



## THE ROLE OF PLAY IN LITERARY EDUCATIONAL DISCOURSE

**Abstract:** The article talks about the similarities between fiction as a game of reality and teaching literature as an educational representation of life through fiction. These intimacies create the most rewarding subject area for using the game as a teaching methodology. Thinking about literature and the pedagogical process as a discourse further activates the dialogue / interactivity of educational interactions.

### Author information:

**Vladimir Dilovski**  
PhD student  
in Methodology of Literature Education  
at Konstantin Preslavsky – University of Shumen  
✉ [vdilovski@gmail.com](mailto:vdilovski@gmail.com)  
🌐 Bulgaria

**Keywords:**  
game, methodology, teaching literature,  
discourse

**В** педагогическия дискурс играта винаги е присъствала като един от методите, повишаващи ефективността на обучението. И почти винаги границите на употребата ѝ обхващат предучилищния и началния образователен етап. Тук-там успява да прескочи и в основния курс (5. – 7. клас), но по неписани правила по-големите ученици са отписани като имащи потребност от учене чрез игра. Някои от тях участват в различни спортни занимания и състезания, а през останалото време всички са в сериозността на общообразователната подготовка. Практиката на сайта **Уча.се**<sup>1</sup>, който с 10-15 минутни клипчета предлага лесно и успешно усвояване на знания по всички основни предмети обаче показва, че и най-големите предпочитат бързо-лесното усвояване на учебното съдържание със забавните визуализации, без да се интересуват до колко са коректни като информация или интерпретация.

През 80-те години на 20-ти век излиза книгата на **Елка Петрова** „Интегративни функции на играта в педагогическия процес“<sup>2</sup>, в която се поставя проблемът за комплексното въздействие на играта върху развитието на детето и ученика от една страна и обвързаността ѝ от друга с останалите дидактически и специфично научни методи, чрез които се постига образоването на личността. В последните десетилетия все по-активно се заговаря за значимостта на играенето не успоредно, а в самия учебен процес. От 1995 г. **Иван Миленски** изследва детската игра и начините за нейното ръководене, а в последните години коментира как социалните процеси променят тематично и интелектуално игровия диапазон на децата / учениците.<sup>3</sup> Сюжетно-ролевите игри на семейство, магазин, лекар се заменят с фолкпевица, манекенка, полицаи и бандити и като цяло се наблюдава спад на обучаващите последствия на този игров модел. За сметка на това компютърните игри се избират на случаен принцип, но имат задължителен агресивен компонент. Една от причините за свиването на игровия периметър и все по-ограниченото играене е намаляване на броя на децата в едно семейство, раздалечаване на

<sup>1</sup> <https://ucha.se/> – уроците на разбираем и интересен език

<sup>2</sup> **Петрова, Е.** Интегративни функции на играта в педагогическия процес. НП, С. 1986

<sup>3</sup> **Миленски, И.** Съвременно развитие и особености на детската игра. Педагогика, -1, 118-125.

поколенията в него, което анулира приемствеността на опитностите им; вече все по-рядко се играе „по-съседски”, а липсата на детски общности намалява до минимум и създаването на игрова култура. За сметка на това телевизията, интернет, смартфоните, социалните мрежи се превръщат в заместители и на учителите, и на забавителите.

Резултатът от заместителството понякога също е поучителен. На тага „приказки” в интернет излизат различни аудио и видео интерпретации – български и преводни – на повече или по-малко познати фолклорни и авторски приказни сюжети. Едни от най-добре направените са на Bulgarian fairy tales (български приказки):

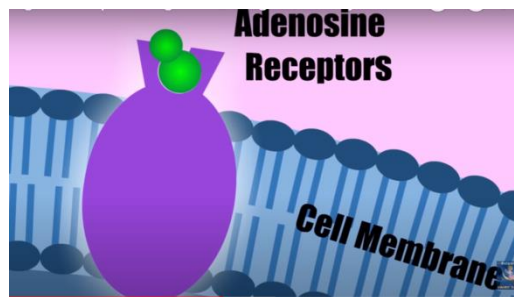


Съвсем отскоро в съдържанието им започнаха да се появяват предимно преведени съвременни истории за деца, съчетаващи приказното с научно-популярното. Такова е например филмчето за Агент Сън<sup>4</sup>:

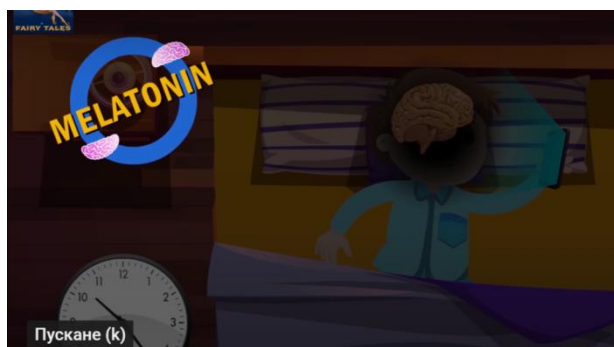
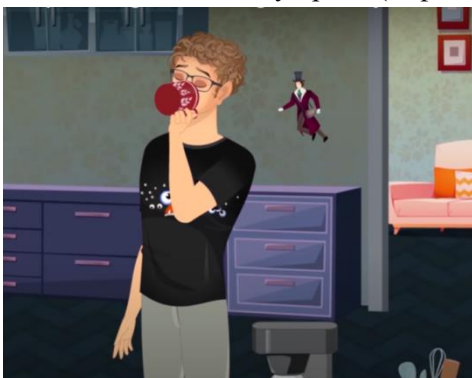


Приказката е анимационна драматизация, но в наратива ѝ като "рекламни" прекъсвания са вмъкнати тематични информационни научно-популярни блокове. Историята е за вълшебно джудже, което лети през нощта, гледа чии прозорци светят и отива в домовете на будните да ги приспива със специален прах за сън. Научно-популярните фрагменти са разяснения, посветени на съня, безсънието, вредата от него. Покрай историята за Марвин, който трябва да направи своя много важен проект до следващия ден и се налага да работи и през нощта, се изяснява значението на съня в живота на човека, начина на запиване...:

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rwRICvdQoAY>



...а също и какво му пречи (кафето, синята светлина от смартфоните):



След като все пак на третия път (като в истинските приказки) Агент Сън успява да приспи с най-силния си вълшебен прах Марвин, става ясно, че по този начин е застрашил останалото му на работа, а това значи много неплатени сметки и други трудности. Джуджето все пак успява да помогне на младежа, като приспива всичките му колеги, докато той успее да завърши толкова важния си проект. Всичко прключва като в приказките с успешното представяне на Марвин, без никой да разбере кой е помощникът му:



Накрая се извежда поука, че някои хора работят нощем и те не бива да бъдат приспивани от Агент Сън.

Това е пример за ъпдейт на авторските приказки спрямо сегашните деца и свят. Засягат се проблеми на модерността – безсъние, стрес, мобилни телефони, компютри, телевизия, синята светлина. Ползва се научно-популярна лексика и сленг, характерен за тази проблематика, а също битово-екзистенциални модели, които реалистично утвърждават днешния начин на живот, както и характерните за него компромиси – в случая, правилно е да се спи нощем, но има хора, на които им се налага да работят тогава.

Получава се характерното за постмодерното размиване на граници и същности смесване на мисленето за играта като дейност (доброволна, подчинена на правила/организация), процес (сюжет, задаващ определени роли на участниците), педагогически метод (начин на учене) и/или технология. Г. Селевко говори за „педагогически игрови технологии”, обединяващи съвкупност от методи/начини, с които педагогическият процес се организира и осъществява

чрез различни педагогически игри.<sup>5</sup> Това обаче изисква стратегия за цялостното подчияване на учебния процес на игровостта. Опити в тази посока прави **Радка Василева**, която заговаря за „**образователен театър**” и показва перспективите му<sup>6</sup>.

Близостите между художествената литература като игра на действителност и обучението по литература като образователно представяне на живота през художествения текст създават най-благоприятната предметна област за използването на **играта като методика на обучението**. Мисленето за литературата и педагогическия процес като дискурс допълнително активизират диалогичността/интерактивността на образователните взаимодействия.

Според определенията на Е. Добрева и И. Савова<sup>7</sup>, „дискурс“ в тесен смисъл на понятието е всеки смислен речев отрязък, по-голям от изречение, а в широк – обмен на знаковоизразена информация в определена комуникативна ситуация (т.е. текстът е средството, знаковият комплекс, чрез който се осъществява дискурсът). Стефана Димитрова го нарича най-лаконично – „прагматизиран текст“<sup>8</sup>, т.е. обслужващ пряко дадена интеракция. Като персонализиращ комуникативната ситуация, дискурсът е съвкупност от **начините на говорене/изразяване** на участниците в нея, с които се постига обменът, разбирането на споделената информация. **Образованието е дискурс**, защото съвместява в една мащабна комуникативна ситуация начините на говорене на повече знаещите в определени предметни области (учителите) и по-малко знаещите в тях (учениците), езиците на тези предметни области, на метатекстовете, които се опитват да ги обяснят (учебници, учебни помагала). **Целта** на тази комуникация е чрез обмена на информацията, задачите за мислене и разбиране незнаещите да станат повече знаещи и което е по-важно – повече можещи да прилагат знанието в реални житейски ситуации (истинското проявление на образоваността).

