ще има образователната практика. Направените наблюдения отвеждат към заключението, че макар да има безспорен потенциал, технологията сама по себе си не може да предизвика благоприятна промяна в образованието; че решаващ фактор за такава промяна е човешкият.

**Keywords:** education, literary education, digital technologies, digital games

Любопитното съоръжение в древногръцкия театър, наречено *Deus ex machina*, метафорично представя фантазия, в която се проявява характерна страна на човешкото – в бутафорната машинария да се търси чудо. И в техническите изобретения на новите времена човекът търси обещание, че необикновеното е възможно. Но дали машината може да решава човешките проблеми, е въпрос, който не можем да не си задаваме.

Разпространението на цифровите технологии неминуемо поставя въпроса как се променят човекът и човешкото в съприкосновението с дигиталните интерфейси, как можем да разберем себе си чрез световите, създадени от двоичния код? Постчовешкото бъдеще, което – може би – се задава, ни кара да се питаме все по-настойчиво какво възниква в преплитането на технологията и образованието, как четем художествения текст днес и как можем да споделяме интуициите си за него?

Тези въпроси очертават два контекста, в които може да се интерпретира настоящето – технологичен и хуманитарен. Първият се задава от настъпването на втората фаза в развитието на интернет (Web 2.0), от повсеместната дигитализация и виртуализация, както и от постепенното сливане на човешкия с изкуствения

интелект. Възникването на т.нар „нови медии“, които реструктурират свободното време и преобразуват представите за общуване, промените в традиционни културни навици, каквото е четенето например, бележат някои от измеренията на втория. Хуманитарният контекст се задава и от стремежа за отстраняване на все по-очевидните недостатъци на традиционната образователна система.

В тези реалности образованието търси новото си лице – нови форми и нова функционалност, обусловени от преосмислянето на традиционни практики и възгледи. Настоящият текст си поставя за цел да представи търсенето на този нов *modus vivendi* в очертаните технологичен и хуманитарен контекст, не толкова да коментира конкретни образователни дейности, колкото да потърси културологичните измерения на технологията. Спирайки се бегло на някои изследвания, посветени на дигиталната игра, статията се стреми да изясни (поне частично) нейната същност и да постави въпроса за приложимостта ѝ като образователно средство.

Настоящият текст утвърждава, че дигитализацията поражда оптимистични теории за приложението на дигиталните технологии, които обаче все още предстои да докажат стойността си в практиката. Той изразява убеждението, че макар да има безспорен потенциал, технологията сама по себе си не може да предизвика благоприятна промяна в образованието; че решаващ за такава промяна е човешкият фактор.

### **Какво очаква хуманитаристиката от дигиталните технологии?**

*Технологиите не възникват от само себе си. Поне засега.*

**Е. Пайпър**

В изследванията, посветени на взаимодействието между човешкото и дигиталното в образованието, се долавят и скептицизъм, и високи очаквания. Наред с това ефектите на цифровизацията се търсят както в самите образователни практики, така и в един по-широк социален и културен контекст.

Очакването, че технологията променя радикално образованието, се оказва за някои автори илюзия. Д. Бъкингам посочва някои от разпространените митове относно ефекта от „цифровизацията“ в училището – по-ефективно учене, разпад на традиционната йерархия учител – ученик, създаване на самостоятелно мислещи, свободни хора (Buckingham, 2015:15). Според тази „киберутопия“, както я назовава изследователят, в информационния век училището става ненужно, тъй като „истинското образование се осъществява чрез „неформалното“ участие на децата в игри или виртуални социални светове“ (Buckingham, 2015:15). Но отхвърляйки една технократска химера, авторът всъщност ѝ противопоставя друга – социална: дигитализацията би могла да повиши функционалността на училището, като го направи по-достъпно.

Други автори са уверени, че чрез дигиталните технологии образованието ще изкупи някои от „класическите“ си грехове – недостатъчно внимание към индивидуалността, абсолютизиране на фактологията, вяло насърчаване на критичното и иновативното мислене, неудовлетворително оценяване. Критичното сравнение между традиционното и мечтаното ново, „дигитализирано“ училище очертава съществени различия в целите им. С амбицията да постига високи резултати на националните и международните оценявания първият тип се опира на неадекватни теории, като въздъсщата таксономия на Блум. Вторият изхожда от разбиранията на Джон Дюи за училището като форма на общностен живот и за необходимостта социалното битие на детето да бъде поставено в основата на учебната програма. В съответствие с тези разбираня иновативният тип училище търси дигитални форми, които импулсират личностно развитие на ученика (Yam San Chee, 2015: 41 – 44).

