



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**Ψηφιακά παιχνίδια, ιστορία και ιστορική συνείδηση:**

**θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και εμπειρικά στοιχεία στο  
σχολείο.**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Λούτα Αικατερίνη**

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή:**

**Γαζή Έφη, Επίτιμη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής  
Πολιτικής ΠΑΠΕΛ**

**Κουλούρη Χριστίνα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας  
στο Πάντειο Πανεπιστήμιο**

**Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής  
Πολιτικής ΠΑΠΕΛ**

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2021**



**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Λούτα Αικατερίνη**

**7 Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Γαζή Έφη, Επίτιμη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑΠΕΛ**

**Κουλούρη Χριστίνα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο**

**Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑΠΕΛ**

**Αθανασιάδης Χάρης, Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

**Αποστολίδου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

**Καραμανωλάκης Ευάγγελος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ**

**Μπιλάλης Μήτσος, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα ΙΑΚΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

Copyright © Λούτα Αικατερίνη , 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Στον Αργύρη και την Ευγενία**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	14
ABSTRACT .....	16
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	18
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ .....	21
1.1.Πλαίσιο εμφάνισής της και εξέτασής της. ....	21
1.2. Ιστορική γνώση και ιστορική συνείδηση.....	23
1.3. Ορισμός της ιστορικής συνείδησης .....	31
1.4. Ο ρόλος της ιστορικής συνείδησης. ....	35
1.5.Τύποι της ιστορικής συνείδησης του Jörn Rüsen.....	37
1.6. Το μοντέλο της ιστορικής συνείδησης του Hans- Jürgen Pandel.....	42
1.7. Από την ιστορική συνείδηση στις ιστορικές ικανότητες / δεξιότητες.....	44
1.8.Ιστορικά επηρεασμένη ιστορική συνείδηση.....	50
1.9.Ένας πέμπτος τύπος ιστορικής συνείδησης στην εποχή των ψηφιακών μέσων. .....	53
1.10. Νέες μορφές ιστορικής συνείδησης.....	58
Σύνοψη .....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> . ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....	64
2.1. Ορισμός παιχνιδιού.....	64
2.2. Είδη παιχνιδιών.....	74
Σύνοψη .....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> . ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ.....	79
3.1.Το μέσο και το μήνυμα .....	79
Σύνοψη .....	87
3.2. Διαδραστικότητα.....	88

3.3. Επιλογή.....	92
3.4.1. Προσομοίωση.....	94
3.4.2. Προσομοίωση και ιστορία: μια εγγενής αντίφαση ή ένα νέο πεδίο σύγκλισης ;.....	97
3.5. Διαδικαστική ρητορική.....	101
3.6. Εμβύθιση.....	105
3.7. Αλγόριθμος.....	112
Σύνοψη .....	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο . Ο ΧΡΟΝΟΣ, Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....	125
4.1.1. Ο χρόνος ψηφιακά παιχνίδια.....	125
4.1.2. Τα χρονικά πλαίσια στα βιντεοπαιχνίδια.....	125
4.1.3. Χρόνος, χώρος, κίνηση. Η μεταφορά της κίνησης.....	128
4.1.4. Χρόνος εξωτερικός και χρόνος εσωτερικός. Εργοδικός χρόνος.....	130
4.1.5. Χρονικές δομές στα βιντεοπαιχνίδια .....	132
4.1.6. Χρόνος του παιχνιδιού και χρόνος για παιχνίδι.....	134
4.2.1. Ο χώρος στα ψηφιακά παιχνίδια .....	137
4.2.2. Ταξινομία χωρικών δομών.....	139
4.2.3. Διαφορές πραγματικού και εικονικού χώρου.....	142
4.2.4. Η λειτουργία της αρχιτεκτονικής στα παιχνίδια.....	143
4.2.5. Χώρος πιθανοτήτων.....	147
4.2.6. Χώροι ανταγωνισμού.....	147
4.2.7. Αντιστοιχίες του χώρου του παιχνιδιού με τη θεωρητική σύλληψη του χώρου του Lefebvre.....	148
4.2.8. Χώρος ως αλληγορία.....	150
4.2.9. Χώρος ως φετίχ.....	152
4.2.10. Ο χάρτης στα παιχνίδια.....	152
4.2.11. Χάρτες και γεωπολιτική.....	154
4.2.12. Παιχνίδια ως ετεροτοπίες.....	157



4.3. Η αφήγηση στα ψηφιακά παιχνίδια .....	160
4.3. 1. Τα παιχνίδια ως αφήγηση. ....	160
4.3. 2. Τα παιχνίδια ως αφηγηματικό παίξιμο. ....	163
4.3.3. Αφηγηματικοί χώροι. ....	165
4.3.4. Μελλοντική αφήγηση.....	167
4.3.5. Οι λουδολόγοι. ....	170
4.3.6. Μια προσπάθεια ανασκευής των επιχειρημάτων των λουδολόγων.....	175
4.3. 7. Σύγκλιση λουδολόγων – αφηγηματολόγων.....	178
4.3.8. Και η μηχανή διηγείται.....	183
4.3.9. Σχεδιασμένη και παιγνιώδης αφήγηση. ....	187
Σύνοψη . ....	190
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ.....</b>	<b>193</b>
5.1.1. Παίζοντας με το παρελθόν. ....	193
5.1.2. Μια ευτυχής σύμπτωση. ....	195
5.1.3. Παιχνίδια ως μορφές συμμετοχικής δημόσιας ιστορίας. ....	197
5.1.4. Και ο αλγόριθμος αφηγείται ιστορίες .....	199
5.1.5. Τα παιχνίδια ως μορφές του «ιστορείν» /‘Historioludicity’ .....	201
5.1.6. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως συστήματα για το ιστορείν. ....	203
5.1.7. Παιχνίδια στην υπηρεσία της ιστορίας. ....	206
5.1.8. Ένα πολύπλευρο «παίξιμο» του ιστορικού παρελθόντος.....	209
5.1.9. Gamic mode: Ένας νέος τρόπος συγγραφής της ιστορίας. ....	210
Σύνοψη. ....	214
5.2. Ισορροπώντας ανάμεσα στην τελεολογία και την ενδεχομενικότητα.....	215
5.2.1. Τελεολογία. ....	215
5.2.2. Αντι-γεγονοτολογική ιστορία. ....	219
5.2.3. Η ισορροπία .....	224
Σύνοψη . ....	228

5.3.Ρεαλισμός.....	229
5.3.1. Ρεαλιστικότητα , ρεαλισμός και πραγματικό.....	229
5.3.2. Ο ρεαλισμός των μέσων.....	233
5.3.3. Ρεαλισμός του στερεότυπου και η επιλεκτική αυθεντικότητα του.....	234
5.3.4. Ρεαλιστικές και εννοιολογικές προσομοιώσεις.....	236
Σύνοψη.....	240
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο. ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....</b>	<b>241</b>
6.1. Από τις προκαταλήψεις του μέσου στις προκαταλήψεις στο περιεχόμενο. ..	241
6.2. Καταναλώνοντας τον «Άλλο».....	244
6.2.1.Οι Άραβες : Από τον οριενταλισμό στον νεο-οριενταλισμό.....	244
6.2.2. Το αντεστραμμένο είδωλο.....	247
6.2.3. Οι Άπω Ανατολίτες.....	254
6.2.4. Οι βάρβαροι είναι πάντα η λύση.....	255
6.3. Εθνικά παιχνίδια.....	261
6.4. Από τον εθνικισμό στην εθνοκάθαρση.....	266
Σύνοψη.....	269
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο. Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....</b>	<b>270</b>
7.1.Στρατιωτικό –Διασκεδαστικό Σύμπλεγμα.....	270
7.2 . Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος.....	275
7.3 .Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος.....	279
7.4. Από το μοντέρνο στον πραγματικό πόλεμο.....	284
7.5. Αντι-πολεμικά παιχνίδια.....	286
Σύνοψη.....	290
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο . ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ : ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ</b>	
<b>ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ.....</b>	<b>292</b>
8.1 .Τα ψηφιακά παιχνίδια ως ιδεολογικός μηχανισμός κυριαρχίας.....	292
8.2. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως ιδεολογικός μηχανισμός αντίστασης.....	301
8.3. MODS Η ανταπάντηση στην ιδεολογική κυριαρχία ;.....	305

Σύνοψη.....	309
B' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	311
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> . ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	312
9.1. Το ερευνητικό πρόβλημα .....	312
9.2. Μέθοδος : διαδικασία και συλλογή των εμπειρικών δεδομένων.....	313
9.2.1.Ερωτηματολόγια.....	314
9.2.2. Συνεντεύξεις.....	317
9.2.3.Συμμετοχική παρατήρηση.....	321
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 <sup>ο</sup> . ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	326
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 <sup>ο</sup> . ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΗΜΙ- ΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ .....	391
11. 1. Γενικότερο ενδιαφέρον για την ιστορία.....	391
11.2.Λόγοι που ωθούν τους μαθητές στην ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια. ...	398
11. 3. Παιχνίδι και ιστορική αξιοπιστία.....	415
11.4. Παιχνίδι και αξιοποίηση ή αναζήτηση ιστορικών γνώσεων.....	421
11.5. Παιχνίδι και κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος . .....	432
11.6. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως πλαίσιο για πειραματισμούς και τη διατύπωση υποθέσεων.....	451
11.7. Ανατροπές των ιστορικών γεγονότων.....	456
11.8. Η λογική για την χάραξη στρατηγικής στο παιχνίδι.....	467
11.9. Επιλογή των Avatars.....	480
11.10. Στερεοτυπικές απεικονίσεις και αντιλήψεις.....	484
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12ο. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ .....	499
12.1.Η επιλογή του παιχνιδιού.....	499
12.2. Η λογική του παιχνιδιού.....	501
12.3. 1 <sup>η</sup> και 2 <sup>η</sup> Συνεδρία. Γνωριμία με το παιχνίδι.....	506
12.4. 3 <sup>η</sup> Συνεδρία. Επιτέλους παιχνίδι !.....	512
12.5. 4 <sup>η</sup> Συνεδρία . Είσοδος στην εποχή του χαλκού.....	513

12.6. 5 <sup>η</sup> Συνεδρία . Η πόλη μεγαλώνει.....	514
12.7 .6 <sup>η</sup> Συνεδρία. Εξερευνώντας την τεχνολογία της εποχής του χαλκού. ....	515
12.8. 7 <sup>η</sup> Συνεδρία. Οι στρατηγικές συγκρούονται. ....	519
12.9.8 <sup>η</sup> Συνεδρία. Συνεχής αγώνας για κατάκτηση. ....	521
12.10 .9 <sup>η</sup> Συνεδρία. Οι πόλεις αλλάζουν.....	525
12.11.10 <sup>η</sup> Συνεδρία. Τελικά « Ο πόλεμος έχει πλάκα». ....	528
12.12 .11 <sup>η</sup> Συνεδρία. Αντιμέτωποι με τη λεηλασία.....	530
12.13 .12 <sup>η</sup> Συνεδρία. Η μεροληψία των ιστορικών περιοδολογήσεων.....	533
12.14.13 <sup>η</sup> Συνεδρία. Ο κρυμμένος αλγόριθμος. ....	538
12.15.14 <sup>η</sup> Συνεδρία. Η λογική του παιχνιδιού αποκαλύπτεται. ....	540
12.16.15 <sup>η</sup> Συνεδρία. Ο χώρος, ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα. ....	543
12.17.16 <sup>η</sup> Συνεδρία. Ετεροχρονίες και απουσίες.....	546
12.18 .17 <sup>η</sup> Συνεδρία. Παιχνίδι και ιστορικές γνώσεις . ....	549
12.19 .18 <sup>η</sup> Συνεδρία. Παιχνίδι και ιστορική διαδικασία. ....	551
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13 <sup>ο</sup> . ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	555
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	577
Ξενόγλωσση.....	577
Ελληνόγλωσση .....	600
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ .....	604
ΠΑΙΧΝΙΔΟΓΡΑΦΙΑ.....	604



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ιστορικό παρελθόν στην ψηφιακή εποχή δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο συστηματικής μελέτης αλλά και πηγή έμπνευσης για τα χιλιάδες ψηφιακά παιχνίδια. Μάλιστα ένα συνεχώς αυξανόμενο εφηβικό κοινό αδημονεί «να παίξει με το παρελθόν». Τα ψηφιακά παιχνίδια αναπαριστούν το παρελθόν με ριζικά διαφορετικούς τρόπους, αφού προσομοιώνουν με βάση αριθμητικές μεταβλητές δυναμικές διαδικασίες, καθώς εξελίσσονται στο χρόνο. Ο παίκτης συνδυάζει τις μεταβλητές με βάση τις δικές του επιλογές και συνδιαμορφώνει το μήνυμα διαδρώντας επιτελεστικά με το λογισμικό του υπολογιστή. Παράλληλα το μήνυμα προσλαμβάνεται, καθώς ο παίκτης περιηγείται στο χώρο του παιχνιδιού. Για αυτό τα ψηφιακά παιχνίδια σχεδιάζονται ως χώροι πιθανοτήτων και ο χώρος δομεί την αφήγηση. Η αφήγηση δεν είναι πλέον γραμμική αλλά διακλαδωτική, προσλαμβάνοντας ταυτόχρονα έναν προορατικό χαρακτήρα, παρουσιάζοντας τα γεγονότα ως μελλούμενα και όχι ως τετελεσμένα. Η δυνατότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να παρουσιάζουν το παρελθόν σαν να πρόκειται να συμβεί τώρα μπορεί να επιτρέψει την κατανόηση της ιστορικής ενδεχομενικότητας, αν και πολλά ψηφιακά παιχνίδια δεν παρεκκλίνουν από την τελεολογική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνεξεταστεί μαζί με τις νέες δυνατότητες των ψηφιακών μέσων το ίδιο το μήνυμά τους. Στην πλειοψηφία τους τα ψηφιακά παιχνίδια αναπαράγουν έναν στερεοτυπικό, διχαστικό λόγο, που εμπεδώνει και διαιωνίζει τις φυλετικές και εθνικές ανισότητες. Η θεωρητική προσέγγιση των νέων δυνατοτήτων των ψηφιακών παιχνιδιών και του περιεχομένου τους αποτέλεσε τη βάση για να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των 15/χρόνων εφήβων γι' αυτά. Συγκεκριμένα καταγράφονται οι απόψεις τους για την ιστορική αξιοπιστία των ψηφιακών παιχνιδιών, τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι ίδιοι οι έφηβοι το ιστορικό παρελθόν. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από 312 εφήβους-ες, πραγματοποιήθηκαν 15 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, σε ομάδες τεσσάρων ατόμων, και πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση 10 μαθητών-τριών, οι

οποίοι έπαιζαν το διαδικτυακό παιχνίδι *Forge of Empires*. Και με τις τρεις ερευνητικές μεθόδους διαπιστώθηκε ότι, αν και ιστορική αξιοπιστία των ψηφιακών παιχνιδιών αμφισβητείται, η διαδραστική, διαδικαστική, βιωματική, πολυαισθητηριακή πρόσληψη του παρελθόντος συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή του. Το παρελθόν προσλαμβάνεται ως ένα σύνολο από ανοικτές δυνατότητες, επιθυμίες και διαψεύσεις, διαφορετικά τέλη, γεγονός που επιτρέπει να κατανοηθεί η ιστορική ενδεχομενικότητα. Η ενεργή συνδιαμόρφωση του μηνύματος από τον παίκτη μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της γενετικής συνείδησης, που δε μένει προσκολλημένη σε παραδοσιακά σχήματα και καθολικά παραδείγματα, αλλά επιζητά λύσεις, συνεκτιμώντας κάθε φορά τα νέα δεδομένα. Αν και οι νέες δυνατότητες των ψηφιακών παιχνιδιών ευαγγελίζονται τη μετάβαση από την παθητική ακρόαση της ιστορίας στη δυναμική συνδιαμόρφωσή της, δεν πρέπει εντούτοις να παραγνωρίζεται το ίδιο το ιστορικό περιεχόμενο τους, αφού αυτά αναμεσοποιούν τους ιστορικούς μύθους για την εθνική, φυλετική και πολιτιστική ανωτερότητα, ευνοώντας με τον τρόπο αυτόν την καλλιέργεια μιας ιστορικής «παλίμψηστης» συνείδησης, που αδυνατεί να αφαιρέσει το μυθολογικό επίχρισμα από το ιστορικό γεγονός.

## ABSTRACT

In the digital age the historical past is not only the subject of continuous study but also a source of inspiration for the thousands of digital games. In fact, an ever-increasing teenage audience is eager to "play with the past". Digital games represent the past in completely different ways, since they simulate dynamic processes based on numerical variables as they evolve over time. The player combines these variables based on his own choices and configures the message interacting efficiently with the computer's software. At the same time the message is received by the player as he navigates through the game space. This is why digital games are designed as spaces of many possible outcomes, so that space itself structures the narrative. The narration is no longer linear but branching and at the same time acquires a foreseeing character, presenting the events as future and not as completed. The ability of digital games to present the past as if it was going to happen now may allow an understanding of historical contingency, although many digital games do not deviate from the teleological approach. That is why it is especially important to consider their message along with the new possibilities of digital media. The majority of digital games reproduces a stereotypical, divisive discourse, that consolidates and perpetuates racial and ethnic inequalities. The theoretical approach to the new possibilities offered by digital games and their content was the basis to conduct a research about them involving 15 year-olds adolescents. Specifically, their views on the historical credibility of digital games are recorded, the contribution of digital games to the understanding of historical reality and the particular way in which adolescents themselves experience the historical past. In order to answer these research questions questionnaires were used, which were completed by 312 adolescents. 15 semi-structured interviews were conducted, in groups of four, and a participatory observation of 10 students, who played the online game *Forge of Empires* was held. In all three research methods it was found out that, although the historical credibility of digital games is questionable, the interactive, procedural, experiential, multi-sensory perception of the past contributes to a better understanding of it. The past is perceived as a set of open possibilities, desires and denials, different paths and outcomes, which allows the historical contingency to be



understood. The interactive configuration of the message by the player can support the development of genetic consciousness, which does not remain attached to traditional shapes and universal examples, but seeks solutions, each time taking the new data into account. Although the new possibilities of digital games herald the transition from the passive listening of history to its dynamic configuration the historical context of digital games should not be condoned, since they remediate historical myths of national, racial and cultural superiority, thus enhancing the cultivation of a historical "palimpsest" consciousness, which fails to remove the mythological smear from the historical event.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διατριβή θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί χωρίς την ολόπλευρη στήριξη και συνεχή καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κ. Γαζή Έφης. Η κ. Γαζή, χάρη στην ικανότητά της να αφουγκράζεται τις ερευνητικές ανησυχίες και να παρακολουθεί άγρυπνα και μεθοδικά τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της ιστορικής επιστήμης, κατόρθωσε να στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον μου σε έναν άγνωστο και ίσως υποτιμημένο για μένα επιστημονικό αντικείμενο, τα ψηφιακά παιχνίδια και τις ιστορικές αναπαραστάσεις σε αυτά. Οι σπουδές των ψηφιακών παιχνιδιών (digital game studies) προσελκύουν τις τελευταίες δύο δεκαετίες όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των μελετητών και αναδεικνύουν νέους προβληματισμούς και θεωρητικές προσεγγίσεις. Κατόρθωσε, λοιπόν, να με προσανατολίσει επιτυχώς στη νεοσυσταθείσα επιστήμη των ψηφιακών σπουδών, επιτρέποντάς μου να «πλοηγηθώ» ελεύθερα και αυτόβουλα στο χαοτικό πραγματικά για μένα ερευνητικό πεδίο και επαναφέροντάς με πάντα με διακριτικότητα και σεβασμό στον ερευνητικό μου στόχο. Παράλληλα οι ερευνητικές και μεθοδολογικές της υποδείξεις μου επέτρεψαν να εστιάσω στους εφήβους και να κατανοήσω έτσι βαθύτερα τις δικές τους αντιλήψεις για τις ιστορικές αναπαραστάσεις στα ψηφιακά παιχνίδια. Η επαφή με τον τρόπο σκέψης τους ανανέωσε και τον δικό μου και μου επέτρεψε παράλληλα να συνειδητοποιήσω την επιτακτική ανάγκη να συνομιλήσει η σχολική ιστορία με τη δημόσια. Για όλα αυτά την ευχαριστώ ολόψυχα και ειλικρινά.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κ. Καρακατσάνη Δέσποινα, που πάντα με θερμή εγκαρδιότητα ενθάρρυνε το έργο μου και με αληθινό ενδιαφέρον παρακολουθούσε την πρόοδό μου και στην κ. Κουλούρη Χριστίνα, που με το συνολικό πνευματικό έργο της, την ακέραια στάση της και την ευθυκρισία της σε φλέγοντα ζητήματα δυναμώνει την αισιοδοξία και τη μαχητικότητά μου.

Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής την κ. Αποστολίδου Ελένη, για το πραγματικό ενδιαφέρον της για την έρευνά μου, για την προσήνεια και ευγένεια με την οποία με αντιμετώπισε, τον κ. Μπιλάλη Μήτσο για την εμβρίθεια

των παρατηρήσεών του και τη διεισδυτική ικανότητά του να επισημάνει όχι μόνο τα θετικά αλλά και τα αδύναμα σημεία της διατριβής και συνάμα να υποδείξει νέες ερευνητικές προσεγγίσεις, τον κ. Αθανασιάδη Χάρη, για τον τρόπο που με το συγγραφικό του έργο με έμαθε να διαβάζω κριτικά τα σχολικά βιβλία και τον κ. Καραμανωλάκη Βαγγέλη για τις γόνιμες, διαφωτιστικές και εύστοχες παρατηρήσεις του.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ σε όσους βρέθηκαν δίπλα μου όλο αυτό διάστημα και με υπομονή ανέχτηκαν τις παραξενιές μου, τις ιδιοτροπίες μου και τις ανεξήγητες εντάσεις μου.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

### 1.1.Πλαίσιο εμφάνισής της και εξέτασής της.

Η δυναμική εμφάνιση τις τελευταίες δεκαετίες της ιστορικής συνείδησης στον επιστημονικό χώρο προκάλεσε γόνιμες συζητήσεις για τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται, εξοικειώνονται και επεξεργάζονται το παρελθόν τους. Η έννοια της ιστορικής συνείδησης αποτελεί ένα εύχρηστο, ανθεκτικό, μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση της στάσης γενικά των ατόμων απέναντι στο παρελθόν, ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο διεθνούς αστάθειας και αβεβαιότητας. Ο Rüsen τη θεωρεί απαραίτητη για την ερμηνεία του κόσμου και τον προσανατολισμό σε αυτόν, από τη στιγμή που το άτομο έπαψε να καθοδηγείται από τη λογική των ενστίκτων και «ρίχτηκε» στην ελευθερία να δημιουργεί ο ίδιος πολιτιστικά τις κατευθυντήριες γραμμές της ζωής του και κατά συνέπεια να έρχεται αντιμέτωπος με απρόβλεπτα γεγονότα, με κάθε ενδεχόμενο. (Rüsen, 2005)

Η έννοια της ιστορικής συνείδησης άρχισε να χρησιμοποιείται στη δεκαετία του 1960 στη Δυτική Γερμανία σε μια προσπάθεια να ασκηθεί κριτική στη θετικιστική ιστορική παράδοση και να υπογραμμιστεί ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της ιστορίας. (Ηλιοπούλου, 2002:49) Οι Körber & Meyer-Hamme (2015:89) (Körber, 2017) τοποθετούν την εμφάνισή της στη δεκαετία του 1970 μετά την έντονη διαμάχη που ξέσπασε για την ιστορική διδασκαλία και τη στοχοθεσία της. Η αμφισβήτηση του ιστορικού προσανατολισμού στη θεμελίωση της αρραγούς εθνικής ταυτότητας έκανε επιτακτική την ανάγκη για την απελευθέρωση των καταπιεσμένων ιστορικών προοπτικών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κυρίως, σηματοδότησε τη μετάβαση της διδακτικής της ιστορίας από τη γενική παιδαγωγική προς την ιστορική επιστήμη (Ηλιοπούλου, 2002:49) και την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου με την ψυχολογία, τη φιλοσοφία και την κοινωνιολογία. Αν και η διεπιστημονική εξέταση της έννοιας με τη συνδρομή και άλλων επιστημών συνέβαλε στο δημιουργικό εμπλουτισμό της, δεν την απάλλαξε πλήρως από τον κίνδυνο της μεθοδολογικής σύγχυσης. (Thorp, 2014)

Ο Thorp (2014) πιστεύει ότι η ιστορική συνείδηση σε αντίθεση με τη μνημονική ικανότητα που συναντάται και στα άλλα έμβια όντα, είναι γνώρισμα μόνο του ανθρώπου. Ωστόσο δεν έχει κερδίσει την ομοφωνία των μελετητών η άποψη ότι η ιστορική συνείδηση αποτελεί καθολικό ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό. Η διάκριση σε λαούς με ιστορική συνείδηση και χωρίς ανάγεται στην παλαιότερη διάκριση σε λαούς με και χωρίς ιστορία που και αυτή με τη σειρά της υπάγεται στη διάκριση σε λαούς με γραφή και χωρίς. Η αναγωγή αυτή, βασισμένη κυρίως στην άποψη του Χέγκελ ότι δεν υπάρχει ιστορία χωρίς τη γραπτή της διατήρηση, ταυτίζει τους λαούς χωρίς γραφή με τους λαούς χωρίς ιστορία. (Funkestein,1989) Επειδή, όμως, είναι λογικά αδύνατον να υπάρξουν λαοί χωρίς ιστορία, αυτό που τους διαφοροποιεί είναι η στάση τους απέναντι στο παρελθόν και ο τρόπος που αξιοποιούν την ιστορική γνώση. Υπάρχουν μάλιστα κοινωνίες στις οποίες η διάκριση σε παρελθόν, παρόν και μέλλον είναι άγνωστη, ενώ δεν απουσιάζουν και περιπτώσεις πολιτισμών που αρνούνται οποιαδήποτε αναφορά στο παρελθόν. (Λιάκος, 2007)

Ο Strauss διακρίνει τις κοινωνίες σε « ψυχρές» και «θερμές», ανάλογα με τον ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για την ιστορία. Οι πρώτες επιζητούν να ακυρώσουν μέσα από τους θεσμούς τους τα αποτελέσματα που έχουν οι ιστορικοί παράγοντες στην ισορροπία και τη συνέχειά τους και δε μετατρέπουν την ιστορική γνώση σε κίνητρο για την ανάπτυξή τους. *«Μοιάζουν σαν να κολυμπούν μέσα στο ιστορικό υγρό προσπαθώντας να παραμείνουν αδιάβροχες.»* Και οι δύο τύποι της κοινωνίας έχουν ιστορία, αυτό που τις διαφοροποιεί στην ουσία είναι η ιστορική συνείδηση, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο εσωτερικεύουν το παρελθόν και η αξιοποίησή του για τον προσανατολισμό στο παρόν και στο μέλλον. (Strauss , 1977:27,335-6 )

Οι παρατηρήσεις του Strauss (1977) δυναμιτίζουν την αντίληψη για τον ομοιόμορφο τρόπο πρόσληψης του παρελθόντος, αναδεικνύουν, όμως, μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελέτη της, το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτείται ή δε συγκροτείται. Η ανθρωπολογικοποίηση της έννοιας της ιστορικής συνείδησης, η θεώρησή της ως καθολικό δηλαδή ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό, συσκοτίζει τις ανομοιόμορφες σχέσεις με το

χρόνο που δομούνται στις διαφορετικές κοινωνίες. Μια τέτοια γενίκευση ενέχει δύο κινδύνους. Πρώτον, ένα χαρακτηριστικό ορισμένων κοινωνιών - και συγκεκριμένα των δυτικών - αποδίδεται αναγκαστικά και στις υπόλοιπες και μετατρέπεται σε οριοθετική γραμμή, σε γραμμή αποκλεισμού και ιεράρχησης. Δεύτερον, δυσχεραίνεται η εναργής σύλληψη των χαρακτηριστικών των σύγχρονων κοινωνιών, η διαρκής αλλαγή, η αβεβαιότητα και η ενδεχομενικότητα. Επομένως, η μελέτη της ιστορικής συνείδησης είναι αδύνατον να αποκοπεί από το ιστορικό πλαίσιο εμφάνισής της. Άλλωστε και η ίδια η ιστορική συνείδηση θα πρέπει να θεωρηθεί ως ιστορικό – πολιτιστικό φαινόμενο, ως πολιτιστικό επίτευγμα. (Koelbl & Straub, 2001) Από παράδειγμα της ιστορικής συνείδησης ως πολιτιστικό φαινόμενο είναι η μεταλλαγή της ρωμαϊκού τύπου συνείδησης, εστιασμένης στις τελετουργίες και στους μύθους κυριαρχίας σε μια σύγχρονη συνείδηση που επικεντρώνεται κυρίως στην επανάσταση και στις συναπορρέουσες προφητείες και επαγγελίες. (Φουκώ, 2002:104-5).

## **1.2. Ιστορική γνώση και ιστορική συνείδηση.**

Αν το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, τότε θα ήταν άστοχο να εξισώνεται αυτή με την ιστορική γνώση και να θεωρείται ότι τα γνωστικά κενά «ανοίγουν το δρόμο για μια επιστροφή στη βαρβαρότητα». (Koelbl & Straub, 2001) Ο Borries αρνείται κατηγορηματικά οποιαδήποτε θεώρηση της μάθησης ως «χωνί της Νυρεμβέργης», με το οποίο «οι δάσκαλοι μπορούν να χώσουν τα πάντα στο μυαλό των μαθητών» και επισημαίνει ότι είναι μια διαδικασία κατασκευής στην οποία αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. (Borries, 2008) Συνεπώς, η ιστορία δεν αποτελεί την επιτυχή συνένωση των κομματιών γνώσης για το παρελθόν, που εύκολα μπορούν να ανασυρθούν μια δεδομένη στιγμή. Η ιστορική γνώση δεν κυμαίνεται μέσα στο αυστηρά οριοθετημένο δίπολο της αλήθειας και του ψέματος, του αντικειμενικού και του σχετικού. Αντίθετα, επειδή ο χαρακτήρας της είναι εγγενώς δυναμικός και όχι στατικός ή παγιωμένος, η ορθότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ιστορικών απόψεων ελέγχονται και αποτιμώνται με βάση το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο που εμφανίζονται. Παράλληλα, όσο πιο ευρύχωρο είναι το

πλαίσιο αυτό τόσο οι εναλλακτικές ερμηνείες και οι διαρκείς αναθεωρήσεις τους δε θα είναι συνώνυμες με την «εθνική μειοδοσία» ή τη «γνωστική έκπτωση». Μάλιστα έρευνα που έγινε στη Γερμανία ανάμεσα σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έδειξε ότι η μεταναστευτική εμπειρία και το εθνικό υπόβαθρο, η ταύτιση με ένα φανταστικό «συνανήκειν» διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης από τις γνώσεις που παρέχονται μέσα από τους εθνικά διαμορφωμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς.(Liakova & Halm, 2005) Συγκλίνοντας με τα πορίσματα της έρευνας αυτής οι Wineburg, Mosborg, Porat, Duncan υποστηρίζουν ότι η ιστορική συνείδηση δεν είναι απότοκος μαθημάτων και διαλέξεων αλλά το αποτέλεσμα της διάδρασης ανάμεσα στο σπίτι την κοινότητα, το σχολείο και τις ιστορούσες δυνάμεις της λαϊκής κουλτούρας. Βασίζουν την επιχειρηματολογία τους στην άποψη του Schudson ότι η ιστορική γνώση «βυθίζεται μέσα στους πολιτιστικούς πόρους» ακόμα «και αν δεν μπορεί πρόθυμα να ανακληθεί από ένα 17/χρονο που απαντάει ένα κουίζ». Εύλογα, λοιπόν, η ιστορική γνώση δεν μπορεί να αποκοπεί από το περιβάλλον στο οποίο δομείται και αναπαράγεται, και από τους θεσμικούς μηχανισμούς και τα μέσα αναπαραγωγής της, και γι' αυτό είναι ευρύτερη από οποιαδήποτε επιτυχή μηχανική απομνημόνευση και ανάκλησή της. (Wineburg, Mosborg, Porat, Duncan, 2007) Τον πολυδαίδαλο τρόπο πρόσκτησης της ιστορικής γνώσης τονίζει και ο B. Borries, υπογραμμίζοντας πρωτίστως τους άτυπους φορείς μετάδοσης της ιστορικής γνώσης.( Borries, 1995)

Αν και εκμάθηση των ιστορικών γεγονότων αποτελεί μία από τις πτυχές της ιστορικής γνώσης, δεν είναι πάντα αναγκαία ούτε και η μοναδική. Συμπληρωματικά και βασικά στοιχεία της αποτελούν οι πρώτης και δεύτερης τάξης έννοιες αλλά και η συγκεκριμενοποίηση /πλαisiώση, η δια-υποκειμενικότητα και η ικανότητα εφαρμογής γενετικών και γενεαλογικών προοπτικών στην ιστορία. (Thorp, 2014)

Σύμφωνα τους VanSledright και Limón οι ιστορικές γνώσεις διακρίνονται σε εννοιολογικές και διαδικαστικές (conceptual and procedural knowledge). Στις εννοιολογικές γνώσεις ανήκουν ως υποκατηγορίες οι πρώτης και οι δεύτερης



τάξεως γνώσεις, με τις δεύτερες να είναι το σημείο διατομής ανάμεσα στις πρώτης τάξης γνώσεις και στις διαδικαστικές (procedural knowledge). Συγκεκριμένα οι πρώτης τάξης εννοιολογικές γνώσεις αποτελούνται από εννοιολογική και αφηγηματική γνώση (conceptual and narrative knowledge), αφού απαντάν σε ερωτήσεις του είδους «ποιος», «τι», «πού», «πότε» και «πώς». Αποτελούν την απαραίτητη γνωστική σκευή στην ιστορία, αφού ως αναπόσπαστο μέρος των ιστορικών γεγονότων αποδίδουν την ιστορική ιδιαιτερότητα της κάθε ιστορικής εποχής. Οι δεύτερης τάξης εννοιολογικές γνώσεις αναφέρονται στις επιστημολογικές αντιλήψεις της ιστορίας. Τέτοιες έννοιες είναι οι αιτίες, η πρόοδος, η παρακμή, το ιστορικό πλαίσιο, η αξιοπιστία των πηγών. Οι δεύτερης τάξης εννοιολογικές γνώσεις επιτρέπουν την εξοικείωση με τον τρόπο που εργάζεται ο ιστορικός, με τον τρόπο που προσεγγίζει το παρελθόν, επιλέγει τα γεγονότα και κατασκευάζει την ιστορική αφήγηση. Οι διαδικαστικές γνώσεις αναφέρονται στην κατανόηση και εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, όταν ερευνάται το παρελθόν και διατυπώνονται ερμηνείες για αυτό, όπως για παράδειγμα αξιολόγηση των πηγών, κατασκευή γνωστικών χαρτών, έρευνα και επεξεργασία ντοκουμέντων. (VanSledright , Limón όπως αναφέρεται στο Carretero , Castorina, Levinas, 2013)

Οι Lee και Ashby ονομάζουν τις πρώτης τάξης εννοιολογικές γνώσεις ουσιαστική ιστορία (substantive history) και της δεύτερης τάξης εννοιολογικές γνώσεις δεύτερης τάξης ή διαδικαστικές (second order or procedural). Οι πρώτες αναφέρονται στο περιεχόμενο, στο τι είναι η «ιστορία», ενώ οι δεύτερης τάξης παρέχουν τα εργαλεία για να κάνει κάποιος ιστορία, να επιλύσει ιστορικά προβλήματα. (Lee & Ashby, 2000: 199) Ο Lee θεωρεί τις δεύτερης τάξης έννοιες αναγκαίες από τη στιγμή που δεν υπάρχει ομοφωνία για το τι συνέβη στο παρελθόν και ο τρόπος πρόσβασης σε αυτό δεν είναι αδιαφιλονίκητος. Οι ιστορίες για το παρελθόν είναι πολλαπλές, συμπληρωματικές ή αντικρουόμενες, προέρχονται από πολλαπλά μέσα και δεν είναι πάντα άμεσες ή συνειδητές. Μάλιστα, όπως παρατηρεί, από τη στιγμή που οι έννοιες του ιστορικού έχουν και φιλοσοφική προέλευση και δεν προέρχονται μόνο από την καθημερινότητα είναι αναγκαία η διάκριση σε πρώτης και δεύτερης τάξης

έννοιες. Οι πρώτες είναι συστατικές έννοιες της ιστορίας, ενώ οι δεύτερες είναι μεταϊστορικές, αφορούν βασικά την ιστορική επιστήμη, είναι τα εργαλεία για την εξήγηση της ιστορίας και αυτές με τις οποίες αποκτούν τα άτομα αίσθηση του παρελθόντος.(Lee, 2004)

Σύμφωνα με τον Seixas (1996,2010) και τους Seixas &.Peck (2004) δεύτερης τάξης έννοιες είναι :

**Σημαντικότητα :** Επειδή η καταγραφή όλων των συμβάντων στο παρελθόν είναι ανέφικτη, ο ιστορικός κάνει επιλογές ανάμεσα σε αυτά που θεωρεί αξιομνημόνευτα. Τα κριτήρια για την επιλογή αυτή είναι το εύρος, η ένταση και η διάρκεια της επίδρασης στους σύγχρονους με το γεγονός ανθρώπους, στους μεταγενέστερους και στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον τους. Η επιρροή στην ιστορική σκέψη των ιστορικών υποκειμένων της σύγχρονης εποχής είναι ένα επιπλέον κριτήριο. (αναφέρεται και στο Seixas, 1994 , Lévesque, 2005)

Ο Cercadillo διακρίνει δύο επίπεδα στην έννοια της ιστορικής σημαντικότητας. Το πρώτο είναι της εγγενούς σημαντικότητας και το δεύτερο σχετίζεται με την ιστορική ερμηνεία, όταν το ιστορικό γεγονός συγκρίνεται με άλλα και εξετάζεται από μία συγκεκριμένη προοπτική. Το δεύτερο επίπεδο καθιστά την έννοια της σημαντικότητας σχετική, αφού το σημείο θέασης του παρελθόντος μπορεί να μεταβάλλεται, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και το μέγεθος της σημαντικότητας. (Cercadillo, 2001 :120)

**Επιστημολογία και γεγονότα :** Επειδή οι μαθητές συχνά αντλούν τις ιστορικές τους γνώσεις από πηγές που δεν είναι αξιόπιστες, θαμπώνονται εύκολα από το κύρος της αυθεντίας και ταυτίζουν τον εξουσιαστικό λόγο με την αλήθεια και την αντικειμενικότητα, χωρίς να διερωτώνται για την εγκυρότητα και την ορθότητα του, οι έννοιες αυτές είναι βασικές για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Εξοικειώνουν τους μαθητές με την κριτική και διεισδυτική ανάλυση των πρωτογενών πηγών και με τις πολλαπλές οπτικές στην καταγραφή και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Τους επιτρέπουν να ελέγχουν την

αξιοπιστία των πηγών, να διακρίνουν τα κίνητρα των συντακτών τους και να διατυπώνουν εικασίες για τους επιδιωκόμενους στόχους τους.

**Συνέχεια και αλλαγή :** Για πολλούς μαθητές τα ιστορικά γεγονότα αποτελούν ρήξεις, βαθιές τομές με αυτό που προϋπήρχε, σημεία εκκίνησης εκ του μηδενός, γι' αυτό είναι απαραίτητο να κατανοήσουν ότι και στις πιο επαναστατικές και ανατρεπτικές δράσεις υπάρχουν επιβιώματα του παρελθόντος, που περιορίζουν το βάθος και το εύρος των αλλαγών και ότι υπάρχει μια αδιάπτωτη διάδραση ανάμεσα στη συνέχεια και στην αλλαγή.

**Πρόοδος και οπισθοδρόμηση :** Η προοδοκεντρική λογική, κυρίαρχη στη Δύση, ταυτίζει την ιστορική αλλαγή με μια ευθύγραμμη πορεία, στην οποία πρωτοπόρα είναι τα τεχνολογικά αναπτυγμένα κράτη της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής. Κατορθώνει με το τρόπο αυτό να ανάγει τις χωρικές διαφορές σε χρονικές και να εξισώνει την έννοια της χρονικής καθυστέρησης με την πολιτισμική υστέρηση και μειονεξία. (Strauss, 1977). Η εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες αυτές τους επιτρέπει να διερωτηθούν εάν η αλλαγή είναι ταυτόσημη με την πρόοδο, να προβούν σε συγκρίσεις για το πότε τα πράγματα ήταν καλύτερα και σε ποιους τομείς και τους αποτρέπει από την ταύτιση των εναλλακτικών ιστορικών προοπτικών με την οπισθοδρόμηση.

**Αίτια και συνέπειες:** Αντιλαμβάνονται οι μαθητές ποια γεγονότα οδηγούν σε άλλα, πώς επενεργούν στην ιστορική συνέχεια και ποιες είναι οι συνέπειές τους στο ανθρωπογενές και στο υλικό περιβάλλον.

**Ενσυναίσθηση και ηθική κρίση.** Επειδή ο κίνδυνος του «παροντισμού»<sup>1</sup>, (presentism) της αξιολόγησης του παρελθόντος με βάση το παρόν, παραμονεύει στις περισσότερες ιστορικές προσεγγίσεις, οι μαθητές πρέπει πρώτον να κατανοήσουν ότι το παρελθόν είναι «ξένη χώρα», με τις δικές της ιδιαιτερότητες και δεν προσλαμβάνεται με τα κριτήρια της δικής τους εποχής και δεύτερον να το προσεγγίσουν μέσα από την ενσυναίσθηση, δηλαδή να φανταστούν τον εαυτό τους στη θέση των ιστορικών προσώπων, χωρίς όμως

---

<sup>1</sup> Ο Wineburg (2001:19) πιστεύει ότι ο « παροντισμός» δεν είναι απλά μια κακιά συνήθεια στην οποία ενδίδει το άτομο αλλά ένας τρόπος σκέψης που απαιτεί λίγη προσπάθεια και έρχεται φυσικά.

ρηχούς και επιφανειακούς συναισθηματισμούς, αλλά αποτιμώντας με νηφαλιότητα και ορθολογικότητα τους δυσμενείς ή ευνοϊκούς παράγοντες που επηρέασαν τη δράση τους.

**Πρωταγωνιστές της ιστορίας :** Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις κινητήριες δυνάμεις της ιστορίας και τα θεμελιώδη ερωτήματα της, ποιος κάνει τις ιστορικές αλλαγές, ποιοι παράγοντες παρεμποδίζουν ή ενισχύουν τη δράση του και γιατί και πώς τέλος επενεργούν οι σχέσεις δύναμης. Οι απαντήσεις δεν είναι πάντα εύκολες ούτε αυτονόητες, αλλά επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση των πολλαπλών και ετερόκλητων παραγόντων που συμβάλλουν στην ιστορική εξέλιξη.

Η χρήση, η εξοικείωση και η τριβή τόσο με τις πρώτης τάξης έννοιες όσο και με τις έννοιες της δεύτερης τάξης επιτρέπουν στα άτομα να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορική γνώση είναι διαμεσολαβημένη, είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα της ερμηνείας και της αναπαράστασης του παρελθόντος από τον ιστορικό και όχι μια απλή και πιστή αντανάκλασή του. Η συνειδητοποίηση αυτή αποτελεί και το απαραίτητο βήμα για την πλακισιοθετημένη ανάλυση της ιστορίας, δηλαδή για την αναγνώριση του πλαισίου μέσα στο οποίο διατυπώνεται ο ιστορικός λόγος.

Η πλακισιοθετημένη ανάλυση του ιστορικού λόγου συνδέεται με την ικανότητα να συγκροτείται μια χρονική νοηματική αλληλουχία, δηλαδή να μη διαχωρίζεται το παρελθόν από το παρόν και το μέλλον αλλά οι τρεις αυτές χρονικές διαστάσεις να συζευγνύονται, να εφαρμόζονται γενετικές και γενεαλογικές προοπτικές στην ιστορία. Η σύνδεση αυτή επιτρέπει την αναδρομική και προδρομική εξέταση της ιστορίας και την πολλαπλή χρονολογική κατανόησή της. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το άτομο κατανοεί ότι οι χρονικές προοπτικές επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας της ιστορίας. (Thorp, 2014) Η χρονική συγκυρία, μέσα στην οποία εκφέρεται ο λόγος για το παρελθόν, και οι ενυπάρχουσες σε αυτήν κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του προσδίδουν ιστορικότητα.

Η επίγνωση της ιστορικότητας των ίδιων των ιστορικών γνώσεων προλειαίνει το έδαφος για τη δια- υποκειμενική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, για

την ανοχή απέναντι στις διαφορετικές ιστορικές προσεγγίσεις και την αποδοχή τους με βάση επιστημονικά κριτήρια. Η ιστορική γνώση, αν και ακολουθεί επιστημονικούς κανόνες και εφαρμόζει επιστημονικές αρχές στην προσέγγιση του παρελθόντος, παραμένει ανοικτή σε νέες ερμηνείες, ενέχοντας έτσι από την ίδια της τη φύση ένα στοιχείο ατέλειας. Η επίγνωση της ατελούς γνώσης θεωρείται από τον Λιάκο ως προϋπόθεση για την αυτοκατανόηση και επομένως για την εξέλιξη της ιστορικής συνείδησης. (Λιάκος, 2007:403) Ο Rüsen, μελετώντας την ιδιαίτερα τραυματική μνήμη του ολοκαυτώματος, σχολιάζει ότι αυτή μετασχηματίζεται σε ιστορική συνείδηση που σχετικοποιεί την αυτο-εκτίμηση, καθιστώντας την ατελή. Όμως, ακριβώς από αυτήν την επίγνωση της ατέλειας εκπηγάει η ανάγκη για αλλαγή στην πρακτική ζωή. (Rüsen, 2002) Το στοιχείο αυτό της ατέλειας, του ανολοκλήρωτου καθιστά την ιστορική γνώση ανοικτή και δυναμική. (Μονιότ, 2000) Άλλωστε τόσο η ιστορική άγνοια όσο και η γνώση είναι βυθισμένες στους ίδιους πολιτιστικούς πόρους, και δεν μπορεί η πρώτη να ερμηνευθεί μονοδιάστατα ως φυγοπονία ή ως ανεπάρκεια, αλλά καλό είναι να εξετάζονται αντιστικτικά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον εμφάνισής τους. Ο Νίτσε μάλιστα θεώρησε το ιστορικό και το ανιστορικό ως ίσα και αναγκαία και τα δύο για την υγεία ενός ατόμου, λαού και πολιτισμού (Nietzsche, 1998:5)

Ο ευρύς και πολυδιάστατος αυτός ορισμός της ιστορικής γνώσης, ως ανοικτής, ατελούς, με εγγενή δυναμικό και κοινωνικό χαρακτήρα αποτελεί το κατάλληλο θερμοκήπιο για την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική συνείδηση αναπτύσσεται πρώτον, όταν εκτίθεται σε διαφορετικές και πολλαπλές χρονολογήσεις, σε χρονικές εμπειρίες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, δεύτερον σε ιστορικές πηγές που δε συμφωνούν, σε αντικρουόμενες ιστορικές ερμηνείες και τρίτον όταν το άτομο καλείται να λάβει ηθικές αποφάσεις που αφορούν τη στάση του στο παρόν και στο μέλλον. (Thorp, 2014, Ηλιοπούλου, 2002) Αναπτύσσεται ουσιαστικά, όταν το άτομο συμμετέχει στις κοινωνικό-πολιτιστικές πρακτικές της χρονικοποίησης και της ιστορικοποίησης του κόσμου και του εαυτού. Οι πρακτικές αυτές άλλοτε ενισχύονται από το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και άλλοτε

αποθαρρύνονται. (Koelbl & Straub, 2001, Apostolidou, 2006, Λιάκος, 2007) Γί αυτό και το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιεί το άτομο αποτελεί και το πλαίσιο για τη νοηματοδότηση των εμπειριών του παρελθόντος. Είναι, συνεπώς, η ιστορική συνείδηση μια δυναμική έννοια, ρευστή και διαρκώς παρούσα στην καθημερινή ζωή, που ερμηνεύει και χρησιμοποιεί ελεύθερα τα περιεχόμενα της συλλογικής μνήμης, όπως πιστοποιούν και τα πορίσματα της έρευνας της An. Clark από τη διαγενεακή μελέτη της στην Αυστραλία. (Clark, 2014) Ο βαθμός, ωστόσο, της ελευθερίας αυτής ποικίλλει ανάλογα με τα κοινωνικά επίπεδα, τις κουλτούρες και τους χρόνους. Μια τέτοια προσέγγιση της ιστορικής συνείδησης απομακρύνει τον κίνδυνο περιχαράκωσής της σε ασφυκτικά πλαίσια και την ουσιοποίησή της.

Ο Rüsen στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον πολυδύναμο και πολυδιάστατο χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης και το περίπλοκο πλέγμα των σχέσεων που οικοδομείται ανάμεσα στο παρελθόν, παρόν και μέλλον, ώστε τα στοιχεία αυτά να συναρθρωθούν σε ένα σύνολο με νόημα, εισάγει και χρησιμοποιεί τον όρο «δημιουργία ιστορικής αίσθησης». Ο Rüsen επιλέγει συνειδητά τον όρο αίσθηση, γιατί θέλει να υπογραμμίσει στην ιστορική μάθηση εκτός από τη γνωστική παράμετρο και τη συναισθηματική. *«Η αίσθηση είναι και τα δύο: κάτι για τις αισθήσεις και γι' αυτό συναισθηματικό και κάτι για το μυαλό που σε κάθε περίπτωση το κάνει γνωστικό.»* (Rüsen, 2008:45) Όπως τονίζει, η ιστορική αντιπροσώπευση δεν απευθύνεται μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά περιλαμβάνει τόσο βουλευτικό όσο και το συναισθηματικό. Ο όρος αυτός δεν αποστεγνώνει τη γνωστική διαδικασία αλλά αντίθετα την εμπλουτίζει, καθώς τη συναρτά με τις επιθυμίες κι αποστροφές των ατόμων, τις επιδιώξεις, τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους και τα άγχη τους. Το συναίσθημα ως στοιχείο αναγνώρισης του κόσμου δίνει τη δυνατότητα στην ιστορική συνείδηση να προσεγγίσει τον κόσμο όχι ουδέτερα αλλά ως πεδίο δυνατοτήτων και ματαιώσεων. (Λιάκος, 2012: 64) <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ο Liakos και ο Bilalis (2017), εξετάζοντας τις τεράστιες διαστάσεις που έχει λάβει η κατανάλωση της ιστορίας στη σύγχρονη εποχή, τονίζουν ότι αντικείμενο μελέτης των ιστορικών πρέπει να είναι οι μαζικές αντιλήψεις για την ιστορία, τόσο από τη γνωστική πλευρά όσο και από τη συναισθηματική.

Η έννοια της ιστορικής αίσθησης είναι βασική, γιατί ξεφεύγει από τα ασφυκτικά πλαίσια της αυστηρά οριοθετημένης ιστορικής γνώσης και τη συλλαμβάνει ως μία διαρκώς αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία, ως μία δυναμική διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις τρεις χρονικές βαθμίδες. Συλλαμβάνει την ιστορική μάθηση αφενός ως απότοκο του παρελθόντος αλλά και αφετέρου ως κατασκευή του παρελθόντος, τη συλλαμβάνει ως νοητική διεργασία και πρακτική εφαρμογή. Επίσης, δεν την περιορίζει μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά ενσωματώνει σε αυτήν και τη βούληση και το συναίσθημα. Το συναίσθημα παρέχει τη δυνατότητα για υπέρβαση των γνωστικών ορίων και τη σύλληψη της ιστορικής διαδικασίας μέσα από την ενσυναίσθηση. Την έννοια της ιστορικής αίσθησης, άλλωστε ο Rüsen την επινόησε, για να μπορέσει να ερμηνεύσει τις τραυματικές εμπειρίες του Ολοκαυτώματος αλλά κυρίως για να υποδείξει τρόπους για την υπέρβασή τους και την ιστορικοποίησή τους.

### **1.3. Ορισμός της ιστορικής συνείδησης .**

Ο ορισμός της έννοιας της ιστορικής συνείδησης δεν συναντά την ομοφωνία των ερευνητών. Αρχικά, εκτός από τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο ορισμού της υπάρχουν και οι σκεπτικιστές που επισημαίνουν ότι είναι μια αφηρημένη έννοια, η οποία μπορεί να μελετηθεί μόνο μέσα από τα υπολείμματα που αφήνει στον πολιτισμό και γι' αυτό εύκολα συγχέεται με την ίδια την ιστορία ή την ιστορική κουλτούρα. Η εννοιολογική αυτή σύγχυση δυσχεραίνει τη μελέτη της εξέλιξης της. Βασικά, όμως, εστιάζουν στον ευρωκεντρισμό της έννοιας, υπογραμμίζοντας ότι αυτή προέρχεται από τις ιδέες του διαφωτισμού και προϋποθέτει τη δυτική ορθολογικότητα. (Seixas, 2004, Thorp, 2014) Οι επισημάνσεις αυτές δεν θα πρέπει να παραγνωριστούν, αφού, όπως υπογραμμίζει ο Said, οι έννοιες που μοιάζουν αθώες έχουν συχνά σημαντικές ιδεολογικές ή πολιτικές επιπτώσεις (Said, 1996) ή με τα λόγια του Μπάρτ η ονοματολογία είναι η πρώτη μέθοδος αποπλάνησης. (Μπάρτ, 1979) Αντίθετα θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ώστε η έννοια της ιστορικής συνείδησης να θεωρηθεί ως ένα χρήσιμο, ευριστικό εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος συνδιαλέγεται με το παρελθόν του.

Ο Seixas θέτει ένα πλαίσιο πέντε βασικών αρχών που μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου προσέγγισής της στη σημερινή εποχή. (Seixas, 2004:10-11 )

1. Η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη δημόσια ιστορία. Οι δύο ιστορίες δεν ταυτίζονται, αφού η πρώτη εξετάζει το παρελθόν πολυπρισματικά, είναι ανοικτή σε συγκρίσεις, εξετάζει τις αφηγηματικές ή μη μορφές με τις οποίες αυτό παρουσιάζεται, ενώ η δεύτερη το χρησιμοποιεί για την πολιτική νομιμοποίηση, τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και συχνά για ψυχαγωγία.

2. Οι σχέσεις ανάμεσα στη θεωρία, στην εμπειρική έρευνα, και στην πρακτική. Η θεωρία της ιστορίας δε δημιουργείται μόνο από τους ιστορικούς αλλά και ο ρόλος των φιλοσόφων είναι εξίσου ενεργός. Παράλληλα οι ιστορικοί ερανίζονται μεθόδους από την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την παιδαγωγική.

3. Η επιτακτική ανάγκη για σύγκριση. Οι θεωρίες για την ιστορική συνείδηση πρέπει να είναι αρκετά ευρύχωρες, ώστε να συμπεριλαμβάνονται και ριζικοί τρόποι κατανόησης και χρήσης του παρελθόντος. Αν και μια διαπολιτισμική σύγκριση στον τρόπο σχηματισμού της δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη, αφού δεν είναι πλήρως απαλλαγμένη από τον κίνδυνο της πολιτικής χειραγώγησης (Borries, 1995, Rüsen, 2005) μπορεί εντούτοις να αποβεί εξαιρετικά καρποφόρα για την κατανόηση της.

4. Η ανάγκη για δεσμεύσεις σε αξίες. Αν τα διαφορετικά κοινωνικά-πολιτισμικά περιβάλλοντα εκκολάπτουν διαφορετικές μορφές ιστορικής συνείδησης και οι διαφορετικές μορφές ιστορικής συνείδησης προωθούν και διαφορετικές πολιτικές διευθετήσεις, η δέσμευση στις δημοκρατικές αξίες αποτελεί εγγύηση για το σεβασμό της ετερότητας, ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, που ο ρυθμός των αλλαγών είναι γοργός και η πληθυσμιακή σύνθεσή τους μεταβάλλεται με την εισροή μεταναστευτικών ρευμάτων.



5. Ιστορικοποίηση της μελέτης της ιστορικής συνείδησης. Όπως και κάθε ιστορική έννοια εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο που δημιουργείται έτσι και η ιστορική συνείδηση θα πρέπει να ερευνείται μέσα στο συγκεκριμένο της.

Με βάση αυτό το πλαίσιο για τη διερεύνησή της ο Seixas υιοθετεί τον ορισμό του περιοδικού *History and Memory* που την ορίζει ως *«την περιοχή στην οποία η συλλογική μνήμη, η συγγραφή της ιστορίας και άλλοι τρόποι σχηματισμού εικόνων για το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα συγχωνεύονται»*. (Seixas, 2004:10) Ο ορισμός αυτός, σχολιάζει ο ίδιος μελετητής, συνάδει και με τον ορισμό που προέρχεται από την επισταμένη μελέτη της ευρωπαϊκής ιστορικής συνείδησης ως *«οι ατομικές και συλλογικές κατανοήσεις του παρελθόντος, οι γνωστικοί και οι πολιτιστικοί παράγοντες που τις σχηματίζουν, καθώς και οι σχέσεις των ιστορικών κατανοήσεων με αυτές στο παρόν και στο μέλλον.»*. (Seixas, 2004:10)

Η συνειδητή χρήση του πληθυντικού αριθμού αποφεύγει την περιχαράκωση των πολλαπλών κατανοήσεων του παρελθόντος μόνο σε μία πολιτικά ή ιστορικά ορθή. Απεναντίας, αφήνει ανοικτό το πεδίο για μία πολυεστιακή προσέγγισή του που δε διεκδικεί τα σκήπτρα της απόλυτης αλήθειας, αλλά ανασυγκροτείται διαρκώς, καθώς επιδρούν σε αυτή γνωστικοί αλλά και πολιτιστικοί παράγοντες.

Το σύμπλεγμα των σχέσεων που συνάπτουν οι ιστορικές κατανοήσεις του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον αναγνωρίζει και ο ευρύτατα αποδεκτός ορισμός του Karl-Ernst Jeismann, ο οποίος διετέλεσε διευθυντής αρχικά στο Georg-Eckert-Institut και καθηγητής στη συνέχεια ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας. Ο Jeismann ορίζει την ιστορική συνείδηση *«ως τη διανοητική ικανότητα που αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στην ερμηνεία του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και τις προοπτικές για το μέλλον.»*. (όπως αναφέρεται στα Koelbl & Straub , 2001, Ηλιοπούλου, 2002 :125, 2006 :75, Thorp, 2014) Ο Rösen αποδέχεται τον ορισμό αυτό, τον συμπληρώνει, όμως, ορίζοντας την ιστορική συνείδηση ως *«μια συμβολικά διαμεσολαβημένη ικανότητα και πρακτική να εμφανίζονται ενθυμούμενα γεγονότα του*

*παρελθόντος με ερμηνείες στο παρόν και προσδοκίες για το μέλλον, καθώς και να ενσωματώνει κάποιος τις εμπειρίες του και τις πράξεις του σε τέτοιες δομές με νόημα.».*(Rüsen, 2001)

Η ιστορική συνείδηση δεν εκλαμβάνεται ως μόνο ως διανοητική ικανότητα αλλά επιπρόσθετα και ως πρακτική, ως δυνατότητα να υπαγορεύει και να προσανατολίζει τη δράση των ατόμων. Επίσης, επισημαίνεται ότι τα παρελθοντικά γεγονότα που ανακαλεί η ιστορική συνείδηση δεν είναι πιστές απεικονίσεις αυτών αλλά συμβολικές, ήδη διαμορφωμένες από τις αφηγήσεις με τις οποίες φτάνουν στο παρόν αλλά και διαμορφούμενες από τις ερμηνείες στο παρόν και από τις μελλοντικές προσδοκίες. Και σε αυτόν τον ορισμό η ιστορική συνείδηση έχει έναν δυναμικό χαρακτήρα, που συνεχώς αναπροσαρμόζεται, καθώς αλληλοεπιδρά με το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον.

Ο Rüsen προσθέτει και ένα άλλο ουσιαστικό στοιχείο στο οποίο θα βασίσει τη δική του τυπολογία για την ιστορική συνείδηση, τη σύλληψη της χρονικής αλλαγής και τη μετουσίωσή της σε αφήγηση. Τη συλλαμβάνει δηλαδή ως μία αφηγηματική γέφυρα, που καθώς ακολουθεί το ρεύμα του χρόνου προσανατολίζει τη δραστηριότητά των ατόμων στην πρακτική ζωή. Την αφηγηματική μορφή της αναγνωρίζουν και άλλοι μελετητές. (Thorp, 2014 , Kansteiner , 2007, Rothacker όπως αναφέρεται στο Koelbl & Straub, 2001, Wertsch, 2004, Kölbl & Konrad, 2015, Körber, 2015 )

Συνοψίζοντας, μέσα από την παράθεση των ορισμών για την ιστορική συνείδηση, συνάγεται το συμπέρασμα ότι πρώτον και βασικό χαρακτηριστικό της είναι η σύλληψη της χρονικής αλλαγής μέσα από την αφήγηση, μετασχηματίζοντας έτσι τον χρόνο σε αφηγηματοποιημένο χρόνο, δεύτερον και ιδιαίτερα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της είναι η ικανότητά της να συλλαμβάνει την ιστορικότητα των γεγονότων και τρίτον ότι η ερμηνεία του παρελθόντος είναι αλληλένδετη με τον τρόπο που κατανοείται το παρόν και καλλιεργούνται οι προσδοκίες για το μέλλον.

Η ιστορική συνείδηση, αν και είναι πρωτίστως ατομική ικανότητα, αφού βασίζεται στις ικανότητες του ατόμου να προσαρμόζει τα δεδομένα που έρχονται από τον έξω κόσμο με τη δική του ιστορική εικόνα και να την διορθώνει, όταν προκύπτουν γνωστικές ασυμφωνίες, είναι και συλλογική, αφού συνδιαλέγεται με τον κόσμο, προσαρμόζεται σε αυτόν αλλά τον προσαρμόζει στις επιθυμίες και τις επιδιώξεις της, βρισκόμενη έτσι με διαρκή ετοιμότητα να ξανακτίσει το περιεχόμενό της από την αρχή.

Αξίζει τέλος να επισημανθεί η παρατήρηση του Körber (2015) ότι η ιστορική συνείδηση, παρ' όλη την αναμφισβήτητη αξία της στην ανάδειξη διαφορετικών ιστορικών προοπτικών και γνωστικών ασυμφωνιών, μπορεί να αποβεί ανελαστική, στατική και ανακριβής. Ο συγγραφέας αναφέρει ως παράδειγμα τη χρήση της τόσο από τους εθνικοσοσιαλιστές, για να εκφράσουν την ανησυχία τους για την απώλεια της φυλετικής γερμανικής ταυτότητας όσο και από τους φιλελεύθερους, για να υποδείξουν την ανάγκη συμπερίληψης. Η έννοια χρησιμοποιείται με διαφορετικό νόημα από τις πολιτικές ομάδες όχι για να αμφισβητήσει, να ερμηνεύσει και να προσανατολίσει αλλά απεναντίας για να εδραιώσει πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις. Άλλοτε πάλι η έννοια ανάγεται σε ένα γνωστικό μέρος που μπορεί να καταγραφεί αντικειμενικά. Η συνείδηση των γνώσεων αυτών θεωρείται ως ιστορική συνείδηση. Η επίγνωση της σχέσης του ατόμου με στοιχεία του παρελθόντος, τα οποία μπορεί να κατονομάσει, θεωρείται κατ' άλλους, επίσης, ιστορική συνείδηση. Έτσι, όπως τονίστηκε και στην αρχή, ο ορισμός της έννοιας της ιστορικής συνείδησης, δεν είναι παρά ένα μοντέλο που δεν αποσκοπεί στην πλήρη παρουσίαση της έννοιας αλλά λειτουργεί επιλεκτικά, ώστε να ενισχυθούν και να διευρυνθούν οι έρευνες για την ιστορική μάθηση και διδασκαλία.

#### **1.4. Ο ρόλος της ιστορικής συνείδησης.**

Επειδή η ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με τον ορισμό της, υπερβαίνει την απλή πρόσκτηση, αφομοίωση και ανάκληση των γνώσεων και είναι μια δυναμική διαδικασία είναι φυσικό ο ρόλος της να είναι πολυσήμαντος.

Αρχικά η ιστορική συνείδηση, καθώς κατορθώνει και συνέχει σε ένα ενιαίο σύνολο τις τρεις χρονικές βαθμίδες, παρελθόν, παρόν και μέλλον, δημιουργεί ένα συνεκτικό πλέγμα μέσα στο οποίο συγκροτείται η ιστορική ταυτότητα. Μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκών αλλαγών επιτρέπει στα άτομα να αποκτήσουν αίσθηση της συνέχειας όχι μόνο της προσωπικής τους αλλά του ενός ευρύτερου συνόλου, όπως το έθνος, στο οποίο εντάσσονται. Με τον τρόπο αυτό υπερβαίνει τα πεπερασμένα όρια της ατομικής ζωής, υπερβαίνοντας ταυτόχρονα και τη θνητότητα της ανθρώπινης φύσης. Επεκτείνει τα χρονικά όρια της μνήμης στο παρελθόν και διευρύνει τις προσδοκίες για το μέλλον, ώστε να δημιουργηθεί μια διαγενεακή συνέχεια και η συλλογική ταυτότητα να αποκτήσει διάρκεια στο χρόνο. Συμβάλλει έτσι στη συγκρότηση της εθνικής συνείδησης, χωρίς όμως αυτή να αποτελεί τη μοναδική λειτουργία της.

Η ιστορική συνείδηση λειτουργεί και στην καθημερινή δράση ως πλαίσιο προσανατολισμού. Ενεργοποιείται συγκεκριμένα, όταν το άτομο καλείται να λάβει ηθικές αποφάσεις στο παρόν, οι οποίες θα έχουν αντίκτυπο και στο μέλλον του. Η ιστορική συνείδηση είναι ο συνδεδετικός κρίκος που συνέχει τις ηθικές αξίες του παρελθόντος με τις παροντικές αποφάσεις και τις μελλοντικές επιπτώσεις τους. Ερμηνεύοντας την παρελθοντική πραγματικότητα η κατανόηση του παρόντος καθίσταται λιγότερο δυσχερής και παράλληλα προσδίδεται στην ρέουσα πραγματικότητα μια μελλοντική προοπτική. Ο Rüsen παρομοιάζει τη διαδικασία αυτή με έναν καθρέπτη που καθρεπτίζει τα γεγονότα του παρελθόντος, στα οποία όμως ρίχνει ματιές το παρόν για να μάθει κάτι για το μέλλον. (Rüsen, 2005:24, 2004 : 67)

Από τη στιγμή που η ιστορική συνείδηση χρησιμοποιεί τον ηθικό αξιακό κώδικα για τον προσανατολισμό της δράσης είναι λογικό ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο σχηματισμό και της ηθικής συνείδησης. Ακριβώς είτε με την αποδοχή είτε με την απόρριψη ή και με την κριτική επεξεργασία του αξιακού ηθικού κώδικα κατορθώνει να συναρμόζει το «είναι» με το «πρέπει» σε ένα νοηματοδοτικό σύνολο που υπαγορεύει την πρακτική του. (Rüsen, 2004:68) Μέρος της πρακτικής αυτής αποτελεί και η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να συναισθάνονται τις εμπειρίες, τα διλήμματα, τις αγωνίες και τα αδιέξοδα των

ιστορικών πρωταγωνιστών και η επέκταση της ικανότητας αυτής στην κατανόηση και αποδοχή του «Άλλου», στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής στάσης ζωής.

### **1.5.Τύποι της ιστορικής συνείδησης του Jörn Rüsen.**

Η ιστορική γνώση είναι για το Rüsen μια διαδικασία χώνευσης, μετασχηματισμού της εμπειρίας του χρόνου σε αφηγηματική ικανότητα, η οποία δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε συνάμα να αποτελεί και πλαίσιο προσανατολισμού για την πρακτική ζωή. Η ιστορική γνώση από τη στιγμή που δεν αποτελεί την απλή σύνθεση στοιχείων του παρελθόντος αλλά και την ερμηνεία τους αποτελεί μια διαδικασία που επιφέρει δομικές αλλαγές και στην ίδια την ιστορική συνείδηση. (Rüsen, 2005:36)

Γι' αυτό το λόγο η τυπολογία του για την ιστορική συνείδηση καθορίζεται με βάση την ιστορική αφήγηση που επιλέγει το ιστορικό υποκείμενο, για να κατασκευάσει μορφές συνέχειας και συνοχής ανάμεσα στο χώρο της εμπειρίας και στον ορίζοντα των προσδοκιών. Με βάση την αφήγηση αυτή κατορθώνει να υπερβεί τα πεπερασμένα όρια της προσωπικής του ζωής, το φυσικό χρόνο που μοιραία οδηγεί στο θάνατο και να συμμετάσχει στον ανθρώπινο χρόνο, που του επιτρέπει να βιώσει τη ζωή του ως συνέχεια και να εξυφάνει σχέδια για το μέλλον.

Η τυπολογία του Rüsen είναι σύμφωνη με τους όρους που πρέπει να πληρούνται, ώστε η ανθρώπινη ζωή να συνεχιστεί με το πέρασμα του χρόνου : επιβεβαίωση, κανονικότητα, άρνηση και μετασχηματισμός.

Ο Rüsen διακρίνει τέσσερις μορφές της ιστορικής συνείδησης: την παραδοσιακή, την παραδειγματική, την κριτική και τη γενετική. (Rüsen, 2005:29, 2004:70-78)

**Παραδοσιακός τύπος.** Ο τύπος αυτός της ιστορικής συνείδησης συμβάλλει στην εδραίωση των παραδόσεων, στο μαζικό προσανατολισμό με βάση προ-συμφωνημένες θεμελιώδεις μορφές ζωής. Υποστηρίζει τη συνέχεια των σταθερών και αναλλοίωτων υποχρεώσεων, η βαρύτητα των οποίων εκπηγάξει από την αρχέγονη προέλευσή τους και την επανάληψη. Δεν αναγνωρίζει

σημαντικές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου, γι' αυτό οι παραδόσεις λειτουργούν ως απaráβατοι και δεσμευτικοί κανόνες και όχι ως επιχειρήματα. Υπαγορεύουν τη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία, καθώς μιμείται τις προ-δεδομένες πολιτιστικές μορφές, προσαρμόζεται θετικά στη ζωή.

Επιγραμματικά ο τύπος αυτός θα μπορούσε να αποδοθεί με τη φράση «*Όπως στην αρχή, έτσι και τώρα, μέχρι την αιωνιότητα.*». (Krameritsch, 2009) δηλώνοντας ακριβώς τη βίωση το μέλλοντος ως επιμήκυνση του παρελθόντος.

Με τον τύπο αυτό διασφαλίζεται η ευταξία, νομιμοποιείται η γενεαλογία των κυρίαρχων και εμπεδώνονται οι μύθοι της προέλευσης. Η προτεραιότητα είναι η συνέχεια που επιτυγχάνεται με την τελετουργική επανάληψη. Στον τύπο αυτό ανήκουν οι αναμνηστήριες τελετές, οι εορτασμοί, η ανέγερση μνημείων. Ο Rüsen αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τους εορτασμούς για το Ιωβηλαίο.

**Παραδειγματικός τύπος.** Οι παραδόσεις όμως δεν είναι πάντα ομοιογενείς. Είναι πολύπτυχες και πολύμορφες και για αυτό είναι η αναγκαία η ύπαρξη κανόνων και αξιών που τις υπερβαίνουν και συλλαμβάνονται ως υπερχρονικοί. Η συνείδηση δε δομείται πλέον στα στενά όρια της παράδοσης αλλά σε ευρύχωρα παραδείγματα, στα οποία μπορεί να ενταχθεί μια πλειάδα παρελθοντικών γεγονότων. Η συνείδηση διαχειρίζεται έτσι έναν ατελείωτο αριθμό γεγονότων, υπάγοντάς τα σε ευρύτερα παραδείγματα που δομούνται με βάση γενικούς κανόνες εγκυρότητας και δεοντολογίας. Η γενικότητα και η καθολικότητα των κανόνων πιστοποιούν την ηθικότητα του κοινωνικού συστήματος, η οποία καθώς εμβαπτίζεται σε αυτούς γίνεται αχρονική. Οι κανόνες αυτοί συνέχουν το παρελθόν, παρόν και μέλλον. Με βάση αυτούς συνάγονται συμπεράσματα, προσανατολίζονται οι στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων. Η μελέτη του πεπρωμένου αποτελεί προείκασμα της μελλοντικής ζωής, γίνεται ταυτόσημη με τη νεκρομαντεία. Το παρελθόν και πιο συγκεκριμένα η ιστορία γίνεται *historia vitae magistra*. Στον τύπο αυτό οι ήρωες του παρελθόντος γίνονται παραδείγματα προς μίμηση, εμπνευστές της παροντικής δράσης.

Και στον παραδοσιακό και στον παραδειγματικό τύπο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη συνέχεια, τη συνοχή, στην καθολικότητα. Ο ρόλος του παρελθόντος στον προσανατολισμό είναι κυρίαρχος και καθοριστικός. Η κάθε αλλαγή αντιμετωπίζεται με δυσπιστία και η πρόοδος δεν προβλέπεται. Γι' αυτό και η ιστορική εικόνα, που φιλοτεχνείται στους δύο αυτούς τύπους, είναι στατική και κυκλική.

**Κριτικός τύπος.** Απέναντι στις κυρίαρχες αφηγήσεις που νομιμοποιούν το υπάρχον σύστημα αξιών ορθώνεται ο κριτικός τύπος. Αυτός κυριολεκτικά απομυθοποιεί, αποκωδικοποιεί την αξία των υπαρχουσών συμφωνιών και δεσμεύσεων, αρνούμενος το κύρος και την αξιοπιστία τους. Θρυμματίζει τις κανονιστικές, κατευθυντήριες γραμμές και αναζητά τις αντιφάσεις στην παράδοση. Στρέφεται στο παρελθόν πρωτίστως για να διαχωριστεί από αυτό. Το αρνείται με βάση κριτικά ιστορικά επιχειρήματα, επιδιώκοντας να αλλάξει τις καταπιεστικές συνθήκες. Προκαλεί έτσι μια ρήξη στη συνέχεια, αποδομεί τη σχέση των τριών χρόνων, ώστε το παρελθόν και η ιστορία παύουν να αποτελούν πηγή προσανατολισμού. Αρθρώνεται αντιθετικά απέναντι στην ιστορία και είναι πάντα αντι-ιστορία, υπονομεύοντας την κυρίαρχη ιστορική κουλτούρα. Στο στόχαστρο της αμφισβήτησης τίθεται και η ηθικότητα.

Ο κριτικός τύπος βασίζεται στην επιθυμία των ατόμων για αυτο-καθορισμό, στην επιθυμία τους να ενδώσουν «στο καπρίτσιο της αυτό-θέλησης», να εκφράσουν τη δύναμή τους λέγοντας «όχι». (Rüsen, 2001) Η επιθυμία αυτή, αν και λειτουργεί καταλυτικά για την απονομιμοποίηση του παροντικού αξιακού συστήματος, δε διαθέτει δυναμικό χαρακτήρα, αφού αυτό που στην ουσία επιδιώκει είναι η αντικατάσταση ενός συστήματος από ένα άλλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κριτικής ιστορικής συνείδησης είναι η προσπάθεια του φεμινιστικού κινήματος να συγγράψει την ιστορία από μία γυναικεία οπτική, αρνούμενη την καθολικότητα των ανδροκρατούμενων αξιών.

**Γενετικός τύπος.** Στον τύπο αυτό η αλλαγή δεν είναι ούτε απειλή ούτε και αυτοσκοπός. Χωρίς να αρνείται τις κληρονομημένες από το παρελθόν αξίες κατανοεί ότι οι παροντικές καταστάσεις είναι διαφορετικές, γι' αυτό απαιτείται

ο συνεχής μετασχηματισμός τους και η διαρκής προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα. Έτσι, η αλλαγή είναι η πεμπτουσία για την εξασφάλιση της διάρκειας και της μονιμότητας. Η ασταμάτητη αλλαγή δεν κλονίζει την ιστορική ταυτότητα του ατόμου, η οποία γίνεται αντιληπτή ως διάρκεια του εαυτού μέσα από την αλλαγή. Απεναντίας, η αναγνώριση αυτή την ενδυναμώνει και την κάνει περισσότερο δεκτική στις ξένες και διαφορετικές απόψεις. Συνειδητοποιεί τη διαφορετικότητά της από τους άλλους και ταυτόχρονα τη σχέση, τη σύνδεση μαζί τους, παρέχοντας στα άτομα τα περιθώρια ελευθερίας για έναν δυναμικό αυτό-καθορισμό. Η διαφορετικότητα, η ετερότητα και η ατομική ανάπτυξη ενσωματώνονται σε μία ολοκληρωμένη ιστορική προοπτική. Οι ηθικές αξίες δεν ποδηγετούν την αλλαγή αλλά μετασχηματίζονται παράλληλα και αυτές, έτσι ώστε να ευκολύνουν την προσαρμογή των ατόμων στις προκλητικές αλλαγές του χρόνου, χωρίς όμως να τους οδηγούν σε ηθική έκπτωση.

Στο γενετικό τύπο η ιστορική συνείδηση είναι δυναμική, καθώς αποκτά τη σταθερότητά της μέσα από τον αδιάλειπτο μετασχηματισμό της. Η σταθερότητα ακολουθεί τη δική της εσωτερική χρονικότητα, καθώς συνέχει τις τρεις χρονικές βαθμίδες. Αντίθετα στους τρεις άλλους τύπους η ιστορική συνείδηση, είτε με την αυστηρή προσκόλληση στις παραδοσιακές αξίες είτε με την αποδοχή των άχρονων παραδειγμάτων κανόνων ή ακόμα και με τη ριζική άρνηση των παραδεδομένων αξιών, είναι στατική.

Στην τυπολογία αυτή ο επόμενος τύπος προϋποθέτει τον προηγούμενο, καθώς η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο παρουσιάζει επίπεδα αυξημένης περιπλοκότητας. Διαβαθμίσεις στην περιπλοκότητα παρουσιάζονται στην εμπειρία και γνώση του παρελθόντος, στους αφαιρετικούς συλλογισμούς, στους λογικούς χειρισμούς και στον εσωτερικό και εξωτερικό προσανατολισμό. Η αύξηση της περιπλοκότητας συμβαδίζει και με τις αλλαγές στην ιστορική ταυτότητα, η οποία αναλλοίωτη και ανελαστική στον παραδοσιακό τύπο μετασχηματίζεται στην εύθραυστη ισορροπία της πολύπλευρης και πολυδιάστατης μορφής του γενετικού τύπου. Ο γενετικός τύπος, αν και προσιδιάζει περισσότερο στα ρευστά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής, δεν



είναι ευρέως διαδεδομένος, ενώ οι δύο πρώτοι τύποι καλλιεργούνται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, από το εκπαιδευτικό σύστημα.(Rüsen, 1989)

#### ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΤΟΥ RÜSEN.

	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ	ΚΡΙΤΙΚΗ	ΓΕΝΕΤΙΚΗ
Εμπειρία του χρόνου.	Επανάληψη μιας υποχρεωτικής μορφής ζωής.	Αντιπροσώπευση γενικών αξιών διαγωγής ή συστημάτων αξιών.	Θέτει σε προβληματισμό πραγματικές μορφές της ζωής και συστήματα αξιών .	Αλλαγή των ξένων μορφών ζωής σε νέες καταλληλότερες.
Μοντέλα της ιστορικής σημαντικότητας.	Σταθερότητα της υποχρεωτικής μορφής ζωής κατά την χρονική αλλαγή	Άχρονι κανόνες της κοινωνικής ζωής, άχρονο κύρος των αξιών .	Σπάει τα μοντέλα της ιστορικής σημαντικότητας, αρνούμενη την αξία τους.	Ανάπτυξη στην οποία οι μορφές της ζωής αλλάζουν, ώστε να διατηρήσουν τη σταθερότητά τους.
Προσανατολισμός της εξωτερικής ζωής .	Επιβεβαίωση των προδεδωμένων εντολών μέσω της συναίνεσης για μια ζωή με κοινές αξίες.	Συσχετισμός των περιέργων καταστάσεων με κανονικότητες του τι έχει συμβεί και τι θα συμβεί.	Οριοθετείται από την άποψη καθενός σε αντίθεση με προδεδωμένες υποχρεώσεις.	Αποδοχή των διαφορετικών απόψεων εντός μιας συμπεριληπτικής προοπτικής για κοινή ανάπτυξη.
Προσανατολισμός της εσωτερικής ζωής .	Εσωτερίκευση των προδεδωμένων μορφών ζωής με περιορισμό στην ανάληψη ρόλων .	Συσχετισμός των αυτο-εννοιών με γενικούς κανόνες και αρχές - ρόλους  Νομιμοποίηση μέσω τη γενίκευσης.	Αυτό-εμπιστοσύνη, αναιρώντας τις υποχρεώσεις από έξω - ανάληψη ρόλων.	Αλλαγή και μετασηματισμός των αυτό-εννοιών ως αναγκαίοι όροι για τη σταθερότητα και την αυτό-αποδοχή - ισορροπία ρόλων.
Σχέση με τις	Η ηθικότητα είναι το	Ηθικότητα είναι η γενικότητα των	Σπάσιμο της ηθικής δύναμης	Χρονικοποίηση της ηθικότητας -

ηθικές αξίες .	προδεδωμένο των υποχρεωτικών εντολών , το ηθικό κύρος ως αναμφισβήτητη σταθερότητα μέσω της παράδοσης.	υποχρεώσεων στις αξίες και στα συστήματα αξιών .	των αξιών , αρνούμενη την εγκυρότητά τους.	αλλαγές της περαιτέρω ανάπτυξης γίνονται όροι για την ηθικότητα.
Σχέση με την ηθική αιτιολόγηση.	Η αιτία των αξιών είναι το αποτελεσματικό προδεδωμένο τους ,που ευκολύνει τη συναίνεση σε ηθικά ζητήματα.	Επιχειρηματολογώντας με γενικεύσεις , γίνεται αναφορά σε κανονικότητες και αρχές.	Θεμελιώνει την κριτική των αξιών και την ιδεολογική κριτική ως σημαντικές στρατηγικές για τον ηθικό λόγο.	Η χρονική αλλαγή γίνεται ένα αποφασιστικό επιχείρημα για την εγκυρότητα των ηθικών αξιών.

### 1.6. Το μοντέλο της ιστορικής συνείδησης του Hans- Jürgen Pandel.

Στη Γερμανία το 1987 το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας τυπολογίας της ιστορικής συνείδησης, ώστε να χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένα στην έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση και να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της ιστορίας, έγινε από τον ιστορικό και καθηγητή διδακτικής της ιστορίας, Pandel. Ο Pandel, ο γερμανός ιστορικός και καθηγητής διδακτικής της ιστορίας, διέκρινε επτά αλληλοδιαπλεκόμενες «διαστάσεις» της ιστορικής συνείδησης, οι οποίες κυμαίνονται ανάμεσα σε δύο πόλους.

Τρεις από αυτές είναι συγκεκριμένες για τον τομέα της ιστορίας. Αυτές είναι:

- Z: "Zeitbewusstsein": συνείδηση του χρόνου (τότε - σήμερα - αύριο)
- W: Wirklichkeitsbewusstsein: συνείδηση της πραγματικότητας (φανταστικό - πραγματικό)
- H: Historizitätsbewusstsein: συνείδηση της ιστορικότητας (στατική - μεταβλητή)

Τέσσερις άλλες επικεντρώνονται στην πολυπλοκότητα της κοινωνίας:

- I: Identitätsbewusstsein: συνείδηση της ταυτότητας (εμείς / εσείς)
- P: Politisches Bewusstsein: πολιτική ευαισθητοποίηση (υψηλή)
- H: Ökonomisches Bewusstsein: κοινωνικοοικονομική ευαισθητοποίηση (φτωχοί -πλούσιοι)
- M: Moralisches Bewusstsein: ηθική συνείδηση (σωστό- λάθος) (όπως αναφέρεται στα Kölbl & Konrad, 2015:19,20, Körber, 2015 2017, Grever, 2018, Grever & Adriaansen, 2019)

Το μοντέλο των διαστάσεων, αν και διευρύνει τον τρόπο διερεύνησης της ιστορικής συνείδησης, δέχθηκε επικρίσεις, αρχικά γιατί θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλες και στη συνέχεια προβληματισμούς δημιούργησε ο ορισμός των δύο πόλων που έχει ως συνεπακόλουθό ότι δεν υπάρχει καμιά ένδειξη για διαφορετικές μορφές ευαισθητοποίησης μέσα σε αυτά τα αντιθετικά δίπολα. (Körber, 2015)

Ο Lücke (όπως αναφέρεται στο Kölbl & Konrad, 2015:22) προτείνει μια τροποποίηση στο μοντέλο του Pandel, ώστε να αποφευχθούν οι άκαρπες ερωτήσεις για τον αριθμό των κοινωνικών κατηγοριών, αλλά ταυτόχρονα να αναδειχθούν ως στοιχεία της ιστορικής συνείδησης οι έννοιες της φυλής, του φύλου και της τάξης. Ο Lücke διατηρεί τις τρεις βασικές ιστορικές κατηγορίες και για τις τέσσερις κοινωνικές κατηγορίες και προτείνει την εισαγωγή δύο πεδίων που αποτελούνται από τη συνείδηση των κατηγοριών και τη συνείδηση των επιπέδων. Η συνείδηση των κατηγοριών απαντά στον παιδαγωγικό στόχο, να βελτιωθεί η ικανότητα για ανίχνευση των διαφορών που οδηγούν στην κοινωνική ανισότητα και το κομβικό ερώτημα που θέτει και καλείται να απαντήσει είναι το «γιατί» προκαλείται. Η συνείδηση των επιπέδων αναζητά απάντηση στο ερώτημα «πού» εδραιώνονται οι κοινωνικές ανισότητες στην ιστορία και διερευνά τις δομικές σχέσεις εξουσίας, τις συμβολικές μορφές αναπαράστασής της και τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητας.

### 1.7. Από την ιστορική συνείδηση στις ιστορικές ικανότητες / δεξιότητες.

Μπολιασμένη από την έννοια της ιστορικής συνείδησης η γερμανική ιστορική επιστήμη εμφανίζει τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μια ουσιαστική μετατόπιση προς τις ιστορικές ικανότητες (historical competencies). (Körber, 2015) Αφετηρία της μετατόπισης αυτής στάθηκαν οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών στην ιστορία στο διεθνές τεστ "PISA" το 2001 που με δραματικό τρόπο παρουσιάστηκε ως η «η διακήρυξη της χρεωκοπίας» του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. (Kölbl & Konrad, 2015:24) Η μετάβαση διευκολύνθηκε από τη διπλή φύση της ιστορικής συνείδησης, σύμφωνα με τον Körber (2015), ο οποίος την παρομοιάζει με τη φύση του φωτός, που λειτουργεί ως σωματίδιο και ως κύμα. Η ιστορική συνείδηση συνδυάζει από τη μία πλευρά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης, όπως κανόνες, αξίες, αντιλήψεις, έννοιες και από την άλλη χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας. Για την ανάλυσή της δεν αρκεί μόνο η κατανόηση της δομής αλλά και των δυναμικών χαρακτηριστικών της. Για τον Körber η εξέταση της ιστορικής συνείδησης κάτω από την προοπτική της διαδικασίας δεν επαρκεί, γι' αυτό προτείνει η έννοια να προσεγγιστεί επιπρόσθετα ως ένα σύνολο από ικανότητες, διαθέσεις και δεξιότητες, αναγκαίες για την ιστορική σκέψη. (Körber, 2015, Grever, 2018 : 226)

Το μοντέλο για τις ιστορικές ικανότητες βασίζεται αφενός στη σκέψη του Rüsen και στην εστίαση στη διαδικασία του χρονικού προσανατολισμού και αφετέρου στη σκέψη του Hilke Gönther-Arndt για την εννοιολογική αλλαγή (Conceptual change). Επειδή είναι γενικά αποδεκτό ότι την ιστορική σκέψη δεν την μαθαίνουν τα άτομα μόνο από την αρχή αλλά από τη φύση τους, στην καθημερινή τους ζωή, είναι φυσικό πολλές από τις έννοιες, τις μεθόδους και τις ιδέες που χρησιμοποιούν να είναι εσφαλμένες και ανεπαρκείς για τον προσανατολισμό τους. Έτσι, η εννοιολογική αλλαγή δηλώνει την ικανότητα των ατόμων να αλλάξουν τις εσφαλμένες έννοιες με άλλες «σωστές» επιστημονικές έννοιες, να τις συμπληρώσουν με «εναλλακτικές έννοιες» και να τις χρησιμοποιήσουν σύμφωνα με την επικοινωνιακή κατάσταση. Ο Körber (2015) θεωρεί καταλληλότερο τον όρο εννοιολογική επεξεργασία (conceptual elaboration), αφού στόχος δεν είναι ένας συγκεκριμένος προσανατολισμός μέσα από ειδικές

ερωτήσεις αλλά η επένδυση σε αναγκαία πνευματικά εργαλεία, ώστε τα άτομα να σκέφτονται από μόνα τους ιστορικά και να είναι επιπλέον ικανά να κοινωνούν αυτή τη σκέψη στην κοινωνία τους. Το μοντέλο του Rüsen παρέχει τη βάση από την οποία προέρχεται το πεδίο των ικανοτήτων /δεξιοτήτων και το μοντέλο της εννοιολογικής αλλαγής παρέχει τη βάση για τη διαφοροποίηση των επιπέδων στις ικανότητες. Το τελικό επίπεδο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων δεν ταυτίζεται με τις ακαδημαϊκές και επιστημονικές έννοιες, αφού μια τέτοια αντίληψη θα υπονοούσε την αποδοχή απλά των εννοιών και όχι την περαιτέρω και συνεχή επεξεργασία τους. Από την άποψη αυτή οι έννοιες και οι ιδέες για το παρελθόν δεν είναι οι εικόνες του ή οι κρίσεις γι' αυτό, αλλά εργαλεία για την ιστορική σκέψη.

Επακόλουθο είναι ότι οι ιστορικές ικανότητες δεν αξιολογούν το επίπεδο του ιστορικού περιεχομένου, την ποσότητα δηλαδή των ιστορικών γνώσεων αλλά το επίπεδο της απόδοσης της ιστορικής σκέψης. Αν και περιέχουν γνώσεις, αυτές δεν είναι επαρκείς για την άσκηση της ιστορικής ικανότητας και ιδίως οι γνώσεις που αναφέρονται απλά στα γεγονότα και στις δομές του παρελθόντος. Η γνώση είναι αναπόσπαστο μέρος της ικανότητας, με την έννοια ότι συλλειτουργεί με την πνευματική δυνατότητα για την επίλυση προβλημάτων. Εν συντομία, οι ικανότητες είναι περίπλοκες δυνατότητες, δεξιότητες και διαθέσεις, ικανές να επιλύσουν προβλήματα.

Οι Hasberg και Körber (όπως αναφέρεται στο Körber & Meyer-Hamme, 2015:93) βασισμένοι στην έννοια της ιστορικής συνείδησης, όπως τη συνέλαβε ο Rüsen, ανέπτυξαν τέσσερις διαστάσεις των ιστορικών ικανοτήτων.

**Ικανότητα για ιστορικά ερωτήματα:** (Fragekompetenz, competence in questioning) είναι η ικανότητα να επινοούνται ιστορικά ερωτήματα στις ιστορικές αφηγήσεις και ταυτόχρονα να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται τα ερωτήματα που οδήγησαν στη δημιουργία τους. Η αντιληπτική αβεβαιότητα του ατόμου το οδηγεί στο να μεταβάλει κάποια από τις μεταβλητές ενός ιστορικού ζητήματος, ενεργοποιώντας προηγούμενες γνώσεις, έννοιες και κατηγορίες, ελέγχοντάς τις

ταυτόχρονα μεθοδικά. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση συγκεκριμένων μέσων για τη συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.

**Μεθοδολογική ικανότητα:** (Methodenkompetenz, methodological competence) είναι ο συνδυασμός της ικανότητας για κατασκευή ιστορικών δηλώσεων συνθετικά από πληροφορίες, ανα-δόμηση (re-construction), με την ικανότητα για αξιολόγηση και στοχασμό αναλυτικά των συγκεκριμένων ιστορικών δηλώσεων, από-δόμηση (de-construction). Η ικανότητα αυτή επιτρέπει την ταξινόμηση των πληροφοριών κατά μήκος ενός χρονικού άξονα, τις συγκρίσεις γεγονότων και δομών της ίδιας ιστορικής εποχής αλλά και διαφορετικών εποχών και την ενσωμάτωση των πληροφοριών σε μια αφηγηματική δομή. Στο ανώτερο επίπεδο η μεθοδολογική ικανότητα ελέγχει την καταλληλότητα συγκεκριμένων τεχνικών, την οπτική τους και τους περιορισμούς τους.

**Ικανότητα προσανατολισμού:** (orientation competence) είναι η ικανότητα οι ιστορικές πληροφορίες και απόψεις για το παρελθόν καθώς και οι κρίσεις και τα συμπεράσματα των άλλων να αναφέρονται στην ίδια την προσωπική ζωή των ατόμων και να συνδέονται με αυτήν. Υπονοείται παράλληλα η ικανότητα για τροποποίηση των αντιλήψεων τόσο για το παρελθόν όσο και για το παρόν υπό το φως νέων δεδομένων και γεγονότων αλλά παράλληλα και η ικανότητα να επαναδιαμορφωθεί η σχέση με τον έξω κόσμο και το παρελθόν, αναθεωρώντας την ιστορική ταυτότητα.

**Ικανότητα για γνώση του αντικειμένου: (Sachkompetenz ).** Η ικανότητα αυτή είναι αμφιλεγόμενη, γιατί, κατά κοινή παραδοχή, δηλώνει το εύρος των ιστορικών γνώσεων για πρόσωπα, γεγονότα, δομές του παρελθόντος. Στο μοντέλο των ιστορικών ικανοτήτων η γνώση αποτελεί την προϋπόθεση για την εκτέλεση της διαδικασίας της ιστορικής σκέψης, ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόηση μεταξύ ομοτίμων. Η γνώση αυτή δεν αναφέρεται στο παρελθόν αλλά στην ιστορία ως νοητική δομή και ιστορική σκέψη. (Körber, 2015 Körber & Meyer-Hamme, 2015:93, Kölbl & Konrad, 2015:25) Στο μοντέλο των Körber και Meyer-Hamme η εστίαση δε γίνεται στη μεταφερόμενη γνώση αλλά σε αυτήν που

μπορεί να εφαρμοστεί σε έναν αριθμό περιπτώσεων και αποτελεί την προϋπόθεση για την ιστορική σκέψη με έναν τρόπο επικοινωνιακό.

Η τέταρτη ικανότητα συνδέεται με τις προηγούμενες τρεις, με την παρατήρηση ότι η γνώση αυτή δεν είναι απλά δηλωτική αλλά και διαλογική, αφού μπορεί να στοχαστεί και να συνδιαλεχθεί με τις υπόλοιπες ικανότητες και τελικά λειτουργική, αφού μπορεί να εφαρμόσει στην πράξη τις άλλες τρεις διαστάσεις. Οι τρεις διαστάσεις σημειωτέον είναι διαδικαστικές, ακολουθούν την κυκλική διαδικασία της ιστορικής σκέψης. Η ιστορική σκέψη εκκινεί από τις αναγκαίες ερωτήσεις στην ιστορία για τον προσανατολισμό στο χρόνο, μέσα από τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της οδηγείται πάλι πίσω στο στοχασμό του ατόμου για την ταυτότητα και τον προσανατολισμό.

Το μοντέλο προσφέρει επίσης επίπεδα που μπορούν να εφαρμοστούν οι τέσσερις ικανότητες. Τα επίπεδα δεν αποτελούν στάδια μιας μονοκατευθυντήριας διαδικασίας, αλλά ορίζουν πρωτίστως το σημείο εκκίνησης, χωρίς να οριοθετούν το υψηλότερο επίπεδο, όπως αυτό δεν ορίζεται στην κλίμακα Ρίχτερ, σύμφωνα με τον παραλληλισμό του Körber. Στη διαδικασία αυτή μπορεί να καταγραφούν άλματα και παλινδρομήσεις.

**Βασικό επίπεδο:** (aconventional, basic level) είναι το επίπεδο στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματοποιείται με άτακτες μορφές και χωρίς την ικανότητα να εφαρμόσει τις συμβατικές έννοιες. Ιδίως λαμβάνει μια ατομική μορφή που αδυνατεί να κατανοήσει τη σκέψη των άλλων αλλά και να γίνει κατανοητή από αυτούς.

**Συμβατικό:** (conventional, intermediate level) ένα ενδιάμεσο επίπεδο στο οποίο οι αποδεκτές έννοιες και διαδικασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να τεθούν και να απαντηθούν προσωπικές ερωτήσεις. Στο επίπεδο αυτό το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει με ειδήμονες ιστορικούς και μάρτυρες των ιστορικών γεγονότων και παράλληλα να κοινοποιήσει επιτυχώς τα ευρήματα και τα αποτελέσματά του. Η ιστορική συνείδηση σε αυτό το επίπεδο είναι συνεκτική.

**Διασυμβατικό:** (transconventional, elaborate ) ένα ανώτερο επίπεδο στο οποίο οι συμβατικές έννοιες και διαδικασίες όχι μόνο χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται αλλά εξετάζονται το πεδίο εφαρμογής τους και τα όριά τους, αξιολογούνται και επικρίνονται οι αδυναμίες τους. Ακόμη μπορεί το άτομο να αποκλίνει από τις υπάρχουσες διαδικασίες και έννοιες και να προτείνει νέες έννοιες και όρους. Το επίπεδο αυτό είναι «ανοικτό στο άνω άκρο», αφού οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς. Σηματοδοτεί για το λόγο αυτό ένα «ιδανικό τύπο», ο οποίος εξελίσσεται διαρκώς. (Körber,2015 ,2017, Körber & Meyer-Hamme, 2015 :93-95)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος αξιολόγησης της ικανότητας αναδόμησης, αφού σε αυτόν μπορούν να ανιχνευτούν ομοιότητες με τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ιστορική αφήγηση στα ψηφιακά παιχνίδια. Δίνεται στους ερωτώμενους μια σειρά από κάρτες που περιέχουν διαφορετικά μέρη ιστοριών πάνω σε ένα κοινό θέμα. Οι ερωτώμενοι μπορούν να συνθέσουν διαφορετικές συνεκτικές αφηγήσεις με σεβασμό στον αλληλένδετο συνδυασμό των δηλώσεων για τα πράγματα του παρελθόντος και τη μεταξύ τους σύνδεση καθώς για το νόημα και τα συμπεράσματα από αυτά. Έτσι, με βάση μια κοινή αρχή μπορούν να δημιουργηθούν διαφορετικές ιστορίες, οι οποίες δεν είναι αναγκαίο να έχουν ένα κοινό τέλος. Αυτό που αξιολογείται είναι οι αληθοφανείς συνδέσεις των ιστοριών. Επειδή σε αυτήν την αξιολόγηση δεν επιδιώκεται ο έλεγχος των γνώσεων, όπως στις κυρίαρχες αφηγήσεις, δεν εξετάζεται εάν οι ιστορίες είναι «σωστές». Αντίθετα, επειδή οι ιστορικές δηλώσεις παρουσιάζουν πιθανότητες για να ελεγχθεί η αληθοφάνειά τους, το καινοφανές στοιχείο της αξιολόγησης έγκειται στην αξιολόγησή τους με βάση την καταλληλότητά τους και συγκεκριμένα κριτήρια. Τέλος, για την ολοκλήρωσή τους δεν απαιτείται συγκεκριμένη ιστορική γνώση αλλά η αξιοποίηση του πολιτιστικού και κοινωνικού πλαισίου του κάθε ερωτώμενου, το οποίο μπορεί να διαφέρει και να αναδεικνύει διαφορετικές πλευρές.( Körber & Meyer-Hamme, 2015 : 96-97)

Κομβικής σημασίας ακριβώς για την ανάδειξη της πολυφωνίας και πολυπρισματικότητας στις μεταπαραδοσιακές κοινωνίες αλλά και απαραίτητο στοιχείο της ιστορικής εγγραματοσύνης θεωρεί ο Körber (2015) την έννοια της ενδεχομενικότητας. Την επίγνωση της ενδεχομενικότητας θεωρούν επίσης βασικό



χαρακτηριστικό της ιστορικής συνείδησης οι Koelbl & Straub (2001) σε έναν κόσμο που αποτελείται από συνεχείς αλλαγές. Ο Körber (2015) δανείζεται την έννοια στη μεταπαραδοσιακή κοινωνία από τον καθηγητή γενικής διδακτικής Girmes, ο οποίος προσθέτει στις δραστηριότητες που είχε ορίσει η Arendt, το μόχθο και την εργασία (labour and work), μια τρίτη, τη δράση (action). Τα άτομα και αντιλαμβάνονται και κρίνουν τις συνθήκες και τα αποτελέσματα των καθηκόντων τους διαφορετικά, δημιουργώντας έτσι μια πολλαπλότητα ενδιαφερόντων και δράσεων. Εάν τα άτομα επιθυμούν να επικοινωνήσουν για τις διαφορετικές αντιλήψεις, κρίσεις και δράσεις τους θα πρέπει να αποδεχτούν και να ανεχθούν την έννοια της αβεβαιότητας ως ένα από κύρια καθήκοντα της κοινωνικής επιθυμίας. Ο Körber αναγνωρίζει τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους η ενδεχομενικότητα επηρεάζει την ιστορική σκέψη. Ο πρώτος τρόπος χαρακτηρίζει τις χρονικές εμπειρίες, όταν οι αναμενόμενες προσδοκίες και σχέδια συγκρίνονται με την υλοποίησή τους. Η μορφή αυτή της ενδεχομενικότητας επιτρέπει να συλληφθεί η πραγματική εξέλιξη ούτε ως εντελώς τυχαία αλλά ούτε ως αποκλειστικά καθορισμένη. Αυτή η μορφή της χρονικής ενδεχομενικότητας ωθεί την κίνηση της διαδικασίας της δημιουργίας της ιστορικής αίσθησης και είναι μέρος της εξήγησης (με τον τρόπο αυτό παρουσιάζεται στα παιχνίδια). Ο δεύτερος τρόπος της ενδεχομενικότητας παρουσιάζεται, όταν αυτή χρησιμοποιείται ως εξήγηση, όταν δηλαδή η αλλαγή χρησιμοποιείται ως ιστορική εξήγηση. Αν και ο συγγραφέας δεν αποδέχεται ως πειστική αυτή την ιστορική εξήγηση, αφού αυτή συχνά μπορεί να υποδηλώνει μια ελλιπή ιστορική έρευνα ή μια αλλαγή προοπτικής, εντούτοις δέχεται ότι μπορεί να υπάρχουν γεγονότα « από τύχη», που δεν είχαν προβλεφθεί από τα υποκείμενα των εξελίξεων. Η τρίτη πλευρά της ενδεχομενικότητας αναδεικνύει την κοινωνική και πολιτιστική της διάσταση και αυτή θεωρεί καίριας σημασίας. Η ενδεχομενικότητα εδώ είναι απότοκος της πολυ-διάστατης πολυφωνίας, καθώς αυτή δημιουργείται από τις διαφορετικές ανάγκες για χρονικό προσανατολισμό, που έχουν διαφορετικές κοινωνίες, κοινωνικές ομάδες και κουλτούρες. Όλες αυτές οι πολλαπλές και ετερογενείς ομάδες δημιουργούν μια αίσθηση για το παρελθόν, η οποία, αν και είναι συγκρίσιμη, δε μεταφράζεται εύκολα σε κάτι άλλο. Αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για τη

δημοκρατική συμβίωση μέσα στις όλο και πιο ετερογενείς μετα- παραδοσιακές κοινωνίες.

Το μοντέλο των ιστορικών ικανοτήτων αναπτύχθηκε πρωτίστως για το πρότζεκτ Ικανότητες της Ιστορικής Σκέψης στην Ιστορία HITCH (Historical Thinking Competencies in History) που φιλοδοξεί να λειτουργήσει με παρόμοιο τρόπο με την αξιολόγηση της PISA. Από την άποψη αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για εμπειρικές αξιολογήσεις, να αξιολογήσει με πιο μεθοδικό και διαφανή τρόπο την ιστορική συνείδηση, να αναδείξει πλευρές της πολιτιστικής ποικιλομορφίας αλλά, όπως όλα τα μοντέλα, δεν είναι πλήρως απαλλαγμένο από τον κίνδυνο να αποτελέσει ένα αυστηρό σύστημα αξιολόγησης, ανελαστικό στην αμφιβολία και στις αντιθέσεις και περιοριστικό της δημιουργικότητας. (Kölbl & Konrad, 2015:25-26)

### **1.8.Ιστορικά επηρεασμένη ιστορική συνείδηση.**

Τα μοντέλα της ιστορικής συνείδησης που παρουσιάστηκαν εξετάζουν την ιστορική συνείδηση ως ατομικό γνώρισμα. Αν και πολλοί μελετητές, όπως προαναφέρθηκε, τονίζουν την ανάγκη να ιστορικοποιηθεί η έννοια, δεν έχουν ωστόσο συμπεριλάβει με τρόπο σαφή και εναργή τα χαρακτηριστικά της νεότερης εποχής και την επίδραση αυτών στο σχηματισμό της ιστορικής συνείδησης. Η απουσία ανάλογων ερευνών επιτρέπει να θεωρείται η έννοια ανιστορική και να διαιωνίζεται η δυτικοκεντρική σύλληψη της ιστορίας.

Οι Grever & Adriaansen (2019) προσπαθούν να συγκεράσουν την ιστορική συνείδηση ως ατομικό γνώρισμα με την ιστορική συνείδηση ως συλλογικό φαινόμενο, εδραζόμενοι στη θεωρία του Gadamer για την ιστορική συνείδηση.

Αφετηρία της σκέψης τους είναι το ιστορικό πλαίσιο εμφάνισης της ιστορικής συνείδησης τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, όταν η ιστορία συλλαμβάνεται ως μια ολιστική διαδικασία προόδου που στοχεύει στο άγνωστο αλλά ανοικτό μέλλον. Η σύλληψη αυτή, που αντικαθιστά την «κυκλική» ανθρωπιστική έννοια του χρόνου και διαφεύγει από το σχήμα της χριστιανικής εσχατολογίας, ακυρώνει το παρελθόν ως φορέα καθολικών παραδειγμάτων, αναγκάων για τον προσανατολισμό στο παρόν και στην ουσία εκμηδενίζει τη μέχρι τότε διδακτική

φύση της ιστορίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η εμφάνιση της μοντέρνας ιστορικής συνείδησης έρχεται αντιμέτωπη με ένα καθοριστικής σημασίας δίλημμα, εάν επινοεί η ιστορική συνείδηση την ιστορική πραγματικότητα ή είναι η ιστορική συνείδηση το αποτέλεσμα των ιστορικών συνθηκών, όπως διαφαίνεται στη σκέψη των γερμανών στοχαστών. Οι Grever & Adriaansen (2019) αντιτάσσουν στο πρώτο ερώτημα του διλήμματος ότι στην περίπτωση αυτή η ιστορική συνείδηση γίνεται ανιστορική και ουσιοκρατική, αφού η φύση της θεωρείται δεδομένη, ανεξάρτητη από τις αντιλήψεις της κάθε ιστορικής εποχής για το χρόνο. Υπερβαίνουν το σκόπελο αυτό, θεωρώντας την ιστορική κουλτούρα ως μια ευρύτερη ολιστική έννοια, που επιτρέπει στα άτομα να ερευνήσουν με διαφορετικούς τρόπους το παρελθόν τους, και μέσα σε αυτήν εντάσσεται η ιστορική συνείδηση. Αναγνωρίζουν στην ιστορική κουλτούρα τρία βασικά χαρακτηριστικά: τις ιστορικές αφηγήσεις και τις επιτελέσεις του παρελθόντος, τις μνημονικές υποδομές και τις αντιλήψεις της ιστορίας, που αναφέρονται στην ιστορική συνείδηση. Οι ιστορικές αντιλήψεις επισημαίνουν ότι, αν και διακηρύσσουν την καθολικότητα, δεν είναι καθολικές. Αναφέρουν ως παράδειγμα την περίπτωση της φυλής Aymara της Βόρειας Χιλή, η οποία δεν επιδεικνύει κανένα ενδιαφέρον για την πρόοδο και χρησιμοποιεί μια χωρική κατασκευή για να συλλάβει το χρόνο. Με βάση τους συλλογισμούς αυτούς καταλήγουν ότι η ιστορική συνείδηση, ως τρόπος με τον οποίο αναφέρεται μια κοινωνία στο παρελθόν είναι χαρακτηριστικός για μία συγκεκριμένη ιστορική κουλτούρα, που δεν είναι άλλη από τη μοντέρνα ιστορική κουλτούρα.

Με βάση το επιχείρημα αυτό ασκούν κριτική στα μοντέλα της ιστορικής συνείδησης που εκπονήθηκαν για τη διδασκαλία της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης. Τα μοντέλα αυτά, δημιουργημένα σε Δυτικές κοινωνίες, δεν εξετάζουν την προέλευσή της αλλά αντίθετα θεωρούν την έννοια της ιστορικής συνείδησης δεδομένη και κατ' επέκταση διαχρονική. Συγκεκριμένα για το μοντέλο του Rüsen υποστηρίζουν ότι, εάν και δεν είναι περιγραφικό, διακηρύσσει ωστόσο μια βέβαιη οντογένεση. Επίσης το μοντέλο, εάν και αντιτίθεται στην ιεραρχική προσέγγιση, δεν παρουσιάζει σαφείς τρόπους για την έμπρακτη αποφυγή αυτής της προσέγγισης. Τέλος, το μοντέλο, αν και εξετάζει τις στάσεις

των μαθητών για το παρελθόν, δεν περιλαμβάνει τις δικές τους ιδέες για τη φύση της ιστορικής επιστήμης. Ανάλογη είναι και η κριτική στο μοντέλο των ιστορικών ικανοτήτων του Köhber και ιδιαίτερα στα επίπεδα, αφού το πρώτο επίπεδο ισοδυναμεί ουσιαστικά με μια *tabula rasa* συνείδηση, η οποία σταδιακά εξελίσσεται στο τρίτο επίπεδο σε μια πλήρη ιστορική συνείδηση.

Τα προβλήματα που εντοπίζουν οι Grever & Adriaansen (2019) στις θεωρίες για την ιστορική συνείδηση τα επιλύουν με τη συνδρομή της θεωρητικής σκέψης του Gadamer. Ο Gadamer διέκρινε στην ιστορική συνείδηση δύο θεμελιώδη χαρακτηριστικά της, όπως τα διατύπωσε ο ίδιος «την πλήρη συναίσθηση της σχετικότητας κάθε φρονήματος» και επίσης την «πλήρη συναίσθηση της ιστορικότητας του παρόντος χρόνου». (Γκάνταμερ, 1998 :35, Seixas, 2004 :8) Το πρώτο χαρακτηριστικό της, λοιπόν, είναι ότι η ιστορική συνείδηση από τα τέλη του 1800 αποκτά συνείδηση για την τελειότητα και τη σχετικότητα όλων των ιστορικών φαινομένων, γεγονός που την οδηγεί στο να διαρρήξει τους δεσμούς της με το παρελθόν. Επιτρέπει παράλληλα στα ιστορικά υποκείμενα να συνειδητοποιήσουν ότι δεν έχουν απλά ιστορία αλλά δημιουργούν και τα ίδια ιστορία, είναι υποκείμενα ιστορικών εξελίξεων. (αναφέρεται και στο Koselleck, 2004:194-195) Το δεύτερο χαρακτηριστικό της απορρέει ως λογικό επακόλουθο από το πρώτο. Η σχετικότητα του παρελθόντος ήταν αδύνατο να αφήσει στο απυρόβλητο το παρόν. Το παρόν είναι εξίσου σχετικό όσο και το παρελθόν, αφού είναι αδύνατον να απαλλαγεί από τις προκαταλήψεις της ιστορικής εποχής του. Επιτομή της σκέψης αυτής είναι ότι η ιστορική συνείδηση δεν μπορεί να δραπετεύσει από την ιστορικότητά της και τις συναπορρέουσες προκαταλήψεις της. Οι στοχασμοί αυτοί τον οδήγησαν να επινοήσει την έννοια της ιστορικά επηρεασμένης συνείδησης. (*Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein, historically effected consciousness*) Συνεπακόλουθα, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η συνείδηση αυτή έχει επίγνωση της ιστορικότητάς της και επίγνωση ταυτόχρονα της ιστορικότητας του εννοιολογικού και ερμηνευτικού πλαισίου του ίδιου του ιστορικού υποκειμένου, γεγονός που της επιτρέπει να είναι ανοικτή, δεκτική στις απόψεις του Άλλου και ικανή να τροποποιεί το ερμηνευτικό της πλαίσιο.

Οι Grever & Adriaansen (2019), παρόλο που αναμφίβολα αναγνωρίζουν την εποικοδομητική συμβολή του Gadamer στην εννοιολόγηση της έννοιας, ανιχνεύουν δύο προβλήματα. Το πρώτο είναι ότι ο Gadamer δεν έδωσε βαρύνουσα σημασία στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας, οι οποίες υπαγορεύουν ή απαγορεύουν τον τρόπο σύλληψης του ιστορικού παρελθόντος και τους όρους με τους οποίους διεξάγεται ο ιστορικός διάλογος. Οι Grever & Adriaansen πιστεύουν ότι η ισότητα ανάμεσα στους ιστορικούς συνομιλητές και ο αμοιβαίος σεβασμός εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του ιστορικού διαλόγου. Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η μορφή αυτή της ιστορικής συνείδησης είναι εξελιγμένη, υπονοώντας ένα είδος γραμμικής προόδου. Ωστόσο, υποστηρίζουν οι συγγραφείς, η γραμμικότητα αυτή δεν πρέπει να ακυρωθεί, γιατί ως μέρος της παράδοσης συμβάλλει στην προ-κατανόηση του Δυτικού ιστορικού υποκειμένου, όταν ερμηνεύει το παρελθόν και συνεπώς είναι αναπόσπαστο μέρος της ιστορικότητάς του.

### **1.9. Ένας πέμπτος τύπος ιστορικής συνείδησης στην εποχή των ψηφιακών μέσων.**

Οι αλλαγές στην επέκταση των τηλεπικοινωνιών, στην αυξημένη μετανάστευση, στο μαζικό τουρισμό, στις συνεχόμενες εμπειρίες της αδυναμίας πρόβλεψης των γεγονότων και η ριζική κοινωνική αλλαγή έχουν αντίκτυπο και στην ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με τους Kölbl & Konrad (2015:19,21), η οποία στις «δυτικές» κοινωνίες παίρνει συχνά μια μοντέρνα μορφή με κύρια χαρακτηριστικά της, την επίγνωση της ενδεχομενικότητας και της διαφορετικότητας, την κριτική στάση απέναντι στην ιστορία ως διδαχή για τη ζωή (*historia magistra vitae*), την εκκοσμίκευση των ιστορικών αφηγήσεων και τέλος την επιστημονικά διαμεσολαβημένη επαφή με την ιστορία.

Οι αλλαγές αυτές προβλημάτισαν και τον Γερμανό ιστορικό, ειδικευμένο την ιστορία και τη θεωρία των μέσων, Krameritsch, που εστίασε γενικότερα στη ριζική επανάσταση στο χώρο των τηλεπικοινωνιών ειδικότερα στα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο.

Ο Krameritsch δεν αμφισβήτησε τη βασική ιδέα του Rüsen, για τη δόμηση της ιστορικής συνείδησης με βάση την αφήγηση. Αποδέχεται και αυτός ότι η

ιστορική αφήγηση που επιλέγει το ιστορικό υποκείμενο, για να συναρθρώσει τις τρεις χρονικές διαστάσεις, παρελθόν, παρόν και μέλλον, έτσι ώστε αυτές να αποκτήσουν συνοχή και να αποτελέσουν ένα ενιαίο πλαίσιο προσανατολισμού, αποτελεί τη βάση για τη θεμελίωση της. Όμως, η τυπολογία αυτή, παρόλο που επιδιώκει να συμπεριλάβει κάθε πτυχή για το παρελθόν, δε λαμβάνει υπόψη της πρώτον την ιστορική συγκυρία μέσα στην οποία εμφανίζεται ο κάθε τύπος και δεύτερον τα εκάστοτε διαθέσιμα μέσα επικοινωνίας. Στα σημεία αυτά εστιάζει και η κριτική του Krameritsch (2009), ο οποίος, αν και δεν απορρίπτει την ευρετική αξία της, τονίζει ότι ενέχει τον κίνδυνο συρρίκνωσης των πολλαπλών αφηγήσεων για το παρελθόν μόνο σε τέσσερις, θεωρώντας μάλιστα αυτές ως στάδια μιας εξελικτικής ιστορικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή ωστόσο δεν είναι αποκαθαρμένη πλήρως από τελεολογικές ερμηνείες. Αν και ο ίδιος ο Rüsen, διείδε τον κίνδυνο αυτό και υποστήριξε ότι η πραγματική επίδραση της ιστορικής γνώσης είναι η αμοιβαία αναγνώριση και κατανόηση των πολλαπλών χρόνων και των διαφορετικών σχέσεων που δημιουργούν οι κοινωνίες με αυτόν, δε θεώρησε αναγκαίο να προτείνει και έναν ακόμη τύπο, αφού πίστευε ότι ο γενετικός τύπος ήταν επαρκής. (Krameritsch, 2009) Ο Krameritsch παραθέτει την άποψη του R. Koselleck σύμφωνα με την οποία, *«όταν το μέλλον στο οποίο οδηγούμαστε συλλαμβάνεται ως πρέπει, κερδίζει το σχέδιο μια δύναμη ώθησης, που όσο μεγαλύτερη είναι τόσο εγγυάται την αθωότητα. Όταν προβλέπουμε τις ιστορικές εξελίξεις νιώθουμε ανακούφιση, η ατομική θέληση εφαρμόζεται σε διαπροσωπικές εκδηλώσεις, ως νομιμοποίηση. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια κατασκευασμένη ιστορία, για την ενίσχυση της θέλησης, που θα οδηγήσει γρήγορα στο σχεδιασμένο μέλλον. Και ως δικαιολογία που ενισχύει την ιδεολογία προσφέρει την ιδέα να φτάσουμε τους άλλους.»*.(Koselleck όπως αναφέρεται στο Krameritsch, 2009)

Ο Krameritsch προχωρά ένα βήμα πέρα από την κριτική και προτείνει ένα πέμπτο τύπο ιστορικής συνείδησης που τον συνδέει με τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών μέσων. Σύμφωνα με το βασικό θεωρητικό του σχήμα η τεχνολογία που χρησιμοποιούν τα άτομα για την επικοινωνία τους διαμορφώνει και τη σκέψη τους και τις επιλογές τους. Αξιοποιώντας τη θεωρία για τα μέσα

επικοινωνίας, που αποτυπώνεται στο μότο του Mac Luhan «το μέσο είναι το μήνυμα», τονίζει ότι η ενθύμηση του παρελθόντος, η δημιουργία αίσθησης καθώς και η συγκρότηση ταυτότητας εξαρτώνται πρωτίστως από την εξέλιξη των κοινωνικών οργανισμών αλλά παράλληλα και από τα χρησιμοποιούμενα μέσα. Το κάθε μέσο υπαγορεύει συγκεκριμένες μορφές ενθύμησης και ταυτότητας. Τα κυρίαρχα και ηγεμονικά μέσα, όπως ο λόγος, η γραφή και ο τύπος, είναι ταυτόχρονα μέσα, προϋποθέσεις και συνέπειες για την επιτάχυνση της πολιτισμικής δυναμικής. Χωρίς να αναγνωρίζει μια μονοδιάστατη σχέση του μέσου με το μήνυμα και χωρίς να υιοθετεί έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό τονίζει ότι τα μέσα επικοινωνίας δεν είναι ούτε ανθρωπολογικά *A priori* ούτε προστίθενται παθητικά. Αντίθετα είναι πολυσθενή, ανοικτά σε ερμηνείες και ακόμα και με εγγενείς δυνατότητες για ανατροπή.

Σύμφωνα με τη βασική του θεωρητική σύλληψη ο κάθε τύπος της ιστορικής αφήγησης του Rüsen, αντιστοιχεί και σε συγκεκριμένα μέσα. Ο παραδοσιακός τύπος στον προφορικό λόγο, (προμοντέρνες, φεουδαλικές κοινωνίες) ο παραδειγματικός στο γραπτό και οι δύο επόμενοι, ο κριτικός και γενετικός στα έντυπα μέσα, στο «Γαλαξία του Γουτεμβέργιου», που επιτρέπει την εξ αποστάσεως επικοινωνία, τη σύγκριση, την κριτική και τη δια-υποκειμενικότητα.

Ο πέμπτος τύπος της ιστορικής αφήγησης που εισηγείται ο Krameritsch αντιστοιχεί στα ψηφιακά μέσα και ονομάζεται πλαισιοθετημένος / καταστασιακός (*Situatives Erzählen*). Δεν είναι και αυτός, όπως και οι ανάλογοι τύποι του Rüsen καθαρός, αλλά ιδεότυπος. Αποτελεί περισσότερο μια τάση που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους τρόπους ενθύμησης του παρελθόντος. Ο τύπος αυτός εμφανίζεται στη μεταμοντέρνα εποχή που με το βίαιο και ολοκληρωτικό χαρακτήρα της αποδομεί τις μεγάλες αφηγήσεις και στη θέση τους θέτει πολλαπλές ισοδύναμες αφηγήσεις. Η γραμμική τελεολογία της τυπογραφικής εποχής αντικαθίσταται από την έννοια του ριζώματος.

Την έννοια του ριζώματος επινόησαν οι Deleuze και Guattari (1987), για να περιγράψουν την πολλαπλή και μη ιεραρχική είσοδο και έξοδο στοιχείων σε δεδομένα αντιπροσώπευσης και ερμηνείας. Το ρίζωμα είναι χάρτης και όχι

ιχνογράφηση, μπορεί δηλαδή να είναι πάντα ανοικτό, να συνάπτει συνδέσεις σε κάθε του διάσταση, να ανατρέπεται, να τροποποιείται συνεχώς και κυρίως να έχει ανοικτές πολλαπλές εισόδους. Έτσι, το ριζώμα είναι στην ουσία άκεντρο, μη ιεραρχικό, χωρίς γενική και οργανωτική μνήμη, χωρίς αρχή και τέλος, χωρίς πλασματική ενότητα. Η έννοια του ριζώματος αντιτίθεται σε δυϊστικές, αντιτιθέμενες κατηγορίες και διακρίνεται για την πολλαπλότητά της, την περιπλοκότητά της και την υβριδικότητά της. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η ετερογένεια και η δυνατότητα για πολλαπλές συνδέσεις, η πολλαπλότητα, ο επίπεδος χαρακτήρας της με την τάση να καταλαμβάνει όλες τις διαστάσεις, η δυνατότητα για ρήξεις και επαναδημιουργία. Το ριζώμα αντίκειται σε κάθε είδους γενεαλογίες, αφού αυτές έχουν από τη φύση τους δενδροειδή μορφή.

Τα χαρακτηριστικά του ριζώματος βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Η ταυτότητά του έχει χάσει πλέον το στατικό, αμετάβλητο και ουσιοκρατικό χαρακτήρα της και έχει γίνει ρευστή, ελαστική, υβριδική. Αλλάζει και επαναπροσανατολίζεται διαρκώς, γίνεται παροδική και εφήμερη. Οι αλλαγές αυτές στον τρόπο συγκρότησης της ταυτότητας αντικατοπτρίζουν, όπως παρατηρεί ο Krameritsch, την αστάθεια, την αβεβαιότητα και τον διαρκή ανταγωνισμό που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το ασταθές περιβάλλον της σύγχρονης ζωής με τους γοργούς και διαρκώς επιταχυνόμενους ρυθμούς η ανάγκη για σχεδιασμό γίνεται επιτακτικότερη αλλά τα διαθέσιμα χρονικά διαστήματα για σχεδιασμό μειώνονται δραστικά. Το άτομο όλο και σπανιότερα ανατρέχει στο παρελθόν του, στο οποίο αδυνατεί να αναγνωρίσει δομές του παρόντος, και όλο και περισσότερο δυσχεραίνεται να σχεδιάσει το μέλλον του με βάση την παροντική εμπειρία του. Ο χώρος της εμπειρίας και ο ορίζοντας των προσδοκιών λαμβάνονται ως διαρκώς νέοι και περιστασιακοί και συνεχώς αποκλίνουν, όπως παρατηρεί και ο Koselleck. (Koselleck,2004 )

Με τη σειρά τους τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ατόμου στην ψηφιακή εποχή συνάδουν με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των ψηφιακών μέσων. Η δομή του υπερκειμένου χαρακτηρίζεται για την ελαστικότητά της, αφού ουσιαστικά απουσιάζει μια ευδιάκριτη αρχή, μια ευσύνοπτη μέση και



ένα καταληπτικό συμπέρασμα. Κάθε γραμμική αφήγηση καταστρατηγείται, και η ανάγνωση ακολουθεί συνειρμικούς κανόνες ή τις επιταγές της βούλησης, το «λαβύρινθο του στιγμιαίου». (Hoskins, 2001) Το υπερκείμενο δεν ολοκληρώνεται ποτέ, δομείται συνεχώς. Καθώς οι ρόλοι του συγγραφέα/αναγνώστη, παραγωγού / καταναλωτή συντήκονται, και τα άτομα αισθάνονται «χαμένα στον κυβερνοχώρο», η ανάγκη για την επίτευξη της συνοχής στο υπερκείμενο γίνεται πειστική.

Ο νέος τύπος της ιστορικής αφήγησης, ο πλασιοθετημένος / καταστασιακός, παρέχει δυνατότητες πλοήγησης στον αχανή κυβερνοχώρο, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική και όχι πλασματική συνοχή. Σε αντίθεση με τους ιδεοτύπους του Rüsen στον τύπο αυτό η πολλαπλή θέαση του παρελθόντος, η αναζήτηση, η αντιλογία και η αμφιβολία θεωρούνται ως καρποφόρες διαδικασίες που εμπλουτίζουν και διευρύνουν την ιστορική κατανόηση και επιτρέπουν την ταύτιση του χώρου της εμπειρίας με τον ορίζοντα των προσδοκιών. Η αφήγηση του παρελθόντος δεν έχει δενδροειδή μορφή, αλλά τη μορφή του ριζώματος. Γι' αυτό και το παρελθόν «χαρτογραφείται» μέσα από αφηγήσεις πολλαπλές, επικαλυπτόμενες και ανοικτές πάντα σε νέες προσεγγίσεις. Δημιουργείται έτσι ένα ευρύ φάσμα κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος, που συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και επεκτείνει την αντικειμενικότητα με τις πολυφωνικές αφηγήσεις των μειονοτήτων. Ο πλασιοθετημένος/καταστασιακός τύπος, καθώς αλληλεπιδρά με τις πολιτιστικές, πολιτικές, μιντιακές και επιστημονικές παραμέτρους, βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη, σε μια συνεχή μεταλλαγή, χωρίς να αποκρυσταλλώνεται σε σχήματα με αυστηρές και απαρασάλευτες δομές.

Ο 5<sup>ος</sup> τύπος της ιστορικής αφήγησης, ο πλασιοθετημένος/ καταστασιακός, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη μελέτη της ιστορικής συνείδησης στην ψηφιακή εποχή, αφού ο τρόπος κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχισή με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των σύγχρονων ιστορικών υποκειμένων. Από την ίδια του τη φύση ταυτόχρονα διαφεύγει τον κίνδυνο υποστασιοποίησης

του και αγκύλωσής του σε στατικές, αυστηρά οριοθετημένες και μονοδιάστατες ερμηνείες.

### **1.10. Νέες μορφές ιστορικής συνείδησης.**

Εμφορούμενοι από τη σκέψη επίσης των Deleuze και Guattari οι Dyer – Witheford & de Peuter (2009) κάνουν λόγο για τις νέες υποκειμενικότητες, που διαμορφώνουν οι κονσόλες των παιχνιδιών. Οι υποκειμενικότητες δεν είναι φυσικές ή δεδομένες αλλά συλλογές από βιολογικά, κοινωνικά και τεχνικά στοιχεία σε μια ασταμάτητη διαδικασία “becoming” «γίνεσθαι», που παράγει νέες ευθυγραμμίσεις των σωμάτων, της γνώσης και των αισθημάτων. Τα υποκείμενα κατασκευάζονται πλέον και από στοιχεία που περιλαμβάνουν τεχνικές μηχανές και η κονσόλα παιχνιδιών είναι ένα υπερσύγχρονο τεχνικό μηχανήμα.(Dyer-Witheford & de Peuter, 2009 :70-71) Ο παίκτης διαμορφώνει μια νέα μηχανική υποκειμενικότητα, διαδρώντας με την κονσόλα του παιχνιδιού, αφού αυτή δεν είναι μόνο hardware υλικό αλλά και τεχνοκοινωνική συνάθροιση.<sup>3</sup> Οι νέες υποκειμενικότητες είναι εταιρικές των μηχανών, γεγονός που προκαλεί συνεχείς αυξητικές δαπάνες για την ανάπτυξη νέου λογισμικού αλλά ταυτόχρονα είναι και μηχανές χρόνου, γιατί απαιτούν ώρες ατελείωτης προσοχής. Η εταιρική σχέση με το λογισμικό του παιχνιδιού και η συνεχής διάδραση με την τεχνητή νοημοσύνη μετατρέπει τους παίκτες σε βιομηχανές, ενέχοντας παράλληλα τον κίνδυνο που επισημαίνουν οι Deleuze και Guattari, της «μηχανικής υποδοούλωσης» (machinic subjugation). Ο κίνδυνος εμφανίζεται, όταν τα άτομα γίνονται «εγγενή συστατικά κομμάτια» σε επαναλαμβανόμενα και αντιστρέψιμα συστήματα ανθρώπου μηχανής με βάση την εσωτερική και αμοιβαία επικοινωνία. (ό.π. 2009:78) Η κονσόλα παιχνιδιών δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτή τη μηχανική υποδοούλωση αλλά είναι αναμφίβολα διασκεδαστική. (ό.π. 2009:92) Απαιτεί ιδιαίτερα το παίξιμο του παιχνιδιού στην κονσόλα μια έντονη σωματική –συναισθηματική συμμετοχή, την οποία η Eugunie Shinkle παρομοιάζει με το παίξιμο του πιάνου από ένα βιρτουόζο, μια κατάσταση "όχι για τη χρήση

---

<sup>3</sup> Οι Liakos και Bilalis (2017) γράφουν ότι μέσα στο Jurassic Park της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας είναι δύσκολο να γίνει ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο ανθρώπινο και μη ανθρώπινο, στο οργανικό και στον κώδικα. Οι νέες υβριδικές μορφές εμφανίζονται στους liminal χώρους που δημιουργούνται ανάμεσα στο ψηφιακό και το αναλογικό, το παρελθόν και στο παρόν, ανάμεσα στα εντολές του κώδικα και την επιθυμία για κατανάλωση της ιστορίας.

ενός οργάνου, αλλά για να γίνεις ένα όργανο". (όπως αναφέρεται στο Dyer – Witheford & de Peuter, 2009:92)

Οι σκέψεις αυτές φέρνουν στο νου την έννοια του cyberborg της Haraway. Το cyberborg είναι, σύμφωνα με τη συγγραφέα, ένας cybernetic οργανισμός, ένα υβρίδιο από τη μηχανή και τον οργανισμό, ένα δημιούργημα της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και ένα δημιούργημα της φαντασίας. Το cyberborg, επειδή είναι μια συμπυκνωμένη εικόνα από τη φαντασία και την υλική πραγματικότητα και ως εκ τούτου το όριο ανάμεσα στην επιστημονική φαντασία και την κοινωνική πραγματικότητα γίνεται μια ψευδαίσθηση, δομεί την πιθανότητα του ιστορικού μετασχηματισμού με ένα πλέον ριζικά διαφορετικό τρόπο. (Haraway, 1991:149-150)

Η συνεχής διάδραση των παικτών με τις μηχανές των παιχνιδιών, η αδιάλειπτη προσήλωση στην οθόνη και η ακάματη προσπάθεια να σκέφτονται όπως αυτές, ώστε να προβλέψουν τις κινήσεις της και στο τέλος να κερδίσουν το παιχνίδι, οδήγησαν τον Friedman (1999) στην έννοια της cyberborg συνείδησης. Όπως γράφει χαρακτηριστικά οι παίκτες «λιώνουν» με τα παιχνίδια. Οι παίκτες στα παιχνίδια χειρίζονται με έναν υψηλά συστηματικό και διαδικαστικό τρόπο εικονικά σύμβολα, εικονογράμματα, ώστε να αναπαραστήσουν όψεις του παρελθόντος και να διαδράσουν με αυτές. Σίγουρα, η επαφή των παικτών με το παρελθόν στα ψηφιακά παιχνίδια γίνεται με έναν καινοφανή, διαδραστικό και ενεργό τρόπο, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, που αναμφίβολα έχει αντίκτυπο στον τρόπο σχηματισμού της ιστορικής συνείδησης των παικτών.

Τέλος, η σχέση φανταστικού - πραγματικού, η οποία γίνεται δυσδιάκριτη στο cyberborg και στα ψηφιακά παιχνίδια απασχόλησαν την Eva Kingsepp. Η συγγραφέας χρησιμοποιεί τον όρο παλίμψηστο ιστορική συνείδηση, που τον δανείζεται από τη Sobchack,<sup>4</sup> η οποία τον επινόησε για να αναλύσει τον τρόπο επίδρασης του κινηματογράφου. Το χαρακτηριστικό της συνείδησης αυτής είναι

---

<sup>4</sup> Η Gazi (2003), αναφερόμενη συγκεκριμένα στην ιστορική κουλτούρα και την ανάγκη να επικεντρωθεί στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους άτομα και ομάδες σχηματίζουν αίσθηση για το ιστορικό παρελθόν, υπογραμμίζει ότι ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην παλίμψηστη φύση της σύγχρονης ιστορικής συνείδησης. Για εικόνες παλίμψηστα κάνει λόγο και ο Μπιλάλης (2015:43), στις οποίες μυθικοπλαστικές σκηνές επικολλώνται πάνω σε «αυθεντικά» ιστορικά στιγμιότυπα.

ότι στρώσεις φανταστικού επικάθονται με τρόπο αδιαχώριστο πάνω σε στοιχεία πραγματικά, η πραγματικότητα και η φαντασία αναμειγνύονται αξεδιάλυτα, η ιστορική και μυθική αυθεντικότητα θολώνουν. Η Vivian Sobchack (1997), αν και αναγνωρίζει στη μείξη αυτή τα ιστορικά λάθη, την αστική ιδεολογία, δεν οικτίζει για αυτά, αλλά προτρέπει «να εκπαιδεύσουμε μέσα μας το μέσο των κινούμενων εικόνων, ώστε να βλέπουμε το παρελθόν διαστασιακά, στερεοσκοπικά, στα βάθη της ιστορικής σκιάς.». Η Kingserr (2006) περισσότερο επικριτική αναγνωρίζει σε αυτήν τη συνείδηση την αδιόρατη και αφανή λειτουργία του μύθου, που προσδίδει στο ιστορικό παρελθόν το μυθολογικό του επίχρυσμα.

### Σύνοψη

Η έννοια της ιστορικής συνείδησης έκανε δυναμικά την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα καθολικό ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό, αφού οι λαοί προσεγγίζουν το παρελθόν τους με διαφορετικούς τρόπους, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη διδακτική της ιστορίας. Αρχικά πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων, αφού το ιστορικό περιβάλλον εμφάνισής της παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Άλλωστε ούτε οι ιστορικές γνώσεις είναι γενικές και διαρκώς συσσωρευόμενες, αλλά διακρίνονται με βάση τη λειτουργία τους στην ιστορική μάθηση. Έτσι, οι πρώτης τάξεως ιστορικές γνώσεις εξετάζουν το περιεχόμενο της ιστορίας, ενώ οι δεύτερης τάξης τον τρόπο που κατασκευάζεται. Η εξοικείωση με αυτές επιτρέπει την κατανόηση του διαμεσολαβημένου ρόλου της ιστορικής γνώσης και θεωρεί θεμιτές τις αντικρουόμενες ερμηνείες για το παρελθόν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθώς και με τη συμμετοχή στις κοινωνικο- πολιτιστικές πρακτικές εποχής του δομεί το άτομο την ιστορική του συνείδηση.

Αν και δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία για ένα γενικά αποδεκτό ορισμό της ιστορικής συνείδησης, οι μελετητές της εστιάζουν στο δυναμικό χαρακτήρα της, στη σύλληψη της χρονικής αλλαγής μέσα από την αφήγηση, στην πολυεστιακή προσέγγιση του παρελθόντος και στην ερμηνεία του μέσα από τις ανάγκες του παρόντος και τις μελλοντικές προσδοκίες. Επομένως, η ιστορική συνείδηση βρίσκεται σε ένα διαρκή διάλογο με τον κόσμο που την περιβάλλει, αν και αυτός ο ανοικτός χαρακτήρας της δεν μπορεί να αποτρέψει πάντα την ιδεολογική εργαλειοποίησή της.

Οι Γερμανοί ιστορικοί Rüsen και Pandel πρότειναν μοντέλα τυποποίησης της, εστιάζοντας ο Rüsen στις ιστορικές αφηγήσεις που επιλέγει το άτομο, για να κατασκευάσει μορφές συνέχειας και συνοχής ανάμεσα στις τρεις χρονικότητες και

ο Pandel στοχεύοντας περισσότερο στις ανάγκες της ιστορικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια στη Γερμανία η έννοια της ιστορικής συνείδησης εμπλουτίζεται με την προσθήκη των ιστορικών ικανοτήτων, συμβολή του Körber, ώστε να αναδειχθεί η διττή φύση της ιστορικής συνείδησης, η οποία συνδυάζει χαρακτηριστικά από τη μία κατάσταση και από την άλλη διαδικασία. Παράλληλα οι ιστορικές ικανότητες αποτελούν και ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των αναγκαίων πνευματικών εργαλείων για την προσέγγιση του παρελθόντος. Παρά τη συμβολή και των τριών Γερμανών ιστορικών στην κατανόηση της ιστορικής συνείδησης, η κριτική σε αυτές επικεντρώθηκε στην ανεπαρκή προσπάθεια για ιστορικοποίηση της έννοιας. Η ιστορική συνείδηση ως ατομικό και συλλογικό γνώρισμα δεν μπορεί να αποκοπεί από το ιστορικό πλαίσιο εμφάνισής και να μην συνεξεταστεί παράλληλα με αυτό.

Η ανάγκη ιστορικοποίησης της έννοιας συνδέεται αναπόφευκτα με τη μελέτη των χαρακτηριστικών της ψηφιακής κοινωνίας. Η ευρεία διάδοση και χρήση των υπολογιστών άλλαξε ριζικά τον τρόπο πρόσληψης, πρόσβασης και ανάκλησης των ιστορικών γεγονότων. Η ιστορία αποθηκεύεται, γράφεται και παίζεται σε υπολογιστές. Οι ασύλληπτες δυνατότητες των ψηφιακών μέσων οδήγησαν τον J. Krameritsch στην προσθήκη στην τυπολογία του Rüsen ενός νέου τύπου ιστορικής συνείδησης, του πλαισιοθετημένου/καταστασιακού, τα χαρακτηριστικά του οποίου συνάδουν με τις νέες τεχνολογικές αλλαγές. Παράλληλα, η συνέργεια ανθρώπων – μηχανών δημιουργεί νέες υποκειμενικότητες, μηχανικές, ώστε να γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη διαμόρφωση μιας cyberborg συνείδησης, ιδιαίτερα όταν οι παίκτες «λιώνουν με τα ψηφιακά παιχνίδια». Συγκεκριμένα, σε αυτά η αδιαχώριστη σύζευξη φανταστικών-πραγματικών στοιχείων μπορεί να διαμορφώνει και μια συνείδηση παλίμψηστο. Τέλος, για τον Kansteiner (2007) οι δυνατότητες των ψηφιακών μέσων μπορούν να λειτουργήσουν διττά, να ενισχύσουν και να υπονομεύσουν τη γενετική συνείδηση.

Το βέβαιο είναι ότι τα νέα ψηφιακά μέσα μετασηματίζουν την ιστορική συνείδηση με τρόπους πρωτόγνωρους, καθώς δημιουργούν καινοφανείς τρόπους επεξεργασίας, χειρισμού, σύνθεσης και ανασύνθεσης των παρελθοντικών ιχνών. Ο χειρισμός των νέων συμβόλων απαιτεί νέες δεξιότητες

και ικανότητες, νέες μορφές ψηφιακής γραμματοσύνης και ως απότοκος αυτών των ριζικών αλλαγών νέες μορφές ιστορικής συνείδησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### 2.1. Ορισμός παιχνιδιού.

Η χρησιμότητα των ορισμών είναι αναμφισβήτητη, γιατί οριοθετούν με αυστηρό τρόπο το επιστημονικό πεδίο και παρουσιάζουν ευσύνοπτα τα βασικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά περικλείουν την έννοια μέσα σε ασφυκτικά πλαίσια, την κάνουν ανελαστική, αποστεώνοντάς την από την επιστημονική εργαλειακότητά της. Γι' αυτό ορθότερο θα ήταν ο ορισμός να μη θεωρηθεί ως μία κλειστή ή επιστημονική αναπαράσταση της «πραγματικότητας» αλλά ως ένα κριτικό εργαλείο για την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων. (Salen & Zimmerman, 2004:24) Άλλωστε η πολλαπλότητα των ορισμών για μια έννοια αναδεικνύει τον εργαλειακό χαρακτήρα της και τις διαφορετικές οπτικές στην προσέγγισή της.

Εύλογα ομοφωνία δεν υπάρχει και για τον ορισμό του παιχνιδιού, η οποία δυσχεραίνεται επιπρόσθετα από την πολυσημία της λέξης παιχνίδι τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα και τη μερική αλληλοεπικάλυψη των εννοιών game και play στη δεύτερη.

Στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα<sup>5</sup> η λέξη παιχνίδι έχει την έννοια του αντικειμένου που προορίζεται για διασκέδαση, της δραστηριότητας που σκοπεύει στην ψυχαγωγία ή στον ανταγωνισμό, της επαναλαμβανόμενης διαδικασίας που διεξάγεται με βάση απαραβίαστους κανόνες, ενώ δεν απουσιάζουν και οι μεταφορικές χρήσεις της λέξης που υπονοούν την εξαπάτηση ή τη γελοιοποίηση. Γενικά στην έννοια του παιχνιδιού συνυπάρχουν το αντικείμενο, η δραστηριότητα, ο σκοπός της δραστηριότητας, ο τρόπος άσκησής της, οι δεξιότητες για την άσκησή της καθώς και η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του παίζω, το παίξιμο. Ανάλογες δυσκολίες υπάρχουν και στην αγγλική γλώσσα ανάμεσα στους όρους play και game και γι' αυτό άλλοι υπάγουν το play στο game, θεωρώντας το υποκατηγορία του και άλλοι ισχυρίζονται ακριβώς το αντίθετο. (Salen & Zimmerman, 2004: 84) Η διάκριση δεν υπάρχει στα γαλλικά και γερμανικά. (Ryan, 2001:113)

---

<sup>5</sup> [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/search.html?lg=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lg=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all)



Οι Salen και Zimmerman (2004), για να υπερβούν την προαναφερθείσα αντιγνωμία, παραθέτουν μια σειρά από ευρέως αποδεκτούς ορισμούς του παιχνιδιού. Αρχικά αναφέρουν τη διάκριση, του ιστορικού των παιχνιδιών, Parlett, σε τυπικά και άτυπα παιχνίδια (formal–informal games). Τα άτυπα είναι απλά μια μη κατευθυνόμενη παιγνιώδης δραστηριότητα, ενώ το τυπικό παιχνίδι έχει ως στόχο ένα καταληκτικό σημείο του ανταγωνισμού, το τέλος, και χρησιμοποιεί μέσα, δηλαδή συμφωνημένους κανόνες και τα υλικά με τα οποία κερδίζεται ο ανταγωνισμός. (Salen & Zimmerman, 2004:86) Για τον Clark Abt το παιχνίδι game είναι μία δραστηριότητα δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ατόμων που λαμβάνουν αποφάσεις, επιδιώκοντας να πετύχουν τους στόχους τους σε ένα περιορισμένο πλαίσιο. (ό.π., 2004:86)

Ο γνωστότερος και ευρύτερα αποδεκτός ορισμός είναι του Ολλανδού ιστορικού και δημιουργού της έννοιας Homo Ludens, Johan Huizinga (1980). Για τον Huizinga το παιχνίδι δεν επιβάλλεται ούτε από τη φυσική αναγκαιότητα, αν και είναι επιτακτική ανάγκη, ούτε από ηθικό καθήκον. Αντίθετα πρωταρχικό χαρακτηριστικό είναι η ελευθερία, η εκούσια συμμετοχή στην παιγνιώδη δραστηριότητα, χωρίς να επιδιώκεται η άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών. Αυτό το χαρακτηριστικό το διαφοροποιεί πρωτίστως από τη «συνηθισμένη» ζωή. Διαφοροποιείται επιπρόσθετα ως προς την τοπικότητα κι ως προς τη διάρκεια, αφού παίζεται πάντα μέσα σε συγκεκριμένα τοπικά και χρονικά όρια, αφού ο χώρος διεξαγωγής του είναι ένας προσωρινός κόσμος μέσα στον απλό κόσμο, αφιερωμένος στην εκτέλεση μιας πράξης, η οποία προκαλεί ένταση και κατ' επέκταση αβεβαιότητα. Το τέλος του παιχνιδιού σηματοδοτεί και τη λήξη της. Το τέλος καθορίζεται από τους αδιαμφισβήτητους και δεσμευτικούς για όλους τους παίκτες κανόνες. Ο Huizinga συνοψίζει αυτά τα χαρακτηριστικά στον ορισμό του παιχνιδιού, ορίζοντάς το ως μία ελεύθερη δραστηριότητα που βρίσκεται συνειδητά έξω από τη «συνηθισμένη» ζωή, η οποία, αν και είναι «μη σοβαρή», απορροφά την ίδια στιγμή τον παίκτη ολοκληρωτικά. Δε συνδέεται με υλικά ενδιαφέροντα ή την επιδίωξη οποιουδήποτε κέρδους. Εξελίσσεται μέσα στα δικά της κατάλληλα όρια του χρόνου και χώρου, σύμφωνα με σταθερούς κανόνες και μεθοδευμένο τρόπο. Προωθεί παράλληλα το σχηματισμό κοινωνικών

ομάδων που τείνουν να περιβάλλουν τον εαυτό τους με μυστικότητα και να τονίζουν τις διαφορές τους με τον κοινό κόσμο με τη μεταμφίεση ή άλλα μέσα. (Huizinga, 1980:13) Η λειτουργία του παιχνιδιού προέρχεται από τις δύο βασικές πτυχές του, το συναγωνισμό ή την αναπαράσταση, που μπορούν να ενωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιχνίδι να « αναπαριστά» ένα συναγωνισμό ή αλλιώς ο συναγωνισμός να γίνεται για την καλύτερη «αναπαράσταση». Το παιχνίδι διεξάγεται πάντα σε ένα «μαγικό κύκλο», του οποίου η περίμετρος οριοθετεί αυστηρά τα σύνορα ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο, χωρίς όμως να διαχωρίζει το μαγικό κύκλο από το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παίζεται. Ο Huizinga και οι Dovey and Kennedy επισημαίνουν ότι το παιχνίδι και η κουλτούρα είναι αδιαχώριστα. Οι δεύτεροι υπογραμμίζουν ιδιαίτερα ότι ο χώρος του « μαγικού κύκλου» δεν είναι δυστοπικός , αλλά ένα εδώ και τώρα που υπάρχει στο πλαίσιο του κοινωνικού χρόνου και του υλικού χώρου. (Dovey και Kennedy, όπως αναφέρεται στο Cassar, 2014:36)

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Roger Caillois αντί για ορισμό παραθέτει 6 βασικά χαρακτηριστικά του :

- είναι ελεύθερο: εάν η δραστηριότητα ήταν υποχρεωτική, θα έχανε μεμιάς τον περιχαρή και ελκυστικό χαρακτήρα της, ως εκτροπή.
- είναι ξεχωριστό: είναι οριοθετημένο μέσα σε προκαθορισμένα χωρικά και χρονικά όρια.
- είναι αβέβαιο: ούτε η διάρκειά του ούτε το αποτέλεσμα του μπορεί προκαθοριστεί και ο παίκτης μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες.
- Είναι μη παραγωγικό: δε δημιουργεί ούτε αγαθά, ούτε πλούτο ούτε νέα στοιχεία κάθε είδους και μετά το τέλος του καταλήγει σε μία κατάσταση ταυτόσημη με αυτήν που ίσχυε στην αρχή του παιχνιδιού.
- Κυβερνάται από κανόνες: οι συμβάσεις του αναστέλλουν τους συνηθισμένους νόμους και θεμελιώνουν μια νέα νομοθεσία, που μόνο αυτή αναγνωρίζεται.

- Σε κάνεις να πιστεύεις (Make-believe): συνοδεύεται από μια ειδική επίγνωση της δεύτερης πραγματικότητας ή της ελεύθερης μη πραγματικότητας ως αντίθετο στην πραγματική ζωή. (Caillois, 2001 :9-10)

Ο Caillois κατατάσσει τα παιχνίδια αρχικά σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στα παιχνίδια *paidea*, από την αρχαία ελληνική λέξη και *ludus*, από τη λατινική λέξη που σημαίνει παιχνίδι. Στην κατηγορία *paidea* ανήκουν τα παιχνίδια με απλούς κανόνες που συνήθως δεν επιδιώκουν την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Αντίθετα στην κατηγορία *ludus* τα παιχνίδια έχουν περίπλοκους κανόνες. Η ύπαρξη κανόνων αποτελεί και στον Πλάτωνα το διαφοροποιό γνώρισμα ανάμεσα στο παιγνιώδες, που απαιτεί προσπάθεια και ευστροφία και την παιδιά την ελεύθερη δραστηριότητα που χαρακτηριστικό της είναι η διασκέδαση, η αναστάτωση και ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός. (όπως αναφέρεται στο Ryan, 2001) Οι δύο κατηγορίες του Caillois υποδιαιρούνται σε τέσσερις υποκατηγορίες. Η πρώτη είναι η *alea*, τα παιχνίδια που βασίζονται στην τύχη. Στη δεύτερη, *agon*, ομαδοποιούνται τα παιχνίδια που βασίζονται στον ανταγωνισμό και οι παίκτες προσπαθούν να κερδίσουν ο ένας τον άλλο. Στην τρίτη, *ilinx*, από την ελληνική λέξη *ίλιγγος*, περιλαμβάνονται τα παιχνίδια στα οποία η απόλαυση προέρχεται από την κίνηση. Τέλος, στην κατηγορία *mimicry* ανήκουν τα παιχνίδια ρόλων, στα οποία ο παίκτης παριστάνει ότι είναι μέλος μιας εναλλακτικής κοινότητας. (Caillois, 2001 :14- 26)

Σύμφωνα με το φιλόσοφο Bernard Suits «*το να παίξεις ένα παιχνίδι είναι να εμπλακείς σε μία δραστηριότητα που στοχεύει να δημιουργήσει μια συγκεκριμένη κατάσταση υποθέσεων, (πριν το παιχνίδι στόχος, *prelusory goal*) χρησιμοποιώντας μόνο μέσα που επιτρέπονται από τους κανόνες (παιγνιώδη μέσα, *lusory means*), όπου οι κανόνες απαγορεύουν πιο αποτελεσματικά για χάρη λιγότερων αποτελεσματικών μέσων (συστατικοί κανόνες, *constitutive rules*) και όπου τέτοιοι κανόνες είναι αποδεκτοί, γιατί κάνουν πιθανή μια τέτοια δραστηριότητα (παιγνιώδης στάση, *lusory attitude*)*». (όπως αναφέρεται στο Salen & Zimmerman, 2004:88, Ryan, 2001, Aarseth & Calleja, 2015) Ή όπως το αποδίδει ο ίδιος συνοπτικά «*το να παίξεις ένα παιχνίδι είναι η εθελοντική προσπάθεια να υπερπηδήσεις μη αναγκαία εμπόδια.*» (όπως αναφέρεται στο Chatfield T., 2014: xxi, SalenK., Zimmerman E., 2004:89) Ο Suits περιγράφει επίσης τρία είδη στόχων, το γενικό

στόχο της δραστηριότητας, the prelusory goal, την επίτευξή του με την προσκόλληση στους κανόνες και τέλος το γενικό στόχο της συμμετοχής στο παιχνίδι. Η προσκόλληση, όμως, στους κανόνες αποκλείει, σύμφωνα με τους Aarseth & Calleja (2015), τα ψηφιακά παιχνίδια, αφού σε αυτά ο παίκτης είτε από την κατασκευή του παιχνιδιού, είτε από δική του πρωτοβουλία, μπορεί να τα τροποποιήσει ή να τα χακάρει.

Ο θεωρητικός των παιχνιδιών Brian Sutton-Smith, που προσπάθησε να ανακαλύψει την πολιτισμική σημασία του παιχνιδιού για την ανθρώπινη ζωή όρισε το παιχνίδι game ως μία άσκηση εθελοντικού ελέγχου συστημάτων, στην οποία υπάρχει ένας ανταγωνισμός ανάμεσα σε δυνάμεις που περιορίζονται από κανόνες για να παραγάγουν ένα άνισο αποτέλεσμα. (όπως αναφέρεται στο Salen & Zimmerman, 2004:90-91) Διακρίνει δύο βασικές λειτουργίες σε αυτά, τη βιολογική και την ψυχολογική. Η πρώτη ενισχύει τη μεταβλητότητα του οργανισμού, με εύρος που κυμαίνεται από το πραγματικό έως το πιθανό, για να σταθεροποιηθεί επιτυχώς η προσαρμογή. Η ψυχολογική, επειδή το παιχνίδι είναι μια εικονική προσομοίωση με δυνατότητες για έλεγχο είτε από τις δεξιότητες του παίκτη είτε από το περαιτέρω χάος, χαρακτηρίζεται από μία μεταβλητή κλιμακούμενης απροσδιοριστίας. Την απροσδιοριστία του παιχνιδιού τη θεωρεί και δομικό του χαρακτηριστικό. Επιπρόσθετα, παραθέτει έξι βασικά χαρακτηριστικά που ένας καλός ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να περιέχει. Αρχικά θα πρέπει να είναι ευρύς, να εφαρμόζεται στους ανθρώπους και στα ζώα, στα παιδιά και στους ενήλικες, να μην ορίζεται μόνο από τις δυτικές αξίες που το θεωρούν αντιπαραγωγικό και ανορθολογικό, να αναγνωρίζει τις ξεχωριστές επιδόσεις και στυλ του κάθε παιχνιδιού, να θεωρεί αποδεκτό ότι μπορεί να είναι πολύ στενό ή ευρύ τόσο σε χωρικό όσο και σε χρονικό επίπεδο και τέλος να αναγνωρίζει το παιχνίδι ως ένα σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης, σαν τη γλώσσα. (όπως αναφέρεται στο Frasca G., 2007:49)

Ο Chris Crawford, πρωτοπόρος σχεδιαστής ψηφιακών παιχνιδιών, αντί για ορισμό παραθέτει 4 βασικές ποιότητες, με βάση τις οποίες μπορεί να οριστεί το παιχνίδι.

- **Αναπαράσταση (Representation):** το παιχνίδι είναι ένα κλειστό, τυπικό σύστημα που υποκειμενικά αντιπροσωπεύει ένα υποσύνολο της πραγματικότητας. Κλειστό, γιατί ως δομή είναι εσωτερικά πλήρες και αύταρκες, αφού δεν χρειάζονται αναφορές σε εξωτερικούς παράγοντες. Τυπικό, γιατί έχει σαφείς κανόνες. Είναι μια συλλογή από μέρη που διαδρούν μεταξύ τους με περίπλοκο τρόπο. Είναι ένα σύστημα. Το παιχνίδι δημιουργεί μια υποκειμενική και σκόπιμα απλοποιημένη αναπαράσταση της συναισθηματικής πραγματικότητας.
- **Διάδραση (Interaction):** το πιο συναρπαστικό δεν είναι η πραγματικότητα που παρουσιάζει ή ότι αυτή αλλάζει, αλλά το πώς αλλάζει, πώς οι σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος, που συνέχουν τα πάντα, αλλάζουν, καθώς οι παίκτες εξερευνούν νέες γωνιές του παιχνιδιού, δημιουργούν νέα αίτια και παρατηρούν τα αποτελέσματα.
- **Σύγκρουση (Conflict):** Άμεσο αποτέλεσμα της διάδρασης αλλά κι ένα εγγενές στοιχείο του παιχνιδιού είναι η σύγκρουση, αφού ο παίκτης στην προσπάθεια να πετύχει τους στόχους του έρχεται αντιμέτωπος με εμπόδια.
- **Σιγουριά (Safety):** Στη σύγκρουση πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος της πιθανής βλάβης, αν και στα παιχνίδια είναι μειωμένος ή απουσιάζει εντελώς. Τα παιχνίδια αποτελούν ένα ασφαλές τεχνητό περιβάλλον, για να βιώσουν οι παίκτες την εμπειρία της σύγκρουσης, χωρίς τις δυσμενείς συνέπειές της. (όπως αναφέρεται στο Salen & Zimmerman, 2004:89-90)

Οι συγγραφείς Salen & Zimmerman προτείνουν τον ορισμό «ένα παιχνίδι *game* είναι ένα **σύστημα**, στο οποίο οι **παίκτες** εμπλέκονται σε μια **τεχνητή σύγκρουση**, που ορίζεται από **κανόνες** και καταλήγει σε ένα **ποσοτικό αποτέλεσμα**». (Salen & Zimmerman, 2004:93 )

Στον ορισμό αυτόν, όπως και στον ορισμό Crawford, το παιχνίδι ορίζεται ως σύστημα και όχι ως δραστηριότητα. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει μια νέα δυναμική, καθώς στα συστήματα τα στοιχεία τους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά κι το ίδιο το σύστημα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Στον ορισμό τους υπογραμμίζεται ο ενεργός ρόλος των παικτών, στοιχείο που σε κάποιους από τους προηγούμενους ορισμούς ( Art, Suit ) υποδηλώνεται έμμεσα μόνο με την ικανότητά

τους να λαμβάνουν αποφάσεις. Βασική στον ορισμό τους είναι και η σύγκρουση, όπως και στους ορισμούς των Parlet, Sutton-Smith, η οποία χαρακτηρίζεται ως τεχνητή. Οι συγγραφείς σκόπιμα επιλέγουν να την χαρακτηρίσουν έτσι, θέλοντας να δηλώσουν το όριο που τη διαχωρίζει από την πραγματική ζωή. Τα παιχνίδια παίζονται στην πραγματική ζωή αλλά ο κόσμος τους δεν είναι πραγματικός, είναι τεχνητός. Οι συγκρούσεις, ανεξάρτητα από το ποιο είναι εκάστοτε διακύβευμά τους, οριοθετούνται από τους κανόνες, που αποτελούν και τη βασική συστατική του δομή. Τέλος, κάθε παιχνίδι έχει μια τελική έκβαση, επίτευξη ενός τελικού αποτελέσματος που δεν καθορίζεται μόνο διπολικά, νίκη-ήττα, αλλά έχει και ένα μετρήσιμο ποσοτικό αποτέλεσμα.

Οι Salen & Zimmerman (2004) δίνουν επιπρόσθετα ένα περιγραφικό και αξιολογικό ορισμό του παιχνιδιού, για να αποδώσουν συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του. Σύμφωνα με τον περιγραφικό ορισμό, το παιχνίδι νοηματοδοτείται μέσα από τις σχέσεις του παίκτη και τα αποτελέσματα του συστήματος. Ο παίκτης αναλαμβάνει δράση μέσα στο σχεδιασμένο σύστημα του παιχνιδιού, το οποίο ανταποκρίνεται στη δράση του. Σύμφωνα με τον αξιολογικό ορισμό το εποικοδομητικό παιχνίδι συμβαίνει, όταν τα αποτελέσματα του παιχνιδιού είναι διακριτά και ολοκληρωμένα, όταν τα αποτελέσματα της δράσης του παίκτη μεταφέρονται σε αυτόν με έναν εύληπτο τρόπο και ολοκληρώνονται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του παιχνιδιού.

Ο Frasca, σχεδιαστής παιχνιδιών και ο ίδιος, ορίζει το παιχνίδι ως συναρπαστική δραστηριότητα, στην οποία ο παίκτης πιστεύει ότι έχει ενεργό συμμετοχή και την ερμηνεύει ως περιορισμό του άμεσου μέλλοντος της σε ένα σύνολο από πιθανά σενάρια, τα οποία όλα είναι πρόθυμος να ανεχτεί. Στον ορισμό αυτό προσθέτει ότι οι παίκτες συμφωνούν στο σύστημα των κανόνων, το οποίο αποδίδει ένα κοινωνικό στάτους στην ποσοτικοποιημένη απόδοσή τους. (Frasca, 2007:50,70) Ο Jesper Juul ονομάζει τα πιθανά σενάρια «διαπραγματεύσιμες συνέπειες» (Negotiable consequences), καθώς τα διαφορετικά είδη παιξίματος έχουν εναλλακτικές συνέπειες με άμεσο ή μη αντίκτυπο στην πραγματική ζωή. Αυτό που συγκεκριμένα διαπραγματεύονται οι παίκτες είναι τα όρια του

«μαγικού κύκλου» του Huizinga. Ο «μαγικός κύκλος» είναι το σημείο διεπαφής ανάμεσα στο παιχνίδι και την πραγματική ζωή, μόνο που η διεπαφή αυτή δεν είναι ομοιόμορφη. Ο Juul προτείνει αντί για τον όρο «μαγικό κύκλο» τον όρο κομμάτι από παζλ, μια που αυτό έχει διαφορετικές απολήξεις, διεπαφές στις πλευρές του και μπορεί να ταιριάζει ή όχι σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Το παιχνίδι ως ένα κομμάτι παζλ επιδιώκει να υπερκεράσει τη διχοτομία ανάμεσα στον κόσμο του παιχνιδιού και τον εξωτερικό κόσμο και να υπονομεύσει το μύθο του τέλει διαχωρισμού τους. (Juul, 2008,2011). Ο ίδιος ορίζει το παιχνίδι ως ένα σύστημα βασισμένο σε κανόνες με ένα μεταβλητό και ποσοτικοποιήσιμο αποτέλεσμα, στο οποίο τα διαφορετικά αποτελέσματα αποδίδονται σε διαφορετικές αξίες, σε αυτό ο παίκτης ασκεί προσπάθεια, για να επηρεάσει το αποτέλεσμα, αισθάνεται συναισθηματικά συνδεδεμένος με το αποτέλεσμα, και οι συνέπειες της δραστηριότητας είναι προαιρετικές και διαπραγματεύσιμες. (Juul, 2011:19-21,58-9) Οι κανόνες, είτε καθορίζονται από τους συμμετέχοντες είτε προγραμματίζονται από τους υπολογιστές, είναι κοινοί στα ψηφιακά και μη παιχνίδια, μόνο που στα ψηφιακά, επειδή υποστηρίζονται από τους υπολογιστές, είναι πιο περίπλοκοι, δίνοντας μεγαλύτερη πλαστικότητα στο παιχνίδι και μεγαλύτερη αβεβαιότητα στον παίκτη. (Juul, 2011: 82–165) Οι Aarseth & Calleja (2015) σχολιάζοντας τον ορισμό του Juul, παρατηρούν ότι δεν έχουν όλα τα παιχνίδια ποσοτικοποιημένο αποτέλεσμα, όπως αυτά που βασίζονται στην εκτύλιξη ενός αφηγηματικού νήματος και οδηγούνται σε ένα τέλος.

Διαφωνούν, επίσης, και με τη σημασία που αποδίδεται γενικά στους κανόνες στα παιχνίδια, υποστηρίζοντας ότι ο «κανόνας» δεν είναι μία ομογενοποιημένη έννοια αλλά αποκρύπτει διαφορετικά στοιχεία, όπως το μέγεθος της επιτυχίας, περιγραφές των χωρικών, χρονικών και υλικών ρυθμίσεων, την ύπαρξη φυσικών ή προσομοιωμένων κανόνων. Η διαφωνία τους αυτή βασίζεται σε μία ουσιαστική διάκριση, ανάμεσα στο παιχνίδι ως αντικείμενο και στο παιχνίδι ως διαδικασία (game as object and game as process). Στο παιχνίδι ως αντικείμενο και συγκεκριμένα στα ψηφιακά παιχνίδια τα υλικά αντικείμενα που εμπλέκονται στη θέσπιση των κανόνων είναι το λογισμικό και τα μηχανήματα υπολογιστών,

για το λόγο αυτό είναι πάντα ατελές, αφού οι κανόνες βρίσκονται σε αδράνεια και ενεργοποιούνται μόνο όταν ο παίκτης αρχίζει να παίζει. Η έναρξη του παιχνιδιού το μετατρέπει σε μία συνεχή διαδικασία, που εμπεριέχει πάντα τη δυνατότητα να δημιουργήσει νέες πρακτικές και καινούργια νοήματα. Το παιχνίδι ως διαδικασία είναι πάντα εξελισσόμενο και κοινωνικά ενδεχόμενο, με έναν τρόπο συνεπή με την κοινωνική εμπειρία. Η διαδικαστική φύση τους προϋποθέτει και μια παιγνιώδη προοπτική, η οποία είναι υποκειμενική, καθώς διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα, στους πολιτισμούς και τον χρόνο. «Δεν μπορούμε να παίζουμε χωρίς να υιοθετήσουμε μια παιγνιώδη στάση» γράφουν επιγραμματικά οι Arsenault & Perron (2009). Ακολουθώντας τη σκέψη του Juul (2005:85) διακρίνουν στα παιχνίδια δύο βασικές δομές πρόκλησης: τα «παιχνίδια της προόδου» “Progression games” που θέτουν άμεσα κάθε διαδοχική πρόκληση σε ένα παιχνίδι, και τα «παιχνίδια εμφάνισης» “emergence games” που θέτουν έμμεσα τις προκλήσεις, επειδή οι κανόνες του παιχνιδιού αλληλεπιδρούν. Τα παιχνίδια, καταλήγουν, είναι δραστηριότητες και αντικείμενα που συνεχώς μορφοποιούνται και επεκτείνονται, γι’ αυτό κάθε προσπάθεια ορισμού μπορεί να οδηγήσει σε παραλείψεις.

Οι Aarseth & Calleja. (2015) συμπεριλαμβάνουν τα ψηφιακά παιχνίδια στην κατηγορία των κυβερνοκειμένων (cybertexts), στα οποία τρεις βασικοί παράγοντες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, ο ανθρώπινος χειριστής, το σημείο και το μέσο. Προτείνουν ένα μοντέλο που μπορεί να πλαισιώσει ένα εύρος φαινομένων και το οποίο λειτουργεί ως μήτρα με τέσσερα στοιχεία : την αναπαράσταση (την επιφάνεια) του σημείου, το μηχανικό σύστημα, το υλικό μέσο και τον παίκτη (The representational or surface sign , The Mechanical System, Material Medium, Player). Το μέσο διαιρείται στο υλικό μέσο και στην εννοιολογική/ μηχανική δομή. Στο μοντέλο αυτό το σημείο μπορεί να αναφέρεται σε ένα ή περισσότερα σημειωτικά συστήματα, των οποίων τα αναπαραστατικά στοιχεία καλούνται οι παίκτες να ερμηνεύσουν, για να μπορέσουν να παίξουν το παιχνίδι. Το μηχανικό σύστημα δομεί τη διαδικασία , την αλλαγή από μία κατάσταση πληροφόρησης σε μια άλλη. Στα ίδια σημειωτικά ή μηχανικά συστήματα μπορεί να ενσαρκώνονται υλικά



διαφορετικά από μια πλατφόρμα σε μία άλλη. Τέλος, ο παίκτης είναι αυτός που ταυτοποιεί το μοντέλο αυτό ως παιχνίδι, γεγονός που δεν εξασφαλίζει πάντα την ομογνωμία των παικτών. Οι συγγραφείς προτείνουν αντί για ορισμό μια διαρθρωτική πρακτική, σύμφωνα με την οποία ένα φαινόμενο, το παιχνίδι, ονομάζεται έτσι, εντασσόμενο στην ευρύτερη κατηγορία των κυβερνομέσων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αναγνώρισή του από τους παίκτες ως τέτοιο.

Την ανάγκη να συμπεριληφθεί στον ορισμό συγκεκριμένα των βιντεοπαιχνιδιών και το μέσο αποδέχεται και ο Alexander Galloway. Ορίζει το βιντεοπαιχνίδι ως πολιτιστικό αντικείμενο, δεσμευμένο από την ιστορία και την υλικότητά του, που αποτελείται από μία ηλεκτρονική, υπολογιστική μηχανή και ένα παιχνίδι προσομοιωμένο σε λογισμικό. (Galloway, 2006:16) Χρησιμοποιεί, επίσης, τον όρο «παιχνίδι» για να αναφερθεί συνολικά στη συσκευή του βιντεοπαιχνιδιού, στην οποία εμπλέκεται ένας μεγάλος αριθμός από οργανικές και μη οργανικές μηχανές. Βασικό στοιχείο τους, όπως αντίστοιχα στον κινηματογράφο είναι οι κινούμενες εικόνες, είναι οι δράσεις, όπως αυτές συνδιαμορφώνονται από την ενεργή συμμετοχή του παίκτη και της μηχανής. Και ο παίκτης, αν κι ο συγγραφέας προτιμά τον όρο χειριστής (operator), και η μηχανή παίζουν μαζί, βήμα-βήμα. Η επιλογή του όρου χειριστής γίνεται σκόπιμα από τον ίδιο, για να δηλωθεί ότι στα κυβερνητικά λογισμικά συστήματα εμπλέκονται οργανικοί και μη οργανικοί πρωταγωνιστές. (Galloway, 2006:5) Η από κοινού παιγνιώδης δράση της μηχανής και του χειριστή οδηγεί τον συγγραφέα στην αντικατάσταση του όρου διαδραστικό μέσο για τα βιντεοπαιχνίδια με τον όρο μέσο που βασίζεται στη δράση. Υπογραμμίζει μάλιστα με έμφαση ό,τι πριν βρισκόταν στο βασίλειο των ματιών και της όρασης τώρα βρίσκεται στις κινήσεις των δακτύλων και στην ίδια την πράξη. (Galloway, 2006:17-18)

Τέλος, τη συναισθηματική πλευρά των παιχνιδιών αναδεικνύει η προσέγγιση του Järvinen. (2008) Το παιχνίδι, ως θεμελιώδης ανθρώπινη δραστηριότητα, προκαλεί πραγματικά συναισθήματα, που έχουν σχέση με την επίτευξη των στόχων. Ο παίκτης όσο εμπλέκεται στην ολοκλήρωση των στόχων και αξιολογεί την πορεία του στο παιχνίδι με βάση τις προσωπικές προσδοκίες τόσο βιώνει συναισθήματα που εκπορεύονται από τη δράση του αυτή. Η συναισθηματική

εμπλοκή ακολουθεί μια κλιμακωτή διαδικασία . Αρχίζει με την αναγνώριση του γεγονότος ως σημαντικού, ακολουθείται από την αξιολόγηση του πλαισίου και τον τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων σε αυτό. Η θετική αξιολόγηση των δύο πρώτων σταδίων οδηγεί σε ετοιμότητα δράσης και τελικά στην ψυχολογική αλλαγή, που αποδίδει με εκφραστικό και κινητικό τρόπο τα συναισθήματα. Με βάση την διαδικασία αυτή ορίζει το παίξιμο του παιχνιδιού ως δραστηριότητα που ενσωματώνει προοπτικές για ποικίλες ευχαριστήσεις, ενώ οι σχεδιασμοί του παιχνιδιού είναι αντικείμενα ή γεγονότα που ενσωματώνουν προοπτικές για συναισθηματικά επεισόδια.