Замяната на литературата като учебен предмет с понятието „литературнообразователен дискурс“ се предлага от Р. Йовева с основание, че „то насочва и към обекта на изучаване, и към целта, и към начина, по който общуват учителят и ученикът“<sup>9</sup>. Като едно от проявленията на образователния дискурс и литературният притежава общите му особености. В часовете по литература обаче се чуват **много повече начини на говорене**, отколкото в уроците по останалите предмети. Затова Т. Тенева говори за тяхната полифоничност: „Тази многоезиковост усложнява до такава степен комуникативната ситуация, че всички нейни участници – преки (учител и ученици) и косвени (авторите на четените текстове), трябва да полагат невероятни усилия да разберат и да бъдат разбрани.“<sup>10</sup> . Целта на литературнообразователния дискурс е повече практически проявени умения на учениците в говоренето, общуването, заявяване и отстояване на идентичност, придобита от читателския опит (ценностни и житейски модели, извлечени от художествените произведения). Може да се каже, че за разлика от другите дисциплини, които се изучават в училище, дискурсът на литературата е единственият, който създава, изследва и показва пряко модели на поведение, отношения, употреби на речта и по този начин изпълнява ролята на „тренажор за живота“<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> Селевко, Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998, 54

<sup>6</sup> През последните 20 години излизат последователно книгите на **Радка Василева** с теоретични и практически концепти по темата: *Защо да обучаваме играейки* (2002), *Обучението като драма интерпретация* (2005), *Анимация и възпитание* (2006), *Модел на образователна драма в училище* (2014), *Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие* (2020)

<sup>7</sup> Добрева, Е., Савова. И. 2004: Текстолингвистика. ШУ, 2004, 49

<sup>8</sup> Димитрова, Ст. 2009: Лингвистична прагматика. София: Велес, 2009, 13

<sup>9</sup> Йовева, Р. 2002: Методика на литературното образование. Ш. 2002, 14

<sup>10</sup> Тенева, Т. 2002: Урокът по литература – пръв видното приключение. Сп. БЕЛ, 2002 и <https://liternet.bg/publish8/tteneva/urokvt.htm>

<sup>11</sup> Метафората е на Т. Тенева от статията ѝ „Образоващите отношения на играта на образите (World of WordCraft) и образите в играта (World of WarCraft)“, сп. БЕЛ, 2013/4, 302

**Литературата се е зародила като словообразна игра на житейски ситуации**, които тя ползва, описва и разиграва фиктивно. Игровият характер на литературата се разбира най-добре в преподаването, ако се влезе в самата игра. Опитът четенето на литература или образование прекалено да се всериозни, води до натежаване и изместване на дискурса ѝ, който на първо място е подражателен, т.е. игрови. В момента на ученето залозите-оценки, идеите за бъдеща реализация и т.н., пречат на играта, на потъването в нея, на ползването ѝ въобще като методическо средство. В нея, понеже е фиктивна като литературата, човек се отпуска, дори да съпреживява драмите на героите. Влизайки в измислената ѝ реалност, той има гарантираното обещание, че нищо не е такова, каквото изглежда, поради което „катарзисът“ се преживява полесно. Именно това отпускане, подобно на програма „релакса“, помага на ученика/читателя знанията да му бъдат „пробутани“ така, че той да ги запомни. Кое не означава, че целият процес на възприемане–усвояване–употребяване на наученото може да преминава без усилие. Казахме, че умът работи в два режима – на стрес и на успокоение. Стресът е необходим за мобилизиране на интелектуалните ресурси, за активизиране на действеността и преодоляване на трудностите при разбирането и използването на новата информация. Но от неговата прекаленост концентрацията се губи и се изпада или в афект, или в апатия. Когато човек се успокои, забравеното име ненадейно изскача в съзнанието му, защото нервната мрежа, която архивира, се е освободила и може да пусне съобщението по веригата до „горе“. Балансът на двете състояния гарантира ефективността и побирането във времето на педагогическия отрязък (учебен час, срок, година, образователен етап). И се постига най-вече благодарение на учителя.