Технократски на пръв поглед, множество проекти за приложението на дигиталните технологии в образованието изразяват косвено необходимостта от хуманизиране на тази сфера, от преформулиране на нейните цели. Реликт от епохата на индустриализацията, днешното училище напомня безчовечна „фабрика“, в която младите хора „се обучават да се приспособяват към нормите и правилата на мнозинството“ (Zagalo, Branco, 2015: 6). Посоченият стремеж към високи резултати на всяка цена не допуска нито „излишни“ въпроси, нито неортодоксални отговори (Yam San Chee, 2015: 41). Тази здраво вкоренена практика на контрол и ограничение е продиктувана от социални и политически цели – чрез нея се регулира достъпът до „елитни“ училища и се установява дали е постигната необходимата степен на политическа и идеологическа коректност (Yam San Chee, 2015: 41).

Апостолите на дигиталната революция смятат, че иновативният софтуер, платформите, самата виртуализация на познавателния процес ще предизвикат не просто промяната на една или друга училищна практика, а ще наложат преосмисляне на самата концепция за образование. Нещо повече – тази радикална визия определя дигиталното като фактор, способен да задвижи мащабни културни и социални процеси. Тя провижда раждането на „едно ново културно движение, наречено творчески технологии, което позволява на обикновените хора да изразят себе си“, като си съдействат, и по този начин да създават „култура, отворена и свободна, основаваща се на ценностите на общността и на социалното сътрудничество, компенсиращо финансовите ограничения (Zagalo, Branco, 2015: 6, 14). Илюзорни или не, тези патетично заявени надежди всъщност косвено изразяват убеждението, че технологиите притежават неограничен потенциал да преобразуват всички обществени сфери, че те – нито повече, нито по-малко – „допринасят за възникването на един нов хуманизъм“ (Gualeni, 2015: 73).

Актуалните училищни реалности обаче – включително и у нас, не дават много надежди за осъществяването на подобни замисли. Идеята за пробуждането на твореца у младия човек чрез иновативни методи засега катастрофира в регламентацията на училищна система – в учебните програми, в стандартите за учебно съдържание и в тези за оценяване (в България последните все още не са сътворени, а формализирани в наредба), в учебно-изпитните програми за националните изпити. Защо? Защото тези рамкови документи се основават на разбиране за знанието като удостоверимо чрез измерване (и затова се стремят да го сведат до измерими количества). Така на практика те насърчават трупането на факти с неясна полезност, но не и усъмняването, търсенето отвъд общоприетото и установеното. Действителният им резултат е колкото социален, толкова и нравствено-психологически – конформизъм, стаена воля за промяна.

Оказва се, че мислим ли за „дигитално училище“, всъщност поставяме под въпрос самото естество на днешната училищна институция. Замислът за една реформа на училището „отвътре“, за една нежна технологична революция, детронираща бюрократичния Полифем, няма как да не е утопичен. Но – иска ни се да добавим – това е все пак една хуманна и в този смисъл необходима утопия. Нещо повече – тя е и полезна (ако въобще една утопия може да бъде полезна), защото косвено изтъква, че бюрократичният проект за образование не е единственият възможен, че и „по-иначе може“.

Блянът за хуманизиране на образованието помръква и в съприкосновението с негативите на цифровизацията, които неизбежно се проявяват и в образованието. Нейните видими и с просто око „противопоказания“ установява изследване, проведено през 2008 и 2009 г., в рамките на дългосрочния проект GoodWork на Харвардския университет. То се основава на интервюта с 40 учители с поне 15-годишен стаж от 18 училища в района на Бостън. Преподавателите смятат, че поведението, навиците и уменията на техните възпитаници съществено се променят в последните години под въздействието на новите цифрови медии. Те посочват, че вследствие на бързия достъп до информация и възможността за мигновено общуване, осигурена от въпросните медии, способността на учениците да се съсредоточават намалява в сравнение с тази на предходните поколения, че липсва задълбочаване и не се изграждат в достатъчна степен уменията за анализ и синтез (Weigel, Straughn, Gardner, 2010: 8 – 9). Младите хора предпочитат информацията да се визуализира и съответно интересът им към текста намалява. Последното предизвиква затруднения при опита да се изразят абстрактни идеи и променя читателските навици – чете се избирателно (т.е. само онова в текста, което би могло да насочи към търсения отговор) и предимно онлайн; използват се широко предлаганите в мрежата резюмета на художествени текстове и готови домашни работи. Все по-неудовлетворителни са и писмените текстове на учениците както във фор-

мално, така и в съдържателно отношение. В тях се използва обедненият, кратък изказ, присъщ на общуването чрез новите цифрови медии. Речникът се редуцира все повече.