## **2.2. Είδη παιχνιδιών.**

Ο Marc Prensky (2005), ένθερμος υποστηρικτής της εκπαιδευτικής αξίας των ψηφιακών παιχνιδιών, δημιούργησε μια ταξινόμια των εκπαιδευτικών παιχνιδιών με βάση τις δομές τους. Σύμφωνα με αυτήν τα παιχνίδια διακρίνονται σε: 1. εσωτερικά έναντι εξωτερικών παιχνιδιών. Στα εσωτερικά το περιεχόμενο τους είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δομής του παιχνιδιού. Εδώ, ανήκουν πολλά από τα παιχνίδια προσομοίωσης. Στα δεύτερα το περιεχόμενο και η δομή του παιχνιδιού μπορεί να έχουν χαλαρή σχέση ή μπορεί να μην έχουν σχέση, όπως παιχνίδια ερωτήσεων για ποικίλα θέματα. 2. σφιχτά συνδεδεμένα παιχνίδια έναντι χαλαρών. Και σε αυτήν την κατηγορία το περιεχόμενο συνδέεται στενά με το παιχνίδι και μάλιστα η γνώση του αποτελεί προϋπόθεση για τη νίκη σε αυτό. 3. σκληρά ενσύρματα παιχνίδια έναντι «μηχανών», «υποστυλωμάτων» ή «κελυφών». Στα πρώτα ο σχεδιασμός του παιχνιδιού, του περιεχομένου και της εμπειρίας του παίκτη είναι αυστηρός και δεν υπάρχουν παρεκκλίσεις. Το παιχνίδι μοιάζει με ένα καλοραμμένο κουστούμι. Στη δεύτερη περίπτωση το περιεχόμενο μπορεί να εκτεθεί στην οθόνη τον κατάλληλο χρόνο με βάση τις επιλογές και τις ανάγκες του εκπαιδευτή. 4. στοχαστικά παιχνίδια έναντι παιχνιδιών δράσης. Εδώ, οι σχέσεις είναι αντιστρόφως ανάλογες, όσο πιο έντονη γίνεται η δράση τόσο τα περιθώρια για στοχασμό στενεύουν. 5. σύγχρονα (σε πραγματικό χρόνο) και ασύγχρονα παιχνίδια. Τα παιχνίδια που παίζονται σε πραγματικό χρόνο δεν επιτρέπουν το «πάγωμα» του χρόνου, για να ερμηνεύσει ο παίκτης τα δεδομένα και να σκεφτεί πάνω σε αυτά. 6. παιχνίδια με έναν

παίκτη έναντι πολλών ή ενός πλήθους παικτών. Συνήθως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια απευθύνονται σε έναν παίκτη και σπανιότερα τα παιχνίδια με πολλούς παίκτες μπορούν να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει σε αυτά για τη στρατιωτική εκπαίδευση. 7. παιχνίδια που γίνονται σε συνεδρίες έναντι συνεχόμενων παιχνιδιών. Στα πρώτα το παιχνίδι μπορεί να σταματήσει και να ξαναρχίσει για όλους τους παίκτες. Αντίθετα, στα δεύτερα το παιχνίδι συνεχίζεται και ο παίκτης μπορεί να μπει ή να αποχωρήσει από αυτό κατά βούληση, όποια στιγμή θέλει. 8. παιχνίδια που βασίζονται σε βίντεο έναντι παιχνιδιών που βασίζονται σε κινούμενα σχέδια. Τα πρώτα προσδίδουν μεγαλύτερη αληθοφάνεια και είναι δυσκολότερα στο σχεδιασμό τους, ενώ τα δεύτερα παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία στο σχεδιασμό. 9. παιχνίδια που βασίζονται στην αφήγηση έναντι παιχνιδιών που βασίζονται στα αντανακλαστικά. Η επιλογή του είδους του παιχνιδιού εξαρτάται και από το μαθησιακό αντικείμενο. Για παράδειγμα στην εκμάθηση γλωσσών προκρίνεται ο δεύτερος τύπος, ενώ για μαθησιακά αντικείμενα που εκτείνονται μακροπρόθεσμα και βασίζονται στην κατασκευή της γνώσης, ο πρώτος.

Ο Apperley (2006), αν και εκφράζει τις αρχικές επιφυλάξεις για μια κατηγοριοποίηση των ειδών των ψηφιακών παιχνιδιών, αφού τα είδη σύντομα αποσταθεροποιούνται περισσότερο από τις τεχνολογικές καινοτομίες παρά από τις στιλιστικές, προτείνει μία κατηγοριοποίηση. Διαχωρίζει τα ψηφιακά παιχνίδια σε :

- **Παιχνίδια προσομοίωσης (simulation games)**, τα οποία αναμεσοποιούν τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και παιξίματος συνήθεις δραστηριότητες, όπως αθλήματα, πτήσεις, οδήγηση και δυναμική ομάδων.
- **Σε παιχνίδια στρατηγικής (strategy games)** που υποδιαιρούνται σε παιχνίδια στρατηγικής πραγματικού χρόνου (real time strategy ,RTS) και σε παιχνίδια στρατηγικής που βασίζονται στη σειρά, σε «γύρους» “turn-based strategy ,TBS”<sup>6</sup>. Και στις δύο υποκατηγορίες η οπτική του παίκτη είναι η «ματιά του θεού» “ god’s eye-view ”.

---

<sup>6</sup> Ο Apperley (2006) αναφέρει επίσης τη σύγκριση του Manovich (1996) ανάμεσα στα (TBS) και τις απαιτήσεις της μετα- βιομηχανικής κοινωνίας. Εάν στη σύγχρονη κοινωνία η πνευματική εργασία έγκειται στην άμεση διαχείριση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών, στη μεταβιομηχανική ο

- **Παιχνίδια δράσης (action games)**, τα οποία επίσης υποδιαιρούνται σε σκοπευτές πρώτου και τρίτου προσώπου (first-person shooters and third person games), ανάλογα εάν η οπτική στο παιχνίδι είναι του παίκτη ή του avatar. Η διάκριση αυτή επισημαίνει έχει δεχθεί κριτική, με το επιχείρημα ότι και στις δύο περιπτώσεις ο παίκτης ταυτίζεται με το avatar.
- **Παιχνίδια ρόλων (role-playing games,RPG)**, τα οποία συγγενεύουν περισσότερο με τα λογοτεχνικά έργα φαντασίας. Σε αυτά τα παιχνίδια ο παίκτης υποδύεται ένα προσχεδιασμένο χαρακτήρα ή δημιουργεί το δικό του με βάση τις διαθέσιμες επιλογές από το παιχνίδι. Συνήθως, το παιχνίδι δεν εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα αλλά στην απόκτηση μόνο εκείνων των χαρακτηριστικών που θα εξασφαλίσουν στον παίκτη την υπερνίκηση των εμποδίων.

Η Schrier (2014:73), αναφερόμενη αρχικά στην παρατήρηση του Uricchio ότι τα ψηφιακά παιχνίδια, στα οποία ο παίκτης διαχειρίζεται ποσοτικοποιημένα αγαθά ή σχέσεις, ανήκουν περισσότερο στον τομέα της κοινωνιολογίας παρά της ιστορίας, θεωρεί από το σύνολο αυτών ως ιστορικά τα παιχνίδια που αναφέρονται σε συγκεκριμένο ιστορικό θέμα και επίσης αναφέρονται στην πολιτική, την οικονομία, τη διαχείριση πηγών και στους πολίτες. Με βάση τη λογική αυτή προτείνει μια κατηγοριοποίηση ειδικότερα των ψηφιακών παιχνιδιών .

- **Αναπαράσταση του παρελθόντος( Representation of the past)**. Ο παίκτης διαδρά με την αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης ιστορικής ή οικονομικής στιγμής. Αν και τα παιχνίδια επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση της ιστορικής ακρίβειας, ενθαρρύνουν εντούτοις τον παίκτη να διερευνήσει το αποτέλεσμα υποθετικών ερωτήσεων .
- **Διάδραση με ιστορικά θέματα, έννοιες, επιλογές ή πηγές( Interaction with historic themes, concepts, choices)**. Η παρουσίαση του ιστορικού παρελθόντος γίνεται με πιο αφηρημένο τρόπο, γι' αυτό δε μεριμνούν

---

εργαζόμενος θα παρακολουθεί την κατάσταση, περιμένοντας κάτι που θα απαιτεί την άμεση επέμβασή του.

ιδιαίτερα για την ιστορική ακρίβεια. Ο παίκτης, «ως θεός» λαμβάνει στρατηγικές αποφάσεις και έρχεται αντιμέτωπος με τις συνέπειές τους.<sup>7</sup>

- **Παιχνίδι μέσα σε ένα ιστορικό ή αναφερόμενο στην ιστορία σκηνικό ( Play within a historical or history-related setting).** Σε αυτά τα παιχνίδια, αν και καταβάλλεται επίπονη προσπάθεια για την ακριβή ανασύσταση του ιστορικού σκηνικού, ο παίκτης έρχεται αντιμέτωπος όχι με πραγματικά ιστορικά γεγονότα αλλά με «εναλλακτικές» ιστορίες, που συχνά αντιτίθενται σε αυτά.

Τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο ανήκουν σε πολλές από τις προαναφερόμενες κατηγορίες. Οι MacCallum-Stewart & Parsler (2007) δεν υπερασπίζονται την ύπαρξη ενός ξεχωριστού είδους ιστορικών παιχνιδιών, γιατί η ιστορία αποτελεί το υπόβαθρο για ένα εύρος παιχνιδιών, όπως First Person Shooters (FPS), Real Time (RT) και Turn Based Strategy Games (TBSG). Για τους συγγραφείς η ιστορία σε αυτά τα παιχνίδια δεν είναι τίποτα άλλο από το σκηνικό μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση. Το ιστορικό παιχνίδι θα πρέπει να οριστεί εκτός των παραμέτρων της «δραστηριότητας» και μέσα στο πλαίσιο του δικού του κόσμου. Το παιχνίδι πρέπει να ξεκινάει από ένα ξεκάθαρο σημείο στον πραγματικό κόσμο της ιστορίας και η ιστορία πρέπει να έχει μια εμφανή επίδραση στη φύση της εμπειρίας παιχνιδιού.

---

<sup>7</sup> Τα παιχνίδια της κατηγορίας αυτής αντιστοιχούν με τα παιχνίδια στρατηγικής του Apperley (2006).

## Σύνοψη

Η ποικιλομορφία των ορισμών για το παιχνίδι και η αλληλοεπικάλυψη της έννοιας παιχνίδι με το αντικείμενο και τη δραστηριότητα υπογραμμίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας. Μέσα από την πληθώρα των ορισμών αναδεικνύονται ωστόσο κοινά σημεία και βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Πρωταρχικό χαρακτηριστικό του είναι η ελεύθερη, εκούσια συμμετοχή στην παιγνιώδη δραστηριότητα, που δεν υπαγορεύεται από την ανάγκη επίτευξης ενός απτού, παραγωγικού αποτελέσματος. Η παιγνιώδης δραστηριότητα, αν και διεξάγεται πάντα μέσα σε σαφή, συγκεκριμένα χρονικά και τοπικά όρια, δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αφού η περιφέρεια του «μαγικού κύκλου» του Huizinga άπτεται αυτού, λειτουργώντας ως το σημείο διεπαφής ανάμεσα στον κόσμο του παιχνιδιού και τον πραγματικό. Η αντι-πρόταση του Juul να αντικαταστήσει την έννοια του «μαγικού κύκλου» με την έννοια του παζλ είναι ενδιαφέρουσα, γιατί αναδεικνύει τις διαφορετικές υποκειμενικές απολήξεις του παιχνιδιού με βάση τις ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων και το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Στον αυστηρά οριοθετημένο χωρο-χρόνο του παιχνιδιού, είτε με τη μορφή του κύκλου είτε με τη μορφή του παζλ, διεξάγεται ένας τεχνητός συναγωνισμός ή μια σύγκρουση ανάμεσα στους συμμετέχοντες με βάση κανόνες οικειοθελώς αποδεκτούς. Στα ψηφιακά παιχνίδια συγκεκριμένα οι κανόνες, ιδιαίτερα περίπλοκοι, καθορίζονται από μη οργανικούς παράγοντες, από το λογισμικό του υπολογιστή, εξασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερη πλαστικότητα αλλά και εντείνοντας την αβεβαιότητα της τελικής έκβασης. Η διάδραση οργανικών και μη οργανικών παραγόντων του συστήματος του παιχνιδιού διαμορφώνει πιθανά σενάρια, η επιλογή των οποίων από τον παίκτη καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα. Στα ψηφιακά παιχνίδια το αποτέλεσμα δεν είναι μόνο διπολικό αλλά είναι συνήθως μετρήσιμο και ποσοτικό. Τέλος, η ενεργός συμμετοχή του παίκτη στη διαμόρφωση της τελικής έκβασης του παιχνιδιού προκαλεί πραγματικά συναισθήματα, με κυρίαρχο το συναίσθημα της ευχαρίστησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ.

### 3.1. Το μέσο και το μήνυμα .

Η ανθρώπινη εξέλιξη και αλλαγή συμβαδίζει με την εξέλιξη των μηχανών και διαμορφώνεται από αυτήν, γι' αυτό το ζευγάρι άνθρωπος –μηχανή είναι σωστό να συνεξετάζεται και να μελετάται η περίπλοκη διάδρασή τους και η αμοιβαία επίδρασή τους. (Poster ,2007) Με βάση το σκεπτικό του Marc Poster η μελέτη των ψηφιακών παιχνιδιών εκκινεί από τις ιδιαιτερότητες των νέων ψηφιακών μέσων, για να εστιάσει στη συνέχεια στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών.

Τη στενή σχέση μέσου μηνύματος αποτύπωσε η επιγραμματική αλλά περιεκτική φράση του Marshall McLuhan «Το μέσο είναι το μήνυμα». (1994:9) Η Erll (2008 :390) την επιβεβαιώνει, αν και όχι συνειδητά, με ένα παράδειγμα από το χώρο της πολιτιστικής μνήμης, τον πόλεμο. Ο πόλεμος, ένα ιστορικό γεγονός, όταν παρουσιάζεται από έναν ηλικιωμένο γείτονα, γίνεται μέρος της βιωμένης, ζωντανής ιστορίας, ενώ ο ίδιος πόλεμος, όταν γίνεται όπερα του Βάγκνερ, μετασχηματίζεται σε ένα άχρονο, μυθικό γεγονός. Φυσικά, η στενή σχέση μέσου μηνύματος δεν απουσιάζει από τα ψηφιακά παιχνίδια και γι' αυτό η ιστορία σε αυτά δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ανεξάρτητα από τους τρόπους που γράφεται, κωδικοποιείται, κινηματογραφείται, παίζεται, διαβάζεται ή βλέπεται. (Charman, 2012.) Αν τα παιχνίδια, σχολιάζει ο Adam Charman, αντιμετωπιστούν απλά ως το όχημα που μεταφέρει αναλλοίωτο το μήνυμα από τα ιστορικά βιβλία, τότε όλη η κριτική θα εστιάσει στις ιστορικές ανακρίβειες. Αντίθετα, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής πώς οι νέες δυνατότητες του μέσου επιτρέπουν τη συνδιαμόρφωση του μηνύματος από τον παίκτη. Ο Kevin Schut (2007) συμπληρώνει ότι διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης της ιστορίας δημιουργούν διαφορετικά νοήματα.

Κάθε νέο μέσο δεν εισάγει καινοτομίες που ανατρέπουν τα παλαιότερα μέσα και ριζοσπατικοποιούν το περιεχόμενό τους. Η σχέση του μαζί τους είναι συχνά

ανταγωνιστική ή ακόμη και εχθρική. Συνεπώς, χωρίς να προστίθεται απλά σε αυτά, δεν τα αφήνει και στην απόλυτη ησυχία τους. (McLuhan, 1994:194) Δημιουργεί με αυτά δυναμικές σχέσεις, που δεν ανάγονται σε μία γενεαλογική ακολουθία ή γραμμική ιστορία, αλλά αντίθετα δημιουργεί μια γενεαλογία σχέσεων, καθώς αναπτύσσει με αυτά σχέσεις ανταγωνισμού, ανταπόκρισης, επαναπροσδιορισμού και μετασχηματισμού. Μέσα στη δυναμική αυτών των σχέσεων παράγεται και το μήνυμα του νέου μέσου. (Bolter & Grusin, 2000:45, 54) Οι Bolter & Grusin εισάγουν τον όρο αναμεσοποίηση ( Remediation), για να δηλώσουν ακριβώς αυτή τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα μέσα. <sup>8</sup> Η αναμεσοποίηση είναι η αναπαράσταση ενός μέσου με ένα άλλο μέσο, γι' αυτό οτιδήποτε αναμεσοποιεί (remediate) ορίζεται από τους συγγραφείς ως μέσο. (ό.π. 2000:45 ) Μέσο είναι δηλαδή αυτό που οικειοποιείται τις τεχνικές, τις μορφές, την κοινωνική σημασία των άλλων μέσων και προσπαθεί να ξαναζωντανέψει ή να τα μετασχηματίσει στο όνομα του πραγματικού, αναπτύσσοντας με τα άλλα μέσα σχέσεις σεβασμού ή αντιπαλότητας. (ό.π.,2000:65) Ιδιαίτερα τα μέσα στις νεωτερικές κοινωνίες διακατέχονται από την επιθυμία να εξαλείψουν κάθε είδους μεσολάβησης στην πρόσληψη του μηνύματος και να πετύχουν την αμεσότητα. Όμως, επειδή η επίτευξη της αμεσότητας απαιτεί τον πολλαπλασιασμό των μέσων, τα καινούργια μέσα δανείζονται άπληστα από τα προγενέστερα, αναμεσοποιώντας τις τεχνικές τους. Τελικά πετυχαίνουν την αμεσότητα (immediacy) μέσα από την υπερμεσότητα (hypermediacy). Επειδή στην ουσία επιδιώκουν να γίνουν αόρατα, να καταργήσουν τα όρια της αναπαράστασης και να πετύχουν το πραγματικό, ενισχύουν και ενδυναμώνουν την εμπειρία του χρήστη, η οποία είναι πλέον ενσώματη. Καθώς μάλιστα η πρόσληψη του μηνύματος γίνεται μέσα από την ίδια την ενσώματη εμπειρία, με τη χρήση της διεπαφής, το μέσο γίνεται διάφανο. (ό.π., 2000:5, 24,52,167) Συγκεκριμένα στα

---

<sup>8</sup> Ο Μπιλάλης (2015:35), αναφερόμενος στην έννοια της αναμεσοποίησης των Bolter & Grusin, προσθέτει ότι από τη μεταπολεμική περίοδο παρατηρείται η μεταφορά εικόνων που φέρουν παρελθοντικά ίχνη σε νέες οπτικές επιφάνειες. Η οπτική περιφορά των παρελθοντικών ιχνών σε νέα μέσα αύξανε τη σημειωτική ισχύ τους, καθώς κουβαλούσαν μαζί τους τις επιπρόσθετες νοηματοδοτήσεις τους από κάθε εμφάνισή τους στις οπτικές επιφάνειες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στα ψηφιακά παιχνίδια είναι το MoH , το οποίο αναμεσοποιεί σκηνές από την κινηματογραφική ταινία *Η διάσωση του στρατιώτη Ryan*. Βέβαια, η αναμεσοποίηση στην περίπτωση αυτή είναι ευκολότερα ερμηνεύσιμη, αφού και οι δύο παραγωγές φέρουν την υπογραφή του Spielberg .



ψηφιακά παιχνίδια, επειδή τα σημεία διαμεσολάβησης γίνονται δύσκολα αντιληπτά κατά τη διάρκεια της έντονης ενσώματης εμπειρίας, ο παίκτης αποκομίζει την αίσθηση της αμεσότητας. (ό.π., 2000:98) Η αίσθηση αυτή επιτείνεται, καθώς ο παίκτης αισθάνεται ότι κινείται φυσικά μέσα σε ένα περίτεχνα εκλεπτυσμένο εικονικό περιβάλλον, στο οποίο έχει τη δυνατότητα να αλλάξει οπτική γωνία, χωρίς απαραίτητα να αλλάξει τη θέση του. (ό.π., 2000 :244) Το εξερευνά σύμφωνα με την προσωπική του βούληση, αγκαλιάζοντας με το βλέμμα του την πολλαπλότητα. Βέβαια και αυτή η πολλαπλότητα, από τη στιγμή που είναι διαμεσολαβημένη, άλλες πλευρές της πραγματικότητας αποκαλύπτει και άλλες συγκαλύπτει. (Gualeni , 2015: 94)

Ο Lev Manovich στο πολυμεταφρασμένο βιβλίο του *The language of new media* προτάσσει ως βασικό χαρακτηριστικό των νέων μέσων την αριθμοποίηση της αναπαράστασης (Numerical Representation), τον αλγοριθμικό χειρισμό της (algorithmic manipulation). (Manovich, 2001:49) Το δεύτερο χαρακτηριστικό τους είναι η αρθρωτή δομή σε όλη την έκτασή τους, η δομή φράκταλ ( fractal structure). Τα στοιχεία των μέσων, είτε είναι εικόνες, μουσική σχήματα, συμπεριφορές, παρουσιάζονται ως συλλογές από διακριτά δείγματα (pixels, πολύγωνα, κείμενα),τα οποία, ακόμα κι όταν ενώνονται σε αντικείμενα μεγαλύτερης κλίμακας, διατηρούν την ξεχωριστή τους ταυτότητα. (ό.π.,2001:51) Από τα δύο αυτά χαρακτηριστικά τους απορρέει και το τρίτο τους χαρακτηριστικό, ο αυτοματισμός (automation). Τα νέα ψηφιακά αντικείμενα μπορούν να υπάρξουν σε διαφορετικές, δυνητικά ατελείωτες, εκδοχές (Variability). Είναι στην ουσία «μεταβλητά» και «ρευστά », ακριβώς γιατί η άρθρωσή τους με βάση ανεξάρτητες μικρότερες μονάδες επιτρέπει τον διαρκή ανασχηματισμό τους. Επιτρέπει, με βάση τα αποθηκευμένα στις βάσεις δεδομένων στοιχεία, να διαχωριστούν τα επίπεδα του «περιεχομένου» και των διεπαφών (interface) και να διαμορφωθούν διαφορετικές διεπαφές από τα ίδια δεδομένα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει και αυτόματα. Στην αυτοματοποίηση βασίζεται και μια συνήθης δομή διαδραστικότητας στα ψηφιακά παιχνίδια η δομή του δέντρου με διακλαδώσεις (branching-type interactivity). (ό.π., 2001:57) Η δομή αυτή είναι κλειστή, αφού ο παίκτης καθορίζει μόνο τη σειρά με την οποία θα έχει

πρόσβαση στα στοιχεία και δεν τα διαμορφώνει με την άμεση διάδρασή του με το παιχνίδι όπως στην ανοικτή δομή. (ό.π., 2001:59). Η πλαστικότητα της δομής των νέων μέσων επιτρέπει τη συνεχή αναβάθμισή τους αλλά και την κλιμάκωσή τους σε διαφορετικά μεγέθη και επίπεδα. (ό.π., 2001:58) Εάν θα έπρεπε να συνοψιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των μέσων σε ένα τότε θα επιλεγόταν ως ζωτικό χαρακτηριστικό τους η αντικατάσταση κάθε σταθεράς με μια μεταβλητή. (ό.π., 2001:62)

Ο Manovich συμφωνεί με τους Bolter & Grusin ότι τα νέα μέσα, παρ' όλες τις καινοτομίες τους, αναμεσοποιούν τα παλιά. Όλα τα ψηφιακά μέσα, ανεξάρτητα από τη μορφή τους, μοιράζονται τον ίδιο ψηφιακό κώδικα, γεγονός που τους επιτρέπει να λειτουργούν ως πολυμεσική συσκευή, αν και χρησιμοποιούν ένα μόνο μηχάνημα και επιτρέπουν την τυχαία πρόσβαση με σχετικά γρήγορο τρόπο. Και στα ψηφιακά μέσα, όπως και στα αναλογικά, υπάρχει αναπόφευκτα απώλεια πληροφοριών με τη μόνη διαφορά ότι στα πρώτα κάθε αντίγραφό τους παραμένει αναλλοίωτο με σταθερή ποιότητα. Ο Manovich πιστεύει ότι η ειδοποιός τους διαφορά από τα αναλογικά μέσα είναι η διαδραστικότητα, γι' αυτό θεωρεί ταυτολογία τη χρήση της έννοιας διαδραστικότητα για τα μέσα που χρησιμοποιούν τους υπολογιστές. (Bolter & Grusin, 2001:66, 71)

Αν και τα νέα μέσα αναμεσοποιούν τα παλιά, δεν παύουν ωστόσο να επιφέρουν αλλαγές στο κοινωνικό σώμα μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται. Ο McLuhan ( 1994:55) είχε διαπιστώσει ότι κάθε μέσο επεκτείνει κάποιες ικανότητες των ανθρωπίνων σωμάτων, ενώ ταυτόχρονα ακρωτηριάζει κάποιες άλλες, δημιουργώντας νέες αναλογίες, επιζητώντας νέες ισορροπίες ανάμεσα στα όργανα του σώματος και την επέκταση των σωματικών λειτουργιών. Μεταφράζει ουσιαστικά την εμπειρία σε νέες μορφές και σε ένα ανώτερο επίπεδο μετασχηματίζει και την ίδια τη συνείδηση. (McLuhan, 1994:69,73) Ο McLuhan δε διστάζει να παρομοιάσει τις συνολικές αλλαγές από κάθε νέο τεχνολογικό επίτευγμα με το άγγιγμα του Μίδα, αφού και οι υπόλοιπες μορφές τροποποιούνται και προσαρμόζονται σε αυτό. Η είσοδος της νέας τεχνολογίας στο κοινωνικό περιβάλλον δε σταματά μέχρι να διαπεράσει και να οδηγήσει σε σημείο κορεσμού κάθε ίδρυμα. (ό.π., 1994 :169, 198 ) Η δύναμη

αυτών των αλλαγών επηρεάζει εντονότερα τα άτομα από το μήνυμα που μεταφέρει το νέο μέσο, αφού άλλωστε το μήνυμά του δεν είναι παρά μία ατελείωτη ανακύκλωση και παράθεση του περιεχομένου των παλιών μέσων, καλλιτεχνικών στυλ και μορφών, σύμφωνα με το Manovich (2001). Ο Tyler (2009) αναφέρει ως παράδειγμα τη χρήση του αφηρημένου φωνητικού αλφαβήτου, που με την ομοιομορφία των χαρακτήρων του επέδρασε καθοριστικά στη διαμόρφωση μοντέλων σκέψης γραμμικών, διακριτών και διαχωρισμένων. Οι αλυσιδωτές αλλαγές κορυφώνονται στην τυπογραφία, με την οποία η επανάληψη άρχισε και απόκτησε τα χαρακτηριστικά της γραμμής μαζικής παραγωγής. Αντίστοιχες αλλαγές προκαλούν και τα βιντεοπαιχνίδια, αφού το περιβάλλον στο οποίο εμβυθίζονται οι παίκτες διαμορφώνει τις πράξεις τους, προκαλεί την αντίδρασή τους και τους ωθεί να εργαστούν με αυτό αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει να διαμορφωθεί ενεργά από αυτούς .

Τη διαλεκτική σχέση του μέσου με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται υπογραμμίζουν Bolter & Grusin, αφού οι τυπικές ιδιότητες του αντικατοπτρίζουν την κοινωνική και οικονομική σημασία του και αντίστροφα οι κοινωνικές και οικονομικές πλευρές αντικατοπτρίζουν τις τυπικές ή τεχνικές ποιότητες του, οικοδομώντας με τον τρόπο αυτό μεταξύ τους μια αμφίδρομη σχέση.<sup>9</sup> Τα μέσα μετασηματίζουν την πραγματικότητα την ίδια και όχι απλά τον τρόπο που η πραγματικότητα εμφανίζεται. Χωρίς να οδηγούνται σε ακραίο τεχνολογικό ντετερμινισμό<sup>10</sup> ούτε την άκριτη αποδοχή του επικαθορισμού του μέσου από τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις, οι Bolter & Grusin υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά μέσα είναι υβριδικά , με την έννοια ότι τα τεχνικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές και οικονομικές πλευρές τους αποτελούν τις δύο όψεις ενός νομίσματος. (Bolter & Grusin ,2000:61,67,77) Ο Schut (2007) θεωρεί ότι είναι δημιουργίες και αναδημιουργίες της κοινωνικής διαδικασίας, χωρίς

---

<sup>9</sup> Τη διαλεκτική σχέση μέσου και κοινωνικού περιβάλλοντος επισημαίνει και η Gazi (2003), σημειώνοντας ότι τα μέσα, αν και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και κωδικοποίηση της ιστορικής πληροφορίας, δεν ενεργούν κατά μόνας αλλά αντίθετα συνδιαλέγονται με τους πολιτικούς σχηματισμούς και τις κοινωνικοπολιτισμικές ανησυχίες.

<sup>10</sup> Κριτική στον τεχνοκρατικό ντετερμινισμό που ερμηνεύει την εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως το αποτέλεσμα μιας πορείας συνεχούς εξέλιξης των τεχνολογικών δομών ασκεί ο Μπιλάλης (2002), παρουσιάζοντας τις απόψεις όσων μελετητών αναζητούν τις γενεαλογικές καταβολές τους το 19<sup>ο</sup> αιώνα και επιθυμούν να ιστοριοποιήσουν το βασικό πλέον χαρακτηριστικό τους, τον οπτικό εξεικονισμό (digital visualization)

αυτό να συνεπάγεται ότι είναι εύπλαστα και διαρκώς ρευστά ή ότι οι ανθρώπινες κοινωνικές δυνάμεις τα διαμορφώνουν εύκολα. Ο Gualeni (2015:45) τέλος τονίζει την αμφίδρομη και στενή σχέση αλληλοδιαμόρφωσης των τεχνολογικών μέσων και της κοινωνίας, αφού τα μέσα μετασχηματίζουν την κοινωνία, καθώς ενσωματώνονται σε αυτήν, αλλά διαμορφώνονται και από αυτήν.

Για τον Galloway (2004) τα ψηφιακά μέσα, που βασίζονται στη λογική του πρωτοκόλλου, σηματοδοτούν τη μετάβαση σε νέες κοινωνικές μορφές. Αφετηρία της σκέψης του είναι ο ισομορφισμός που εμφανίζεται ανάμεσα στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και στο τεχνολογικό μέσο. Την ιδέα αυτή συνέλαβε πρώτος Vannevar Bush, ο αρχικός εμπνευστής του διαδικτύου, όταν αρχικά επινόησε το επινόησε το “memex”, την εννοιολογική σύλληψη ενός μη ιεραρχικού συστήματος αποθήκευσης και ανάσυρσης πληροφοριών και έκανε λόγο στη συνέχεια για ισομορφισμό ανάμεσα στη δομή του εγκεφάλου και τη δομή των ηλεκτρονικών τεχνολογιών. (Galloway,2004 :59) Για το McLuhan (1994:73), επίσης, η επέκταση ή η μετάφραση του κεντρικού μας νευρικού συστήματος στην ηλεκτρομαγνητική τεχνολογία είναι ένα περαιτέρω στάδιο στη μεταφορά της συνείδησής μας στον κόσμο των υπολογιστών.

Ο Galloway δεν επιμένει τόσο στη σχέση τεχνολογίας και ανθρωπίνων δυνατοτήτων, αλλά επηρεασμένος από τη σκέψη του Deleuze, διερευνά τον τρόπο που αυτή μετασχηματίζει τις κοινωνικές δομές. Σε συνέντευξη που παραχώρησε ο γάλλος φιλόσοφος στον Negri αναφέρει *«Κάθε είδος κοινωνίας αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο είδος μηχανής, απλές μηχανικές μηχανές που αντιστοιχούν σε κυρίαρχες κοινωνίες, θερμοδυναμικές μηχανές σε πειθαρχικές κοινωνίες, κυβερνητικές μηχανές και υπολογιστές για τον έλεγχο των κοινωνιών.»*. (Deleuze, 1990) Ο Deleuze (1992), συνεχίζοντας τη σκέψη του Φουκώ, διείδε τη μετάβαση από τις κοινωνίες πειθαρχίας στις κοινωνίες ελέγχου. Οι εγκλεισμοί στις κοινωνίες πειθαρχίας λειτουργούν ως καλούπια, ενώ οι έλεγχοι στις αντίστοιχες κοινωνίες ως τροποποιήσεις, που βρίσκονται σε μια συνεχή μεταστατική κατάσταση. Η μετάβαση από τις κοινωνίες πειθαρχίας στις κοινωνίες ελέγχου σηματοδοτείται από τη μετάβαση από την υπογραφή και το νούμερο στην αριθμητική γλώσσα του κώδικα, τη γλώσσα με την οποία μεταφέρονται οι

πληροφορίες στα δίκτυα των υπολογιστών. Τη λειτουργία των δικτύων αλλά και τον τρόπο διακίνησης των πληροφοριών σε αυτά καθορίζει το πρωτόκολλο. Αυτό επιτρέπει από τη μία πλευρά την οριζόντια διανομή των πληροφοριών στο διαδίκτυο ανάμεσα στους υπολογιστές και από την άλλη τη στρωματοποιεί κάθετα με βάση τις ρυθμίσεις των διαδικτυακών διευθύνσεων. Για τον Galloway (2004) η αμφιθυμική λειτουργία του πρωτοκόλλου αποτελεί και το κλειδί για την κατανόηση της λειτουργίας της εξουσίας στις κοινωνίες ελέγχου. Το πρωτόκολλο τονίζει, αν και επιδιώκει την συμπερίληψη είναι κατάφωρα ιεραρχικό. Ο ίδιος το παραλληλίζει με τους αυτοκινητόδρομους και τα φανάρια και τους κανόνες σε αυτούς, που ρυθμίζουν αυστηρά την κυκλοφορία των οδηγών, οι οποίοι όμως την αίσθηση ότι μπορούν να κυκλοφορήσουν παντού ελεύθερα. Είναι η τεχνική για την επίτευξη εκούσιας ρύθμισης μέσα σε ένα απρόοπτο περιβάλλον. Είναι ένα σύστημα διαμοιρασμένης διαχείρισης που επιτρέπει να υπάρχει έλεγχος μέσα σε έναν ετερογενή χώρο. Το διαδίκτυο είναι μια απρόβλεπτη μάζα από δεδομένα, ριζωματική στην οποία απουσιάζει η κεντρική οργάνωση. Θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι απουσιάζει τελείως ο έλεγχος, αλλά το πρωτόκολλο είναι ο νέος έλεγχος που υπάρχει μετά την αποκέντρωση. Το πρωτόκολλο βασίζεται σε μία αντίθεση ανάμεσα σε δύο αντίθετες μηχανές: η μία ριζοσπαστικά διασκορπίζει τον έλεγχο σε αυτόνομες τοπικότητες και η άλλη εστιάζει τον έλεγχο σε αυστηρά οριοθετημένες ιεραρχίες. Είναι μια διαλεκτική ένταση που δημιουργεί ένα φιλόξενο κλίμα για τον έλεγχο από το πρωτόκολλο.

Ο Manovich (2001) συνδέει και αυτός τα χαρακτηριστικά των νέων μέσων με την απαίτηση της μαζικής κοινωνίας για τυποποίηση, τόσο των υποκειμένων όσο και των μέσων που χρησιμοποιούν. Η απαίτηση αυτή οδηγεί στην αντικειμενικοποίηση των εσωτερικών διαδικασιών, των ιδιωτικών νοητικών διαδικασιών και την εξίσωσή τους με εξωτερικές ορατές μορφές εύκολα διαχειρίσιμες, μαζικά παραγόμενες και τυποποιημένες από την ίδια τους τη φύση.

Τέλος, ο γνωστός αμερικάνος ιστορικός David Lowenthal (2007), αν και προσεγγίζει τα νέα μέσα μέσα από το πρίσμα της ιστορικής επιστήμης και όχι

της κοινωνιολογίας ή της επικοινωνίας, δεν καταλήγει σε αισιόδοξα συμπεράσματα. Αντίθετα, πιστεύει ότι τα δημοφιλή μέσα στενεύουν το παρελθόν, ευνοώντας τη δράση έναντι του στοχασμού, αξιοποιούν το συναισθηματικό δέσιμο αντί για την κριτική απόσταση, εστιάζουν σε διακριτά γεγονότα αντί για συνέχεια, προβάλλουν και ενισχύουν την ατομική αντί για συλλογική εμπειρία και καλλιεργούν μία καλειδοσκοπική εντύπωση αντί για ένα μοντελοποιημένο παλίμψηστο. Το αποτέλεσμα όλων αυτών των αλλαγών είναι η αποδοχή της ιστορικής άγνοιας.

### Σύνοψη .

Η ευρέως διαδεδομένη και γενικώς αποδεκτή άποψη του McLuhan «Το μέσο είναι το μήνυμα» επιβάλλει τη συνεξέταση της περίπλοκης διάδρασης του ανθρώπου με το μέσο. Το κάθε νέο μέσο, αν και εισάγει καινοτομίες και αλλάζει ριζικά τον τρόπο πρόσληψης του μηνύματος, δεν παραγκωνίζει απλώς τα παλαιότερα μέσα αλλά βρίσκεται σε μία διαλεκτική και συχνά ανταγωνιστική σχέση με αυτά. Η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσει με αυτά αποδίδεται με τον όρο αναμεσοποίηση από τους Bolter & Grusin. Ιδιαίτερα τα ψηφιακά μέσα εντείνουν την προσπάθεια να καταστήσουν το μέσο διάφανο, ενδυναμώνοντας την ενσώματη εμπειρία. Αν και από την πλευρά του ο χρήστης συμμετέχει στην πρόσληψή τους με όλο και περισσότερες αισθήσεις, τα νέα ψηφιακά μέσα δημιουργούν αναπαραστάσεις που συντάσσονται με βάση αριθμητικά μοντέλα, αλγόριθμους και αρθρωτές δομές, που επιτρέπουν την αυτόματη αναδημιουργία τους με βάση την εισαγωγή νέων μεταβλητών και το συνδυασμό τους. Αν και ο συνδυασμός των μεταβλητών επιτρέπει την παραγωγή διαφορετικών μηνυμάτων, αυτά δεν είναι απεριορίστη αλλά προκαθορισμένα από τον αλγοριθμικό κώδικα. Ο ριζικός μετασχηματισμός στα ψηφιακά μέσα του τρόπου αναπαράστασης της πραγματικότητας έχει αντίκτυπο και στην ίδια την πραγματικότητα. Ανάμεσα στο μέσο και κοινωνική την πραγματικότητα διαμορφώνεται μια αμφίδρομη σχέση αλληλοδιαμόρφωσης και αλληλοεπηρεασμού. Το κάθε μέσο αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες κοινωνίες και η μετάβαση σε νέες κοινωνικές μορφές σηματοδοτείται από τη μετάβαση σε νέα μέσα. Είναι φυσικό, επομένως, τα «πολιτιστικά εργαλεία», όπως επισημαίνει ο Wertsch (1998, 2004) να ασκούν επιπρόσθετα σημαντική επιρροή στην κατανόηση του παρελθόντος και να καθορίζουν έμμεσα τις μορφές ανάμνησής του. Η εργαλειακή μνήμη, όπως την ονομάζει ο ίδιος και την αντιδιαστέλλει με την επεισοδιακή, συνδέεται άρρηκτα με τη χρήση των εργαλείων αυτών. Άλλωστε, όπως συμπέρανε και ο Krameritsch (2009), τα «πολιτιστικά εργαλεία», τα διαθέσιμα μέσα επικοινωνίας σε κάθε εποχή δομούν και διαφορετικούς τύπους ιστορικής συνείδησης.

### 3.2. Διαδραστικότητα.

Αν τα νέα ψηφιακά μέσα, όπως προαναφέρθηκε, έχουν γενικά ως βασικά χαρακτηριστικά την αριθμοποίηση, την τυποποίηση, την αυτοματοποίηση και την επανάληψη, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα να εξεταστούν οι ιδιαιτερότητες των ψηφιακών παιχνιδιών και η επίδραση που αυτές ασκούν στη μεταφορά, αντίληψη, πρόσληψη και επεξεργασία του μηνύματος.

Αρχικά τα ψηφιακά παιχνίδια λειτουργούν εγγενώς ως συστήματα, αφού αποτελούνται από αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που συνενώνονται, για να απαρτίσουν ένα μεγαλύτερο μοντέλο, διαφορετικό εντούτοις από τα μέρη του. Σύμφωνα με τον Stephen Littlejohn (όπως αναφέρεται στο Salen & Zimmerman E., 2004:64) κάθε σύστημα αποτελείται από τέσσερα στοιχεία. Το πρώτο είναι τα μέρη του ή αλλιώς οι μεταβλητές του συστήματος, φυσικές ή αφηρημένες ή και τα δύο. Το δεύτερο είναι οι ποιότητες, τα γνωρίσματα των μερών του και γενικά του ίδιου του συνόλου. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι οι εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του, ενώ το τέταρτο οι σχέσεις με το περιβάλλον του. Τα συστήματα διακρίνονται σε κλειστά, εάν δεν έχουν ανταλλαγές με το περιβάλλον και σε ανοικτά εάν έχουν. Οι διακρίσεις αυτές έχουν βασικά ενδιαφέρον για τους σχεδιαστές και όχι για τους παίκτες, αφού για παράδειγμα οι κανόνες του παιχνιδιού είναι ένα κλειστό και αυτοπεριεχόμενο σύστημα, ενώ το πολιτισμικό σύστημα μέσα στο οποίο παίζονται ανοικτό. Η βιωματική εμπειρία του παιχνιδιού, το παίξιμό του, είναι κλειστό και ανοικτό. Παρ' όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, που τους επιτρέπουν να δρουν ως συστήματα, τους προσδίδουν και το βασικό χαρακτηριστικό τους, τη διαδραστικότητα (Interactivity). Σύμφωνα, επίσης, με τον Stephen Littlejohn η αμοιβαιότητα των σχέσεων ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον στοιχεία του συστήματος είναι το θεμέλιο της διάδρασης. Επιπρόσθετα η σχέση αυτή πρέπει να είναι και ενεργή, η δράση του ενός μέρους να έχει αντίκτυπο στο άλλο, επιτρέποντας μια διπλής διαδρομής ροή πληροφοριών ανάμεσα στον παίκτη και τη συσκευή ή πιο συγκριμένα, μια άμεση ανταπόκριση του συστήματος στα στοιχεία που εισάγει ο παίκτης. Η Brenda Laurel τονίζει ότι οι δράσεις σε αναπαραστατικό σύστημα αρχίζουν με την ενεργή συμμετοχή των χρηστών και ο Cameron εστιάζει



περισσότερο στην ικανότητα να παρεμβαίνει ο παίκτης με ένα ουσιαστικό τρόπο μέσα στην ίδια την αναπαράσταση και όχι να την διαβάζει διαφορετικά. (και τα δύο όπως αναφέρονται στο Salen & Zimmerman, 2004:70)

Οι Salen & Zimmerman (2004) στην προσπάθειά τους να συνθέσουν ένα πολυσθενές μοντέλο διαδραστικότητας παρουσιάζουν τέσσερις τρόπους διαδραστικότητας ή αλλιώς 4 διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής του ατόμου μέσα σε ένα διαδραστικό σύστημα.

- Τρόπος 1. **Γνωστική διαδραστικότητα ή ερμηνευτική συμμετοχή (Cognitive interactivity; or interpretive participation)**: είναι μια ψυχολογική, συναισθηματική και διανοητική συμμετοχή ανάμεσα σε ένα άτομο και ένα σύστημα, όπως για παράδειγμα η επίδραση των γραφικών στη φαντασία του παίκτη.
- Τρόπος 2. **Λειτουργική διαδραστικότητα ή χρηστική συμμετοχή (Functional interactivity or utilitarian participation)**: λειτουργικές, δομικές διαδράσεις με τα υλικά στοιχεία του συστήματος. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται το περιβάλλον του παιχνιδιού, τα κουμπιά, ο χρόνος ανταπόκρισης, η αναγνωσιμότητα των κειμένων.
- Τρόπος 3. **Σαφής διαδραστικότητα ή συμμετοχή σε σχεδιασμένες επιλογές και διαδικασίες (Explicit interactivity; or participation with designed choices and procedures)** : Συμπεριλαμβάνονται επιλογές, τυχαία γεγονότα, δυναμικές προσομοιώσεις και άλλες διαδικασίες μέσα στη διαδραστική εμπειρία.
- Τρόπος 4. **Πέρα από τη διάδραση με το αντικείμενο ή συμμετοχή μέσα στην κουλτούρα του αντικειμένου (Beyond-the-object-interactivity; or participation within the culture of the object)**. Αυτός ο τρόπος διάδρασης υπερβαίνει το σχεδιασμένο σύστημα των ψηφιακών παιχνιδιών και το εντάσσει στο ευρύτερο πολιτισμικό. Παράδειγμα της διάδρασης αυτής είναι όταν οι παίκτες έχοντας ως πρώτη ύλη στοιχεία του παιχνιδιού συγκατασκευάζουν κοινόχρηστες πραγματικότητες ή συζητούν για τις

εικονικές πραγματικότητες στην πραγματική τους ζωή.(Salen & Zimmerman, 2004 :72)

Οι δύο τελευταίοι τρόποι ισχύουν για τα ψηφιακά παιχνίδια.

Η Marie-Laure Ryan (2001, 2006) ορίζει τη διαδραστικότητα ως την ικανότητα του χρήστη να εισάγει στοιχεία στον υπολογιστή και την ικανότητα του υπολογιστή να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτές τις εισαγωγές. Αυτό θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό της και ο Schut (2007), επισημαίνοντας ότι η είσοδος των στοιχείων επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, που μπορεί να επηρεάσουν την πλοκή του κειμένου, την προοπτική με την οποία εξετάζεται ο κειμενικός κόσμος, την εξερεύνηση των πιθανών πεδίων, την επίλυση των προβλημάτων ή ακόμα και τη συγγραφή του κειμένου και το παίξιμο ρόλων. Η διαδραστικότητα ως αμφίδρομη δράση δεν περιορίζεται μόνο στις επιλογές του παίκτη, αλλά είναι μια διπλής όψεως προσπάθεια, που δημιουργεί, σύμφωνα με τη Ryan (2006), μια θηλιά ανάδρασης, αφού οι επιλογές προκαλούν τέτοιες αντιδράσεις στο πρόγραμμα, ώστε μπορούν να τροποποιήσουν συνολικά το σύστημα.

Η Ryan (2005) στο άρθρο της με τον ευφάνταστο τίτλο *Peeling the Onion: Layers of Interactivity in Digital Narrative Texts* διακρίνει τρία επίπεδα διαδραστικότητας ως επάλληλες στρώσεις που τις παρομοιάζει με τις στρώσεις του κρεμμυδιού. Στα εξωτερικά στρώματα, η διαδραστικότητα αφορά την παρουσίαση της ιστορίας και η ιστορία προϋπάρχει στη λειτουργία του λογισμικού, στα μεσαία στρώματα αφορά την προσωπική συμμετοχή του χρήστη στην ιστορία, αν και η πλοκή της ιστορίας εξακολουθεί να είναι προκαθορισμένη και τέλος στα εσωτερικά στρώματα, η ιστορία δημιουργείται δυναμικά μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρήστη και του συστήματος.

Αναλυτικότερα ο τρόπος συμμετοχής του χρήστη σε ένα διαδραστικό κείμενο μπορεί να έχει 4 μορφές. Αρχικά ο παίκτης μπορεί να υπάρχει ως χαρακτήρας σε ένα περιβάλλον ή να βιώνει αυτό το περιβάλλον από μια εξωτερική προοπτική, ως τη ματιά ενός θεού. Ονομάζει την πρώτη εσωτερική διαδραστικότητα και τη δεύτερη εξωτερική. Δεύτερον οι δράσεις του παίκτη

μπορούν να έχουν έναν αντίκτυπο στην εξέλιξη του περιβάλλοντος και η διαδραστικότητα είναι οντολογική ή μπορούν να περιοριστούν στην παρατήρηση και τότε είναι εξερευνητική.

Με βάση τις διχοτομίες αυτές ορίζει τέσσερα επίπεδα διαδραστικότητας στα ψηφιακά κείμενα και τα δύο τελευταία ισχύουν για τα ψηφιακά παιχνίδια.

**Επίπεδο 1:** περιφερειακή διαδραστικότητα (Peripheral Interactivity), όταν η ιστορία πλαισιώνεται από μια διαδραστική διεπαφή, που δεν επηρεάζει ούτε την ιστορία ούτε τη σειρά αναπαράστασής της.

**Επίπεδο 2:** διαδραστικότητα που επηρεάζει την αφήγηση και την παρουσίαση της ιστορίας (Interactivity affecting narrative discourse and the presentation of the story), όταν η παρουσίαση των υλικών της ιστορίας έχει ποικίλες μορφές, αφού αυτά δεν είναι ακόμα πλήρως καθορισμένα.

**Επίπεδο 3:** η διαδραστικότητα δημιουργεί διάφορες μορφές σε μια εν μέρει προδιαμορφωμένη ιστορία (Interactivity creating variations in a partly pre-defined story). Ο παίκτης παίζει το ρόλο ενός μέλους της ιστορίας, έχει κάποια περιθώρια ελευθερίας για δράση, αλλά, επειδή το σύστημα ελέγχει αυστηρά την αφηγηματική τροχιά, μπορεί να προχωρήσει μόνο κατά μήκος μιας σταθερής ιστορικής γραμμής. Αυτός είναι ο τύπος διαδραστικότητας στα παιχνίδια περιπέτειας, πυροβολισμών και επίλυσης μυστηρίου.

Συγκεκριμένα στα παιχνίδια η συμμετοχή είναι πάντα εσωτερική, αφού ο παίκτης με το avatar δρα μέσα στο φανταστικό κόσμο και εμπλέκεται με αυτόν μέσα από διάφορες δράσεις, όπως η κίνηση, το άλμα, η οικοδόμηση, η σκοποβολή, η δολοφονία, η παραλαβή αντικειμένων και η περιστροφή. Όταν οι δράσεις του παίκτη συνίστανται απλώς στη μετακίνηση σε όλο τον κόσμο και στην εξέταση αντικειμένων, τότε η συμμετοχή είναι εξερευνητική. Όταν έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τον κόσμο ή να επηρεάσουν το πεπερωμένο του avatar, η συμμετοχή είναι οντολογική, όπως όταν καλείται να επιλύσει ένα μυστήριο ή να διαλευκάνει ένα φόνο.

Επειδή ο βαθμός διαδραστικότητας στα ψηφιακά παιχνίδια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ταχύτητα αντίδρασης του παίκτη και η ικανότητα του συστήματος να αφομοιώνει τα εξωτερικά ερεθίσματα, από το εύρος και τον αριθμό των πιθανοτήτων για δράση και από την ικανότητα του συστήματος να χαρτογραφεί τις αλλαγές στο μεσολαβημένο περιβάλλον με έναν φυσικό κι προβλέψιμο τρόπο, για να είναι επιτυχής απαιτείται ένας συμβιβασμός ανάμεσα στο εύρος των επιλογών και την πληρότητα της χαρτογράφησης και στην ικανότητα πρόβλεψης και ανακάλυψης από την πλευρά του παίκτη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι η διαδραστικότητα περνά μέσα από σώμα και μέσα από το σώμα συλλαμβάνεται η εικονική πραγματικότητα του παιχνιδιού. (Ryan, 1999)

**Επίπεδο 4:** η δημιουργία ιστοριών σε πραγματικό χρόνο (Real time story generation), όταν οι ιστορίες δημιουργούνται στιγμιαία από τα δεδομένα που έρχονται εν μέρει από το σύστημα κι εν μέρει από το χρήστη και παράγει κάθε φορά που παίζεται διαφορετικές ιστορίες. Ένα τόσο περίπλοκο σύστημα, αν και ενδιαφέρον, δεν είναι εφικτό στην πραγματικότητα. Υπάρχει μόνο ως νοητική σύλληψη, ως ένας δελεαστικός συγκερασμός πραγματικότητας και υπερπραγματικότητας στο γνωστό έργο της Janet Murray *Hamlet on the Holodeck*.

**Επίπεδο 5:** μετα-διαδραστικότητα (Meta-interactivity) όταν, όπως γράφει η **Ryan (2005)**, ο παίκτης χρήστης δεν καταναλώνει το κρεμμύδι αλλά προετοιμάζει νέους τρόπους για να το « μαγειρέψει» για άλλους χρήστες, όπως ο σχεδιασμός ενός νέου επιπέδου για ένα παιχνίδι στον υπολογιστή, η δημιουργία νέων κοστούμιών για το avatar, η εισαγωγή νέων αντικειμένων, η συσχέτιση υφιστάμενων αντικειμένων με νέες συμπεριφορές και γενικά επεκτείνοντας τις δυνατότητες δράσης που προσφέρει ο ιστορικός κόσμος.

### 3.3. Επιλογή.

Η διαδραστικότητα θεμελιώνεται πάνω στο απλό πυρηνικό σχήμα επιλογή-αποτελέσματα, γι' αυτό και οι σχεδιαστές παιχνιδιών είναι ιδιαίτεροι προσεκτικοί, ώστε οι επιλογές να έχουν ένα αποτέλεσμα, που νοηματοδοτείται στα πλαίσια του

παιχνιδιού. Ο σχεδιασμός των επιλογών χωρίζεται σε μικρο-επίπεδο, που είναι οι επιλογές που κάνει κάθε λεπτό ο παίκτης και σε μακρο-επίπεδο, η σύνθεση των μικρο-επιλογών που καθορίζει και την τελική έκβαση του παιχνιδιού. (Salen & Zimmerman, 2004 :75)

Το σχήμα επιλογή-αποτέλεσμα φαντάζει απλό αλλά η δημιουργία πειστικών επιλογών είναι αντίθετα μια περίπλοκη διαδικασία, που για να οικοδομηθεί σωστά απαιτείται οι σχεδιαστές των ψηφιακών παιχνιδιών να μπορούν να απαντήσουν επαρκώς και ικανοποιητικά στις εξής ερωτήσεις :

- Τι είχε συμβεί πριν δοθεί η εντολή στον παίκτη ;
- Πώς η δυνατότητα της επιλογής μεταφέρθηκε στον παίκτη ;
- Πώς έκανε την επιλογή ο παίκτης ;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της επιλογής ; Πώς θα επηρεάσει τις μελλοντικές επιλογές;
- Πώς το αποτέλεσμα της επιλογής μεταφέρθηκε στον παίκτη ;

Οι απαντήσεις σε αυτές δομούν και τα πέντε επίπεδα της επιλογής, τα πέντε γεγονότα που εμφανίζονται κάθε φορά που μια δράση, ένα αποτέλεσμα συμβαίνει στο παιχνίδι. Κάθε επίπεδο είναι ένα γεγονός εσωτερικό ή εξωτερικό στο παιχνίδι. Τα εσωτερικά γεγονότα αναφέρονται στη διαδικασία του συστήματος της επιλογής, ενώ τα εξωτερικά στο πώς η επιλογή παρουσιάζεται στον παίκτη. Η σχέση τους είναι και μια απτή απόδειξη της συστημικής φύσης των παιχνιδιών. (Salen & Zimmerman, 2004 : 76)

Ο Trevor Owen(2016) πιστεύει ότι το εύρος και η ποικιλία των επιλογών βοηθούν να υπερπηδηθεί ο σκόπελος της αναγωγής περίπλοκων φαινομένων σε απλοϊκές εξιστορήσεις και έμμεσα αποδίδεται η ιστορική ενδεχομενικότητα. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι ενδιαφέρουσες επιλογές μπορούν να αποδώσουν τον εκρηκτικό δυναμισμό του παρελθόντος και την ένταση του βιώματος. Ο Frasca (2000), όμως, είναι κατηγορηματικά αντίθετος στην ουσία των επιλογών, αφού, όπως γράφει, το δίλημμα του Άμλετ να ζεις ή να μην ζεις ακυρώνεται, μια που ο

παίκτης μπορεί κάθε φορά να ξαναρχίζει από την αρχή και είναι πάντα προστατευμένος στο πραγματικό περιβάλλον τους από τις ολέθριες συνέπειες των επιλογών του στον εικονικό κόσμο. Ίσως θα ήταν πιο δόκιμο, προσθέτει, να γίνεται λόγος για δοκιμή και λάθος αντί για επιλογή, αφού η επιλογή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις μη αναστρέψιμες και μη δυικές συνέπειες. Μόνο στα on line παιχνίδια με πολλούς παίκτες οι συνέπειες των επιλογών είναι αμετάκλητες. Στις περιπτώσεις αυτές η διαδραστικότητα τείνει να μοιάζει με το τέταρτο επίπεδο της Ryan, χωρίς όμως ο Άμλετ να βρίσκεται στο *Holodeck*, αφού το εύρος των επιλογών και σε αυτήν την περίπτωση είναι προκαθορισμένο από τους δημιουργούς του παιχνιδιού.

#### **3.4.1. Προσομοίωση.**

Η διαδραστικότητα του παιχνιδιού καθίσταται εφικτή χάρη στη δυνατότητα των νέων τεχνολογικών μέσων να προσομοιώνουν. Η αγγλική λέξη αγγλικά simulation προέρχεται από το λατινικό ρήμα simulate, που δήλωνε τη δημιουργία ενός πράγματος όμοιου με ένα άλλο. Από αυτό το βασικό της νόημα προέκυψαν συνδηλώσεις, όπως το να υποκρίνεται κανείς, να παραποιεί και να κάνει τον άλλον να πιστεύει (Gualeni, 2015:47) και μέχρι τον 16<sup>ο</sup> αιώνα κυρίως είχε την έννοια της μίμησης ή της υπόκρισης (Vowinckel, 2009).

Η Annette Vowinckel ορίζει την προσομοίωση ως το αντίγραφο ενός δυναμικού συστήματος ή διεργασίας, το οποίο θα ήταν υπερβολικά περίπλοκο, επικίνδυνο ή δαπανηρό ή κυριολεκτικά αδύνατο να εφαρμοστεί στην πραγματικότητα. Το αντίγραφο αυτό δε μιμείται απλά με την αυστηρή έννοια κάτι που είναι «πραγματικό», αλλά είναι μια βασιζόμενη σε δεδομένα δυναμική επέκταση του παρελθόντος και του παρόντος στο μέλλον. Διακρίνει τις προσομοιώσεις σε «ακριβείς», όπως αυτές που χρησιμοποιούν οι φυσικοί, οι χημικοί και οι μηχανικοί και σε «υποθετικές», που αναπτύσσονται από τους κοινωνικούς και πολιτικούς επιστήμονες. Για τους Peterson, Miller, Fedorko (2013:37) η προσομοίωση είναι μια απομίμηση πραγματικών καταστάσεων ή διαδικασιών, καθώς λειτουργούν με την πάροδο του χρόνου. Επειδή είναι μια μοντελοποιημένη διαδικασία με μηχανισμούς όχι πλήρως γνωστούς στον παίκτη και συγκεκριμένα όρια, εντός των οποίων λειτουργεί, δεν του επιτρέπει να προβλέψει με ακρίβεια τα

αποτελέσματα των πράξεων του. Ο McCall (2012) την ορίζει ως ένα απλοποιημένο μοντέλο εργασίας με μία ή περισσότερες πλευρές του πραγματικού κόσμου, κυρίως συστημάτων και διαδικασιών. Συγκεκριμένα στα παιχνίδια βασίζεται σε κανόνες, τεχνητή σύγκρουση ή ανταγωνισμό. Την τεχνική της μίμησης της συμπεριφοράς μιας κατάστασης ή διαδικασίας μέσα από μια κατάλληλα ανάλογη κατάσταση ή συσκευή, με περιορισμένη όμως δράση, υπογραμμίζει και ο McCarty (2007). Από τη στιγμή που μια πλήρης αναπαραγωγή της αρχικής κατάστασης δεν είναι εφικτή η προσομοίωση είναι επιλεκτική και αφαιρετική, γι αυτό και οι Heinich, Molenda, Russell, Smoldino (όπως αναφέρεται στο Squire, 2004:29) την ορίζουν ως αφαίρεση ή απλοποίηση μερικών καταστάσεων της πραγματικής ζωής ή μιας διαδικασίας.

Ο Stefano Gualeni (2015), σχεδιαστής παιχνιδιών και αναπληρωτής καθηγητής στο Ινστιτούτο ψηφιακών παιχνιδιών στο πανεπιστήμιο της Μάλτας, αναφέρει ότι η προσομοίωση υπερβαίνει τους εγγενείς γνωστικούς και διαδραστικούς περιορισμούς του πραγματικού κόσμου και για τον λόγο αυτό μπορεί να παρουσιάσει εμπειρίες εννοιολογικά αποτελεσματικές που δεν υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο. Την υπέρβαση αυτή τη θεωρεί βασικό γνώρισμα της προσομοίωσης και τη δικαιολογεί με δύο επιχειρήματα. Πρώτον, επειδή το αρχικό σύστημα προσομοίωσης μπορεί να είναι και το ίδιο μια προσομοίωση, τα προσομοιωμένα συστήματα προοδευτικά θα είναι όλο και πιο αφηρημένα. Το δεύτερο επιχείρημα βασίζεται στο βαθμό πιστότητας των προσομοιώσεων. Επειδή η προσομοίωση σε σύγκριση με την αρχική πηγή μπορεί να ποικίλει, συμπεριλαμβάνει κάποιες πλευρές του συστήματος και αποκλείει άλλες και γι'αυτό αναπόφευκτα σε κάθε περίπτωση απλοποιεί. Στην ουσία το βασικό της χαρακτηριστικό είναι η δυνατότητα σε μία παρούσα κατάσταση να διαμορφώνονται εναλλακτικές εικόνες. Συγκεκριμένα ο σχεδιασμός του λογισμικού στις προσομοιώσεις παρέχει μια ποικιλία εικονικών κόσμων που εμπεριέχουν κρυμμένα μονοπάτια και ανέκφραστες πιθανότητες. Οι εικονικοί κόσμοι τους ιδιαίτερα έξυπνοι, εάν και έχουν την ικανότητα να αλλάζουν από μόνοι τους και να διαδρούν με το περιβάλλον τους, παραμένουν εντούτοις σταθεροί (multistable). Από την άποψη αυτή ο Gualeni πιστεύει ότι οι ψηφιακές

προσομοιώσεις επεκτείνουν αλλά και διαταράσσουν ή θρυμματίζουν τις αντιληπτικές, γνωστικές, κριτικές και τις ικανότητες χειρισμού των ανθρωπίνων υπάρξεων.

Η απλοποίηση, η αφαίρεση και η επιλογή είναι κοινά σημεία στις προαναφερθείσες προσεγγίσεις των προσομοιώσεων. Οι σχεδιαστές επιλέγουν τι και πώς θα προσομοιώσουν, ποιες μεταβλητές θα χρησιμοποιήσουν και γιατί και γι' αυτό είναι καίριας σημασίας το ερώτημα που θέτει ο Squire (2004) ποιος και γιατί δημιουργεί τις προσομοιώσεις. Οι Salen & Zimmerman (2004), θεωρώντας ως τη μεγαλύτερη πρόκληση των προσομοιώσεων την απαίτηση για ριζική απλοποίηση και λογοτεχνική συμμόρφωση, προβληματίζονται περισσότερο για το πώς και το τι προσομοιώνει το παιχνίδι και τις σχέσεις ανάμεσα στον τεχνητό κόσμο του παιχνιδιού και το πλαίσιο της «πραγματικής ζωής» με την οποία διατέμνεται.

Η προσομοίωση βρίσκεται ακριβώς εκεί, στο σημείο διατομής της αναπαράστασης και των δυναμικών συστημάτων, υποστηρίζουν οι Salen & Zimmerman (2004). Τα παιχνίδια ειδικότερα ως προσομοιώσεις δημιουργούν αναπαραστάσεις μέσα από τη διαδικασία του ίδιου του παιχνιδιού, μέσα από τη διάδραση παίκτη- παιχνιδιού. Αυτή είναι μια ειδική τάξη αναπαραστάσεων που βιώνονται ως διαδικασίες, σύνολο συμπεριφορών ή μορφές διάδρασης, για το λόγο αυτό ορίζουν οι συγγραφείς την προσομοίωση ως «μία διαδικαστική αναπαράσταση πτυχών της πραγματικότητας» και συνεπαγωγικά θεωρούν τα παιχνίδια ως διαδικαστικές αναπαραστάσεις σε δύο μάλιστα επίπεδα. Τα παιχνίδια είναι αναπαραστάσεις αλλά μπορούν και να αναπαριστούν. Το παιχνίδι ως αναπαράσταση δείχνουν κάτι ως σύνολο στο μακρο-επίπεδο. Στο μικρο-επίπεδο τα παιχνίδια περιέχουν μικρότερες εσωτερικές απεικονίσεις, τις οποίες αναπαριστούν. Και οι μακρο-επίπεδες και οι μικρο-επίπεδες διαδικαστικές αναπαραστάσεις μπορεί να είναι ένθετες η μία στην άλλη, έρχονται όμως και οι δύο στην επιφάνεια μέσα από την τυπική δομή των κανόνων και την εμπειρία του παιζίματος. Οι προσομοιώσεις ως διαδικαστικές αναπαραστάσεις προέρχονται, επομένως, από το χειρισμό του συστήματος, στο οποίο κάθε στοιχείο συνεισφέρει με ένα ολοκληρωμένο τρόπο στη μεγαλύτερη αναπαράσταση. Επειδή, όμως, τα στοιχεία



τους αναπαρίστανται με αριθμητικές πράξεις και καθορίζονται με ακρίβεια οι σχέσεις τους, οι προσομοιώσεις είναι αριθμητικές αφαιρέσεις και ταυτόχρονα συστήματα, το νόημα των οποίων προκύπτει από τη διάδραση των μερών. Ως αφαιρέσεις, ακόμα και αν είναι ακραία ρεαλιστικές, δεν απεικονίζουν παρά μόνο ένα κομμάτι από τον πραγματικό ή φανταστικό κόσμο, αφήνοντας συχνά άλλες μεταβλητές απέξω.

Ο Aarseth (2001) και η Ryan (2001:113) προσεγγίζουν την προσομοίωση μέσα από το πρίσμα της αφήγησης, αν και με διαφορετικό τρόπο. Ο Aarseth (2001) υποστηρίζει ότι, επειδή τα παιχνίδια ως προσομοιώσεις είναι πολύπλοκα συστήματα που βασίζονται σε λογικούς κανόνες και δομούνται από τα κάτω προς τα πάνω, διαφέρουν σε αυτήν τη γνωστική και επικοινωνιακή δομή από τις αφηγήσεις. Αντίθετα η Ryan (2001:113) δε διαφοροποιεί την προσομοίωση από την αφήγηση, αλλά αντίθετα θεωρεί την πρώτη ως τον τρόπο εκτέλεσης ενός αφηγηματικού σεναρίου. Αν τα άτομα ζουν τη ζωή προδρομικά και την αφηγούνται αναδρομικά, η ίδια ακριβώς αναδρομική βίωση επιτυγχάνεται με το αφηγηματικό ξαναπαίξιμό της. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αφήγηση που αναπαριστά μόνο τα γεγονότα αναδρομικά, η προσομοίωση λειτουργεί ως μια αφηγηματική μήτρα. Η συγγραφέας παρομοιάζει το σύστημα με έναν κατάλογο βιβλίων σε ένα θέμα και την προσομοίωση την ενεργοποίηση του συγκεκριμένου βιβλίου. (Ryan,1999) Ως μήτρα πιθανών αναπαραστάσεων θεωρούν την προσομοίωση οι Salen & Zimmerman (2004:434), αφού προσομοιώνοντας τα αρχικά στοιχεία της σύγκρουσης ή της κατάστασης, δημιουργούν ένα εύρος υποθέσεων, οι οποίες θα επιβεβαιωθούν ή θα ακυρωθούν ανάλογα με το βαθμό διάδρασης παίκτη –και συστήματος. Απόλυτο σύμφωνο βρίσκει η άποψη αυτή και τον William Uricchio (2005), που και αυτός παρουσιάζει την προσομοίωση με αφηγηματική μήτρα και το παίξιμο του παιχνιδιού με αναπαράσταση.

#### **3.4.2. Προσομοίωση και ιστορία: μια εγγενής αντίφαση ή ένα νέο πεδίο σύγκλισης ;**

Οι προσομοιώσεις ιστορικών γεγονότων προκάλεσαν ένα εύρος αντιδράσεων που κυμαινόταν από την ενθουσιώδη αποδοχή τους, μετέπιπταν σε σκεπτικισμό

και κατέληγαν σε καχυποψία και άρνηση. Οι αντιδράσεις αυτές πυροδοτούνταν από τον εκάστοτε τρόπο νοηματοδότησης της ιστορίας.

Αν η ιστορία θεωρείται ως σταθερές σειρές γεγονότων που συνδέονται μεταξύ τους αιτιακά, δηλαδή εάν α τότε β και εάν β τότε γ, τότε τα παιχνίδια ως μήτρα υποθετικών σεναρίων αποκλίνουν από την ιστορία. Η ιστορία ως γνώση των ιστορικών γεγονότων δε συνάδει με την αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων από το παίξιμο του παίκτη και την επίτευξη ενός επιθυμητού από αυτόν αποτελέσματος. Ακόμα και όταν οι σχεδιαστές καταβάλλουν προσπάθεια για την ακριβή προσομοίωση των συνθηκών της αρχικής σύγκρουσης, δεν κάμπτουν τις επιφυλάξεις των ιστορικών για τη συνδιαμόρφωση του ιστορικού γεγονότος με βάση την επίδοση του παίκτη. Επιπρόσθετα η προσομοίωση, ως επιλεκτική και αφαιρετική διαδικασία, αδυνατεί να χαρτογραφήσει με λεπτομέρεια τόσο τις γεωφυσικές ιδιαιτερότητες όσο και την κοινωνική ποικιλομορφία. Συχνά οι σχεδιαστές συμπεριλαμβάνουν στο παιχνίδι αυτά τα ιστορικά στοιχεία που έχουν λειτουργικό ρόλο, συμβάλλουν δηλαδή στην εξέλιξη του και εύκολα μετατρέπονται σε μεταβλητές του συστήματος. Άλλωστε το νόημα του παιχνιδιού δεν προέρχεται από τον πλούτο των ιστορικών στοιχείων αλλά από τη συμβολή τους στην αποτροπή ή μη συγκεκριμένων πράξεων. (Salen & Zimmerman, 2004:437) Οι σχεδιαστικές επιλογές των δημιουργών τους και οι επιδόσεις του παίκτη συνιστούν μια διπλή επέμβαση στα ιστορικά γεγονότα που τους προβληματίζουν σοβαρά.

Από την άλλη πλευρά, εάν η ιστορία δεν είναι μια συνεπής, συνεκτική εξελικτική ροή (Hölscher,2013) αλλά είναι γεμάτη απρόβλεπτα, η «προσομοίωση της ιστορίας» είναι μια αντίφαση, όπως υποστηρίζει η Vowinckel (2009). Επειδή οι προσομοιώσεις είναι προσχεδιασμένα συστήματα μπορούν επιτυχώς να παρουσιάσουν μια συνεπή ιστορική εξέλιξη αλλά αδυνατούν να αποδώσουν το τυχαίο και αναπάντεχο. Επίσης, επειδή ο σχεδιασμός τους υπόκειται με μια μαθηματική λογική, οι κοινωνικοί, πολιτιστικοί, πολιτικοί και γεωφυσικοί παράγοντες αριθμοποιούνται σε δυναμικά μοντέλα, ικανά να παραγάγουν έναν πεπερασμένο αριθμό πιθανοτήτων αλλά όχι την τυχαιότητα και την

περιπλοκότητα της πραγματικής ζωής. Άλλωστε η αφηγηματική μήτρα τους παραμένει ανέπαφη, ακόμη και όταν αλληλοεπιδρούν με τον παίκτη.

Γενικεύοντας, τόσο η παραδοσιακή όσο και νεότερη ιστοριογραφία, αν και εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, αντιμετωπίζουν τα ψηφιακά παιχνίδια επικριτικά, αφού αδυνατούν να αναπαραστήσουν το ιστορικό παρελθόν. Αλλά και κάθε ακαδημαϊκή ιστορική αφήγηση για το παρελθόν αδυνατεί να το αναπαραστήσει με πληρότητα, αν και μπορεί να το ερμηνεύσει επαρκώς. Η ιστορική προσομοίωση, χρησιμοποιώντας το μέσο της πληροφοριακής τεχνολογίας, δεν είναι σχεδιασμένη για να διεκδικήσει τα σκήπτρα της πιστότητας και της αυθεντικότητας αλλά για να επαναλαμβάνεται, για να τεστάρει το εύρος των πιθανοτήτων, για το πώς μια απόφαση σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο μπορεί να προκαλέσει ένα μεγάλο εύρος από πιθανά αποτελέσματα στο μέλλον. (Taylor,2003) Βέβαια, τέτοιες προβλέψεις σκόπιμα τις αποφεύγει ο ιστορικός. Είναι όμως απαραίτητο να «μετρήσουμε το άνοιγμα του παρελθόντος μέλλοντος και, συνεπώς, να αναγνωρίσουμε ότι δε συνέβη κατ' ανάγκη αυτό που πραγματικά συνέβη. Αυτό δεν ήταν σαφώς προβλέψιμο αλλά στην καλύτερη περίπτωση μόνο μία από τις πολλές διαφορετικές δυνατότητες» πιστεύει ο γερμανός ιστορικός και μαθητής του Kosseleck Hölscher (όπως αναφέρεται στο Vowinckel,2009). Συνεπώς, ο ιστορικός δεν πρέπει μόνο να ανασκευάσει ή να ερμηνεύσει το παρελθόν μέσα από τα ίχνη του αλλά να ανασκευάσει και τις μελλοντικές προσδοκίες των ανθρώπων των παλαιότερων εποχών, οι οποίες, όμως, δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με το μέλλον τους. Αντί για την αναδρομική εξέταση του παρελθόντος από τη σίγουρη θέση του παρόντος, ο ιστορικός πρέπει να εξετάσει τα παρελθόν προδρομικά, ανιχνεύοντας σε αυτό τα αβέβαια και πολλαπλά μέλλοντά του αντί να επιβεβαιώνει το τελεολογικό σχέδιο του ενός και μοναδικού μέλλοντος. Η Vowinckel (2009) πιστεύει ότι, αν η προσομοίωση δε χρησιμοποιηθεί απλά ως μια τεχνική πρακτική, αλλά ως επιστημονική μέθοδος ή πολιτιστικό επίτευγμα μπορεί να λειτουργήσει ως υπόθεση για τη εξαγωγή των μελλόντων. Με την προσομοίωση μπορούν να επαναληφθούν διαφορετικές διαδικασίες υπό διαφορετικές συνθήκες, μπορεί να δημιουργηθεί ένας "as-if-world", ευέλικτος στη χωρική και χρονική του δομή,

ικανός να παράγει αμέτρητες (ι) ιστορίες, δείχνοντας τα εναλλακτικά μέλλοντα. Για τη Vowinckel (2009) η προσομοίωση επιτρέπει την ενασχόληση με αυτό που ο Lucian Hölscher (2013) ονομάζει το παρελθοντικό μέλλον, *past future*, και το θεωρεί ανεξάρτητο ιστορικό παράγοντα, δηλαδή την ενασχόληση με τους διαφορετικούς ορίζοντες προσδοκιών.

Για τον Elliott (2017) το ουσιώδες χαρακτηριστικό της προσομοίωσης δεν είναι τόσο η λειτουργία ή η εκτέλεση μιας πραγματικής διαδικασίας ή ενός συστήματος σε βάθος χρόνου, αλλά η κατασκευή της, αφού το μοντέλο της προσομοίωσης, χρησιμοποιώντας λογικές, μαθηματικές ή στατιστικές σχέσεις και βασιζόμενο σε μία υπόθεση, πρέπει να μιμηθεί τις λειτουργίες μιας πραγματικής διαδικασίας. Στην κατασκευή του μοντέλου έγκειται η ομοιότητα με την ιστορική έρευνα. Η ιστορική έρευνα, χρησιμοποιώντας μια σειρά από ατελή θραύσματα και θέτοντας ερωτήσεις του τύπου εάν ...τότε, προσπαθεί να αναδημιουργήσει μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ο συγγραφέας συμπεραίνει ότι η ιστορία και η προσομοίωση δε μοιάζουν αντίπαλες έννοιες, αλλά θα μπορούσε ποικιλοτρόπως κάποιος να ισχυριστεί ότι ιστορία είναι προσομοίωση, αφού και αυτή προσπαθεί να κατανοήσει τις διαδικασίες και να ανιχνεύσει τα κίνητρα. Φυσικά, αυτό δε συνεπάγεται ότι οι παίκτες λειτουργούν ως επαγγελματίες ιστορικοί αλλά λειτουργούν παρ' όλα αυτά επιστημονικά με την έννοια ότι κατανοούν δύσκολες έννοιες, όπως η τελεολογία και η ενδεχομενικότητα. Ο Elliott (2017) πιστεύει ότι τα βιντεοπαιχνίδια με την προσομοίωση εξωτερικεύουν την εσωτερική διαδικασία που ακολουθεί ο ιστορικός για την ανασύνθεση του παρελθόντος. Όμως, εάν η νεότερη ιστοριογραφία ανέδειξε τον ενεργό ρόλο του ιστορικού στην κατασκευή της ιστορίας, ο ρόλος του σχεδιαστή στα παιχνίδια επιμελώς συγκαλύπτεται. Οι σχεδιαστές προβάλλουν την ομοιότητα του παιχνιδιού με την ιστορία, αν και δεν καταβάλλουν πάντα αναγκαία προσπάθεια για την ιστορική πλαισίωσή του. Παράλληλα ο ενεργός ρόλος τους στην προκατασκευή του ιστορικού μοντέλου δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για τη δημιουργική συμβολή του παίκτη. Ο παίκτης μπορεί, όμως, υποστηρίζει ο Elliott(2017), σε διαφορετικές φάσεις του παιχνιδιού να συγ-γράψει την ιστορία με τον προγραμματιστή, με δυνητικούς εκθετικούς αριθμούς παραλλαγών. Ο παίκτης,

συνεχίζει, γίνεται δημιουργός της ατομικής αφήγησης του κάθε παιχνιδιού. Άλλωστε, ένα κοινό παρελθόν, για το οποίο υπάρχει μία από κοινού συμφωνία, ανταποκρίνεται πανομοιότυπα στις ατομικές εμπειρίες και βιώματα και μπορεί να αφηγηθεί ομοιότροπα από όλους δεν είναι τίποτα άλλο παρά μία φενάκη.

### **3.5. Διαδικαστική ρητορική.**

Τα βιντεοπαιχνίδια εισάγουν τους παίκτες σε κόσμους εικονικούς με τους οποίους διαδρούν δυναμικά. Οι εικονικοί κόσμοι, όμως, δεν απλά φανταστικά δημιουργήματα ή αληθοφανείς αναπαραστάσεις της πραγματικότητας αλλά και φορείς μηνυμάτων, αφού προβάλλονται ισχυρισμοί, τους οποίους ο παίκτης πρέπει να κατανοήσει, να αξιολογήσει, να ερμηνεύσει και να αναλύσει για να προοδεύσει στο παιχνίδι. Στον τρόπο με τον οποίο εκφέρονται αυτοί οι ισχυρισμοί κόσμους ο Ian Bogost (2007,2008), σχεδιαστής παιχνιδιών, αναγνώρισε ένα νέο είδος ρητορικής, τη διαδικαστική ρητορική (procedural rhetoric), την οποία θεωρεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη μεταφορά πολιτικών και κοινωνικών μηνυμάτων. (McClellan, 2004)

Τα βιντεοπαιχνίδια είναι πρωτίστως διαδικασίες, τις οποίες τρέχει ο υπολογιστής, εκτελώντας υπολογισμούς και συμβολικούς χειρισμούς βασισμένους σε κανόνες. (Bogost, 2007α) Μέσα από την εκτέλεση μιας σειρά κανόνων, μοντελοποιημένων και προκαθορισμένων από τον αλγόριθμο δημιουργείται το νόημα. Εάν η διαδικασία είναι αρνητικά φορτισμένη, επειδή θεωρείται ως ένα σύνολο περιορισμών, ο αλγόριθμος επιτρέπει την παραγωγή πολλαπλών αποτελεσμάτων με βάση γενικά κριτήρια. Συνεπώς, στα βιντεοπαιχνίδια το μήνυμα ούτε «συγγράφεται» ούτε «αναγιγνώσκεται» αλλά δημιουργείται με την κατασκευή δυναμική μοντέλων, τα οποία προκαλούν συμπεριφορές και ανταποκρίνονται παράλληλα με έναν κωδικοποιημένο τρόπο στη συμπεριφορά που προκαλούν. Δημιουργούν δηλαδή συμμετοχικά και διαδραστικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν είναι βέβαια πιστές αναδημιουργίες του κόσμου, αλλά μοντελοποίηση ενός υποσυνόλου του αρχικού συστήματος. (Bogost, 2007α:45)

Αν το πρώτο στοιχείο της διαδικαστικής ρητορικής είναι η διαδικασία το δεύτερο λογικά είναι η ρητορική, γνωστή από την αρχαιότητα ως η τέχνη της πειθούς.

Εάν και η ρητορική κατά κοινή ομολογία συναρτάται με τη ευγλωττία και τη λεκτική ετοιμότητα για πειστικά επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, στις σύγχρονες μορφές δεν περιορίζεται μόνο στο λόγο ή στην εικόνα αλλά χρησιμοποιεί επιπρόσθετα και κινούμενες εικόνες, όπως στα βιντεοπαιχνίδια. Οι εικόνες σε αυτά είναι κατασκευασμένες, επιλεγμένες, ακολουθούν μια αλληλουχία που υπαγορεύεται από τον κώδικα και είναι τέλος υποταγμένες στη διαδικασία. Ο Bogost (2007α, 2008) θεωρεί αυτόν τον τρόπο παρουσίασης των εικόνων ως ένα νέο είδος ρητορικής, τη διαδικαστική ρητορική. Η πειθώ δε βασίζεται στο λόγο, σε κινούμενες εικόνες αλλά σε αναπαραστάσεις βασισμένες σε κανόνες, στον τρόπο ακριβώς λειτουργίας των υπολογιστών. Σε αντίθεση με το γραπτό κείμενο για παράδειγμα που είναι διαθέσιμο για συστηματική επεξεργασία κάθε στιγμή και με την εικόνα που κατανοείται ολοκληρωτικά σχεδόν στιγμιαία, το μήνυμα στα βιντεοπαιχνίδια κατανοείται, καθώς εξελίσσεται η διαδικασία με την οποία διαδρά ο παίκτης. Ο Bogost (2007α:43) διακρίνει ανάμεσα στον κόσμο του παιχνιδιού που βασίζεται σε κανόνες και στην υποκειμενικότητα των παικτών ένα κενό, το οποίο το ονομάζει «κενό προσομοίωσης» “simulation gap”. Ακριβώς σε αυτό το κενό βρίσκεται το διαδικαστικό σύστημα.

Από την άλλη πλευρά, επειδή τα βιντεοπαιχνίδια δεν παράγονται και δεν παίζονται μέσα σε ένα πολιτιστικό κενό, προβάλλουν τις βαθιά κρυμμένες προκαταλήψεις αλλά μπορούν και να τις ανατρέψουν. Τα παιχνίδια, αν και αλληλεπιδρούν με το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται, μπορούν να αντιταχθούν σε αυτό. (Bogost, 2007α:46) Αναφέρει συγκεκριμένα τρία παραδείγματα, για να δείξει πώς η διαδικαστική ρητορική ως τεχνική πειθούς χρησιμοποιείται μέσα σε συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Το πρώτο παράδειγμα είναι το *Tax Invaders* (Bogost, 2007 α, 2007 β), μίμηση του δημοφιλούς παιχνιδιού *Space Invaders*, με τη μόνη διαφορά ότι οι η επιδρομή δε γίνεται από εξωγήινους αλλά από τους φόρους. Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της προεκλογικής εκστρατείας του George W. Bush ενάντια στη φορολογική πολιτική του John Kerry με σαφές και ξεκάθαρο μήνυμα ενάντια σε κάθε φορολογικό μέτρο. Το δεύτερο παιχνίδι, το *Vigilance*, αμφισβητεί την

αποτελεσματικότητα της αυστηρής επιτήρησης ως τρόπο για την αντιμετώπιση των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας. Εάν ο παίκτης προσπαθήσει να καταπολεμήσει φαινόμενα μείζονος σημασίας, όπως μεθυσμένοι στο δρόμο, τότε τα φαινόμενα ήσσονος σημασίας, όπως ρίψη σκουπιδιών, πολλαπλασιάζονται. Τέλος, το ευρέως γνωστό παιχνίδι *Grand Theft Auto San Andreas* εκθέτει μια συντηρητική άποψη για το έγκλημα. Τα εγκλήματα που διαπράττει σωρηδόν ο έγχρωμος ήρωας είναι τελείως αποσυνδεδεμένα από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες διαβίωσης και ερμηνεύονται μέσα από ιδεολογικό πλαίσιο της ατομικής ηθικής εξαχρείωσης. Συμπερασματικά, τα βιντεοπαιχνίδια με την ενίσχυση, την αμφισβήτηση ή την έκθεση δημιουργούν τα επιχειρήματά τους (reinforcement, contestation, exposition).

Ο Gonzalo Frasca (2007), συνεργάτης του Bogost και δημιουργός ψηφιακών παιχνιδιών, υπογραμμίζει και αυτός τη διαδικαστική φύση των παιχνιδιών. Η διαδικαστική φύση τους, δηλαδή η ενεργός εμπλοκή του παίκτη, είναι το κομβικό στοιχείο για τη διαφοροποίησή τους από τα μυθιστορήματα και τις ταινίες. Όμως, εάν η μία τους πλευρά είναι η διαδικασία η άλλη είναι ότι είναι αντικείμενα, λειτουργούν ως συστήματα. Όταν εστιάζουν στο σύστημα είναι συστηματοκεντρικά, ενώ, όταν εστιάζουν στον παίκτη και στη διαδικασία, είναι ανθρωποκεντρικά.

Αποδέχεται ο Gonzalo, όπως και ο Bogost, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν το νέο είδος της ρητορικής και υιοθετεί την άποψη του Aarseth ότι η ρητορική εμφανίζεται στα βιντεοπαιχνίδια μέσα από την απορία, όταν λείπει ένα στοιχείο και την επιφάνεια, όταν αυτό το στοιχείο εμφανίζεται (Aporia and Eriphany). (Frasca,2007:82) Παρ' όλο που αυτός ο τρόπος ρητορικής υπάρχει και στα λογοτεχνικά κείμενα, η διαφορά έγκειται ότι στα βιντεοπαιχνίδια το σύνολο δεν κατανοείται, επειδή ένα μέρος του δεν είναι προσβάσιμο.

Για το Frasca ιδιάζουσα βαρύτητα έχει η απτική διάδραση του παίκτη με τον υπολογιστή, αφού η ιδέα της επιτέλεσης ως τρόπος κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου σίγουρα ξενίζει, ενώ οι αισθήσεις, κυρίως η όραση και η ακοή, θεωρούνται αναμφισβήτητοι τρόποι πρόσληψης αλλά και κατανόησης.(Frasca,

2007:136) Αν και οι επιτελεστικές μορφές διάδρασης είναι προσχεδιασμένες, ο παίκτης έχει συχνά περιθώρια ελευθερίας, που μπορούν να τις υπονομεύσουν. Τις απειράριθμες διαφορετικές εκτελέσεις του παιχνιδιού τις παρομοιάζει ο συγγραφέας με τις πολλαπλές ερμηνείες μιας φράσης, με τη διαφορά, ωστόσο, ότι ο σχεδιαστής μπορεί να ελέγξει εάν ο παίκτης χρησιμοποιεί το παιχνίδι με βάση τον αρχικό του σημειολογικό κώδικα. (Frasca, 2007:139-140) Η δυνατότητα αυτή ενισχύει την ανατροφοδότηση, τιθασεύει το εύρος των χασοτικών επιλογών κι επιτρέπει τον σχεδιασμό τεχνικών που ενθαρρύνουν ορισμένες επιτελέσεις και αποθαρρύνουν άλλες. Τις σκέψεις του αυτές τις θεμελιώνει στις ιδέες του Paul Dourish, εισηγητή της έννοιας HCI, Human, Computer, Interaction και υποστηρικτή της «ενσώματης αλληλεπίδρασης» ανθρώπων και υπολογιστών. Σύμφωνα με την άποψή του η ενσώματη αλληλεπίδραση είναι ένας τρόπος συμμετοχής των ανθρώπων στον κόσμο και η επιτέλεση είναι μια μορφή δημιουργίας νοήματος και ερμηνείας του. Η δράση και το νόημα δεν αντιτίθενται, αλλά σχηματίζουν μια δυαδικότητα. Η προσέγγιση αυτή, της πρόσληψης του και κατανόησης του νοήματος μέσα από την ενσώματη δράση, υπερβαίνει τις πλατωνικές και καρτεσιανές απόψεις που διαχωρίζουν το σώμα από το μυαλό. Ο επίκουρος καθηγητής στο ΜΙΘΕ Πατηνιώτης αρνείται και αυτός το διαχωρισμό της ανθρώπινης σωματικότητας από την ποικιλομορφία του κόσμου. Αντίθετα θεωρεί ότι οι φυσικές και πολιτισμικές τεχνικές μορφοποιούν την ανθρώπινη φύση σε νοητικό και σωματικό επίπεδο. Η άποψη αυτή καταρρίπτει το μύθο για τη σωματικότητα ως δεδομένο και σταθερό «ανθρωπολογικό» χαρακτηριστικό και την αντιμετωπίζει ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διεπαφή ανάμεσα στον κόσμο και την ανθρώπινη εμπειρία. (Πατηνιώτης, 2019)

Τέλος, αν και οι γυμνοί μηχανισμοί του παιχνιδιού αποτελούν τους βασικούς μάντες μεταβίβασης και διαμόρφωσης του νοήματος, δεν καθορίζουν τα σημασιολογικά φορτία τους. Ο σχεδιαστής παιχνιδιών Koster πρότεινε για το δημοφιλές κλασικό παιχνίδι *TETRIS* μια μακάβρια αλλαγή, που αυτομάτως θα το έκανε αποκρουστικό και απεχθές. Πρότεινε να αντικατασταθούν τα ποικίλα γεωμετρικά σχήματα που πρέπει να διευθετηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αφήνουν κενά, με γυμνά πτώματα, όμοια με αυτά στους θαλάμους αερίων.



Μια τέτοια αλλαγή, αν και θα άφηνε το μηχανικό πυρήνα του παιχνιδιού ανέπαφο, θα μετέτρεπε ένα αβλαβές παζλ σε ένα ηθικά συζητήσιμο πολιτιστικό αντικείμενο. (Koster, όπως αναφέρεται στο Bogost 2007 α, Koster, 2011)

### 3.6. Εμβύθιση.

Η απaráμιλλη γοητεία των ψηφιακών παιχνιδιών βρίσκεται στη δυνατότητα να βυθίζουν τους παίκτες σε κόσμους εικονικούς, απορροφώντας την προσοχή τους ολοκληρωτικά και αποσπώντας την από τον πραγματικό κόσμο. Η πλήρης απορρόφηση των παικτών από τον κόσμο του παιχνιδιού ονομάζεται εμβύθιση (immersion). Η Janet Murray (2016:99) την παρομοιάζει με τη βύθιση στο υγρό στοιχείο, αφού και στις δύο περιπτώσεις τα άτομα αντλεί ευχαρίστηση από τη νέα πραγματικότητα που τον περιβάλλει και σταδιακά μαθαίνει να κινείται ή να πλοηγείται μέσα σε αυτήν. Η μεγαλύτερη εξοικείωση μαζί της αυξάνει εκθετικά την απόλαυσή του.

Οι Brown & Cairns (2004) θεωρούν την εμβύθιση μια δυνατή εμπειρία των παικτών, η οποία αυξάνεται αναλογικά με το χρόνο που αφιερώνεται στο παιχνίδι και τον τρόπο υπέρβασης των εμποδίων. Διακρίνουν μάλιστα τρία ξεχωριστά επίπεδα εμβύθισης, την εμπλοκή (Engagement), την απορρόφηση (Engrossment) και την αναστολή της δυσπιστίας, όταν ο παίκτης εμβυθίζεται πλήρως (Total Immersion). Στο πρώτο ο παίκτης αφιερώνει τον χρόνο και την προσοχή του, για να μάθει να παίζει το παιχνίδι. Στο δεύτερο ο παίκτης απορροφάται από το παιχνίδι και τα συναισθήματά του επηρεάζονται από αυτό. Στο τρίτο επίπεδο αναστέλλεται κάθε δυσπιστία, η προσοχή του παίκτη εντείνεται τόσο οπτικά, ακουστικά όσο και νοητικά και ενσυναισθάνεται την κατάσταση του εικονικού ήρωα. Οι Brown & Cairns ονομάζουν την κατάσταση αυτή ως παρουσία (presence) και ορίζουν την παρουσία ως το βαθμό στον οποίο τα γνωστικά και αντιληπτικά συστήματα ενός ατόμου εξαπατούνται και πιστεύουν ότι βρίσκονται κάπου εκτός από τη φυσική τους θέση. Οι Witmer & Singer θεωρούν την εμβύθιση ως μια ψυχολογική κατάσταση του παίκτη που χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι περιβάλλεται από, συμπεριλαμβάνεται και αλληλεπιδρά με ένα περιβάλλον που παρέχει μια συνεχή ροή ερεθισμάτων και εμπειριών. (όπως αναφέρεται στο Calleja, 2007α) Οι παίκτες αποκόπτονται από την πραγματικότητα, ενδιαφέρονται αποκλειστικά για όσα

γίνονται με μεθοδικό τρόπο στο παιχνίδι και σταματούν να σκέπτονται ότι παίζουν το παιχνίδι. Οι Jennett, Cox, Cairns, Dhoparee, Epps, Tijds και Walton(2008) αναλύοντας την έρευνα των Brown και Cairns συμπεραίνουν ότι η εμπύθιση έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: έλλειψη συνειδητοποίησης του χρόνου, απώλεια της συνειδητοποίησης του πραγματικού κόσμου, συμμετοχή και αίσθηση της ύπαρξης σε ένα περιβάλλον εργασίας. Οι Dovey & Kennedy διαπιστώνουν την υποχώρηση της αίσθησης του χρόνου και θεωρούν σύνηθες στα παιχνίδια η χρονική εμπειρία του παιχνιδιού να μη συγκλίνει με την καθημερινή ώρα του ρολογιού. ( όπως αναφέρεται στο Calleja, 2007α )

Η Ryan (2001: 68) εξετάζει διαχρονικά την εμπύθιση στις αναπαραστατικές τέχνες, στη λογοτεχνία, στα ηλεκτρονικά μέσα και τέλος στα παιχνίδια. Στα ψηφιακά παιχνίδια η εμπύθιση παρουσιάζει τον εικονικό κόσμο ως ζωντανό χώρο και περιβάλλον διαβίωσης για το ενσώματο υποκείμενο, αφού τα αντικείμενα του εικονικού χώρου αποτελούν μέρος του ίδιου χώρου με το σώμα του υποκειμένου, καθιστώντας έτσι δυνατή την αίσθηση παρουσίας τους. Διακρίνει δύο είδη εμπύθισης, την παιγνιώδη (lucid) και την αφηγηματική (narrative).(Ryan, 2008) Με την αφηγηματική εμπύθιση το άτομο εμπλέκεται με τη φαντασία του στη διανοητική κατασκευή και την περισυλλογή ενός ιστορικού κόσμου. Με την παιγνιώδη απορροφάται βαθιά στην εκτέλεση ενός έργου, με ένταση ανάλογη με αυτή που ένας βιολιστής εκτελεί μια συναυλία. Η διάκριση αυτή είναι ευκρινής στα αφηγηματικά παιχνίδια, στα οποία ο παίκτης επιδιώκει συγκεκριμένο στόχο που σχετίζεται με τη νίκη και στις παιγνιώδεις ιστορίες, στις οποίες η παραγωγή μιας ιστορίας, που αισθητικά ανταμείβει, είναι ένας στόχος από μόνη της. Η αφηγηματική εμπύθιση υποδιαιρείται με τη σειρά της σε χωρική (spatial immersion ), μια αίσθηση του χώρου και ευχαρίστησης που προέρχεται από την εξερεύνηση του κόσμου της ιστορίας, χρονική (temporal immersion), ένας διακαής πόθος για γνώση όσων θα συμβούν στη συνέχεια και συναισθηματική (emotional immersion), συναισθηματικές αντιδράσεις στην ιστορία και στους χαρακτήρες. Καθεμία υποδιαίρεση αντιστοιχεί σε διαφορετικές μορφές διαδραστικής πλοκής, την επική, την επιστημονική και τη δραματική.

Στην επική πλοκή ο ήρωας εξερευνά ένα περιβάλλον γεμάτο προκλήσεις, γι' αυτό προσφέρεται περισσότερο για χωρική εμπύθιση. Η εμπύθιση αυτή εντείνεται από την ικανότητα των τρισδιάστατων γραφικών να προσαρμόζουν τα εικονιζόμενα στην οθόνη με τη θέση του εικονικού σώματος του παίκτη και να μετατρέπουν τη διάδραση αυτή σε πραγματική σωματική εμπειρία. (Ryan,2008)

Στην επιστημονική πλοκή, επειδή ο παίκτης υποδύεται ένα ντετέκτιβ που πρέπει να διαλευκάνει ένα μυστήριο μέσα από την προσεκτική έρευνα στο παρελθόν, ευνοείται η χρονική εμπύθιση. Η εμπύθιση του παίκτη στη χρονική αναζήτηση επιφέρει τρία αφηγηματικά αποτελέσματα : την περιέργεια, την έκπληξη και την αγωνία. Η περιέργεια κινητοποιείται από τις απρόσμενες ανακαλύψεις κι η ανταμοιβή της είναι η έκπληξη. Η αγωνία ανθίσταται στη διαδραστικότητα και είναι το αποτέλεσμα μια προσεκτικά από τα πάνω δράσης. Τα δύο πρώτα αποτελέσματα κυριαρχούν κυρίως στις ιστορίες μυστηρίου, ενώ το τρίτο στα θρίλερ.(Ryan, 2008)

Η συναισθηματική εμπύθιση, επειδή προκαλείται από τη δραματική πλοκή, από την ένταση και τα αδιέξοδα των διαπροσωπικών σχέσεων, δεν επιτυγχάνεται τόσο εύκολα. Μια τέτοια εμπύθιση θα σήμαινε ότι η τεχνητή νοημοσύνη θα είχε πετύχει την ίδια προσαρμοστικότητα και πλαστικότητα με την ανθρώπινη λογική. Αν και μια τέτοια δυνατότητα είναι μακριά από την πραγματοποίησή της, δεν είναι σίγουρο ότι ο παίκτης θα επιθυμούσε να υποδυθεί τραγικούς ή κωμικούς ήρωες και να βιώσει αντίστοιχα συναισθήματα, εξίσου επώδυνα με την πραγματική ζωή. Άλλωστε μια τέτοια εμπειρία θα έχανε πραγματική τη διασκεδαστική της πλευρά. Στα παιχνίδια τα συναισθήματα, σε αντίθεση με τα άλλα παθητικά μέσα, όπως ο κινηματογράφος, το θέατρο, είναι αυτόκατευθυνόμενα, προκαλούνται ουσιαστικά από την επιτυχία ή την αποτυχία του παίκτη σε αυτό και δεν προκαλούν την ενσυναίσθησή του. (Ryan, 2008)

Αν και η συναισθηματική εμπύθιση δεν είναι ούτε ολοκληρωτικά εφικτή αλλά ούτε και επιθυμητή, τα ψηφιακά παιχνίδια κατορθώνουν ωστόσο να αναστείλουν τη δυσπιστία των παικτών και να δημιουργήσουν στο μυαλό τους μια κατάσταση που την εκλαμβάνουν ως πραγματικότητα. Όταν αυτή η

πραγματικότητα είναι τόσο πλήρης, ώστε ο παίκτης πιστεύει ότι είναι μέρος του φανταστικού κόσμου και αποκόπτεται από το πλαίσιο του πραγματικού, τότε πρόκειται για εμβυθιστική πλάνη (immersive fallacy) αναφέρουν οι Salen & Zimmerman (2004:443). Στην εμβυθιστική πλάνη ο παίκτης μεταφέρεται αισθητηριακά με τη χρήση των διαθέσιμων μέσων σε μια απατηλή προσομοιωμένη πραγματικότητα με την οποία διαδρά και την τροποποιεί, αντλώντας με τον τρόπο αυτό ευχαρίστηση, αν και έχει επίγνωση της κατασκευασμένης φύσης της. Η εμβυθιστική πλάνη βασίζεται στην απόλαυση από την αισθητηριακή εμπλοκή, αν η άποψη αυτή ερμηνεύει μονομερώς την παλέτα των εμπειριών που τα παιχνίδια προσφέρουν. (Salen & Zimmerman, 2004 )

Οι Bolter & Grusin (2000:32) συνηγορούν με τη μη αφελή ταύτιση της αναπαράστασης με το αναπαριστώμενο από τον παίκτη, αν και πραγματικά καταβάλλεται προσπάθεια να γίνει το μέσο διαφανές. Οι Salen & Zimmerman (2004:444-445,448) συμπληρώνουν ότι ο παίκτης διατηρεί ακέραια τη συνείδηση πως πρόκειται για «τεχνητή κατάσταση του παιχνιδιού» και αποδέχεται συνειδητά τα τεχνητά μηνύματα του μαγικού κύκλου. Οι Salen & Zimmerman αντιπροτείνουν τον όρο «εμβύθιση» στο νόημα για την αντικατάσταση της «εμβυθιστικής πλάνης», αφού ο παίκτης συμμετέχει βασικά σε μια περίπλοκη αλληλεπίδραση νοήματος. Η κριτική τους στην εμβυθιστική πλάνη εστιάζει στη διπλή συνείδηση που αναπτύσσει ο παίκτης με τον χαρακτήρα. Ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι μία περσόνα, με την οποία ο παίκτης θέτει τον εαυτό του στο φανταστικό κόσμο αλλά συνάμα ο χαρακτήρας αυτός είναι και εργαλείο-μαριονέτα για τον παίκτη, για να το χειριστεί σύμφωνα με τις ανάγκες του παιχνιδιού, έχοντας πάντα επίγνωση της τεχνητής κατασκευής του. Ο παίκτης μετακινείται, επομένως, ελεύθερα ανάμεσα στα δικά του πλαίσια και τα πλαίσια του χαρακτήρα, παραμένοντας ταυτόχρονα μέσα στο μαγικό κύκλο. Ο παίκτης, ακόμη και όταν δεν ελέγχει πλήρως το χαρακτήρα, μετακινείται ανάμεσα σε γνωστικά πλαίσια, που κυμαίνονται από τη βαθιά εμβύθιση στην αναπαράσταση του παιχνιδιού μέχρι τη βαθιά εμπλοκή στο μηχανισμό στρατηγικής του παιχνιδιού, έχοντας σε κάθε επίπεδο επίγνωση του χώρου που βρίσκεται έξω από τον μαγικό κύκλο. Οι μετακινήσεις ανάμεσα στον φανταστικό

και πραγματικό κόσμο προκαλούν την ευχαρίστηση και την εμπύθιση στο παιχνίδι και η τεχνολογική εξέλιξη που θα καταστήσει τα όρια ανάμεσα στους δύο κόσμους δυσδιάκριτα και θα πραγματοποιήσει το holodeck. Οι Witmer και Singer προσθέτουν ότι η εμπύθιση, αν και διευκολύνεται από την τεχνολογία, είναι τελικά μια προσωπική εμπειρία του χρήστη και δεν μπορεί να αναχθεί αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας. (όπως αναφέρεται στο Calleja, 2007)

Ο Calleja (2007 α, β) επιδίδεται στην προσπάθεια αντικατάστασης της έννοιας της εμπύθισης με την ενσωμάτωση (incorporation). Αρχικά ορίζει την εμπύθιση ως την εσωτερίκευση του ψηφιακού περιβάλλοντος, το οποίο καθίσταται εμφανές στη συνείδηση του συμμετέχοντα ως πεδίο άσκησης πρακτικής. Η διαδικασία εσωτερίκευσης συνεπάγεται επίσης την εντατικοποίηση της εστίασης, ώστε ο παίκτης παύει να βλέπει το εικονικό περιβάλλον ως ξεχωριστό από το άμεσο περιβάλλον τους και αρχίζει να αλληλεπιδρά μαζί του με ενστικτώδη τρόπο. Σε αυτήν την κατάσταση βαθιάς εμπλοκής η απόσταση μεταξύ του παίκτη και του περιβάλλοντος συρρικνώνεται ή εξαφανίζεται. Αν και αυτό συμβαίνει στιγμιαία, ο παίκτης μπορεί τότε να ερμηνεύσει τις ενέργειες του avatar ως δικές του. Όμως για τον Calleja η εσωτερίκευση αυτή είναι μονομερής, γιατί δεν περιλαμβάνει την παρουσία του παίκτη στους άλλους μέσα από το σχήμα του avatar. Η παράλειψη αυτής της παραμέτρου της εσωτερίκευσης οδηγεί τον συγγραφέα στην αντικατάσταση της έννοιας της εμπύθισης με αυτή της ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση μετατρέπει την ιδέα μιας μονο-κατευθυντήριας βύθισης στο εικονικό περιβάλλον σε μια αντίληψη που δίνει έμφαση στη νοητική φύση του φαινομένου, ενώ ταυτόχρονα αντιπροσωπεύει την παρουσία του παίκτη σε άλλους παίκτες/agents εντός του εικονικού περιβάλλοντος. Η ενσωμάτωση λειτουργεί με μια διπλή μεταφορά: ενσωμάτωση του περιβάλλοντος, με την έννοια της αφομοίωσης ή εσωτερίκευσης, ενώ ενσωματώνει, με την έννοια της σωματικής ενσωμάτωσης, τον παίκτη μέσω του avatar στο περιβάλλον. Και οι δύο πλευρές της μεταφοράς πρέπει να ικανοποιηθούν ταυτόχρονα. Γενικεύοντας, η ενσωμάτωση είναι η υποκειμενική εμπειρία της κατοίκησης ενός εικονικού περιβάλλοντος που διευκολύνεται από τη δυνατότητα να ενεργεί με νόημα εντός αυτού, ενώ είναι παρούσα σε άλλους.

Οι Douglas & Hargadon (2000) αιτιολογούν την απόλαυση που προέρχεται από την εμπύθιση από την πλήρη απορρόφηση με την πλημμυρίδα και άμπωτη των οικείων γνωστικών σχημάτων. Τα γνωστικά σχήματα, όταν εμπλουτίζονται με μοναδικά ή απρόβλεπτα στοιχεία, αυξάνουν την ευχαρίστηση.

Πολλοί από τους μελετητές της εμπύθισης (Salen & Zimmerman, 2004, Brown & Cairns, 2004) αντιπαραβάλλουν την έννοια της εμπύθισης με την έννοια της ροής (flow) του Csikszentmihalyi, ο οποίος περιγράφει τη ροή ως την κατάσταση της βέλτιστης εμπειρίας, που αποκομίζει το άτομο, όταν συμμετέχει σε μια δραστηριότητα στην οποία τίποτα άλλο δε φαίνεται να έχει σημασία. Η ενασχόληση του ατόμου είναι τόσο ενεργή, ώστε εξαφανίζεται η αυτοσυνείδηση, ο χρόνος διαστρεβλώνεται. Η δραστηριότητα του είναι πολύπλοκη, κατευθυνόμενη από τον στόχο όχι από εξωτερικές ανταμοιβές. (Csikszentmihalyi, όπως αναφέρεται στο Squire, 2015) Το άτομο αποκομίζει από τη δραστηριότητα βαθιά ευχαρίστηση, επειδή αισθάνεται ότι ελέγχει τις κινήσεις και ότι είναι παράλληλα κύριος της μοίρας του. Ο Csikszentmihalyi παρουσιάζει συνολικά οκτώ στοιχεία ροής: Ισορροπία μεταξύ επιπέδου ικανότητας και πρόκλησης, εγγενής ανταμοιβή, αμεσολάβητη και άμεση ανατροφοδότηση, σαφείς στόχοι, υψηλός βαθμός συγκέντρωσης, αίσθηση προσωπικού ελέγχου, απώλεια του αισθήματος της συνειδητότητας (αίσθηση γαλήνης) και τέλος παραμορφωμένη αίσθηση του χρόνου. (Csikszentmihalyi & NewYork, 1990, Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, Jennett et al. 2008, FuF, Su & Yu, 2009) Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα του ατόμου, ο χρόνος ενασχόλησής του βρίσκεται σε ευθεία αναλογία με το επίπεδο της ροής. Το επίπεδό της αυξάνεται, όταν οι στόχοι είναι σαφείς, υπάρχει ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων και των δεξιοτήτων η δράση συγχωνεύεται με τη συνειδητοποίηση, η δραστηριότητα γίνεται αυτοτελής και η αίσθηση του χρόνου διαταράσσεται.

Οι Salen & Zimmerman (2004:333) αντιστοιχούν τα στοιχεία της ροής με πλευρές του παιχνιδιού

- **Μια προκλητική δραστηριότητα που απαιτεί ικανότητες:** Επειδή η ροή δε βιώνεται παθητικά αλλά απαιτεί ενεργή και κατευθυνόμενη συμμετοχή, οι

δραστηριότητες πρέπει να είναι συνεχείς, προσανατολισμένες σε στόχους και καθορισμένες από κανόνες.

- **Συγχώνευση δράσης και αφύπνιση:** Το άτομο απορροφάται από τη δραστηριότητα, όταν γίνεται αυθόρμητα και σχεδόν αυτόματα και παύει να έχει επίγνωση του εαυτού του ως ξεχωριστού από τις πράξεις που εκτελεί.
- **Σαφείς στόχοι και ανατροφοδότηση:** Ο παίκτης θέτει στόχους, αναμένει από αυτούς συγκεκριμένα αποτελέσματα και με βάση τις προσδοκίες του προβαίνει σε επιλογές με νόημα.
- **Συγκέντρωση απόλυτη σε αυτό που κάνει εκείνη τη στιγμή :** Το άτομο δεν αποσπάται από άλλες σκέψεις ή πληροφορίες.
- **Συγκέντρωση στο άμεσο καθήκον:** Αποκλείει τις άσχετες πληροφορίες και συγκεντρώνεται στο άμεσο καθήκον.
- **Το παράδοξο του ελέγχου:** Στα παιχνίδια συγκεκριμένα, επειδή το αποτέλεσμα διακυβεύεται κάθε στιγμή, ο παίκτης πασχίζει να αποκτήσει τον πλήρη έλεγχο, ανταγωνιζόμενος την τεχνητή νοημοσύνη.
- **Η απώλεια της αυτοσυνείδησης.:** Ο παίκτης γίνεται μέρος του συστήματος δράσης του παιχνιδιού, το οποίο είναι μεγαλύτερο από αυτόν, επενδύοντας όλη του την ενέργεια στο παιχνίδι. Στο σύστημα η ενέργειά του προέρχεται από τον παίκτη και η μορφή του από τους κανόνες.
- **Ο μετασηματισμός του χρόνου:** Η αίσθηση του χρόνου, όπως βιώνεται από τον παίκτη, απλώνεται ή συρρικνώνεται, αφού στα παιχνίδια οι δραστηριότητες συχνά είναι ασύμβατες με το χρόνο του ρολογιού και έχουν το δικό τους χρονικό βηματισμό, προσδιοριζόμενο από τη μετάβαση από μια κατάσταση στην άλλη και ανεξάρτητο από τα ισόχρονα διαστήματα.

Οι συγγραφείς κατατάσσουν τις 8 κατηγορίες σε δύο υποκατηγορίες, σε αυτήν που περιγράφει τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη της ροής και σε αυτήν που περιγράφει τα αποτελέσματα της. Στην πρώτη ανήκουν: η προκλητική δραστηριότητα, οι καθαροί στόχοι, η καθαρή ανατροφοδότηση το παράδοξο του ελέγχου σε μια αβέβαιη κατάσταση και η συγκέντρωση στο άμεσο καθήκον. Στη

δεύτερη: η συγχώνευση δράσης και αφύπνιση, συγκέντρωση, απώλεια αυτο-συνείδησης και ο μετασχηματισμός του χρόνου.

Τέλος, παρόμοιες καταστάσεις με τη ροή είναι η γνωστική απορρόφηση (Cognitive absorption) και η παρουσία (Presence). Η γνωστική απορρόφηση είναι μια κατάσταση βαθιάς εμπλοκής με το λογισμικό, η οποία ελέγχει κυρίως τις αντιδράσεις των χρηστών στην πληροφοριακή τεχνολογία. Η γνωστική απορρόφηση έχει 5 βασικά χαρακτηριστικά, που μοιάζουν με τη ροή: χρονική διάσταση, (αποσυντονισμός, αποσύνδεση) εστίαση προσοχής, αυξημένη απόλαυση, έλεγχο και περιέργεια. (Agarwal & Karahana όπως αναφέρεται στο Jennett C. et al., 2008) Η παρουσία είναι η ψυχολογική αίσθηση της ύπαρξης στο εικονικό περιβάλλον. (Slater et al. όπως αναφέρεται στο Jennett C. et al., 2008). Οι Jennett C. et al. (2008) μετά τη σύγκριση της εμπύθισης με τη ροή, τη γνωστική απορρόφηση και την παρουσία καταλήγουν ότι η εμπύθιση είναι αποκλειστικά χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών, κατά την οποία ο παίκτης δεν έχει συναίσθηση του χρόνου, χάνει την αίσθηση του πραγματικού κόσμου, εμπλέκεται στο παιχνίδι και έχει την αίσθηση ότι είναι σε περιβάλλον εργασίας. Κυρίως, όμως, τονίζουν η εμπύθιση είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας ενός καλού παιχνιδιού.

### 3.7. Αλγόριθμος.

Η διαδραστικότητα στα ψηφιακά παιχνίδια, το πλήθος των επιλογών, η εμπύθιση και φυσικά το νεοεμφανισθέν είδος ρητορικής γίνονται πραγματικότητα χάρη στις δυνατότητες του νέου κώδικα, του αλγοριθμικού. Εάν η ιστορία χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα, προφορικό και γραπτό, τα παιχνίδια χρησιμοποιούν τον αλγοριθμικό, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η λεκτική αλληλεπίδραση απουσιάζει σε αυτά. Το νόημα, όμως, σε αυτά δεν κατανοείται με τον ίδιο τρόπο, όπως σε ένα ρητορικό κείμενο, αφού προέρχεται από ένα περίπλοκο σύνολο σχέσεων, που συνδέουν μαζί το κωδικοποιημένο σύστημα καθορισμού και οργάνωσης. Το κωδικοποιημένο σύστημα βασίζεται σε μια προ-διαμορφωμένη αλλά και ανακλαστική προγραμματισμένη λογική, που επιφέρει «αυτόματα και συνεχώς» αλλαγές στη ζωή των χρηστών, δημιουργώντας έτσι μια δυναμική



σχέση με τον πραγματικό κόσμο. (Cheney-Lippold, 2001:166-167) Ο κώδικας καθιστά κάποια μηνύματα κατανοητά και άλλα δυσνόητα, αφού, όπως και σε κάθε πολιτιστική επικοινωνία, ο κώδικας σπάνια είναι ουδέτερος μηχανισμός μεταφοράς μηνυμάτων, που αφήνει ανεπηρέαστο το μήνυμα από την ιδεολογία. (Manovich, 2001:76) Συγκεκριμένα τα ψηφιακά παιχνίδια δεν ακολουθούν τη λογική των δεδομένων αλλά κυβερνούνται από μια άλλη λογική, τον αλγόριθμο. (Manovich, 2001: 197)

Αραβικής προέλευσης η λέξη αλγόριθμος, έχει στενούς ιστορικούς δεσμούς με την ελληνική λέξη αριθμός, αν και μέχρι το δεύτερο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν κυριαρχούσε η αριθμητική της έννοια. Η λέξη είναι μια περίπλοκη μεταγραφή του ονόματος του Πέρση μαθηματικού του Abu Ja'far Mohammed ibn Musa al Khowarizmi, που έζησε γύρω στο 825 μ.Χ., και συνέγραψε την πρώτη πραγματεία άλγεβρας με τον τίτλο *Al-Kitāb al-Mukhtaṣar fī hisāb al-jabr wa-al-Muqābala*, *Το κατανοητό βιβλίο υπολογισμού με την Αποκατάσταση και την Ισορροπία*. Η μετάφρασή της στα λατινικά άρχιζε με τη φράση "Algoritmi dixit..." (ο αλγόριθμος λέει ...). Η λέξη υπολογισμός σε αυτήν την πραγματεία καθώς και μια δεύτερη ατιτλοφόρητη για τους ινδο-Αραβικούς αριθμούς συνδέσαν το όνομά του στενότερα με την αριθμητική. Η σχέση αυτή επιβίωσε μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στη λέξη αλγοριθμικός, που χρησιμοποιούνταν για τα αραβικά νούμερα.(Striphas, 2015) Είναι ενδιαφέρον ότι ο Striphas (2015) εντοπίζει στις δευτερεύουσες σημασίες της λέξης το κλειδί για την ερμηνεία της αλγοριθμικής κουλτούρας σήμερα. Το κλειδί είναι η ετυμολογική συγγένεια των αγγλικών λέξεων zero και cypher, που προέρχονται από τη σανσκριτική λέξη śūnya που σημαίνει κενό και χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά σε όμοια γλωσσικά πλαίσια. Η λέξη, όμως, cypher, που έφτασε στα αγγλικά μέσα από την αραβική λέξη ṣifr, που σημαίνει άδειο, επειδή χρησιμοποιούνταν για να δηλώσει και τα αραβικά νούμερα, έγινε συνώνυμη με τη λέξη αλγοριθμικός. Είχε παράλληλα και τη σημερινή της έννοια, δηλαδή του μυστικού κωδικού, που πρέπει να σπάσει. Αν και οι λέξεις αλγόριθμος και αλγοριθμικός απέκλιναν στη μακρά πορεία τους συνέκλιναν πάλι στο έργο του Claude Shannon, *Mathematical Theory of Communication*, το 1948. Ο Shannon, εξάιρετος κρυπτογράφος κατά τη διάρκεια

του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, όταν διαπίστωσε ότι η επικοινωνία ήταν ταραχώδης και ασταθής, γεμάτη από θόρυβο, επινόησε μια σειρά από διαδικασίες, έναν αλγόριθμο, για να διαχωρίσει το σήμα από το θόρυβο και να σταθεροποιήσει το σύστημα. Στο έργο του και στο πρόσωπό του, λοιπόν, υποστηρίζει ο Striphas (2015:404-5), συναιρούνται το σύνολο των μαθηματικών διαδικασιών που σκοπός τους είναι να εκθέσουν μια αλήθεια ή μια τάση για τον κόσμο, ο αλγόριθμος και το κωδικοποιημένο σύστημα που μπορεί να αποκαλύπτει αλλά τις περισσότερες φορές μπορεί να αποκρύπτει, ο αλγορισμός. Την αποκλίνουσα πορεία των λέξεων αλγορισμός και αλγόριθμος στην πορεία του χρόνου διαπιστώνει και ο Uricchio. (2011) Ο αλγορισμός τόσο για τον Descartes, που τον προωθούσε ως μαθηματικό σύστημα, όσο και για τον Heidegger που το θεωρούσε καθοριστικό χαρακτηριστικό της μοντέρνας εποχής, διακρίνεται για την ακρίβειά του, τον υπολογισμό και την εξειδίκευση. Σε αντίθεση με τον αλγορισμό, ο αλγόριθμος είναι μια διαδικασία, ένα πρόγραμμα με ξεκάθαρα όρια, μια πεπερασμένη σειρά εντολών, ικανή να δέχεται διαφορετικές τιμές και να δίνει διαφορετικά αποτελέσματα.

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα βέβαια με την ευρεία διάδοση των ηλεκτρονικών υπολογιστών η λέξη ανανοηματοδοτείται. Ο αλγόριθμος γράφει ο Manovich (2001:60) εξειδικεύει βήμα προς βήμα τη σειρά με την οποία θα εκτελεστούν τα δεδομένα. Σύμφωνα με τον ορισμό του Gillespie (2014), που χαίρει ευρύτερης αποδοχής ανάμεσα στην κοινότητα των μηχανικών λογισμικού, ο αλγόριθμος αναφέρεται συγκεκριμένα σε λογικές σειρές βημάτων για την οργάνωση και δράση σε ένα σύνολο δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί γρήγορα το επιθυμητό αποτέλεσμα. Με πιο απλά λόγια είναι μια συνταγή που συντίθεται από προγραμματισμένα βήματα. Είναι μια εννοιολογική ακολουθία βημάτων, τα οποία εκφράζονται σε οποιαδήποτε γλώσσα υπολογιστή ή ανθρώπινη ή λογική, περιέχονται σε κώδικα, τρέχουν σε διακομιστές, παρακολουθούνται από άλλες εφαρμογές βοήθειας και ενεργοποιούνται, όταν εισέρχεται το ερώτημα ή ανιχνεύεται μια εικόνα. Αν και σε όλα αυτά τα στάδια της περίπλοκης διαδικασίας υπεισέρχεται και ο ανθρώπινος παράγοντας, είναι δύσκολο να ανιχνευτεί η επέμβασή του, εκτός ίσως από σχεδιαστικό κομμάτι, καθώς και οι πολιτικές αξίες που εισέρχονται μαζί του.

Επιγραμματικά ο αλγόριθμος δημιουργεί αυτό που ονομάζει ο Striphas «μυστικοποιημένη αφαίρεση» και απαιτείται η απομυστικοποίηση. (όπως αναφέρεται στο Gillespie, 2014)

Ο αλγόριθμος, για να σχεδιαστεί σωστά, «εκπαιδεύεται» σε ένα σύνολο από γνωστά δεδομένα, πιστοποιημένα είτε από τους σχεδιαστές είτε από τους χρήστες, μαζί, όμως, με αυτά υπεισέρχονται στην επιλογή και στην προετοιμασία των «εκπαιδευμένων» δεδομένων αξίες, υποθέσεις και λύσεις. Άλλωστε τα αρχικά δεδομένα θα πρέπει να συγκλίνουν με τα νέα, παραγόμενα δεδομένα από τον αλγόριθμο. Παρ' όλα αυτά εμφανίζονται συχνά νέα, απρόβλεπτα φαινόμενα, που στα αρχικά δεδομένα ήταν ήσσονος σημασίας ή αδιάφορα. (Gillespie, 2014) Ο αλγόριθμος, αν και ουσιαστικά επιτρέπει στον χρήστη να ακολουθήσει ένα σύνολο προκαθορισμένων κανόνων προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα, μπορούν τα αποτελέσματα να ακολουθήσουν μια απροσδόκητη κατεύθυνση, αποκτώντας έτσι ξεχωριστό ενδιαφέρον. (Willis, 2007) Ο σχεδιαστής πολλών βιντεοπαιχνιδιών Rohrer σε συνέντευξή του εξομολογήθηκε ότι προσπαθεί να δημιουργήσει όσο πιο αυστηρά συστήματα μπορεί, που θα αναπτύσσουν τη διαδικαστική ρητορική αποτελεσματικά και δε θα ξεφεύγουν από τις ράγες να πάνε όπου θέλουν. (όπως αναφέρεται στο Gualeni 2015:96) Το απροσδόκητο αποτέλεσμα, αν και είναι εξαιρετικά σπάνιο, είναι η μοναδική περίπτωση που μπορεί να γίνει λόγος για ενδεχομενικότητα στο από πριν καλά προγραμματισμένο σύστημα των αλγοριθμικών εντολών. Μια λαθεμένη επιλογή, για παράδειγμα, στον αλγόριθμο της Amazon, απέκλεισε από τις διαθέσιμες βιβλιογραφικές επιλογές όλα τα βιβλία που αναφέρονταν σε ομοφυλόφιλους. Το παράδειγμα αυτό καταδεικνύει με πασιφανή τρόπο ότι η αγορά κι η πώληση προϊόντων είναι καθοδηγούμενες δραστηριότητες από τα δεδομένα, υποκείμενες σε μηχανικές διαδικασίες και παρ' όλο που οι επιλογές για τους αλγόριθμους και τα λάθη σε αυτούς έχουν κοινωνικές συνέπειες, είναι δύσκολο να αποδοθεί ευθύνη. (Striphas, 2015) Ένα παράδειγμα από το χώρο των παιχνιδιών επιβεβαιώνει την αναπάντεχη τυχαιότητα. Στο δημοφιλές παιχνίδι *GTA San Andreas* η τυχαία ενεργοποίηση ενός cheat code, ο οποίος ενεργοποιείται με το πάτημα ορισμένων συνδυασμών πλήκτρων, έριξε ένα ελικόπτερο στο κεφάλι

του παίκτη, καθυστερώντας τον μεν μόνο λίγα δευτερόλεπτα, στερώντας του δε το παγκόσμιο ρεκόρ, που πάσχιζε να κατακτήσει. (Παπούτζογλου, 2018)

Ο McKenzie Wark, πρόεδρος του κέντρου Culture and Media, αναπληρωτής καθηγητής των κριτικών σπουδών στο New School for Social Research, προβάλλει ως βασικό χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών τον αλγόριθμο, τον οποίο ορίζει ως ένα πεπερασμένο σύνολο από οδηγίες για την πραγματοποίηση ενός έργου, το οποίο μετασηματίζει την αρχική κατάσταση έναρξης σε μια αναγνωρίσιμη τελική κατάσταση. Υιοθετώντας τον ορισμό του Costikyan, σχεδιαστή πολλών εμπορικών παιχνιδιών, ορίζει επίσης τα αλγοριθμικά παιχνίδια ως αυτά που οι υποκείμενοι υπολογισμοί ή κανόνες καθορίζουν την ανταπόκριση που παιχνιδιού σε αυτό που εισάγει κάθε φορά ο παίκτης. (όπως αναφέρεται στο Wark, 2007) Ο σχεδιασμός των αλγορίθμων έχει εξελιχθεί τόσο, ώστε οι ερευνητές του Georgia Tech Entertainment Intelligence Lab σχεδίασαν έναν αλγόριθμο που ανταποκρίνεται στις προσωπικές ικανότητες του παίκτη, προβλέποντας τη συμπεριφορά του και παρέχοντάς του προκλήσεις ανάλογες με τις δυνατότητές του. Ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει τη γρήγορη εκμάθηση δεξιοτήτων και τη σταθερή προσήλωση του παίκτη στο παιχνίδι. Στα μελλοντικά σχέδια του εργαστηρίου περιλαμβάνεται η επέκτασή του στην εκπαίδευση και το στρατό. (Georgia Institute of Technology, 2013) Επειδή γενικά με τον αλγόριθμο αυξάνεται η δυσκολία σταδιακά, το ζήτημα είναι, όπως το θέτει ο Wark, ότι ένα υψηλότερο επίπεδο είναι περισσότερο από ένα κατώτερο. Στην πράξη αυτό μεταφράζεται σε ένα διαρκές κυνήγι ενός υψηλότερου σκορ, μεγαλύτερης βαθμολογίας, περισσότερων νικών. Στο τέλος η επιδίωξη του περισσότερου αφήνει τον παίκτη, όπως και τον χαρακτήρα, με ένα τίποτα, γιατί ουσιαστικά έχει εξοριστεί πλήρως από το παιχνίδι η ποιότητα. (Wark, 2007:28) Επειδή η απόκτηση μετρήσιμων αγαθών ταυτίζεται με το ανώτερο επίπεδο, πολλαπλασιάζεται η ανάγκη τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ο παίκτης επιδίδεται σε ένα ατέρμονα, σισύφειο, τον ονομάζει ο Wark, αγώνα για την απόκτησή τους. Αν και η πληθώρα των ποσοτικοποιημένων αγαθών, οι ποικίλοι συνδυασμοί τους, δίνουν στο παιχνίδι μια επίπλαστη ελευθερία, στην ουσία δημιουργούν το τέλειο πλαίσιο

ανελευθερίας, αφού οι επιλογές αυτές αποτελούν μέρος ενός συνεπούς συστήματος περιορισμών ή κανόνων.

Ο Wark (2007) υιοθετεί από τον Galloway και διευρύνει την έννοια του αλληγόριθμου *allegorithm*, τη διαισθητική σχέση του παίκτη με τον αλγόριθμο. Ο Galloway εξηγώντας τον αλληγόριθμο τονίζει ότι ο ο παίκτης δεν παίζει απλά με αυτήν ή την άλλη ιστορική προσομοίωση αλλά μαθαίνει, εσωτερικοποιεί, εξοικειώνεται με ένα μαζικό, πολυδιάστατο, παγκόσμιο αλγόριθμο. Για να παίξει το παιχνίδι σημαίνει να παίξει τον κώδικα του παιχνιδιού, για να κερδίσει σημαίνει να γνωρίζει το σύστημα και για να ερμηνεύσει το παιχνίδι σημαίνει να ερμηνεύσει τον αλγόριθμο, να ανακαλύψει την αλληγορία του, *Allegorithm*, την αλληγορία ελέγχου. (Galloway, 2006:90) Και για τον Manovich (2001:197) η πρόοδος στο παιχνίδι και η νίκη δεν είναι τίποτα άλλο παρά η σταδιακή εκμάθηση και η εκτέλεση του αλγόριθμου. Επειδή προϋπόθεση για τη νίκη είναι η γρήγορη, διαισθητική λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα πρόβλεψης των κινήσεων του υπολογιστή, τα παιχνίδια βρίσκονται σε άμεσο συγχρονισμό με τις πολιτικές πραγματικότητες της πληροφοριακής εποχής, που απαιτούν γνώση του συστήματος και του κώδικα. (Galloway, 2006) Σε αντίθεση με το γλωσσικό κώδικά, στον οποίο η αλληγορία είναι η σχέση του σημείου με το σημείο, στον αλληγοριθμικό είναι η σχέση του σημείου με τον αριθμό. Στη σχέση αυτή δεν έχει καμία σημασία το τι μπορεί ένα σημείο να αποκαλύπτει. Το σημείο απογυμνώνεται από την αξία του, γίνεται αυθαίρετο και αποκτά νόημα μόνο μέσα στην ψηφιακή λογική. (Wark, 2007:29-30) Άλλωστε ο αλγόριθμος λειτουργεί απρόσωπα, είναι ο ίδιος για τον καθένα.

Ο Wark και ο Galloway εξετάζουν συγκεκριμένα την αλγοριθμική λογική στο παιχνίδι στρατηγικής του *Sid Meier's Civilization III*. Το παιχνίδι, αν και ευαγγελίζεται ότι θα σκιαγραφήσει, έστω και αδρομερώς, την πολυπλοκότητα και πολυσυνθετότητα της ιστορικής πορείας, αφήνοντας παράλληλα χώρο για ενδεχομενικές ανατροπές και αποκλίνουσες ιστορικές αφηγήσεις, υπάγει τα πάντα στην ομοιομορφία του αλγοριθμικού κώδικα, αφού η ιστορική εξέλιξη είναι απότοκος μιας ποσοτικοποιημένης διαδικασίας και συσχετισμός μεταβλητών. Ο Wark (2007) αναφέρεται ειδικότερα στην επιλογή του πολιτεύματος, η οποία είναι

πλήρως αποσυνδεδεμένη με τον τρόπο παραγωγής αλλά και το σπουδαιότερο από τις πολιτικές διεκδικήσεις των ατόμων και τις ιστορικές ιδιαιτερότητες κάθε εποχής. Για τον Galloway το παιχνίδι μετατρέπει την πολυπλοκότητα της κοινωνικής ζωής σε ένα άκαμπτο, αναγωγικό αλγόριθμο, αφού οι φυλετικές και εθνικές ομάδες διατηρούν αναλλοίωτα με την πάροδο του χρόνου χαρακτηριστικά (π.χ. μετάβαση από τη τσαρική Ρωσία στην ΕΣΣΔ) και παρακάμπτει ζητήματα υβριδισμού και διασποράς.( π.χ. Αφρικανοί, Εβραίοι )

Στο παιχνίδι αυτό αλλά και σε παρόμοια παιχνίδια στρατηγικής (*Forge of Empires, Ikariam*) η εξέλιξη καθορίζεται από μεταβλητές, οι οποίες μπορεί να είναι εξαρτημένες και ανεξάρτητες. Ο παίκτης μαθαίνει να τις διακρίνει, καθώς εξοικειώνεται με το παιχνίδι, μέσα από τη δοκιμή και το σφάλμα. Το ενδιαφέρον στα παιχνίδια αυτά είναι ότι ο παίκτης θα κατορθώσει να τα ολοκληρώσει επιτυχώς ανεξάρτητα από ποια μεταβλητή θα επιλέξει, είτε αυτή αφορά την εθνότητα, την πολιτιστική, πολιτική, στρατιωτική ή επιστημονική ανάπτυξη, αφού όλες οι επιλογές είναι στην πραγματικότητα αριθμητικές και ισοδύναμες στη μορφή. Η ισοδυναμία αυτή επιτρέπει τον μετασχηματισμό τους από τη μια μορφή στην άλλη, αλλά και έναν δυνητικά μεγάλο αριθμό συνδυασμών, από τον οποίο μπορούν αναρίθμητες ιστορίες να σχηματιστούν. Στο συνδυασμό στοιχείων από την οποία μπορεί να επιλεγεί μια συγκεκριμένη ιστορία, εντοπίζει και ο θεωρητικός των παιχνιδιών Glen Fuller την ικανότητά τους να καταπολεμούν την πλήξη. (όπως αναφέρεται στο Wark, 2007: 51)

Ο Galloway (2006) ονομάζει τη δυνατότητα για άπειρους συνδυασμούς, που επιτρέπουν στον παίκτη να διαμορφώσει τη δική του ιστορία, ευελιξία. Την θεωρεί ως βασική πολιτική αρχή του ηλεκτρονικού ελέγχου στα νέα μέσα, μαζί με τις αρχές που αναφέρει ο Manovich, την αριθμητική αναπαράσταση, την αρθρωτότητα modularity, την αυτοματοποίηση, τη μεταβλητότητα και την κρυπτογράφηση /μετακωδικοποίηση. Η ευελιξία επαναχρησιμοποιείται μέσα από διάφορους ρυθμιστές και παραμέτρους, για να ρυθμίσει τη ροή και να δημιουργήσει συστηματική ισορροπία. Επειδή όλα τα στοιχεία του παιχνιδιού τοποθετούνται σε ποσοτικές δυναμικές σχέσεις μεταξύ τους, μια «πολιτιστική νίκη» έχει λεπτές διαφορές στους δύο αλγόριθμους από μια «κατακτητική

νίκη» και ανταμείβει εξίσου τον παίκτη. Στην ουσία αυτό που επιτυγχάνεται με την ευελιξία είναι καθολική τυποποίηση. Εάν διαφορετικά τεχνικά συστήματα είναι αρκετά ευέλικτα, ώστε να συμπεριλάβουν ισχυρή ενδεχομενικότητα, τότε το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα περισσότερο ισχυρό σύστημα που μπορεί να υπάγει όλα τα μέλη κάτω από το μανδύα της συνέχειας και του καθολικισμού. Ο σκοπός της καθολικής συμπερίληψης συμβαδίζει με την πληροφοριακό έλεγχο. (Galloway, 2006 :101)

Την καθολική τυποποίηση την εξετάζει ειδικότερα ο Galloway (2006) στον τρόπο κατασκευής της φυλετικής ή εθνικής ταυτότητας ως μία μαθηματική μεταβλητή. Η κατασκευή της ταυτότητας στο παιχνίδι ξεκινάει από μία εκτός δικτύου ρατσιστική πληκτρολόγηση αλλά στη συνέχεια μετακινείται προς ένα ειδικό πληροφοριακό τρόπο κυβερνητικής πληκτρολόγησης: σύλληψη, μετακωδικοποίηση, στατιστική ανάλυση, ποσοτική απεικόνιση, αριθμητικές μεταβλητές. Ο Manovich καλεί αυτή την κατασκευή λογική της επιλογής, ενώ η Lisa Nakamura κάνει λόγο για «*menu-driven ταυτότητες*», διερωτώμενη «*Ποιος μπορεί-ή θέλει να διεκδικήσει μια απόλυτα καθαρή, ευανάγνωστη ταυτότητα που μπορεί πλήρως να εκφράζεται από ένα δέντρο αποφάσεων σχεδιασμένο από μια εταιρία;*». (όπως αναφέρεται στο Galloway 2006:102) Στα παιχνίδια η ταυτότητα ουσιοποιείται ως ταυτότητα αλγοριθμικά προ-καθορισμένη και αριθμητικά κατασκευασμένη από τις επιλογές που κάνουν οι παίκτες στις μεταβλητές. Στα παιχνίδια, όπως το *Civilization*, η ταυτότητα κατασκευάζεται σπονδυλωτά, αρθρωτά, αθροιστικά και αυξητικά. Ανάλογα κατασκευάζονται και οι έμφυλες on line ταυτότητες από τις στατιστικές και καταναλωτικές επιλογές. (Cheney-Lippold, 2011:170) Ο Gillespie (2014), αναφερόμενος στη γενικότερη λειτουργία του αλγόριθμου γράφει ότι η αλγοριθμική διαδικασία εισέρχεται στην ανθρώπινη γνώση και εμπειρία. Στην πράξη αυτό απαιτεί την τυποποίηση των κοινωνικών γεγονότων σε μετρήσιμα δεδομένα και τη μετατροπή των κοινωνικών φαινομένων σε υπολογιστικά μοντέλα που λειτουργούν τόσο στο πρόβλημα όσο και στη λύση. Τα δεδομένα αυτά είναι υπεύθυνα για την ανθρώπινη κρίση και δράση, την οποία προσπαθούν να προσομοιώσουν όσο καλύτερα μπορούν. Όλη αυτή η διαδικασία, επειδή είναι αυτοματοποιημένη, μπορεί να συμβεί άμεσα,

επαναλαμβανόμενα σε πολλά πλαίσια και χωρίς το καθοδηγητικό χέρι των εκτελεστών της.

Στις διαπιστώσεις αυτές, στην τυποποίηση και αριθμοποίηση των κοινωνικών γεγονότων και στην επαναληψιμότητά τους στο διηνεκές, επικεντρώνονται όσοι υποστηρίζουν ότι η ιστορία απουσιάζει από τα παιχνίδια. Στα παιχνίδια δεν υπάρχουν γεγονότα αλλά άπειροι συνδυασμοί μεταβλητών, που μπορούν να δημιουργήσουν μια ατελείωτη σειρά από αίτια και αποτελέσματα. Το παιχνίδι μοιάζει, γράφει ο Wark, με ένα ιστορικό εργαστήριο, στο οποίο ο παίκτης με τη δοκιμή και το λάθος ελέγχει τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των μεταβλητών στα συγκεκριμένα πλαίσια του παιχνιδιού. Ασκείται στην επιστήμη του «as if», διατυπώνοντας, ελέγχοντάς και επαναδιατυπώνοντας όχι ιστορικές υποθέσεις αλλά υποθέσεις νίκης. Μέσα σε αυτό το εργαστήριο ο χρόνος και ο χώρος, ως ποσοτικοποιημένες μεταβλητές, γίνονται ομοιογενείς, ομοιόμορφοι και ανοικτοί σε ποικίλες συναρθρώσεις. Η πολλαπλότητα των συναρθρώσεων εξασθενεί την αφηγηματική πλοκή ως χρονική ακολουθία και την αντικαθιστά με τη χωρική πλοήγηση, με τις χωρικές διακλαδώσεις. (Wark,2007:52-53) Ο χώρος στα παιχνίδια είναι άχρονος, γιατί σε αντίθεση με την πραγματική ζωή ο χρόνος γίνεται αναστρέψιμος, χωρίς βία. (Wark,2007:64-65) Επανέρχεται πάλι στην αφετηρία του, επαναεκκινεί όσες φορές χρειαστεί χωρίς να φθείρεται ή να αλλοιώνεται. Το παιχνίδι σώζεται ακριβώς τη στιγμή που συμβαίνει το λάθος, χωρίς τις μοιραίες συνέπειες της πραγματικής ζωής. Το λάθος σηματοδοτεί όχι πλέον την απώλεια, την έλλειψη αλλά την αρχή ενός νέου κύκλου, μιας καινούργιας προσπάθειας. Ο αμείλικτος χρόνος δεν την ακυρώνει, δεν την εκμηδενίζει αλλά ξεκινά ταυτόχρονα μαζί με κάθε προσπάθεια, σε μια αέναη επανάληψη μέχρι την τελική νίκη.

Η ιστορία είναι αυτή που πονάει, γράφει ο Jameson, «η ιστορία είναι ο αργός, διαπραγματεύσιμος αγώνας των ατόμων μαζί με άλλους στην υλική πραγματικότητά τους». Γράφει επίσης ότι «η ιστορία είναι αυτή που αρνείται την επιθυμία και θέτει αμείλικτα όρια στην ατομική και κοινωνική πρακτική». (όπως αναφέρεται στο Galloway, 2006:103,159) Στα παιχνίδια η ιστορία απουσιάζει, γιατί η ανθρώπινη διάσταση του πόνου έχει κωδικοποιηθεί σε μια ποσοτική



μεταβλητή, γιατί ο πόνος που προκαλείται από το λάθος έχει αντικατασταθεί από τη διαρκή επανάληψη του λάθους, γιατί ο αγώνας των παικτών αλλάζει μόνο την εικονική πραγματικότητά τους και τέλος γιατί η ετερογενής και ανομοιογενής ανθρώπινη ζωή έχει αντικατασταθεί από την ισοπεδωτική ομοιομορφία του αλγοριθμικού κώδικα. «Στο χώρο του παιχνιδιού» γράφει ο Wark «η ιστορία είναι εκεί που η τυχαία μεταβλητή συναντά την αναγκαστική επιλογή..... Διαμορφώνει τους παίκτες τους όχι με βάση τις εικόνες του αλλά με βάση τον αλγόριθμό του.» (Wark, 2007:159)

Το παιχνίδι παρουσιάστηκε ως το νέο απελευθερωτικό μέσο, που βγάζει από την παθητικότητα τους παίκτες και τους επιτρέπει να διαμορφώσουν και να ακολουθήσουν το δικό τους αφηγηματικό μίτο να εξυφάνουν τη δική τους ιστορία. Όμως, υποστηρίζει ο Galloway, οι υποσχέσεις αυτές είναι ψευδεπίγραφες, αφού κάτω την επίπλαστη ελευθερία και τις επιφανειακές επιλογές κρύβουν τον θεμελιώδη μετασχηματισμό της κοινωνίας σε αλγοριθμική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Striphas (2015).

Ο αλγόριθμος, αν και θα μπορούσε να θεωρηθεί το ύψιστο δημιούργημα μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αφού κυρίως στις μηχανές αναζήτησης αντανακλά άμεσα τις επιλογές του πλήθους, λειτουργεί ως μία καλά συγκολλημένη κουκούλα που κρύβει καλά όσα μπορεί να βρίσκονται μέσα της.

### Σύνοψη .

Καθοριστικής σημασίας για την κατανόηση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η διαδραστικότητα, απόρροια των σχέσεων που συνάπτονται ανάμεσα στις μεταβλητές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του συστήματος των ψηφιακών παιχνιδιών. Ο παίκτης μέσα από σωματικές επιτελέσεις προσλαμβάνει τα στοιχεία του μηχανικού συστήματος, αντιδρά σε αυτά και εισάγει με τη σειρά του νέα στοιχεία. Η είσοδος των στοιχείων επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύστημα, το οποίο προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα νέα δεδομένα και εν συνεχεία ανατροφοδοτεί τον παίκτη με νέα.

Θεμέλια βάση της διαδραστικότητας είναι η δομή επιλογή – αποτέλεσμα . Αν και το σχήμα μοιάζει απλοϊκό, δεν είναι, γιατί οι επιλογές και τα αποτελέσματά τους πρέπει να νοηματοδοτούνται πειστικά μέσα στον κόσμο του παιχνιδιού, ώστε να κινητοποιούν το συνεχές ενδιαφέρον και να προκαλούν την αμείωτη προσήλωση του παίκτη. Οι επιλογές έχουν άμεσα αποτελέσματα στον κόσμο του παιχνιδιού, αν και αυτά, σε αντίθεση με την πραγματική ζωή, είναι αντιστρεπτά, με εξαίρεση βέβαια τα παιχνίδια on line.

Η διαδραστικότητα καθίσταται εφικτή χάρη στη δυνατότητα των νέων τεχνολογιών να προσομοιώνουν. Η προσομοίωση, χωρίς να είναι πιστό αντίγραφο πραγματικών καταστάσεων ή διαδικασιών, μπορεί να αναπαριστά αυτές με τρόπο επιλεκτικό και αφαιρετικό, καθώς εξελίσσονται στο χρόνο. Λειτουργώντας ως σταθερή αφηγηματική μήτρα επιτρέπει την ανάδυση πιθανών αλλά όχι απρόβλεπτων και τυχαίων σεναρίων, τα οποία αποκρυσταλλώνονται σε αναπαραστάσεις μέσα από τη συνεχή διάδραση του παίκτη με το παιχνίδι. Το κρίριο σημασίας ερώτημα αλλά και δύσκολο ανιχνεύσιμο στα πλαίσια του παιχνιδιού είναι τα κριτήρια επιλογής των μεταβλητών για τη δημιουργία των προσομοιώσεων, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι αριθμοποιημένα.

Τα ψηφιακά παιχνίδια προσομοιώνοντας δυναμικά μοντέλα, τα οποία προκαλούν αντιδράσεις στον παίκτη αλλά και ανταποκρινόμενα ταυτόχρονα σε αυτές μεταφέρουν το μήνυμα. Το μήνυμα κατανοείται μέσα από τη συνεχή απτική

διάδραση του παίκτη με το παιχνίδι. Αναπτύσσεται, λοιπόν, ένα νέο είδος ρητορικής που υπερβαίνει τα γνωστά ρητορικά σχήματα αλλά με εξίσου αποτελεσματικό τρόπο κατορθώνει να πείσει, να ενισχύσει, να αμφισβητήσει ή να εκθέσει απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Αν και η ρητορική μεταπηδά από το επίπεδο του λόγου στους μηχανισμούς των υπολογιστικών συστημάτων και τους αξιοποιεί για να μεταφέρει μηνύματα με πρωτόγνωρους τρόπους, δε θα πρέπει να μένει στο απυρόβλητο το περιεχόμενο του ίδιου του μηνύματος, αφού εξίσου σημαντικό με το μέσο είναι και το μήνυμα.

Η διάδραση του παίκτη με τον κόσμο του παιχνιδιού και η αδιάπτωτη αλληλεπίδραση με αυτόν ευκολύνουν την εμπύθιση σε αυτόν. Η εμπύθιση είναι η μέγιστη εμπειρία που αποκομίζει ο παίκτης, όταν απορροφάται πλήρως από τα διαδραματιζόμενα σε αυτό. Αν και φυσικά υπάρχουν διαφορετικά είδη και διαβαθμίσεις της εμπύθισης, το τελικό αποτέλεσμα είναι ανάλογο του χρόνου και της προσπάθειας που αφιερώνει ο παίκτης σε αυτό. Στην κατάσταση της εμπύθισης ο παίκτης παύει να συνειδητοποιεί το πέρασμα του χρόνου, τον πραγματικό κόσμο και αφοσιώνεται ολόψυχα στη δράση εντός του παιχνιδιού. Βρίσκεται σε μία κατάσταση «ροής», η οποία βρίσκεται σε ευθεία αναλογία την απόλαυση που αποκομίζει. Αξίζει, όμως, να τονιστεί ότι, αν και η εμπύθιση αυξάνει την απόλαυση, δεν τον αποκόπτει τελείως από την πραγματικότητα. Ο παίκτης βυθίζεται στο νόημα του παιχνιδιού, έχοντας πλήρη επίγνωση της τεχνητής κατάστασής του αλλά και των δυνατοτήτων χειρισμού της.

Όλες οι καινοφανείς δυνατότητες των ψηφιακών παιχνιδιών, διάδραση, επιλογές με νόημα, εμπύθιση, διαδικαστική ρητορική, υποστηρίζονται από τη χρήση του αλγοριθμικού κώδικα. Ο αλγόριθμος είναι μια σειρά πεπερασμένων απλών και εκτελέσιμων εντολών, ώστε να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Συγκεκριμένα στα ψηφιακά παιχνίδια ο αλγόριθμος είναι σχεδιασμένος, ώστε να ανταποκρίνεται στην είσοδο στοιχείων από τον παίκτη και με τρομερή ευελιξία να παραγάγει με βάση τους πιθανούς συνδυασμούς μεταβλητών πολυάριθμα διαφορετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, τόσο τα εισαγόμενα από τον παίκτη στοιχεία όσο και οι προϋπάρχουσες εντολές είναι ποσοτικοποιημένες μεταβλητές, με άμεση απόληξη την τυποποίηση των πολυσύνθετων ιστορικών διαδικασιών και την αναγωγή του υψηλότερου

ποσοτικού αποτελέσματος σε επιτυχία εντός του παιχνιδιού. Έτσι, η υπόσχεση για κατανόηση της ενδεχομενικότητας στα ψηφιακά παιχνίδια είναι περισσότερο ψευδεπίγραφη, αφού ο παίκτης για να κερδίσει το παιχνίδι πρέπει να μνηθεί στη λογική του κώδικα του παιχνιδιού παρά σε αυτήν των ιστορικών διαδικασιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο . Ο ΧΡΟΝΟΣ, Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

### 4.1.1. Ο χρόνος ψηφιακά παιχνίδια.

«Η ύπαρξη μέσα στο χρόνο (μέσα στη χρονικότητα) είναι ο χρονικός τρόπος για την ύπαρξη μέσα στον κόσμο.» (Ricoeur, 2004 :383) Η σχέση χρόνου και ιστορίας άρρηκτη και αμοιβαία, αφού πάλι με τα λόγια του Ricoeur (1988:7) «Οτιδήποτε ιστορείται επισυμβαίνει εν χρόνω, απαιτεί χρόνο, αναπτύσσεται χρονικά και ό,τι αναπτύσσεται εν χρόνω μπορεί να ιστορηθεί.». Ο Ζακ Λε Γκοφ (1998) αναγνώρισε το χρόνο ως θεμελιακό υλικό της ιστορίας και η ιστορία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η επιστήμη του χρόνου. Επειδή κάθε κοινωνία και ιστορική εποχή έχει τη δική της αντίληψη για το χρόνο, οι νέες μορφές χρονικότητας, όπως διαμορφώνονται από τα ψηφιακά μέσα και υλοποιούνται στα παιχνίδια, χρήζουν ιδιαίτερης ανάλυσης.

### 4.1.2. Τα χρονικά πλαίσια στα βιντεοπαιχνίδια.

Οι José Zagal & Michael Mateas (2010) προσεγγίζουν τη χρονικότητα ( temporality) στα παιχνίδια μέσα από τα χρονικά πλαίσια (temporal frames), τα οποία προσπαθούν να αποσυνδέσουν από την πρόοδο συγκεκριμένων γεγονότων και φυσικά από συγκεκριμένα παιχνίδια. Αρχικά ξεκινούν από μία σχετικιστική αντίληψη του χρόνου που βασίζεται πάνω στις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και κατ' επέκταση στις σχέσεις ανάμεσα σε καταστάσεις αλλαγής στον κόσμο, αφού χωρίς αλλαγή δεν υπάρχει χρόνος. Αυτές τις σχέσεις πρέπει να κατανοήσει ο παίκτης στο παιχνίδι, γι' αυτό μια εμπειρική αντίληψη είναι θεμελιακή για ένα συσχετιστικό υπολογισμό του χρόνου. Για παράδειγμα, επειδή η κατανόηση του χρόνου βασίζεται πάνω στην αντίληψη της κίνησης στο χώρο, οι κοινές μεταφορές περιλαμβάνουν είτε έναν στατικό παρατηρητή και έναν χρόνο που περνάει είτε το αντίθετο, ένας παρατηρητής που κινείται σε σχέση με μία στάσιμη χρονική «τοποθεσία». Εκτός από τις μεταφορές η αντίληψη του χρόνου επηρεάζεται και από τις κοινωνικοπολιτιστικές αναφορές, όπως μια συγκεκριμένη χρονολογία, το 1492, που δίνει το στίγμα μιας ολόκληρης εποχής. Η αντίληψη της χρονικότητας στα παιχνίδια απαιτεί πολλαπλές προοπτικές, δομικές, γνωστικές, κοινωνικοπολιτιστικές, ώστε να οριστούν πολλαπλά χρονικά πλαίσια. Χρονικά πλαίσια είναι το σύνολο των γεγονότων καθώς και η χρονικότητα που προκαλούν οι σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα. Οι συγγραφείς ταυτοποίησαν τέσσερα χρονικά πλαίσια που σχετίζονται

με τα βιντεοπαιχνίδια : χρόνος πραγματικού κόσμου (Real-World Time), χρόνος του κόσμου του παιχνιδιού (Gameworld Time), χρόνος συντονισμού (Coordination time) και χρόνος φαντασίας (Fictive time).

Τα γεγονότα που συντελούνται στο φυσικό χώρο γύρω από τον παίκτη δημιουργούν τον πραγματικό χρόνο. Είναι φυσικά γεγονότα που συμβαίνουν στον χώρο που παίζει ο παίκτης το παιχνίδι αλλά και στο ίδιο του το σώμα. Αυτά δημιουργούν μια χρονικότητα εκτός παιχνιδιού και πιο εκτεταμένη απ' αυτό. Από την άλλη ο χρόνος του παιχνιδιού εκτείνεται στη διάρκεια μιας συνεδρίας του παιχνιδιού, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του άλλες αλληλεπιδράσεις χρονικών πλαισίων, όπως το πέρασμα των ωρών στον πραγματικό κόσμο ή συμβάντα στο παιχνίδι που εξαρτώνται από συγκεκριμένους χρόνους στον πραγματικό κόσμο (π.χ. ολοκλήρωση μιας κατασκευής).

Δύο από τις πιο θεμελιώδεις σχέσεις που δημιουργούνται σε κάθε χρονικό πλαίσιο είναι ο κύκλος και η διάρκεια. Ο κύκλος είναι μια ακολουθία επαναλαμβανόμενων γεγονότων και η διάρκεια η καταμέτρηση των γεγονότων που συμβαίνουν σε έναν κύκλο. Το σημείο εκκίνησης της μέτρησης στον κύκλο είναι η έναρξη του παιχνιδιού και η μέτρηση σταματά, όταν αυτό τελειώνει. Μετριέται επίσης το χρονικό διάστημα των σύνθετων συμβάντων που συμβαίνουν μέσα σε αυτόν.

Συγκεκριμένα ο χρόνος του παιχνιδιού καθορίζεται από το σύνολο των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα μέσα στον αναπαραστατικό κόσμο του παιχνιδιού. Τα γεγονότα αυτά σχετίζονται με τον εικονικό ή προσομοιωμένο κόσμο αλλά μπορεί εξίσου να σχετίζονται και με αφηρημένες ιδέες. Επειδή στο παιχνίδι συχνά γίνονται επιλογές από υποσύνολα γεγονότων, τα χρονικά πλαίσια σε αυτό μπορεί να είναι πολλαπλά.

Ο χρόνος συντονισμού καθορίζεται από το σύνολο των γεγονότων που συντονίζουν τις ενέργειες πολλών παικτών, αλλά και την ανθρώπινη και τεχνητή νοημοσύνη και ενδεχομένως τις πράξεις των ενεργών υποκειμένων μέσα στο παιχνίδι. Τα συμβάντα συντονισμού ρυθμίζουν τον κόσμο του

παιχνιδιού, καθιερώνουν περιόδους παιχνιδιών, περιορίζουν τη διαθεσιμότητά του ή καθυστερούν τις επιδράσεις ενεργειών εντός του παιχνιδιού.

Τέλος, ο φανταστικός χρόνος δημιουργείται, όταν σε ένα υποσύνολο γεγονότων εφαρμόζονται κοινωνικοπολιτιστικές ετικέτες, όταν οι γύροι του παιχνιδιού επισημαίνονται ως «ημέρες» ή «ώρες» παράδειγμα, γεγονός που επηρεάζει ανάλογα και τις προσδοκίες του παίκτη. Οι προσδοκίες δημιουργούνται, όταν ενεργοποιούνται τα χρονικά σχήματα στο μυαλό ενός παίκτη, όταν ενεργοποιούνται τα γνωστικά σχήματα που περιγράφουν την ακολουθία των γεγονότων και τη διάρκειά τους. Η ιστορική αφήγηση, επίσης, δημιουργεί τα φανταστικά χρονικά πλαίσια. Συχνά στα παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο η ιστορική χρονικότητα ανασυγκροτείται μέσα από παραδοσιακά μέσα, όπως οι ιστορικές συζητήσεις, τα ιστορικά αρχεία, οι πολεμικές ταινίες και τα ντοκιμαντέρ. Η χρήση των μέσων αυτών επιτρέπει τη δημιουργία της ιστορικής αυθεντικότητας που με τη σειρά της ενισχύει την εμπύθιση του παίκτη. Ο φανταστικός χρόνος δανειοδοτείται χρονικότητες και από την αφηγηματολογία. Στην αφηγηματολογία έχει καθιερωθεί μια διάκριση μεταξύ της χρονολογικής σειράς των γεγονότων, είναι ο χρόνος της ιστορίας, τότε συνέβησαν τα γεγονότα, είναι ο χρόνος του λόγου, τότε εξιστορούνται τα γεγονότα και είναι και ο χρόνος της αφήγησης, με ποια σειρά αφηγούνται τα γεγονότα. Οι τρεις αυτές χρονικότητες ανασυντίθενται ενεργά από τον ακροατή, θεατή ή παίκτη, ώστε να ανασκευάσει το ιστορικό συμβάν.

Οι συγγραφείς αναφέρουν επιπρόσθετα μια κοινή χρονική διάκριση ανάμεσα σε «πραγματικό χρόνο» και στο χρόνο «βασισμένο σε σειρά» "turn-based". Η διάκριση αυτή αντιμετωπίζεται ως απλή δυαδική αντιθετική μορφή, οι συγγραφείς, όμως, υποστηρίζουν ότι καλύπτει μια σειρά από σχετικά φαινόμενα, απότοκα της αλληλεπίδρασης πολλαπλών πλαισίων. Τα χρονικά πλαίσια μπορεί να εμφανίζονται διαδοχικά, να επικαλύπτονται, να συνυπάρχουν ή να είναι και ενσωματωμένα μεταξύ τους. Οι σχέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά χρονικά πλαίσια μπορεί να προκαλέσουν μια αίσθηση προσωρινότητας, που είναι αντιφατική ή ασύμφωνη με την εμπειρία στον πραγματικό χρόνο. Οι συγγραφείς ονομάζουν αυτές τις σχέσεις χρονικές

ανωμαλίες. Μπορούν να εμφανιστούν ως χρονικές φούσκες (temporal bubbles) ή ως χρονικές στρεβλώσεις (temporal warping), ανομοιογενής χρονικότητα (Nonuniform temporality) και ανωμαλίες που αναφέρονται στο λογισμικό, (Hardware-related anomalies). Οι χρονικές φούσκες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διαδοχικής μετάβασης από ένα χρονικό πλαίσιο A σε χρονικό πλαίσιο B, όταν δεν έχει παρέλθει αρκετός χρόνος από την οπτική γωνία του A για μία δραστηριότητα που συμβαίνει στο πλαίσιο B. Η χρονική στρέβλωση συμβαίνει, όταν δύο χρονικά πλαίσια αλληλοεπικαλύπτονται αλλά υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ τους. Η ασυνέπεια υπερβαίνεται, όταν παραμορφωθεί το ένα χρονικό σύστημα, για να φιλοξενήσει το άλλο. Η χρονικότητα του παιχνιδιού είναι ανομοιογενής, όταν το πέρασμα του χρόνου κατανέμεται άνισα σε διαφορετικά χρονικά τμήματα. Τέλος, οι ανωμαλίες που σχετίζονται με το πλαίσιο του λογισμικού, αν και είναι άσχετες με την εμπειρία του παίκτη, επιταχύνουν ή επιβραδύνουν το παιχνίδι.

Πολλά παιχνίδια δίνουν στον παίκτη τη δυνατότητα να χειριστεί το χρόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο παίκτης μπορεί να χειριστεί το χρόνο συντονισμού (Manipulating coordination time), όπως να αλλάξει τη σειρά με την οποία παίζουν οι παίκτες ή να περιμένει μέχρι το avatar του να επαναγεννηθεί και να μπει στη μάχη, όταν έχει σκοτωθεί. Μπορεί να χειριστεί το χρόνο στον κόσμο του παιχνιδιού (Manipulating gameworld time), αναστέλλοντάς τον ή σταματώντας τον, όπως το "time-out" στους αγώνες. Μπορεί, επίσης, να χειριστεί τις σχέσεις ανάμεσα στα πλαίσια του κόσμου του παιχνιδιού (Relations between gameworld frames), όπως να παίξει ενάντια σε ένα παλιότερο παιχνίδι που το έχει σώσει και τέλος να χειριστεί το φανταστικό πλαίσιο, όπως να αλλάξει γεγονότα στο παρελθόν, για να επηρεάσει το μέλλον.

#### **4.1.3. Χρόνος, χώρος, κίνηση. Η μεταφορά της κίνησης.**

Η μεταφορά αντιμετωπίζεται ως ένας γνωστικός μηχανισμός με κεντρικό ρόλο στη σκέψη και στη γλώσσα και μία από τις ζωτικές λειτουργίες της είναι η οντολογική χαρτογράφηση, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του τομέα προέλευσης χαρτογραφούνται πάνω στα χαρακτηριστικά του πεδίου στόχου. Ένα συγκεκριμένο



είδος μεταφοράς, η δομική μεταφορά, απαιτεί τη μεταφορά ενός ολόκληρου τομέα εμπειρίας σε ένα άλλο τομέα, όπου ο πιο αφηρημένος τομέας αποκτά τη δομή του τομέα προέλευσης. (Lakoff & Johnson όπως αναφέρεται στο Stamenković & Jačević, 2015) Η κοινή μεταφορά, ο χρόνος είναι χώρος /κίνηση, αναφέρεται στην εννοιολόγηση της αφηρημένης αλλά σημαντικής έννοιας του χρόνου που αναπαριστά τον τομέα στόχο και της έννοιας του χώρου που αναπαριστά τον τομέα προέλευσης. Οι χωροχρονικές μεταφορές βασίζονται σε δύο βασικά σχήματα κίνησης στο χώρο, τη μεταφορά της κίνησης του αντικείμενου (Object-Moving Metaphor, OM), ακίνητο το άτομο και τα αντικείμενα πηγαίνουν προς αυτόν, ώστε το μέλλον κινείται ή ρέει προς το παρελθόν και τη μεταφορά της κίνησης του Εγώ (Ego-Moving Metaphor, EM), το άτομο κινείται, ενώ τα αντικείμενα μένουν σταθερά, ώστε το μέλλον να είναι μπροστά στον παρατηρητή. Ο Mylon επισημαίνει ότι η κίνηση είναι αυτή που κάνει το χρόνο να εμφανιστεί από την εμπειρία μας στο χώρο. Ανεξάρτητα εάν η προσέγγιση βασίζεται στη μεταφορά ή απλά στις ομοιότητες ανάμεσα στον τομέα του χώρου και του χρόνου, «ο χώρος είναι ένας θεμελιώδης τομέας για το χρόνο και τις χωροχρονικές εκφράσεις», ο χώρος προσφέρει έναν προσβάσιμο τρόπο στο αντιληπτικό σύστημα και ο χρόνος εννοιολογικά και γλωσσικά εξαρτάται από το χώρο. (όπως αναφέρεται στο Stamenković & Jačević, 2015). Η Lera Boroditsky, η οποία ασχολείται με τις γλωσσολογικές και γνωστικές επιστήμες, απέδειξε ότι ο χώρος και ο χρόνος μοιράζονται μια αρκετά κοινή δομή, ώστε χωρίς δυσκολία το χωρικό σχήμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο εύκολα όσο και το χρονικό σχήμα, για να οργανώσει γεγονότα στο χρόνο. Αυτό επιτρέπει τη χρήση χωρικών σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα, για να περιγραφούν χρονικά γεγονότα χωρίς συνειδητή προσπάθεια. (όπως αναφέρεται στο Stamenković & Jačević, 2015)

Οι Stamenković & Jačević (2015), αφού εξέτασαν τη μεταφορά ο χρόνος είναι χώρος /κίνηση στο παιχνίδι *Braid*, το οποίο παρέχει στον παίκτη τη δυνατότητα να χειριστεί τον χρόνο και να επαναλάβει από την αρχή πολλές κινήσεις, συμπέραναν ότι η ενσώματη φύση της μεταφοράς και η ισχυρή εννοιολογική σύνδεση ανάμεσα στους δύο τομείς ενισχύουν τη σύνδεση ανάμεσα στην αφηγηματική δομή και

στους μηχανισμούς του παιχνιδιού. Ο χειρισμός του χρόνου στο παιχνίδι ενισχύει την αφηγηματική εμπειρία, κάνοντάς την πιο διαδραστική.

#### 4.1.4. Χρόνος εξωτερικός και χρόνος εσωτερικός. Εργοδικός χρόνος.

Οι Elverdam & Aarseth (2007) για τις ανάγκες σχεδιασμού των παιχνιδιών επεξεργάστηκαν μια τυπολογία, στην οποία βασική κατηγορία ήταν ο χρόνος μαζί με το χώρο, τον παίκτη, τη σύνθεσή τους και τον συσχετισμό τους, ο αγώνας και η κατάσταση παιχνιδιού. Στη μετακατηγορία του χρόνου υπάρχουν δύο υποδιαίρεσεις, ο εξωτερικός και ο εσωτερικός χρόνος.

Ο εξωτερικός χρόνος (External Time ) περιγράφει τις σχέσεις του παιχνιδιού με τον υπόλοιπο κόσμο και περιλαμβάνει τις διαστάσεις τελεολογία και αναπαράσταση.

- Η τελεολογία (Teleology ) περιγράφει εάν το παιχνίδι τελειώνει σε δεδομένη χρονική στιγμή (πεπερασμένο) ή αν κατ' αρχήν θα μπορούσε να συνεχιστεί για πάντα (άπειρη).
- Η αναπαράσταση (Representation ) περιγράφει πως ο χρόνος αντιπροσωπεύεται στο παιχνίδι, είτε αντανakλώντας τον τρόπο που θα περάσει ο καιρός στον φυσικό μας κόσμο, μιμητικός (mimetic) ή θα διαχωριστεί από την πραγματικότητα αυθαίρετος (arbitrary).

Ο εσωτερικός χρόνος (Internal Time ) περιλαμβάνει τις διαστάσεις βιασύνη, συγχρονικότητα και έλεγχος διαστήματος.

- Η βιασύνη (Haste ) περιγράφει αν το απλό πέρασμα του πραγματικού χρόνου μεταβάλλει την κατάσταση του παιχνιδιού (παρούσα) ή όχι (απούσα ).
- Η συγχρονικότητα (Synchronicity ) περιγράφει εάν ενεργοί παίκτες παιχνιδιών μπορούν να δρουν ταυτόχρονα (παρουσία) ή αν παίζουν με τη σειρά (απουσία).
- Ο έλεγχος διαστήματος (Interval control) περιγράφει εάν οι παίκτες θα αποφασίσουν πότε θα αρχίσει ο επόμενος κύκλος παιχνιδιού (παρών) ή εάν δεν υπάρχει τέτοιος έλεγχος (απών).

Οι υποδιαιρέσεις αυτές, επειδή υπερβαίνουν την απλή και διστακτική διάκριση σε πραγματικό χρόνο και σε χρόνο βασισμένο σε σειρές "turn-based", δείχνουν την πολυπλοκότητα της έννοιας του χρόνου στα παιχνίδια και επιτρέπουν να κατανοηθούν χρονικές σχέσεις σε παιχνίδια που δεν κατατάσσονται απόλυτα σε μία από τις δύο κατηγορίες, όπως το *Age of Wonders*, που, αν και παίζεται σε πραγματικό χρόνο, οι παίκτες προχωρούν σε επίπεδο, όταν ολοκληρώσουν ένα σύνολο από αποστολές. Τέλος, οι εσωτερικές υποδιαιρέσεις επιτρέπουν να κατανοηθεί πώς ο πραγματικός χρόνος ασκεί επίδραση στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Ο Aarseth (1997,1999) εισηγητής της εργοδικής θεωρίας (Ergodic theory), αναφέρει ότι το πρόβλημα του χρόνου είναι διαφορετικό στα εργοδικά μοντέλα. Ο Aarseth δανείζεται την έννοια εργοδικός από το χώρο των μαθηματικών και της φυσικής, υπογραμμίζοντας και την ελληνική προέλευση της λέξης από το έργο και οδός. Τα εργοδικά φαινόμενα παράγονται από κυβερνητικά συστήματα, όπως η μηχανή, που χειρίζονται μια θηλιά ανατροφοδότησης πληροφοριών (feedback loop), που παράγει μια διαφορετική σημειωτική ακολουθία κάθε φορά που ενεργοποιείται, ώστε το μήνυμα ατομοποιείται (individualized) αλλά είναι και διαφορετικό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές πρόσληψής του. (Aarseth, 1999:32-33) Στην ανάλυσή του στο παιχνίδι *Doom* ο εργοδικός χρόνος του παιχνιδιού εξαρτάται από τον παίκτη και τις πράξεις του και ταυτόχρονα καθορίζει την αίσθηση του βιωμένου χρόνου μέσα στο χώρο των γεγονότων. Τα γεγονότα συμβαίνουν, όταν πρώτον τα ενεργοποιεί το πρόγραμμα ελέγχου και δεύτερον όταν ο παίκτης δρα στο ίδιο επίπεδο. Ο χρόνος των γεγονότων είναι το βασικό επίπεδο του εργοδικού χρόνου. Στην πράξη, όμως, τα πιθανά χρονικά γεγονότα μπορούν να ελεγχθούν και να διαφοροποιηθούν μέχρι να δημιουργηθεί ή να μη δημιουργηθεί μια ικανοποιητική ακολουθία. Όταν αυτή δημιουργηθεί, τότε επηρεάζεται το τρίτο επίπεδο του χρόνου, αυτό της προόδου του παιχνιδιού από την αρχή στο τέλος. Σε μερικά παιχνίδια υπάρχει και ο «χρόνος διαπραγμάτευσης», όταν ο παίκτης μπορεί να σώσει την πρόδό του ή να παίξει επανειλημμένα το παιχνίδι, για να κερδίσει την αναγκαία εμπειρία, για να προχωρήσει σε ανώτερο επίπεδο. (Aarseth, 1999: 37) Αυτά τα τρία χρονικά επίπεδα είναι όψεις της βασικής

δομής κάθε παιχνιδιού, που είναι μια διαλεκτική ανάμεσα στον απορία *aporia* και την επιφάνεια *epiphany*. Οι απορίες στα εργοδικά έργα είναι τυπικές μορφές που τοποθετούνται ως εμπόδια στο δρόμο (*roadblocks*) και πρέπει να υπερπηδηθούν από έναν άγνωστο συνδυασμό πράξεων. Όταν υπερπηδούνται, τότε αντικαθίστανται από την επιφάνεια, μια ξαφνική, συχνά αναπάντεχη λύση στο αδιέξοδο των γεγονότων του χώρου και γι' αυτό είναι βασικές στην εξερεύνησή του. (Aarseth, 1999:38)

#### **4.1.5. Χρονικές δομές στα βιντεοπαιχνίδια .**

Ο Lindley (2005) πιστεύει ότι τα «παιγνιώδη συστήματα» βασίζονται κατά κύριο λόγο στο χρόνο και η χρονική δομή καθορίζει την αντίληψη και την εμπειρία του παίκτη. Ο ίδιος διακρίνει τέσσερα επίπεδα χρονικής δομής: το επίπεδο του λόγου (*discourse level*), το επίπεδο της επίδοσης (*performance level*), το επίπεδο της προσομοίωσης (*simulation level*) και το επίπεδο του γενετικού υποστρώματος (*generative substrate*).