**Спецификата** на литературнообразователния дискурс зависи от **обекта**, чрез който се постига образование – художествената литература като **творческа, фикционална реалност** се различава от научните предметни области по: – **субективност** на изказванията (на отделните автори), но и **предопределеност от културната ситуация** на създаването им; – **многоезичност**: национална, историческа, естетическа, личностова (Вазов, Ел. Пелин и П.П.Славейков живеят в едно време, в една литература, но худ. им езици са различни заради различните естетически разбирания и личните им умения за боравене със словото); – **многозначност**: субективността и високата степен на метафоричност предпоставят невъзможността за точно разчитане на посланията, те винаги са вариативни и зависят от ситуацията на четенето им; – **междутекстовост**: отделните литературни произведения „си говорят“, могат да бъдат откривани „линкове“ от една творба към други, което определя съществуването на литературата също като един разгърнат във времето (на Историята) и пространството (на различните култури) дискурс.

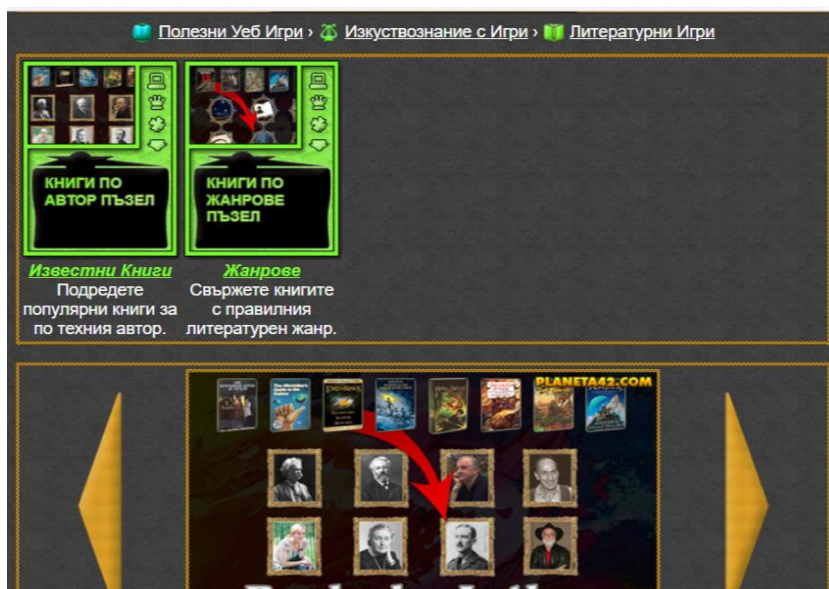
**Рецепцията** на авторите и произведенията също е динамична. Ел. Пелин е възприеман по различен начин в своето време („най-лиричният разказвач“ – Вл. Василев), през времето на „соца“ („художникът на българското село“, писателят на социалните неправди), днес (рисуващият с думи философ, оценяващ единството на тялото и душата, човека като „бяло и черно зърно“ и т.н.). Никола Вапцаров е четен ляво от своите съвременници и все по-ляво през социалистическия болшевизъм с цел да послужи на идеологията му пост мортем, а днес е възприеман като модерен, работнически, революционер и глобалист/гражданин на света: „*Аз съм тук и там. – Навред. – Един работник от Тексас, хамалин от Алжир, поет... Навред съм аз! Навред съм аз!*“ („Двубой“) – какъвто е. Христо Ботев не е познат на повечето от своите съвременници като поет, малцина са знаели кой е авторът на неговите фолклор-революционни песни-позиви. Защото сам авторът иска не да му се чува името, а да му се пронесе „песента“. Пейо Яворов още приживе е четен по коренно различни начини в различните му периоди – в предването на БНТ „Библиотеката“, посветено на романа на Михаил Кремен „Романът на

Яворов<sup>12</sup>, проф. М. Неделчев заяви, че македонските съратници на Яворов винаги са го мислили като хайдушки поет-революционер и не са искали да възприемат лириката му, съвсем други са били читателите на интимната му поезия.