Дисонансът, който внася цитираното изследване в революционния оптимизъм с дигитален знак, ни кара да смятаме, че взаимодействието на хуманитарната и дигиталната култура е много по-сложно; че положителни промени в образованието (и в частност в образованието по литература) ще настъпят, когато се открие разумно отношение между човешкия смисъл и изкуствения интелект, когато човешкото и технологичното станат по-разбираеми едно за друго. Потвърждение намираме в думите на Е. Пайпър:

*Само когато разберем разликите между книгите и екраните на най-елементарните нива – на нивата на личността, навика и жеста – можем да направим информирани избори за ценностите, свързани със стойностния за нас вид четене, и за технологичните (и педагогическите) инфраструктури, които трябва да поддържат тези ценности. Технологиите не възникват от само себе си. Поне засега (Piper, 2012: XIII).*

Можем да заключим, че дигиталната революция – ако не говорим за комерсиални проекти и пазарни стратегии – не може да се осъществи без човека; че дигиталните технологии наистина не се пораждат от нищото, а са резултат на човешки избор и същевременно не отменят правото ни да избираме; че човешкото (проявено чрез хуманната мисъл и желанието да се съхрани културният опит) е неотменен фактор в създаването на смислени концепции за прилагане на цифровите технологии в образованието.

### **Можем ли да мислим литературното чрез дигиталната игра?**

*Когато си изясните въпроса, ще разберете и какво означава отговорът.  
Д. Адамс*

В търсенето на ново лице за образованието теоретичите (а преди тях производителите) преоткриват една колкото екзотична, толкова и логична форма: играта, и по-точно нейната електронна разновидност. С дълга културна история, днес често осъждана поради факта, че освен културен артефакт тя е и комерсиален продукт, играта се прогласява за панацея от едни и за проклятие от други.

В полза на дигиталните игри като форма, чрез която може да се гради познание и да се придобива опит, обикновено се изтъкват следните аргументи: а) те са интерактивни; б) притежават образователен потенциал; в) насърчават самопознанието.

„Интерактивност“ е термин, чрез който се изразява възможността за различни видове взаимодействие – например между играча и виртуалната среда

(със своите действия той променя тази среда, предизвиква обрат в развитието на „сюжета“), между играча и другите играчи (постигането на определена цел в света на играта често изисква сътрудничество), между играча и експерти (необходимо понякога, за да се вземе информирано решение на определен етап от играта). Интерактивността означава, че играчът е вписан в света на играта, погълнат от него; че в този свят той е действащо лице (а не просто зрител) с всички произтичащи от този факт последствия. Тази вписаност изисква вглъбяване, точна преценка и адекватна реакция и поради това, твърдят теоретиките на играта, тя изгражда разбиране/знание в процеса на самото действие. Тази тотална вписаност е и власт – не само над виртуалния свят, но и над самия процес на учене. Джий я изразява, формулирайки принципа на посветения (*insider principle*): „Учещият е „посветен“, „учител“ и „автор“ (а не просто „потребител“), той определя от самото начало какво и как да се учи“ (Gee, 2003: 197).

Образователният потенциал на видео- и компютърните игри, с който е свързана втората група аргументи, обикновено се търси във факта, че те създават виртуална среда, която пробужда любопитството, насърчава експериментирането и творчеството, позволява да се упражняват овладените умения. Утвърждавайки, че мисленето и значението са ситуирани – мисленето се основава на модели, извлечени от личния опит, а значението е неизменно свързано с определена семиосфера или ситуация – изтъквайки активността и критичността като един от основните принципи на ефективното учене, Джий открива във видеоигрите среда, наподобяваща по разнообразието на проблемни ситуации „естествената“ и съответно провокираща играча да търси необходимото в контекста знание и да гради адекватни на този контекст умения (Gee, 2003: 8, 24). Теоретикът изтъква, че подходящата видеоигра въвлеча играещия в четиристепенния процес, който характеризира всяко научно търсене: проучване, изграждане на хипотеза, проверка и коригиране на хипотезата (Gee, 2003: 90).