Το επίπεδο της χρονικής δομής του λόγου αντιστοιχεί στο επίπεδο της αφήγησης, όπως αυτή παρουσιάζεται στο παιχνίδι με λεκτικά, κειμενικά και κινηματογραφικά αφηγηματικά συστήματα. Σε αυτό αποκαλύπτεται η ιστορία χωρίς, όμως, η εξέλιξη των γεγονότων σε αυτό το επίπεδο να ταυτίζεται με την εξέλιξη του παιχνιδιού, αφού η χρονολογική τάξη αυτού του επιπέδου μπορεί να περιλαμβάνει ματιές σε παρελθοντικά και μελλοντικά γεγονότα.

Στο επίπεδο της επίδοσης αναφέρονται τα πραγματικά γεγονότα, όπως αυτά αποκαλύπτονται στον παίκτη ως μέρος της εμπειρίας του από το παιχνίδι, καθώς αυτός συμμετέχει ενεργά στη φύση και στην εξέλιξή τους. Το επίπεδο αυτό με αφηγηματικούς όρους αντιστοιχεί στην πλοκή, η οποία σε αντίθεση με τα αφηγηματικά κείμενα δεν έχει μια αυστηρά προκαθορισμένη δομή σχεδίου για την εξέλιξη της ιστορίας και γι' αυτό ο παίκτης δε θεωρεί την επίδοσή του πάντα μέρος της πλοκής.

Αν και οι ενέργειές του παίκτη έχουν συνέπειες αφενός στον τρόπο που βιώνει ο ίδιος το παιχνίδι και αφετέρου στον ίδιο τον κόσμο του παιχνιδιού δεν είναι σίγουρο ότι συνειδητοποιεί πάντα αυτό που συμβαίνει στο επίπεδο της

ιστορίας. Επειδή στα παιχνίδια ούτε το χρονικό σύστημα είναι πάντα άμεσα αντιληπτό από τον παίκτη, ούτε προκαθορισμένο, όπως στις παραδοσιακές αφηγήσεις, αυτό που αντιλαμβάνεται ο παίκτης είναι ό,τι συμβαίνει στο επίπεδο της προσομοίωσης. Στο επίπεδο αυτό η συγγραφική λογική του σχεδιαστή, οι παράμετροι του συστήματος των παιχνιδιών και οι συγκεκριμένες διαδραστικές επιλογές του παίκτη συγκαθορίζουν τον διηγητικό κόσμο, τον κόσμο του παιχνιδιού, όπως αυτός βιώνεται από την παρακολούθηση του εικονικού του σώματος μέσα από μία συγκεκριμένη οπτική κάμερα και γωνία λήψης.

Κάτω από το ορατό επίπεδο της προσομοίωσης υπάρχει το επίπεδο του γενετικού υποστρώματος. Σε αυτό δημιουργούνται από τους σχεδιαστές οι πιθανοί κόσμοι με βάση τις λειτουργίες, τους κανόνες και τους περιορισμούς του συστήματος. Οι κόσμοι αυτοί, προερχόμενοι από τις γενικές πολιτισμικές αντιλήψεις, ενσωματώνονται στον κώδικα του λογισμικού και παίρνουν σάρκα και οστά μόνο όταν αλληλεπιδρούν με τον παίκτη.

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων για τη σύλληψη της χρονικότητας στα βιντεοπαιχνίδια το θεωρεί ο Lindley επαρκές, ιδιαίτερα αφού σε αυτά δεν ισχύουν τα σημασιολογικά επίπεδα της αφηγηματικής θεωρίας διήγηση, πλοκή και επίπεδο αφήγησης, και τα χρονολογικά τους μοντέλα δε δομούνται με βάση τα αφηγηματικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι χρονικές δομές του παιχνιδιού καθορίζονται από την ουσιαστική επίδοση του παίκτη, που έμπρακτα σημαίνει ότι η γρήγορη εκμάθηση των κανόνων του συστήματος μεταφράζεται σε αλματώδη πρόοδο και ενίοτε σε παράκαμψη των χρονικών εντολών. Η ατομική επίδοση του παίκτη, που επιταχύνει ή επιβραδύνει τις χρονικές δομές, επιτρέπει την κατάταξη σε διαγωνισμούς παιχνιδιών με βάση το χρόνο, χωρίς σε αυτούς να παίζει ρόλο η χρονική ακολουθία με την οποία επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό είναι και μια κρίσιμη διαφορά με την ισχυρή *a priori* γραμμική χρονική δομή που έχουν τα αφηγηματικά σχήματα.

Το μοντέλο του χρόνου παιχνιδιού του Hitchens (2006) περιλαμβάνει επίσης τέσσερα στρώματα, αν και είναι διαφορετικά δομημένα σε σύγκριση με την

προσέγγιση του Lindley: χρόνος παιχνιδιού (πραγματικός χρόνος), χρόνος μηχανής (ο χρόνος στον οποίο μια μηχανή παιχνιδιού τον εκτελεί), χρόνος προόδου (στην ολοκλήρωση του παιχνιδιού) και στον παγκόσμιο χρόνο (αφηρημένος χρόνος μέσα στον κόσμο του παιχνιδιού). Με βάση τα ευρήματα αυτά, οι Tychsen και Hitchens στη μελέτη τους για το μοντελοποίηση του χρόνου σε multiplayer και σε μαζικά παιχνίδια πολλαπλών παικτών, προτείνουν επτά στρώματα, τα οποία μοντελοποιούν τόσο την αλληλεπίδραση παικτών-παιχνιδιών όσο και την αλληλεπίδραση μεταξύ παικτών: χρόνος παιχνιδιού (διάρκεια του παιχνιδιού από την άποψη του παίκτη, με όρους χρόνου πραγματικού ρολογιού), χρόνος μηχανής (η προοπτική της μηχανής του παιχνιδιού που τρέχει το παιχνίδι και ορίζει τις συνεδρίες του παιχνιδιού), χρόνος διακομιστή (ο χρόνος που συνδέει το χρόνο παιχνιδιού με το χρόνο της μηχανής), χρόνος προόδου (μια αφηρημένη όψη του χρόνου παιχνιδιού, το οποίο υποδεικνύει την πρόοδο του παίκτη), χρόνος της ιστορίας (η λογική ώρα της ιστορίας στο παιχνίδι), τον παγκόσμιο χρόνο (ο χρόνος στον κόσμο του παιχνιδιού) και τον αντιληπτό χρόνο (όπως φαίνεται από την οπτική γωνία του παίκτη). (όπως αναφέρεται στο Stamenković et al., 2015 και στο Zagal & Mateas, 2010)

#### **4.1.6. Χρόνος του παιχνιδιού και χρόνος για παιχνίδι.**

Μια θεωρία για το χρόνο στα παιχνίδια οικοδομεί κι ο Juul (2004), σχεδιαστής και θεωρητικός των βιντεοπαιχνιδιών, που τη βασίζει πάνω στην ταυτόχρονη ύπαρξη δύο ταυτοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, την ταυτότητα του παίκτη και την ταυτότητα που υιοθετεί υποδύεται μέσα στο παιχνίδι. Αυτή η δυαδικότητα αντικατοπτρίζεται και στον χρόνο του παιχνιδιού που τον διαιρεί σε χρόνο του παιχνιδιού (play time), ο χρόνος που χρειάζονται οι παίκτες για να παίξουν) και σε χρόνο των γεγονότων (event time), ο χρόνος που απαιτείται για τον κόσμο του παιχνιδιού. Οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο αυτούς χρόνους ποικίλλουν ανάλογα με τα είδη των παιχνιδιών, αφού τα παιχνίδια δράσης εκτυλίσσονται σε πραγματικό χρόνο, ενώ στα παιχνίδια στρατηγικής και προσομοίωσης ο παίκτης τον χειρίζεται, επιταχύνοντάς ή επιβραδύνοντάς τον.

Ο χρόνος παιχνιδιού υποδηλώνει το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να παίξει ο παίκτης ένα παιχνίδι. Στα αφηρημένα παιχνίδια, που ο παίκτης δεν υποδύεται

έναν ρόλο, ο χρόνος του παιχνιδιού ισοδυναμεί με τον χρόνο που απαιτείται για την αλλαγή κατάστασης, δηλαδή με τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της κίνησης από μία κατάσταση της οποίας το αποτέλεσμα δεν έχει αποφασιστεί ακόμα σε μία που το αποτέλεσμα έχει αποφασιστεί. Στα περισσότερα παιχνίδια σε πραγματικό χρόνο, στα οποία ο παίκτης συμμετέχει με τον εικονικό του χαρακτήρα στον χρόνο των γεγονότων, η σχέση χρόνου παιχνιδιού και χρόνου γεγονότων είναι 1:1. Τη σχέση ανάμεσα στον χρόνο του παιχνιδιού και τον χρόνο των γεγονότων την ονομάζει χαρτογράφηση, που σημαίνει ότι ο χρόνος και οι ενέργειες του παίκτη προβάλλονται σε έναν κόσμο παιχνιδιών. Η χαρτογράφηση παρέχει στον παίκτη την αίσθηση ότι το παιχνίδι συμβαίνει τώρα, ακριβώς τη στιγμή που το παίζει, χωρίς αυτή να διαταράσσεται ακόμη και όταν ο παίκτης ρυθμίζει την ταχύτητα εκτέλεσης των γεγονότων. Ακόμα και στα ιστορικά παιχνίδια που ο χρόνος του γεγονότος τίθεται σε μία συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ο παίκτης παίζει το παιχνίδι σε πραγματικό χρόνο και το ιστορικό πλαίσιο υποδεικνύεται μόνο από μία απλή χρονολογία. Το ίδιο ισχύει και για τα παιχνίδια φαντασίας. Συμβαίνει έτσι το παράδοξο ο παρελθοντικός χρόνος των ιστορικών γεγονότων που αντιστοιχεί με το χρόνο των γεγονότων του παιχνιδιού να αντιστοιχεί με τη σειρά του με τον πραγματικό χρόνο του παιχνιδιού. Συχνά, όμως, ο χρόνος του γεγονότος δε χαρτογραφείται από το χρόνο του παιχνιδιού, αφού εισαγωγικές ακολουθίες ή cut-scenes, ιντερλούδια, δείχνουν γεγονότα μέσα στο χρόνο των γεγονότων, πλαισιώνουν στην ουσία τις αποστολές, χωρίς να λειτουργούν παράλληλα με το χρόνο αυτών ούτε να δημιουργούν ένα άλλο χρόνο. Οι έμπειροι παίκτες συχνά τις αγνοούν.

Ο χρόνος στα παιχνίδια είναι σχεδόν πάντα χρονολογικός, μονοδιανυσματικός. Αυτό σημαίνει ότι αντίστοιχες δράσεις με τις αναδρομικές ή προδρομικές αφηγήσεις δεν μπορούν να υπάρξουν. Η προδρομική δράση θα ακύρωνε στην ουσία τη δράση του παίκτη τώρα και μία διαδραστική αναδρομή θα μπορούσε να καταστήσει το παρόν ξαφνικά αδύνατο. Τα τελευταία χρόνια σχεδιάζονται παιχνίδια που δείχνουν γεγονότα του παρελθόντος, αν και οι παίκτες δεν διαδρούν με αυτά. Πολλά παιχνίδια φροντίζουν, επίσης, ο χρόνος να είναι

συνεχής, για να δημιουργούν έναν πιστευτό κόσμο, για παράδειγμα, όταν φορτώνουν ο χρόνος του παιχνιδιού είναι σε παύση.

Η δυνατότητα στα παιχνίδια να αποθηκεύουν τα επιτεύγματα των παικτών τους αποτελεί μια διασάλευση της αντιστοιχίας χρόνου παιχνιδιού και χρόνου γεγονότων. Σε πολλά παιχνίδια μια ανακατασκευή όλου του χρόνου που χρησιμοποιήθηκε στο παιχνίδι θα έδινε ένα γιγαντιαίο δέντρο με πολυάριθμες περόνες (τα παιχνίδια αποταμίευσης), πολλά αδιέξοδα και μόνο ένα μονοπάτι. Αν και χωρίς αυτή τη δυνατότητα θα ήταν σχεδόν αδύνατο να ολοκληρωθούν κάποια παιχνίδια, υπάρχουν ενστάσεις, γιατί η αποθήκευση μειώνει την ένταση του παιχνιδιού, το κάνει ευκολότερο και καταστρέφει την εμπύθιση.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει πέρα από οποιαδήποτε ταξινόμηση των χρόνων στο παιχνίδι και το πώς ο ίδιος ο παίκτης βιώνει την εμπειρία του χρόνου. Ο αντικειμενικός, γραμμικός χρόνος που περιγράφεται στο μοντέλο χρόνου παιχνιδιού τροφοδοτεί υποκειμενικές εμπειρίες χρόνου. Η εμπειρία είναι προϊόν τόσο της σχέσης χρόνου παιχνιδιού / γεγονότος όσο και των καθηκόντων και επιλογών που παρουσιάζονται στον παίκτη. Επειδή στην ουσία τα παιχνίδια είναι μια σειρά από επιλογές, όταν αυτές είναι ενδιαφέρουσες, η εμπυθιστική εμπειρία αυξάνεται και η αίσθηση του πραγματικού χρόνου χάνεται. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία του χρόνου είναι δεμένη όχι μόνο με τη σχέση χρόνου παιχνιδιού / χρόνου γεγονότος και με τις προκλήσεις που παρέχει το παιχνίδι, αλλά και με τη σχέση μεταξύ δυσκολίας παιχνιδιού και δυνατότητας παικτών.

Ο συγγραφέας καταλήγει ότι στα παιχνίδια οι περιπλοκές του χρόνου είναι ενδιαφέρουσες και φέρνει ως παράδειγμα την ερώτηση μέσα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού «Πότε κατασκευάστηκε το εργοστάσιο παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας;» έχει δύο απαντήσεις: Σεπτέμβριος 1934 και τη χρονιά που παίζεται το παιχνίδι. Αυτή η δισυπόστατη απάντηση είναι πηγή άραγε μιας θεωρητικής σύγχυσης ή ένδειξη των ικανοτήτων των ατόμων να κάνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα και να δρουν σε πολλούς κόσμους παράλληλα;



#### 4.2.1. Ο χώρος στα ψηφιακά παιχνίδια .

Ο χώρος, θεμελιώδες στοιχείο για το σχεδιασμό και την εμπειρία των παικτών, είναι το πιο ευπώλητο προϊόν στα παιχνίδια. Διαθέτει μια αύρα ιερότητας, γιατί τα μηνύματα που διακινούνται σε αυτόν προέρχονται από τους συμπαίκτες, από τον εσωτερικό κόσμο του παιχνιδιού και όχι από τον εξωτερικό, ώστε μπορεί να λειτουργήσει ως τόπος διαφυγής. Ο χώρος του παιχνιδιού αυξάνεται εκθετικά, καθώς ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία των πληροφοριών μειώνεται επίσης εκθετικά. Ο χώρος της διαφυγής γίνεται όλο και μεγαλύτερος από το χώρο από τον οποίο διαφεύγει κάποιος. Οι εναλλακτικοί κόσμοι συναρμολογούνται τώρα μέσα στο μηχάνημα και νανοποιούν τον εξωτερικό κόσμο. (Wigley, 2007:484-487) Από μία άλλη οπτική ο Lev Manovich( 2007) κάνει λόγο για «επαυξημένο χώρο » “augmented space”, για τον φυσικό χώρο που επικαλύφθηκε με δυναμικά μεταβαλλόμενες πληροφορίες με πολυμεσική μορφή. Αν και ο φυσικός χώρος δε χάνει την υλικότητά του αποικίζεται με ηλεκτρονικές και οπτικές πληροφορίες. Ειδικότερα οι τεχνολογίες Cellspace παρέχουν δεδομένα ακόμα και σε άτομα που βρίσκονται εν κινήσει, σπάζοντας το φράγμα ανάμεσα στον κλειστό και ανοικτό χώρο. (Manovich, 2007) Οι νέες τεχνολογικές δυνατότητες δεν έφεραν μόνο τον εξωτερικό κόσμο στις οθόνες των παιχνιδιών αλλά επέτρεψαν στο ηλεκτρονικό παιχνίδι να επεκτείνεται στον ανοικτό χώρο, να παίζεται παντού και συνεχώς με τις φορητές ηλεκτρονικές συσκευές. Παράλληλα ο ανοικτός χώρος αρχίζει να γίνεται η σκηνογραφία και μέρος του παιχνιδιού.(*Pokemons*) Τα παράθυρα της ηλεκτρονικής οθόνης διατρυπούν τον φυσικό χώρο, προσφέροντας μια πανσπερμία αρχιτεκτονικών χώρων, από τους οποίους επιλέγουν οι παίκτες.

Ο Mark Wolf (2010), καθηγητής στο τμήμα επικοινωνιών του Πανεπιστημίου Concordia στο Wisconsin στις ΗΠΑ, θεωρεί ότι ο χώρος στα βιντεοπαιχνίδια, είναι το σημείο εκκίνησης και για τον σχεδιαστή και για τον παίκτη. Αν είναι ιδιαίτερα περίπλοκος, αφού σχεδιάζονται ακόμα και μη ευκλείδειοι χώροι<sup>11</sup>, είναι

---

<sup>11</sup> Οι 3D μηχανές διαμερισμού του διδιάστατου χώρου, που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1980 και αρχές του 1990, υποδιαιρούν επαναλαμβανόμενα το χώρο του κόσμου του παιχνιδιού σε καμπύλα υποσύνολα, μια ιεραρχική διαδικασία, που δημιουργεί μια αναπαράσταση των αντικειμένων στο χώρο με τη μορφή μιας μορφής δέντρου δεδομένων, γνωστό ως BSP( binary space partitioning ) δέντρο. (Wolf, 2010, [https://en.wikipedia.org/wiki/Binary\\_space\\_partitioning](https://en.wikipedia.org/wiki/Binary_space_partitioning))

απαραίτητη προϋπόθεση για το παιχνίδι, γιατί μέσα από την κίνηση στο χώρο αναδύονται οι χωρικές επιλογές και οι νέες πιθανότητες. Η πλοήγηση στο χώρο είναι μια μορφή διαδραστικότητας, αφού ο παίκτης δημιουργεί στο μυαλό του έναν γνωστικό χάρτη για το πώς συνδέονται οι χώροι μεταξύ τους και με βάση τις χωρικές ενδείξεις λαμβάνει τις αποφάσεις τους.

Ο χώρος στα βιντεοπαιχνίδια διαφέρει από τον φυσικό χώρο, γιατί αναπαρίσταται μόνο μέσα από εικονικές και ακουστικές πληροφορίες και είναι δισδιάστατος, ιδίως στα παλαιότερα παιχνίδια, αν και παρουσιάζεται ως τρισδιάστατος. Ο τρισδιάστατος χώρος μπορεί να μην είναι πάντα πλοηγήσιμος, η πλοήγηση να είναι επίπεδη και τα όριά του να μην είναι ορατά. Όλα αυτά εξαρτώνται από τον τρόπο που συνδέονται στο παιχνίδι τα «χωρικά κύτταρα» (spatial cell). Το χωρικό κύτταρο είναι ένα συνεχές 2-D- ή 3-Dspace που επιτρέπει τη μη δεσμευτική, αμφίδρομη κίνηση μεταξύ όλων των πιθανών θέσεων εντός αυτού του χώρου, οι οποίες περιέχονται όλες μέσα σε κάποιο είδος ορίων. Τα όρια ανάμεσα στα χωρικά κύτταρα άλλοτε λειτουργούν διηγητικά, όταν ο παίκτης διασχίζει πόρτες, κατώφλια και εξωδιηγητικά, όταν επιτρέπουν την αλλαγή επιπέδου. Αν και χωρικά κύτταρα και τα όρια μεταξύ τους υπαγορεύονται από πρακτικούς λόγους, όπως για παράδειγμα ο χρόνος φόρτισης και η κατανομή τη μνήμης, επιτρέπουν εντούτοις στον παίκτη να συλλάβει το παιχνίδι ως κομμάτια ενός συνεχούς και όχι ως ένα δυσκίνητο όλο και κατά συνέπεια να αισθανθεί ότι ολοκληρώνει ένα επίτευγμα και ότι προοδεύει. Οι συνδέσεις ανάμεσα στα χωρικά κύτταρα ορίζονται με βάση την προσβασιμότητά τους, όταν συνδέονται τα κύτταρα μεταξύ τους, την ορατότητά τους, όταν τα στοιχεία του γειτονικού κυττάρου είναι ορατά ή μη, την αντιστρεψιμότητά τους, εάν η σύνδεση είναι αμφίδρομη ή μονόδρομη και τέλος την ενδεχομενικότητά τους, εάν συνδέεται με τον ίδιο ή όχι χώρο που διασχίζει το avatar. Με την πλοήγηση στον χώρο ο παίκτης ακολουθεί μια διαδικασία κυκλική, στην οποία η προγενέστερη μάθηση προαπαιτείται για την επόμενη, αφού ξεκινώντας την εξερεύνηση συγκεντρώνει γνώσεις από αυτήν, τις ενσωματώνει σε υπάρχουσες και τις εφαρμόζει για περαιτέρω εξερεύνηση. Στη μαθησιακή αυτή διαδικασία δεν υπάρχει καμία αναφορά στο χρόνο. (Wolf, 2010 )

#### 4.2.2. Ταξινόμια χωρικών δομών.

Ο Wolf (1997) ήταν ο πρώτος που δημιούργησε μια ταξινόμια των χωρικών δομών. Την ταξινόμια αυτή υιοθέτησε και επέκτεινε ο Boron( 2007). Και οι δύο ταξινομίες παρακολουθούν την ιστορική εξέλιξη των χωρικών αναπαραστάσεων στα βιντεοπαιχνίδια.

**Βασισμένα σε κείμενα. (Text-based )(Boron, 2007) / 1.καθόλου εικονικός χώρος -όλα βασισμένα στο κείμενο.(Wolf, 1997)**

Τα πρώτα παιχνίδια στον υπολογιστή στη δεκαετία του 1970 ,όπως το Dungeons and Dragons , βάσιζαν την εμπύθισή τους στο χώρο στο κείμενο, χωρίς εικονική διάσταση.(Boron,2007) Το σκηνικό , οι χαρακτήρες το περιβάλλον παρουσιάζονταν ως λεκτικές περιγραφές και ο παίκτης ανταποκρινόταν σε τυπογραφημένες εντολές, αφού δεν είχαν αναπτυχθεί τα γραφικά και δεν χρησιμοποιούταν ποντίκια ως συσκευές εισόδου. Σήμερα το κείμενο χρησιμοποιείται στα διαδικτυακά παιχνίδια πολλών προσώπων. (Wolf, 1997)

**Περιεχόμενα σε δύο χωρικές διαστάσεις (Contained Two-dimensional Space) (Boron, 2007) 2.Μια οθόνη που περιέχεται (Wolf, 1997)**

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν εικονοστοιχεία για το σχεδιασμό των γραφικών, που βασίζονταν στο συμβολισμό και στόχευαν να κάμψουν τη δυσπιστία του παίκτη(*PONG, Space Invaders*). (Boron,2007)Το παιχνίδι σχεδιάζεται και περιέχεται πάνω στην οθόνη, όπως στις ταινίες των αδελφών Λιμιέρ. (Wolf, 1997)

**Χώρος τυλιγμένος γύρω –γύρω (Wraparound Space) (Boron, 2007) 3.Μια οθόνη περιέχουσα που τυλίγεται γύρω (Wolf, 1997)**

Σε παιχνίδια, όπως το *Pac-Man* ,τα αντικείμενα εξαφανίζονταν από τη μία άκρη της οθόνης, για να επανεμφανιστούν αμέσως ακριβώς από την απέναντι πλευρά, δίνοντας στον παίκτη την εντύπωση ενός χώρου συνεχούς.( Wolf ,1997, Boron, 2007)

**Χώροι που κυλίνουνται κατά μήκος ενός άξονα (Spaces That Scroll along One Axis) (Boron, 2007) 4. Κύλιση σε έναν άξονα. (Wolf, 1997)**

Για να δοθεί σε κάποια παιχνίδια η εντύπωση της κίνησης σε δισδιάστατο χώρο χρησιμοποιείται η κύλιση, όπως στο *Super Mario Bros* ή στα παιχνίδια αγώνων. Τα αντικείμενα κινούνται συγχρονισμένα με τις κινήσεις του παίκτη κατά μήκος της οθόνης. (Wolf, 1997)

**Κύλιση κατά μήκος δύο αξόνων (Scrolling along Two Axes) (Boron, 2007)**

**5.Κύλιση σε δύο άξονες (Wolf, 1997)**

Οι παίκτες μετακινούνται πάνω στην κάθετα τοποθετημένη οθόνη προβολής, παίζοντας ελεύθερα, κατά μήκος και των δύο αξόνων  $x$  και  $y$ . (*Civilization* και *Sims*) Ο χώρος υπονοείται ότι είναι μεγαλύτερος από το τετράγωνο που κάθε φορά είναι ορατό. (Boron, 2007, Wolf, 1997)

**Παρακείμενοι χώροι που εκθέτουν έναν τόπο κάθε φορά (Adjacent Spaces Displayed in One Room at a Time) (Boron, 2007)** **6. γειτονικοί χώροι που εκτίθενται ένας κάθε φορά (Wolf, 1997)**

Τα παιχνίδια εκτυλίσσονταν σε διαφορετικά δωμάτια, και οι παίκτες ήταν αόρατοι από τον εχθρό, που βρισκόταν στα άλλα δωμάτια. Σε αυτά οι σκηνές είναι στατικές και κόβονται απότομα, ώστε ο παίκτης δεν ξέρει τι θα συναντήσει. (*Adventure*, *Superman*) (Wolf, 1997, Boron, 2007)

**Κύλιση με πολλαπλά επίπεδα φόντου (Scrolling with Multiple Background Layers) (Boron, 2007)** **7. στρώσεις από ανεξάρτητα κινούμενα επίπεδα. (Wolf, 1997)**

Στα παιχνίδια υπάρχει μια προσομοίωση ενός τοπίου που λειτουργεί ως υπόβαθρο, για να αποδοθεί το βάθος και η διαβάθμιση της κίνησης στις εικόνες που αυτό αναπαριστά, ενώ το μπροστινό επίπεδο περιέχει το χαρακτήρα του παίκτη. Δημιουργείται ένα τρισδιάστατο αποτέλεσμα, χωρίς όμως να είναι. (*Super Mario Bros*) (Boron, 2007 Wolf, 1997)

**8. Χώροι που επιτρέπουν την κίνηση του Z άξονα εκτός πλαισίου (Wolf, 1997)**

Τα αντικείμενα, καθώς πλησιάζουν τον παίκτη, γίνονται όλο και μεγαλύτερα.  
(*Star ship, Night Driver*)

**Δύο χώροι σε μία οθόνη ή σε δύο χωριστές οθόνες (Two Spaces on One Screen or Two Separate Screens)** (Boron, 2007) **9.πολλαπλοί, μη γειτονικοί χώροι εκτίθενται στην οθόνη ταυτόχρονα.** (Wolf,1997 )

Ο παίκτης αναζητά τον αντίπαλο μέσα από ένα λαβύρινθο δωματίων , συχνά έχει τη δυνατότητα να δει τι κάνει, αν και είναι σε ξεχωριστά δωμάτια με αυτόν. (Wolf, 1997, Boron,2007 )

**Πλήρως τρισδιάστατος χώρος –οριζόντια /κάθετη κίνηση (Full 3D Space – Horizontal/Vertical Movement)** (Boron,2007) **10. Διαδραστικό τρισδιάστατο περιβάλλον** (Wolf,1997)

Ο παίκτης στον τρισδιάστατο χώρο έχει πλήρη ελευθερία κινήσεων, ώστε μπορεί να εξετάσει τους χώρους και τα αντικείμενα από πολλές πλευρές.(*Half-Life 2, Doom*) (Boron, 2007, Wolf, 1997)

**Χαρτογραφημένος χώρος –προκαθορισμένα πανοράματα (Mapped Space – Prerendered Panoramas)**(Boron, 2007) **11. Αντιπροσωπευτικοί / αναπαραστατικοί «χαρτογραφημένοι» χώροι** (Wolf , 1997)

Οι «χαρτογραφημένοι» χώροι δεν είναι χώροι αλλά απλοποιημένες σχηματικές εκδοχές των χώρων που βρίσκονται εκτός παιχνιδιού, δείχνουν σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν εκεί ή κατευθύνουν τον παίκτη και είναι καταγεγραμμένες και υπολογισμένες από πριν .

Εκτός από τους προαναφερόμενους κοινούς με τον Wolf (1997) χώρους ο Boron (2007) προσθέτει στην ταξινόμια και κάποιους άλλους χώρους: **Περιορισμένος τρισδιάστατος χώρος: Η χρήση της προοπτικής στη σκηνή (Limited Three-dimensional Space: The Use of Perspective in the Scene)**, όταν η προσομοίωση του τρισδιάστατου περιβάλλοντος γίνεται με τη χρήση διανυσματικών γραμμών ή κανόνων προοπτικής. **Ισομετρικός τρισδιάστατος χώρος (Isometric Three-dimensional Space)**, όταν ο θεατής βλέπει, όπως ένα ιπτάμενο αντικείμενο. **Ένα**

**παράθυρο στο ύπαιθρο (A Window to the Outdoors)**, όταν η οθόνη χρησιμοποιείται ως παράθυρο στον εξωτερικό, όπου εκτυλίσσεται η δράση, **Βιντεοσκοπημένος (Video Capture)**, όταν η δράση έχει βιντεοσκοπηθεί, **Πρώιμος τρισδιάστατος χώρος -Ένα οριζόντιο επίπεδο (Early 3D Space – One Horizontal Plane)**, όταν ο παίκτης τοποθετείται σε λειτουργία προβολής πρώτου προσώπου και εξερευνά μια σειρά από μουντρούμια και τέλος **χώροι του μέλλοντος (The Spaces of the Future)**, που θα προσφέρουν πιο έντονες και αυθεντικές εμπειρίες.

#### 4.2.3. Διαφορές πραγματικού και εικονικού χώρου.

Ο Adams (2003) συγκρίνει τον χώρο του παιχνιδιού με τον πραγματικό χώρο, εντοπίζοντας περισσότερες ομοιότητες όσο πιο αναπαραστατικό είναι ένα παιχνίδι κι αντίθετα λιγότερες, όταν αυτό είναι αφηρημένο και βασίζεται περισσότερο σε κανόνες.

Αναφέρει αρχικά ότι η όραση στον πραγματικό κόσμο είναι διαφορετική από τον κόσμο του παιχνιδιού, αφού είναι στερεοσκοπική, ικανή να αντιλαμβάνεται το εύρος έντασης του φωτός της τάξης  $10^{16}$ , ικανή επίσης να προσαρμόζει την εστίασή της αυτόματα και τέλος ο θεατής μπορεί να βιώσει το απόλυτο σκοτάδι. Αντίθετα στον κόσμο του παιχνιδιού η όραση δεν είναι στερεοσκοπική, η ένταση του φωτός καθορίζεται από τον θεατή, η εστίαση είναι σταθερή και η οπτική γωνία εξαρτάται από μέγεθος της οθόνης και την απόσταση από αυτήν του θεατή. Ανόμοια είναι και τα ακουστικά χαρακτηριστικά, αφού στον πραγματικό χώρο ο ήχος είναι τρισδιάστατος και το ακουστικό περιβάλλον αποτελείται από την μίξη των άπειρων ήχων μέσα σε αυτό καθώς και από τους ήχους που δημιουργούν όσοι είναι μέσα σε αυτό. Στον χώρο του παιχνιδιού ο ήχος είναι τρισδιάστατος μόνο με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν καλά ηχεία, ενώ οι ήχοι του περιβάλλοντος ή άλλα ακουστικά φαινόμενα απουσιάζουν, εκτός εάν έχει προνοήσει γι' αυτά ο σχεδιαστής. Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τη συσκευή αναπαραγωγής ήχου και το ακουστικό αποτέλεσμα ενισχύεται συχνά από τη μουσική υπόκρουση που υποβάλλει και το κατάλληλο συναίσθημα. Τέλος, στα παιχνίδια απουσιάζουν οι αισθήσεις της αφής και της όσφρησης, βασικές στον πραγματικό χώρο, ενώ οι μέχρι τώρα προσπάθειές τους για ενσωμάτωσή τους δεν

έχουν αποβεί καρποφόρες. Στα παιχνίδια δεν υπάρχουν βέβαια και άλλες αισθήσεις που έχουν άμεσο αντίτυπο στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει την ιστορία ο παίκτης. Δεν υπάρχει αίσθηση της βαρύτητας, το αίσθημα της πείνας, της δίψας, της κόπωσης, του πόνου και της ευχαρίστησης, δεν υπάρχει η αίσθηση τη κλειστοφοβίας ή της αγοραφοβίας. Αν και γίνονται επισταμένες προσπάθειες να προσομοιωθούν ή να αναπαρασταθούν, δε βιώνονται με τον ίδιο τρόπο, όπως στον πραγματικό κόσμο.

Στα παιχνίδια, τέλος, δεν ισχύουν και οι θεμελιώδεις κανόνες της συμβατικής αρχιτεκτονικής, αφού η κλίμακα και ο σχεδιασμός των αντικειμένων γίνεται με βάση την πρόθεση του σχεδιαστή. Φυσικά, δεν ισχύουν οι νόμοι της μηχανικής, η μάζα, η δύναμη αντοχής των υλικών, ο έλεγχος της θερμοκρασίας, ο ηλεκτρισμός ή ασφάλεια των κτιρίων.

Για το Μανovich (2001:226) η βασική διαφορά ανάμεσα στους δύο χώρους είναι ότι ο χώρος των παιχνιδιών είναι ισότροπος, έννοια που μπορεί να κατανοηθεί μόνο εάν αντιπαραβληθεί με τον ανθρώπινο χώρο στον οποίο η κάθετη θέση του σώματος και η κατεύθυνση του ορίζοντα είναι δύο κυρίαρχες κατευθύνσεις.

#### **4.2.4. Η λειτουργία της αρχιτεκτονικής στα παιχνίδια.**

Οι ουσιώδεις διαφορές του χώρου του παιχνιδιού και του πραγματικού επεκτείνονται, όπως είναι λογικό, και στη λειτουργία του. Ενώ στην πραγματική ζωή τα αρχιτεκτονικά οικοδομήματα επιτελούν συγκεκριμένες και πολλαπλές λειτουργίες, όπως προστασία, εντυπωσιασμό, ενθύμηση, στα παιχνίδια δεν επιτελούν καμία από αυτές, αλλά απλά απεικονίζουν, λειτουργούν ως μεταφορά για ό,τι επιτελούν στον πραγματικό κόσμο.

Η βασική λειτουργία της αρχιτεκτονικής είναι η υποστήριξη του παιχνιδιού. Ο χώρος, αν και είναι τεχνητός και ατελώς σχεδιασμένος, δημιουργεί προκλήσεις για τον παίκτη και καθορίζει τις ενέργειές του. Οι προκλήσεις παρουσιάζονται στον παίκτη με τέσσερις βασικούς τρόπους: τον περιορισμό, την απόκρυψη, τα εμπόδια ή τεστ δεξιοτήτων και την εξερεύνηση.

Η αρχιτεκτονική περιορίζει τις κινήσεις των παικτών, κάνοντας τη μετάβαση στο επιθυμητό σημείο μια πρόκληση. Επειδή, στα αναπαραστατικά κυρίως παιχνίδια,

είναι επιθυμητό το avatar να κινείται όπως στην πραγματική ζωή και όχι με βάση ένα τεχνητό κανόνα, η αρχιτεκτονική θέτει τα όρια που περιορίζουν την ελευθερία στην κίνησή του. Ασκεί, επίσης, περιορισμούς στην επίδραση των όπλων, αφού κατά κανόνα τα βλήματα δεν περνούν μέσα από τοίχους, ούτε εκρήξεις τα ρίχνουν κάτω, ούτε καίγονται ολοσχερώς από τη φωτιά.

Στα περισσότερα παιχνίδια ο παίκτης δε γνωρίζει ολοκληρωτικά το χώρο, αφού μεγάλος μέρος του αποκρύπτεται, όπως πολύτιμα ή επικίνδυνα αντικείμενα μέσα σε αυτόν, τα οποία πρέπει να βρει μέσα από συνεχείς προσπάθειες. Επίσης, η αρχιτεκτονική κρύβει τον ένα παίκτη από τον άλλο ή από τους εχθρούς.

Η παρεμβολή εμποδίων, τα οποία απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες, όπως λογική, παρατήρηση, συντονισμό ματιού χεριού για να υπερπηδηθούν, είναι σύνηθες χαρακτηριστικό στην αρχιτεκτονική των παιχνιδιών. (Adams, 1999).

Στην εξερεύνηση ο παίκτης καλείται να κατανοήσει το σχήμα του χώρου, να αξιοποιήσει τον χάρτη ή να βασιστεί στην χωρική μνήμη του, να βρει διέξοδο σε λαβυρίνθους. Ο Walz (2009) προτείνει ο όρος αυτός να αντικατασταθεί με τον όρο «προσανατολισμός», επειδή ενσωματώνει επίσης και την έννοια του αποπροσανατολισμού.

Παρεμφερείς πρωταρχικές λειτουργίες με τον Adams εντόπισε στο αρχιτεκτονικό σχεδιασμό των παιχνιδιών κι η Küttler. Αρχικά τα όρια του παιχνιδιού, είτε είναι μακρό είτε μικρο - όρια, αποτελούν τις συμβολικές αναπαραστάσεις του μαγικού κύκλου. Στη συνέχεια επισήμανε ότι ο αρχιτεκτονικός και αστικός σχεδιασμός μπορεί να είναι τόσο το περιεχόμενο όσο και ο στόχος ενός παιχνιδιού και τέλος η αρχιτεκτονική αντιπροσωπεύει την πρόκληση που πρέπει να ξεπεραστεί τόσο από τον παίκτη όσο και από τους αντιπάλους του. (όπως αναφέρεται στο Walz, 2009)

Ο Walz (2009), επειδή δε θεωρεί ότι όλες οι περιβαλλοντικές προκλήσεις μπορεί να αποτελέσουν ένα εχθρό, προτείνει μια συμπληρωματική κατηγοριοποίηση με βάση την κίνηση: **πρόκληση (Challenge)**, όταν ο χώρος του παιχνιδιού δημιουργεί προκλήσεις στον παίκτη, **αντιπαράθεση (Opposition)**, όταν του αντιπαράθετει μία προβληματική κατάσταση για επίλυση, **ανταγωνισμός**



**(Antagonism)**, όταν αντιπαράκειται στον παίκτη σε όλο το παιχνίδι ή σε ένα μέρος του, **επίθεση (Assailantism)**, όταν επιτίθεται στον παίκτη και **προστασία (Protection)**, που ταυτίζεται με την απόκρυψη στο μοντέλο του Adams (2002).

Ο Walz (2009,2010) προτείνει ένα μοντέλο του χώρου, που συγχωνεύει τις λειτουργικές μορφές του: Περιορισμοί και όρια, Απόκρυψη και προστασία, Αντίθεση, Προσανατολισμός, Στόχος, Σύμβολο, Ανταμοιβή, Δημιουργίες παικτών. Ονομάζει αυτές τις λειτουργίες τυπικές, γιατί ουσιαστικά υποστηρίζουν το παιχνίδι και τις διακρίνει από τις δραματουργικές. Με τις τελευταίες η αρχιτεκτονική χρησιμοποιεί το αίσθημα της εξοικείωσης, για να δώσει συμβουλές για τα γεγονότα που θα συμβούν σε έναν τόπο ή κάνει νύξεις για πραγματικά κτίρια, για να προϊδεάσει τον παίκτη. Συχνά καινοτομεί, όταν δημιουργεί νέους κόσμους ή επιστρατεύει το σουρεαλισμό, για να δημιουργήσει μια αίσθηση μυστηρίου.

Για τους McGregor & Akira (2007) ο χώρος δομεί και οργανώνει το παιχνίδι και ταυτόχρονα λειτουργεί ως το καθοριστικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση του παιχνιδιού και με βάση αυτό πρέπει να ερμηνεύεται. Αν και ο μεσολαβημένος από την εικόνα χώρος του παιχνιδιού είναι ξεχωριστός από τον πραγματικό χώρο, εξαρτάται από τις συμβάσεις που ισχύουν στο δεύτερο και τις εμπειρίες σε αυτόν, αφού η κίνηση και η πλοήγηση αντικατοπτρίζουν τις αντίστοιχες πραγματικές. Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρησή τους ότι ο παίκτης φέρνει την προσωπική του ιστορία στο χώρο του παιχνιδιού, τις χωρικές και κοινωνικές του πρακτικές, μετατρέποντάς τη χωρική πρακτική σε μια πολιτιστική πράξη. Στα παιχνίδια οι χωρικές προσομοιώσεις δεν ανακαλύπτουν νέες χωρικές χρήσεις αλλά χρησιμοποιούν ξανά, εφαρμόζουν πάλι και ξαναδομούν μοντέλα που υπάρχουν στην πραγματικότητα. Οι συγγραφείς διακρίνουν έξι πρότυπα χωρικής χρήσης στα παιχνίδια.

**Χώρος πρόκλησης (Challenge Space)**, εάν και αυτός ο χώρος στον πραγματικό κόσμο είναι απομονωμένος, στο παιχνίδι η αρχιτεκτονική γίνεται εμπόδιο και το τοπίο εχθρός. Βασική επιδίωξη είναι η αποκρυπτογράφηση του περιβάλλοντος,

θέτοντας σε δοκιμασία τα αντανακλαστικά του, τη μνήμη, τη χωρική του αντίληψη, την ίδια τη νοημοσύνη του.

**Χώρος ανταγωνισμού (Contested Space):** είναι ο χώρος όπου συγκρούονται οι αντίπαλοι ή διεκδικούν την κυριαρχία του. Είναι ζώνες πολέμου, αμφισβητούμενες χερσαίες ή θαλάσσιες περιοχές αλλά και γήπεδα αγώνων.

**Κομβικός χώρος (Nodal Space):** Επειδή η αρχιτεκτονική επιβάλλει προκαθορισμένες χρήσεις στα κτίρια, ώστε συγκεκριμένες δραστηριότητες να συμβαίνουν σε συγκεκριμένα κτίρια, οι δραστηριότητες αυτές διαχωρίζονται χωρικά. Η αρχιτεκτονική χωροποιεί τη δραστηριότητα, ώστε αυτή να γίνει οικεία και κατανοητή στον παίκτη.

**Κωδικοποιημένος χώρος (Codified Space):** Η αρχιτεκτονική ως ένα σύστημα σημείων συμβολίζει τη λειτουργία του κάθε κτιρίου και υποδηλώνει τα αντικείμενα, τα υπάρχοντα ή τις διαθέσιμες πληροφορίες, που μπορεί να βρίσκονται εντός του. Πετυχαίνει στην ουσία με αυτήν τη χωρική αλληγορία να αναγάγει σύνθετες και περίπλοκες πληροφορίες σε ένα οικείο εικονίδιο. Το εικονίδιο γίνεται ένας χώρος διεπαφής, ανάμεσα στο παιχνίδι και στις λειτουργίες του αρχιτεκτονικού αντικειμένου στον πραγματικό κόσμο.

**Χώρος δημιουργίας (Creation Space):** Σε αυτόν ο παίκτης κατασκευάζει και ανακατασκευάζει τα κτίρια, μεταβάλλει τη χωροταξική δομή του χώρου του παιχνιδιού, παίζει με αυτόν, διαμορφώνοντάς τον αέναα. Μπορεί επίσης να τον αποδομήσει, εντελώς να τον καταστρέψει και τον αποσαρθρώσει.

**Χώρος σκηνικό (Backdrops):** με αυτόν τον χώρο δε διαδρά ο παίκτης, αφού τα κτίρια παραμένουν στατικά και αμετάβλητα και λειτουργούν περισσότερο ως μικρογραφία ενός μεγαλύτερου περιβάλλοντος.

Τα χωρικά αυτά πρότυπα δεν είναι αλληλοαποκλειόμενα αλλά συχνά αλληλοεπικαλύπτονται. Μπορούν να συνυπάρξουν και με άλλες χωρικές ιδιότητες, όπως ικανότητα για αποκλεισμό ή συμπερίληψη, η δημιουργία φραγμών ή της κατάλληλης ατμόσφαιρας και τέλος η μεταφορά και παραγωγή μηνυμάτων.

#### 4.2.5. Χώρος πιθανοτήτων.

Οι Salen & Zimmerman (2004) και οι δύο σχεδιαστές παιχνιδιών θεωρούν ότι ο μαγικός κύκλος του Huizinga, επειδή οριοθετείται μέσα στην πραγματική ζωή είτε υλικά, είτε ιδεατά, είτε σκόπιμα, είναι ένας προσωρινός κόσμος μέσα στο πραγματικό. Ο παίκτης εύκολα μπορεί να διαβεί τα όρια του κύκλου, να περάσει ανεμπόδιστα από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο του παιχνιδιού, όμως μόνο ο δεύτερος αποτελεί ένα ασφαλές και προστατευτικό πλαίσιο για τεχνητή δράση. Ο μαγικός κύκλος, ως αυστηρά οριοθετημένος χώρος με κλειστά σύνορα, προσδιορίζει ένα χώρο όπου κάθε πιθανή δράση μπορεί να συμβεί. Περιγράφει ουσιαστικά «έναν περιορισμένο χώρο με απεριόριστες πιθανότητες» και γι' αυτό τον ονομάζουν χώρο των πιθανοτήτων. (Salen & Zimmerman, 2004:107) Απαραίτητη προϋπόθεση για να εισέρθει κάποιος στο χώρο των πιθανοτήτων είναι η παιγνιώδης συμπεριφορά (The Lusory Attitude), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν απαιτείται η αποδοχή μιας εξουσίας, που η ισχύ της οριοθετείται από τον κύκλο, η υιοθέτηση, η συμμόρφωση με τους κανόνες, η χρήση συγκεκριμένων μέσων, ακόμα κι αν άλλα μπορεί να είναι αποτελεσματικότερα και τέλος η πίστη ότι όλα αυτά έχουν νόημα μέσα σε αυτόν τον κύκλο. Οι δημιουργοί των παιχνιδιών σχεδιάζουν λεπτομερώς και προσεκτικά ένα σύνολο από περιορισμούς, οι οποίοι παρ' όλα αυτά ανοίγουν ένα νέο πεδίο πιθανοτήτων. Στο χώρο αυτό εμφανίζονται τα προβλήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο παίκτης, διαμορφώνεται η ανταπόκρισή του σε αυτά, λαμβάνονται οι αποφάσεις του και εμφανίζονται οι συνέπειές τους. Εκεί συνεχονται οι πράξεις και τα αποτελέσματά τους με την πρωταρχική αφήγηση, καθώς μέσα σε αυτόν το χώρο βρίσκονται σημαντικές για την εξέλιξη, πληροφορίες, κρυμμένες στα αντικείμενά του, ή άλλα αντικείμενα που εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη δράση. (ό.π.,2004:383-4) Ο χώρος των πιθανοτήτων, προσχεδιασμένος και προκατασκευασμένος, πλοηγήσιμος και εξερευνησιμος χάρη στη διαδραστική λειτουργία του, είναι ο χώρος όπου παράγεται νόημα μέσα από τη δράση.

#### 4.2.6. Χώροι ανταγωνισμού.

Οι Henry Jenkins και Kurt Squire (2002), σχολιάζοντας τον χώρο των πιθανοτήτων, γράφουν εύστοχα ότι «Οι παίκτες δεν ελέγχουν τη μπάλα οι ίδιοι, αλλά, μπορούν απλά να την μπλοκάρουν, να την εκτρέψουν ή να την

*επανακατευθύνουν προς τον επιθυμητό στόχο.»*, υπογραμμίζοντας έτσι ότι οι κόσμοι του παιχνιδιού είναι πλήρως κατασκευασμένοι και ότι τα παιχνίδια όταν λένε ιστορίες το κάνουν οργανώνοντας χωρικά χαρακτηριστικά. Τεκμηριώνουν την τελευταία τους παρατήρηση με την αναγωγή της γενεαλογίας των παιχνιδιών στην αρχιτεκτονική, στη ζωγραφική τοπίων, στη γλυπτική, στην κηπουρική ή και στα πάρκα διασκέδασης και όχι στην αφήγηση ή το σινεμά. Οι σχεδιαστές δημιουργούν χώρους μέσα στους οποίους οι παίκτες ανταγωνίζονται μεταξύ τους (contested spaces) ή με το λογισμικό του κατασκευαστή και μέσα από αυτόν τον ανταγωνισμό αναφύονται συναρπαστικά προβλήματα ως μέρος μιας εκτεινόμενης αφήγησης.

Και για τη Murray (2016:72) τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν χωρικές ιδιότητες, οι οποίες μαζί με τις διαδικαστικές, συμμετοχικές και εγκυκλοπαιδικές βοηθούν να εμφανίζονται οι ψηφιακές δημιουργίες τόσο εξερευνησιμες κι εκτατικές όσο στον πραγματικό κόσμο, ενισχύοντας την εμπύθιση στον κυβερνοχώρο. Επειδή οι χωρικές ιδιότητες είναι ανεξάρτητες από την ικανότητα του υπολογιστή να παρουσιάζει χάρτες, εικόνες ή ακόμα τρισδιάστατα μοντέλα και να συνδέει γεωγραφικά απομακρυσμένα μέρη, δημιουργούνται πρωτίστως από τη διαδραστική διαδικασία πλοήγησης σε έναν χώρο, στον οποίο ο παίκτης μπορεί να προχωρήσει. Η χωρική πλοήγηση ενισχύεται από τις διαδικαστικές ιδιότητες των παιχνιδιών, αφού ενσωματώνονται περίπλοκες και ενδεχόμενες συμπεριφορές, κωδικοποιημένες στον αλγόριθμο ή ευρετικές διαδικασίες, κωδικοποιημένες σε γενικούς ή ειδικούς κανόνες. Η πρόκληση της συμπεριφορά του παίκτη από τους κανόνες και η ανταπόκρισή του σε αυτούς υποστηρίζεται από τη συμμετοχική τους ιδιότητα. Τέλος, οι άπειρες εκτάσεις των ψηφιακών περιβαλλόντων προκαλούν την εγκυκλοπαιδική προσδοκία, ότι όλοι οι πόροι του κόσμου φαίνονται προσσιτοί, ανακτήσιμοι, άμεσοι.

#### **4.2. 7. Αντιστοιχίες του χώρου του παιχνιδιού με τη θεωρητική σύλληψη του χώρου του Lefebvre.**

Πολλοί μελετητές δεν αναδεικνύουν μόνο τη χωρική διάσταση των παιχνιδιών στο σχεδιασμό τους αλλά προχωρούν ένα βήμα παραπέρα. Εντοπίζουν αναλογίες με τον τρόπο που συνέλαβε το χώρο ο Lefebvre (Gónzel, 2007,

Aarseth, 2007, Mukherjee, 2017). Ο Lefebvre παρατηρεί ότι σε αντίθεση με το παρελθόν που αφήνει τα ίχνη του ή το χρόνο που έχει τη δική του γραφή, ο χώρος με τις ενώσεις τους και τις διασυνδέσεις του με την πραγματικότητα είναι πάντα παροντικός, είναι δεδομένος ως άμεσο σύνολο. (Lefebvre, 1991 :37) Η παρατήρηση αυτή, αν και δεν έχει γίνει για τα ψηφιακά παιχνίδια, είναι εντούτοις σημαντική, γιατί η παροντική διάσταση στο παιχνίδι είναι θεμελιώδης. Το παιχνίδι παίζεται πάντα σε ενεστώτα διαρκείας. Ακόμη κι αν οι διαδραστικές αφηγήσεις αναφέρονται στο παρελθόν, το παιχνίδι διαδραματίζεται στο παρόν. Ο Lefebvre κατανοεί τον χώρο μέσα από μία εννοιολογική τριάδα, την αντίληψη, τη σύλληψη και τη βίωση του χώρου (the perceived, the conceived and the lived space). Η αντίληψη του χώρου αντιστοιχεί με τη χωρική πρακτική (spatial practice), η σύλληψη με τις αναπαραστάσεις χώρου (representations of space) και η βίωση με τους χώρους αναπαράστασης (representational spaces). Η χωρική πρακτική είναι η πρακτική βάση για την αντίληψη του εξωτερικού κόσμου. Είναι ο υλικός κόσμος, όπως αυτός διαμορφώνεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και αναγκών. Περιλαμβάνει την παραγωγή και την αναπαραγωγή των ιδιαίτερων τοποθεσιών και των χωρικών συνόλων που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνικό σχηματισμό. Οι αναπαραστάσεις χώρου είναι ο χώρος χωρίς ζωή. Είναι η νοητική αναπαράσταση του χώρου, η γνώση για το χώρο, όπως την έχουν συλλάβει οι επιστήμονες, οι τεχνοκράτες, οι πολιτικοί μηχανικοί, οι πολεοδόμοι. Αυτή η αναπαράσταση τείνει συχνά να κωδικοποιείται γλωσσικά. Τέλος, ο χώρος αναπαραστάσεων είναι ο βιωμένος χώρος ως αδιαμεσολάβητη εμπειρία, είναι ο χώρος όπου διαδραματίζονται οι κοινωνικές σχέσεις και όπου βιώνεται καθημερινά η ζωή. Κανένα στοιχείο από την εννοιολογική τριάδα δε λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά συλλειτουργούν (Lefebvre, 1991)

Ο Suvic Mukherjee (2017), επίκουρος καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Καλκούτα, εντοπίζει αντιστοιχίες ανάμεσα στον χώρο του παιχνιδιού και στη θεωρητική σύλληψη του Γάλλου διανοητή. Στον αντιληπτικό χώρο αντιστοιχεί ο χώρος του παιχνιδιού, ο οποίος γίνεται αντιληπτός στον παίκτη μέσα από τη «χωρική πρακτική». Οι αναπαραστάσεις του χώρου αποτυπώνονται παιχνίδια με τους

χάρτες, απαραίτητοι για τον προσανατολισμό, γιατί δίνουν στον παίκτη το στίγμα του στο συνολικό σκηνικό και παράλληλα το στόχο του παιχνιδιού. Ο βιωμένος χώρος είναι ο χώρος που φαντάζεται ο παίκτης ότι θα δημιουργηθεί, καθώς συγκροτεί την ταυτότητά του μέσα στο παιχνίδι. Οι χώροι και στο παιχνίδι επικαλύπτονται μεταξύ τους με διάφορους βαθμούς.

Ο Mukherjee (2017) χρησιμοποιεί το θεωρητικό πλαίσιο του Lefebvre, για να εξετάζει πώς σε αυτούς τους χώρους δομείται και αποδομείται η αποικιοκρατική λογική. Αναλύει το παιχνίδι *Empire: Total War 12* και μελετά διεξοδικά τις αναφορές των παικτών μετά τη δράση τους (After-action reports, AARs) Σε αυτές τις αναφορές, μετά το παιχνίδι, οι παίκτες διαπραγματεύονται τη χωρικότητα και τη γεωπολιτική που έθεσαν ως στόχο οι σχεδιαστές και διαμαρτύρονται. Ως χώρος διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της αποικιοκρατικής λογικής ο βιωμένος χώρος του παιχνιδιού στις AARs μπορεί να αντιστοιχηθεί στην έννοια «τρίτος χώρος» (Thirdspace) του μεταστρουκτουραλιστή γεωγράφου Edward Soja. Στον «τρίτο χώρο» καταβάλλεται προσπάθεια να υπερκεραστεί κάθε είδους δυϊσμού και περιορισμού σε δύο μόνο εναλλακτικές λύσεις. Χωρίς να απορρίπτεται η δυαδική επιλογή, ο χώρος υπόκειται σε μία τέτοια διαδικασία αναδιάρθρωσης, ώστε να ανοίξουν μέσα από αυτήν νέες εναλλακτικές λύσεις (όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2017:41) Με βάση αυτή τη λογική στο χώρο αυτό του παιχνιδιού αμφισβητείται η ιμπεριαλιστική ιστοριογραφία, αν και στα παιχνίδια στρατηγικής η διαμαρτυρία μετατρέπεται πάλι σε έμπρακτη υλοποίηση της αποικιακής πολιτικής. Το ξαναπαίξιμο των παιχνιδιών από μία αντι-αυτοκρατορική λογική, καταλήγει, οδηγεί τελικά στην επανάληψη της ίδιας της αυτοκρατορίας.

#### **4.2.8. Χώρος ως αλληγορία.**

Το πλαίσιο ανάλυσης για το χώρο του Lefebvre χρησιμοποιεί, για να εμβαθύνει στην έννοια του χώρου και ο Aarseth (2007). Αποδέχεται αρχικά τη διάκριση του Lefebvre για το φυσικό, τον αφηρημένο και τον κοινωνικό χώρο και επικεντρώνεται ιδιαίτερα στη διάκριση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του χώρου και στους αναπαραστατικούς χώρους. Η αναπαράσταση χώρου είναι ένα λογικό σύστημα σχέσεων, ενώ ο αναπαραστατικός χώρος δε βασίζεται σε κανόνες, είναι συμβολικός, «ζωντανός» και ασυνεπής. Οι δύο αυτές κατηγορίες

χωρίς να αντιπαρατίθενται τοποθετούνται σε μία τριαδική σχέση μαζί με τη χωρική πρακτική. Εφαρμόζοντας τη διάκριση του χώρου στα βιντεοπαιχνίδια ο συγγραφέας θεωρεί ότι ως χωρική πρακτική τα ψηφιακά παιχνίδια είναι αναπαραστάσεις χώρου, γιατί βασίζονται σε ένα τυπικό σύστημα σχέσεων και είναι και αναπαραστατικοί χώροι, γιατί αποτελούν συμβολικές απεικονίσεις με πρωταρχικό σκοπό την αισθητική. Στη συνέχεια ο Aarseth αναφέρεται στη θεωρία της Leirfall για τον εικονικό χώρο. Η Leirfall αρνείται την ιδέα ότι ο κυβερνοχώρος, οι εικονικοί χώροι και κατ' επέκταση τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν έναν εναλλακτικό τύπο χώρου με αυτόνομες ιδιότητες, ως παράλληλες του πραγματικού, τρισδιάστατου χώρου. Οι περιοχές αυτές, επειδή αποτελούνται από σημεία, για να «ψευδευσθάνονται» ως χώρος, απαιτούν την πραγματική σωματική εμπειρία στο χώρο. Επειδή δεν είναι πραγματικός χώρος, συνεχίζει, αλλά αντικείμενα και τόποι σε αυτόν, γι' αυτό είναι δυνατή και η αντίληψή τους. Αν ήταν πραγματικός χώρος, μεσολαβημένος με υπολογιστή, τότε δεν θα αδύνατη η οποία αναφορά σε αυτόν, χωρίς τον αδιαμεσολάβητο πραγματικό χώρο. Ο Aarseth επιχειρεί να συνθέσει τις δύο απόψεις, ώστε να αντικαταστήσει τον όρο «εικονικός χώρος» που ουσιαστικά δε βοηθά τη διάκριση ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους των χωρικών αναπαραστάσεων στα βιντεοπαιχνίδια. Θεωρεί τη χωρική αναπαράσταση ως μία αναγωγική λειτουργία που οδηγεί σε μία αναπαράσταση του χώρου που δεν είναι η ίδια χωρική αλλά συμβολική και βασισμένη σε κανόνες. Ακριβώς αυτοί οι κανόνες που λειτουργούν αυτόματα είναι η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη χωρική αναπαράσταση και στον πραγματικό χώρο, στον οποίο υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες και φυσικοί νόμοι. Ένα από παράδειγμα της διαφοράς ανάμεσα στον πραγματικό χώρο και τη χωρική αναπαράστασή του στα παιχνίδια είναι η τηλεμεταφορά, η δυνατότητα του παίκτη να μετακινείται σε τόπους του παιχνιδιού αυτόματα, χωρίς να διασχίζει ενδιάμεσους χώρους. Μελετώντας τις χωρικές αναπαραστάσεις στα παιχνίδια, *Myst* και *Myth*, στα οποία η δράση εκτυλίσσεται σε εξωτερικούς χώρους, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κυριαρχεί σε αυτά ο φετιχισμός του πραγματικού χώρου, αφού τα φυσικά αντικείμενα σε αυτά λειτουργούν με τρόπους εγγενώς διαφορετικούς από αυτούς στον πραγματικό κόσμο. Επειδή αδυνατούν να αναπαραστήσουν τον πραγματικό χώρο, καταβάλλουν

συνεχείς προσπάθειες για να τον απεικονίσουν πιστά, όμως το τελικό αποτέλεσμα είναι μια συστηματική απόκλιση από αυτόν, για να μπορέσουν να παιχθούν. Συμπεραίνει ότι «Τα παιχνίδια υπολογιστών, τέλος, είναι αλληγορίες του χώρου : προσποιούνται ότι απεικονίζουν το χώρο όλο και πιο ρεαλιστικά αλλά βασίζονται στην απόκλιση από την πραγματικότητα, για να δώσουν την ψευδαίσθηση του παιχνιδιού». (Aarseth, 2007 :47)

#### **4.2.9. Χώρος ως φετίχ.**

Ο Nohr (2010) συμφωνεί με τον Aarseth για την «οδυνηρή» απουσία του πραγματικού χώρου στον κατασκευασμένο χώρο των ψηφιακών παιχνιδιών. Τα παιχνίδια, επειδή δεν καταλαμβάνουν χώρο, βασίζονται πάνω σε αντισταθμιστικές πρακτικές, δηλαδή τα αντικείμενα που δείχνουν δεν είναι υλικά αλλά αυθαίρετες, συμβολικές μορφές, καθορισμένες από τις συμβάσεις του μέσου. Ο Nohr ερμηνεύει τις συμβολικές μορφές ως φετίχ, με διπλή έννοια, τη φροϋδική και τη μαρξιστική. Επειδή φετίχ είναι, σύμφωνα με τη φροϋδική έννοια, η έλξη για ένα άψυχο και ακατάλληλο αντικείμενο σεξουαλικής αντικατάστασης, ο χώρος του παιχνιδιού λειτουργεί ως φετίχ για τον πραγματικό χώρο που απουσιάζει. Στη μαρξιστική θεωρία ο φετιχισμός περιγράφει την πίστη στην αμεταβλητότητα ορισμένων κοινωνικών σχέσεων, όπως χρήμα, κεφάλαιο, έθνος, κράτος, που θεωρούνται αιώνιες σταθερές, ώστε καθορίζουν τη ζωή με τη νομοτέλεια των φυσικών νόμων. Αμετάβλητες, βέβαιες ιδιότητες με τη μορφή φυσικού νόμου αποδίδουν οι παίκτες στο παιχνίδι, θεωρώντας ότι ο χώρος του παιχνιδιού είναι άυλος, φανταστικός και συμβολικός. Η διπλή αυτή λειτουργία του φετίχ στα ηλεκτρονικά παιχνίδια δημιουργεί στον παίκτη την εντύπωση ότι ο χώρος του παιχνιδιού δε λειτουργεί μόνο ως τόπος δράσης αλλά και ως χώρος άυλης αποζημίωσης. Ο φορέας υλοποίησης αυτών των λειτουργιών μέσα στο παιχνίδι είναι ο χάρτης. Σε αυτόν εκτελούνται οι συμβολικές πράξεις αλλά εγγράφεται η κοινωνική και αντιληπτική γνώση.

#### **4.2.10. Ο χάρτης στα παιχνίδια.**

Ο χάρτης, υποστηρίζει ο Gekker (2010), λειτουργεί βασικά ως σημείο διεπαφής του παιχνιδιού με τον παίκτη, παρέχοντάς του απλόχερα πολύτιμες πληροφορίες ή



αποκρύπτοντάς τις σκόπιμα. Ο τρόπος αυτό λειτουργίας του χάρτη είναι εγγενής στη φύση του, αφού δεν είναι απλά απεικόνιση ενός τόπου αλλά διαδικασία γενίκευσης κι επιλογής, ώστε εύλογα καθιστά ορισμένες πτυχές του θέματός τους πιο εμφανείς ή κρυμμένες. Στα παιχνίδια σχεδιάζονται με τη βοήθεια του αλγόριθμου, ως χωρικά προβλήματα, για παράδειγμα εύρεση της σωστής διαδρομής, διέξοδο σε λαβυρίνθους ως συσκευές κατασκευής του κόσμου του.

Οι Sybille Lammes και Chris Perkins (2016) προσθέτουν ότι οι χάρτες και στα παιχνίδια χαρτογραφούν στρατηγικά τα περιβάλλοντα πιθανοτήτων. Δε χαρτογραφεί ο παίκτης το περιβάλλον αλλά διαδρά με αυτό, παίζει σε αυτό και ακόμη μπορεί να γίνει και πιόνι του. Η διάδραση, όμως, του παίκτη με το χάρτη δημιουργεί επίμονες ασυμμετρίες, αφού από τη μια ο χάρτης στο παιχνίδι αλλάζει ανάλογα με την κίνηση του παίκτη και από την άλλη τα πολιτιστικά πρότυπα που συνδέονται με τη χαρτογράφηση θεωρούν τους χάρτες αμετάβλητους, κλειστούς και σταθερούς. Τη γερά εδραιωμένη αντίληψη για τη σταθερότητα των χαρτών δεν ασπάζονται οι Lammes & Perkins (2016) και αντιτείνουν ότι οι συναρμολογήσεις που δημιουργούνται με τη χαρτογράφηση έχουν ασταθές σχήμα και ακαθόριστα όρια. Η θεώρησή τους αυτή αντίκειται φυσικά και στην έννοια του «μαγικού κύκλου» του Huizinga, με τα κλειστά και αυστηρά όριά του. Η χαρτογράφηση τόσο στον πραγματικό όσο και στο κόσμο του παιχνιδιού παιχνίδι πραγματοποιείται μέσα από την πλοήγηση, τη δοκιμή και την παραγωγή χωροχρονικών σχέσεων. Για τον Gekker (2010) είναι καλύτερο να κατανοηθούν οι χάρτες ως οδηγοί δράσης που αναλύουν, διευθετούν, αποικίζουν και παράγουν χώρο, καθιστώντας τον διαθέσιμο για χρήση και κατανάλωση. Η εμπορευματική φύση του χώρου επιτείνεται, καθώς οι νέες ακριβές τεχνολογίες μέτρησης καθιστούν κάθε χωρικό σημείο μια νέα διεπαφή και ίσως μελλοντικά ένα σημείο στο χάρτη του παιχνιδιού. Οι παρατηρήσεις του αυτές αντιστρατεύονται τη σύλληψη του χάρτη ως ένα σταθερό κι αντικειμενικό δημιούργημα και συγκλίνουν με τις απόψεις των Lammes & Perkins για την ασταθή φύση του χάρτη, που αλλάζει με την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο.

Ο Gekker (2010), διερευνώντας την εξέλιξη των χαρτών από τα πρώτα παιχνίδια με τις προφορικές εντολές για την κίνηση στο χώρο μέχρι τα σύγχρονα με τη συμβολική αντιγραφή του υπάρχοντος χώρου, προτείνει μια ταξινόμια οργανωμένη σύμφωνα με δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας, ο κάθετος, αναφέρεται την αξιοπιστία που λαμβάνει ο χάρτης σε σχέση με άλλα στοιχεία οθόνης και ορίζεται με βάση το μέγεθος του χάρτη ως μικρός χάρτης Mini-map, πλήρως αναπτυγμένος χάρτης Full size και χάρτης που υπερτίθεται Superimposed. Ο οριζόντιος άξονας διαχωρίζει τους χάρτες σε μεταβλητούς Mutable ή αδρανείς Inert. Οι πρώτοι επιτρέπουν στον παίκτη να εκτελεί τις ενέργειες πάνω στο χάρτη ή να καθορίζει και να αλλάζει τους στόχους, ενώ οι δεύτεροι επιτρέπουν μόνο παθητικές οπτικές πληροφορίες. Ο συνδυασμός αυτών των μεταβλητών δίνει έξι διαφορετικά είδη χαρτών που υπάρχουν στα παιχνίδια. (σχ. 1.)

Σχ. 1. Είδη χαρτών στα ψηφιακά παιχνίδια, σύμφωνα με τον Gekker (2010)

	Μικρός χάρτης	Πλήρους μεγέθους χάρτης	Υπερτιθέμενος χάρτης
μεταβλητός	<i>StarCraft II</i>	<i>Fallout 4</i>	<i>Civilization 5</i>
αδρανής	<i>DragonAge: Inquisition</i>	<i>Don't Starve</i>	<i>XCOM: Enemy Unknown</i>

#### 4.2.11. Χάρτες και γεωπολιτική.

Ο Stephan Gónzel (2007) αναγνωρίζει ως βασική λειτουργία του χάρτη τόσο στην πραγματική ζωή όσο και στα παιχνίδια τον προσανατολισμό, λειτουργώντας ως αναπαραστάσεις του συνολικού «χώρου του παιχνιδιού» ή αναγόμενος σε εικονικά στοιχεία που διευκολύνουν τον προσανατολισμό. Αν η αναπαράσταση του χάρτη μπορεί να είναι συμβολική, εικονική, λογική, χωρίς δηλαδή εικονικές αναπαραστάσεις, ο χάρτης σε κάθε περίπτωση μεσολαβεί ανάμεσα σε ένα ενδεχόμενο σημείο θέασης και το μεγαλύτερο πλαίσιο που αναπαριστά. Εκτός, όμως, από τη μαθηματική έννοια έχει επίσης και μια σημαντική έννοια, αφού μια επέμβαση σε αυτούς αλλάζει τη σκηνογραφία, αλλάζει στην ουσία τα σύνορα,

όπως συνέβη με το τράβηγμα μιας άσημης γραμμής στο χάρτη της Πολωνίας το 1939 από τον Μολότωφ – Ρίμπεντροπ, που προοιωνίζε το διαμελισμό της. Ο Mukherjee (2017) αναφέρει το παράδειγμα του άγγλου Κυβερνήτη της Ινδίας Curzon, που το 1905 διαχώρισε την επαρχία της Βεγγάλης ανάμεσα σε μουσουλμάνους και ινδουιστές, σχεδιάζοντας μια διαχωριστική γραμμή στο χάρτη. Το παράδειγμα αυτό, που σφράγισε τη μοίρα της Ινδίας, δείχνει ότι πώς ο χάρτης προηγείται της επικράτειας στην πραγματική γεωπολιτική αλλά και στα παιχνίδια. Αν και η γεωπολιτική δε διακρίνεται εύκολα σε έναν χάρτη, γίνεται εμφανής, όταν η δράση ασκείται μέσα από το χάρτη, όταν η χαρτογράφηση είναι ενεργή, όπως στα παιχνίδια στρατηγικής, που ο χάρτης μπορεί να είναι όλο το παιχνίδι. Σε αυτή την περίπτωση ο χάρτης δε λειτουργεί ως πυξίδα προσανατολισμού, αλλά απεικονίζει τους μετασχηματισμούς που επιβάλλονται στον κόσμο του παιχνιδιού, καθώς αυτός αναπτύσσεται και μετεξελίσσεται.

Στα παιχνίδια, κυρίως στρατηγικής, οι πράξεις που εκτελούνται στο χώρο, όπως διαχείριση πόρων, ο εκτοπισμός των εχθρών, είναι κωδικοποιημένη πολιτική, σύμφωνα με το Noth (2010). Η πολιτική ορίζεται με όρους εδαφικούς, αφού δε θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών παραγόντων αλλά απλά φυσικών γεγονότων. Η άποψη αυτή συμβαδίζει με τη θεώρηση της κουλτούρας ως σύνθεση βιολογικά ομοιογενών υποκειμένων που σωματικά βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Στη Γερμανία, πατρίδα του συγγραφέα, οι ιδέες αυτές συμπυκνώθηκαν στις φράσεις η «παράδοση του αίματος και του εδάφους» και «ο ζωτικός χώρος», με τις γνωστές επεκτατικές συνδηλώσεις.<sup>12</sup> Αν και αυτή η γεωπολιτική σκέψη, υποστηρίζει ο συγγραφέας, δεν προτάθηκε ως βασικό επιχείρημα ούτε από το εθνοσοσιαλιστικό κόμμα και σήμερα έχει ελάχιστους υποστηρικτές, εφαρμόζεται ευρέως στα παιχνίδια στρατηγικής. Στα παιχνίδια στρατηγικής, όπως το *Age of Empires*, υλοποιείται η έννοια «ο ζωτικός χώρος υπάρχει μόνο για έναν λαό», που υπογραμμίζει τη στενή βιολογική και γεωγραφική σχέση ανάμεσα στο χώρο και στο λαό. Η πολιτική ανάγεται σε σύγκρουση για το χώρο και το σφετερισμό του και κατά συνέπεια το

---

<sup>12</sup> Η Κουλούρη (2009) εξετάζει ποια κριτήρια προκρίνονταν για τη συγκρότηση του ελληνικού έθνους και την απόδοση της ελληνικής ταυτότητας κατά τη μακρά διαδικασία μέσα στην οποία συγκροτείται το ελληνικό έθνος κράτος.

κράτος, ως ένας οργανισμός, ως ένας γραμμικός δικτυακός σχηματισμός από όργανα, πρέπει να επεκτείνεται διαρκώς, για να είναι υγιές. Η επέκταση στον χώρο γίνεται ομόκεντρα και ιεραρχικά, υπονοώντας πάντα έναν «Άλλο» από τον οποίο διεκδικούνται τα εδάφη. Μέσα από τις δράσεις που αναπτύσσονται στο χώρο και κατ' επέκταση από τις αναδυόμενες από αυτόν αφηγήσεις υλοποιούνται τα παραδείγματα γεωπολιτικής και η «σύγκρουση των πολιτισμών» γίνεται το κυρίαρχο αφήγημα. Στα παιχνίδια, επειδή αφηρημένες έννοιες αισθητοποιούνται, αόρατες και μη αναγνωρίσιμες γνώσεις διεισδύουν και τελικά εσωτερικεύονται ως γνώσεις που βασίζονται στην «κοινή λογική». Ο Nohr συμπεραίνει ότι γεωγραφικές και πολιτικές γνώσεις που είναι βαθιά συνδεδεμένες με την ακραία εθνική και πολιτική σκέψη των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και αποτελούν ακόμα και σήμερα έναν τρόπο για την περιγραφή των συγκρούσεων σε παγκοσμιοποιημένο επίπεδο, αναπαράγονται με έναν φυσικοποιημένο τρόπο.

Η Magnet (2006), αναλύοντας το βιντεοπαιχνίδι *Tropico*, συμφωνεί ότι μέσα από την ενεργό κατασκευή του gamescape ο παίκτης κατανοεί ένα μεγαλύτερο σύνολο χωρικών ιδεολογιών, που είναι εγγενείς στο παιχνίδι. Ο χώρος δεν είναι αλλά ένα σκηνικό δράσης αλλά διαπερνάται από σχέσεις εξουσίας και παράλληλα τις διαμορφώνει. Ο χώρος διαρθρώνεται μέσα από τη δράση, τις χωρικές πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι επαναλαμβανόμενες. Επειδή στα παιχνίδια ο χώρος στην αρχή είναι άδειος, κενός και πρέπει να γεμίσει με τις κατασκευές του παίκτη, το τοπίο σε αυτά αντιμετωπίζεται ως αθώο, ως ουδέτερο, ως φυσικό, χωρίς στην πραγματικότητα πολιτισμό. Καθώς ο παίκτης εμβυθίζεται και αφοσιώνεται στην κατασκευή ενός άρτιου και ολοκληρωμένου κόσμου, αντιμετωπίζεται αυτός ως αισθητικό αντικείμενο, άξιο θαυμασμού και ενίοτε κομπασμού. Με τους τρόπους, όμως, αυτούς αποτρέπεται η αναγκαία αποστασιοποίηση από αυτόν, έτσι ώστε το βλέμμα να συλλάβει το χώρο που κατασκευάζεται κριτικά και να αναγνωρίσει τις ιδεολογικές παραμέτρους τους. Η εμβύθιση στο παιχνίδι καθιστά το βλέμμα αδρανές, αδύναμο να εντοπίσει τη συνάρτηση των εξουσιαστικών σχέσεων με την κατασκευή του χώρου και φυσικοποιεί περαιτέρω τις σχέσεις αυτές. Καθώς η διάκριση ανάμεσα σε θεατή και

θεώμενο, παρατηρητή και συμμετέχοντα θολώνει, το βλέμμα αδυνατεί να διακρίνει τις ιστορικές διαστάσεις στην κατασκευή του χώρου.

#### 4.2.12. Παιχνίδια ως ετεροτοπίες.

Ο Foucault (1986) απέδωσε τη δημιουργία του άγχους στη σύγχρονη εποχή όχι στη διαχείριση του χρόνου αλλά του χώρου, αφού το πρόβλημα του χώρου δεν έγκειται μόνο στο αν θα υπάρξει αρκετός, για να καλύψει τις ανθρώπινες ανάγκες αλλά πώς θα αποθηκευτούν, θα κυκλοφορήσουν, θα σηματοδοτηθούν τα ανθρώπινα στοιχεία μέσα σε αυτόν. Ο χώρος, όπως και ο χρόνος, δεν άδειος και ομοιογενής, αλλά ετερογενής, οριοθετημένος από σχέσεις.

Μέσα σε αυτό τον χώρο υπάρχουν κάποιοι άλλοι χώροι, που, αν και η τοποθεσία τους είναι γνωστή και εύκολα μπορεί να δειχθεί, λειτουργούν ως αντι-χώροι, ως μια θεσπισμένη ουτοπία. Ο Foucault τους ονομάζει ετεροτοπίες. Η διαφορά τους με τις ουτοπίες είναι ότι βρίσκονται σε πραγματικό χώρο, ενώ οι δεύτερες σε μη πραγματικούς χώρους μέσα στους οποίους παρουσιάζεται μια τελειοποιημένη κοινωνία ή το ανεστραμμένο είδωλό της. Τη διαφορά τους την παρουσιάζει εύγλωττα ο συγγραφέας με το παράδειγμα του καθρέπτη. Στον καθρέπτη ο θεατής βλέπει το ανεστραμμένο είδωλό του εκεί που δεν είναι, σε έναν μη πραγματικό, εικονικό χώρο. Από την πλευρά ο καθρέπτης λειτουργεί ως ουτοπία. Λειτουργεί, όμως, ταυτόχρονα και ως ετεροτοπία, γιατί ο καθρέπτης υπάρχει πράγματι, όπως υπάρχει μέσα σε αυτόν και η εικόνα του θεατή, απόλυτα συνδεδεμένη με το χώρο που την περιβάλλει, αλλά και εξωπραγματική, αφού γίνεται αντιληπτή μόνο όταν το βλέμμα του θεατή εστιάζει σε αυτήν.

Σε όλες τις κοινωνίες υπάρχουν ετεροτοπίες, χωρίς να μοιάζουν και χωρίς να παραμένουν σταθερές με το πέρασμα του χρόνου. Σε αυτές μπορεί να αντιπαρατίθενται τόποι και τοποθεσίες, ασύμβατες μεταξύ τους, όπως το θέατρο. Λειτουργούν πλήρως, υποστηρίζει ο Foucault, όταν έρχονται σε ρήξη με τον παραδοσιακό χρόνο, όταν συνδέονται με κομμάτια χρόνου, τις ετεροχρονίες, όπως τα μουσεία όπου ο χρόνος συσσωρεύεται αλλά και τα

φεστιβάλ, όπου η μορφή του χρόνου είναι αβέβαιη και ρέουσα. Αν και δεν είναι κλειστές, απαιτείται ένα σύστημα ανοίγματος και κλεισίματος, που τις απομονώνει και τις καθιστά διαπερατές. Τέλος, οι ετεροτοπίες έχουν σχέση με τον χώρο που απομένει, είτε δημιουργώντας έναν χώρο ψευσθαίσθησης, είτε έναν πραγματικό χώρο, τέλειο και σχολαστικό.

Τα ψηφιακά παιχνίδια, στα οποία ο χώρος είναι το βασικό στοιχείο τους, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι ετεροτοπίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς πληρούν τα χαρακτηριστικά που αναγνώρισε σε αυτές ο Φουκώ. Βρίσκονται, όπως το είδωλο στον καθρέπτη, ανάμεσα στο πραγματικό και μη πραγματικό, σε έναν εικονικό χώρο, μη αποκομμένο από τον περιβάλλοντα χώρο, αφού μπορούν να διαδράσουν με τον αυτόν. Ο παίκτης δεν καθρεπτίζεται ο ίδιος σε αυτόν τον εικονικό κόσμο αλλά το avatar του, με το οποίο έχει διαμορφώσει μια σχέση στενή, αφού δοκιμάζει, βελτιώνει και παραμορφώνει την εικόνα του, όπως τη δική του στον καθρέπτη. Προβάλλει πάνω στο avatar τις επιθυμίες του, δοκιμάζει σκέψεις, πειραματίζεται με τις δυνατότητές του, τις τροποποιεί και τις ανασυνθέτει και η δράση του avatar με τη σειρά της τον επιβραβεύει, αποδοκιμάζει, ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει, όπως και το ανεστραμμένο είδωλο του θεατή στον καθρέπτη ενισχύει ή καταρρακώνει την αυτοπεποίθησή του, τονώνει το ναρκισσισμό του ή υπονομεύει τον εγωκεντρισμό του. Οι δύο τύποι, πραγματικός και μη πραγματικός, ασύμβατοι μεταξύ τους, συνυπάρχουν αρμονικά, όταν ξεκινά το παιχνίδι και αλληλοεπιδρούν συστηματικά. Λειτουργούν και ως λιμνοειδή (liminoids), με την έννοια που τα ορίζει ο Hong (2015).<sup>13</sup> Ο συγγραφέας δανείζεται τον όρο από τον Turner, ο οποίος έγραψε ότι «προμοντέρνα γεγονότα, όπως ημερολογιακά φεστιβάλ, και θρησκευτικές τελετές του περάσματος ήταν “liminal”, εξαιρετικοί χώροι για την εδραίωση, τον πειραματισμό και /ή τον μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής, αν και παρ’ όλα αυτά κτίζονταν πάνω στη συλλογική ροή της «πραγματικής κοινωνικής ζωής». Ο Hong διευκρινίζει ότι σε αντίθεση με το παρελθόν τα μοντέρνα

---

<sup>13</sup> O Squire (2004) αναφέρεται και αυτός στην έννοια του Turner (1969) *liminality*, στους υβριδικούς χώρους ανάμεσα στην πραγματικότητα και στους άλλους χώρους, στους οποίους οι κοινωνικοί κανόνες αναστέλλονται. Θεωρεί αυτούς του χώρους κατάλληλους για μάθηση, αφού οι ταυτότητες σε αυτούς σχηματίζονται και μετασχηματίζονται.

liminoids είναι αυτόνομες «πραγματικότητες» καθαρά οριοθετημένες κοινωνικές δομές με επιλεκτική είσοδο. Τα liminoids ενισχύουν τον ελεύθερο χρόνο ως πρωταρχική τους δουλειά και ικανοποιούν αυτήν, παράγοντας αναγωγικούς, οριοθετημένους κόσμους με κανόνες, αυτοπεριεχόμενους, που επιτρέπουν τον πειραματισμό και την προσομοίωση με διαφορετικούς βαθμούς πιστότητας στην κανονική κοινωνική δομή. Είναι τόποι στους οποίους εμπλέκονται προσωρινά οι παίκτες με την ιστορία, το μύθο και την τελετή και τόποι στους οποίους αναπαράγουν τις συλλογικές φαντασιώσεις και την υποκειμενική σχέση με το πραγματικό. Οι οριοθετημένοι αυτοί χώροι εκτός του πραγματικού συμβάλλουν στην ευταξία του, την εύρυθμη λειτουργία του και την αναπαραγωγή του, όμως, λειτουργώντας ως παρέκκλιση από αυτόν ορίζουν την κανονικότητα του. Από μία διαφορετική αλλά ευρύτερη οπτική η Whitson (2014), αναφερόμενη γενικότερα στην παιχνιδοποίηση (Gamification), γράφει, ότι, επειδή μπορεί αυτή να δημιουργήσει και ετεροτοπίες και δυστοπίες, χρησιμοποιείται ως τρικ για να εμφανιστούν οι δυστοπίες ως ετεροτοπίες. Με ελεύθερη θέληση το ίδιο το άτομο ποσοτικοποιεί και δημοσιοποιεί τη ζωή του, αυτορυθμίζεται, χωρίς την επίβλεψη από τα ινστιτούτα. Τα παιχνίδια με τους ποσοτικοποιημένους στόχους και τα διαβαθμισμένα επίπεδα είναι το πρώτο βήμα για τον αυτοέλεγχο και την αυτοεπιτήρηση.

Τέλος, επειδή ο μαγικός κύκλος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον εναπομείναντα χώρο, ως αναπόσπαστο μέρος του, η λειτουργία των παιχνιδιών ως ετεροτοπίες εκτείνεται ανάμεσα σε δύο ακραίους πόλους. Δημιουργούν έναν χώρο ψευδαίσθησης, απατηλό, που ο παίκτης μπορεί να απολαύσει, να δοκιμάσει ό,τι απαγορεύεται στην πραγματική ζωή, χωρίς τίμημα, χωρίς τύψεις, χωρίς συνέπειες. Ή δημιουργούν έναν χώρο ευταξίας και ευρυθμίας, άτρωτο και απρόσβλητο. Σε αυτόν, κατ' αντιδιαστολή με τον πραγματικό, όλα λειτουργούν σαν καλολαδωμένη μηχανή, σχολαστικά και αποστειρωμένα. Ο πρώτος είναι ο χώρος της επιθυμίας και ο δεύτερος ο χώρος της αποζημίωσης. Στον πρώτο ο Φουκώ αντιστοιχεί τους οίκους ανοχής και στο δεύτερο τις αποικίες. Οι χώροι συμπλέκονται στα παιχνίδια, αφού μπορούν να επιδοθούν στις πιο επικίνδυνες ή αποτρόπαιες πράξεις, κερδίζοντας ταυτόχρονα πόντους. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι

σε μία μεγάλη γκάμα δημοφιλών βιντεοπαιχνιδιών το περιεχόμενο δεν είναι άλλο από τον ανηλεή σκοτωμό των αντιπάλων για την κατάκτηση εδαφών.

#### 4.3. Η αφήγηση στα ψηφιακά παιχνίδια.

Στους κόλπους των ψηφιακών σπουδών έχει ξεσπάσει μια έντονη διαμάχη ανάμεσα στους λουδολόγους (ludologists) και τους αφηγηματολόγους (narratologists). Η έντασή της είναι τέτοια που ο Jenkins (2004) τη χαρακτηρίζει αιματηρή. Το επίδικο ζήτημα είναι εάν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι μορφές αφήγησης ή όχι, ή όπως το θέτει ο Juul (2001) στο ομότιτλο άρθρο «Λένε τα παιχνίδια ιστορίες;». Η διαμάχη αυτή σχηματοποιείται σε αποφθεγματικές φράσεις που στοχεύουν να αποδώσουν περιεκτικά και ουσιαστικά τη βασική διαφορά : «Τα παιχνίδια είναι πάντα ιστορίες» (Murray, 2004:2) και «Το παιχνίδι στον υπολογιστή είναι απλώς ένα μη αφηγηματικό μέσο». (Juul όπως αναφέρεται στο Aarseth, 2012)

##### 4.3. 1. Τα παιχνίδια ως αφήγηση.

Δεινή αναλύτρια των αφηγηματικών δυνατοτήτων και βασική υπέρμαχος της αφηγηματικότητας των παιχνιδιών η Ryan(2001) προσεγγίζει τα παιχνίδια με τη βαθύτερη επιθυμία να κατανοήσει την ιδιαιτερότητα της φύσης τους ως αφηγηματικό μέσο και να αναδείξει τις νέες προοπτικές της αφήγησης. Ενστερνίζεται την άποψη του Μπαρτ ότι η αφήγηση είναι διεθνής, διαπολιτισμική, διαμεσική και υπάρχει απλά, όπως η ίδια η ζωή. (Μπαρτ, 1975) Ο χαρακτήρας της αυτός κατανοείται καλύτερα μέσα από διαμεσικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις. (Ryan, 2006)

Επιδιώκοντας να αναιρέσει το επιχείρημα των λουδολόγων ότι τα μέσα ως αυτοπεριεχόμενα συστήματα σημείων παράγουν το μήνυμα που προσιδιάζει σε αυτά, προσεγγίζει την αφηγηματικότητα ως κλιμακωτή ιδιότητα και όχι ως άκαμπτο χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τις διανοητικές παραστάσεις σε ιστορίες και μη ιστορίες. (Ryan, 2006) Όλα τα μέσα, φυσικά, δεν είναι το ίδιο αφηγηματικά, όμως, ως βασικά στοιχεία της αφήγησης θα πρέπει να έχουν τον τόπο, το χρόνο, τους χαρακτήρες που συμμετέχουν σε δράσεις και γεγονότα, τα



οποία αλλάζουν. Επίσης, οι αφηγήσεις θα πρέπει είναι ενιαίες και λογικά συνεκτικές, με σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. (Ryan, 2001)

Προτείνει μια ταξινομία αφηγηματικών τρόπων, ώστε η θεωρία της αφήγησης να μη δεσμεύεται από τις ιδιαιτερότητες του μέσου. Επιγραμματικά η ταξινομία είναι η εξής :

**Εξωτερική –εσωτερική**

**Φανταστική / Μη Φανταστική**

**Αναπαραστατική / Προσομοιωτική**

**Διηγητική / μιμητική**

**Αυτοτελής /Χρήσιμη**

**Αυτόνομη / Επεξηγηματική**

**Υποχρεωτικά-αποδεκτή / Συμμετοχική**

**Προσδιορισμένη / Απροσδιόριστη**

**Αναδρομική / ταυτόχρονη / προοπτική**

**Κυριολεκτική / Μεταφορική**(Ryan, 2006)

Εκτός από την ταξινομία των αφηγηματικών τρόπων, η συγγραφέας χρησιμοποιεί τον όρο παμμυθιστορία (Panfictionality), για να δείξει ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη μυθιστορία και στη μη μυθιστορία. Η κατάργηση της διάκρισης αυτής, που ανάγεται στα γραπτά του Μπαρτ και του White, υποδηλώνει τον κατασκευαστικό ρόλο της γλώσσας στη δημιουργία της πραγματικότητας και τη σύλληψή της μέσα από το αριστοτελικό αφηγηματικό σχήμα «αρχή, μέση, τέλος».<sup>14</sup> Εάν, λοιπόν, η πραγματικότητα δεν μπορεί να υπαχθεί σε ένα μυθιστορηματικό καλούπι, τότε η αφήγηση θα πρέπει να

---

<sup>14</sup> Ο Hempel ισχυρίζεται ότι «οι ιστορίες δεν βιώνονται αλλά λέγονται», «Η ζωή δεν έχει αρχές, μέσες και τέλη .. Οι αφηγηματικές ποιότητες μεταφέρονται από την τέχνη στη ζωή.» ( όπως αναφέρεται στο Carr, 1986)

θεωρηθεί ως ένα γνωστικό πρότυπο μέσα από το οποίο οι πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας ερμηνεύονται και τα φανταστικά και πραγματικά γεγονότα συνέχονται. Για το λόγο αυτό δεν απουσιάζει στα ψηφιακά παιχνίδια, αλλά η φύση της είναι διαδραστική και αντιδραστική, αφού ο υπολογιστής προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα στοιχεία που εισάγει ο παίκτης. Η διαδραστικότητά τους βασίζεται στη δυνατότητα επιλογών. Εάν η αφηγηματικότητα προϋποθέτει τη μονογραμμικότητα του χρόνου, της λογικής και της αιτιότητας, τότε το σύστημα των επιλογών έχει μη γραμμική διακλαδωτική μορφή, όπως δέντρο, ρίζωμα ή δίκτυο. Η συγγραφέας ονομάζει τη δεύτερη διαδραστική αφηγηματολογία, (Interactive narratology) η οποία παρ' όλα αυτά εμπλέκει τα ίδια κατασκευαστικά τούβλα, όπως η παραδοσιακή : χώρο, χαρακτήρες και γεγονότα, αλλά με νέα χαρακτηριστικά και νέες συμπεριφορές. (ό.π. 2006) Συνάγεται λογικά ότι το κάθε μέσο έχει τις δικές του αφηγηματικές ιδιαιτερότητες, γι' αυτό δεν του ταιριάζουν όλα τα είδη πλοκής ούτε επίσης η μετάφραση από το ένα μέσο στο άλλο είναι εύκολη. Συλλογισμένη την αντιφατικότητα διαδραστικότητας και αφηγηματικότητας, όπως ισχυρίζονται οι λουδολόγοι, διερωτάται γιατί οι σχεδιαστές δίνουν τόση μεγάλη σημασία στη δημιουργία μιας αφηγηματικής διεπαφής. Απαντά επικαλούμενη την άποψη του Kendall Walton ότι η αφηγηματικότητα στα παιχνίδια δράσης λειτουργεί ως «προπύργιο σε ένα παιχνίδι του make-believe». (όπως αναφέρεται στο Ryan, 2006) Το αφηγηματικό πλαίσιο διεγείρει τη φαντασία, αν και πολλές φορές διαταράσσει την εμπύθιση του παίκτη. Επειδή τα αφηγηματικά στοιχεία δεν είναι αυτοσκοπός στα παιχνίδια αλλά χρησιμοποιούνται για να προσελκύσουν τον παίκτη, ατονούν, όταν ο παίκτης εμπυθίζεται σε αυτό. Επιπρόσθετα τα παιχνίδια δεν παίζονται για λόγους επαναφήγησης. Εάν γίνει αυτό, γίνεται από μία αναδρομική οπτική που έρχεται σε κατάφωρη αντίθεση με την προοπτική και προληπτική στάση του παίκτη στο παιχνίδι. Αυτό που απομένει να γίνει, προτείνει η συγγραφέας, είναι να επεκταθούν οι αφηγηματικοί τρόποι, πέρα από το διηγητικό και δραματικό, με την προσθήκη μιας νέας φαινομενολογικής κατηγορίας για τα παιχνίδια.

#### 4.3.2. Τα παιχνίδια ως αφηγηματικό παίξιμο.

Οι Salen & Zimmerman (2004) προσεγγίζουν τη διαμάχη ανάμεσα σε λουδολόγους και αφηγηματολόγους με ένα διαφορετικό τρόπο. Παρακάμπτουν τα στοιχεία της αφήγησης και εστιάζουν στο πώς αυτή δημιουργεί μια εμπειρία με νόημα και συγκεκριμένα την εμπειρία του παιχνιδιού. Υπογραμμίζουν ότι τα εργαλεία για την αφηγηματική εμπειρία είναι τα ίδια με αυτά που προκαλούν την εμπειρία του παίκτη, δηλαδή περίπλοκα αισθητηριακά, ψυχολογικά συστήματα που δημιουργούν το νόημα μέσα από τη δημιουργία επιλογών και την μετα-επικοινωνία. Οι ίδιοι ταυτοποιούν δύο δομικούς τρόπους για την κατανόηση των στοιχείων των παιχνιδιών: οι παίκτες μπορούν να βιώσουν το παιχνίδι ως δημιουργημένη ιστορία που λέγεται διαδραστικά ή μπορούν να εμπλακούν με την αφήγηση ως μία αναδυόμενη εμπειρία που συμβαίνει καθώς το παιχνίδι παίζεται. (ό.π.,2004: 377)

Υιοθετούν τη διάκριση του LeBlanc για τη είδη των αφηγήσεων, που τις διακρίνει σε «ένθετες» και «αναδυόμενες». Οι «ένθετες», επειδή βασίζονται σε προκατασκευασμένες αφηγηματικές δομές, αποτελούν το πλαίσιο δράσης που κινητοποιεί τον παίκτη και γι' αυτό βιώνονται από αυτόν με την εμπειρία. Αντίθετα οι «αναδυόμενες», επειδή δημιουργούνται από το σύνολο των κανόνων διάδρασης με το σύστημα του παιχνιδιού, εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με αναπάντεχους και απρόσμενους τρόπους, όταν ο παίκτης κάνει μια επιλογή, ώστε το τελικό αποτέλεσμα της αφήγησης είναι μια μοναδική αφηγηματική εμπειρία. Αν και τα δύο είδη αφηγήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά παιχνίδια, για παράδειγμα οι ένθετες σε παιχνίδια στρατηγικής και οι αναδυόμενες σε αθλητικά, οι σχεδιαστές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν και τις δύο να ισορροπήσουν ανάμεσά τους. (ό.π., 2004: 377-8)

Ο βασικός πυλώνας πάνω στον οποίο εδράζονται οι αφηγήσεις στα παιχνίδια είναι η επίτευξη στόχου, αφού με γνώμονα αυτό κρίνει ο παίκτης την πρόοδό του, εκτιμά και αξιολογεί τις πράξεις του μέσα στο αφηγηματικό πλαίσιο. Επειδή το αποτέλεσμα των πράξεών του είναι αβέβαιο, η αβεβαιότητα αυτή αντισταθμίζεται από το μηχανικό πυρήνα, ο οποίος έχει προσχεδιάσει λεπτομερώς όλες τις δυνατές επιλογές του παίκτη και τα αποτελέσματά τους, εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο αφηγηματικό πλαίσιο. Η αφήγηση δε δημιουργείται απλά από την επανα-

διευθέτηση των στοιχείων της πλοκής με βάση τη διάδραση αλλά είναι μια συνεχής δραστηριότητα εμπλοκής του παίκτη με το μηχανικό πυρήνα, καθώς παίρνει αποφάσεις με νόημα και εξερευνά το χώρο των πιθανοτήτων. (ό.π., 2004: 390-391, 394)

Οι συγγραφείς υιοθετούν επίσης τη διάκριση του Klevjer που διακρίνει στις αφηγήσεις δύο συστατικά, τους φανταστικούς κόσμους, που αναπαριστούν το αφηγηματικό πλαίσιο και τα γεγονότα της ιστορίας, τα πραγματικά περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στον φανταστικό κόσμο. Οι φανταστικοί κόσμοι και τα γεγονότα της ιστορίας σχετίζονται στην ευφάνταστη εμπλοκή του παίκτη με την ιστορία του παιχνιδιού. Οι πρώτοι είναι το γενικό σκηνικό μέσα στο οποίο εγγράφονται τα γεγονότα της ιστορίας και παράλληλα αυτά με τη σειρά τους υλοποιούν τον φανταστικό κόσμο και του δίνουν πληροφορίες. Η αλληλεξάρτησή τους διαμορφώνει ένα τεχνητό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εμπειρία του παιχνιδιού αποκτά αφηγηματικό νόημα. (ό.π., 2004: 396)

Οι δημιουργοί των παιχνιδιών κατά το σχεδιασμό τους δε μεριμνούν μόνο για τους στόχους, τις επιλογές, το αβέβαιο αποτέλεσμα αλλά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τους τρόπους και τις συμβάσεις από τη λογοτεχνία και τα άλλα μέσα, τη λαϊκή κουλτούρα και την τέχνη, τους οποίους φιλοδοξούν να ενσωματώσουν στα παιχνίδια, για να τα κάνουν περισσότερο συναρπαστικά. Έτσι, δε σχεδιάζουν μόνο παιχνίδια εκτός των υπαρχόντων αφηγηματικών πλαισίων αλλά συνδυάζουν ή αναμειγνύουν στοιχεία από προϋπάρχοντες κόσμους με νέα φανταστικά. Στην ουσία οι σχεδιαστές δε σχεδιάζουν ένα αφηγηματικό παιχνίδι αλλά ένα αφηγηματικό σύστημα, στο οποίο το νόημα αναδύεται από τις ατομικές σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του. (ό.π., 2004: 398)

Ένα ενδιαφέρον αφηγηματικό εργαλείο στο σχεδιασμό της αφηγηματικής εμπειρίας στα παιχνίδια είναι οι cut-scenes, οι οποίες έχουν ποικίλες μορφές, όπως κόμικ, περιγραφικά κείμενα, πραγματικού χρόνου τρισδιάστατες κινηματογραφήσεις ή προκαθορισμένες κινούμενες ακολουθίες. Είναι ένθετα αφηγηματικά εργαλεία και γι' αυτό είναι γραμμικές, προγραμμαμένες, μη διαδραστικές και οδηγημένες από την ιστορία. Η cut-scene δεν κάνει μόνο το παιχνίδι πιο πραγματικό αλλά

λειτουργώντας ως πρόλογος και επίλογος σε αυτό δείχνει στον παίκτη πώς ήταν ο κόσμος πριν εισέλθει σε αυτό και ποιες αλλαγές επέφεραν τα αποτελέσματα των πράξεών του. (ό.π., 2004: 401)

Επειδή το παιχνίδι συμβαίνει τώρα, σε αντίθεση με την αφήγηση που έχει ήδη συμβεί, αποκτά τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά του μετά το πέρας του παιχνιδιού και την ολοκλήρωση των επιλογών. Την εμπειρία του αυτή ο παίκτης μεταφράζει σε αφηγηματικό λόγο, χωρίς αυτός να ταυτίζεται με την αφήγηση του παιχνιδιού, αφού η πρώτη πραγματοποιείται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και η δεύτερη μέσα στα πλαίσια του μαγικού κύκλου. Ο παίκτης αναδιηγείται την εμπειρία του από το παιχνίδι, για να κοινοποιήσει στους άλλους τα γεγονότα, ιδιαίτερα αν είναι δραματικά, για να μοιραστεί μαζί τους στρατηγικές πληροφορίες ή απλά για εξυμνήσει τη χαρά του παιχνιδιού. Εκτός όμως από την προφορική αναδιήγηση, ευρέως διαδεδομένη είναι στις κοινότητες των χρηστών του YouTube η αναβιντεοσκόπηση. Συγκεκριμένα τα first-person shooter παιχνίδια επιτρέπουν την βιντεοσκόπηση και την αποθήκευσή της, ώστε στη συνέχεια οι παίκτες να το επεξεργαστούν, να το αναρτήσουν και να επιδείξουν τα κατορθώματά τους. Συνθέτουν δηλαδή την αποσπασματική δράση από στιγμή σε στιγμή σε μία κινηματογραφική ιστορία, στην οποία δε διστάζουν να επιλέξουν και να υποδυθούν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Το παιχνίδι δεν παίζεται πλέον για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αλλά για τη δημιουργία της κινηματογραφικής ιστορίας. Με την αναβιντεοσκόπηση επιτυγχάνεται η μετάβαση από τον παίκτη στο θεατή, προσθέτοντας με τον τρόπο αυτό ένα νέο αφηγηματικό μάτι. (ό.π., 2004: 405-407)

#### **4.3.3. Αφηγηματικοί χώροι.**

Ο χώρος αφηγείται τη δική του ιστορία, σύμφωνα με Jenkins (2004), αφού ο χώρος μπορεί να αυξήσει την αφηγηματική τάση στο παιχνίδι, προσκαλώντας τον παίκτη να κατασκευάσει στο μυαλό τη δική του ιστορία μέσα από τη χωρική αφήγηση. Η χωρική αφήγηση, σε αντίθεση με τη χρονική ακολουθία που βασίζεται σε καταστάσεις χρονικών αλλαγών, βασίζεται στην εξερεύνηση ενός πλοηγήσιμου χώρου. Έχουν καθορισμένους στόχους και συγκρούσεις και κινούνται προς τα μπρος, όταν ο παίκτης μετακινείται στο χάρτη. Όταν ο παίκτης αντιληφθεί τα διάσπαρτα στο χώρο οπτικά σήματα και κάνει με βάση αυτά

επιλογές, τότε ενεργοποιεί τα συμβάντα, τα οποία στη συνέχεια τα ερμηνεύει σε ένα νοηματικό σύνολο. Επειδή, όμως, ο κάθε παίκτης δεν αντιλαμβάνεται τα χωρικά σήματα με την ίδια προκαθορισμένη χρονική σειρά, η συνάντηση με αυτά είναι μη –μονογραμμική.

Ο Jenkins (2004) αναγνωρίζει στα παιχνίδια 4 τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται στα παιχνίδια μια εμβυθιστική αφηγηματική εμπειρία.

### **Υποβλητικοί χώροι /Evocative Spaces**

Τα παιχνίδια αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες ιστορίες και τις πληροφορίες που μεταδίδονται από βιβλία, ταινίες, κόμικς και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τοποθετούν την ιστορία μέσα σε αυτό το ευρύτερο αφηγηματικό σύστημα. Η προσπάθεια του παίκτη επικεντρώνεται στην ικανότητά του να δώσει συγκεκριμένη μορφή στις αναμνήσεις και τις φαντασιώσεις του γνωστού κόσμου της ιστορίας.

### **Ενεργοποίηση ιστοριών /Enacting Stories**

Οι χωρικές ιστορίες στα παιχνίδια ευνοούν τη χωρική εξερεύνηση αντί για την ανάπτυξη της πλοκής, γι' αυτό, αν και έχουν καθορισμένους στόχους και συγκρούσεις, εξελίσσονται από την κίνηση του παίκτη και επιλύονται, όταν φτάσει στον προορισμό του. Επιπρόσθετα τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μπορούν να επιταχύνουν ή να καθυστερήσουν την κίνηση. Η αφήγηση εισέρχεται στο παιχνίδι στους ευρύτερα καθορισμένους στόχους και στο επίπεδο των τοπικών περιστατικών. Σε αυτά εισέρχονται και οι μικροαφηγήσεις, που μπορεί να είναι cut scenes και διεγείρουν τη συναισθηματική εμπειρία του παίκτη.

### **Ένθετες αφηγήσεις/ Embedded narratives**

Οι σχεδιαστές δημιουργούν δύο χώρους, ένα μη δομημένο χώρο και ελεγχόμενο από τον παίκτη χώρο και ένα άλλο προ-δομημένο και ένθετο σκηνοθετημένο που περιμένει την εξερεύνηση. Σε αυτόν το δεύτερο χώρο υπάρχουν αφηγηματικά στοιχεία ή λεπτομέρειες που αποκαλύπτουν ή φωτίζουν πράξεις στο παρελθόν. Ο χώρος του παιχνιδιού είναι ένα παλάτι μνήμης, το οποίο πρέπει να αποκρυπτογραφηθεί, για να μπορέσει ο παίκτης να ανοικοδομήσει την πλοκή.

## **Αναδυόμενες αφηγήσεις / Emergent narratives**

Οι αφηγήσεις αυτές, χωρίς να είναι χαοτικές όπως ή ίδια η ζωή, δεν είναι ούτε προ-κατασκευασμένες ούτε προ-προγραμματισμένες αλλά παίρνουν μορφή μέσα από το παιχνίδι (π.χ. *Sims*). Οι επιλογές του παίκτη για την οργάνωση του χώρου έχουν αφηγηματικές συνέπειες, αφού κατασκευάζει την ιστορία μέσα από τις δραστηριότητές του στο παιχνίδι.

Οι δημιουργοί των παιχνιδιών τα κατασκευάζουν αφηγηματικά πάνω «σε σκληρές ράγες», οι οποίες, επειδή περιορίζουν την ελευθερία του παίκτη, δημιουργούν μια ένταση. Επειδή ο παίκτης αναζητά την εκτέλεση του θεάματος και συνδέει τους χώρους του παιχνιδιού με τους στόχους ακόμη και τη νίκη, η εξιστόρηση την διακόπτει. Γι' αυτό πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος, που επισημαίνει ο Sebastian Domsch (2013:110-1), ότι η αφηγηματοποίηση του χώρου μπορεί να οδηγήσει σε μια απο-αφηγηματοποίηση. Ο κίνδυνος αυτός υπερπηδάται, όταν οι σχεδιαστές επιτύχουν τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στις αφηγηματικές εμπειρίες και το χώρο για αυτοσχεδιασμό.

### **4.3.4. Μελλοντική αφήγηση.**

Τη διαμάχη που έχει ξεσπάσει ανάμεσα σε αφηματολόγους και λουδολόγους προσπαθεί να την επιλύσει Domsch (2013) με την εισαγωγή ενός νέου αφηγηματικού όρου, της μελλοντικής αφήγησης. Ο συγγραφέας δανείζεται τον όρο μελλοντική αφήγηση (Future narrative, FN) από τον Christoph Bode, ο οποίος την ορίζει ως « ένα νέο α- ταυτοποιητό είδος αφήγησης ». Η αφήγηση αυτή θεματοποιεί την ανοικτότητα, την ακαθοριστία και την ιδέα ότι κάθε «τώρα» περιέχει μια πληθώρα από πιθανές συνέχειες, γι' αυτό επιτρέπει στον παίκτη να εισέλθει σε καταστάσεις που διακλαδώνονται και να βιώσει πραγματικά ότι «το τι θα συμβεί μετά» βασίζεται πάνω στις δικές του αποφάσεις, πράξεις, αξίες και κίνητρα. Περιέχει, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά του μελλοντικού χρόνου ότι είναι ακόμα αναποφάσιτος, ανοικτός και πολλαπλός και δεν έχει κρυσταλλοποιηθεί σε πραγματικότητα. Διατηρεί στην κυριολεξία το μέλλον ως μέλλον. Δε λειτουργεί, όπως οι παρελθοντικές με «γεγονότα» ως μικρότερες ενότητες, αλλά ως κατάσταση κόμβου, όπου διακλαδώνονται τουλάχιστον δύο πιθανές αφηγήσεις, διαφορετικές μεταξύ τους και αμοιβαία αποκλειόμενες.

Βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή του παίκτη στη διαμόρφωση της ιστορίας και η επιλογή του δημιουργεί διαφορετικές συνέχειες που, αν και απομακρύνονται, καταλήγουν στο τέλος στο ίδιο αφηγηματικό συμπέρασμα. (Domsch, 2013:1-2) Επειδή η κίνηση στα παιχνίδια γίνεται μέσα από την επιλογή κόμβων από τον παίκτη και από το ίδιο το μέσο, ο συγγραφέας τα ονομάζει τα παιχνίδια δυναμικά-ενεργά κομβικά μέσα (Dynamic-actively nodal media),σε αντίθεση με τα στατικά. (ό.π., 2013:8)

Ο συγγραφέας προχωρά και σε μια πρόσθετη διάκριση ανάμεσα στον κόσμο της ιστορίας και την αφήγηση. Ο κόσμος της ιστορίας είναι μια νοητική δομή που δημιουργείται από τον παίκτη, καθώς αυτός αντιμετωπίζει μια σειρά στοιχείων κατά τη διάρκεια κυρίως του παιχνιδιού. Τα στοιχεία παρουσιάζονται μέσα από ποικίλα μέσα και αφηγηματικές στρατηγικές όπως ευθείες (παθητικές αφηγήσεις) (straight, passive narrative), όπως εκθέσεις ή cut scenes ή τρέιλερ monie tie-ins, κόμικς ή συμπληρωματικές νουβέλες εκτός του παιχνιδιού. Παρουσιάζονται επίσης μέσα από όλες τις μορφές της χωρικής αφήγησης, όπως εικονικά ίχνη, υποβλητικοί χώροι (evocative spaces), τις ένθετες αφηγήσεις (embedded narratives), όπως αρχεία καταγραφής ήχου, ημερολόγια, εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες και τους διαλόγους με χαρακτήρες μη παικτών (Domsch, 2013:28-29)

Τα παιχνίδια από τη στιγμή που είναι αφήγηση περιέχουν αφηγήσεις μέσα από τις αφηγηματικές μορφές που χρησιμοποιούν μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη φύση τους και τον τρόπο χειρισμού τους .

**Παθητικές μορφές/Passive Forms** είναι οι μορφές που δε διαδρούν με τον παίκτη, προέρχονται από άλλα μέσα και συγκεκριμενοποιούνται με ενεργό κομβικό τρόπο στο παιχνίδι. Τέτοιες μορφές είναι οι εισαγωγές, που παρέχουν πληροφορίες για το παιχνίδι και εκθέτουν τον κύριο στόχο του, οι cut-scenes, κινηματογραφικές ακολουθίες και οθόνες φόρτωσης, αυτό που βλέπει ο παίκτης, όταν φορτώνονται τα δεδομένα.(Domsch, 2013:31-34)

**Ενεργές Κομβικές Μορφές /Actively Nodal Forms** είναι τα γρήγορα χρονικά συμβάντα, τα δέντρα διαλόγου και τα ενεργοποιημένα συμβάντα. Τα χρονικά



συμβάντα έχουν δύο δομές, μια τελεολογική, όταν μια σταθερή σειρά από γεγονότα ξεδιπλώνεται και ο παίκτης πρέπει να την ακολουθήσει χωρίς διακοπή και μια διακλαδωτική, όταν η σειρά των γεγονότων παρουσιάζεται με μία προτροπή για δράση. Εάν ο παίκτης δεν την ακολουθήσει, τότε εμφανίζονται διαφορετικές σειρές, χωρίς όμως να τερματίζεται το παιχνίδι.(Domsch ,2013: 34 -36)

**Δυναμικές μορφές/ Dynamic Forms** είναι οι χαρακτήρες μη παικτών, που ελέγχονται από την τεχνητή νοημοσύνη, τα χρονομετρημένα γεγονότα ή το ενδοδιηγητικό ρολόι, όταν ο πραγματικός χρόνος ευθυγραμμίζεται με τον ενδοδιηγητικό χρόνο και τα γεγονότα συνεχίζουν να εκτυλίσσονται ακόμη και όταν δεν παίζει ο παίκτης και η παρέκβαση, που διαχωρίζεται σε αρχιτεκτονική και πρωτόκολλα. Η αρχιτεκτονική είναι η συνολική δομή του κειμένου, που περιέχει τους κανόνες, την κομβική δομή και τα πιθανά σημεία εισόδου και εξόδου. Το παίξιμο είναι η πραγματοποίηση μιας πιθανής ανάγνωσης, δηλαδή μιας μελλοντικής αφήγησης (MA). Το καταγεγραμμένο αποτέλεσμα του παιχνιδιού, της εκτέλεσης, το οποίο από τη φύση του είναι παροδικό, είναι το πρωτόκολλο. Το πρωτόκολλο είναι η αναδρομική αφήγηση του αποτελέσματος της εκτέλεσης ενός παιχνιδιού, του οποίου η αναπαράσταση γίνεται με τα **Walkthroughs** .(Domsch, 2013:44 -49)

Σημαντική είναι η διάκριση του Hans-Joachim Backe, που αναλύει ο συγγραφέας, σε υποδομή, τη μικροδομή και τη μακροδομή. Η πιο περιεκτική εξήγηση δίνεται με 3 ερωτήσεις που αναφέρονται στα 3 επίπεδα. (όπως αναφέρεται στο Domsch, 2013:55-56)

-Τι μπορώ να κάνω;

-Τι θα έπρεπε να κάνω ;

-Γιατί θα πρέπει να το κάνω αυτό;

Η υποδομή υποδηλώνει το δυναμικό για όλες τις διαφορετικές ενέργειες που ένα παιχνίδι επιτρέπει στους παίκτες του (συμπεριλαμβανομένου του σπασίματος των κανόνων, όπως της εξαπάτησης). Ορίζει το επίπεδο της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού και υπολογίζει το πλήρες φάσμα των επιλογών του παίκτη, χωρίς

όμως να επηρεάζεται από αυτόν. Η υποδομή δημιουργείται αποκλειστικά από τους σχεδιαστές.

Η μικροδομή αποτελείται από συνεκτικές και ενοποιημένες μονάδες, με σταθερή αρχή και τέλος, προκαθορισμένες από τους σχεδιαστές. Δεν αναπτύσσονται τυχαία από τα στοιχεία υποδομής αλλά συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό του συστήματος κανόνων. Προκύπτουν από τον συνδυασμό στοιχείων της υποδομής και λειτουργούν μεταβατικά για την ίδια κατάσταση νέου παιχνιδιού.

Οι μακροδομές δίνουν τη γενική σημασιολογική συνοχή στα παιχνίδια, μέσα σε αυτές βρίσκεται η αφήγηση. Αυτές οι δομές χρησιμοποιούνται για να εγείρουν και ζητήματα ηθικής στο παιχνίδι.

#### **4.3.5. Οι λουδολόγοι.**

Στο άρθρο του ο Jesper Juul (2001) με τίτλο «*Λένε τα παιχνίδια ιστορίες ;*» απαντά με τρόπο που επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος. Αν τα παιχνίδια δεν λένε ιστορίες τότε η μελέτη στους πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή. Αν αντίθετα τα παιχνίδια λένε ιστορίες, τότε τα διαθέσιμα μέσα για την προσέγγισή τους και την μελέτη τους δεν επαρκούν. Η νεαρή ηλικία τους, σε σύγκριση με τα άλλα αφηγηματικά μέσα, 50 περίπου χρόνια, δεν έχει επιτρέψει να διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο επαρκές για την ερμηνεία τους, που δεν θα προσαρμόζεται στην αφηγηματολογία ή τη δραματολογία αλλά θα συνδέει επιτυχώς τον ακαδημαϊκό λόγο με το λόγο της κοινότητας. (Juul, 2000) Ο Frasca (1998) προτείνει να αναπτυχθεί η επιστήμη της λουδολογίας, που θα μελετά τις δραστηριότητες του παιχνιδιού ανεξάρτητα από το μέσο, όπως συμβαίνει και με την αφήγηση.

Ο Juul (2001), αναθεωρώντας την παλαιότερή του άποψη ότι τα παιχνίδια και η αφήγηση είναι αποκλίνοντες όροι, παραθέτει τρία επιχειρήματα και τρία αντεπιχειρήματα γιατί τα παιχνίδια είναι ή δεν είναι αφηγηματικά. Τα επιχειρήματα που υπερασπίζονται τον αφηγηματικό χαρακτήρα τους είναι: 1) οι αφηγήσεις χρησιμοποιούνται παντού 2) τα περισσότερα παιχνίδια διαθέτουν αφηγηματικές εισαγωγές και ιστορίες 3) τα παιχνίδια μοιράζονται κάποια

χαρακτηριστικά με αφηγήσεις. Ανάλογες ομοιότητες αναγνωρίζει και ο Frasca (1998, 2003), προσθέτοντας τη δυνατότητα των παικτών να αφηγηθούν ιστορίες από μία περίοδο του παιχνιδιού. Κοινά σημεία με την αφήγηση εντοπίζει, επίσης, στους χαρακτήρες, στις αλυσιδωτές ενέργειες, στα σκηνικά. Τα 3 αντεπιχειρήματα του Juul, γιατί δεν είναι αφηγηματικά, είναι : 1) τα παιχνίδια δεν αποτελούν μέρος της οικολογικής αφήγησης των μέσων που αποτελείται από ταινίες, μυθιστορήματα και θέατρο. 2) ο χρόνος στα παιχνίδια λειτουργεί διαφορετικά από ό, τι στις αφηγήσεις. 3) η σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του θεατή είναι διαφορετική από τη σχέση μεταξύ του παίκτη και του κόσμου των παιχνιδιών. Με την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων προσπαθεί, κυρίως, να μην αναδείξει τόσο τα σημεία σύγκλισης όσο τα σημεία που τα παιχνίδια διαφοροποιούνται από τις αφηγηματικές δομές. Αρχικά προσπαθεί να αναιρέσει τα επιχειρήματα των αφηγηματολόγων. Υποστηρίζει ότι η ευρεία και γενικευμένη χρήση της αφήγησης δε σημαίνει ότι όλα είναι αφήγηση. Η αφήγηση και τα παιχνίδια έχουν κοινά τις δομές αναζήτησης και τους χαρακτήρες. Η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποδείξει στον παίκτη το τι ακριβώς θα κάνει ή να χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο για να διηγηθεί κάποιες σειρές ενεργειών μέσα στο παιχνίδι μετά τη λήξη του.

Στη συνέχεια προσπαθεί να τεκμηριώσει τα τρία αντεπιχειρήματα, γιατί τα παιχνίδια δεν έχουν αφηγηματικό χαρακτήρα. Κατ' αρχάς αναφέρει ότι η αφήγηση δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το μέσο με τον οποίο κάθε φορά εκφέρεται. Επειδή κάθε μέσο έχει τις ιδιαιτερότητες του η μετάφραση από το ένα στο άλλο ούτε εύκολη είναι ούτε πάντα πετυχημένη. Για παράδειγμα στο παιχνίδι *Space Invaders*, μεταφορά της ομότιτλης ταινίας, η κινηματογραφική σειρά των γεγονότων είναι ανέφικτο να ακολουθηθεί, αφού τα κύματα των εξωγήινων γίνονται όλο και σφοδρότερα, καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται. (ό.π., 2001)

Το βασικό επιχείρημά του, πάνω στο οποίο θεμελιώνει την αντίθεσή του για τα παιχνίδια ως αφηγήσεις είναι ο χρόνος. Αξιοποιώντας το αφηγηματικό μοντέλο του G. Genette για το χρόνο της αφήγησης προσπαθεί να αναδείξει τις διαφορές με αυτό στα παιχνίδια. Στις αφηγήσεις υπάρχει ο χρόνος των γεγονότων /ιστορίας, που δηλώνει το χρόνο κατά τον οποίο συντελέστηκαν τα

γεγονότα με τη χρονολογική τους σειρά. Υπάρχει ο χρόνος της αφήγησης, δηλαδή ο χρόνος που αφηγούνται τα γεγονότα. Οι δύο αυτοί χρόνοι δεν ταυτίζονται, αλλά απέχουν χρονικά μεταξύ τους. Τέλος, υπάρχει και ένας τρίτος χρόνος αυτός της ανάγνωσης ή της προβολής των γεγονότων. Στα παιχνίδια αυτή η χρονική διάκριση απουσιάζει. Ο τρεις χρόνοι είναι ουσιαστικά ταυτόχρονοι. Τα γεγονότα στα παιχνίδια, ακόμη κι αν αναφέρονται σε ένα μακρινό παρελθόν, διαδραματίζονται τώρα, διαφορετικά οι παίκτες δε θα είχαν καμία επίδραση στην εξέλιξή τους. Ο χρόνος της ιστορίας είναι τώρα. Ο παίκτης δεν είναι μόνο θεατής των γεγονότων που συμβαίνουν τώρα στην οθόνη του υπολογιστή αλλά και συνδιαμορφωτής τους, καθορίζει με τις επιλογές του την εξέλιξή τους. Ο αφηγηματικός χρόνος και ο χρόνος ανάγνωσης/προβολής/παιξίματος συναιρούνται, αφού είναι αδύνατον να επηρεαστεί το τετελεσμένο. Ο συγγραφέας συμπεραίνει ότι αφήγηση και αλληλεπίδραση είναι έννοιες αμοιβαία αποκλειόμενες. Αυτό σημαίνει ότι τα παιχνίδια δεν εκτελούν βασικές αφηγηματικές λειτουργίες όπως flashback και flash forward. Στα παιχνίδια το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η συνδιαμόρφωση της ιστορίας, σε αντίθεση με τις αφηγήσεις που είναι η ερμηνεία της. Τα παιχνίδια ανήκουν σε ένα αλγοριθμικό τομέα και γι' αυτό αντιστέκονται στα υποβλητικά θέματα των ιστοριών. (Juul, 2001, 2000)

Ο Juul (2001), καταλήγοντας, δεν αρνείται ότι ο παίκτης μπορεί να αφηγηθεί μία συνεδρία παιχνιδιού, ότι υπάρχουν στα παιχνίδια αφηγηματικά στοιχεία και ότι παιχνίδια και αφηγήσεις έχουν κοινά σημεία. Όμως, είναι δύσκολο συμπεραίνει να μεταφραστεί το ένα στο άλλο, αφού μεταξύ τους υπάρχει μια εγγενής σύγκρουση. Στο παιχνίδι ο παίκτης κατοικεί σε μία ζώνη λυκόφωτος, που είναι και τα δύο, ένα εμπειρικό θέμα έξω από το παιχνίδι και αναλαμβάνει ένα ρόλο μέσα στο παιχνίδι.

Ο Markku Eskelinen (2001) συμφωνεί με το Juul με τη συνδιαμορφωτική πρακτική στα παιχνίδια και πιστεύει ότι είναι εσφαλμένο να αντιμετωπίζονται αυτά ως διαδραστικές αφηγήσεις, ως διαδικαστικές ιστορίες και αναμεσολαβημένο δράμα, επειδή απλά τα είδη αυτά έχουν αποικίσει το παιχνίδι. Επειδή θεωρεί

τις προσεγγίσεις αυτές ξεπερασμένες, εστιάζει στις ζωτικές και στοιχειώδεις ποιότητες των παιχνιδιών που τα διαχωρίζουν από τα άλλα μέσα.

Τα παιχνίδια τονίζει είναι αναμεσοποίηση μόνο των παιχνιδιών και όχι άλλων μέσων. Το παιχνίδι, ως σύστημα με τέλη και μέσα που αποτελείται από ειδικούς διαδικαστικούς κανόνες για το χειρισμό του εξοπλισμού, σύμφωνα με τον ορισμό του David Parlett (όπως αναφέρεται στο Eskelinen, 2001), είναι συνδιαμορφωτική πρακτική και η κατάσταση του παιχνιδιού είναι ένας συνδυασμός από τέλη, μέσα, κανόνες, εξοπλισμό και πράξεις χειρισμού. Ο εξοπλισμός, το «τι» του παιχνιδιού και ο χειρισμός το «πώς» αντιστοιχούν με την ιστορία και το λόγο στην αφηγηματική θεωρία. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει στα παιχνίδια η κυβερνητική παραγωγή σημείων με διπλή υλικότητα, που καταλήγουν σε σειρές σημείων όπως υπάρχουν στο παιχνίδι (κειμενικά στοιχεία παιχνιδιού / textonic game elements) και σε σειρές σημείων, όπως παρουσιάζονται στον παίκτη (σεναριακά στοιχεία παιχνιδιού/ scriptonic game elements). Τα δεύτερα διαιρούνται σε προκατασκευασμένα/ prefabricated, αυτά που παρουσιάζονται στον παίκτη και σε ολοκληρωμένα /completed, που είναι ο συνδυασμός των προκατασκευασμένων και των πράξεων του παίκτη. Αυτά έμπρακτα επιβεβαιώνουν ότι ο χρήστης δεν ερμηνεύει αλλά συνδιαμορφώνει ή χειρίζεται τα γεγονότα ή τα υπάρχοντα, για να προχωρήσει στο παιχνίδι.

Για να αναιρέσει την άποψη για τον αφηγηματικό χαρακτήρα των παιχνιδιών εξετάζει τον ορισμό του Gerald Prince (όπως αναφέρεται στο Eskelinen, 2001 ) για την αφήγηση ως «την εξιστόρηση (ως προϊόν και διαδικασία, αντικείμενο και πράξη, δομή και δόμηση) ενός ή περισσότερων πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων από έναν, δύο ή περισσότερους (περισσότερο ή λιγότερο ανοικτούς) αφηγητές σε έναν, δύο ή περισσότερους (περισσότερο ή λιγότερο ανοικτούς) αποδέκτες της αφήγησης.» Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, σχολιάζει, οι αφηγηματικές καταστάσεις διαχωρίζονται από τις δραματικές και επιτελεστικές, performative, όπως τα παιχνίδια. Επίσης, η ύπαρξη μόνο μιας ιστορίας δεν είναι επαρκής όρος, για να θεωρηθεί αφήγηση, εάν απουσιάζουν ο αφηγητής και οι αποδέκτες της αφήγησης.

Τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας διαιρούνται σε γεγονότα events και υπάρχοντα existents, τα οποία, όμως, μπορούν να συνδυαστούν με τρόπους που δεν παράγουν ιστορίες, ακόμα και όταν αλλάζουν καταστάσεις (π.χ, Τέτρις ή τσίρκο, γκολ). Ένα στοιχείο γίνεται βασικό για το παιχνίδι, όταν μπορεί να το χειριστεί ο παίκτης και αυτό το γεγονός μόνο επιτρέπει συνδυασμούς που δεν υπάρχουν στην αφήγηση. Τα γεγονότα, συνεχίζει ο συγγραφέας, στην αφηγηματολογική θεωρία διαιρούνται σε πράξεις και συμβάντα( happenings ) με βάση την ενέργειά τους και σε πυρήνες και δορυφόρους με βάση τη σημαντικότητά τους. Στο παιχνίδι από τη στιγμή που ο παίκτης συνδιαμορφώνει την εξέλιξη, οι δορυφόροι δεν έχουν καμία σημασία. Τα γεγονότα στο παιχνίδι διακρίνονται σε γεγονότα του χρήστη (user events) και σε γεγονότα συστήματος (system events) ή μεταβατικά ή μη μεταβατικά γεγονότα (intransient and transient events) και σε γεγονότα που εξαρτώνται ή δεν εξαρτώνται από τον παίκτη, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να έχουν επιτυχή ή μη κατάληξη. Τέλος, τα υπάρχοντα στην αφήγηση χωρίζονται σε χαρακτήρες και σκηνικά με βάση τη σημασία τους για την πλοκή και ανάλογα με τη μονιμότητά τους σε ταυτότητες, γνωρίσματα και διαθέσεις. Στα παιχνίδια η σημαντικότητά τους είναι ανάλογη της χρησιμότητάς τους ή της λειτουργικότητάς τους. Επίσης, ο συνδυασμός στατικών σκηνικών με δυναμικούς χαρακτήρες δημιουργούν περίπλοκους συνδυασμούς και τροποποιήσεις.

Στα παιχνίδια υπάρχουν τρεις βασικές αρθρώσεις: οι σχέσεις παίκτη με παίκτη, οι σχέσεις παίκτη με το παιχνίδι και οι σχέσεις παιχνιδιού και κόσμου που συνδυάζονται με σημαντικούς τύπους διαχειρίσιμων σχέσεων στα παιχνίδια: τις χρονικές, τις αιτιακές, τις χωρικές και τις λειτουργικές. Οι σχέσεις αυτές υποδιαιρούνται με τη σειρά τους σε στατικές και δυναμικές, ανάλογα με τις δυνατότητες του παίκτη να επέμβει και να αλλάξει στοιχεία του παιχνιδιού. Ο συνδυασμός όλων αυτών των στοιχείων μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και να δώσει αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές προσδοκίες και προσανατολισμούς.

Ο συγγραφέας μέσα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών των παιχνιδιών και την αντιπαραβολή τους με την αφήγηση καταλήγει να ισχυριστεί ότι «Σε αυτό το

*σενάριο, οι ιστορίες είναι απλώς ενδιαφέροντα στολίδια ή συσκευασίες δώρων σε παιχνίδια, και ο καθορισμός οποιασδήποτε έμφασης σε αυτούς τους τύπους εργαλείων μάρκετινγκ είναι απλώς ένα χάσιμο χρόνου και ενέργειας.».*

#### **4.3.6. Μια προσπάθεια ανασκευής των επιχειρημάτων των λουδολόγων.**

Τη διαμάχη ανάμεσα σε λουδολόγους και αφηγηματολόγους εξετάζει με κριτικό μάτι ο Simons (2007), καθηγητής στο πανεπιστήμιο Άμστερνταμ για τις μελέτες στα νέα μέσα και συγγραφέας του «Παίζοντας με τα κύματα» που μεταφέρθηκε στην οθόνη από τον Λας φον Τρίαρς.

Η πρωτοκαθεδρία της αφήγησης άρχισε να κλονίζεται με την εμφάνιση του υπερκειμένου και με την υπόθεση ότι το νέο μέσο θα εισήγαγε μια νέα μορφή «κειμενικότητας». Οι αλλαγές αυτές έθεσαν στο στόχαστρο και την ικανότητα της ίδιας της αφήγησης να ερμηνεύσει τα νέα μέσα γενικά και ειδικότερα τα ψηφιακά παιχνίδια, γεγονός που οδήγησε πολλούς μελετητές να τονίσουν την ανάγκη για μια νέα επιστήμη τη «λουδολογία».

Η βασική διαφορά ανάμεσα στα παιχνίδια και τις αφηγήσεις είναι, σύμφωνα με τους λουδολόγους, ότι οι δεύτερες αφορούν «εξωτερικούς παρατηρητές» που προσπαθούν να καταλάβουν τι συνέβη, ενώ στα παιχνίδια οι παίκτες εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για το τι θα συμβεί, χωρίς να γνωρίζουν το τέλος. Όμως, αντιλέγει ο Simons ότι και οι αναγνώστες και οι θεατές βιώνουν τα γεγονότα σαν να πρόκειται να συμβούν και κόσμο της ιστορίας ως εντελώς παροδικό, θεμελιωδώς ασταθές και χωρίς εξόδους διαφυγής. Η αφήγηση έχει μια δομή παρόμοια με το παιχνίδι, εμπλέκει τους αναγνώστες σε έναν ερμηνευτικό ανταγωνισμό, που από την αρχή βρίσκεται εκτός ισορροπίας. Τα παιχνίδια, όπως οι αφηγήσεις, ολοκληρώνονται μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αλλά ακόμη και σε αυτά που ο χρόνος δεν σταματά ποτέ υπάρχουν πεπερασμένοι στόχοι με προκαθορισμένες μεθόδους ολοκλήρωσης. Αν η δράση στο παιχνίδι φαίνεται ανοικτή στον παίκτη και στον «εξωτερικό παρατηρητή, αυτό συμβαίνει, γιατί ο παίκτης φαίνεται όπως ο χαρακτήρας μιας ιστορίας και η δράση στο παιχνίδι είναι πραγματικά γραμμένη στο σχεδιασμό του παιχνιδιού. Άλλωστε ο παίκτης μπορεί αναδρομικά να αφηγηθεί τη διάδρασή του με τους άλλους παίκτες. Οι παρατηρήσεις αυτές δείχνουν ότι οι διαφορές ανάμεσα σε

αναγνώστη, θεατή και παίκτη είναι μάλλον θέμα προοπτικής παρά αρχής. Επίσης και ο αναγνώστης ή ο θεατής βιώνει το καλλιτεχνικό έργο και όχι μόνο ο παίκτης την εμπειρία του παιχνιδιού και σωστό είναι η εμπειρία να μην ταυτίζεται με το αντικείμενο. Ο Simons (2007) προσπαθεί στη συνέχεια να ανασκευάσει και τη διάκριση του Frasca (2003), ανάμεσα σε αναπαραστάσεις που είναι οι αφηγήσεις και προσομοιώσεις που είναι τα παιχνίδια, αναφέροντας ότι στα κείμενα ή στις ταινίες οι χαρακτήρες, οι δράσεις και τα γεγονότα είναι «μοντέλα της συμπεριφοράς τους» που επηρεάζονται ή από φυσικούς νόμους, ιστορικές συνθήκες ή όπως στα παιχνίδια από τον αλγόριθμο. Οι προσομοιώσεις μπορούν να τεθούν σε λειτουργία σε εργαστήρια χωρίς να είναι αναγκαία η διάδραση σε πραγματικό χρόνο, αλλά και από την άλλη πλευρά οι αφηγήσεις μπορούν να είναι εξαιρετικές πλατφόρμες για πειραματισμούς με αντι-γεγονότα, όπως στη λογοτεχνία και την ιστορία. Με την αφήγηση μπορεί, εκτός από το παρελθόν, να εξερευνηθεί και το μέλλον. Ο Edward Branigan επιχειρηματολογεί ότι *«...η αφηγηματική αντίληψη λειτουργεί, για να σχεδιάσει κάποιος το μέλλον σε επιθυμίες που εκφράζονται στο παρόν καθώς και για να επιδείξει πώς το παρόν προκλήθηκε από το παρελθόν και πώς το παρόν μπορεί να επηρεάσει το μέλλον.»*. (όπως αναφέρεται στο Simons, 2007) Αυτό βέβαια συμβαίνει και στο παιχνίδι, χωρίς όμως να συνεπάγεται την απουσία της αφήγησης.

Η σκέψη του Edward Branigan αποτελεί τη θεωρητική αφετηρία για την ανασκευή του βασικού επιχειρήματος των λουδολόγων, ότι ο παίκτης βλέπει παιχνίδι προ-ορατικά ως προσδοκώμενο, την έκβαση του οποίου μπορεί να καθορίσει σε αντίθεση με τον αναγνώστη που βλέπει την ιστορία από το τέλος της. Η προδρομική και αναδρομική θέαση της ιστορίας είναι προβληματική για το συγγραφέα, γιατί συγχέει τη χρονολογική σειρά των γεγονότων με τη λογική τους δομή. Και ο παίκτης γνωρίζει τις πιθανές ή λογικές εκβάσεις των επιλογών, γνωρίζει δηλαδή εκ των προτέρων το τέλος. Η διάκριση αυτή είναι λαθεμένη για έναν επιπρόσθετο λόγο, γιατί τα μοντέλα και της αφηγηματολογίας και της θεωρίας του παιχνιδιού είναι α-χρονικές, χωρικές προσομοιώσεις των λογικών δομών των υποκείμενων ιστοριών και παιχνιδιών και γι' αυτό επιτρέπουν σε κάποιον να κρίνει και προς τα μπρος και προς τα πίσω. Και στην προσομοίωση



και στην αφήγηση δεν είναι αναγκαία η διατήρηση της χρονικότητας. Ο συγγραφέας εισάγει μια άλλη σημαντική διάσταση για τη διαφώτιση του προβλήματος, τη διαφορά ανάμεσα στη στρατηγική και την αφήγηση. Η στρατηγική του παίκτη αποτελείται από το σύνολο των σχεδίων δράσης που περιγράφουν τι θα μπορούσε ο παίκτης να κάνει κάτω από όλες πιθανές καταστάσεις, ανεξάρτητα από το τι θα κάνουν οι άλλοι παίκτες. Μία από τις πιθανές αυτές καταστάσεις που επιλέγεται και υλοποιείται από τον παίκτη είναι η αφήγηση. Επομένως, αφήγηση ως συντελεσμένη είναι ιστορική, ενώ η στρατηγική ως ενδεχόμενη είναι υποθετική. Επειδή η αφήγηση κι η στρατηγική δεν είναι αποκλειόμενες έννοιες, και ο παίκτης μπορεί να εφαρμόσει την «αφηγηματική αιτιολόγηση», για να ζυγίσει τις ευκαιρίες του στο παιχνίδι. Έτσι η ιστορία εισχωρεί στο παιχνίδι, επηρεάζει τις αποφάσεις του παίκτη και στην ουσία ίδια την εξέλιξη της ιστορίας. Για τον συγγραφέα οι διαφορές αυτές είναι «θέμα εστίασης παρά φωνής». Ο αφηγηματολόγος ή ο ιστορικός κοιτάνε στην τελική κατάσταση στην οποία έφτασε ο πρωταγωνιστής και μετά εξετάζουν μέσα από ποιες αποφάσεις έφτασε εκεί. Ο θεωρητικός των παιχνιδιών κοιτάζει την μεγαλύτερη εικόνα και αναρωτιέται σε ποια τελική κατάσταση θα φτάσει ο πρωταγωνιστής και μέσα από ποιες επιλογές. Οι προσπάθειες και των δύο μπορούν αντί να οδηγούνται σε αλληλοαποκλεισμούς να συνεισφέρουν στη μεγαλύτερη αφηγηματική οικονομία.

Τέλος, μια άλλη διαφορά ανάμεσα στις αφηγήσεις και τα παιχνίδια αφορά τους χαρακτήρες. Εάν οι αφηγήσεις είναι τον Άλλον, το παιχνίδι είναι για τον εαυτό, αφού οι χαρακτήρες σε αυτό είναι λειτουργικές οντότητες, λειτουργούν δηλαδή ως μέσο για την ολοκλήρωση των στόχων του παίκτη. Στην αφήγηση αντίθετα οι χαρακτήρες λειτουργούν με βάση τα ψυχολογικά, γνωστικά και φυσικά γνωρίσματα, ώστε να γίνουν οι πράξεις τους πιστευτές και να συνάδουν με το αφηγηματικό πλαίσιο. Οι πράξεις τους εκ των υστέρων δικαιολογούν τα αρχικά γνωρίσματα του χαρακτήρα. Ο συγγραφέας συμπεραίνει ότι και σε αυτή την περίπτωση η λειτουργία των προσωπικών γνωρισμάτων του χαρακτήρα είναι παρόμοια με αυτή των γνωρισμάτων του χαρακτήρα στο παιχνίδι.

#### 4.3. 7. Σύγκλιση λουδολόγων – αφηγηματολόγων.

Οι Michael Mateas & Andrew Stern (2005) επιχειρούν μια προσπάθεια σύγκλισης ανάμεσα στους λουδολόγους και τους αφηγηματολόγους, τόσο θεωρητική όσο και πρακτική. Οι θεωρητικές τους ιδέες υλοποιούνται στο παιχνίδι που δημιούργησαν *Facade*. Οι συγγραφείς δεν θεωρούν την έννοια της ενεργούς συμμετοχής (agency) ασυμβίβαστη με την έννοια της αφήγησης. Αντίθετα, υποστηρίζουν και οι δύο έννοιες δημιουργούν μια αρχιτεκτονική που ευνοεί τη συγγραφή μη γραμμικών αφηγημάτων που ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις του παίκτη και εκτελούνται σε πραγματικό χρόνο και επιτρέπει την υλοποίηση μιας μικρής αλλά πλήρους διαδραστικής δραματουργίας.

Ορίζουν την ενεργό συμμετοχή (agency) ως τη δυνατότητα των παικτών να θέσουν σκοπούς με σεβασμό στην εμπειρία, να αναλάβουν δράση, να ερμηνεύσουν τις ανταποκρίσεις με όρους δράσης και προθέσεων και να προκαλέσουν πραγματικές αντιληπτές επιπτώσεις στον εικονικό κόσμο. Την διαχωρίζουν σε τοπική, όταν ο παίκτης είναι σε θέση να δει αμέσως σαφείς αντιδράσεις στην αλληλεπίδρασή της και παγκόσμια, όταν η μακροπρόθεσμη ακολουθία των γεγονότων που βιώνει ο παίκτης καθορίζεται έντονα από την αλληλεπίδραση των παικτών, δηλαδή, αυτό που κάνει ο παίκτης τη συγκεκριμένη στιγμή θα πρέπει να επηρεάσει καθοριστικά ποια σημαντικά γεγονότα ή σημεία πλοκής θα συμβούν στο μέλλον.

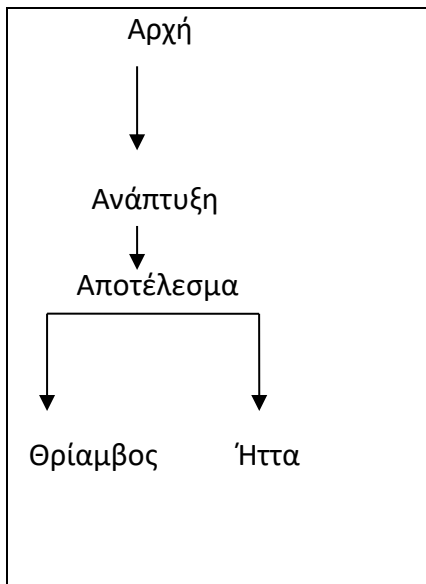
Η προσπάθεια σύγκλισης αφήγησης και ενεργούς συμμετοχής δεν είναι απαλλαγμένη από εγγενείς δυσκολίες και αντιφάσεις. Η δομή της αφήγησης προ-καθορισμένη, με πολύπλοκες ακολουθίες από αιτίες και αποτελέσματα, περίπλοκες σχέσεις χαρακτήρων διαταράσσεται από την αλληλεπίδραση του παίκτη με την αυτήν και ο μόνος τρόπος για να διατηρηθεί όσον το δυνατόν ανέπαφη είναι να περιοριστεί στο ελάχιστο η διάδραση της με τον του παίκτη. Αν ο παίκτης ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο αφηγηματικό μίτο, τότε η διάδραση του με τον κόσμο του παιχνιδιού περιορίζεται υπερβολικά και αντίθετα αν η διάδρασή του ενισχυθεί, τότε η αφήγηση εξασθενεί σε χαλί κάτω από την κύρια λειτουργία του. Το ίχνος που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του παίκτη με τα

παιχνίδια παράγει δυνητικές χρονικές δομές σε αντίθεση με την αφήγηση που έχει σταθερές ολοκληρωμένες χρονικές δομές.

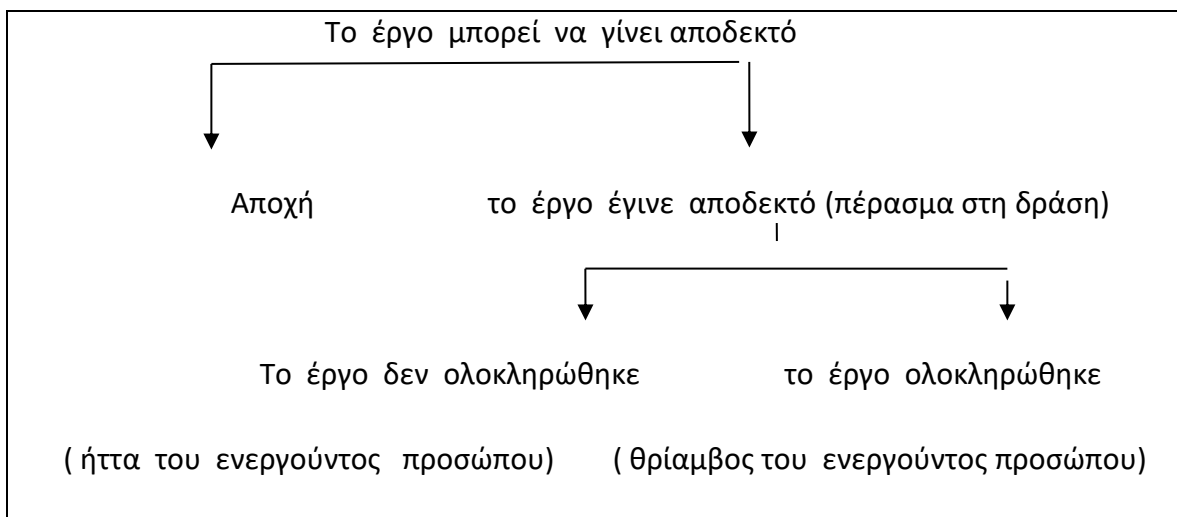
Οι συγγραφείς στο διαδραστικό δράμα *Facade* που δημιούργησαν, προσπάθησαν να υπερβούν τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, αποδομώντας τα δυνητικά γεγονότα μιας δραματικής αφήγησης σε μικρότερα κομμάτια, ώστε να μπορεί το σύστημα να τα αναμείξει δυναμικά και να ακολουθήσει αφηγηματικές διαδρομές, διαμορφωμένες από την ανταπόκριση του παίκτη. Θεωρούν τέλος ότι είναι σχετικά πρόωρο να εξαχθούν συμπεράσματα για τη σχέση αφήγησης και ενεργούς συμμετοχής.

Μια δεύτερη προσπάθεια σύγκλισης προέρχεται από έναν κατά πολλούς μελετητές υπέρμαχο της λουδολογίας και εισηγητή του όρου της, τον Frasca. (1998) Ο συγγραφέας διασαφηνίζει αρχικά τους αγγλικούς όρους *play* και *game* και τους αντιστοιχεί στη συνέχεια με τη διάκριση των παιχνιδιών του Caillois σε *paidea*, την σωματική και πνευματική δραστηριότητα χωρίς άμεσο, αντικειμενικό στόχο και σε *Ludus*, ένα ιδιαίτερο είδος *paidea*, που οργανώνεται με κανόνες που καθορίζουν τη νίκη. Αποδίδει σχηματικά τη διαδικασία που ακολουθείται στα *Ludus* παιχνίδια, όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα 1, χωρίς ωστόσο να συνδυάζεται η νίκη με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αριθμού στόχων. Τη διαδικασία αυτή την αντιπαραβάλλει με το έργο του Claude Bremond, συνεχιστή του Vladimir Propp. Ο Bremond επικεντρώνεται στα μικρότερα στοιχεία της πλοκής, ζητώντας να απαντήσει στο ερώτημα εάν είναι εφικτό να περιγραφεί το πλήρες δίκτυο επιλογών που προσφέρει η λογική στον αφηγητή σε κάθε σημείο της ιστορίας. Το τελικό του συμπέρασμα περιγράφεται στο σχήμα 2.

### **Σχήμα 1.**



**Σχήμα 2.**



Αν και τα δύο σχήματα έχουν ομοιότητες, αφού περιγράφουν πράξεις με ιδιαίζουσα βαρύτητα, που επιφέρουν δηλαδή ένα αποτέλεσμα, δεν είναι ταυτόσημα. Το σχήμα του Bremond περιγράφει τις πιθανότητες που αντιμετωπίζει ο συγγραφέας με τη δράση του πρωταγωνιστή και θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στα βιντεοπαιχνίδια περιπέτειας. Οι ομοιότητες, όμως, δεν οδηγούν τον συγγραφέα στο συμπέρασμα ότι η δομή των παιχνιδιών Ludus είναι ισοδύναμη με την αφήγηση, αφού το πρώτο είναι ένα σύνολο δυνατοτήτων και το δεύτερο ένα σύνολο αλυσιδωτών πράξεων. Αναγνωρίζει ομοιότητες στο επίπεδο της δομής, ανάμεσα στη συνεδρία- Ludus και την αφηγηματική

ακολουθία αντίστοιχα, αφού η πρώτη σε έναν εξωτερικό παρατηρητή μοιάζει με αφηγηματική ακολουθία. Αν και τα βιντεοπαιχνίδια δημιουργούν αφηγηματικές ακολουθίες, δεν είναι εντούτοις αφηγήσεις, γιατί είναι τελείως διαφορετική η παραγωγή αφηγήσεων .

Στα παιχνίδια Ludus υπάρχει μια βασική πλοκή, που καθορίζεται από την τελική έκβαση του παιχνιδιού, ενώ στα παιχνίδια raidea, επειδή δεν υπάρχουν νικητές και ηττημένοι ο παίκτης σχεδιάζει τον δικό του κόσμο (SIMS). Οι δραστηριότητες σε αυτά καθορίζονται από το περιβάλλον, που περιλαμβάνει την τοπολογία, τα αντικείμενα και τους άλλους χαρακτήρες, αν και αυτά δεν υπάρχουν σε όλα τα αφηγηματικά σχήματα και δε συμπεριλαμβάνονται στο σχήμα του Bremond. Οι χαρακτήρες για παράδειγμα δεν έχουν νοηματική συνοχή, αφού καθορίζονται από τις επιλογές του παίκτη, που δεν εναρμονίζονται απαραίτητα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τα περιθώρια αντίδρασης σε αυτές τις επιλογές είναι μικρά. Μεγαλύτερο ρεαλισμό διαθέτουν οι χαρακτήρες στα MUDs, που τους χειρίζονται νοήμονες παίκτες, ενώ η εξέλιξη των Bots ενδέχεται να δημιουργήσει πιο ολοκληρωμένους χαρακτήρες. Συμπερασματικά, στα παιχνίδια raidea οι αφηγηματικοί χαρακτήρες υπολείπονται αυτών στις αφηγήσεις, ο εμπλουτισμός τους με αφηγηματικά στοιχεία θα ενισχύσει και την ίδια την εμπειρία του παιχνιδιού.

Τα παιχνίδια είναι ένα αίνιγμα για τη λογοτεχνική θεωρία υποστηρίζει ο Aarseth (2012) και το αίνιγμα αυτό επιζητά να επιλύσει, ανιχνεύοντας τα κοινά σημεία ανάμεσα στην αφήγηση και τα παιχνίδια. Τα παιχνίδια ως σύνθετα προγράμματα λογισμικού μιμούνται τα παλαιότερα μέσα και μοιράζονται με αυτά πολλά στοιχεία, όπως τον κόσμο, τα ενεργά υποκείμενα, τα αντικείμενα και τα γεγονότα, που είναι και τα γνωστικά δομικά στοιχεία της ανθρωπότητας. Ο συνδυασμός αυτών των τεσσάρων στοιχείων με τους πυρήνες, ο βασικός σκελετός μιας ιστορίας που καθορίζει την εξέλιξή της και τους δορυφόρους, τα συμπληρωματικά γεγονότα, δίνει τέσσερεις τύπους παιχνιδιών

1. Το γραμμικό παιχνίδι (*Half-Life*): σταθεροί πυρήνες, ευέλικτοι δορυφόροι.

2. Το παιχνίδι που μοιάζει με υπερκείμενο (*Myst, Dragon's Lair*): Επιλογή μεταξύ πυρήνων, σταθεροί δορυφόροι

3. Το «κρεμώδες μεσαίο» παιχνίδι (*KOTOR, Oblivion*): Επιλογή μεταξύ πυρήνων, ευέλικτοι δορυφόροι.

4. Το μη αφηγηματικό παιχνίδι (Σκάκι, *The Sims*): Όχι πυρήνες, ευέλικτος λόγος: απλά ένα παιχνίδι

Οι κόσμοι του παιχνιδιού είναι φυσικές ή ψευδο-φυσικές δομές που είναι καθαρά οριοθετημένες και περιγράφονται από τη γεωμετρία ή την τοπολογία και έχουν μια μετρήσιμη, συμπαγή επέκταση που μπορεί να εξερευνηθεί από τον παίκτη. Αποτελούνται από δύο είδη χώρων, τον παιγνιώδη, την αρένα του παιχνιδιού και τον επιπλέον-παιγνιώδη, τον περιβάλλοντα χώρο όπου δεν παίζεται τίποτα. (Lucid and extra-lucid)

Τα αντικείμενα στα παιχνίδια μπορούν να ταξινομηθούν από την άποψη της ευπλαστότητά τους σε : α) στατικά, μη αλληλεπιδρώντα αντικείμενα β) στατικά, χρησιμοποιήσιμα αντικείμενα γ) καταστρεπτά δ) μεταβλητά 4) επινοήσιμα. Οι κατηγορίες αυτές μπορεί να εμπεριέχονται όλες ή μερικές σε ένα παιχνίδι.

Οι χαρακτήρες παιχνιδιών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία διαφορετικά είδη: α) "Μποτς" Bots (συντόμευση για τα ρομπότ), χωρίς ατομικά χαρακτηριστικά β) Ρηχοί χαρακτήρες (ονόματα και ατομική εμφάνιση, αλλά μικρή προσωπικότητα) και γ) Βαθείς χαρακτήρες. Και στους χαρακτήρες και στα αντικείμενα η αφηγηματική δυνατότητα είναι αντιστρόφως ανάλογη με τη δυνατότητα που παρέχεται στον παίκτη να τους χειριστεί.

Τα γεγονότα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν από το επίπεδο και την παρουσίαση πυρήνων και δορυφόρων (α) πλήρως σχεδιασμένη (καθαρή ιστορία) β) δυναμικοί δορυφόροι (ιστορία που μπορεί να παιχθεί) γ) δυναμικοί πυρήνες (παιχνίδια multipath / quest) και δ) δεν υπάρχουν πυρήνες (καθαρό παιχνίδι). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες είναι καθαρά αφηγηματικές, ενώ οι δύο πρώτες περιγράφουν οντολογικές πλευρές παρά αφηγηματικές ποιότητες των κόσμων και των αντικειμένων.

Ο συγγραφέας δεν αρνείται την αξία της αφηγηματικής θεωρίας στην κατανόηση και περιγραφή της λουδο-αφηγηματικής παραλλαγής, αμφισβητεί, όμως, την αξία της διαμάχης ανάμεσα σε λουδολόγους και αφηγηματολόγους. Καταλήγει ότι τα «παιχνίδια» ως μετωνυμική ταμπέλα είναι λάθος όρος για το λουδο-αφηγηματικό λογισμικό και η αφηγηματική θεωρία θα πρέπει να εμπλουτιστεί, για να κατανοήσει τις νέες μορφές.

#### **4.3.8. Και η μηχανή διηγείται.**

Στην κατανόηση των νέων αφηγηματικών μορφών στα ψηφιακά παιχνίδια σημαντική είναι η συμβολή του Alexander Galloway (2006). Αρχικά, επειδή το βιντεοπαιχνίδι είναι η δράση που συνδημιουργείται από τη μηχανή και το χειριστή, διακρίνει αντίστοιχα δύο είδη δράσεων, τις δράσεις της μηχανής, που εκτελούνται από το λογισμικό και του χειριστή, που εκτελούνται από τους παίκτες. Και οι δύο τύποι δράσης είναι οντολογικά ίδιοι και υπάρχουν σε ένα ενοποιημένο, απλό φαινόμενο. (Galloway, 2006:5) Δράσεις συμβαίνουν στο διηγητικό και στο μη διηγητικό χώρο (diegetic και nondiegetic space). Όμως, στο διηγητικό χώρο διαδραματίζονται τα συμβάντα, είτε εντός είτε εκτός οθόνης, που και έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σκιαγράφιση των χαρακτήρων και στην εξέλιξη της αφηγηματικής πλοκής. Στο μη διηγητικό χώρο ανήκουν τα στοιχεία του παιχνιδιού που βρίσκονται μέσα στη συσκευή του παιχνιδιού αλλά έξω από τον προσποιητό κόσμο του χαρακτήρα και της ιστορίας. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την πράξη του παιχνιδιού και άλλοτε είναι ενσωματωμένα στον κόσμο του παιχνιδιού και άλλοτε απομακρυσμένα. Σε ορισμένες περιπτώσεις η διαφορά ανάμεσα στα διηγητικά και μη διηγητικά είναι δύσκολο να οριοθετηθεί. Άλλωστε η συνέχεια που απαιτείται σε ένα καλό παιχνίδι επιβάλλει τη συρραφή αυτών των δύο στοιχείων και μάλιστα χωρίς να είναι εμφανείς οι ραφές αυτές.

Διηγητικές πράξεις της μηχανής ( diegetic machine acts)

Στις διηγητικές πράξεις της μηχανής ανήκουν οι ατμοσφαιρικές πράξεις, οι μικρές αλλαγές δηλαδή που συμβαίνουν στο παιχνίδι, όταν ο παίκτης δε διαδρά με αυτό, χωρίς να αλλάζουν τη βαθμολογία, την εξέλιξη του παιχνιδιού ή τις δυνάμεις του αντιπάλου. Λειτουργούν ως «ένας ζωντανός πίνακας» και γι' αυτό μοιάζουν

περισσότερο με τις εκφραστικές τέχνες. Είναι παρ' όλα αυτά αναπόσπαστο μέρος του παιχνιδιού, γιατί το υποβοηθούν με τον τρόπο που δεν μπορεί να γίνει κατά την εξέλιξή του, όπως με ιντερλούδια και τις cut -scenes και σκιαγραφούν εν μέρει το χαρακτήρα. Αν και είναι εκτελούνται μέσα από τη μηχανή, στρέφονται προς τα έξω, προς τον παίκτη. Είναι στην ουσία έξω από το παιχνίδι αλλά όχι έξω από την αφήγηση και γι' αυτό είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυσκολίας διάκρισης ανάμεσα στα διηγητικά και μη διηγητικά στοιχεία. Οι πράξεις αυτές είναι καθαρά διαδικασία. (ό.π., 2006: 10)

#### Μη Διηγητικές πράξεις του χειριστή(non diegetic operator acts)

Η δεύτερη κατηγορία δράσης στα παιχνίδια είναι οι μη διηγητικές πράξεις του χειριστή, που εκτελούνται από τον παίκτη αλλά λαμβάνονται από το μηχάνημα, γι' αυτό είναι και συνδιαμορφωτικές. Είναι πλήρως ενταγμένες στο παιχνίδι αλλά αποτελούν μέρος του λογισμικού του. Στην κατηγορία αυτή ο συγγραφέας διακρίνει δύο βασικές παραλλαγές. Η πρώτη αναφέρεται στις μη διηγητικές πράξεις του χειριστή που αφορούν τις επιλογές στην εγκατάσταση και τις βασικές ρυθμίσεις στο παιχνίδι και ως πιο απλό παράδειγμα είναι το πάτημα της παύσης, αφού τίποτα στον κόσμο του παιχνιδιού δεν μπορεί να την προβλέψει. Πιο περίπλοκο παράδειγμα είναι οι πράξεις εξαπάτησης, που είναι προσχεδιασμένες για λόγους ελέγχου του παιχνιδιού αλλά ανακαλύπτονται τυχαία από τον παίκτη. Η δεύτερη παραλλαγή αναφέρεται στις πράξεις συνδιαμόρφωσης στο ίδιο το παιχνίδι. Οι πράξεις αυτές στρέφονται γύρω από την κατανόηση και την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου αλγόριθμου. Γνωστά παραδείγματα της παραλλαγής αυτής είναι η επιλογή των όπλων και ο τρόπος διεξαγωγής της μάχης, που αποτελούν για τον παίκτη την ουσία της εμπειρίας του παιχνιδιού, ώστε να παραβλέπει τη διήγηση πλήρως. Στις πράξεις αυτές ο Galloway αναγνωρίζει το μετασχηματισμό της κοινωνίας σε πληροφοριακή, η οποία επαναεκπαιδεύει τους εργαζόμενους, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας οικονομίας. Το βασικό χαρακτηριστικό της καινούργιας πραγματικότητας είναι το να γνωρίζει κάποιος να διαβάσει το μενού στον υπολογιστή. Οι πράξεις αυτές είναι μια αλληγορία της αλγοριθμικής δομής της πληροφοριακής κουλτούρας, γιατί ακριβώς με αυτές η εμπειρία του χειριστή έρχεται πλησιέστερα στους



πραγματικούς ρυθμούς της μηχανής και οι επιθυμίες του αφήνονται στα χέρια της μηχανής. Τα παιχνίδια δίνουν στις κοινωνικές πραγματικότητες μια μορφή παιχνιδιού που μπορεί να παιχθεί.

Διηγητικές πράξεις του χειριστή (diegetic operator acts)

Η τρίτη κατηγορία παιγνιώδους δράσης είναι η διηγητική πράξη του χειριστή, με την οποία ο παίκτης δρα άμεσα στον φανταστικό κόσμο του παιχνιδιού. Οι πράξεις αυτές είναι είτε κινητικές είτε εκφραστικές και αντιστοιχούν σε διαφορετικές κινήσεις του ποντικού. Με τις κινητικές αλλάζουν οι φυσικές θέσεις ή ο προσανατολισμός στο περιβάλλον, όπως το βλέμμα του χαρακτήρα, ώστε να βλέπει νέες περιοχές στο παιχνίδι ή εμφανίζονται με την ίδια την κίνηση του χαρακτήρα του παίκτη, όπως τρέξιμο, πήδημα, οδήγηση. Σε όσα δεν έχουν avatars, όπως το *Tetris*, οι πράξεις μεταφράζονται χωρικά, δηλαδή περιστρέφονται τα σχήματα, στοιβάζονται, διασυνδέονται. Με τις εκφραστικές εκφράζεται η επιθυμία του παίκτη, να επιλέξει, να ξεκλειδώσει, να συγκεντρώσει αγαθά, να τα χρησιμοποιήσει, να επιτεθεί, να πυροβολήσει. Το εύρος των πράξεων αυτών κυμαίνεται από μονοδιάστατες έως ιδιαίτερα περίπλοκες πράξεις, ιδιαίτερα όταν γίνονται ταυτόχρονα, όπως στο *Fortnite*. Η εκφραστική δύναμη του παίκτη υλοποιείται στον επιτυχή συνδυασμό της δράσης του avatar και του αντικείμενου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δράση, αν και όλα τα όλα τα αντικείμενα δεν είναι διαθέσιμα για εκφραστική δράση, ούτε και το επίπεδο της δράσης τους είναι σταθερό και αμετάβλητο, ούτε όλα έχουν την ίδια μορφή.

Μη Διηγητικές πράξεις της μηχανής (non diegetic machine acts)

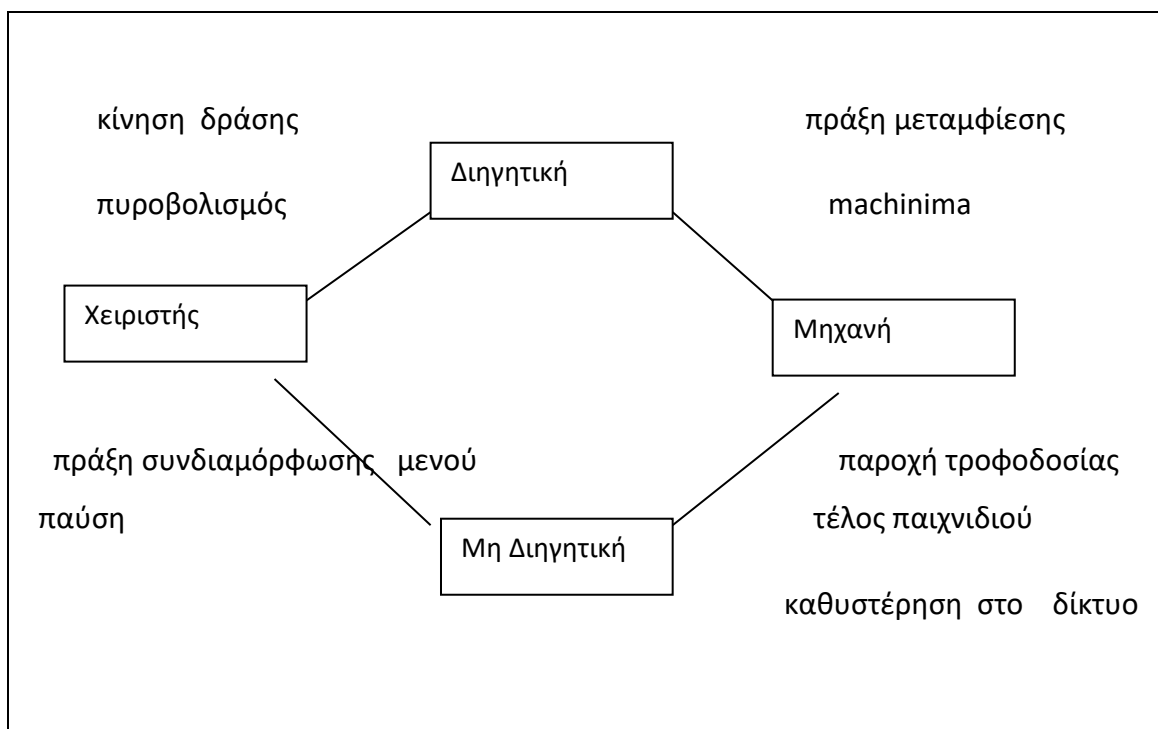
Η τέταρτη κατηγορία δράσης στα παιχνίδια είναι αυτή των μη διηγητικών μηχανικών πράξεων, που εκτελούνται από τη μηχανή, είναι ενσωματωμένες στην εμπειρία του παιχνιδιού αλλά δεν περιέχονται μέσα σε μια στενή αντίληψη του κόσμου του. Εδώ περιλαμβάνονται εσωτερικές δυνάμεις, όπως οι στόχοι, τα στατιστικά, τα σκορ, η προσαρμογή δυσκολίας, τα πακέτα υγείας και εξωτερικές δυνάμεις, όπως προβλήματα με το λογισμικό, προσωρινό πάγωμα του παιχνιδιού, διακοπή στο διακομιστή, καθυστέρηση στο δίκτυο. Οι πράξεις αυτές

διακρίνονται δύσκολα από τη διηγητικές, γιατί για παράδειγμα τα πακέτα υγείας είναι ενσωματωμένα στις αφηγηματικές ανάγκες του παιχνιδιού. Η πιο εμβληματική μη διηγητική μηχανική πράξη είναι «game over». Αυτή, επειδή παραβιάζει αρνητικά το παιχνίδι, είναι πράξη απενεργοποίησης. Υπάρχουν, όμως, και οι πράξεις ενεργοποίησης, με τις οποίες η μηχανή παραχωρεί κάτι στον χειριστή, μία πληροφορία, μια αύξηση της ταχύτητας, επιπλέον ζωή, υγεία, χρήματα ή δώρα. Εδώ συμπεριλαμβάνεται και ένας αριθμός μηχανικών ενσωματώσεων, που ασκούν τη δική τους λογική στην μορφή του παιχνιδιού, όπως οι σχεδιαστικές δυνατότητες του λογισμικού για τα avatars. Γενικότερα, ως μη διηγητικά μηχανικά στοιχεία θα μπορούσαν να οριστούν εκείνα τα στοιχεία που δημιουργούν μια γενετική αναταραχή ή ασάφεια ανάμεσα στο εσωτερικό του παιχνιδιού και στο εξωτερικό του παιχνιδιού, ανάμεσα σε αυτό που αποτελεί τον βασικό πυρήνα του παιχνιδιού και σε ό,τι προκαλεί την ανατροπή αυτής της ψευδαίσθησης (κυριολεκτικά, "in-play"). Το παίξιμο της μη διηγητικής μηχανικής πράξης είναι, επομένως, ένα παιχνίδι μέσα στα διάφορα σημειωτικά στρώματα του βιντεοπαιχνιδιού. Είναι μορφή παιχνιδιού που παίζει με άλλη μορφή. (ό.π., 2006:36)

Ο Galloway απέδειξε με αυτήν την ταξινόμηση ότι τα παιχνίδια είναι σύνθετα και ενεργά μέσα, που εμπλέκουν ανθρώπους και υπολογιστές και μπορούν να πατούν και στο διηγητικό και στο μη διηγητικό χώρο, αν και πολλές πλευρές του παιχνιδιού δεν είναι μέρος της παραδοσιακής αφήγησης. Τα παιχνίδια, εκτός από εικόνες ή ιστορίες, είναι πρωτίστως δράσεις και το παιχνίδι είναι καθαρά μία διαδικασία, που συντονίζεται από τις μηχανικές διηγητικές πράξεις, είναι βασικά ένας υποκειμενικός αλγόριθμος, μία παρέμβαση σε κώδικα που ασκείται μέσα αλλά κι έξω από το παιχνίδι με τις μη διηγητικές πράξεις του χειριστή. Είναι, όμως, παράλληλα και ένα τελετουργικό δρώμενο, που μεταφέρει τους παίκτες σε ένα κόσμο φανταστικό μέσα από τις διηγητικές πράξεις τους. Είναι τέλος το παίξιμο μιας δομής, μια γενετική ανάδραση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού που πραγματοποιείται μέσω της μορφής των μη διηγητικών πράξεων του χειριστή. (ό.π., 2006: 37)

Το ερμηνευτικό πλαίσιο της διήγησης στα βιντεοπαιχνίδια παριστάνεται από το συγγραφέα με το παρακάτω σχήμα (σχ. 1.) (ό.π.,2006: 37)

Σχήμα 1.



#### 4.3.9. Σχεδιασμένη και παιγνιώδης αφήγηση.

Ο Charman (2016) θεωρεί εξίσου σημαντική την αφηγηματική παράμετρο στα παιχνίδια όσο και στην ιστορία. Η συνεισφορά του στην κατανόηση της αφηγηματικής λειτουργίας έγκειται στη διάκριση αφηγηματικών στοιχείων που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Διακρίνει αρχικά τη σχεδιασμένη αφήγηση, διακριτά αφηγηματικά αποσπάσματα που δεν αλλάζουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και την παιγνιώδη αφήγηση, αυτή που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η σχεδιασμένη αφήγηση αποτελείται από προγραμμαμένα και πλήρως σχηματισμένα τμήματα της αφήγησης που πλέκουν και δομούν τα γεγονότα του παιχνιδιού. Εδώ τίθενται και οι αφηγηματικοί στόχοι, όπως, διατυπώνονται στις cut scenes, στους διαλόγους, στα κείμενα και σηματοδοτούν την αρχή και το τέλος του παιχνιδιού. Η παιγνιώδης αφήγηση δημιουργείται πρώτον από τα lexia, τα πιο βασικά αφηγηματικά στοιχεία, τα οποία διευθετεί σε συγκεκριμένους συνδυασμούς ο παίκτης και δεύτερον από «τους σχεδιασμένους

ελέγχους», τα μέσα με τα οποία ο δημιουργός καθορίζει τα όρια των συνδυασμών και τις πιθανές πράξεις που εμπλέκονται σε αυτούς. Οι «σχεδιασμένοι έλεγχοι» διασφαλίζουν ότι οι επιλογές των lexia θα έχουν νόημα, έτσι ώστε η αφήγηση στο παιχνίδι να έχει συνοχή και νόημα και καθορίζουν παράλληλα τα πλαίσια για τις πρωτοβουλίες του παίκτη. Έτσι, η παιγνιώδης αφήγηση, χωρίς να είναι τελείως ελεύθερη, ξεπηδά από τη δράση του παίκτη και ουσιαστικά προκύπτει από τη συνεργασία παίκτη και δημιουργού. Οι συνδυασμοί των αφηγηματικών στοιχείων δημιουργούν τρεις διαφορετικές δομές της ιστορίας : την καθορισμένη, την ανοικτή και την ανοικτή –οντολογική.