**Изучаването на литературния дискурс естествено уподобява повечето от характеристиките му** – субективността на твореца се пречупва през личното разбиране на учителя/ученика към него; предвидимостта на жанра и оригиналността на разиграването му от автора във всяка творба се оглежда в стандарта на урока и неговите импровизации във всеки клас; многозначността на художественото предопределя многовариантността на урока; междутекстовостта се проектира в междуурочни и междупредметни отношения. Може да се каже, че разучавайки играта на живот в художествения текст, литературнообразователният дискурс сам се превръща в игра на „да разберем истините за живота през техните виртуални/образни внушения“.

Играта в обучението е **метод**, чрез който сериозното се усвоява през забавното. В образователния дискурс се използват най-вече качествата на играта като подражаваща или изпробваща на уж различни житейски ситуации, оттам – помагача в порастването на отделния ученик, групата, поколението. С доброволното си участие в играта играчът се учи с лекота на ред, дисциплина, правила, знания, сръчности, умения, екипност-индивидуалност. **В обучението по литература** обаче има потенциал за много повече разновидности и въздействия на играенето.

В интернет-пространството могат да бъдат открити различни примери за литературни игри<sup>13</sup>, но в своята обобщеност те не са подчинени на игровостта на литературата, а се ограничават във възпроизвеждане, разпознаване на съдържателните ѝ страни. Такива са популярните още от началния курс литературни кръстословици, викторини, свързване на автор с (откъс от) текст, на заглавие с жанр и подобни, каквато е и видео играта:



Опознаването на играта в литературата, литературата като игра обаче е съпътствано с повече ментални действия, развиващи интелекта: – „разглобяването“ (анализът) на творбата, за да се види как е направена, – търсенето на смисъла в различните контексти, поместващи

<sup>12</sup><https://www.bnt.bg/bg/a/romant-na-yavorov-ot-mikhail-kremen-14042019>

<sup>13</sup>Освен книгите-игри (<http://bigboxgamers.com/oltarat-na-tagata/>), <http://planeta42.com/arts/booksBG.html> – видео лит. игра за свързване на автори с текстовете им и др.

универсални образи, – опитите за влизане под кожата на автора с разбирането на посланията му и т.н. Съпътстващите учене на литература параигри обаче (напр. мултимедийни презентации, драматизации на откъси или цели творби, създаването на музикални и изобразителни илюстрации от самите ученици) е необходимо да притежават *естетичност*, която да създава отношение към красивото и да поддържа удоволствието и интереса на учениците. Играта на литература в обучението прави художествената реалност от една страна общодостъпна за всички, които ще играят, а от друга – лична, персонална, вживяна.

Преди четенето в клас запознаването на учениците с приключенията на Дон Кихот може да стане, като прочетат цялата книга на Сервантес, или като гледат 50-минутния анимационен филм<sup>14</sup> по книгата, който предава съдържанието есенциално, но е достатъчно адекватен и в същото време – забавен.



Може да се избере още по-провокативен вариант – през 1979 г. испанската телевизия пуска свой анимационен вариант<sup>15</sup>, който в края на 80-те години БНТ показва във фрагменти по 3 минути в рубриката „Лека нощ, деца!“, но youtube пази само отделните филмови откъси на испански. Отговарящите на изучаваното съдържание могат да бъдат представяни в час успоредно с обрзователния прочит (непосредствено преди или след коментара на конкретната сцена) и да се проследят реакциите на учениците на испанската визуализация на текста със звученето му на испански. Наблюдаването без превод на кратките откъси преди прочита ще разиграе предположения какво се случва, какъв е смисълът (не думите) на казаното. Ако се гледа след интерпретативния момент на колективното четене пък може да се подбуди разговор за съответствието между рецепцията на читателите преди и след гледането. Разбира се, в една паралелка с изучаване на испански говоренето по текста и филма би имало още повече възможности за тълкуване:



<sup>14</sup> <https://www.vbox7.com/play:2303222f> – австралийска продукция с превод на български

<sup>15</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=WGMKc\\_x1R-A](https://www.youtube.com/watch?v=WGMKc_x1R-A)

Така, по модела на Хьойзенха, сериозното ще стане игра, а играта ще се върне към сериозността с постигнатите от учениците разбирания (всеки за себе си и в съпричастие с колективния прочит) за творбата, в която пародията, ироничността се заиграват с познати реални и фикционални модели в създаването на оригиналния художествен смисъл.