Сполучливата игра се основава на концепцията за знанието като процес и за ученето чрез действие. По този начин тя всъщност противостои не само на квантитативния принцип, залегнал в идеята за измеримостта на знанието и съответно в стандартите за учебно съдържание и оценяване, но и въобще на традиционния тип „обучение“ (Yam San Chee, 2015: 42). Тя не води към предварително фиксирани „истини“ (затвърждавайки по този начин статуквото и внушавайки, че светът е непроменима даденост), а провокира интелекта и активността, насърчава експериментирането и проблематизирането на ценностите (Gualeni, 2015: 64). В зависимост от образователните цели обаче могат да се използват и игри, които насочват играча към прости и безусловни цели и ограничават свободата му на действие – те са средство за формиране на основни понятия (Gualeni, 2015: 64).

Третата група аргументи в полза на игрите като образователно средство е центрирана около способността им да насърчават самопознанието. Смята се,

че те работят за съзряването на индивида (психическо и социално) и за неговата успешна интеграция в обществото – като благоприятстват изграждането на компетентности в различни области (Gee, 2003: 46 – 47) и като насърчават осмислянето на социалните отношения в съвременния свят (Gee, 2003: 48). Съществено значение в този процес на съзряване има фактът, че ролевите игри позволяват експериментиране с идентичности и – като вероятно следствие – откриване на собствената. Превъплъщавайки се в условни персонажи, играчът/ученикът придобива увереност, че може да се справя с всякакви ситуации и в реалния живот, че има определен капацитет (Gee, 2003: 51 – 58).

Оказва се, че самопознанието е хоризонтът на всяка игра. Разбирането на нейната природа е път към разбирането на самото човешко същество, тъй като тя е знак за антагонизма на човека, за „истинска екзистенциална борба: борба със собствената природа, със собствените страсти и отношения, със самото съществуване“ (Wall, 2013: 35). Играта, казано патетично и накратко, разкрива „какво означава да бъдеш човек“ (Bogost, 2006: 53).

Изброените дотук аргументи, акцентиращи основни свойства на игрите, позволяват да се очертае приблизителният контур на видео- или компютърната игра, подходяща за образователно средство:

- тя е ролева (защото превъплъщението е път към собствената самоличност и – с оглед на придобиването на литературни компетентности – към изграждането на собствен читателски профил, към осмисляне на отношението фикционално – реално);

- осъществява се като асистиран процес (защото е вплетена в система от обсъждания, по време на които учениците коментират своето игрово поведение, а учителят ги подпомага да открият закономерности въз основа на преживяното във виртуалния свят);

- протича като интерактивен процес (защото изисква конструктивно взаимодействие между участниците; защото с действията си играчът влияе на събитията, т.е. сюжетът не е даденост, а буквално се създава от него);

- насочена е към определена цел (защото с действията си участниците се стремят към определен резултат, работейки по този начин, без да го съзнават, върху собственото си развитие).

Предвид посочените аргументи и свойства ще се опитаме да насочим някои от въпросите, които си задава дигиталната хуманитаристика, към изграждането на литературни компетентности – дали специфично литературното може да бъде изразено чрез виртуалния свят, дали естетическите феномени могат да бъдат онагледени и обживени чрез видео- и компютърните игри, дали тези игри биха допринесли за изграждане на тълкувателска нагласа.

*Интерактивността*, като неотменна характеристика на игровия поведенчески модел, и *превъплъщението*, присъщо на ролевите игри, биха могли да изградят – постепенно и в комбинация с други образователни методи – не

само адекватна читателска позиция, но и мирогледни категории, необходими за разбирането на художествения текст; биха пробудили любопитство към себеизразяването. Доказателство за това ще потърсим във факта, че интерактивността и превъплъщението възпроизвеждат модела на взаимодействие с читателя, чрез който се осъществява художественият текст.

Roine изтъква, че чрез влизането в ролята на условен герой играещият осъществява творческия си потенциал и изразява себе си (Roine, 2016: 68). Неговите действия едновременно развиват персонажа („виртуалната му идентичност“, ако използваме термина на Джий) и влияят върху събитията и възможностите в света на играта. В този процес у него възниква представа за незавършен условен свят, за битие, което не е дадено веднъж завинаги в една неизменна форма, а напротив, очаква човека да го досъздава, да проявява латентното в него.