Στην καθορισμένη δομή η αφήγηση κατασκευάζεται γραμμικά πάνω σε σταθερές πλοκές. Οι αφηγηματικές επιλογές του παίκτη είναι χωρικές και επιθετικές, γι' αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αφηγηματική ανακάλυψη και όχι στην αφηγηματική δημιουργία. Ο παίκτης μετακινεί το χαρακτήρα γύρω στον εικονικό χώρο, γι' αυτό είναι ιδανικά για ταξιδιωτικές ιστορίες ή ιστορίες κατάκτησης. Συγκεκριμένα τα ιστορικά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας είναι ρεαλιστικά παιχνίδια δράσης, βασισμένα στην επανάληψη, ώστε αφενός ο παίκτης να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες και αφετέρου να ενισχυθούν συγκεκριμένα επιχειρήματα για το παρελθόν, με βασικότερο αυτό του ηρωισμού, όπως στο *Brothers in Arms*.

Στις ανοικτές οντολογικές δομές της ιστορίας η αφήγηση είναι σχεδιασμένη χαλαρά και η πλοκή είναι ρευστή, αβέβαιη και τα lexia συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους από τον παίκτη. Οι στόχοι συχνότερα υπονοούνται παρά διατυπώνονται καθαρά. Οι σχεδιαστές ασκούν έλεγχο με τις προκλήσεις του περιβάλλοντος και τις συνδυαστικές πιθανότητες των lexia, αν και παρέχουν τη δυνατότητα στον παίκτη να τους προσαρμόσει, δημιουργώντας ένα ευρύ φάσμα. Επειδή αυτές οι αφηγήσεις δίνουν έμφαση στη δημιουργία και όχι στην εξερεύνηση προσφέρουν στον παίκτη πολλές πρωτοβουλίες για τη συνδιαμόρφωση της ιστορικής αφήγησης. Ιδιαίτερα, επειδή τα ιστορικά θέματα δεν έχουν μια απτή φυσική παρουσία αλλά υπάρχουν ως συλλογικές πράξεις και ανησυχίες, δεν εγείρουν υψηλές εικονικές απαιτήσεις, γεγονός που επιτρέπει να δημιουργηθούν μεγαλύτερες και περιπλοκότερες ομάδες από διαδραστικά lexia,

παρέχοντας έτσι μεγαλύτερη ελευθερία στον παίκτη για συνδυασμούς και αφήνοντας περιθώρια για την τυχειότητα. Η βασική αφηγηματική τους δομή στηρίζεται πάνω στα δέντρα τεχνολογίας, τα οποία, αν και έχουν πολλές διακλαδώσεις, ακολουθούν μια ευθεία γραμμικότητα. Το αφηγηματικό αυτό υπόστρωμα επιτρέπει μια ιστορική αφήγηση τεχνολογικά και υλικά προκαθορισμένη και λειτουργεί παράλληλα ως ένα σύστημα εξήγησης και αιτιακότητας. Επειδή αναφέρονται σε μακρές χρονικές ιστορικές περιόδους, θυμίζουν τη μακρά διάρκεια της σχολής των Annalles, και με μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες δομές αποτελούν βασικά μια μορφή δομικής ιστορίας, που παρέχει στον παίκτη τη δυνατότητα να γραφεί και να ξαναγραφεί από αυτόν, λειτουργώντας περισσότερο ως ένα πλαίσιο για συνεχείς θεωρητικές συζητήσεις παρά ως σταθερή και αμετάβλητη ιστορία. (*Civilization, Pirates!, Black and White, Populous, The Sims, SimCity, Spore*)

Η δομή της ανοικτής ιστορίας βρίσκεται ανάμεσα στα άλλα δύο είδη. Υπάρχει μια σχεδιασμένη αφήγηση που δέχεται επιδράσεις από τον τρόπο που διευθετεί ο παίκτης τα αφηγηματικά θραύσματα. Ο παίκτης μπορεί να καθορίσει επίσης και τις ευκαιρίες που εμφανίζονται στο παιχνίδι, καθώς και να επιλέξει την τάξη, τη σειρά και το χρόνο με τον οποίο θα βιώσει τα γεγονότα. Συνήθως η σχεδιασμένη αφήγηση της ιστορίας είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που μπορεί να διηγηθεί ο παίκτης. (*Assassin's Creed, Grand Theft Auto, L.A. Noire, Red Dead Redemption, The Saboteur*) Και σε αυτές τις αφηγηματικές δομές, όπως και στις σχεδιασμένες δομές η ιστορική αφήγηση στρέφεται γύρω από την εξερεύνηση του χώρου και την επίτευξη ηρωικών κατορθωμάτων.

### Σύνοψη .

Ο χρόνος, θεμελιακό στοιχείο της ιστορίας, στα ψηφιακά παιχνίδια συλλαμβάνεται μέσα από τις σχέσεις αλλαγής στα γεγονότα και την μεταφορά της κίνησης στο χώρο. Επειδή στα παιχνίδια συμπλέκονται ο πραγματικός κόσμος, ο κόσμος του παιχνιδιού αλλά και ο κόσμος των φανταστικών ή μη γεγονότων, τα οποία υπάρχουν μεν ως γενετικό υπόστρωμα αλλά δεν εμφανίζονται όλα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δημιουργούνται διαφορετικά χρονικά πλαίσια, όπως ο πραγματικός χρόνος, ο χρόνος του παιχνιδιού, ο χρόνος συντονισμού και ο χρόνος φαντασίας. Αν και έχουν προταθεί και άλλες χρονικές δομές, μπορούν και αυτές να αναχθούν σε αυτήν τη βασική υποδιαίρεση του χρόνου στα παιχνίδια. Οι περίπλοκες και αλληλοδιατεμνόμενες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα χρονικά πλαίσια δημιουργούν χρονικές ανωμαλίες, ασυμφωνίες δηλαδή με την αίσθηση του χρόνου στον πραγματικό κόσμο. Για πρώτη φορά, όμως, ο παίκτης μπορεί να χειριστεί το χρόνο, να τον επιβραδύνει, να τον επιταχύνει, να τον σταματήσει ή να τον επανεκκινήσει. Η δυναμική επέμβαση του παίκτη στο χρόνο καθορίζει το χρόνο του παιχνιδιού, το χρόνο αλλά και την πορεία των γεγονότων στον κόσμο του παιχνιδιού αλλά και τον υποκειμενικό τρόπο βίωσης του από τον ίδιο. Η επέμβαση αυτή καθορίζει, επίσης, την πρόοδο στο παιχνίδι αλλά και αυτή με τη σειρά της καθορίζεται από την επίδοση του παίκτη. Αν και πολλά παιχνίδια η αναλογία του χρόνου των γεγονότων στον κόσμο του παιχνιδιού και στον χρόνο του παιχνιδιού είναι 1:1, συχνά αυτή διαταράσσεται από αφηγηματικά στοιχεία, που αναφέρονται σε άλλες παρελθοντικές ή μελλοντικές χρονικές διαστάσεις και τη δυνατότητα αποθήκευσης του παιχνιδιού. Συνεπώς, οι χρονικές περιπλοκές προσδίδουν ενδιαφέρον στο παιχνίδι, αλλά αναδεικνύουν και μια δυνατότητα των παικτών, τη σύλληψη πολλών χρονικοτήτων από τον παίκτη ταυτόχρονα.

Αν ο χρόνος συλλαμβάνεται στα παιχνίδια μέσα από την κίνηση στο χώρο, ο χώρος είναι το σημείο από το οποίο εκκινεί ο παίκτης και ο σχεδιαστής. Ο σχεδιαστής καταβάλλει προσπάθεια ο εικονικός χώρος να προσομοιάζει τον πραγματικό ή να αποτελεί έστω επιτυχή μεταφορά του. Όμως, σε αντίθεση με τον πραγματικό χώρο που εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες, ο χώρος πρέπει να υποστηρίζει το παιχνίδι.

Επομένως, ο σχεδιαστής δημιουργεί αναπαραστάσεις του πραγματικού χώρου στον εικονικό κόσμο με απώτερο στόχο τη δόμηση και την οργάνωση του παιχνιδιού. Σχεδιάζει ουσιαστικά ένα σύνολο από χωρικούς περιορισμούς, το οποίο λειτουργώντας ως χώρος πιθανοτήτων επιτρέπει την ανάδυση των προκλήσεων. Μέσα στο χώρο των πιθανοτήτων ο παίκτης πλοηγείται, εξερευνά και προσανατολίζεται. Την κατεύθυνση αυτών των ενεργειών του υποδεικνύει ο χάρτης, ο οποίος παράλληλα είναι και ο τρόπος δράσης και άυλης ανταμοιβής. Σε αντίθεση με την πάγια άποψη για την αμεταβλητότητα των χαρτών, ο χάρτης στο παιχνίδι μετασχηματίζεται, καθώς ο παίκτης χαρτογραφεί ενεργά και κατασκευάζει το χώρο. Μέσα από τη δράση του στο χώρο υλοποιεί το σύνολο των χωρικών ιδεολογιών, αφού ο χώρος στα παιχνίδια προσφέρεται για επέκταση και κατάκτηση. Ο χώρος στα παιχνίδια, συμβολικός, άυλος, αλληγορία ή φετίχ του πραγματικού χώρου κωδικοποιεί τις κυρίαρχες εξουσιαστικές σχέσεις, τις οποίες εκούσια και μηχανικά επαναλαμβάνει ο παίκτης ως προσωπικές επιλογές.

Οι αλλαγές στον τρόπο σύλληψης, παρουσίας και αντίληψης του χρόνου και του χώρου στα ψηφιακά παιχνίδια έχουν άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο που δομείται η αφήγηση σε αυτά. Αν και δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία εάν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι μορφές αφήγησης, υπάρχει ωστόσο συμφωνία ότι το κάθε μέσο έχει τις δικές του αφηγηματικές ιδιαιτερότητες. Οι υπέρμαχοι του αφηγηματικού χαρακτήρα των ψηφιακών παιχνιδιών τονίζουν ακριβώς την πλαστικότητα της αφήγησης να αναπτύσσει αφηγηματικούς τρόπους ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του μέσου και επισημαίνουν τον καθολικό χαρακτήρα της. Μια από τις βασικές ιδιαιτερότητες της στα ψηφιακά παιχνίδια είναι ότι η δομή της είναι μη γραμμική, διακλαδωτική δομή, που μοιάζει περισσότερο με δέντρο ή ρίζωμα. Χάρη σε αυτήν τη δομή η αφήγηση αποκτά έναν προ-ορατικό χαρακτήρα που αντιτίθεται στον αναδρομικό χαρακτήρα της παραδοσιακής αφήγησης. Ο παίκτης βλέπει τα γεγονότα του παιχνιδιού ως προσδοκώμενα και το παίξιμό του είναι η ανάγνωση μιας μελλοντικής αφήγησης. Στο σημείο αυτό, όμως, εδράζεται και το αντεπιχείρημα των λουδολόγων. Στο παιχνίδι υποστηρίζουν οι τρεις χρόνοι, παρελθόν, παρόν και μέλλον συμφύονται στην πράξη του παιχνιδιού. Παράλληλα η ενεργή εμπλοκή του παίκτη στην εξέλιξη του παιχνιδιού διαταράσσει τη σταθερή και αναλλοίωτη

αφηγηματική δομή της κειμενικής αφήγησης. Η αντιπαλότητα αίρεται εάν αναλογιστεί κανείς την αφήγηση ως το συνδιαμορφωτικό αποτέλεσμα ανάμεσα στο λεπτομερώς προκατασκευασμένο και ελεγχόμενο από το λογισμικό του υπολογιστή αφηγηματικό πυρήνα και στις επιλογές του παίκτη εντός των ορίων που προδιαγράφει αυτός. Η παιγνιώδης αφήγηση σίγουρα δεν προσομοιάζει στην παραδοσιακή αφήγηση, δεν παύει εντούτοις να αποτελεί, μια νέα διαδραστική μορφή αφήγησης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι ασύλληπτες δυνατότητες για την αποθήκευση, διατήρηση, επεξεργασία των αρχείων και πρόσβαση σε αυτά που πρόσφεραν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προκάλεσαν μια πρωτόγνωρη άνθιση στις ιστορικές επιστήμες. Θα μπορούσε, όμως, μέσα σε αυτό το κλίμα ο νέος ρόλος του ιστορικού να ήταν η συγγραφή, ο σχεδιασμός και η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο αναρωτιέται η Dawn Spring (2015). Ανάλογοι προβληματισμοί κατατρύχουν τόσο τους ιστορικούς όσο και τους μελετητές των ψηφιακών παιχνιδιών. Ο διάλογος για το εάν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ιστορία ή καλύτερα μία από τις μορφές της δημόσιας ιστορίας έχει ανοίξει και επιχειρήματα κατατίθενται με πειστικότητα τόσο από τους υπέρμαχους των ψηφιακών παιχνιδιών ως καινοτόμες μορφές ιστορίας όσο και από τους αρνητές της άποψης αυτής.

### 5.1.1. Παίζοντας με το παρελθόν.

Οι Andrew Elliott & Matthew Wilhelm Kapell(2013:1-19), βασικοί υποστηρικτές της άποψης ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν νέες και πρωτοποριακές μορφές εμπλοκής με το παρελθόν, θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διερεύνηση του ερωτήματος εάν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ιστορία την απάντηση πρώτα στο τι είναι ιστορία και στο τι είναι παρελθόν.

Διευκρινίζουν κατ' αρχάς ότι η ιστορία δεν ταυτίζεται με τον παρελθόν και βασιζόμενοι στη σκέψη του Carr (1987:1-16) επισημαίνουν τρία βασικά στοιχεία στη συγγραφή της ιστορίας. Το πρώτο είναι ότι τα γεγονότα, αν και είναι πρώτη ύλη για τον ιστορικό, δεν αρκούν για την κατανόηση του παρελθόντος. Από τον «αχανή ωκεανό» των γεγονότων ο ιστορικός «ψαρεύει» τα γεγονότα, επιλέγει δηλαδή τα γεγονότα. Το δεύτερο είναι η συνάρθρωσή τους σε ενιαία και συνεκτική αφήγηση με την αρωγή της φαντασίας του ιστορικού και την ερμηνεία τους από αυτόν. Η αφήγηση αυτή είναι μία από τις πολλές ενδεχόμενες αφηγήσεις, η οποία επισφραγίζεται και με ένα συγκεκριμένο τέλος. Το τέλος, συνώνυμη λέξη του σκοπού στα ελληνικά, δείχνει αφενός τις προθέσεις και τη σκοποθεσία του ιστορικού και αφετέρου προσδίδει στην αφήγηση έναν τελεολογικό χαρακτήρα, μια αίσθηση ότι ο τρόπος που συνέβησαν τα γεγονότα ήταν αναπόφευκτος. Το τρίτο στοιχείο είναι η επίδραση του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο

συγγράφεται η ιστορία στη σκέψη του ιστορικού. Με βάση αυτές τις σκέψεις ο E.H. Carr όρισε την ιστορία ως «μια συνεχή διάδραση ανάμεσα στον ιστορικό και τα γεγονότα και ως έναν ατελείωτο διάλογο ανάμεσα το παρελθόν και το παρόν». (Carr, 1987:16) Τα στοιχεία αυτά, αναγνωρίζουν οι Elliot & Karell, δε συναντώνται μόνο στη συγγραφή της ακαδημαϊκής ιστορίας αλλά γενικότερα σε κάθε μορφή της δημόσιας ιστορίας που μπορεί να κυμαίνεται από τον κινηματογράφο έως τα ψηφιακά παιχνίδια.

Το καινοφανές στοιχείο των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ενεργή εμπλοκή του παίκτη με τα ιστορικά γεγονότα, η διαδραστικότητα. Η πνευματική διάδραση του ιστορικού με αυτά προσλαμβάνει και μια επιτελεστική μορφή, δημιουργώντας μια διαφορετική μορφή αφήγησης. Οι Elliott & Karell διακρίνουν τρία θεμελιώδη επίπεδα εμπλοκής με το παρελθόν, **το παίξιμο του παιχνιδιού**, τις πράξεις, τις στρατηγικές και τα κίνητρα του παίκτη, **τον κόσμο του παιχνιδιού**, το φανταστικό περιεχόμενο, το επίπεδο σχεδιασμού, τα κείμενα και τέλος **τη δομή του παιχνιδιού**, τους κανόνες τόσο του παιχνιδιού όσο και της προσομοίωσης.

Με το παίξιμο του παιχνιδιού ο παίκτης διαδρά με τα «γεγονότα», τα εξερευνά με όμοιο τρόπο όπως ο ιστορικός, υποστηρίζουν οι συγγραφείς. Οι δράσεις του παίκτη επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο του παιχνιδιού, συνδιαμορφώνουν την αφήγηση, επιτρέποντας στην ιστορία να εκδιπλωθεί ως διαδικασία και να κατανοηθεί επίσης ως διαδικασία. Η δομή, όμως του παιχνιδιού, οι κανόνες του, περιορίζουν και οριοθετούν τις πράξεις του, ώστε αυτός κατανοεί με τον πιο παραστατικό τρόπο ότι οι διαθέσιμες επιλογές του παρόντος δεν ήταν εφικτές σε άλλες ιστορικές περιόδους. Η ελευθερία, που παραχωρείται στον παίκτη στα δύο πρώτα επίπεδα, τον οδηγεί σε επιλογές που τον φέρνουν εγγύτερα στη νίκη, οι οποίες συχνά αντιστρατεύονται την ιστορική ακρίβεια. Οι αναχρονισμοί και οι ανακρίβειες, αν και βαθαίνουν το χάσμα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ιστορία και την ιστορία στο παιχνίδι, επιτρέπουν, ωστόσο, στον παίκτη να κατανοήσει σε βάθος τις ιστορικές διαδικασίες, τους όρους και τις συνθήκες που την επηρεάζουν. Μέσα από αυτές ο παίκτης κατανοεί την ιστορία όχι ως τη μεγάλη αφήγηση από έργα των Μεγάλων Ανδρών, αλλά ως γνώση των κοινωνικών δυνάμεων και των αποτελεσμάτων τους. Για παράδειγμα στο παιχνίδι *The Oregon Trail* ο παίκτης, αν

και έχει ελάχιστες πιθανότητες να κερδίσει, συνειδητοποιεί ότι κάθε επιλογή του ενέχει κινδύνους και οι συνετές αποφάσεις με βάση τα παροντικά δεδομένα μπορούν να αποδειχθούν μοιραίες σε μια μελλοντική φάση. Δεν ακολουθεί μια αιτιακή σειρά από γεγονότα, που αναπόφευκτα ακολουθεί το ένα το άλλο, αλλά τα καθορίζει με τις επιλογές του, έτσι ώστε οι μεγάλες αφηγήσεις υπονομεύονται. Αντίθετα οι μαθητές, όπως έδειξε και η έρευνα του Sam Wineburg για τη διδασκαλία της μάχης του Lexington με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, ταυτίζουν την ιστορική γνώση στα σχολικά βιβλία με την αλήθεια και πιστεύουν ότι αυτή είναι απαλλαγμένη από κάθε μεροληψία. Οι ιστορικοί από την άλλη πλευρά μπορεί να μη διακρίνονται πάντα για την ευρυμάθειά σε ένα ιστορικό αντικείμενο διαφορετικό από αυτό που μελετάν, μπορούν, όμως, να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα γεγονότα, για να τεκμηριώσουν τους ισχυρισμούς τους, γνωρίζοντας εκ των προτέρων και τις υπάρχουσες σε αυτά προκαταλήψεις. (όπως αναφέρεται στο Elliott & Kapell, 2013:15) Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι η ιστορία γράφεται με σκοπό τη γνώση, την κατανόηση και το διαφωτισμό του μυαλού, ενώ τα παιχνίδια σχεδιάζονται για να παιχθούν με αποτέλεσμα η ιστορικότητα να υποβαθμίζεται.

#### **5.1.2. Μια ευτυχής σύμπτωση.**

Ο Uricchio (2005) εντοπίζει μια ενδιαφέρουσα χρονική σύμπτωση ανάμεσα στην εμφάνιση του υπερκειμένου και των ψηφιακών παιχνιδιών και τη στροφή της ιστοριογραφίας στο μεταστρουκτουραλισμό. Η στροφή αυτή αποδόμηση, όπως προαναφέρθηκε, τη γερά θεμελιωμένη σχέση της ιστορίας με το παρελθόν και ανέδειξε την εγγενώς μεροληπτική και εμφανώς επηρεασμένη από το παρόν φύσης της. Η ανάγκη για τολμηρές, γερά, όμως, αρθρωμένες ιστορίες έγινε επιτακτική και οι προσταγές « επινόησε, φαντάσου, δημιούργησε » έγιναν το εφιαλτήριο για τη συγγραφή του ιστορικού έργου. Η ιστορία θεωρείται πλέον ως πολυσθενής διαδικασία, υποκείμενη σε πολλές διαφορετικές πιθανότητες ερμηνείας και αποτελέσματα και όχι σταθερή και απaráλλακτη με το πέρασμα του χρόνου.

Οι αλλαγές στην ιστορική επιστήμη συγκλίνουν με τα γενικότερα χαρακτηριστικά του υπερκειμένου και των ψηφιακών παιχνιδιών ειδικότερα. Τα νέα μέσα, ενσωματώνοντας τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων μέσων,

κείμενο, ήχο, φωτογραφία, κινηματογράφο, απαιτούν και την ενεργό συμμετοχή του χρήστη στη διαμόρφωση του μηνύματος. Ιδιαίτερα στα παιχνίδια η διάδραση του παίκτη με την αναπαράσταση ενός ιστορικά συγκεκριμένου κόσμου αμφισβητεί την ιδέα του μοναδικά δημιουργημένου ιστορικού «γεγονότος», κλονίζει τη «σταθερότητά» και ανοίγει το δρόμο για την ιστορική ασυνέπεια και το παιγνιώδες. Τα παιχνίδια από τη φύση τους ανατρέπουν την ιστορική βεβαιότητα, γιατί αυτό που μεσολαβεί ανάμεσα στο παρελθόν και την αναπαράστασή του δεν είναι γλωσσικός κώδικας και το τελικό προϊόν του, το σταθερό γραπτό κείμενο, αλλά ο αλγοριθμικός κώδικας και η προσομοίωση. Η προσομοίωση, ως διαδικασία με συγκεκριμένες αρχές, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει αμέτρητες συναντήσεις που μπορούν να κρυσταλλοποιηθούν σε διαφορετικές αναπαραστάσεις. Η προσομοίωση παράγει υποθετικές ή υπό όρους αναπαραστάσεις. Για το λόγο αυτό τα παιχνίδια προσφέρονται για την ανάπτυξη ερωτήσεων του τύπου εάν ..... τότε, για τη συνδιαμόρφωση των ιστορικών σχέσεων με νέους τρόπους και για την εισαγωγή αντι-γεγονότων.

Ο Uricchio υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια κυμαίνονται σε δύο πόλους, ο ένας σηματοδοτείται από την προσπάθεια για την επίτευξη της ιστορικής ακρίβειας και την πιστή απόδοση των ιστορικών λεπτομερειών και ο άλλος από την προσπάθεια για απόδοση της ιστορικής διαδικασίας. Παράδειγμα της ιστορικής ακρίβειας είναι το παιχνίδι *Versailles 1685*, με λεπτομερείς απεικονίσεις παλατιού ακόμη και των κλειστών για το κοινό δωματίων και με πολλές τελετουργίες από την καθημερινή ζωή στο παλάτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ιστορικής διαδικασίας είναι το παιχνίδι *Civilization*, στο οποίο ο παίκτης σε μια μακρά χρονική διάρκεια διαχειρίζεται οικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πηγές. Το παιχνίδι έχει επικριθεί ως ανιστορικό, γιατί δεν εστιάζει σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό γεγονός, ο συγγραφέας, όμως, αντιτείνει ότι αντανακλά περισσότερο τη σχολή των *Annales*, που επικεντρώνεται στις μακρές δομές της ιστορίας. Και στους δύο πόλους των παιχνιδιών πληρούνται οι προϋποθέσεις για αναστοχασμό, αφού ο παίκτης, έχοντας τον έλεγχο του avatar, εξετάζει την ορθότητα των ιστορικών υποθέσεων. Παρ' όλα αυτά, καταλήγει ο συγγραφέας, υπάρχει μια σταθερή προσήλωση στο κυρίαρχο ιστορικό status quo, που εκφράζεται με την καταφυγή

στην ιστορική λεπτομέρεια, στην επιλογή αυστηρά συγκεκριμένων χωρο-χρονικών σημείων έναρξης του παιχνιδιού και τέλος, ιδιαίτερα για τα παιχνίδια που λειτουργούν ως ιστορικές διαδικασίες, με τη δόμησή τους γύρω από την έννοια της αδήριτης προόδου. Συνεπώς, αν και τα παιχνίδια παρέχουν στον παίκτη ελευθερία για πειραματισμό με το ιστορικό παρελθόν, υπάρχουν αρχές σε αυτά που αντιστρατεύονται αυτή τη θριαμβολογία.

Αναλογίες με τη μετα-μοντέρνα ιστορική επιστημολογία του Seixas (2000) εντοπίζει στα ψηφιακά παιχνίδια και η Fisher (2011), αφού ο παίκτης, απορρίπτοντας τα στοιχεία εκείνα που λειτουργούν μόνο ως τυπικές συμβάσεις των παιχνιδιών, κερδίζει μια ενεργή εμπυθιστική ιστορική εμπειρία που αποκαθλώνει τους ιστορικούς μύθους, ελέγχει την ιστορική ακρίβεια, προωθεί την ιστορική έρευνα και τη συγκριτική ανάλυση, στοιχεία απόντα στην επίσημη εκπαίδευση.

Η Spring (2015) υπεραμύνεται της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών, αφού ο ανταγωνισμός σε αυτά μπορεί εύκολα να μεταφραστεί σε ανταμοιβή των νεοαποκτηθεισών γνώσεων. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι και η ομοιότητα ανάμεσα στη διαδικασία του παιχνιδιού και την ιστορική διαδικασία. Η ιστορία μπορεί να εννοηθεί ως ένα κριτικό παίξιμο ενός παιχνιδιού, αφού οι ιστορικοί θέτουν νέες ερωτήσεις, ακολουθούν καινούργιες προσεγγίσεις, δημιουργούν κανόνες για την έρευνά τους, συλλέγουν προσεκτικά τις πρωτογενείς πηγές, τις αρχειοθετούν επιμελώς και επανασχεδιάζουν την έρευνά τους επανειλημμένα. Στο τελικό στάδιο συγκεντρώνουν, οργανώνουν το υλικό τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Αν και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι διαφορετικό, η ιστορική διαδικασία, επαναληπτική από τη φύση της, μπορεί άνετα να εφαρμοστεί και στα ψηφιακά παιχνίδια, δημιουργώντας ασύγκριτα καλύτερες δυνατότητες για την παρουσίαση και κατανόηση της ιστορίας.

### **5.1.3. Παιχνίδια ως μορφές συμμετοχικής δημόσιας ιστορίας.**

Ο Jeremiah McCall (2019) δεν αμφισβητεί ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ιστορία αλλά τα θεωρεί μορφές της δημόσιας ιστορίας, αφού η επικοινωνία με το παρελθόν γίνεται με ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή ακαδημαϊκών ιστορικών. Υιοθετεί τον ορισμό των MacCallum-Stewart & Parsler, για το ιστορικό παιχνίδι που

«πρέπει να αρχίσει σε ένα σαφές σημείο της πραγματικής ιστορίας του κόσμου, και ότι η ιστορία πρέπει να έχει μια εμφανή επίδραση στη φύση της εμπειρίας του παιχνιδιού». (MacCallum-Stewart & Parsler, 2007 και στο McCall, 2019) Σε πολλές σειρές δημοφιλών παιχνιδιών, όπως *Civilization*, *Total War*, *Crusader Kings*, *Europa Universalis*, *Call of Duty*, *Battlefield*, η ιστορία ξεκινάει σε ένα σημείο στο παρελθόν, αλλά επειδή οι χαρακτήρες είναι μη ιστορικά πρόσωπα, η αφήγηση που αναπτύσσεται φανταστική.

Στα ψηφιακά παιχνίδια το παρελθόν παρουσιάζεται συγκεκριμένα ως

- Πρωταρχικός παράγοντας, ο χαρακτήρας του παίκτη στο παιχνίδι, με έναν ή περισσότερους ρόλους και στόχους, που λειτουργούν μέσα σε
- Ένα φυσικό χώρο, έναν εικονικό κόσμο με ένα περιβάλλον και γεωγραφία που περιλαμβάνει
- Οποιοδήποτε αριθμό στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων και άλλων παραγόντων που σχεδιάζονται από την τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence, AI) ως χαρακτήρες που δεν είναι παίκτες, που μπορούν να αντέξουν οικονομικά και να βοηθήσουν τις ενέργειες των παικτών, να περιορίσουν τις ενέργειες των παικτών ή και τα δύο ανάλογα με την κατάσταση και έτσι οι παίκτες προβαίνουν σε
- Στρατηγικές και αποφάσεις, για να επωφεληθούν από τις διαθέσιμες προσφορές, να εργαστούν μέσα ή γύρω από τους περιορισμούς και να επιτύχουν το στόχο τους.

Φυσικά, όλα τα στοιχεία του παρελθόντος συνηγορούν για την επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού, λειτουργούν ουσιαστικά ως εργαλεία, όπως για παράδειγμα οι καιρικές συνθήκες μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν τις πράξεις του παίκτη.

Τα ψηφιακά παιχνίδια, σε αντίθεση με τη σταθερότητα των αφηγηματικών κειμένων που παρουσιάζουν το παρελθόν ως μια σειρά από γεγονότα προορισμένα να συμβούν αποκλειστικά με τον τρόπο του συνέβησαν, μοντελοποιούν τα ιστορικά προβλήματα με βάση τη διαδραστικότητα. Το παρελθόν παρουσιάζεται ως σύστημα, ως διάδραση κι αιτιακές συνδέσεις, ως αποφάσεις με

βάση συγκεκριμένα δεδομένα. Με το μοντέλο αυτό εξοστρακίζεται ο παθητικός ντετερμινισμός, αφού ο παίκτης εξερευνά, ελέγχει πιθανότητες και εξετάζει σοβαρά τις αιτίες των γεγονότων.

Ο McCall (2018) θεωρεί ότι η διαδραστική φύση τους τα καθιστά ένα σημαντικό μέσο για τη συμμετοχική δημόσια ιστορία (Participatory Public History). Μάλιστα τονίζει ότι οι θεωρητικοί της δημόσιας ιστορίας αναφέρονται σε μία κοινή συγγραφική αυθεντία, την οποία μοιράζονται από κοινού οι ακαδημαϊκοί ιστορικοί και το κοινό των παιχνιδιών, τόσο οι σχεδιαστές όσο κι οι παίκτες. Οι σχεδιαστές και οι παίκτες συνεισφέρουν στην ανακατασκευή του παρελθόντος, αναπτύσσοντας έναν «διάλογο» μεταξύ τους, μεταφορικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και κυριολεκτικά στα διάφορα fora των παιχνιδιών, όπου οι παίκτες επιχειρηματολογούν με αναφορές σε ιστορικά γεγονότα και έργα. Όλες οι συζητήσεις ενθαρρύνουν την ιστορική σκέψη και αποτελούν τον έναυσμα για ιστορικό προβληματισμό.

#### **5.1.4. Και ο αλγόριθμος αφηγείται ιστορίες .**

Ο Galloway υποστήριξε ότι με τη μεταγραφή της ιστορίας στον αλγοριθμικό κώδικα χάνεται η ίδια η ιστορία. Ο Adam Charman (2013) αντέκρουσε το επιχείρημα αναφέροντας ότι είναι εγγενής αδυναμία της ιστορίας η πλήρης αναπαράσταση του παρελθόντος. Από αυτήν δε ξεφεύγουν ούτε τα ψηφιακά παιχνίδια, χωρίς ωστόσο αυτό να συνεπάγεται τη δική τους αδυναμία για παραγωγή ιστορικού λόγου. Τα παιχνίδια λειτουργούν ως μετωνυμικές αφηγηματικές συσκευές, γιατί κατασκευάζουν ψηφιακά –μιμητικούς ιστορικούς χώρους, στους οποίους τόσο τα μηνύματα όσο και οι ιδέες εξερευνούν το νόημα του παρελθόντος.

Τα παιχνίδια, ως διαδραστικά, έχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά, τη διαδικασία και τη συμμετοχή, που μπορούν να αποδοθούν με αλγοριθμική δομή. Η δομή αυτή, επιτρέποντας την είσοδο στοιχείων από την πλευρά του παίκτη, παράγει πολλαπλές και περίπλοκες αντιδράσεις και συναποτελούν όλα αυτά μαζί μια αναπαράσταση με νόημα. Μάλιστα στα ψηφιακά παιχνίδια, το νόημα και η πράξη (meaning and doing ) αποκαλύπτονται ταυτόχρονα με την ίδια παιγνιώδη χειρονομία.

Με τον ίδιο αδιαχώριστο τρόπο λειτουργούν στο παιχνίδι οι κανόνες και η φαντασία, οι παιγνιώδεις και αναπαραστατικές πλευρές, ζωτικές διαδικασίες για την παραγωγή ιστορικού νοήματος. Για το λόγο αυτό ο Charman θεωρεί ως ορθότερη βάση για την ανάλυσή τους, αντί για τις μεταβλητές του αλγοριθμικού κώδικα, το «λειτουργικό λουδο/παιγνίδο-αφηγηματισμό» (functional ludo-narrativism), δηλαδή τη μελέτη της αλληλεπίδρασης της διάδρασης (της μορφής) και του ιστορικού πλαισίου (περιεχομένου), που μαζί επιτρέπουν στα παιχνίδια να λειτουργήσουν ως ιστορία. Τα παιχνίδια, επομένως, δεν εξαλείφουν την ιστορία αλλά, όπως και οι ιστορικοί, κατασκευάζουν την ιστορία. Περιέχουν ένα αξιοπρόσεκτα μεγάλο όγκο δεδομένων για γεγονότα, πρόσωπα, τόπους αλλά και για την αισθητική απεικόνιση του παρελθόντος, προερχόμενα κατά κανόνα από δευτερογενείς πηγές και σπανιότερα από πρωτογενείς. Τα δεδομένα ενεργοποιούνται, όταν ο παίκτης αποφασίζει ποιος και τι θα τοποθετηθεί στο χώρο του παιχνιδιού, πώς τα στοιχεία αυτά θα δράσουν, δημιουργώντας από τη μία πλευρά ένα χωρο-χρονικό σκηνικό για το παιχνίδι και από την άλλη περιορίζοντας ή διευκολύνοντας τη διάδραση του παίκτη με το περιβάλλον. Κάθε μια από αυτές τις αποφάσεις, είτε υλοποιείται με παραδοσιακές αφηγηματικές τεχνικές ή με της ψηφιακές –παιγνιώδεις, συμβάλλει στην κατασκευή της ιστορίας, η οποία μπορεί να αποκλίνει από την κυρίαρχη. Όμως, αυτό δεν αποτελεί μειονέκτημα, αφού ακόμη και στην ακαδημαϊκή ιστορία οι ιστορικές αφηγήσεις είναι πλειστάκις αποκλίνουσες.

Στα παιχνίδια, υποστηρίζει ο Charman, δε χάνεται η ιστορία, επειδή χρησιμοποιούν τον αλγοριθμικό κώδικα, όπως επιχειρηματολογεί ο Galloway, αλλά το παρελθόν και αυτό συμβαίνει σε όλες τις αφηγηματικές μορφές, είτε κειμενικές είτε κινηματογραφικές. Επίσης, η μη γραμμική αφήγηση του παρελθόντος, ασυνήθης στα ιστορικά κείμενα, δεν συνεπάγεται ότι η αφήγηση στα παιχνίδια δεν είναι ιστορική. Σίγουρα είναι διαφορετική, χωρίς αυτό να συνεπάγεται μια αξιολογική ιεράρχηση. Η αφήγηση στα παιχνίδια παραμένει ιστορική, ακόμη και όταν ανάγεται στις μεταβλητές του αλγοριθμικού κώδικα, αφού η ίδια η ιστορία είναι μια αναγωγική άσκηση που προσπαθεί να συλλάβει τα αποδεικτικά στοιχεία του παρελθόντος και να μετακωδικοποιήσει σε μια αφομοιώσιμη αφηγηματική



μορφή. Τέλος, για το συγγραφέα η κριτική που έχει ασκηθεί στα παιχνίδια για την ιδεολογική αναπαραγωγή κυρίαρχων κοινωνικών μοντέλων αποδεικνύει από μια άλλη πλευρά ότι το παιχνίδι είναι ιστορία. Τα ιστορικά βιντεοπαιχνίδια, συμπεραίνει, τόσο ως μορφή, περιεχόμενο αλλά και ως ενεργή πρακτική επιτρέπουν στους παίκτες να εξερευνήσουν την ιδέα του Rosenstone (όπως αναφέρεται στο Charman Ad.,2013) ότι *«πραγματικά δεν μπορούμε να γνωρίσουμε το παρελθόν αλλά μπορούμε μόνο συνεχώς να παίζουμε με αυτό, να το αναδιαμορφώσουμε και να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε νόημα από τα ίχνη που έχει αφήσει πίσω του»*.

#### **5.1.5. Τα παιχνίδια ως μορφές του «ιστορείν» /‘Historioludicity’ .**

Ο Charman (2016), βαθύτατα πεπεισμένος ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ιστορία ερευνά τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία παρουσιάζεται σε αυτά. Δανειζόμενος την έννοια που επινόησε ο Hayden White (1988), για να δηλώσει την αναπαράσταση της ιστορίας από τον κινηματογραφικό λόγο, την «historiophoty», την παραλλάσσει σε ‘historioludicity’, για να δηλώσει την παρουσίαση της ιστορίας με οπτικές εικόνες και κείμενο αλλά επίσης με κανόνες, ευκαιρίες για δράση και έτσι εν γένει με έναν παιγνιώδη λόγο. Τα παιχνίδια αναπαριστούν το ιστορικό παρελθόν και ταυτόχρονα προσκαλούν τους παίκτες να δράσουν μέσα σε αυτό, προσφέροντάς τους πρόσβαση σε ιστορικές πρακτικές, όπως το ‘historyng’, «ιστορείν». Τόσο η αγγλική λέξη όσο και η ελληνική λειτουργούν διττά, ως ουσιαστικά και ρήματα. Η ιστορία ως ουσιαστικό είναι το παρελθόν μετασηματισμένο σε λέξεις, πίνακες, μουσική, χορό ή παιχνίδι. Από την άποψη αυτή είναι κλειστή, πλήρως σχηματισμένη, αποτελεί ένα τελικό προϊόν. Η ιστορία, όμως, ως ρηματικός τύπος του απαρεμφάτου, ‘historyng’, «ιστορείν» είναι η ανοικτή πράξη για τη δημιουργία ιστοριών, είναι μια διαδικασία συνεχής και ανολοκλήρωτη, διαλεκτική και διαλογική. Στα παιχνίδια συναιρούνται και οι δύο πλευρές της ιστορίας, επηρεάζονται και πλέκεται η μία με την άλλη με τρόπο αξεδιάλυτο.

Διττά λειτουργούν τα παιχνίδια και από την πλευρά του παίκτη -ιστορικού, όπως τον αποκαλεί ο συγγραφέας, αφού από τη μια τον προσκαλούν να καταναλώσει την ιστορική αναπαράσταση, με παρόμοιο με την ανάγνωση τρόπο

και από την άλλη να κάνει, *doing*, να διαδράσει με τους σχεδιασμένους από το δημιουργό κανόνες του παιχνιδιού. Επομένως, το νόημα του παιχνιδιού είναι το αποτέλεσμα των προσχεδιασμένων ιστορικών αναπαραστάσεων και των υποκειμενικών επιλογών του παίκτη, που αποκτούν σημασία μέσα στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο του παιχνιδιού. Ο Apperley, για να αποδώσει τον τρόπο αυτό παραγωγής νοήματος, εισάγει την έννοια του συντονισμού (*resonance*), η οποία είναι ουσιαστικά η σχέση της αναπαραστάσης που παράγεται από το παγκόσμιο παιχνίδι και το παίξιμο του παίκτη στο τοπικό επίπεδο, όπου λαμβάνει χώρα αυτό. (όπως αναφέρεται στο Charman, 2016) Με πιο απλά λόγια αυτό σημαίνει ότι ο ιστορικός λόγος του παιχνιδιού κυμαίνεται μέσα στο εύρος ενός ερμηνευτικού τόξου και ο παίκτης ανάλογα με το παιχνίδι στην τοπική κλίμακα θεμελιώνει μια υποκειμενική νοητική σύνδεση με την ιστορική αναπαραστάση. Το ερμηνευτικό τόξο στην πράξη περιορίζει την ελευθερία του παίκτη, αφού οι διαμορφωμένοι χώροι της ιστορίας λειτουργούν αποτρεπτικά για την παραγωγή κάθε πιθανού νοήματος. Σε ανάλογους αυτοπεριορισμούς υπόκειται και ο σχεδιαστής ιστορικός, ο οποίος περιορίζει τις πιθανές δράσεις μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Ο περιορισμός, ωστόσο, της δράσης και των δύο δεν ισχύει για τις ιστορικές αφηγήσεις που είναι πολλαπλές και ανοικτές και ενίοτε αντικρουόμενες και αμφισβητούν έμπρακτα τη γραμμική αφήγηση.

Αν και ο Charman (2016:36-37) αποφεύγει τη σύγκριση της ιστορίας που παράγεται στα ψηφιακά παιχνίδια με την ακαδημαϊκή ιστορία, αφού κάθε μορφή ασκεί τις δικές της πιέσεις στο περιεχόμενο, προχωρά παρ' όλα αυτά στην ανεύρεση των διατομών ανάμεσα στην πρόσληψη του ιστορικού έργου από τον αναγνώστη και τον παίκτη αλλά και του δεύτερου με τον ιστορικό. Ακολουθώντας τη σκέψη του Wertsch (2004) για την αφήγηση ως πολιτιστικό εργαλείο, η οποία, αν και βοηθά στην κατανόηση και τη διατήρηση των ιστορικών πληροφοριών, προκαλεί δυσεπίλυτες εντάσεις, την προεκτείνει στα παιχνίδια, όπου και εκεί προκύπτουν εντάσεις. Μόνο που στο παιχνίδι, επειδή η πρόσληψη της ιστορικής αφήγησης και η ενεργή χρήση της γίνεται σχεδόν ταυτόχρονα, ο παίκτης προσπαθεί να επιλύσει τις εντάσεις, προσαρμόζοντας

τους στόχους του παιχνιδιού σε μια γνωστή εκ των προτέρων εξωτερική αφήγηση.

Εντάσεις προκύπτουν και κατά τη διαδικασία συγγραφής του ιστορικού έργου, αφού πρώτον ο ιστορικός δε ζει σε ένα πολιτιστικό κενό, χρησιμοποιώντας πολιτιστικά εργαλεία αδιαπέραστα από την ένταση και δεύτερον η σύνθεση του ιστορικού έργου είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπάλης ανάμεσα σε ιστορικά γεγονότα, αντικρουόμενες μαρτυρίες, σε επιστημολογικές, ιδεολογικές και αισθητικές ερμηνείες και αποφάσεις. Οι εντάσεις απολήγουν και σε διαφορετικές ιστορίες. Οι ιστορίες αυτές, χωρίς να είναι ούτε εντελώς φαντασία αλλά ούτε εντελώς αλήθεια, είναι επινοημένες, σύμφωνα με τον White (1984), αφού εν μέρει δημιουργούνται από τη φανταστική δημιουργική συμπεριφορά του ιστορικού και εν μέρει από τη δουλειά του στα συμβάντα των πραγματικών γεγονότων. Έτσι, όπως ο ιστορικός χώρος του παιχνιδιού περιορίζει τον παίκτη, οι ιστορικές δομές, όπως τα γεγονότα και οι κανόνες της ιστοριογραφίας, περιορίζουν τον ιστορικό. Η συγγραφή της ιστορίας και το παίξιμο του παιχνιδιού είναι συνδιαμορφωτικά, διευθετούν και χειρίζονται προϋπάρχοντα μέρη, εμπλέκουν τη δημιουργική πρωτοβουλία και τέλος υποστηρίζουν την παραγωγή διαφορετικών και πολλαπλών αφηγήσεων. Αν και αναμφίβολα υπάρχουν ανάμεσά τους διαφορές, καταλήγει ο Charman ότι τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο μπορούν να λειτουργήσουν ως συστήματα για ιστορική πρακτική, ως *historying*, ιστορείν, αφού ο παίκτης-ιστορικός δε δέχεται μόνο τις ιστορικές αναπαραστάσεις, δεν εκτελεί απλά τις πράξεις του παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα διαβάζει και κάνει ιστορία, την προσλαμβάνει και την παράγει .

#### **5.1.6. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως συστήματα για το ιστορείν.**

Ο Charman δε θεωρεί τα ψηφιακά απλώς μόνο συστήματα για το ιστορείν αλλά αναλύει και συγκεκριμένους τρόπους, με τους οποίους αυτά προσφέρουν πρόσβαση στους τύπους της ιστορικής πρακτικής. Τα παιχνίδια ως διαδραστικά μέσα δεν ασχολούνται μόνο με τα γεγονότα αλλά πρωτίστως ασχολούνται με τις σχέσεις που μπορούν να δημιουργηθούν στο παρελθόν, τι μπορεί δηλαδή να γίνει ή να μη γίνει με δεδομένες τις ιστορικές συνθήκες. Από την άποψη

αυτή τα παιχνίδια μπορούν να δομήσουν το περιβάλλον του παιχνιδιού με τρόπους που είναι όμοιοι με

1. τα περιβάλλοντα πολιτιστικής κληρονομιάς (όπως τα μουσεία )
2. άλλα περιβάλλοντα του παρελθόντος (όπως αυτά που βιώθηκαν από τα ιστορικά πρόσωπα)
3. τις πρακτικές αυτών που εμπλέκονται με την ιστορία (όπως των ιστορικών )

Τα ψηφιακά παιχνίδια λειτουργούν ως ένα είδος μουσείου, αφού κυρίως στις ρεαλιστικές προσομοιώσεις υπάρχουν εικονικές αναπαραστάσεις ιστορικών αντικειμένων, τα οποία σε αντίθεση με το μουσείο, είναι χρηστικά και επιτρέπουν στον παίκτη να κατανοήσει τη λειτουργία τους. Σε αντίθεση με άλλες προσπάθειες ανασύστασης του παρελθόντος, όπως τα κάστρα, τα παλάτια ή τα αναδημιουργημένα χωριά, στα οποία έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες να τοποθετηθούν τα αντικείμενα με συνέπεια στο περιβάλλον τους, τα παιχνίδια σφύζουν από το θόρυβο της καθημερινής δραστηριότητας. Ο παίκτης μπορεί να εξερευνήσει τα ιστορικά τους περιβάλλοντα, να χρησιμοποιήσει τα αντικείμενά τους, να αναπτύξει δράσεις που ταιριάζουν σε αυτά, να απολαύσει την αισθητική ομορφιά των αρχιτεκτονημάτων και του φυσικού περιβάλλοντος.<sup>15</sup>

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο μπορούν να λειτουργήσουν τα ψηφιακά παιχνίδια ως ιστορικές πρακτικές είναι με τον τρόπο των ανασυστάσεων (Reenactment)<sup>16</sup>, όταν τα άτομα εκτίθενται στις ίδιες πληροφορίες, όπως αυτές στις οποίες εκτέθηκαν τα ιστορικά πρόσωπα, όταν δεν παρατηρούν απλά τα τεκταινόμενα στο ιστορικό περιβάλλον αλλά αναπτύσσουν μια ενεργό πρακτική σε αυτό. Οι προερχόμενες από το περιβάλλον πληροφορίες μπορεί να είναι

---

<sup>15</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσπάθεια ανοικοδόμησης της Παναγίας των Παρισίων, μετά την καταστροφική πυρκαγιά στις 15//4/2019 με τη βοήθεια του παιχνιδιού *Assassin's Creed*. Η γραφίστρια του παιχνιδιού Caroline Miousse χρειάστηκε δύο ολόκληρα χρόνια για να δημιουργήσει ένα πιστό αντίγραφο της Παναγίας των Παρισίων, εξασφαλίζοντας πως δε θα χαθεί η παραμικρή λεπτομέρεια του ναού. Η Miousse με τη βοήθεια ενός ιστορικού κατάφερε να δημιουργήσει τον καθεδρικό ναό σε κλίμακα 1:1 αλλά και να αναπαραστήσει λεπτομερώς και όλα τα έργα τέχνης που βρίσκονται μέσα στην εκκλησία. (<https://www.news247.gr/technologia/panagia-ton-parision-tha-ti-sosei-to-assasin-s-creed.6713787.html> 31/12/2019)

Το Βρετανικό Μουσείο, με όλα του τα εκθέματα, σχεδιάζει να αναδημιουργηθεί με το παιχνίδι *Minecraft*. (<https://www.bbc.com/news/technology-29281051> ,31/12/2019)

<sup>16</sup> Η Αποστολίδου μεταφράζει τον όρο Reenactment ως επιτέλεση / αναβίωση (2019:260)

χρήσιμες ή να μην είναι καθοριστικές για τις πράξεις του παίκτη. Με βάση το διαχωρισμό αυτό των πληροφοριών ο Charman διακρίνει τις πράξεις των παικτών σε εξερευνητικές (exploratory), όταν η πρόκληση βρίσκεται στο να γνωρίζει τι θα κάνει και η εκτέλεσή της είναι σχετικά εύκολη και σε επιτελεστικές (performatory), όταν η δράση υποθετικά είναι ξεκάθαρη αλλά η εκτέλεση της είναι η πρόκληση. (Linderoth όπως αναφέρεται στο Charman, 2016:140) Ο παίκτης στα παιχνίδια αντιμετωπίζει επιτελεστικές ιστορικές προκλήσεις, οι οποίες, όμως, δε θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα και τις ξεπερνά με επιδέξιους χειρισμούς του ποντικιού και το γρήγορο πάτημα των κατάλληλων πλήκτρων και όχι με τις μυϊκές του ικανότητες ή τις σωματικές δεξιότητες. Στις εξερευνητικές προκλήσεις ο παίκτης αξιοποιεί τις ιστορικές πληροφορίες, για να προοδεύσει στο παιχνίδι και η πιθανή έλλειψη ιστορικών γνώσεων αντισταθμίζεται από τη λειτουργία του συστήματος του παιχνιδιού που δομεί και περιορίζει τις πράξεις του παίκτη. Αναμφισβήτητα στα παιχνίδια δεν μπορούν να συμπεριληφθούν όλες οι ιστορικές προκλήσεις, αφού αυτά είναι προσφορότερα μέσα για την ανασύσταση κάποιων πράξεων, όπως γεωργία, η οικογενειακή ζωή, οι μάχες και οι δυναμικές του πλήθους και λιγότερα κατάλληλα για πολιτικές, νομικές ή πολιτιστικές διαπραγματεύσεις.

Η διαδικασία ανασύστασης του ιστορικού περιβάλλοντος εύλογα δεν είναι άρτια και τέλεια. Πρώτον, γιατί είναι μια ερμηνευτική πρακτική, που λειτουργεί ως ιδεότυπος με τη βεμπεριανή έννοια, δηλαδή ως επιτομή κοινών και επαναλαμβανομένων πράξεων με όμοια χαρακτηριστικά και όχι ως ατομική αντίδραση των ιστορικών προσώπων. Δεύτερον, γιατί η μετακωδικοποίηση του ιστορικού υλικού σε αλγοριθμικό κώδικα ασκεί με τη σειρά της και τη δική της επιρροή, όπως η βοήθεια στον παίκτη στις δύσκολες εξερευνητικές αποστολές με χάρτες, με συνεχή τροφοδότηση με πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο.

Τέλος, ο τρίτος τρόπος με τον οποίο τα παιχνίδια λειτουργούν ως συστήματα για ιστορείν είναι οι αντι-αφηγήσεις. Αν και στα παιχνίδια υπάρχουν εγγενείς περιορισμοί, υπάρχουν επίσης και οι δυνατότητες για αντι-γεγονοτολογικές αφηγήσεις, αφηγήσεις που αντιβαίνουν στα επιβεβαιωμένα ιστορικά γεγονότα.

Οι αφηγήσεις αυτές αποκλίνουν από την ιστορική πραγματικότητα, παρ' όλα αυτά λειτουργούν ως ιστορικό εργαστήριο, ως χώρος ενεργούς άσκησης του ιστορείν.

#### 5.1.7. Παιχνίδια στην υπηρεσία της ιστορίας.

Οι προσπάθειες για το σχεδιασμό ψηφιακών παιχνιδιών προσανατολισμένων στην προσέγγιση του παρελθόντος με βάση τα επιστημονικά κριτήρια της πειθαρχίας της ιστορίας αυξάνονται σταθερά.

Ο Kevin Kee (2011) σχεδίασε αρχικά ένα παιχνίδι βασισμένο στην ενδεδειγμένη έρευνα της ιστορικής περιόδου της πρώιμης μοντέρνας Ευρώπης, 1500-1700, σε συνεργασία με πολυπληθή ομάδα ιστορικών ερευνητών. Στόχος του πρότζεκτ "MaPs" —"Making Publics: Media, Markets, and Association in Early Modern Europe, 1500-1700" ήταν η πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες αυτής της περιόδου άρχισαν να συναναστρέφονται με άλλους με όμοια ενδιαφέροντα σε «δημόσιες» ομάδες και να δημιουργούν τη δυτική κουλτούρα. Αξιοποιώντας το μοντέλο του *FULL SPECTRUM WARRIOR* του 2004 και τις οδηγίες του Gee (2009,2014) για τη μάθηση στα εμπορικά παιχνίδια σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι ρόλου με προκαθορισμένο τέλος, στο οποίο ένας πορτοφολάς στο αναγεννησιακό Λονδίνο, εκτός από το να μαζεύει τα πορτοφόλια, μαθαίνει πρακτικές από την εμφάνιση των διαφόρων «δημοσίων» της περιόδου.

Επειδή το παιχνίδι δεν ικανοποίησε απόλυτα τους δημιουργούς, γιατί δεν αξιοποίησε τις πρωτογενείς πηγές, δεν πρόσφερε διαφορετικές εξηγήσεις για την εμφάνιση του «δημόσιου» στην Αναγέννηση και δεν ενίσχυσε τη συνεργασία, επανασχεδιάστηκε. Ο εκ νέου σχεδιασμός του επικεντρώθηκε στους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας και συγκεκριμένα στην «δεύτερης τάξης γνώση», που δίνει έμφαση αντί για τα γεγονότα και τις ημερομηνίες στην κατανόηση των ικανοτήτων για την ιστορική πρακτική, τη δημιουργία, επιβεβαίωση, την αναπαράσταση και την αξιολόγηση των ερμηνειών του παρελθόντος. Υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό ήταν οι τρεις πιθανές επιστημολογικές επιλογές για τη διδασκαλία της ιστορίας, τις οποίες ο Peter Seixas (2000) ονομάζει η «καλύτερη πιθανή ιστορία», η «πειθαρχία της ιστορίας» και η

«μεταμοντέρνα ιστορία». Η «καλύτερη πιθανή ιστορία» δεν είναι τίποτα άλλο από την απλή χρονολογική αφήγηση που επιδιώκει την κοινωνική συνοχή. Επειδή, όμως, για το παρελθόν δεν υπάρχει ομοφωνία, η «πειθαρχία της ιστορίας» προσφέρει δυνατότητες για την αξιολόγηση αντικρουόμενων απόψεων για το παρελθόν. Η «μεταμοντέρνα ιστορία» προχωρά ένα βήμα παραπάνω, στην αξιολόγηση αυτών των αντικρουόμενων επιχειρημάτων με κριτήρια ανάλογα με αυτά των ιστορικών, που αποφασίζουν για την συμπερίληψη ή των αποκλεισμό των αποδεικτικών στοιχείων.

Οι τρεις επιστημολογικές επιλογές για τη διδασκαλία της ιστορίας αντιστοιχούν με τη σειρά τους σε τρία είδη ψηφιακών παιχνιδιών, τα παιχνίδια δράσης, προσομοίωσης και περιπέτειας. Τα παιχνίδια δράσης αναπτύσσουν μια αφηγηματική δομή που σηματοδοτείται από ένα καθορισμένο τέλος. Ο Tzvetan Todorov (1971), ο θεωρητικός της αφηγηματολογίας, ονομάζει αυτή τη δομή «μυθολογική» (mythological). Ο βασικός πυρήνας της είναι η αλλαγή ενός αρχικού όρου στον αντίθετό του και η υλοποίηση του αρχικού σχεδίου του χαρακτήρα. Τα παιχνίδια από τη στιγμή που επιδιώκουν την υλοποίηση ενός ξεκάθαρα στόχου μέσα από σαφείς κανόνες ανήκουν στην κατηγορία του "ludus" του Roger Caillois. Τα παιχνίδια προσομοίωσης αντιστοιχούν στις αφηγηματικές δομές που ο Tzvetan Todorov ονομάζει «ιδεολογικές αφηγήσεις» (ideological), οι οποίες αναπτύσσουν με βάση «έναν αφηρημένο κανόνα ή ιδέα διαφορετικές περιπέτειες». Αυτά ανήκουν τόσο στην κατηγορία "ludus" όσο και στην κατηγορία "paidia" του Roger Caillois, γιατί κατορθώνουν και συνδυάζουν το ελεύθερο παιχνίδι με ένα προκαθορισμένο τέλος. Τέλος, τα παιχνίδια περιπέτειας επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων για τον κόσμο του παιχνιδιού και αντιστοιχούν στην αφηγηματική δομή που ο Tzvetan Todorov ονομάζει «γνωσιολογικές αφηγήσεις» (gnoseological). Στις αφηγήσεις αυτές η μετάβαση είναι από την άγνοια στη γνώση, στη συνειδητοποίηση του νοήματος. Τα γεγονότα σε αυτές είναι γνωστά και επιδιώκεται η εξήγησή τους. Τα παιχνίδια αυτά ανήκουν στην κατηγορία "paidia". Ο συνδυασμός των πιθανών επιστημολογιών για την ιστορία με τις αφηγηματικές δομές και τα είδη

παιχνιδιών καθώς και τις αντιστοιχίες ανάμεσά τους αποδίδεται με το παρακάτω σχήμα .

	Επιλογή της ιστορίας του παιχνιδιού 1	Επιλογή της ιστορίας του παιχνιδιού 2	Επιλογή της ιστορίας του παιχνιδιού 3
Ιστορική επιστημολογία	Η καλύτερη πιθανή ιστορία	Πειθαρχία της ιστορίας	Μεταμοντέρνα ιστορία
Είδος παιχνιδιού	Δράση	Προσομοίωση	Περιπέτεια
Αφηγηματική μορφή	Μυθολογικό	Ιδεολογικό	Γνωσιολογική.
Είδος παιξίματος	Ludus	Ludus - Paidia	Paidia

Η εφαρμογή του σχήματος αυτού μπορεί να δώσει τρία διαφορετικά παιχνίδια για την ανακάλυψη της τυπογραφίας στα μέσα του 15<sup>ου</sup> αιώνα και την επίδρασή της στη δημόσια ζωή. Στην πρώτη επιλογή ο παίκτης, για να καταλάβει την ανάδυση του «δημοσίου» που άλλαξε το Δυτικό πολιτισμό θα έπαιζε το ρόλο του Ιωάννη Γουτεμβέργιου, στο Μάιντς Γερμανίας, που θα επιδιόταν σε έναν αγώνα ενάντια στο χρόνο, για να δημιουργήσει ένα λειτουργικό τύπο εκτύπωσης, λαμβάνοντας αποφάσεις για το υλικό των κινητών στοιχείων των γραμμάτων, το μέγεθος και για την ποιότητα των μελανιών. Στη δεύτερη επιλογή θα προστεθούν εκτός από το Γουτεμβέργιο ο Laurens Janszoon Coster στην Ολλανδία και ο Panfilo Castaldi στην Ιταλία, οι οποίοι προσπάθησαν πριν από αυτόν να ανακαλύψουν την τυπογραφία. Ο παίκτης για την επίτευξη του στόχου του παιχνιδιού, ποιος θα ανακαλύψει πρώτος την τυπογραφία, θα έρθει αντιμέτωπος με αντικρουόμενες πληροφορίες, τις οποίες πρέπει να συνθέσει με βάση τις δικές του επιλογές, για να κατανοήσει τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο της Αναγέννησης. Στην τρίτη επιλογή, επειδή στόχος είναι η αιτιολόγηση της ανακάλυψης της τυπογραφίας και όχι η υλοποίησή της, ο παίκτης θα πρέπει να αξιοποιήσει τα



δεδομένα και να συνεργαστεί με άλλους παίκτες. Ο παίκτης, αν και θα μπορεί να έχει πρόσβαση σε ψηφιοποιημένα αρχεία, μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού θα διαθέτει αυστηρά περιορισμένα μέσα, θα έρθει αντιμέτωπος με αντικρουόμενες πληροφορίες, τις οποίες πρέπει να συνθέσει με βάση τις δικές του επιλογές, για να κατανοήσει τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο της Αναγέννησης.

#### 5.1.8. Ένα πολύπλευρο «παίξιμο» του ιστορικού παρελθόντος.

Σε μία ανάλογη προσπάθεια επιδόθηκε και το Πανεπιστήμιο Charles της Πράγας, το 2015, με το παιχνίδι *Czechoslovakia 38-89: Assassination* και δημιουργό του τον Vít Šisler. (2016) Το παιχνίδι που έχει ως θέμα τη διαλεύκανση του μυστηρίου της δολοφονίας του αρχηγού των Ναζί στην Τσεχοσλοβακία, βασίστηκε σε 5 θεμελιώδεις αρχές: (α) πολλαπλές προοπτικές (multiperspectivity) (β) αυθεντικότητα (authenticity), (γ) εποικοδομητισμός (constructivism), (δ) συμπερίληψη (inclusiveness) και (ε) συγκεκριμενικότητα (contextualization).

Η **πολυπρισματικότητα** του ιστορικού παρελθόντος προσεγγίστηκε καλειδοσκοπικά μέσα από τις εναλλακτικές απόψεις που παρουσιάζουν οι οκτώ διαφορετικοί χαρακτήρες. Υιοθετώντας τις απόψεις της νεότερης ιστοριογραφίας για την ιστορία ως κατασκευή και την άποψη του Charman, που θεωρεί τα ψηφιακά παιχνίδια μετωπικές αφηγηματικές συσκευές και το έργο του προγραμματιστή παρόμοιο με του ιστορικού, προσπάθησαν να καταστήσουν διαφανή τη διαδικασία επιλογής, καθώς και την υποκείμενη ιδεολογική της διάσταση.

Για να ανασυστήσουν την **αυθεντικότητα** οι δημιουργοί, την οποία εκ προοιμίου δεν θεωρούσαν δεδομένη, επέλεξαν να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι περιπέτειας, γιατί έτσι αποτυπώνεται καλύτερα η περιπλοκότητα της ιστορικής περιόδου και οι δύσκολες επιλογές των ατόμων. Ο παίκτης εκμαιεύει τις πληροφορίες από μία προφορική δομή διαλόγου, που του επιτρέπει να θέτει ερωτήματα στους αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων. Επειδή μια προφορική μαρτυρία, όμως, δεν καλύπτει όλα τα θέματα, δημιουργήθηκαν «πλασματικές μαρτυρίες», αποδόθηκε στον κάθε χαρακτήρα ένας συνδυασμός από πολλές «πραγματικές» μαρτυρίες. Την απόκλιση ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αναπαράστασή επέλεξαν να την τονίσουν με τον οπτικό διαχωρισμό των «πραγματικών» υλικών, κλιπ ταινιών, εφημερίδων και ραδιοφωνικών εκπομπών, τα οποία όλα αναφέρονται σε καλά τεκμηριωμένα

γεγονότα από το παρελθόν, από «κατασκευασμένα» υλικά, ασπρόμαυρα κόμικς, τα οποία αποδίδουν τις προσωπικές μνήμες των αυτοπτών μαρτύρων.

Επειδή η ιστορία στο παιχνίδι δεν έχει τη μορφή ενός κλειστού παρελθόντος, της συλλογής γεγονότων και των οριστικών συμπερασμάτων αλλά **κατασκευάζεται** βήμα βήμα από τις ερωτήσεις που θέτει ο παίκτης και τη σύνθεση των αντιτιθέμενων και ελλιπών «μαρτυριών». Ο παίκτης αλληλοεπιδρά με τους «αυτόπτες μάρτυρες», αξιολογεί τις μαρτυρίες τους και κατασκευάζει ο ίδιος με αναλυτικό τρόπο την ιστορία.

Το ενδιαφέρον στο παιχνίδι είναι ότι **συμπεριλαμβάνονται** και μαρτυρίες περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως ένα κορίτσι Ρομά, που δεν αναφέρεται μόνο στις διώξεις από τους Ναζί αλλά και από τους Ρώσους και τους Τσεχοσλοβάκους και ο γερμανόφωνος, κάτοικος της Σουδητίας, δημοσιογράφος που συνεργάστηκε με τους κατακτητές και εκτοπίστηκε από τη χώρα με το 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο.

Τέλος, οι δημιουργοί προσπάθησαν στο επίπεδο της **συγκειμενικότητας** να υλοποιήσουν την «απαίτηση της συμμόρφωσης» για το ρεαλισμό του Galloway (2004), δηλαδή ο ρεαλισμός του παιχνιδιού να μπορεί να μιμείται ή να επεκτείνει την κοινωνική πραγματικότητα που ζει ή γνωρίζει ο παίκτης. Για το λόγο αυτό το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να έρθει ο παίκτης αντιμέτωπος με τα ηθικά και συναισθηματικά τους διλήμματα διαφορετικών ανθρώπων. Μάλιστα το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα για έντονες δημόσιες συζητήσεις τόσο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο όσο και για τις αναφορές του στο σύγχρονο πλαίσιο.

#### **5.1.9.Gamic mode: Ένας νέος τρόπος συγγραφής της ιστορίας.**

Η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών που πληρούν τους κανόνες της ιστοριογραφίας και τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ιστορίας (Squire,2004,2005,2008) οδηγούν όλο και περισσότερους τους μελετητές να τα θεωρήσουν ως το νέο μέσο για την κατασκευή ιστορικών αφηγήσεων.

Οι Clyde, Hopkins, Wilkinson (2012) υποστηρίζουν ότι με τη μεσολάβηση των υπολογιστών και τη διαδικαστική ρητορική μπορούν να κατασκευαστούν ιστορικά επιχειρήματα και ονομάζουν τον νέο τρόπο ιστορικής επιχειρηματολογίας, παιγνιώδη τρόπο (gamic mode), ο οποίος διεκδικεί δυναμικά την ιστορική ακρίβεια και αξιοπιστία. Ο παιγνιώδης τρόπος είναι ένας καινοτόμος τρόπος δημιουργίας επιστημονικής ιστορίας που ξεπερνά το τυπωμένο κείμενο ή ψηφιακές προσομοιώσεις, χρησιμοποιώντας τεχνολογίες ψηφιακών παιχνιδιών, για να επιτρέψει στον αναγνώστη να αλληλεπιδράσει με ένα ακαδημαϊκό επίχειρημα μέσω μιας νόμιμης επιλογής, δοκιμής και λάθους. Τα επιχειρήματα είναι διατυπωμένα με τη διαδικαστική ρητορική, ακολουθώντας γενικούς και ειδικούς κανόνες, όπως διαμορφώνονται από τον κώδικα του υπολογιστή. Η θέση αυτή αντανακλά την επιστημονική κατασκευή του παρελθόντος ως ιστορίας με δύο βασικούς τρόπους. Πρώτον ότι το επίχειρημα δεν είναι το παρελθόν, αλλά μια αναπαράσταση που δημιουργήθηκε μέσα από τεκμηριωμένες και ερμηνευτικές σχέσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε ένα συμπέρασμα. Δεύτερον είναι ότι το επιστημονικό ιστορικό επίχειρημα αποτελείται από συμβάντα που μετατρέπονται σε αποδεικτικά στοιχεία και τακτοποιούνται σύμφωνα με ένα σύνολο κανόνων, για αυτό το συγκεκριμένο επίχειρημα, μέσω ερμηνείας. Βασισμένο στις δύο αυτές θεμελιώδεις αρχές της επιστημονικής ιστορίας ο παιγνιώδης τρόπος δεν επιδιώκει να προσομοιώσει ένα συγκεκριμένο επίχειρημα αλλά να αποτελέσει ο ίδιος το επίχειρημα. Με τη μόνη διαφορά από τα κλασικά επιχειρήματα, ότι ο παίκτης μπορεί να παίξει με αυτό. Ο παιγνιώδης τρόπος της ιστορίας επιμένει στα γεγονότα και στην ερμηνεία τους, στην ικανοποίηση όλων των απαιτήσεων των επιστημονικών επιχειρημάτων, αλλά τα επιχειρήματα θα εκφραστούν με βάση την ιδιαιτερότητα του μέσου.

Υιοθετώντας τη διάκριση του Munslow (2012:70-71) για την ιστοριογραφία σε ανακατασκευαστική (reconstructionist), κατασκευαστική (constructionist) και αποδομιστική(deconstructionist), θεωρούν ότι το gamic mode ανήκει στην κατασκευαστική ιστορία. Ακολουθώντας τα βήματα και τις μεθόδους των ιστορικών ο παιγνιώδης τρόπος δημιουργεί επαρκείς και αιτιολογημένους ισχυρισμούς για το παρελθόν. Το πρώτο βήμα είναι η διάκριση συμβάντων και αποδεικτικών

στοιχείων, αφού δεν αποτελεί ό,τι συνέβη στο παρελθόν αντικείμενο της ιστορικής έρευνας. Το δεύτερο είναι η συναρμολόγηση, σύνθεση των στοιχείων με τον αφηγηματικό μίτο, ώστε η ιστορία να αποκτήσει πειστική ισχύ. Αν και ο *gamific mode*, όπως και η ιστορία, επιτρέπουν να τεθούν ερωτήσεις για το παρελθόν και θέτουν τις παραμέτρους για να απαντηθούν, δεν ταυτίζονται με το παρελθόν.

Το μοντέλο της αποδόμησης, αν και προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία, αφού επιτρέπει την πολύπλευρη κατανόηση του παρελθόντος, ενέχει εντούτοις τον κίνδυνο να ακυρώσει την ιστορική αλήθεια, αφού αυτή πολλαπλασιάζεται ανάλογα τις ατομικές προσλήψεις και κατανοήσεις του παρελθόντος. Το μοντέλο της ανακατασκευαστικής ιστορίας ευνοήθηκε από τις τεράστιες δυνατότητες των νέων μέσων για αποθήκευση και αξιοποίηση των αρχείων, χωρίς παρ' όλα αυτά ο όγκος των διαθέσιμων ιστορικών πληροφοριών να εξασφαλίζει την αντικειμενικότητά τους. «Τα δεδομένα είναι κηλιδωμένα από την υποκειμενικότητα» γράφουν οι Clyde et al. (2012) με τρόπο μη ευκρινή στον αναγνώστη, θεατή ή παίκτη. Παρ' όλα αυτά η ιστορική αυτή προσέγγιση του παρελθόντος είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές μορφές της δημόσιας ιστορίας, όπως στο ντοκιμαντέρ και στα ψηφιακά παιχνίδια.

Τα ψηφιακά παιχνίδια δανείζονται ιστορικές μεθόδους από την ιστορική επιστήμη και χρησιμοποιούν και αυτά την αφήγηση ως ευρετικό εργαλείο για τη δημιουργία και τη μετάδοση της γνώσης, χωρίς, όμως αυτό να τα καθιστά αυτόματα ιστορία, αφού η διαδραστική φύση τους στέκεται εμπόδιο. Ο παίκτης, αν και συνδιαμορφώνει την ιστορική αφήγηση, εντούτοις δεν έχει τη δυνατότητα επιλογής και σύνθεσής των ιστορικών συμβάντων με βάση λογικές και αιτιακές σχέσεις, ώστε αυτά να καταστούν ιστορικά γεγονότα. Ακόμη και σε παιχνίδια, όπως το *Brothers in Arms* και *Making History: The Calm & The Storm*, με θετικές κριτικές για την ιστορική αυθεντικότητά τους, τα γεγονότα συσσωρεύονται χωρίς να επιλέγονται και να συνθέτονται από τον παίκτη. Εξισώνουν τη συσσώρευση γεγονότων με την ιστορική αλήθεια, γι' αυτό αποτελούν μορφές της ανακατασκευαστικής ιστορίας.

Τα αντι-γεγονότα στα ψηφιακά παιχνίδια, αν και προσφέρουν επιλογές με νόημα, δεν επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος, αφού οι σταθεροί κανόνες του παιχνιδιού, τα ποικίλα αποτελέσματα με βάση την επίδοση του παίκτη, η προσκόλληση του στο αποτέλεσμα αντιστρατεύονται τις αιτιολογημένες ερμηνείες του παρελθόντος. Και ο ιστορικός χρησιμοποιεί αντι-γεγονότα, προβαίνει σε εικασίες, για να ελέγξει την ορθότητα των σκέψεών του αλλά δεν ασχολείται με γεγονότα που δεν συνέβησαν ή που θα επιθυμούσε να συμβούν, όπως στα παιχνίδια που γεγονότα πραγματικά, επιθυμητά, φανταστικά, όλα μπορούν να αποτελέσουν μεταβλητές ενός συστήματος. Οι Clyde et al. δε διστάζουν να υποστηρίξουν ότι λειτουργούν ως ένα εργαστήριο ή παιδική χαρά για τον έλεγχο των ιστορικών συμπερασμάτων. Μάλιστα όσο πιο πολλές μεταβλητές εισάγονται και το σύστημα γίνεται περιπλοκότερο τόσο περισσότερο το παιχνίδι διεκδικούν το δικαίωμα να εξαγάγουν ιστορικούς νόμους.

Εναλλακτική λύση θεωρούν οι Clyde et al. τον παιγνιώδη τρόπο για τη συγγραφή της ιστορίας, γι' αυτό και σχεδίασαν το *Shadows of Utopia: Exploring the Thinking of Robert Owen*, που εξετάζει μέσα από τα γραπτά του Robert Owen και πρωτογενείς πηγές την πολύπλευρη προσωπικότητα του ιδρυτή του ουτοπικού σοσιαλισμού και του συνεταιριστικού κινήματος. Προσπάθησαν να αποφύγουν την «πειστική» ορολογία, τα ρητορικά σχήματα και να πετύχουν την καθαρότητα και τη διαφάνεια του επιχειρήματος, ώστε ο παιγνιώδης τρόπος να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή της ιστορικής έρευνας. Στο παιχνίδι το παρελθόν παίζεται μέσα από τη δοκιμή και το λάθος, μέσα από τις επιλογές με νόημα και η διαδικασία με την οποία κατασκευάζεται το παρελθόν, ώστε έτσι η κοινή παρανόηση για την ύπαρξη ιστορικής βεβαιότητας κλονίζεται.

### Σύνοψη.

Για να απαντηθεί το καίριας σημασίας ερώτημα εάν τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μορφές της δημόσιας ιστορίας απαιτείται αρχικά να διασαφηνιστεί ό όρος ιστορία. Αν η ιστορία ταυτιστεί μόνο με τα γεγονότα του παρελθόντος και όχι με τη διαδικασία διερεύνησης, σύνθεσης και αφηγηματοποίησης αυτών, τότε ο ορίζοντας της ιστορικής επιστήμης στενεύει ασφυκτικά. Αν αντίθετα η ιστορία θεωρηθεί ως μια συνεχής διάδραση του ιστορικού με τα παρελθοντικά γεγονότα τότε σαφώς η έννοια διευρύνεται και μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτήν και τα ψηφιακά παιχνίδια. Επειδή κάθε μορφή ιστορίας δεν είναι πλήρης αναπαράσταση του παρελθόντος αλλά διαμεσολαβημένη από τα εκάστοτε διαθέσιμα πολιτιστικά εργαλεία, είναι λογικό η χρήση του αλγοριθμικού κώδικα, αντί για το γλωσσικό, να επιφέρει αλλαγές σε αυτήν. Η σπουδαιότερη είναι η ενεργός εμπλοκή του παίκτη σε μία διαδικασία συνδιαμόρφωσης των ιστορικών γεγονότων και εξέλιξης, ακολουθώντας ποικίλα αφηγηματικά μονοπάτια. Η διάδραση του παίκτη με τον ιστορικό κόσμο και η μη γραμμική αφήγηση κλονίζει τη σταθερότητα του μοναδικού ιστορικού γεγονότος, αν και πριν τον ερχομό των ψηφιακών παιχνιδιών η μεταστρουκτουραλιστική κριτική είχε ασκήσει σε αυτό έντονη κριτική. Οι επιλογές του παίκτη μπορεί να είναι αντι-γεγονοτολογικές μέσα στον ιστορικό κόσμο του παιχνιδιού αλλά το ουσιώδες είναι η άσκησή του στην ιστορική διαδικασία. Άλλωστε τα παιχνίδια λειτουργούν ως ένα ερμηνευτικό τόξο που επιτρέπει μεν υποκειμενικές συνδέσεις με την ιστορική αναπαράσταση αλλά αποτρέπει δε ενέργειες που αντίκεινται σε αυτήν.

Οι μορφές του ιστορείν εμπλουτίζονται με το διαδραστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα των παιχνιδιών και η δημόσια ιστορία δημιουργείται και παρουσιάζεται με πρωτόγνωρους τρόπους. Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών κινούν το ενδιαφέρον των ιστορικών, οι οποίοι επιδίδονται με τη χρήση τους σε προσπάθειες ανασύστασής του, πληρώντας τα κριτήρια της ιστορικής επιστήμης και επιδιώκοντας την πολυπρισματικότητα. Μάλιστα η χρήση της διαδικαστικής ρητορικής εγκαινιάζει έναν νέο τρόπο συγγραφής της ιστορικής επιχειρηματολογίας τον παιγνιώδη τρόπο (gamic mode).

## 5.2.Ισορροπώντας ανάμεσα στην τελεολογία και την ενδεχομενικότητα.

Η αναγνώριση των ψηφιακών παιχνιδιών ως ένας νέος τρόπος, αν όχι αποκλειστικά συγγραφής της ιστορίας, αλλά εξοικείωσης και κατανόησης της ιστορικής διαδικασίας, τα φέρνει εγγύτερα στους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις που αναπτύσσονται στους κόλπους της ιστοριογραφικής επιστήμης. Το επίμαχο θέμα, που πυροδοτεί έντονα το διάλογο στα ψηφιακά παιχνίδια, είναι εάν αυτά είναι ένα πρόσφορο πεδίο για την άσκηση της αντι-γεγονοτολογικής ιστορίας ή αναπαράγουν με μοντέρνο τρόπο τη γραμμική σύλληψη του ιστορικού χρόνου και την τελεολογική εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων.

### 5.2.1. Τελεολογία.

Τα ονομαζόμενα παιχνίδια «δημιουργία Αυτοκρατορίας», όπως *Civilization*, *Age of Empires*, *Forge of Empires*, *Ikariam*, *Rise of nation*, *Empire Earth*, βρίσκονται στο επίκεντρο της κριτικής για τη νομοτελειακή και τελεολογική σύλληψη του παρελθόντος. Η ευρεία διάδοσή τους στο νεανικό κοινό, για παράδειγμα το *Civilization* από το 1991, ημερομηνία κυκλοφορίας του, μέχρι το 2016 έχει πουλήσει 33.000.000 αντίτυπα (Tharoor, 2016 ) και το δικτυακό παιχνίδι *Forge of Empire*, που διατίθεται δωρεάν, έχει παιχτεί μέχρι τις αρχές Ιουνίου το 2017 για το απίστευτο νούμερο των 5,8 δισεκατομμύρια συνεδριών (που αντιστοιχεί σε μία συνεδρία για το 79% του παγκόσμιου πληθυσμού<sup>17</sup>) επιτείνει τον αναστοχασμό για τις ιστορικές απεικονίσεις σε αυτά.

Τα παιχνίδια αυτά παρουσιάζουν την ιστορία στη μακρά διάρκεια, σε βάθος χρόνου που μπορεί να αγγίζει ή να υπερβαίνει τα 6.000 χρόνια. Ο παίκτης, παίζοντας το ρόλο του «Θεού», επιλέγει ένα από διαθέσιμα έθνη, για να το οδηγήσει στη δημιουργία μιας πανίσχυρης Αυτοκρατορίας και στην υπερίσχυσή της έναντι των άλλων εθνών. Η αντίληψη του χρόνου είναι ομοιότροπη για όλα τα έθνη, ανεξάρτητα από τη χρονική περίοδο που διανύουν, αφού αυτή παρίσταται με μια ξεκάθαρη χρονογραμμή, στο τέλος της οποίας πρέπει να φτάσει ο παίκτης για να στεφθεί με επιτυχία. Η ευθύγραμμη αναπαράσταση του χρόνου, ως ένα βέλος που προχωρά ακάθεκτα μπροστά είναι μια νοηματική και πολιτιστική κατασκευή

---

<sup>17</sup> <https://www.mtg.com/press-releases/forge-of-empires-250-million-milestone/>

(Λε Γκοφ, 1998, Λιάκος, 2012 :12) της οποίας ο Agamben (2003) εντοπίζει τις απαρχές της στη χριστιανική παράδοση, σύμφωνα με την οποία αρχή είναι η δημιουργία και το τέλος η λύτρωση με τη Δευτέρα Παρουσία. Ο Levi-Strauss έκανε λόγο για την αχρονικότητα της άγριας σκέψης και σε άλλους επίσης πολιτισμούς, εκτός από το δυτικό, ο χρόνος συλλαμβάνεται ως μία κάθοδος, μια πτώση από ένα επίπεδο μεγαλείου, ως ένα κύμα, ως άνοδος και η πτώση των δυναστειών, ως κύκλος, ως ακολουθία των χρόνων και στην εγγελιανή διαλεκτική ως σπινάλ. (όπως αναφέρεται στο Thagoor,2016) Η σχολή των Annales διέκρινε στον ομογενοποιημένο χρόνο 3 ιστορικές ταχύτητες: του «ατομικού χρόνου», του «κοινωνικού χρόνου» και του «γεωγραφικού χρόνου», δηλαδή του ταχύρρυθμου και ανήσυχου χρόνου του συμβαντολογικού και του πολιτικού, του ενδιάμεσου χρόνου των οικονομικών κύκλων που ρυθμίζουν την εξέλιξη των κοινωνιών και του πολύ αργού «σχεδόν ακίνητου » χρόνου των δομών αντίστοιχα. (Μπρωντέλ, 2005, Λε Γκοφ, 1998:190) Τα παιχνίδια επιφυλάσσουν για όλες τις φυλές, είτε είναι Ρωμαίοι είτε Ζουλού, το ίδιο μονοπάτι της γραμμικής εξέλιξης, το οποίο ακολουθεί την περιοδική χρονολόγηση των εποχών σε αρχαία, κλασσική, αναγεννησιακή, βιομηχανική, μοντέρνα, ατομική και πληροφοριακή, συνδέοντάς την με αντίστοιχα επιτεύγματα του δυτικού πολιτισμού.(Ford, 2016)

Η έννοια του χρόνου παριστάνεται στα παιχνίδια αυτού του είδους με το δέντρο της τεχνολογίας, το οποίο είναι ένα εξελικτικό διάγραμμα που προσομοιώνει την τεχνολογική εξέλιξη. Ο Tuur Ghys διακρίνει δυο διαφορετικές δομές στο δέντρο τεχνολογίας. Η μία έχει μορφή «αμπελιού», απαιτούνται δηλαδή διαφορετικές τεχνολογίες για τη δημιουργία μιας καινούργιας. Η άλλη έχει ξεχωριστές διακλαδώσεις που ακολουθούν γραμμικά «κάθετα» αναβαθμισμένα μονοπάτια, αντιπροσωπεύουν δηλαδή αναβαθμισμένες εξελίξεις στον ίδιο τομέα. Αντίθετα οι οριζόντιοι σύνδεσμοι συνδέουν διαφορετικές αναβαθμίσεις αλλά μέσα στο ίδιο χρονικό πλαίσιο. (Ghys, 2012)

Αν και ο σχεδιασμός του δέντρου μπορεί σε μερικά παιχνίδια, όπως το Civilization, να είναι ιδιαίτερα περίπλοκος, το δέντρο δεν παύει να αποτελεί μια σταθερή δομή, κοινή και πανομοιότυπη για όλα τα έθνη και τους πολιτισμούς,



που συνδέει νομοτελειακά την τεχνολογική εξέλιξη, ως λογική απόληξή της, με κατακτήσεις πολιτικές, οικονομικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές. Επειδή παράλληλα αποτελεί ένα σύνολο από αυστηρούς κανόνες, που πρέπει να υλοποιηθούν απαρέγκλιτα στα πλαίσια του παιχνιδιού, χωρίς να επηρεάζεται από τον παίκτη, το ξεκλείδωμα μιας τεχνολογίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το ξεκλείδωμα της επόμενης. Η εξέλιξη αυτή στα παιχνίδια εδράζεται σε μια προοδοκεντρική λογική,<sup>18</sup> που θεωρεί την πρόοδο ως καθολικό κανόνα και στη δαρβίνεια θεωρία των σταδίων του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αφού η εξέλιξη προχωρά από ατελέστερα και απλούστερα είδη σε πιο περίπλοκα και εκλεπτυσμένα. (Tonkin, 1992, Noiriel, 2005, Schut, 2007, Tharoor, 2016) Ο Kasper Robtsocki (2002) παρομοιάζει το δέντρο τεχνολογίας με τις διακλαδώσεις του δέντρου του Parson, το οποίο είναι μια διαγραμματική απεικόνιση των εξελικτικών σχέσεων ανάμεσα σε διάφορα βιολογικά είδη. Το δέντρο αναπαριστά με απτό τρόπο τον τεχνολογικό ντετερμινισμό, κυρίαρχη άποψη στη λαϊκή κουλτούρα αλλά διαρκώς αμφισβητούμενη στην ακαδημαϊκή κοινότητα, θεωρώντας την τεχνολογική καινοτομία ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ανάπτυξη (Robtsocki, 2002, Ghys, 2012, Ford, 2016) Ο Galloway (2006) θεωρεί τη δόμηση των παιχνιδιών αυτών λογοκεντρική, αφού όλη η ανθρώπινη σκέψη χωρίζεται σε τακτοποιημένες ανακαλύψεις, διακλαδωμένες σε μια απόλυτη χρονική ακολουθία. Τέλος, ο Charman (2016:71-72), χωρίς να αρνείται το ντετερμινιστικό χαρακτήρα τους, κάνει λόγο για περιβαλλοντικό ντετερμινισμό, αφού η κατάλληλη επιλογή τοποθεσίας διαμορφώνει τις ιστορικές σχέσεις εξουσίας, αφήνοντας απέξω οποιαδήποτε άλλη σχέση κυριαρχίας.

Ανεξάρτητα από το συμβολικό του ρόλο το δέντρο τεχνολογίας επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες. Αρχικά προσφέρει στον παίκτη μία δυνατότητα για αποφάσεις και εκ των προτέρων σχεδιασμό των κινήσεών του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο λειτουργεί ως μηχανισμός απελευθέρωσης, αφού επιτρέπει στον παίκτη να δημιουργήσει καινούργια όπλα, κτίρια αλλά και να αποκτήσει νέες ικανότητες. Άμεση συνάρτηση αυτής της λειτουργίας του είναι και η λειτουργία της

---

<sup>18</sup> Ο Ζακ Λε Γκοφ (1998:64) αναφέρει ότι ο Διαφωτισμός αντικατέστησε την έννοια του κυκλικού χρόνου με την έννοια του γραμμικού χρόνου, η οποία ευνοεί κάθε στιγμή το νεότερο.

ανταμοιβής, αφού του προσφέρει συνεχώς κάτι καινούργιο και έμμεσα τον ωθεί να συνεχίζει να παίζει. Τέλος, λειτουργεί ως αφηγηματικός ιστός, που συνέχει σε ενιαίο σύνολο όλες τις τεχνολογικές εξελίξεις και νοηματοδοτεί τις επιλογές του παίκτη. (Ghys, 2012) Οι MacCallum-Stewart & Parsler (2007) και ο Schut (2007) θεωρούν το δέντρο της τεχνολογίας ως αδυναμία του προγραμματισμού να αποδώσει μονογραμμικά την περιπλοκότητα της ανθρώπινης ζωής. Όμως, οι εξελίξεις στο υπερκείμενο και στα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν την αισιοδοξία για την συσχετική παρουσίαση της ιστορίας ως δίκτυο.

Αν και η άποψη ότι οι περιορισμοί του τεχνολογικού μέσου υπαγορεύουν την τελεολογική δημιουργία της Αυτοκρατορίας έχει σωστή λογική βάση, οι περισσότεροι μελετητές διακρίνουν στην επιλογή αυτή τη λάθρα εισχώρηση της ιδεολογίας.

Αξίζει να σημειωθεί από την αρχή ότι η γραμμική δυτικοκεντρική αντίληψη του χρόνου συναρτάται άμεσα με ποιοτικές πολιτισμικές αξιολογήσεις, σύμφωνα με τις οποίες το νεότερο έχει πάντα ένα αξιολογικό προβάδισμα. (Λε Γκοφ, 1998) Η άποψη αυτή, όταν εφαρμόζεται στα παιχνίδια με το δέντρο τεχνολογίας, εξισώνει τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα με την υπεροχή του δυτικού πολιτισμού, ενώ έμμεσα υπονοεί την πολιτισμική και κοινωνική οπισθοδρόμηση των λαών που τα στερούνται. Το δέντρο της τεχνολογίας λειτουργεί έτσι ως βαρόμετρο για τη σύγκριση, διαβάθμιση, την ποιοτική ιεράρχηση και τελική αξιολόγηση των πολιτισμών. Είναι ταυτόχρονα και μια έμπρακτη επιβεβαίωση της παγιωμένης αντίληψης ότι οι λαοί ταξινομούνται σε πολιτισμένους και απολίτιστους. (Tharoor, 2016) Άλλωστε, ο δημιουργός του *“Civilization”* Sid Meier, δεν αφήνει περιθώρια για διαφορετικές αναγνώσεις. *«Προσπαθείτε να γίνετε διαφορετικοί από τους βάρβαρους. Προσπαθείτε να μάθετε, να γίνετε εξυπνότεροι, καλύτεροι λαοί.»* (όπως αναφέρεται στο Tharoor, 2016)

Η ομοιογενής και αδιατάρακτη πρόοδος στα παιχνίδια δε θεμελιώνει μόνο την αξιολογική ιεράρχηση των λαών αλλά αποδίδει σε αυτούς αναλλοίωτα με το πέρασμα του χρόνου χαρακτηριστικά. Ο Tharoor (2016) ανιχνεύει αντιστοιχίες στις απεικονίσεις των λαών στα παιχνίδια με την ιδέα του Βρετανού ιστορικού

Arnold Toynbee για έναν πεπερασμένο αριθμό, 23 διακριτών πολιτισμών, με αμετάβλητα και σταθερά χαρακτηριστικά από την προϊστορική έως τη σύγχρονη εποχή. Η αντίληψη αυτή ουσιοποιεί στην κυριολεξία τους πολιτισμούς και προδικάζει την ιστορική πορεία τους. Οι πολιτισμοί ως αυτο-περιεχόμενες συνεκτικές οντότητες συγκρούονται στα παιχνίδια, επιτρέποντας παραλληλισμούς με το προκλητικό βιβλίο του Samuel Huntington για τη σύγκρουση των πολιτισμών και την προσπάθεια στην οποία πρέπει να επιδοθεί η Δύση, για να δημιουργήσει μια νέα ευρωπαϊκή φάση αφθονίας και πολιτικής επιρροής. Ταυτίζονται επίσης και με τις απόψεις του Francis Fukuyama για το τέλος της ιστορίας μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων και το θρίαμβο του καπιταλισμού και του φιλελευθερισμού. (Tharoor, 2016) Η ομοιότητα ανάμεσα στα πραγματικά και τα εικονικά επιτεύγματα, και κυρίως στο παιχνίδι *Civilization III*, επιτρέπει αβίαστα την εξαγωγή τους συμπεράσματος ότι η Αυτοκρατορία του παιχνιδιού ταυτίζεται με τις ΗΠΑ. (Robtowski, 2002). Ο Robtowski συγκρίνει την πανομοιότυπη με τις ΗΠΑ αυτοκρατορία με το αντικείμενο φετίχ του Χέγκελ, το Πρωσικό κράτος, συμπεραίνοντας ότι η «ιστορία της Δύσης είναι η μόνη λογική ανάπτυξη της ανθρωπότητας οπουδήποτε και οποτεδήποτε, ανεξάρτητα από τις αρχικές συνθήκες και τους παίκτες.»<sup>19</sup> Έτσι, το τέλος του παιχνιδιού σηματοδοτεί και το τέλος της ιστορίας.

### 5.2.2. Αντι-γεγονοτολογική ιστορία.

Αν τα ψηφιακά παιχνίδια από τη μία πλευρά επικρίθηκαν για τη γραμμική και προοδοκεντρική παρουσίαση της ιστορίας, επαινέθηκαν από άλλους μελετητές για τη δυνατότητα τους να την υπονομεύσουν και να αποτελέσουν ένα πρόσφορο πεδίο για την άσκηση της αντιγεγονοτολογικής ιστορίας.

Η αντιγεγονοτολογική ιστορία δεν χαίρει ευρείας εκτίμησης ανάμεσα στους ιστορικούς. Ο E. H. Carr την ονόμασε «κόκκινη ρέγγα» 'red herring'<sup>20</sup> και ο E. P. Thompson την υποτίμησε τόσο ώστε την ανέφερε ως 'Geschichtswissenschaft',

<sup>19</sup> H D. Carr (2008), σχολιάζοντας την άποψη του Robtowski, αποδίδει το κυρίαρχο στο παιχνίδι Δυτικοκεντρικό μοντέλο στα μοντέλα των κανόνων του παιχνιδιού αλλά δεν καταλήγει στο συμπέρασμα ότι διαδίδει τη συγκεκριμένη ιδεολογία ή ασκεί καθοριστική επίδραση στον παίκτη. Υποστηρίζει ότι, επειδή το μήνυμα δεν είναι ούτε καθολικό ούτε στατικό, προσλαμβάνεται μέσα από το ερμηνευτικό πρίσμα του παίκτη.

<sup>20</sup> 'red herring' : είναι η πληροφορία που παραπλανά ή οδηγεί σε λάθος συμπέρασμα.

unhistorical shit'. (όπως αναφέρονται στα Ferguson, 1997:4-5, Apperley, 2013 Mukherjee, 2017:81) Για τον Benedetto Croce οι υποθετικές ερωτήσεις είναι ανιστορικές και για το Michael Oakeshott η διάκριση ανάμεσα στα ουσιαστικά και τυχαία γεγονότα είναι εισβολή της επιστήμης στον κόσμο της ιστορίας. (όπως αναφέρονται στο Ferguson, 1997:6-7) Ο Collingwood δεν αρνείται την τελολογία στην ιστορία, αφού αυτή γράφεται πάντα από το πλεονεκτικό σημείο του παρόντος. (όπως αναφέρεται στο Ferguson, 1997 :67) Ο Thomas Carlyle, όμως, δε διαβλέπει μια γενεαλογική σχέση ανάμεσα στα γεγονότα, όμοια με αυτή ανάμεσα στους γονείς και τους απογόνους τους αλλά αντίθετα υποστηρίζει ότι κάθε απλό γεγονός είναι απόγονος πολλών άλλων γεγονότων, παρελθοντικών και σύγχρονων, τα οποία συνδυάζονται, για να δημιουργήσουν νέα. Είναι πάντα ένα ζωντανό, πάντα επεξεργαζόμενο χάος της ύπαρξης, το οποίο ο ιστορικός καλείται να εξετάσει επιστημονικά. (όπως αναφέρεται στο Ferguson, 1997:44)<sup>21</sup>

Για τον Niall Ferguson το Χάος της ύπαρξης αποτυπώνει με τον πιο ευκρινή και ξεκάθαρο τρόπο η αντιγεγονοτολογική ιστορία, γιατί η πραγματική ζωή δεν έχει προκαθορισμένο τέλος, όπως το σκάκι. Είναι φυσικό να μην υπάρχει καμία ανθρώπινη ή υπερβατική δύναμη που καθορίζει την τελική έκβαση και δημιουργεί την «τέλεια τάξη». Υπάρχουν μόνο τέλη, επειδή πολλαπλά γεγονότα ξεδιπλώνονται ταυτόχρονα, αλλά διαρκούν για λίγες στιγμές και άλλα υπερβαίνουν τη ζωή του ατόμου. (Ferguson, 1997:68) Το ένα και μοναδικό τέλος, του οποίου η αφετηρία είναι το παρόν, λειτουργεί ουσιαστικά ως εξηγητική αρχή. Το τέλος αυτό μπορεί για τους ανθρώπους του παρελθόντος να μην ήταν επιθυμητό, ή να ήταν απρόβλεπτο, αναπάντεχο, έξω τα όρια των επιθυμιών και των αποστροφών τους, αφού και αυτοί εξέταζαν πολλά πιθανά μέλλοντα, ανεξάρτητα από το πιο ευοδώθηκε τελικά. Εύλογο είναι οι προσδοκίες τους αυτές να είχαν αντίκτυπο στο τρόπο σκέψης, δράσης και αντίδρασής τους. Το πολυδύναμο και περίπλοκο αυτό παρελθόν προσπαθεί να αναδείξει η αντιγεγονοτολογική ιστορία.

---

<sup>21</sup> Ο Hayden White (2005) πιστεύει ότι ο ιστορικός, όταν αγνοεί τα όρια ανάμεσα σε μία χαοτική, εντροπική πραγματικότητα και τις τιθασευμένες από τους επαγγελματίες ιστορικούς εκδοχές αυτής, χάνει την ευκαιρία να κατανοήσει την αναδυόμενη στη σύγχρονη εποχή νέα συνείδηση της ιστορίας.

Η προσέγγιση αυτή εγείρει ερωτήματα για το εάν νομιμοποιείται η ιστορία να ενσκήψει πάνω από αβέβαια, ενδεχόμενα γεγονότα, για τα οποία δεν υπάρχουν τις περισσότερες φορές απτές επιβεβαιώσεις και εάν τελικά η προσέγγιση αυτή θα τα διαφωτίσει πραγματικά ή θα τα καταστήσει ασαφή, ακατάληπτα και χαοτικά. Επιπρόσθετα, επειδή, σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες, η επαλήθευση των υποθετικών ερωτημάτων είναι ανέφικτη και το παρελθόν έχει παρέλθει ανεπιστρεπτή, η διατύπωση εναλλακτικών σεναρίων ίσως είναι καθαρή ματαιοπονία. Ο Ferguson στα καίρια αυτά ερωτήματα απαντά επικαλούμενος τη σκέψη του Karl Popper, ο οποίος, αν και αμφισβήτησε την ύπαρξη καθολικών ιστορικών νόμων εξαιτίας της αδυναμίας της συνεχούς παρατήρησης των ιστορικών φαινομένων, υποστήριξε ότι υπάρχουν, «αρχικές συνθήκες», από τις οποίες προκλήθηκαν τα γεγονότα. (όπως αναφέρεται στο Ferguson, 1997:79-80) Επειδή οι συνθήκες αυτές είναι αμέτρητες, το πρώτο ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί είναι κάτω από ποιες συνθήκες η ιστορική τάση θα μπορούσε να εξαφανιστεί. Επίσης όλες οι συνθήκες δεν είναι αληθοφανείς. Συνεπώς, ο ιστορικός θα εξετάσει εκτός από το τι συνέβη και το τι θα μπορούσε να συμβεί, ελέγχοντας, όμως, σχολαστικά και μεθοδικά ποιες από τις αρχικές συνθήκες είναι ευλογοφανείς. Ευλογοφανείς και προσωρινές πρέπει να είναι και οι κρίσεις των για την αιτιώδη συνάφεια των ιστορικών γεγονότων, αφού, σε αντίθεση με τον υλικό κόσμο που διέπεται από γραμμικές και μη εξισώσεις, η ανθρώπινη συνείδηση τις αρνείται. Οι αρχές αυτές αποτελούν τη βάση μια χαοτική προσέγγιση της ιστορίας, τη «chaostory».( Ferguson, 1997:84-85,89)

Ο Ferguson (2016), αν και βασικός υπέρμαχος της αντι-γεγονοτολογικής ιστορίας, θεώρησε το δημοφιλές παιχνίδι *Medal of Honor* ολοφάνερα ανιστορικό και το συνέκρινε με το παίξιμο του παιχνιδιού *Space Invaders*. Τη στάση του αυτή την αναθεώρησε, όταν κλήθηκε από την Κυβέρνηση να αναθεωρήσει το πρόγραμμα σπουδών της Βρετανίας και με το επιγραμματικό μότο '*Rid our schools of junk history*', και στάθηκε θετικός απέναντι στην είσοδο της τηλεόρασης και των ψηφιακών παιχνιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στη συνέντευξη που έδωσε στο Guardian (Ferguson, 2010α) ανέφερε μάλιστα ότι « *Η ιστορία είναι περισσότερο σαν ένα παιχνίδι παρά σαν μια νουβέλα, γιατί δεν ξέρουμε, όταν*

*είμαστε μέσα σε αυτό, ποιο θα είναι το τέλος του.»*. Μάλιστα δε δίστασε να συνεργαστεί για την παραγωγή ενός ομότιτλου με το βιβλίο του παιχνιδιού, το *The War of the World*.

Ο Apperley (2013) υπερασπίζεται την αντι-γεγονοτολογική ιστορία με επιχειρήματα ανάλογα με το Ferguson, αναφέροντας ότι αυτή απέναντι στην ομογενοποιητική τάση της τελεολογικής ιστορίας προβάλλει μια πληθυντική προσέγγιση του παρελθόντος, που νομιμοποιεί την εικασία ότι τα γεγονότα θα μπορούσαν να είχαν συμβεί διαφορετικά και, ενώ δεν είναι απαλλαγμένη από ερμηνείες, η ερμηνεία δεν είναι πλέον ηγεμονική. Επικαλείται προς επίρρωση των απόψεών του την άποψη του Warf, ο οποίος υποστηρίζει ότι, δεν εξισώνεται το «πραγματικό» μόνο με το παρατηρούμενο και εάν στην έννοια της «πραγματικότητας» συμπεριληφθεί όχι μόνο αυτό που είναι αλλά και αυτό που θα μπορούσε να συμβεί τόσο οι γραμμές μεταξύ πραγματικού και δυνατού γίνονται θολές με παραγωγικούς και ευφάνταστους τρόπους. (Apperley, 2013:189-190) Ο Mukherjee (2017:81) βασιζόμενος στις απόψεις του Apperley εισάγει τον όρο *multitelic*, για να δηλώσει τη δυνατότητα αμφισβήτησης του ενός και ηγεμονικού τέλους στα ψηφιακά παιχνίδια και παράλληλα τα πολλαπλά χρονικά και χωρικά μονοπάτια των αλλαγών που συνυπάρχουν ταυτόχρονα. Αν και από πλευράς ιστορικής επιστήμης το αντι-γεγονοτολογικό αποτέλεσμα δεν έχει καμία σημασία, η διαδικασία που ακολουθείται, από τη στιγμή που ο παίκτης θα κάνει την πρώτη επιλογή, τον βοηθά στην κατανόηση της ιστορικής αιτιότητας, στην εξήγηση των διαφορετικών αποτελεσμάτων και στη σύλληψη των κινήτρων και των επιδιώξεων των ιστορικών πρωταγωνιστών. (Peterson, Miller, Fedorko, 2013: 38-40) Την κατανόηση της ιστορίας ως μια διαδικασία μόνιμης ερμηνείας του παρελθόντος από την άποψη της σύγχρονης κοινωνίας και των αναγκών της ενισχύουν τα αντι-γεγονότα στα παιχνίδια. (Saber & Webber, 2017) Η κατανόηση του παρελθόντος παύει να είναι στατική και γίνεται δυναμική, αφού ο παίκτης παρεμβαίνοντας δυναμικά στα γεγονότα ξανακάνει την ιστορία (*redo history*), βιώνοντας τα γεγονότα από την πλευρά των ιστορικών υποκειμένων που έβλεπαν το μέλλον τους γεμάτο προσδοκίες. (Schut, 2007) Όλες αυτές οι σκέψεις θα μπορούσαν να συνοψιστούν στο συμπέρασμα του Uricchio (2005), ότι τα παιχνίδια

εξ ορισμού υπονομεύουν το σχέδιο σταθεροποίησης και ενοποίησης της ιστορίας και αντί αυτού ενθαρρύνουν μια αναστοχαστική συνειδητοποίηση της κατασκευής της ιστορίας σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παρόν.

Ο Apperley (2013,2018) εξετάζει το «παιχνίδι Αυτοκρατορίας» *Europa Universalis II*, που εκτείνεται χρονικά από το 1420-1820 και στόχος του είναι η κυριαρχία μιας ευρωπαϊκής δύναμης στο εμπόριο και η δημιουργία αποικιών. Μελετά συγκεκριμένα τα paratexts, συζητήσεις δηλαδή των παικτών στα fora του παιχνιδιού αλλά και σελίδες στο διαδίκτυο, chat rooms, πίνακες ανακοινώσεων, περιοδικά για παιχνίδια, συζητήσεις με άλλους παίκτες. Σημαντικό κεφάλαιο σε αυτά αποτελούν και οι αναφορές μετά τη δράση (After Action Reports, AAR). Από τη μελέτη τους διαπιστώνει ότι οι παίκτες ακολουθούν δύο στρατηγικές για την επίτευξη της ιστορικής αλήθειας, είτε τροποποιούν τα γεγονότα του παιχνιδιού, ώστε να προσεγγίσουν τα πραγματικά γεγονότα είτε αξιοποιούν ιστορικά γεγονότα που συνέβησαν σε έθνη που δεν είναι κυρίαρχα στο παιχνίδι, για να δημιουργήσουν νέα γεγονότα. Μέσα από αυτές τις τροποποιήσεις οι παίκτες αμφισβητούν την επίσημη εκδοχή της ιστορίας και κατανοούν το παρελθόν ως πληθυντικό και ενδεχόμενο. (Apperley, 2013:194-5) Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρησή του ότι οι τροποποιήσεις των παικτών προέρχονται από την δική τους εμπειρία από την τοπική και λαϊκή κουλτούρα και τροφοδοτούνται από τις γνώσεις και ανησυχίες που συνδέονται με συγκεκριμένες τοπικότητες. Επομένως, η επίσημη ιστορία ερμηνεύεται μέσα από το πρίσμα των τοπικών αναγκών, με αποτέλεσμα να γίνεται περισσότερο διαφανής η εξουσία της. (Apperley, 2018)

Τα συμπεράσματά του επιβεβαιώνει και η έρευνα του Mukherjee (2017:39) από την ανάλυση των After Action Reports (AAR) στο παιχνίδι *Empire Total War* (ETW). Σε αυτό, εάν ο παίκτης επιλέξει την ινδική αυτοκρατορία Maratha, ξεκλειδώνει πρώτον μια υποδεέστερη ομάδα από την επίσημη ιστορική εκδοχή και δεύτερον διανοίγει μια εναλλακτική οδό για την κατάκτηση της Αφρικής και της Ασίας από τους Ευρωπαίους. Τα πολλαπλά τέλη multitelic, συνεπώς, με τις εναλλακτικές ιστορίες τους αμφισβητούν την ευρωκεντρική αφήγηση της προόδου. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση του ότι η αντι-αποικιακή ιστορία,

επειδή δε βασίζεται τόσο σε επίσημα γραπτά κείμενα όσο σε επιτελεστικές πρακτικές, όπως και το παιχνίδι, αυτό μπορεί να αποδομήσει την αποικιακή διαδικασία, να διαταράξει την αποικιακή γραμμική χρονολόγηση, να αμφισβητήσει τα κέντρα από τα οποία εκπορεύεται η αλήθεια και τέλος να μιλήσει για τους αυτούς που δεν έχουν φωνή στα αποικιακά αρχεία. (Mukherjee,2017:102-3) Οι Lammes & de Smale (2018) στη συνεργατική εθνογραφική ανάλυση του παιχνιδιού *Civilization VI* διαπίστωσαν με τη σειρά τους ότι οι αυστηρές οριοθετήσεις ανάμεσα σε ηγεμονίες και αντι-ηγεμονίες ατονούν, γι'αυτό θεώρησαν το παιχνίδι μια δραστηριότητα υβριδοποίησης. Με δεδομένο τον υβριδικό χαρακτήρα του ο παίκτης μπορεί να υποκύψει στη νοσταλγία του αποικιακού παρελθόντος και να επιδοθεί στην κατάκτηση νέων περιοχών, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να δημιουργήσει πολλαπλά, ρευστά ακόμη και παράδοξα νοήματα. Ο Hammar (2017) στο παιχνίδι *Freedom Cry* αναγνωρίζει την ηγεμονική λογική σε μηχανικό και αναπαραστατικό επίπεδο, ωστόσο πιστεύει ότι ο παίκτης με τις πράξεις του μπορεί να διαπραγματευτεί με παιγνιώδη τρόπο και να επιτελέσει πράξεις ενάντια στη σύγχρονη ηγεμονία, επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό την πολιτιστική μνήμη. Ονομάζει αυτόν τον τρόπο παιζίματος αντι-ηγεμονικό αναμνηστήριο παιχνίδι (counter-hegemonic commemorative play).

### **5.2.3. Η Ισορροπία .**

Ο Charman (2016:150) σε μια πιο νηφάλια και αντικειμενική κριτική για τα ψηφιακά παιχνίδια αναζητά τη χρυσή τομή ανάμεσα στην τελεολογία και την αντιγεγονοτολογική ιστορία. Επειδή, ακριβώς, τα παιχνίδια πρέπει να ισορροπήσουν επιτυχώς ανάμεσα στην αυστηρότητα του αλγοριθμικού κώδικα και στον παιγνιώδη χαρακτήρα του, παρέχουν εδραιωμένα όρια ,που χαράσσονται από πραγματικά ιστορικά γεγονότα, δεδομένα και διαδικασίες . Τα πλαίσια ελέγχου του παιχνιδιού, που αποτρέπουν τον παίκτη από ανιστορικές περιπλανήσεις, επιτρέπουν την ανάδυση μιας παιγνιώδους αφήγησης που επιτυγχάνει να συγκεράσει τη γεγονοτολογική με την αντι-γεγονοτολογική ιστορία. Οι παιγνιώδεις αφηγήσεις, γράφει ο Charman (2016 :150, 157 ) μπορεί να αντι-ιστορικές, να αντιτίθενται σε άλλες ιστορικές αφηγήσεις, να είναι αντι-γεγονοτολογικές, να αντιτίθενται σε ακολουθίες γεγονότων, αλλά σπάνια είναι



ανιστορικές. Το βάρος της ιστορίας, παρατηρεί ο Uricchio (2005), βαραίνει πάνω στην κατασκευή του υποκειμένου-παίκτη όσο και στο περιβάλλον που ορίζει και περιορίζει τις πιθανότητες του παίκτη. Άλλωστε η περίεργη μείξη στα ψηφιακά παιχνίδια αντιτιθέμενων ιστορικών αφηγήσεων δεν οδηγεί πάντα σε ανατροπή των κυρίαρχων ιστορικών αφηγήσεων. Απεναντίας συχνά ευθυγραμμίζεται με αυτές.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση στο παιχνίδι *Euroa Universalis II*. (Charman, 2016 :150, Apperley, 2013:193,195) Το παιχνίδι παρουσιάζει τόσο απόψη αλγοριθμική όσο και ιδεολογική την επίσημη ιστορία, γι' αυτό δεν είναι εύκολη η υπερίσχυση άλλων δυνάμεων, όπως οι Ίνκας. Ο έμπειρος και ικανός παίκτης μπορεί παρ' όλα αυτά να τροποποιήσει το αποτέλεσμα υπέρ μιας εκ των ασθενέστερων ομάδων. Η δυνατότητα μάλιστα των παιχνιδιών για επανάληψη και αποθήκευση και πειραματισμό με νέες επιλογές ,στρατηγικές συντείνει στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι διαφορετικό αλλά δεν είναι ανιστορικό και κυρίως δεν είναι χαοτικό. Τα πλαίσια ελέγχου του παιχνιδιού λειτουργούν αποτρεπτικά στο ενδεχόμενο η αντιγεγονοτολογική ιστορία να εξελιχθεί σε αυθαιρεσία. Επομένως, αν και δημιουργείται μια ένταση ανάμεσα στους κανόνες του παιχνιδιού και στις πρωτοβουλίες του παίκτη, αυτή δεν αποδομεί ούτε την ιστορία ούτε περιορίζει το παιχνίδι. Αντίθετα προσφέρει σύνθετες αναπαραστάσεις για ιστορική πρακτική, η οποία, χωρίς βέβαια να ταυτίζεται με την πρακτική των ιστορικών, καλλιεργεί την ιστορική σκέψη. Αν η ιστορία είναι πράγματι «το άθροισμα εκατομμυρίων ανθρωπίνων αποφάσεων », όπως υποστήριξε ο Cowley (όπως αναφέρεται στο Charman, 2016:150), τότε εύλογα συμπεραίνει ο Charman, ότι τα παιχνίδια, επειδή ουσιαστικά βασίζονται στη λήψη αποφάσεων, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την κατανόηση αυτής της πτυχής της ιστορίας.(Charman, 2016:150)

Ένα δεύτερο παράδειγμα παιχνιδιού που ισορροπεί αριστοτεχνικά ανάμεσα στη γεγονοτολογική και την αντιγεγονοτολογική ιστορία είναι το *Making History : The Calm & the Storm*. <sup>22</sup>(Charman,2016:152-153, Ferguson,2006) Αν και δεν

---

<sup>22</sup> Το παίξιμο του προκάλεσε ενθουσιασμό και συνεπήρε τους φοιτητές στο πανεπιστήμιο του Salem State, αναφέρει η Fostikov. (2006)

απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, μια γενικότερη αίσθηση της ιστορικής περιόδου είναι αναγκαία όχι μόνο για να συγκρίνει ο παίκτης τα αποτελέσματα από το παίξιμό του αλλά πρωτίστως να καλλιεργήσει συγκεκριμένες ιστοριογραφικές προσδοκίες, ώστε η τελική αφήγηση που προκύπτει από το παίξιμό να είναι μεν διαφορετική από την επίσημη αλλά λογικά δε συνεκτική και συνεπής. (Charman, 2016 :152- 153) Ο Ferguson (2006) εξύμνησε το παιχνίδι για την πληθώρα των πραγματικών δεδομένων, για τη λεπτομερή χαρτογράφηση και την περίτεχνη ισορροπία ανάμεσα στη στρατιωτική ικανότητα και στους οικονομικούς πόρους. Αυτό, όμως, που κέντρισε το ενδιαφέρον του έμπειρου ιστορικού ήταν η διάψευση δύο υποθετικών σεναρίων του. Το πρώτο ήταν να επιτεθεί η Μ. Βρετανία το 1938 στη Γερμανία και το δεύτερο να επιτεθεί η Γερμανία στη Ρωσία πριν επιτεθεί στη δυτική Ευρώπη. Το παιχνίδι του έδειξε ότι οποιαδήποτε δράση χωρίς πρώτα να έχουν συναφθεί οι απαραίτητες διπλωματικές συμμαχίες θα ήταν μια καταστροφική απομόνωση και πιθανόν με πιο ολέθρια αποτελέσματα από αυτά που προκάλεσε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος. Ο ενθουσιασμός του ήταν τόσο για το παιχνίδι, που θεώρησε ότι θα μπορούσε να δοθεί ως σχολική εργασία.

Ο Charman (2016 :154- 155) λιγότερο ενθουσιώδης και περισσότερο μετριοπαθής, αλλά εξίσου διεισδυτικός στην κριτική ανάλυση των ψηφιακών παιχνιδιών παρατηρεί ότι, επειδή η ιστορία αναδύεται στα παιχνίδια μέσα από την ένταση που δημιουργείται από τις πρωτοβουλίες του παίκτη και τα πλαίσια ελέγχου, υπάρχει ο κίνδυνος της αφελούς θεώρησης της ιστορίας. Η θεώρηση αυτή επιτρέπει να κατανοηθεί η ιστορία ως το αποτέλεσμα των μικρών αλλά καθοριστικών πράξεων των ιστορικών ηγετών που κατόρθωσαν να ανατρέψουν τις ιστορικές δυνάμεις και παραγνωρίζει τις κοινωνικές και οικονομικές δομές.

Ωστόσο τα παιχνίδια για το Charman (2016 :160, 171) , όταν κατορθώνουν και εξετάζουν τα πολλαπλά αίτια των γεγονότων στις ιστορικές κοινωνίες και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καταλαμβάνουν μια πολύπλοκη διαμεσολαβητική θέση ανάμεσα στο ολισμό, όταν δίνεται έμφαση στη δομή και συγκεκριμένα στα παιχνίδια στα πλαίσια ελέγχου και στον ατομικισμό, στην πρωτοβουλία του παίκτη. Καταλαμβάνουν ένα μεσαίο έδαφος ανάμεσα στην τελεολογία και την

ενδεχομενικότητα, δείχνοντας ότι η τύχη μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε καθορισμένα πλαίσια αλλά παράλληλα η απόλυτη τυχαιότητα να περιοριστεί από αυτά. Τα παιχνίδια, καταλήγει ο συγγραφέας, προσφέρουν την ιστορία σε προσπελάσιμες συνεκτικές και σταθερές δομές κανόνων αλλά και μέσα από τη δράση αναδύεται με απρόβλεπτο τρόπο μια εγγενώς παιγνιώδη μορφή, υπογραμμίζοντας έτσι τη δυνητικά χαοτική πολλαπλότητα. Προσφέρουν ένα μεσαίο έδαφος, στο οποίο ισορροπεί η συνεκτική και συνεχής δομή με τις ανησυχίες της νέας ιστορίας. Επειδή η μορφή των ψηφιακών παιχνιδιών δεν παραμένει ανεξάρτητη από το μεγαλύτερο ιστορικό λόγο από τον οποίο είναι μερικώς κατασκευασμένα, τα παιχνίδια, αν και προσφέρουν λύσεις, το ιστορικό τους περιεχόμενο υποφέρει συχνά από τα ίδια προβλήματα .

Την αμφίσημη σχέση των παιχνιδιών με τη νέα ιστορία επισήμανε, τέλος, και ο Uricchio (2005). Τα παιχνίδια, αν και συνδέονται άρρηκτα με τις απαιτήσεις για ιστορική ενδεχομενικότητα και ικανοποιούν τις απαιτήσεις για στοχαστικότητα και υποκειμενικότητα, κεντρικές έννοιες στη νέα ιστορία, παραμένουν προσκολλημένα πεισματικά στο κυρίαρχο ιστορικό καθεστώς, αφού οι αρχές τους υπαγορεύονται από τη στρουκτουραλιστική προσέγγιση της ιστορίας και ενσωματώνονται στο παιχνίδι στη λογική της προόδου. Συμπερασματικά, τα παιχνίδια, ενώ διακηρύσσουν την ελευθερία του παίκτη, έμπρακτα την περιορίζουν.

### Σύνοψη .

Η ιστορική διαμάχη για το εάν η ιστορία πρέπει να προσεγγίζει το παρελθόν τελεολογικά ή να αναδεικνύει την ενδεχομενικότητά του έχει μεταφερθεί και στους κόλπους των ψηφιακών παιχνιδιών.

Τα παιχνίδια, κυρίως αυτοκρατορίας, ανεξάρτητα από τον ανομοιογενή τρόπο σύλληψης του χρόνου από τους διαφορετικούς λαούς και τις ιστορικές περιόδους, επιφυλάσσουν για όλους την ίδια γραμμική, νομοτελειακή και προοδοκεντρική εξέλιξη που απεικονίζεται με το δέντρο τεχνολογίας. Τα χαρακτηριστικά, επίσης, του κάθε λαού ουσιοποιούνται, αφού μένουν στατικά και αναλλοίωτα καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η συγκεκριμένη επιλογή αυτή για την αναπαράσταση του παρελθόντος υπαγορεύεται από τη δυτικοκεντρική αντίληψη για το ντετερμινιστικό χαρακτήρα της τεχνολογίας στην ανθρώπινη εξέλιξη και λειτουργεί επιβεβαιωτικά για την ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού. Στον αντίποδα των απόψεων αυτών υπάρχουν οι υποστηρικτές της αντι-γεγοντολογικής ιστορίας, που υπογραμμίζουν τη δυνατότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να υπονομεύσουν την κυρίαρχη αφήγηση, να αποτυπώσουν το Χάος της ύπαρξης και να διαμορφώσουν αντι-ηγεμονικές αφηγήσεις με διαφορετικά αλλά λογικά και αληθοφανή τέλη. Τα επιχειρήματα των αντιμαχόμενων πλευρών είναι πειστικά, αλλά παραγνωρίζουν την ίδια τη φύση του μέσου. Η ανάγκη ισορροπίας ανάμεσα στην άκαμπτη δομή του αλγοριθμικού κώδικα και στον παιγνιώδη χαρακτήρα δημιουργεί αφηγήσεις με σταθερό αφηγηματικό πυρήνα που αποτρέπουν τον παίκτη από ανιστορικές περιπλανήσεις, του επιτρέπουν όμως την αναζήτηση απαντήσεων σε υποθετικά ιστορικά ερωτήματα. Επιτρέπουν, επίσης, η πρόσληψη του ιστορικού παρελθόντος να γίνει μέσα από τις υποκειμενικές εμπειρίες των παικτών και το ιδιαίτερο πρίσμα της τοπικής ή εθνικής κουλτούρας τους. Πράγματι, δεν πρέπει να υποτιμηθεί η πιθανότητα ότι ο παίκτης μπορεί να κατανοήσει την ιστορία ως τα αποτελέσματα μεγάλων ανδρών που με τις πράξεις τους άλλαξαν την πορεία της. Συγκεφαλαιώνοντας, στα παιχνίδια, αν και διανοίγεται ένα νέο πεδίο για την άσκηση της αντι-γεγοντολογικής ιστορίας και την κατανόηση της ιστορικής ενδεχομενικότητας, η τάση αυτή υπονομεύεται από την προσκόλληση στη δυτικοκεντρική λογικής αδήριτης προόδου.

### 5.3.Ρεαλισμός.

Τα παιχνίδια ελκύουν και γοητεύουν το κοινό τους χάρη στη μοναδική ικανότητά τους να αναπαριστούν με θαυμαστή ακρίβεια και ξεχωριστή ζωντάνια τα ιστορικά γεγονότα, προσκαλώντας τον παίκτη να διαδράσει με αυτά. Όμως, όπως κάθε αναπαράσταση του ιστορικού παρελθόντος, είτε είναι ιστορικός λόγος, είτε εικόνα, είτε εικονική πραγματικότητα, δεν είναι παρά μια διαμεσολάβηση ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά υπάρχει και σε αυτό που αναπαριστά.

Ο Walter Benjamin (1969) έκανε πρώτος λόγο για την καταστροφή της αύρας της πραγματικής ζωής από τη φωτογραφία στην εποχή της μηχανικής αναπαραγωγής. Ο White (1973,1987), στη συνέχεια, ανέδειξε τον διαμεσολαβητικό ρόλο του ιστορικού λόγου στην κατασκευή των ιστοριών για τα γεγονότα του παρελθόντος και διαχώρισε την ιστορική αφήγηση από το παρελθόν. Στα παιχνίδια η συζήτηση για τη σχέση του πραγματικού κόσμου και του κόσμου του παιχνιδιού συνεχίζεται με αμείωτη ένταση, αφού εκτός από την εικόνα, το λόγο, προστίθεται ένα καινούργιο στοιχείο, η ενσώματη δράση. Το νόημα της ιστορίας δε μεταδίδεται, δεν προσλαμβάνεται και δεν κατανοείται μόνο μέσα από τις οικείες κειμενικές ή εικονικές διαμεσολαβήσεις αλλά μέσα από την ίδια τη δράση του παίκτη.<sup>23</sup> Για το λόγο αυτό ο Galloway (2004,2006:72) προτείνει την αντικατάσταση της έννοιας της αναπαράστασης με την έννοια των «αντιστοιχιών» «correspondences», επιμένοντας στη χρήση του πληθυντικού, για να δηλώσει την αναγκαιότητα να μελετηθούν οι κινητικές, συναισθηματικές και υλικές διαστάσεις της έννοιας της αναπαράστασης και του νοήματος.

#### 5.3.1. Ρεαλιστικότητα , ρεαλισμός και πραγματικό.

Ο Galloway (2004, 2006:72) κατατάσσει τα βιντεοπαιχνίδια σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σε αυτά που η βασική του ιδέα είναι η μιμητική ανακατασκευή της πραγματικής ζωής και σε αυτά που αναφέρονται σε φανταστικούς κόσμους. Αν και η κατάταξη αυτή δεν παρουσιάζει δυσκολίες, δυσχερής είναι η διάκριση ανάμεσα στη ρεαλιστική αφήγηση και τη ρεαλιστική αναπαράσταση, αφού συχνά ρεαλιστικές αφηγήσεις αποδίδονται με απλοϊκά γραφικά και αντίθετα μη

---

<sup>23</sup>Ο Crabtree, (2013) για να δηλώσει αυτήν ακριβώς την καινοτομία στην πρόσληψη του ιστορικού παρελθόντος εισάγει τον όρο επιτελεστική ιστορικότητα

ρεαλιστικές αφηγήσεις διακρίνονται για τη ρεαλιστική απεικόνιση του κόσμου του παιχνιδιού. Για παράδειγμα το *September 12th, a Toy World*, του θεωρητικού και σχεδιαστή παιχνιδιών Gonzalo Frasca, αν και σχεδιασμένο με καρτουνίστικο τρόπο, δείχνει πειστικά ότι ο αγώνας που ενάντια στην τρομοκρατία που ξεκίνησε στις πολυπληθείς πόλεις της Μέσης Ανατολής είναι αδύνατον να μην έχει τρομακτικές απώλειες σε ζωές αμάχων.

Το θολό όριο ανάμεσα στη ρεαλιστική αφήγηση και αναπαράσταση οδηγεί το Galloway σε μια ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα στη ρεαλιστικότητα (realisticness) και το ρεαλισμό (realism). Η ρεαλιστικότητα είναι ένα μέτρο σύγκρισης για την εικονική πιστότητα της αναπαράστασης. Η ρεαλιστικότητα μπορεί να είναι εφάμιλλη σε δύο παιχνίδια, στο ένα όμως η αφήγηση να είναι ρεαλιστική και στο άλλο φανταστική. Ωστόσο, αν και είναι αναγκαία για την εμπύθιση του παίκτη στο παιχνίδι, όσο πιο υπερβολική είναι τόσο το παιχνίδι γίνεται μια απλή προσομοίωση ή μοντελοποιείται. (Galloway, 2006:73) Η ισορροπία ανάμεσα στη ρεαλιστικότητα και το παιχνίδι είναι ασταθής, γιατί βασίζεται ακριβώς σε μία αντίφαση, στην «αναπαράσταση της πραγματικότητας». Επειδή κάθε αναπαράσταση διαμεσολαβεί ανάμεσα στην πραγματικότητα και την απεικόνισή της, λειτουργεί δηλαδή ως εργαλείο, χρησιμοποιώντας στο έπακρο τα διαθέσιμα τεχνολογικά και αισθητικά μέσα, είναι λογικό το αληθινό περιεχόμενο να υπονομεύεται από τη χρήση των μέσων αυτών. Δημιουργείται έτσι μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη ανάμεσα στην αισθητική και τεχνολογική αναπαράσταση και το περιεχόμενο.

Ο Lowe (2009) και η Shaw (2015) διαπιστώνουν στα παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο ότι ο εμπλουτισμός τους με ιστορικές λεπτομέρειες τα μετατρέπει σε βαρετή προσομοίωση, ενώ η εξάλειψη των ιστορικών στοιχείων που δεν συνεισφέρουν στην εξέλιξη του παιχνιδιού οδηγεί σε απλοποιήσεις, γενικεύσεις και γενικότερα σχηματοποιήσεις που παραποιούν πλευρές της ιστορίας. Για τους σχεδιαστές παιχνιδιών, που προσπαθούν να πετύχουν τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην περιπλοκότητα των ιστορικών γεγονότων και την προσβασιμότητα στο παιχνίδι, η ρεαλιστικότητα και οι ιστορικές πληροφορίες δεν έχουν νόημα εάν δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές ή σκηνικά, για να προσδώσουν

ενδιαφέρον στο παιχνίδι. Ο σχεδιαστής παιχνιδιών, Greg Costikyan (2002), γνωστός με το ψευδώνυμο "Designer X", στην ανάλυσή του για το παιχνίδι *Imperium Romanum II*, αναγνωρίζει τη δυσκολία μεταγραφής της ιστορικής πραγματικότητας στον κόσμο του παιχνιδιού, αφού για παράδειγμα η έννοια της ρωμαϊκής επαρχίας αποκτά ένα ενδογενές νόημα, μια λειτουργική χρησιμότητα, ως πηγή προσπορισμού εσόδων για τον παίκτη, και δεν αντλεί από την αυτήν ο παίκτης ιστορικές γνώσεις για την κατανόηση της δομής της ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας.<sup>24,25</sup> Ακόμη και το παιχνίδι *Crusader Kings II The Public Medievalist*, το οποίο βασίστηκε σε μια εξονυχιστική έρευνα της περιόδου από ακαδημαϊκούς, ιστορικούς, μαθητές και παίκτες σε βιβλία, ιστότοπους και πρωτογενείς πηγές, δεν αποτελεί ένα ακριβές αρχείο του μεσαιωνικού κόσμου. Αν και επιχειρείται η ακρίβεια, θυσιάζεται εντούτοις αυτή για την ισορροπία του παιχνιδιού. (Houghton, 2014)

Ο Galloway (2004, 2006), για να διασαφήσει την έννοια του ρεαλισμού, δέχεται την αρωγή του κινηματογραφικού νεορεαλισμού. Ο κινηματογράφος γίνεται ρεαλιστικός, όταν με οξυδερκή διεισδυτικότητα παρουσιάζει τα κοινωνικά προβλήματα και μετατρέπεται σε κοινωνική κριτική. Όταν τα παιχνίδια ανάγονται στο επίπεδο της κοινωνικής κριτικής, τότε είναι ρεαλιστικά. Όταν, όπως γράφει χαρακτηριστικά, «αντικατοπτρίζουν κριτικά τις λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, γεμάτη όπως είναι με τον αγώνα, το προσωπικό δράμα και την αδικία». (Galloway, 2004,2006:75) Παράδειγμα πρωτο – ρεαλισμού είναι το παιχνίδι *State of Emergency*, γιατί εκπροσωπούνται σε αυτό περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως αυτές που συμμετείχαν στην εξέγερση Rodney King<sup>26</sup> στο Λος Άντζελες το 1992.

---

<sup>24</sup> Ο Champion (2003) παρατηρεί ότι συνήθως στα ψηφιακά παιχνίδια υπάρχουν αρχαιολογικές αναπαραστάσεις που οπτικοποιούν το ιστορικό περιβάλλον, διακρίνονται για το φωτο-ρεαλισμό τους αλλά δεν ενθαρρύνουν την εξοικείωση στις πολιτιστικές αξίες ούτε επιτρέπουν την ανακατασκευή της πολιτιστικής κληρονομιάς.

<sup>25</sup> Ο Dow (2013), υιοθετώντας την προοπτική του Baudrillard για το ρόλο των ομοιωμάτων και μελετώντας την αρχιτεκτονική της Φλωρεντίας στο *Assassin's Creed*, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αρχιτεκτονική των ιστορικών μνημείων λειτουργεί ως βερνίκι που καλύπτει την υπερπραγματικότητα της πόλης και την κάνει να φαίνεται πραγματική.

<sup>26</sup> Οι ταραχές στο Los Angeles το 1992 ξέσπασαν μετά την αθώωση τεσσάρων αστυνομικών που είχαν ασκήσει υπερβολική βία κατά τη σύλληψη του Rodney King. Η σύλληψη είχε βιντεοσκοπηθεί. Οι ταραχές κράτησαν έξι μέρες στη διάρκεια των οποίων έγιναν εκτεταμένες λεηλασίες και 63 άτομα σκοτώθηκαν. [https://en.wikipedia.org/wiki/Rodney\\_King](https://en.wikipedia.org/wiki/Rodney_King)

Ο ρεαλισμός, όχι ως απλή ρεαλιστική αναπαράσταση αλλά ως κοινωνική κριτική, επιτυγχάνεται, όταν πληρείται η «απαίτηση συμμόρφωσης» (Congruence Requirement). Η συμμόρφωση αυτή απαιτεί ένα τύπο πιστότητας του περιεχομένου που μεταγράφεται από την κοινωνική πραγματικότητα του παίκτη μέσα από τους αντίχειρές του στο περιβάλλον του παιχνιδιού και πάλι πίσω. Αυτή η διπλή διαδρομή συμμόρφωσης αποτρέπει την παγίδα της θεωρίας Columbine <sup>27</sup>, ότι οι παίκτες μεταφέρουν στην πραγματική τους ζωή ό,τι βιώνουν στα παιχνίδια αλλά δεν αποκλείει τη γαλούχηση των παικτών με την ιδεολογία των παιχνιδιών. (Galloway, 2006:76-78) Ως πρώτα αληθινά ρεαλιστικά παιχνίδια θεωρεί ο Galloway αυτά που κυκλοφόρησε η λιβανέζικη Hizbullah, το Special Force και ο συριακός εκδότης Dar Al-Fikr, *Under Ash*, γιατί είναι από τα λίγα παιχνίδια που η καθημερινότητα των παικτών βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με όσα διαμείβονται στις οθόνες. Το παίξιμο του παιχνιδιού είναι δύσκολο, όπως είναι δύσκολη και η ζωή σε μια αιματοβαμμένη περιοχή. Ανάλογα παραδείγματα «κοινωνικού ρεαλισμού», που δείχνουν την πιστότητα των αλληλεπιδράσεων χαρακτήρων και της αφήγησης είναι τα *Global Conflicts: Palestine, 1000 Days of Syria, First Person Victim*, τα οποία βασίζονται σε προσωπικές μαρτυρίες και εστιάζουν στις τραυματικές εμπειρίες των πολιτών. (Šisler, 2016) Παιχνίδια, όπως τα προαναφερόμενα, σηματοδοτούν μια τρίτη φάση ρεαλισμού. Οι δύο πρώτες φάσεις ήταν ρεαλισμός στην αφήγηση (λογοτεχνία) και ρεαλισμός στις εικόνες (ζωγραφική, φωτογραφία, ταινία). Τώρα υπάρχει και ρεαλισμός στη δράση, που θεμελιώνεται πάνω στη σχέση του κόσμου του παιχνιδιού και του κόσμου του παίκτη. (Galloway,2006)

Ο Johan Höglund εισάγει μια διαφορετική αλλά εξίσου ενδιαφέρουσα διάκριση, ανάμεσα στο ρεαλισμό και το πραγματικό, την οποία ανιχνεύει στο παιχνίδι *Kuma\War*. Στο παιχνίδι αυτό στόχος είναι η σύλληψη του Σαντάμ Χουσεϊν και διαφημίστηκε με το σλόγκαν «*Πραγματικά πολεμικά νέα, πραγματικά πολεμικά παιχνίδια*». Βασική επιδίωξη των δημιουργών του ήταν να πουν τις

---

<sup>27</sup> Το 1999 στο σχολείο Columbine στο Κολοράντο δύο τελειόφοιτοι μαθητές επιτέθηκαν με πυροβόλα όπλα και σκότωσαν 12 μαθητές και έναν δάσκαλο. [https://en.wikipedia.org/wiki/Columbine\\_High\\_School\\_massacre](https://en.wikipedia.org/wiki/Columbine_High_School_massacre)



ιστορίες των αμερικανών στρατιωτών με τον τρόπο των ειδήσεων. Σύμφωνα με τη διάκριση που εισάγει ρεαλιστική Μέση Ανατολή είναι αυτή που υπακούει στους φυσικούς νόμους του σύμπαντος, ενώ πραγματική είναι αυτή που αντιστοιχεί στην ιδεολογική, πολιτική και υλική πραγματικότητα, όταν την επισκεφτεί κάποιος. Από την άποψη αυτήν το παιχνίδι δεν είναι μια έκδοση της ζωής που μοιάζει στη Μ. Ανατολή αλλά μια ενεργή πρόσληψη και αντιμετώπιση της ιστορίας της Μέσης Ανατολής σύμφωνα με τα δελτία των ειδήσεων.

### 5.3.2. Ο ρεαλισμός των μέσων.

Τα δελτία ειδήσεων είναι σίγουρα ένα από τα φίλτρα μέσα από τα οποία η πραγματικότητα γίνεται κατανοητή και το παρελθόν οικείο. Η σκέψη αυτή θεμελιώνεται στο βαθύτερο στοχασμό του Γάλλου κοινωνιολόγου, Baudrillard, ο οποίος στο κείμενο του *Necrospective*, διατύπωσε την άποψη ότι η πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένων και των τραγικών γεγονότων του παρελθόντος, φιλτράρεται μέσα από τα μέσα, ώστε να αποδυναμώνεται η ιστορική κατανόησή τους. Για τον Baudrillard η ιστορία θα έπρεπε να γίνει κατανοητή, όταν υπήρχε ακόμη ιστορία. Θεωρεί ότι και η ίδια η ιστορία βρίσκεται σε μια διαδικασία εξαφάνισης, αφού τα μέσα αντικαθιστούν κάθε ιδέα, κάθε γεγονός, κάθε ιστορία με κάτι άλλο. Η συνεχής ανακατασκευή των γεγονότων από τα μέσα είναι επικίνδυνη, γιατί, καθώς η φαντασία ξεθωριάζει, η επιστροφή σε ένα παρελθόν γεμάτο βία και η βίωσή του γίνεται ψυχαναγκαστική. (Baudrillard, 1990:90-92)

Με αφορμή τις σκέψεις αυτές η Eva Kingsepp (2007) ονομάζει την πραγματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών υπερπραγματικότητα (*hyperreality*), η οποία δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα υποκατάστατο της πραγματικότητας, κατασκευασμένο από τα μέσα. Τα μέσα φιλτράρουν την ίδια την πραγματικότητα, την πολιτιστική μνήμη αλλά και το παρελθόν. Τα παιχνίδια προσφέρουν στον παίκτη τη δυνατότητα να επιστρέψει στον ουτοπικό κόσμο, στον οποίο, όμως, υπήρχε βία, ζωή και θάνατος. Αλλά σε αυτή την ουτοπία υπάρχει μια ατέλεια, μια έλλειψη, κάτι λείπει. Στα παιχνίδια για παράδειγμα για το 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο λείπουν οι θάλαμοι αερίων και εν γένει το Ολοκαύτωμα. Αναπόφευκτα, οι αναπαραστάσεις, ενώ πολλαπλασιάζονται, παραμένουν

ακρωτηριασμένες. Η υπερσυσσώρευση των ιστορικών αναπαραστάσεων στα ψηφιακά παιχνίδια τις καθιστά κοινότοπες, οικείες και γι' αυτό ευκολότερα αμφισβητείται οτιδήποτε βρίσκεται εκτός του βεληνεκού τους. Γίνονται μια υπερπραγματικότητα, ένα τέλει ομοίωμα. Ως ομοίωμα η ιστορία δύσκολα διαχωρίζεται από τη φαντασία, ακόμη και όταν παίκτης βιώνει ότι είναι μέσα στην ιστορία. Συχνά, όμως, η φαντασία στα ψηφιακά παιχνίδια είναι διανθισμένη με ανορθολογικά στοιχεία, όπως οι αναπαραστάσεις του 3<sup>ου</sup> Ράιχ στο *Return to Castle Wolfenstein*, με αποτέλεσμα το πραγματικό και το ορθολογικό εύκολα να συγχέονται. Αν για τον Baudrillard στη σύγχυση αυτή ανταποκρίνεται ο φασισμός, για την Kingserrp ο αγώνας στην υπερρεαλιστική αρένα των παιχνιδιών με όπλα από μια πραγματικότητα που εξαφανίζεται, είναι μια μορφή αντίστασης ή ίσως και άμυνας απέναντι σε μια πραγματικότητα που ξεθωριάζει. Ίσως η υπερπραγματικότητα, εικάζει, πολεμιέται με την υπερπραγματικότητα.

### **5.3.3. Ρεαλισμός του στερεότυπου και η επιλεκτική αυθεντικότητα του.**

Η Adrienne Shaw (2015) προσεγγίζει τις ιστορικές αναπαραστάσεις στα ψηφιακά παιχνίδια μέσα από το ευρύτερο πρίσμα της πολιτιστικής βιομηχανίας, θεωρώντας κατ' αρχάς ότι ο ρεαλισμός δεν είναι εγγενής ιδιότητα ούτε της ιστορίας ούτε των παιχνιδιών. Για αυτό προτείνει να προσεγγιστούν ως προϊόντα των πολιτιστικών βιομηχανιών, που κατασκευάζονται για να ελκύσουν ένα φαντασιακό πρωταρχικό ακροατήριο. Η κατασκευή τους βασίζεται σε ευρέως αποδεκτές στερεοτυπικές απεικονίσεις με βάση τις υπάρχουσες κοινωνικές ιεραρχίες, οι οποίες, όμως, παρουσιάζονται ως πραγματικές. Δημιουργείται με την κατασκευή αυτή μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, επικυρωμένη από το εύρος της αποδοχής, η οποία εντούτοις δεν είναι παρά μια παραποιημένη εικόνα. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνονται στο παιχνίδι *Assassin's Creed III*, στο οποίο ο ήρωας κατάγεται κατά το ήμισυ από τους ιθαγενείς της Αμερικής. Το παιχνίδι, χωρίς να είναι προσβλητικό για τους ιθαγενείς, ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις προσδοκίες του φαντασιακού λευκού, αντρικού, δυτικού ακροατηρίου του, αφού βασικός στόχος του είναι η κατάκτηση των εδαφών και η υπερίσχυση με τα όπλα. Ο σχεδιασμός του ρεαλισμού του παιχνιδιού με βάση τις προσδοκίες του κοινού του γίνεται

μια νέα τυραννία, η τυραννία του ρεαλισμού, όπως την ονομάζει χαρακτηριστικά η συγγραφέας.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Lowe (2009) από τη μελέτη των αναπαραστάσεων της κλασικής αρχαιότητας στα παιχνίδια. Και σε αυτά παρουσιάζονται οι εμβληματικές στιγμές της κλασικής αρχαιότητας, κυρίως αυτών που κυριαρχούν στη λαϊκή φαντασία, ανεξάρτητα από τους χρονολογικούς, γεωγραφικούς και άλλους πραγματικούς περιορισμούς, όπως για παράδειγμα η συμπερίληψη των Δρυίδων (ιερατική τάξη στη Βρετανία, Ιρλανδία και Γαλατία την εποχή του Σιδήρου) στο παιχνίδι *Rome: Total War* ή η συμπερίληψη του Κολοσσαίου (κτίστηκε το 72 μ. Χ) στα παιχνίδια με θέμα την αρχαία Ρώμη. Οι προσδοκίες του κοινού καθορίζουν την προσθήκη και την αφαίρεση των λεπτομερειών, ωθώντας τους σχεδιαστές να προσθέτουν λεπτομέρειες που τονίζουν το μεγαλείο της αρχαιότητας.

Οι Andrew Salvati και Jonathan Bullinger (2013) πιστεύουν ότι οι δημιουργοί παιχνιδιών είναι ιστορικοί, όπως διακήρυξε και για τους κινηματογραφιστές ο Rosenstone, μόνο που το έργο τους υπόκειται σε διαφορετικές απαιτήσεις, όταν εμπλέκονται με το παρελθόν. Με βάση τη μελέτη τους στα παιχνίδια για το 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο εισάγουν τον όρο «επιλεκτική αυθεντικότητα», που είναι η αφήγηση, όπως διαμορφώνεται από την ανάμειξη των γενικών συμβάσεων, των προσδοκιών του κοινού και των ιστορικών αναπαραστάσεων κατά τη διάρκεια της διαδραστικής εμπειρίας του παιχνιδιού, μια μορφή γενικά αφηγηματικής αδειας. Διακρίνουν τρεις μορφές της: τον τεχνολογικό φетиχισμό, τις κινηματογραφικές συμβάσεις και την αυθεντία του ντοκιμαντέρ που συνθέτουν από κοινού τον ιστορικό ρεαλισμό στα ψηφιακά παιχνίδια. Ο τεχνολογικός φетиχισμός απορρέει από το δέος για τις ανθρώπινες εφευρέσεις που συσσωρεύονται, καθώς οι προηγούμενες γενεές μεγαλούργησαν με συγκεκριμένα εργαλεία. Όταν τα εργαλεία είναι πολεμικά όπλα, λειτουργούν μετασχηματιστικά στην αφήγηση, κατασκευάζουν την αρρενωπότητα ως βίαιη και μιλιταριστική και μετατρέπουν τα αγόρια σε άντρες. Οι κινηματογραφικές συμβάσεις είναι δάνεια από τον κινηματογράφο, από κινηματογραφικά επίκαιρα, από ασπρόμαυρες φωτογραφίες

και γενικά υιοθέτηση των κινηματογραφικών στυλ των δημοφιλών ταινιών.<sup>28</sup> Το ντοκιμαντέρ, τέλος, αξιοποιείται για να δοθούν εντολές μέσα από τα τεχνολογικά μέσα της εποχής. Εδώ συγκαταλέγονται και τα αποφθέγματα διάσημων ανδρών καθώς και οι χάρτες της συγκεκριμένης περιόδου. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι το νόημα για το παρελθόν δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη γεγονοτολογική πιστότητα αλλά την επιλεκτική αυθεντικότητα. Στο παρελθόν οι νικητές έγραψαν την ιστορία, τώρα, καταλήγουν, την προγραμματίζουμε και την πουλάμε.

#### **5.3.4. Ρεαλιστικές και εννοιολογικές προσομοιώσεις.**

Ο Charman (2016),αξιοποιώντας τη διάκριση του Munslow για τους τρόπους συγγραφής της ιστορίας αλλά και τις κατηγοριοποιήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών των MacCallum-Stewart and Parsler και Uricchio προβαίνει σε μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση και εξόχως διαφωτιστική για την κατανόηση των ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο.

Ο Alun Munslow (2003:5-6) διακρίνει τρεις επιστημολογικές θέσεις για την προσέγγιση του παρελθόντος. Η πρώτη, η αναδόμηση (reconstructionist) του παρελθόντος, βασιζόμενη στον Αγγλό -Αμερικάνικο εμπειρισμό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μελετά σχολαστικά τις πηγές, ώστε να παράγει όσο το δυνατόν πιο πιστά το ιστορικά νόημα των ιστορικών γεγονότων. Η δεύτερη, η δομική (constructionist), εμπνευσμένη από το θετικισμό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προσεγγίζει το παρελθόν μέσα από μια συνειδητά επιλεγμένη κοινωνική και επιστημονική θεωρία, ώστε να ανακαλύψει τις υποκείμενες δομές της ιστορικής αλλαγής. Στην τρίτη, την αποδομιστική (Deconstructive), χωρίς να περιφρονείται η έρευνα των πηγών και η ανάγκη για ανακάλυψη της κρυμμένης δομής της ιστορικής αλλαγής, εξετάζεται η αναπαράσταση του ιστορικού περιεχομένου. Βασική της θέση είναι ότι η ιστορία είναι μόνο μια αναπαράσταση του παρελθόντος.

---

<sup>28</sup> Ο Μπιλάλης ( 2015:30) θεωρεί ότι για το κοινό η σημαντικότητα της οπτικής περιφοράς ενός περιστατικού είναι ευθέως ανάλογη της επανάληψης και της πολλαπλής προβολής της στα διάφορα μέσα.

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ο Charman κατηγοριοποιεί τις ιστορικές προσομοιώσεις στα ψηφιακά παιχνίδια σε ρεαλιστικές και εννοιολογικές (Realist simulations, Conceptual simulations ).<sup>29</sup>

Οι ρεαλιστικές προσομοιώσεις, αν και μπορούν να περιέχουν και φανταστικά στοιχεία, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη στυλιστική προσέγγιση της αναπαράστασης παρά στο ιστορικό περιεχόμενο. Διατείνονται ότι δείχνουν το παρελθόν «όπως αυτό ήταν», με τρόπο αυθεντικό, γι' αυτό επιμένουν στην εικονική λεπτομέρεια. Το περιβάλλον, τα αντικείμενα, οι χαρακτήρες παρουσιάζονται με ξεχωριστή πιστότητα, ώστε να μοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο με τα φυσικά γεγονότα του παρελθόντος και τον καθημερινό κόσμο του. Για να πετύχουν την πιστότητα δανείζονται στυλιστικές τεχνικές του εικονικού «ρεαλισμού» από το δυτικό κινηματογράφο. Παρουσιάζουν τα γεγονότα μέσα από τη δράση των απλών στρατιωτών στην πρώτη γραμμή, αν και απουσιάζουν γεγονότα από τα μετόπισθεν και δεν επικεντρώνονται σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα. Χρησιμοποιούν επιλεγμένες πρωτογενείς πηγές, όπως φωτογραφίες, βίντεο, ντοκουμέντα. Αξιοποιούν, τέλος, στο μέγιστο βαθμό τις οπτικο-ακουστικές δυνατότητες, οι οποίες προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται ευκολότερα από το κοινό τους. Με αυτές τις τεχνικές στοχεύουν να «αναστείλουν τη δυσπιστία» του παίκτη, να δείξουν το παρελθόν «όπως ήταν» και κατ' επέκταση να ελαχιστοποιήσουν το ρόλο του σχεδιαστή στη δημιουργία της ρεαλιστικής προσομοίωσης. Λειτουργούν σύμφωνα με την έννοια του Μπαρτ «αποτέλεσμα της διαφάνειας» 'transparency effect', δηλώνοντας την άμεση σύνδεση της αναπαράστασης με την αναφορά της. Από την άποψη αυτή βρίσκονται πλησιέστερα στις συμβατικές έννοιες της ιστορίας και συγκεκριμένα μοιάζουν με την επιστημολογική προσέγγιση της αναδόμησης του Munslow. Συμπερασματικά, οι ρεαλιστικές προσομοιώσεις επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα «αποτέλεσμα της πραγματικότητας», αρνούμενες με τον τρόπο αυτό την ύπαρξή τους ως αναπαράσταση. (Charman,2016 :44-49)

---

<sup>29</sup> Η Αποστολίδου μεταφράζει τις εννοιολογικές προσομοιώσεις ως αφηρημένες/ σχηματικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος ( 2019:258)

Σε αντίθεση με τις ρεαλιστικές προσομοιώσεις οι εννοιολογικές αναφέρονται στο παρελθόν χωρίς να επιδιώκουν να δείξουν πώς αυτό ήταν, χρησιμοποιώντας πιο αφηρημένες και απλοϊκές αναπαραστάσεις, που απαιτούν ένα υψηλότερο επίπεδο ερμηνείας. Χρησιμοποιούν τη διαδικαστική ρητορική και βασίζονται σε περίπλοκους κανόνες παρά στην απλοϊκή εικονικότητά. Ταυτόχρονα, επειδή περιέχουν ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, συνδεδεμένο με τους κανόνες του παιχνιδιού και εμφανιζόμενο διαδραστικά, η ιστορική κατανόηση επιτυγχάνεται μέσα από τη δράση στο παιχνίδι. Επειδή λειτουργούν σε μακροσκοπικό επίπεδο, αναπτύσσουν επιτυχέστερα επιχειρήματα για μεγάλης κλίμακας ιστορικές διαδικασίες, συστήματα και δράσεις, τα οποία δεν έχουν απτή φυσική παρουσία. Διερευνούν το γιατί των ιστορικών διαδικασιών αντί να το επαναφηγούνται, παρουσιάζουν την ατομική δράση αντί για τα ατομικά κατορθώματα και δημιουργούν την πλοκή τους με βάση τις ιστορικές διαδικασίες αντί για τις απαιτήσεις του ρεαλισμού. Οι εννοιολογικές προσομοιώσεις προσεγγίζουν το παρελθόν με δομικό τρόπο, σύμφωνα με τη θεωρία του Munslow, τόσο από την πλευρά του κατασκευαστή όσο και του παίκτη. Επειδή όμως λειτουργούν σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, χρησιμοποιούν γενικεύσεις και αναγωγές που παρουσιάζονται ως καθολικοί ιστορικοί νόμοι. Αποκλείουν εύλογα κάθε αίσθηση σχετικισμού της ιστορίας και συνεπάγονται την απώλεια της ατομικής ιστορικής εμπειρίας και την αποτυχία για ενδεχομενικότητα. (Charman, 2016: 49-56)

Κλείνοντας το κεφάλαιο για το ρεαλισμό στα ψηφιακά παιχνίδια, αξίζει ως επιμύθιο να παρατεθεί η άποψη του Manovich (2001) για τις αναπαραστάσεις γενικότερα στα ψηφιακά μέσα. Ο Manovich υποστηρίζει ότι οι υπολογιστές παράγουν συνθετικές εικόνες, οι οποίες δεν είναι κατώτερες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας αλλά ρεαλιστικές αναπαραστάσεις μιας διαφορετικής πραγματικότητας. Οι συνθετικές εικόνες σε αντίθεση με τις φωτογραφίες που δείχνουν το παρελθόν, αντιπροσωπεύουν το μέλλον. (Manovich, 2001:183) Δημιουργούν ψευδαισθήματα αλλά και ένα νέο είδος ρεαλισμού, που μπορεί να περιγραφεί ως «κάτι που φαίνεται ότι έχει σκοπό να φανεί ακριβώς σαν να

*μπορούσε να συμβεί, παρόλο που πραγματικά δεν μπορούσε». (Manovich, 2001: 254)*

### Σύνοψη.

Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μια νέα διαμεσολάβηση ανάμεσα στο ιστορικό παρελθόν και την αναπαράστασή τους μέσα από την ενσώματη δράση. Η παραδοχή αυτή ωστόσο δεν απαντά ευθέως στην ερώτηση ποια είναι η σχέση τη αναπαράστασης με τον πραγματικό κόσμο. Αν και οι αναπαραστάσεις απλοϊκά μπορούν να χωριστούν σε πραγματικές, σε μιμητικές αναπαραστάσεις της ζωής και σε φανταστικές, δε λύνει ούτε κι αυτή η κατηγοριοποίηση το πρόβλημα του δημιουργείται ανάμεσα στη ρεαλιστική αφήγηση και στη ρεαλιστική αναπαράσταση. Η διάκριση ανάμεσα στη ρεαλιστικότητα και στο ρεαλισμό αποτελεί μια πειστική λύση, αφού η πρώτη αναφέρεται στην εικονική πιστότητα ενώ η δεύτερη στην πιστότητα του περιεχομένου, όταν αυτό μεταγράφεται από τη ζωή του παίκτη στην οθόνη και αντίστροφα. Συχνά η έννοια αυτή του ρεαλισμού παραφράζεται από τα δυτικά μέσα ενημέρωσης, αφού ταυτίζουν το πραγματικό με τις εικόνες που επιλέγουν να προβάλλουν αυτά. Η κατασκευασμένη από τα μέσα πραγματικότητα είναι μια υπερπραγματικότητα, υποκατάστατο της πραγματικότητας, ικανή να αναπαράγει κοινότοπες αναπαραστάσεις και να εξορίζει οτιδήποτε δε συγκλίνει με αυτές. Το γενικότερο πρόσταγμα στη δημιουργία αυτών των αναπαραστάσεων το έχει η πολιτιστική βιομηχανία, η οποία κατασκευάζει παραποιημένες εικόνες, που χαίρουν ωστόσο της ευρύτερης αποδοχής και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του κοινού της. Ειδικότερα τα ψηφιακά παιχνίδια επιδιώκοντας από τη μία πλευρά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινού τους και από την άλλη να ακολουθήσουν της γενικές συμβάσεις καταφεύγουν στην «επιλεκτική αυθεντικότητα», επιλέγουν αναπαραστάσεις που φέρουν τη σφραγίδα της αυθεντικότητας του παρελθόντος. Τέλος, οι προσομοιώσεις του ιστορικού παρελθόντος διακρίνονται σε ρεαλιστικές, όταν επιμένουν στη εικονική λεπτομέρεια και σε εννοιολογικές, όταν εστιάζουν σε αφηρημένες ιστορικές διαδικασίες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο. ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

### 6.1. Από τις προκαταλήψεις του μέσου στις προκαταλήψεις στο περιεχόμενο.

Αν τα ψηφιακά παιχνίδια επαναστατικοποιούν τον τρόπο διάδοσης και πρόσληψης του μηνύματος, ιδιαίτερη σημασία χρήζει και το ίδιο το περιεχόμενό τους, αφού τα νεανικό ιδίως κοινό τους το 2000 άγγιξε τα 145.00.000 παίκτες.(Leonard, 2003) Τα ψηφιακά παιχνίδια, αν και έχουν μεγάλη απήχηση και οικονομική σημασία, στερούνται πολιτιστικού γοήτρου και επιστημονικής ανάλυσης, γι' αυτό οι Reichmuth και Werning τα συγκαταλέγουν στα «παραμελημένα μέσα». <sup>30</sup>Τα μέσα αυτά, επειδή δε θεωρούνται σχετικά με τον πολιτιστικό λόγο και υπόκεινται λιγότερο στην κριτική, τείνουν να αναπαράγουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. (όπως αναφέρεται στο Sisler, 2008) Η απροθυμία για άσκηση εποικοδομητικής κριτικής αποτελεί ένα άλλοθι για τη βιομηχανία παιχνιδιών, ώστε να επενδύσει χρόνο και χρήμα, για να αλλάξει τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. (Condis, 2019)

Ο Stuart Hall (1997), που ανέλυσε τον τρόπο δημιουργίας και λειτουργίας των στερεοτύπων, διαπίστωσε ότι δομούνται πάνω σε δομικές αντιθέσεις, σε υπεραπλουστευμένες αναγωγές των χαρακτηριστικών κάθε ομάδας σε λίγα απλά και ουσιώδη αξιομνημόνευτα χαρακτηριστικά, καθορισμένα από τη φύση. Η φυσικοποίηση της διαφοράς, αγνοεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες δομείται, ενώ επιτρέπει τη διαιώνισή της. Λειτουργώντας μέσα σε πλαίσια εξουσίας επιτρέπουν τη χάραξη διαχωριστών γραμμών, ώστε να παραχωρούνται προνόμια στους ανήκοντες στην ίδια ομάδα και ταυτόχρονα να αποκλείονται από αυτά οι μη ανήκοντες σε αυτήν. Κανονικοποιούν, έτσι, τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και αναχαιτίζουν κάθε προσπάθεια αμφισβήτησής τους.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Ο John Richard Sageng (2019) υπερασπίζεται την άποψη ότι χρειάζεται μια φιλοσοφία των ψηφιακών παιχνιδιών, αν και σε πολλούς αυτό φαντάζει παράδοξο, αφού η αξία της γνώσης είναι συνάρτηση της αξίας του αντικειμένου. Τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρούνται διασκέδαση για μικρά παιδιά και απορρίπτονται.

<sup>31</sup> Η Donaldson (1996) επισημαίνει ότι αποδίδονται στον « Άλλο» τα χαρακτηριστικά της κτηνωδίας και της ανωριμότητας.

Η Lisa Nakamura, εισάγει το νεολογισμό «κυβερνότυποι» “cybertypes”, για να περιγράψει τις στερεοτυπικές απεικονίσεις στον ψηφιακό κόσμο, στον οποίο, όπως υποστηρίζει, οι ταυτότητες δεν είναι απαλλαγμένες από καταπιεστικές κανονικότητες αλλά υπόκεινται στους κανόνες των πολιτιστικών ηγεμονιών, γι’ αυτό άλλωστε είναι εξίσου σταθερές με τον πραγματικό. (όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2016) Συγκεκριμένα στα ψηφιακά παιχνίδια τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των ομάδων, όπως ταλέντο, πλούτος, χάρισμα, νοημοσύνη, καθορίζονται από τη μηχανική του παιχνιδιού, γεγονός που επιτρέπει να θεωρηθούν αυθύπαρκτα και όχι κυριαρχικά προνόμια και γι’ αυτό ο παίκτης τα εκλαμβάνει ως κοινωνικά ουδέτερα, ως αόρατα και αδυνατεί να τα συλλάβει ως προνόμια που σχεδιάστηκαν για επιβραβεύουν τον ίδιο αλλά να τιμωρούν τους «Άλλους». (Nakamura όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2017 :56) Η ανάλυση της A. Everett (2009:132,3) στο παιχνίδι *Imperialism: The Fine Art of Conquering the World* επιβεβαιώνει τις απόψεις της Nakamura, αφού οι φυλετικοποιημένοι χαρακτήρες του είναι προγραμματισμένοι με στρατηγικά μειονεκτήματα, που δυσχεραίνουν την ιμπεριαλιστική επέκταση. Το παιχνίδι αποτελεί για τον Abdul R. Jan-Mohamed την επιτομή της «της οικονομίας της μανιχαϊστικής αλληγορίας» (όπως αναφέρεται στο Everett, 2009:132), η οποία, δημιουργημένη από το κυβερνοσύστημα, παγιώνει τους διπολικούς ρόλους και βαθαίνει το χάσμα ανάμεσα στο «Εμείς» και οι «Άλλοι», ώστε αφενός οι παίκτες να διστάζουν να παίξουν τους ελάσσονες χαρακτήρες και αφετέρου να θεωρούν τις φυλετικές διαφορές και τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά σε αυτές φυσικά.<sup>32</sup>

Ο Leonard (2006), συμφωνώντας με τη φυσικοποίηση του ρατσισμού, του σεξισμού και της φτώχειας, στον πραγματικό και εικονικό κόσμο, υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια προσφέρονται, όπως και ο τουρισμός, για ένα ταξίδι στον κόσμο των Άλλων.<sup>33</sup> Ο παίκτης, γράφει δηκτικά, ζει στον κόσμο του αλλά παίζει στον κόσμο των Άλλων. Σε αυτά τα ασφαλή για τον παίκτη ταξίδια οι εθνότητες με τα διαφορετικά

---

<sup>32</sup> Ανάλογες στερεοτυπικές απεικονίσεις παρουσιάζουν και τα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με την ανάλυση της Κουλούρη(1996), τα οποία ενισχύουν το φανατισμό και το δογματισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του λόγου των σχολικών εγχειριδίων μέχρι το 1922 είναι ότι απεικονίζονται οι Τούρκοι ως «αμαθείς» και « βάρβαροι» .

<sup>33</sup> Η Nakamura (2013), αναφερόμενη γενικότερα στον κυβερνοχώρο, κάνει λόγο για «τουρισμό της ταυτότητας» “identity tourism”, καθώς οι χρήστες επιτελούν στερεοτυπικές εκδοχές της «Ανατολής», που διακινούν τις παλιές μυθολογίες για τη φυλετική διαφορά.

χαρακτηριστικά τους αποτελούν το «μπαχαρικό», που επιτρέπει να «καταναλώνεται ο Άλλος» με μεγαλύτερη ευκολία. (Leonard, 2003) Για τον Hooks δεν πρόκειται απλά για κατανάλωση αλλά για «το φάγωμα του Άλλου», ενώ παράλληλα οι πολιτισμοί των «Άλλων» μετατρέπονται σε μια παιδική χαρά, στην οποία επιβεβαιώνουν την εξουσία τους οι κυρίαρχες ομάδες, φυλετικές και έμφυλες. (όπως αναφέρεται στο Brock, 2011). Ο Leonard (2003 ) συμπεραίνει ότι τα βιντεοπαιχνίδια με την προσφορά σωμάτων και χώρων χρώματος ως τόπους παιχνιδιού εξασφαλίζουν την ατομική συναίνεση για τις δομικές πολιτικές και εδραιώνουν έτσι την εξουσία του λευκού.

Οι έρευνες επιβεβαιώνουν και αριθμητικά τη λευκή κυριαρχία στα ψηφιακά παιχνίδια.<sup>34</sup> Οι έρευνες των Everett και Watkins (όπως αναφέρεται στο Brock, 2011) και των Williams, Martins, Consalvo, Ivory (2009) απέδειξαν την υπερεκπροσώπηση των λευκών στα παιχνίδια, 70% στην πρώτη και 80% στη δεύτερη, η οποία βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την πραγματικότητα. Οι λευκοί κυριαρχούν στους πρωταγωνιστικούς ρόλους με ποσοστό 84,95%, ακολουθούν οι Μαύροι 9,67 % οι Ασιάτες με ποσοστό 1.69%, ενώ οι Ισπανόφωνοι και οι Ιθαγενείς Αμερικάνοι εμφανίζονται μόνο ως δευτερεύοντες χαρακτήρες. Η μελέτη τους επιβεβαιώνει την υπο-εκπροσώπηση των Λατίνων, των οποίων το ποσοστό, ενώ στην πραγματική ζωή ανέρχεται σε 12.5 %, στα παιχνίδια είναι μόλις 2% και αυτό στους δευτερεύοντες χαρακτήρες. (Williams et al., 2009) Και οι δύο έρευνες εντοπίζουν στερεοτυπικές απεικονίσεις, για παράδειγμα οι μαύροι παρουσιάζονται ως εγκληματίες ή αθλητές, ενώ κανένας από τους φυλετικούς πρωταγωνιστές δεν χαίρει υψηλά επίπεδα αφηγηματικής περιπλοκότητας. Οι αριθμοί αποτελούν μια έμμεση επιβεβαίωση της άποψης του Gironx ότι *«η Λευκότητα αντιπροσωπεύει τον εαυτό της ως παγκόσμιο δείκτη, για να είναι κάποιος πολιτισμένος και με αυτόν τον τρόπο θέτει τον Άλλο μέσα στη γλώσσα της παθολογίας, του φόβου, της τρέλας και του εκφυλισμού»*. (όπως αναφέρεται στα Brock, 2011, Leonard, 2009, Hammar, 2017) Τα στατιστικά στοιχεία για τη λευκή κυριαρχία στα παιχνίδια αλλά τη δαιμονοποίηση των «Άλλων», όπως για παράδειγμα των αφρικανών στα

---

<sup>34</sup> «Η υπεροχή δεν έχει ιστορία, είναι η ίδια πάντα αν- ιστορική ακόμη και όταν μεταμφιέζεται ως ιστορική .»( Koulouri, 2002: 30-31 )

ghettogames οδήγησαν το Leonard να θεωρήσει «τα βιντεο-παιχνίδια περισσότερο από τα σχολεία τη θρησκεία ή άλλες μορφές λαϊκής κουλτούρας διδάσκουν τους αμερικάνους για τη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την τάξη και την εθνική ταυτότητα». (όπως αναφέρεται στο Höglund J., 2008) Τα βιντεοπαιχνίδια όχι μόνο διδάσκουν τις κοινότοπες ιδέες για τη φυλή και το για το ρατσισμό αλλά τον κατασκευάζουν επίσης και τελικά τον διαδίδουν για μαζική κατανάλωση. (Leonard, 2009)

## **6.2. Καταναλώνοντας τον «Άλλο».**

Τα ψηφιακά παιχνίδια δε λοξοδρομούν από τη βαθιά εμπεδωμένη συμπεριφορά, να φιλοτεχνείται επιμελώς μια εξιδανικευμένη εικόνα του «εμείς» σε αντίστιξη με την υποτιμημένη και ενίοτε προσβλητική εικόνα του «Άλλου». Απεναντίας, οι αντιτιθέμενες εικόνες πολλαπλασιάζονται, αφού με αλματώδη ρυθμό αυξάνεται ο αριθμός των παιχνιδιών με θέμα τη σύγκρουση με τον «Άλλο».

### **6.2.1.Οι Άραβες: Από τον οριενταλισμό στον νεο-οριενταλισμό.**

Την αντιθετική εικόνα Δύσης –Ανατολής ανέλυσε με διεισδυτικό τρόπο ο Said στο εμβληματικό βιβλίο του Οριενταλισμός.<sup>35</sup> Η Δύση επινοεί και κατασκευάζει την Ανατολή ως αντιθετική εικόνα, ιδέα και εμπειρία, ώστε να ενισχύσει την εξουσία της πάνω σε αυτήν και να ενδυναμώσει τη δική της κυριαρχία. Η Δύση θεωρεί την Ανατολή, αν και βρίσκεται μαζί της σε συνεχή και μακροχρόνια αλληλεπίδραση, υποδεέστερη και κατώτερη. Διεκδίκησε για τον εαυτό της την ορθολογικότητα, τη δημοκρατία και την πρόοδο, ενώ απέδωσε στην Ανατολή τον πρωτογονισμό, τον ανορθολογισμό και το δεσποτισμό. Το αντιθετικό δίπολο, ανώτερη Δύση – καθυστερημένη Ανατολή εδραιώνεται και παγιώνεται με την επανάληψη, με τελικό αποτέλεσμα την εξασφάλιση των οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων της Δύσης στο χώρο της μέσης Ανατολής. (Said, 1977) Η δυναμική είσοδος της Αμερικής στη Μέση Ανατολή, μετά το 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο, δημιουργεί μια εικόνα της, ώστε να δικαιολογείται η αμερικανική παρουσία εκεί και να δομείται μέσα σε αυτό το σκηνικό αντιθετικά η αμερικανική εθνική, φυλετική και θρησκευτική ταυτότητα. Η Melani McAlister ονομάζει νέο-οριενταλισμό την

---

<sup>35</sup> Για την κριτική στο βιβλίο του Said και τις συζητήσεις που πυροδότησε βλ. Έφη Γαζή (1999).

παρουσίαση της Μέσης Ανατολής μέσα από το αμερικανικό πρίσμα και στοχοθεσία. Το χαρακτηριστικό του είναι ότι οι πολιτισμικές διαφορές, με έναν πιο λεπτό τρόπο, πρέπει να δομήσουν ή καλύτερα να δικαιολογήσουν την οργάνωση της πολιτικής και στρατιωτικής εξουσίας των ΗΠΑ. (McAlister, 2001) Αξιοσημείωτο είναι ότι και στον οριενταλισμό και στον νέο-οριενταλισμό η ιδεολογική κατασκευή της Ανατολής διακρίνεται από την έννοια της σταθερότητας. Η σταθερότητα στον αποικιοκρατικό λόγο, που υποδηλώνει ακαμψία και αμετάβλητη τάξη, σε συνδυασμό με το στερεότυπο, που δε χρειάζεται να αποδειχθεί αλλά αρκεί να επαναλαμβάνεται (Bhabha,1983) διαμορφώνουν απεικονίσεις της Μέσης Ανατολής που νομιμοποιούν την ευρωπαϊκή και αμερικανική στρατιωτική και πολιτική παρέμβαση.