Литература може да се преподава с различни средства, но **всяко образяване на текста е смяна на интерфейса му**, което включва играта в представянето/разбирането на играта на художествената образност. Т.е. за да се осмисли литературата като „игра“, трябва да ѝ се смени визуализацията. Хамлет трябва да добие нужния вид за представяне като герой в игра. Първо трябва да бъде причислен към общ клас – тип герой, както е във виртуалните игри – напр. воин, рицар:



16,

а после разчленен, деконструктивиран на качества/умения и „кутийки“



17,

в които да се виждат ръцете, главата, торсът и краката му, накичени с неговите вещи/item-и – сабята, короната, черепът в едната ръка, а „театърът“ в другата. В този нов интерфейс на представяне Хамлет, който всъщност е „по Хамлет“ (провокиран от литературния оригинал), осмекласниците ще излязат от стреса на „това не го разбирам“, ще влязат в режим на успокоение, защото ще видят герой, с който човек може да играе не като актьор, а като геймър. Т. е. ще могат да го „управляват“, прилагайки тълкуванията си за образа му. Така например, Биляна Николова, гимназиален учител в г. Дулово на ученици в риск, при преподаване на Хамлет поставя задача на учениците си да научат откъс от трагедията, който да представят самостоятелно или по двойки. Една ученичка си избира монолога „Да бъдеш или не...“, но когато излиза на „сцената“-подиум пред класа, носи в ръката си цвете вместо череп и

<sup>16</sup> Това е *рицар-паладин* от World of Warcraft

<sup>17</sup> В кадъра от битка всички кутийки под и встрани от бойното поле са различните оръжия, уреди, умения, които е събрал, научил и ползва героят



обяснява избора си с думите, че мисленето за живота и смъртта тя свързва с красотата на цветето, което е обречено на кратък живот.

Игровизацията/геймификацията на литературните образи и хронотопи може да става при наслаждане на словотворни/я/те модел/и в различни гейм модели<sup>18</sup>. Например, героите на „Хамлет“ и действията му, могат да се организират и в колода карти. Дори да се играе белот с тях, ще има някакъв литературен дискурс, който ще продължава да обучава, забавлявайки или просто повтаряйки се.

Може да се обобщи, че играта в обучението по литература е предпоставена от играта в литературния текст, от неговата същност като „игра на действителност“; освен това в нея се случва играта на думите, на звуковете, на смислите... „Робинзон Крузо“ на Даниел Дефо запознава децата с експедиционното, оцеляващото мислене и правене, защото е фикция, която върви по ръба на действителността. В книгата има рецепта срещу малария с ром и накиснат в него тютюн, която е автентична и вероятно е помогнала на не един читател.

Ролите на играта в образователния дискурс са пряко насочени към формирането на личностовата уникалност чрез откриването и развиването на качествата и способностите на всеки отделен ученик. **Литературнообразователният дискурс е най-податлив на методиката на играенето**, защото тя е в основата на създаването на творческия предмет – художествения текст, а той е основен инструмент за създаване на игри.

#### References:

1. Dimitrova, St. 2009: Lingvistichna pragmatika. S. Veles, 2009
2. Dobrova, E., Savova, I. 2004: Tekstolingvistika. SHU, 2004
3. Milenski, I. 2012: Syvremenno razvitie I osobenosti na detskata igra. V: Pedagogika-1, 118-125, 2012
4. Petrova, E. 1986: Integrativni funkicii na igrata v pedagogiqeskia process. NP. S. 1986
5. Selevko, G. 1998: Sovremennie obrazovatlnie tehnologii. Uchebnoe posobie. M. 1998
6. Teneva, T. 2002: Urokat po literature – predvidimoto prikljuchenie. Sp.BEL,2002/2-3
7. Teneva, T. 2013: Obrazovashtite otnoshenia na igrata na obrazite (World of WordCraft) I obrazite v igrata (World of WarCraft). Sp. BEL, 2013/4
8. Vasileva, R. 2020: Art animacia v obrazovaniето. Uchiteli I uchenici v dramatichno vzaimodejstvie. S. SU “Sv. Kliment Ohridski”, 2020

---

<sup>18</sup>Такива са например настолните игри: <https://www.youtube.com/watch?v=F7IZlh1S3yY>. В България все още липсват настолни игри по класически литературни сюжети, но вече има исторически като „Цар на историята“, създадена от ученици, 2018: <https://bulgarianhistory.shop/catalog/tzar-na-istoriata/>, както и по-новата „Букварино“ – <https://azbukari.org/produkt/букварино-11/?fbclid=IwAR0xzaW0OwjDUO2bLt5JRaRsHRfzIF6FwCvE0ymVcafHUzCp7czJp8KLfd8>