Да конкретизираме с оглед на интересуващата ни проблематика – интерактивността, присъща на дигиталната игра, предпоставя разбиране на художествения наратив като разказ за това как човекът променя едновременно себе си и света; като опит да се улови постоянно променящото се. Взаимодействието между играча и условния свят, както и превъплъщението, създават представа за мироздание, изградено на театрален принцип. Така ролевата игра дава възможност да се разбере на практика природата на естетическата условност, на „влизането в образа“, да се осмислят културни аксиоми като тази за човека актьор и света сцена. Фактът, че персонажът се развива, а събитията настъпват вследствие на неговото поведение, позволява да се осмисли динамиката на отношението герой – сюжет, да се осъзнае, че тези категории притежават своя вътрешна логика.

Играчът има власт над условния сюжет, каквато читателят няма. Но както знаем, само на пръв поглед текстът изглежда статичен и „затворен“ – високомерна „монада без прозорци“, непроницаема и неподлежаща на промяна. Всъщност той допуска читателя до/у себе си, давайки му ролята на интерпретатор. Литературната творба е „отворена“, както я определя У. Еко, но по друг начин в сравнение с дигиталната игра – тя е „затворена“ форма в своята уникалност като балансирано органично цяло, но същевременно съставлява отворено произведение заради предразположеността си към безбройни интерпретации, които не накърняват нейната изконна специфика“ (Еко, 1989: 4). Едновременно конкретна и абстрактна, даденост и цел, творбата се оказва източник на непреодолима интелектуална гравитация. Заради смисловата си незавършеност тя се възприема като снигма, предизвикателство и игра. Копнеещият по парадигми човешки ум я осмисля като задача, като „творба, която *трябва да бъде завършена*“ (Еко, 1989: 19).

Оказва се, че интерактивността, присъща на дигиталната игра, има своя културен първообраз в лицето на принципната откритост за интерпретации на литературната творба. Подобно на читателя играчът е изправен пред необходимостта



да разбере един въображаем свят, като тълкува отделни негови елементи. Играта „всмуква“ играча чрез механизма, който използва и текстът – давайки му роля, която предизвиква въображението и мисълта, дразнейки любопитството му, стимулирайки неговата (културна) активност. Компютърната игра следователно може да бъде адекватно въведение в логиката на метафоричното. За създаване на компетентен читател биха допринесли онези нейни разновидности, които сблъскват играча с необходимостта да „чете знаци“; които носят идеята за света – във и извън литературния текст – като семиотичен феномен, изискващ разчитане.

Наистина, видео- или компютърната игра би могла да подпомогне разбирането на литературните феномени, но въпреки това проблемът за нейния *образователен потенциал* продължава да стои. Колебанията в това отношение се дължат на факта, че тя често възпроизвежда модели на масовата култура – една особеност, която може да се обясни както с факта, че тя е и комерсиален продукт, така и с някои нейни вътрешни ограничения. Устремена към масовия вкус, гейм индустрията се пристрастява към „стереотипни наративни теми и формули“, които са „много по-адаптивни към интерактивната и визуална в основата си природа на игрите, отколкото „високата“ литература, съсредоточена върху екзистенциални безпокойства, психологически проблеми и морални дилеми“ (Ryan, 2006: 196). Творбата на изкуството представя висока степен на абстракция, която едва ли може да бъде схваната единствено чрез нехитро скроените виртуални сюжети, лишени от драматизма на етическите дилеми и съсредоточени върху действието. Чрез тях едва ли могат да бъдат разбрани категории като лирическо или трагическо. В света на играта, ориентиран към победи и завоевания, един персонаж като Дон Кихот например, чието решение да се присъедини към странстващото рицарство го поставя автоматично сред „губещите“, би изглеждал напълно неразбираем.

Смисловата „едноизмерност“ на разпространените игрови сюжети ни кара да смятаме, че видео- и компютърните игри (все още) не могат да бъдат адекватен инструмент, подпомагащ създаването на литературни компетентности. Изглежда софтуерът (все още) не е способен да генерира трагическа ситуация, чрез която играещият да разбере какво е трагизъм. Изглежда (все още) не съществува достатъчно смислово нюансирана, достатъчно патетична и иронична, истински драматична и пр. компютърна симулация, която да предаде продуктивната суматоха на текста и той остава най-добрият ключ към себе си.

Бихме могли да заключим, че дигиталната игра в различните си разновидности е твърде проблематично средство за постигане на образователни цели. Но няма да го направим. Защото допускаме, че като наследник на традиционната игра тя носи нейния културен потенциал, макар и засега недостатъчно проявен. Защото като технологична проекция на своята предшественица също би трябвало да изразява същностни аспекти на човека (агоналност, страст към предизвикателства и приключения) и обществата, които създава той (дуалност, антагонистичност) – за да изброим само някои от тези, които посочва

Хьойзинха. Затова нека оставим настрана въпроса *какво е дигиталната игра* и да формулираме друг, може би по-съществен: *какво може да постигне чрез нея методиката на преподаването на литературата*.