Τα ψηφιακά παιχνίδια, ως αναπόσπαστο μέρος της ελαφριάς κουλτούρας, εγγράφονται μέσα στη λογική του νέο-οριενταλισμού, καλλιεργούν και διασπείρουν τις απόψεις του. Η αναπαράσταση της Μέσης Ανατολής ως χώρος διαρκών συγκρούσεων και αναταραχής δικαιολογεί τη στρατιωτική επέμβαση των Δυτικών για την επίτευξη της ευταξίας και της σταθερότητας και κανονικοποιεί το ακραίο και ασυνήθιστο φαινόμενο του πολέμου.(Höglund, 2008) Κατασκευάζουν, επίσης, το «γνωστικό χάρτη» της Μέσης Ανατολής, ως έναν περιθωριακό χώρο σε αναζήτηση σωτηρίας, αλλά χωρίς τα επακόλουθα ηθικά, νομικά και πολιτικά εμπόδια, που συνεπάγεται η επέμβαση σε αυτόν, καλλιεργώντας εντέλει την ιστορική μυωπία και νομιμοποιώντας την αποικιοκρατική συμπεριφορά. (King & Leonard, 2010:79) Ο χώρος της Μέσης Ανατολής αποκτά ενίοτε, ανάλογα με τα γεωπολιτικά συμφέροντα των ΗΠΑ, θαυμαστή ελαστικότητα, ώστε να συμπεριλαμβάνονται σε αυτόν ακόμη και αντιτιθέμενες δυνάμεις, όπως για παράδειγμα η Hezbollah και το IS, που πολεμούν σε αντίπαλα στρατόπεδα στον πόλεμο της Συρίας. Το ηγεμονικό δυτικό βλέμμα συμπιέζει όλες τις εκφράσεις του πολιτικού Ισλάμ σε ένα απλό «τρομοκρατικό» πλαίσιο, όπως αποτυπώθηκε στη φράση GW Bush «*θα είστε με μας ή με τους τρομοκράτες*». (όπως αναφέρεται στο Saber & Webber,2017) Ο Vit Sisler (2008), επίκουρος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Charles στη Πράγας στο τμήμα των σπουδών για τα νέα μέσα, που έχει διεξάγει εκτεταμένες έρευνες για τις απεικονίσεις των Αράβων στα

ψηφιακά παιχνίδια, επισημαίνει ότι ο αραβικός κόσμος σε αυτά παρουσιάζεται ως ενιαίος, ομοιόμορφος και αδιάσπαστος, παρ' όλες τις θρησκευτικές, πολιτιστικές, εθνοτικές, κρατικές και ιδεολογικές διαφορές του. Με την άποψη του συμφωνεί και ο Aamir Mufti, που παρατηρεί ότι στις νέες οριενταλιστικές σπουδές η υπο-ήπειρος συλλαμβάνεται ως μία απλή πολιτιστική οντότητα. (όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2017:16) Η γενικευμένη και απλοποιημένη αναπαράσταση του αραβικού κόσμου, όμως, ευνοεί την καλλιέργεια του διχασμού και της πόλωσης, η οποία εντείνεται μετά τα γεγονότα της 9/11. Το πλαίσιο πρόσληψης των Αράβων, όπως διαπίστωσε και ο Johan Höglund (2008) γίνεται έντονα συγκρουσιακό και ο λόγος βαθιά διχαστικός. Ο λόγος θα μπορούσε να συμπυκνωθεί σε δύο στερεοτυπικές προτάσεις: οι ακόλουθοι του Ισλάμ παρουσιάζονται ως απειλή και το Ισλάμ πιθανόν να συνδέεται με την τρομοκρατία. (Sisler, 2008)

Απέναντι στους τρομοκράτες, τους βίαιους και απολίτιστους Άραβες η Δύση αντιπαρατάσσει το φιλειρηνικό, πολιτισμένο και δημοκρατικό πρόσωπό της. (Saber & Webber, 2017). Οι αραβικές πόλεις στα παιχνίδια *Kuma\War*, *Call of Duty*, για να συγκλίνουν με τις δυτικές απεικονίσεις, παρουσιάζονται σκοτεινές, λαβυρινθώδεις, επικίνδυνες, χωρίς δομή, χαρακτηριστικά που επιτρέπουν να εκκολάπτεται η ανομία και η αταξία και να γαλουχούνται οι επίδοξοι τρομοκράτες, οι οποίοι είναι και οι μόνοι που υπάρχουν σε αυτές τις άδειες από κατοίκους τους πόλεις. Σε αυτό το βιότοπο, στερημένο από γυναίκες και παιδιά ο πόλεμος μπορεί να συνεχίζεται ατελείωτα. (Höglund, 2008) Οι Άραβες, των οποίων οι πράξεις καθορίζονται από την τεχνητή νοημοσύνη, κραυγάζουν, φωνάζουν και κοροϊδεύουν, όταν σκοτώνουν τον αντίπαλο. Ο Sisler (2008) τους θεωρεί παράδειγμα για την έννοια του «εκτός νόμου μαχητή» και τους παραλληλίζει με το Homo sacer του Αγκάμπεν, το αποκλεισμένο άτομο από τον πολιτικό χώρο, του οποίου η αντίσταση θεωρείται ως εγκληματική πράξη.

Τα παιχνίδια με θέμα τις πολεμικές συγκρούσεις στη Μέση Ανατολή περιέχουν δύο μηνύματα, ένα συμβολικό μήνυμα και ένα υπονοούμενο. Το πρώτο εξαίρει την ηθική αποστολή, τον επαγγελματισμό και το θάρρος των δυνάμεων που ελέγχονται από τον παίκτη, ενώ το δεύτερο απογυμνώνει τους εχθρούς από κάθε

ηθικό έρεισμα. Μέσα σε αυτήν την σχηματοποιημένη πολωτική αφήγηση και την επανάληψή της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η δαιμονοποίηση του «Άλλου» καθίσταται εφικτή και η κατανόηση των αιτίων περιττή. (Sisler, 2008)

### **6.2.2. Το αντεστραμμένο είδωλο.**

Απέναντι στην κυριαρχία των κατηγορία των αμερικάνικων κυρίως παιχνιδιών κάνει δυναμικά την εμφάνισή της μια νέα κατηγορία, το Islamogaming. Ο όρος λειτουργεί ως ομπρέλα, γιατί συναιρεί την περιφερειακή, εθνική και θρησκευτική ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνει διάφορα είδη παιχνιδιών που παράγονται για πολλούς λόγους. (Shaw, 2010).

Το 2001 κυκλοφορεί το παιχνίδι *The Stone Throwers* και την αμέσως επόμενη το *UnderAsh*. Και στα δύο παιχνίδια ήρωας είναι ένας παλαιστίνιος μαχητής, που αγωνίζεται κατά των Ισραηλινών, πετώντας πέτρες, κατά τη διάρκεια της δεύτερης και της πρώτης Ιντιφάντα αντίστοιχα. (Shaw, 2010). Το *UnderAsh* είναι, σύμφωνα με το σχεδιαστή του Radwan Qasmiyya, ο καθρέπτης της σύγχρονης ιστορίας των Παλαιστινίων, στην οποία δεν υπάρχει λύση για τις συγκρούσεις. Μπορούν, όμως, οι παίκτες να αισθανθούν την εμπειρία των νεαρών Παλαιστινίων που ζουν στην Ιερουσαλήμ. (όπως αναφέρεται στο Ghattas, 2002 ) και να υποστηρίξουν τον παλαιστινιακό αγώνα έστω και εικονικά. (όπως αναφέρεται στο Halter, 2008:343)

#### **1.Εικόνες από το παιχνίδι *The Stone Throwers***



Η ίδια εταιρεία παραγωγής, η Afkar Media, δημιούργησε μια πιο καλοδουλεμένη νέα σειρά παιχνιδιών Under Siege. (Souri, 2007, Sisler, 2008, Halter, 2008, Shaw, 2010, Rawi, 2018) Τα παιχνίδια αυτά κατατάσσονται, σύμφωνα με τη Wikipedia, στην κατηγορία docugame, γιατί βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα της παλαιστινιακής εξέγερσης, όπως αυτά καταγράφηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη την περίοδο 1978-2004. Για το δημιουργό τους, Radwan Qasbiyya, είναι ιστορικά παιχνίδια που βασίζονται στη ζωή πραγματικών ανθρώπων, οι οποίοι αγωνίζονται



ενάντια στην εθνικάθαρση και όχι παιχνίδια προπαγάνδας, για να δικαιολογήσουν τις επιθέσεις εναντίον εθνών που ζουν στην άλλη άκρη της γης.» (όπως αναφέρεται στο Halter, 2008:343) Η ωμότητα των σκηνών είναι ανατριχιαστική, όπως όταν ένας ισραηλινός στρατιώτης αποτελείώνει χτυπώντας με έναν τιμεντόλιθο ένα νεκρό παιδί. (Halter, 2008:343) Από την άλλη πλευρά οι παίκτες αγωνίζονται με πέτρες και σφεντόνες και μόνο όταν ανέβουν επίπεδο έχουν στη διάθεσή τους σαραβαλιασμένα πολυβόλα. Το παιχνίδι δεν περιλαμβάνει πυροβολισμούς σε αμάχους ή βασανισμούς τους, δεν περιλαμβάνει βομβιστικές επιθέσεις αυτοκτονίας ή τρομοκρατικές προσομοιώσεις. (Souri, 2007).

## 2.Εικόνες από το παιχνίδι *Under Siege*





Το 2002 μπαίνει δυναμικά στο χώρο των ψηφιακών παιχνιδιών η λιβανέζικη Hezbollah με τα παιχνίδια *Special Force 1* και το 2007 κυκλοφορεί το *Special Force 2*. (Saber & Webber, 2017). Και αυτά τα παιχνίδια αναπαριστούν τις πραγματικές συνθήκες ζωής των Λιβανέζων μαχητών, τα ναρκοπέδια, τον αριθμό των ισραηλινών στρατιωτών, τις καιρικές συνθήκες και τις εδαφικές δυσκολίες. Τα παιχνίδια θα μπορούσαν να θεωρηθούν ένα αρνητικό αντίγραφο των αμερικάνικων παιχνιδιών, με αντιστροφή ρόλων, αφού οι Άραβες είναι οι υπερασπιστές των εδαφών τους. (Souri, 2007). Οι συνεντεύξεις της Souri (2007) με τους παίκτες αποδεικνύουν ότι αυτοί δεν τα θεωρούν προπαγάνδα αλλά πραγματική ιστορία, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένα αγόρι δεκαεννέα χρονών «Είναι επίσης ένας τρόπος να μάθεις την ιστορία, να γνωρίζεις τι συμβαίνει καλύτερα.» Ένα εντεκάχρονο εξήγησε ότι σε αυτά τα παιχνίδια μπορεί να αγωνιστεί για την αξιοπρέπεια και την τιμή των γονέων του. Στη σειρά παιχνιδιών *Special Force* το πλαίσιο «του ατελείωτου πολέμου στη Μέση Ανατολή» αντικαθίσταται με την ιδέα ενός «ατελείωτου πολέμου με τη Δύση». (Saber & Webber, 2017).

3.Εικόνα από το παιχνίδι *Special Force 2*



Το 2006 μπαίνει στο χώρο των ψηφιακών παιχνιδιών η Al-Qaeda με το παιχνίδι *Quest for Bush*, μια αντεστραμμένη παραλλαγή του *Quest for Saddam*, με στόχο εύλογα τη θανάτωση του Bush. Στη νέα έκδοσή του το 2008 με τον τίτλο *Night of Bush Capturing: A Virtual Jihadi* ο παίκτης μπορούσε να γίνει ακόμη και βομβιστής αυτοκτονίας. Το παιχνίδι *Salil al-Sawareem* (*The Clanging of the Swords*), δημιουργία συμπαθούντων του ISIS, προωθεί την ιδέα της δύναμης και της αφοβίας, προτρέποντας τον παίκτη να κάνει πράξη στο πεδίο της μάχης ό,τι κάνει στο παιχνίδι. (Rawia, 2018) Τα παιχνίδια του ISIS είναι περιοριστικά και ο παίκτης ακολουθεί παθητικά την αφήγηση, τόσο που οι Saber & Webber (2017) αναρωτιούνται εάν είναι πράγματι παιχνίδια.

Εικόνες από το παιχνίδι *Salil al-Sawareem* (*The Clanging of the Swords*)



Τα αραβικά παιχνίδια, αν και δε διαφέρουν σε βιαιότητα και προπαγανδιστικό λόγο από τα αντίστοιχά τους αμερικάνικα, έχουν κατηγορηθεί για την εκκόλαψη μελλοντικών τρομοκρατών. Είναι, όμως, τα μόνα ρεαλιστικά παιχνίδια, αφού ο κόσμος τους βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τον πραγματικό κόσμο των παικτών και οι θανατηφόρες συγκρούσεις και η ταπείνωση αποτελούν την καθημερινότητά τους. Η Sourji (2007) θεωρεί τους δυτικούς φόβους υπερβολικούς και απλοϊκούς, πρώτον γιατί τα παιχνίδια από μόνα τους δεν μεταβάλλουν τους θυμωμένους εφήβους σε τρομοκράτες και δεύτερον γιατί είναι μειωτικό να θεωρούνται τα παιδιά των Αράβων πιο δεκτικά στην προπαγάνδα από των δυτικών. Τέτοιες προσεγγίσεις προκλητικά αγνοούν τον αντίκτυπο της καθημερινής βίας και του συνεχούς πολέμου.

Τα αραβικά παιχνίδια μισούν τους παίκτες στις δικές τους αρχές και αξίες, γι' αυτό δεν επιτρέπουν την αδιάκριτη δολοφονία κυρίως των αμάχων, δεν επιβραβεύουν τις παράπλευρες απώλειες, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τον τερματισμό του, σε αντίθεση για παράδειγμα με το *America's Army* στο οποίο οι παίκτες μπορούν αδυσώπητα να βομβαρδίσουν όλη τη Βηρυτό, κατά τη διάρκεια της ισραηλινής εισβολής στο Λίβανο. (Sourji, 2007, Ghattas, 2002) Ο Sisler (2013) συνδέει το σεβασμό της ζωής με τις τρεις βασικές αραβικές αξίες : τον κολεκτιβισμό, την τιμή και τη φιλοξενία. Η αλληλεξάρτηση της κοινωνικής

ζωής στον αραβικό κόσμο ενισχύει τη συλλογικότητα, τη συντροφικότητα και τις αδελφότητα, αρχές που υποδηλώνονται και στα παιχνίδια.

Μια αυθεντική ιρανική ή μουσουλμανική έκφραση, προσπαθούν να προβάλλουν τα παιχνίδια στο Ιράν. Ο σφικτός εναγκαλισμός τους με το κράτος τους επιτρέπει να λειτουργούν ως ηθικοί κηδεμόνες για τη μουσουλμανική νεολαία και τις γυναίκες. Για παράδειγμα το παιχνίδι *Garshasp*, το οποίο βασίζεται στο επικό ποίημα *Garshasp Naame*, είναι μια προσπάθεια προβολής των ανατολικών αξιών, όπως ο κώδικας τιμής των Βεδουίνων, η αναδιανεμητική δικαιοσύνη και η αρρενωπότητα, και ανασύστασης της μεγαλοπρεπούς, μυθικής ατμόσφαιρας της αρχαίας Περσίας. Ηθικές αξίες ακολουθεί στο παιχνίδι *Age of Pahlevans*, ομώνυμος ήρωας, που πρέπει πρωτίστως να διακρίνεται πρωτίστως για την ανθρωπιά και την ηθική ακεραιότητά του. (Sisler, 2008,2013)

#### 5.Εικόνες από το παιχνίδι *Age of Pahlevans*



Τα παιχνίδια που δημιουργούνται στη Μέση Ανατολή, ανεξάρτητα από εάν προβάλλουν το μυθικό παρελθόν ή το σύγχρονο συγκρουσιακό πλαίσιο, έχουν πρωταρχικά ένα βασικό στόχο, να ανακτήσουν τη χαμένη ψηφιακή αξιοπρέπεια των Αράβων. Τον όρο εισήγαγε ο Radwan Kasmiya, για να δηλώσει την υποδοχή του *Under the Ash* από το αραβικό κοινό. (όπως αναφέρεται στο Šisler, 2006)

«Είναι δικαίωμά μας να ζούμε με τιμή» αναφέρεται στην αρχή του παιχνιδιού *Under the Ash* και τα αραβικά παιχνίδια, προσπαθούν να ανασκευάσουν τη χαμένη τους τιμή, να κερδίσουν την ψηφιακή τους αξιοπρέπεια. Τα παιχνίδια λειτουργούν ως «ψηφιακά μνημεία», ως τόποι σφυρηλάτησης της εθνικής ταυτότητας, ενδυνάμωσης της περηφάνιας και υπόμνησης του χρέους. (Souri, 2007).

### 6.2.3. Οι Άπω Ανατολίτες.

Τα παιχνίδια που αναφέρονται στην Άπω Ανατολή δεν αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα των γενικεύσεων και στην ομογενοποίηση των χαρακτηριστικών των διαφορετικών φυλών. Οι αναπαραστάσεις τους αποτελούν ένα *Bricolage* από παραστάσεις και προσομοιώσεις των δημοφιλών μέσων, παρουσιάζοντας το ανατολίζον, αρσενικό πρόσωπο, πλήρες, με σπαθί, ως ισχυρό αλλά ταυτόχρονα απαρχαιωμένο, εξωτικό και αναχρονιστικό. (Nakamura όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2016) Κωδικοποιούνται ως ανώτεροι στις ασιατικές πολεμικές τέχνες ή ως «τρελοί –βομβιστές» Ιάπωνες καμικάζι ή ως ανεπιθύμητοι «κούληδες» με τα χαρακτηριστικά καπέλα, όπως στο παιχνίδι *ShadowWarrior*. Το συμπλήμα των εθνικών χαρακτηριστικών σε ένα περιεκτικό στερεότυπο που αντιπροσωπεύει όλους τους ασιάτες στη δυτική φαντασία δεν απασχόλησε ιδιαίτερα το δημιουργό του παιχνιδιού Chris Miller, ο οποίος αντέταξε στις επικρίσεις ότι δεν επιδιώκει να κάνει το παιχνίδι National Geographic, αλλά να κάνει πλάκα με την ασιατική κουλτούρα και προέτρεψε όσους προσβάλλονται να παίξουν ένα άλλο παιχνίδι. (όπως αναφέρεται στο Everett, 2009:118) Με την ίδια αδιαφορία αντιμετώπισαν και οι δημιουργοί του παιχνιδιού *Civilization V* τον Gandhi, ο οποίος, αν και επιδίδεται σε φιλειρηνικές, διπλωματικές προσεγγίσεις, δε διστάζει, όταν πιέζεται, να ρίχνει βόμβες σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τους άλλους. (Plunkett, 2016)

Στο παιχνίδι *Medal of Honor: Rising Sun*, με θέμα την ιαπωνική επίθεση στο Περγλ Χάρμπορ, οι Ιάπωνες κατασκευάζονται ως πονηρός εχθρός και ως Ανατολίτες. Ως Ανατολίτες χρησιμοποιούν, εκτός από τα πυροβόλα όπλα, ξιφολόγχες και ξίφη σαμουράι, ενώ όσα λένε στην ιαπωνική γλώσσα δε μεταφράζονται, ώστε να

φαντάζουν πιο άξενοι, απόμακροι και ακατάληπτοι. Ως εχθρός είναι βάρβαροι, αφού η επίθεση στο Περλ Χάρμπορ είναι αδικαιολόγητη και χρησιμοποιούν τους αμερικάνους αιχμαλώτους πολέμους ως ασπίδα προστασίας.(Hess,2007, Ouellette & Thompson, 2017:16)Το συγκεκριμένο παιχνίδι, για να υπογραμμίσει έντονα τη βάρβαρη, δεσποτική και άπληστη φύση των Ιαπώνων και να αναδείξει το μεγαλείο και τον ηρωισμό των αμερικάνων, αντιστρέφει το ιστορικό αποτέλεσμα της ιαπωνικής επίθεσης, αφού ο παίκτης μπορεί να καταρρίψει 40 αεροπλάνα, ενώ συνολικά καταστράφηκαν μόνο 29. Μετατρέπει έτσι την ιαπωνική επίθεση σε αμερικανικό θρίαμβο.( Ouellette & Thompson, 2017:18)

Στο παιχνίδι *Empire: Total War* στόχος είναι να οικοδομηθεί η Βρετανική αυτοκρατορία μέχρι το 1750 και ως μέρος αυτής να κατακτηθεί και η Ινδία. Η μόνη ομάδα που αντιπροσωπεύει την Ινδία είναι Maratha, οι Ινδοί βασιλιάδες και κυβερνήτες της, οι οποίοι ακολουθούν τις παλιές παραδόσεις. Έχουν όλα παλιομοδίτικα, αλλά αποτελεσματικά όπλα και με αυτά κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν τους Μογγόλους. Οι Μογγόλοι, στρατιωτικοί κύριοι της περιοχής για διακόσια χρόνια πριν ξεκινήσει το παιχνίδι, παρουσιάζονται και αυτοί με απλοϊκό τρόπο, όπως οι Ινδοί. Θέματα θρησκείας και κάστας, ζωτικής σημασίας για τους Ινδούς, απουσιάζουν και η Ινδία στο παιχνίδι δεν εξυπηρετεί παρά μόνο τις ιμπεριαλιστικές ανάγκες της Βρετανίας μέσα από σειρά διαθέσιμων πηγών. (Mukherjee, 2017:38) Στο παιχνίδι *Call of Duty: Modern Warfare 3* που πολεμούν Ρώσοι και Αμερικανοί διεξάγεται στην περιοχή της Ινδίας στο Himachal Pradesh. Μόνο που ο ινδικός στρατός απουσιάζει τελείως και οι Ινδοί είναι απόντες από το ίδιο τους το μέρος. (Mukherjee, 2017:45,47)

#### **6.2.4. Οι βάρβαροι είναι πάντα η λύση.**

Στα επονομαζόμενα παιχνίδια «δημιουργία της Αυτοκρατορίας», όπως τα *Civilization*, *Age of Empires*, *Forge of Empires*, εκτός από τα μεγάλα έθνη υπάρχουν και οι βάρβαροι. Ο Mukherjee (2016,2017) χρησιμοποιεί για αυτούς τον όρο *subaltern*, υπάλληλες τάξεις<sup>36</sup>, οι οποίες δεν έχουν τα εργαλεία ή τη δύναμη να συμμετέχουν ελεύθερα και ενεργά στην κοινωνική εντολή. (Radhika Gajjala όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2017:19) Η Spivak ονομάζει έτσι τις ομάδες που

---

<sup>36</sup> Η Έφη Γαζή (2008 ) αποδίδει τον όρο ως υπάλληλες τάξεις, ενώ έχει επίσης μεταφραστεί ως υποδεέστεροι.

δε διαθέτουν τα εδραιωμένα μέσα, για να κυκλοφορήσουν την κουλτούρα τους στον ιμπεριαλισμό και δε συμμετέχουν στις προσπάθειες για την ανατροπή του. Τους βλέπει ως μια φωνή από κάτω που ποτέ οι ίδιοι δεν μπορούν να αρθρώσουν. (όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2016,2017) Επειδή, υποστηρίζει, στον αποικιακό λόγο δεν αναγνωρίζεται το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο ζουν οι «υπάλληλες τάξεις», εντάσσονται σε γενικεύσεις στη δυτική αφήγηση. (Spivak όπως αναφέρεται στο Ford, 2016) Οι «υπάλληλες τάξεις» δε μιλούν ούτε στις μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις που κατασκευάζονται από τη Δύση, ούτε και στα παιχνίδια.

Βασιζόμενος στο θεωρητικό πλαίσιο της Spivak ο Dom Ford (2016) αναλύει το ρόλο των βαρβάρων –ιθαγενών στο δημοφιλές παιχνίδι *Civilization V*. Επειδή οι βάρβαροι δε θεωρούνται στο παιχνίδι ως νόμιμοι κάτοικοι και υπερασπιστές της περιοχής του, παρουσιάζονται χωρίς ιστορία, πολιτισμό, εθνικότητα. Λειτουργούν ως ένα ανόητο εμπόδιο στην αποψίλωση των δασών, στην κατασκευή δρόμων, στην κατάσχεση της γης, το οποίο πρέπει να υπερβεί ο παίκτης εξολοθρεύοντάς τους. Στερημένοι από την ελπίδα για νίκη αλλά και για εξέγερση, είναι καταδικασμένοι στη σιωπή, ακόμα και όταν ο παίκτης προσπαθεί να ανατρέψει το κωδικοποιημένο γι' αυτούς πλαίσιο. Η αφήγηση του παιχνιδιού συγκλίνει με τις μεγάλες αφηγήσεις, που κωφεύουν στις ανταγωνιστικές φωνές. Οι Owens Trevor & Rebecca Mir. (2012,2013) στο προηγούμενο παιχνίδι της ίδιας σειράς, στο *Sid Meier's Civilization IV: Colonization*, συμφωνούν απόλυτα με την αυστηρή κωδικοποίηση των χαρακτηριστικών των ιθαγενών, που τους αρνείται να εξελιχθούν σε αποικιοκρατικές δυνάμεις και τους καταδικάζει σε στασιμότητα. Οι ιθαγενείς δεν είναι απλά ένα είδος οντότητας διαφορετικό στο παιχνίδι αλλά είναι κυριολεκτικά ένα άλλο είδος ανθρώπων. Είναι η απύσχα, απογυμνωμένη και παρεμποδισμένη εκδοχή των καταπιεστών τους. Αν καταφέρουν βέβαια και τους εκπαιδεύσουν οι παίκτες μπορούν να αποδειχτούν ισχυροί σύμμαχοι, χρήσιμα μέσα για την απόκτηση χρημάτων, να αγωνιστούν για την αμερικάνικη ελευθερία, όχι, όμως, να αποκτήσουν τη δική τους. Οι ιθαγενείς, σχολιάζει ο Owens Trevor (2010), είναι σαν να περιμένουν να τους προσηλυτίσουν οι ιεραπόστολοι, να τους εκμεταλλευτούν οι Ευρωπαίοι και τελικά να λεηλατήσουν τα χωριά τους, για να συμπεράνει ότι η κατάκτηση και η εκμετάλλευση προσφέρεται από τον κώδικα του παιχνιδιού ως ένα μοντέλο ιστορίας.



Η Lammes (2003) διακρίνει διαφορετικές εκδοχές των βαρβάρων στο παιχνίδι *Civilization Playing the World*. Οι επιλογές κυμαίνονται από τον περιορισμό στον καταυλισμό τους, όταν ο παίκτης τους μισεί πραγματικά, εξελίσσονται σε «περιφερόμενους» βαρβάρους, όταν επιτίθενται στους οικισμούς του παίκτη περιστασιακά, ακολουθούν οι «ακούραστοι» βάρβαροι, για να κορυφωθούν οι επιλογές στους «μαινόμενους», όταν αυτοί εμφανίζονται με ένα μεγάλο αριθμό στο παιχνίδι και το δυσχεραίνουν. Επειδή οι επιλογές αυτές για τους βαρβάρους βρίσκονται μαζί με τις επιλογές για το κλίμα, το περιβάλλον τη γεωφυσική διαμόρφωση των οικισμών, η συγγραφέας συμπεραίνει ότι ανήκουν ως κατηγορία στη φύση παρά στον Πολιτισμό, γεγονός που δικαιολογεί και την απάνθρωπη, ζώδη και θηριώδη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα οι διαβαθμισμένες επιλογές τους θέτουν εκτός πολιτισμού, αφού δεν είναι παρά μετρήσιμες ποσότητες.<sup>37</sup>

Ο Douglas (2002) προσπαθεί να καταρρίψει τα επιχειρήματα του παιχνιδιού *Civilization III* για την αδυναμία των ιθαγενών φυλών να αναπτύξουν μεγάλο πολιτισμό, επειδή είναι απομονωμένες, όχι καλά οργανωμένες ή πολύ μεταναστευτικές. Αντιτείνει ότι το πιο απομονωμένο είναι το χωριό του παίκτη, ότι οι φυλές δε μεταναστεύουν αλλά παραμένον στον ίδιο χώρο καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού και τέλος, αφού παρέχουν στον παίκτη τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τα τεχνολογικά τους πλεονεκτήματα, δεν είναι και τόσο ανοργάνωτες. Στην ουσία το παιχνίδι θεωρεί ότι οι ιθαγενείς καταλαμβάνουν το χώρο, άποψη που συναντά τον αμερικανικό μύθο για την παρήγορη ιδέα της «άδειας ερημιάς», που περίμενε τους ευρωπαίους αποικιστές για κατάκτηση.

Το συγκεκριμένο παιχνίδι παρέχει στον παίκτη τη δυνατότητα να παίξει έναν από τους αρχηγούς των ιθαγενών φυλών και να νικήσει τους Αμερικάνους, στοιχείο που εκλήφθηκε κυρίως από το Squire (2002) ως θετικό στοιχείο για την κατανόηση της ενδεχομενικότητας της ανθρώπινης ιστορίας. Ο Douglas (2002) διαφωνεί

---

<sup>37</sup> Η Donaldson (1996) αναλύοντας τις οδηγίες του ίδιου παιχνιδιού επισημαίνει ότι η κατάκτηση παρουσιάζεται απλά ως «επαναοργάνωση» με την επιβολή κανόνων και πειθαρχίας στους ανυπότακτους ιθαγενείς. Συνδέοντάς την με την ευρωκεντρική προκατάληψη σημειώνει ότι οι δυτικές πρακτικές δεν παρουσιάζονται ως καταπιεστικές αλλά ως τυχαίες, ως ατυχήματα και εξαιρέσεις. Επίσης, η γενική αναφορά στην καταστροφή των ιθαγενών φυλών με την άφιξη των Ευρωπαίων υποκρύπτει τη γενοκτονία τους και μετριάζει την ενοχή των Ευρωπαίων.

κάθετα με την άποψη αυτή, γιατί η δυνατότητα αυτή αποτελεί μια εμπέδωση του αποικιοκρατικού μοντέλου, αφού οι ιθαγενείς πρέπει να ακολουθήσουν την ίδια επεκτατική πολιτική, για να επικρατήσουν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο λειτουργεί ως εξηγητικός μύθος, αφού οι ιθαγενείς φυλές δεν κατόρθωσαν να μεγαλοουργήσουν, γιατί δεν επέδειξαν την ίδια εργατικότητα και αφοσίωση για την ανάπτυξη του πολιτισμού με τους αποικιοκράτες. Ο Douglas συμπεραίνει ότι η πνευματική και πολιτιστική δικαίωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή του παίκτη και τη διαρκή επανάληψή της.

Με το ευφυολόγημα για το παιχνίδι *Civilization IV: Colonization* «δεν είναι αρκετά προσβλητικό» οι Mir & Owens (2013) επιθυμούν να δηλώσουν ότι οι αληθινές ιδιότητές του βρίσκονται μέσα στην έννοια της κοινοτοπίας του κακού, επειδή τα όσα διαμείβονται στο παιχνίδι δεν παρά εξυγιασμένες εκδοχές της αληθινής ιστορίας. Αν οι ιθαγενείς φυλές ήταν πιο ισχυρές, τότε ο παίκτης θα βίωνε την πραγματική βιαιότητα του αποικισμού. Ο Owens (2010) προσθέτει έναν ακόμα σοβαρό λόγο, γιατί το παιχνίδι δεν είναι πολύ προσβλητικό, την απουσία της δουλείας και του σκλαβοπάζαρου στο τριγωνικό εμπόριο. Η παράλειψη αυτή καθιστά το παιχνίδι «αστραφτερό», όπως χαρακτηριστικά γράφει ο ίδιος, μια εκδοχή της ιστορίας που μπορεί να παιχθεί χωρίς ενοχές και τύψεις. Για τους McCallum-Stewart & Parsler (2007) το παιχνίδι, αν και περιέχει ιστορία, δίνει μόνο μια «γεύση» αυτής παρά την πραγματική ιστορία. Το σκλαβοπάζαρο παραλείπεται, γιατί δεν είναι ευχάριστο, «περνά κάτω από τα ηθικά ραντάρ», σε αντίθεση με τον πόλεμο που περνά πάντα αλλά και τον αναμένει ο παίκτης. (Foreman όπως αναφέρεται στο MacCallum-Stewart & Parsler, 2007)

Η αυστηρή κριτική στο περιεχόμενο αυτών των παιχνιδιών οδήγησε τους δημιουργούς της σειράς *Age of Empires III* να ζητήσουν τη συνδρομή μιας ομάδας ιθαγενών Αμερικάνων. Το αποτέλεσμα ήταν οι φυλές να γίνουν σχεδόν αήττητες και να μπορούν να πολεμήσουν ενάντια στην κατάκτησή τους. Αν και η Microsoft

δημιούργησε αυτή τη δυνατότητα, δε θεώρησε ωστόσο καλό να την προβάλλει κατά την προώθηση του παιχνιδιού.(MacCallum-Stewart & Parsler, 2007)<sup>38</sup>

Το παιχνίδι *Assassin's Creed: Freedom Cry* έχει ως θέμα το εμπόριο σκλάβων και ως πρωταγωνιστή ένα μαύρο, τον Adéwalé, που προσπαθεί να απελευθερώσει σκλάβους το 18<sup>ο</sup> αιώνα στη θάλασσα της Καραϊβικής και των δυτικών Ινδιών, χωρίς όμως να κατορθώνει να προχωρήσει στη ριζική ανατροπή του εμπορίου, αφού όσο περισσότερους σκλάβους απελευθερώνει, τόσο περισσότερο κλιμακώνονται οι βίαιες ενέργειες των Γάλλων. Το παιχνίδι έχει δεχθεί αυστηρή κριτική για την εργαλειοποίηση των σκλάβων, αφού η απελευθέρωσή τους προσδίδει στον Adéwalé περισσότερες ικανότητες και δύναμη, υποβαθμίζοντάς τους με τον τρόπο αυτό σε αξιοποιήσιμους πόρους. (Hammar, 2017). Το παιχνίδι, αν και είναι στενόχωρο για τον παίκτη και του δημιουργεί μια δυσθυμία, ασημαντοποιεί το εμπόριο σκλάβων και το μετατρέπει σε μια ευχάριστη εμπειρία για μαζική κατανάλωση. (Mir & Owens, 2013) Παράλληλα το επιβλητικό ανάστημα του πρωταγωνιστή και η σκληρότητά του, αναγκαία ενάντια στην καταπίεση της λευκής ηγεμονίας, μπορεί σε ένα ηγεμονικό πλαίσιο ανάγνωσης να διαβαστεί ως δικαιολογία για την άσκηση βίας πάνω τους. (Hammar, 2017)

Το παιχνίδι *Playing History: Slave Trade* έχει ως θέμα επίσης τη μεταφορά σκλάβων και έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ωστόσο ασκήθηκε αυστηρή κριτική, επειδή τα σώματα των σκλάβων στα αμπάρια των πλοίων θα πρέπει να συμπιεστούν με αφύσικο τρόπο, ώστε να ταιριάζουν στους γεωμετρικούς σχηματισμούς του Tetris και να μεταφέρονται περισσότεροι σκλάβοι. Αν και η συγκεκριμένη εφαρμογή αποσύρθηκε, αποτελεί μια άμεση επιβεβαίωση ότι οι σκλάβοι ακόμη και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός παιχνιδιού δε θεωρούνται παρά μόνο αντικείμενα και παραμένουν σιωπηλοί σε κάθε ευτελισμό της προσωπικότητάς τους.(Harrer, όπως αναφέρεται στο Mukherjee, 2017:67) Σε αυτό

---

<sup>38</sup> Ο δημιουργός του παιχνιδιού Bruce Shelley (2005) σε συνέντευξή του ανέφερε ότι ζητήθηκε η βοήθεια των ιστορικών για την ακριβή απεικόνιση των ιθαγενών φυλών, στα όπλα, τα ρούχα και στα σπίτια. Αλλά η ομάδα σχεδιασμού θεώρησε τους ιθαγενείς ως έναν πόρο που θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο δέντρο τεχνολογίας. Ο ίδιος στην ερώτηση γιατί δε συμπεριλήφθηκε στο παιχνίδι το σκλαβοπάζαρο απάντησε ότι απέναντι στο δίλημμα ιστορική ακρίβεια ή ευαισθησία σε ένα δυσάρεστο ιστορικό κεφάλαιο αποφάσισαν να το παραλείψουν, γιατί το παιχνίδι δεν θα ήταν τόσο διασκεδαστικό.

ο νεαρός σκλάβος, που αποκτήθηκε από τον καπετάνιο του πλοίου, αφηγείται την ιστορία του, έχοντας, όμως, απεμπολήσει τις τραυματικές μνήμες της σύλληψης, της απομάκρυνσης και της σκλαβιάς του. Η φωνή του, χωρίς καθαρή φυλετική ταυτότητα, υπαγορεύεται κυρίως από τη φαντασία του αφέντη του. Ως «καλός σκλάβος» έχει εσωτερικεύσει τη φωνή του ιδιοκτήτη του και είναι απόλυτα αφοσιωμένος σε αυτόν. Αν και υπάρχει το «μέτρο της εμπιστοσύνης», που εκτιμά την εμπιστοσύνη του καπετάνιου σε αυτόν, αφού ανά πάσα στιγμή ο «ευγενής σκλάβος» μπορεί να μεταστραφεί σε μοχθηρό, σε απειλητικό άτομο, έτοιμο να διαπράξει και εγκληματικές πράξεις απέναντι στον κύριο του. (Harrer, 2018) Για τη Harrer το παράδειγμα αυτό αποτελεί καθαρή μορφή αυτού που ο Hall ονόμασε επαγωγικό ρατσισμό (inferential racism). Σε αντίθεση με τον ανοικτό ρατσισμό (overt racism) που διακηρύσσει χωρίς περιστροφές και δημόσια τις απόψεις του, ο επαγωγικός ρατσισμός βρίθεται από φυσικοποιημένες, αδιαμφισβήτητες αναπαραστάσεις των γεγονότων και των καταστάσεων που αναφέρονται στη φυλή, είτε αυτές είναι πραγματικές είτε είναι φανταστικές. Η μορφή αυτή ρατσισμού στα σύγχρονα μέσα εμφανίζεται ως «περιπέτεια», αν και δεν αποτυπώνει παρά τις ηθικές, κοινωνικές και φυσικές σχέσεις κυριαρχίας αποίκων και αποικιοκρατούμενων. (όπως αναφέρεται στο Harrer, 2018)

#### 6.Εικόνα από το παιχνίδι *Playing History: Slave Trade*



Τέλος, η Sybille Lammes (2010) προσεγγίζει την μετα-αποικιοκρατία στα ψηφιακά παιχνίδια μέσα από τον ορισμό Nash, σύμφωνα με τον οποίο η μετα-αποικιοκρατία δε δηλώνει ούτε μια γιορτή για το τέλος της αποικιοκρατίας ούτε την απλή αναπαραγωγή της αποικιοκρατίας στο παρόν αλλά τη μεταλλαγμένη, μη καθαρή και ανησυχητική κληρονομιά της αποικιοκρατίας. (όπως αναφέρεται στο Lammes, 2010) Αυτό σημαίνει ότι οι κληρονομίες των αποικιακών πολιτισμών αντηχούν στη σύγχρονη κουλτούρα με υβριδικούς και μετασχηματισμένους τρόπους και τα παιχνίδια δε ξεφεύγουν από αυτήν τη λογική, αφού ο παίκτης με την ενεργή συμμετοχή του πειραματίζεται με τα όρια των αποικιακών χωρικών μετασχηματισμών.

Αν και σε όλες τις προαναφερθείσες αναλύσεις η έννοια της αποικιοκρατίας και αυτοκρατορίας είναι κομβική, είναι ωστόσο αόρατη. Για να ερμηνεύσει αυτή την αντίθεση η Harrer (2018) εισάγει το όρο Casual Empire. Ο όρος Casual χρησιμοποιείται για να δηλώσει τόσο αυτό που γίνεται ευκαιριακά, χαλαρά, μη σκόπιμα αλλά επίσης για ψυχαγωγικούς λόγους, χωρίς ρυθμιστικούς περιορισμούς. Έτσι, η ενασχόληση με τα παιχνίδια της Αυτοκρατορίας και των αποικιακών τρόπων σε αυτά θεωρείται ανάξια διερεύνησης. Παράλληλα ο όρος αναφέρεται σε εύκολα προσβάσιμα παιχνίδια, τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και πλατφόρμας. Επειδή το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι οι παιγνιώδεις ιδιότητές τους και η ευκολία τους, δεν επιλέγονται για τις εικόνες και το περιεχόμενό τους αλλά για την προσφερόμενη διασκέδαση. Από τη στιγμή που το ενδιαφέρον προσανατολίζεται σε αυτά τα χαρακτηριστικά και αποκόπτεται από την ιστορία οι σχεδιαστές, οι παίκτες και οι μελετητές δεν ανιχνεύουν σε αυτά τις υπονοούμενες σχέσεις για τα φύλο, τη φυλή και την τάξη.

### 6.3. Εθνικά παιχνίδια.

Στην επέλαση των παιχνιδιών που παράγονται από την πολιτιστική βιομηχανία και αναπαράγουν τις μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις της Δύσης οι χώρες της περιφέρειας αρθρώνουν τη δική τους εθνικιστική αφήγηση.

Ο Sterczewski (2016) αναλύει τρία πολωνικά παιχνίδια *Uprising44*, *Little Insurgents* και *Enemy Front*, για την εξέγερση στη Βαρσοβία. Το πρώτο, αν και υπόσχεται ότι θα αναδείξει επώδυνες πλευρές της εξέγερσης, ακολουθώντας τη συνήθη λογική του

εξυγιασμένου πολέμου, παρουσιάζει την στρατιωτική εξέγερση ως αναπόφευκτη, καθολική, φυσική επιλογή, χωρίς ηθικές παλινδρομήσεις και διλήμματα, ως στρατιωτική αναμέτρηση ανάμεσα σε εκπαιδευμένους στρατιώτες, αποκαθαρμένη από τις τραυματικές και οδυνηρές συνέπειες για τους αμάχους. Στο *Little Insurgents*, το οποίο δημιουργήθηκε από το Μουσείο της Εξέγερσης της Βαρσοβίας, αποσοβούνται οι εσωτερικές συγκρούσεις και ο εχθρός είναι μόνο εξωτερικός. Η αφήγηση είναι μεγαλειώδης, ηρωική, ηχεί τον ηγεμονικό ιστορικό λόγο. Τέλος, στο παιχνίδι *Enemy Front* η εξέγερση επικυρώνεται και μεταφυσικά, καθώς προστίθεται σε αυτό και ένα επίχρισμα θρησκευτικότητας. Και σε αυτό το παιχνίδι ο ηρωισμός είναι χωρίς την αίσθηση τραγωδίας, αντανακλαστική αντίδραση στις βιαιότητες των εχθρών και οι συνέπειες των ηρωικών πράξεων δεν είναι ποτέ επιζήμιες για τους πολίτες. Και τα τρία παιχνίδια, αν και προσπαθούν να ενισχύσουν την εθνική ταυτότητα, δίνουν στους παίκτες τη δυνατότητα να παίξουν ως Αμερικάνοι ή Άγγλοι, χωρίς, όμως αυτόματα η επιλογή αυτή να τα τοποθετεί στα παιχνίδια *militainment*. Χωρίς να κριτικάρουν την «παγκοσμιοποιημένη αυτοκρατορία», όπως τα αντί-παιχνίδια και χωρίς να επιτρέπουν τη διερεύνηση υποθετικών ερωτημάτων, όπως τα παιχνίδια πολλαπλότητας, συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση της εθνικής «μνημονικής ηγεμονίας».

#### 7.Εικόνα από το παιχνίδι *Enemy Front*



Τη μνημονική υπερ-ηγεμονία της αποφάσισε τα τελευταία χρόνια να εδραιώσει πάνω στα ψηφιακά παιχνίδια η Κίνα. Μάλιστα έχει κάθε λόγο να επενδύει σε αυτά, αφού σύμφωνα με το κινέζικο υπουργείο πολιτισμού οι

παίχτες το 2010 άγγιζαν τα 120.000.000. Την ευκαιρία αυτή άδραξε το κομματικό κράτος και σε συνεργασία με ιδιωτικές εταιρείες αξιοποίησε τα παιχνίδια για τη διάδοση πατριωτικών και εθνικιστικών αξιών αλλά και ως εύγλωττη απάντηση στα ιαπωνικά στρατιωτικά παιχνίδια. (Nie, 2013)

Η Κίνα ανταπαντά στο ιαπωνικό παιχνίδι *Admiral's Decision*, στο οποίο ο ιαπωνικός στρατός στο 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο κατακτά περιοχές της ζητωκραυγάζοντας, με το παιχνίδι *Mine Warfare in the War of Resistance to Japan*, που παρουσιάστηκε επίσημα στο μουσείο Tianjin και στο πανεπιστήμιο Nankai, κατεστραμμένα και τα δύο από τους Ιάπωνες. Η σειρά παιχνιδιών *Resistance War* έχει ως θεματικό άξονα την ιστορική ή φανταστική ιαπωνική σύγκρουση. (Nie, 2013)

Το *Anti-Japan War Online*, που διαδραματίζεται στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, είναι το αποτέλεσμα σύμπραξης της κινέζικης εταιρείας PowerNet Technology με την Κομμουνιστική Ένωση Νεολαίας της Κίνας, της οποίας ο αξιωματούχος Chen Xiao το χαρακτήρισε πατριωτικό και διδακτικό παιχνίδι, ικανό να αντισταθμίσει την έλλειψη παιχνιδιών που εκφράζουν το «εθνικό πνεύμα» (Halter, 2000:345-6 και στο [https://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-08/31/content\\_473846.htm](https://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-08/31/content_473846.htm))

Σύμφωνα με το σχόλιο του κινέζου αξιωματούχου Chen Jiqing, οι δυτικές αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της ισότητας, αν και είναι δελεαστικές για τους νέους, δεν είναι τέλειες, αντίθετα είναι απειλή για την πολιτιστική ταυτότητα. Το κομματικό κράτος στην περίπτωση των ψηφιακών παιχνιδιών πέτυχε «με ένα σμπάρο δυο τρυγόνια», αφού ο σφικτός εναγκαλισμός κράτους και βιομηχανίας παιχνιδιών μετέτρεψε τη δεύτερη σε μια επικερδή επιχείρηση και πρόσφερε στο κράτος ένα μέσο για την άσκηση ήπιας εξουσίας και τη διάδοση εθνικιστικών αξιών.

Στην Ινδονησία το MMORPG παιχνίδι *Nusantara*, αποτέλεσμα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, υπηρετεί καθαρά εθνικιστικούς σκοπούς. Η *Nusantara* συμβολίζει τη χρυσή εποχή της και ταυτίζεται με τη σημερινή εδαφική της επικράτεια, επιλογή που επιτρέπει την ταύτιση του έθνους κράτους με το μακρινό, ένδοξο παρελθόν του, εξοβελίζοντας το διάστημα της αποικιοκρατίας. Επειδή, όμως, δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία γύρω από το ιστορικό παρελθόν, οι δημιουργοί

σχεδίασαν το παιχνίδι ως κριτική πηγή για περαιτέρω εξερεύνηση των πολλαπλών εκδοχών της. (Zulkarnain, 2014) Ο Zulkarnain βασιζόμενος στην ιδέα του «κοινότοπου εθνικισμού» “banal nationalism”, του Michael Billig,<sup>39</sup> θεωρεί ότι οι κοινότοπες εκφράσεις της εθνικής ταυτότητας μεσολαβημένες από τα δημοφιλή τεχνολογικά μέσα, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, αποτελούν τη βάση για την επιτυχία ή αποτυχία των εθνικιστικών πολιτικών κινημάτων. Όταν οι ιδέες αυτές διακινούνται από τα ψηφιακά μέσα ο εθνικισμός ονομάζεται ψηφιακός και όταν προβάλλονται στα παιχνίδια τότε ο εθνικισμός ονομάζεται “playable”. Το παιχνίδι είναι χαρακτηριστική περίπτωση του “playable” εθνικισμού στο επίπεδο του λογισμικού, της εικονικής αναπαράστασης, της αφηγηματικής κατασκευής και τέλος του είδους του παιχνιδιού. Η μηχανή προγραμματισμού, η ονομαζόμενη Angel, καθορίζει και περιορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στους εθνικιστικούς συμβολισμούς και τον αριθμητικό αλγόριθμο, ουσιαστικά αλγοριθμοποιεί τα εικονικά, κοινωνικά και αφηγηματικά στοιχεία του παιχνιδιού. Ο παίκτης σε πραγματικό χρόνο προσαρμόζει τη δράση του avatar και επιτελεί τον αλγόριθμο, συνεργαζόμενος ταυτόχρονα με τους «εθνικούς προγραμματιστές», αφού παίζεται online. Στο επίπεδο του ιστορικού περιεχομένου το παιχνίδι υπαινίσσεται μόνο το αποικιοκρατικό παρελθόν και αποσιωπά τις συχνές συγκρούσεις ανάμεσα στα τρία βασίλεια της Ινδονησίας, ώστε να παρουσιάζεται ανόθευτη περιοχή που ανταποκρίνεται πλήρως στο συλλογικό εθνικό φαντασιακό. Τόσο οι ιστορικές φιγούρες όσο και οι εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες διαδραματίζουν ένα διαπαιδαγωγικό ρόλο. Τέλος, τα avatars κατατάσσονται σε πέντε φυλετικούς τύπου, τον σκουρόχρωμο καφέ, τον μαύρο, τον κίτρινο/μογγολικό, τον κόκκινο και τον άσπρο /Καυκάσιο που διακρίνεται για την ανωτερότητά του. Αν και οι Ινδονήσιοι δε συσχέτισαν ποτέ τη λευκότητα του δέρματος με τα αυθεντικά χαρακτηριστικά τους, η επιλογή αυτή επιβεβαιώνει την άποψη της Lisa Nakamura για την “menu-driven” ταυτότητα, αφού η αλγοριθμική λογική υπάγει αναγκαστικά την περιπλοκότητα και πολυμορφία της κοινωνικής ζωής στις απαιτήσεις του ανελαστικού και αλγοριθμικού κώδικα.

---

<sup>39</sup> Ο “banal nationalism” του Billig αναφέρεται στη συνεχή και επανειλημμένη παρουσία εθνικιστικών εικόνων σε χώρους της καθημερινής ζωής. Επειδή οι εικόνες αυτές αποκόπτονται από το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους προσλαμβάνονται ασυνείδητα και θεωρούνται ως «φυσικές» .



Συμπερασματικά, το παιχνίδι καταδεικνύει τη συνεχή και ασταθή εμπλοκή ανάμεσα στους σχηματισμούς της εθνικής ταυτότητας και των τεχνολογικών οραμάτων και αναδεικνύει τα βιντεοπαιχνίδια ως ένα νέο πεδίο άσκησης της εθνικής πολιτικής ως “playable”.

#### 8.Εικόνες από τα avatars του παιχνιδιού *Nusantara*



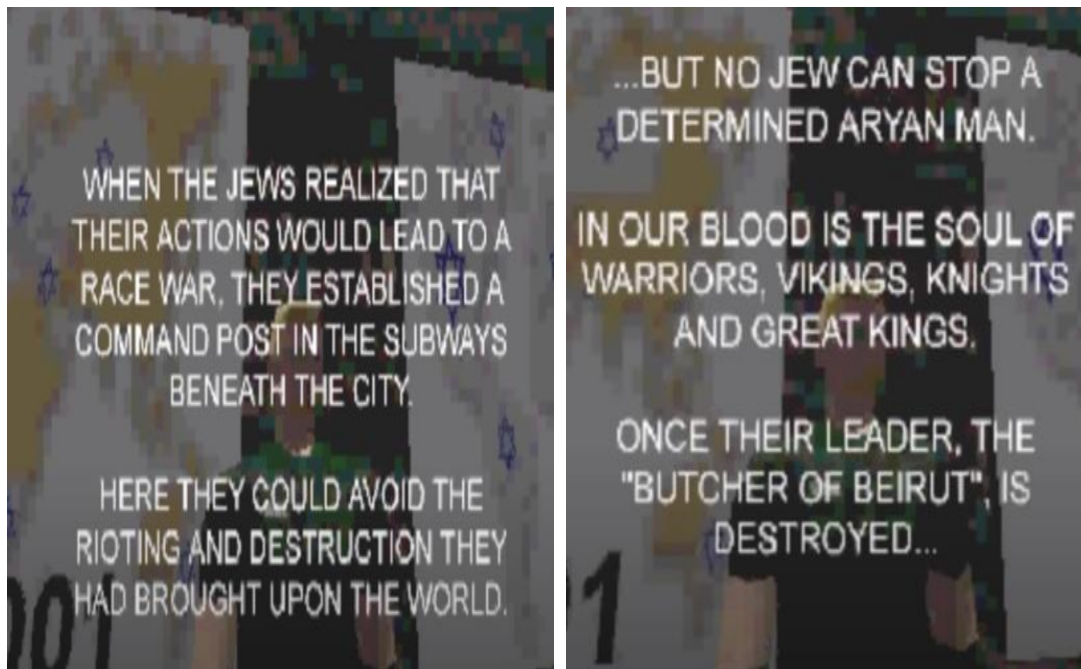
Δύο παιχνίδια από την περιφέρεια, ένα από την Ινδία και ένα από το Καμερούν, εξυφαίνουν το δικό τους εθνικό ιστορικό παρελθόν. Το ινδικό παιχνίδι έχει ως πρωταγωνιστή, τον Bhagat Singh, το νεαρό επαναστάτη που αποπειράθηκε να σκοτώσει το βρετανό Αντιβασιλέα και τιμωρήθηκε σε θάνατο στην ηλικία των 23 χρόνων. Στο παιχνίδι, που ανήκει στην κατηγορία FPS, ο παίκτης πρέπει να σκοτώσει όσους περισσότερους μπορεί Βρετανούς. Το παιχνίδι επιχειρεί να ξαναγραφεί η ινδική ιστορία, όχι με βάση τα βρετανικά αρχεία, αλλά με βάση τις ινδικές εξεγέρσεις, χωρίς ωστόσο να κατορθώνει να αποκλίσει από τη λαϊκίστικη πολιτική γραμμή του Bollywood. (Mukherjee, 2016, 2017: 88) Από το Καμερούν προέρχεται το πρώτο RPG το *Aurion: Legacy of Kori Odan*. Ο αφρικανός ήρωας Enzo Kori-Odan, αρχηγός μια αφρικανικής χώρας χωρίς ιμπεριαλιστικό παρελθόν, προσπαθεί με τη βοήθεια της *Aurion*, της συλλογικής ενέργειας των προγόνων, να αντιμετωπίσει ένα

πραξικόπημα.(Heenali, 2016) Και σε αυτό το παιχνίδι διαγράφεται το ιμπεριαλιστικό παρελθόν και αναζητείται καταφύγιο στο μυθικό. Από την άποψη αυτή δεν ανήκει στα ιστορικά παιχνίδια, αλλά ίσως αυτή η επιλογή είναι συνειδητή, αφού η ιστορία των νεοπαγών αφρικανικών κρατών μπορεί να ανασυσταθεί μόνο μέσα από τα επίσημα αρχεία των αποικιοκρατών. (Mukherjee, 2017: 89)

#### 6.4. Από τον εθνικισμό στην εθνοκάθαρση.

Το 2002 έκανε την εμφάνισή του το παιχνίδι *Ethnic Cleansing*, στο οποίο ο παίκτης περνώντας μέσα από ένα γκέτο μαύρων πρέπει να φτάσει στο υπόγειο, όπου κρύβονται οι Εβραίοι και να τους ανατινάξει, καθώς ουρλιάζουν. (Everett, 2009:140) Ο παίκτης μπορεί να ντυθεί ως σκίνχεντ ή σε πιο ρετρό αμφίεση με κουκούλα και μανδύα, που παραπέμπουν ευθέως στην Κου Κλουξ Κλαν (Halter, 2008:366) Τα ηχητικά εφέ διαφημίζονται ως «πραγματικοί ήχοι των νέγρων» και παραπέμπουν σε ήχους μαϊμούδων και πιθήκων. Οι δημιουργοί του σχεδίαζαν μάλιστα να το κυκλοφορήσουν 20-1-2002, την επίσημη μέρα εορτασμού Martin Luther King.(Everett, 2009:142) Παλαιότερες εκδοχές του παιχνιδιού ήταν το *Concentration Camp' Manager*, στο οποίο ο διοικητής –παίκτης του στρατοπέδου σκότωνε Εβραίους αλλά και Τούρκους, οι ναζιστικές τροποποιήσεις *Doom*, όπως *Nazi Doom* και το *Concentration Camp Rat Hunt*, στο οποίο το σκότωμα των Εβραίων γίνεται μέσα στο στρατόπεδο εξόντωσης του Άουσβιτς. (Halter, 2008:366)

#### 9.Εικόνες από το *Ethnic Cleansing*



Ο Alfie Bown (2018), με άρθρο του στην Guardian, υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια ως ιδεολογικές κατασκευές υπηρετούν τη δεξιά πολιτική, όπως τα αμερικάνικα παιχνίδια που ενθάρρυναν την επιθετική εξωτερική πολιτική του Bush, τα βρετανικά που από τη στιγμή που ξεκίνησαν οι συζητήσεις για το Brexit, υποστήριξαν τον απομονωτισμό ή τη νοσταλγία για την Αυτοκρατορία και αύξησαν τη δημιουργία αντισλαμικών παιχνιδιών. Στα παιχνίδια η δεξιά ιδεολογία υπερεκπροσωπείται κυρίως με θέματα όπως η απώθηση των «ξένων», ο φόβος

για μίανση, ο έλεγχος των συνόρων, η απόκτηση περιοχών, η δημιουργία αυτοκρατορίας. Η ενεργή ανάμειξη του παίκτη στην εξέλιξη της ιστορίας προκαλεί την ενστικτώδη αντίδρασή του και την παρορμητική ταύτισή του με αυτές τις ιδεολογίες. Ο συγγραφέας, βασιζόμενος στη διάκριση του Jacques Lacan ανάμεσα σε «ένστικτα», που προέρχονται μέσα από το άτομο και σε «οδηγούς», που δημιουργούνται, όταν οι πολιτικές δυνάμεις ωθούν το άτομο σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, θεωρεί ότι οι οδηγοί στα παιχνίδια είναι μασκαρεμένοι σε ένστικτα, φυσικοποιώντας έτσι τις δεξιές ιδεολογίες.

### Σύνοψη.

Η ραγδαία αύξηση του κοινού των ψηφιακών παιχνιδιών επιτάσσει εκτός από την εξέταση των καινοτόμων τεχνητών χαρακτηριστικών του να συνεξεταστεί και περιεχόμενο τους, το οποίο εξαιτίας της σύνδεσής του με την ελαφρότητα και την χαλαρότητα του παιχνιδιού παραμένει συχνά στο απυρόβλητο. Εκ προοιμίου αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιχνίδια δεν είναι απαλλαγμένα από τις στερεοτυπικές απεικονίσεις αλλά αντίθετα τις κατασκευάζουν, τις αναπαράγουν και τις διαδίδουν σε πρωτόγνωρη μαζική κλίμακα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στα ψηφιακά παιχνίδια είναι η κατασκευή της εικόνας των Αράβων μέσα από οριενταλιστικό ή τη νεότερη εκδοχή του το νέο-οριενταλιστικό πρίσμα και αντιστικτικά με τη δύση. Η ποικιλομορφία του αραβικού κόσμου ανάγεται σε λίγα απλουστευμένα χαρακτηριστικά, ικανά ωστόσο να εδραιώσουν την εξίσωση των αράβων με την τρομοκρατία. Η ανταπάντηση από την δική τους πλευρά είναι η αντιστροφή των παγιωμένων χαρακτηριστικών τους και η προσπάθειά του μέσα από την ολοκλήρωση των αποστολών να ανακτήσουν τη χαμένη τους αξιοπρέπεια. Τα παιχνίδια αραβικής προέλευσης ίσως είναι από τα λίγα παιχνίδια που πληρούν τις προϋποθέσεις του ρεαλισμού, αφού όσα συμβαίνουν στις ψηφιακές οθόνες είναι μέρος της καθημερινότητάς τους. Εξάιρεση δεν αποτελούν στον κανόνα των στερεοτυπικών απεικονίσεων και οι Άπω Ανατολίτες. Από μία άλλη οπτική οι βάρβαροι βρίσκονται μέσα στην έννοια της κοινοτοπίας του κακού, ικανοί για κάθε βίαιη και απάνθρωπη πράξη με απεικονίσεις που αποτελούν απτά παραδείγματα του επαγωγικού ρατσισμού. Την ευκαιρία για την αναπαραγωγή του στερεοτυπικού εθνοκεντρικού λόγου άδραξαν και τα παραγόμενα από εθνικά κράτη παιχνίδια για να ενισχύσουν την εθνική ηγεμονία. Στον αγώνα αυτό συμμετέχει δυναμικά και η Κίνα, στην οποία παρατηρείται μια αραστή σύμπλευση ανάμεσα στις επιταγές του κομματικού κράτους και τις ιδιωτικές εταιρείες. Τόσο η Κίνα όσο και τα παραδείγματα από την Ινδονησία αποτελούν μορφές του “playable” εθνικισμού. Η Ινδία κατασκευάζει ένα ηρωικό παρελθόν, απομίμηση του Bollywood, ενώ το Καμερούν προσπαθεί μέσα από τα παιχνίδια να αποσιωπήσει το αποικιοκρατικό παρελθόν του. Τέλος, δεν απουσιάζουν και τα ακραία εθνικιστικά παιχνίδια, με στόχο τη διάχυση των ρατσιστικών απόψεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο. Ο ΠΟΛΕΜΟΣ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

### 7.1.Στρατιωτικό –Διασκεδαστικό Σύμπλεγμα.

«Η ιστορία ζωντάνευε, αλλά πάντα με τη μορφή ενός πολεμικού ανταγωνισμού» έγραψε ο ιστορικός Goerge Mosse. (όπως αναφέρεται στο Halter, 2008 :334 ) Τα βιντεοπαιχνίδια δεν αποτελούν την εξαίρεση. Ο πόλεμος, αγαπημένο θέμα των δημιουργών, προσφιλές παιχνίδι των απανταχού παικτών, αλλά και ο *raison d'être* για την πληθώρα των πολεμικών τίτλων, όπως αποδεικνύει ο πολλαπλασιασμός τους τις τελευταίες δεκαετίες, (King & Leonard, 2010 :75) προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για παιγνιώδεις δράσεις ανταγωνισμού. Συχνά η έκβαση σε αυτές είναι ανοικτή, αντιστρατεύεται ενίοτε και τα ιστορικά γεγονότα, έτσι ώστε ο παίκτης να έρθει αντιμέτωπος με «εναλλακτικά μέλλοντα» (Baer,2001), τα οποία διαμορφώνονται αποκλειστικά από τους επιδέξιους χειρισμούς του, τις στρατηγικές επιλογές του και τις κομβικής σημασίας αποφάσεις του. Ο παίκτης παίζει και ξαναπαίζει τον πόλεμο όχι μέχρι τελικής πτώσεως, αλλά μέχρι την τελική επικράτηση στο εικονικό πεδίο μάχης.

Η μήτρα από την οποία εκπορεύτηκαν τα πολεμικά ψηφιακά παιχνίδια είναι η αμερικανική στρατιωτική βιομηχανία και τα παιχνίδια ήταν το «αποπαίδι » της, (Haraway, 1991 :151) δημιούργημα των χάκερς, που πειραματίζονταν με αυτά τις ώρες ανάπαυλας. Αν και κατόρθωσαν να αποκοπούν νωρίς από τον ομφάλιο λώρο, ανταπέδωσαν το χρέος τους σε αυτήν, τροφοδοτώντας την με καινοτομίες και παρέχοντάς της ένα εύχρηστο πεδίο για πολεμική εξάσκηση. (Halter, 2008 :35) Τη στενή σχέση και αλληλεξάρτησή τους απέδωσε λεκτικά ο κυβερνοπάνκ συγγραφέας, Bruce Sterling στις αρχές της δεκαετίας του '90, με το νεολογισμό στρατιωτικό –διασκεδαστικό σύμπλεγμα, “military entertainment complex”. Ευρεία χρησιμοποιούνται δύο, επίσης, συνώνυμοι όροι «στρατοδιασκέδαση» “militainment” και «δίκτυο στρατιωτικών-βιομηχανικών μέσων-ψυχαγωγίας» (MIME-NET) (Crogan , 2003, Halter, 2008 :233, King & Leonard,2010 :73,77, Sterczewski, 2016, Wark, 2007, Gagnon,2010, Robinson, 2012)

Η σχέση στρατιωτικής βιομηχανίας και ψηφιακών παιχνιδιών εμφανίζεται μετά τον Ψυχρό Πόλεμο, εξυπηρετώντας, εκτός από τη διασκέδαση, τις ανάγκες

προβολής και προώθησης των μιλιταριστικών αξιών και υπηρετώντας την ανάγκη στρατολόγησης, θολώνοντας έτσι με έντεχνο τρόπο τα όρια διασκέδασης και μιλιταρισμού. (Huntemann & Payne, 2010:18) Με βασική επιδίωξη τη στρατολόγηση νέων στρατιωτών για το στρατό των ΗΠΑ αλλά και ηγετών του, δημιουργούνται με χρηματοδότηση του αμερικανικού στρατού τα παιχνίδια *Kuma \ War, Close Combat*<sup>40</sup>, *Full Spectrum Warriort*, με το τελευταίο μάλιστα να διανέμεται δωρεάν στο κοινό. (King & Leonard, 2010 :78, Höglund, 2008). Το *Full Spectrum Warriort* δηλώνει τη φιλόδοξη προσπάθεια του Γενικού Επιτελείου το 2002, να επιδείξει «το πλήρες φάσμα υπεροχής» των ΗΠΑ στην αντιμετώπιση κάθε ενδεχόμενου πολέμου, αφού για τις ΗΠΑ ο πόλεμος είναι «ολοκληρωτικός». (Halter, 2008:282, Stahl, 2006, Robinson, 2012) Εναλλακτικά χρησιμοποιήθηκε για τη θεραπεία στρατιωτών με μετα-τραυματικό στρες. (Halter, 2008:333) Με ίδιες πηγές χρηματοδότησης και όμοια στοχοθεσία κυκλοφορεί το 2002 το (FPS) *America's Army: Operations31*. Το ιδιαίτερα υψηλό κόστος του, 7.000.000 δολάρια, αντισταθμίστηκε από τις αθρόες εγγραφές, που άγγιξαν το πόσο των 2.500.000 δολαρίων σε δύο μήνες και τα 10.000.000 μέχρι το Φεβρουάριο του 2009 (Bogost , 2008, Halter, 2008, Robinson, 2012) Το παιχνίδι διακηρύσσει περήφανα την επαγγελματική και ηθική οργάνωση του στρατού των ΗΠΑ, που βασίζεται στις ακλόνητες αξίες: Νομιμότητα, Καθήκον, Σεβασμός, Ανιδιοτελής Προσφορά, Τιμή, Ακεραιότητα και Προσωπικό Κουράγιο (LDRSHIP). (Nieborg, 2009:52,54) Το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο μέσο στρατολόγησης και εκπαίδευσης μελλοντικών στρατιωτών και προπαγάνδας, ενσάρκωση των οραματισμών του Reagan για τους κυβερνητο-πολεμιστές (Galloway, 2004, 2006) αλλά λειτουργεί επίσης ως αποτελεσματικό μέσο άσκησης της ήπιας εξουσίας (soft power), ώστε να ενισχυθεί η υποστήριξη στην αμερικανική εξωτερική πολιτική και να εξασφαλιστεί η συναίνεση για την επέκταση της στρατιωτικής δύναμης. (King & Leonard, 2010 :77)

Ο πόλεμος στα βιντεοπαιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο γίνεται ένα εμπόρευμα για μαζική κατανάλωση, καθώς επιτυχώς συνεργάζονται τρεις δυνάμεις με

---

<sup>40</sup> Ο Barry Atkins (2003:90) υποστηρίζει ότι ο ρεαλισμός του μοιάζει περισσότερο με στρατιωτική ιστορία παρά με τις προσωπικές μαρτυρίες των βετεράνων του πολέμου.

μεγάλη επιρροή στις ΗΠΑ, η βιομηχανία διασκέδασης, η βιομηχανία του στρατού και η ακαδημία. (Höglund, 2008) Βασική επιδίωξη του εμπορεύματος αυτού είναι η καταπολέμηση ουσιαστικά της πλήξης. Αλλά για να επιτευχθεί αυτό ο πόλεμος πρέπει να είναι διαρκής, αδιάλειπτος, όπως ακριβώς ο πόλεμος ενάντια στην τρομοκρατία, τα ναρκωτικά, γράφει με καυστικό τρόπο ο McKenzie Wark. (2004:126) Το παιχνίδι *Deus Ex's Invisible War* στο διαφημιστικό σποτ του διακηρύσσει ότι το νέο είδος πολέμου είναι «αόρατο, αυθαίρετο, ασταμάτητο», (όπως αναφέρεται στο Stahl, 2006) επιβεβαιώνοντας με απτό και συγχρόνως ωμό τρόπο τις σκέψεις του Wark.

Ο πόλεμος ως ευπώλητο εμπορικό προϊόν και μάλιστα για ένα μαζικό νεανικό κοινό πρέπει να εκδυθεί την αποκρουστική του μορφή και να ενδυθεί το πνεύμα του ηρωισμού, της γενναιότητας και της αυτοθυσίας. Το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι να αποχρωματιστεί το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Αν και οι ημερομηνίες και οι τοποθεσίες των ιστορικών μαχών είναι ακριβείς, όπως αναμφισβήτητα και ο πολεμικός εξοπλισμός της κάθε ιστορικής εποχής, αποσιωπούνται οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίστηκε και γι' αυτό παραγνωρίζονται τα βαθύτερα αίτια που τον προκάλεσαν. Ο Halter (2002:322) παραλληλίζει την αποκαθαρμένη πολεμική αφήγηση με τις εύπεπτες χολιγουντιανές αφηγήσεις, σημειώνοντας ότι το ιστορικό πλαίσιο χρησιμοποιείται για να προκληθεί η συγκίνηση, λειτουργώντας όπως η χιτσκοκική έννοια « MacGuffin». <sup>41</sup>Ο Chapman (2016:132) κάνει λόγο για μια γενικότερη αποπολιτικοποίηση που επιτρέπει την ανενδοίαστη και αταλάντευτη χρήση βίας, αφού κατά κανόνα η φύση του εχθρού είναι διαβολική και βίαιη. Επικουρικά για την αποπολιτικοποίηση λειτουργεί η προβολή αφηρημένων ιδανικών, που σφυρηλατούνται στο πεδίο της μάχης, όπως η συντροφικότητα, αλληλοβοήθεια, αγάπη για την πατρίδα. Γενικότερα η ιστορική αποπλαισίωση του πολέμου και η αποπολιτικοποίησή του αποστεγνώνει τον παίκτη από τον πολιτικό προβληματισμό και τον καθιστά ένα απολιτικό και παθητικό ον, ικανό να εκτελεί άκριτα τις πολεμικές εντολές. (Demers, 2014) Ο

---

<sup>41</sup> MacGuffin , είναι το αντικείμενο ή η συσκευή που κινητοποιεί τους χαρακτήρες ή προωθεί την πλοκή και τη δράση.



Wark (2004:102-3), αν και συμφωνεί ότι η αναγκαίο, γιατί συνεχής στόχευση του αντιπάλου δεν χρειάζεται ιστορικό πλαίσιο, το οποίο συχνότερα αγνοείται από τον παίκτη, εντούτοις θεωρεί ότι είναι δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό δίπολο που απαλλάσσει τον παίκτη από τους ηθικούς ενδοιασμούς της ανηλεούς θανάτωσης των αντιπάλων.

Το δεύτερο βήμα, για να γίνουν τα ψηφιακά πολεμικά παιχνίδια ευρέως εύπεπτα και συνάμα διασκεδαστικά, είναι να διυλιστούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από εξαιρετικά λεπτά φίλτρα. (Halter, 2008:334) Μια προσεκτική ανάλυση των φίλτρων, που αποκλείουν τις αρνητικές πλευρές του πολέμου και παρουσιάζουν μια εξυγιασμένη, καθαρή μορφή πολέμου που δεν πυροδοτεί ηθικές εκρήξεις αλλά απεναντίας προσφέρει διασκέδαση και την ικανοποίηση της επίτευξης προσωπικών κατορθωμάτων έχει αναπτύξει ο Röttsch (2015). Για να αποδώσει τις σκόπιμες αφηγηματικές και αισθητικές επιλογές των δημιουργών των παιχνιδιών εισάγει τον όρο επιλεκτικός ρεαλισμός (Selective Realism) και διακρίνει τέσσερα φίλτρα: της βίας, των συνεπειών, του χαρακτήρα και της σύγκρουσης. Το φίλτρο της βίας καθορίζει ποιες μορφές βίας θα παρουσιαστούν και θα ασκηθούν από τον παίκτη. Έτσι, απουσιάζουν οι απώλειες από φίλια πυρά, η ακούσια στόχευση με βαρύ οπλισμό και τα πεδία μαχών είναι πάντα άδεια από τους αμάχους, αν και το φίλτρο αυτό δεν εφαρμόζεται στις πράξεις των αντιπάλων. Η βία, συχνά ακραία και υπερβολική, είναι πάντα αυστηρά περιορισμένη στη μάχη, ασκείται στα σώματα των στρατιωτών και όχι σε αθώους πολίτες, μικρά παιδιά, ανυπεράσπιστες γυναίκες. Το φίλτρο των συνεπειών λειτουργεί στην ίδια κατεύθυνση, αποκρύπτοντας τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες στο ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι τραυματικές εμπειρίες, οι αδυσώπητες μνήμες, η ηθική εξαχρείωση, ο οικονομικός μαρασμός και η πολιτική αποσταθεροποίηση αποσιωπούνται εκκωφαντικά. Ο πόλεμος διεξάγεται με θαυμαστή χειρουργική ακρίβεια χωρίς ατομικές και κοινωνικές θυσίες. Το φίλτρο του χαρακτήρα προκρίνει ποιος θα αποκτήσει φωνή και θα εξηγήσει από τη δική του σκοπιά με σαφή και συνεπή τρόπο τα γεγονότα. Η επιλογή συνήθως είναι προδικασμένη, αφού ο αφηγητής διακρίνεται πάντα για τον ηρωισμό του και την αυτοθυσία του. Τέλος, το φίλτρο

της σύγκρουσης την παρουσιάζει ως αναγκαία, αφού οι αντίπαλοι είναι αδιάστακτοι ,απάνθρωποι και ασυνείδητοι, γεγονός που ακυρώνει κάθε προσπάθεια για διαπραγμάτευση, συμβιβασμό ή συνθηκολόγηση. Τα φίλτρα, καταλήγει ο Röttsch, προκαλούν τύφλωση απέναντι στις συνέπειες της βίας, που με τη σειρά της συνεπιφέρει μια παρόμοια τύφλωση απέναντι την ιδιαιτερότητα, τα επιχειρήματα και τις διεκδικήσεις του αντιπάλου. Η διπλή τύφλωση λειτουργεί ως αποτρεπτικό ανάχωμα σε κάθε ειρηνευτική προσπάθεια.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Demilkhanova & Denisova (2017) με ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τις στάσεις των παικτών απέναντι στις προτεινόμενες από το παιχνίδι επιλογές. Αν και στα παιχνίδια οι συγκρούσεις είναι πολιτικές, διπλωματικές, οικονομικές, εκτός από πολεμικές, το 80% των παικτών προκρίνει την επίλυση των συγκρούσεων με πόλεμο, έχοντας την αίσθηση ότι με τον τρόπο αυτό δημιουργούν ιστορία.

Στα βιντεοπαιχνίδια ο παίκτης δε νιώθει μόνο δημιουργός της ιστορίας με τις επιλογές του αλλά αναπτύσσει παράλληλα την αίσθηση του υπεράνθρωπου. Οι σφαίρες των αντιπάλων αστοχούν και περνούν ξυστά από δίπλα του, σε αντίθεση πάντα με τη δική του θαυμαστή ευθυβολία, οι τραυματισμοί του σχεδόν ποτέ δεν αποβαίνουν μοιραίοι και η έγκαιρη περισυλλογή των ιατρικών πακέτων τον βοηθά να ανακτήσει τις δυνάμεις του και να ριχθεί ξανά με αμείωτο σθένος τις ατελείωτες ροές των εχθρών. (MacCallum-Stewart, όπως αναφέρεται στο Kempshall, 2015)

Όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά αλλάζουν ριζικά την εμπειρία θανάτου στα παιχνίδια. Ο θάνατος παύει να είναι απειλητικός με το αμετάβλητο και οριστικό τέλος του και γίνεται συνεχής, επαναλαμβανόμενος. Συνήθως δεν είναι τίποτα περισσότερο από προσωρινή τιμωρία, από μια παροδική απομάκρυνση από τα πεδία μαχών. Ο Niall Ferguson (2006) παρατηρεί ότι στο παιχνίδι *Medal of Honor* ο θάνατος σηματοδοτείται με μία κόκκινη ομίχλη που δηλώνει απλά το τέλος ενός παιχνιδιού και την αρχή ενός καινούργιου, ενώ Piotr Sterczewski (2016) διαπιστώνει ότι στα πολωνικά παιχνίδια που εξέτασε τα νεκρά σώματα εξαφανίζονται μετά από λίγο. Η Eva Kingsepp (2007 :371) θεωρεί τη μορφή αυτή

θανάτου, την προσωρινή και όχι πλήρη και ολοκληρωτική εξαφάνιση ως έκφανση του μετα-μοντέρνου θανάτου. Η άλλη μορφή θανάτου είναι ο καρναβαλικός(carnivalesque), στον οποίο τονίζεται η σωματικότητα του γεγονότος και προβάλλεται το αιματηρό και το γκροτέσκο. Και με τις δύο του μορφές ο πόλεμος, τη μετα-μοντέρνα και την καρναβαλική, παρουσιάζεται χωρίς την τραγικότητά του, με εύληπτο αλλά μη ρεαλιστικό ή υπερβολικό τρόπο, γεγονός που επιτρέπει τη νομιμοποίησή του στη συνείδηση του παίκτη. Αν και οι δημιουργοί των πολεμικών διακηρύσσουν ότι επιθυμούν να αναπαραστήσουν στα παιχνίδια την κόλαση του πολέμου ο πόλεμος είναι «κολασμένα διασκεδαστικός», όπως με λεπτή και επικριτική ειρωνεία σχολιάζει ο Halter. (2008:307 )

### **7.2 .Α' Παγκόσμιος Πόλεμος.**

Αν και οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι μονοπωλούν το ενδιαφέρον των παικτών, ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος υστερεί σε κυκλοφορίες συγκριτικά με το Β', αφού κυκλοφορούν μόνο 80 παιχνίδια για τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και πάνω από 300 για το Β'. Η δυσαναλογία είναι ευεξήγητη, αφού η συλλογική προσδοκία ότι Μεγάλος Πόλεμος θα τερμάτιζε όλους τους πολέμους και θα έφερνε την ειρήνη, διαψεύστηκε. (Hern, 2016). Αντίθετα ταυτίστηκε με την αναίτια σφαγή 16.000.000 ανθρώπων, με τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης στα λασπώδη χαρακώματα και την αδράνεια και καθήλωση των στρατιωτών σε αυτά. Από τα ημερολόγια των στρατιωτών διαφαίνεται ότι βίωναν περισσότερο τη βαριεστιμάρια από την επανάληψη κοπιαστικών ενεργειών, όπως σκάψιμο των τάφρων, ενίσχυση των γραμμών άμυνας και το στρατιωτικό βάδισμα μέσα στις τάφρους, παρά τον τρόπο του πολέμου(Kempshall, 2015:6) Τα χαρακώματα, με τις ανθυγιεινές συνθήκες, την ανεπαρκή αποχέτευση και τις πρωτόγονες εγκαταστάσεις ήταν το εκκολαπτήριο για την εμφάνιση ασθενειών, όπως ο τύφος, η πνευμονία η φυματίωση και η ισπανική γρίπη. (Muncy, 2016) Παρ' όλες τις αντίξοες συνθήκες οι στρατιώτες πρέπει να πολεμούν συνέχεια, για να τερματιστεί ο πόλεμος και εάν δεν τελειώσει ο πόλεμος δεν μπορούν να σταματήσουν να πολεμούν, τροφοδοτώντας έτσι ένα παράδοξο φαύλο κύκλο.(Kempshall, 2015:26) Ο Μεγάλος Πόλεμος σηματοδότησε, τέλος, τη μετάβαση από τις ιπποτικές μάχες σώμα με

σώμα στα νέα πιο εξελιγμένα δολοφονικά μέσα, όπως τα αεροσκάφη, τα τανκς, τα δηλητηριώδη αέρια. Σηματοδοτεί τη στιγμή που ο 20<sup>ος</sup> αιώνας εκρήγνυνται βίαια μέσα στη νοοτροπία του 19<sup>ου</sup>. (Donlan, 2016)

Το αντιηρωικό πλαίσιο διεξαγωγής του πολέμου και η διαδεδομένη ιδέα ότι όλοι οι στρατιώτες ήταν θύματα μιας άπληστης και ανίκανης, ανάρμοστης τάξης αποτελεί για τον Charman (2016) ένα προβληματικό πλαίσιο για το σχεδιασμό παιχνιδιών, αφού απουσιάζει το ηθικό νομιμοποιητικό πλαίσιο και ο πόλεμος δεν είναι παρά μια άσκοπη σφαγή θύματος εναντίον θύματος. Ο προγραμματιστής του παιχνιδιού του Verdun, Roy, θεωρεί η απουσία μιας ξεκάθαρης αφήγησης του Κακού έναντι του Καλού δε συγκλίνει με τις απαιτήσεις της εμπορικής ατζέντας. (όπως αναφέρεται στο Charman, 2016) Συμπεραίνει, λοιπόν, ο Charman (2016) ότι η απουσία ξεκάθαρου αφηγηματικού πλαισίου καθιστά τον πόλεμο αυτό ως βερνίκι, για να παίζονται τα παιχνίδια. Συμπερασματικά, τα παιχνίδια για τον Α΄ παγκόσμιο Πόλεμο, αν και φαινομενικά έχουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του πολέμου, ομοιάζουν με αυτόν κυρίως επιφανειακά. (Kempshall, 2015 :29)

Απόδειξη των παρατηρήσεων τους αποτελούν τα παιχνίδια *Trenches 2*, (για κινητά) *Great War Mod* (τροποποίηση του *Napoleon: Total War*), στα οποία κυριαρχούν πανομοιότυπα χαρακτηριστικά. Ακόμη η μάχη του Σομ, η οποία, αν και διεξήχθη την 1<sup>η</sup> Ιουλίου, παρουσιάζει όμοιες λασπώδεις συνθήκες με τις μάχες στη Φλάνδρα και στο Ypres και συγκεκριμένα τη μάχη στο Passchendaele το 1917. (Kempshall, 2015:40) Η φιλόδοξη προσπάθεια των δημιουργών του *Verdun 1914–1918* να ερευνήσουν προσεκτικά τα πεδία μαχών, δεν κατορθώνει πρώτον να περιοριστεί μόνο στη συγκεκριμένη μάχη και δεύτερον να προσδιορίσει συγκεκριμένες ημερομηνίες για τις μάχες. Ασαφείς είναι οι χρονολογικές ενδείξεις και στα άλλα παιχνίδια, αν και τα χρονικά όρια του πολέμου διατηρούνται σταθερά. Παράδειγμα είναι το *Axis and Allies: 1914*, (τροποποίηση παιχνιδιού για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο) το οποίο επιτάσσει να ολοκληρωθεί η νίκη μέχρι το 1918. Όμως, η νίκη στα ασφυκτικά αυτά πλαίσια είναι δύσκολα επιτεύξιμη, αφού σε αντίθεση με τα άλλα παιχνίδια, δεν επιτρέπει στον παίκτη την οριστική έξοδο από τα χαρακώματα και την κατάκτηση των εχθρικών εδαφών. Ως

εναλλακτική λύση απομένει στον παίκτη η τακτική της Αντάντ, να περιμένει την παρέλευση του χρόνου, ώστε να αποκτήσει τα πιο σύγχρονα και αποτελεσματικά τεχνολογικά μέσα και θα του διασφαλίσουν τη στρατιωτική υπεροχή. (Kempshall, 2015 :47-48, 50, 52-54)

Μια άλλη πτυχή του πολέμου, την αιμοδιψή και ακόρεστη για ανθρώπινη σάρκα φύση του παρουσιάζει το παιχνίδι περιπέτειας *Valiant Hearts: The Great War*. (Lewis, 2019). Με κεντρικό θέμα τη βίαιη ανατροπή της ζωής πέντε ατόμων από τον πόλεμο, το παιχνίδι μεταφέρει τον παίκτη σε διαφορετικά πολεμικά μέτωπα στην Ευρώπη και παρουσιάζει τον πόλεμο μέσα από τις προσωπικές τους τραγωδίες. Αν και το παιχνίδι είναι καρτουνίστικα σχεδιασμένο και συναιρεί στην πλοκή του τη μυθοπλασία με τα πραγματικά γεγονότα, κατορθώνει να μεταφέρει πειστικά, το χάος του πολέμου, τον παραλογισμό του και τη σκληρότητά του με τις επιθέσεις πυροβολικού, τη ρίψη χημικών αερίων και το γεμάτο πτώματα χωριό. Ο θάνατος караδοκεί σε κάθε γωνιά για τους πρωταγωνιστές, οι οποίοι απέχουν πολύ από την ιδέα να γίνουν ήρωες, αν και δε διστάζουν να προβούν σε πράξεις ανθρωπιάς και αλληλοσυμπράστασης. Το μόνο που πραγματικά θέλουν είναι να τελειώσει ο πόλεμος, για να κατορθώσουν να μαζέψουν τα κομμάτια της προηγούμενης ζωής τους. (Sliva, 2014) Με σκηνικό την αιματοχυσία του πολέμου φέρνει στο προσκήνιο τα ανθρώπινα συναισθήματα και τις δυσβάστακτες κοινωνικές και ατομικές συνέπειές του πολέμου. (Kempshall, 2015:35-36) Αφήνει, επίσης, ένα ελπιδοφόρο μήνυμα ότι η ανθρωπιά μπορεί να λάμψει ακόμη και από τις πιο σκοτεινές ώρες<sup>42</sup>.

Η ανθρωπιά δεν είναι το κριτήριο, όταν πρέπει να ληφθούν κρίσιμες και καθοριστικές για την έκβαση του πολέμου αποφάσεις. Τότε η αξία της ζωής διαφοροποιείται με βάση τα αξιώματα. Ο Kempshall (2015:59-65,72-3) διακρίνει σε αυτά δύο κατηγορίες πρωταγωνιστών, τους στρατηγούς και τους στρατιώτες. Οι στρατηγοί ελέγχουν το παιχνίδι, σχεδιάζουν τις μάχες, ρισκάρουν ρίχνουν στη μάχη το έμψυχο και άψυχο δυναμικό, με την ελπίδα ότι θα σπάσουν τη στρατηγική

---

<sup>42</sup> Ο Elias Stouraitis (2020) προτείνει τη διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αφού προσεγγίζει κριτικά και πολύπλευρα τον 1<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο και απουσιάζουν από αυτό οι βίαιες σκηνές.

ακινήσια. Διαπράττουν, όμως άθελά τους, τα ίδια λάθη που απένειμαν στο στρατάρχη Marshal Haig την ονομασία «σφαγέας». Οι στρατιώτες δεν είναι παρά υποταγμένα πιόνια, ζώντας συνεχώς στο μεταίχμιο μεταξύ ζωής και θανάτου. Ρίχνονται σωρηδόν στα σαγόνια του πολέμου, υπολογίζονται μόνο ως συνολικός αριθμός, ενώ η απώλειά τους, όπως στο *Toy Soldiers*, προσδίδει στον παίκτη πρόσθετη εμπειρία, ανταλλάξιμη με νέο πολεμικό εξοπλισμό.

Αν στο πόλεμο των χαρακωμάτων η ατομική πρωτοβουλία είναι αδύνατη αλλά και ουσιαστικά δε διαφοροποιεί την τελική έκβασή του πολέμου, τα πράγματα είναι διαφορετικά στους αιθέρες. Σε αντίθεση με τη στασιμότητα των χαρακωμάτων οι μάχες των αιθέρων διαθέτουν μια ρομαντική και ιπποτική αύρα, γι' αυτό και η πλειοψηφία των παιχνιδιών για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έχει θέμα τις εναέριες συγκρούσεις. (Wackerfuss, 2013, Chapman, 2016) Τα αεροπλάνα, αν και χρησιμοποιήθηκαν μόνο προς το τέλος του πολέμου για αναγνωριστικές πτήσεις και ρίψη βομβών, απαιτούν για το χειρισμό τους ατομικές δεξιότητες, όπως καλό και γρήγορο οπτικοκινησιακό συντονισμό, ταχύτατες αντιδράσεις, προσεκτική παρατήρηση, προσήλωση και αφοσίωση, συνδεδεμένα όλα αυτά με την έννοια του προσωπικού ρίσκου και τόλμης. (Wackerfuss, 2013) Δεξιότητες που σίγουρα ελκύουν τον παίκτη και ξαναδίνουν στον πόλεμο το χαμένο ηρωικό μεγαλείο του. Οι αερομαχίες, με τη σύμφυτη δυσκολία στο χειρισμό της εικονικής προσομοίωσης, ξανακάνουν τον πόλεμο ένα απολαυστικό παιχνίδι, όπως ήταν και για το Roy Brown, τον πιλότο που κατάφερε να πυροβολήσει τον Κόκκινο Βαρόνο. (Wackerfuss, 2013)

Αν για τους μαχητές των αιθέρων υπήρχαν ριψοκίνδυνες και κρίσιμες στιγμές, στις οποίες ανέδειξαν τον ηρωισμό και την τόλμη τους, οι έγχρωμοι στρατιώτες από τη Βρετανική Ινδία, από τη Γαλλική Δυτική ή Βόρεια Αφρική, από τη Νότια Αφρική, από την Ινδοκίνα, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, που κατατάχθηκαν εθελοντικά ή αναγκαστικά, στερήθηκαν αυτές τις ευκαιρίες, αφού αυτοί ήταν στην κυριολεξία «τροφή για τα κανόνια». Η δημόσια εικόνα του πολέμου, χωρίς να εξαιρούνται τα παιχνίδια, παραμένει εγγενώς ένας λευκός μυθικός τόπος, στον οποίο σπάνια οι έγχρωμοι υποδύονται δευτερεύοντες, εποουσιώδεις ρόλους. (Aguirre Quiroga, 2018, Aguirre Quiroga & Filippaki, 2018).

Τον κανόνα προσπάθησε να σπάσει το παιχνίδι *Battlefield 1*, πρώτον γιατί συμπεριλαμβάνει μάχες εκτός ευρωπαϊκού χώρου και δεύτερον γιατί οι πρωταγωνιστές δεν είναι αποκλειστικά λευκοί, όπως το 369<sup>ο</sup> σύνταγμα πεζικού, γνωστότερο ως Harlem Hellfighters, που αποτελούνταν από Αφροαμερικανούς και τη Zara Ghufraan, μια Βεδουίνα επαναστάτρια και μαχήτρια. Ωστόσο παρ' όλη την ενδιαφέρουσα πρωτότυπη προσπάθεια, ο λευκός μύθος αποδεικνύεται βαθιά ριζωμένος. Οι αφρικανοί στρατιώτες είναι σχεδιασμένοι χωρίς ιδιαίτερα ατομικά γνωρίσματα, χωρίς προσωπικά ανδραγαθήματα, γι' αυτό στην οθόνη του υπολογιστή μνημονεύεται μόνο το όνομά τους, όταν πεθαίνουν. (Aguirre Quiroga, & Filippaki, 2018 :197) Από το λευκό μύθο δε ξεφεύγει ούτε η Zara Ghufraan, η οποία, αν και διαθέτει το δικό της χαρακτήρα, δρα εντούτοις κάτω από τις εντολές και την καθοδήγηση του Λόρενς της Αραβίας. Η δράση της είναι μια τρανταχτή απόδειξη για την αδυναμία των Αράβων να επαναστατήσουν χωρίς τη θέληση και την κινητοποίηση των Βρετανών. (Aguirre Quiroga & Filippaki, 2018 :197) Οι συζητήσεις των παικτών στο Forum του παιχνιδιού αρνούνται σθεναρά οποιαδήποτε αμφισβήτηση του λευκού μύθου και θεωρούν ιστορική ανακρίβεια τη συμμετοχή των εγχρώμων στον πόλεμο ή ακόμα και προσβολή τόσο για τα ευρωπαϊκά έθνη όσο και για τους νεκρούς τους. (Aguirre Quiroga, 2018)

### 7.3 .Β' Παγκόσμιος Πόλεμος.

Οι ναυαρχίδες των ψηφιακών πολεμικών παιχνιδιών έχουν μόνιμο αγκυροβόλιο στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως επιβεβαιώνουν τα στατιστικά των πωλήσεων. Από το 1992 ως το 2011 το 62% των παιχνιδιών έχει θέμα τον πόλεμο αυτό. Μόνο το 2003 κυκλοφορούν 23, μαζί και το ευπώλητο *Call of Duty*, το οποίο παίζεται κατά μέσο όρο από 6,5 εκατομμύρια παίκτες καθημερινά online. (Ramsay, 2015) Η επανακυκλοφορία του το 2017 αποτέλεσε μια εισπρακτική εμπορική επιτυχία, αφού τα κέρδη άγγιξαν το ένα δισεκατομμύριο δολάρια στη Βόρεια Αμερική.<sup>43</sup>

Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος φέρει τα εύσημα του «καλού» πολέμου, αποτελεί ιδίως για τους Αμερικάνους «το τελευταίο ακηλίδωτο δείγμα του Δίκαιου Πολέμου» που ενισχύει την εικόνα τους ως υπερασπιστές των δημοκρατικών αξιών. (Halter, 2008:301) Στους Αμερικάνους και στους Δυτικοευρωπαίους προσφέρει την

<sup>43</sup> [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Call\\_of\\_Duty:\\_WW](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Call_of_Duty:_WW)

αίσθηση της ιστορικής συνέχειας με ένα κοινό αλλά και ηθικό παρελθόν. (Ouellette, 2008, Thompson, 2017:16) Στον πόλεμο αυτό η χάραξη διαχωριστών γραμμών ανάμεσα στο καλό και το κακό γίνεται αταλάντευτα, ώστε κάθε ηθικός ενδιασμός και παλινδρόμηση να ατονεί. (Pfister, 2018)

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος παρουσιάζεται, όπως προαναφέρθηκε γενικά για τους πολέμους, σε ένα πλήρως αποπολιτικοποιημένο και ιδεολογικά ανεργμάντιστο πλαίσιο, που ευκολύνει την αναγωγή του σε απλές συγκρούσεις στρατευμάτων. (Zimmermann, 2017) Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το *"Wolfenstein: The New Order"*, στο οποίο έχουν αφαιρεθεί όλα τα ναζιστικά σύμβολα, τα στρατόπεδα εξόντωσης ονομάζονται στρατόπεδα εργασίας και το ναζιστικό καθεστώς αναφέρεται απλά ως «Το καθεστώς». (Zimmermann, 2017α ,β) Το *Call of Duty: WW2, "The Resistance"*, ένα παιχνίδι πολλών παικτών (multiplayer), στο οποίο ο παίκτης έχει 50% πιθανότητες να υποδυθεί ένα στρατιώτη της Wehrmacht, αποκαθαίρει πλήρως τις πράξεις των γερμανών στρατιωτών και κατ' επέκταση της φασιστικής ιδεολογίας. Ο παίκτης, εκτός από την κλασική επιλογή της στολής του γερμανού στρατιώτη, μπορεί να επιλέξει τη στολή του μαχητή της αντίστασης Claus Schenk Graf von Stauffenberg, ο οποίος προσπάθησε να δολοφονήσει ανεπιτυχώς το Χίτλερ. Επιλογή όχι τόσο αθώα όσο φαίνεται, αφού προλειάνει το έδαφος για το «το μύθο της καθαρής Wehrmacht», το οποίο σθεναρά υποστηρίζουν οι δεξιοί ιστορικοί. Ο μύθος αυτός κατορθώνει στο παιχνίδι να αποσείσει από τους γερμανούς στρατιώτες τα εγκλήματα πολέμου, για τα οποία θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνα τα SS να αποπολιτικοποιήσει και τις πολεμικές συγκρούσεις. (Schott, 2018)

Οι Ναζί αποτελούν την επιτομή του κακού, αλλά η παντελής αναφορά στις ιστορικές συνθήκες που επέτρεψαν την ανάδυση του Ναζισμού και η συσχέτιση με ανάλογες σύγχρονες καταστάσεις επιτρέπει τον συγκερασμό τους με άλλες ομάδες «κακών», όπως τα ρομπότ και τα ζόμπιες. (Kingssepp, 2006, Ramsay, 2015) Οι ομάδες αυτές αποκτούν κοινά μορφολογικά, αισθητικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά, όπως απεικονίζονται με ένα γελοίο, αφύσικο και αντιφατικό τρόπο στα παιχνίδια *The Castle of Wolfenstein*, *Call of Duty WW II* με την



εναλλακτική ιστορία *Nazi Zombies*(2017) και *Wolfenstein II: The New Colossus* .  
(Parkin S., 2017)<sup>44</sup>

Η Eva Kingsepp (2002), που ασχολείται επισταμένα με τις αναπαραστάσεις του ναζισμού στα μαζικά μέσα διασκέδασης, εντοπίζει γενικά στα παιχνίδια για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα στα *Wolfenstein 3D* και το *Medal of Honor: Underground* , τη δομή του μονομύθου (monomyth ),<sup>45</sup> που έχει ως βασικό σχήμα: τον χωρισμό- την έναρξη – την επιστροφή. Σε αυτά ο πόλεμος είναι το πλαίσιο για τα φανταστικά γεγονότα, σύμφωνα με τα οποία ο ήρωας θα φέρει εις πέρας μια δύσκολη αποστολή, επιδεικνύοντας γενναιότητα, αυτοθυσία, δύναμη και αυτοέλεγχο, ακριβώς αυτά που οραματιζόταν ως ιδεολογία και πράξη ο Χίτλερ, όπως σχολιάζει ειρωνικά η ίδια.

Ο μύθος, όμως, δε χρησιμοποιείται απλά ως σκηνικό για τα γεγονότα, αλλά η βασικότερη λειτουργία του είναι να αποτελεί μια φυσικοποιημένη, αν και πραγματικά επινοημένη, πηγή γνώσης για τον κόσμο. Ως πηγή γνώσης νομιμοποιεί τη διχοτόμηση σε καλούς και κακούς, επιβεβαιώνοντας την κοινότητα του «εμείς» ως καλή και θεωρώντας ως διαβολική ακόμη και μη ανθρώπινη την ομάδα των εχθρών. Η υλοποίηση του μύθου στα παιχνίδια δαιμονοποιεί τους Ναζί και αποενοχοποιεί από ενδεχόμενες τύψεις αυτούς που τους σκοτώνουν. Η χρήση ναζιστικών συμβόλων και της γερμανικής γλώσσας επιτείνει το διαβολικό χαρακτήρα τους, επιτρέπει παράλληλα όμως μια λανθάνουσα αλλά ουσιαστική ταύτιση, την ταύτιση του διαβολικού με την εθνικότητα. Τα ναζιστικά σύμβολα λειτουργούν ως το αγκυροβόλιο (anchorage) του Μπαρτ, γειώνουν το φευγαλέο και πολύσημο νόημα των εικόνων και κατορθώνουν και ναζικοποιούν (Nazifying) το ιστορικό πλαίσιο του παιχνιδιού.(Kingsepp, 2002,2006,2010, 2017) Με τον μύθο και τη χρήση των συμβόλων πετυχαίνονται συνάμα δύο αντικρουόμενοι αλλά συνεπείς στο παιχνίδι στόχοι. Επιτυγχάνεται πρώτον η μίμηση των συναισθημάτων της εποχής και δεύτερον διατηρείται από την εποχή μια

---

<sup>44</sup> Η αποκοπή ιστορικών προσωπικοτήτων από το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έδρασαν, όπως ο Χίτλερ, τις μετατρέπει σε *vigal* και τους επιτρέπει να επαναλαμβάνονται και να αναπαράγονται ακόμη και σε αντιφατικά πλαίσια. (Liakos & Bilalis, 2017 )

<sup>45</sup> Οι Liakos & Bilalis (2017), αξιοποιώντας την έννοια *mytheme* Levi -Strauss, τη μικρότερη μονάδα του μύθου, υποστηρίζουν ότι και στον χώρο της ιστορικής κουλτούρας υπάρχουν ανάλογες μικρές μονάδες, που λειτουργούν ως *ioi* και αναπαράγονται, όταν προσκολληθούν σε ξένο περιεχόμενο.

απόσταση ασφαλείας, που επιτρέπει να αγνοηθούν οι συνθήκες που γέννησαν το ναζισμό και συνεπαγωγικά και η υπαιτιότητά του για τα εγκλήματα που διέπραξε, ενώ ταυτόχρονα πυροδοτεί το θαυμασμό γι' αυτόν. (Kingssepp, 2006, 2010) Όταν η ιστορία γίνεται μύθος, όπως αυτό ισχύει κατά κανόνα στα παιχνίδια, χάνεται η πολυπλοκότητά της και η πολυμορφία της. Η απώλεια αντισταθμίζεται από μια εύπεπτη αναμφισβήτητη και αξιομνημόνευτη ιστορική αφήγηση που στοχεύει αποκλειστικά στη συνοχή της εθνικής ομάδας. (Kingssepp, 2017)<sup>46</sup>

Η απουσία ιστορίας στα ψηφιακά παιχνίδια με την ακαδημαϊκή έννοια αντισταθμίζεται από τη συστηματική προσπάθεια των δημιουργών τους να ανασυστήσουν με σχολαστική ακρίβεια συγκεκριμένες μάχες, στρατούς και εξοπλισμό. Τις προσπάθειες αυτές η Kingssepp (2002) τις θεωρεί προσομοιώσεις και όχι πιστές αναπαραστάσεις της ιστορίας. Η Kingssepp (2006) και ο Ramsay (2015) διακρίνουν μάλιστα δύο τρόπους για την επίτευξη της ιστορικότητας. Ο πρώτος είναι η ρητός και σαφής προσδιορισμός του χρόνου και του τόπου, ώστε να δημιουργηθεί το σωστό αφηγηματικό πλαίσιο, που ευκολύνει τη σύνδεση με τα ιστορικά γεγονότα. Ο δεύτερος, που γίνεται και το όχημα για το ταξίδι στο παρελθόν, είναι η δημιουργία της ιστορικής αυθεντικότητας μέσα από τη χρήση αυθεντικών όπλων, τόπων, αποστολών, στρατιωτικών επιχειρήσεων ή με την επαναοικειοποίηση εικόνων από τα βιβλία, τα ντοκιμαντέρ και τον κινηματογράφο. Τα όπλα ιδιαίτερα αποτελούν το φετίχ στα παιχνίδια, αντικείμενα επιθυμίας, αντικείμενα για απόκτηση και αντικείμενα κυριαρχίας, αφού η υπεροπλία του παίκτη δεν του εξασφαλίζει μόνο την επιβίωσή του στο παιχνίδι αλλά και την ολοκληρωτική νίκη του. Οι επιλογές των όπλων είναι ίσως και οι μόνες πραγματικές επιλογές που κάνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο παίκτης μαθαίνει πράγματι πολλά για τη χρήση, την εμβέλεια των όπλων, ενώ δε μαθαίνει τίποτα για τραγικές επιπτώσεις του πολέμου. Η φετιχοποίηση των όπλων ενισχύει τη δυαδική αντίθεση ειρήνης πολέμου και

---

<sup>46</sup> «Η δύναμη των μύθων βρίσκεται στο γεγονός, ότι σε αντίθεση με την επιστήμη, προσφέρουν παγκόσμιες και κατηγορηματικές ερμηνείες και απευθύνονται στα συναισθήματα.»(Koulourgi, 2002 : 25)

δικαιώνει στην κοινή γνώμη τον πόλεμο ως επιτυχή και νόμιμο τρόπο για την επίτευξη της ειρήνης. (Ramsay, 2015)

Ο Gish (2010) διακρίνει στα παιχνίδια της σειράς *Call of Duty* τρία διαφορετικά αλλά στενά αλληλοδιαπλεκόμενα επίπεδα, που κατορθώσουν να συνενώσουν τα ατομικά κατορθώματα του παίκτη με την ιστορική αφήγηση του Παγκοσμίου Πολέμου. Το πρώτο είναι η ενεργή συμμετοχή του παίκτη στην εκτύλιξη της ιστορίας, η οποία αν και είναι περιορισμένη και γραμμική, είναι εμπριθής από ηρωικές αποστολές, υπερπηδήσεις εμποδίων και επιτυχείς προσπάθειες επιβίωσης στο δυσχερές πολεμικό περιβάλλον. Το δεύτερο είναι οι συγκεκριμένες πληροφορίες που παρέχονται μέσα από τις cut scenes για την προσωπική ιστορία του avatar και μπορεί να περιλαμβάνουν ντοκιμαντέρ, ασπρόμαυρες φωτογραφίες της εποχής ή προσωπικά ημερολόγια. Το τρίτο είναι το μεγαλύτερο πλαίσιο συνολικά του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, το οποίο, αν και ρητά υπονοείται, δε συμπεριλαμβάνεται ολοκληρωτικά στο παιχνίδι. Η τριμερής αυτή στρωμάτωση κατορθώνει να εισαγάγει τον παίκτη μέσα στη μεγάλη ιστορική και εθνικιστική αφήγηση του πολέμου και να συμπλέξει την ατομική εμπειρία του παιχνιδιού με αυτήν. Η ατομική ηρωική περιπέτεια συνυφαίνεται σφικτά με τις αξίες των δυτικών συμμαχικών δυνάμεων και η άσκηση της βίας νομιμοποιείται, καθώς αυτή εξασφαλίζει το τριπλό αφηγηματικό κλείσιμο, την ολοκλήρωση των ατομικών επιπέδων του παίκτη, τη νίκη συγκεκριμένων μαχών και του πολέμου του ίδιου. Η ατομική βία λειτουργεί ως καταλύτης για τη στρατιωτική νίκη αλλά την ίδια στιγμή ως ώθηση για την ιστορική πρόοδο.

Ο Gish (2010) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια λειτουργούν ως «μνήμη οθόνης». Τον όρο πρωτοεισηγάγε η Sturken (Sturken, 1991,2004) στη διεισδυτική ανάλυσή της για το μνημείο που ανεγέρθηκε στην Ουάσινγκτον στη μνήμη των νεκρών του πολέμου στο Βιετνάμ. Η μνήμη οθόνης λειτουργεί διττά, από τη μία πλευρά ως μία οθόνη, επιφάνεια που πάνω της προβάλλονται τα γεγονότα που χρήζουν αναφοράς και μνημόνευσης και από την άλλη ως επιφάνεια που αποκρύπτει τα επώδυνα και επαίσχυντα γεγονότα. Έτσι, στα παιχνίδια των δημοφιλών σειρών *Metal of Honor* και *Call of Duty* προβάλλονται οι τολμηρές και ριψοκίνδυνες πράξεις των ηρώων, η «αδελφότητα» των στρατιωτών που σφυρηλατείται τα

πεδία μαχών και οι ακατάλυτοι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ τους, ενώ αφήνεται απέξω η περιπλοκότητα του πολέμου που διήρκεσε έξι χρόνια και επεκτάθηκε σε τέσσερις ηπείρους, τα 80.000.000 άμαχων νεκρών και τα 23.000.000 νεκρών στρατιωτών. Τέλος, η «μνήμη οθόνης» με τις δύο λειτουργίες της, την προβολή και την απόκρυψη, μετατρέπει τον επαχθή και απεχθή πόλεμο σε διασκέδαση.

Συμπερασματικά, η Kingserr (2017) γράφει ότι στα παιχνίδια θυμόμαστε τον πόλεμο, ξεχνώντας την πραγματική του ιστορία. Η μνήμη του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου παύει να είναι πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και μετασχηματίζεται σε μια αποκαθαρμένη, μη τραυματική, μυθική μνήμη.

#### **7.4. Από το μοντέρνο στον πραγματικό πόλεμο.**

Μετά την 9/11 κάνει δυναμικά την εμφάνισή της μια γοργά αναπτυσσόμενη κατηγορία παιχνιδιών που ο Stahl (2006) ονομάζει «παιχνίδια κυνηγιού ανταρτών». Σε αυτά ο παίκτης είναι μέλος μιας κρυφής εθνικιστικής ομάδας ασφαλείας και στρέφεται ενάντια σε ένα «rogue state», που καταπατά τους διεθνείς νόμους και υπερβαίνει τα όρια της λογικής και της διπλωματίας. Αν και οι ομοιότητες με τα παιχνίδια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου είναι εξόφθαλμες, εδώ τα αντίπαλα κράτη είναι το Ιράκ ή το Αφγανιστάν.

Και σε αυτήν την κατηγορία η σειρά του *Call of Duty*, με τα εμβληματικά παιχνίδια *Modern Warfare* και *Modern Warfare 2*, και *Black Ops*, με το τελευταίο να αγγίζει πωλήσεις 100.000.000, κρατά τα σκήπτρα. Σε αυτά τα παιχνίδια η παρουσία των ΗΠΑ στις χώρες της Μέσης Ανατολής θεωρείται αναφαίρετο δικαίωμα και κρίνεται απαραίτητη για την προάσπιση των συμφερόντων τους. Επειδή, όμως, οι προαιώνιοι εχθροί παραμένουν εχθροί, ακόμη και μετά τη ριζική μεταβολή των πολιτικών συνθηκών, υπονοείται ότι υποκινητής των δράσεων των «rogue state» είναι η Ρωσία, η οποία επιθυμεί να ξαναρχίσει την κούρσα των πυρηνικών εξοπλισμών. Η λανθάνουσα σχέση της Ρωσίας, ως εκπρόσωπο του κομμουνισμού και της ισλαμικής τρομοκρατίας μεταφέρει στον παίκτη ένα διπλό μήνυμα με τη νικηφόρα έκβαση. Είναι μια διπλή νίκη ενάντια στον κομμουνισμό και την τρομοκρατία αλλά ταυτόχρονα επιβεβαιώνει το ρόλο των ΗΠΑ ως φύλακα και τοποτηρητή των καθολικών αξιών. (Gagnon, 2010, Shaun, 2011)

Ο Frédéric Gagnon (2010) επισημαίνει ότι τα παιχνίδια αυτά έμμεσα καλούν τον παίκτη να θεωρήσει την κρατική βία αναγκαία και κανονική για την επίλυση των συγκρούσεων. Η απουσία της στρατηγικής επιλογής για διαπραγματεύσεις ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις διακηρύξεις της κυβέρνησης Bush ότι δεν θα διαπραγματευτεί με τρομοκράτες. (Stahl, 2006) Η αναγκαιότητα της βίας επισφραγίζεται με αποφθέγματα διασήμων ανδρών, τα οποία, ακόμη και όταν καταδικάζουν τη σκληρότητα του πολέμου, υποδηλώνουν τον αναπόφευκτο χαρακτήρα της. Η λογική των παιχνιδιών αυτών εύκολα αποτυπώνεται σε μια απλή εξίσωση : τα όπλα σκοτώνουν τους ανθρώπους = ξεκλειδώνουν πιο θανατηφόρα όπλα = σκοτώνουν περισσότερους ανθρώπους. (Gagnon, 2010) Μάλιστα τα θανατηφόρα κτυπήματα στο κεφάλι του αντιπάλου αποφέρουν στον παίκτη περισσότερα και αποτελεσματικότερα όπλα, ενώ οι υπερήρωες Ράμπο έχουν πάντα τη δυνατότητα να ανακτήσουν τους δυνάμεις τους.

Αν η αποκαθαρμένη εκδοχή του πολέμου είναι κοινή στα παιχνίδια, σε αυτά που δημιουργήθηκαν μετά την 9/11 υπαγορεύεται από τις αποφάσεις της επιτροπής δεοντολογίας για τον τρόπο που θα προβάλλεται ο «πόλεμος κατά της τρομοκρατίας». (Ouellette, 2008) Με πνεύμα αγαστής συμφωνίας τόσο τα ΜΜΕ όσο και παιχνίδια αποφεύγουν να επιδείξουν εικόνες από τους νεκρούς αμερικάνους στρατιώτες και τα φέρετρό τους. (Robinson, 2012) Ο Marc Ouellette (2008), συγκρίνοντας το ρόλο των παιχνιδιών στην αντιμετώπιση της τρομοκρατίας με τη συμβολή του Χόλυγουντ στη στήριξη της πολεμικής προσπάθειας των ΗΠΑ στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, συμπεραίνει ότι οι ιστορίες στα παιχνίδια ενδυναμώνουν τον πατριωτισμό, δαιμονοποιούν τον «Άλλο» και ελάχιστα διαφοροποιούνται από την προπαγάνδα και την κατήχηση.

Ο πόλεμος στα παιχνίδια γίνεται ακριβής, κλινικός και καθαρός, όπως ακριβώς επιτάσσει το δόγμα της «Επανάστασης στις Στρατιωτικές Υποθέσεις» (RMA) “Revolution in Military Affairs”. Η νέα ηλεκτρονική μορφή πολέμου βασίζεται πάνω στο λεγόμενο “3C” control, command, communication, intelligence (έλεγχος, εντολή, επικοινωνία, ευφυΐα), που επιτρέπει την πλανητική παρακολούθηση των συγκρούσεων και τη δυναμική επέμβαση σε αυτές. (Virilio, όπως αναφέρεται στο

Gagnon, 2010) Ο πραγματικός πόλεμος χάρη στα νέα ηλεκτρονικά μέσα μοιάζει όλο και πιο πολύ με βιντεοπαιχνίδι.

Πράγματι, το 2008 το Βρετανικό Υπουργείο Άμυνας χρησιμοποίησε το παιχνίδι *Creatures2.0* για την ανάπτυξη προχωρημένων αεροπορικών σκαφών χωρίς πιλότους και το γραφείο διαχείρισης προσομοίωσης μοντέλων θαλάσσιων σωμάτων των Η.Π. Α. το παιχνίδι *Doom1.9* για εκπαιδευτικές ασκήσεις σε μια τακτική μάχη. (Richard όπως αναφέρεται στο Crogan :278) Το 2008 , επίσης στη Μ. Βρετανία, επανασχεδιάστηκε το Universal Control System, παγκόσμιο σύστημα ελέγχου, ένα σύστημα χειρισμού εναέριων στρατιωτών drones, ώστε να μοιάζει περισσότερο με τον οικείο τρόπο παιχνιδιού ενός παιχνιδιού, επειδή ο αρχικός χειρισμός του ήταν επίμονος και δύσκολος. Οι χειριστές του συστήματος θα μπορούν απλά να έχουν το απαιτούμενο επίπεδο ικανότητας στο Xbox 360s ή στο PlayStation 3s, με τη μόνη διαφορά ότι για τους ανθρώπους που δέχονται την επίθεση από τα drones ο θάνατος θα είναι πραγματικός. (Saletan, 2008)

Σύμφωνα με τον Stahl (2006) από τη στενή σχέση πολεμικής βιομηχανίας και βιντεοπαιχνιδιών δημιουργείται ένας νέος τύπος πολίτη, μια υβριδική ταυτότητα, σύμφυση του πολίτη και του στρατιώτη, που την ονομάζει εικονική ταυτότητα του πολίτη-στρατιώτη (virtual citizen-soldier ). Αν ο πολίτης στις δημοκρατίες οφείλει να στέκεται κριτικά απέναντι στα πολιτικά θέματα και ιδιαίτερα απέναντι στην κρατική βία και ο στρατιώτης οφείλει να υπακούει και να ασκεί τη βία, το νέο υβριδικό πολιτικό υποκείμενο επαναπρογραμματίζεται σύμφωνα με τη λογική του διαδικτυακού πολέμου (Netwar). Ο γοργός χρόνος του παιχνιδιού αποτρέπει τον παίκτη από το να διερωτηθεί «γιατί πολεμάμε», ενώ του επιτρέπει να ασχοληθεί αποκλειστικά «πώς πολεμάμε». Απέναντι στην εικονική πραγματικότητα του πολέμου που εισβάλλει στις καρδιές και το μυαλό των ανθρώπων το αντίδοτο είναι η κριτική επαγρύπνηση, σύμφωνα με τον Stahl.

#### **7.5. Αντι-πολεμικά παιχνίδια .**

Ο James Der Derian έγραψε ότι, όπως για την πραγματικότητα το οικείο αντίστοιχό της είναι το όνειρο ,έτσι και στους «Καλούς», τους ενάρετους πολέμους (virtuous war ) απαιτείται η κριτική επαγρύπνηση, εάν δε θέλουμε να γίνουμε υπνοβάτες μέσα στις πολλαπλές παρωδίες του πολέμου. (όπως

αναφέρεται στο Stahl, 2006) Τα αντι-πολεμικά παιχνίδια που προβάλλουν τη βαρβαρότητα και τον παραλογισμό του είναι δείγμα αυτής της κριτικής επαγρύπνησης.

Στο παιχνίδι *Peacemaker* ο παίκτης μπορεί να υποδυθεί το ρόλο του ισραηλινού πρωθυπουργού ή του παλαιστίνου προέδρου και διαχειριζόμενος πραγματικά σενάρια θα πρέπει να οικοδομήσει μια σταθερή λύση, πριν τη λήξη της θητείας του. Εάν τα καταφέρει κερδίζει το βραβείο Νόμπελ, διαφορετικά του προσάπτεται το στίγμα του «Εγκληματία Πολέμου». (Halter, 2008 :351) Στο *Antiwargame* υποδύεται έναν αμερικάνο πρόεδρο, ο οποίος μετά από μία τρομοκρατική επίθεση, καλείται να διαχειριστεί τα κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού διαθέτοντας τα στο Στρατό/Εταιρείες, Κοινωνικές δαπάνες και Βοήθεια προς ξένες χώρες. Η ισορροπημένη κατανομή των κονδυλίων είναι από δύσκολη έως αδύνατη. (Halter, 2008 :370-373) Ιδιαίτερη μνεία χρήζει το αντιπολεμικό παιχνίδι *Lapsus Memoriae* (Ολίσθημα μνήμης) που δημιούργησε μια ομάδα καλλιτεχνών από τη Σερβία, η *Ultica*, με βάση το αντίστοιχο επιτραπέζιο παιχνίδι. Ο παίκτης πρέπει να ανακαλύψει τα ίδια εικονίδια που φέρουν την κωδική ονομασία πολέμων που διεξήχθησαν από το Αφγανιστάν έως τη Βόρεια Μακεδονία. Με την ανακάλυψη του σωστού ζευγαριού εμφανίζονται πρόσθετες πληροφορίες για τη στρατιωτική επιχείρηση. Οι επιχειρήσεις έχουν περίτεχνα ονόματα, όπως ονομάστηκε *Κεχριμπαρένια Αλεπού*, η επιχείρηση του NATO στη Βόρεια Μακεδονία, ώστε σύμφωνα με τους σχεδιαστές του παιχνιδιού, να προκαλούν «μια υποσυνείδητη διαγραφή όλων των αρνητικών υποδηλώσεων που συνδέονται με την έννοια στην οποία αναφέρονται». (Halter, 2008 :377)

Τον παραλογισμό του πολέμου και τον φαύλο κύκλο της βίας φωτίζει το παιχνίδι *Spec Ops: The Line*, που ξεφεύγει από τη λογική της υπερίσχυσης των καθαρών και ορθών πατριωτικών αξιών. (Lambrechts, 2012) Με δράση τοποθετημένη στο κατεστραμμένο Ντουμπάι, το οποίο περηφανεύεται για την μεταποικιακή του πολυτέλεια, το παιχνίδι απεικονίζει «την ψυχολογική και ηθική καταστροφή ενός δυτικού ιδανικού στρατιώτη, του οποίου ο χρόνος έχει περάσει και ο καθορισμένος ρόλος του για να προστατεύσει την αραβική καρδιά από το σκότος είναι αδιέξοδος». (Murray S., όπως αναφέρεται στο

Mukherjee, 2017 :106) Η προσπάθεια του στρατιώτη, καθώς μετατοπίζεται σταδιακά από το να σώσει τον κόσμο στο να σώσει τον εαυτό του, συμπαρασύρει και τον ίδιο σε «ένα καθοδικό σπινάλ που εκθέτει τον παραλογισμό του κάθε χαρακτήρα», οδηγώντας τον στον παραφροσύνη, μετατρέποντας τον από ήρωα σε δολοφόνο. (Pöttsch, 2015)

Το παιχνίδι *War of Mine*, βασισμένο σε προσωπικές μαρτυρίες από το Σεράγεβο, Λένινγκραντ, Μονρόβια της Λιβερίας και από την εξέγερση της Βαρσοβίας, δείχνει τις συνέπειες του πολέμου στους πολίτες και αποτυπώνει την απεγνωσμένη τους προσπάθεια να αποκτήσουν πρόσβαση στα ελάχιστα αγαθά, τις μεταξύ τους διαφορές και συγκρούσεις. Παγιδευμένοι ανάμεσα σε ηθικές επιλογές και στην επιθυμία για επιβίωση φθείρονται και διαφθείρονται ανηλεώς και αγωνίζονται για να διατηρήσουν ψήγματα της ανθρωπιάς τους. (Sterczewski , 2016)

Τις δυσμενείς συνέπειες του πολέμου στη Συρία και συγκεκριμένα το δύσκολο δρόμο της προσφυγιάς έχει θέμα του το παιχνίδι *Bury Me, My Love*, που στα αραβικά σημαίνει «Μη σκεφτείς να πεθάνεις πριν από μένα». Η ιστορία εκτυλίσσεται μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων με κινητά ανάμεσα σε δύο συζύγους, ο ένας εκ των οποίων παραμένει πίσω στη βομβαρδισμένη πόλη Homs, ενώ η σύζυγος ακολουθεί τον δρόμο της προσφυγιάς. Ο δρόμος, ενώ αρχικά φάνταζε ως μία ευθεία γραμμή, αποδεικνύεται δύσβατος, γεμάτος, καθυστερήσεις, διαψεύσεις και δυσάρεστα απρόοπτα. (<http://burymemylove.arte.tv/> , Jayemanne, 2018)

Τέλος, το παιχνίδι *Metal Gear Solid* (MGS), σχεδιασμένο από Ιάπωνες ,με πωλήσεις που αγγίζουν 26,5 εκατομμύρια, ασκεί αυστηρή κριτική στη στρατικοποίηση της αμερικανικής κυβέρνησης και τονίζει την τεράστια επικινδυνότητα του στρατιωτικού-βιομηχανικού πλέγματος (the military-industrial complex). Με σαφές αντι-πολεμικό μήνυμα ανταμείβει τον παίκτη, όταν σκοτώνει λιγότερους φρουρούς και επιλέγει εναλλακτικές από τη βία λύσεις. (Robinson, 2012)

Εκτός από τα αντι-πολεμικά παιχνίδια ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι δυναμικές παρεμβάσεις στα δημοφιλή πολεμικά παιχνίδια. Το *Velvet Strike*, με όνομα που



παραπέμπει στη Βελούδινη επανάσταση στην Τσεχοσλοβακία το 1989, επιτρέπει στον παίκτη στη διαδικτυακή του έκδοση να κατεβάσει αντιπολεμικά γκράφιτι και συνθήματα, όπως «*Τώρα είμαστε όλοι Ιρακινοί*», και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιήσει στον κόσμο του *Counter-strike*. (Halter, 2008:388-390) Οι παρεμβάσεις των παικτών στο περιεχόμενο απειλούν τις δομές εξουσίας (Flanagan όπως αναφέρεται στο Robinson, 2012) και ταυτόχρονα το συνδέουν με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτιστικές ανησυχίες.(Chan, 2010:195) Ο καλλιτέχνης Joseph DeLappe με την πολιτιστική παρέμβαση (culture jamming) *Dead in Iraq* γράφει στην οθόνη του παιχνιδιού *America's Army* τα ονόματα, την ηλικία, το βαθμό και την ημερομηνία θανάτου των αμερικανών στρατιωτών που σκοτώθηκαν από την αρχή στον πόλεμο στο Ιράκ. Στο παιχνίδι *Medal of Honor: Allied Assault* αναρτά στίχους του Άγγλου ποιητή Siegfried, που περιγράφουν λεπτομερώς τις φρικαλεότητες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. (Chan, 2010:190-192,194,196) Οι παρεμβάσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν επικριτικά από τους παίκτες και ιδιαίτερα έντονες ήταν για το *Velvet Strike*, στο οποίο οι αντιδράσεις κορυφώνονταν με σεξιστικά σχόλια, όπως «*Πηγαίνετε να παίξετε με τη Μπάρμπι σας*».(Halter, 2008:391) Την άρνηση των παικτών απέναντι στις παρεμβάσεις και πιο συγκεκριμένα την αντίθεσή τους στην παρουσίαση πολιτικών και θρησκευτικών θεμάτων και τη γενική απροθυμία των παικτών να εμπλακούν σε πολιτική δραστηριότητα αναδεικνύουν και οι έρευνες των Williams et al. και Chan (όπως αναφέρονται στο Robinson, 2012)

### Σύνοψη .

Ο πόλεμος στα ψηφιακά εμπορικά παιχνίδια, δεσπόζων και αγαπητό θέμα, ακολουθεί και ολοκληρώνει έναν κύκλο αμοιβαίας εξάρτησης και ανταπόδοσης. Τα ψηφιακά πολεμικά παιχνίδια με τις γενεαλογικές απαρχές τους στη στρατιωτική βιομηχανία επανέρχονται σε αυτήν ως πρόσφοροι τρόποι αξιοποίησής τους για τις νέες μορφές του μοντέρνου πολέμου. Καθ' όλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης της κυκλικής πορείας λειτουργούν επιβεβαιωτικά για την αναγκαιότητα του πολέμου, ενώ παράλληλα αναπαράγοντας μανιχαϊστικές αντιλήψεις βαθύνουν το χάσμα ανάμεσα στις αντίπαλες ομάδες. Πιθανόν το μεγαλύτερο επίτευγμά τους είναι ότι αποδίδουν στον αποκρουστικό πόλεμο μια διασκεδαστική χροιά, που υπονομεύει την κριτική αμφισβήτησή του, ενώ επισφραγίζει το ηρωικό μεγαλείο του.

Οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι μονοπωλούν τον ενδιαφέρον των παικτών, με το 2<sup>ο</sup> να έχει μια σαφή υπεροχή στις προτιμήσεις του καταναλωτικού κοινού και στις πωλήσεις. Η απουσία ενός ξεκάθਾਰου και αδιαπραγμάτευτου πλαισίου ανάμεσα στο Καλό και στο Κακό και η στασιμότητα στα χαρακώματα στερούν από τον 1<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο την αύρα του μεγαλείου, του ηρωισμού και του αταλάντευτου πατριωτισμού. Μόνο η μάχη στους αιθέρες προσδίδει στον πόλεμο αυτό το χαμένο μεγαλείο του. Αν και πλότοι στεφανώνονται ως ήρωες για την τόλμη και την απaráμιλλη γενναιότητά τους δεν ισχύει το ίδιο για αποικιακά στρατεύματα, τα οποία παραδίδονται ανερυθρίαστα στη λήθη, αν και η ατρόμητη στάση τους στα πεδία των μαχών τους προσέδωσε τον τίτλο « τροφή για τα κανόνια». Αντίθετα με τον 1<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο ο 2<sup>ος</sup> προσφέρεται ως ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των πολεμικών αρετών. Η αυστηρή διχοτόμηση των εμπόλεμων σε Καλούς και Κακούς δεν αφήνει πεδίο στον παίκτη για αμφιταλάντευση στις επιλογές του. Η ευκρινής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα πολεμικά στρατόπεδα επισκιάζει ωστόσο τα αίτια του πολέμου και τον αποκόπτει από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο εμφάνισης της πολεμικής σύγκρουσης. Και όπως σε όλα τα πολεμικά παιχνίδια παραλείπονται οι παράπλευρες απώλειες και οι δυσβάστακτες συνέπειες στον άμαχο πληθυσμό. Τέλος, μετά την 11/9 νέοι εχθροί επινοούνται, οι τρομοκράτες

από τον αραβικό κόσμο, που εξυφαίνουν συνωμοσίες με τους προαιώνιους εχθρούς των ΗΠΑ, τους Ρώσους.

Απέναντι στον παραλογισμό του πολέμου και στην καθαγίασή του ως αποτελεσματικό μέσο επίλυσης των διαφορών τα αντιπολεμικά παιχνίδια άλλοτε με δηκτικό, καυστικό τρόπο και άλλοτε με απαράμιλλη ευαισθησία καυτηριάζουν τη βαρβαρότητά του και προτρέπουν για διαρκή επαγρύπνηση.

Η εξοικείωση των παικτών με τις πολεμικές δεξιότητες στα πολεμικά παιχνίδια τους καθιστά ιδανικούς για τη στρατολόγηση τους στο χειρισμό των νέων, πιο αποτελεσματικών και μεγαλύτερης ακριβείας τεχνολογικών όπλων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο . ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ : ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

### 8.1 .Τα ψηφιακά παιχνίδια ως ιδεολογικός μηχανισμός κυριαρχίας.

Το περιεχόμενο των παιχνιδιών δε βρέθηκε μόνο στο στόχαστρο της κριτικής ανάλυσης αλλά συνδέθηκε με τον ευρύτερο ρόλο που επιτελεί η ιδεολογία ως μηχανισμός αναπαραγωγής ηγεμονικών αντιλήψεων αλλά και ως μηχανισμός αναπαραγωγής των παραγωγικών δυνάμεων. Βασιζόμενοι στο στοχασμό των Γάλλων φιλοσόφων Αλτουσέρ και Φουκώ και του Ιταλού διανοητή Γκράμσι οι αναλυτές των ψηφιακών παιχνιδιών στοχεύουν στην ανάδειξη του ρόλου, στη διάδοση, παγίωση και εσωτερίκευση της ιδεολογίας. Ωστόσο, τονίζουν ότι τα παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν και ως μηχανισμοί αντίστασης, αμφισβήτησης ακόμη και ανατροπής της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Θεμέλιο για την ανάπτυξη του ρόλου της ιδεολογίας στα ψηφιακά παιχνίδια αποτελεί για τους Garite (2003), Cassar (2013,2014 ) και Dyer – Witheford & de Reuter (2009) η σκέψη του Αλτουσέρ. Ο Αλτουσέρ κατ' αρχάς διαφοροποίησε τους μηχανισμούς με τους οποίους επιβάλλεται η ιδεολογία σε καταπιεστικούς μηχανισμούς και σε ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (IMK). Αν και οι δύο μηχανισμοί χρησιμοποιούν τη βία και την ιδεολογία διαφέρουν ως προς την αναλογία τους, αφού οι δεύτεροι (IMK), σε αντίθεση με τους πρώτους, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ιδεολογία και σε μικρότερο τη βία, η οποία είναι σχεδόν αθέατη για το άτομο πάνω στο οποίο ασκείται και γι' αυτό συμβολική. Επειδή στην πλειονότητά τους οι IMK ανήκουν στον ιδιωτικό φορέα και δεν ασκούνται από έναν ενιαίο φορέα, το κράτος, αποτελούν ένα αντικειμενικό πεδίο αντιφάσεων. Αν και αντανακλούν τους κραδασμούς της ταξικής πάλης, κυριαρχεί σε αυτούς μια κοινωνική ομάδα ή άτομο. Στη συνέχεια ο Αλτουσέρ προσπαθεί να αποσαφηνίσει την αντιφατική μορφή της ιδεολογίας στη σχέση της με τα υποκείμενα. Η αντιφατικότητά της βασίζεται σε αντικρουόμενες θέσεις, οι οποίες, όμως, στο αλτερουσιανό μοντέλο συνυπάρχουν και συλλειτουργούν. Η πρώτη είναι ότι η ιδεολογία αναπαριστά τη φανταστική σχέση του ατόμου με τις πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής του, είναι δηλαδή μια «κοσμοαντίληψη» σε μεγάλο βαθμό πλασματική, που λειτουργεί ως αυταπάτη. Η δεύτερη θέση είναι

ότι η ιδεολογία έχει υλική υπόσταση, αφού πάντα υλοποιείται σε κάποιο μηχανισμό και στην πρακτική του. Έμπρακτα με αυτές τις λειτουργίες η ιδεολογία «διαπλάθει», «μετατρέπει» τα συγκεκριμένα άτομα σε υποκείμενα. Η μετατροπή αυτή πραγματοποιείται με την έγκληση των ατόμων ως υποκειμένων, με ελεύθερη βούληση. Η έγκλησή τους γίνεται από ένα άλλο Υποκείμενο, που δεν μπορεί παρά να είναι Μοναδικό, Κεντρικό, που καταλαμβάνει την κεντρική θέση σε ένα κεντροθετημένο σύστημα. Η άυλη, διπλή δομή της ιδεολογίας εγκαλώντας τα άτομα ως «υποκείμενα» εξασφαλίζει την υποταγή τους στο Υποκείμενο, ρυθμίζει τις σχέσεις με το Υποκείμενο και μεταξύ τους και τελικά επιτρέπει την αναγνώριση του υποκειμένου από τον εαυτό του. Η έννοια του υποκειμένου στη αλτουσεριανή θεωρία είναι διττή και αντιφατική, γιατί αφενός σημαίνει μια ελεύθερη υποκειμενικότητα, ένα κέντρο πρωτοβουλιών, αυτουργό και υπεύθυνο για τις πράξεις τους και αφετέρου σημαίνει ένα υποταγμένο άτομο, που δε διαθέτει καμία άλλη εξουσία εκτός από την ελευθερία να αποδεχθεί την υποταγή του. Επομένως, το άτομο εγκαλείται ως (ελεύθερο) υποκείμενο να υποταχθεί στις εντολές του Υποκειμένου και να αποδεχθεί την υποταγή του, ώστε να εκτελέσει «οικειοθελώς» τις πράξεις και τις χειρονομίες της υποταγής του. Δεν υπάρχει υποκείμενο παρά μόνο χάρη στην υποταγή του. (Αλτουσέρ, 1999: 69 -121)

Τη διττή και αντιφατική έννοια του υποκειμένου του Αλτουσέρ αναγνωρίζει ο Garite (2003) και στον παίκτη των ψηφιακών παιχνιδιών, αφού εγκαλείται ως ελεύθερο υποκείμενο να συμμετάσχει στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, να προβεί σε μια σειρά επιλογών με νόημα και με βάση αυτές να ακολουθήσει τις διακλαδώσεις της αφήγησης. Αποκομίζει την εντύπωση ότι οι επιλογές του έχουν σημασία ή συνέπειες, έστω και μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενώ στην ουσία εισάγει στοιχεία στο μηχανικό σύστημα του παιχνιδιού, διαδρά με τον κρυμμένο κώδικα. Μάλιστα, η απαίτηση του κώδικα για συνεχή είσοδο στοιχείων οδηγούν τον παίκτη σε αυτο-επανάληψη, ενσωματώνοντάς τον σε ένα κύκλο –μαγικό- από οδηγίες και διαταγές. Οι χειρονομίες του παίκτη στο πληκτρολόγιο μεταφράζονται αστραπιαία στα αποτελέσματα της οθόνης,

γεγονός που αυτόματα τις φυσικοποιεί και έμμεσα απαιτεί την ατελείωτη επανάληψή τους.

Το επιχείρημά του Garite (2003) θεμελιώνεται και στις παρατηρήσεις Manovich (1995,1996) για τη διαδραστικότητα ως ολοκληρωτική μορφή τέχνης στους υπολογιστές. Το κύριο σημείο της ανάλυσής του είναι ότι η διάδραση σε αυτά, επειδή εξισώνεται κυριολεκτικά με την αυστηρή φυσική, σωματική δράση ανάμεσα στο χρήστη και το έργο τέχνης λειτουργεί εις βάρος της ψυχολογικής διάδρασης. Το αποτέλεσμα είναι η λαθεμένη ταύτιση των ψυχολογικών διεργασιών, αναγκαίων για την κατανόηση του έργου τέχνης, με τις αντικειμενικά υπάρχουσες δομές των διαδραστικών συνδέσεων. Οι πνευματικές διαδικασίες, ο στοχασμός, η μνήμη, η πνευματική προσπάθεια για την επίλυση προβλημάτων, από τη στιγμή που εξωτερικεύονται και εξισώνονται με την επιλογή οπτικών συνδέσμων, τυποποιημένων και μαζικά παραγόμενων, αντικειμενικοποιούνται. Αυτό που πριν ανήκε στην ιδιωτική σφαίρα, ήταν ατομικό και εσωτερικό, γίνεται χάρη στις νέες τεχνολογίες δημόσιο, μαζικό και εξωτερικό. Για το Manovich η εξωτερίκευση και η αντικειμενοποίηση των ψυχολογικών και πνευματικών διαδικασιών αποτελεί τη σύγχρονη μορφή της αλτουσεριανής έγκλησης, αφού σε αντίθεση με τις παλαιότερες μορφές πολιτιστικές τεχνολογίες, που εγκαλούσαν το υποκείμενο να ταυτιστεί με τη σωματική εικόνα κάποιου άλλου, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες το εγκαλούν να ταυτιστεί με την πνευματική δομή κάποιου άλλου. Ο Julian Stallabras (1993) προσθέτει ότι η πνευματική ταύτιση συμβαδίζει με την ταύτιση στη δράση, αφού η οποιαδήποτε παρέκκλιση από τους αυστηρούς κανόνες που επιβάλλει η εικόνα επισύρει μια εικονική θανατική ποινή. Η επιβολή της ποινής επιτρέπει η συμμόρφωση με τους κανόνες να επεκταθεί από τη σύμφωνη γνώμη στο πνευματικό πεδίο στη συμμόρφωση στη δράση.

Η συμμόρφωση της συμπεριφοράς του παίκτη με βάση τις εντολές του παιχνιδιού, η πειθάρχηση του με βάση αυτές και η προσαρμογή του σε συστήματα ελέγχου, διαδρώντας με αυτά, αποτελούν μορφές συμβολικής βίας, όπως την ονόμασε ο Bourdieu. Η βία αυτή ασκείται, όταν ένα πολιτιστικό αυθαίρετο επιβάλλεται από μία αυθαίρετη δύναμη που είναι πάντα κρυμμένη, αόρατη και ήπια. (όπως αναφέρεται στο Garite, 2003) Ο Garite (2003) παρομοιάζει τη συμβολική βία στο

παιχνίδι με ιό, που χρησιμοποιεί τους παίκτες για να αναπαράγει τον εαυτό του.<sup>47</sup>

Βασισμένη στη θεωρία του Αλτουσέρ είναι η ριζοσπαστική κριτική των Dyer – Witheford & de Peuter (2009) στα βιντεοπαιχνίδια. Κατ' αναλογία με την τηλεόραση και τον κινηματογράφο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα που αποτέλεσαν αναπόσπαστο στήριγμα για το βιομηχανικό καπιταλισμό, τα παιχνίδια στηρίζουν τις κοινωνικές δομές του λουδοκαπιταλισμού (ludocapitalism) τον 21<sup>ο</sup>.(Dyer-Witheford & de Peuter, 2009:126) Είναι οι νέες μορφές υποκειμενοποίησης, γιατί σε αυτά ο παίκτης με τα avatars, προσωρινά υιοθετεί ή δοκιμάζει νέες ταυτότητες. Αν και οι εγκλήσεις των υποκειμένων μέσω των ταυτοτήτων των avatars μπορεί να είναι φανταστικές, ρεαλιστικές ή κάπου ανάμεσα στα δύο, δε διαχωρίζονται εντούτοις ποτέ από τις επιλογές που παρέχονται από τους πραγματικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Από αυτούς προέρχονται οι εικονικότητες των παιχνιδιών και σε αυτές επιστρέφουν οι παίκτες μέσα από την υιοθέτησή τους. Οι εικονικότητες δεν προσομοιώνουν τίποτα άλλο παρά τις κανονικοποιημένες υποκειμενικότητες, κυβερνώντων και κυβερνωμένων σε μια παγκόσμια καπιταλιστική τάξη. Η λειτουργία τους στα παιχνίδια είναι διττή, αφού από τη μία πλευρά απομακρύνουν τους παίκτες από τις θέσεις των υποκειμένων στην πραγματική ζωή και από την άλλη τους προετοιμάζουν τους για αυτές. Ο παίκτης, ανταλλάσσοντας αυτόβουλα την ταυτότητά του με αυτή του avatar, μέσα στο παιχνίδι αποκτά όλες τις αναγκαίες ικανότητες των εργαζομένων για την «ευέλικτη συσσώρευση» (flexible accumulation). Συνεπώς, το παιχνίδι εντείνει την αίσθηση ελεύθερης βούλησης, απαραίτητη για να λειτουργήσει πραγματικά η ιδεολογία( στο ίδιο 2009 :192) Παρόμοιους προβληματισμούς εκφράζει και ο Cassar (2013) επισημαίνοντας ότι, αν η ιδεολογία αντανακλά τη φανταστική σχέση των ατόμων με την πραγματικότητά τους, τότε τα βιντεοπαιχνίδια διαμορφώνουν με τους εικονικούς κόσμους τους δυναμικά αυτή τη φανταστική σχέση. Η ιδεολογία δεν εισέρχεται

---

<sup>47</sup> Ο Liakos και ο Bilalis (2017) θεωρούν τη μεταφορά του ιού κυρίαρχο παράδειγμα για το διαμοιρασμό πληροφοριών στην ψηφιακή εποχή, αφού το μήνυμα παράγεται, διαδίδεται και συλλαμβάνεται με τον τρόπο του ιού. Όπως στη βιολογία ο ιός αναπαράγεται, όταν προσκολληθεί σε ξένο σώμα, έτσι στον χώρο της ιστορικής κουλτούρας οι ιοί, μικρότερες σημασιολογικές μονάδες, στις οποίες η πληροφορία και ερμηνεία της συμπλέκονται με τρόπο αδιαχώριστο, αναπαράγουν τον εαυτό τους στο μέγιστο βαθμό τον εαυτό τους μέσα σε ξένο περιεχόμενο.

στη ζωή των ατόμων μόνο μέσα από την οικονομική, πολιτική και πνευματική σφαίρα, αλλά συχνά γίνεται αναπόσπαστο μέρος του συλλογικού ασυνείδητου μέσα από τα ασήμαντα γεγονότα της καθημερινής ζωής (στο ίδιο 2013:62).

Μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο του Derrida προσεγγίζει Kacper Robłocki (2002) το ρόλο της ιδεολογίας στο παιχνίδι Civilization, το οποίο βασίζεται σε ένα εξελικτικό μοντέλο ιστορικών σταδίων του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Το παιχνίδι, αν και διακηρύσσει τους δύο αντιφατικούς τύπους για την ανακάλυψη του Derrida, τη θεμελίωση του «αυτό είναι» και την εξερεύνηση ενδεχομενικοτήτων απεργάζεται στην ουσία το δεύτερο και θεμελιώνει γερά τον πρώτο. Ο παίκτης, αν και φαινομενικά έχει την απόλυτη ελευθερία να διαλέξει όποιον πολιτισμό θέλει και να δημιουργήσει πολιτιστικά επιτεύγματα όπου θέλει, όπως πυραμίδες στην Κίνα, η ελευθερία του περιορίζεται από το λογισμικό του παιχνιδιού. Το δίλημμα ανάμεσα στην «ελεύθερη θέληση» και την «αναγκαιότητα», επιλύεται με τη δύναμη της αναγκαιότητας στο τέλος του παιχνιδιού. Το τέλος του, η «τελική Αυτοκρατορία», είναι μια εικόνα των ΗΠΑ, ως απτή απόδειξη ότι η ιστορία της Δύσης (West) είναι η μόνη λογική ανάπτυξη της ανθρωπότητας. Έμμεσα επιβεβαιώνει τις προσωπικές ικανότητες των δυτικών ηγετών και την ατομική και συλλογική κατωτερότητα των υπολοίπων (Rest) και τελικά πετυχαίνει την εσωτερική αυτών των απόψεων. Ο Robłocki θεωρεί το παιχνίδι αποτελεσματικότερο για την εμπέδωση της δυτικής ιδεολογίας, αφού τόσο η εξουσία όσο και τα μέσα εξαναγκασμού είναι σχεδόν αόρατα, ενώ στον παίκτη απομένει μόνο το επίπεδο ρητορικής. Και για τον Cassar (2013) το παιχνίδι αυτό είναι μια άμεση επιβεβαίωση του επεκτατισμού και του καπιταλισμού, αφού ο παίκτης εγκαλείται να εσωτερικεύσει την ιδέα της συσσώρευσης όσο το δυνατόν περισσότερων φυσικών πόρων, για να πετύχει την επικράτηση του Πολιτισμού του έναντι των άλλων πολιτισμών. Επιπρόσθετα, ο λόγος του είναι πατερναλιστικός, αφού υπονοεί πρώτον την ανωτερότητα της δυτικής κουλτούρας και δεύτερον τη συμμόρφωση με αυτήν ως προϋπόθεση προόδου.(Cassar, 2013:280) Τέλος, ο παίκτης ενστερνιζόμενος την ιδέα του ατομικού ηρωισμού, αν και τις περισσότερες φορές αυτός εξισώνεται με τον σκότωμα των αντιπάλων, και την ιδέα ατομικής πρωτοβουλίας ως καταλύτη των ιστορικών διαδικασιών, συντάσσεται με και



υιοθετεί τις αρχές αυτές. (Cassar, 2013:295) Με τις προαναφερόμενες απόψεις, για τη σειρά παιχνιδιών Civilization ως επιβεβαίωση του αμερικάνικου τρόπου ζωής, ταυτίζεται και ο Henthorne. (2003) Το παιχνίδι, αν και δεν είναι κυβερνο-ουτοπία, εμπεριέχει ουτοπικά στοιχεία, τα οποία παρουσιάζονται με θετικό και συναρπαστικό τρόπο στην οθόνη. Ο παίκτης, καθώς διαδρά με αυτά, δημιουργεί μια βιωματική βάση για την αποδοχή των δοξασιών του παιχνιδιού ως αλήθειας, τις οποίες εκλαμβάνει ως φυσικές. Η Everett (2009) τονίζει ότι η ιδεολογία στα ψηφιακά παιχνίδια φυσικοποιεί τις ανισότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε αυτές να παρουσιάζονται αθώες και αμετάβλητες. Οι παρατηρήσεις αυτές αντανakλούν τη σκέψη του Μπουρντιέ (1999:300), ο οποίος γράφει ότι οι κυρίαρχοι επιβάλλουν την ψευδαίσθηση της «φυσικής διάκρισης», διατρανώνοντας τη δική τους υπεροχή ως αναγκαία, απόλυτη και φυσική.

Οι Bolter & Grusin (2000: 93) δείχνουν με ένα παράδειγμα πώς ακριβώς τα παιχνίδια συμβάλλουν στην εδραίωση των κυρίαρχων σχέσεων. Ο παίκτης στα παιχνίδια δράσης, καλείται, φανερά ή υπόρρητα, να επιτηρεί, να επιτελέσει το ρόλο του φύλακα, να προασπίσει την ασφάλεια. Καθήκον του είναι να σκοτώνει οτιδήποτε εμφανίζεται ως απειλή, διαταράσσει την ισορροπία του συστήματος και τελικά καταστρέφει και τον ίδιο. Ουσιαστικά ο παίκτης, πυροβολώντας οτιδήποτε επικίνδυνο, υπερασπίζεται ή θεμελιώνει την κυρίαρχη τάξη. Επομένως, η βία στα παιχνίδια, αν και φαινομενικά είναι αντικοινωνική, το τελικό της μήνυμα δεν είναι. Ερμηνευμένο μέσο από το πρίσμα της βιο-εξουσίας του Φουκώ η πολεμική σχέση στα παιχνίδια με το θάνατο του εκφυλισμένου, διαφορετικού, ζόμπι, βάρβαρου ή εχθρού, καθιστά τη ζωή πιο υγιή και καθαρή. (Φουκώ M., 2002:314) Από μια άλλη πλευρά το παράδειγμα των Bolter & Grusin εύστοχα και παραστατικά οπτικοκοποιεί τη θεωρητική άποψη των Horkheimer και Adorno (όπως αναφέρεται στο Deterding, 2014:49) ότι το παιχνίδι ως ένα καταφύγιο από τον κόσμο της εργαλειοποίησης (instrumentality) σχεδόν πάντα εργαλειοποιείται για την αποκατάσταση αυτού του κόσμου. Ίσως, μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει το ερώτημα, που θέτει ο Deterding (2015:49) σε ποιο βαθμό κάθε παιγνιώδης αναμόρφωση της δημόσιας ζωής είναι πραγματικά μια

μορφή καταπιεστικής ανοχής που αποστραγγίζει την επαναστατική ενέργεια και τη μεταπωλεί ως εμπόρευμα διαφωνίας.

Η σκέψη του Γάλλου διανοητή Φουκώ είναι το πρίσμα μέσα από το οποίο οι Dyer - Witheford & de Peuter (2009), εξετάζουν το ρόλο της εξουσίας στα παιχνίδια. Η έννοια του υποκειμένου στο Φουκώ έχει διπλή σημασία, δηλώνει από τη μια το υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης, και από την άλλη το υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του ταυτότητα μέσω της συνείδησης ή της αυτογνωσίας. Το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του και ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους ως υποκείμενο μέσα από την ταυτότητα που του προσκολλά η εξουσία. (Φουκώ, 1991:81) Ο όρος «εξουσία», αν και κατονομάζει σχέσεις ανάμεσα σε «συμπαίκτες», δεν είναι απλά μια σχέση ανάμεσα σε «συμπαίκτες», ατομικούς ή συλλογικούς είναι ένας τρόπος δράσης κάποιων πάνω σε κάποιους άλλους, χωρίς απαραίτητα η δράση να είναι πραγματική, αφού εξίσου μπορεί να είναι πιθανή, μελλοντική, ενδεχόμενη. Για το λόγο αυτό, αν η πρώτη προϋπόθεση για την άσκηση εξουσίας είναι η δράση του υποκειμένου, η δεύτερη είναι να ανοίγεται για τη δράση αυτή ένα ολόκληρο πεδίο απαντήσεων, αντιδράσεων, αποτελεσμάτων, δυνατών επινοήσεων (Φουκώ, 1991:81,91-2) Η Butler προσθέτει ότι η εξουσία σχηματίζει το υποκείμενο καθώς του παρέχει τις συνθήκες της ύπαρξής του αλλά και διαμορφώνοντας την τροχιά των επιθυμιών του. (όπως αναφέρεται στο Rey, 2015:278) Ο Φουκώ χρησιμοποιεί, επίσης, τον όρο στρατηγικές σχέσεις, για να δηλώσει την επιλογή μέσων, τον τρόπο και τις μεθόδους, οι οποίες συνενώνονται, όταν σκοπός της δράσης του «συμπαίκτη» πάνω στον άλλο είναι η ολοκληρωτική νίκη. (Φουκώ, 1991:98)

Αν και ο Φουκώ δε γνώρισε τη ραγδαία εξάπλωση των ψηφιακών παιχνιδιών, οι σκέψεις του αποτυπώνουν με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εξουσία σε αυτά. Το λογισμικό του παιχνιδιού με τη μορφή του κώδικα, ανοίγοντας στους παίκτες ένα ευρύ πεδίο δυνατοτήτων, για έλεγχο υποθέσεων, πειραματισμό και δοκιμή πιθανών κι ενδεχόμενων σεναρίων, ασκεί την εξουσία του πάνω σε δρώντα υποκείμενα. Παράλληλα, σύμφωνα με την Butler, υπαγορεύει και τις επιθυμίες τους, αφού σκοπός τους είναι η κατατρόπωση του αντιπάλου. Για να τον

πετύχουν επιλέγουν προσεκτικά τις στρατηγικές τους, σταθμίζοντας την ορθολογικότητα των διαθέσιμων μέσων, επιλέγοντας μεθόδους για να τα στερήσουν από τους αντιπάλους και γενικά στοχαζόμενοι για τη δράση των συμπαικτών τους και για το πώς αυτοί θα εκτιμήσουν τη δική τους. Από την άποψη αυτή τα παιχνίδια θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια νέα μορφή κυβερνητικότητας (governmentality<sup>48</sup>).

Οι Dyer – Witheford & de Peuter (2009) θεωρούν ότι αποτελούν μια νέα μορφή άσκησης της βιο-εξουσίας και συγκεκριμένα μακρο-βιοεξουσίας, η οποία «ασκείται στο επίπεδο της ζωής, των ειδών, της φυλής και σε φαινόμενα μεγάλης κλίμακας πληθυσμού», ώστε «να διαχειριστεί, να βελτιώσει και να πολλαπλασιάσει τη ζωή, υποβάλλοντας την σε ακριβείς ελέγχους και πλήρη ρύθμιση». (Φουκώ, όπως αναφέρεται στο Dyer – Witheford & de Peuter, 2009:124) Η βιο-εξουσία ασκείται στο λουδοκαπιταλισμό (παιγνιώδης καπιταλισμός) από τα MMO (massively multiplayer online game), αν και θα μπορούσε να ισχύσει αυτό και στα ατομικά, μη διαδικτυακά παιχνίδια, αφού οι εκδότες των βιντεοπαιχνιδιών είναι οι δημιουργοί, οι ιδιοκτήτες και οι κυβερνήτες της ψηφιακής σφαίρας. Λειτουργούν με τις πολλαπλές αυτές ιδιότητές τους ως διαχειριστές της «ζωής», ακόμη και αν αυτή είναι μια «δεύτερη» ή «εικονική» ζωή. Η εξουσία τους, αν και είναι μια μορφή εικονικής εξουσίας, λειτουργεί παράλληλα με την πραγματική, αφού στρατολογεί παίκτες, ρυθμίζει κύκλους δράσης και αδράνειας, διαμορφώνει τα ψηφιακά τοπία, διατηρεί την πανοπτική επίβλεψη και αναστέλλει τη δράση των ανυπότακτων, όσων δηλαδή δε συμμορφώνονται με τους κανόνες που η ίδια έχει θέσει. Οι συγγραφείς αναφέρουν ως παράδειγμα της βιο-εξουσίας τους περιορισμούς στη χρήση του διαδικτύου στην Κίνα αλλά και τους αυστηρούς κανόνες που καθορίζουν το ανώτερο επιτρεπόμενο όριο ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια, ώστε να αποφευχθούν ατυχήματα προερχόμενα από την κόπωσή τους από αυτά. Ένα πρόσφατο παράδειγμα πανοπτικού ελέγχου της βιο-εξουσίας είναι ο διά βίου αποκλεισμός του παίκτη

---

<sup>48</sup> Ο όρος governmentality, ως νεολογισμός που συνθέτει τις ποικίλες σημασίες του «κυβερνάν» “gouverner” με αυτές της «νοοτροπίας» “mentalite” μεταφράστηκε ως «κυβερνητικότητα», «κυβερνησιμότητα», «διακυβερνησιμότητα». (Καραγιάννης, 2015)

FaZe Jarvis από το διαδικτυακό παιχνίδι *Fortnite* της Epic Games.<sup>49</sup> Η βιο-εξουσία τον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι μια διευρυμένη μορφή εξουσίας, ικανή να επιβλέπει την ψηφιακή και σωματική ζωή των ατόμων. (Dyer - Witheford & de Peuter, 2009:126) αλλά και να διεισδύσει σε κάθε ενέργεια των υποκειμένων, είτε αυτά είναι εργαζόμενοι, καταναλωτές, εκπαιδευόμενοι.

Στο άρθρο τους *A playful multitude? Mobilising and counter-mobilising immaterial game labour* οι Dyer – Witheford & de Peuter (2005) εξετάζουν τα παιχνίδια μέσα από το θεωρητικό έργο των Hardt και Negri, όπως αυτό αποτυπώθηκε στο βιβλίο τους *Αυτοκρατορία*. Υποστηρίζουν σε αυτό ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν υποδειγματικές δημιουργίες της Αυτοκρατορίας για πέντε βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η αξιοποίηση από τον καπιταλισμό τεχνολογικών καινοτομιών που προωθούνται από τα κάτω, όπως οι δημιουργίες των hackers. Ο δεύτερος αναφέρεται στην επέκταση της βιομηχανίας των παιχνιδιών στην «παγκόσμια» αγορά, για αναζήτηση εργαζομένων και καταναλωτών. Ο τρίτος λόγος είναι ότι οι ιστορίες, οι αποστολές και η συναισθηματικότητα των παιχνιδιών εκφράζουν και ενισχύουν τις στρατιωτικές, οικονομικές και πολιτικές λογικές της Αυτοκρατορίας. Αποτελούν ένα βασικό μέσο του αυτοκρατορικού ελέγχου, αλλά με τη μορφή του συμβολικού και συναισθηματικού «αιθέρα» του πολιτισμού και της επικοινωνίας. Ο τέταρτος λόγος αναφέρεται στην κινητοποίηση της «άυλης εργασίας», η οποία συνδυάζει την επιστημονική τεχνογνωσία, την υψηλή τεχνολογική επάρκεια, την πολιτιστική δημιουργικότητα, την ανθρώπινη κοινωνικότητα και τη συνεργατική αλληλεπίδραση, χαρακτηριστικά βασικά των ψηφιακών παιχνιδιών που συναντώνται τόσο στο επίπεδο παραγωγής όσο και στο επίπεδο του παιχνιδιού. Η άυλη εργασία καθιστά ασαφή τα όρια ανάμεσα στον εργάσιμο και μη εργάσιμο χρόνο, αν και αποτελούν μια διπλή αλλά ενιαία διαδικασία, όπως

---

<sup>49</sup> Ο παίκτης αποκλείστηκε, γιατί χρησιμοποίησε cheats, όχι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά γιατί τα ανέβασε στο κανάλι του στο YouTube βίντεο, τα οποία τον έδειχναν να χρησιμοποιεί τα λεγόμενα aimbots που δίνουν την δυνατότητα στους παίκτες να σκοτώνουν τους αντιπάλους τους χωρίς να τους σημαδεύουν καν. ([www.lifo.gr](http://www.lifo.gr), 1/12/2019)

Το «gold farming» ή «Adena farming» είναι από την άλλη πλευρά η πληρωμένη εργασία παικτών στα λεγόμενα sweatshops, σε χώρες με φθινό ημερομίσθιο, όπως στην Κίνα, για να αναβαθμίσουν χαρακτήρες σε online παιχνίδια, ώστε οι αγοραστές να αποφύγουν την επανάληψη και την κοπιώδη εργασία. (Steinkuehler, 2006, Jin, 2007, Nakamura, 2009, Rey, 2015:286)

αποδίδεται από το νεότευκτο όρο playbor (play και labor)<sup>50</sup> του Julian Kücklich. (2005). Άλλωστε η πρωτότυπη εργασία των hackers και modders και οι υψηλές αμοιβές των νικητών σε δημοφιλή διαδικτυακά παιχνίδια <sup>51</sup> το επιβεβαιώνουν. Τέλος, ο πέμπτος λόγος που συνδέουν τα παιχνίδια με την Αυτοκρατορία είναι ότι ως υποδειγματικά του «πλήθους» συνδέονται με τις δυνατότητες αντίστασης, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

## 8.2. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως ιδεολογικός μηχανισμός αντίστασης.

Αν οι προηγούμενοι μελετητές των ψηφιακών παιχνιδιών ανέδειξαν πειστικά πως η ιδεολογία με τρόπο συχνά ασυνείδητο και λανθάνοντα συμβάλλει στην εδραίωση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης, δεν παρέλειψαν παρ' όλα αυτά να αναγνωρίσουν στα παιχνίδια δυνατότητες για την αμφισβήτηση της και ίσως για την ανατροπή της.

Η ηγεμονική μορφή εργασίας μέσα στο πλαίσιο της Αυτοκρατορίας των Hardt και Negri είναι η άυλη εργασία, που παράγει άυλα προϊόντα, όπως γνώση, πληροφορίες, επικοινωνία, σχέσεις ή και συναισθηματική ανταπόκριση (Dyer - Witheford & de Reuter, 2009:30) Οι νέες μορφές παραγωγής, κατανάλωσης και ψυχαγωγίας με δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους, αν και, όπως προαναφέρθηκε, είναι αποτελεσματικότερες στην εσωτερικήυση της ιδεολογίας, προσφέρουν δυνατότητες για τη δημιουργία περισσότερων υποκειμενικοτήτων. Η διάπλαση της υποκειμενικότητας, ως μια συνεχής διαδικασία, είναι ανοικτή πλέον όχι μόνο στα ιδεολογικά κελεύσματα των ΙΔΜ αλλά και σε αυτά που εκπορεύονται από διάφορα machinima κοινωνικοποίησης. Τα machinima αυτά, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια, έχουν πολλαπλές πτυχές, που μπορούν να ενεργοποιηθούν απροσδόκητα. Στα παιχνίδια συγκεκριμένα εκτός από το πρότυπο του ήρωα, που υπερασπίζεται τις κυρίαρχες ιδέες, υπάρχει πάντα ο αντι-ήρωας, ο εκτός νόμου, ο παραβάτης, ο «κακός». Αν και τα παιχνίδια

<sup>50</sup> Ο Galloway (2008) αναρωτιέται εάν το παιχνίδι WoW είναι εργασία ή παιχνίδι, αφού το εργαλείο που χρησιμοποιείται για την εργασία, ο υπολογιστής, είναι το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιείται για την αναψυχή.

<sup>51</sup> Ο «Bugha» κέρδισε το μεγάλο βραβείο των 3 εκατομμυρίων δολαρίων στον τελικό του Fortnite World Cup που έγινε 28-7-2019 στη Νέα Υόρκη, μετά από δέκα εβδομάδες gaming και με περισσότερους από 40 εκατομμύρια συμμετέχοντες. [www.lifo.gr/1/12/2019](http://www.lifo.gr/1/12/2019)

καθιστούν δυσχερή τη νίκη τους, αυτή δεν είναι παρ' όλα αυτά ακατόρθωτη. (Dyer - Witheford & de Peuter, 2009 :192) Η κουλτούρα, άλλωστε, των παιχνιδιών, είναι παράδειγμα πρακτικής ανοικτής πηγής και κοινών δημιουργικών πρακτικών, γεγονός που επιτρέπει στους παίκτες να κατασκευάζουν και να εξερευνούν πιθανούς κόσμους με βάση τις δικές τους προσλαμβάνουσες, επιθυμίες και ιδεολογίες και να αντιπαραβάλλουν ριζοσπαστικές, πειραματικές ψηφιακές παραγωγές απέναντι στα παιχνίδια ως στρατιωτικοποιημένο, εμπορικό και ψυχαγωγικό εμπόρευμα. (ό.π.,2009:210,222) Οι συλλογικές προσπάθειες των παικτών αναδεικνύουν την αμφισημία της κουλτούρας των παιχνιδιών ως εμπόρευμα αλλά διανοίγουν και νέες δυνατότητες άσκησης βιοεξουσίας από τα κάτω, χρησιμοποιώντας τα μέσα που η ίδια η βιομηχανία του θεάματος τους προσφέρει. Αν και οι βιομηχανίες θεάματος ενδιαφέρονται πρωτίστως για την εμπορευματοποίηση του πολιτισμού, κατά παράδοξο τρόπο παρέχουν παράλληλα τις δυνατότητες για την παραγωγή και αναπαραγωγή του περιεχομένου των μέσων, ώστε να εκμεταλλευτούν μελλοντικά τη νέα μορφή άυλης εργασίας. Όμως, αυτές οι παροχές σπάνε τη μονοπωλιακή παραγωγή της πολιτιστικής βιομηχανίας και ανοίγουν νέους δρόμους για την παραγωγή των πολιτιστικών αγαθών. Συγκεκριμένα οι παίκτες των ψηφιακών παιχνιδιών εμπλέκονται σε συνεχώς διευρυνόμενες πρακτικές, όπως modding, machinima και MMO (massively multiplayer online game), οι οποίες σηματοδοτούν για τους De Peuter & Dyer-Witheford ένα κβαντικό άλμα από την παθητικότητα του τηλεοπτικού ακροατηρίου στη ενεργό συμμετοχή των παικτών. (ό.π., 2009: 187,228) Η χρήση των εργαλείων της Αυτοκρατορίας για διαφορετικούς σκοπούς αποτυπώνεται στα παιχνίδια της ιταλικής εταιρείας Molleindustria, που καυτηριάζουν τα αδιέξοδα του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής ή στο συνεργατικό ανοιχτού κώδικα διαδικτυακό, μαζικό παιχνίδι, «*agoraXchange*», που προσομοιώνει ένα μέλλον με ριζική αλλαγή στους πολιτικούς θεσμούς. Και το πανεπιστήμιο της British Columbia στον Καναδά εργάζεται σε με οικολόγους και αστικούς σχεδιαστές για την ανάπτυξη πρωτότυπων παιχνιδιών, που θα ενθαρρύνουν την αποκεντρωμένη και τοπική συμμετοχή στον οικολογικό κοινωνικό σχεδιασμό του «πραγματικού κόσμου». (De Peuter & Dyer-Witheford, 2005)

Άλλωστε, όπως συλλογίζοταν και ο Guattari, για τα παράξενα μηχανήματα εικονικότητας, «το μισό αντικείμενο και το μισό υποκείμενο» είναι «τα μαραφέτια αυτά ζωτικά εργαλεία για τη δημιουργία άλλων τρόπων αντίληψης του κόσμου, για ένα νέο πρόσωπο στα πράγματα, ακόμα και μια διαφορετική στροφή των γεγονότων».(Guattari όπως αναφέρεται στο De Peuter & Dyer-Witheford, 2009 :214)<sup>52</sup>

Ο Robert Cassar (2014) ιχνηλατεί τον ανατρεπτικό τρόπο λειτουργίας της ιδεολογίας μέσα από το έργο του Gramsci και συγκεκριμένα μέσα από την έννοια της αδιαμφισβήτητης Κοινής Λογικής, που στις περισσότερες περιπτώσεις παίρνει το σχήμα των εικόνων, των εννοιών και των δομών που επιβάλλονται στα άτομα μέσα από ασήμαντα γεγονότα της καθημερινής ζωής, χωρίς να το συνειδητοποιούν. (Cassar, 2013,2014:61) Η Κοινή Λογική, όμως, δεν είναι μόνο ο τύπος, όπου η ηγεμονία κατασκευάζεται αλλά επίσης τύπος όπου η αντίσταση στην Κοινή Λογική εκδηλώνεται. Είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε άνισες δυνάμεις μέσα από μία περίπλοκη διαδικασία κοινωνικών και ταξικών αγώνων, στην οποία η υποταγή και η αντίσταση δημιουργείται και αναδημιουργείται. (Simons, 1999:72-73) Αν και οι κυρίαρχες τάξεις προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ηγεμονία, αυτή δεν είναι ποτέ πλήρως εγγυημένη. (Strinati, 2004:159) Ως αποτέλεσμα διαρκούς επαναδιαπραγμάτευσης διασφαλίζει την κυριαρχία των ηγεμονικών ομάδων και εξασφαλίζει τη «στιγμαία συναίνεση» των κυριαρχούμενων, επιτυγχάνοντας μια προσωρινή ισορροπία ανάμεσα στις ομάδες, που επιτρέπει την ενεργή και αμφίδρομη μεταφορά ιδεολογικών εννοιών. (Cassar,2013,2014:66,69) Την περίπλοκη διασύνδεση κυρίαρχων και κυριαρχούμενων ιδεολογιών ονομάζει ο Gramsci «συρραφή» (στο Cassar 2014:75). Ο Cassar μεταφέρει την έννοια της «συρραφής» στα ψηφιακά παιχνίδια υποστηρίζοντας ότι αυτά, αν και είναι ικανά να συρράψουν τους ανθρώπους σε μια νέα ηγεμονική ισορροπία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τις υποδεέστερες ομάδες ως εργαλείο αντι-πάλης. Οι αντι-ήρωες για

---

<sup>52</sup> «Οι μηχανές, η πραγματικότητα που κατασκευάζεται από τον καπιταλισμό, δεν είναι φαντάσματα της νεωτερικότητας μετά από την οποία η ζωή μπορεί να συνεχιστεί άθικτη αλλά είναι αντίθετα οι συγκεκριμένες μορφές σύμφωνα με τις οποίες οργανώνεται η πραγματικότητα και οι υλικές συνδέσεις εντός των οποίων η υποκειμενικότητα παράγεται.» (Terranova, 2004:39)

παράδειγμα, αν και συχνά ταυτίζονται με τους κακούς και ο χαρακτήρας τους δεν διαθέτει περιπλοκότητα, δρουν από την εγγενή επιθυμία τους να αντιταχθούν στους ήρωες και στο status quo. Οι ενέργειές τους με σκοπό τη διατάραξη της ισορροπίας του συστήματος αποκαλύπτουν τις αντι-ηγεμονικές ιδιότητές τους. (Cassar, 2014 :295)

Ο Cassar αξιοποιεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο για τα ψηφιακά παιχνίδια τη θεωρία του Hall σχετικά με την «άρθρωση, απο-άρθρωση και επαν-άρθρωση » του κειμένου. Ακριβώς όπως η έννοια του κειμένου δεν είναι απλώς προκαθορισμένη στο σημείο παραγωγής, αλλά είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα μιας πράξης αρθρώσεως, δηλαδή μιας ενεργούς διαδικασίας παραγωγής χρήσης σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, έτσι και το κάθε παιχνίδι μπορεί να έχει εντυπωσιακά διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με την ποικιλομορφία των αξιών του παίκτη αλλά και τα κοινωνικά πλαίσια ελέγχου. Τα παιχνίδια εν δυνάμει φέρουν το σπόρο για κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές. Αν και σαφώς φέρουν ιδεολογικές προκαταλήψεις, εναπόκειται ακόμη στο κοινό να αποφασίσει αν θα τα αγκαλιάσει ή θα τα απορρίψει. (Cassar, 2014 :346,7)

Ο ουσιαστικός προβληματισμός του Cassar για την ιδεολογική λειτουργία των ψηφιακών παιχνιδιών θα μπορούσε να συνδυαστεί με τις εύστοχες παρατηρήσεις του Storey (2018) για το ρόλο που ιδεολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αντίστασης στη σκέψη του Αλτουσέρ και του Γκράμσι. Ο Αλτουσέρ αναφέρει ότι η πραγματική κατανόηση του κειμένου δεν πρέπει να εστιάζει αποκλειστικά στο τι αναφέρει το κείμενο αλλά ίσως πολύ περισσότερο στο τι παραλείπει αυτό και ονομάζει την ανάγνωση αυτή «συμπτωματικό διάβασμα» 'symptomatic reading'. (Storey, 2018 :73) Ο Pierre Macherey επεξεργαζόμενος περαιτέρω αυτή την ιδέα του Αλτουσέρ προσθέτει ότι το κείμενο δεν είναι μια αρμονική ενότητα, η οποία αποκαλύπτει το νόημά της μόλις το παζλ της ανάγνωσης ολοκληρωθεί. Αντίθετα το κείμενο είναι «άκεντρο», χωρίς να εστιάζει στη συγγραφική σκοπιμότητα, περιλαμβάνοντας ωστόσο πολλούς λόγους, σαφείς και υπόρρητους, έμμεσους, παρόντες και απόντες. Υπάρχει σε αυτό μια καθοριστική απουσία (a determinate absence), η οποία όμως καθορίζει την ίδια την ταυτότητά του. Αν η ιδεολογία επιδιώκει να



εξαλείφει τα ίχνη των αντιφάσεων, το κείμενο με την καθοριστική απουσία τα αποκαλύπτει, τα φανερώνει. (όπως αναφέρεται στο Storey, 2018:74-76) Η ενεργή συμμετοχή των ατόμων στα κείμενα και τις πρακτικές των πολιτιστικών βιομηχανιών είναι σύμφωνα με το Storey ο λαϊκός πολιτισμός popular culture. Οι νεολαιίστικες κουλτούρες, για παράδειγμα, οικειοποιούνται για δικούς τους σκοπούς τα εμπορευματοποιημένα αγαθά, τα οποία τα επανακυκλοφορούν με διαφορετικό μήνυμα, ώστε να προκαλέσουν ρήξεις, αντιδράσεις και αντιστάσεις. (Storey, 2018 :81-82)

Οι παρατηρήσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν το θεμέλιο για την αναψιλάφηση της ιδεολογίας μέσα στα παιχνίδια όχι πλέον μέσα από τον κυρίαρχο ιδεολογικό λόγο αλλά απεναντίας μέσα από τις παραλείψεις και τις αποσιωπήσεις. Και στα παιχνίδια οι παραλείψεις, όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι περισσότερες από τις συμπεριλήψεις. Η «καθοριστική απουσία» αποκαλύπτει περισσότερο τον ιδεολογικό πυρήνα του παιχνιδιού αλλά προκαλεί συνάμα και μια ανεπαίσθητη, απροσδόκητη ρήξη, από την οποία μπορεί να εκπηγάσει ο αντίλογος και η αμφισβήτηση του ηγεμονικού λόγου. Ο Toby Miller ( όπως αναφέρεται στο Shaw, 2010) αποφαινεται σωστά, όταν υποστηρίζει ότι η μελέτη των ψηφιακών παιχνιδιών δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στην κυρίαρχη ιδεολογία αλλά και στο ενεργό κοινό τους. Για τον Ian Bogost (2007 β) τα ψηφιακά παιχνίδια, αν και φέρουν τις προκαταλήψεις των δημιουργών τους, συχνά ακούσιες και βαθιά κρυμμένες αλλά παρουσιασμένες με τρόπο θετικό, μπορούν να λειτουργήσουν για να στηρίξουν και τις ακριβώς αντίθετες απόψεις.