Дигиталната игра – каквато е днес в най-разпространените си жанрове – е неясно обещание по отношение на образованието. Тя събужда надежди, но и провокира въпроси. Осъществявана чрез компютър и компютърна мрежа, тя включва като латентен културен пласт цялата предистория на взаимоотношенията между човека и машината. С впечатляващите си технически възможности тя – както и въобще дигиталните технологии – възбужда утопията за нов свят, постигнат чрез посредничеството на поумняващата с всеки ден Машина, чрез сливането на човешкия и изкуствения интелект. Вгледани в Машината и възможния Бог в нея, ние подобно на древните гърци все така очакваме чудо. Но дали не се озоваваме в онази комична притча, разказана от Д. Адамс в „Пътеводител на галактическия стопаджия“ – суперкомпютърът Дълбока мисъл ни е дал отговор на „великия въпрос на Живота, Вселената и Всичко останало“, но сме пропуснали да зададем самия въпрос. Затова отговорът е неразбираем и напълно безполезен. Тази колкото смешна, толкова и човешки трагична ситуация съдържа очевидни истини – отговорите, които ни дава машинният разум, са функция на собствената ни компетентност; хуманитарните питання са резултат на човешката гледна точка и следователно могат да бъдат разрешени приемливо единствено с отчитането на тази гледна точка. Търсейки Бога в Машината, нека не забравяме, че онова, към което всъщност се стремим (независимо дали го съзнаваме, ли не), е познанието за нас самите – хората.

## REFERENCES

- Bogost, I. (2006). *Unit Operations: An Approach to Videogame Criticism*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Buckingham, D. (2015). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: Tzu-Bin Lin, Victor Chen, Ching Sing Chai (Editors). *New Media and Learning in the 21st Century. A Socio-Cultural Perspective*. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About: Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gualeni, S. (2015). Playing with Puzzling Philosophical Problems. In: Nelson Zagalo, Pedro Branco (Editors). *Creativity in the Digital Age*. London: Springer.
- Roine, H.-R. (2016). How You Emerge from This Game Is up to You. Agency, Positioning, and Narrativity in *The Mass Effect Trilogy*. In: Hatavara, M.,

- Hyvärinen, M., Mäkelä, M. and Mäyrä, F. (Editors). *Narrative Theory, Literature, and New Media. Narrative Minds and Virtual Worlds*. New York/ London: Routledge.
- Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Wall, J. (2013). All the world's a stage. Childhood and the Play of Being. In: Ryall, E., Russell, W. and MacLean, M. (Editors). *The Philosophy of Play*. London, New York: Routledge.
- Weigel, M., Straughn, C. and Gardner, H. (2010) New Digital Media and Their Potential Cognitive Impact on Youth Learning. In: Khine, M. S., Saleh, I. M.(Editors). *New Science of Learning. Cognition, Computers and Collaboration in Education*. New York: Springer.
- Yam San Chee (2015). Games-to-Teach or Games-to-Learn: Addressing the Learning Needs of Twenty-First Century Education Through Performance. In: Tzu-Bin Lin, Victor Chen, Ching Sing Chai (Editors). *New Media and Learning in the 21st Century. A Socio-Cultural Perspective*. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Zagalo, N., Branco P. (2015). The Creative Revolution That Is Changing the World. In: Zagalo, N., Branco P. (Editors). *Creativity in the Digital Age*. London: Springer.

## IS THERE A GOD IN THE MACHINE? THE LITERATURE AS DIGITAL EXPERIENCE

**Abstract.** This paper presents the searching for the new educational forms – a process associated with rethinking of traditional standpoints and ordinary school practices in relation to the technological and humanitarian contexts created by digital technologies. To elucidate the nature of the digital game in order to raise a question about its applicability as educational tool is the main purpose of this inquiry. The digitalization engender optimistic theories about putting of the digital technologies into the educational practice but It could be asserted that these theories have to be proven in everyday school life yet. Although its undeniable potentialities technology itself is not capable to arouse a positive turn in education because the crucial cause for such a turn is human.

✉ **Mr. Ivan Velchev**  
91 Secondary school “Prof. K. Galabov”  
26, Pozitano Str.  
1000 Sofia, Bulgaria  
E-mail: velchev\_i@abv.bg