### **8.3. MODS Η ανταπάντηση στην ιδεολογική κυριαρχία ;**

Για πολλούς μελετητές τα MODS , όπως προαναφέρθηκε, είναι η ανταπάντηση στην ιδεολογική κυριαρχία. Τα modifications ή MODS είναι οι τροποποιήσεις, που γίνονται συνήθως από τους παίκτες αλλά χωρίς να είναι απίθανο να προϋπάρχουν στο παιχνίδι από τους σχεδιαστές, στην εμφάνισή του, στη λειτουργία του αλλά και το περιεχόμενο του παιχνιδιού.

Ο Manovich (2001:118-9) θεωρεί τη δυνατότητα που προσφέρουν τα παιχνίδια για τροποποιήσεις απόρροια της αλληλοεπικάλυψης της σχέσης παραγωγού

και χρήστη, όπως αποτυπώνεται και στον όρο *producers*. Οι Salen, & Zimmerman (2004:545) συμφωνούν, επισημαίνοντας ότι η τριβή, που δημιουργείται στα σύνορα του μαγικού κύκλου ανάμεσα στις υπάρχουσες όψεις του παιχνιδιού και τις εναλλακτικές του, συνδέει το παιχνίδι με το πλαίσió τους, τους παίκτες ως παραγωγούς και ως καταναλωτές, τους σχεδιαστές με τους χρήστες, τους φανατικούς παίκτες με τους προγραμματιστές και τους τελευταίους επίσης με τους χάκερς. Επειδή οι τροποποιήσεις θολώνουν τα όρια ανάμεσα στις προαναφερόμενες κατηγορίες, τροφοδοτούν την πολιτιστική αντίσταση σε μια ποικιλία πλαισίων. Με τις τροποποιήσεις (*modifications*) οι παίκτες διεκδικούν το ρόλο του συνδημιουργού ή επιδιώκουν την ανατροπή των κυρίαρχων φυλετικών, ταξικών ή έμφυλων σχέσεων. Συχνά οι ίδιες οι εταιρείες κυκλοφορούν ένα πρόσθετο λογισμικό, που παρέχει στον παίκτη τη δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του περιβάλλον στο παιχνίδι. (Salen & Zimmerman, 2004:545) Σε άλλες περιπτώσεις το πρόσθετο υλικό κυκλοφορεί από άλλες ομάδες ή κυρίως από τους φανατικούς παίκτες του παιχνιδιού. Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται ως "game patching" και οι τροποποιήσεις μπορούν να γίνουν στα γραφικά, στους χαρακτήρες, στην αρχιτεκτονική, στον ήχο και στον τρόπο παιχνιδιού. (Manovich, 2001:119) Οι Modders, εισάγοντας σε ένα παιχνίδι δημιουργίες από τη λαϊκή κουλτούρα (*pop culture*) ή στοιχεία από ένα άλλο παιχνίδι που δεν ανήκει στην εταιρεία της οποίας το παιχνίδι τροποποιούν, δημιουργούν «κοινές» "commons" εικόνες, χαρακτήρες και θέματα.<sup>53</sup> Με τον τρόπο αυτό εύλογα παραβιάζουν την καλά προστατευμένη πνευματική ιδιοκτησία και προκαλούν δικαστικές διαμάχες. Η γνωστότερη από αυτές έχει την ονομασία "foxing", γιατί η 20th Century Fox Corporation απαίτησε το κλείσιμο της τροποποίησης *Quake "Aliens vs. Predator"*, που βασιζόταν σε χαρακτήρες από τα ομώνυμα κινηματογραφικά έργα της εταιρείας. (De Peuter & Dyer-Witthoford, 2005).

---

<sup>53</sup> Ο Julian Kücklich (2005) θεωρεί το «modding» επισφαλή εργασία, αν και μπορεί να αμφισβητήσει τη σχέση εργασίας και αναψυχής στη μεταβιομηχανική εποχή και να ανακαλύψει νέους τρόπους μη αποξενωμένου εργατικού δυναμικού. Το «modding» ξεπερνά τους δεδομένους κανόνες και η στάση αυτή ίσως αποδειχθεί ανεκτίμητη μπροστά στις μελλοντικές προκλήσεις.

Οι Salen & Zimmerman (2004:545) υποδιαιρούν τις τροποποιήσεις σε τροποποιήσεις μετατροπής, αντιπαράθεσης και επανεφεύρεσης. Στις πρώτες οι αλλαγές γίνονται στις υπάρχουσες δομές αναπαράστασης ή διάδρασης του παιχνιδιού. Στις στρατηγικές αντιπαράθεσης συνδυάζονται απροσδόκητα στοιχεία μέσα στο χώρο του παιχνιδιού. Τέλος, οι στρατηγικές της επανεφεύρεσης, αν και επικαλύπτονται με τις άλλες δύο τροποποιήσεις, αφού και αυτές επηρεάζουν τις δομές και το περιεχόμενο, λειτουργούν σε ένα βαθύτερο επίπεδο, τροποποιώντας ακριβώς τον πυρήνα των δομών από μέσα. Για το λόγο αυτό θεωρούνται από τους συγγραφείς η πιο ριζοσπαστική στρατηγική πολιτισμικής αντίστασης.

Ο Galloway (2006:106) διακρίνει τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους γίνονται οι τροποποιήσεις στα παιχνίδια. Το πρώτο επίπεδο τροποποίησης είναι στον οπτικό σχεδιασμό, όταν αντικαθίστανται οι χάρτες, τα έργα τέχνης, τα μοντέλα χαρακτήρων με νέα. Το δεύτερο επίπεδο είναι η αλλαγή στους κανόνες που ορίζουν το νικητή και τον ηττημένο ή η αλλαγή στις επιπτώσεις από τις πράξεις που συντελούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το τελευταίο, τρίτο επίπεδο είναι η τροποποίηση του λογισμικού, όταν αλλάζει η συμπεριφορά του χαρακτήρα, η φυσική των παιχνιδιών ή οι τεχνικές φωτισμού.

Ιδιαίτερη κατηγορία παιχνιδιών είναι τα 'Indie' παιχνίδια, συνήθως φθηνές παραγωγές, που δημιουργούνται από μια χαλαρά οργανωμένη ομάδα σχεδιαστών ή παικτών, ανεξάρτητη από τα μεγάλα στούντιο ή εταιρείες. Επειδή τα 'Indie' παιχνίδια δεν κυκλοφορούν από μεγάλες εταιρείες και δε διοχετεύονται στο κοινό μέσα από τα επίσημα κανάλια, προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες για πειραματισμό και εναλλακτικά σενάρια. Αποφεύγουν, έτσι, τη συμμόρφωση με κοινές παραδοχές ή πεποιθήσεις. (MacCallum-Stewart όπως αναφέρεται στον πρόλογο Kempshall, 2015).

Αν και διαφαίνεται ότι οι τροποποιήσεις θα μπορέσουν να αντιτάξουν απέναντι στον ηγεμονικό λόγο έναν λόγο κριτικό, ανατρεπτικό και ριζοσπαστικό, δε συμβαίνει ακριβώς έτσι. Ο Galloway παρατηρεί ότι οι τροποποιήσεις προωθούνται από τον εμπορικό τομέα και συχνά είναι τόσο φυσικές όσο το

παίξιμο, αφήνοντας, όμως, ανέπαφη τη μορφή δράσης. Οι τροποποιήσεις κυρίως περιορίζονται σε μικροαλλαγές στις οπτικές συνιστώσες του παιχνιδιού και όχι στις γραμματικές δράσης. (Galloway, 2006:112,124) Από την άλλη πλευρά οι εταιρείες, αν και ενθαρρύνουν τις τροποποιήσεις, περιορίζουν τις παρεμβάσεις στο περιεχόμενο ή απαγορεύουν την εμπορική χρήση των τροποποιήσεων. Οι εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις που απαιτούνται για τον προγραμματισμό των τροποποιήσεων καθιστούν την τροποποίηση μια περιορισμένη δραστηριότητα. (Mactavish όπως αναφέρεται στο Robinson, 2012) Τέλος, ο Wark (2004), προκλητικός στη σκέψη του, θεωρεί το χακάρισμα, την ευρύτερη μορφή των τροποποιήσεων, υπόσχεση για τη δημιουργία νέων πραγμάτων, ανεξάρτητα από το εάν είναι καλά ή κακά.

Το παιχνίδι είναι δύσκολο να ορθολογικοποιηθεί. Άπαξ και γίνει, τότε αυτόματα απομαγεύεται. (Rey, 2015)

### Σύνοψη.

Με σημείο εκκίνησης τη σκέψη των Γάλλων διανοητών Αλτουσέρ και Φουκώ ασκείται όλο και μεγαλύτερη κριτική για το ρόλο της ιδεολογίας στα ψηφιακά παιχνίδια. Κοινή επισήμανση και των δύο στοχαστών είναι ότι, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η εξουσία, το υποκείμενο θα πρέπει με ελεύθερη βούληση να αποδεχτεί, να πειθαρχήσει και να δράσει σύμφωνα με προαποφασισμένους από άλλους κανόνες και με βάση αυτούς να διαμορφώσει τις επιθυμίες του, να συγκροτήσει την ταυτότητά του και να προβεί σε ορθολογικές και ωφέλιμες τις επιλογές. Τα παιχνίδια παρέχουν στον παίκτη αυτήν ακριβώς την αίσθηση ελευθερίας, την εντύπωση για την εκούσια αποδοχή των κανόνων και την ψευδαίσθηση της συνδιαμόρφωσης του παιχνιδιού, αν και οι κανόνες είναι προκαθορισμένοι αυστηρά και τα πλαίσια δράσης ελεγχόμενα με απόλυτη ακρίβεια από το λογισμικό του παιχνιδιού. Επίσης, οι διαθέσιμες εικονικές ταυτότητες ελάχιστα διαφοροποιούνται από αυτές που προέρχονται από τους πραγματικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Τα ψηφιακά παιχνίδια, καθιστώντας τα μέσα εξαναγκασμού αόρατα, εντείνουν την αίσθηση ελευθερίας, απαραίτητη για να λειτουργήσει η ιδεολογία αποτελεσματικά.

Αν και η συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εμπέδωση της εξουσίας είναι ζωτικής σημασίας, πληθαίνουν οι φωνές των μελετητών τους που αναγνωρίζουν σε αυτά μια δύναμη ανατροπής. Βασιζόμενοι κυρίως στη σκέψη του Γκράμσι για την ηγεμονία, ως το αποτέλεσμα μια συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε άνισες δυνάμεις, υποστηρίζουν ότι τα παιχνίδια δεν μπορούν μόνο να «συρράψουν» τους παίκτες στην κυρίαρχη ηγεμονία αλλά να την διαταράξουν, αφού το νόημα του παιχνιδιού αποτελεί μια συνεχή επαναδιαπραγμάτευση ανάμεσα στις ιδεολογικές επιδιώξεις των σχεδιαστών, το αξιακό σύστημα του παίκτη και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παίζεται. Για την κριτική προσέγγισή τους απαιτείται η ανάγνωση της « καθοριστικής απουσίας », των στοιχείων που σκόπιμα παραλείπονται. Τα

στοιχεία αυτά μπορούν να προστεθούν από τους modders, τα άτομα που με ιδία βούληση και πρωτοβουλία επεμβαίνουν και αλλοιώνουν τα μηνύματα του παιχνιδιού, ώστε να αρθρώσουν έναν αντι-ηγεμονικό λόγο και να δώσουν φωνή στους σιωπηλούς μάρτυρες της ιστορίας.

## **Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 9.1. Το ερευνητικό πρόβλημα .

Η έρευνα σχεδιάστηκε, αφού πρώτα προσπαθήθηκε να απαντηθούν τα 5 'WS', δηλαδή το What? Why? Who? Where ? When?

What: Η έρευνα μελετά τον αντίκτυπο της ενασχόλησης με ψηφιακά παιχνίδια ιστορικού περιεχομένου στο σχηματισμό της ιστορικής συνείδησης.

Why? Τα νέα ψηφιακά μέσα μετασηματίζουν ριζικά τον τρόπο πρόσληψης, ανάκλησης, κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος μέσα από πρωτοφανείς μορφές διάδρασης με αυτό. Οι υπάρχουσες μελέτες στην ιστορική εκπαίδευση επικεντρώνονται κυρίως στον τρόπο πρόσληψης του περιεχομένου των σχολικών ιστορικών βιβλίων και αγνοούν άλλους εξωθεσμικούς παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης. Επίσης, οι μελέτες για τα ψηφιακά παιχνίδια αναλύουν κυρίως το περιεχόμενό τους, χωρίς να εξετάζουν πώς αυτό προσλαμβάνεται από τους παίκτες.

Who ? Η φωνή των εφήβων αλλά και οι απόψεις τους για τα ψηφιακά παιχνίδια ελάχιστα έχουν ακουστεί και πολύ λιγότερο έχουν καταγραφεί. Στόχος, λοιπόν, είναι στην παρούσα έρευνα να δοθεί ο λόγος στους εφήβους που ασχολούνται αφοσιωμένα με τα ψηφιακά παιχνίδια και μέσα από τις δικές τους αντιλήψεις να αποτυπωθεί η σχέση που διαμορφώνουν με το παρελθόν με παίξιμό τους.

Where? Η έρευνα από τη στιγμή που εστιάζει σε 15/χρονους εφήβους δε θα μπορούσε παρά να διεξαχθεί στο χώρο που περνούν το μεγαλύτερο χρόνο από τη μέρα τους, στο σχολείο. Αν η έρευνα διεξαγόταν στα Internet Café, η συμμετοχή των 15/χρονων θα ήταν μικρότερη, το δείγμα περισσότερο ανομοιογενές και η πρόσβαση σε αυτό δυσκολότερη.

When? Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις λογικό και εφικτό ήταν να διεξαχθεί η έρευνα κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολείων, αφού πρώτα έχει εξασφαλίσει



την απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι συγκεκριμένες μέρες και ώρες διεξαγωγής της θα καθορίζονταν σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις των σχολείων. (Dawson, 2009:5-12)

Στόχος της έρευνας είναι να δοθούν απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των 15/χρονων μαθητών για τα ψηφιακά παιχνίδια ως πηγή ιστορικής πληροφόρησης
- ✓ Ποια είναι η συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας από τους εφήβους
- ✓ Πώς βιώνουν οι έφηβοι την επαφή τους με την ιστορική πραγματικότητα μέσα από το παίξιμο των ψηφιακών παιχνιδιών<sup>54, 55</sup>

## 9.2. Μέθοδος : διαδικασία και συλλογή των εμπειρικών δεδομένων.

Τα τρία βασικά ερωτήματα της έρευνας υπαγόρευαν τη χρήση τριών διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων. Για το πρώτο ερώτημα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος των ερωτηματολογίων, ώστε να καταγραφούν στο μέγιστο δυνατό εύρος οι αντιλήψεις των 15/χρονων μαθητών για τα ψηφιακά παιχνίδια ως πηγή ιστορικής πληροφόρησης. Για το δεύτερο ερώτημα επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ώστε μέσα από αυτές να ανιχνευθεί εάν το παίξιμο των ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας. Επειδή ωστόσο η κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος γίνεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των εφήβων, παίζοντας το παιχνίδι, κρίθηκε σκόπιμο η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα να βασιστεί στη συμμετοχική παρατήρηση των 15/χρονων μαθητών, καθώς οι ίδιοι έπαιζαν ένα ψηφιακό παιχνίδι. Το ερευνητικό σκέλος δομήθηκε με

---

<sup>54</sup> Παρόμοια θεωρητικά ερωτήματα απασχολούν και τον Elias Stouraitis, όπως τα παρουσιάζει σε συνέντευξή του στο Vasilis Gkogkidis. Συγκεκριμένα εξετάζει: πώς η ιστορία αναπαριστάται στα ψηφιακά παιχνίδια, με ποιους τρόπους έρχονται οι άνθρωποι σε επαφή με το παρελθόν και τέλος ποιες γνωστικές προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι παίκτες μέσα από τις διεπαφές του παιχνιδιού και την αλληλεπίδραση με αυτό. <https://gamificationplus.uk/online-digital-games-and-history/>

<sup>55</sup> Ο Squire (2004) εξετάζει στη δική του έρευνα με το παιχνίδι *Civilization III* πώς εμπλέκονται οι παιγνιώδεις πρακτικές με τα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης, ποιες μαθησιακές διαδικασίες αναπτύσσονται με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τα παιδαγωγικά οφέλη από τη χρήση τους.

βάση τη λογική τριών ομόκεντρων αλλά με διαφορετική ακτίνα δράσης κύκλων. Έτσι, ο εξωτερικός χαρτογραφεί το ευρύτερο πεδίο για τα ψηφιακά παιχνίδια ως πηγές ιστορικής πληροφόρησης, ο μεσαίος εμβαθύνει στον τρόπο κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος και ο εσωτερικός εστιάζει στη βιωματική προσέγγισή του μέσα από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού. Εάν με την ποσοτική ερευνητική μέθοδο των ερωτηματολογίων καταγράφονται οι αντιλήψεις των εφήβων αντικειμενικά και αποστασιοποιημένα, με τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους των ημι-δομημένων συνεντεύξεων τοποθετείται ο ερευνητής μέσα στο πλαίσιο του πραγματικού κόσμου τόσο των ίδιων των παικτών όσο και του παιχνιδιού. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015 :12-13)

Στην ουσία χρησιμοποιήθηκε ο μεθοδολογικός «τριγωνισμός» “Methodological triangulation”, ανάμεσα σε μεθόδους ή δια μέσου των μεθόδων (between-method or across-method triangulation), ώστε οι αδυναμίες της μιας μεθόδου να ισοσκελιστούν και ισορροπήσουν από τα δυνατά σημεία της άλλης και η συνολική ερευνητική διαδικασία να αποκτήσει μεγαλύτερη εγκυρότητα (validiity). (Denzin, 1978:302-304, Dawson, 2009:20) Η χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει ένα ευρύτερο φάσμα από συναφή και λογικά συνδεδεμένα ερωτήματα, να αντιπαραβάλει και να διασταυρώσει τα συμπεράσματα και εν τέλει να τεκμηριώσει πληρέστερα και σφαιρικότερα τα τελικά ερευνητικά αποτελέσματα. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:67) Παράλληλα αυξάνει τη βεβαιότητα του ερευνητή ότι τα δεδομένα του δεν απλά δημιουργήματα μιας συγκεκριμένης μεθόδου. (Cohen, Manion & Morrison, 2000:112-115) Συμπερασματικά, αν κάθε ερευνητική μέθοδος φωτίζει διαφορετικές πτυχές του προς διερεύνηση θέματος, όπως η κάθε γωνία του καλειδοσκοπίου αποκαλύπτει διαφορετικά χρώματα και σχήματα των αντικειμένων, τότε η μέθοδος του «τριγωνισμού» θα συλλάβει την πολυχρωμία και περιπλοκότητα του ερευνητικού θέματος ακριβέστερα και πιο ολοκληρωμένα. (Denzin, 1978:293 )

### **9.2.1.Ερωτηματολογία.**

Στα θετικά των ερωτηματολογίων συγκαταλέγεται η δυνατότητα να εξεταστούν μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες, σε μικρό χρονικό διάστημα και με ελάχιστο

κόστος. Παράλληλα τα συλλεχθέντα δεδομένα δύνανται να κωδικοποιηθούν, να αναλυθούν στατιστικά και να αποτυπωθούν τα τελικά συμπεράσματα αριθμητικά .

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και με βάση τα κεντρικά θέματα που αναδεικνύονται σε αυτήν. Η ερευνήτρια συμπληρωματικά αλλά άτυπα αξιοποίησε τις συζητήσεις με τους μαθητές, υπέβαλε σε αυτούς ερωτήσεις, ώστε οι εκμειευμένες προσεκτικά απαντήσεις να την προσανατολίσουν ως προς το εύρος των επιλογών της κάθε ερώτησης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από συνολικά 16 κλειστού τύπου ερωτήσεις και μίας αναγκαστικής επιλογής. Η απάντηση στην κάθε ερώτηση δεν προϋπέθετε την απάντηση στις προηγούμενες και οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, εάν δεν το επιθυμούν. Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες, σαφείς, απλές και όχι σύνθετες, ώστε τόσο το λεξιλόγιο όσο και η σύνταξή τους να προσιδιάζουν στο γνωστικό και αντιληπτικό επίπεδο των 15/χρονων μαθητών. Απουσίαζαν ερωτήσεις με πολλαπλές αρνήσεις, συναισθηματικά φορτισμένες ερωτήσεις ή ερωτήσεις που οδηγούν σε «κοινωνικοποιημένες» απαντήσεις ή σε «προκαταλήψεις γοήτρου» “prestige bias” και έμμεσα προσβάλλουν τον ερωτώμενο και τον οδηγούν σε αναγκαστικές απαντήσεις. (Παρασκευόπουλος, 1993:100-117, Dawson, 2009:91,101-3, Cohen et al., 2000:248-252) Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά. Η μικρή χρονική διάρκεια για τη συμπλήρωσή του εξασφάλιζε ότι οι μαθητές μπορούν, χωρίς να διασπάται η προσοχή τους, να απαντήσουν με άνεση σε όλες τις ερωτήσεις. Επίσης δε γινόταν κατάχρηση του διδακτικού χρόνου αλλά και της προθυμίας των καθηγητών πληροφορικής, που ευγενικά διέθεσαν χρόνο από το μάθημά τους. (Dawson, 2009:96)

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν με βάση μία λογική πορεία από το γενικό στο ειδικό και την υπαγωγή τους σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες. (Dawson, 2009:31,98) Έτσι, το αρχικό ερευνητικό ερώτημα επιμερίστηκε σε δύο θεματικές κατηγορίες. Η πρώτη ήταν εισαγωγή στο πεδίο των ψηφιακών παιχνιδιών, γι’ αυτό εξετάσε βασικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το βαθμό στην ιστορία, τις ώρες που αφιερώνουν οι μαθητές στο διάβασμα και στο παιχνίδι, τα είδη των παιχνιδιών και

τα κριτήρια για την επιλογή τους και τέλος το βαθμό εμπύθισης σε αυτά. Τα εισαγωγικά ερωτήματα εκτός από τη γενική ιχνηλάτηση του ερευνητικού πεδίου επιτρέπουν παράλληλα να συγκριθούν τα ερευνητικά δεδομένα με βάση παραμέτρους, όπως το φύλο ή η σχολική επίδοση.

Η δεύτερη θεματική κατηγορία επικεντρώθηκε αποκλειστικά στα ιστορικά παιχνίδια και διαιρέθηκε σε τρεις υποκατηγορίες. Η πρώτη διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε επαφή με το ιστορικό παρελθόν ο παίκτης. Εξέτασε αρχικά σε ποια από τις τρεις χρονικότητες, παρελθόν, παρόν και μέλλον, εστιάζει ο παίκτης και εν συνεχεία εάν τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν πρόσφορο πλαίσιο για πειραματισμό και έλεγχο υποθέσεων. Συμπληρωματικά εξέτασε ποια είναι η αναμενόμενη από τους παίκτες ανταμοιβή. Η δεύτερη υποκατηγορία εστίασε αποκλειστικά στο περιεχόμενό τους, διερευνώντας την ιστορική αξιοπιστία τους, το ρόλο της ιστορίας στην εξέλιξη του παιχνιδιού και τη δυνατότητά τους να προσφέρουν πολλαπλές και αντικρουόμενες ιστορικές ερμηνείες. Η τελευταία υποκατηγορία ερεύνησε εάν τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την ιστορική μνήμη και συμβάλλουν στην κατανόηση της σύγχρονης και ιστορικής πραγματικότητας.

Η έρευνα με τα ερωτηματολόγια διεξήχθη στα γυμνάσια του Ν. Κορινθίας. Τα γυμνάσια στο συγκεκριμένο νομό δεν βρίσκονται αποκλειστικά στα αστικά κέντρα αλλά σε αστικές, ημι-αστικές καθώς και σε ορεινές περιοχές του νομού. Υπάρχει, λοιπόν, στο σύνολο των γυμνασίων μια ποικιλομορφία και ανομοιογένεια στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που επιτρέπει το δείγμα να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Επίσης, για να μην παρεισφρήσουν στο δείγμα και άλλοι μη ελεγχόμενοι παράγοντες, όπως γνωστικό, αντιληπτικό και μαθησιακό επίπεδο, το δείγμα περιορίστηκε αποκλειστικά στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε φόρμες Google και ο σύνδεσμος αποστάλθηκε ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις των σχολείων μαζί με την απόφαση της έγκρισης για τη διεξαγωγή της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Παράλληλα απεστάλη στη Δ/νση του σχολείου ηλεκτρονική επιστολή, στην οποία εξηγούνταν αναλυτικά οι σκοποί της έρευνας, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, η διασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτώμενων. Η επιστολή κατέληγε με παράκληση προς τους Δ/ντές να συνδράμουν για την υλοποίηση της έρευνας.

Το μεγάλο «αγκάθι» στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν η άρνηση των Δ/ντών, αν και όχι εκφρασμένη ρητά, να συνδράμουν στην υλοποίηση της έρευνας, όπως έγινε έκδηλο από το ρυθμό συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων. Η επιστολή με το σύνδεσμο απεστάλη για δεύτερη φορά στις Διευθύνσεις των σχολείων και υπήρχε στη συνέχεια τηλεφωνική επικοινωνία με όλους του Διευθυντές ή υποδιευθυντές των σχολείων. Όμως, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες η αρχική τους στάση δε διαφοροποιήθηκε. Εικάζεται ότι ο φόρτος εργασίας των Δ/ντών και Υπο/ντών, η πιεστική ανάγκη να ανταποκριθούν σε πλείστα και συχνά ετερόκλητα καθήκοντα, τα διαρκώς ανακύπτοντα προβλήματα αλλά η απροθυμία για τη διάθεση του διδακτικού χρόνου σε άλλες δραστηριότητες αποτέλεσαν τους κύριους λόγους για τους οποίους δεν προωθήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές. Κατά συνέπεια, από το συνολικό αριθμό των 1445 φοιτώντων μαθητών στη Γ΄ Γυμνασίου ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν οι 314. Επειδή η συμπλήρωση του δείγματος έγινε ηλεκτρονικά και ανώνυμα, δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθεί το σχολείο φοίτησης των ερωτώμενων. Ο τρόπος αυτός συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων εξασφάλισε το απόρρητο των πληροφοριών, την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Privacy, Anonymity, Confidentiality). (Cohen et al., 2000:61-63) Βέβαια, αν και το δείγμα δεν είναι απόλυτα επαρκές, θα μπορούσε να θεωρηθεί εν μέρει τυχαίο. Φυσικά, η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων δεν επιδιώκει να οδηγήσει σε απόλυτες γενικεύσεις σε μεγαλύτερα σύνολα πληθυσμών. Αντίθετα επιδιώκει σε ένα πρωτόλειο στάδιο να χαρτογραφήσει τα αχαρτογράφητα μέχρι σήμερα νερά των αντιλήψεων των 15/χρονων εφήβων για τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο.

### **9.2.2. Συνεντεύξεις.**

Με τις συνεντεύξεις επιδιώκεται να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των 15/χρονων μαθητών για τα ψηφιακά παιχνίδια με αποκλειστικά ιστορικό περιεχόμενο και οι απόψεις τους για το εάν και πώς συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Διενεργήθηκαν δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις σε ομάδες τεσσάρων ατόμων, σε ομοιογενείς ομάδες εστίασης (Focus groups),( Cohen et al., 2000: 288-9) Το δείγμα

ήταν, επομένως, ομοιογενές ως τα ηλικιακά, μορφωτικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του αλλά ταυτόχρονα πληρούσε το κριτήριο της ενασχόλησής του με ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο (homogeneous samples και criterion sampling). (Ισαρη & Πουρκός, 2015:82-83) και εξυπηρετούσε απόλυτα το συγκεκριμένο σκοπό της έρευνας. (purposive samples/ Purposive sampling) (Dawson, 2009:50, Cohen et. al, 2000:103-4)

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από το Μάρτιο του έως το Μάιο του 2016 στο 1<sup>ο</sup> και στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κιάτου σε αίθουσες που ευγενικά παραχωρήθηκαν από τις διευθύνσεις των δύο Γυμνασίων. Και στις δύο διευθύνσεις είχε δοθεί η απόφαση της έγκρισης της έρευνας από Π.Ι., ώστε αφενός όλες οι ενέργειες να είναι σύννομες και αφετέρου να υπερκεραστεί κάθε δισταγμός ή αμφιβολία για τη διεξαγωγή της και να καμφθούν οι τυχόν αντιδράσεις και αρνήσεις των καθηγητών, αφού έπρεπε να απουσιάζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία των μαθητών (Access and acceptance ). (Cohen et al., 2000: 53-56) Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας είχε αποσταλεί στους κηδεμόνες των μαθητών, που οικειοθελώς επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, κείμενο στο οποίο διευκρινιζόταν ο σκοπός της έρευνας, η διαδικασία της, τα πιθανά οφέλη από τη διεξαγωγή της και οι πιθανοί κίνδυνοι από τη διεξαγωγή της. Αναντίρρητα, επιβεβαιωνόταν ρητά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η δυνατότητα απόσυρσής τους σε οποιοδήποτε στάδιό της. Καταληκτικά, το κείμενο ζητούσε να συναινέσουν έγγραφα οι κηδεμόνες των μαθητών στην έρευνα (πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα, (informed consent). (Ισαρη & Πουρκός, 2015:89-91, Cohen et al., 2000:50-53) Από την πλευρά της η ερευνήτρια είχε υπογράψει και είχε καταθέσει στο Π.Ι. υπεύθυνη δήλωση για τη χρήση των ερευνητικών δεδομένων αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και αναλάμβανε την ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των ηχογραφημένων αρχείων, μετά το πέρας της έρευνας.

Επειδή η συνέντευξη είναι μεν συζήτηση ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλλά όχι ευκαιριακή, χαλαρή και απροσημάτιστη κουβέντα, οι ερωτήσεις ήταν προσχεδιασμένες. Διατυπώθηκαν, όπως και στα ερωτηματολόγια, με σαφήνεια, για να ανταποκρίνονται κατάλληλα στο αντιληπτικό επίπεδο των 15/ χρονων μαθητών.

Αφού αρχικά διενεργήθηκαν δύο άτυπες –πilotικές συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε ότι ο συνολικός αριθμός των ερωτημάτων ήταν σχεδόν αδύνατον να απαντηθεί μέσα στα χρονικά περιορισμένα πλαίσια της μίας ώρας. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα μικρότερο πιο περιορισμένο αλλά περιεκτικό σώμα ερωτήσεων, για να δοθεί στους μαθητές επαρκής χρόνος, για να διατυπώσουν με πληρότητα τις απαντήσεις τους.

Οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης αντί για ατομικές συνεντεύξεις θεωρήθηκαν καταλληλότερες για τους 15/χρονους μαθητές, αφού επέτρεπαν την «κάθετη» και «οριζόντια» αλληλεπίδραση, δηλαδή τόσο με την ερευνήτρια όσο και την μεταξύ τους. Επειδή η ερευνήτρια διενεργούσε τις συνεντεύξεις και με την ιδιότητα της καθηγήτριας, η αριθμητική υπεροχή της τετραμελούς ομάδας ισοστάθμιζε και λειτούργησε εν μέρει ως αντίβαρο στην καθηγητική της εξουσία, ήρε τους δισταγμούς και τις επιφυλάξεις και απέτρεπε το μονομερή διάλογο «καθηγητή – μαθητή». Αντίθετα επέτρεπε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν δυναμικά, να ανταλλάξουν απόψεις γόνιμα, να εκφράσουν ανεπιφύλακτα τις διαφωνίες τους, να διατυπώσουν εποικοδομητικά σχόλια και να αλληλοσυμπληρώσουν ο ένας τον άλλον. Ευνοούσε τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, ενθάρρυνε την αμοιβαία εμπιστοσύνη και εν τέλει την πολυεπίπεδη και πολυφωνική προσέγγιση του θέματος. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 103-104)

Η δυναμική της τετραμελούς ομάδας στις συνεντεύξεις ανέδειξε και άλλες πτυχές του θέματος και επέτρεψε να τεθούν και άλλες διευκρινιστικές, συναφείς ή συμπληρωματικές με τα αρχικά ερωτήματα ερωτήσεις, καθώς αυτές προέκυπταν λογικά και αβίαστα από το διάλογο και την προσεκτική ακρόαση των συμμετεχόντων. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια προσπαθούσε να διατυπώσει τις ερωτήσεις με σαφή και κατανοητό τρόπο, αλλά απέφευγε να εκφράσει τις προσωπικές της απόψεις και να σχολιάσει τις απόψεις των συμμετεχόντων. (Παρασκευόπουλος, 1995, Ίσαρη & Πουρκός, 2015:97)

Βέβαια, όπως έγινε φανερό σχεδόν από την αρχή των συνεντεύξεων, στην τετραμελή ομάδα κάποιοι μαθητές υπερίσχυαν και μονοπωλούσαν τη συζήτηση, είτε λόγω των περισσότερων γνώσεών τους για το θέμα είτε λόγω της ισχυρότερης προσωπικότητάς τους. Η τάση αυτή, με συστηματική και επανειλημμένη

προσπάθεια, επιδιώχθηκε να περιοριστεί και ο χρόνος της συνέντευξης να ισομοιραστεί ακριβοδίκαια σε όσους τους συμμετέχοντες. Παρ' όλο που απευθύνθηκαν πολλές και συνεχείς ερωτήσεις στους πιο συνεσταλμένους μαθητές και επιδείχθηκε στάση ενεργητικής ακρόασης στις απαντήσεις τους, ο έμφυτος δισταγμός τους ή η δυναμική άλλων μη γνωστών στην ερευνήτρια διαπροσωπικών σχέσεων τους οδηγούσαν συχνά σε μονολεκτικές απαντήσεις ή σε επαναλήψεις των λεγόμενων των συμμαθητών τους.<sup>56</sup>

Αν και η προσωπική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους 15/χρονους εφήβους στις συνεντεύξεις, σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια, παρείχε σε αυτήν μεγαλύτερη ευελιξία στους χειρισμούς, ώστε να διεισδύσει βαθύτερα στη σκέψη τους (Παρασκευόπουλος, 1995, Ίσαρη & Πουρκός, 2015:97), δεν είναι πλήρως απαλλαγμένη από τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας της και της μεροληψίας. Η δυναμική αλληλεπίδραση ερευνήτριας και μαθητών καθορίστηκε και από ασύνειδους ψυχοδυναμικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι δύσκολο να ανιχνευτούν. Ιδιαίτερα το εξουσιαστικό πλέγμα σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο υπόρρητος ρόλος της καθηγήτριας, από την οποία πιθανόν να αναμενόταν η επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία, είναι δυνατόν να επικαθόρισαν τη στάση των μαθητών αλλά είναι αδύνατον να ιχνογραφηθούν με ακρίβεια, πόσω δε μάλλον να καταγραφούν με πειστικότητα. Ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας, άθελα μεν, ίσως δεν έχει εξοβελιστεί ολοκληρωτικά σε αυτές τις συνεντεύξεις, αν και έγινε συνειδητή, συστηματική και συνεχής προσπάθεια να μην έχουν οι συνεντεύξεις τη μορφή μιας πιεστικής εξέτασης γύρω από τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών. Αντίθετα τα τυχόν ιστορικά λάθη παραγνωρίστηκαν, έτσι ώστε η συζήτηση να περιστραφεί αποκλειστικά γύρω τον τρόπο που παρουσιάζεται η ιστορία στα ψηφιακά παιχνίδια.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε κείμενο. Δεν κατέστη εφικτό κατά τη διάρκειά τους να κρατηθούν ιδιόχειρες σημειώσεις για τις κινήσεις των μαθητών, που συνόδευαν τα λεγόμενα τους, τον

---

<sup>56</sup> Ανάλογα προβλήματα για τις συνεντεύξεις αλλά σε ένα γενικότερο πλαίσιο καταγράφουν και οι Dawson (2009:30) και οι Cohen, Manionand, Morrison ( 2000:125-6) αναφερόμενοι στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των συνεντεύξεων .



επιχρωματισμό των φράσεων τους και τη μεταξύ τους οπτική επαφή. Από την άποψη αυτή η μεταγραφή των συνεντεύξεων δεν αποτελεί «εικόνα –καθρέπτη» της όλης διαδικασίας της συνέντευξης, αλλά τη μετάφραση του προφορικού λόγου σε γραπτό. (Willig, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:107) Τέλος ,τα δεδομένα αφού διαβάστηκαν επανειλημμένα προσεκτικά, κωδικοποιήθηκαν με βάση θεματικές κατηγορίες, ακολουθήθηκε δηλαδή η μέθοδος της « θεματοποίησης» των επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116-120)

### 9.2.3. Συμμετοχική παρατήρηση.

Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις η συμμετοχική παρατήρηση αντλεί τα ερευνητικά της δεδομένα από περιγραφές που κάνει ο ίδιος ο ερευνητής, ως αυτόπτης και αυτήκοος μάρτυρας των διαδραματιζόμενων. Θεωρείται προσφορότερη μέθοδος για τη μελέτη στάσεων και συμπεριφορών, ιδιαίτερα όταν ανάμεσα στα μέλη της παρατηρούμενης ομάδας υπάρχει δυναμική αλληλεπίδραση, από την οποία δημιουργούνται τα προς παρατήρηση και αξιολόγηση γεγονότα.

Για τη συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε το ψηφιακό παιχνίδι *Forge of Empires* και το παίξιμό του από τους μαθητές εντάχθηκε στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα με τον τίτλο «*Μαθαίνω Ιστορία, παίζοντας το Forge of Empires*», μετά την επίσημη έγκρισή του από το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Κορινθίας ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2016. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτό ήταν η ενυπόγραφη συναίνεση του κηδεμόνα του μαθητή. Διεξαγόταν κάθε Τετάρτη στο εργαστήριο πληροφορικής του 2ου Γυμνασίου Κιάτου, μετά τη λήξη των μαθημάτων και η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια μιάμιση ώρα. Συνολικά έγιναν 18 συναντήσεις καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

Αν και αρχικά μεγάλη ήταν η προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα στο σχολείο, παίζοντας μάλιστα ένα γνωστό εμπορικό παιχνίδι,

σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, το *Europa Universalis*, η προθυμία αυτή μειώθηκε, όταν το παιχνίδι αντικαταστάθηκε από το διαδικτυακό παιχνίδι *Forge of Empires*, στο οποίο μπορούσαν να έχουν οι ίδιοι πρόσβαση από το σπίτι τους οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν. Τελικά στο πρόγραμμα, αν και δήλωσαν συμμετοχή στην αρχή είκοσι τρεις (23) μαθητές, συμμετείχαν σε συστηματική βάση δέκα (10). Από αυτά έξι (6) ήταν κορίτσια και τα πέντε (5) εξ αυτών ήταν άριστες στο μάθημα της ιστορίας και μία μόνο από αυτές έπαιζε συχνά ψηφιακά παιχνίδια. Τα τέσσερα (4) αγόρια που συμμετείχαν δεν είχαν ιδιαίτερη υψηλή βαθμολογία στην ιστορία, αλλά έπαιζαν παιχνίδια. Μάλιστα ένας από αυτούς έπαιζε μαζί με τη μητέρα του για μεγάλο χρονικό διάστημα το συγκεκριμένο παιχνίδι, γεγονός που δεν τον αποθάρρυνε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Ένας από τους βασικούς λόγους για τη συμμετοχή τους ήταν ότι θα μάθαιναν μεν ιστορία αλλά με διασκεδαστικό δε τρόπο. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος βασίστηκε στη δειγματοληψία ευκολίας, αφού η ερευνήτρια δίδασκε στο σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές και η πρόσβαση στους μαθητές ήταν άμεση και απρόσκοπτη (Convenience sampling). (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 83)

Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας προβλεπόταν ότι, εκτός από τις δύο πρώτες συνεδρίες που θα αφιερώνονταν για να μάθουν οι μαθητές το παιχνίδι και να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, μισή ώρα από κάθε συνεδρία θα αφιερωνόταν για να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να συζητήσουν τα ιστορικά θέματα του παιχνιδιού. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να τους παρακινήσει να αναζητούν, να ελέγχουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τις ιστορικές πληροφορίες, να διατυπώνουν ιστορικά ερωτήματα και να ανταλλάσσουν απόψεις για ιστορικά θέματα. Ο σχεδιασμός αυτός, όμως, δεν εφαρμόστηκε σε όλες τις συνεδρίες απαρέγκλιτα, αφού οι μαθητές ήθελαν να ολοκληρώσουν τις μάχες που διεξήγαγαν ή τα οικοδομήματά τους. Άλλωστε ένα ανελαστικό πλαίσιο θα παραγνώριζε τη δυναμική που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και θα μετέτρεπε την παιγνιώδη διαδικασία σε δασκαλοκεντρική, αποκομμένη από τις αναδυόμενες ανάγκες, ενδιαφέροντα και συμπεριφορές των μαθητών. Συνεπώς, θεωρήθηκε προτιμότερο η έρευνα να ακολουθήσει και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και αναζητήσεις των μαθητών στην εκάστοτε συνεδρία και να εστιάζει σε

αυτές. Οι δύο τελευταίες συνεδρίες επίσης θα αφιερώνονταν σε συζήτηση με τους μαθητές γύρω από την εμπειρία τους με το παιχνίδι και τις γνώσεις που αποκόμισαν από αυτό και τα τυχόν ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν.

Η ερευνήτρια συμμετείχε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του *Forge of Empires* από τους μαθητές ως παρατηρήτρια, με μορφή της ενεργούς συμμετοχής, αφού, χωρίς να γίνει πλήρες μέλος της προς διερεύνηση ομάδας, εξηγούσε τους κανόνες του παιχνιδιού, έδινε διευκρινίσεις και επέλυε απορίες αλλά φρόντιζε κάθε φορά να διατηρεί την αναγκαία αποστασιοποίηση, ώστε να σημειώνει λέξεις-κλειδιά, επιλογές και σκέψεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της κάθε συνεδρίας. (Παρασκευόπουλος, 1997: 133-144, Ίσαρη & Πουρκός, 2015:107,109,113)

Στη συγκεκριμένη έρευνα η προσοχή δεν επικεντρώθηκε μόνο στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων αλλά με βάση το βασικό θεωρητικό ερώτημα, πώς βιώνεται το ιστορικό παρελθόν μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια, εστίασε ουσιαστικά στη διάδραση των υποκειμένων με το μηχανικό πυρήνα του παιχνιδιού. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Fernández-Vara, τα ψηφιακά παιχνίδια είναι αδύνατον να κατανοηθούν ολοκληρωμένα, εάν ο παίκτης δεν ερμηνεύσει τους κανόνες του και δεν διαδράσει με αυτά. Η ιδιαιτερότητά τους έγκειται στη συνεχή κυκλική ανατροφοδότηση ανάμεσα στις «εντολές» του παιχνιδιού, στις επιλογές του παίκτη και τα αποτελέσματα των επιλογών του, αναζωπυρώνοντας με τον τρόπο αυτό αδιάκοπα ένα διάλογο ανάμεσα στον παίκτη και το παιχνίδι και συχνά ανάμεσα στους παίκτες. (Fernández-Vara, 2015:7-8) Γενικεύοντας, επιδίωξε πρωτίστως να καταγράψει τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους απέναντι στις «εντολές» του παιχνιδιού και δευτερευόντως τη δυναμική που αναπτύχθηκε μεταξύ τους.

Η περιγραφή έμεινε, όσο ήταν εφικτό, κοντά στη λεπτομερή, γραμμική καταγραφή των αντιδράσεων, των στάσεων και των εκφράσεων των παρατηρούμενων, χωρίς να αναχθούν τα δεδομένα σε περιεκτικές περιγραφικές κατηγορίες. Αν και παρατηρήθηκαν εν μέρει κοινές συμπεριφορές, μια τέτοια αναγωγή θα αποστέωνε εν πολλοίς την πολυδύναμη πρόσληψη του παιχνιδιού και θα αποχρωμάτιζε την πολυχρωμία των αντιδράσεων. Για το λόγο αυτό προτιμήθηκε να καταγράφονται

άμεσα οι παρατηρήσεις σε συνεχή ρέοντα λόγο, αμέσως μετά τη λήξη κάθε συνεδρίας παιχνιδιού. (Cohen et al., 2000: 188-9) Η αδυναμία βιντεοσκόπησης των συνεδριών του παιχνιδιού καθώς και η αδυναμία παρουσίας και ενός δεύτερου παρατηρητή, τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού όσο και της παρατήρησης ενέχει τον κίνδυνο η καταγραφή να υπόκειται σε υποκειμενικές αλλοιώσεις, οφειλόμενες στις επιλογές του ερευνητή, ώστε τα συλλεγόμενα δεδομένα να λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» για την απάντηση στο ερευνητικό του ερώτημα. (Παρασκευόπουλος, 1997: 133-144)

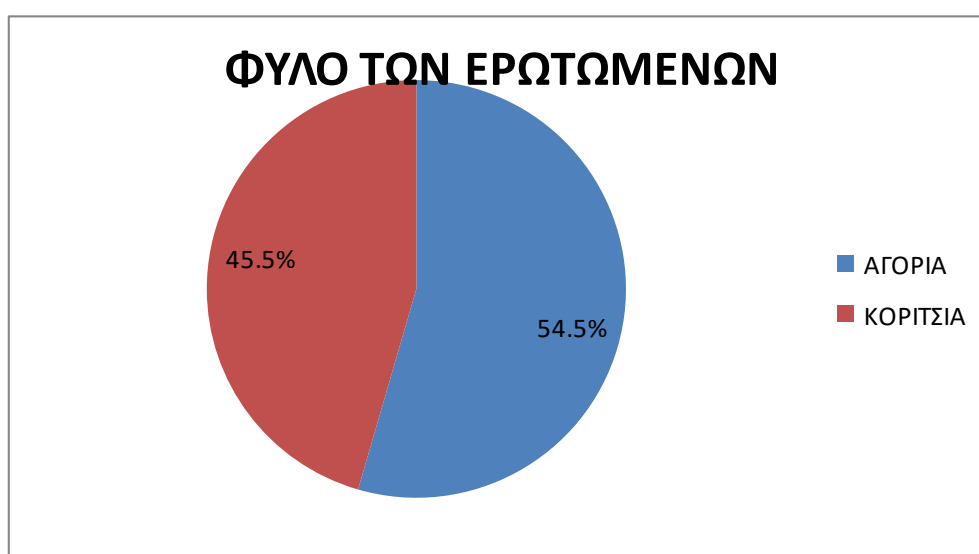
Ο κίνδυνος αυτός, πιθανόν να έχει μειωθεί, αν και ίσως μπορεί να μην έχει εξοβελιστεί πλήρως, γιατί οι παρατηρήσεις, αν και καταγράφονταν αμέσως την κάθε συνεδρία του παιχνιδιού, επεξεργάστηκαν μετά την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος, ώστε να αναγνωστούν με μια νέα, πιο αντικειμενική και αποστασιοποιημένη προσέγγιση και να ερμηνευτούν μέσα από τη μελέτη και συμπληρωματικής βιβλιογραφίας. Με βάση τις καταγεγραμμένες σημειώσεις προσπαθήθηκε να δημιουργηθεί ένας πυκνός αφηγηματικός ιστός που θα εκτυλισσόταν με βάση τη γραμμική χρονολογική ακολουθία του παιχνιδιού. Είναι λογικό ότι η διαδικασία του παιχνιδιού δεν αφηγηματοποιείται πλήρως, επειδή το παιχνίδι περιλαμβάνει κρίσιμες επιλογές, νοηματοδοτημένες μόνο μέσα στο αυστηρό πλαίσιο του παιχνιδιού και εκφρασμένες με ενσώματη δράση, συνεχή τροποποίηση των αρχικών επιλογών με βάση τα κάθε φορά αναδυόμενα δεδομένα, επανασχεδιασμό και επαναχάραξη της αρχικής στρατηγικής. Επίσης, επειδή η εμπειρία του παιχνιδιού βιώνεται αποκλειστικά από τον παίκτη, κάθε προσπάθεια αφηγηματοποίησης της καθίσταται δυσχερής, ιδιαίτερα όταν ο αφηγητής δεν ταυτίζεται με τον παίκτη. Όταν επιπρόσθετα πρόκειται για την εμπειρία πολλών παικτών, τότε οι δυσχέρειες πολλαπλασιάζονται. Παρ' όλα ο αφηγηματικός μίτος, αν και διαμεσολαβείται από την οπτική του αφηγητή, τις δικές του προτεραιότητες και επιλογές, πλέκεται από τις δικές του αναζητήσεις και ανάγκες, είναι ο μόνος τρόπος για τη μετουσίωση της δράσης εντός του εικονικού και πραγματικού κόσμου και των συναπορρεόντων από αυτήν εικόνων, ήχων, κινήσεων και αλλαγών σε εύληπτο λόγο.

Αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι πολλές από τις καταγεγραμμένες λεπτομέρειες, σχόλια και παρατηρήσεις των μαθητών θα είχαν παραδοθεί ανεπιστρεπτί τη λησμονιά χωρίς τη συνεχή, άοκνη και ανιδιοτελή συνεισφορά του μαθητή που έπαιζε μια πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα το συγκεκριμένο παιχνίδι. Ο μαθητής αυτός ήταν πάντα πρόθυμος να παράσχει βοήθεια στους συμμαθητές του, να επιλύσει απορίες τους και να συντρέξει, όταν τον χρειάζονταν. Αν και άτυπα ήταν πραγματικά ένας πολύτιμος συνεργάτης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10°. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1. Στο πρώτο μέρος της έρευνας με τα ερωτηματολόγια συμμετείχαν 314 μαθητές αλλά δύο δεν τα συμπλήρωσαν καθόλου. Αυτές οι κενές απαντήσεις δεν προσμετρήθηκαν καθόλου για την εξαγωγή των ποσοστών. Συμμετείχαν κατά φύλο 170 μαθήτριες (54,5%) και 142 μαθητές (45,5%).

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 : ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ



Τα ερωτηματολόγια, εκτός από τα γενικά συγκεντρωτικά αποτελέσματα, αναλύθηκαν αρχικά κατά φύλο και βαθμολογική επίδοση. Επειδή όμως η ανάλυση κατά φύλο δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές στην επιλογή των ερωτήσεων, η ανάλυσή τους θα βασιστεί στη βαθμολογική τους επίδοση και σε όποια σημεία παρατηρούνται σημαντικές έμφυλες διαφορές θα αναφέρονται.

2. Εκ προοιμίου αξίζει να τονιστεί, όπως θα επιβεβαιωθεί και από τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα, ότι ένα σημαντικό ποσοστό, σε αναλογία που υπερβαίνει το ένας προς τρεις, ανήκει στην κατηγορία των αριστούχων στο μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα 33,9% (106 μαθητές) έχει βαθμό στο μάθημα της ιστορίας 19-20. Ακολουθούν οι μαθητές σε ποσοστό 28,5% (89 μαθητές) με βαθμό 16-18. Το

ποσοστό των μαθητών με βαθμό 14-15 είναι 15,1% (47 μαθητές), το ποσοστό αυτών που έχουν βαθμό 11-13 ανέρχεται στο 16,7 % (52 μαθητές). Τέλος, ένα μικρό μόνο ποσοστό 5,8% (18 μαθητές) βαθμό από 9-10.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



3. Τα συνολικά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την ευρεία διάδοση των ψηφιακών παιχνιδιών ανάμεσα στους 15/χρόνους και τη συστηματική ενασχόλησή τους με αυτά, αφού συνολικά 53, 21% των ερωτώμενων παίζουν από μία (1) ώρα έως πάνω από πέντε (5) ώρες ημερησίως. Τα πορίσματα αυτά συγκλίνουν με αυτά άλλων διεθνών ερευνών. Η έρευνα των Gray, Silver-Pacuilla, Brann, Overton, and Reynolds (2001) έδειξε ότι 97% των εφήβων ηλικίας 12-17 στις ΗΠΑ παίζει τακτικά βιντεοπαιχνίδια και η έρευνα των Rideout, Foehr & Roberts (2010) κατέγραψε ότι οι έφηβοι 8-18 ετών αφιερώνουν σε αυτά κατά μέσο όρο 7,5 ώρες την ημέρα, για επτά ημέρες (όπως αναφέρεται στο Zhao, Qiu, 2011) Η Jane McGonigal (2011) αναφέρει ότι πάνω από μισό δισεκατομμύριο παγκόσμια παίζουν ψηφιακά παιχνίδια τουλάχιστον μια ώρα την ημέρα και μέχρι την ηλικία των 21 χρόνων έχουν παίξει 10.000 ώρες, 24 ώρες μόνο λιγότερο από τις ώρες έχουν περάσει στις σχολικές τάξεις, με ολοκληρωμένο τον κύκλο σπουδών τους. Στις ΗΠΑ 5.000.000 παίκτες αφιερώνουν περισσότερο από 40 ώρες την εβδομάδα στα ψηφιακά παιχνίδια, όσο ώρες εργάζεται και ένας εργαζόμενος. Στην παρούσα έρευνα τα ποσοστά αυτών που παίζουν πάνω από 5 ώρες ψηφιακά παιχνίδια δεν

είναι υψηλά και κυμαίνονται από 11,11% έως 2,83%, ανάλογα με τη βαθμολογική κλίμακα .

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΩΡΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ



Υπάρχουν ωστόσο αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη βαθμολογική κλίμακα. Συγκεκριμένα από τους 18 μαθητές της βαθμολογικής κλίμακας από 9-10 το 1/3 παίζει από 0-1 ώρα, ποσοστό 33,33% (6 μαθητές), ακριβώς το ίδιο ποσοστό 33,33%, μαθητών παίζει από 1-3 ώρες. 22,22% των μαθητών παίζει 3-5 ώρες και το ποσοστό αυτό μειώνεται στο μισό ( 11,11%) για αυτούς που παίζουν πάνω από 5 ώρες.<sup>57</sup>

Καθώς η βαθμολογική κλίμακα ανεβαίνει παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα αλλαγή. Αυξάνεται σταδιακά το ποσοστό των μαθητών που ασχολούνται από 0-1 ώρες με τα ψηφιακά παιχνίδια και αντίστροφα μειώνεται το ποσοστό αυτών που ασχολούνται πάνω από 5 ώρες. Μάλιστα το ποσοστό των μαθητών στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 που παίζουν πάνω από 5 ώρες ψηφιακά παιχνίδια είναι συγκρινόμενο με

<sup>57</sup> Στην έρευνα των Κουτρομάνου, Νικολοπούλου(2010), η οποία βασίστηκε στις απαντήσεις σε ερωτηματολόγια 260 μαθητών από την Ε΄ Δημοτικού έως τη Β΄ Λυκείου, διαπιστώθηκε ότι 88 % των ερωτώμενων παίζουν ψηφιακά παιχνίδια και ένα ποσοστό 13, 9% παίζει καθημερινά μέχρι μία ώρα.



αυτό των μαθητών της βαθμολογικής κλίμακας 9-10 σχεδόν το 1/3. Αντίστοιχη μείωση, δηλαδή 1/3 παρατηρείται ανάμεσα στα άκρα της βαθμολογικής κλίμακας και ανάμεσα στους μαθητές που παίζουν 3-5 ώρες ψηφιακά παιχνίδια. Αναλυτικότερα 42,23 % των μαθητών που ανήκει στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 παίζει 0-1 ώρες ψηφιακά παιχνίδια, 36,53 % από 1-3, 11,53% από 3-5, ακριβώς το μισό από τη χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα και 7,69% παίζει περισσότερο από 5 ώρες. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 42,55% των μαθητών παίζει από 0-1 ώρα και 38,29 % από 1-3 ώρες, ποσοστό ελαφρά αυξημένο σε σύγκριση με την προηγούμενη βαθμολογική κλίμακα. Ελαφρά αυξημένο σε σύγκριση με την προηγούμενη βαθμολογική κλίμακα είναι και το ποσοστό αυτών που παίζουν από 3-5 ώρες ψηφιακά παιχνίδια 12,76%, ενώ μειώνεται, έστω και ελάχιστα, 6,38 % σε αυτούς που παίζουν πάνω από 5 ώρες. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 το ποσοστό των μαθητών που παίζουν 0-1 ώρα ψηφιακά παιχνίδια ανεβαίνει στο 44,94% και αντίστοιχα μικρή αύξηση παρουσιάζει το ποσοστό των μαθητών που παίζουν από 1-3 ώρες, το οποίο ανέρχεται 39,22 %. Αντίθετα μικρή πτώση παρουσιάζει το ποσοστό αυτών που παίζουν από 3-5 ώρες παιχνίδια, 12,76%, και 6,38 % είναι το ποσοστό αυτών που παίζουν πάνω από 5 ώρες. Στη βαθμολογική κατηγορία 19-20 το μεγαλύτερο ποσοστό 71,69% ασχολείται από 0-1 ώρα με τα ψηφιακά παιχνίδια και το ποσοστό αυτό μειώνεται, καθώς οι ώρες ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια αυξάνονται. Έτσι, 18,86% παίζει από 1-3 ώρες, 6,60 % από 3-5 ώρες και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 2,83% παίζει πάνω από 5 ώρες.

Ο χρόνος ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σχεδόν αντίστροφος με τη βαθμολογική κλίμακα.<sup>58</sup> Οι μαθητές με υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις, αν και παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, δεν αφιερώνουν ιδιαίτερα μεγάλο χρόνο σε αυτά. Η ενασχόλησή τους φαίνεται να είναι ευκαιριακή και μη συστηματική. Αντίθετα ο χρόνος ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια είναι συγκριτικά μεγαλύτερος στους μαθητές με χαμηλούς βαθμούς. Στη χαμηλότερη δε βαθμολογική κατηγορία συναντάται και το υψηλότερο ποσοστό αυτών που παίζουν πάνω από 5 ώρες

---

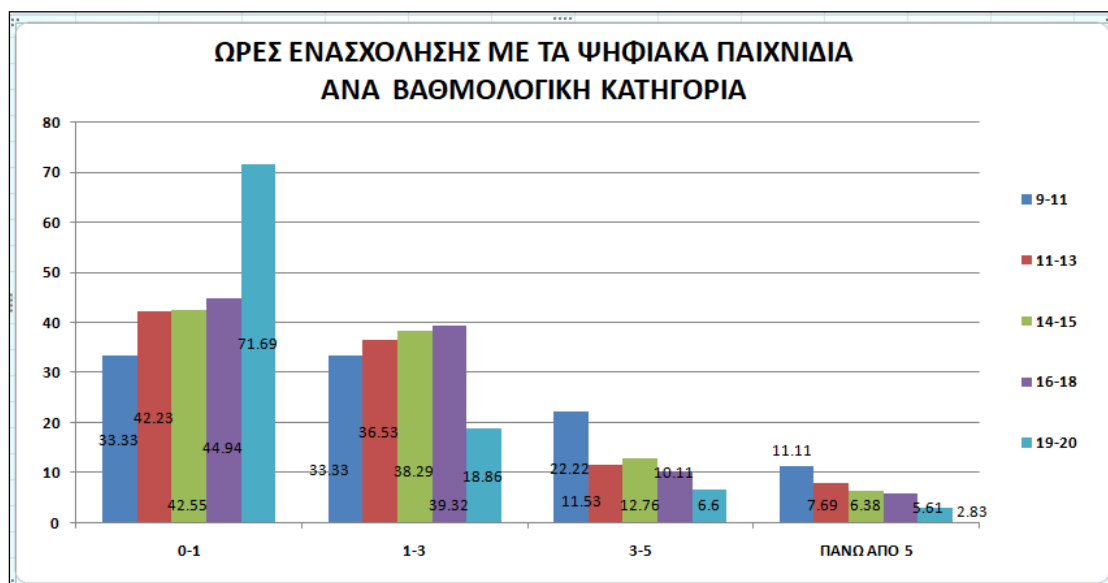
<sup>58</sup> Ο Willoughby (2008) διεξήγαγε έρευνα με 1591 εφήβους σε διάστημα είκοσι ενός μηνών. Στην πρώτη φάση της έρευνας οι έφηβοι φοιτούσαν στην ένατη και δέκατη τάξη και στη δεύτερη στην ενδέκατη και τη δωδέκατη. Η ανάλυση των δεδομένων του έδειξε ότι υπάρχει θετικός συσχετισμός ανάμεσα στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τη χαμηλή σχολική επίδοση. Δε θεώρησε ωστόσο καμία από τις δύο μεταβλητές ως αιτιογενή παράγοντα.

ψηφιακά παιχνίδια. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ότι στις βαθμολογικές κατηγορίες από 11- 18 το άθροισμα των ποσοστών αυτών που παίζουν 1-3 ώρες και 3-5ώρες αγγίζει ή υπερβαίνει λίγο το 50% , ενώ στην βαθμολογική κατηγορία 9-10 το ξεπερνά. Με εξαίρεση, λοιπόν, τους αρίστους μαθητές, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν καθημερινή, συχνή και συστηματική ενασχόληση της πλειοψηφίας των μαθητών. Μάλιστα το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών για αυτά συγκλίνει με τα πορίσματα της έρευνας του Simon Egenfeldt Nielsen (2005:229) με το παιχνίδι *Euroa Universalis II*. Διαπιστώθηκε και σε αυτήν ότι οι μαθητές που είχαν φοιτήσει έναν επιπλέον χρόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρονταν περισσότερο για τα ψηφιακά παιχνίδια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΩΡΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
0-1	6	33.33	23	42.23	20	42.55	40	44.94	76	71.69
1-3	6	33.33	19	36.53	18	38.29	35	39.32	20	18.86
3-5	4	22.22	6	11.53	6	12.76	9	10.11	7	6.60
5	2	11.11	4	7.69	3	6.38	5	5.61	3	2.83
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	18		52		47		89		106	

ΓΡΑΦΗΜΑ 4 : ΩΡΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



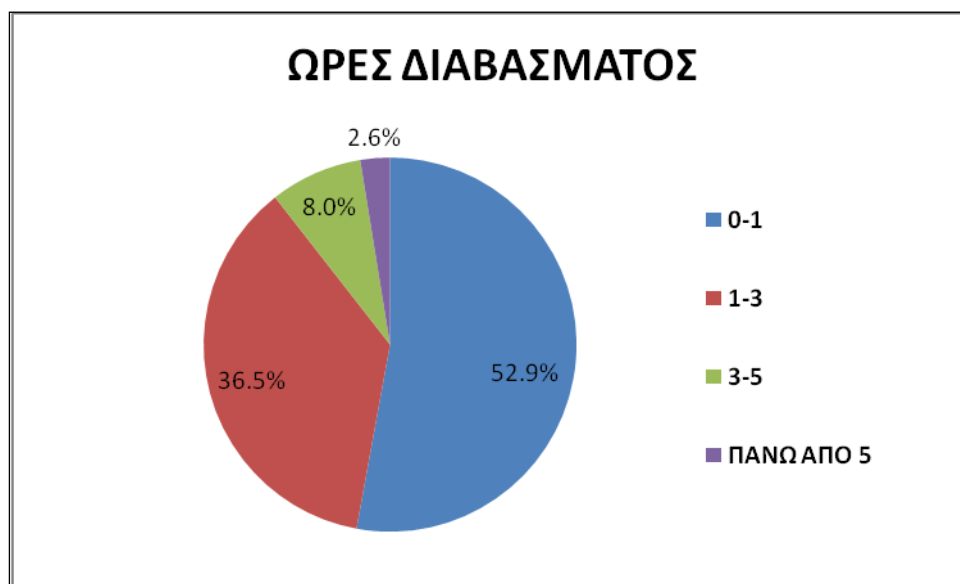
Στην κατηγορία αυτών που παίζουν από 1-3 ώρες δεν είναι αμελητέος ο αριθμός των κοριτσιών. Από το σύνολο των 98 μαθητών τα 39 είναι μαθήτριες, οι οποίες ανήκουν στην πλειοψηφία τους στις δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες. Ειδικότερα όσοι μαθητές στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 παίζουν ψηφιακά παιχνίδια 1-3 ώρες τόσες είναι και οι μαθήτριες, δηλαδή 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Δύο μαθήτριες μάλιστα από αυτήν τη βαθμολογική κατηγορία παίζουν 3-5 ώρες. Επίσης 1-3 ώρες παίζουν 16 μαθήτριες με βαθμό 16-18, έναντι 19 μαθητών και στην ίδια βαθμολογική κατηγορία και 6 μαθήτριες έναντι 9 μαθητών παίζουν 3-5 ώρες. Ισάριθμες μαθήτριες, συγκεκριμένα 6, από τις βαθμολογικές κατηγορίες 14-15 και 11-13 παίζουν 1-3 ώρες και 2 μαθήτριες από τη βαθμολογική κλίμακα 9-10 παίζουν και αυτές 1-3 ώρες. Μία μαθήτρια με βαθμό 14-15 παίζει 3-5 ώρες και στη χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα 9-10 μία μαθήτρια παίζει πάνω από 5 ώρες.

Αν και κατά κανόνα τα ψηφιακά παιχνίδια ταυτίζονται στο μυαλό των περισσότερων ανθρώπων με την αγαπημένη ενασχόληση των αγοριών, η έρευνα κλονίζει αυτήν την αντίληψη. Τα κορίτσια ασχολούνται επίσης με τα ψηφιακά παιχνίδια, αν και με ποσοστό σχετικά χαμηλότερο αλλά όχι ευκαταφρόνητο από αυτό των αγοριών. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αριθμητική σύγκλιση ανάμεσα στις έμφυλες κατηγορίες παρατηρείται στις υψηλότερες βαθμολογικές κλίμακες, αποτέλεσμα μη αναμενόμενο. Αν και παραδοσιακά οι μαθήτριες συναγωνίζονται τους συμμαθητές τους στις σχολικές επιδόσεις, διαφαίνεται ότι είναι ένα νέο πεδίο συναγωνισμού μεταξύ τους θα είναι και τα ψηφιακά παιχνίδια.

4. Οι 15/χρονοι μαθητές αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στο διάβασμά τους, αφού 52,9% μελετά από 1-3 ώρες. Το ποσοστό αυτό είναι συνολικά υψηλότερο κατά 21,5% από τον αντίστοιχο χρόνο που αφιερώνεται στα ψηφιακά παιχνίδια. Όμως, στις κατηγορίες 3-5 ώρες και πάνω από 5 ώρες υπάρχει ένα μικρό προβάδισμα του χρόνου που αφιερώνεται στα ψηφιακά παιχνίδια. 10,6% παίζουν από 3-5 ώρες ψηφιακά παιχνίδια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που διαβάζουν τις ίδιες ώρες είναι 8%. Επίσης 4,8% παίζουν πάνω από πέντε ώρες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τον ίδιο χρόνο διαβάσματος είναι σχεδόν το μισό, 2,6%. Τέλος, στις ώρες

παιχνιδιού από 0-1 και τις αντίστοιχες διαβάσματα τα ψηφιακά παιχνίδια υπερέρχουν, αφού 53,2 % παίζει βιντεοπαιχνίδια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το διάβασμα είναι 36,5 %.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ



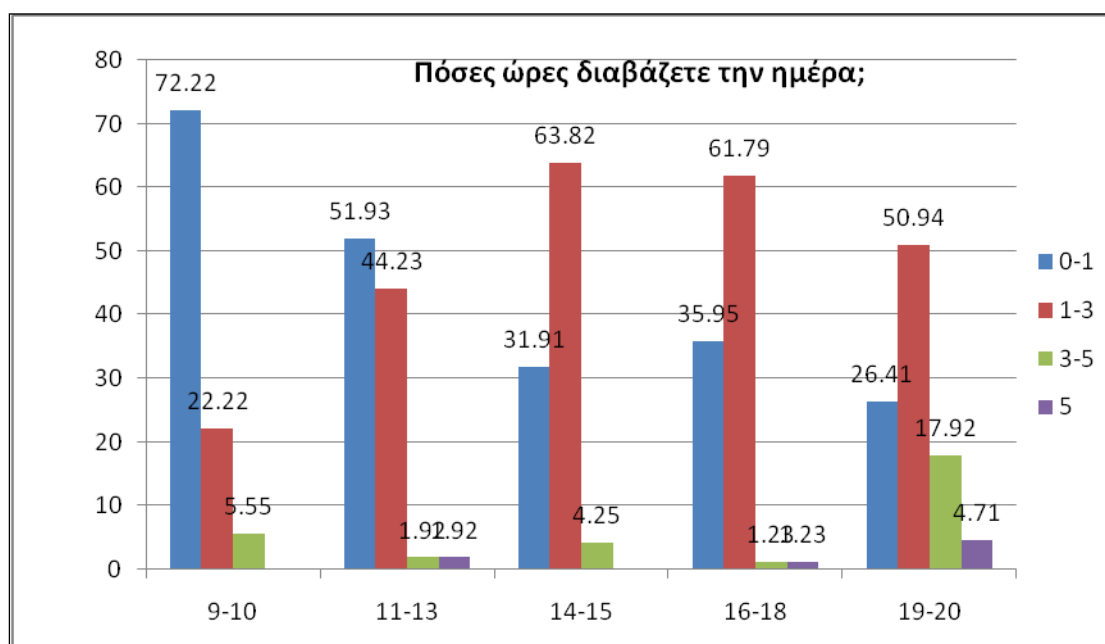
Αναλυτικότερα και με βάση τη βαθμολογική κλίμακα παρατηρείται εύλογα μια αντιστροφή των ποσοστών, αφού η υψηλή βαθμολογική κλίμακα 19-20 αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο διάβασμα. Οι μισοί από τους ανήκοντες σε αυτήν διαβάζουν 1-3 ώρες, ποσοστό 50,94%, 26,41 % διαβάζει από 0-1 ώρα και 17,94 % διαβάζει περισσότερο από 3-5 ώρες. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό 4,71 % διαβάζει μόνο πάνω από 5 ώρες. Το ποσοστό αυτό στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 πέφτει σχεδόν στο 1/3 και είναι 1,23%, ενώ το ίδιο ποσοστό 1,23% αντιστοιχεί και στις ώρες διαβάσματος 3-5, παρουσιάζοντας σε σύγκριση με την αντίστοιχη διαβάθμιση στις ώρες διαβάσματος της βαθμολογικής κατηγορίας 19-20 σχεδόν κατακόρυφη πτώση. Αυξάνεται, όμως, το ποσοστό των μαθητών που διαβάζουν από 1-3 ώρες σε 61,79% και το ποσοστό αυτών που διαβάζουν από 0-1 ώρα ανέρχεται στο 35,95% . Απρόσμενα είναι τα ποσοστά στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 σε σύγκριση με την κλίμακα 16-18. Το ποσοστό αυτών που διαβάζουν από 0-1 ώρα μειώνεται μεν σε 31,91%, το ποσοστό, όμως, αυτό που διαβάζουν από 1-3 ώρες ανεβαίνει στο 63,82 % . Το ποσοστό αυτών που διαβάζουν από 3-5 ώρες είναι 4,25% συγκριτικά μεγαλύτερο, σχεδόν τριπλάσιο, από τη βαθμολογική κλίμακα 16-18 και κανένας από

τους μαθητές αυτής της κατηγορίας δε διαβάζει πάνω από 5 ώρες. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 πάνω από τους μισούς μαθητές, 51,93%, διαβάζουν από 0-1 ώρα, ένα ποσοστό 44,23% διαβάζει από 1-3 ώρες και ισάριθμο είναι το ποσοστό 1,92 % αυτών που διαβάζουν από 3-5 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Τέλος, στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 σχεδόν τα 2/3 των μαθητών, με ποσοστό 72,22% διαβάζει από 0-1 ώρα, 22,22% διαβάζει από 1-3 ώρες και 5,55% διαβάζει από 3-5 ώρες. Τέλος, και σε αυτή τη βαθμολογική κλίμακα, όπως σε αυτήν του 14-15, δεν υπάρχει κανένας μαθητής που να διαβάζει πάνω από 5 ώρες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
0-1	13	72,22	27	51,93	15	31,91	32	35,95	28	26,41
1-3	4	22,22	23	44,23	30	63,82	55	61,79	54	50,94
3-5	1	5,55	1	1,92	2	4,25	1	1,23	19	17,92
5			1	1,92			1	1,23	5	4,71
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ										

ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Τόσο η γενική σύγκριση των αποτελεσμάτων όσο και η ειδική, κατά βαθμολογική κατηγορία, δείχνει ότι οι 15/χρονοι, είτε παίζοντας ευκαιριακά (0-1 ώρες) είτε συστηματικά, 3-5 ώρες και πάνω από 5 ώρες, προτιμούν να ασχοληθούν με τα ψηφιακά παιχνίδια από το διάβασμα. Εξάιρεση αποτελεί η χρονική κατηγορία διαβάσματος 1-3 ώρες, η οποία αποτελεί κατά μέσο το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στη σχολική μελέτη.

5.Η ερώτηση 5 αφορούσε το είδος των ψηφιακών παιχνιδιών που επιλέγουν να παίξουν οι μαθητές. Οι μαθητές σε συντριπτικό ποσοστό 52,24 % παίζουν παιχνίδια διασκέδασης, ενώ πολλοί λίγοι μαθητές 6,73% τα επιλέγουν, για να μάθουν νέες δεξιότητες ή να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Ένα ποσοστό 40,06 % επιλέγει παιχνίδια στρατηγικής.<sup>59, 60</sup>

Ενδιαφέρουσες είναι οι διαφοροποιήσεις στην επιλογή των παιχνιδιών ανάμεσα στις βαθμολογικές κλίμακες. Οι μισοί από τους μαθητές της βαθμολογικής κλίμακας 9-10, 50%, απάντησαν ότι επιλέγουν τα παιχνίδια διασκέδασης. Ένα σημαντικό, όμως, ποσοστό 38,88%, επιλέγει παιχνίδια στρατηγικής, τα οποία απαιτούν σύνθετη σκέψη, συνδυασμό πολλαπλών στοιχείων και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Ένα μικρό ποσοστό, 11,11%, επιλέγει παιχνίδια εκμάθησης δεξιοτήτων /γνώσεων. Το ποσοστό αυτό γίνεται ακόμη μικρότερο 3,84% στη βαθμολογική κλίμακα 11-13. Το εναπομείναν ποσοστό σε αυτήν τη βαθμολογική κλίμακα ισομοιράζεται ανάμεσα στα παιχνίδια διασκέδασης και στρατηγικής, 48,07% και για τις δύο κατηγορίες. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 το ποσοστό αυτών που παίζουν παιχνίδια δεξιοτήτων/γνώσεων είναι 2,12%, το ποσοστό αυτών που παίζουν παιχνίδια διασκέδασης είναι 40,42%, ενώ το ποσοστό αυτών που παίζουν παιχνίδια στρατηγικής φτάνει σε σύγκριση με τις άλλες βαθμολογικές ομάδες το υψηλότερο ποσοστό του, 57,44%. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 ένα μόνο μικρό ποσοστό

---

<sup>59</sup> Η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών βασίστηκε κυρίως στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές, όταν αναφέρονται στα ψηφιακά παιχνίδια. Για το λόγο αυτό προτιμήθηκε από την επίσημη ταξινόμηση των ψηφιακών παιχνιδιών, ώστε να είναι κατανοητή από περισσότερο από αυτούς.

<sup>60</sup> Ο Squire (2004) προτείνει το διαχωρισμό σε παιχνίδια ανταγωνισμού (contests), σε διαδραστικές ιστορίες (interactive stories) και σε παιχνίδια με χόμπυ hobbies.

παίζει παιχνίδια εκμάθησης δεξιοτήτων/γνώσεων, 3,37%, και το μεγαλύτερο ποσοστό, 59,55 %, παίζει παιχνίδια διασκέδασης. Το ποσοστό αυτών που παίζουν παιχνίδια στρατηγικής συγκριτικά με τις προηγούμενες βαθμολογικές κλίμακες μειώνεται μεν αλλά δεν είναι ασήμαντο δε, αφού ανέρχεται στο 37,07 %. Επίσης, στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 το ποσοστό αυτών που επιλέγουν παιχνίδια δεξιοτήτων /γνώσεων είναι το υψηλότερο συγκριτικά με τις άλλες ομάδες, 13,20% . Το ποσοστό αυτών που επιλέγουν τα παιχνίδια διασκέδασης είναι 56,60% και 28,30%, το χαμηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες βαθμολογικές κλίμακες, επιλέγει παιχνίδια στρατηγικής.

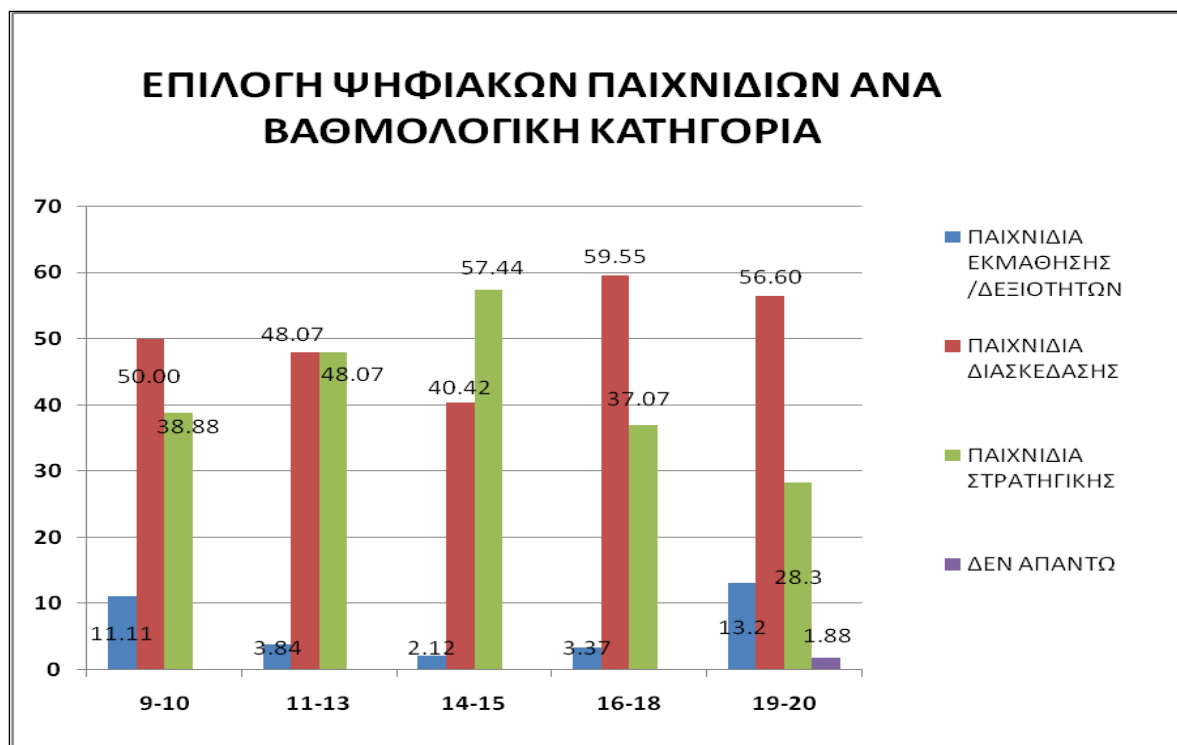
ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΕΠΙΛΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ



ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΕΠΙΛΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	2	11,11	2	3,84	1	2,12	3	3,37	14	13,2
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗΣ	9	50	25	48,07	19	40,42	53	59,55	60	56,6
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ	7	38,88	25	48,07	27	57,44	33	37,07	30	28,3
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ									2	1,88

ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΕΠΙΛΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Αν και με ένα γενικευτικό τρόπο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στην κατηγορία των παικτών που ο Oblinger (2004)<sup>61</sup> ονομάζει παίκτες που αναζητούν τη διασκέδαση (Fun seekers), το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν παιχνίδια στρατηγικής αφήνει να διαφανεί ότι αναζητούν εκτός από τη διασκέδαση, την ενεργό συμμετοχή στη δράση, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση πολυσύνθετων προβλημάτων και την ενεργοποίηση των πνευματικών τους δυνάμεων για τη χάραξη μιας επιβίσιμης στρατηγικής στο παιχνίδι. Ο Myers (όπως αναφέρεται στο Apperley, 2006) συνδέει τα παιχνίδια στρατηγικής περισσότερο με τους έμπειρους παίκτες, οποίοι οργανώνουν, αξιολογούν τις μεταβλητές του συστήματος και εντάσσουν τις αξίες του παιχνιδιού στο σωστό

<sup>61</sup> Ο Oblinger (2004) ταξινομεί τους παίκτες σε τέσσερις κατηγορίες, στους αφοσιωμένους παίκτες (Committed gamers) στους παίκτες που επιδιώκουν να είναι αφοσιωμένοι αλλά είναι ευεπίφοροι στην απογοήτευση (wannabe's) σε αυτούς που αναζητούν τη διασκέδαση (fun seekers) και σε αυτούς που απλά επιθυμούν να «σκοτώσουν την ώρα τους» (Time killers). Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να ανιχνευτούν οι άλλες κατηγορίες παικτών.



πλαίσιο, ώστε να πετύχουν τον επιθυμητό στόχο. Συχνά καταφεύγουν σε δευτερογενείς πηγές, όπως στο διαδίκτυο, σε εξειδικευμένα περιοδικά σε συζητήσεις με άλλους παίκτες, για να επιλύσουν τις απορίες τους. Προβληματισμό γεννά μάλιστα η διαφοροποίηση στην επιλογή αυτή με βάση τη βαθμολογική κλίμακα, αφού από τη μία πλευρά οι μαθητές με χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις δε φείδονται κόπων, νοητικής προσπάθειας και επιμονής για το παίξιμο αυτών των παιχνιδιών και από την άλλη οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία δεν επιζητούν στον ελεύθερο χρόνο τους παιγνιώδεις δραστηριότητες που απαιτούν είτε πολύωρη αφοσίωση είτε την έντονη ενεργή νοητική και σωματική συμμετοχή σε αυτές. Επιλέγουν εντούτοις περισσότερο από τις άλλες βαθμολογικές κατηγορίες παιχνίδια που αυξάνουν το «πνευματικό τους κεφάλαιο», παιχνίδια εκμάθησης δεξιοτήτων ή γνώσεων.

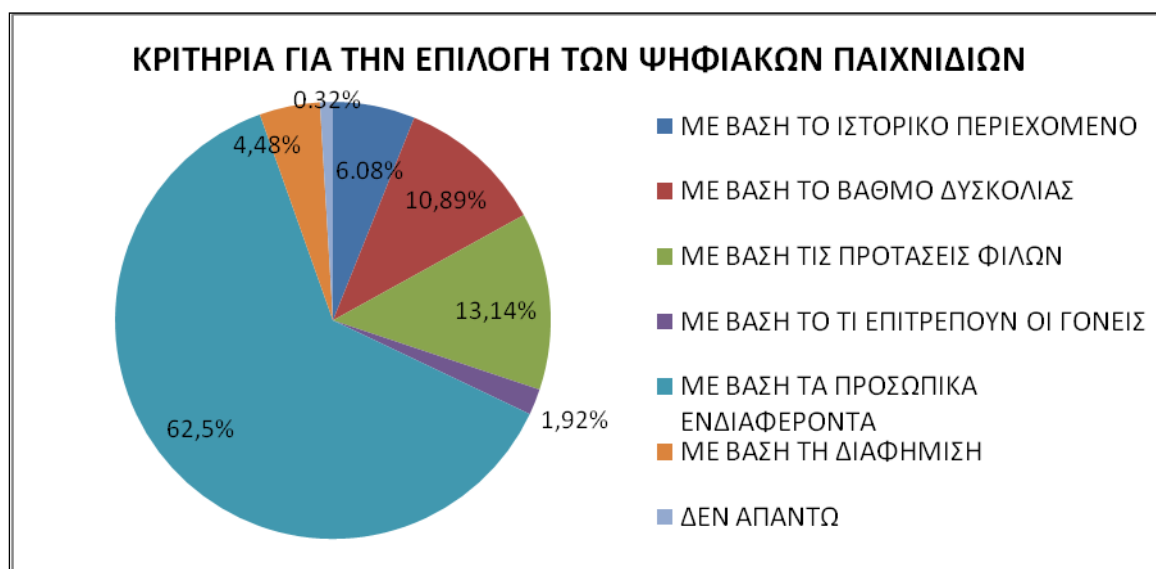
ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



6. Στην ερώτηση 6 με ποια κριτήρια επιλέγετε τα ψηφιακά παιχνίδια την πρώτη θέση καταλαμβάνει η επιλογή με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα με το υψηλό ποσοστό 62,5%. Οι προτάσεις φίλων, αν και συγκριτικά με την προηγούμενη επιλογή βρίσκονται σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό, 13,14%, είναι η δεύτερη επιλογή των μαθητών και ο βαθμός δυσκολίας με ποσοστό 10,89 % η τρίτη επιλογή. Ο βαθμός δυσκολίας αποτελεί την πρόκληση για τους παίκτες, αφού συχνά

αναφέρονται σε αυτόν με το επίπεδο το οποίο έχουν κατακτήσει. Την τέταρτη θέση καταλαμβάνει η επιλογή με βάση το ιστορικό περιεχόμενο με ποσοστό 6,08 %. Παράλληλα η επίδραση της διαφήμισης 4,48% ασκεί σαφώς σημαντικότερο ρόλο από τις απαγορεύσεις των γονέων, οι οποίοι από ό,τι φαίνεται από το ποσοστό 1,92% έχουν τον τελευταίο λόγο στις επιλογές των 15/χρονων για τα ψηφιακά παιχνίδια.

ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ



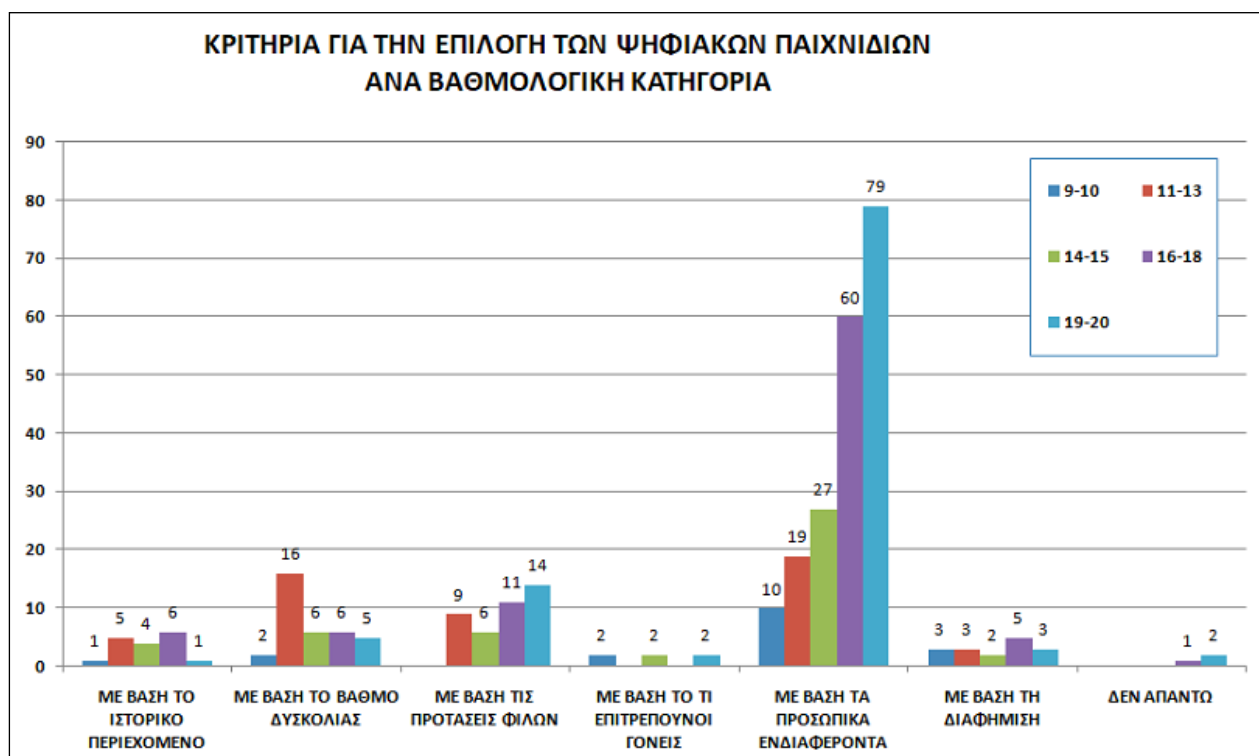
Διαφοροποιήσεις υφίστανται και σε αυτήν την ερώτηση ανάλογα με τη βαθμολογική κλίμακα. Η επιλογή με βάση το ιστορικό περιεχόμενο στην βαθμολογική ομάδα 9-10 συγκέντρωσε μικρό ποσοστό 5,55%. Το ίδιο ποσοστό 11,11% συγκέντρωσαν οι επιλογές βαθμός δυσκολίας και το τι επιτρέπουν οι γονείς. Η επιλογή προσωπικά ενδιαφέροντα συγκέντρωσε ποσοστό 55,55% και ένα ποσοστό 16,66 % κάνει τις επιλογές τους με βάση τη διαφήμιση. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 το ποσοστό αυτών που επιλέγουν τα ψηφιακά παιχνίδια με βάση το ιστορικό περιεχόμενο είναι το υψηλότερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες βαθμολογικές κλίμακες, 9,61%. Ένα μεγάλο ποσοστό 28,84 % επιλέγει με βάση το βαθμό δυσκολίας, στοιχείο που δείχνει ότι οι παίκτες είναι πεπειραμένοι και γι' αυτό ενδιαφέρονται για πιο απαιτητικά παιχνίδια. Παράλληλα σε αυτήν την κλίμακα το κριτήριο με βάση τις προτάσεις φίλων παρουσιάζει το υψηλότερο

ποσοστό του, 19,23%. Σε αυτήν την κλίμακα 34,61%, το χαμηλότερο ποσοστό, απαντά ότι επιλέγει με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ένα ποσοστό 5,76% επιλέγει με βάση τη διαφήμιση. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 εμφανίζεται το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό 8,51% επιλογής των παιχνιδιών με βάση το ιστορικό περιεχόμενο. Και σε αυτήν την κλίμακα ο βαθμός δυσκολίας και οι προτάσεις των φίλων, αν και δε συγκεντρώνουν ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, παίζουν ρόλο, αφού εμφανίζουν ποσοστό 12,76 %, ίδιο και για τα δύο κριτήρια. Ίδιο ποσοστό συγκεντρώνουν οι επιλογές το τι επιτρέπουν οι γονείς και η διαφήμιση, 4,25% και η πλειοψηφία επιλέγει τα ψηφιακά παιχνίδια με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα με ποσοστό 57,44%. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 το μεγαλύτερο ποσοστό 67,41% επιλέγει με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, 6,74% επιλέγει με βάση το ιστορικό περιεχόμενο. Ίδιο είναι το ποσοστό 6,74% και στο βαθμό δυσκολίας. 5,61% επιλέγει με βάση τη διαφήμιση, ενώ κανένας από τους ερωτώμενους δεν επιλέγει με βάση το τι επιτρέπουν οι γονείς. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 το ποσοστό αυτών που επιλέγουν με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα αυξάνεται σε 67,41% και η επιλογή με βάση το ιστορικό περιεχόμενο και το βαθμό δυσκολίας μειώνονται στο ίδιο ποσοστό 6,74%. 12,35 % επιλέγει με βάση τις προτάσεις φίλων και 5,61% με βάση τη διαφήμιση. Ένας από τους ερωτώμενους δεν απάντησε. Στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 είναι εντυπωσιακό ότι μόλις ένας ερωτώμενος, ποσοστό 0,94%, επιλέγει τα παιχνίδια με βάση το ιστορικό περιεχόμενο. Η πλειοψηφία 74,52% επιλέγει με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα. 4,71 %, το μικρότερο συγκριτικά ποσοστό, επιλέγει με βάση το βαθμό δυσκολίας, ένδειξη ότι οι προκλήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών δεν κεντρίζουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους. 13,20 % επιλέγει με βάση τις προτάσεις των φίλων, 1,88 % με βάση το τι επιτρέπουν οι γονείς και τέλος ένα μικρό ποσοστό 2,83 % με βάση τη διαφήμιση. Δύο ερωτώμενοι δεν απάντησαν.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4 : ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	1	5,55	5	9,61	4	8,51	6	6,74	1	0,94
ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ	2	11,11	15	28,84	6	12,76	6	6,74	5	4,71
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΦΙΛΩΝ			10	19,23	6	12,76	11	12,35	14	13,2
ΤΟ ΤΙ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ	2	11,11			2	4,25			2	1,88
ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	10	55,55	18	34,61	27	57,44	60	67,41	79	74,52
ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ	3	16,66	3	5,76	2	4,25	5	5,61	3	2,83
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ							1	1,12	2	1,88

ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΕΠΙΛΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Η πρώτη επιλογή, με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, ήταν σχετικά αναμενόμενη, αν και ίσως όχι με αυτό το υψηλό ποσοστό, αφού πράγματι η πληθώρα των ψηφιακών παιχνιδιών που κυκλοφορεί ανταποκρίνεται σε ένα μεγάλο εύρος προσωπικών αναζητήσεων και περιέργων ακόμη επιθυμιών. Σχεδόν όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες έχουν αποκτήσει παιγνιώδη μορφή, γι' αυτό και ο πιο δύστροπος παίκτης μπορεί να βρει το κατάλληλο παιχνίδι (παιγνιδοποίηση/gamification).<sup>62</sup> Έκπληξη δεν αποτελεί και η δεύτερη επιλογή, οι προτάσεις φίλων, αφού τα ψηφιακά παιχνίδια, ακόμη και όταν παίζονται κατά μόνας, είναι αντικείμενο συζήτησης, σχολιασμού και ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα στους συνομηλίκους. Σε πολλά άλλωστε από αυτά, κυρίως στα online παιχνίδια, αναπτύσσεται μια συμμετοχική κουλτούρα, που εργάζεται από κοινού για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου και διαμοιράζει στα μέλη της ελεύθερα τη γνώση.<sup>63</sup> Η τρίτη επιλογή, ο βαθμός δυσκολίας, αποτελεί την πρόκληση κυρίως για τους « αφοσιωμένους παίκτες», για αυτούς που δεν επιθυμούν απλά να περάσουν την ώρα τους διασκεδαστικά με τα παιχνίδια αλλά εκούσια θέτουν συνεχώς υψηλότερους στόχους προς κατάκτηση. Επειδή τα παιχνίδια δομούνται ακριβώς πάνω στη λογική της κλιμάκωσης των δυσκολιών, η οποία συχνά παρομοιάζεται με

<sup>62</sup> Ο Πετρίδης (2019) παρουσιάζει αναλυτικά την παιγνιδοποίηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της υγείας, των επιχειρήσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

<sup>63</sup> Διαμοιρασμένη γνώση (Distributed knowledge), όταν η γνώση δεν είναι αποθησαυρισμένη ατομικά, αλλά διαμοιράζεται ισότιμα σε όλα τα μέλη της κοινότητας (Steinkuehler & Duncan, 2008, Squire & Jenkins, 2003, Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, Robison, 2009)

το ανέβασμα μιας σκάλας( scaffolding) (Squire, 2005, Papastergiou, 2009), η δυσκολία λειτουργεί προτρεπτικά και όχι αποτρεπτικά για τον παίκτη, από τον οποίο δε ζητείται να πετύχει το ακατόρθωτο, αλλά απεναντίας να προσπαθήσει λίγο ακόμα. Επιπρόσθετα, η κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου στο παιχνίδι (level) εξασφαλίζει την αναγνώριση από τους συμπαίκτες και το θαυμασμό των φίλων.<sup>64</sup> Οι προτάσεις φίλων και ο βαθμός δυσκολίας συχνά συνδέονται, αφού τα κατορθώματα του ενός παίκτη αποτελούν την αφορμή για έναν άλλο να ξεκινήσει το παιχνίδι ή γίνονται το αντικείμενο συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων και εκτενούς σχολιασμού. Επίσης οι δυσκολίες, ιδίως στα διαδικτυακά παιχνίδια, υπερβαίνονται με τη βοήθεια φίλων.<sup>65</sup>

Ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η επιλογή των ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο δε γίνεται από τους άριστους μαθητές αλλά κυρίως από μαθητές που δε διακρίνονται για τις υψηλές τους επιδόσεις στο μάθημα της ιστορίας. Αντίθετα ο υψηλός βαθμός στην ιστορία δε φαίνεται να κινητοποιεί τους μαθητές προς την αναζήτηση επιπρόσθετων αλλά μη επικυρωμένων από το εκπαιδευτικό σύστημα ιστορικών πληροφοριών προερχόμενων από τα παιχνιώδη μέσα. Το στοιχείο αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης γιατί, αν και φυσικά δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα λόγω των μικρών ποσοστών που συγκεντρώνει η επιλογή αυτή, αφήνει υπόνοιες ότι η απουσία ενδιαφέροντος για το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο δεν προέρχεται από την αδιαφορία των μαθητών εν γένει για την ιστορία αλλά σχετίζεται με άλλα αίτια που πιθανόν άπτονται του τρόπου διδασκαλίας της.

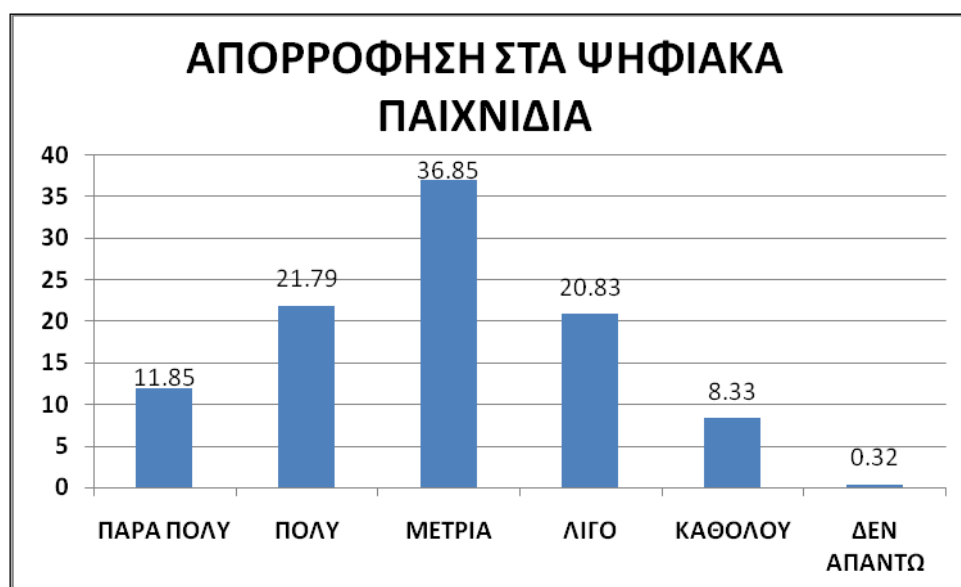
---

<sup>64</sup> Απόσπασμα από συνέντευξη με μαθητή Τ. Μέχρι το καλοκαίρι, που θα έχω ξεπεράσει τα 100 λέβελ, θα είμαι σε μία κλαν, σε μία καλύτερη ομάδα. .... και θα θέλουμε να μπούμε κι άλλοι μέσα από χαμηλότερα λέβελ, γιατί θα βλέπουμε ότι εγώ έχω το δράκο λέβελ 5, ενώ τώρα έχω 3. Όταν το πάω 5 και θα έχουν οι άλλοι για παράδειγμα 2, θα θέλουν να τους στέλνω εγώ για το γουόρ, για τη μάχη που θα κάνουν το λέβελ 5, για να... κάνουνε κάτι..

<sup>65</sup> Συχνά τα παιχνίδια είναι και η αιτία για να «χαλάσουν φιλίες», όπως ανέφερε στις συνεντεύξεις ο μαθητής Β., ιδιαίτερα όταν η συνδρομή των φίλων στην εξέλιξη του παιχνιδιού δεν είναι η επιθυμητή. Το σχόλιο του μαθητή βρίσκει σύμφωνο τον Edward Castronova (2008), ο οποίος γράφει ότι στον περιστασιακό παρατηρητή φαίνεται ότι σημαντικές κοινωνικές σχέσεις αναπτύσσονται, όπως επίσης φιλίες ενισχύονται ή σπάνε. Κάποιοι αναπτύσσουν μια διαπροσωπική πολιτική δύναμη, ενώ άλλοι παραμένουν «αδύναμοι».

7. Η τελευταία ερώτηση της πρώτης θεματικής υποκατηγορίας εξετάζει το βαθμό εμπύθισης/ απορρόφησης<sup>66</sup> των παικτών στα ψηφιακά παιχνίδια. Ο βαθμός εμπύθισης στον ψηφιακό κόσμο των παιχνιδιών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ανάλογος με την ευχαρίστηση που αποκομίζει ο παίκτης από αυτήν τη δραστηριότητα. Οι γενικές απαντήσεις των μαθητών έδειξαν ότι οι μαθητές δεν απορροφώνται ιδιαίτερα στα ψηφιακά παιχνίδια. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό 36,85% καταλαμβάνει η επιλογή μέτρια, ακολουθεί η επιλογή πολύ με ποσοστό 21,79 % και η επιλογή λίγο βρίσκεται στην τρίτη θέση με ποσοστό 20,83%. Η επιλογή πάρα πολύ λαμβάνει ποσοστό 11,85 %, υψηλότερο από την επιλογή καθόλου με ποσοστό 8,33%. Ένα ελάχιστο ποσοστό 0,32 % δεν απάντησε στην ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 13 : ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ/ ΕΜΒΥΘΙΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ



Η ανάλυση των δεδομένων κατά βαθμολογική κλίμακα δείχνει ότι υψηλότερο ποσοστό απορρόφησης στα ψηφιακά παιχνίδια εμφανίζεται στη βαθμολογική κλίμακα 9-10. 38,88 % των ερωτώμενων απαντά ότι είναι πάρα πολύ απορροφημένο, όταν παίζει ψηφιακά παιχνίδια. Στην ίδια βαθμολογική κλίμακα 11,11 % απαντά ότι απορροφάται πολύ. Από τους ερωτώμενους της ίδιας βαθμολογικής κλίμακας 33,33% αναφέρει ότι απορροφάται μέτρια, 5,55% ότι

<sup>66</sup> Επειδή η μετάφραση της αγγλικής λέξης immersion στην ελληνική εμπύθιση θα ήταν άγνωστη στους μαθητές και θα τους δυσκόλευε στην απάντηση, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η συνώνυμη της απορρόφηση.

απορροφάται λίγο και ένα 11,11% ότι δεν απορροφάται καθόλου στα ψηφιακά παιχνίδια. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 το ποσοστό αυτών που απορροφάται πάρα πολύ στα ψηφιακά παιχνίδια είναι 9,61%, το  $\frac{1}{4}$  σε σύγκριση με την προηγούμενη βαθμολογική κατηγορία. Σε αυτήν την κατηγορία 15,38 % απορροφάται πάρα πολύ, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά ότι απορροφάται μέτρια, 57,69%. 15,38% απαντούν ότι απορροφώνται λίγο και μόλις, 1,92 % απαντά ότι δεν απορροφάται καθόλου. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 το ποσοστό αυτών που δεν απορροφώνται καθόλου είναι το υψηλότερο σε σύγκριση με τις υπόλοιπες, 17,21%. 14,89 % απαντά ότι απορροφάται λίγο, 25,53% ότι απορροφάται μέτρια. 29,78% απαντά ότι απορροφάται πολύ και 12,176% ότι απορροφάται πάρα πολύ. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 ένα ποσοστό 7,86% δεν απορροφάται καθόλου στα ψηφιακά παιχνίδια, 22,47% απορροφάται λίγο, 35,95 % απορροφάται μέτρια. Ένα ποσοστό 21,34% απορροφάται πολύ και ένα μικρότερο ποσοστό 12,35% απορροφάται πάρα πολύ. Στην τελευταία βαθμολογική κλίμακα 19-20 ένα 8,49% δεν απορροφάται καθόλου, ένα 27,35% απορροφάται λίγο, το υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες και ένα ποσοστό 32,07% απορροφάται μέτρια. Ένα ποσοστό 23,58% απορροφάται πολύ και ένα ποσοστό 7,54% απορροφάται πάρα πολύ. Ένας μαθητής δεν απάντησε στην ερώτηση.

Αν και τα μη υψηλά ποσοστά εμπύθισης στα ψηφιακά παιχνίδια υποδηλώνουν ότι για τους περισσότερους μαθητές η ενασχόληση με αυτά μπορεί να είναι ευκαιριακή κι αποσπασματική, εντούτοις το  $\frac{1}{3}$  από το γενικό πληθυσμό του δείγματος απορροφάται από πολύ έως πάρα πολύ σε αυτά. Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει λογικά τους φανατικούς παίκτες, που αφοσιωμένοι και με αμείωτο ενδιαφέρον προσηλώνονται στην επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού. Άξια σχολιασμού είναι τα υψηλά ποσοστά της εμπύθισης που παρατηρούνται στις βαθμολογικές κλίμακες 9-10 και 14-15. Αθροιστικά το ποσοστό της επιλογής πάρα πολύ και πολύ στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 αγγίζει το 50% και στην κλίμακα 14-15 ξεπερνά το 40% . Τα υψηλά ποσοστά στις αυτές κατηγορίες δείχνουν ότι οι μαθητές μπορούν να προσηλωθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην επίτευξη στόχων και να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτό. Όμως, όπως αποδεικνύει και η βαθμολογική τους επίδοση, δεν υιοθετούν μια παρόμοια στάση στο μάθημα της ιστορίας. Η

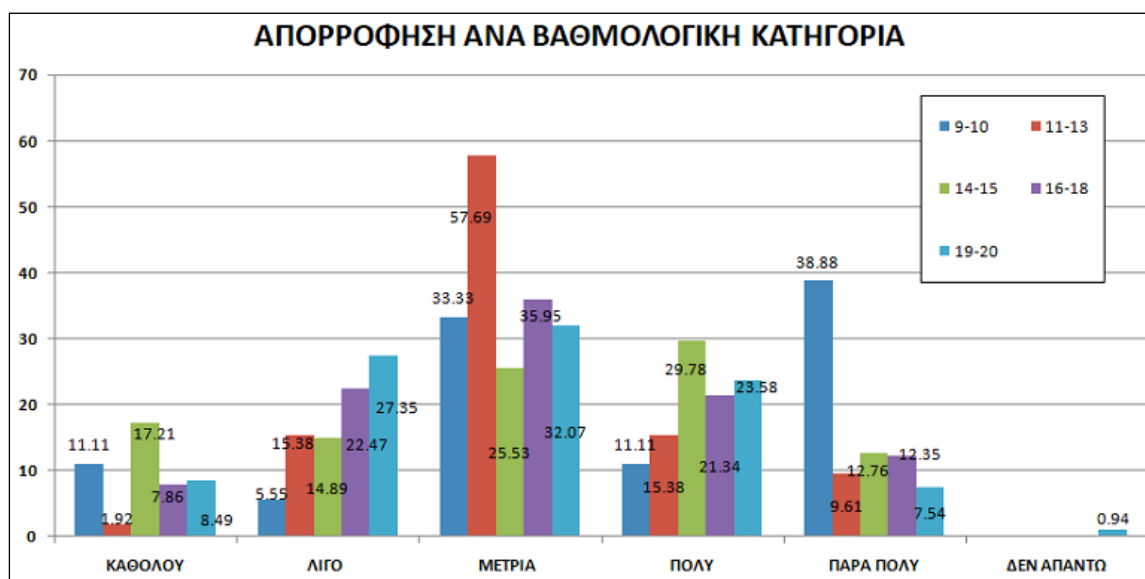


χαμηλή επίδοσή, κυρίως αυτών με βαθμό 9-10, δείχνει ότι εύκολα διασπάται η προσοχή τους στο μάθημα της ιστορίας και πενιχρά κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους. Στον αντίποδα των στάσεων αυτών βρίσκεται η στάση των πολύ καλών και άριστων μαθητών, των οποίων η απορρόφηση στον κόσμο των ψηφιακών παιχνιδιών είναι μικρότερη από την απορρόφηση στο μάθημα της ιστορίας. Τέλος, δύσκολο να ερμηνευτούν είναι τα ποσοστά στη βαθμολογική κλίμακα 11-13, όπου τα άκρα των επιλογών φαίνεται να ισορροπούν και το κέντρο να καταλαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών φαίνεται ότι δεν κινητοποιείται τόσο από τα ψηφιακά παιχνίδια όσο και από το μάθημα της ιστορίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ /ΕΜΒΥΘΙΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	11,11	1	1,92	8	17,21	7	7,86	9	8,49
ΛΙΓΟ	1	5,55	8	15,38	7	14,89	20	22,47	29	27,35
ΜΕΤΡΙΑ	6	33,33	30	57,69	12	25,53	32	35,95	34	32,07
ΠΟΛΥ	2	11,11	8	15,38	14	29,78	19	21,34	25	23,58
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	38,88	5	9,61	6	12,76	11	12,35	8	7,54
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ									1	0,94

ΓΡΑΦΗΜΑ 14 : ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ/ ΕΜΒΥΘΙΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.



ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.



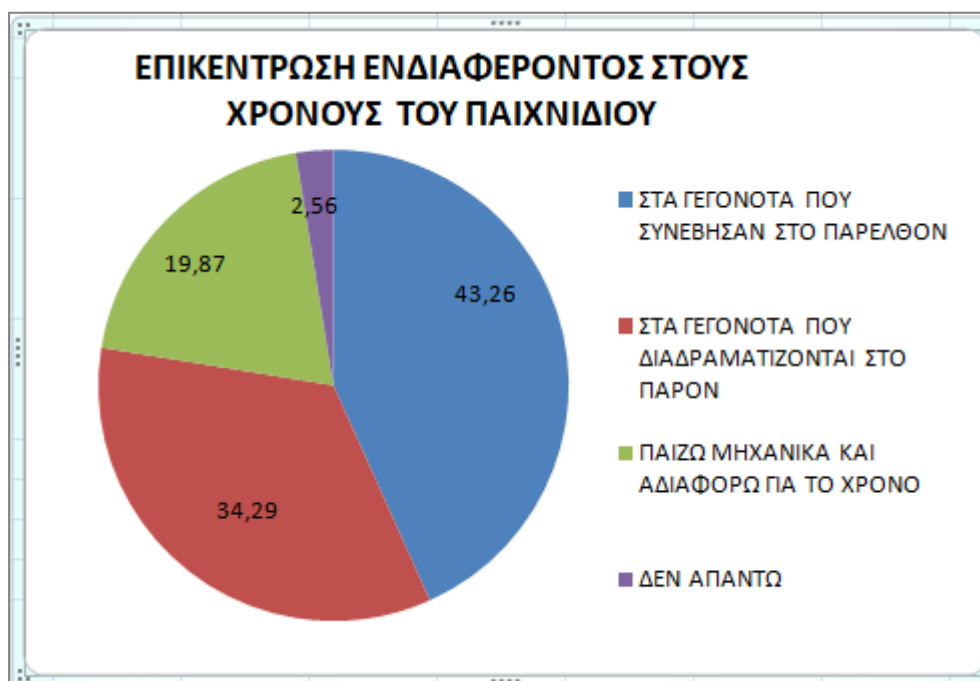
ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.



8. Στη δεύτερη θεματική κατηγορία του ερωτηματολογίου εξετάζονται διεξοδικότερα τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα η ερώτηση 8 στην πρώτη υποκατηγορία διερευνά σε ποιες χρονικές διαστάσεις επικεντρώνονται οι 15/χρονοι, όταν παίζουν ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο.

Έτσι, στην ερώτηση 8 εάν το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στα όσα συνέβησαν, στα όσα συμβαίνουν ή παίζουν αδιαφορώντας για το χρόνο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων 43,26% απάντησε ότι επικεντρώνεται στα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. 34,29% απάντησε ότι επικεντρώνεται στα γεγονότα που διαδραματίζονται στο παρόν. Ένα ποσοστό 19,87% απάντησε ότι παίζει μηχανικά και αδιαφορεί για το χρόνο και τέλος ένα ποσοστό 2,56 % δεν απάντησε καθόλου.

ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΣΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ



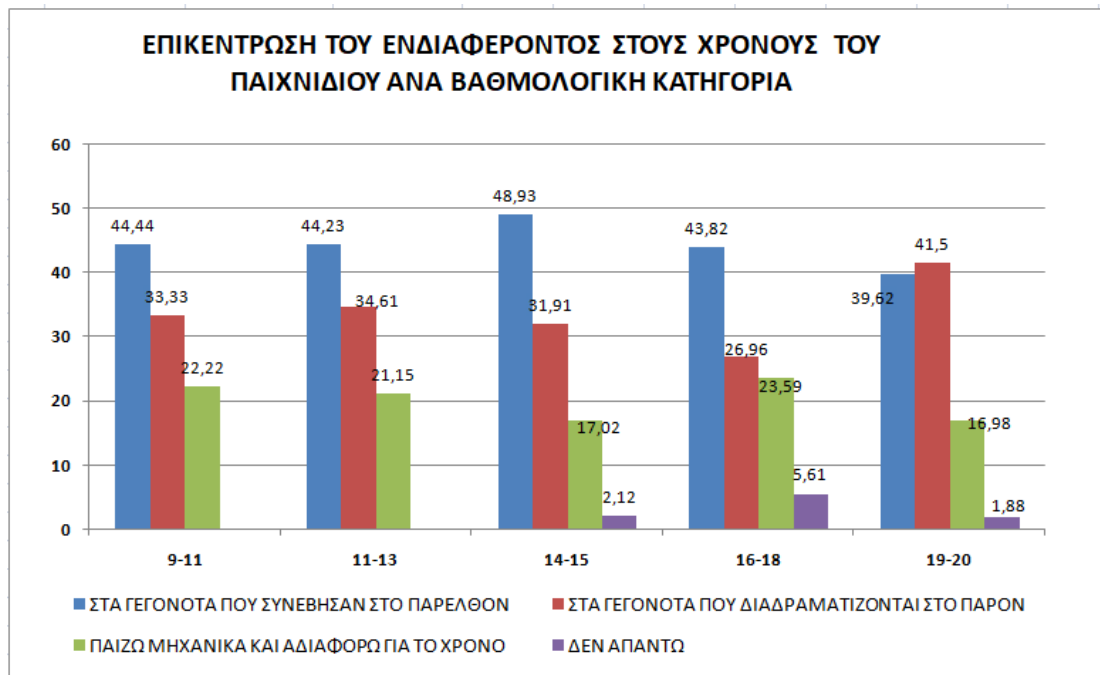
Αναλυτικότερα η απάντηση, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, παρουσιάζει σχετικές αυξομειώσεις στις βαθμολογικές κλίμακες από 9-10 έως 16-18, για να μειωθεί στη βαθμολογική κλίμακα 19-20. Στις τέσσερις βαθμολογικές κλίμακες από 9-18 το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά ότι το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στα όσα συνέβησαν. Συγκεκριμένα τα ποσοστά είναι αντίστοιχα 44,44% στη βαθμολογική κλίμακα 9-10, 44,23% στη βαθμολογική κλίμακα 11-13, 48,93 % στη βαθμολογική κλίμακα 14-16 και το ποσοστό είναι 43,82 % στην κλίμακα 16-18. Στην υψηλότερη βαθμολογική κλίμακα εμφανίζεται το μικρότερο ποσοστό 39,62%. Αντίθετα σε αυτήν την κλίμακα εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό 41,50 % αυτών που ενδιαφέρονται για όσα διαδραματίζονται

στο παρόν. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 33,33% για όσους η βαθμολογία τους είναι 9-10, 34,61% για όσους έχουν βαθμολογία ανάμεσα στο 11-13, 31,91% για αυτούς τους μαθητές με βαθμολογία 14-15 και 31,91 % για όσους έχουν βαθμό 16-18. Τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσε η επιλογή παίζω μηχανικά και αδιαφορώ για το χρόνο, τα οποία είναι αντίστοιχα για κάθε βαθμολογική κλίμακα, αρχής γενομένης από την κλίμακα 9-10 22,22%, 21,15%, 17,02%, 23,59% και 16,98%. Ένας μαθητής στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 δεν απάντησε ( 2,12%) πέντε στην κλίμακα 16-18 (5,61%) και 2 (1,88%) στην τελευταία βαθμολογική κλίμακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΣΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΤΑ ΟΣΑ ΣΥΝΕΒΗΣΑΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	8	44,44	23	44,23	23	39	39	43,82	42	39,62
ΣΤΑ ΟΣΑ ΔΙΑΔΡΑΜΑΤΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ	6	33,33	18	34,61	15	24	24	26,96	44	41,5
ΠΑΙΖΩ ΜΗΧΑΝΙΚΑ ΚΑΙ ΑΔΙΑΦΩΡΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ	4	22,22	11	21,15	8	21	21	23,59	18	16,98
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ					1	5	5	5,61	2	1,88

ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΣΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Τα αποτελέσματα αυτά ήταν με βάση τη βιβλιογραφία σχετικά μη αναμενόμενα. Η Βαλατσού (2014) αναφερόμενη γενικότερα στα ψηφιακά μέσα υπογραμμίζει ότι βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η παροντική ιστορικότητα, δηλαδή η ιστορική δράση που εκτυλίσσεται σε παροντικό χρόνο και ο Μπιλάλης (2015:49) αναλύοντας τις προσωπικές ιστοσελίδες, κάνει λόγο για ενεστωτοποίηση του παρελθοντικού ίχνους.<sup>67</sup> Αν και το χαρακτηριστικό αυτό ισχύει και στα ψηφιακά παιχνίδια, δεν υπαγορεύει ωστόσο επιλογές επικεντρωμένες αποκλειστικά στο παρόν και αποκομμένες από οποιαδήποτε παρελθοντική διάσταση. Η επιλογή αυτή φαίνεται να αντιστρατεύεται, επίσης, το βασικό επιχείρημα των λουδολόγων, όπως εκφράστηκε από τον κύριο εκφραστή τους, τον Juul. Ο Juul (2001) υποστήριξε ότι τα παιχνίδια δεν είναι αφηγήσεις, γιατί οι τρεις διακριτοί χρόνοι της αφήγησης, ο χρόνος που συνέβησαν τα γεγονότα, ο χρόνος της αφήγησης των γεγονότων και ο χρόνος της ανάγνωσης ή προβολής τους, συναιρούνται στο χρόνο του παιχνιδιού. Ο παίκτης βιώνει το παιχνίδι ως εξελισσόμενη ταυτόχρονα με το παιχνίδι εμπειρία και όχι ως αφήγηση. Όμως, η εστίαση στα γεγονότα του παρελθόντος υποδηλώνει πρώτον ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι τα

<sup>67</sup> Ο Reynolds (2013) αναφέρει ότι ο χρόνος στα ψηφιακά παιχνίδια μοιάζει με παροντικό χρόνο με μια μελλοντική πλευρά. Οι αφηγήσεις σε αυτά ξεδιπλώνονται σε ένα αιώνιο τώρα. Την ίδια άποψη καταθέτει και η Sobchack (2013: 5) γράφοντας ότι «η ιστορία φαίνεται να συμβαίνει τώρα», αναφερόμενη γενικότερα στις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη δημόσια ιστορία στη σύγχρονη εποχή.

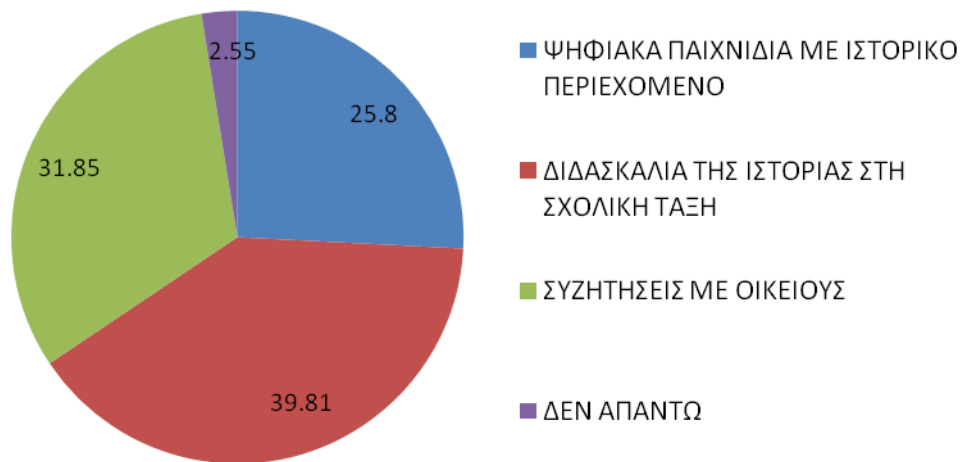
παρελθοντικά γεγονότα συμβάλλουν στην εξέλιξη του παιχνιδιού και δεύτερον ότι η γνώση αυτών μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια για επωφελείς επιλογές στο παρόν και το μέλλον. Ουσιαστικά οι μαθητές δε στέκονται μόνο στην παροντική δράση αλλά συνεξετάζουν ταυτόχρονα τα γεγονότα του παρελθόντος που την επικαθορίζουν. Αν και υπάρχουν, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος πλείστα αφηγηματικά στοιχεία στα ψηφιακά παιχνίδια, το παιχνίδι αποτελεί ένα βίωμα, μια εμπειρία, η οποία ωστόσο δεν είναι πλήρως αποκομμένη από τον αφηγηματικό πυρήνα του παιχνιδιού. Γιατί, εάν ήταν, δεν θα υπήρχε κανένα πραγματικό ενδιαφέρον για όσα διαδραματίστηκαν στο παρελθόν. Ίσως, από την άποψη αυτή τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν έναν άμεσο και απτό τρόπο, για να κατανοήσουν οι μαθητές πώς οι τρεις χρόνοι, παρελθόν, παρόν και μέλλον, συνυφαίνονται και αλληλοδιαπλέκονται. Επιπρόσθετα, η εστίαση στα παρελθοντικά γεγονότα δηλώνει ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το παιχνίδι, αλλά με έναυσμα αυτό εξερευνούν πτυχές του ιστορικού παρελθόντος.

Η δεύτερη επιλογή, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα όσα διαδραματίζονται στο παρόν, συμφωνεί περισσότερο με το θεωρητικό πλαίσιο του Juul, όμως από το ποσοστό που λαμβάνει δε φαίνεται να είναι η κυρίαρχη τάση ανάμεσα στους 15/χρονους. Η τελευταία επιλογή, παίζω μηχανικά και αδιαφορώ για το χρόνο, υποδηλώνει ότι οι παίκτες αδιαφορούν για το ιστορικό πλαίσιο και με την ίδια ίσως ευκολία και άνεση θα επέλεγαν ένα παιχνίδι φαντασίας.

9. Η ερώτηση 9 εξετάζει τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο ως περιβάλλον για δοκιμή και λάθος καθώς και για τη διατύπωση υποθέσεων. Η πλειοψηφία, όμως, των ερωτώμενων με ποσοστό 39,81% θεώρησε τη διδασκαλία του μαθήματος στην ιστορία στη σχολική τάξη ως το καταλληλότερο περιβάλλον για τη διατύπωση, τον έλεγχο των υποθέσεων και τον πειραματισμό. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν οι συζητήσεις με οικείους με ποσοστό 31,85% και την τελευταία τα ψηφιακά παιχνίδια με ποσοστό 25,80%. Ένα συνολικό ποσοστό 2,55% δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 19: ΙΔΑΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΔΟΚΙΜΗ- ΛΑΘΟΣ, ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

## ΙΔΑΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΔΟΚΙΜΗ-ΛΑΘΟΣ- ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

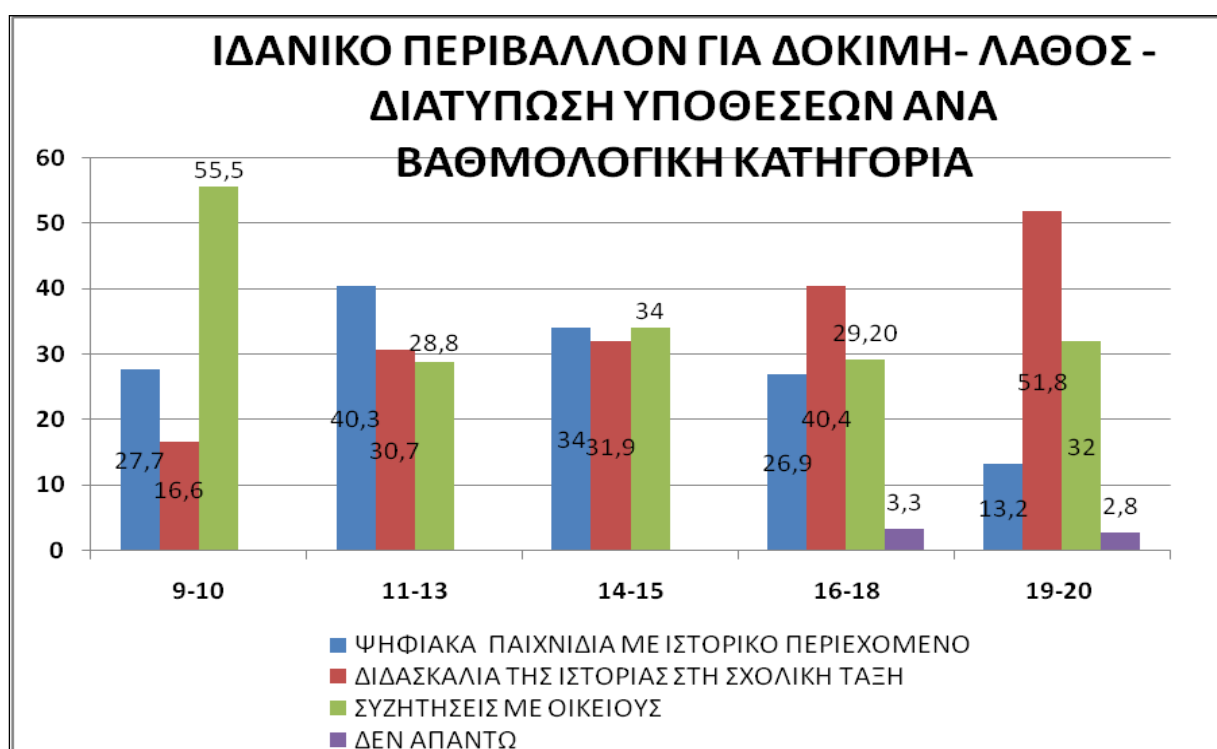


Και στην ερώτηση αυτή υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές με βάση τις βαθμολογικές κατηγορίες. Αναλυτικότερα στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 22,22% απαντά ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν πρόσφορο πεδίο για δοκιμή και λάθος, 16,16 % συγκριτικά χαμηλότερο ποσοστό στη διδασκαλία στην τάξη και 55,55 % απαντά από τις συζητήσεις. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 το μεγαλύτερο ποσοστό 40,38 % απαντά από τα ψηφιακά παιχνίδια, 30,76% από τη διδασκαλία στην τάξη και 28,84% από τις συζητήσεις. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 τα ποσοστά σχεδόν ισομοιράζονται σχεδόν στις τρεις επιλογές, με τις επιλογές από τα ψηφιακά παιχνίδια και από τις συζητήσεις να έχουν το ίδιο ποσοστό 34,04 % και την επιλογή από τη διδασκαλία στην τάξη ελαφρά μικρότερο, 31,91%. Στις δύο επόμενες κατηγορίες τα ποσοστά μειώνονται για την επιλογή ψηφιακά παιχνίδια και αντίστροφα αυξάνονται τα ποσοστά για τη διδασκαλία στην τάξη. Διεξοδικότερα στην κλίμακα 16-18 26,96% απαντούν από τα ψηφιακά παιχνίδια, 40,44% από τη διδασκαλία στην τάξη, 29,21% από τις συζητήσεις και ένα ποσοστό 3,37% δεν απάντησε. Στην κλίμακα 19-20 η επιλογή από τα ψηφιακά παιχνίδια συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό 16,03% και αντίστροφα η επιλογή από τη διδασκαλία της ιστορίας την υψηλότερη 51,88%. 32,07% απαντούν από τις συζητήσεις και ένα ποσοστό 2,83% δεν απάντησε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 : ΙΔΑΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΔΟΚΙΜΗ, ΛΑΘΟΣ, ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	5	27,77	21	40,38	16	34,04	24	26,96	14	16,03
ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	3	16,16	16	30,76	15	31,91	36	40,44	55	51,88
ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΟΙΚΕΙΟΥΣ	10	55,55	15	28,84	16	34,04	26	29,21	34	32,07
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ							3	3,37	3	2,83

ΓΡΑΦΗΜΑ 20: ΙΔΑΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΙΑ ΔΟΚΙΜΗ-ΛΑΘΟΣ, ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 21 : ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΩΣ ΙΔΑΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ





ΓΡΑΦΗΜΑ 22: ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΙΔΑΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Τα αποτελέσματα στην ερώτηση αυτή ήταν πραγματικά μη αναμενόμενα για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι ότι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα

ψηφιακά παιχνίδια θεωρούνται το ιδανικό περιβάλλον για τη δοκιμή, το λάθος, τη διατύπωση νέων υποθέσεων και το έλεγχό τους. (Squire, 2003,2005, Papastergiou, 2009, Webb, 2013, Jenkins , Purushotma , Weigel , Clinton , Robison, 2009, Castronova, 2008) Τα λάθη στα ψηφιακά παιχνίδια, αν και στερούν πόντους από τους παίκτες, τους καθλώνουν στο ίδιο επίπεδο, τους παρέχουν ωστόσο τη δυνατότητα να επανεκκινήσουν το παιχνίδι, να δοκιμάσουν μια νέα στρατηγική και να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους. Τα λάθη στα παιχνίδια υποστηρίζουν οι Gee (2003), Pivac (2009), Williamson (2009), Johnson(2005), Ritzhaupt, Gunter, Jones (2010) δεν αντιμετωπίζονται ως σφάλματα αλλά ως ευκαιρίες για προβληματισμό και μάθηση, ως ενθάρρυνση για την εύρεση μιας λύσης που δεν βασίζεται στην εκτέλεση απλά τελετουργικών κινήσεων. Για το λόγο αυτό ο παίκτης δε διστάζει να εφαρμόσει τακτικές που δεν οδηγούν με απόλυτη σιγουριά στην επιτυχή έκβαση, αλλά μπορεί να λοξοδρομήσουν από αυτήν, να την επιβραδύνουν ή και να την αναστείλουν, αρκεί να καταφέρει να αποκρυπτογραφήσει τα μυστικά του παιχνιδιού. Συνεπώς, το μοντέλο δοκιμή – λάθος- υπόθεση, επειδή συνδέεται άμεσα με την κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού και της λογικής του, εξασφαλίζει στο τέλος την πρόοδο του παίκτη στο παιχνίδι.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επειδή θεωρούν το παρελθόν ως «κλειστό», στατικό και οριστικό, επικεντρώνονται περισσότερο στα γεγονότα και λιγότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Η υιοθέτηση αυτών των αντιλήψεων τους οδηγεί σε επιλογές έτοιμων, ολοκληρωμένων αφηγήσεων, τις οποίες μεταφέρουν στους μαθητές τους, χωρίς ουσιαστικές προσθαφαιρέσεις. Από την πλευρά τους οι μαθητές απάντησαν, όπως καταγράφηκε στην έρευνα «Youth and History» το 1997, ότι στο μάθημα τη ιστορίας ακούν τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών για το παρελθόν. (Αποστολίδου, 2019:209-210) Λογικά, λοιπόν, συνεπάγεται ότι το μάθημα της ιστορίας δεν προσφέρεται για ιστορικές υποθέσεις, για τη δημιουργική και αναστοχαστική αξιοποίηση του λάθους, για γόνιμες παρεκκλίσεις και παρεκβάσεις από το σχολικό βιβλίο.

Για τους δύο αυτούς βασικούς λόγους αναμενόμενο ήταν η πρώτη και όχι η τελευταία επιλογή των μαθητών να ήταν τα ψηφιακά παιχνίδια. Το αναπάντεχο αυτό αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευτεί καλύτερα μέσα από το πρίσμα της σχολικής βαθμολογίας. Η οπτική και μόνο παρατήρηση των γραφημάτων 18,19 δείχνει ότι οι επιλογές των μαθητών είναι ανάλογες της βαθμολογικής τους επίδοσης, αφού όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογική επίδοση των μαθητών τόσο υψηλότερο το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας αποτελεί ένα πρόσφορο περιβάλλον για τον έλεγχο των ιστορικών υποθέσεων.<sup>68</sup> Η βαθμολογική υπεροχή πιθανόν επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό και αμφισβήτηση από τους διδάσκοντες. Αντίθετα οι αδύναμοι μαθητές νιώθουν ανασφαλείς να διατυπώσουν ιστορικές υποθέσεις, να δοκιμάσουν την ορθότητα των ιστορικών συλλογισμών τους και πόσω δε μάλλον να διατυπώσουν λαθεμένες ιστορικά σκέψεις. Ειδικά για αυτούς ο φόβος της βαθμολογικής τιμωρίας επικρέμεται απειλητικά πάνω τους, κάθε φορά που οι απαντήσεις τους δε συνάδουν με τις προσδοκώμενες από τους διδάσκοντες απαντήσεις. Αντίθετα πάλι η σχέση με την επιλογή ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα πειραματισμού είναι αντίστροφη με τη βαθμολογική κλίμακα, αφού όσο αυτή κατεβαίνει τόσο το ποσοστό αυτών που επιλέγουν τα ψηφιακά παιχνίδια ανεβαίνει, με εξαίρεση την τελευταία βαθμολογική κατηγορία. Η επιλογή αυτή ερμηνεύεται αφενός, όπως προαναφέρθηκε, από τη βαθμολογική τους επίδοση τους και αφετέρου σημαντικός παράγοντας για την ερμηνεία της είναι ότι στη βαθμολογική κλίμακα 11-15 οι μαθητές παίζουν περισσότερες ώρες ψηφιακά παιχνίδια και επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό παιχνίδια στρατηγικής, τα οποία βασίζονται ακριβώς πάνω στη λογική της δοκιμής και του λάθους. Είναι σημαντικό επίσης να τονιστεί ότι στο συγκεκριμένο δείγμα υπερτερούν αριθμητικά οι πολύ καλοί μαθητές στο μάθημα της ιστορίας. Σε ένα διαφορετικό ερευνητικό δείγμα, στο οποίο οι μέτριοι και οι αδύναμοι μαθητές υπερίσχυαν, ίσως τα αποτελέσματα να ήταν τελείως διαφορετικά.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ένα σημαντικό στοιχείο, που παρουσιάζεται σε αρκετά σημεία αυτής της έρευνας, είναι η θεώρηση του περιβάλλοντος των οικείων ως

---

<sup>68</sup> Για το σχολιασμό των υποθετικών ερωτήσεων στο μάθημα της ιστορίας βλ. συνεντεύξεις.

κατάλληλου για τον έλεγχο των ιστορικών υποθέσεων. Ειδικότερα για τους αδύναμους μαθητές αυτό αποτελεί και την πρώτη τους επιλογή αλλά και τη δεύτερη επιλογή όσων έχουν βαθμολογία 16-20. Ο ρόλος του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης είναι καταλυτικός, αν και είναι τελείως παραγνωρισμένος από τη δημόσια εκπαίδευση.<sup>69</sup>

10. Η ερώτηση 10 εξετάζει την ανταμοιβή των παικτών από την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Η πλειοψηφία των μαθητών με ποσοστό 50,96 % απάντησε η διασκέδαση.<sup>70</sup> Η απόκτηση χρήσιμων και αξιοποιήσιμων γνώσεων, με ποσοστό 27,39% καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, ενώ στην τρίτη με ποσοστό 27,39% βρίσκεται η ικανοποίηση από την επίτευξη στόχων. Την τελευταία θέση καταλαμβάνει η επιλογή αναγνώριση από τους συνομηλίκους με ποσοστό 4,46% και ένα ποσοστό 3,18% δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 23: ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ



<sup>69</sup> Η Αποστολίδου (2019:126-7) αναφερόμενη στο Seixas, επισημαίνει ότι οι οικογενειακές ιστορικές αφηγήσεις μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την κινητοποίηση του ιστορικού ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιηθούν ως μέσο διδασκαλίας.

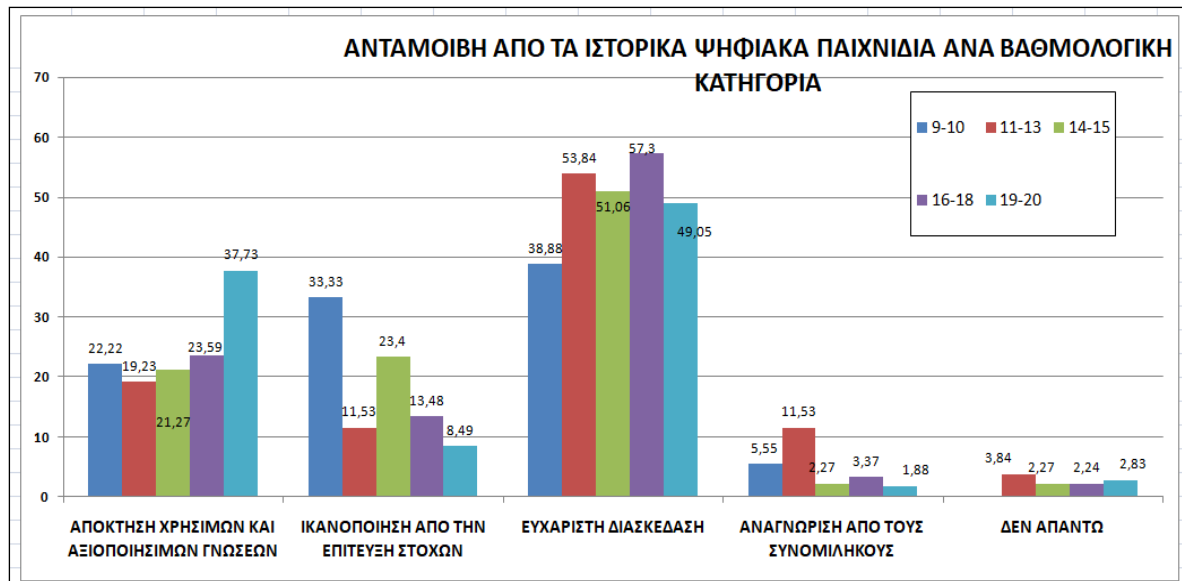
<sup>70</sup> Ο Ian Cook (2009) αναφέρει ότι η ευχαρίστηση των παικτών προέρχεται από το ξαφνικό δώρο του ελέγχου, από τη σχέση που διαμορφώνουν οι ίδιοι με τη μηχανή.

Κατά βαθμολογική κλίμακα, ξεκινώντας από τη μικρότερη η πρώτη επιλογή, ευχαρίστηση, λαμβάνει αντίστοιχα τα ποσοστά: 38,88 %, 53,84%, 51,06 %, 57,30 και 49, 05%. Η επιλογή απόκτηση γνώσεων συγκεντρώνει κατά αύξουσα πάλι βαθμολογική κλίμακα τα παρακάτω ποσοστά :22,22%, 19,23%, 21,27%, 23,59% και 37,73 %, με το υψηλότερο ποσοστό στην ομάδα των μαθητών με υψηλό βαθμό στην ιστορία. Η επιλογή ικανοποίηση από την επίτευξη στόχων λαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό 33,33 % στη χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα, 9-10 και αντίστοιχα ποσοστά στις κλίμακες που ακολουθούν 11,53%, 23,40%, 13,48% και το μικρότερο συναντάται 8,49% στην υψηλότερη βαθμολογική κλίμακα. Η επιλογή αναγνώριση από τους συνομήλικους δε λαμβάνει υψηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα, πάλι κατά αύξουσα βαθμολογική κλίμακα τα ποσοστά είναι: 5,55%, 11,53%, 2,27%, 3,37% και 1,88% . Τέλος, στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 2 μαθητές (3,84%) στη βαθμολογική κλίμακα 11-13, 1 (2,27%) στην κλίμακα 14-15, 2 (2,24%) στην κλίμακα 18-18 και 3 ( 2,83% ) στην τελευταία κλίμακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 : ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΑΠΟ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΧΡΗΣΙΜΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	4	22,22	10	19,23	10	21,27	21	23,59	40	37,73
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ	6	33,33	6	11,53	11	23,4	12	13,48	9	8,49
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ	7	38,88	28	53,84	24	51,06	51	57,3	52	49,05
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ	1	5,55	6	11,53	1	2,27	3	3,37	2	1,88
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ			2	3,84	1	2,27	2	2,24	3	2,83

ΓΡΑΦΗΜΑ 24: ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΑΠΟ ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Η πλειοψηφούσα επιλογή των μαθητών, διασκέδαση, συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Jan Frode Hatlen (2012) για το παιχνίδι *Rome: Total War*. Σε αυτήν οι συμμετέχοντες στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις απάντησαν ότι πρωταρχικά το παιχνίδι πρέπει να είναι διασκεδαστικό και δευτερευόντως ιστορικά σωστό. Ένα σωστό ιστορικά παιχνίδι δεν είναι απαραίτητα διασκεδαστικό. Η ιστορία συνεπικουρεί στη διασκέδαση. Αν στο παρελθόν η ιστορία ήταν «θεραπαινίδα της εξουσίας» για τη στήριξη των εδραίων εθνικών αφηγημάτων, τώρα με πρωτοφανή τρόπο υπηρετεί τις ανάγκες της διασκέδασης, αποκτώντας και η ίδια μια πρωτόγνωρη ελαφρότητα. Η ιστορία παίζεται και ξαναπαίζεται χάριν παιδιάς. Η προσέγγιση αυτή αποκαθλώνει την ιστορία από το κύρος και την αυθεντία του ακαδημαϊσμού, την κάνει οικεία και καθημερινή, μέρος μιας ευρύτερης ποπ κουλτούρας, που καταναλώνεται καθημερινά από τους μαθητές.

Αν η πρώτη επιλογή στην ερώτηση αυτή αναδεικνύει μια νέα διάσταση της ιστορίας ως διασκέδαση, η δεύτερη δηλώνει ένα νέο τρόπο απόκτησης γνώσεων, στον οποίο η επίμοχθη πνευματική προσπάθεια, η νοητική οξυδέρκεια συνοδεύονται και από την επιτελεστική δεξιότητα. Η ιστορική γνώση αποκτάται και κατακτάται μέσα από σωματικές επιτελέσεις και όχι μόνο από επίμονες πνευματικές διεργασίες. Η απόκτηση γνώσεων από τα ψηφιακά παιχνίδια, αν και επιλέγεται περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή βαθμολογία, δεν αφήνει

αδιάφορους και τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι δεν τα προσεγγίζουν μόνο με μια παιγνιώδη διάθεση αλλά διάθεση μάθησης.<sup>71</sup>

ΓΡΑΦΗΜΑ 25: ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΩΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΑΠΟ ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Η έρευνα των Huizenga, Admiraal, Akkerman, & Dam (2007) για τη διδασκαλία της μεσαιωνικής ιστορίας του Άμστερνταμ μέσα από τη χρήση ενός κινητού παιχνιδιού στην πόλη αυτή, το Frequency 1550, ανέδειξε μια σημαντική παράμετρο. Αν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν ήταν απόλυτα σίγουροι για το πόσες ιστορικές γνώσεις αποκόμισαν οι συμμετέχοντες μαθητές, διαπίστωσαν ωστόσο ότι περισσότερο θετικοί απέναντι στην απόκτηση των γνώσεων ήταν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προετοιμάζονταν για τα πανεπιστήμια από αυτούς που φοιτούσαν σε επαγγελματικά σχολεία. Τα στοιχεία αυτά συγκλίνουν με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αλλά μόνο εν μέρει, αφού διαπιστώνεται μεν

<sup>71</sup> Ο Rejack (2007) στην έρευνα με το παιχνίδι *Brothers in Arms* διαπίστωσε ότι, ενώ οι παίκτες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να μην έχουν καθόλου ιστορική γνώση από κείμενα, η επιτυχία τους τους ανταμείβει με γνώση. Η δομή αυτή, παίζοντας με άγνοια και ανταμειβόμενοι με γνώση αντανάκλα την αφηγηματική δομή της ανασύστασης (reenactment).

ότι οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία δηλώνουν ότι αποκτούν γνώσεις από τα παιχνίδια, αλλά και οι μαθητές όλων των βαθμολογικών κλιμάκων αποδέχονται δε, αν και με διαφορετικά ποσοστά, ότι αποκτούν γνώσεις και αυτοί. Φυσικά, για να είναι η σύγκριση αξιόπιστη θα πρέπει να διευκρινιστεί ποιες γνώσεις εξετάζουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες γνώσεις πιστεύουν ότι αποκτούν οι μαθητές, γιατί είναι πιθανόν να υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα των γνώσεων.

Από μία άλλη οπτική γωνία η έρευνα του Egenfeldt Nielsen (2005:201) έδειξε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να εκτιμήσουν τις ιστορικά σωστές γεγονοτολογικές πληροφορίες ακόμη και όταν βρίσκονταν «κάτω από τη μύτη τους», γιατί τους έλειπε το απαραίτητο ιστορικό υπόβαθρο αλλά και η αναγκαία επιδεξιότητα στο παιχνίδι. Είναι πιθανόν και στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των μαθητών, όσων επέλεξαν τη διασκέδαση να αδυνατεί να αναγνωρίσει τις ιστορικές πληροφορίες ή να αδιαφορεί για αυτές, υπόθεση που συνάδει περισσότερο με την επιλογή τους.

Η τρίτη επιλογή στη συνέχεια, επίτευξη στόχων χωρίς να έχει υψηλά ποσοστά συνδέει στενότερα την ιστορία με το παιχνίδι. Τα κατορθώματα των ιστορικών προσώπων στο παιχνίδι συναρτώνται με την ατομική επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού, ώστε ο παίκτης στο τέλος να γεμίζει διπλή περηφάνια, ατομική αλλά και για την εθνική ομάδα με την οποία παίζει στο παιχνίδι. Το ιστορικό αφήγημα μεταφράζεται στην ολοκλήρωση ατομικών αποστολών και στην επίτευξη προσωπικών στόχων, έτσι ώστε στο τέλος του παιχνιδιού ο παίκτης μαζί με τον εικονικό του ήρωα μοιράζονται το φωτοστέφανο της νίκης. Ατομικός και εθνικός ηρωισμός γίνονται ένα αδιαχώριστο μάγμα, μέσα από το οποίο η ατομική προσπάθεια συγγράφει τους εθνικούς ή ιστορικούς μύθους. Τέλος, αν και η αναγνώριση από τους συνομηλικούς είναι σημαντική για αυτήν την ηλικία, δε φαίνεται από το μικρό ποσοστό ότι την αναζητούν ιδιαίτερα οι μαθητές στα παιχνίδια.

11. Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν το ιστορικό περιεχόμενο των ψηφιακών παιχνιδιών. Συγκεκριμένα η ερώτηση 11 εξετάζει εάν τα ψηφιακά παιχνίδια με



ιστορικό περιεχόμενο, συνθέτουν πραγματικά στοιχεία με φανταστικά, εάν παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του ιστορικού παρελθόντος ή αυτές που δεν προκαλούν αντιδικίες, εάν αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα ή εάν είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, 28,78 %, απάντησε ότι συνθέτουν πραγματικά και φανταστικά στοιχεία. 19,72% απάντησαν ότι παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του παρελθόντος και 7,37% ότι παρουσιάζουν τις πλευρές του παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες. Ένα ποσοστό 18,91 % ή πιο απλά και στρογγυλεμένα ένας στους πέντε μαθητές τα θεωρεί φανταστικά έργα των δημιουργών τους. Ένα ποσοστό 14,42 % δηλώνει ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα και ένα ποσοστό 8,65 % ότι δεν έχουν καμία σχέση με το ιστορικό παρελθόν. Τέλος, ένα ποσοστό 3,16% δεν απάντησε.

ΓΡΑΦΗΜΑ 26: ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ



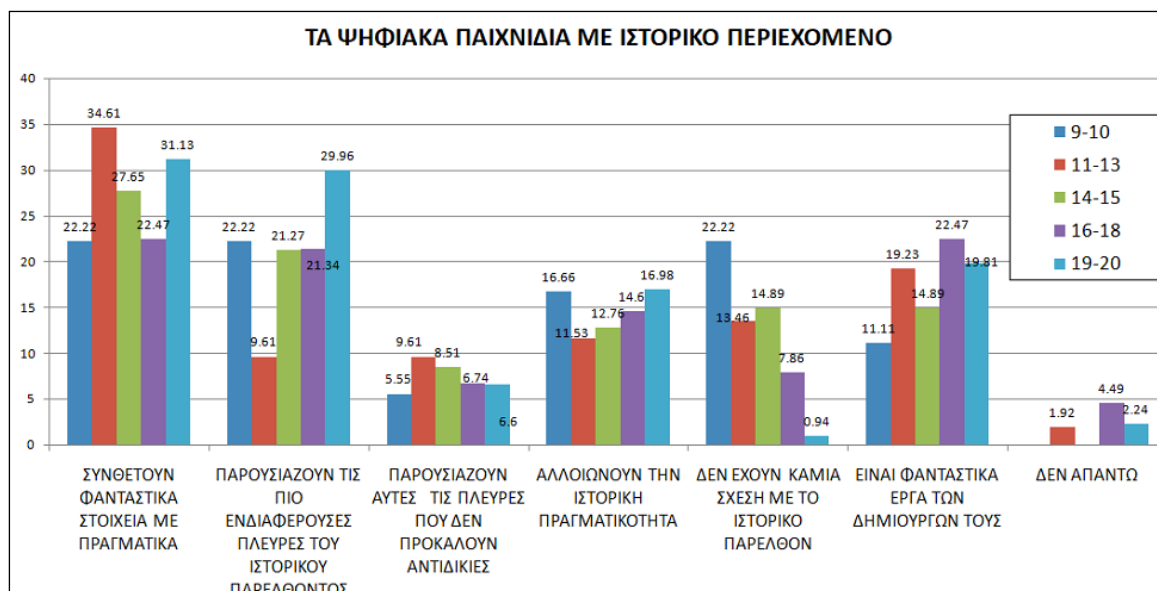
Στην ερώτηση αυτή στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό, 22,22%, τρεις απαντήσεις, ότι συνθέτουν πραγματικά στοιχεία με φανταστικά, ότι παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του ιστορικού παρελθόντος και ότι δεν έχουν καμία σχέση με την ιστορική πραγματικότητα. Το ποσοστό 22,22% αυτών που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία σχέση με την ιστορική πραγματικότητα είναι το υψηλότερο σε σύγκριση με τις άλλες βαθμολογικές κλίμακες. Ένα μικρό ποσοστό 5,55% απάντησε ότι παρουσιάζουν αυτές τις πλευρές του ιστορικού παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες, ένα ποσοστό 16,66% ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα και το 11,11% απάντησε ότι είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 το μεγαλύτερο ποσοστό 34,61 % απάντησε ότι συνθέτουν πραγματικά με φανταστικά γεγονότα και το ίδιο ποσοστό, 9,61 %, συγκέντρωσαν οι επιλογές παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του ιστορικού παρελθόντος, παρουσιάζουν τις πλευρές του ιστορικού παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες. 11,53% απάντησε ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα, 13,46% ότι δεν έχουν καμία σχέση με το ιστορικό παρελθόν, 19,23% ότι είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους και ένας ερωτώμενος δεν απάντησε (1,92%). Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 27,65% απάντησε ότι συνθέτουν πραγματικά και φανταστικά στοιχεία, 21,27% ότι παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές του ιστορικού παρελθόντος, 8,51% ότι παρουσιάζουν τις πλευρές του παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες. 12,76% απάντησε ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα και το ίδιο ποσοστό 14,89% συγκέντρωσαν οι επιλογές, δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα και είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό 22,47% η επιλογή συνθέτουν φανταστικά με πραγματικά στοιχεία και είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους. 21,34 % απάντησε ότι παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές του παρελθόντος, 6,74% ότι παρουσιάζουν τις πλευρές που δεν προκαλούν αντιδικίες, 14,60 % ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα, 7,86% ότι δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα και 4 ερωτώμενοι δεν απάντησαν (4,49%). Στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 το μεγαλύτερο ποσοστό 31,13% απάντησε ότι συνθέτουν πραγματικά και φανταστικά στοιχεία, 26,96% ότι παρουσιάζουν τις ενδιαφέρουσες πλευρές του παρελθόντος και 6,60% ότι παρουσιάζουν τις πλευρές του

παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες. 16,98 %, ποσοστό σχεδόν παρόμοιο με αυτό της βαθμολογικής κλίμακας 9-10, απάντησε ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα. 19,81% απαντά ότι είναι φανταστικά έργα των δημιουργών τους και 2 ερωτώμενοι δεν απάντησαν καθόλου (2,24%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 : ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
ΣΥΝΘΕΤΟΥΝ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΑ	4	22,22	18	34,61	13	27,65	20	22,47	33	31,13
ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ	4	22,22	5	9,61	10	21,27	19	21,34	24	26,96
ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	1	5,55	5	9,61	4	8,51	6	6,74	7	6,6
ΑΛΛΟΙΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	3	16,66	6	11,53	6	12,76	13	14,6	18	16,98
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	4	22,22	7	13,46	7	14,89	7	7,86	1	0,94
ΕΙΝΑΙ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ ΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝ	2	11,11	10	19,23	7	14,89	20	22,47	21	19,81
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	1	5,55	1	1,92			4	4,49	2	2,24

ΓΡΑΦΗΜΑ 27: ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Η πρώτη επιλογή των μαθητών, ότι συνθέτουν πραγματικά και φανταστικά γεγονότα, ήταν αναμενόμενη, αφού στα ιστορικά ψηφιακά παιχνίδια, αν και καταβάλλεται προσπάθεια για την ιστορική αυθεντικότητα, οι ήρωες ή τα avatars

των παικτών δεν είναι τις περισσότερες φορές υπαρκτά ιστορικά πρόσωπα ή τα ιστορικά γεγονότα, αν και βασίζονται σε ιστορικές πληροφορίες, δεν είναι πραγματικά. Επίσης, ο δεύτερος παράγοντας που επιτρέπει τη σύνθεση των πραγματικών ιστορικών γεγονότων με φανταστικά στοιχεία είναι ο διαδραστικός χαρακτήρας των ψηφιακών παιχνιδιών, γεγονός που παρέχει την ευχέρεια στον παίκτη να καθορίσει με τις επιλογές του την εξέλιξη της δράσης. Έτσι, η τελική έκβαση των αρχικών ιστορικών γεγονότων είναι απότοκος των επιλογών και των δεξιοτήτων του παίκτη.

Η δεύτερη σε ποσοστό επιλογή, παρουσιάζουν τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του παρελθόντος, δηλώνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν στα ψηφιακά παιχνίδια ιστορικά στοιχεία, συχνά κοινά με τις γνωστές τους ήδη ιστορικές αφηγήσεις. Μάλιστα στην ερώτηση αυτή, με εξαίρεση τη βαθμολογική κλίμακα 11-13, παρατηρείται μια σχετική σύμπλευση στα ποσοστά, δηλωτική της ευρείας αναγνώρισης των παρουσιαζόμενων ιστορικών γεγονότων. Η Kingssepp (2006) ονομάζει «ιστορική υπογράμμιση» “historical highlighting,” την παρουσίαση στα ψηφιακά παιχνίδια θεμελιωμένων ιστορικών συμβάσεων, δανεισμένων από τα παλιότερα μέσα. (όπως αναφέρεται στο Fisher, 2011) Τα παιχνίδια αναμεσοποιούν τις αφηγήσεις, από προηγούμενα μέσα, μεταφέροντας τις με νέους διαδραστικούς τρόπους έτοιμες για κατανάλωση, σε ένα νέο νεανικό κοινό. Αναγνώριση των ιστορικών συμβάσεων αποτελεί και η επιλογή παρουσιάζουν τις πλευρές του παρελθόντος που δεν προκαλούν αντιδικίες, με το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιστορικές προσομοιώσεις στα ψηφιακά παιχνίδια, ακόμη και όταν συμπεριλαμβάνουν αντι-γεγοντολογική αφήγηση, σπάνια παρεκκλίνουν από τις κυρίαρχες αφηγήσεις. Αν και δίνουν στον παίκτη τη δυνατότητα να παίξει με τις ηττημένες εθνότητες, λειτουργούν περισσότερο ως πλαίσιο ελέγχου ιστορικών υποθέσεων παρά ως ερμηνευτικό πλαίσιο. Τα επίμαχα ιστορικά θέματα απουσιάζουν από τις αφηγήσεις των παιχνιδιών, αφού ο εμπορικός χαρακτήρας τους οδηγεί τους δημιουργούς τους σε ευρέως κοινά αποδεκτές επιλογές.

Αθροιστικά οι τρεις προαναφερθείσες επιλογές συγκεντρώνουν ποσοστό 55,12% , το οποίο ανεξάρτητα από την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ιστορικών

γεγονότων, δηλώνει ότι οι μαθητές θεωρούν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια εμπεριέχουν ιστορικές πληροφορίες και αναγνωρίζουν σε αυτά εμβληματικά, αξιοσημείωτα, ιστορικά γεγονότα. Υπάρχουν εντούτοις σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμολογική κλίμακα. Το άθροισμα των τριών αυτών επιλογών λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου 63%, στην υψηλότερη βαθμολογική κλίμακα. Το δεύτερο μεγαλύτερο άθροισμα των τριών πρώτων επιλογών συγκεντρώνει η βαθμολογική κατηγορία 14-15, περίπου 57% , ακολουθεί η βαθμολογική κλίμακα 11-13 με άθροισμα περίπου 54% και ακολουθούν περίπου με τα ίδια ποσοστά περίπου 49% οι βαθμολογικές κλίμακες 16-18 και 9-10. Οι άριστοι μαθητές, λόγω της συστηματικής μελέτης της ιστορίας και της ιστορικής πολυμάθειάς τους, διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν και να ταυτοποιήσουν ευκολότερα τα ιστορικά γεγονότα των ψηφιακών παιχνιδιών με αυτά που έχουν διδαχθεί. Η ερμηνεία αυτή δεν ισχύει για τους μαθητές στις βαθμολογικές κλίμακες 14-15 και 11-13. Σε αυτές, όπως έγινε φανερό από την προηγούμενη ανάλυση, ανήκει ο κύριος όγκος των μαθητών που παίζουν συστηματικά κυρίως παιχνίδια στρατηγικής. Άρα, είναι φυσικό οι απαντήσεις τους να εκπηγάζουν περισσότερο από την εμπειρία τους με αυτά παρά από τη διδασκαλία της ιστορίας. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι το ιστορικό περιεχόμενο των παιχνιδιών μπορεί να προσληφθεί και να αποτιμηθεί μέσα από δύο διαφορετικές διαδρομές, τις προαποκτηθείσες από τη σχολική μάθηση γνώσεις και τις νεοαποκτηθείσες από την εμπειρία του παιχνιδιού γνώσεις.

Στον αντίποδα των απαντήσεων, αν και με συνολικό χαμηλότερο αλλά όχι αμελητέο ποσοστό, βρίσκονται οι απαντήσεις των μαθητών που στέκονται με σκεπτικισμό ή άρνηση απέναντι στις ιστορικές αφηγήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών. Σχεδόν ένας στους πέντε μαθητές τα θεωρεί φανταστικά έργα των δημιουργών τους και μικρότερη είναι η αναλογία για αυτούς που δηλώνουν ότι αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα και δεν έχουν καμία σχέση με το ιστορικό παρελθόν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκλιση των ποσοστών στην απάντηση αλλοιώνουν την ιστορική πραγματικότητα στα άκρα της βαθμολογικής κλίμακας. Όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, το ιστορικό περιεχόμενο των παιχνιδιών προσλαμβάνεται μέσα από θεωρητικό ιστορικό οπλοστάσιο των μαθητών και το γνωστικό και μαθησιακό τους

επίπεδο. Επομένως, για τους μεν αρίστους μαθητές είναι ευκολότερη η διάκριση των ιστορικών ανακριβειών, αλλοιώσεων και παραποιήσεων, για τους δε αδύναμους η πλημμελής γνώση των ιστορικών γεγονότων και η απουσία του αναγκαίου ιστορικού υπόβαθρου δεν τους επιτρέπει πιθανόν να αναγνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα ή να τα συνδέσουν με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Δεν πρέπει ωστόσο να παραγνωριστεί ότι το μέτρο σύγκρισης για την αποτίμηση του ιστορικού περιεχομένου των παιχνιδιών είναι κατά κανόνα η σχολική ιστορία. Γι' αυτό οποιαδήποτε παρέκκλιση από αυτήν, τόσο ως προς την αξιοπιστία των ιστορικών γεγονότων όσο και ως προς τον τρόπο μετάδοσης αυτών, είναι φυσικό να εγείρει αμφισβητήσεις και να οδηγεί σε συλλήβδην απόρριψη.

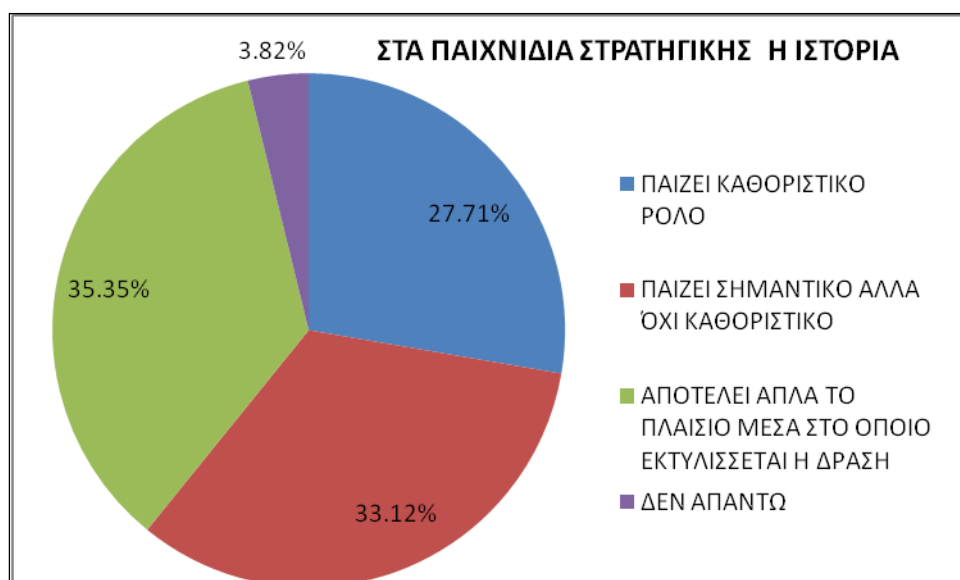
Η Kingserrp (2017) από τις συνεντεύξεις που διεξήγαγε με παίκτες FPS διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία τους δεν τα θεωρούσε ιστορία, ενώ τα παιχνίδια RTT Real-Time Tactics θεωρούνταν ως τρόπος αντιμετώπισης της «πραγματικής» ιστορίας. Τονίζει ωστόσο ότι είναι αναγκαίο να ληφθούν σοβαρά υπόψη το εθνικό υπόβαθρο, γιατί υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε Αμερικάνους και μη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Kevin O'Neill & Bill Feenstra (2016) από την παρατήρηση του παιχνιδιού MOH. Διαπίστωσαν ότι οι παίκτες, εάν και εμβυθίζονται σε αυτό, δε σημαίνει ότι καταλαβαίνουν ή πιστεύουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Οι παίκτες δε θεωρούν τα παιχνίδια ως νομιμοποιημένες πηγές γνώσης για το παρελθόν. Η στάση τους αυτή διαμορφώνεται από την αντίληψη τους ότι αποτελούν εμπορικά προϊόντα.

Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών δε συμφωνούν απόλυτα με τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων αναγνωρίζει ιστορικά στοιχεία σε αυτά. Όμως, αυτό δε σημαίνει αυτόματα ότι τα θεωρούν ιστορία. Επίσης, πρέπει να υπογραμμιστεί, για να αποφευχθούν αυθαίρετες συγκρίσεις και γενικεύσεις, ο διαφορετικός τρόπος συλλογής των δεδομένων, συμμετοχική παρατήρηση – ερωτηματολογία, αλλά και ο τρόπος διατύπωσης της συγκεκριμένης ερώτησης, ο οποίος διερευνούσε περισσότερες πτυχές του ιστορικού περιεχομένου των παιχνιδιών. Αν ο αριθμός των επιλογών ήταν στενότερος, τότε μπορεί τα τελικά αποτελέσματα να ήταν περισσότερο πολωτικά. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έγινε με βάση ένα θεωρητικό

διαχωρισμό των ερωτήσεων, σε αυτές που ανιχνεύουν ιστορικά στοιχεία οποιασδήποτε μορφής στα ψηφιακά παιχνίδια και σε αυτές που δε τα θεωρούν ιστορικά έργα.

12. Στην ερώτηση 12 για το ρόλο που διαδραματίζει η ιστορία στα ψηφιακά παιχνίδια η πλειοψηφία 35,35 % των μαθητών απάντησε ότι αυτή αποτελεί απλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση. Ακολουθεί η επιλογή παίζει σημαντικό αλλά όχι καθοριστικό ρόλο με ποσοστό 33,12% και τελευταία είναι η επιλογή παίζει καθοριστικό ρόλο με ποσοστό 27,71%. Ένα ποσοστό 3,82% δεν απάντησε συνολικά στην ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 28 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ



Αναλυτικότερα στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 η πλειοψηφία των ερωτώμενων 38,88% απάντησε ότι η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο, 27,77% ότι η ιστορία παίζει σημαντικό αλλά όχι καθοριστικό ρόλο και 33,33% απάντησε ότι αποτελεί απλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα ιστορικά γεγονότα. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό 38,46 % απάντησε ότι η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο, 26,92 % ότι παίζει σημαντικό αλλά όχι καθοριστικό και 32,69% ότι αποτελεί απλά το πλαίσιο για τα ιστορικά γεγονότα. Ένας ερωτώμενος δεν απάντησε (1,92%). Το ποσοστό αυτών που απαντούν ότι η ιστορία παίζει

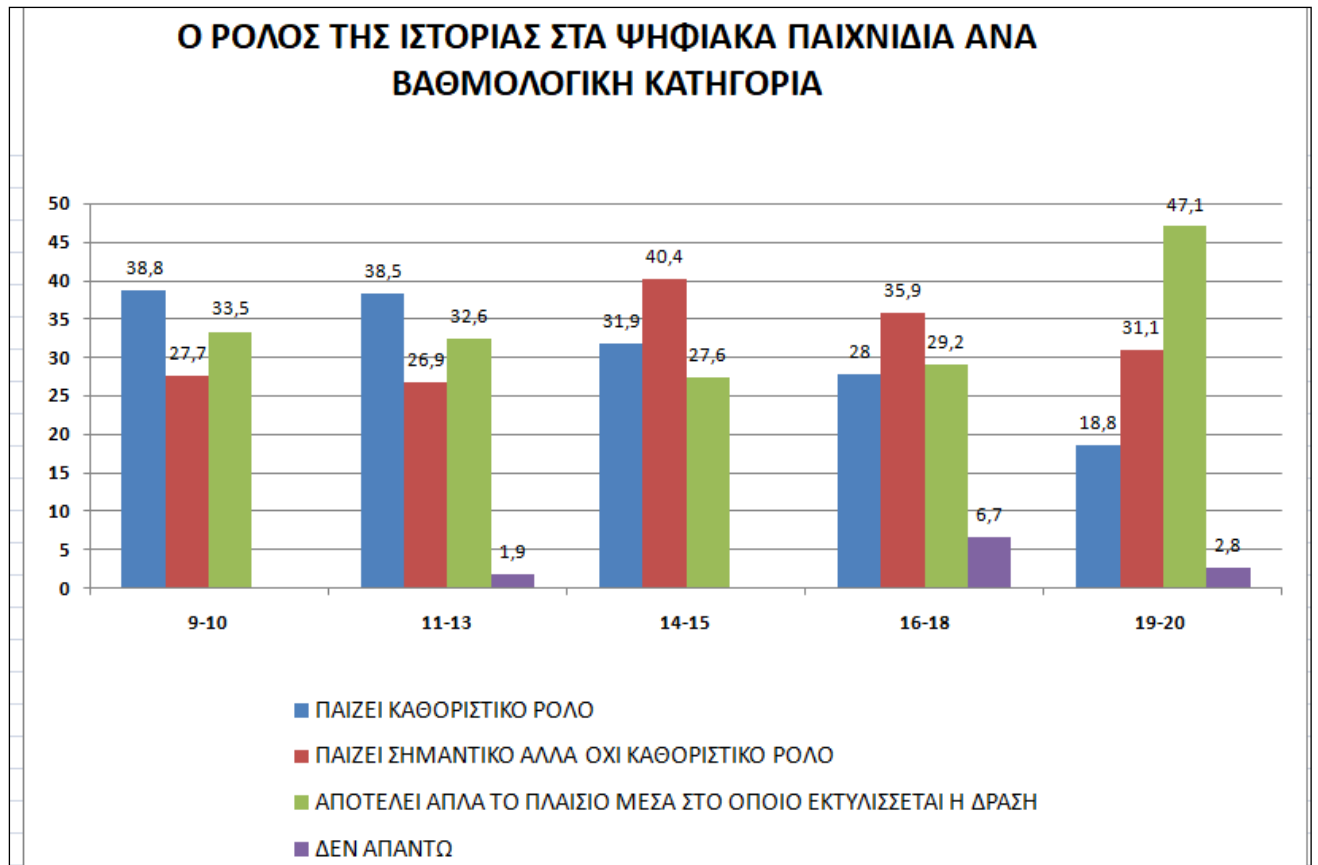
καθοριστικό ρόλο στα ψηφιακά παιχνίδια μειώνεται καθώς η βαθμολογική κλίμακα αυξάνεται. Ειδικότερα στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 31,91 % απαντά ότι παίζει καθοριστικό ρόλο, 40,42% ότι παίζει σημαντικό αλλά όχι καθοριστικό, το μεγαλύτερο συγκριτικά ποσοστό και 27,65 % ότι αποτελεί απλά το πλαίσιο για τα γεγονότα. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 28,08 % απαντά ότι η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο, 35,95% ότι παίζει σημαντικό αλλά όχι καθοριστικό και 29,21 % ότι αποτελεί το πλαίσιο για τα ιστορικά γεγονότα. 6 ερωτώμενοι δεν απάντησαν (6,74%). Τέλος, στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 η επιλογή ότι η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο στα ψηφιακά παιχνίδια λαμβάνει το μικρότερο ποσοστό 18,86% , η επιλογή σημαντικό ρόλο αλλά όχι καθοριστικό 31,13 % και η επιλογή αποτελεί απλά το πλαίσιο για τα ιστορικά γεγονότα λαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό 47,16%. Τρεις μαθητές δεν απάντησαν (2,83%) .

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΠΑΙΖΕΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟ ΡΟΛΟ	7	38,88	20	38,46	15	31,91	25	28,08	20	18,86
ΠΑΙΖΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟ	5	27,77	14	26,92	19	40,42	32	35,95	33	31,13
ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΑΠΛΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6	33,33	17	32,69	13	27,65	26	29,21	50	47,16
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ			1	1,92			6	6,74	3	2,83

ΓΡΑΦΗΜΑ 29: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ





Και στην ερώτηση αυτή παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογικές κλίμακες. Οι μαθητές που ανήκουν στις δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κλίμακες, σχεδόν με το ίδιο υψηλότερο ποσοστό, απαντούν ότι η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Περισσότερο δεκτικοί και ανοικτοί απέναντι στην ιστορική κουλτούρα των ψηφιακών παιχνιδιών δε διατίθενται αρνητικά σε ανασυστάσεις του ιστορικού παρελθόντος με παιγνιώδεις μορφές. Στον αντίποδα της επιλογής αυτή βρίσκεται η επιλογή των άριστων μαθητών, οι οποίοι, στην πλειοψηφία τους, που σχεδόν αγγίζει το ήμισυ των ερωτώμενων, θεωρούν ότι η ιστορία στα ψηφιακά παιχνίδια αποτελεί απλά το ιστορικό πλαίσιο για την εξέλιξη των γεγονότων. Η ερμηνεία της αντίθεσης αυτής θα ήταν μονομερής, εάν εξεταζόταν μόνο μέσα από την οπτική της βαθμολογικής διαφοράς. Η βαθμολογική διαφορά αποτελεί μεν σημαντική παράμετρο αλλά παραμερίζει μια καίρια διάσταση των ψηφιακών παιχνιδιών, το διαδικαστικό χαρακτήρα τους. Η ιστορία στα παιχνίδια δεν προσλαμβάνεται ως γεγονοτολογική αφήγηση αλλά ως διαδικασία συνδιαμορφούμενη από τις επιλογές του παίκτη. Η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης του ιστορικού γίνεσθαι των ψηφιακών παιχνιδιών

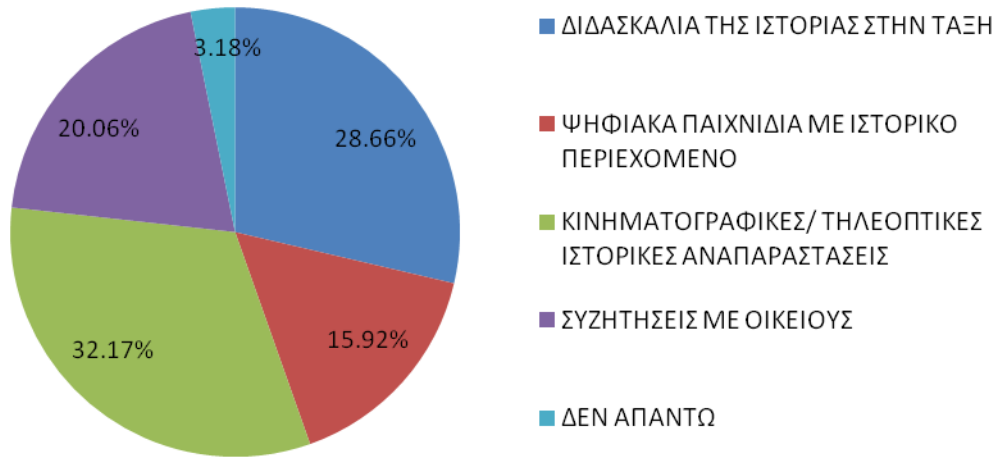
οδηγεί αναμενόμενα μεν σε παρεκκλίσεις από τα ιστορικά γεγονότα και σε ανατροπές τους αλλά αποτελεί δε μια δυναμική αποτύπωση των παραγόντων που καθορίζουν την ιστορική εξέλιξη. Από την άποψη αυτή ο τρόπος πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος στα ψηφιακά παιχνίδια και στο μάθημα της ιστορίας είναι ριζικά διαφορετικός. Επομένως, οι μαθητές με την υψηλή βαθμολογία, αν και αναγνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο και τις ιστορικές πληροφορίες που υπάρχουν στα παιχνίδια, αδυνατούν ίσως να κατανοήσουν το παιχνίδι ως ιστορική διαδικασία, αφού αυτή έρχεται σε ευθεία ρήξη με την απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων, που εξασφαλίζει την υψηλή βαθμολογία και αντιστρατεύεται εμφανώς τη μονοφωνία της «από καθ' έδρας διδασκαλίας». Από την άλλη πλευρά οι αδύναμοι μαθητές, πρόδηλα μειονεκτούντες στον τρόπο αυτό αφομοίωσης και κατανόησης των ιστορικών γνώσεων, διάκεινται περισσότερο θετικά σε πρακτικές εξοικείωσης με το ιστορικό παρελθόν, διαμετρικά αντίθετες με αυτές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη.

Εξίσου σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι τα αθροίσματα των επιλογών παίζει καθοριστικό ρόλο και παίζει σημαντικό ρόλο αλλά όχι καθοριστικό, σε όλες τις βαθμολογικές κλίμακες υπερβαίνουν το ποσοστό της επιλογής αποτελεί απλά το ιστορικό πλαίσιο. Αν και μία τέτοια αθροιστική λογική μπορεί να οδηγήσει σε αυθαίρετα συμπεράσματα, είναι παρ' όλα αυτά ενδεικτική μιας γενικευμένης τάσης ανάμεσα στους μαθητές που αναγνωρίζουν ως ιστορία και άλλες μορφές της δημόσιας ιστορίας εκτός από την επίσημη σχολική και ακαδημαϊκή ιστορία.

Η ερώτηση 13 διερευνά σε ποιες περιπτώσεις συνειδητοποιούν οι μαθητές ότι οι ερμηνείες του ιστορικού παρελθόντος είναι πολλαπλές και αντικρουόμενες. Η πλειοψηφία, με ποσοστό 32,17%, επιλέγει τις κινηματογραφικές /τηλεοπτικές αναπαραστάσεις, ακολουθεί η επιλογή, με ποσοστό 28,66%, στη διδασκαλία στην τάξη. Στην τρίτη θέση, με ποσοστό 20,06 %, βρίσκεται η επιλογή, στις συζητήσεις με οικείους και τελευταία με ποσοστό 15,92% είναι η επιλογή στα ψηφιακά. Ένα ποσοστό 3,18% δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 30: ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΡΜΗΝΕΙΩΝ

## ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΡΜΗΝΕΙΩΝ

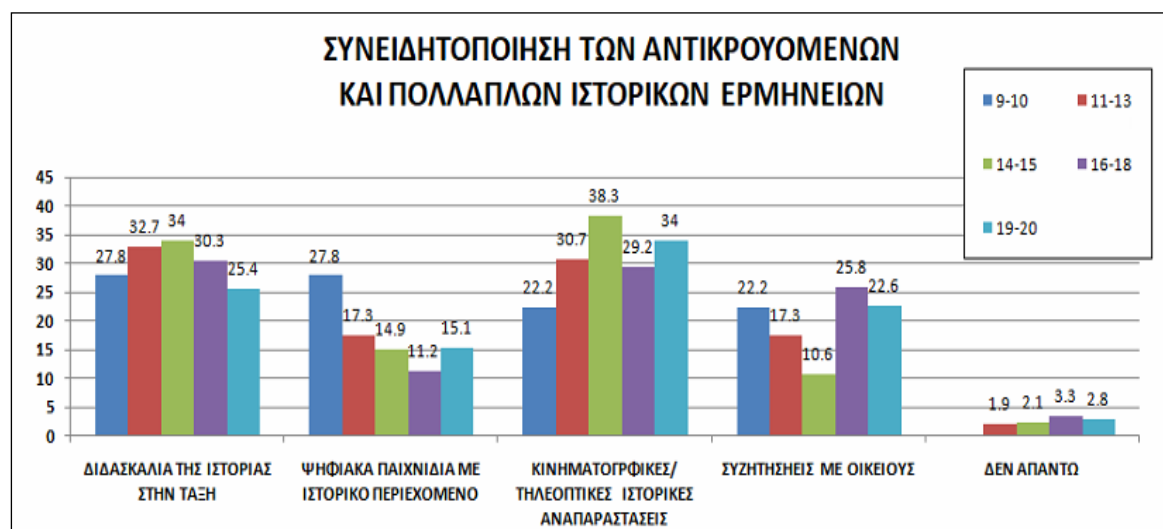


Ειδικότερα στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 οι επιλογές από τη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη και από τα ψηφιακά παιχνίδια τα ποσοστά είναι ακριβώς τα ίδια, 27,27%. Ακριβώς ίδια είναι τα ποσοστά, 22,22% για τις απαντήσεις από τον κινηματογράφο/τηλεόραση και από τις συζητήσεις με οικείους. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 32,69 % απαντά από τη διδασκαλία στην τάξη, 17,30% από τα ψηφιακά παιχνίδια, 30,76% από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 17,30 % από τις συζητήσεις και ένας μαθητής δεν απάντησε (1,92%) . Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 34,04% απαντά από τη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη, 14,89% από τα ψηφιακά παιχνίδια, 38,29% από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 10,36 % από τις συζητήσεις με οικείους και ένας μαθητής (2,27%) δεν απάντησε. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 30,33% απάντησαν από τη διδασκαλία στην τάξη, 11,23 % από τα ψηφιακά παιχνίδια, 29,21 % από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 25, 84 % από τις συζητήσεις με οικείους και 3 μαθητές ( 3,37 %) δεν απάντησαν. Τέλος, στην κλίμακα 19-20 25,47 % απάντησαν από τη διδασκαλία στην τάξη, 15,09 % από τα ψηφιακά παιχνίδια, 33,96 % από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 22,64 % από τις συζητήσεις με οικείους και 3 επίσης δεν απάντησαν (3,83%) .

ΠΙΝΑΚΑΣ11: ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΡΜΗΝΕΙΩΝ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	5	27,27	17	32,69	16	34,04	27	30,33	27	25,47
ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	5	27,27	9	17,3	7	14,89	10	11,23	16	15,09
ΣΤΙΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ /ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ	4	22,22	16	30,76	18	38,29	26	29,21	36	33,96
ΣΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ	4	22,22	9	17,3	5	10,36	23	25,84	24	22,64
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ			1	1,92	1	2,27	3	3,37	3	2,83

ΓΡΑΦΗΜΑ 31: ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΡΜΗΝΕΙΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Σε «έναν κόσμο κορεσμένο από την εικόνα» οι μαθητές ελκύονται από τις κινηματογραφικές και τηλεοπτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. (Κιμουρτζής, όπως αναφέρεται στο Αποστολίδου, 2019:245) Η εύκολη πλέον πρόσβαση σε αυτές και η πληθώρα των ιστορικών τίτλων καθιστά ευχερείς τις επιλογές με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και γούστα.<sup>72</sup> Εύλογα οι μαθητές καταφεύγουν στον

<sup>72</sup> Ο Kaes (1990) κάνει λόγο για μια τεχνολογική τράπεζα μνήμης από κινηματογραφικές εικόνες που νομιμοποιεί την αντίληψη για το παρελθόν. Αν και φαίνεται ότι η ιστορία έχει

κινηματογράφο ή την τηλεόραση, όταν επιθυμούν να γνωρίσουν άγνωστες πτυχές του ιστορικού παρελθόντος, να πληροφορηθούν για αυτό με τρόπο αμεσότερο και παραστατικότερο, να το ανασυνθέσουν ζωντανότερα μέσα από τη δύναμη και τη μαγεία της εικόνας. Αν κι ο κινηματογράφος «*συναισθηματοποιεί, προσωποποιεί και δραματοποιεί την ιστορία*» (Rosenstone όπως αναφέρεται στο Αποστολίδου, 2019:246) έχει παράλληλα τη δυνατότητα να αποδομήσει «*αυτό που πολλές γενιές ανθρώπων της εξουσίας, διανοητές, νομικοί, ηγέτες είχαν καταφέρει να διευθετήσουν και να εξωραΐσουν*». (Σακκά, 2007) Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί το δεύτερο είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια του «οπτικού γραμματισμού» “visual literacy”, για την οποία δεν μπορεί να διατυπωθεί καμία εικασία για το εάν την έχουν αναπτύξει οι μαθητές. Η πρωτοκαθεδρία, ωστόσο της επιλογής των τηλεοπτικών και κινηματογραφικών αναπαραστάσεων, επιτρέπει να συναχθεί το συμπέρασμα ότι αυτές ενισχύουν θετικά την πολυφωνία και την πολλαπλότητα των ιστορικών ερμηνειών για το παρελθόν και ανάγλυφα εκθέτουν πτυχές του αντιφατικής με την επίσημη ιστορία.

Δύσκολο να ερμηνευτεί είναι η δεύτερη επιλογή των μαθητών, ότι συνειδητοποιούν ότι οι ερμηνείες του ιστορικού παρελθόντος είναι αντικρουόμενες στη σχολική τάξη. Η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων υπολείπεται στη δημόσια εκπαίδευση, αν δεν απουσιάζει παντελώς. Η Αποστολίδου (2019:16) αναφέρεται, βασιζόμενη στην έρευνα της Historical Association, στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν αμφιλεγόμενα ζητήματα με το αιτιολογικό ότι το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό τους είναι ανεπαρκές. Εξάλλου, η παράθεση ιστορικών πηγών στα σχολικά βιβλία, όπως συμπεραίνουν η Αβδελά (1998) και ο Κόκκινος (1998) λειτουργούν προς επίρρωση της υπάρχουσας ιστορικής αφήγησης, επιβεβαιωτικά για την ορθότητά και την αντικειμενικότητά της και συχνά στοχεύει στο συναίσθημα των μαθητών. Τα αμφιλεγόμενα ιστορικά ζητήματα τίθενται κάτω από την ασφαλή ομπρέλα της «εκπαίδευσης μνήμης» “remembrance education”(Αποστολίδου, 2019:165) που στοχεύει στην αναπαραγωγή των ομογενοποιητικών εθνικών μύθων και στην

---

δημοκρατικοποιηθεί το ερώτημα είναι ποιοι παράγουν αυτές τις εικόνες. Οι παρατηρήσεις αυτές ισχύουν και για τα ψηφιακά παιχνίδια. Ο Rosenstone (2002) τονίζει ότι η κινηματογραφική οθόνη δεν είναι ένα καθαρό παράθυρο στον εξαφανισμένο κόσμο αλλά μια κατασκευή του εξομοιωμένου παρελθόντος, μια μεταφορική πραγματικότητα.

αποσιώπηση των «ένοχων μυστικών». (Ferro, 1999) Επιπλέον, αν και στην τελική γραπτή εξέταση του μαθήματος της ιστορίας έχουν προστεθεί ερωτήσεις για σχολιασμό ιστορικών πηγών, ώστε να ασκηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, σπάνια επιλέγονται πηγές από εξωσχολικά βιβλία.

Όλα τα προαναφερόμενα καθιστούν δυσχερή την ερμηνεία αυτής της επιλογής. Αν, όμως, το πλαίσιο προσέγγισης της απάντησης διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλάβει την εν γένει λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, τότε θα γίνει αντιληπτό ότι η εκπαίδευση ως ιδεολογικός μηχανισμός αναπαράγει το αναγκαίο πολιτισμικό κεφάλαιο και εν συνεχεία καλλιεργεί μορφές συνειδητότητας που επιτρέπουν την εσωτερίκευσή του ως το τελικό αποτέλεσμα ενός πολυφωνικού διαλόγου και μιας αδήριτης αναγκαιότητας που εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και πρόοδο, ακόμη και όταν οι μορφές συνειδητότητας «επιτρέπουν τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου από τις κυρίαρχες ομάδες». (Κάββουρα, 2004:377) Συνεπάγεται ότι ο σχολικός θεσμός λειτουργεί νομιμοποιητικά για τις παρεχόμενες σε αυτό γνώσεις, ώστε ο καθηγητικός μονόλογος και η μονολιθικότητα του ενός συγγράμματος να μεταφράζονται ευχερώς σε πολυφωνία και πολυπρισματικότητα. Συνεπώς, οι μαθητές, αδυνατώντας να κατανοήσουν τη βασική διαφορά ανάμεσα στη μέθοδο των ερωτοαποκρίσεων και στη μέθοδο της διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από αντικρουόμενες πηγές, ταυτίζουν την πρώτη με τη δεύτερη.

Η επιλογή μέσα από συζητήσεις με οικείους, αν και δεν έχει ιδιαίτερο υψηλό ποσοστό, δεν αποτελεί έκπληξη, αφού σε αυτές ο διάλογος αναζωπυρώνεται με ένταση κάθε φορά που ένας από τους συνομιλούντες εκφράζει τη διαφωνία του.

Τέλος, η επιλογή από τα ψηφιακά παιχνίδια δείχνει ότι, αν και πολλά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο βασίζονται σε αντι-γεγονοτολογικές αφηγήσεις, δεν προσλαμβάνονται αυτές ως αντικρουόμενες ερμηνευτικές εκδοχές για το παρελθόν. Ακόμη οι πολλαπλές επιλογές στα ψηφιακά παιχνίδια με απόληξη διαφορετικά και συχνά ανατρεπτικά αποτελέσματα δε θεωρούνται ούτε ως εναλλακτικές εκδοχές της ιστορικής εξέλιξης ούτε ως εκφάνσεις των πολλαπλών οπτικών του παρελθόντος. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Egenfeldt Nielsen(2005:190-195) ο οποίος, όταν χρησιμοποίησε το παιχνίδι

*Europa Universalis II* στη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατάγραψε ως βασικό πρόβλημα ότι οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν τι ακριβώς μπορεί η αντι-γεγονοτολογική ιστορία να διδάξει για την «πραγματική» ιστορία, η οποία θεωρούν ότι έχει ως αντικείμενο μόνο την ενασχόληση με γεγονότα από τους αρχαίους χρόνους. Για το λόγο αυτό ζητούσαν συνεχώς περισσότερα γεγονότα. Μάλιστα οι μαθητές αμφισβήτησαν την ιστορική φύση του παιχνιδιού, αφού ένα παιχνίδι βασισμένο στην ιστορική δεν μπορεί να βασίζεται μόνο πάνω σε φανταστικά γεγονότα.<sup>73</sup> Η αμφισβήτηση αυτή συνδεόταν με την ανάδυση μιας νέας της συνείδησης ως μελλοντικών σοβαρών ακαδημαϊκών, οι οποίοι επιμένουν στα γεγονότα και στην «αναντίρρητη αλήθεια» των σχολικών βιβλίων και απορρίπτουν τα παιχνίδια.

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις εξετάζουν το ρόλο των ιστορικών παιχνιδιών στην ανάκληση των ιστορικών γνώσεων, στην αξιοποίησή τους για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας και τέλος στη γενικότερη συμβολή τους για την κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

14. Στην ερώτηση 14 ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν ποιες ιστορικές γνώσεις ανακαλούν ευκολότερα, αυτές που προέρχονται από τα ψηφιακά παιχνίδια, αυτές που προέρχονται από τα σχολικά βιβλία, αυτές από τις συζητήσεις με οικείους, αυτές από τον κινηματογράφο/τηλεόραση ή αυτές από τα ιστορικά βιβλία. Το μεγαλύτερο ποσοστό 30,13 % ανακαλεί ιστορικές γνώσεις μέσα από τις συζητήσεις με οικείους /φίλους. Οι επιλογές μέσα από τα σχολικά βιβλία και μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο σχεδόν ισοψηφούν, με την πρώτη να έχει μόνο μια μικρή υπεροχή. (21,15 % και 20,83% αντίστοιχα, διαφορά που ισοδυναμεί με ένα μαθητή.)<sup>74</sup> Η επιλογή μέσα από τον κινηματογράφο/τηλεόραση κατέχει την προτελευταία θέση συνολικά στις επιλογές των μαθητών με ποσοστό 16,99% και τελευταία είναι η επιλογή μέσα από τα

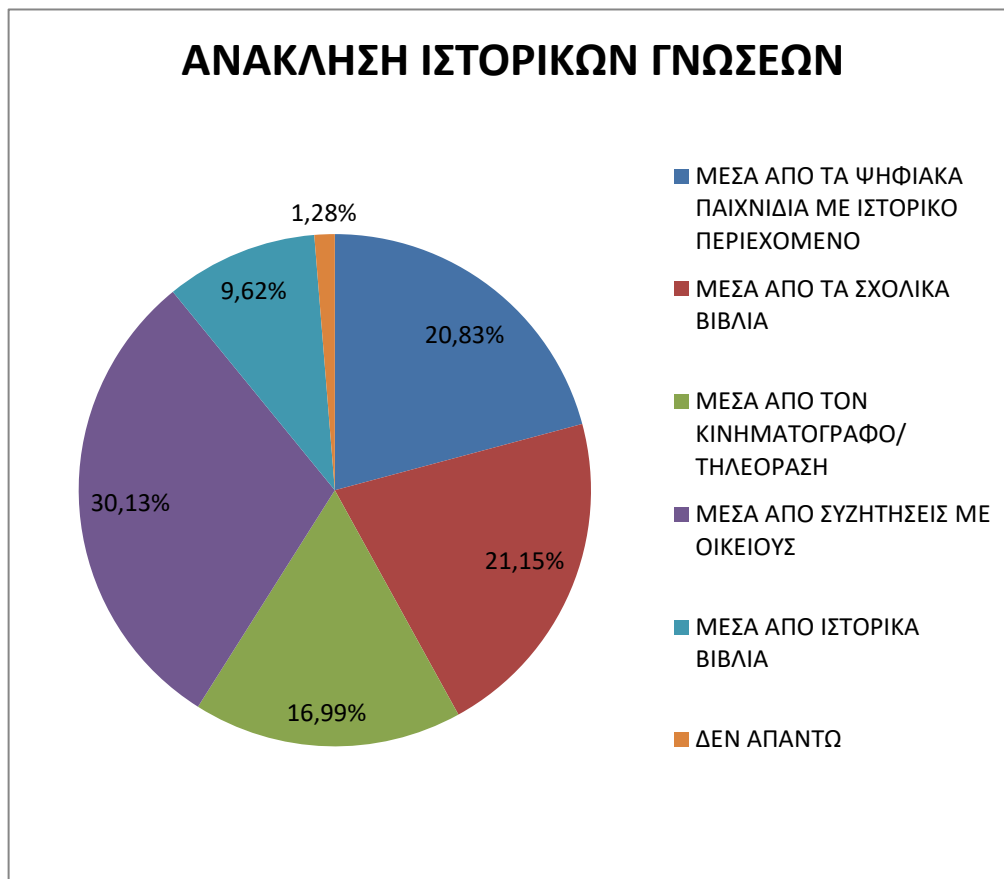
---

<sup>73</sup> Αν κι οι μαθητές απέτυχαν να κάνουν συνδέσεις στην έρευνα του Egenfeldt-Nielsen ανάμεσα στην ιστορία και την εμπειρία του παιχνιδιού, κέρδισαν εντούτοις μία εμπειρία δυνητικά αξιοποιήσιμη για την καλύτερη ιστορική κατανόηση (όπως αναφέρεται στο Watson, Mong & Harris, 2011)

<sup>74</sup> Η έρευνα των Foster & Crawford (όπως αναφέρεται στο Fuchs, 2011) έδειξε ότι τα βιβλία είναι το κυρίαρχο μέσο για τη μεταφορά της γνώσης στη σχολική τάξη, είναι δασκαλοκεντρικά, έχουν λίγη σημασία για τους μαθητές εκτός τάξης και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες για πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος ούτε των μαθητών ούτε των δασκάλων.

ιστορικά βιβλία, με ποσοστό 9,62% . Ένα ποσοστό 1,28 % δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 32: ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ



Σύμφωνα με την ανάλυση ανά βαθμολογική κλίμακα πάνω από το μισό των ερωτώμενων με βαθμό 9-10 με ποσοστό 55,55% απάντησε από τα ψηφιακά παιχνίδια. Το ποσοστό αυτό παρουσιάζει σημαντική μείωση, καθώς η βαθμολογική κλίμακα ανεβαίνει. Αντίθετα το μικρότερο ποσοστό 11,11% σε σύγκριση με τις άλλες βαθμολογικές κλίμακες λαμβάνει η απάντηση από τα σχολικά βιβλία. Σημαντικό ποσοστό 27,77% λαμβάνει και η επιλογή από τις συζητήσεις με οικείους, ενώ κανένας μαθητής δεν επέλεξε τον κινηματογράφο/τηλεόραση. Το ποσοστό για την ανάκληση γνώσεων από τα ψηφιακά παιχνίδια μειώνεται στη βαθμολογική κλίμακα 11-13, χωρίς, όμως, να είναι αμελητέο. 34,61 % απάντησαν από τα ψηφιακά παιχνίδια, 30,76% από τα σχολικά βιβλία, 19,23% από τις συζητήσεις. Το

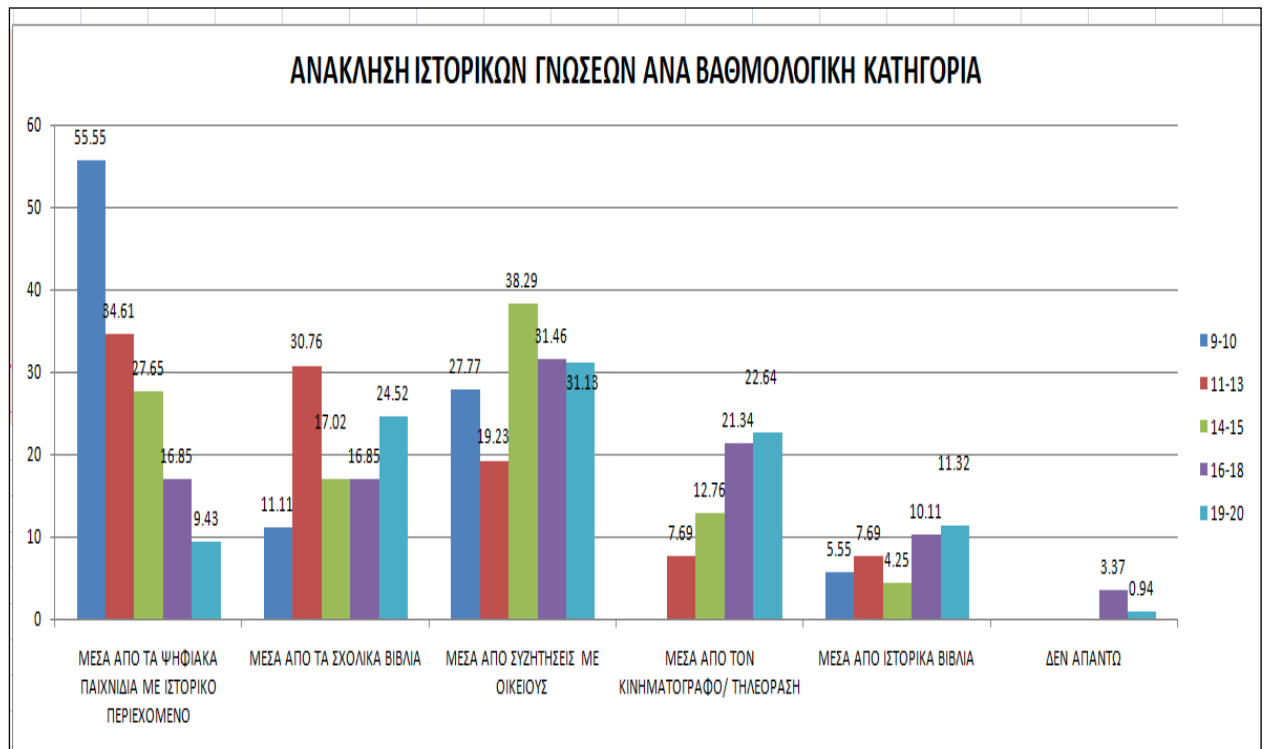


ίδιο ποσοστό 7,69% έχουν οι επιλογές από τον κινηματογράφο/τηλεόραση και από τα ιστορικά βιβλία. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 το ποσοστό για τα ψηφιακά παιχνίδια μειώνεται περαιτέρω σε 27,65% παραμένει εντούτοις υψηλότερο από τα σχολικά βιβλία που έχουν ποσοστό 17,02%. Ένα μεγάλο ποσοστό 38,29% ανακαλεί ευκολότερα τις γνώσεις από τις συζητήσεις με τους οικείους, ένα ποσοστό 12,76% τις γνώσεις από τον κινηματογράφο/τηλεόραση και ένα μικρό ποσοστό 4,25% από τα ιστορικά βιβλία. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 όσοι μαθητές αναφέρουν ότι ανακαλούν ιστορικές γνώσεις ευκολότερα από τα ψηφιακά παιχνίδια, τόσο ακριβώς αναφέρουν ότι ανακαλούν από τα σχολικά βιβλία, με ποσοστό 16,85% . Σημαντικό παραμένει το ποσοστό 31,46% αυτών που ανακαλούν ευκολότερα τις ιστορικές γνώσεις από τις συζητήσεις με οικείους. 21,34% ανακαλεί τις γνώσεις από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 10,11% από τα ιστορικά βιβλία και τρεις μαθητές δεν απάντησαν ( 3,37%). Τέλος, στη βαθμολογική κλίμακα 19-20 η επιλογή από τα ψηφιακά παιχνίδια συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό 9,43 % . Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η επιλογή από τα σχολικά βιβλία λαμβάνει ποσοστό 24,52 % , το οποίο, αν και δεν είναι ιδιαίτερα χαμηλό, είναι ωστόσο χαμηλότερο από την επιλογή συζητήσεις που έχει ποσοστό 31,13%. Η επιλογή από τον κινηματογράφο/τηλεόραση έχει ποσοστό 22,64 % , ελαφρά χαμηλότερο από την επιλογή σχολικά βιβλία και η επιλογή από τα ιστορικά βιβλία έχει ποσοστό 11,32% , το υψηλότερο συγκριτικά με τις άλλες βαθμολογικές κλίμακες. Τέλος, ένα άτομο από την ομάδα αυτή δεν απάντησε (0,94%) .

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 : ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	10	55,55	18	34,61	13	27,65	15	16,85	10	9,43
ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	2	11,11	16	30,76	8	17,02	15	16,85	26	24,52
ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ	5	27,77	10	19,23	18	38,29	28	31,46	33	31,13
ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ /ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ			4	7,69	6	12,76	19	21,34	24	22,64
ΑΠΟ ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	1	5,55	4	7,69	2	4,25	9	10,11	12	11,32
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ							3	3,37	1	0,94

ΓΡΑΦΗΜΑ 33 : ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 34: ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 35: ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον. Πρώτον, αποτυπώνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών, αντιστρόφως ανάλογο του σχολικού βαθμού, θυμάται το ιστορικό παρελθόν μέσα από τις ιστορικές αναπαραστάσεις των ψηφιακών παιχνιδιών. Οι μαθητές της χαμηλότερης βαθμολογικής κλίμακας ανακαλούν στην πλειοψηφία τους τις ιστορικές γνώσεις μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια και η επιλογή αυτή ξεπερνά σε ποσοστό την επιλογή μέσα από τα σχολικά βιβλία και στις επόμενες βαθμολογικές κλίμακες, εκτός από την υψηλότερη. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση του Egenfeldt Nielsen (2005:237) από την έρευνά του με το παιχνίδι *Europa Universalis II*, ότι οι μαθητές, παρ' όλη την κριτική που άσκησαν στο παιχνίδι, διατηρούσαν στη μνήμη τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει από αυτό. Δεύτερον, ακόμη και οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία στο μάθημα της ιστορίας δεν ανακαλούν πρωτίστως τις γνώσεις από τα σχολικά βιβλία, στοιχείο που υποδηλώνει μια εγγενή αντίφαση του εκπαιδευτικού συστήματος ή μια αθεράπευτη παθολογία του. Οι υψηλές σχολικές επιδόσεις στο μάθημα της ιστορίας δε σημαίνει ότι καλλιεργούν και ενισχύουν την ιστορική μνήμη των

μαθητών. Τρίτον, οι απαντήσεις δείχνουν ότι ο ρόλος του ευρύτερου περιβάλλοντός και οι συζητήσεις εντός αυτού παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάκληση των ιστορικών γνώσεων. Οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο με ένα γνωστικό ιστορικό υπόβαθρο καλλιεργημένο από το στενό ή ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο, αν και παραμένει παραγνωρισμένο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ανακαλείται ευκολότερα, όταν γίνεται λόγος για το ιστορικό παρελθόν. Σύμφωνα, άλλωστε σύμφωνα με τον Halbwachs (1992), η μνήμη αναπτύσσεται καλλιεργείται και ενδυναμώνεται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Τα πλαίσια αυτά συχνά αγνοεί το εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας αποκλειστικά στη μεταφορά των γνώσεων από τα σχολικά βιβλία και αγνοώντας τις γνώσεις που μεταφέρουν οι μαθητές από τις συζητήσεις, εμπειρίες με το ευρύτερο περιβάλλον τους. Αν και η έρευνα δεν εστιάζει σε αυτήν την παράμετρο, αξίζει γενικά να σημειωθεί, όπως επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματά της, ότι εξωθεσμικοί παράγοντες διαδραματίζουν έναν ουσιαστικής σημασίας ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θυμούνται το ιστορικό παρελθόν.<sup>75</sup>

15. Στην ερώτηση 15 ποιες από τις ιστορικές γνώσεις χρησιμοποιείτε για να κατανοήσετε τη σύγχρονη πραγματικότητα, τις γνώσεις που προέρχονται από τα ψηφιακά παιχνίδια, από το μάθημα της ιστορίας, από τις συζητήσεις με οικείους, από τον κινηματογράφο/τηλεόραση, οι απαντήσεις σε σύγκριση με αυτές στην προηγούμενη ερώτηση παρουσιάζουν διαφοροποίηση. Η επιλογή τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο καταλαμβάνει την πρώτη θέση, με ποσοστό 39,74%. Ακολουθεί η επιλογή τις γνώσεις από τις συζητήσεις με οικείους, με ποσοστό 30,13%, τρίτη είναι η επιλογή μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια, με ποσοστό 14,74% και τέταρτη είναι η επιλογή μέσα από τον κινηματογράφο/τηλεόραση με ποσοστό 12,50 %. Τέλος, ένα ποσοστό 2,88% δεν απάντησε.

---

<sup>75</sup> Το Συμβούλιο της Ευρώπης, μελετώντας τον τρόπο παραγωγής και διάχυσης της ιστορικής γνώσης, διαπιστώνει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εξωθεσμικοί μηχανισμοί όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι συνομήλικοι και η οικογένεια και προτείνει η διδασκαλία της ιστορίας να λαμβάνει υπόψη την εξωθεσμικά συγκροτημένη γνώση. (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2003 :264)

ΓΡΑΦΗΜΑ 36: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ



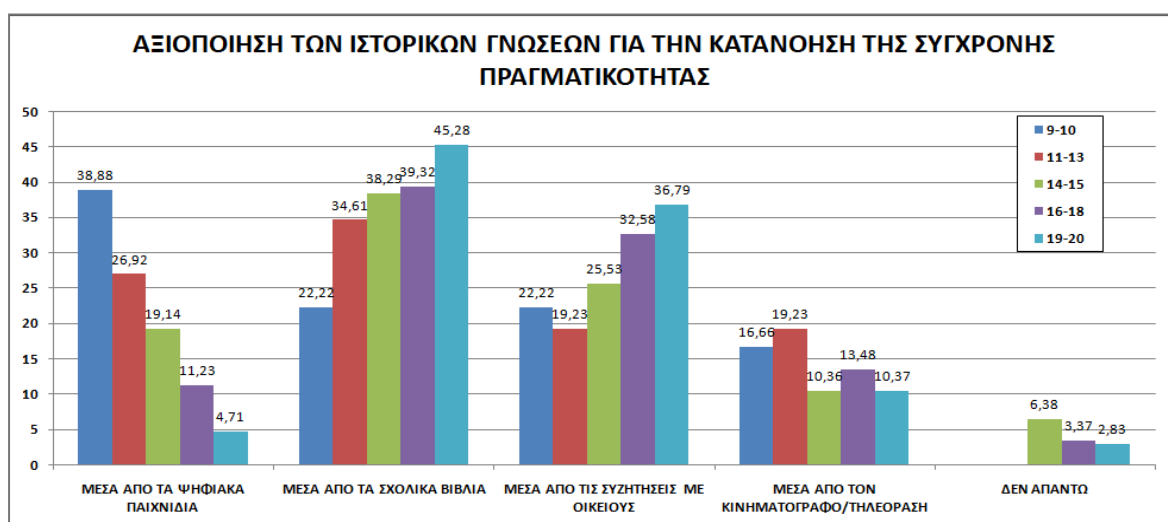
Συγκεκριμένα στη βαθμολογική κλίμακα 9-10 ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό, αλλά μικρότερο συγκριτικά με την προηγούμενη ερώτηση, 38,88% απαντά ότι χρησιμοποιεί τις γνώσεις από τα ψηφιακά παιχνίδια, για να κατανοήσει τη σύγχρονη πραγματικότητα. Το ποσοστό για τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας είναι 22,22%, ίσο με το ποσοστό από τις συζητήσεις με τους οικείους. Ένα 16,66 % χρησιμοποιεί τις γνώσεις από τον κινηματογράφο /τηλεόραση. Στη βαθμολογική κλίμακα 11-13 το ποσοστό όσων χρησιμοποιούν τις γνώσεις από τα ιστορικά παιχνίδια μειώνεται σε 26,92% και αυτών που χρησιμοποιούν τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας αυξάνεται σε 34,61%. Το ίδιο ποσοστό 19,23% χρησιμοποιεί για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας τις γνώσεις που προέρχονται από τις συζητήσεις με οικείους και αυτές από τον κινηματογράφο/τηλεόραση. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 19,14% χρησιμοποιεί τις ιστορικές γνώσεις από τα ψηφιακά παιχνίδια, 38,29% τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας, 25,53% από τις συζητήσεις με οικείους και 10,36% από τον κινηματογράφο/τηλεόραση. Τρεις

μαθητές δεν απάντησαν (6,38%). Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 11,23% των μαθητών χρησιμοποιεί τις ιστορικές γνώσεις από τα ψηφιακά παιχνίδια, 39,32 % τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας, 13,48% από τον κινηματογράφο/τηλεόραση και τρεις μαθητές δεν απάντησαν (3,37%). Τέλος, οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία το μάθημα της ιστορίας, 19-20, χρησιμοποιούν σε πολύ μικρό ποσοστό τις γνώσεις από τα ψηφιακά παιχνίδια, 4,71%, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους 45,28% προτιμά να χρησιμοποιεί τις γνώσεις από το μάθημα της ιστορίας. 36,79% χρησιμοποιεί τις γνώσεις από τις συζητήσεις με οικείους, 10,37% τις γνώσεις από τον κινηματογράφο/τηλεόραση, ενώ τέλος τρεις μαθητές δεν απάντησαν (2,83%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	7	38,88	26,92	19,14	9	19,14	10	11,23	5	4,71
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	4	22,22	18	34,61	18	38,29	35	39,32	48	45,28
ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ	4	22,22	10	19,23	12	25,53	29	32,58	39	36,79
ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ/ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ	3	16,66	10	19,23	5	10,36	12	13,48	11	10,37
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ					3	6,38	3	3,37	3	2,83

ΓΡΑΦΗΜΑ 37: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 38: ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 39: ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Τα αποτελέσματα αυτά ήταν μη αναμενόμενα, αφού η ενασχόληση των μαθητών με τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο δικαιολογούσε την υπόθεση ότι οι

μαθητές όχι μόνο θα ενθαρρύνονταν να εμπλακούν ενεργά μέσω αυτών με το ιστορικό παρελθόν αλλά θα τα θεωρούσαν και ως ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο για τον προσανατολισμό στη σύγχρονη πραγματικότητα. Με βάση τα στοιχεία αυτά, ενώ οι μαθητές ανακαλούν τις ιστορικές γνώσεις από αυτά, δεν τα θεωρούν αξιόπιστες, κατάλληλες ή επαρκείς πηγές, στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν, για ερμηνεύσουν το σύγχρονο κόσμο τους, όπως διαπιστώνεται από τη διαφοροποίηση στα ποσοστά ανάμεσα στις δύο ερωτήσεις. Παρ' όλα αυτά, όμως, συγκλίνουν με τα πορίσματα ερευνών στις ΗΠΑ και στον Καναδά. Η έρευνα των Rosenzweig & Thelen, (1998) έδειξε ότι υπάρχει μια «ιεραρχία εμπιστοσύνης» "trust hierarchy" στις πηγές των γνώσεων για το παρελθόν. Σύμφωνα με τα πορίσματά της οι ερωτώμενοι εμπιστεύονται περισσότερο, κατά σειρά ιεραρχίας, τις εκθέσεις μουσείων, τα μέλη της οικογένειας, τους καθηγητές και τους δασκάλους. Στον αντίποδα βρίσκονται τα βιβλία, οι κινηματογραφικές ταινίες και η τηλεόραση. Η τηλεφωνική έρευνα των Conrad et al. (2013) που διεξήχθη στον Καναδά σε ερωτώμενους, πλησιέστερα ηλικιακά στους ερωτώμενους της παρούσας έρευνας, δηλαδή σε ηλικίες από 18-29, έδειξε ότι εμπιστεύονται, επίσης κατά σειρά ιεράρχησης, τα μουσεία, τα βιβλία, αλλά όχι φαντασίας, τους ιστορικούς τόπους, τις οικογενειακές ιστορίες, τους δασκάλους και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι ιστοσελίδες. Τα ιστορικά παιχνίδια, αν και αναφέρθηκαν από κάποιους ερωτώμενους, δε συμπεριλήφθησαν στην έρευνα. (Rosenzweig & Thelen, 1998, Conrad et al., όπως αναφέρεται στο O'Neill, Feenstra, 2016) Ο McMichael (2007), ο οποίος χρησιμοποίησε εμπορικά παιχνίδια στη διδασκαλία της ιστορίας, κατάληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές, αν και παίζουν ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο, δεν τα θεωρούν «ιστορία» με τον ίδιο τρόπο που θεωρούν «ιστορία» τη διδασκαλία της ιστορίας. Διαπίστωσε μάλιστα ότι υπάρχει και στο δικό τους μυαλό μια ιεραρχία σχετικά με την ιστορική ακρίβεια των διάφορων μέσων. Στην κορυφή της βρίσκεται η διδασκαλία στην τάξη, αν και οι φοιτητές συχνά αναγνωρίζουν τις ενυπάρχουσες σε αυτήν προκαταλήψεις. Ακολουθεί η δημόσια τηλεόραση και κυρίως τα καλωδιακά κανάλια, όπως Discovery ή το History Channel και τελευταία στην ιεραρχία είναι οι ταινίες και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία πρέπει μάλιστα να είναι ιστορικά ακριβή αλλά όχι τόσο περίπλοκα δε, ώστε να μην παίζονται. Στη χαμηλότερη κλίμακα στην ιεραρχική σκάλα της ιστορικής αξιοπιστίας τοποθετούν τα ψηφιακά παιχνίδια και



οι συμμετέχοντες στην έρευνα των O'Neill & Feenstra (2016). Οι συγγραφείς ερμηνεύουν την άποψη αυτή ως μια μορφή αποικιοποίησης της μάθησης της ιστορίας από την εμπειρία των ερωτώμενων με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών και υιοθετεί τις απόψεις τους, αφού διαπιστώνεται ότι περίπου ένα 6% από αυτούς που πριν επέλεξαν τα ψηφιακά παιχνίδια στην προηγούμενη ερώτηση και ένα περίπου 5% από αυτούς που επέλεξαν τον κινηματογράφο/τηλεόραση μετατοπίστηκαν στην επόμενη ερώτηση προς την επιλογή από το μάθημα της ιστορίας. Σταθερή και ελάχιστα αυξημένη παρέμεινε η επιλογή από τις συζητήσεις με οικείους. Η ιστορία της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως το κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο για τη σύγχρονη πραγματικότητα.<sup>76</sup> Το κύρος και η αυστηρότητα του σχολικού θεσμού, μέσα στο οποίο άλλωστε διεξήχθη η έρευνα, βαρύνουν πάνω στις επιλογές των μαθητών. Η ιστορία ταυτίζεται στη συνείδησή τους με την αποθησαύριση των ιστορικών γνώσεων και όχι με τη διαρκή διαδικασία αναψιλάφησης των ιστορικών γεγονότων και κριτικής διερώτησης των κινήτρων, των επιδιώξεων των ιστορικών. Εικάζεται ότι η διδασκαλία της ιστορίας στις σχολικές τάξεις, επειδή λειτουργεί περισσότερο ως «δάσκαλος ζωής», που υπαγορεύει την ορθή συμπεριφορά και εμφυσά το σωστό φρόνημα, θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα για την κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας και να καθοδηγήσει τους μαθητές σε αυτήν. Η Stephanie Fisher (2011) αναφέρει ότι τα σχολεία ως θεσμοθετημένα κρατικά ιδρύματα ανταμείβουν τους μαθητές, όταν ανακαλούν την κρατικά επικυρωμένη αφήγηση και τιμωρούν ή απορρίπτουν αυτούς που αμφισβητούν αυτήν την έγκυρη γνώση. Για το λόγο αυτό γίνονται «ανασφαλείς» χώροι για την ανάπτυξη και εξάσκηση ιστορικών ερευνητικών δεξιοτήτων.

---

<sup>76</sup> Οι Costs Fleming et al. (2001) αναφέρουν ότι μόνο εννέα έρευνες έδειξαν μια βελτίωση στην ποιότητα της μάθησης με ψηφιακά παιχνίδια σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Οι Girard, Ecalle & Magnan (2013) παραδέχτηκαν ότι δεν μπορούν με σιγουριά να αποφανθούν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν θετικό αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης. (όπως αναφέρονται στο Camilleri & Camilleri (2017). Αν και οι Camilleri & Camilleri (2017) στην δική τους έρευνα τους γενικότερα για τη χρήση ψηφιακών μέσων, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών παιχνιδιών, διαπίστωσαν ότι αυτά έχουν επιθυμητά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στη διδασκαλία της ιστορίας στη σχολική τάξη και στα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Η πρώτη επικεντρώνεται αποκλειστικά στα γεγονότα, ακόμη και όταν γίνονται διεξοδικές συζητήσεις για τα αίτια που τα προκάλεσαν, ενώ τα δεύτερα σε ιστορικές διαδικασίες<sup>77</sup> και δυναμικές μέσα σε ευρύτερα ιστορικά πλαίσια, οι οποίες μπορούν να επιτρέψουν την εμφάνιση αντι-γεγονότων. Στα παιχνίδια, αν και υπάρχουν ιστορικές πληροφορίες, αυτό που προέχει είναι σύνδεση και ο συνδυασμός αυτών των πληροφοριών και των μεταβλητών και όχι η στείρα απομνημόνευσή τους. Στην προαναφερθείσα έρευνα του Egenfeldt Nielsen (2005:176-177, 179, 207-210) μόνο ένα μικρό ποσοστό πίστευε αρχικά ότι μπορεί να μάθει από το παιχνίδι και η στάση τους διακρινόταν από έναν ευρύτερο σκεπτικισμό. Η τάση αυτή ήταν πιο έντονη στα κορίτσια. Αισθάνονταν την ανάγκη για πλαισίωση με ιστορικά γεγονότα και δεν ένιωθαν άνετα, όταν έκαναν κάτι πέρα από αυτά. Το αποτέλεσμα ήταν ότι δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν τις ιστορικές πληροφορίες στο παιχνίδι ή να εκτιμήσουν τη διαδικασία σε αυτό. Από την άλλη πλευρά αγνοούσαν ή προσπερνούσαν τις ιστορικές πληροφορίες που αναδύονταν στο μενού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συνεπώς, η ιστορία στα ψηφιακά βιβλία και η διδασκαλία της στη σχολική τάξη, αν και μπορεί να διαπραγματεύονται τις ίδιες ιστορικές περιόδους δεν τις προσεγγίζουν με τον ίδιο τρόπο.

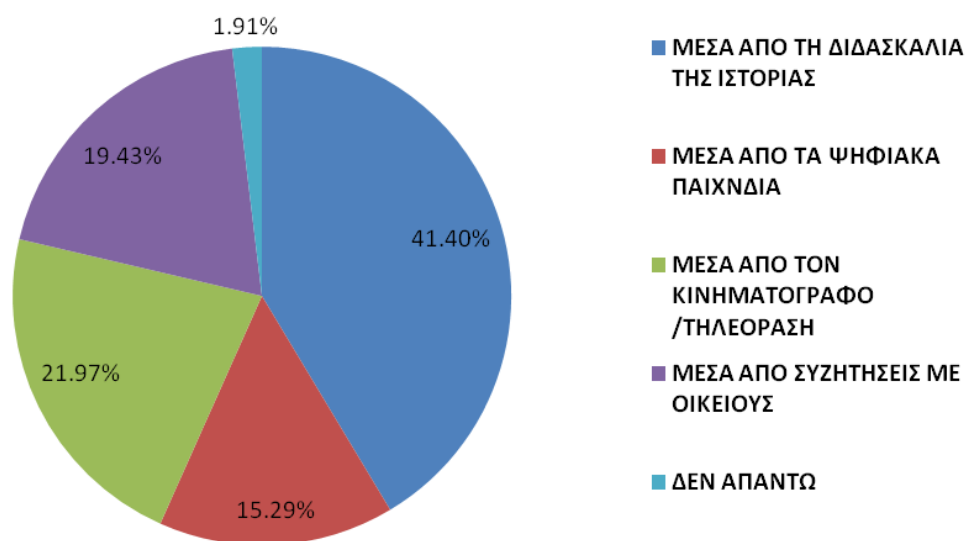
Η τελευταία ερώτηση 16 εξετάζει με ποιον τρόπο σχηματίζουν οι μαθητές πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το παρελθόν. Η πλειοψηφία των μαθητών με ποσοστό 41,40% απάντησε μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη. 21,97% απάντησαν μέσα από τις τηλεοπτικές/κινηματογραφικές αναπαραστάσεις, 19,43% μέσα από τις συζητήσεις με οικείους και το μικρότερο ποσοστό 15,25% απάντησε μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια. Ένα ποσοστό 1,91% δεν απάντησε.

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 40 : ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

---

<sup>77</sup> Η Sobchack (1996:7), αν και αναγνωρίζει ότι η επιθυμία για κατανάλωση της ιστορικής πληροφορίας έχει μετατρέψει στην ιστορία σε εμπόρευμα, υποστηρίζει ότι ακριβώς η ίδια αυτή επιθυμία έχει οδηγήσει στην ευρεία αναγνώριση της ιστορίας και των αναπαραστάσεών της ως διαδικασία.

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ



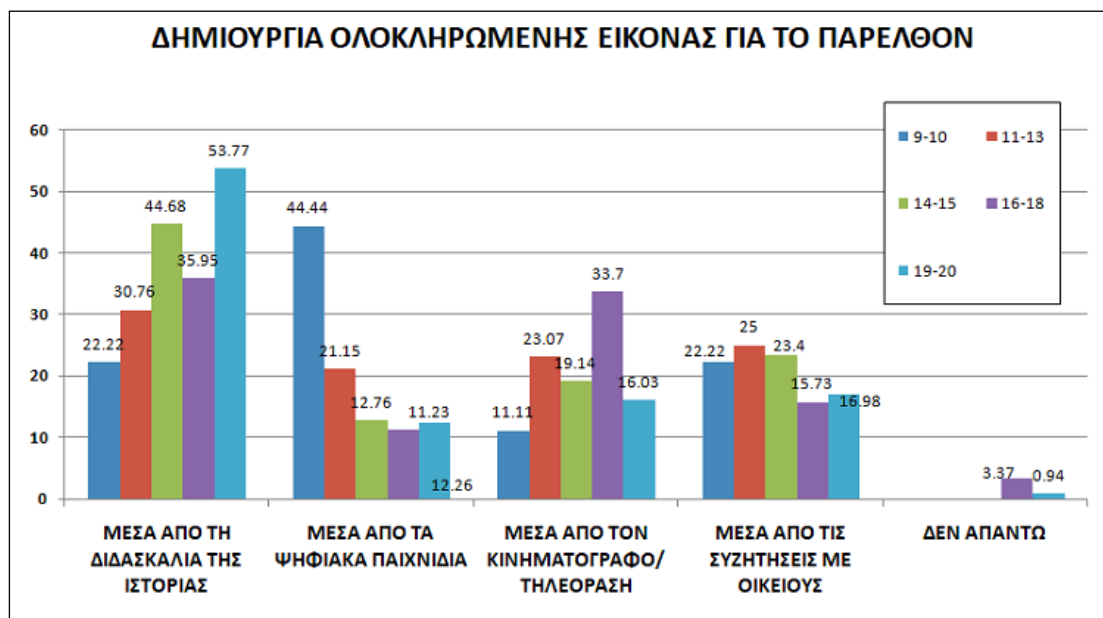
Η χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα απάντησε σε ποσοστό 22,22 % από τη διδασκαλία της ιστορίας, 44,44% από τα ψηφιακά παιχνίδια, το υψηλότερο συγκριτικά με τις άλλες ομάδες ποσοστό, 11,11% από τον κινηματογράφο /τηλεόραση και 22,22 % από τις συζητήσεις με οικείους. Τα ποσοστά για την επιλογή από τη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη ανεβαίνουν, αν και όχι με απόλυτους αριθμούς, καθώς η βαθμολογική κλίμακα αυξάνεται και αντίστροφα μειώνονται τα ποσοστά για την επιλογή από τα ψηφιακά παιχνίδια. Αναλυτικότερα στη βαθμολογική κλίμακα 11-13, 30,76 % σχηματίζει ολοκληρωμένη εικόνα για το παρελθόν μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, 21,15% από τα ψηφιακά παιχνίδια, 23,07 % από τον κινηματογράφο /τηλεόραση και 25% από τις συζητήσεις. Στη βαθμολογική κλίμακα 14-15 44,68% απαντά από τη διδασκαλία της ιστορίας, 12,76% από τα ψηφιακά παιχνίδια, 19,14% από τον κινηματογράφο /τηλεόραση και 23,40 % από τις συζητήσεις με τους οικείους. Στη βαθμολογική κλίμακα 16-18 35,95% απαντά από τη διδασκαλία της ιστορίας, 11,23 % από τα ψηφιακά παιχνίδια, 33,70% από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 15,73 % από τις συζητήσεις με τους οικείους και 3 δεν απάντησαν ( 3,37 % ). Τέλος, στην υψηλή βαθμολογική κλίμακα 53,77 % απαντά από τη διδασκαλία της ιστορίας, 12,26% από τα ψηφιακά

παιχνίδια, 16,03 % από τον κινηματογράφο /τηλεόραση, 16,98 % από τις συζητήσεις με τους οικείους και ένας δεν απάντησε ( 0,94 % ).

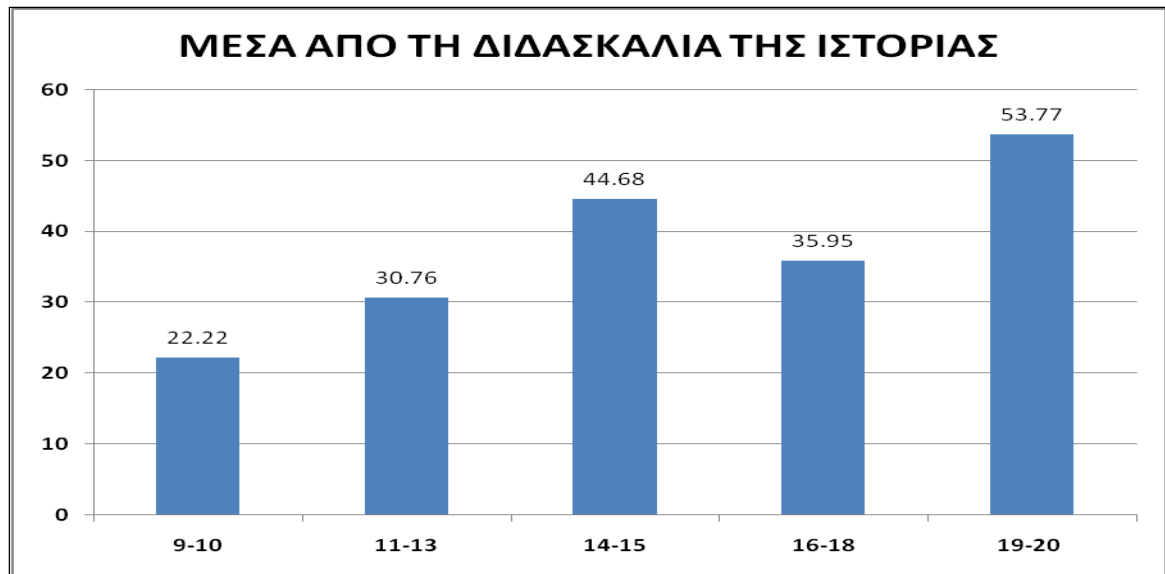
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

ΒΑΘΜΟΣ	9-10		11-13		14-15		16-18		19-20	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	4	22,22	16	30,76	21	44,68	32	35,95	57	53,77
ΑΠΟ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	8	44,44	11	21,15	6	12,76	10	11,23	13	12,26
ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ/ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ	2	11,11	12	23,07	9	19,14	30	33,7	17	16,03
ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ.	4	22,22	13	25	11	23,4	14	15,73	18	16,98
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ							3	3,37		0,94

ΓΡΑΦΗΜΑ 41 : ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.



ΓΡΑΦΗΜΑ 42: ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ 43: ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



Στην τελευταία ερώτηση επιβεβαιώνεται με το υψηλό συνολικό ποσοστό 41,40% η νομιμοποίηση στη συνείδηση των μαθητών της διδασκαλίας της ιστορίας στη σχολική τάξη ως ολοκληρωμένη, αντικειμενική, αδιάψευστη παρουσίαση του ιστορικού παρελθόντος. Το μάθημα της ιστορίας θεωρείται ως αδιαμφισβήτητος φορέας ιστορικών γνώσεων, που κατορθώνει μέσα στις δύο εβδομαδιαίως διδακτικές ώρες για τη Γ΄ Γυμνασίου, να αποδώσει το πολυσύνθετο και περίπλοκο χαρακτήρα του ιστορικού παρελθόντος. Η δεύτερη επιλογή, κινηματογραφικές /τηλεοπτικές αναπαραστάσεις, όπως κι η τρίτη επιλογή μέσα από συζητήσεις,

δείχνει ότι, παρ' όλη την υπερίσχυση της επίσημης σχολικής ιστορίας ως ολοκληρωμένης και αντικειμενικής αναπαράστασης του ιστορικού παρελθόντος, υπάρχουν μαθητές που αναζητούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος εναλλακτικές ή έστω διαφορετικές ιστορικές αναπαραστάσεις, που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον είτε με τη μαγεία του κινηματογραφικού φακού είτε με την αντιπαράθεση επιχειρημάτων σε ένα ζωντανό διάλογο. Η τελευταία θέση των ψηφιακών παιχνιδιών επιβεβαιώνει ότι στην ιεραρχία των πηγών της ιστορικής γνώσης καταλαμβάνουν αυτά την κατώτερη θέση. Τα ψηφιακά παιχνίδια, αν και αποτελούν προσφιλή ενασχόληση των μαθητών τον ελεύθερο χρόνο τους, παρέχουν ιστορικές γνώσεις, δεν αντιμετωπίζονται ως αξιόπιστη, έγκυρη και πολυπρισματική πηγή ιστορικής γνώσης.

Δεν πρέπει ωστόσο να διαφεύγει της προσοχής ότι, όπως κατέδειξε συνολικά η έρευνα, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές με βάση τη βαθμολογική κλίμακα. Όσοι μαθητές νιώθουν την απόρριψη στο σχολείο ή αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις με επιτυχία καταφεύγουν στα ψηφιακά παιχνίδια. Τα παιχνίδια δεν αποτελούν γι' αυτούς μόνο μια μορφή διασκέδασης αλλά και ένα ανοικτό παράθυρο στους κόσμους του παρελθόντος. Διαδρώντας με αυτά αποκτούν ιστορικές γνώσεις, ενισχύουν τη ιστορική μνήμη τους, κατανοούν τη σύγχρονη πραγματικότητα και σχηματίζουν ολοκληρωμένη εικόνα για το παρελθόν. Αντίθετα για τους πολύ καλούς και αρίστους μαθητές οι επικυρωμένες από το σχολικό θεσμό γνώσεις είναι το μοναδικό κλειδί για την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και του παρόντος. Αν ληφθεί επίσης υπόψη ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, ενεργή συμμετοχή έναντι παθητικής απομνημόνευσης, γίνεται κατανοητό ότι σε ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, που βρίσκεται στο περιθώριο του σχολικού περιβάλλοντος, διαμορφώνεται μια ριζικά διαφορετική ιστορική συνείδηση, την οποία ο σχολικός θεσμός όχι μόνο επιδεικτικά αγνοεί αλλά απαξιοί πλήρως.<sup>78, 79</sup>

---

<sup>78</sup> Ο Squire (2008) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια και οι σχετικές με αυτά τεχνολογίες δεν καθιστούν τα σχολεία απαρχαιωμένα αλλά αυτά δεν μπορούν να αγνοούν πλέον το είδος της μάθησης που συμβαίνει έξω από αυτά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Κοινό σημείο και στις συνεντεύξεις και στα ερωτηματολόγια είναι η υπερίσχυση των μαθητών με υψηλή βαθμολογία. Συγκεκριμένα πάνω από τους μισούς μαθητές, 32 μαθητές, ανήκουν στην υψηλή βαθμολογική κατηγορία και έχουν βαθμό 19-20. 11 ανήκουν στη βαθμολογική κατηγορία 16-18, 8 στην κατηγορία 14-15, 6 στην κατηγορία 11-13 και μόνο 3 στην χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία 9-10.

### 11. 1. Γενικότερο ενδιαφέρον για την ιστορία.

Αν και στην ομάδα των μαθητών που συμμετέχουν στις συνεντεύξεις η πλειοψηφία ανήκει στην υψηλή βαθμολογική κλίμακα, το ενδιαφέρον για την ιστορία δεν είναι γενικευμένο. Ελάχιστοι διαβάζουν ιστορικά βιβλία και οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους γίνονται μέσα στα πλαίσια των διδακτικών επισκέψεων. Οι συζητήσεις με τους οικείους τους για το παρελθόν της οικογένειας ή άλλα ιστορικά θέματα αποτελούν πηγή πληροφόρησης, στην οποία ανατρέχουν πολλοί και με δική τους πρωτοβουλία.

**Καίτ.** *Ενδιαφέρεστε γενικά για το ιστορικό παρελθόν, εκτός από το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο; Επισκέπτεστε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, βλέπετε ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο, διαβάζετε ιστορικά βιβλία ;*

*Δημ.* *Βλέπω ταινίες, αλλά βιβλία όχι δε διαβάζω .*

*Γεωρ.* *Εμένα μου αρέσει πολύ να επισκέπτομαι μουσεία, να διαβάζω σχετικά με την ιστορία, κυρίως με τη μυθολογία, εεεεε επισκέπτομαι αρχαιολογικούς χώρους και μου αρέσουν οι ταινίες που έχουν να κάνουν με ιστορικό περιεχόμενο.*

*Ερ.* *Εγώ το ίδιο με το Δημ. Δε διαβάζω βιβλία, βλέπω ωραίες ταινίες..... και επισκέπτομαι και αρχαιολογικούς χώρους .*

---

<sup>79</sup> Οι Shaffer, Squire, Halverson, Gee (2004) υποστηρίζουν ότι απέναντι στο «φετιχισμό του γεγονότος» που παραδοσιακά προβάλλει η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, τα ψηφιακά παιχνίδια βασίζονται σε θεωρίες μάθησης που αντιστρατεύονται αυτή την αρχή. Ο προβληματισμός τους στρέφεται γύρω από την ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στο σχολείο αλλά το μείζον ερώτημα γι' αυτούς είναι ποιος θα κατασκευάσει τα παιχνίδια και πάνω σε ποιες αρχές θα βασίσει το σχεδιασμό τους.

*Μυρ. Επισκέψεις σε μουσεία .. με το σχολείο περισσότερο ή με τους γονείς μου αλλά πιο σπάνια.*

*Γεωρ. Ναι. (επιβεβαίωση)*

*Γεωρ. Όχι μόνο με το σχολείο.*

*Μυρσ. Εγώ διάβασα ένα βιβλίο, που είχε γράψει ένας συγγενής μας για το Κλημέντι και τους ρώτησα.<sup>80</sup>*

*Αναστ. Στα μουσεία μόνο με το σχολείο.*

*Στεφ. Ταινίες, ναι εντάξει, πολλές .*

*Δημ. Δεν είναι κάτι που θα με τρέλαινε να πηγαίνω σε μουσεία. Ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο, ναι, θα έλεγα πως έχω δει αρκετές. Κάποιες μου κίνησαν το ενδιαφέρον ιδιαίτερα, μου άρεσαν, κάποιες άλλες μου ήταν τελείως ...δε μου άρεσαν.*

*Αγγελ. Και γω στα μουσεία δεν πολυπάω, μόνο στις εκδρομές ότι βλέπουμε και ταινίες ναι έχω δει αρκετές φορές.*

*Χριστ. Σε μουσεία σπάνια να πάμε αλλά ταινίες και βιβλία βλέπω και διαβάζω.*

*Βασ. Ναι, έχω πάει με το σχολείο εκδρομές.*

*Σπύρ. Ιστορικές ταινίες, είδαμε και μία πρόσφατα με το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στα αγγλικά εδώ στο σχολείο. Ήταν ωραία ταινία.*

*Ελ. Εντάξει, δε διαβάζω και πολύ βιβλία. Εεε ταινίες βλέπω αλλά όχι ιστορικές, πιο πολύ κωμωδίες, θρίλερ του τύπου αυτά.*

*Αλεξ. Εγώ διαβάζω βιβλία ιστορικά, πιο πολύ για την αρχαιότητα και βλέπω ταινίες πιο πολύ κωμωδίες ή θρίλερ.*

---

<sup>80</sup> Πρόκειται για ένα βιβλίο ενός συναδέλφου μαθηματικού, στο οποίο καταγράφονται τα ήθη, έθιμα και ο τρόπος ζωής του συγκεκριμένου ορεινού χωριού της Κορινθίας. Είναι περισσότερο για ένα βιβλίο λαογραφίας παρά ιστορίας.



*Δημ. Οι ταινίες οι ιστορικές μ' αρέσουνε, μ' αρέσουνε πολύ τις βλέπω και μ' αρέσουνε και μερικά ντοκιμαντέρ ή εκπομπές που έχει στην τηλεόραση, η μηχανή του χρόνου που έχει και κάτι .....*

*Αντ. Με τις εκδρομές..*

*Χρηστ. ...μόνο με το σχολείο*

*Μαρ. Εεεε εντάξει όσο να' ναι, ναι.*

*Χρ. Εγώ, όχι, δεν πηγαίνω σε μουσεία, βλέπω ταινίες όπου βάζει και ο πατέρας μου πρέπει να τις δω κι εγώ αναγκαστικά ...έτσι βλέπω ταινίες.*

*Ταγ. Καμιά φορά βλέπω καμιά ταινία.*

*Μαρ. Μουσεία, ναι, έχω κάνει κάποιες επισκέψεις, χωρίς ξεναγό, όμως, με φυλλάδιο και χρησιμοποιώντας μόνο ό,τι αξιοποιεί το μουσείο. Και από άλλα βιβλία της μυθολογίας, όχι νεότερης ιστορίας και κάποια για την επανάσταση του κινήματος .....διάβασα πρόσφατα σε εγκυκλοπαιδικό επίπεδο ...αυτά.*

Οι επισκέψεις στους αρχαιολογικούς χώρους και στα μουσεία γίνονται στα πλαίσια των διδακτικών επισκέψεων του σχολείου και σπανιότερα οι μαθητές επιλέγουν να τα επισκεφτούν με τους γονείς τους. Η ανάγνωση ιστορικών βιβλίων σαφώς δεν είναι πρώτη τους επιλογή και όσοι αναφέρθηκαν σε αυτά δε μιλούν με τρόπο που δείχνει ένα πραγματικό ιστορικό ενδιαφέρον αλλά περισσότερο τυχαίες επιλογές, που συνδέονται με τα διαθέσιμα αναγνώσματα στην κάθε οικογένεια και χωρίς μια συγκεκριμένη προτίμηση για κάποια ιστορική περίοδο ή έστω την ιστορική περίοδο που εξετάζει το σχολικό βιβλίο. Σταχυολογούν ιστορικές πληροφορίες από αυτά χωρίς απαραίτητα να τις εντάσσουν στο σωστό ιστορικό πλαίσιο. Συγχέουν τη μυθολογία με την ιστορία και το ιστορικό βιβλίο με την εγκυκλοπαίδεια. Οι ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο κινητοποιούν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, όμως και σε αυτήν την περίπτωση, κατά γενικό κανόνα, το ενδιαφέρον δεν είναι γνήσιο και δεν πηγάζει από μια ιστορική φιλομάθεια, αλλά υποκινείται από το σχολικό περιβάλλον ή την οικογένεια.

Οι συζητήσεις με το οικογενειακό περιβάλλον για το παρελθόν της οικογένειας, όπως φάνηκε και από ερωτηματολόγια, αποτελούν πιο προσφιλή εξοικείωση με το παρελθόν και επιτρέπουν και στους ίδιους τους μαθητές να θέσουν ερωτήματα, να συνδέσουν την οικογενειακή ιστορία με την ευρύτερη εθνική ιστορία. Εύλογα, το ενδιαφέρον για το οικογενειακό παρελθόν δεν είναι γενικευμένο και συχνά ανάλογες συζητήσεις δε γίνονται .

**Καίτ. Συζητάτε θέματα που έχουν σχέση με το παρελθόν με τους δικούς σας ; Την ιστορία της οικογένειας, την ιστορία των δικών σας, άλλες ιστορίες. Συζητάτε με τον παππού, τη γιαγιά;**

*Γεωρ. Σπάνια, δεν ξέρω άμα έχει συμβεί.*

*Γεωρ. Δε με ενδιαφέρουν και πάρα πολύ.*

*Αναστ. Όχι.*

*Πασχ. Όχι .*

**Καιτ . Γιατί; Δε σας αρέσει ή οι ιστορίες που λένε οι μεγάλοι είναι βαρετές ;**

*Πασχ. Εμένα με ενδιαφέρουν πιο πολύ οι ιστορίες των μεγάλων, απλώς δε συζητάμε τέτοια θέματα, συζητάμε για άλλα διάφορα, πιο πολύ για το παρόν όχι για το παρελθόν.*

*Βαγγ. Εντάξει ...ε όχι.*

*Μαρ. Εγώ γενικά και να ήθελα να το συζητήσω θα έλεγα ότι το αποφεύγουν κάπως, δεν είναι συνηθισμένο, .....αλλά έχει τύχει να αναφερθεί.*

Οι περισσότεροι μαθητές συζητούν με τα προσφιλή τους πρόσωπα το οικογενειακό παρελθόν και οι συζητήσεις αυτές δεν τους αφήνουν αδιάφορους.

*Μυρ. Καμία φορά.*

*Βασ. Μερικές φορές, ναι, το συζητάμε .*

*Νικ. Μερικές φορές, ναι.*

**Καίτ. Σας ενδιαφέρει να συζητήσετε τέτοια θέματα ;**

*Βασ. Εμένα με ενδιαφέρει .*

*Νικήτ. Αναλόγως.*

**Καιτ. Αναλόγως τι ;**

*Νικήτ. Άμα είναι ενδιαφέρον το θέμα που αφορά το παρελθόν, την οικογένεια, άμα είναι κάτι ασήμαντο δεν υπάρχει λόγος.*

*Αποστ. Ναι, ναι .*

*Στεφ. Εμένα του πατέρα μου του αρέσει η ιστορία και τα ξέρει.*

*Βασ. Εμένα στον πόλεμο τον πρώτο ήταν ο προπάππους μου.*

*Αποστ. Εγώ βασικά ρωτάω τον παππού μου και μου λέει ιστορίες από παλιά.*

*Βασ. Ναι και μένα το ίδιο.*

*Δ. Ναι.*

*Χρήστ. Η δικιά μου γιαγιά έχει πάλι πολύ μεγάλη μανία, όταν λέει μια συγκεκριμένη κουβέντα και στη μισή είναι τα παλιά δεν υπάρχει περίπτωση να μην μας το πει .*

*Νεκτ. Πολλές φορές.*

*Κατερ. Πολλές φορές.*

*Βαγγ. Μερικές φορές ...*

*Βασιλ. ..άμα τύχει ..*

**Καίτ. Σας ενδιαφέρει ;**

*Βασιλ. Ναι, μας ενδιαφέρει.*

*Αγγ. Ναι.*

*Πέτρ. Και τώρα η κ. Λ..... μας είχα βάλει μια εργασία να μάθουμε πληροφορίες από τους παππούδες μας πώς περάσανε στα χρόνια της κατοχής ή ποια ιστορικά γεγονότα έχουν ζήσει.*

*Ελέν. Σχετικά με τα ιστορικά ρωτάω τις γιαγιάδες μου, που είναι πιο άμεσα.*

*Γιωργ. Κάποιες φορές ρωτάω τη γιαγιά μου για κάποια πράγματα που έχει ζήσει στην κατοχή, τη ρωτάω για τις διάφορες συνθήκες.*

*Νικ. Εγώ ρωτάω τη γιαγιά μου κυρίως για το πώς ήταν τότε οι εποχές και τι περνούσαν τότε.*

*Μαρ. Εγώ και σήμερα ρωτάω τη γιαγιά μου για το πώς ζούσανε ...*

*Θεοδ. Εγώ συνήθιζα να ρωτάω τον παππού μου, όταν ήμουν πιο μικρός και τώρα ψάχνω στο ιντερνέτ πληροφορίες που θέλω να μάθω.*

*Ελέν. Μπορώ να πω ότι μ' άρεσαν αυτά όταν μου έλεγε η γιαγιά μου αυτές τις ιστορίες, γιατί μου τα έλεγε με πιο απλά λόγια, ενώ το μάθημα της ιστορίας έχει κατεβατά ολόκληρα και πολλές φορές δυσνόητα.*

*Χρήστ. Εγώ συζητάω κάποιες φορές το παρελθόν με τον πατέρα μου, γιατί μου αρέσει να μου λέει ιστορίες από παλιά με πολέμους και τέτοια ...*

*Ταγ. Έχω ρωτήσει και τον παππού μου και μου έχουν πει κάποια πράγματα.*

Το οικογενειακό και ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον τροφοδοτεί την ατομική μνήμη των μαθητών με αφηγήσεις για το παρελθόν, οι οποίες, αν και δε διαθέτουν την εγκυρότητα και την επιστημότητα της ακαδημαϊκής ιστορίας, κατορθώνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους αλλά και να τους εμπλέξουν σε μια συζήτηση για το παρελθόν. Τόσο η οικειότητα του περιβάλλοντος αυτού και όσο η αποδοχή μέσα σε αυτό, σύμφωνα και με τις συνεντεύξεις, επιτρέπει να θέσουν οι ίδιοι ερωτήματα και να εκμαιεύσουν από τις απαντήσεις των ενηλίκων μια εικόνα για το παρελθόν συναισθηματικά φορτισμένη αλλά ζωντανή, απλή, άμεση και κατανοητή.

Σε κάποιες περιπτώσεις το ενδιαφέρον για τις οικογενειακές αφηγήσεις δεν είναι αποκομμένο από την κυρίαρχη τάση στη διδασκαλία της ιστορίας, το διδακτισμό και

το σωφρονισμό. Η ιστορία επαναλαμβάνεται, γι' αυτό οι οικογενειακές μαρτυρίες αποκτούν ενδιαφέρον. Αντί οι προσωπικές αφηγήσεις να αποτελούσαν το εφαλτήριο για συγκρίσεις ανάμεσα σε αυτές και την επίσημη ιστορία, κίνητρο για την αντιπαραβολή των γεγονότων και να φώτιζαν άγνωστες πτυχές του, χρησιμοποιούνται για την εύκολη εξαγωγή συμπερασμάτων στη σύγχρονη εποχή. Μάλιστα το οικείο όσο και το απώτερο παρελθόν περιβάλλεται από την αίγλη της ανωτερότητας, αφού οι πράξεις που διαπράχθηκαν σε αυτό είναι αξιέπαινες.

*Νικ. Και εγώ ρωτάω. Βλέπουμε ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται και υπάρχει πόλεμος τώρα ας πούμε στη Συρία και έρχονται πολλοί μετανάστες στην Ελλάδα. Ρωτάω να μάθω για το παρελθόν τους γονείς μου, γιατί η ιστορία είναι πολύ σημαντική.*

*Νίκ. Πιστεύω πρέπει να ξέρουμε τις ρίζες μας και τι πράγματα είχαν κάνει οι πρόγονοί μας και να τους επαινούμε.*

***Καίτ. Νομίζετε ότι η ιστορία του παππού αγγίζει την ιστορία του σχολείου ή είναι δύο διαφορετικές ιστορίες, αφού διδάσκετε περίπου τις ίδιες ιστορικές περιόδους;***

*Μαρ. Δε νομίζω ότι την αγγίζει και τόσο πολύ, γιατί, όταν κάποιος κάνει την αφήγηση προσωπικών εμπειριών και γεγονότων, που βέβαια σχετίζονται με το γενικότερο πλαίσιο που μαθαίνουμε στο σχολείο, δίνει έμφαση στο πώς τα έχει βιώσει εκείνο, ενώ στη σχολική ιστορία δίνεται έμφαση στα γεγονότα αυτά κατά βάση.<sup>81</sup>*

*Χρ. Υπάρχουν περισσότερα συναισθήματα, όταν στο λέει κάποιος άνθρωπος που το έχει ζήσει.*

*Χρ. Είναι πιο ωραίο να το ακούς από κάποιον άλλον, γιατί σου εκφράζει το φόβο που ένιωθε άμα χάσουνε ή άμα νικήσουνε, άμα ελευθερώσουνε τη χώρα τους, άμα μπορέσουν να νικήσουν τους άλλους. Επίσης υπάρχουν συναισθήματα φόβου,*

---

<sup>81</sup> Τη σχέση μνήμης και ιστορίας, προφορικής μαρτυρίας και γραπτού ιστορικού τεκμηρίου αναλύει ο Εξερτζόγλου (2020 :81 -110)

τρόμου, δύναμης, στενοχώριας, επειδή βλέπεις κάποιους φίλους σου να πεθαίνουν μες στον πόλεμο.

**Καίτ. Το σχολικό βιβλίο της ιστορίας δεν περιέχει προσωπικές μαρτυρίες, παρά ελάχιστες. Πιστεύετε ότι αυτό είναι καλύτερο ;**

Ταγ. Όχι .

Χρ. Εγώ θα έλεγα όχι, επειδή θα μ' άρεσε πιο πολύ να μου τα λέει κάποιος που τα έχει ζήσει και θα ήταν μέσα στον πόλεμο και θα είχε επιζήσει μέσα από αυτό το φρικτό φαινόμενο ή θα είχε νικήσει αλλά και πάλι θα είχε νιώσει ήττα στη ζωή του, γιατί θα είχαν πεθάνει πολλοί συμπατριώτες του.

Μαρ. Είμαι λίγο αντίθετη με αυτή την άποψη, δηλαδή δε βλέπω να υπάρχουν μαρτυρίες, ίσως στα παραθέματα αλλά η ιστορία που θα πρέπει να μάθουμε λογικά είναι μία άποψη που πρέπει να εκφραστεί αντικειμενικά χωρίς τις προσωπικές αποφάσεις που είχε πάρει κάποιος και καθόρισαν το τι έκανε στον πόλεμο, γιατί εκεί εμπλέκονται και τα συναισθήματα και η πλευρά που υποστήριζε, θα πρέπει να το δούμε και από τις δύο όψεις, δηλαδή το τι έγινε και να κρίνουμε εμείς από κει κι πέρα.

Οι οικογενειακές αφηγήσεις για το παρελθόν, αν και κεντρίζουν την περιέργεια των μαθητών, δεν αξιολογούνται θετικά, όταν συγκρίνονται με την γεγονοτολογική αφήγηση των σχολικών βιβλίων, όπως διαφαίνεται και από την τελευταία παρατήρηση της μαθήτριας. Η σχολική ιστορία θεωρείται λογική, αντικειμενική, χωρίς συναισθηματισμούς και υποκειμενικές απόψεις. Δεν κατανοούν, όμως, ότι οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν την πρώτη ύλη για τον ιστορικό, τις πηγές μέσα από τις οποίες διαμορφώνει την ιστορική του αφήγηση για το παρελθόν.

#### **11.2.Λόγοι που ωθούν τους μαθητές στην ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια.**

Αν και το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία, παρά τις εν γένει υψηλές βαθμολογίες τους, δεν είναι συνεχές και συστηματικό αλλά ευκαιριακό και αποσπασματικό, το κρίσιμο ερώτημα, που βασικά είναι από τα καίρια ερωτήματα της έρευνας αυτής, είναι τι τους προσελκύει στα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Η απάντηση, αν και βέβαια δεν είναι μονοσήμαντη, δε βασίζεται

πρωτίστως στην επιθυμία των μαθητών για απόκτηση περισσότερων ιστορικών γνώσεων ή κατανόηση των ιστορικών διαδικασιών.<sup>82,83</sup>

Αξίζει να επισημανθεί από την αρχή η παράδοξη αντίφαση, η οποία απορρέει από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Οι μαθητές παίζουν ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο, συχνά με πείσμα και αμείωτη αφοσίωση, χωρίς ωστόσο η επιλογή τους αυτή να συνοδεύεται από ανάλογο γενικότερο ιστορικό ενδιαφέρον για το παρελθόν, όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ερώτηση. Το ενδιαφέρον των μαθητών δεν πηγάζει από την ιστορική δίψα για γνώση και κατανόηση του παρελθόντος αλλά αντίθετα, όπως έδειξαν και τα ερωτηματολόγια, από μια επιθυμία για παιχνίδι, για διασκέδαση<sup>84</sup> και κατ' επέκταση για την ανεμελιά και τη χαλαρότητα που αυτή συνεπάγεται.

***Καίτ. Γιατί παίζετε ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο; Τι είναι αυτό που σας αρέσει;***

*Σωτ. Εεεεε περνάει η ώρα γρήγορα πολύ. Κι έχεις κατευχαριστηθεί.*

*Δημ. Απλώς να παίζω, η διασκέδαση μόνο .*

*Βασ. εεεεε εκτός από ότι σε ενθουσιάζουν τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο, είναι τρόπος να διασκεδάσεις, εεε να περνάς τις ώρες ευχάριστα, επίσης παίζεις με τους φίλους σου ένα γκέιμ .... , μου αρέσει αυτό που παίζω.*

*Αναστ. Τα παιχνίδια είναι πιο διασκεδαστικά, ενώ τα μαθήματα είναι λίγο βαρετά..*

*Δημ. Πολύ βαρετά.*

---

<sup>82</sup> Η Ηρώ Βούλγαρη στην έρευνά της με ενήλικες παίκτες σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μεγάλου Πλήθους Παικτών (ΔΠΜΠΠ) κατέγραψε ως κίνητρα για την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια : την κοινωνικότητα, τη διαφυγή από την πραγματική ζωή, τον ανταγωνισμό, τη νίκη, την επιτυχία, τις ανταμοιβές και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος. (2012:247 )

<sup>83</sup> Οι Jansz & Martens (2005) με την έρευνά τους με 176 παίκτες σε ένα τοπικό δίκτυο (Local Area Network) ανέφεραν πέντε βασικά κίνητρα για την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια: ανταγωνισμός, έλεγχος, ψυχαγωγία, απόδραση και χόμπι.

<sup>84</sup> Ο Cannadine (2001:16) σχολιάζει ότι « η ιστορία αναδεικνύεται σήμερα στη «νέα κηπουρική» ή στο «νέο ροκ εντ ρολ», και δεν μπορεί να υπάρχει καμία αμφιβολία ότι την τεράστια δυνατότητά της για διασκέδαση και ψυχαγωγία δεν την έχουν εκμεταλλευτεί ακόμα πλήρως. Τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται ότι αξιοποιούν αυτή τη δυνατότητα στο έπακρο.

**Καίτ. Γιατί έχετε πιο πολύ πείσμα; Γιατί στα παιχνίδια έχετε πιο πολύ επιμονή, ενώ στο μάθημα δεν έχετε ;**

*Αρ. Είναι πιο διασκεδαστικά.*

*Καίτ. Για τον ελεύθερο χρόνο που δεν έχουμε κάτι να κάνουμε, για να περνάει η ώρα διασκεδαστικά και ευχάριστα*

*Β. Για το κέφι σου ...*

*Απ. Ναι, για να περάσεις την ώρα σου ευχάριστα.*

Τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο είναι το αντίδοτο στις ώρες πλήξης και ανίας, στις ώρες που οι μαθητές δεν ασχολούνται με τις σχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητές τους. Εύκολα προσβάσιμα, όχι μόνο πλέον από κονσόλες παιχνιδιών και υπολογιστές, αλλά και από μικρές φορητές συσκευές, όπως τάμπλετ και κινητά, μπορούν να παιχθούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε, με μόνη προϋπόθεση να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο. Οι ώρες αναμονής τους γεμίζουν με το παιχνίδι και η ιστορία γίνεται μέρος μιας κοινότοπης κουλτούρας. Καθημερινή, οικεία, προσιτή και διασκεδαστική η ιστορία αποκαθλώνεται από το ακαδημαϊκό βάθος και διεισδύει στην ημερήσια ρουτίνα, φωλιάζει σε αναπάντεχες πτυχές της. Αποκτά μια απίστευτη ελαφρότητα, που τις επιτρέπει αφενός να γεμίζει τις ώρες τηςσχόλης και αφετέρου να διαφεύγει τα ραντάρ του κριτικού ελέγχου και του διεισδυτικού σχολιασμού. Η ιστορία συνδέεται με τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση με πρωτοφανείς και ευφάνταστους τρόπους αλλά και με μεγέθη πρωτόγνωρα. Οι αριθμοί των νέων κυκλοφοριών, οι ιλιγγιώδεις αριθμοί των πωλήσεων και τα εκατομμύρια των παικτών αποθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για κριτική προσέγγισή τους. Εάν σε αυτά προστεθεί και το επιχείρημα ότι πρόκειται απλά για διασκέδαση, τότε η κριτική εξέτασή τους θεωρείται καθαρή ματαιοπονία. Για τους μελετητές της ιστορίας στα ψηφιακά παιχνίδια τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν έναν γρίφο που πρέπει συστηματικά και μεθοδικά να αποκρυπτογραφήσουν.

Για τους ίδιους, όμως, τους μαθητές η μορφή αυτή της διασκέδασης, η απλόχερη σπατάλη χρόνου στα ψηφιακά παιχνίδια έχει και μια δημιουργική πλευρά. Για



πρώτη φορά η ιστορία δεν αναγιγνώσκεται, δεν ακροάται, δε διδάσκεται αλλά επιτελείται και μάλιστα σε μια αδιαχώριστη, αδιάλυτη πνευματική και σωματική σύμπνοια. Το παιχνίδι δεν αρκείται σε σωματικές δεξιότητες, στον καλό συντονισμό πλήκτρων και χεριών αλλά κινητοποιεί ταυτόχρονα και τις πνευματικές. Σε σωματική και πνευματική διέγερση και διαρκή ετοιμότητα βρίσκονται οι μαθητές, για να αντιμετωπίσουν τους εχθρούς τους επιτυχώς, για να επιλέξουν αποτελεσματικές στρατηγικές διοίκησης των πόλεών τους και να πετύχουν την αναγκαία ισορροπία σε αυτές.

*Δημ. Μου αρέσει γιατί έτσι σπαταλώ την ώρα μου δημιουργικά..*

***Καίτ. Γιατί δημιουργικά; Λες σπαταλώ και δημιουργικά, δεν είναι λίγο σχήμα οξύμωρο; Ή τη σπαταλάς ή περνάς δημιουργικά.***

*Δημ. Περνάω την ώρα μου δημιουργικά καλύτερα.*

***Καίτ. Τι θεωρείς δημιουργία στο παιχνίδι ;***

*Δημ. Ο τρόπος που πρέπει να σκέφτεσαι, η στρατηγική που πρέπει να ακολουθείς, ψάχνεις στο μυαλό σου για την καλύτερη λύση που θα μπορούσες να βρεις, να βοηθήσεις την ομάδα σου ή ακόμα και τον εαυτό σου τον ίδιο. Γενικά ότι ακόμη και σε ένα παιχνίδι που πολλοί το θεωρούν σπατάλη υπάρχουν πράγματα βαθύτερα που σε κάνουν να σκέφτεσαι κι το μυαλό σου να τρέχει. Όλα αυτά.*

*Δήμ. Περνάς το χρόνο σου δημιουργικά.*

*Μυρ. Υπάρχουν και παιχνίδια που βοηθάνε το μυαλό σου να δουλεύει και να δουλεύει και γρήγορα μάλιστα και αυτό σε βοηθάει όχι μόνο στα μαθήματα, δεν είναι αυτό το ζητούμενο αλλά γενικά στη ζωή σου, να παίρνεις γρήγορα και άμεσα αποφάσεις.*

***Καίτ. Πιστεύετε ότι καλλιεργούν την σκέψη σας ;***

*Χρ. Ναι.*

*Δημ. Σε ένα σημείο ναι.*

*Χρ. Σε κάνουν να μπει σε προβληματισμούς πολλές φορές, να προβληματιστείς για κάποια πράγματα και να γίνεις πιο κοινωνικός, γιατί μπορείς να μιλάς με άλλα άτομα και στον τελικά τρόπο σκέψης εε...*

Η δημιουργική απασχόληση στα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο βρίσκεται σε διαμετρική αντίθεση με τη «βαρεμάρα»<sup>85</sup> του σχολικού μαθήματος και τον ατελείωτο συχνά μονόλογο σε αυτό. Η παθητικότητα της ακρόασης της «επίσημης» σχολικής ιστορίας με το αναγκαίο επιστημονικό κύρος και τον επιβεβλημένο χαρακτήρα της λειτουργεί αντιστικτικά στη δημιουργική συμμετοχή στην «παιγνιώδη» ιστορία. Ιδιαίτερη έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι δύο μαθήτριες που έκαναν λόγο για τη «βαρεμάρα» στο μάθημα της ιστορίας είχαν υψηλό βαθμό σε αυτό. Ενδιαφέρον επίσης προκαλεί η απάντηση του μαθητή, με χαμηλό βαθμό στο μάθημα της ιστορίας που βαριέται μεν στο μάθημα της ιστορίας, αλλά ενθουσιάζεται δε για τα παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, ο χαμηλός βαθμός στην ιστορία δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας για την επιλογή ιστορικών παιχνιδιών. Αντίθετα η υψηλή βαθμολογία στο μάθημα της ιστορίας δε συμβαδίζει πάντα με ένα γνήσιο και αληθινό ενδιαφέρον για το ιστορικό παρελθόν. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι ο μαθητής αυτός εισάγει και μια άλλη βασική παράμετρο σε αυτά, τον επικοινωνιακό και συμμετοχικό χαρακτήρα τους σε ομάδες συνομηλίκων. Οι μαθητές παίζουν, συνομιλούν μαζί και συνεργάζονται στην προσπάθειά τους να νικήσουν στο παιχνίδι. Ακόμη και όταν το παιχνίδι συνδυάζεται με την ήττα δεν αποτελεί αυτό αποτρεπτικό παράγοντα για τη συνέχισή του, όπως ένας κακός βαθμός. Αντίθετα είναι το κίνητρο για να το συνεχίσουν.

*Σωτ. Στην ιστορία υπάρχει μια καθηγήτρια που σου λέει το μάθημα και συ πρέπει να το πεις. Ενώ το παιχνίδι διασκεδάσεις, το κάνεις για σένα.*

---

<sup>85</sup> Παρόμοια στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας διαπιστώνει και η Κουλούρη (2017) επειδή τα παιδιά θεωρούν ότι δεν τα αφορά και δεν έχει σχέση με το παρόν. Τονίζει ωστόσο ότι η Ιστορία είναι ακριβώς το αντίθετο, αφού καλλιεργεί την κριτική σκέψη μέσα από την παράθεση πολλαπλών πηγών.

*Μυρσ. Τα ιστορικά παιχνίδια έχουν ενδιαφέρον, ενώ στο μάθημα δεν έχει ενδιαφέρον ο τρόπος που διδάσκεται. Εγώ βαριέμαι στο μάθημα, δεν μπορώ να παρακολουθήσω.*

*Βασ. Γιατί στα παιχνίδια με ενθουσιάζει αυτό που κάνω, μου αρέσει και βέβαια έχω χάσει και στο παιχνίδι ..ενώ με το σχολείο βαριέμαι εγώ τις περισσότερες φορές και γι ' αυτό ... δεν πολυδιαβάζω.*

*Απ. Στο σχολείο, τα μαθήματα τα κάνεις, επειδή είναι αναγκαστικά, ενώ το παιχνίδι το κάνεις, επειδή το θες εσύ και σε χαροποιεί.*

Μάλιστα η προσπάθεια για αυτοβελτίωση στο παιχνίδι αλλά και η επιμονή να ανέβουν επίπεδο και να ξεπεράσουν τους άλλους παίκτες αποτελεί βασικό λόγο για να «κολλήσουν» οι μαθητές με ένα παιχνίδι.

*Νικητ. Βασικά, πάντα υπάρχει κάποιος καλύτερος από σένα και αυτό είναι που σε βοηθάει να συνεχίσεις, να συνεχίσεις, για να γίνεις καλύτερος, να περάσεις τον άλλο και έτσι κολλάω με κάποιο παιχνίδι.*

Το κάθε παιχνίδι θέτει στους παίκτες άμεσους, απτούς, εύκολα επιτεύξιμους στην αρχή και κλιμακούμενης δυσκολίας στη συνέχεια στόχους. Η αυστηρή οριοθέτηση και καθαρότητα των στόχων, γνωστή εκ των προτέρων στον παίκτη, η κλιμακωτή ιεράρχηση των δυσκολιών κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργειά του για την επόμενη πίστα ή γενικότερα για την εξέλιξη του παιχνιδιού. Αντίθετα η έλλειψη σαφούς στοχοθεσίας στη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο και η μηχανική εξέταση απομνημονευμένων γνώσεων εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως μία άστοχη περιπλάνηση στην καλύτερη περίπτωση και στη χειρότερη ως στασιμότητα.

***Καίτ . Ότι πρέπει να πετύχεις στόχους ;***

*Βασ. Ναι, αυτό μου αρέσει πάρα πολύ, γιατί βάζεις κάποιο στόχο και πρέπει να τον πετύχεις.*

*Στεφ. Επίσης στα παιχνίδια αρχίζεις και έχεις κάποιο σημείο να φτάσεις και αφού φτάνεις αυτό τον στόχο έχεις άλλο στόχο, ενώ στην ιστορία στο μάθημα δεν έχεις στόχο, δεν πας κάπου.*

*Αντ. Λογικά τα παιχνίδια πρέπει να έχουν επίπεδο δυσκολίας, διότι ας πούμε άμα είναι τόσο εύκολο να παίζεις ένα παιχνίδι θα πεις : «πάλι βρε συ, αφού τόσο εύκολο τι να το κάνω;».*

***Καίτ. Τα επίπεδα είναι αυτά που σας κινητοποιούν για να παίξετε ;***

*Όλοι : ( Ανδρ., Δημ., Χρηστ., Νικ.): Ναι.*

*Νικ. Και η περιέργεια, δηλαδή τώρα ένα επίπεδο μέτριο, μετά ένα δύσκολο, μετά ένα δυσκολότερο. Άραγε .....*

Οι δυσκολίες στο παιχνίδι δε λειτουργούν αποθαρρυντικά, δεν τους οδηγούν σε πλήρη παραίτηση αλλά αντίθετα «πεισμώνουν» τους μαθητές, ώστε να συνεχίζουν να παίζουν. Με επιμονή και αμείωτη προσήλωση προσπαθούν να ανταπεξέλθουν τις δυσκολίες του κάθε επιπέδου, χωρίς να φείδονται κόπων. Το πέρασμα της πίστας είναι μια αδιάκοπη πρόκληση και πρέπει να επιτευχθεί ακόμη και με την συνεχή επανάληψη των ίδιων κινήσεων. Η επανάληψη στα παιχνίδια δε συνδέεται όμως με τη μονοτονία, την ανία και την κούραση αλλά με μία διαρκή εγρήγορση, ώστε να ανακαλυφθούν τρόποι για την υπέρβαση των δυσκολιών και να συνδυαστούν επιτυχώς οι διαθέσιμοι πόροι του παιχνιδιού. Εξάπτει παράλληλα και τη φαντασία για το επόμενο επίπεδο, για τις επικείμενες δυσκολίες και φυσικά για τις εκάστοτε ανταμοιβές.<sup>86</sup> Η ολοκλήρωση κάθε επιπέδου συνοδεύεται τις περισσότερες φορές με μη ευκαταφρόνητες ανταμοιβές στα πλαίσια του παιχνιδιού που λειτουργούν τόσο σε πρακτικό επίπεδο όσο και συμβολικό. Σε πρακτικό επίπεδο του παρέχουν επιπρόσθετους πόρους για τη

---

<sup>86</sup> Ο Malone (1980) και οι Malone & Lepper (1987) θεωρούν ότι οι ξεκάθαροι βραχυπρόθεσμοι στόχοι αλλά με αβέβαια αποτελέσματα και πολλαπλά τέλη, τα επίπεδα δυσκολίας, τα διαφορετικά σκορ ανατροφοδοτούν τους παίκτες για την πρόδοό τους στο παιχνίδι, ενώ παράλληλα η εμφάνιση τυχαίων στοιχείων προκαλεί την έκπληξη και εξάπτει τη φαντασία τους. Ενισχυτικά λειτουργεί και η συνεχής ανατροφοδότηση. Ο Prensky (2002) αναφέρεται επίσης σε σαφείς, άμεσους στόχους, που επιτρέπουν να παιχθεί στην αρχή το παιχνίδι εύκολα αλλά δεν εξασφαλίζουν την επικράτηση σε αυτό.

συνέχιση σε ανώτερο επίπεδο και σε συμβολικό αποτελούν μια σαφή αναγνώριση των ικανοτήτων του παίκτη, εικονοποιημένη με φαντασμαγορικό τρόπο και εκφρασμένη με επιβραβευτικό τόνο. Αντίθετα στο μάθημα της ιστορίας το αποτέλεσμα είναι προδικασμένο από τη μελέτη ή μη του μαθητή και μάλιστα με έναν τρόπο ξεκάθαρα διχαστικό ανάμεσα σε αυτούς που το περνούν το μάθημα της ιστορίας και σε αυτούς που «κόβονται». Η κλιμάκωση των δυσκολιών στο μάθημα, εάν υπάρχουν βέβαια, δεν αποτελεί πρόκληση για την εξέλιξη των μαθητών τόσο από την άποψη των βαθμολογικών επιδόσεων τους όσο και από την άποψη του εμπλουτισμού των ιστορικών τους γνώσεων.<sup>87</sup>

**Καίτ. Είναι μία πρόκληση τα παιχνίδια ;**

Αριστ. Μερικές φορές ναι.

**Καιτ. Γιατί είναι πρόκληση τότε ;**

Αρ. Μερικά είναι δύσκολα και πρέπει να έχεις ...πείσμα και επιμονή .

Αλ. Το δύσκολο είναι το πιο ωραίο.

**Καίτ. Την ίδια επιμονή, πείσμα επιδεικνύετε και στα μαθήματα ;**

Όλοι ( Αριστ. Νεκταρ. Κατερ. Καιτ.) Όχι.

Καιτ. Εκτός απ' ένα μάθημα που μας αρέσει.

Αριστ. Στο παιχνίδι έχουμε πιο πολύ πείσμα.

Νίκ. Στα παιχνίδια μ' αρέσει η δυσκολία και συνολικά η φιλοσοφία που θέλει έξυπνα πράγματα. Δηλαδή έχεις να εκτιμήσεις τη στρατηγική ανάλογα με τι παιχνίδι παίζεις, με την επίθεση, πώς θα επιτεθείς τέτοια.

**Καίτ. Ότι υπάρχει αυξανόμενη δυσκολία είναι ένα κίνητρο για να παίξετε ;**

Β. Ναι.

---

<sup>87</sup> Ο Bowman επισημαίνει ότι στην παραδοσιακή τάξη οι μαθητές δεν ασκούν έλεγχο στη διαδικασία μάθησης, πρέπει να συμβαδίζουν με το ρυθμό της ομάδας και η ανατροφοδότηση είναι επιφανειακή και μη συστηματική. (όπως αναφέρεται στο Squire, 2003).

*Ερ. Ναι, αυτό υπάρχει. Στην αρχή είναι εύκολο και μετά σιγά σιγά αρχίζει και γίνεται πιο δύσκολο ...*

*Βασ ...και κολλάς, οπότε σου δίνει τη δυνατότητα να σκεφτείς, να το ξαναπαίξεις πολλές φορές να το περάσεις και είναι ωραίο αυτό.*

***Καίτ. Δηλαδή επαναλαμβάνεις μία πίστα μέχρι να την περάσεις ..***

*Ερ. Ναι.*

*Βάσ. Εγώ στη συγκεκριμένη πίστα έχω κολλήσει τώρα, μπορεί να την έχω παίξει πάνω από 10 φορές, για να περάσω.*

***Καίτ. Όμως αυτό δεν σας κουράζει ;***

*Βάσ...όχι το παιχνίδι σου εξάπτει τη φαντασία, γιατί για παράδειγμα σε ένα μάθημα ξέρεις τι θα γίνει, θα κάτσεις, θα διαβάσεις το μάθημα, θα περάσεις ή θα κοπείς. Στο παιχνίδι αντίθετα και να κολλήσεις στην πίστα, θέλεις να δεις ποια θα είναι η επόμενη, πόσο πιο δύσκολο θα είναι .*

*Ερ. Θες να την περάσεις δηλαδή, όσο πιο πολλές φορές θα παίξεις θα βγεις πρώτος στο τέλος, ότι παίζεις μία δυο τρεις φορές, θα βρεις το δρόμο και θα περάσεις .*

Η προσπάθεια για την κατάκτηση του επόμενου επιπέδου στο παιχνίδι όχι μόνο χαλυβδώνει το πείσμα τους και προκαλεί την περιέργεια τους αλλά τους δημιουργεί ένα αίσθημα αγωνίας για την τελική έκβαση της αναμέτρησης. Ιδιαίτερα στα παιχνίδια FPS, όπως το δημοφιλές στους μαθητές της συνέντευξης *Call of Duty*, η αγωνία συναρτάται άμεσα με την επιβίωσή τους στο παιχνίδι, αφού ο παίκτης πρέπει να σκοτώσει όσους περισσότερους εχθρούς μπορεί. Ο αριθμός των αντιπάλων και η δυσκολία αντιμετώπισής τους κλιμακώνεται, καθώς ο παίκτης ανεβαίνει επίπεδα.

*Βαγγ. Ναι. Έχει αγωνία. Προσπαθείς να ανέβεις βέβαια, να σκοτώσεις όσους περισσότερους μπορείς εεεε αυτά. (για το παιχνίδι Call of Duty )*

*Πέτρ. Εμένα μου άρεσε το Call of Duty η δράση που είχε, που έπρεπε συνέχεια να πηγαίνω παρακάτω και να ανοίγω διάφορες πύλες ...αυτό..*

**Καίτ. και να ανεβαίνεις επίπεδο ..**

*Πετρ. Ναι.*

*Κατ. Εμένα μ' αρέσει. Όταν είναι κάτι εύκολο μπορείς να το κάνεις πολύ εύκολα, αλλά πρέπει να δοκιμάσεις και το δύσκολο πώς θα είναι.*

Η πολεμική αναμέτρηση, ιδίως ανάμεσα στα αγόρια, ελκύει τους μαθητές και αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους, για τους οποίους επιλέγουν ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο. Η επιλογή των παιχνιδιών δε βασίζεται σε μια συγκεκριμένη προτίμηση για ιστορική περίοδο που γνωρίζουν καλύτερα ή επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για αυτήν αλλά στην επιλογή πολεμιστών, όπως αναφέρει ο μαθητής για το παιχνίδι *Rome Total War*. Για παράδειγμα η οπλική φάλαγγα, η χελώνα των λεγεωνάριων, τα φλεγόμενα βλήματα των βλητικών μονάδων, οι πολιορκητικές μηχανές και οι μάχες σώμα με σώμα διαθέτουν την αύρα ενός ηρωικού παρελθόντος, ασύγκριτα επικού και μεγαλειώδους. Ανήκουν σε ένα μακρινό, σχεδόν, μυθικό παρελθόν, στο οποίο η ζωή διακυβευόταν συνεχώς αλλά παρείχε συνάμα ευκαιρίες για επίδειξη γενναιότητας και ανδρείας. Με απaráμιλλη εκφραστικότητα και λεπτομερή παραστατικότητα, όπως αποδεικνύουν και οι παρακάτω εικόνες από το συγκεκριμένο παιχνίδι, οι αφηρημένες έννοιες που διδάχθηκαν στη Α΄ Γυμνασίου, οπλική φάλαγγα, λεγεωνάριοι, πολιορκητικές μηχανές οπτικοποιούνται και βυθίζουν τους μαθητές σε ένα ιστορικό παρελθόν που δεν μπορεί να συλληφθεί ακόμη και από την πιο δυνατή φαντασία, πόσο μάλλον να περιγραφεί από ένα σχολικό βιβλίο. Αν και κανένας μαθητής δεν περιέγραψε με ξεχωριστή γλαφυρότητα τις οπτικές αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος, αναφέρθηκαν, όπως για το συγκεκριμένο παιχνίδι, στη σημασία των γραφικών. Η εξέλιξη των γραφικών προσδίδει αληθοφάνεια και ζωντάνια στο παιχνίδι και πλησιάζει την κινηματογραφική απεικόνιση, όπως στα παιχνίδια FPS, *Call of Duty* και *MoH*.

*Ερ. Εκπαιδεύουμε στρατιώτες. Μ' αρέσει ο πόλεμος.*

*Τάσ. Ναι. (συμφωνεί) Μου αρέσει να παίζω πόλεμο με τους αντίπαλους να εεεεεε*

*Τάσ. εε.. η πυγμαχία που κάνω με τον άλλο, ο πόλεμος, η αντίδραση, αυτά ...*

*Γιώρ. Κυρίως μου αρέσουν εκείνης της εποχής, εκείνα τα παλιά.*

*Γιώρ. Από όλα αυτά που έχουν βγει, έχω επιλέξει αυτό γιατί μου αρέσουν οι πολεμιστές κείνης της εποχής. (για το Rome Total War)*

*Βασ. Είναι και τα γραφικά.....*

*Γιώργ. Σε σχέση με τα παλαιότερα Total War που έχουν βγει έχει τα καλύτερα γραφικά.<sup>88</sup>*

***Καίτ. Σας συναρπάζει στα παιχνίδια το ότι σκοτώνετε ή σας συναρπάζει ότι είσαστε σε δράση ;***

*Βας. Όχι, η δράση.*

*Γιωρ. Και τα δύο.*

*Νικ. Και τα δύο.*

***Καίτ. Να σκοτώνετε γιατί ;***

*Βας. Απλά το να σκοτώνουμε, έχει δράση.*

***Καίτ. Τι είναι τόσο δελεαστικό στα παιχνίδια και δεν είναι στο μάθημα της ιστορίας ;***

*Στεφ. Είναι η δράση.*

*Χρή. Δεν έχω κάτι που να μου αρέσει ιδιαίτερα, αλλά προτιμώ αυτά που έχουν να κάνουν με όπλα, πόλεμο και τέτοια. Είναι πιο ενδιαφέροντα τουλάχιστον.*

*Κατερ. Γιατί έχουν δράση, περιπέτεια.*

*Βασ. ..ότι πρέπει να έχεις στρατηγική για τις επιθέσεις σου, να έχεις σχέδιο και όλα αυτά .....είναι πολύ ενδιαφέρον, σε τραβάει ... είναι σαν να πολεμάς εσύ ο ίδιος.*

---

<sup>88</sup> Οι Ghita & Andrikopoulos (2009) αναγνωρίζουν ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι έχει τρομερές εκπαιδευτικές δυνατότητες, λειτουργώντας ως μια εμπορική εκδοχή της «πειραματικής αρχαιολογίας» “experimental archaeology”, αφού οπτικοποιεί την ανάπτυξη των στρατευμάτων και τα χαρακτηριστικά του εδάφους που έπαιξαν ρόλο στις μάχες.



10. Εικόνα με την οπλιτική φάλαγγα από το *ROME TOTAL WAR*



11. Εικόνα με τη χελώνα των λεγεωνάριων από το *ROME TOTAL WAR*



12. Εικόνα με φλεγόμενα βλήματα από το *ROME TOTAL WAR*



Η δράση στα παιχνίδια ισοδυναμεί με το αδιάλειπτο σκότωμα των εχθρών , με το ανηλεές κυνηγητό τους και την πλήρη εξολόθρευσή τους. Φυσικά από την εξίσωση πολέμου με τη δράση δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η έμφυλη διάσταση του πολέμου. Ο πόλεμος είναι αντρική υπόθεση, γι' αυτό αβίαστα συμπεραίνει ο μαθητής ότι αυτά τα παιχνίδια με πολέμους είναι αντρικά παιχνίδια.

***Καίτ. Τι σου άρεσε σε αυτά τα παιχνίδια; ( έχει αναφερθεί η σειρά Call of Duty )***

*Δημ. Να σκοτώνω πιο πολύ ... εεεε είναι πιο πολύ αντρικά παιχνίδια.*

Αν και τα κορίτσια παίζουν πολεμικά παιχνίδια, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις, ένα από αυτά εισάγει μια ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στον πραγματικό και τον εικονικό πόλεμο. Ο πόλεμος στα παιχνίδια είναι διασκεδαστικός, ακριβώς γιατί έχουν οι μαθητές επίγνωση ότι είναι παιχνίδι, στόχος είναι το μεγαλύτερο σκορ, ακόμη και αν αυτό ισούται με την απώλεια εικονικών αντιπάλων. Όταν πρόκειται για πραγματικούς ανθρώπους οι ίδιες διασκεδαστικές ενέργειες μετατρέπονται σε αποστροφή, σε άρνηση πραγματοποίησής τους .

*Ράν. Μου άρεσε που πυροβολούσα αλλά ξέρω ότι δεν πυροβολούσα στην πραγματικότητα, δεν θα μου άρεσε να πυροβολούσα στην πραγματικότητα.*

Τη συναρπαστική δράση συνδέει ένας άλλος μαθητής, φανατικός παίκτης με ώρες παιχνιδιού που αγγίζουν τις 12, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών FPS. Σε αυτά ο παίκτης αποκομίζει την εντύπωση ότι είναι μέσα στο πεδίο της μάχης, συμμετέχει αδιαμεσολάβητα στην πολεμική δράση. Ο παίκτης, αν και έχει τη γενική εποπτεία του πολεμικού πεδίου και έχει παράλληλα στη διάθεσή του έναν χάρτη που απεικονίζει τις θέσεις του εχθρού και τη δική του κίνηση, δε βλέπει τα δικά του χαρακτηριστικά, εκτός από τα όπλα που χρησιμοποιεί σε κάθε αναμέτρηση. Η οπτικοποίηση της εικονικής persona του παίκτη γίνεται μέσα από το όπλο. Η συγκεκριμένη επιλογή από τους σχεδιαστές, όπως εύστοχα παρατηρεί ο μαθητής, δημιουργεί την εντύπωση της αμεσότητας, επιτρέπει την ισχυρότερη ταύτιση με το avatar και υπογραμμίζει τον ενεργό του ρόλο στην πολεμική δράση.

*Πασχ. Αυτό που μας συναρπάζει σε ένα παιχνίδι είναι η δράση που έχει. Πολλές φορές έχουν φτιάξει ένα παιχνίδι, ώστε να δείχνει μόνο τα χέρια και τα πόδια του. Αυτό το έχουν κάνει για ένα συγκεκριμένο λόγο, για να πιστέψεις ότι εσύ είσαι μέσα στο παιχνίδι, ότι εσύ τα κάνεις όλα αυτά, εσύ το χειρίζεσαι, δε δείχνει τη μούρη του, τίποτα.*

Αν η δράση ταυτίζεται με τον πόλεμο δε λείπουν και αυτοί που συνδέουν τη δράση με τη δημιουργία πόλεων, την οποία παρακολουθούν να εξελίσσεται. Τα λεγόμενα παιχνίδια Αυτοκρατορίας, όπως αυτά που έπαιζαν οι μαθητές το *Ikariam*, *Good Empire*, *Grepolis*, *Age of Empires*, έχουν στόχο τη δημιουργία, την εδραίωση και την κυριαρχία της αυτοκρατορίας του παίκτη απέναντι στους άλλους λαούς. Ο στόχος αυτός δεν επιτυγχάνεται μόνο με πολεμικές αναμετρήσεις αλλά με τη δημιουργία οικιστικών κτιρίων, κτιρίων παραγωγής αγαθών, εμβληματικών αρχιτεκτονημάτων, ανάλογα με την εκάστοτε εποχή στην οποία βρίσκεται ο παίκτης. Και στα παιχνίδια αυτά βέβαια η επιλογή της δημιουργίας στρατιωτικών κτιρίων και η επίλυση των διαφορών με πολεμικές αναμετρήσεις είναι ενεργή. Επαφίεται, όμως, στον παίκτη να αποφασίσει ποια εν γένει πολιτική θα ακολουθήσει για την εξέλιξη του παιχνιδιού.

*Μυρσ. εεεε αυτό, ότι φτιάνω μια πόλη, την ελέγχω εγώ και ότι εξελίσσεται μετά, και ότι δε χάνω το χρόνο μου. Βέβαια μερικές φορές γίνεται λίγο κουραστικό, γιατί πρέπει να ασχολείσαι συνέχεια, αλλά εντάξει.*

*Δημ. Εμένα μου αρέσουν και αυτά που χτίζουμε. Μου αρέσει να δημιουργώ πιο πολύ, να κατασκευάζω σπίτια, αυτά που δημιουργείς πολιτισμό.*

Και στο σημείο αυτό, στη δυνατότητα να επιλέξουν και να επηρεάσουν οι ίδιοι την εξέλιξη του παιχνιδιού, βρίσκεται ένα άλλο βασικό στοιχείο των παιχνιδιών, το οποίο προσελκύει τους μαθητές. Απέναντι στο αναμάσημα και τον αναμηρυκασμό της ιστορικής γνώσης στο μάθημα της ιστορίας το παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να γίνουν συνδιαμορφωτές της, έστω και σε εικονικό επίπεδο. Επιλέγουν, ενεργούν, καθορίζουν την εξέλιξή του, αγωνιούν για την τελική έκβαση, θέτουν σε κίνδυνο την εικονική τους ζωή, δοκιμάζουν και πειραματίζονται. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ανήκει στον παίκτη, ο οποίος καλείται να πληρώσει και το εικονικό τίμημα ή να ξαναρχίσει πάλι εκ νέου την προσπάθειά του.

*Μυρσ. Πιστεύω ότι ένας λόγος που πολλά παιχνίδια είναι ελκυστικά για τους παίκτες, η δυνατότητα που δίνουν να ανατρέψεις.*

*Αντ. Σε ένα παιχνίδι όμως είναι διαφορετικό, γιατί μπορείς τις εξελίξεις να τις χειριστείς εσύ, αναλόγως πώς παίζεις, τις τακτικές σου, τις επιθέσεις όλα.*

*Αντ. Αυτό που είπε ο Χρ., είναι πιο ωραίο, γιατί μπορείς και συ να προβλέψεις κάποια πράγματα από αυτά που θα γίνουνε και μπορείς κάπως να προσπαθήσεις να μην είναι τόσο μεγάλη η καταστροφή.*

*Μυρ. ...ότι επηρεάζουμε εμείς τι πρέπει να γίνει, και στο μάθημα πρέπει να τα μάθεις.*

***Καίτ. Σας αρέσει πού στο παιχνίδι διαμορφώνετε εσείς την εξέλιξη του παιχνιδιού με βάση τις επιδόσεις σας ;***

*Βάσ. Ναι, γιατί είναι αναλόγως πώς το χειρίζομαι εγώ, εάν θα τα πάω καλά ή θα τα πάω χάλια και με αρέσει αυτό.*

*Νικ. Εμένα ουσιαστικά μ' αρέσουν τα πολεμικά, που είσαι σε ένα μέρος, κάνεις τις δικές σου επιλογές, κάνεις κάποια πράγματα έτσι ώστε να επιβιώσεις. Είναι ωραίο αυτό.*

***Καίτ. Σας αρέσει στο παιχνίδι ότι ενεργείτε οι ίδιοι, ότι εσείς καθορίζετε την εξέλιξη..***

*Βάσ. Εμένα ναι.*

*Ερ. Ναι πολύ, διότι κάθεσαι, έχεις την αγωνία το τι θα γίνει, τι θα κάνεις κι αυτά.*

Οι μαθητές επιλέγουν βασικά τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο με κριτήριο τη δράση σε αυτά και την ενεργό συνδιαμόρφωσή της. Υπάρχουν, όμως, και μαθητές οι οποίοι αναφέρονται στην ιστορία του παιχνιδιού. Το αξιοπρόσεκτο σε αυτήν την επιλογή, όπως αναφέρθηκε και στην επιλογή των πολεμιστών, δεν είναι η σύνδεση με συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και με ένα ειδικότερο ενδιαφέρον για αυτήν. Χαρακτηριστικό της ιστορίας είναι να είναι μεγάλη, να μην τελειώνει γρήγορα. Βέβαια, η μεγάλη διάρκεια του παιχνιδιού συνδέεται με τη φιλομάθεια του μαθητή, την επιθυμία του το παιχνίδι να αποτελέσει το εφελτήριο για εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεων. Σημαντικό είναι επίσης η ιστορία να είναι συνεκτική, κατανοητή, τα γεγονότα να συνδέονται με αιτιακές ή χρονικές σχέσεις, ώστε να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα. Το ιστορικό σενάριο αποτελεί το εφελτήριο για την ταύτιση με τους ιστορικούς πρωταγωνιστές, γεγονός που στη συνέχεια επιτείνει το ενδιαφέρον τους. Το εθνοκεντρικό περιεχόμενο των παιχνιδιών καθορίζει την επιλογή ενός μαθητή και αποκλείει άλλες διαθέσιμες επιλογές.

Συνήθως, στα παιχνίδια αυτοκρατορίας η ιστορία εξελίσσεται σε βάθος χρόνου και χωρίς να γίνονται σαφείς αναφορές σε ιστορικές περιόδους η κάθε περίοδος αναγνωρίζεται και ταυτίζεται με τα τεχνολογικά επιτεύγματά της.

*Νίκ. Με αρέσει πιο πολύ να έχει ωραία ιστορία, να με ελκύει να το παίζω, να διασκεδάσω και να μην τελειώνει πολύ γρήγορα. Να είναι μεγάλη ιστορία.*

*Αντ. Και μένα με αρέσει να έχει ιστορία μεγάλη να μην τελειώνει πολύ γρήγορα και να είναι ωραία που παίζεις ομαδικά ..... με τα παιδιά.*

*Θεοδ. Εγώ προτιμώ τα παιχνίδια, τα οποία είναι πολεμικά ή έχουν δράση, μόνο που θα 'χουν και κάποια ιστορική γνώση, που θα βασίζονται σε κάποια ιστορική γνώση, ώστε να μου κεντρίσουν το ενδιαφέρον και μετά να ψάξω περισσότερο και να μάθω.*

*Θεοδ. Σε μένα προσωπικά μ' αρέσει ότι θα ξεκινήσω από κάπου και μετά με βάση το σενάριο το οποίο έχουνε φτιάξει το παιχνίδι θα αρχίσω να βλέπω τα ιστορικά γεγονότα, θα γίνομαι ένα μ' αυτό και μετά θα μάθω και κάποια πράγματα με βάση αυτά.*

*Σπύρ. Εμένα μ' αρέσουν τα παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο και να' χουν μια ιστορία που να βγάζει νόημα, να πηγαίνει από τη μία άκρη του κόσμου στην άλλη.*

*Ελέν. Και μένα μου αρέσουν τα παιχνίδια να είναι δράσης και περιπέτειας, μ' αρέσει, όταν έχει και κάποιες αναδρομές στο παρελθόν, να είναι κάπως έτσι φτιαγμένο, ώστε να σου δείχνει τι έγινε παλιά με κάποια σειρά και με τα στοιχεία αυτά να βγάζεις κάποιο συμπέρασμα.*

*Ερ. Συνήθως για μεγάλο χρόνο και συνήθως πιο πολύ που υπάρχει η ιστορία μαθαίνουμε κάτι καινούριο ...*

*Γεωρ. Ναι, είναι πολύ ωραίο κυρίως μέσω των πολέμων. (γέλια) εεε Γενικώς όλη αυτή η απεικόνιση του παρελθόντος μέσα από ένα παιχνίδι είναι κάτι που κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών κυρίως στην ηλικία μας.*

*Αντ. Να έχει και κάποιο ιστορικό περιεχόμενο, αλλά βασικά εξαρτάται από το ιστορικό περιεχόμενο. Άμα είναι για την Ελλάδα εντάξει θα μπορούσα να παίξω ένα παιχνίδι που λέει για το παρελθόν της Ελλάδας και έχει κάποια γεγονότα. Αλλά για κάποια άλλη χώρα δεν ξέρω, για την Αμερική ή την Ιαπωνία δεν θα ενδιαφερόμουνά τόσο πολύ.*

Τέλος, τα παιχνίδια ελκύουν τους μαθητές είτε γιατί τους γοητεύουν με τους φανταστικούς κόσμους, με τον τρόπο σύλληψης και αναπαράστασης του ιστορικού παρελθόντος είτε γιατί κινητοποιούν περαιτέρω τη δική τους φαντασία παρέχοντάς τους ιστορικές απεικονίσεις, αδύνατες με τα παλιότερα μέσα.

*Στεφ. Εμένα μου αρέσει η φαντασία και το πώς το έχουν φτιάξει άλλο το παιχνίδι, οι εικόνες, το πώς το έχουν σκεφτεί, όλα αυτά, δηλαδή το παιχνίδι. Δεν μπορώ να το εξηγήσω.*

*Δημητρ. Μου αρέσουν τα ιστορικά, επειδή μέσα από το παιχνίδι ανοίγει η φαντασία και περνάς καλά, καθώς παίζεις είναι ωραίο να μαθαίνεις και κάτι.*

### **11. 3. Παιχνίδι και ιστορική αξιοπιστία.**

Αν τα ψηφιακά παιχνίδια ελκύουν τους μαθητές με τη δράση, την περιπέτεια, τους ολοζώντανους ιστορικούς κόσμους και τα επίπεδα δυσκολίας, δε θεωρούνται παρ' όλα αυτά αξιόπιστες πηγές ιστορικής πληροφόρησης.

Οι μαθητές πιστεύουν ότι τα παιχνίδια συνθέτουν ιστορικά στοιχεία με στοιχεία προερχόμενα από τη φαντασία των δημιουργών τους. Οι δημιουργοί δανείζονται ιδέες από τα ιστορικά βιβλία, μελετούν τον τρόπο λειτουργίας των όπλων, τη δύναμή και την εμβέλειά τους και διανθίζουν την ιστορία με αποφθέγματα σπουδαίων και επιφανών ανδρών. Συχνά οι δημιουργικές προσθήκες τους αγγίζουν την υπερβολή. Συγκεκριμένα ο θάνατος παρουσιάζεται με τρόπο ακραίο και εξωπραγματικό, που απογυμνώνει την ιδέα του θανάτου από τα οδυνηρά συναισθήματα της απώλειας και τις αμετάκλητες συνέπειές της. Οι ακρότητες στον πόλεμο, αν και συμβαίνουν, όπως σχολιάζει ένας άλλος μαθητής, στην πραγματικότητα, παύουν να προκαλούν αποτροπιασμό, αγανάκτηση και φρίκη, αφού ο υπερβολικός τρόπος παρουσίασής τους τις αποστραγγίζει από κάθε νόημα.

***Καίτ. Είναι κοντά στα ιστορικά γεγονότα οι αφηγήσεις των παιχνιδιών; Οι αφηγήσεις τους είναι θεμελιωμένες ιστορικά ή είναι εν μέρει αυθαίρετες ;***

*Εγκ. Όχι.*

*Βιβ. Όχι , δε νομίζω.*

*Σωτ. Πιστεύω ότι επειδή είναι παιχνίδι, για να το κάνουν πιο ελκυστικό να έχουν βάλει ιστορικά γεγονότα.*

*Γεργ. Και τα δύο.*

***Καίτ. Δηλαδή;***

*Ερ. Εε και ακολουθεί μερικά γεγονότα της ιστορίας και έχει προσθέσει και δικά του.*

*Τάσ. Εεε έχει πάρει ιδέες από βιβλία, έχει πάρει τα όπλα, έχει πάρει μέσα από βιβλία, τα λόγια, διάφορα ...και έχει προσθέσει και δικά του.*

*Απ. Κάποιες φορές βασίζεται, κάποιες υπερβάλλει κιόλας, βάζει δικά του στοιχεία. για να ελκύσει το κοινό.*

*Βασ. Γιατί σου λένε θα βάλουμε αυτά που έχει μάθει από το παρελθόν στην ιστορία αυτή που μαθαίνεις τώρα, αλλά πρέπει να βάλουμε και δικά μας.*

*Ελ. Εγώ πιστεύω ότι τα παιχνίδια αυτά έχουν γεγονότα που συνέβησαν μέσα αλλά είναι λίγο, τα έχουν επεξεργαστεί, έτσι ώστε να τα καταλάβει το παιδί και δεν έχουν όλες τις αλήθειες μέσα αλλά προσθέτουν δικά τους πράγματα.*

*Ταγ. Βάζουν τη δική τους σάλτσα μέσα .*

*Μαρ. είναι επιφανειακά ...*

*Χρ. ..το κάνουν υπερβολικό, κόβουν κεφάλια, κόβουν χέρια, κάνουν κάποια πράγματα, όπου δεν υπάρχει περίπτωση ...εντάξει, να σκοτώσουν, αλλά όχι να τους κόψουν και το κεφάλι, φτάνει.. ...όμως στα παιχνίδια το παρακάνουνε πολύ.*

*Η σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με το βασικό στόχο του παιχνιδιού, τη νίκη, τα αλλοιώνει και παραμορφώνει. Τα γεγονότα υποτάσσονται και προσαρμόζονται στην προκρούστεια κλίνη του παιχνιδιού.*



Αντρ. Υπάρχουν παιχνίδια, στην πρώτη ερώτηση που κάνατε, κάποια βασίζονται στην ιστορία, όμως, ας πούμε ο στόχος είναι να νικήσουμε σε αυτά, οπότε στηρίζονται πιο πολύ σε αυτό και λιγότερο στην ιστορία.<sup>89</sup>

Η αλλοίωση των ιστορικών γεγονότων με βάση στην εκάστοτε στοχοθεσία του παιχνιδιού υπαγορεύεται από κερδοσκοπικούς λόγους. Οι σχεδιαστές των παιχνιδιών δημιουργούν ελκυστικές ιστορίες, για να προσελκύσουν το κοινό τους, χωρίς να στέκονται με σεβασμό απέναντι στα ιστορικά γεγονότα. Η ιστορία αποτελεί ένα πεδίο οικονομικής εκμετάλλευσης, αφού η παγκόσμια αγορά των παιχνιδιών είναι τεράστια και συνεχώς μεγεθύνεται. Η ιστορία ή ορθότερα η παιγνιώδης δράση μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο αποτελεί το ελκυστικό περιτύλιγμα, για να προσελκύσουν οι κατασκευαστές των παιχνιδιών το καταναλωτικό κοινό τους. Η πληθώρα των ιστορικών συγκρούσεων και το χρονικό εύρος στο οποίο εκτείνονται είναι πολύτιμοι αρωγοί στη φαντασία των δημιουργών του παιχνιδιού, αφού αυτή, αν και δεν είναι φυσικά αστείρευτη, πρέπει να επινοεί με αμείωτο ρυθμό νέες ιστορίες.<sup>90</sup>

Ένας μαθητής παρατηρεί έμμεσα ότι η επιλογή των ιστοριών δεν υπαγορεύεται μόνο από το κέρδος αλλά κι από ιδεολογικές σκοπιμότητες. Τα παιχνίδια είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη διάχυση της ιδεολογίας σε ένα ευρύ μαζικό νεανικό κοινό, το οποίο παίζει ψηφιακά παιχνίδι πολλές ώρες την ημέρα. Μάλιστα ο ιδεολογικός πυρήνας των παιχνιδιών, επενδυμένος με το μανδύα της διασκέδασης, της ανεμελιάς, της χαλαρότητας, μένει στο απυρόβλητο. Το παίξιμο του παιχνιδιού προέχει μπροστά στην ιδεολογική και κριτική ανάλυσή του. Η πολύωρη ενασχόληση με αυτά, η εύπεπτη αποδοχή τους είναι ιδανικοί παράγοντες, για να μπορέσουν οι

---

<sup>89</sup> Στην έρευνα των Egenfeldt-Nielsen & Buch(2006) στη Σουηδία με το παιχνίδι *“Global Conflicts: Palestine”* με 51 μαθητές ηλικίας από16-20 57,8% των συμμετεχόντων απάντησε ότι έμαθε περισσότερα απ’ ό,τι συνήθως. Ανέφεραν, όμως, ότι το ρίσκο του ανταγωνισμού υπερσχύει της σοβαρότητας του. Επίσης πίστευαν ότι, επειδή ήταν παιχνίδι, υπονομευόταν η αξιοπιστία του παιχνιδιού.

<sup>90</sup> Ο Thomas Apperley (2010:17) υποστηρίζει ότι η εμπορευματοποίηση περιπλέκει το ρόλο του παίκτη στην κοινωνία, αφού το παιχνίδι βασίζεται περισσότερο στη λογική του εμπορεύματος παρά στην ευχαρίστηση από αυτό. Η αλληλοεπικάλυψη παιχνιδιού και εμπορεύματος δημιουργεί νέες υποκειμενικότητες που δεν είναι απλά παιγνιώδεις, δημιουργικές ή πειραματικές αλλά συνδέονται και υποτάσσονται στο σύστημα της κατανάλωσης.

κυρίαρχες ιδεολογίες να φτάσουν στο νεανικό κοινό και ασύνειδα και άκριτα να εμπεδωθούν από αυτό. Πιθανόν ο μαθητής λέγοντας «αν θέλουν να μας μάθουν κάτι μπορεί εύκολα να μας το μάθουν έτσι» να μην είχε στο μυαλό του την ιδεολογική λειτουργία που επιτελούν τα ψηφιακά παιχνίδια, όμως η φράση του περιέχει ψήγματα αλήθειας.

*Παν. Αυτό που είπε η Βασ. πρέπει να ξέρουμε τι έγινε και όχι ό,τι θέλουν να ας πουν αυτοί.*

*Πετ. Σε κάποια παιχνίδια δεν θα με πείραζε, εάν ήξερα την πραγματικότητα, εάν γίνεται και αλλάζει τη γνώμη για κάποια πράγματα και μου δείχνει αυτό που θέλει και όχι την πραγματικότητα, θα με πείραζε.*

*Βασ. Ισχύει και για να έχουν περισσότερο κέρδος, δηλαδή άμα το παρουσιάζουν έτσι ώστε να είναι πιο ελκυστικό ...*

*Παν. Εκμεταλλεύονται αυτή τη στιγμή την ιστορία, για να φτιάξουν κάποια παιχνίδια.*

***Καίτ. Πιστεύετε ότι, αυτό που είπε η Βασ. πριν, ότι το ιστορικό υπόβαθρο στα παιχνίδια είναι ένα καλό εμπόρευμα ;***

*Πέτρ. Ναι, γιατί προτιμάς πολλές φορές την υπόθεση και έχεις κάποιο κίνητρο για να παίζεις.*

*Παν. Ναι, γιατί μπορεί να μας δίνουν αυτό που θέλουν αυτοί. Μπορεί να εκμεταλλεύονται ότι καθόμαστε πολλή ώρα σε αυτό το παιχνίδι και αν θέλουν να μας μάθουν κάτι μπορεί εύκολα να μας το μάθουν έτσι.*

*Πετρ. Αν δεν είναι κάτι σωστό και πουλάει, δε θα τους νοιάζει, αρκεί να κερδίζουν από αυτό, οπότε κάποιες φορές είναι μόνο για το κέρδος<sup>91</sup>.*

---

<sup>91</sup> Και στην έρευνα των O'Neill, Feenstra (2016) οι φοιτητές δυσπιστούσαν απέναντι την ιστορική αξιοπιστία των ψηφιακών παιχνιδιών επειδή τα θεωρούσαν εμπορικά αγαθά.

Η παρατήρηση του μαθητή συμπληρώνεται και με ανάλογα σχόλια σε άλλη συνέντευξη. Ο διασκεδαστικός χαρακτήρας των παιχνιδιών εκμηδενίζει όχι απλά την κριτική ικανότητα αλλά μαραζώνει και κάθε διάθεση για ουσιαστική μάθηση. Το ενδιαφέρον για τα ιστορικά γεγονότα αμβλύνεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και συμπαρασύρει μαζί του κάθε προσπάθεια για διεισδυτική διάκριση ανάμεσα στην ιστορική ακρίβεια και ανακρίβεια ή αλλοίωση. Το παιχνίδι δε συνδέεται στο μυαλό των μαθητών με τη μάθηση, γι' αυτό και ο διασκεδαστικός χαρακτήρας του λειτουργεί ως καταλύτης για τον έλεγχο της αλήθειας και του ψέματος. Αντίθετα η σοβαρότητα, η αυστηρότητα του σχολείου θεωρούνται καταλληλότερο περιβάλλον για μάθηση αλλά το θερμοκήπιο για την καλλιέργεια της αλήθειας. Ιδιαίτερα η ιστορική αλήθεια αποκτά και έναν απροσδιόριστης φύσης χρησιμοθηρικό χαρακτήρα, αφού η μάθηση των ιστορικών γεγονότων είναι χρήσιμη απλά, για να γνωρίζουν οι μαθητές την ιστορία και το παρελθόν. Η ιστορία ως εγκυκλοπαιδική γνώση, πλήρως αποκομμένη από τις παροντικές ανάγκες αλλά και πολιτικούς προβληματισμούς, χωρίς να λειτουργεί ως πλαίσιο προσανατολισμού ή κριτικής αφύπνισης είναι η ιστορία που στο μυαλό των μαθητών ταυτίζεται με την αλήθεια. Μάλιστα μέσα από το πρίσμα ενός άλλου μαθητή η ιστορία αυτή είναι έγκυρη, γιατί έχει σχέση με την πραγματικότητα. Μέσα από ένα διχαστικό δίπολο ιστορία – πραγματικότητα / παιχνίδι – εικονική ή μη πραγματικότητα ο μαθητής εξάγει ένα γενικευτικό συμπέρασμα. Το συμπέρασμα αυτό, αν και αυθαίρετο και απλοϊκό, αποτυπώνει εντούτοις μια γενικευμένη άποψη τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ότι, από τη στιγμή που τα παιχνίδια αναφέρονται σε μια εικονική πραγματικότητα και υπηρετούν το σκοπό της διασκέδασης, δεν απαιτείται η συστηματική και προσεκτική ανάλυση του λόγου που παράγουν, αναπαράγουν και διαδίδουν. Λογική συνεπαγωγή της υιοθέτησης του διχαστικού αυτού δίπολου, μέσα από τα λόγια ενός άλλου μαθητή, είναι ότι μέσα στο πραγματικό σχολικό περιβάλλον εκκολάπτεται μόνο η αλήθεια.

*Νάσ. Επειδή στο παιχνίδι διασκεδάζουμε έτσι κι αλλιώς, κι άμα ξέρουμε όλα τα γεγονότα κι άμα όχι, έτσι διασκεδάζουμε και δεν ενδιαφερόμαστε άμα δεν τα ξέρουμε. Ενώ στο σχολείο μας πειράζει πιο πολύ, γιατί θέλουμε να μάθουμε όλη την αλήθεια ... εεεε αυτό.*

*Αντ. Εντάξει, στα παιχνίδια περνάμε πιο ωραία, γι' αυτό δεν ενδιαφερόμαστε ενώ στο μάθημα ...*

***Καίτ. Περνάτε πιο ωραία, άρα όπου περνάτε χειρότερα είναι πιο πειστικό ;***

*γέλια ...*

*Βιβ. Δηλαδή όταν διασκεδάζουμε..... δεν κοιτάμε εάν κάποιος λέει ψέματα ή αλήθεια, συνήθως είσαι αυθόρμητος.*

*Βασ. Όχι μόνη της η μόρφωση δεν μπορεί να είναι διασκεδαστική. Η μόρφωση εννοώ τα ιστορικά γεγονότα που μαθαίνουμε, απλά μας είναι χρήσιμα, για να ξέρουμε την ιστορία μας και το παρελθόν μας .*

*Βασ. Γιατί, γιατί η ιστορία στο σχολείο έχει σχέση με την πραγματικότητα, ενώ αυτό είναι εικονικό. Στο εικονικό δεν κάνεις τίποτα. Απλά παίζεις ένα παιχνίδι μαζί με τους φίλους σου και σ' αρέσει.*

*Ράν . ..... στην ιστορία πρέπει να τα λέμε ξεκάθαρα όπως ακριβώς έγιναν και να μην βάζουμε στοιχεία που δεν έχουν βάση με την πραγματικότητα .*

Τέλος, η αλλοίωση ή μη των ιστορικών γεγονότων ερμηνεύεται αποκλειστικά υπό το πρίσμα του ατομικού δημιουργού. Η δική του πρόθεση και επιλογή διαμορφώνει την τελική ιστορική αξιοπιστία του παιχνιδιού. Η ατομική επιλογή αποκόπτεται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, από τις πηγές στις οποίες έχει ανατρέξει ο δημιουργός αλλά και από τη συγκεκριμένη στοχοθεσία του, να λειτουργήσει το παιχνίδι ως ευπώλητο εμπόρευμα, από τις επιθυμίες και ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται και μόνο αυτή και αποκλειστικά διαμορφώνει το περιεχόμενο του παιχνιδιού.

*Δημ. Εγώ πιστεύω ανάλογα με το παιχνίδι ..... δηλαδή ποιος το έχει φτιάξει. Δηλαδή κάποιο παιχνίδι μπορεί να είναι ακριβώς όπως έγινε, άλλος να τα έχει αλλάξει λίγο και άλλος να είναι τελείως διαφορετικά.*

*Ράν. Αυτά τα πιο πολλά συνδέονται..., επειδή είναι και ψεύτικα με τη φαντασία του καθενός.*

Λίγοι από τους μαθητές στις συνεντεύξεις απάντησαν ότι τα παιχνίδια αξιοποιούν τα ιστορικά γεγονότα και τα παρουσιάζουν κατά κάποιον τρόπο αντικειμενικά. Αν και η τελευταία απάντηση της μαθήτριας ότι δεν αλλάζει η ιστορία στο *Ikariam*, παρά μόνο το πολίτευμα, μπορεί να οδηγήσει σε τεράστιες ιστορικές ανακρίβειες και παραμορφώσεις.

*Χρ. Αξιοποιούν και τα ιστορικά γεγονότα.*

***Καίτ. Τα παρουσιάζουν με αντικειμενικό τρόπο ή όχι ;***

*Χρ. Κατά κάποιο τρόπο ναι.*

*Δημ. Νομίζω, πιστεύω ναι.*

*Αγγ. Και εγώ.*

*Μυρσ. Στο Ikariam συγκεκριμένα δεν αλλάζει η ιστορία, παρά μόνο το πολίτευμα, δηλαδή πώς διοικούνται.*

#### **11.4. Παιχνίδι και αξιοποίηση ή αναζήτηση ιστορικών γνώσεων.**

Η αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των ιστορικών στοιχείων στα ψηφιακά παιχνίδια δεν τροφοδοτεί την αλληλεπίδραση με τις ιστορικές γνώσεις, προερχόμενες από το σχολικό περιβάλλον ούτε ενθαρρύνει δυναμικά την αναζήτηση περαιτέρω ιστορικών πληροφοριών. Φυσικά, μια τέτοια στάση ούτε απόλυτη είναι ούτε γενική, αφού υπάρχουν και οι μαθητές για τους οποίους το παιχνίδι αποτελεί το έναυσμα για διεύρυνση των ιστορικών τους γνώσεων.

Κατηγορηματικά και μονολεκτικά απαντούν οι μαθητές στην ερώτηση εάν στα παιχνίδια αξιοποιούν τις ιστορικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει στο σχολείο και αντίστροφα. Για άλλους οι ιστορικές γνώσεις είναι εντελώς ανώφελες και ατελέσφορες στα πλαίσια του παιχνιδιού. Η εξυπνάδα ως ατομικό γνώρισμα αντισταθμίζει το ιστορικό υπόβαθρο και αποδεικνύεται επαρκής για την υπερκέραση των προκλήσεων του παιχνιδιού. Άλλωστε τα παιχνίδια δε χρειάζονται πολλές γνώσεις, αφενός γιατί δεν είναι εξετάσεις στις οποίες ελέγχεται το εύρος των ιστορικών γνώσεων και αφετέρου γιατί τα παιχνίδια ακόμη και όταν έχουν ανακρίβειες λάθη, παραλείψεις, δεν είναι ανιστορικά, με την έννοια ότι οριοθετούν

αυστηρά το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η δράση του παιχνιδιού. Επομένως, ο παίκτης δε χρειάζεται να κινητοποιήσει το ιστορικό του οπλοστάσιο, για να παίξει το παιχνίδι. Οι πράξεις του μέσα στο παιχνίδι είναι πάντα σύμφωνες με το ιστορικό πλαίσιο του παιχνιδιού και τα περιθώρια παρέκκλισης από αυτό είναι από μηδαμικά έως ανύπαρκτα.

Η μη αξιοποίηση των ιστορικών γνώσεων επιβάλλεται γενικά από την ίδια τη φύση του παιχνιδιού και ειδικότερα από τη στοχοθεσία του κάθε παιχνιδιού. Ο παίκτης δεν ξεκινά το παιχνίδι για ελέγξει, να χρησιμοποιήσει ή να εμπλουτίσει τις ιστορικές του γνώσεις. Παίζει για να διασκεδάσει, να ευχαριστηθεί και να χαρεί. Οποιαδήποτε σύνδεση με την ιστορική μάθηση θα έκανε το παιχνίδι βαρετό και ίσως απωθητικό. Επίσης τα παιχνίδια Αυτοκρατορίας, όπως το *Grepolis* που αναφέρει ο μαθητής, διέρχονται μια μακρά ιστορική περίοδο στην οποία παρουσιάζεται αδρομερώς η ιστορική εξέλιξη και τα σημαντικότερα τεχνολογικά ή πολιτιστικά επιτεύγματα της κάθε ιστορικής περιόδου. Στόχος, όπως ρητά αναφέρει ο μαθητής, είναι η κατάκτηση νέων κόσμων, η υπερίσχυση της Αυτοκρατορίας του παίκτη έναντι των άλλων Αυτοκρατοριών. Συνεπώς, αυτό που χρειάζεται δεν είναι η ιστορική γνώση αλλά η κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου με βάση τα εκάστοτε δεδομένα του παιχνιδιού που θα εξασφαλίσει το μεγαλεπήβολο σχέδιο της κατάκτησης του κόσμου.

Επίσης η έλλειψη αξιοπιστίας καθιστά τις όποιες ιστορικές πληροφορίες στα παιχνίδια επουσιώδεις και ουσιαστικά περιττές. Από τη στιγμή που δε διαθέτουν ιστορική εγκυρότητα αλλά είναι αποκυήματα φαντασίας των δημιουργών τους δεν αξιοποιούνται σε κανένα άλλο περιβάλλον εκτός από αυτό του παιχνιδιού.

***Καίτ. Αξιοποιείτε στο παιχνίδι την ιστορική σας γνώση ; Δηλαδή εάν ξέρατε κάτι από την ιστορία, το αξιοποιείτε στο παιχνίδι ;***

*Τάσ. Όχι .*

*Ερ. Λίγο.*

*Δημ. Όχι.*

*Ράν. Όχι.*

*Βιβ. Όχι.*

*Πάν. Όχι .*

*Πέτ. Τουλάχιστον από αυτά που έχω παίξει εγώ, όχι.*

*Δημ. Εγώ πιστεύω όχι. Μετράνε στα παιχνίδια πιο πολύ αυτό που παίζουμε. Στο Grepolis και σε αυτά μετράει πιο πολύ η εξυπνάδα.*

*Δήμ. Δε χρειάζεται να έχεις πολλές γνώσεις.*

*Χρ. Δεν είναι απαραίτητο. Ο σκοπός του Grepolis για μένα είναι να κατακτήσεις νέους κόσμους.*

*Γιώρ. Οι πληροφορίες και βασικά αυτό που χρειάζεται είναι η κριτική σκέψη, δηλαδή δεν μπορούμε να ξέρουμε ακριβώς τι είναι αλλά μπορούμε να τα εξηγήσουμε στο περίπου. Τώρα άμα χρησιμοποιώ την ιστορία που διδασκόμαστε στο σχολείο στα παιχνίδια, όχι, γιατί το ζήτημά τους δεν είναι να χρησιμοποιούμε την ιστορία είναι να παίζεις το παιχνίδι.*

*Χρ. Όχι εντάξει, γιατί υπάρχουνε, δεν υπάρχουνε πάντα τα αληθινά, γιατί βάζουνε και φαντασία στα παιχνίδια δεν είναι όπως ήταν παλιά έτσι... άρα δεν μπορούμε να πάρουμε κάποια πληροφορία από τα παιχνίδια ..εκτός κι αν από κάποιο ντοκιμαντέρ*

*Κατ. Όχι, μας αρέσουν και τα ιστορικά γεγονότα, αλλά βαριόμαστε εάν ..... εάν έχει πολλά λόγια και πολλές πληροφορίες το προχωράμε .....*

Αν οι ιστορικές γνώσεις που προέρχονται από το σχολείο δεν χρησιμοποιούνται κατά βάση στα παιχνίδια, ισχύει και το αντίστροφο. Όποιες πληροφορίες αποκομίζουν οι μαθητές από τα παιχνίδια παραμένουν αναξιοποίητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Με ήπιο ύφος ο μαθητής αναφέρει ότι απλά δεν τυχαίνει να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις. Αποδίδει στην τύχη την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναδείξει, να αξιοποιήσει αλλά και να ελέγξει κριτικά τις γνώσεις που φέρουν οι μαθητές από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Αντίθετα οι δύο άλλοι μαθητές αναγνωρίζουν αυτήν την αδυναμία και θεωρούν

θετική και ενδιαφέρουσα την αξιοποίηση των εξωσχολικών γνώσεών τους. Τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια του μαθήματος και η επιτακτική ανάγκη μέσα σε αυτά να ολοκληρωθεί η διδακτέα ύλη δεν αφήνουν περιθώρια για τη διδακτική αξιοποίηση του εξωσχολικού γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών. Οι σχολικές γνώσεις και οι γνώσεις από το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι συγκοινωνούντα δοχεία, γι' αυτό είναι δύσκολη η μεταφορά από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Δεν απουσιάζουν και ενστάσεις από την πλευρά των μαθητών για την αναγκαιότητα αυτή, αφού οι γνώσεις στα παιχνίδια είτε είναι μια επανάληψη των σχολικών γνώσεων είτε είναι αναληθείς. Αυτό που δε σκέφτονται και δεν προτείνουν οι μαθητές είναι ότι οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την έναρξη ενός επικοινωνιακού διαλόγου για το πώς παρουσιάζεται η ιστορία στα διάφορα μέσα, για τις εγγενείς προκαταλήψεις του κάθε μέσου και τελικά για τις προκαταλήψεις του ίδιου του ιστορικού.

***Καίτ. Χρησιμοποιείτε τις τυχόν ιστορικές γνώσεις που αποκομίσατε από το παιχνίδι στην ιστορία;***

*Ν. Σπάνια. Καμιά φορά ναι , καμιά φορά όχι.*

***Καίτ. Γιατί δεν τις αξιοποιείς στο σχολείο; Είναι άχρηστες γνώσεις ή το σχολείο δεν χρησιμοποιεί και τις γνώσεις που έχετε εκτός σχολείου;***

*Αν. Μάλλον δεν τυχαίνει αυτή η πληροφορία .*

*Δήμ. Το σχολείο δεν αξιοποιεί τη γνώση που έχουμε.*

*Χρ. Αυτό.*

***Καίτ. Θα θέλατε το σχολείο να αξιοποιούσε περισσότερο τις γνώσεις που έχετε αποκτήσει εκτός σχολείου;***

*Δήμ. Ναι.*

*Χρ. Αυτό θα ήταν πολύ καλό αλλά νομίζω ότι δε θα έχουν οι καθηγητές την άνεση να αφιερώνουν κάποιες ώρες. Τώρα δεν ξέρω εάν θα γίνει εντός ή εκτός των πλαισίων του σχολείου.*



**Καίτ. Μες στο σχολείο εννοώ.**

*Χρ. Ενδιαφέρον θα 'χε.*

*Χρ. Όχι, γιατί συνήθως δεν είναι αλήθεια.*

*Ερ. Αυτό που έχεις μάθεις, δηλαδή το μεταφέρεις, το μαθαίνεις το ίδιο πάλι. Είναι πολύ σπάνιο να μάθεις κάτι καινούριο και μετά να το μάθεις στο σχολείο. Είναι λίγο δύσκολο.*

Απέναντι στους μαθητές που αρνούνται με οποιοδήποτε τρόπο τη σύνδεση των ιστορικών γνώσεων του παιχνιδιού και του σχολείου, υπάρχουν και αυτοί που είτε παρακινούνται από ένα παιχνίδι να ψάξουν περισσότερες πληροφορίες, είτε να χρησιμοποιήσουν σε αυτό τις γνώσεις τους ή και να μεταφέρουν σε άλλο περιβάλλον τις αποκτηθείσες γνώσεις. Η σύνδεση όμως παιχνιδιού και ευρύτερης ιστορικής πληροφόρησης δεν είναι αυτόματη ούτε κινητοποιεί άμεσα και χωρίς προϋποθέσεις τους μαθητές. Οι λόγοι που προβάλλει ο μαθητής εξαρτώνται από τις ατομικές ιδιαιτερότητές του μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και από τις επιδιώξεις του μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού. Συχνά όμως η αναζήτηση αυτή περιορίζεται στα στενά πλαίσια του παιχνιδιού, όπως συμπληρώνει ένας άλλος μαθητής στην ίδια συνέντευξη. Αυτό που αναζητούν οι μαθητές στο διαδίκτυο είναι οι κατάλληλοι τρόποι με τους οποίους άλλοι παίκτες υπερπήδησαν επιτυχώς τις δυσκολίες και τα εμπόδια σε αυτό. Τα λεγόμενα walkthroughs αφθονούν στη δημοφιλέστερη κανάλι YouTube, στο οποίο ανατρέχουν οι παίκτες για να παρακολουθήσουν τις τακτικές που ακολουθούν οι πιο πετυχημένοι παίκτες. Οι βιντεοσκοπημένες συνεδρίες από το παιχνίδι συνοδευόμενες από το σχολιασμό των παικτών αποτελούν ένα νέο είδος μετα-αφήγησης. Σε αυτές οι παίκτες διαδραματίζουν έναν διπλό ρόλο. Από τη μία πλευρά είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας του παιχνιδιού και από την άλλη είναι οι αφηγητές της ιστορίας στο διαδικτυακό κοινό τους. Οι πετυχημένες συνεδρίες διανθισμένες με χρήσιμα ή έξυπνα σχόλια αποσπούν likes και πυροδοτούν ένα συνεχή διάλογο με τον παίκτη – αφηγητή. Ο διάλογος σπάνια επικεντρώνεται σε ιστορικά θέματα, ενώ συνήθως στρέφεται γύρω από τεχνικά και θέματα τακτικής.

**Καίτ. Από το παιχνίδι δηλαδή παίρνετε το ερέθισμα να ψάξετε και άλλες πληροφορίες ;**

*Βασ. Μερικές φορές μπορεί να σου χρειαστούν, αλλά είναι αναλόγως στη φάση που είσαι, αναλόγως τι θα κάνεις σε κείνο το παιχνίδι.*

**Καίτ. Πότε θα σου χρειαστούν, Βασ ;**

*Βασ... εεεεε Δεν ξέρω ακριβώς, δηλαδή εάν θες να μάθεις περισσότερα πράγματα γι' αυτό το παιχνίδι και ειδικά για ένα συγκεκριμένο πράγμα, θα ψάξεις. Απλά πρέπει να είναι και το παιχνίδι αυτό που θα πρέπει να το ψάξεις.*

*Γιώρ. Ας πούμε πολλοί, γι' αυτό που ρωτήσατε πριν, με βάση κάποια παιχνίδια στρατηγικής έχουν φτιάξει μερικές μάχες .... και δείχνουν πως να τις παίζεις στο διαδίκτυο.*

*Γιώργ. Έβλεπα σχετικά με το παιχνίδι και μου βγάλε, δίπλα στα άλλα βίντεο είχε τη μάχη, την πάτησα μου κίνησε την περιέργεια και το είδα ας πούμε.*

*Δημ. Αν είναι κάτι που δεν μας έχει τύχει κάτι παρεμφερές θα ανατρέξω, γιατί θα μου έχει κινήσει την περιέργεια.*

Η ιστορία ενίοτε συνδράμει στην επιτυχία του παιχνιδιού, στη νίκη του παίκτη και στην κατατρόπωση των αντιπάλων. Εάν η ιστορία συνέδραμε στις εθνικές αφηγήσεις, συνθέτοντας ένα ενιαίο συνεκτικό και διαχρονικό εθνικό αφήγημα, τώρα στα παιχνίδια υποστηρίζει τη νίκη του παίκτη. Αποτελεσματικές στρατηγικές, ευφυή πολεμικά σχέδια, διασπαστικές τακτικές τίθενται όλα στην υπηρεσία του παιχνιδιού. Η γνώση επίσης που αποκομίζει ο παίκτης είναι στην ουσία ωφελιμιστική και χρησιμοθηρική στα στενά πλαίσια του παιχνιδιού. Ο μαθητής ταυτίζει την ιστορική γνώση με τις τεχνικές που εξολοθρεύουν ακαριαία τον αντίπαλο.

*Χρ. Εγώ θα ήθελα να μιλήσω για τα πολεμικά παιχνίδια, όσο για τα πολεμικά παιχνίδια, όσο διαβάξεις ιστορία, ναι, μαθαίνεις κάποια κόλπα έτσι ώστε να μπορέσεις να νικήσεις τους αντιπάλους, ειδικά όταν είναι on line, είναι διαδικτυακό*

και πολεμάς με άλλους παίκτες on line, θα πρέπει να ξέρεις κάποιες στρατηγικές έτσι ώστε να μπορέσεις να κοροϊδέψεις τους αντιπάλους σου και να τους νικήσεις.

**Καίτ. Στο παιχνίδι αξιοποιείτε την ιστορική σας γνώση ;**

Απ. Ναι , πολλές φορές.

Νίκ. Σε μερικά παιχνίδια προσωπικά εμένα μου χρησιμεύει .

**Καίτ. Θες να μας δώσεις ένα παράδειγμα ;**

Νίκ. Είναι ένα παιχνίδι με πόλεμο, δηλαδή πολεμικό, Call of Duty λέγεται, το οποίο παιχνίδι πρέπει να ξέρεις μερικά πράγματα, δηλαδή Β' παγκόσμιο πόλεμο, Α' παγκόσμιο πόλεμο, ό,τι ξέρεις, ξέρεις και στην επόμενη πίστα τι θα συναντήσεις . Την περνάς την πίστα πιο εύκολα έτσι.

**Καίτ. Νίκ. και το αντίθετο ισχύει; Δηλαδή κάποιες γνώσεις που έχετε από το σχολείο τις αξιοποιείτε στο παιχνίδι.**

Νικ. Σε μερικά παιχνίδια, ναι.

**Καίτ. Ανατρέχετε να βρείτε άλλες πληροφορίες εκτός από αυτές που σας δίνουν τα παιχνίδια;**

Αν. Ναι, προσπαθώ, προσπαθώ να βρω κάτι πράγματα που μπορεί να μου φαίνονται άχρηστα αλλά άμα μπορεί να σκεφτώ κάτι τίποτε ιστορικού περιεχομένου, μήπως τις εφαρμόσω στο παιχνίδι ή κάτι τέτοιο.

Αντρ. Επίσης στα παιχνίδια μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα από ό,τι ξέρουμε .

**Καίτ. Δηλαδή ;**

Αντ. Δηλαδή όταν στο Call of Duty πυροβολάς το πιο αδύνατο σημείο είναι το κεφάλι, οπότε πρέπει να πετύχεις το κεφάλι και πυροβολείς κατευθείαν. Παράδειγμα άμα τον κτυπήσεις στο πόδι μόνο θα κουτσαίνει, θα βγάλει το πιστόλι και θα πυροβολάει .

Δεν απουσιάζουν και οι μαθητές που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση από τα παιχνίδια και στο σχολείο και στην καθημερινότητά τους. Όμως, όταν

τους ζητείται να δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα απαντούν σε τρόπο γενικό και αόριστο. Επειδή εντοπίζουν αναλογίες και ομοιότητες ανάμεσα στον εικονικό και τον πραγματικό, θεωρούν τη μεταφορά γνώσεων ανάμεσα τους εφικτή και λογική. Παρ' όλα αυτά οι αναλογίες είναι σχηματικές, όπως η μανιχαϊστική διάκριση ανάμεσα σε καλούς και κακούς, που τόσο στην πραγματική όσο και στην εικονική ζωή αναπαράγει, καλλιεργεί και εδραιώνει το στερεοτυπικό λόγο. Υπάρχουν, ωστόσο, και αυτοί που αναφέρουν συγκεκριμένα και απτά παραδείγματα όπως τα γερμανικά όπλα στο παιχνίδι και στο μουσείο.

**Καίτ. Εάν έχετε αποκτήσει κάποια ιστορική γνώση εκτός παιχνιδιού τη χρησιμοποιείτε στο παιχνίδι;**

Αντ. Άμα χρειαστεί .

Παν. Ναι.

Βαγγ. Σπάνια χρειάζεται.

Αρ. Τη χρησιμοποιώ και γω, άμα χρειαστεί.

**Καίτ. Χρησιμοποιείτε τη γνώση που έχετε αποκτήσει από το παιχνίδι σε άλλες πλευρές της ζωής σας; Δηλαδή στο μάθημα της ιστορίας, στην καθημερινότητα και ούτω καθεξής;**

Δημ. Πολλές φορές .

Νεκτ. Πάρα πολλές φορές .

**Καίτ. Για δώστε μου μερικά παραδείγματα.**

Αλέξ. Πάντοτε χρησιμοποιείς τις ιστορικές γνώσεις γενικά σε όλους τους τομείς και μέσα από αυτό μαθαίνουμε και κάποια που δεν τα ξέραμε. Άμα τύχει στην ιστορία για παράδειγμα.

Ελ. Ανάλογα με τις συνθήκες που έχει το παιχνίδι, το τι ζητάει, ναι τις χρησιμοποιώ ό,τι μαθαίνω ας πούμε το χρησιμοποιώ και στο παιχνίδι και βγαίνουν σωστές τις περισσότερες φορές.

Δημ. Ειδικά όταν κάποιο παιχνίδι βασίζεται σε κάποια ιστορική περίοδο, ναι, μπορούμε να πάρουμε ιδέες για το τι πραγματικά έγινε εκείνη την περίοδο και να βοηθήσει στη στρατηγική. Και πιστεύω ότι από κάποιο παιχνίδι πάλι μπορούμε να μάθουμε πράγματα για την κανονική ζωή, γιατί μερικά παιχνίδια είναι σαν μια απομίμηση της πραγματικής ζωής και μπορούμε να κάνουμε καινούργια πράγματα στα παιχνίδια.

Σπ. Εγώ πιστεύω ότι εκτός από ότι τα παιχνίδια αυτά λέγονται εικονικής πραγματικότητας, συνήθως δεν είναι απόλυτα βασισμένα σε αληθινά γεγονότα αλλά τις φορές που θα δείχνει ότι κάτι έχει συμβεί, ότι είμαστε σίγουροι ότι έχει συμβεί, μπορούμε να μάθουμε περισσότερες πληροφορίες που θα μας χρησιμεύσουν και γενικότερα στη ζωή μας και όχι μόνο από την άποψη της ιστορίας τότε έγινε μια μάχη ή πού έγινε αλλά πώς ένας πολεμιστής πήρε μια συγκεκριμένη θέση, μια στρατηγική και θα μας κάνει πιο καλούς.

Δημ. Και ότι πολλές φορές με τους χαρακτήρες τα παιχνίδια έχουν ένα ρόλο υπάρχουν πάντα κάποιοι χαρακτήρες που έχουν το ρόλο του δίκαιου άλλοι θα κάνουν τις κλεψιές και πιστεύω ότι αντιπροσωπεύουν τους χαρακτήρες στην πραγματική ζωή.

Χρ. ...αααα για Call of Duty λέει; Εγώ νομίζω 1,2, και 3 που είχα παίξει, νομίζω το 2 και έδειχνε κάτι γερμανικά όπλα που ήταν έτσι αυτόματα και ήταν στο μουσείο μετά.

Για άλλους μαθητές το παιχνίδι αποτελεί το έναυσμα για την αναζήτηση της συνέχειας της ιστορίας του παιχνιδιού.

**Καίτ. Υπάρχει περίπτωση να δείτε κάτι στο παιχνίδι και να αναζητήσετε πληροφορίες γι' αυτό ;**

Χρ. και Αν. Ναι.

Βασ. Ποιος το έφτιαξε κυρίως το παιχνίδι , από πού εμπνεύστηκε..

**Καίτ. Α! Ψάχνετε τους δημιουργούς του παιχνιδιού;**

*Βασ. Ναι. Και μερικές φορές τη συνέχεια τη ιστορίας, άμα δεν έχει, τα γεγονότα, μπορούμε και να ψάξουμε τη συνέχεια της ιστορίας .*

***Καίτ. Ωραία. Αντ ;***

*Αντ. Το ίδιο.*

***Καίτ. Τι ψάχνεις εσύ , για πες μας.***

*Αντ. Τη συνέχεια, να δω τι έγινε.*

Περισσότερο κριτική είναι η στάση των μαθητών, οι οποίοι, αν και αναγνωρίζουν πρώτον ότι τα παιχνίδια δεν προορίζονται για ιστορική μάθηση και δεύτερον ότι τα ιστορικά γεγονότα σε αυτά έχουν υποστεί αλλοιώσεις, δράττουν την ευκαιρία και να χρησιμοποιήσουν τις ιστορικές τους γνώσεις για την εξέλιξη στο παιχνίδι αλλά και να τις εμπλουτίσουν με ερέθισμα το παιχνίδι. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο πόλεμος στο Βιετνάμ και ο Ψυχρός πόλεμος, η μάχη του Λένινγκραντ και οι μεγάλοι εξερευνητές, τα οποία, αν και δε διδάσκονται στο σχολείο, κινητοποιούν τους μαθητές για να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες.

*Ερ. Εγώ συνήθως ναι, όταν νιώθω ότι έχω δυσκολία κάπου, μπαίνω στο Internet και ψάχνω να βρω και την απάντηση ή την τακτική θα ακολουθήσεις και θα νικήσεις, να βρεις την απάντηση ή κάτι τέτοιο.*

***Καίτ. Αυτό το κάνεις και στο μάθημα της ιστορίας ή μόνο στο παιχνίδι;***

*Ερ. Πολύ σπάνια στο μάθημα της ιστορίας.*

*Θεοδ. εεεε Δε θα χρησιμοποιήσω τις ίδιες γνώσεις που παίρνω από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, γιατί ξέρω ότι έχουν υπάρξει και κάποια σενάρια για να φτιάξουν, οπότε μπορεί να έχει υποστεί κάποια αλλοίωση. Βέβαια σε ένα παιχνίδι, αν ξέρω το τι έχει συμβεί και ξέρω πάνω κάτω τα ιστορικά γεγονότα ,μπορεί να τα χρησιμοποιήσω, ώστε να προχωρήσω, με βάση αυτά...*

*Θεοδ. Έτσι π.χ. εάν παίξω κάποιο στρατηγικό παιχνίδι και ξέρω το ιστορικό γεγονός αυτό μπορεί να χρησιμοποιήσω το σχέδιο που εφάρμοσε και.... ο στρατηγός..*

Νικ. Περισσότερο εγώ παίζω πολεμικά παιχνίδια, για να διασκεδάζω με τους φίλους μου και δε χρησιμοποιώ την ιστορία. Μερικώς αυτά τα παιχνίδια έχουν ιστορικό περιεχόμενο, όπως είπαμε και πριν και μπορεί η ιστορία που έχουμε μάθει από το σχολείο να μας βοηθήσει στην εξέλιξη της υπόθεσης. Εγώ προσωπικά ένα παιχνίδι που παίζω, είναι σχετικά με 16ο αιώνα, υπάρχουν κάποια σημεία όπως της τότε εποχής, ο Μάρκο Πόλο που υπήρξε τότε, σπουδαίος εξερευνητής. Το έχουν φτιάξει πάντως σαν ένα παιχνίδι χρησιμοποιούν κάποιους γρίφους που βασίζονται στα γεγονότα που έγιναν, που μπορεί να έχουν υποστεί κάποιες φθορές οι πληροφορίες, να μην είναι αληθείς αλλά .... σε κάποια παιχνίδια μπορεί να χρησιμοποιούνται αληθείς πληροφορίες και σε κάποια ψευδείς πληροφορίες.

Γιωρ. Συμφωνώ με τα παιδιά και με το Νίκ. πρώτα απ' όλα για τα πολεμικά. Τα βρίσκω τελείως για διασκέδαση. Απλώς εάν κάτι σε ένα παιχνίδι με ιστορικό περιεχόμενο μου διεγείρει το ενδιαφέρον, πρώτα απ' όλα θα πάω να το ψάξω στο Internet και να το κατεβάσω εάν είναι έγκυρο, γιατί εντάξει σίγουρα θα έχουν υποστεί κάποια ...εεε..αλλαγή ..

Γιωρ . Τα τελευταία παιχνίδια αναφέρονται κυρίως είτε σε μελλοντικά είτε τέλος του εικοστού αιώνα ...εεεεε Κάπου ο πόλεμος στο Βιετνάμ και ο ψυχρός πόλεμος εε ιστορικά γεγονότα, τα οποία ...

**Καίτ. ...τα οποία δε διδάσκεστε ...**

Νικ. Είναι η αντιπαλότητα που υπήρξε ανάμεσα στην Αμερική και τη Σοβιετική Ένωση.

Γιωρ. Εξάλλου συνήθως επειδή δεν τα κάνουμε αυτά στην ιστορία στο σχολείο, δεν μπορούμε να κάνουμε παραλληλισμό από μόνοι μας, οπότε ίσως θα πρέπει να ψάξουμε για επιπλέον πληροφορίες και να βρούμε τρόπο ίσως να αναλογιστούμε αυτά που έχει το παιχνίδι.

**Καίτ. Δηλαδή, Γιώρ., απ' ότι καταλαβαίνω, εάν κάτι σου κινήσει το ενδιαφέρον ανατρέχεις και σε άλλες πηγές, για να μάθεις πληροφορίες.**

Γιωρ. Κάποιες φορές, ναι.

Νικ. Και εγώ ναι. Έψαχνα γενικά για τους εξερευνητές, για το Μάρκο Πόλο, γενικά γι' αυτούς και ναι αυτό, μου άγγιξε το ενδιαφέρον ...

Θεοδ. Εγώ έχω παρακινηθεί από το παιχνίδι ... Να πω και ...

Θεοδ. Μου είχε κινήσει το ενδιαφέρον, και μου δημιούργησε μια περιέργεια το παιχνίδι για τη μάχη στο Λένινγκραντ, στο Β' παγκόσμιο πόλεμο, στην πολιορκία και έκατσα και διάβασα περισσότερα πράγματα στο Internet.<sup>92</sup>

### 11.5. Παιχνίδι και κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος .

Μεγαλύτερη συμφωνία, αν και όχι πλήρης ομοφωνία, υπάρχει στις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση εάν τα ψηφιακά παιχνίδια σε σύγκριση με τη διδασκαλία στην τάξη επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. Η πλειονότητα υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια βοηθούν στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος περισσότερο από το μάθημα στην τάξη. Στην ερώτηση αυτήν παρουσιάζεται μια σημαντική διαφοροποίηση από την αντίστοιχη ερώτηση στα ερωτηματολόγια. Σε αυτά, η ανάκληση των ιστορικών γνώσεων μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια και το σχολικό βιβλίο δίνει μια ελαφριά υπεροχή στα πρώτα, ενώ στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος κυριαρχεί η διδασκαλία στη σχολική τάξη. Στα ερωτηματολόγια εκτός από αυτούς τους δύο παράγοντες είχαν προστεθεί και άλλες επιλογές, ώστε να είναι μεγαλύτερο το εύρος των επιλογών. Όταν το εύρος των επιλογών συρρικνώνεται σε δύο, τότε η σύγκριση αποκτά μεγαλύτερη ένταση και το αποτέλεσμα διαφοροποιείται. Κατά τη διάρκεια κάποιων συνεντεύξεων αναφέρθηκαν και άλλοι παράγοντες, όπως συζητήσεις με την οικογένεια, κινηματογράφος, ντοκιμαντέρ. Η στενότητα, όμως τώρα των επιλογών, οδήγησε τουλάχιστον τους μαθητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις να επιλέξουν τα παιχνίδια. Οι μαθητές δεν αιτιολογούν ομοιότροπα την επιλογή τους αυτή και μέσα από τη συζήτηση προβάλλουν διαφορετικές αιτιολογήσεις για

---

<sup>92</sup> Ο Elias Stouraitis (2018) στην έρευνα που πραγματοποίησε με φοιτητές με τα παιχνίδια *Grepolis* και *World War 2 Online*, διαπίστωσε ότι οι φοιτητές όχι μόνο εμπυθίστηκαν στο περιεχόμενο του παιχνιδιού αλλά άρχισαν να αναζητούν πρόσθετες πληροφορίες για την ιστορική εποχή και τα πρόσωπά της.



πώς τα ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Αρχικά αναφέρθηκε ότι μέσα από τα παιχνίδια αποκτούν περισσότερες γνώσεις . Στη συνέχεια, όμως, διευκρινίζεται ότι συμβάλλουν στην καλύτερη εμπέδωση των γνώσεων. Όπως και στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις οι μαθητές υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια τους βοηθούν στην ανάκληση των ιστορικών γνώσεων.

Βασικό στοιχείο που επιτρέπει την βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος είναι η δράση του ίδιου του παίκτη. Η ενεργή εμπλοκή του με τα ιστορικά γεγονότα επιτρέπει τη βιωματική και εμπειρική προσέγγισή τους και η επιτακτική ανάγκη να παρθούν καθοριστικές αποφάσεις για την εξέλιξή τους τους φέρνει αντιμέτωπος με τα διλήμματα και τους ενδοιασμούς των ιστορικών πρωταγωνιστών. Οι μαθητές αναφέρουν ότι νιώθουν σαν να ζουν οι ίδιοι τα γεγονότα. Η παραδοχή αυτή, αν και απέχει από την πραγματικότητα, αφού το ιστορικό παρελθόν δε βιώνεται στα παιχνίδια στην πραγματική του ιστορική διάσταση αλλά δημιουργεί έστω την «ψευδαίσθηση» της βίωσης των γεγονότων.

***Καίτ. Κατανοείτε καλύτερα το ιστορικό παρελθόν μέσα από το παιχνίδι ή μέσα από το μάθημα της ιστορίας ;***

*Βασ. Όταν έχουν ιστορικό περιεχόμενο ..... ας πούμε για να ανεβείς επίπεδο πρέπει όχι μόνο να παίζεις το παιχνίδι ... αλλά να ξέρεις ..... και πράγματα από την ιστορία .*

*Αν. Εγώ πιστεύω ότι δε μαθαίνεις αλλά μέσα από το παιχνίδι σε βοηθάει να το εμπεδώσεις, να το θυμηθείς, να το εξηγήσεις κάπως.*

*Σωτ. Θες να παίζεις κι άλλο παιχνίδι παρόμοιο .*

*Ελεν. Αποκτάς περισσότερες γνώσεις .*

*Σωτ. Καταλαβαίνεις γιατί έκαναν όσα έκαναν.*

*Ανν. Ναι.*

Δημ. Εγώ πιστεύω ότι στα παιχνίδια, επειδή συνέχεια αλλάζει και δρας εσύ.

Ερ. Τα παιχνίδια, επειδή είναι σαν να το ζεις, γιατί είναι σαν να ερχόμαστε στη θέση τους και να βλέπουμε τις πιέσεις που δέχονται και εάν πάρουν κάποια λάθος απόφαση και τις συνέπειες που θα έχει.

Τάσ. Μέσα από το παιχνίδι.

Βασ. Αν χάσεις οριστικά μια μάχη και δεν μπορείς να την κερδίσεις, πιστεύω ότι θα το καταλάβεις..... Γιατί έτσι στην ιστορία αν τη χάσεις, θα το καταλάβεις.

Γιωρ. εεε Πιστεύω ότι βοηθάει να παίζεις τη μάχη, γιατί θα το καταλάβεις καλύτερα και δε θα ξέρεις απλά μόνο τη χρονολογία της. Μπορείς να δεις και το τοπίο στο οποίο έγινε, εάν ήταν χειμώνας ή καλοκαίρι ..

**Καίτ. Παίζει ρόλο στην τελική έκβαση και αυτό;**

Γιώρ. Ναι παίζει.

Στεφ. Και κάνοντας το μάθημα της ιστορίας το συνδέεις με το παιχνίδι, γιατί το έχεις παίξει το παιχνίδι καταλαβαίνεις πώς λειτουργεί, οπότε καταλαβαίνεις και λίγο την ιστορία, πώς σκέφτονται αυτοί που την έχουν κάνει .

Δημ. Στο Grepolis ναι μπορούμε να το καταλάβουμε....

Στ. Καταλαβαίνεις πώς ζούνε, γιατί εφόσον παίζεις το παιχνίδι ουσιαστικά ζεις σε μία εποχή.

Αναστ. Ναι.

Πασ. Ναι, ζεις σε μια εικονική πραγματικότητα .

Παν. Καλύτερα μέσα από τα παιχνίδια.

Αντ. Σίγουρα.

**Καίτ. Γιατί κατανοείτε καλύτερα το παρελθόν μέσα από τα παιχνίδια;**

Στέφ. Είναι πιο διασκεδαστικό και συγκεντρωνόμαστε σε αυτό .....συγκεντρωνόμαστε σε αυτό και το μαθαίνεις.

Απ. Επίσης, όταν κάποιου του αρέσει κάτι επικεντρώνεται πιο πολύ σε αυτό και δίνει περισσότερη προσοχή. Δηλαδή, εμένα μου αρέσει να παίζω παιχνίδια στον υπολογιστή εεε αφού μου αρέσει αυτό θα επικεντρωθώ πιο πολύ στο να μάθω το παιχνίδι παρά να κάτσω και να ακούσω ιστορίες, όπου θα είναι πιο βαρετό για μένα και δεν περάσω καλά.

Τάσ. Στο παιχνίδι.

Στέφ. Στο παιχνίδι.

**Καίτ. Γιατί ;**

Στέφ . Γιατί είναι σαν να τα ζούμε. Όλα τα παίζουμε .

Βασ. Ναι, πιο εύκολα πιστεύω απ' ότι στο σχολείο.

Ράν. Πιο ωραίο θα είναι με ιστορικό υπόβαθρο, γιατί ξέρεις ότι είχε γίνει στην πραγματικότητα και πώς είναι πιο ρεαλιστικό.

Παν. Πάντως άμα έχεις μια ιστορία θα σου είναι πιο εύκολο τις αποφάσεις που θα πάρεις, θα σου είναι πολύ πιο εύκολες, γιατί θα δεις τι έκανε αυτός που κέρδισε ή τι έκανε και έχασε .

Πετρ. Θα ήταν ωραίο να υπάρχει κάποιο ιστορικό γεγονός πιο πριν και να δεις, γιατί έτσι και αλλιώς εξελίσσεται καλύτερα η ιστορία και θα καταλάβεις περισσότερα πράγματα που είχες απορία.

Καίτ. Εγώ τώρα δεν ... Βασικά δεν έχω πρόβλημα. Όταν είναι αληθινά τα γεγονότα βασικά με επηρεάζουν περισσότερο, όταν είμαι σε ένα παιχνίδι, μπορώ να τα μάθω πιο εύκολα ..

**Καίτ. Στο παιχνίδι ;**

Κατ. Ναι.

Δήμ. Στο παιχνίδι φυσικά.

Κατ. ...και όταν είναι στο παιχνίδι δε με επηρεάζει βασικά εάν είναι αληθινό το γεγονός ή είναι λίγο παραλλαγμένο .

*Χρ. Ναι, γιατί είναι σαν να το ζούμε, εε έτσι είναι πιο ρεαλιστικό ...*

*Κατ. Στα πολεμικά παιχνίδια άμα συνεργαστείς με τον άλλο θα τους νικήσεις, οπότε μπορείς να καταλάβεις ότι άμα υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε άλλους δε θα αποτύχεις, οπότε καταλαβαίνουμε τις συνέπειες και τα αίτια.*

*Νάσ. Μπορείς να μάθεις από κάποιο παιχνίδι, αφού παίζεις και άμα κιόλας σε πρώτο πρόσωπο, να έχεις σε πρώτο πρόσωπο τον χαρακτήρα, μπορείς να μάθεις πέντε πράγματα.*

*Αν. Περισσότερο στο παιχνίδι.*

*Νικ. Και γενικά, αν μπεις μες στο παιχνίδι, θα το νιώσεις κιόλας κάποια στιγμή, είναι πιο ωραίο.*

*Νικ. Όπως έχουν βγει κάποια παιχνίδια όπως το Call of Duty που ήταν κυρίως στον πόλεμο του '40, Βιετνάμ, βλέπαμε τους ανθρώπους να περνάνε κακουχίες όπως είπαν και τα παιδιά, έφεραν τους εαυτούς τους, πω να σας το πω, στα άκρα, για να προσπαθήσουνε να ζήσουνε, να υπερασπιστούν τα εδάφη τους. Όμως βλέπεις, όπως και σήμερα, η ιστορία επαναλαμβάνεται. Ας πούμε βλέπουμε το Αφγανιστάν εκεί πέρα, Ταλιμπάν, γενικά πολεμάν μεταξύ τους είναι ..... Γενικά τα παιχνίδια, ναι, κάποιες χώρες κάνουν στρατηγικές, έτσι ώστε να απωθήσεις τον εχθρό, να τον αντιμετωπίσεις και γενικά να βγεις ζωντανός από αυτό.*

*Ευγ. Και φυσικά συνδυάζει και τη γνώση και την πράξη, εάν είναι ένα παιχνίδι στρατηγικής ή γνώσεων προσπαθείς να θυμηθείς πράγματα και ...*

*Αριστ. Είναι μερικά παιχνίδια που μας βάζουν στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, όπως από το Call of Duty μαθαίνεις πράγματα με αυτά.*

Συνεπικουρικά με το «παίξιμο» με τα ιστορικά γεγονότα λειτουργεί η αφήγησή του, αν και συχνά όχι με διαδραστικούς τρόπους, και η εικονοποίηση της ιστορικής εποχής. Αν το ιστορικό γεγονός στη διδασκαλία της ιστορίας περιορίζεται στην απομνημόνευση μιας σημαντικής ιστορικής ημερομηνίας, στα παιχνίδια εμπλουτίζεται με στοιχεία, τα οποία, αν και δεν απαιτούν την απομνημόνευσή τους,

ενισχύουν ωστόσο τη μνημονική ικανότητα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού απαιτείται η συνέργεια των αισθήσεων, της όρασης, της ακοής, της αφής και η ταυτόχρονη ενεργοποίηση πνευματικών ικανοτήτων. Ενώ το «μυαλό δουλεύει» για να βρει λύσεις, η όραση και η ακοή εντείνονται, για να προμηθεύσουν τη νοητική διεργασία με νέα, ακριβή και λεπτομερή δεδομένα. Τέλος, αυτή η πολυαισθητηριακή λειτουργία θα πρέπει με αυτόματο τρόπο να μετασχηματιστεί σε σωματική αντίδραση. Έτσι, η συντονισμένη και συγχρονισμένη νοητική και σωματική προσπάθεια έχει μονιμότερα μαθησιακά αποτελέσματα από την παθητική ακρόαση στη σχολική τάξη. Ο συνδυασμός της παθητικότητας με την απαίτηση για απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων και τη μονοτονία του καθηγητικού, συχνά ατελείωτου, μονόλογου, καθιστά το μάθημα της ιστορίας «βαρετό».

*Αν. Επίσης βάζει στο μυαλό να δουλέψει.*

*Αντ. Σίγουρα στα παιχνίδια, γιατί υπάρχει εικόνα, υπάρχει ήχος, το κάνει πιο ενδιαφέρον σε τραβάει.*

***Καίτ. Μέσα από παιχνίδι μπορείτε να καταλάβετε καλύτερα τα κίνητρα της δράσης των ηρώων ;***

*Γιωρ. Από το να το διαβάσουμε εννοείτε ;*

*Γιωργ. Ναι, γιατί υπάρχουν εικόνες και σου δείχνει πώς διαδραματίζεται όλο αυτό και σου αφηγείται κιόλας ταυτόχρονα πώς έγινε σε πολλά παιχνίδια.*

*Κατερ. Ναι.*

*Βασ. Είναι αναλόγως και ο άνθρωπος. Δηλαδή μπορεί ο ένας, εγώ δεν μπορώ να κάτσω και να διαβάσω σελίδες, ενώ στο παιχνίδι μπορώ να μάθω πολλά πράγματα για το παιχνίδι.*

*Μαρ. Με το διάβασμα μπορείς και να το ξεχάσεις, ενώ θα το θυμάσαι, εάν το έχεις κάνει ήδη.*

Πασχ. Εγώ δε γίνεται κάτι τόσο βαρετό, γιατί γενικά είμαι μυαλό θετικό εεεε δεν μπορώ να μάθω την ιστορία, δε με βοηθάει καθόλου, τη σιχαίνομαι, δεν μπορώ να τη μάθω .<sup>93</sup>

**Καίτ. Τι είναι αυτό που κάνει την ιστορία βαρετή στο σχολείο και γοητευτική στο παιχνίδι ;**

Βασ. Στο παιχνίδι είναι ότι την κάνεις εσύ την ιστορία, τη φτιάχνεις μόνος σου, ενώ στο σχολείο στη μαθαίνουμε, ότι υπήρχε την είχαν φτιάξει άλλοι. Και αυτό είναι και βαρετό λίγο, γιατί έχεις έναν καθηγητή απέναντι και σου μιλάει όλη την ώρα και εσύ κοιμάσαι όρθιος.

Αποστ. Είναι κυρίως ότι στο παιχνίδι είναι πιο χαλαρό, κάνεις εσύ όποτε θες κάτι , ενώ το μάθημα είναι μονότονο. Μπαίνεις μέσα στην τάξη, κάνεις αυτό, κάνεις αυτό ...εκεί πέρα είναι λίγο που σε ενοχλεί που ..... καλύτερα από το εάν καθόμαστε έτσι και απλώς ακούγαμε ιστορίες.

Αντρ. Προτιμώ άμα είναι να διαλέξω το παιχνίδι, γιατί το παιχνίδι όχι μόνο καταλαβαίνεις τι γίνεται αλλά το διασκεδάζεις, ας πούμε. Ας πούμε τώρα το διάβασμα από το βιβλίο, τώρα σε αυτή την εποχή είναι λίγο δύσκολο, το διάβασμα του βιβλίου, γιατί δεν το χρησιμοποιούνε και πολύ.

Καιτ. Εγώ συμφωνώ με τη Νεκτ. με τις ταινίες και την οικογένεια αλλά και στα παιχνίδια, μπορεί να το θυμάσαι, έχεις παίξει το παιχνίδι, θυμάμαι αυτό το γεγονός, ενώ στο μάθημα θα το διαβάσεις μία την επόμενη μέρα θα το έχεις ξεχάσει.

Βασ. Γιατί αν κάνουμε όλο μάθημα, μάθημα, θα βαριόμαστε. Ας πούμε ..στα ..παιχνίδια άσχετα ή παιχνίδια ....με ιστορικό περιεχόμενο ...κάνουμε εμείς κάτι.

Κατ. Όχι, μπορώ να μάθω πιο εύκολα ας πούμε το γεγονός, όταν παίξω ένα παιχνίδι παρά όταν είναι στο βιβλίο.

---

<sup>93</sup> Η άποψη του μαθητή απηχεί και τις απόψεις των αμερικάνων μαθητών οι οποίοι όχι μόνο τη θεωρούν «βαρετή» αλλά « το πιο άσχετο» από τα μαθήματα που διδάσκονται, ακόμη και εάν έχουν υψηλότερους βαθμούς από τα άλλα μαθήματα. Η στάση τους απέναντι στο μάθημα δεν προδικάζει τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην ιστορία για την οποία έχουν ένα αληθινό ενδιαφέρον. (Loewen, 2008).

*Βασ. Εάν έχει ιστορικό περιεχόμενο, τα παιδιά που δεν ήθελαν να διαβάσουν στο σχολείο, μαθαίνουν και τους μένουν κάποια πράγματα από αυτά τα παιχνίδια.*

*Ελέν. Επειδή στα παιχνίδια συνεργάζεσαι, ενώ, όταν γίνεται το μάθημα της ιστορίας μιλάει ο καθηγητής προκειμένου να σου μάθει αυτό που ο αυτός γνωρίζει μέσα από το βιβλίο που έχει ήδη διαβάσει, ενώ στα παιχνίδια ακούς πάρα πολλές πλευρές, πάρα πολλές απόψεις και δεν έχεις κάποιον άνθρωπο να σου λέει μονίμως ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος και να μην σε αφήνει να βγάλεις τα δικά σου συμπεράσματα.*

*Ερ. Είναι λίγο δύσκολο, γιατί είναι πιο διαφορετικό να το μάθεις, γιατί έχει κι δράση κιάλας και βλέπεις, ενώ άμα τα γράφεις κάτι στο σχολείο κι αυτά μπορεί ...θα το μάθεις αλλά μπορεί και τα το ξεχάσεις πάλι όσο να' ναι. Δεν είναι ίδια αποτελέσματα.*

*Νικ. Αυτό συνήθως συμβαίνει. Στο σχολείο που κάνουμε μάθημα μπορεί να μην καταλάβουμε τόσο πολύ. Στο παιχνίδι άμα κάνουμε το ίδιο πράγμα θα το καταλάβουμε πιο πολύ, έχει πιο πολύ ενδιαφέρον.*

*Χρ. Όχι, ότι μας ενοχλεί απαραίτητα. Στα παιχνίδια διασκεδάζουμε, δεν παίζει ρόλο άμα είναι αλήθεια ή ψέματα.*

*Αντ. Μπορεί και το παιχνίδι το κάνουμε πιο πολύ για διασκέδαση και τα παιχνίδια μας προσελκύουν τους εφήβους αλλά το παρατηρούμε ότι έχουν ανακρίβειες εκεί και όχι τόσο στα βιβλία ή σε ταινίες.*

Μια άλλη πτυχή των παιχνιδιών, που και αυτή λειτουργεί σε αντιδιαστολή με την αυστηρότητα της διδασκαλίας του μαθήματος, είναι η διασκέδαση στο παιχνίδι και η χαλαρότητα σε αυτό. Αν και κατά γενικό κανόνα η μάθηση είναι συνδυασμένη με την κοπιώδη και επίμονη προσπάθεια, στα παιχνίδια συνδέεται με τη διασκέδαση. Μάλιστα ο διασκεδαστικός τους χαρακτήρας δεν αποτρέπει τη συγκέντρωση σε αυτό που επιτελεί ο παίκτης αλλά αντίθετα την ενισχύει. Ο συνδυασμός διασκέδασης και μάθησης ή παιχνιδιού και ιστορίας θα ανέτρεπε την ισχύουσα βαθμολογική ιεράρχηση, όπως με χιούμορ αναφέρει ένας μαθητής.

Δημ. Δεν ξέρω, πιστεύω ότι εάν το κάθε μάθημα στην ιστορία το μαθαίναμε μέσα από ένα παιχνίδι θα είμαστε μαθητές του 25 και όχι μόνο του 20.<sup>94,95</sup>

Ένας άλλος μαθητής με το ίδιο πνεύμα σχολιάζει:

Χρ. Δυστυχώς όχι. Αν το σχολείο είχε μια φιλοσοφία, όπως αυτή του παιχνιδιού, ο νέος θα ήταν άριστος μαθητής. Αν είχε τη φιλοσοφία, αντιδρώ γρήγορα, παίρνω αποφάσεις ο Νίκ. θα ήταν ο πιο άριστος εδώ μέσα.<sup>96</sup>

Τα σχόλια αυτά, εάν δεν εξεταστούν απλά ως ευφυολογήματα των μαθητών, αλλά ιδωθούν ως παράπονο αποτελούν μια έμμεση αλλά σοβαρή κριτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά η διαδικασία μάθησης εστιάζει στη μεταφορά γνώσεων από τον καθηγητή στο μαθητή, χωρίς να γίνεται ταυτόχρονα μια προσπάθεια εκμείυσης αυτού που γνωρίζει από άλλες πηγές πληροφόρησης ή ανάδειξης ακόμα των αντικρουόμενων με τη σχολική διδασκαλία γνώσεων. Αγνοούνται και δεν αξιοποιούνται επίσης στη διδασκαλία όλες οι ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τα παιχνίδια.<sup>97,98</sup>

---

<sup>94</sup> Οι Squire, DeVane & Durga (2008) τονίζουν ότι τα σχολεία είναι οργανωμένα με βάση τη λογική της ομοιομορφίας και του ελέγχου και σπάνια δίνουν ευκαιρίες για την ανάδειξη άλλων τρόπων απόκτησης των γνώσεων. Αντί να εκτιμήσουν τη γνώση που προέρχεται από την εκμάθηση της λειτουργίας συστημάτων ανταμείβουν την επιφανειακή γνώση των γεγονότων. Ο Shaffer(2006) σχολιάζοντας την ομοιομορφία στην εκπαίδευση προσθέτει ότι βασικό προαπαιτούμενο αυτής είναι η Τάξη (Order) με την οποία οφείλουν να συμμορφωθούν οι μαθητές. Η λογική αυτή δημιουργεί ένα κρυφό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) που διαπερνά όλα τα μαθήματα, ανεξάρτητα από το επιστημονικό τους αντικείμενο.

<sup>95</sup> Ο Squire (2004:393) παρατήρησε με τη διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού *Civilization III* στο μάθημα της παγκόσμιας ιστορίας ότι οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις αλλά υψηλές δεξιότητες στα παιχνίδια μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, χωρίς να αποποιηθούν τις προσωπικές τους αξίες και την ταυτότητά τους

<sup>96</sup> Ο Williamson (2009) ονομάζει τη γενιά που ασχολείται με τα ψηφιακά παιχνίδια 'homo zappiens', προσθέτοντας ότι έχει μάθει να επεξεργάζεται ενεργά τις πληροφορίες, είναι ικανή να επιλύει προβλήματα, χρησιμοποιώντας στρατηγικές και να επικοινωνεί επιτυχώς. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γενιά αυτή είναι ψηφιακή, ενώ το σχολείο παραμένει αναλογικό.

<sup>97</sup> Ο Lee (2006:43) αναφέρει ότι μαθητές έρχονται στην τάξη με προδιαμορφωμένα νοητικά σχήματα για τη λειτουργία του κόσμου, τα οποία, εάν αξιοποιηθούν διδακτικά, θα διευκολυνθεί η κατανόηση των νέων εννοιών που διδάσκονται. Στην αντίθετη περίπτωση θα μάθουν τις πληροφορίες μόνο για ένα διαγώνισμα και θα επιστρέψουν στα οικεία γνωστικά τους σχήματα. Ο Husbands, συμφωνώντας απόλυτα με την άποψη του, προσθέτει ότι οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο κεφάλι, γι' αυτό και οι ιστορικές εξηγήσεις τους βασίζονται περισσότερο στα προσωπικά τους βιώματα. (όπως



Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει προς επίρρωση αυτών που διδάχθηκαν οι μαθητές στην τάξη και να αποσαφηνίσει θέματα που δεν έγιναν κατανοητά στη διδασκαλία ή να συμβάλει στην καλύτερη κατανόησή τους. Η πρωτοβουλία για την αναζήτηση του κατάλληλου παιχνιδιού ανήκει στον ίδιο το μαθητή, ο οποίος με την σωστή επιλογή του παιχνιδιού επιζητά να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους και να εμβαθύνει την κατανόησή του. Σημαντική, επίσης, είναι η απάντηση του μαθητή, ο οποίος αν και δε θυμάται με ακρίβεια σε ποιο παγκόσμιο πόλεμο αναφέρεται το *Call of Duty*, ωστόσο αναγνωρίζει ότι το βασικό σε αυτό είναι η διαδικασία. Πραγματικά, επειδή τα παιχνίδια δεν αντιγράφουν με ακρίβεια τη γεγονοτολογική αφήγηση των ιστορικών βιβλίων, αλλά παρεκκλίνουν ή αλλοιώνουν αυτήν, δανείζονται από αυτήν το ιστορικό πλαίσιο και παρέχουν στον παίκτη ένα συγκεκριμένο αριθμό ιστορικών δεδομένων ή με αλγοριθμικούς όρους μεταβλητές, τα οποία θα πρέπει να συνδυάσει και να ισορροπήσει με βάση τις δικές του επιλογές.

*Απ. Βασικά είναι ότι πρώτον σου γεμίζει τον ελεύθερο χρόνο σου, γιατί βρίσκεις με τι να ασχοληθείς, κάποιες άλλες φορές είναι, όταν έχεις πρόβλημα, επειδή το έχω σκεφτεί, σε ένα μάθημα, στην ιστορία π.χ. ,μπορείς να ψάξεις να βρεις ένα παιχνίδι που έχει σχέση με αυτό και εάν σε ενδιαφέρουν πιο πολύ τα παιχνίδια τα καταλαβαίνεις καλύτερα.*

***Καίτ. Πραγματικά ;***

*Απ. Μερικές φορές ναι .*

*Στ. Το Call of Duty δε θυμάμαι ποιο είναι με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο δε θυμάμαι με τον Α΄ ή με το Β΄ αλλά δείχνει τη διαδικασία .*

*Βασ. Μερικές φορές ναι, μερικές φορές όχι, εξαρτάται και από το παιχνίδι.*

---

αναφέρεται στο Νάκου, 2006:285) Στο ίδιο μήκος κύματος η Levstic (2011) αναγνωρίζει ότι η λαϊκή κουλτούρα διαμορφώνει τις ιδέες των μαθητών για το παρελθόν, επισημαίνει ωστόσο ότι η άρνησή τους προκαλεί την αντίδρασή τους, αποτρέποντας έτσι την ουσιαστική ενασχόλησή τους με το παρελθόν.

<sup>98</sup>Ο Μπουρντιέ (1999:67) με εμβριθή τρόπο επισημαίνει ότι η μη νόμιμη ελεύθερη κουλτούρα είτε είναι οι γνώσεις του αυτοδίδακτου είτε η πρακτική εμπειρία δεν έχει καμία προστιθέμενη κοινωνική αξία εντός του σχολικού θεσμού και ενίοτε μπορεί να επιφέρει κυρώσεις, όταν ανταγωνιστεί τις επικυρωμένες από το εκπαιδευτικό σύστημα γνώσεις.

Τέλος, αξίζει να επισημανθούν οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι τονίζουν μεν τη βιωματική κατανόηση της ιστορίας, ιδωμένη δε από την οπτική γωνία του ηγέτη. Κυρίως στα παιχνίδια αυτοκρατορίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν ισχύει και στα FPS, ο ήρωας διοικεί μια ολόκληρη Αυτοκρατορία και καλείται να λάβει επωφελείς αποφάσεις για το λαό του ή στα FPS να δράσει για τη σωτηρία των συντρόφων του και την προάσπιση της πατρίδος του. Η συμβολή του στην εξέλιξη των γεγονότων και στην τελική αίσια έκβασή τους γιγαντώνεται, ενώ παραγνωρίζονται όλες οι υπόλοιπες κοινωνικές δυνάμεις που συνδράμουν στην εξέλιξη της ιστορίας. Με την πρακτική αυτή καλλιεργούν τα παιχνίδια, συνεπώς, την αντίληψη για το ρόλο των Μεγάλων Ανδρών και των ισχυρών προσωπικοτήτων που με τις καθοριστικές αποφάσεις τους κατόρθωσαν να αλλάξουν το ρου της ιστορικής εξέλιξης. Η πολυσθενής ιστορική διαδικασία ανάγεται στη δράση ενός ηγετικού προσώπου, ικανού να κινεί μόνος του τα νήματα της ιστορικής διαδικασίας και εξισώνεται εντέλει με τις δικές του αποφάσεις.<sup>99</sup>

*Αντ. Μπορείς να μπεις στη θέση του αυτοκράτορα, να δεις την πόλη σου να πεθαίνει και να πρέπει να κάνεις κάτι, οπότε ίσως εκείνη τη στιγμή να σκεφτείς την πόλη σου ή κάτι τέτοιο.*

*Θεοδ. Εγώ προσωπικά μερικές φορές βλέπω και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο παίκτης ή γενικά η ομάδα που δημιουργείται και βλέπουμε πως υπάρχουν και κάποια διλήμματα, τα οποία πρέπει να λάβουν υπόψη τους, ώστε να δράσουν. Έτσι γίνεται πιο δύσκολο για τον αρχηγό, ο αρχηγός θα πρέπει να λάβει την τελική απόφαση, άρα γι' αυτό το λόγο πιστεύω ότι μαθαίνεις, μπαίνεις στην ψυχολογία του προσώπου που ηγείται.*

---

<sup>99</sup> Οι Demilkhanova & Denisova (2017) εντοπίζουν μια βασική μετατόπιση, που συμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ανάμεσα στο υποκείμενο –ήρωα και στο υποκείμενο–συγγραφέα (αφηγητή). Η μετατόπιση αυτή τους επιτρέπει να δημιουργούν εναλλακτικές εκδοχές των συμβάντων. Επιτρέπει παράλληλα, πιστεύω, την ηρωοποίηση του ίδιου του παίκτη μέσα από μια διπλή διαδικασία, ως ήρωας του οποίου η ιστορία αξίζει να ειπωθεί ή να παιχθεί αλλά και ως ήρωας, που χάρη στη δική του ατομική ικανότητα δημιουργεί μια ιστορία άξια να ειπωθεί.

Εκτός από την ανεπιφύλακτη και ξεκάθαρη των μαθητών για το ρόλο των παιχνιδιών στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι, αν και δεν αντίκεινται ολοκληρωτικά στην άποψη αυτή, θέτουν παρ' όλα αυτά ορισμένες προϋποθέσεις και προβαίνουν σε συγκρίσεις με τα σχολικά βιβλία.

Πρωταρχική προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από τα παιχνίδια είναι το ενδιαφέρον να είναι πραγματικό και όχι ευκαιριακό. Η επιπόλαιη και επιφανειακή ενασχόληση με το παιχνίδι αποτρέπει τον ουσιαστικό προβληματισμό και τη βαθύτερη κατανόηση και αποτελεί απλά χάσιμο χρόνου. Η δεύτερη προϋπόθεση σχετίζεται με την ιστορική αξιοπιστία του παιχνιδιού. Αν τα παιχνίδια αναπαριστούν έστω τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα αλλά με ακρίβεια, τότε κατά την άποψη του μαθητή συμβάλλουν στην ιστορική κατανόηση. Φορείς της έγκυρης και αξιόπιστης ιστορικής γνώσης είναι τα σχολικά βιβλία. Εάν τα παιχνίδια συμβαδίζουν με τις ιστορικές πληροφορίες σε αυτά τότε είναι επωφελή. Τα βιβλία επιπρόσθετα έχουν περισσότερες πληροφορίες, λεπτομέρειες, ημερομηνίες σε αντίθεση με το παιχνίδι που εστιάζει στα βασικότερα. Από την άποψη, λοιπόν, τόσο της εγκυρότητας όσο και της ποσότητας των πληροφοριών τα βιβλία σαφώς υπερέχουν, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών.

*Μαρ. Εεεε ίσως, γιατί πιστεύω πως για να φτιάξουν αυτό το παιχνίδι λογικά θα είναι επηρεασμένοι από όσα έγιναν.*

*Αντ. Βασικά, ίσως με αυτό καταλαβαίνουν κάτι που έχουν μάθει ήδη, αλλά πέρα αυτό δεν τους μαθαίνουν κάτι παραπάνω.*

*Εγκλ. Αν είναι κάποιος που το παίζει το παιχνίδι μόνο και μόνο για να περάσει η ώρα του και ας πούμε γίνει κάτι, καμιά καταστροφή, και απλά το έπαιξε δε νομίζω να έχει συναισθανθεί, ...ενώ εάν κάποιος άλλος το παίζει και ενδιαφέρεται για το παιχνίδι και εάν πάθει κάποια καταστροφή σίγουρα θα προβληματιστεί θα μπει στη θέση τους και ...*

Νάσ. Στο σχολείο μέσα από το βιβλίο της ιστορίας εννοείται πώς μαθαίνεις περισσότερα πράγματα, έχει και λεπτομέρειες, έχει και ημερομηνίες και όλα αυτά, ενώ το παιχνίδι σου δείχνει συγκεκριμένα κομμάτια, δε σου δείχνει όλο το κατεβατό που έχει η ιστορία π.χ. να το μάθεις όλο ημερομηνίες, λεπτομέρειες, στο παιχνίδι σου λέει λίγα πράγματα, τα βασικότερα, γι' αυτό στην ιστορία μαθαίνεις περισσότερα.

Αγγ. Και μέσα από το μάθημα, αλλά μπορείς και καλύτερα στο σπίτι σου να τα έχεις, γιατί το μυαλό σου είναι μόνο σε αυτό, είσαι πιο πολύ αφοσιωμένος σε αυτό και σκέφτεσαι και κάνεις και υποθέσεις μερικές φορές εεεεε αυτό.

Χριστ. Ναι, μέσα στο μάθημα πιστεύω και γω. Απλά, όταν πας και παίζεις ένα παιχνίδι, βρίσκεις γεγονότα, τα οποία έχεις ακούσει, οπότε ξέρεις τι θα κάνεις, τι θα συμβεί, αλλά μπορεί να μάθεις και άλλα πράγματα μέσα από παιχνίδι.

Αριστ. Αν τα παιχνίδια σου λένε την ιστορία τα γεγονότα, όπως συνέβησαν τότε ναι, τα σημαντικότερα.

Χρ. Τα βιβλία πιο πολλές φορές λένε πιο πολλά πράγματα με λεπτομέρειες, υπάρχουν και αφηγήσεις ανθρώπων που τα έζησαν αυτά. Αλλά εντάξει νομίζω ότι άμα το παιχνίδι γραφτεί έτσι όπως είναι στα βιβλία τότε λογικά θα φαίνεται καλύτερα.

Νικ. Από ορισμένα παιχνίδια, όπως είπα και πριν, που έχουν ιστορικό περιεχόμενο, μπορείς να καταλάβεις, γιατί εκτός από τη δράση, εκτός από ότι χειρίζεσαι έναν παίκτη και κάνεις εκεί διάφορες επιλογές, βλέπεις και τις κακουχίες, βλέπεις και τους ανθρώπους που πεινάνε, που εε κατεστραμμένα κτίρια, αεροπλάνα από εδώ και από κει και τους ανθρώπους πανικοβλημένους να τρέχουνε. εεεε Τώρα δηλαδή βλέπεις, εντάξει δεν είναι και οι πληροφορίες έγκυρες όλες, όπως είπα και πριν μπορεί να έχουν υποστεί κάποια αλλοίωση εε αλλά μαθαίνεις αρκετά πράγματα σχετικά με την ιστορία και τις μάχες συγκεκριμένα.

Δε λείπουν μάλιστα και οι παραλληλισμοί ανάμεσα στον τρόπο πρόσληψης του μηνύματος από την τηλεόραση και τα παιχνίδια. Μόνο που και στην περίπτωση αυτή το αποτέλεσμα είναι γόνιμο και εποικοδομητικό, εάν τα γεγονότα είναι αληθινά. Μέσα από το λόγο των μαθητών διαφαίνεται ότι ταυτίζουν το παρελθόν με την ιστορία και μάλιστα με μία ιστορία που είναι ο αδιαφιλονίκητος φορέας της αλήθειας. Δεν κατανοούν την ανάγκη για πολυπρισματική εξέταση του παρελθόντος ούτε κατανοούν ότι η «αλήθεια» αυτή έχει διυλιστεί μέσα από τις προσωπικές επιλογές του ιστορικού και έχει επεξεργαστεί με βάση σύγχρονα με την εποχή του ερωτήματα.

*Χρ. Άμα το παιχνίδι λέει αλήθεια τότε το παιδί αφιερώνεται σε αυτό κι οποιοσδήποτε αφιερώνεται σε κάτι τον διασκεδάζει, του μένουνε. Δηλαδή όπως ο καθένας κρατάει τα πάντα από ένα ολόκληρο επεισόδιο που έχει δει στην τηλεόραση για παράδειγμα μπορεί να κρατάει και αυτό, όπως γίνεται και με μια ταινία και θυμάται τα γεγονότα στην ταινία.*

*Κατ. Μμμ ας πούμε, ναι, μπορείς να μάθεις περισσότερα από το να δεις μια ταινία που να είναι βασισμένη σε αληθινά γεγονότα από το να διαβάσεις το αντίστοιχο μάθημα στο βιβλίο της ιστορίας.*

*Χρ. Επειδή θεωρούμε ότι απλά το κάνει, για να πουλήσει και δεν το κάνει επειδή προσπαθεί να μεταδώσει γνώσεις. Το βιβλίο, το βιβλίο της ιστορίας κάνει λάθος, ενώ προσπαθεί να ..μεταδώσει γνώσεις.*

*Χρ. ..Απλά κάνει λάθος. Το άλλο το κάνει εσκεμμένα, για να πουλήσει τις περισσότερες φορές.*

*Μυρτ. Τα περισσότερα παιχνίδια που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα τις περισσότερες φορές δεν τα κρατάνε όπως είναι ατόφια, γιατί τις περισσότερες φορές κάποιο γεγονός δεν έχει ενδιαφέρον στο παιχνίδι να παρουσιάσουν αυτό ακριβώς όπως είναι, οπότε πολλές φορές όχι, γιατί είναι γεμάτα ανακρίβειες.*

Σημαντική είναι η επισήμανση του μαθητή για το στόχο των παιχνιδιών. Ο μαθητής πιστεύει ότι με τη συνδρομή της καθηγήτριας κατανοεί καλύτερα την ιστορία. Η ευρυμάθειά της αποτελεί ταυτόχρονα εγγύηση ότι θα απαντήσει εμπεριστατωμένα

και τεκμηριωμένα στις απορίες. Ο ζωντανός διάλογος μαθητή – καθηγήτριας αφήνει ανεξίτηλο το αποτύπωμά του στη μνήμη του. Στα παιχνίδια από την άλλη πλευρά στόχος δεν είναι ούτε η απόκτηση γνώσεων ούτε η επίλυση αποριών. Στόχος είναι η νίκη. Η προσήλωση σε αυτόν το στόχο οδηγεί στην παραγνώριση των ιστορικών γεγονότων, τα οποία περνούν σε δεύτερη μοίρα ή θεωρούνται ελάχιστος σημασίας μπροστά στον πρωταρχικό σκοπό, τη νίκη. Βέβαια, ο ίδιος μαθητής προσθέτει ότι, αν και είναι επικεντρωμένος στη νίκη, υπάρχουν στιγμές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που δίνει σημασία στα γεγονότα. Τότε νιώθει και περηφάνια για τον εαυτό του, αν και εύκολα το προσπερνά.

*Δημ. Θα έλεγα πώς το μάθημα μας κάνει περισσότερο να κατανοήσουμε πράγματα και υπάρχει και η κυρία που σαφώς έχει περισσότερες γνώσεις από μένα. Αν κάτι δε μου κολλάει ή αναρωτιέμαι, θα τη ρωτήσω, θα το συζητήσουμε και έτσι αυτό θα αποτυπωθεί στη μνήμη μου. Στο παιχνίδι ναι μεν υπάρχουν γνώσεις που θα σου δοθούν αλλά ο στόχος είναι κυρίως να νικήσεις, η νίκη, οπότε προσπερνάς λίγο το ιστορικό γεγονός και πας απλά να παίξεις.*

*Δημ. Όταν δίνω σημασία στα γεγονότα απλά για κάποια λεπτά είμαι περήφανος για τον εαυτό μου ... δεν ξέρω <sup>100</sup>*

***Καιτ. Ωραία.***

*Δημ. Μετά από λίγο θα σταματήσω.*

Λογικά συνυφασμένη με την επισήμανση αυτού του μαθητή είναι η απάντηση ενός άλλου μαθητή. Στα παιχνίδια από τη στιγμή που αποκλειστικός και απαρέγκλιτος στόχος είναι η νίκη, δε χρειάζονται εκτενείς αναφορές ή εμβριθείς αναλύσεις για αίτια που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Το παιχνίδι τοποθετεί την πολεμική σύγκρουση μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο, αποκομμένο, όμως, από τη μακρά ιστορική εξέλιξη και αποπλαισιωμένο από όλα τα άλλα γεγονότα που σχετίζονται μεταξύ του. Έτσι, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με θραύσματα του ιστορικού παρελθόντος, με σκόρπιες ιστορικές ψηφίδες, χωρίς πάντα να διαθέτει την ιστορική

---

<sup>100</sup> Ο Hatlen (2012) στην έρευνά του με σπουδαστές ιστορίας που έπαιζαν το παιχνίδι RTW παρατήρησε ότι η ευχαρίστηση των παικτών μεγάλωνε, όταν πετύχαιναν τους στόχους στους με έναν τρόπο που το θεωρούσαν ρωμαϊκό.

γνώση ή να έχει ακονισμένη την ιστορική του σκέψη, ώστε να συνθέσει πλήρως την ιστορική εικόνα. Οι πληροφορίες που του παρέχονται χρήσιμες μεν και αξιοποιήσιμες στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως οι στρατιωτικές δυνάμεις, οι δικές του και του αντιπάλου, το ηθικό του στρατού, η οικονομική δύναμη δε σκιαγραφούν το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

*Πασχ. Σε ένα παιχνίδι θα ξεκινούσες κατευθείαν από τη μάχη, δεν έχει τη δυνατότητα να δεις τι είχε προηγηθεί.*

*Πασχ. Μπορείς να δεις πόσο στρατό έχεις, πόσους στρατιώτες μπορείς να πάρεις από άλλους στρατιώτες να δεις και την ικανότητα του αντιπάλου και ανάλογα να μην επιτεθείς, ενώ εάν είσαι πιο δυνατός θα επιτεθείς.*

Η κριτική σκέψη θα αποτελούσε το αντίδοτο στις αδυναμίες των παιχνιδιών, αφού επιτρέπει στον παίκτη να αξιοποιήσει όσες πληροφορίες θεωρεί βάσιμες και αξιόπιστες και να απορρίψει τις υπόλοιπες.

*Μυρτ. Μπορείς να μάθεις πράγματα από τα παιχνίδια αλλά θα πρέπει να έχεις κριτική σκέψη, ώστε να κρατήσεις μόνο αυτά που θεωρείς εσύ χρήσιμα κι όχι τόσο τα υπόλοιπα .*

Η κριτική προσέγγιση των παιχνιδιών οδηγεί στη συνέχεια σε αξιοσημείωτες παρατηρήσεις, που δεν σχετίζονται αυτή τη φορά με την ιστορική αλήθεια των βιβλίων αλλά με τη δυνατότητα επανεκκίνησης του παιχνιδιού. Η δυνατότητα να παίξει ο παίκτης μια μάχη όσες φορές χρειάζεται μέχρι τη νικηφόρα έκβασή της εξασθενεί την πειστικότητα του ιστορικού επιχειρήματος στα παιχνίδια και ανοίγει ταυτόχρονα ένα αβυσσαλέο χάσμα ανάμεσα στην εικονική και την πραγματική ζωή. Η ήττα στο παιχνίδι, η απώλεια των στρατιωτών, η πολιορκία και η καταστροφή της πόλης προκαλούν απογοήτευση και στενοχώρια, συναισθήματα που δημιουργούνται μεν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά περιορίζονται δε μόνο σε αυτό. Η συναισθηματική αυτή εμπειρία, αν και πραγματική στα πλαίσια του παιχνιδιού, δε συγκρίνεται με τα συναισθήματα που γεννά ο πραγματικός πόλεμος ούτε με τις μόνιμες και ανυπέρβλητες συνέπειές του. Το παιχνίδι εκκινεί πάλι και

πάλι και οι μάχες παίζονται και ξαναπαίζονται, αφού στον παιγνιώδη ιστορικό κόσμο η αντιστροφή του χρόνου είναι εφικτή.

*Χρ. Ναι. Γιατί είπατε πριν για τον πόλεμο αν τον καταλαβαίνουμε, αλλά μέσα από ένα παιχνίδι δεν το καταλαβαίνουμε αυτό, γιατί μπορείς να ξεκινήσεις έναν πόλεμο για πλάκα χωρίς καμία συνέπεια. Οι συνέπειες είναι μόνο μέσα στο παιχνίδι.*

*Μυρ. Και άμα χάσεις, θα προσπαθήσεις πάλι από την αρχή να κερδίσεις αυτά που έχασες. Στον πραγματικό πόλεμο που τον βιώνεις εντελώς διαφορετικά είναι μεγαλύτερες οι συνέπειες απ' ότι θα ήταν σε κάποιο παιχνίδι.*

*Νατ. Έχεις μια ψευδαίσθηση ότι άμα χάσεις ξαναξεκινάς ...αλλά αυτό δε συμβαίνει και στην πραγματικότητα.<sup>101</sup>*

*Κατ. Όταν παίζεις ένα παιχνίδι, το παίζεις πολλές φορές και σ' αρέσει από ένα σημείο και μετά αρχίζεις και ενδιαφέρεσαι γενικότερα γι' αυτό το παιχνίδι, εάν είναι ένα παιχνίδι στρατηγικής έχεις χτίσει μια πόλη, έχει κατοίκους και ξέρω γω κάνεις έναν πόλεμο και τον χάνεις. Είναι σαν να γκρεμίζονται όλα όσα έχεις κτίσει εδώ και τόσο καιρό και μετά σκέφτεσαι έχω αφιερώσει τόσες ώρες γι' αυτό το παιχνίδι και τώρα καταστράφηκα... Υπάρχει ένας αντίκτυπος αλλά είναι αντίκτυπος στο παιχνίδι.*

*Χρ. Στενοχωριέσαι, μπορείς να στενοχωρηθείς πάρα πολύ αλλά δεν καταλαβαίνεις τι πραγματικά συμβαίνει να κάνεις έναν πόλεμο.*

*Αντ. Εγώ συμφωνώ, αλλά στο παιχνίδι πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού σου έχεις αν κάνεις κάτι, αν τα χάσεις όλα, μπορείς πάλι να ξεκινήσεις από την αρχή και να παίζεις συνέχεια.*

Εκτός, όμως από τους μαθητές που υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια τους βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν ή να αποκομίσουν περισσότερες γνώσεις για αυτό ή αυτούς που, αν και δεν αρνούνται τις παραπάνω στάσεις, στέκονται ωστόσο περισσότερο κριτικά, υπάρχουν και οι μαθητές, λιγότεροι

---

<sup>101</sup> Ο Frasca (1998) αναφερόμενος στον όρο του Espen Aarseth «παιχνίδια της αφήγησης» "games of narration" (GON) ) επισημαίνει ότι ο θάνατος σε αυτά είναι διαφορετικός τόσο από την πραγματική ζωή όσο και από τον «αφηγηματικό θάνατο» "narrative death". Στα πρώτα ο παίκτης, ακόμη και εάν πεθάνει, μπορεί να αναστηθεί στη συνέχεια. Επίσης, επειδή ο παίκτης μπορεί να επανεκκινήσει το παιχνίδι, αδιαφορεί για τις συνέπειες των αποφάσεών του.



συγκριτικά, που υπεραμύνονται της διδασκαλίας της ιστορίας στην τάξη και πιστεύουν ότι η προσφορά των παιχνιδιών στην ιστορική γνώση και κατανόηση είναι μηδαμινή. Το κύριο επιχείρημα τους εδράζεται στην έλλειψη αξιοπιστίας των παιχνιδιών σε αντίστιξη με τη σοβαρότητα, εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα του σχολικού βιβλίου και κατ' επέκταση του καθηγητικού λόγου. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία έμμεσα παραδέχτηκαν οι άλλοι μαθητές, θεωρούνται αδιαμφισβήτητα και οι καθηγητές νόμιμοι κάτοχοι της ιστορικής γνώσης. Στο λόγο των μαθητών γενικότερα επανέρχονται φράσεις, αντιλήψεις αλλά εμφανίζονται και βαθιά εμπειρωμένες αντιλήψεις για την αυθεντία του δασκάλου και του σχολικού βιβλίου.<sup>102</sup> Η επικυρωμένη από το κρατικά θεσμοθετημένο σύστημα γνώσης διεκδικεί τα σκήπτρα όχι της μοναδικής αλλά και της αναντίρρητης γνώσης.<sup>103</sup> Οι μαθητές, εάν και είναι επικριτικοί απέναντι στο μυθοπλαστικό λόγο των παιχνιδιών αδυνατούν να διανοηθούν ότι και η επίσημη σχολική ιστορία συνυφαίνεται με εθνικούς μύθους και γράφεται με σιωπές. (Κουλούρη, 2008) Αγνοούν επίσης τους «ιστορικούς πολέμους», που έχουν προκαλέσει οι αναθεωρήσεις των σχολικών και την αμφίσημη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ιστορία και στην πολιτική. (Αθανασιάδης, 2009,2015, Κουλούρη, 2016) Τέλος, υπάρχουν και οι μαθητές που προτιμούν η επαφή τους με το ιστορικό παρελθόν να γίνει μέσα από ταινίες ή συζητήσεις με τους οικείους. Μάλιστα, η τελευταία επιλογή βρισκόταν ιδιαίτερα υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια.

*Γιώρ. Δεν μπορώ να πω ότι το καταλαβαίνω ιδιαίτερα, πάρα πολύ στο παιχνίδι Rome Total War.*

***Καίτ. Πιστεύεις ότι το κατανοούσες καλύτερα στο σχολείο ; Πέρσι στο σχολείο.***

*Γιωρ. Στο σχολείο, ναι.*

---

<sup>102</sup> Ο Αθανασιάδης (2020), σχολιάζοντας τη στάση των φοιτητών απέναντι σε σύγχρονα ιστορικά θέματα, διαπιστώνει ότι «στη σκέψη τους έχουν διαμορφωθεί ιστορικές παραδοχές από μακρά θητεία τους στο σχολείο και τις διδακτικές του πρακτικές.» Η Κουλούρη (1987) κάνει λόγο για την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και τη νοοτροπία μίας κοινωνίας. Η Καρακατσάνη (1998) σημειώνει ότι οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσα από το σχολικό θεσμό βρίσκονται σε συνάρτηση με την κοινωνία και την ιδεατή μορφή του πολίτη, που θέλει να προωθήσει.

<sup>103</sup> Ο Καραμανωλάκης (2020) εκφράζει τη δυσπιστία του απέναντι στην «αληθινή» ιστορία και στην απελευθερωτική δύναμη της ιστορικής γνώσης, τονίζοντας ωστόσο ότι η ιστορική γνώση είναι πληθυντική και ποια από τις μορφές της κυριαρχεί είναι θέμα ανάγνωσης του παρελθόντος από την ίδια την κοινωνία.

Καίτ. Εγώ θεωρώ ότι μπορείς και με άλλους τρόπους να κατανοήσεις καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, όπως να στα λένε η οικογένειά σου, οι φίλοι σου ή μέσα από ταινίες, όχι από παιχνίδια και την ιστορία συνήθως τα παιχνίδια δεν έχουν ιστορικά γεγονότα και όσα έχουν και γενικά δεν το επιτρέπουν ...

Νατ. Όχι. Νομίζω ότι είναι σαν μυθοπλασία και το προσαρμόζουν ανάλογα με το παιχνίδι. Δεν είναι τόσο αντικειμενικό να το κατανοήσεις όπως το βιβλίο.<sup>104</sup>

Αλεξ. Κάποιου άλλου είδους παιχνίδια, δεν πιστεύω ότι είναι τόσο έγκυρα, ώστε να μπορέσουμε να καταλάβουμε κάτι. Ναι μεν μπορούμε να μπούμε σε μία παρόμοια θέση η ψυχολογία μας, να μπούμε στο παιχνίδι αλλά πιστεύω ότι η διδασκαλία που μας κάνουν στο σχολείο, και η καθηγήτριά μας μάς δίνουν πολύ ακριβείς πληροφορίες για το πώς έγιναν, με την κατάλληλη έμφαση, είναι πιο κατανοητά.

Δημ. Πρέπει να ακούμε και να δίνουμε μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτά που μας λέν οι καθηγητές, επειδή τα λέν όπως έγιναν πραγματικά και με περισσότερες πληροφορίες αλλά και τις περισσότερες φορές πολλοί μαθητές θα πρέπει να βαριούνται να παρακολουθήσουν το μάθημα ή να μην το βρίσκουν τόσο ενδιαφέρον. Μέσα από το παιχνίδι που το έχουν επιλέξει να το παίζουν και τους αρέσει μπορούν να μάθουν πραγματικά μερικά γεγονότα που έγιναν λίγο τροποποιημένα αλλά ναι μπορούνε.

Σπ. Ναι, κι εγώ κάπως τα ίδια πιστεύω αλλά στα παιχνίδια δε νομίζω ότι θα είναι πιο σημαντικές οι πληροφορίες από αυτές που μας δίνουν οι καθηγητές μέσα στην τάξη.

Ελ. Και εγώ έτσι πιστεύω με τον Αλ.. Καλύτερα μου φαίνονται τα μαθήματα παρά τα παιχνίδια, γιατί μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες, μας λένε τι έγινε, ενώ στα παιχνίδια είναι λίγο δύσκολο να καταλάβει ο καθένας.

---

<sup>104</sup> « Θα μπορούσα να κολλήσω με τα βιβλία. Τα παιχνίδια αλλάζουν τα πάντα αλλά δεν μπορείς να αλλάξεις την ιστορία» (άποψη ενός συμμετέχοντα στην έρευνα των O'Neill & Feenstra (2016) με το παιχνίδι MoH). Η αμεταβλητότητα και το αναλλοίωτο με την πάροδο του χρόνου περιεχόμενο του γραπτού λόγου στα βιβλία και στα δύο αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ταυτίζεται με την ιστορία και μάλιστα με την έγκυρη και αξιόπιστη ιστορία. Παράλληλα η έρευνα του Wineburg, (1991) με την ανάγνωση ιστορικών κειμένων από ιστορικούς και σπουδαστές έδειξε ότι οι δεύτεροι θεωρούσαν το κείμενο ως φορέα πληροφοριών και την ανάγνωση ως τη συγκέντρωση αυτών των πληροφοριών.

*Κατ. Εντάξει, ναι, πιστεύω ότι έχουν κάποια ιστορικά γεγονότα αλλά δεν είναι πάντα αλήθεια.*

#### **11.6. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως πλαίσιο για πειραματισμούς και τη διατύπωση υποθέσεων.**

Αφετηρία για τη χάραξη της στρατηγικής στο παιχνίδι είναι η διατύπωση υποθετικών ερωτημάτων, την επαλήθευση ή διάψευση των οποίων θα επιβεβαιώσει η εξέλιξη του παιχνιδιού. Ο παίκτης σταθμίζει τα δεδομένα του, υπολογίζει τις αντίπαλες δυνάμεις, καταστρώνει μακροπρόθεσμα σχέδια με την ελπίδα ότι θα αποβούν επωφελή στο μέλλον, σκέφτεται πώς θα βοηθήσει τους συμπαίκτες τους. Όλες αυτές οι πνευματικές διεργασίες, που γίνονται συχνά με αστραπιαία ταχύτητα, ξεκινούν από μια σαφώς ή μη διατυπωμένη υποθετική ερώτηση « εάν ... τότε». <sup>105</sup> Στην ερώτηση εάν κάνουν υποθετικές σκέψεις στο παιχνίδι οι μαθητές απάντησαν συνολικά καταφατικά. Αλλά, όπως ήταν φυσικό τα υποθετικά σενάρια ούτε άπειρα είναι αλλά ούτε και εξωπραγματικά με βάση τη λογική του κάθε παιχνιδιού. Οι περιορισμοί σε αυτά τίθενται από τους δημιουργούς των παιχνιδιών, που προικίζουν τον κάθε ήρωα με ξεχωριστές ικανότητες και δυνάμεις, αποδίδουν στους αντιπάλους αδυναμίες τους, σχεδιάζουν με τρωτά και ευάλωτα σημεία και διαμορφώνουν ακόμη και στις μικρότερες λεπτομέρειες το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκτυλιχθεί η δράση του παιχνιδιού. Στην πράξη ο σχεδιασμός του παιχνιδιού από τους δημιουργούς του λειτουργεί ως μια αφηγηματική μήτρα, από την οποία μπορούν να αναδυθούν τρία ή το πολύ πέντε, όπως αναφέρει ο μαθητής, υποθετικά σενάρια. Οι μαθητές έχουν επίγνωση ότι η τεχνητή νοημοσύνη οριοθετεί τις επιλογές στο παιχνίδι και περιορίζει το εύρος των υποθετικών ερωτημάτων. Γνωρίζουν, επίσης, ότι η διερεύνηση των υποθετικών σεναρίων, η οποία στην ουσία δεν είναι τίποτα άλλο από την αναβάθμιση των δυνάμεων και του εξοπλισμού του πρωταγωνιστή, έχει κόστος. Βέβαια δεν απουσιάζουν και οι μαθητές που αποδίδουν σε δικές τους αδυναμίες και απροσεξίες τη μη θετική ευόδωση των υποθέσεών τους. Αν και η άποψη αυτή δεν είναι εσφαλμένη, γιατί πράγματι δε συνεκτίμησαν σωστά όλα τα δεδομένα του

---

<sup>105</sup> Ο Rosenfeld (2002) θεωρεί ότι οι υποθετικές ερωτήσεις εκφράζουν κυρίως τις απόψεις που αλλάζουν στο παρόν και από την άποψη αυτή λειτουργούν περισσότερο ως εργαλείο για το σχολιασμό του παρόντος παρά για την εξερεύνηση μόνο του παρελθόντος.

παιχνιδιού, ωστόσο δε συνυπολογίζει τις προκαθορισμένες επιλογές των δημιουργών του παιχνιδιού.

**Καίτ.** Στο παιχνίδι κάνετε υποθέσεις; Δηλαδή εάν χρησιμοποιήσω αυτόν τον παίκτη θα νικήσω, εάν ακολουθήσω αυτήν την τακτική θα έχω καλύτερο αποτέλεσμα.

Ερ. Ναι.

Δημ. Ναι.

Χρ. Ναι.

Δήμ. Ναι.

Μαρ. Ναι και είναι απαραίτητο να το κάνουμε, αλλά όχι γενικά υποθέσεις αλλά θα πρέπει να γνωρίζουμε κι αυτά που έχουμε κάνει και να κοιτάμε μακροπρόθεσμα, τι αποτέλεσμα θα έχει αυτό.

**Καίτ.** Οι υποθέσεις που κάνετε στο παιχνίδι μπορούν να πραγματοποιηθούν όλες ή υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που τίθενται από το παιχνίδι.

Τάσ. Όχι, γιατί ο καθένας έχει τη δικιά του δύναμη, τα δικά του προσόντα.

**Καιτ.** Κάνεις μία υπόθεση, γιατί δεν θα πραγματοποιηθεί η υπόθεση ;

Βασ. Φταις εσύ, εφόσον κάνεις υπόθεση και χάνεις. Φταις εσύ, γιατί λες τώρα αυτός είναι μικρός και γω είμαι μεγαλύτερος, μπορεί αυτό, η δικιά του συμμαχία να έχει υποστήριξη με στρατιώτες και να χάνεις.

**Καίτ.** Όλες οι υποθέσεις μπορούν να υλοποιηθούνε ;

Χρ. Όχι. Για μία υπόθεση μπορεί να βγει το εντελώς αντίθετο.

Πετρ. Στο παιχνίδι μπορούμε να πάμε και πίσω, να γυρίσουμε να το διορθώσουμε, ενώ στην ιστορία και στη ζωή μας δεν γίνεται να πάμε πίσω.

*Βαγ. Ναι, πολλές φορές σε κάποιες πίστες ..αν σου βγάζει ότι πρέπει να κάνεις αυτό σκέφτεσαι ότι θα κερδίσω πιο πολλά σε αυτή την πίστα ή σε μια άλλη πίστα και αναλόγως πράττεις.*

*Παν. Ναι, εγώ σε κάποια παιχνίδια κάνω μόνο υποθέσεις, εννοώ πολύ σκέφτομαι να το κάνω αυτό ή όχι .*

***Καίτ. Έχει ενδιαφέρον ότι κάνετε υποθέσεις ;***

*Δημ. Ναι.*

*Αν. Ναι.*

*Βασ. Ναι, αλλά το θέμα είναι ότι τα αποτελέσματα είναι μερικές φορές μοιραία σχετικά με τη μάχη, μπορείς να χάσεις όλο το στρατό, να χάσεις τη μάχη και να τους χάσεις όλους. Δηλαδή να στείλεις 1000 άτομα σε μία περίπτωση και να τους χάσεις και είναι πολύ δύσκολο να τους φτιάξεις μετά. Αλλά μερικές φορές ξέρετε τι συμβαίνει; Επίσης μπορεί ένας στρατός να πάει σε ένα κάστρο για να κάνει μια τακτική από βιασύνη, γιατί μπορεί να μην έχεις καθόλου θέσεις. Εκεί φεύγουνε, υπάρχουν λιποτάκτες. Μπορεί να φύγουνε, να τους απολύσεις, γιατί δεν μπορείς να τους ταΐσεις και να πάνε αλλού.*

*Χρ. Υπάρχουν και περιορισμοί στις υποθέσεις.*

***Καίτ. Από τι περιορισμοί ;***

*Χρ,. Από την κατασκευή του παιχνιδιού, γιατί είναι κανονισμένο το πώς θα πάει η υπόθεση. Ένας τεχνητός εγκέφαλος που του έχουν δώσει πέντε το πολύ πιθανές λύσεις..σενάρια ...*

*Κατ. Και συνήθως, όταν είναι παιχνίδι, στις πέντε τις τρεις πρέπει κιόλας να τις προπληρώσεις ...*

*Θεοδ. Εγώ κάνω υποθέσεις προσωπικά ως Θεοδ. δηλαδή σκέφτομαι το δικό μου δυναμικό, το οποίο έχω και μετά λέω θα πάω μέχρι εκεί ή δεν θα πάω καθόλου.*

Εάν και για τις υποθέσεις στο παιχνίδι υπάρχει σύμπλευση και συμφωνία ότι κινητοποιούν πραγματικά το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι δεν ισχύει το ίδιο, όταν το ερώτημα τίθεται για το μάθημα της ιστορίας στην τάξη. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε αρνητικά και λίγοι απάντησαν ότι διατυπώνονται από τον καθηγητή υποθετικές ερωτήσεις τις οποίες καλούνται να απαντήσουν. Αν και στο μάθημα της ιστορίας οι υποθετικές ερωτήσεις κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και επιτρέπουν την ενεργή εμπλοκή τους σε αυτό, δε θεωρούνται παρ' όλα ιδιαίτερα χρήσιμες. Το ακαταμάχητο επιχείρημα των μαθητών που με απλοϊκή αφέλεια διατυπώνουν είναι ότι *«αφού έχει γίνει δε χρειάζεται να το ψάξουμε.»*. Βαθιά εμπεδωμένη είναι στους μαθητές, όπως φάνηκε και στα ερωτηματολόγια, η ταύτιση του παρελθόντος με τη γεγονοτολογική ιστορία. Η ιστορία είναι μια σειρά από αμετάκλητα γεγονότα, τα οποία έχουν συμβεί οριστικά και γι' αυτό εύλογα δεν μπορούν να αλλάξουν αλλά απερίσκεπτα δε απορρίπτεται η πολλαπλότητα των ιστορικών ερμηνειών του παρελθόντος, στην οποία θα μπορούσαν να συνδράμουν οι υποθετικές ερωτήσεις. Η ορθότητα και η εγκυρότητα του σχολικού βιβλίου επισφραγίζει την άποψη αυτήν, αφού δεν αφήνει περιθώρια για κριτικό έλεγχο των ιστορικών γεγονότων. Το βιβλίο εμπεριέχει τη μία και μοναδική αλήθεια, η οποία δεν μπορεί ούτε και να αλλάξει ούτε και να αναθεωρηθεί.

Απέναντι στη μονολιθικότητα του σχολικού βιβλίου τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν όχι βέβαια πολλαπλές και αντικρουόμενες ερμηνείες αλλά ένα πλαίσιο για τον έλεγχο των «παρελθοντικών μελλόντων», για τη διερεύνηση των επιθυμιών των ανθρώπων του παρελθόντος και την εξέταση των παραγόντων που επέτρεψαν ή δυσχέραναν την τελική διαμόρφωση των ιστορικών γεγονότων. Δεν προσφέρονται για ερμηνευτικές υποθέσεις για τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος, αλλά μπορεί ο παίκτης με βάση τις δικές επιθυμίες για το πώς θα ήθελε να εξελιχτούν τα γεγονότα να δοκιμάσει τις υποθέσεις του.<sup>106</sup>

### ***Καιτ. Κάνετε υποθέσεις στην ιστορία;***

---

<sup>106</sup> Τα εμπειρικά δεδομένα στα παιχνίδια δε χρησιμοποιούνται για την ανεύρεση αιτιακών σχέσεων αλλά ως αντι-γεγονοτολογικές μυθοπλασίες που επιτρέπουν τη διερεύνηση του ερωτήματος «τι θα μπορούσε να συμβεί» εάν άλλαζε μία μεταβλητή. (Atkins, 2003:105)

Αντ. Όχι.

Σπυρ. Όχι.

Γιωρ. Όχι.

Πασχ. Κατ' αρχάς είναι μικρή και η ώρα που κάνουμε ιστορία .....οπότε δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε αυτό το πράγμα και πηγαίνουμε πιο πολύ στην ύλη τι πρέπει να κάνουμε αυτή τη στιγμή και όχι σε τέτοιες ερωτήσεις.

**Καίτ. Θα είχε ενδιαφέρον να κάνατε ιστορικές υποθέσεις;**

Γεωρ. Ναι, αλλά οι διδακτικές ώρες είναι τόσο λίγες που δεν φτάνουν. <sup>107, 108, 109</sup>

Παν. Θα είχαν, αν τις κάναμε.

Αναστ. Ναι.

Χρ. Ναι.

Δημ. Μας βάζει σε έναν δρόμο που πρέπει να σκεφτούμε.

Δημ. Να προβληματιστούμε.

Δημ. Δίνει τη δυνατότητα σε άτομα που δε ξέρουν το μάθημα να εμπλακούν ...

Σπυρ. ... γιατί έτσι το μάθημα θα ήταν πιο ενδιαφέρον και τα παιδιά θα έβαζαν το μυαλό τους να δουλέψει, θα έβρισκαν δικές τους ιδέες, γιατί και πώς ...

Γιωρ... πιο πολύ στο παιχνίδι .

Βας. Δεν έχω προσέξει κάτι. Δεν νομίζω.

Αγγ. Ναι.

---

<sup>107</sup> Ο Egenfeldt-Nielsen (2010) εξετάζει τις προϋποθέσεις αλλά και τις δυσκολίες για τη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη σχολική τάξη και επισημαίνει ότι η χρήση τους οφείλει να σηματοδοτεί τη μετατόπιση από το δασκαλο-κεντρικό στο μαθητο-κεντρικό μοντέλο

<sup>108</sup> Τις προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών και να ανακύπτουν από αυτήν οφέλη στη σχολική τάξη παρουσιάζουν οι Watson, Mong, & Harris (2011).

<sup>109</sup> Οι Mikropoulos & Natsis,(2011) από τη δεκαετή τους εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικά εικονικά περιβάλλοντα διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τις νέες τεχνολογίες, για να υποστηρίξουν τις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές παρά προσάρμοζαν αυτές στις δυνατότητες των μέσων.

*Ερ. Εγώ πάλι δεν τις βρίσκω ενδιαφέρουσες.*

***Καίτ. Γιατί ;***

*Ερ. Γιατί μου φαίνεται ότι έτσι όπως τα λέει το βιβλίο είναι πιο σωστά εεεε*

***Καίτ. Τι υποθέσεις κάνετε στην ιστορία ;***

*Ταγ. ...ότι, εάν απαντήσουμε σωστά, θα πάρουμε και βαθμό.*

*Βασ. Δηλαδή έχουμε κάνει ένα μάθημα, ας πούμε, από την προηγούμενη φορά, αναλόγως με αυτό το μάθημα, το θέμα του, προβλέπουμε το επόμενο, ότι θα γίνει αυτό στο επόμενο.*

*Καιτ. Δε θα ήθελα.*

***Καίτ. Γιατί ;***

*Καιτ. Δεν ξέρω...*

*Καίτ. Αφού έχει γίνει, να μην το ψάξουμε.*

*Νεκτ. Δε χρειάζεται τόσο, αλλά εάν είναι κάτι τόσο σημαντικό, ναι πιστεύω ότι αξίζει.*

### **11.7. Ανατροπές των ιστορικών γεγονότων.**

Αν και η διατύπωση υποθέσεων είναι βασική για την εξέλιξη του παιχνιδιού, οι υποθέσεις των παικτών δεν επαληθεύονται πάντα και δεν υλοποιούνται, αφού απρόβλεπτοι παράγοντες ανατρέπουν τα καλοζυγιασμένα σενάρια των παικτών. Η εμφάνιση απρόσμενων γεγονότων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τυχαίο και μη προβλέψιμο τρόπο θεωρήθηκε από πολλούς μελετητές των ψηφιακών παιχνιδιών κατάλληλος και ενδεδειγμένος τρόπος, για να κατανοήσουν οι παίκτες την έννοια της ιστορικής ενδεχομενικότητας.

Επειδή τα παιχνίδια προσφέρονται για τη διατύπωση υποθέσεων, οι παίκτες μπορούν να ανατρέψουν την τελική έκβαση των ιστορικών μαχών. Απρόβλεπτες εξελίξεις, αναπάντεχες αλλαγές και απρόσμενες επιθέσεις συμβαίνουν στα παιχνίδια κατά γενική ομολογία. Όλα αυτά προκαλούν το ενδιαφέρον των παικτών,



τους θέτουν σε διαρκή διέγερση για την εξέλιξη της ιστορίας. Δημιουργούν ένταση, αγωνία και ενίοτε ακόμη και φόβο για μια τρομερή και σφοδρή επίθεση του εχθρού. Τα αποτελέσματά τους δεν είναι πάντα αρεστά, αφού μπορούν να κατεβάσουν τον παίκτη επίπεδο ή να του στοιχίσουν την απώλεια πολλών στρατιωτών. Η στάση αυτή δεν είναι αποδεκτή από όλους, αφού οι ανατροπές, ακόμη και οι δυσάρεστες, πεισμώνουν τον παίκτη, ενισχύουν τη θέλησή του να συνεχίσει το παιχνίδι και να αντιστρέψει και αυτός με τη σειρά του το αποτέλεσμα.

**Καίτ. Στα παιχνίδια η εξέλιξη των γεγονότων γίνεται ομαλά, δηλαδή όλα τα πράγματα ακολουθούν μια λογική πορεία ή μπορεί να συμβούν απρόβλεπτες εξελίξεις;**

*Βασ. Απρόβλεπτες εξελίξεις.*

*Απ. Απρόβλεπτες εξελίξεις.*

*Βασ. Εκεί που κάθεσαι να τρως επίθεση να κερδίζεις και να αλλάζεις επίπεδο.*

**Καίτ. Προκαλεί το ενδιαφέρον σας αυτό ;**

*Όλοι : Ναι, ναι.*

*Δημ. Ανατροπές, αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον .*

*Απ. Ναι, έχει ενδιαφέρον .*

**Καίτ. Γιατί ;**

*Ταγ. Το κάνει αυτό, όταν το παίζεις αυτό το παιχνίδι, νιώθεις ότι είσαι μέσα και συ εκεί.*

*Αρ. Υπάρχουν και απρόβλεπτα και το κάνουν πιο ενδιαφέρον το παιχνίδι.*

*Κατερ. Τις περισσότερες φορές έχει απρόβλεπτα για να 'χει .. ενδιαφέρον.*

*Παν. Ναι.*

*Βασ. Αναλόγως την ανατροπή.*

*Πετ. Εμένα θα μου άρεσε η ανατροπή, γιατί δε θα βαριόμουνα, αλλά άμα ας πούμε οι αντίπαλοι γίνονταν πιο ισχυροί δε θα μου άρεσε.*

*Βασ. Εμένα θα μου άρεσε και άμα έχανα επίπεδο, γιατί θα μου έδινε ...θα ήθελα να το παλέψω πιο πολύ, να πάω, να ανέβω σε επίπεδο.*

*Βαγγ. Εμένα μ' αρέσει πολύ, γιατί εφόσον έχεις επιλέξει κάτι που το θεωρείς σωστό, τα παιχνίδια που παίζω εγώ τουλάχιστον, εφόσον έχω επιλέξει αυτό και θεωρώ ότι είναι καλό, ξαφνικά γίνεται κάποια ανατροπή και πάλι πίσω ή της ιστορίας.*

*Βαγγ. Ναι, αυτό γίνεται πάρα πολύ συχνά.*

*Χρ. Ψιλοφοβάσαι, άμα είναι να γίνει ανατροπή, άμα χάσεις ξαφνικά είναι λίγο φόβος, αλλά να σκεφτείς τα λάθη σου και να μην ...*

*Μαρ. ...να μην τα επαναλάβεις.*

*Ταγ. Εμένα εκεί που χάναμε, το γυρίσαμε τελευταία στιγμή, κάναμε όλες τις μάχες τις τελευταίες που έπρεπε να κάνουμε και νικήσαμε. Εκεί που νικάμε μας το γυρνάνε οι άλλοι.*

Οι απαντήσεις των μαθητών επισημαίνουν δύο βασικά στοιχεία για την τυχαιότητα στα παιχνίδια. Το πρώτο είναι ότι στα παιχνίδια που αγοράζονται και εγκαθίστανται στον υπολογιστή έχουν γενικά μια προκαθορισμένη εξέλιξη, στην οποία, αν και μπορούν να συμβούν ανατροπές, αυτές βρίσκονται εκτός των δυνατοτήτων του παίκτη να τις ελέγξει και να τις χειριστεί. Αντίθετα στα online παιχνίδια η ενεργή διάδραση με πολλούς παίκτες, συχνά άγνωστους, η αδυναμία επανάληψης του παιχνιδιού και έναρξής του από ένα πλεονεκτικό σημείο, δημιουργεί ένα δυναμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κάθε εξέλιξη είναι πιθανή και ενδεχόμενη. Το περιβάλλον αυτό προσομοιάζει περισσότερο με την πραγματικότητα, αφού ο παίκτης αδυνατεί να προβλέψει τις κινήσεις του αντιπάλου και οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να αποκρυπτογραφεί κάθε στοιχείο του παιχνιδιού.

*Αντ. Σε κάποια παιχνίδια, ναι. Και σε κάποια άλλα που απλά το κατεβάζεις, και παίζεις, ας πούμε, να δεις τι έγινε στα κτίρια, μπορεί να σου έχουν κάνει επίθεση, μπορείς να έχεις νικήσει τον έναν, να έχεις χάσει, να έχεις κάνει και εσύ επίθεση.*

*Βασ. Να πω κάτι. Όταν είναι online τα παιχνίδια, εκεί είναι απρόβλεπτα. Απλά, όταν έχεις μια κασέτα πάρει, ξέρεις και συ κάνεις ό,τι θέλεις, γιατί δεν έχεις να κάνεις με αντίπαλους.*

***Καίτ. Δηλαδή η τυχαιότητα του παιχνιδιού αυξάνει στα online παιχνίδια.***

*Βασ. Ναι.*

*Χρ. Στα online παιχνίδια, εντάξει δεν ξέρω τι θα γίνει ...*

Το δεύτερο στοιχείο, που αναδεικνύουν οι απαντήσεις των μαθητών, και έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, είναι ότι η κάθε ανατροπή των ιστορικών γεγονότων ή μαχών έχει νόημα μόνο μέσα στα όρια του παιχνιδιού. Το παιχνίδι δανείζεται το ιστορικό πλαίσιο της εποχής αλλά δεν παρουσιάζει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της ανατροπής των ιστορικών γεγονότων. Αυτές παραμένουν γεγονότα απλά και μόνο μέσα στα στενότερα πλαίσια του παιχνιδιού. Έτσι, όμως, στενεύουν στην ουσία τα περιθώρια για την κατανόηση των ιστορικών διαδικασιών, των μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών και αποδυναμώνεται κάθε προσπάθεια ιστορικής εμβάθυνσης. Παράλληλα η ανατροπή, όπως έμμεσα από τα λόγια των μαθητών αναδεικνύεται, συνδέεται περισσότερο με την ατομική ικανότητα και δεξιότητα. Αν και σε παιχνίδια, όπως αυτό που αναφέρουν οι μαθητές *Rome Total War*, ο παίκτης για κατατροπώσει τους εχθρούς πρέπει να συνδυάσει μια πλειάδα παραγόντων, όπως διπλωματία, συμμαχίες με άλλα κράτη, εμπορικές συμφωνίες, ικανοποίηση του λαού και στρατιωτική ετοιμότητα, το τελικό αποτέλεσμα καταγράφεται υπέρ του παίκτη. Αυτός είναι ο ήρωας, ο πρωταγωνιστής αλλά και ο ηγέτης, μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού, που κατατροπώνει τους εχθρούς και κατορθώνει περίτρες νίκες εναντίον τους. Συμπερασματικά, η ανατροπή μιας ατιμωτικής ήττας μετατρέπεται σε ένα

προσωπικό στοίχημα για τον παίκτη, που ενδυναμώνει την προσωπική ή ομαδική υπερηφάνεια.

*Πασχ. Επίσης πολλές φορές κάτι που για μένα δεν είναι σωστό εεε υπάρχουν εεε παιχνίδια με την ιστορία τα οποία παίρνουνε τη βασική ιδέα, το χρόνο, και να μην πηγαίνουνε σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα , ...μόνο να βασίζεται σε αυτόν τον αιώνα και μπορεί ξέρω γω, οι Έλληνες να νικήσουνε τους Ρωμαίους στην πραγματικότητα, ενώ να γίνει το αντίθετο ξέρω γω ότι εσύ έχεις πάει με τους Ρωμαίους.*

**Καίτ. Αυτό έχει ενδιαφέρον σε ένα παιχνίδι;**

*Πασχ. Αν έχει δράση..*

*Πασχ. Ναι, αλλά δε βασίζεται έτσι το παιχνίδι κάπου σταματάει. Δεν πηγαίνει, δε βασίζεται, δεν πηγαίνει το παιχνίδι έως το τώρα, σταματάει εκεί που είναι αυτό το συμβάν.*

**Καίτ. Δηλαδή δεν μπορείς να δεις και στο μέλλον εάν η νίκη αυτή θα είχε τα αποτελέσματα που πιθανόν θα ήθελες εσύ.**

*Παν. Υπάρχουν παιχνίδια, τα οποία είναι ανεξάρτητα, μπορείς να κάνεις κάποιες επιλογές να δεις τι θα γίνει στη συνέχεια, αλλά δεν πάει έτσι και στο παιχνίδι, στα ιστορικά κυρίως.*

*Γιώρ. Ναι, γιατί μπορείς να κάνεις κάποιες μάχες, ιστορικές μάχες που έγιναν ..*

**Καίτ. και να αντιστρέψεις το ιστορικό αποτέλεσμα ;**

*Γιώρ. Υπάρχει αυτή η δυνατότητα, άμα χειριστείς καλά το στρατό, ναι.*

**Καίτ. Είναι πιο δύσκολο να το πετύχεις από μια μάχη που δεν ξέρουμε το αποτέλεσμα ;**

*Γιώρ. Ναι, γιατί μπορεί σύμφωνα με την ιστορία να σου έχουν στήσει ενέδρα, να είναι αρκετοί αυτοί και να μην τους βλέπεις , όταν πολεμάνε. Είναι πιο δύσκολο ...*

*Νασ. Εάν κάνεις κάποιο λάθος ή μια σωστή κίνηση, θα κάνει ο αντίπαλος μια πιο σωστή κίνηση, θα σου επιτεθεί καλύτερα, θα σε νικήσει δηλαδή κι αυτό παίζει ρόλο να ξέρεις και να παίζεις το παιχνίδι.*

*Νασ. ... άμα έχεις ασχοληθεί.*

*Αντ. Σε ένα παιχνίδι, όμως, είναι διαφορετικό, γιατί μπορείς τις εξελίξεις να τις χειριστείς εσύ, αναλόγως πώς παίζεις, τις τακτικές σου, τις επιθέσεις όλα.*

Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν τις ανατροπές στο παιχνίδι ως επιβεβαίωση των δεξιοτήτων τους αλλά ως έναν τρόπο για να κατανοηθούν τα κίνητρα της άλλης πλευράς.

***Καίτ. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι η δική σας ενεργή συμμετοχή μπορεί να ανατρέψει το ιστορικό γεγονός;***

*Πετ. Εμένα θα με ενδιέφερε, επειδή θα μπορούσα να κάνω καλύτερα τα πράγματα, μπορούσα να δω πώς θα γίνονταν εάν δεν είχα πάρει αποφάσεις που θα ήταν καταστροφικές και πώς αλλιώς θα μπορούσα να πετύχω το στόχο μου.*

*Ραν. Θα με ενδιέφερε γιατί θα μπορούσα, θα ήθελα να αποτρέψω αυτό που θα γινόταν.*

*Βαγ. Εγώ θα ήθελα να το κάνω, επειδή θα μπορούσα να δω την άλλη πλευρά πώς θα γινόταν, εάν γινότουσαν αλλιώς τα πράγματα ή εάν παίρναμε μια άλλη απόφαση.*

*Σπ. Εγώ νομίζω ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και θα μου άρεσε να εξετάζω όλα τα αποτελέσματα, όχι μόνο τα ελληνικά, αλλά και κάποια υποχώρηση, να μην υπάρχει ένα καίριο αποτέλεσμα, ώστε να δω τι θα γίνονταν στην αντίθετη περίπτωση ή σε μία τελείως άλλη περίπτωση, πώς θα φερόντουσαν οι χαρακτήρες.*

***Καίτ. Ωραία.***

*Ελ. Όντως, θα ήταν πολύ ωραίο αυτό να το δοκιμάσουμε, θα μαθαίναμε πολλά, θα δούμε πώς αντιμετωπίστηκε.*

*Αλ. Εγώ φυσικά και θα το έκανα, γιατί, όταν γίνεται αυτό μάχη και νίκη, το παιχνίδι γίνεται βαρετό, θα μπορούσε να γίνει και κει καμία φορά κάτι κατά λάθος να έχανα και να ξανάρχιζα πάλι από την αρχή. Θα ήταν πιο ενδιαφέρον, γιατί θα ήταν πιο δύσκολο.*

Δημ. Θα μου άρεσε να γινόταν αλλά σε μια μάχη που να νικούσαν οι αντίπαλοι από αυτούς που πραγματικά νίκησαν και θα μπορούσαμε να δούμε πώς θα είχε εξελιχθεί και στην πραγματικότητα, πώς θα είχαν εξελιχθεί στην πραγματικότητα τα γεγονότα και ποια θα ήταν η θέση μας σήμερα και ότι θα βλέπαμε, θα μπορούσαμε καλύτερα να εκτιμήσουμε το πώς χειρίστηκαν τελικά οι ήρωες την κατάσταση.

**Καίτ. Ωραία.**

Ελ. Εμένα πάλι θα μου άρεσε όχι αυτό ακριβώς, απλά να παίξω συνήθως την πιο αδύναμη πλευρά, να μπορέσω να τη δυναμώσω σε έναν βαθμό και θα μου άρεσε περισσότερο το αποτέλεσμα εάν αυτή πλευρά είναι νικήτρια, έστω κι αν έχανε, δε θα με πείραζε, απλά θα μ' άρεσε που θα είχα προσπαθήσει ή να ξεκινήσω από κάτι μικρό και να το αναπτύξω.

Στην ερώτηση εάν ανάλογες ανατροπές, όπως στα παιχνίδια, συμβαίνουν και στην ιστορία οι απόψεις τους δίστανται, αν και από τους ίδιους τίθεται ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την απάντησή τους, το σχολικό βιβλίο.

Οι μαθητές που απαντούν ότι υπάρχουν ανατροπές στην ιστορία αλλά όταν τους ζητείται να αναφέρουν παραδείγματα, παρουσιάζουν περισσότερο μια νομοτελειακή και τελεολογική προσέγγιση παρά μια βαθύτερη κατανόηση της ενδεχομενικότητας της ιστορίας.

**Καίτ. Στην ιστορία υπάρχουν ανατροπές ή τα πράγματα ακολουθούν μια λογική διαδοχή;**

Δημ. Έχει.

(Νεκτ. Κατερ. Καίτ.) Ναι.

Γεωρ. εεε πάντα υπάρχουν ανατροπές από ... εε θεωρώ ότι εκδηλώνονται τόσο στην καθημερινή ζωή μας εεεεε τόσο όσο και σε μεγάλα θέματα παραδείγματος χάρη σε έναν πόλεμο ή σε μία συμφωνία μεταξύ δύο λαών μπορεί ο ένας να αθετήσει το λόγο του και έτσι να υπάρξουν νέα προβλήματα και διενέξεις μεταξύ των λαών εεε αυτό φυσικά είναι κάτι απρόβλεπτο, γιατί φυσικά πριν υπήρχε μια συνθήκη εεε

*Βασ. Όχι, έχει πολλές ανατροπές.*

*Παν. Μπορεί να είναι, πολλές φορές είναι απρόβλεπτη.*

*Ράν. Μπορεί να είναι.*

*Δήμ. Πιστεύω πως ναι, επειδή ας πούμε το ελληνικό κράτος θα ήθελε να κάνει την επανάσταση να αναπτυχθεί και όλα αυτά. Όμως από την άλλη πλευρά οι Τούρκοι ήθελαν να επεκταθούν, να κατακτήσουν την Ελλάδα, εε έτσι τους αλλάζουν τα σχέδια ... και των δύο.*

*Γεωργ. Πολλές φορές έχουμε φανταστεί κάτι τέτοιο εε διότι υπήρξαν πολλές ήττες τους ελληνισμού εεε ...και δεν περιμέναμε μια τέτοια εξέλιξη δηλαδή εάν δεν γνωρίζαμε από πριν το τελικό αποτέλεσμα εεε θεωρώ ναι ότι θα ήταν πιθανόν να σκέφτομαι ότι οι Τούρκοι μπορεί είχαν νικήσει.*

*Κατ. Συνέχεια γίνονται ανατροπές, όχι;*

*Απ. Είχαμε πολλές.*

*Βασ. Και είχαμε απρόβλεπτες εξελίξεις.*

*Δημ. ...ότι εξελίσσονται απρόβλεπτα...*

Η επανάσταση των Ελλήνων είναι σαφώς μια ανατροπή στην ισορροπία δυνάμεων του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όμως, δεν αντιμετωπίζεται ως ένα πολυδύναμο ιστορικό γεγονός, αλλά ως απότοκος της ελληνικής περηφάνιας. Η αναγωγή της δυναμικής αλληλεπίδρασης πολλαπλών και αντικρουόμενων ιστορικών παραγόντων σε ένα προαιώνιο, αν και δεν κατανομάζεται ρητά έτσι στη συνέντευξη, χαρακτηριστικό, την περηφάνια, μετατρέπει την κατανόηση της έννοιας της τυχαιότητας σε εθνική νομοτέλεια. Εντασσόμενα μέσα στο ίδιο ερμηνευτικό πλαίσιο, προκαθορισμένα εν μέρει από τους όρους των στρατιωτικών συσχετισμών, θεωρούνται ως ιστορικές ανατροπές. Τέλος, ως ανατροπή θεωρείται η σωτηρία της Κωνσταντινούπολης, πιθανόν από τις επιθέσεις των Αράβων, αφού ούτε οι εχθροί ούτε η χρονική περίοδος αναφέρεται με σαφήνεια, χάρη στη θεϊκή παρέμβαση και την άσβεστη πίστη.

*Ερ. Ναι, όπως η επανάσταση των Ελλήνων. Οι περισσότεροι περίμεναν οι Τούρκοι να επικρατήσουν αλλά οι Έλληνες με την περηφάνια τους νίκησαν.*

*Δημ. Το ίδιο ...γέλια*

*Μυρσ. Ναι, στα αρχαία για παράδειγμα στις Θερμοπύλες που ήταν λίγοι και τα κατάφεραν. Αυτό μου έχει μείνει περισσότερο.*

***Καίτ. Δεν τα κατάφεραν.***

*Μυρσ. Αλλά κατάφεραν να τους εμποδίσουν να περάσουνε εεε*

*Βάσ. Νομίζω ναι, γιατί ας πούμε στην Κωνσταντινούπολη παλιά, θεωρώ ότι εάν δεν πιστεύαμε στο Θεό, δε θα είχε σωθεί κιόλας η Πόλη προς το τέλος, οπότε ...*

Υπό το πρίσμα των απαντήσεων αυτών μπορούν να ερμηνευθούν και οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που εξέταζε ποιο περιβάλλον είναι καλύτερο για τη διατύπωση υποθέσεων. Εκεί η μεγάλη πλειοψηφία είχε επιλέξει τη διδασκαλία του μαθήματος στη σχολική τάξη. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις οι υποθετικές ερωτήσεις που διατυπώνονται μέσα στη σχολική τάξη έχουν τη μορφή «εάν δε νικούσαν οι Έλληνες ...τότε..», «Εάν δε βοηθούσε ο Θεός ... τότε...». Οι απαντήσεις αυτές κινούνται μέσα σε ένα στενά εθνοκεντρικό πλαίσιο, το οποίο άθελά τους αναπαράγουν οι μαθητές και έμμεσα οικοδομεί το μύθο για το ελληνικό έθνος, που μπορεί να κάνει τις μεγάλες ανατροπές.

Το ενδιαφέρον είναι ότι ένας ανάλογος μύθος περιβάλλει και τον παίκτη, ο οποίος ως λαοφιλής ηγέτης ή ως γενναίος συμπολεμιστής, κατορθώνει και ανατρέπει για χάρη του έθνους του των συμπολεμιστών και των συμπαικτών του την ιστορική πορεία. Η ιστορία στα παιχνίδια προσωποποιείται, ευκολύνοντας την ταύτιση με τον ήρωα και τον ενστερνισμό της στάσης του.

Στον αντίποδα όσοι μαθητές πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν απρόβλεπτα γεγονότα στην ιστορία, προσεγγίζουν μεν νομοτελειακά την ιστορική εξέλιξη αλλά μέσα από μια συνωμοσιολογική οπτική. Οι ισχυρές δυνάμεις επιβάλλουν τη θέλησή τους εν



είδει αυστηρού και απαρέγκλιτου νόμου που καθορίζει την τύχη των εθνών χωρίς τη δική τους θέληση.

*Χρ. Επειδή πιο παλιά κάποιες φορές οι .....ήταν πολύ ισχυρές ήξερες περίπου, ξέραμε εμείς τι περίπου θα γίνει ή σε ανταγωνισμό εναντίον δύο χωρών ποια θα νικήσει ή κάτι τέτοιο, οπότε δεν είναι τόσο απρόβλεπτο.*

*Κατερ. Συμφωνώ και εγώ.*

***Καίτ. Δηλαδή δε σας φαίνεται ότι το παρελθόν ότι υπήρξε απρόβλεπτο.***

*Νασ. Όχι, ήταν λες και ήταν 20 άτομα που λέγανε τι θα γίνει και ήταν εκτός κάποιων χωρών των πιο ισχυρότερων και λέγανε αυτό θα κάνουμε τώρα, θα πολεμήσουμε, θα νικήσουμε εκεί .*

***Καίτ. Και γινόταν αυτό που λέγανε ;***

*Νασ. Ναι.*

Υπάρχουν βέβαια και αυτοί που δεν μπορούν να διακρίνουν κανένα στοιχείο ενδεχομενικότητας, αφού τα γεγονότα έχουν ήδη διαδραματιστεί και είναι για το λόγο αυτά γνωστά.

*Μαρ. Όχι τόσο ...*

*Νίκ. ..γιατί τα περισσότερα τα ξέρουμε, οπότε ξέρουμε τι θα γίνει.*

Παρήγορη ωστόσο είναι η κριτική στάση των μαθητών τόσο απέναντι στο ιστορικό παρελθόν όσο και στο σχολικό βιβλίο. Κρίνοντας πρωτίστως από την προσωπική τους εμπειρία αλλά και ταυτόχρονα από την ιστορία κατανοούν ότι η βεβαιότητα κι η σταθερότητα δεν είναι το βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών. Αν και γενικά αυτό που θεωρούν ως απρόβλεπτο είναι συνήθως ο πόλεμος, δε συνδέουν τις ιστορικές ανατροπές με εθνικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα αλλά με τη γενικότερη ανθρώπινη φύση.

***Καίτ. Η ιστορία έχει ανατροπές ;***

*Δημ. Έχει.*

**Καίτ. Το καταλαβαίνετε περισσότερο από την εμπειρία σας ή από τη διδασκαλία της ιστορίας ;**

Όλοι: Από την εμπειρία.

Κατ. Πιστεύω ότι υπάρχουν κάποιες αλλαγές αλλά δεν έχουν ακριβώς άμεσες συνέπειες ... βασικά υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που αν κάτσουμε και τους σκεφτούμε λέμε ας πούμε για ένα πράγμα, εάν δεν είχαν κάνει αυτό τώρα θα ήταν εντελώς διαφορετικά τα πράγματα.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και μη αναμενόμενη ήταν η παρατήρηση του μαθητή ότι στα σχολικά βιβλία το απρόβλεπτο παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο σαν να ήταν το λογικό και αναμενόμενο, αποτέλεσμα απλών και ακόλουθων αιτιακών σχέσεων. Ένας άλλος μαθητής, επίσης, για να απαντήσει στην ερώτηση εάν και στην ιστορία συμβαίνουν ανατροπές, όπως στα παιχνίδια, ζητά να διευκρινιστεί το πλαίσιο «η ιστορία σαν ιστορία ή σαν βιβλίο». Όταν διευκρινίζεται ως βιβλίο, τότε απαντά ότι σε αυτό ακολουθείται μια λογική πορεία, εάν και δεν έχει δώσει βάση. Σύμφωνα βρίσκει αυτή η άποψη και έναν άλλο μαθητή που πιστεύει ότι όλα τα γεγονότα εξελίσσονται ομαλά, έτσι όπως παρουσιάζεται η ιστορία στη σχολική τάξη.

Απ. Και το απρόβλεπτο το βάζουν με τέτοιο τρόπο ας το πω έτσι ώστε να σου φανεί λογικό.....σαν να μην έγινε ξαφνικά.<sup>110</sup>

Χρ. Η ιστορία σαν ιστορία ή σαν βιβλίο ;

**Καίτ. Σαν βιβλίο, σαν την ιστορία που μαθαίνετε στο σχολείο.**

Δημ. Μια λογική πορεία . Βασικά δεν έχω δώσει και τόση βάση .

Αλεξ. Παρουσιάζεται ως αίτιο και αποτέλεσμα συνήθως.

Νάσ. ....ότι εξελίσσονται ομαλά.

---

<sup>110</sup> Ο Mattozzi (2006:135) υποστηρίζει ότι το σχολικό βιβλίο « Αναπλάθει και παρουσιάζει τα γεγονότα με τέτοια αφηγηματική συναρμογή που εμφανίζει τη διαδοχή του λόγου ως χρονική ακολουθία και δίνει την εντύπωση ενός ολοκληρωμένου λόγου δίχως κενά και χωρίς τη δυνατότητα εμπλουτισμού ή αναθεωρήσεων».

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται και η απάντηση της μαθητριάς, που με σαφή τρόπο εκφράζει την αντίθεση ανάμεσα στην προσωπική της εμπειρία και το σχολικό βιβλίο. Ενώ σίγουρα, όπως αναφέρει, στην ιστορία γίνονται ιστορικές ανατροπές, αυτό δεν γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο παρουσίασης του στο σχολικό βιβλίο .

*Μυρ. Έτσι όπως παρουσιάζονται, σπάνια να δείχνει άμεσα κάποια τεράστια ανατροπή .....Σίγουρα υπάρχουν στην ιστορία μεγάλες ανατροπές σίγουρα, αλλά έτσι όπως το παρουσιάζουν τα βιβλία δεν καταλαβαίνουμε τις μεγάλες ανατροπές που μπορεί να συνέβησαν.*

### **11.8. Η λογική για την χάραξη στρατηγικής στο παιχνίδι.**

Ζωτικής σημασία για την τελική και αίσια έκβαση του παιχνιδιού είναι η χάραξη της στρατηγικής στο παιχνίδι. Τα ψηφιακά παιχνίδια απαιτούν τον επιτυχή συνδυασμό πολλών παραγόντων, τους οποίους επιλέγει κάθε φορά παίκτης με βάση τα εκάστοτε δεδομένα και τις ιδιαίτερες δυσκολίες. Στα παιχνίδια Αυτοκρατορίας ο παίκτης πρέπει να συνθέσει επιτυχώς και να ισορροπήσει αριστοτεχνικά τους διαθέσιμους πόρους, τις παραγωγικές και στρατιωτικές δυνάμεις, τις πολεμικές επιχειρήσεις αλλά και τη διπλωματία και την πολιτιστική ανάπτυξη. Οι επιλογές δεν είναι ίδιες για όλους τους παίκτες, αφού ο καθένας προκρίνει ό,τι θεωρεί επωφελέστερο στην παρούσα κατάσταση του παιχνιδιού με τα συγκεκριμένα δεδομένα. Στα παιχνίδια πάλι FPS ο παίκτης συνεκτιμά τις δυνάμεις του αντιπάλου, προβαίνει σε υποθέσεις για το πιθανό σημείο εμφάνισής τους, αξιοποιεί τις πληροφορίες για τον προσανατολισμό του στο χάρτη, αναζητά όπλα κι πυρομαχικά αλλά και μέρη για να προφυλαχθεί με ασφάλεια, ώστε να κατορθώσει να επιβιώσει. Τέλος, στα online παιχνίδια εκτός από τα προαναφερόμενα ο παίκτης συνυπολογίζει τις πιθανές κινήσεις των συμπαίκτών του, τα αδύνατα σημεία τους αλλά και τη συνοχή και δύναμη της ομάδας τους. Επομένως, η στρατηγική στα παιχνίδια δεν είναι απλά ένας μονόδρομος, που ακολουθείται απaráλλακτα και πανομοιότυπα από όλους τους παίκτες, αλλά μια συνεχής επανεκτίμηση των δεδομένων, αξιοποίηση δοκιμασμένων πρακτικών αλλά δοκιμής και πειραματισμού με καινούργιες.

Η χάραξη επιτυχούς στρατηγικής είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία δε συνυπολογίζονται μόνο τα διαθέσιμα στοιχεία αλλά χαράσσεται με βάση τις προκλήσεις του παρόντος, τη γνώση που έχει αποκομίσει ο παίκτης από τις επιτυχείς ή ανεπιτυχείς προσπάθειες και τέλος από τις μακροπρόθεσμες επιδιώξεις του.

**Καίτ. Πώς χαράσσετε τη στρατηγική σας στο παιχνίδι;**

Σωτ. Κοιτάζω και πίσω και μπροστά, γιατί ο εχθρός μπορεί να είναι πιο ισχυρός από αυτό που νομίζεις ..... σκέφτεσαι την ιστορία, γιατί θα πρέπει να γίνουν όλα πολύ γρήγορα. Δεν είναι τόσο απλό. Σκέφτομαι τις ανάγκες του στρατού ας πούμε, τι χρειάζεται ένας πόλεμος εεεεε, στρατηγική, ένα σχέδιο ας πούμε για να νικήσεις και να μην ηττηθείς εεεεεε

**Καίτ. Ακολουθείς πάντα την ίδια στρατηγική;**

Δημ. Όχι.

**Καίτ. Πότε την αλλάζεις και γιατί ;**

Δημ. Όταν δω πως δεν λειτουργεί εεε την αλλάζω και δεν βοηθάει στο στόχο μας.

**Καίτ. Πότε επιλέγετε μια διαφορετική στρατηγική ;**

Αρ. Όταν δε δουλεύει για αυτό που θέλουμε.

Πασχ. Εγώ κοιτάω το πίσω, το τώρα και το αύριο. Ταυτόχρονα όλα. Διότι μπορεί στο παρελθόν να έχω κάνει μια μάχη, να έχω χάσει πολλούς στρατιώτες και στο παρόν να κάνω άλλη μια μάχη και να χάσω ακόμα πιο πολλούς. Στο μέλλον θα προσπαθήσω να φτιάξω καινούργιους στρατιώτες ,ώστε να μπορέσω να κάνω τη μάχη ή να προσπαθήσω όσο πιο πολύ μπορώ να την αποφύγω.

Πασχ. Πρέπει βασικά σε αυτά τα παιχνίδια να έχεις στρατηγική, να σκέφτεσαι. Εννοείται για μένα ότι πρέπει να χρησιμοποιείς το παρελθόν, διότι πρέπει να ξέρεις κάποιες συγκεκριμένες στρατηγικές, πώς να φτιάξεις το στρατό σου και διάφορα άλλα τέτοια πράγματα, τα οποία σε βοηθάνε πολύ να φτάσεις πιο ψηλά το σκορ και να πετύχεις το στόχο σου.

Στέφ. Η ιστορία δείχνει ότι τις στρατηγικές .... μπορούμε να τις εφαρμόσουμε αλλά πρέπει να κοιτάμε τι θα γίνει μετά, δεν μπορούμε να τις εφαρμόζουμε χωρίς να ξέρουμε πού πάμε αμέσως μετά.

Αποστ. Αυτό που είπε ο Στέφ... κοιτάς από τις εμπειρίες που 'χεις και αναλόγως ...

**Καίτ. Από τις εμπειρίες που έχεις αποκομίσει από τα προηγούμενα παιχνίδια ;**

Αποστ. Ναι ...και όπως βλέπεις και το χάρτη του παιχνιδιού, βλέπεις την τοποθεσία του αντίπαλου παίκτη και λες από κει θα είναι καλύτερα, γιατί θα βοηθήσω πιο πολύ το συμπαίκτη μου.

Κατερ. Ανάλογα. Εάν δεν πετύχει το πρώτο σχέδιο που είχαμε θα δοκιμάσουμε άλλα δύο σχέδια και άμα τα άλλα δύο δεν έχουν...

**Καίτ. Σκέφτεσαι όμως κάτι που δεν έχει πετύχει να μην το εφαρμόσεις πάλι ή το ξαναδοκιμάζεις ;**

Κατερ. Το δοκιμάζω αλλά με αλλαγές, μπορεί να κάνω μικροαλλαγές αλλά το ίδιο.

**Καίτ. Σκέφτεσαι τι συνέπειες θα έχει αυτή η στρατηγική στο μέλλον, στην εξέλιξη του παιχνιδιού;**

Κατερ. Πάντα σκέφτομαι το μέλλον, τι θα γίνει μετά και συνήθως όταν ένα σχέδιο δεν πετυχαίνει, μετά δεν το ξαναχρησιμοποιώ.

Σπύρ. Εγώ προτιμώ και να κάνω αυτό που έκανα πριν και να δοκιμάζω και νέες τακτικές που μπορεί να αποδώσουν καλύτερα από αυτά που έκανα πριν.

Χριστ. Τις παλιές μου στρατηγικές δεν τις κοιτάω, γιατί προσπαθώ να βρω κάτι καινούριο, κάτι καλύτερο, να μην μείνω στο παλιό.

**Καίτ. Ακόμη κι αν είναι αποτελεσματικές δεν τις ξαναεφαρμόζεις ;**

Χρ. εεεε θα προσπαθήσω να βρω κάτι πιο καλό από το προηγούμενο, γιατί με τα παλιά εντάξει.

**Καίτ. Γιατί δεν εφαρμόζεις μια αποτελεσματική τακτική του παρελθόντος στη συνέχεια ;**

*Χρ. Άμα βρω την κατάλληλη μένω εκεί, άμα βρω αυτή που μου αρέσει, που είναι καλή .*

***Καίτ. Κάθε καινούργιο πρόβλημα στο παιχνίδι χρειάζεται και διαφορετική στρατηγική ή κάποιες παλιές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν και για να λύσουν καινούρια προβλήματα ;***

*Χρ. Χρειάζονται και οι παλιές αλλά θέλει και αναβαθμίσεις σε πολλά πράγματα, για να είσαι και δυνατός εεε αυτό*

*Θεοδ. Επειδή έπαιζα το Suprimacy 1914 συνήθως σκεφτόμουν το πώς θα πρέπει εγώ να λειτουργήσω με βάση το υλικό το οποίο έχω στη διάθεσή μου, έτσι ώστε να μπορώ να κλείσω διάφορες συνθήκες ή συμφωνίες ...*

***Καίτ. Το υλικό που έχεις τώρα στη διάθεσή σου ή και αυτό που θα αποκτήσεις μετά;***

*Θεοδ. Αυτό το έκανα μετά. Είχα το υλικό, το σκεφτόμουν και μετά σκεφτόμουν και τις δυνατότητες τις οποίες έχω να κάνω το επόμενο βήμα, π.χ. έπαιζε ένας στρατιώτης, ο οποίος είχε μαζί του κάποιους στρατιώτες κι έπρεπε να κατακτήσεις, είχες μια χώρα κι έπρεπε να κατακτήσεις την Ευρώπη. Μετά σε κάποια πλαίσια σκεφτόμουν τι πρώτες ύλες έχω, έτσι ώστε να ελέγχω την οικονομία μου, σκεφτόμουν και τι δυναμικό έχω στους στρατιώτες μου, για να μπορώ να κάνω το επόμενο βήμα και να κηρύξω τον πόλεμο ή να κάνω ειρήνη.*

Παρελθόν, παρόν και μέλλον, οι τρεις χρονικές διαστάσεις, συλλειτουργούν μέσα στο παιχνίδι. Η εμπειρία που έχει αποκομίσει ο παίκτης από τα σφάλματα και τις επιτυχίες του παρελθόντος, αξιοποιείται όχι όμως με την εύκολη και απλή μορφή του στείρου διδακτισμού, αν και αυτός δεν απουσιάζει παντελώς. Ο παίκτης κατανοεί ότι δεν είναι πάντα η παρελθοντική εμπειρία αρκετή, καθώς αλλάζουν οι συνθήκες στον παρόν και οι μελλοντικές επιδιώξεις. Για το λόγο αυτό την αναπροσαρμόζει στα νέα δεδομένα, απορρίπτοντας τα δυσλειτουργικά στοιχεία και προσθέτοντας νέα, πιο αποτελεσματικά. Επόμενο είναι ότι, όταν οι παλιές στρατηγικές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, παραμένουν σε ισχύ και

εφαρμόζονται όχι όμως με ευλαβική προσήλωση από την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων.

Εξαιρεση αποτελεί ένας μαθητής που αντιμετωπίζει τόσο το ευρύτερο ιστορικό παρελθόν όσο και αυτό των παιχνιδιών με την έννοια της διδαχής, αφού υποστηρίζει ότι από τα λάθη και τις επιτυχίες του παρελθόντος μαθαίνουμε, ώστε αυτά μπορούν να λειτουργούν ως εσαεί δρομοδείκτες για αποτροπή των λαθών και την επανάληψη των επιτυχιών.

*Δημ. Ναι, το τι κάναμε στο παρελθόν σίγουρα επηρεάζει το τι θα κάνουμε στο μέλλον, γιατί από τα λάθη ή τις επιτυχίες του παρελθόντος πρέπει να μαθαίνουμε, για να ξανακάνουμε ή να μην ξανακάνουμε τα ίδια πράγματα που μπορεί να φέρουν επιτυχίες ή αποτυχίες.*

Από μία άλλη διαφορετική πλευρά μπροστά στα αδιέξοδα του παιχνιδιού και την αδυναμία των δοκιμασμένων στρατηγικών να φανούν πάλι αποτελεσματικές η παίκτρια δε διστάζει να αναλάβει ένα ρίσκο, για να ελέγξει την ορθότητα των υποθέσεων της ή να πειραματιστεί με νέες στρατηγικές. Συνεπώς, η εξέλιξη στο παιχνίδι απορρέει από τη σύνθεση πολυπληθών και πολυδύναμων παραγόντων, από τις διαρκείς αναπροσαρμογές της στρατηγικής στα νέα δεδομένα και τη διαρκή επανεκτίμηση της παροντικής κατάστασης.

*Ελέν. Εγώ συμφωνώ αλλά είναι φορές που δε δίνω τόση σημασία απλά παίρνω ένα ρίσκο, άμα δεν ξέρω τι άλλο να κάνω.*

Αν και ο παίκτης προβαίνει σε μια σειρά καθοριστικών για την εξέλιξη επιλογών, η τελική έκβαση του παιχνιδιού είναι συχνά προκαθορισμένη. Το προκαθορισμένο τέλος στενεύει τα περιθώρια ελευθερίας του παίκτη, όπως σχολιάζει ο μαθητής, και ουσιαστικά θέτει το περιορισμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι επιλογές του παίκτη κυμαίνονται.

*Γιώρ. Βασικά η στρατηγική που θα ακολουθήσουμε θα πρέπει να είναι συνδυασμός παλαιότερων τεχνικών που κατέστησαν επιτυχημένες και σκέψεις, έτσι ώστε να μην σκεφτόμαστε μόνο την επόμενη μας κίνηση αλλά και την παραεπόμενη και να έχουμε μια προσωπική μας προδιαγεγραμμένη πορεία, από την οποία δε θα πρέπει*

να παρεκκλίνουμε στο ελάχιστο, άμα θέλουμε να την εφαρμόσουμε σωστά και τελικά να πετύχουμε τον σκοπό μας. Όμως, τα περισσότερα παιχνίδια στις μέρες μας, όπως είπε κι ο Νικ., έχουν ένα προκαθορισμένο τέλος και δεν αφήνουν την ελευθερία στον παίκτη .....

Ο αντίπαλος στα παιχνίδια φυσικά πρέπει να εξολοθρευτεί, αλλά για να επιτευχθεί αυτό πρέπει πρώτα να μελετηθεί. Οι κινήσεις τους, οι στρατηγικές του, οι στρατιωτικές του δυνάμεις και αδυναμίες μπαίνουν στο στόχαστρο του παίκτη, που πριν προβεί σε οποιαδήποτε ενέργεια τις εξετάζει προσεκτικά.

**Καίτ. Όταν ακολουθείς μια στρατηγική με βάση ποια λογική τη χαράσσεις ;**

Στέφ. Τη δικιά μου και τη λογική του αντιπάλου.

Δημ. Βασικά βλέπω πώς οι αντίπαλοί μου αμύνθηκαν στις προηγούμενες επιθέσεις, βλέπω τι στρατηγική σε ορισμένα πλαίσια ακολουθούν και έτσι αποφασίζω, έχοντας κάνει μια υπόθεση για το τι μπορεί να κάνουν (για το Grepolis)

Δημ. Εντάξει. Κοιτάω τις κινήσεις του εχθρού μου και θα προσαρμοστώ σε αυτές.

Νασ. Τη στρατηγική κάποιου που είναι καλύτερος από μένα, προσπαθώ να φτιάξω μια στρατηγική για να αντιμετωπίσω τον αντίπαλο, αυτά.

**Καίτ. Δηλαδή μελετάς τις κινήσεις του αντιπάλου σου πριν κάνεις οτιδήποτε .....**

Νασ. Ναι, ναι.

Κατερ. Κάνω ό,τι κάνει και ο αντίπαλος, κοιτάζω τις επιθέσεις που έκανα παλιά και προσπαθώ να τις βελτιώσω, εάν είχα χάσει εεεε αυτές τις τακτικές....

Χρ. Εγώ λοιπόν τώρα θα αρχίσω, βασικά παλιά με έχει βοηθήσει ο Αντ., αλλά με αντιπάλους σε ένα παιχνίδι υπάρχουν μερικά που λένε καλύτερους πρωταθλητές κοιτάω όπλα, τα πάντα, τον πύργο τους πώς είναι έτσι και προσπαθώ να τον κάνω και γω.

Νικ. Όμως άμα είναι ένα παιχνίδι που πρέπει να επιλέξεις, εγώ προσωπικά θα σκεφτόμουν να κάνω την επίθεση ή με ησυχία, να σκοτώσω τους εχθρούς να μην με καταλάβουνε , όσο μπορώ....



### ***Καίτ ....στα κρυφά.....***

*Νικ. Ναι. Και επίσης να δω τον αριθμό που έχουνε, να μάθω το πώς είναι η στρατηγική η δικιά τους. Δηλαδή άμα είναι περισσότεροι από μένα εντάξει πρέπει να υποχωρήσω; Πρέπει να είσαι πολύ προσεκτικός και να σκοτώσεις τον καθένα σιγά-σιγά, να το πω έτσι.*

*Χρ. εεε Ναι. Εγώ συνήθως στα παιχνίδια, όταν πρωτοξεκινάω, προσπαθώ να είμαι όσο πιο πολύ μπορώ διακριτικός, να μην κάνω τόσο πολύ επίθεση εεε όμως άμα χάνω, θα θυμάμαι την επόμενη φορά τα λάθη που έκανα έτσι ώστε να προσπαθήσω να το διορθώσω, κι άμα δεν μπορέσω να νικήσω τον εχθρό μου, θα μείνω όσο πιο πολύ πίσω, ώστε να αμύνομαι.*

*Θεοδ. Υπάρχει περίπτωση να μην ξέρουμε και το πώς και ποιο δυναμικό θα έχει ο εχθρός. Όμως με βάση τις δικές μας ικανότητες μπορούμε να προβλέψουμε και το τι θα συμβεί ....*

Αν η προσεκτική παρατήρηση του εχθρού δεν επαρκεί τότε δοκιμάζονται και άλλες στρατηγικές. Το σκότωμα του εχθρού με ήσυχο, μη αντιληπτό από τον ίδιο τρόπο είναι μία από αυτές. Ο μαθητής τη θεωρεί νόμιμη, επιτρεπτή και αποτελεσματική, χωρίς ίσως να προβληματίζεται ιδιαίτερα για την ηθικότητά της. Μέσα στο πλαίσιο της σκληρής πολεμικής αντιπαλότητας μη ηθικά αποδεκτές επιλογές καθαγιάζονται τόσο σε επίπεδο παίκτη όσο και σε επίπεδο σχεδιαστών. Ο μαθητής μεν χωρίς ηθικούς ενδοιασμούς επιλέγει μια άνανδρη αλλά αποτελεσματική στρατηγική, γνωρίζοντας σαφώς ότι είναι παιχνίδι, οι σχεδιαστές δε την επιτρέπουν ανάγοντας το δίκαιο του πολέμου σε καθολικό νόμο. Η απάντηση αυτή του μαθητή χρήζει εύλογα περαιτέρω διερεύνησης και ιδιαίτερα λεπτομερούς εξέτασης χρήζει εάν οι ηθικές αξίες του μαθητή συγκλίνουν με αυτές που παρουσιάζει ως επιτρεπτές το παιχνίδι ή επιλέγονται απλά και μόνο για την επίτευξη της επιθυμητής νίκης. Τέλος, μια στρατηγική που ακολουθούν οι μαθητές, αν και κατά τα λεγόμενά τους όχι ιδιαίτερα προσφιλής είναι η υποχώρηση. Η υποχώρηση δε συνδέεται με την προστασία των στρατιωτών και την προάσπιση της ζωής τους αλλά είναι μια κίνηση

τακτικής, για να μπορέσει ο στρατός του παίκτη να προετοιμαστεί καλύτερα για την επόμενη επίθεση. Υπαγορεύεται ουσιαστικά από τη στρατιωτική και όχι την ανθρωπιστική λογική.

Αν η υποχώρηση υπαγορεύεται από λόγους στρατιωτικούς, αμυντικούς δεν εφαρμόζεται, όταν οι αντίπαλοι είναι βάρβαροι. Στο παράδειγμα που αναφέρει ο μαθητής η υπεραριθμία των εχθρών, αν και οδηγεί στην αρχή σε συντεταγμένη ή άτακτη υποχώρηση το αποτέλεσμα αντιστρέφεται, όταν οι εχθροί επιτίθενται. Με αποστομωτική αφέλεια ο μαθητής αναφέρει ότι τολμά να επιτεθεί, γιατί αυτοί είναι βάρβαροι. Στην αδυναμία των βαρβάρων δεν ανιχνεύει τη στερεοτυπική τους απεικόνιση αλλά πιθανόν τη θεωρεί δεδομένη. Όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο, οι βάρβαροι, συχνά χωρίς όνομα, πατρίδα ή έθνος, είναι ικανοί για να επιτίθενται με πολυάριθμες βίαιες ομάδες, χωρίς όμως αυτά τα χαρακτηριστικά να τους εξασφαλίζουν τη νίκη, εξαιτίας της εγγενούς πολιτιστικής, πνευματικής και σωματικής αδυναμίας τους.

*Γιώρ. Στο παιχνίδι που έχω παίξει εε πες ότι είναι μια πόλη βαρβάρων που έχει τρεις στρατηγούς με είκοσι γιούνιτ (ομάδες) ο καθένας περίπου, είναι δηλαδή γεμάτο και πάω εγώ ας πούμε να την κατακτήσω με ένα στρατηγό, έχω δηλαδή πολύ λιγότερα. Εάν πάω να κάνω ατάκ (επίθεση) θα σου βγάλει ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να την νικήσεις, γιατί σου λέει τις μάχες άμα τις κερδίζεις δε χρειάζεται να τις παίζεις, πατάς και ..*

**Καίτ. Γίνεται αυτόματα ;**

*Γιώρ. Ναι, γιατί βάζεις άμα θες να έχουν οι στρατιώτες αμυντική στάση και τέτοια και δεν χρειάζεται. Εγώ ας πούμε μια φορά είχα κάνει μια προσπάθεια. Είδα ότι ήσαν πολλοί και υποχώρησα το στρατό. Αλλά μετά μου επιτέθηκαν με όλα αυτά και τους κέρδισα, αναγκαστικά γιατί θα έχανα το στρατό και θα έπρεπε να το παίξω μόνος μου και μετά εντάξει πήρα πόντους.*

**Καίτ. Όταν βλέπεις ότι δεν έχεις πιθανότητες να κερδίσεις τη μάχη παίζεις ;**

*Γιωρ. Έχω, γιατί αυτοί είναι βάρβαροι και εγώ έχω πολύ βαρύ στρατό. (για το Rome Total War)*

Το δίλημμα ειρήνη ή πόλεμος ουσιαστικά ακυρώνεται στα ψηφιακά παιχνίδια. Εάν και οι παίκτες μπορούν σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού να επιλέξουν την ειρηνική ή πολεμική στρατηγική, ακολουθούν εναλλάσσοντάς τις και τις δύο.

**Καίτ. Τι πολιτική ακολουθείς στα παιχνίδια; Φιλοπόλεμη ή κάτι άλλο;**

*Ερ. Πιο πολύ μου αρέσει να επιτίθεμαι, δε με αρέσει ... να πετύχω πρώτα πολιτιστικούς στόχους. Να επεκταθώ και μετά να αναπτυχθώ.*

*Βασ. Στο Age of Empires δεν είναι μόνο να σκοτώνεις, πρέπει να φτιάξεις την πόλη σου και εάν θες μπορείς να την διακοσμήσεις, είναι και η αρχιτεκτονική, μπορείς να φτιάξεις ένα τεράστιο, όμορφο πύργο, μια περιοχή πιο όμορφη ..*

**Καίτ. Επιλέγετε αυτή την τακτική;**

*Βασ. Ναι, και αυτή είναι πολύ ωραία, και αυτή είναι πολύ ωραία.*

*Γιωρ. Ας πούμε αυτό που σας είπα για τα όπλα, άμα δεν τον σκοτώσεις για να πάρεις το όπλο, μπορείς με άλλους τρόπους να μαζέψεις λεφτά και να το αγοράσεις.*

**Καίτ. Το επιλέγετε αυτό ;**

*Γιώρ. Κυρίως έτσι, αλλά δε συμφέρει ....*

*Βασ. Επίσης μπορεί ..να είναι πιο αργό.*

*Νικ. Μπορείς να έχεις ένα καλό σπαθί και να πας να σκοτώσεις ...*

*Γιώρ. Αλλά, αλλά υπάρχει και ο κίνδυνος ...*

*Βασ. Αλλά είναι δύσκολο.*

*Νικ. Είναι δύσκολο.*

*Βασ. Απλά μπορείς να σπείρεις, να φτιάξεις φάρμες με ζώα, που τα βάζεις να τρώνε, τα σκοτώνεις, τα πουλάς και τέτοια. Αλλά μπορεί να σε πάρει μία ώρα για να μαζέψεις μια καλή πανοπλία και ένα καλό σπαθί και να σου πάρει δύο λεπτά να πας στο φρούριο του και να το διαλύσεις.*

*Πασχ. Ναι. Στο παιχνίδι που παίζω Rome Total War πας, κατακτάς μια πόλη. Στην αρχή οι κάτοικοι σου, επειδή πολλοί θα έχουν μείνει ζωντανοί, δεν είναι ευχαριστημένοι από σένα και γιατί σε θεωρούν σαν δικτάτορα και πρέπει να κάνεις διάφορα, πολλά πράγματα, ώστε να πειστούν ότι είσαι με το μέρος τους. Και αυτό είναι δύσκολο γι' αυτούς και για να το καταφέρεις αυτό πρέπει να περάσεις από διάφορα επίπεδα, από το κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο και μέχρι να φτάσεις στο πράσινο μπορεί να πάει και μια εβδομάδα να το καταφέρεις, οπότε εκεί πέρα προχωράς πάρα πολύ γρήγορα.*

*Δημ. Πιστεύω ότι το οικονομικό είναι πιο δευτερεύον, γιατί εεεε αρχικά κερδίζεις χρήματα, ώστε να μπορέσεις να αγοράσεις, εξοπλισμό, ώστε να αμυνθείς εεεε. Ο στόχος μου κυρίως μπορώ να πω πως θα ήτανε να βοηθήσω τους συμπαίκτες μου και να τους ευχαριστήσω.*

*Δημ. Στο Grepolis ευχαριστούμε το λαό, για να μας βοηθάει.*

***Καίτ. Να παράγει περισσότερο, να αποδίδει;***

*Δημ. Όχι, ότι κάνουμε κάτι καλό.*

Οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν να προχωρήσουν στο παιχνίδι με τον πόλεμο. Οι ειρηνικές στρατηγικές επιλέγονται μόνον όταν το αποτέλεσμα της πολεμικής σύγκρουσης είναι εκ των προτέρων γνωστόν ότι θα είναι επιζήμιο και δε θα στοιχίσει την απώλεια πολλών στρατιωτών. Κυρίως στα παιχνίδια Αυτοκρατορίας, όπως αυτά στα οποία αναφέρονται οι μαθητές *Ikariam, Grepolis, Age of Empires*, αλλά και στα παιχνίδια στρατηγικής *Supremacy 1914, Rome Total War*, στόχος είναι η υπερίσχυση της αυτοκρατορίας ή του κράτους του παίκτη έναντι των άλλων. Όμως, για την επίτευξη αυτού του στόχου απαραίτητη είναι η συνεχής δημιουργία στρατιωτών εξοπλισμένων με νέα πιο αποτελεσματικά και πιο σύγχρονα όπλα. Η δημιουργία ενός ισχυρού στρατού κοστίζει, γι' αυτό ο παίκτης θα πρέπει να δημιουργεί κτίρια παραγωγής που θα του προμηθεύουν αγαθά, αναγκαία για ανταλλαγή ή διαπραγμάτευση και να εξασφαλίζει από αυτά τους απαραίτητους πόρους για τη δημιουργία του στρατού του.

Για μερικούς μαθητές η επέκταση με πόλεμο προηγείται της οικονομικής ανάπτυξης, ακόμη και αν μια τέτοια επιλογή οδηγήσει μελλοντικά την αυτοκρατορία του παίκτη σε οικονομική στασιμότητα. Αν και όλοι οι μαθητές επιλέγουν την πολεμική επέκταση, προχωρούν σε αυτήν, αφού πρώτα έχουν διασφαλίσει την ευταξία στο εσωτερικό της πόλης τους. Επιδίδονται για το λόγο αυτό σε ενέργειες που ευχαριστούν το λαό τους, όπως η δημιουργία πολιτιστικών κτιρίων, μνημείων ή διακοσμητικών στοιχείων. Η εξασφάλιση της ευτυχίας του λαού, διαβαθμισμένη σε επίπεδα, δεν αποτελεί στην ουσία αυτοσκοπό αλλά αποτελεσματικό μέσο στην προετοιμασία της πολεμικής αναμέτρησης. Αν και η στρατηγική της δημιουργίας όμορφων πόλεων, κάστρων, πύργων θεωρείται «ωραία» και αυτή από το μαθητή, δεν είναι πάντα προτιμητέα. Όπως προαναφέρθηκε, η στρατηγική αυτή είναι χρονοβόρα και αποδίδει οφέλη μακροπρόθεσμα. Αντίθετα η επίθεση εξασφαλίζει άμεσα κέρδη από την πολεμική λεία. Ανάμεσα στη ριψοκίνδυνη και δύσκολη αλλά άμεσα επωφελή στρατηγική της επίθεσης και στην αργή αλλά σταθερή ειρηνική επιλογή της ανάπτυξης της παραγωγής και του πολιτισμού ο μαθητής επιλέγει την πρώτη. Η οικονομική ανάπτυξη θεωρείται δευτερεύουσα και από ένα άλλο επίσης μαθητή, ο οποίος την αντιμετωπίζει περισσότερο χρησιμοθηρικά, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αγορά πολεμικού εξοπλισμού. Αν και η συγκρότηση στρατού υπαγορεύεται από μία αλτρουιστική επιθυμία, την άμυνα της πόλης, την προστασία των κατοίκων της και την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση του λαού της, ο μαθητής δε συνειδητοποιεί την υπόρρητη λογική των κατασκευαστών του παιχνιδιού *Grepolis*, ότι η ευχαρίστηση του λαού αυξάνει την παραγωγή των αγαθών και την αποδοτικότητα του λαού. Αντίθετα θεωρεί τις ενέργειες αυτές ως εκδήλωση της γενναιοδωρίας και της μεγαλοψυχίας του στοργικού ηγέτη της πόλης.

Περισσότερο ρεαλίστριες, με σαφείς αναφορές η πρώτη μαθήτρια στην πραγματικότητα την οποία αντιδιαστέλλει ξεκάθαρα από τον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού, προσαρμόζουν τη στρατηγική τους στις προκλήσεις του παιχνιδιού. Ο πόλεμος, αν και είναι διασκεδαστικός, δεν έχει πάντα καρποφόρα αποτελέσματα, όταν μάλιστα ο εχθρός υπερέχει στρατιωτικά. Για το λόγο αυτό η υποχώρηση, ο συμβιβασμός, η διαπραγμάτευση, η ανταλλαγή αγαθών και η πολιτιστική ανάπτυξη

θεωρείται ασφαλής στρατηγική. Ο στρατός χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την άμυνα και για την διασφάλιση των παραγόμενων αγαθών.

***Καίτ. Ακολουθείτε πάντα την ίδια στρατηγική, πολεμική ή φιλειρηνική ;***

*Γεωρ. Όταν έχει να κάνει με κάποιον δύσκολο στρατό, ο οποίος μπορεί να είναι κάπως πιο προχωρημένος από το δικό μου, ας πούμε, φυσικά θα ακολουθήσω φιλειρηνική πολιτική εεε δε θα πάω εε δεν θα κάνω επίθεση σε αυτό το στρατό, γιατί φυσικά θα με νικήσει οπότε προτιμώ ανταλλαγή αγαθών ή συμβιβασμό εεε Αντιθέτως, όταν εγώ βρίσκομαι σε ανώτερο επίπεδο, εε επιλέγω τον πόλεμο συνήθως, γιατί είναι κάτι το οποίο στο παιχνίδι μας διασκεδάζει. Βέβαια στην πραγματικότητα είναι κάτι το τελείως απάνθρωπο και έχει ολέθριες συνέπειες τόσο στους ανθρώπους όσο και στον πολιτισμό, την οικονομία .... και σε πολλούς άλλους τομείς.*

*Μυρσ. Εγώ χρησιμοποιώ τον πόλεμο αλλά όταν βλέπω ότι δε με συμφέρει να κάνω πόλεμο συνέχεια, γιατί πρέπει να φτιάξω καινούργιους στρατιώτες, κάνω διαπραγμάτευση. Αλλά τον πόλεμο τώρα τελευταία τον έχω για άμυνα, για να προστατεύω τα αγαθά.*

Αν ο πόλεμος στην πραγματική ζωή έχει ολέθριες και καταστροφικές συνέπειες, τις οποίες με κατηγορηματικό τρόπο αντιδιαστέλλει η μαθήτριά στις εικονικές συνέπειες των παιχνιδιών, δεν ισχύει το ίδιο για την προάσπιση της πόλης από τους εξωτερικούς εχθρούς, στην οποία εντοπίζουν μερικοί μαθητές ομοιότητες με τον πραγματικό κόσμο. Κατ' αναλογία με την εικονική ζωή, στην οποία η πόλη, τα κτίρια της και οι ζωές των ανθρώπων χρειάζονται την προστασία του στρατού από τις επιβουλές του εχθρού, οι μαθητές εντοπίζουν και στην πραγματική ζωή την ανάγκη προστασίας αλλά και την υποχρέωση προάσπισης της οικογένειας και των προσφιλών προσώπων. Τέτοιες αναλογίες και συγκρίσεις ανάμεσα στον εικονικό και στο πραγματικό κόσμο γεννούν πλείστα ερωτηματικά. Το μείζον φυσικά είναι σε ποιο σημείο, στη σκέψη των μαθητών, οι δύο αυτοί κόσμοι διατέμνονται ή ακόμα περισσότερο ταυτίζονται. Επειδή, όπως έχει αναλυθεί και στα κεφάλαια στερεότυπα, ιδεολογία, ο λόγος και η πρακτική των παιχνιδιών βρίθεται

στερεοτυπικών απεικονίσεων και ιδεολογικών αγκυλώσεων, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον διερεύνησης ο τρόπος πρόσληψής τους από τους μαθητές.

*Χριστ. Επειδή η στρατηγική αυτή που χρησιμοποιούμε μέσα στα παιχνίδια μπορείς να την χρησιμοποιήσεις και στην καθημερινή σου ζωή.*

**Καίτ. Δηλαδή;**

*Χριστ. Τώρα π.χ. βλέπεις εχθρούς που παίζουν αντίπαλους εεε ή πράγματα από την ομάδα μας πρέπει να προστατεύσουμε κάποια κτίρια για να μη μας τα σπάσουν, όπως και στη ζωή σου. Προσπαθείς να προστατεύσεις ανθρώπους, την οικογένειά σου, διάφορα.*

*Αγγ. Ναι, ακριβώς αυτό. Έχει σχέση και με την καθημερινότητά μας το παιχνίδι. Δηλαδή η στρατηγική που χρησιμοποιείς σε ένα παιχνίδι μπορείς να τη χρησιμοποιήσεις και στην καθημερινή σου ζωή.*

**Καίτ. Με ποιους τρόπους ;**

*Αγγ. Δηλαδή στο ΜοΗ που παίζω εγώ θα πρέπει να προστατεύεις τους παίκτες σου, εεε και στην καθημερινότητα σου προσπαθείς να προστατεύσεις τους ανθρώπους που νοιάζεσαι .*

Αν η ανάγκη προστασίας των συμπολεμιστών μεταφέρεται και στον πραγματικό κόσμο, για άλλους μαθητές τα σύνορα ανάμεσα στους δύο κόσμους, τον εικονικό και πραγματικό, είναι ευδιάκριτα και καθαρά. Ο μαγικός κύκλος του παιχνιδιού ορίζει αυστηρά τα πλαίσια μέσα στα οποία επιτρέπονται κάποιες ενέργειες. Η διάπραξη βίαιων ενεργειών εντός του δε συνάγεται την αυτόματη μεταφορά στον πραγματικό κόσμο. Μάλιστα το κάλεσμα για παιχνίδι σε αυτόν είναι πιο ελκυστικό από το εικονικό παιχνίδι, σύμφωνα με την άποψη ενός μανιώδη παίκτη. Αξίζει, όμως, να κρατηθεί ως επιμύθιο η παρατήρηση της μαθήτριας, ότι η γρήγορη λύση είναι πάντα η καλύτερη.

Τα παιχνίδια δε μαθαίνουν τα παιδιά να σκοτώνουν, αν και χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση στρατιωτών, τα μαθαίνουν, όμως, να διαχειρίζονται δεδομένα, να παίρνουν άμεσα αποφάσεις και επιλύουν γρήγορα προβλήματα.

**Καίτ.** Το ότι ο πόλεμος στα παιχνίδια μπορεί να είναι μια εύκολη και συχνά αποτελεσματική λύση μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης σας και για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων;

**Νικ.** Όχι, κυρία εντάξει, αυτό είναι στο παιχνίδι. Δεν μπορείς να βγεις έξω και να κάνεις τέτοια πράγματα.

**Βασ.** Έχεις και άλλη ζωή.

**Γιώρ.** Εκτός κι αν κάποιος ...

**Βασ.** Αν το χάσεις, εντάξει, θα πεθάνεις, μπορείς να ξαναγεννηθείς, μπορείς με λίγη προσπάθεια να ξαναβρείς αυτά που έχασες, αλλά εδώ πέρα πάει τελείωσες, χάνεις τα πάντα.

**Βασ.** Και γω μπορεί να κάθομαι πάρα πολλές ώρες στον υπολογιστή αλλά με τους φίλους μου όταν μου πουν να πάω έξω να παίξουμε μπάλα, θα πάω να παίξω μπάλα, θα παρατήσω το παιχνίδι, θα πάω για μπάλα.

**Νικ.** Απλά είναι παιχνίδι.

**Γιωρ.** Απλά να υπάρχει ένα όριο.

**Μυρσ.** Ναι, και εγώ αυτό πιστεύω ότι δε με επηρεάζει πάρα πολύ στην πραγματική μου ζωή αλλά το μόνο που μπορεί να σου μάθει είναι ότι η γρήγορη λύση είναι πάντα η καλύτερη .

### **11.9. Επιλογή των Avatars.**

Η επιλογή των εικονικών προσωπικοτήτων των παικτών, των avatars, αποτελεί βασικό συστατικό σε κάθε παιχνίδι, πρώτον γιατί προσφέρεται στον παίκτη η δυνατότητα να προσθέσει τη δική του προσωπική πινελιά και δεύτερον για η επιλογή αυτή μπορεί να αποβεί καθοριστική για τη νίκη στο παιχνίδι.

Η δύναμη που έχει ο κάθε εικονικός ήρωας και οι δυνατότητές δράσης του μέσα στο παιχνίδι είναι ένα από βασικά κριτήρια, γιατί εξασφαλίζουν την επιτυχία σε αυτό. Η ομορφιά αποτελεί επίσης ένα κριτήριο, αλλά το επιλέγουν περισσότερο



κορίτσια. Η εθνικότητα, ο πολιτισμός αλλά και η οικονομική ευρωστία στη σύγχρονη εποχή αποτελούν επιπρόσθετα κριτήρια.

**Καίτ. Με ποια κριτήρια διαλέγετε τις εικονικές σας προσωπικότητες ;**

Στεφ. Εμφάνιση και δύναμη.

**Καίτ. Ομορφιά;**

Βασ. Εμφάνιση και δύναμη. Αυτό που είπε ο Στέφ.

Ταγ. Εγώ σε ένα παιχνίδι που παίζω γενικώς έχω ξεκλειδώσει όλους τους παίκτες .

**Καίτ. Τους έχει δοκιμάσει δηλαδή όλους τους παίκτες ;**

Ταγ. Ναι. Αλλά βάζω στρατό με αυτούς που έχουν την περισσότερη δύναμη. Δε βάζω στρατό με παίκτες οι οποίοι δεν έχουνε καθόλου δύναμη ... Βάζω στρατό που έχουνε πάρα πολλή δύναμη, για να πάω να επιτεθώ σε έναν άλλο να πάρω λεφτά ..

Νεκτ. Ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες που έχει το καθένα και τις δυνάμεις. Αυτό κοιτάμε.

Καιτ. Ανάλογα με τις ικανότητες που έχει ο καθένας, τι του αρέσουν γενικά .

Κατ. Εμένα δε με ενδιαφέρει το φύλο, επιλέγω και κορίτσια και αγόρια και κοιτάω πιο πολύ τις δυνατότητες του κάθε παίκτη, τι μπορεί να κάνει και πώς μπορώ εγώ να το χειριστώ.

Βασ. Εγώ βασικά τα επιλέγω κυριότερα από την εμφάνιση ή τη δυνατότητα που έχουν στο παιχνίδι.

Ερ....να πολεμάς...

Εγκλ. Οπότε θεωρητικά πιστεύω ο καθένας πως μπορεί να χειριστεί τον κάθε παίκτη.

Σωτ. Εγώ τους επιλέγω με την ομορφιά.( γέλια)

Νατ. Με βασικό κριτήριο την ομορφιά εεε... και δεν είναι που λένε ρατσιστικό αυτό.

*Κατ. Συνήθως με την ομορφιά ή δεν ξέρω.....*

*Γιωργ. Με βάση την εθνικότητά τους, τον πολιτισμό τους, τις αξίες που έχει ο κάθε πολιτισμός, την οικονομία τους, κυρίως όμως τη σύγχρονη εποχή.*

*Ερ. Με βάση το τι ξέρουμε για αυτούς.*

***Καίτ. Θα επιλέγατε άλλη εθνότητα ή άλλο χρώμα δέρματος ;***

*Χρήστ. Μυρτ. Ναι.*

***Καίτ. Θα επέλεγες ένα έξυπνο αλλά όχι όμορφο ή το αντίθετο ;***

*Χρ. Ανάλογα με το παιχνίδι. ..και εκεί που μπορείς να φτιάξεις δικό σου εγώ πιστεύω ότι κανονίζεις και επιλέγεις τα χαρακτηριστικά ....*

Η επιλογή των avatars γίνεται με κριτήριο το φύλο του πραγματικού παίκτη. Μάλιστα η επιλογή του ίδιου φύλου avatar εξυπηρετεί και άλλους σκοπούς. Για τα μεν κορίτσια είναι μια άμεση και χειροπιαστή απόδειξη για το τι μπορούν να καταφέρουν και οι ίδιες στον εικονικό κόσμο των ψηφιακών παιχνιδιών ,σε ένα τομέα που κυριαρχείται από τα αγόρια. Είναι ένα ατομικό και συνάμα έμφυλο στοίχημα. Για τα δε αγόρια η πεισματική προσκόλληση στο φύλο τους υπαγορεύεται περισσότερο από τα έμφυλα στερεότυπα, αφού τα παιχνίδια αποτελούν μια απόδειξη, έστω και έμμεση, της αρρενωπότητάς τους. Ουσιαστικά, επειδή ακριβώς πρόκειται για παιχνίδι, οι έμφυλες διαφορές υπερβαίνονται και συχνά το ένα φύλο επιλέγει το άλλο χωρίς δισταγμό.

*Κατ. Ανάλογα το φύλο.*

***Καίτ. Επιλέγεις δηλαδή avatars διαφορετικού φύλου ;***

*Κατ. Όχι, συνήθως επιλέγω κορίτσια, γιατί είμαι και γω κορίτσι.*

*Ελεν. Εγώ πάντα διαλέγω κορίτσια, γιατί πιστεύω ότι και τα κορίτσια μπορούν να φτάσουν κάπου. Μας λένε ότι εσύ δεν ξέρεις να παίζεις και τέτοια, οπότε θα τους δείξουμε εμείς.*

Χρ. Όχι.

**Καίτ. Γιατί;**

Χρ. Μόνο για πλάκα. Όχι, γιατί να επιλέξω άλλο φύλο, άντρας είμαι ..

**Καίτ. ...να δοκιμάσεις να δεις τι δυνατότητες έχει ...**

Χρ. Όχι.

**Κ. Θα επέλεγες ποτέ ένα αναταρ που θα ήταν κορίτσι;**

Παν. Ναι.

Κ. Εσείς κορίτσια ένα αναταρ που θα ήταν αγόρι ;

Και τα δύο ( Κατερ. Βασιλ.) Ναι.

Μυρ. Ναι.

Ελ. Εγώ πάντως πιστεύω ότι παιδιά που παίζουν παιχνίδια είναι πολύ πορωμένα και επειδή δε δίνουν βάση σε κάποια ποικιλία στους χαρακτήρες, δε δίνουν κάποια βάση ότι αυτός ότι είναι πιο παχύς, αυτός είναι πιο γυμνασμένος, ποιο χρώμα έχει. Απλά επιλέγουν ποιος έχει περισσότερες δυνατότητες ή επιλέγουν κάποιον που τον έχουν σαν εικόνα στο μυαλό τους, κάποιον που θα πλησιάζει κοντά στην εικόνα τους. Ύστερα από τη δικιά μου την πλευρά πάλι φροντίζω να δοκιμάζω όσο περισσότερους χαρακτήρες μπορώ, να βλέπω τα μείον και τα συν τους και .... αλλά συνήθως μ' αρέσει να διαλέγω κάτι σταθερό, να διαλέγω κάποια γυναίκα, για να πλησιάζει προς τα δικά μου τα πρότυπα, για να μπορώ να ταυτίζομαι περισσότερο και να μπαίνω στο παιχνίδι.

Δήμ. Και μεις κάνουμε επιλογές, δηλαδή εάν κάτι δε μας αρέσει, δεν το χρησιμοποιούμε, σε ένα παιχνίδι είναι διάφορες διαδικασίες ή διάφορα πράγματα που δεν τα χρησιμοποιούμε όλα.

Β. Εμένα μου άρεσε να είναι ωραίος, όχι να είναι ωραίος, να είναι καλός ο παίκτης .

**Καίτ. Τι χαρακτηριστικά;**

Βαγ. Έπρεπε .. είχε ένα μηχάνημα, ας πούμε, εκεί στο παιχνίδι έναν άνθρωπο που πήγαινες και έβαζες τα ρούχα σου, ας πούμε, την πανοπλία, τη δύναμη που είχες και

κάτι τέτοια. Ας πούμε πρόσθετες ένα +, 2+ και όσα πιο πολλά + είχες, μέχρι το 24 ήτανε, τα ρούχα..

**Καίτ. Με τα ρούχα ήταν πιο δυνατός ο παίκτης;**

Βαγ. Ναι.

**Καίτ. Όμως, δεν έπρεπε να πάρεις χρήματα από κάπου, για να ανοίξεις αυτά τα + ;**

Βαγ. Α! Ναι.

**Καίτ. Ήταν εύκολο; Απλώς πάταγες +, + ;**

Βαγ. Όχι. Όχι. Έπρεπε να έχεις κάποια υλικά, τα οποία τα παίρνεις ή με αληθινά λεφτά ή ...

**Καίτ. Τα αγοράζεις εεε χχχμ...**

Βαγ. Ναι ή μαζεύεις αρκετό καιρό και τα αγοράζεις. Εγώ συνήθως έδινα αληθινά λεφτά.

Αν και πολλά παρέχουν στον παίκτη τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσει τα avatars με βάση τις δικές του επιλογές σε άλλα και κυρίως στα FPS οι επιλογές έχουν γίνει από τους κατασκευαστές.

Κατερ. Βασικά συνήθως έχει έτοιμα τα εικονίδια, σου λέει τις ικανότητες και τι μπορεί να κάνει, πόσο έξυπνος είναι, πόσο γρήγορα τρέχει και αυτά...

#### **11.10. Στερεοτυπικές απεικονίσεις και αντιλήψεις.**

Τα παιχνίδια έχουν επικριθεί έντονα για τις στερεοτυπικές απεικονίσεις τους και για την αναπαραγωγή ενός ακραίου διχαστικού λόγου που βαθαίνει τις διαφορές ανάμεσα σε κοινωνικές και εθνικές ή θρησκευτικές ομάδες. Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται ότι τα παιχνίδια, ακριβώς επειδή παρέχουν τη δυνατότητα να αντιστρέψουν το ιστορικό αποτέλεσμα και να επιτρέψουν στις αδικημένες ή ηττημένες ομάδες την εικονική δικαίωσή τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις ρατσιστικές αντιλήψεις.

Αξίζει να τονιστεί εξαρχής ότι το περιεχόμενο των παιχνιδιών δεν προσλαμβάνεται πανομοιότυπα από τους παίκτες, ανεξάρτητα από εάν είναι στερεοτυπικό ή όχι. Η

πρόσληψή του επικαθορίζεται με μεγάλο βαθμό από τις προσλαμβάνουσες του παίκτη από το ευρύτερο περιβάλλον και τη δική του πολιτική και ιδεολογική συγκρότηση. Αν και ίσως θεωρεί παρακινδυνευμένο να γίνεται λόγος για πολιτική συγκρότηση 15/χρονων εφήβων, οι απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύουν ότι ερμηνεύουν το περιεχόμενο των παιχνιδιών με βάση τη δική τους ιδεολογία. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μια ομπρέλα κάτω από την οποία μπορούν να βρεθούν ετερόκλητα, ανομοιογενή και αντικρουόμενα στοιχεία. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι στην ερώτηση εάν οι μαθητές θα επέλεγαν ένα avatar με διαφορετική εθνική ή θρησκευτική καταγωγή από τη δική τους οι απαντήσεις κυμαίνονται από τον απροκάλυπτο ρατσισμό έως την ανεπιφύλακτη αποδοχή του «Άλλου». <sup>111</sup>

Η ερώτηση αντιμετωπίζεται αρχικά με σκεπτικισμό που κρύβεται πίσω από δηλωμένη άγνοια. Έμμεσα, ωστόσο, υπονοείται ότι η «Άλλη» εθνική ομάδα είναι οι «κακοί» και η απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών σε αυτήν από τον παίκτη και όχι αποκλειστικά από τον υπολογιστή δεν είναι επίσης αρνητικό. Ο δισταγμός για μια σαφή απάντηση αποτελεί μια προσπάθεια υπεκφυγής της ερώτησης, ώστε να μην απαντηθεί καταφατικά. Οι μαθητές δίνουν μια λογικοφανή απάντηση που μέσα μόνο στα πλαίσια του παιχνιδιού έχει νόημα. Παραφράσσοντας την ερώτηση δεν απαντάν ευθέως με όρους εθνικούς αλλά με όρους νίκης. Το παιχνίδι παίζεται για να κερδίσει ο παίκτης, άρα η επιλογή των νικητών στους πολέμους έμμεσα δηλώνει ότι η «ιστορία» είναι με το μέρος του παίκτη και το αποτέλεσμα προδικασμένο. Η ιστορική νομοτέλεια εφαρμόζεται πλήρως στο παιχνίδι.

***Καίτ. Θα παίζατε ποτέ σ' ένα παιχνίδι το ρόλο ενός αντιπάλου μας στην ιστορία;***

*Σωτ. ααα.. δεν ξέρω ...*

*Εγκλ . Δεν ξέρω.*

---

<sup>111</sup> Οι Lammes & de Smale( 2018) τονίζουν ότι η εμπειρία τους στις πολιτιστικές σπουδές τους έχει δείξει ότι ακόμη και το νόημα των κυρίαρχων αφηγήσεων ανανοηματοδοτείται, καθώς τα άτομα το ενσωματώνουν στις δικές τους προσωπικές αφηγήσεις και το οικειοποιούνται μέσα από τις ατομικές τους διαδρομές. Ο Squire (2003) υποστηρίζει τα παιδιά δεν καταναλώνουν παθητικά την ποπ κουλτούρα των ψηφιακών παιχνιδιών αλλά επαναοικειοποιούνται σύμβολα και μορφές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όλη αυτή η διαδικασία του παιχνιδιού εκτυλίσσεται μέσα σε κοινωνικές σφαίρες που πιθανόν είναι πιο σημαντικές και από το ίδιο το παιχνίδι.

*Αν. Τα παιχνίδια με τους πολέμους θεωρητικά εάν οι Τούρκοι είναι κακοί, εσύ πας και το κάνεις όχι ο υπολογιστής εσύ πας και το επιλέγεις, οπότε δεν είναι κακό.*

*Τάσ. Όχι (εμφατικά)*

***Καίτ. Γιατί;***

*Τάσ. Όχι γιατί, ο ένας είναι Έλληνας και εγώ είμαι Έλληνας φυσικά εεεε.....*

*Ταγ. Τι να πω κυρία;*

*Δημ. Μπορεί.*

*Κατ. Εγώ βασικά Τούρκο δε θα διάλεγα και πολύ ....*

***Καίτ. Γιατί ;***

*Κατ. Δεν ξέρω γιατί ..... απλά δε θα τον διάλεγα.*

*Μυρσ. Αυτό δεν το κάνουμε τόσο πολύ ..*

***Καίτ. Γιατί;***

*Μυρσ. Ίσως μας αρέσει να νικάμε, να νικάμε εμείς.*

*Δήμ. Όχι.*

***Καίτ. Γιατί;***

*Δήμ. Πάω με τους νικητές.*

***Καίτ. Γιατί πας με τους νικητές.***

*Δήμ. Γιατί, αφού είχαν νικήσει στο παρελθόν, θα νικήσουν και τώρα.*

Ο δισταγμός, για να παίξει ο μαθητής με ένα αντίπαλο ιστορικά έθνος, υπερβαίνεται με δυσκολία βέβαια, μόνο εάν εξασφαλιστούν τα εχέγγυα της νίκης.

Η ήττα παρουσιάζεται ως αιώνιο στίγμα το οποίο δύσκολα αποποιείται κάθε έθνος.

Μάλιστα είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές αρνούνται να παίξουν ως Γερμανοί

προβάλλοντας ως κύριο επιχείρημα την ήττα στον πόλεμο και όχι πολιτικά κριτήρια, όπως ο φασισμός.

*Αν. Άμα υπάρχει και μια πιθανότητα αυτοί που ήταν ηττημένοι στο παρελθόν να μπορούν να νικήσουν κάτι μπορεί να γίνει, μπορεί να παίξω και από αυτή την πλευρά.*

**Καίτ. Θα σε ενδιέφερε αυτή πλευρά;**

*Αν. Ανάλογα τι πλευρά είναι.*

**Καίτ. Δηλαδή;**

*Αν. Δηλαδή ας πούμε εε Αμερική με Γερμανία ας πούμε. Γερμανοί μου είναι λίγο δύσκολο να διαλέξω αυτή την ομάδα, ας πούμε είναι ηττημένοι στον πόλεμο. Αλλά άμα υπάρχει μία ελπίδα να νικήσω θα μου είναι και λίγο δύσκολο. Είναι ανάλογα ποια πλευρά είναι.*

Η εθνική επιλογή και η απροθυμία απομάκρυνσης από αυτήν επενδύεται με το επιχείρημα της ενσυναίσθησης, τη βαθύτερη ανάγκη να κατανοηθούν τα πάθη, τα βάσανα και οι ταλαιπωρίες του δικού μας έθνους. Επίσης, η εθνική καταγωγή υπαγορεύει με έμμεσο και λανθάνοντα τρόπο τη συμπεριφορά, ακόμη και όταν είναι παιχνίδι. Στο ίδιο μήκος κύματος αλλά από μια άλλη πλευρά η ατομική νίκη αποκτά εθνικές διαστάσεις, αφού ο παίκτης ακόμη και στον εικονικό κόσμο εκπροσωπεί το έθνος και μάχεται γενναία και με πείσμα για την εθνική υπερηφάνεια.

*Βαγγ. Εγώ θα ήθελα να πάω πιο πολύ στην πλευρά των Ελλήνων, για να δω πώς ένωσαν εκείνη την περίοδο.*

*Γεωρ. Εάν δεν ήταν να επιλέξω μεταξύ κάποιου λαού και δεν θα είχα κάποιο πρόβλημα αλλά εάν οι επιλογές μου ήταν μεταξύ του ελληνικού κράτους και κάποιου άλλου φυσικά θα επέλεγα το ελληνικό, διότι από κει κατάγομαι.*

*Μάρ ...εεεε δεν ξέρω, δεν έχω συγκεκριμένο πρόβλημα, ναι αν θα μπορούσε να είναι ωφέλιμο το παιχνίδι, αλλά, συνήθως, δεν ξέρω πώς θα ακουστεί, εάν είχανε*

όλες οι αυτοκρατορίες την ίδια δύναμη και μπορούσες να τα χειριστείς με τον ίδιο τρόπο δε θα διάλεγα την Οθωμανική αυτοκρατορία στο συγκεκριμένο παράδειγμα ... ..θα διάλεγα κάποια άλλη ...

**Καίτ. υπάρχει κάποιος λόγος ή ...**

*Μαρ. Θα αποκτούσε στρατηγική θέση και ....*

*Αν. Εγώ δε θα είχα πρόβλημα, αλλά νομίζω ότι θα προτιμούσα να είμαι με μια ομάδα Ελλήνων, ότι και καλά τους εκπροσωπώ και ότι μπορώ να νικήσω.*

Ο αρχικός δισταγμός μετατρέπεται σε απροκάλυπτη άρνηση. Οι μαθητές αρνούνται να ταυτιστούν με τον προαιώνιο αντίπαλο ακόμη και στον εικονικό κόσμο. Με κατηγορηματικό και κοφτό τρόπο, που δεν αφήνει περιθώρια για περισσότερες ερωτήσεις, οι μαθητές αποκλείουν την πιθανότητα έστω να υποδυθούν το ρόλο ενός ιστορικού αντιπάλου. Η απολυτότητα του τρόπου έκφρασης αλλά και η ρητή δήλωση ότι είναι ρατσιστές δείχνει ότι η ανάγνωση του παιχνιδιού, όπως και το βιβλίου ή της ταινίας, γίνεται μέσα από την οπτική γωνία του παίκτη. Εάν, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, μερικά παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα να παίξει ο παίκτης και από τις δύο συγκρουόμενες πλευρές, οι συγκεκριμένοι μαθητές κάνουν τη δική τους ανάγνωση, διαβάζουν μόνο τη μία σελίδα.

**Καίτ. Θα επιλέγατε να είχατε έναν ήρωα από ένα έθνος με το οποίο η χώρα μας είχε συγκρουστεί στο παρελθόν; Έναν Τούρκο, έναν Γερμανό...**

*Χρ. Τούρκο με τίποτα ...*

*Χρ. Εγώ προσωπικά δε θα το έκανα.*

**Καίτ. Ενός Άραβα;**

*Χρ. Όχι.*

*Δ. Όχι, τυγχάνει να είμαι ρατσιστής.*



*Αγ. Και γω, ούτε εγώ, γιατί είμαι και εγώ ρατσιστής.*

***Καίτ. Θα μπορούσατε όμως μέσα από το παιχνίδι να κατανοήσετε και τη σκέψη του άλλου; Δηλαδή πώς σκέφτεται και αυτός ο μουσουλμάνος ή ο Άραβας για παράδειγμα.***

*Δημ. Ναι, γιατί είναι κάτι υποχρεωτικό στο να καταφέρεις να νικήσεις.*

***Καίτ...και να κερδίσεις το παιχνίδι. Αλλά, χωρίς να το έχετε παίξει δε θα το τολμούσατε; Λέτε δε θα παίζατε ...***

*Αγγ. Εμένα δε μου κινεί το ενδιαφέρον.*

***Καίτ. Δε σου κινεί το ενδιαφέρον ;***

*Δήμ. Δεν υπάρχει κάτι να μου ταιριάζει ....*

*Χριστ. εεε Ναι , και εγώ δε θα τον επέλεγα.*

Απέναντι στους μαθητές που παραμένουν αγκυλωμένοι στη δική τους εθνική, νικηφόρα ιστορία υπάρχουν και αυτοί που ανενδοίαστα επιλέγουν να παίξουν από τη θέση των εθνικών ή θρησκευτικών εχθρών ή από την πλευρά των ηττημένων. Βέβαια, όταν πρόκειται για παιχνίδι και μάλιστα σε μια εικονική πραγματικότητα όπου όλα είναι επιτρεπτά και δυνατά, οι διαχωριστικές γραμμές αμβλύνονται. Γι' αυτό άλλωστε η επιλογή των ιστορικά ηττημένων ή των πιο αδύνατων αποτελεί μια πρόκληση για τον παίκτη. Η νίκη επισφραγίζει τις ατομικές δεξιότητες του παίκτη. Η εναλλαγή ανάμεσα σε εθνότητες ή φύλο προσδίδει ενδιαφέρον στο παιχνίδι και ο παίκτης εύκολα μεταπηδά από τον έναν ρόλο στον άλλο. Μάλιστα η μεταπήδηση αυτή είναι και το «αλατοπίπερο» του παιχνιδιού, όταν δεν υποκινείται από πραγματικό ενδιαφέρον για πολύπλευρη και πολυπρισματική θέαση του ιστορικού παρελθόντος αλλά απλά από την ανάγκη βίωσης του διαφορετικού. Επίσης, εάν οι αντίπαλοι είναι προικισμένοι με τις ίδιες δυνάμεις και έχουν τις ίδιες δυνατότητες να κερδίσουν το παιχνίδι, τότε οι εθνικές διαφορές αμβλύνονται και αίρονται. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού αυτό που μετράει είναι η δύναμη του avatar και κατ' επέκταση τα πλεονεκτήματα που δίνει στον παίκτη για να νικήσει.

Βιβ. ...Γιατί να μην είσαι Τούρκος ;

**Καίτ. Θα παίζετε ποτέ ένα έθνος μια χώρα, η οποία έχει ηττηθεί στον πόλεμο ;**

Αρστ. ....Ναι, ναι ...

**Καίτ. Οι υπόλοιποι ;**

Νεκτ. Ναι, γιατί να μην το δοκιμάσω ;

Χρ. Υπάρχουν μαύροι εντάξει , κινέζοι ;

**Καίτ. Θα τους επιλέγατε ;**

Χρ. Ναι.

Μυρτ. Ναι.

**Καίτ. Εάν έπρεπε να διαλέξεις και να παίξεις για παράδειγμα μία κοπέλα σε ένα παιχνίδι που θα φόραγε μαντήλα και θα ήταν μωαμεθανή, θα το επέλεγες ;**

Κατ. Ναι, θα το επέλεγα, θα μ' άρεσε.

Βασ. Εγώ θα διάλεγα μια μαυρούλα, γιατί μ' αρέσουν.

**Καίτ. Θα έπαιζες και το ρόλο ενός μωαμεθανού;**

Νικ. Ναι.

Αντ. Δεν με πειράζει, αρκεί να είναι ωραίο. Το ΝΒΙ, εκεί όλοι είναι αφροαμερικάνοι.

Αντ. Σε ένα ιστορικό παιχνίδι που έπαιζα ήμουν και με τους Έλληνες και με τους Τρώες.

**Καίτ. Α! Ωραία και επέλεγες ρόλο κάθε φορά ;**

Αντ. Δοκίμαζα τον Πάρη και τον Αχιλλέα και τον Οδυσσέα εεε έτσι.

Αντ. Ναι.

Νίκ. Ναι, γιατί στο παιχνίδι δεν έχει σημασία, μπορείς να κερδίσεις .

*Παν. Ναι, γιατί είναι απλώς ένα παιχνίδι. Ναι μεν είναι εικονική πραγματικότητα και πιστεύεις ότι είσαι εσύ αλλά δεν είναι αλήθεια αυτό που κάνεις και ζεις, οπότε θα μπορούσα να πάρω το μέρος τους.*

*Πασχ. Ναι. Αν και στο Total War σαν πιο αδύναμο λαό από αυτό που έχεις εσύ. Εγώ είχα πάρει τους Σπαρτιάτες. Τότε πολύ παλιά ήταν δυνατοί για τον πόλεμό τους και γενικά μπορούσαν να κερδίσουν αρκετούς αντιπάλους. Και για τους μαύρους γενικά σε πολύ χαμηλό επίπεδο, γιατί έδειχνε ότι δεν είχαν οχυρά και διάφορα τέτοια πράγματα.*

***Καίτ. Μπορούν όμως να αντιστρέψουν το παιχνίδι, να νικήσουν, παρ' όλο που είναι πιο αδύναμοι ;***

*Πασχ. Ναι, μπορούν.*

*Δημ. Άμα παίζεις καλά.*

*Πασχ. Άμα πάρεις ένα συγκεκριμένο λαό και τον παίζεις στρατηγικά, όπως ανέφερα και πιο πριν μπορείς να τους νικήσεις.*

***Καίτ. Αυτό είναι ένα δέλεαρ για τα παιχνίδια; Σας κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον, ότι ξεκινάτε από πιο αδύναμη θέση και μπορείτε να νικήσετε;***

*Αν. Ναι.*

*Στ. Ναι.*

***Καίτ. ... προτιμάτε να παίζετε αυτούς που νικάνε πάντα .***

*Στέφ. Όχι, είναι πιο δελεαστικό.*

*Αντ. Σε πολλά παιχνίδια, γιατί πολλά παιχνίδια τα παίζω και δυο φορές, προσπαθώ τη μια φορά ας πούμε να διαλέξω άντρα, την άλλη γυναίκα, τη μια να είναι από την Αφρική, την άλλη να είναι από την Ευρώπη. Θέλω λίγο να αλλάζω ως προς το παιχνίδι, να είναι λίγο πιο ενδιαφέρον.*

Αλ. Εγώ βασικά δε θα με ενδιέφερε πιο πολύ ο ρόλος απλά το παιχνίδι, εάν μ' άρεσε θα επέμενα να έπαιζα, εάν δε μ' άρεσε θα το παράταγα. Δεν έχω, δε με ενδιαφέρει εάν είναι Έλληνας ή Ρωμαίος. Αρκεί να είναι ωραίο το παιχνίδι.

Ελ. Εγώ πάλι επειδή έχω ..... πιστεύω θα διάλεγα τη συγκεκριμένη πλευρά ας πούμε εάν ήταν Έλληνες με Οθωμανούς, θα διάλεγα τους Έλληνες. Αλλά επειδή μερικές φορές μ' αρέσει να πειραματίζομαι, αν δε βαριόμουνα πολύ το παιχνίδι, θα μ' άρεσε να επέλεγα κι την άλλη πλευρά, όχι για να δω πώς θα φερόντουσαν αυτοί σε μας απλά για το κάτι το διαφορετικό.

Ταγ. Ναι, άμα ήταν .....δυνατός στο παιχνίδι.

Μάρ. Με κάποια κριτήρια. Εάν θα μου ήταν χρήσιμο, ναι ...

Χρ. Δεν έχω πρόβλημα, κι ας είναι και καλός κι κακός. Θα τον διάλεγα, γιατί σε κάτι θα χρησίμευε, κάτι θα ήταν σωστό σε αυτόν τον παίκτη .

Αρ. Εάν το παιχνίδι είναι ωραίο .....έχει και πλάκα.

**Καίτ. Αν επιλέγατε έναν ηττημένο, δεν έχει τη δυνατότητα το παιχνίδι να αντιστρέψει το ιστορικό αποτέλεσμα ;**

Μάρ. Έχει.

Νασ. Ανάλογα με σένα, άμα παίζεις καλά θα κερδίσεις.

Βασ. ..όπως και με το ποδόσφαιρο στο play station ...Αν παίζει σήμερα η ομάδα σου, αν παίζει η Μπαρτσελόνα με τον Ολυμπιακό θα κερδίσει η Μπαρτσελόνα, ενώ στο παιχνίδι ο Ολυμπιακός μπορεί να την κερδίσει την Μπαρτσελόνα. Είναι αναλόγως πώς θα το χειριστείς εσύ.

Νικ. Ναι, πρέπει να δούμε τι ικανότητες έχει και ο Άραβας.

Χρ. Στο παιχνίδι είναι στη δικιά σου ροή του παιχνιδιού, οπότε κάνεις εσύ ό,τι θες,. Δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Αφού εσύ κάνεις το παιχνίδι, μπορώ να παίξω όποιον να 'ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα.

Η επιλογή του αντιπάλου, εκτός από πρόκληση στο παιχνίδι, αποτελεί για πολλούς μαθητές ένα ανοικτό παράθυρο στις ζωές των «Άλλων». Κινούμενοι από περιέργεια αλλά και πραγματικό ενδιαφέρον επιλέγουν να παίξουν την άλλη πλευρά συνειδητά. Τα επιχειρήματά τους καταδεικνύουν ότι έχουν συνείδηση για τις πολλαπλές οπτικές στην ιστορία, για τη εθνική μεροληψία στην παρουσίασή του ιστορικού παρελθόντος και τις προκαταλήψεις, αν και ρητά δεν τα κατονομάζουν. Αν και η επιλογή της άλλης πλευρά μπορεί να είναι ένα ρίσκο, αξίζει να το αναλάβει η παίκτη, αφού αυτό της επιτρέπει να περάσει στην «άλλη πλευρά» και να δει μέσα από τη δική τους ματιά τα προβλήματα, τις σκέψεις και τις απαιτήσεις τους. Μέσα από την οπτική γωνία του «Άλλου» επιθυμεί να παίξει τα ιστορικά γεγονότα και ένας άλλος μαθητής.

**Καίτ. Στο παιχνίδι θα μπαίνατε εύκολα στο ρόλο ενός άλλου, ενός αντιπάλου της Ελλάδας ;**

Όλοι : ( Στεφ. Βασ. Τομ) Ναι.

Απ. Διαλέγεις ρόλο συνήθως και κάποια παιδιά λένε ξέρω την ιστορία του Έλληνα θέλω να δω και του Πέρση.

**Καίτ. Το επιλέγουν αυτό ;**

Απ. Σε κάποια παιχνίδια, ναι.

Πέτρ. Εγώ θα ήθελα, γιατί συνέχεια ξέρουμε πώς ήταν οι συνθήκες σε μας, αλλά σε αυτούς, στους αντιπάλους δεν ξέρουμε. Θα ήθελα να δω τη στρατηγική τους και πώς ήταν ο πολιτισμός στην περίοδο ενός πολέμου.

Ράν. Εγώ θα το έκανα, για να μην επιτεθώ τελικά, να μην έκανα τον πόλεμο.

Βασ. Και εγώ συμφωνώ με τον Πέτρο.

Παν. Τι ακριβώς έκαναν, τι σκέφτονταν ;

Παν. Ναι, θα το έκανα.

**Καίτ. Εάν ήταν να επιλέξεις στο παιχνίδι ανάμεσα στους Έλληνες και τους Τούρκους, θα επέλεγες τους Τούρκους ;**

*Παν. Μπορεί. Ας πούμε ξέρω τι είχαν κάνει οι Έλληνες, θα ήθελα να δω τι είχαν κάνει και οι Τούρκοι, γιατί ο καθένας τα παρουσιάζει, όπως θέλει αυτός.*

*Ελ. Εγώ δεν ξέρω αν θα το ρίσκαρα αυτό, να 'παιρνα τη θέση, μπορεί για να δω πώς και αυτοί... τι προβλήματα αντιμετώπισαν, τι σκέφτηκαν, τι απαιτήσαν.*

*Δημ. Εμένα θα μου άρεσε να έπαιρνα τη θέση του αντιπάλου, γιατί θα ήθελα να δω από τη γωνία την άλλη, τη διαφορετική οπτική γωνία, όπως έβλεπε ένας, οι αντίπαλοί μας, τις δικές μας συμπεριφορές, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και πολλές φορές κατά τη διάρκεια των πολέμων είναι πολύ μεγαλύτερα τα λάθη και οι καταστροφές που έχουν προκαλέσει Έλληνες σε Έλληνες από ότι έχουν προκαλέσει οι Οθωμανοί ή κάποιος άλλος λαός στους Έλληνες.*

Με κριτική διάθεση προσεγγίζει την ερώτηση ένας μαθητής. Τοποθετεί αρχικά σωστά τις συγκρούσεις μέσα στο πολεμικό πλαίσιο, όπου τα βάρβαρα ένστικτα αποχαλινώνονται ανεξάρτητα από εθνικότητα και η βαρβαρότητα κυριαρχεί. Στον πόλεμο και οι δυο παρατάξεις βιαιοπραγούν και διαπράττουν λάθη. Αναγνωρίζει δεύτερον σαφώς την ιστορική μεροληψία που κυριαρχεί στη εθνική ιστορία, στην οποία οι προαιώνιοι αντίπαλοι παρουσιάζονται να ξεπερνούν σε βιαιότητα πολλούς άλλους λαούς. Η έλλειψη στοιχείων από την πλευρά των Τούρκων, η άγνοια των επιχειρημάτων της άλλης πλευρά τον κάνει διστακτικό να πάρει θέση. Παρ' όλες αυτές τις κριτικές επιφυλάξεις δεν κάμπτεται η θέλησή του να παίξει και την άλλη πλευρά για να την καταλάβει καλύτερα.

*Σπ. Εγώ θα ξεκινήσω από το ότι το πώς παρουσιάζουμε την κάθε πλευρά δεν είναι απόλυτο, δεν μπορούμε να ξέρουμε τι γινόταν όπως λέγανε εκτός των εμφανών συναλλαγών, δηλαδή μπορεί πάνω στο τραπέζι να ήταν όλα νόμιμα κι όλα καλά αλλά αν ρωτήσουμε γινόντουσαν διάφορες απειλές, διάφορες... μπορεί αντί για την καλή συνεργασία από πίσω να γινόντουσαν απειλές και να μην ήταν τόσο καλά.*

*Σπ... Δηλαδή μπορούσε, θα μπορεί οι ειδικοί και οι Έλληνες, όπως ρωτήσατε για τον αντίπαλο, να μην έχουμε κάνει όλα αυτά τα καλά που λέμε, δηλαδή και μεις έχουμε*

κάνει μεγάλα λάθη, όπως και οι αντίπαλοι. Το ποιος έκανε τα περισσότερα κι οι δύο είναι μέσα σε πόλεμο.

**Καίτ. Άρα δηλαδή εύκολα θα έπαιζες κι την άλλη πλευρά;**

Σπ. Εύκολα δεν ξέρω, γιατί συνήθως τείνει η ιστορία να μας δείχνει ότι οι Τούρκοι έκαναν περισσότερες βιαιότητες στους Έλληνες και όχι μόνο στους Έλληνες και σε πολλούς άλλους λαούς απ' ότι κάνανε οι Έλληνες σε αυτούς. Οπότε θα μου είναι δύσκολο, εάν δε δω τα στοιχεία που αποκρύπτονται ή δε γνωρίζουν οι ιστορικοί, για να πάρω μια τέτοια θέση. Αλλά θα μπορούσα, για να καταλάβω έστω και τις θέσεις αυτών των ατόμων.

Η επιλογή ενός μαθητή να παίξει με τους Γερμανούς αντί για τους Έλληνες του επέτρεψε να κατανοήσει καλύτερα τη φιλοσοφία, τη νοοτροπία τους και τον τρόπο σκέψης τους.

Θεοδ. Εγώ προσωπικά έχω παίξει και διαφορετικό ρόλο π.χ. δεν είχα επιλέξει να παίξω την Ελλάδα είχα επιλέξει να παίξω ως Γερμανία σε ένα παιχνίδι .....στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εε και εντάξει έμαθα διάφορα πράγματα για το πώς λειτουργούν οι άνθρωποι και πώς συμπεριφέρονται. Είναι πιο εργατικοί λόγω ...ή πιο εντός εισαγωγικών «καταθλιπτικοί» ...

**Καίτ. Κατανοείς κάποια χαρακτηριστικά του γερμανικού λαού που δεν τα έχουν οι Έλληνες και είναι βασικά για την εξέλιξη του παιχνιδιού ;**

Θεοδ. Μερικά ήταν π.χ. ο φόρτος εργασίας, ο οποίος ήταν να δημιουργήσεις κάποια κτίρια και μετά να παράγεις στρατό, αλλά αυτά ...και η μόρφωση έπαιζε σημαντικό ρόλο αλλά μέχρι εκεί, τα υπόλοιπα ήταν σχεδόν άχρηστα.

**Καίτ. Σου έδινε αυτό για να γίνει πιο πειστικό το παιχνίδι και η ιστορία ...**

Θεοδ. Ναι. Με βάζει περισσότερο στη λογική ότι πρέπει να σκέφτομαι..... γερμανικά ...

Αν και οι μαθητές επιθυμούν να παίξουν το ρόλο ενός αντιπάλου του έθνους και όχι μόνο ως απτή απόδειξη της δεξιοτήτάς τους στα παιχνίδια αλλά από

πραγματικό ενδιαφέρον, η επιλογή αυτή δεν υποστηρίζεται πάντα στα παιχνίδια. Οι δημιουργοί του παιχνιδιού προκαθορίζουν τις επιλογές, επιβάλλοντας έμμεσα τη δική τους ιδεολογική σφραγίδα. Επειδή τα περισσότερα ψηφιακά παιχνίδια δημιουργούνται στις ΗΠΑ, είναι λογικό ότι η χώρα αυτή πρωταγωνιστεί στις συγκρούσεις με ρόλο ηγετικό και σωτήριο. Στη σύγκρουση ΗΠΑ και Β. Κορέας η επιλογή είναι μονόδρομος, όπως και η τελική έκβαση του παιχνιδιού.

*Νίκ. Δεν το επιλέγεις εσύ είναι , βασικά ..εεε*

*Γιώρ. ....το παιχνίδι το επιλέγει...*

***Καίτ. Δηλαδή;***

*Νίκ. Η στολή είναι Αμερικανού, Γερμανού φαίνεται από το κράνος, το .*

***Καίτ. Δεν κάνεις την επιλογή εσύ;***

*Νίκ. Όχι.*

*Γιώρ. Άμα ας πούμε θες να παίξεις την ιστορία σε αφήνει κάτι συγκεκριμένο να πάρεις.*

*Βασ. Ναι αυτό, γιατί έχω συναντήσει, δε θυμάμαι πού, επιλέγεις ..πιο πολύ θα βάλεις αυτόν.... Έλληνες ή Τούρκους ....*

*Χρ. Δυο φορές που έχω παίξει Call of Duty όλοι οι παίκτες που μπορούσα να επιλέξω ήταν λευκοί.*

*Νίκ. Σε αυτό που λέει ο Χρήστος με το Call of Duty και γω παίζω αυτό το παιχνίδι είναι το αγαπημένο μου, ανάλογα με βάση τι πρωταγωνιστή έχεις. Άμα είναι μαύρος άμα είναι άσπρος, ανάλογα με την εθνικότητα, ανάλογα άμα είναι Άραβας, Κινέζος, Αφρικανός θα είναι και αντίπαλος μαύρος, θα είναι κίτρινος με μάτια σχιστά.*

***Καίτ. Δηλαδή εάν επιλέξεις Κινέζο οι αντίπαλοι θα είναι Κινέζοι, δε θα είναι Λευκοί;***

*Νίκ. Ανάλογα με το παιχνίδι πάει αυτό.*

***Καίτ. Το παιχνίδι σου δίνει κάποιες δυνατότητες ;***



Νασ. Όχι, είναι πόλεμος αυτός που θα γίνει. Δηλαδή Αμερικάνοι εναντίον των Βόρειων Κορεατών.

**Καίτ. Εκεί επιλέγετε τη Βόρεια Κορέα;**

Νασ. Επειδή το παιχνίδι είναι αμερικάνικο έχεις τους Αμερικάνους.

**Καίτ. Δεν μπορείς να τους επιλέξεις ακόμα κι αν θες ;**

Νασ. Ακόμα και να θες δε γίνεται.

Χρ. ....ή Έλληνα ή Αμερικανό, γιατί τα παιχνίδια είναι αμερικάνικα ..

**Καίτ. ...και έχουν υπεροχή;**

Χρ. Απλά το πρώτο που έχει να επιλέξεις .....

**Καίτ. Σε άλλο παιχνίδι ;**

Αντ. Ναι, έχω δει με Ινδιάνους. Έπαιζα το Red Dead Redemptio, ένα καουμπόικο παιχνίδι και είχε έναν καουμπόι και υπήρχαν Ινδιάνοι εκεί, σκλάβοι από κείνη την εποχή, δούλοι ...

**Καίτ. Οι Ινδιάνοι στο παιχνίδι είχαν τη δυνατότητα να νικήσουν τους καουμπόηδες;**

Αν. Όχι, γιατί εγώ ήμουν ο πρωταγωνιστής στο παιχνίδι και πάντα τους νικάω...

**Καίτ. Μπορούσες να πάρεις το ρόλο του Ινδιάνου;**

Αντ. Όχι. Δε γινόταν.

**Καίτ. Αν το επέτρεπε το παιχνίδι;**

Αν. Αυτό εντάξει, δεν έχει γίνει αλλά δεν έχω κανένα πρόβλημα ...

**Καίτ. Θα έπαιζες τον Ινδιάνο ;**

Αντ. Ναι.

**Καίτ. Θα ήθελες να νικήσουν οι Ινδιάνοι τους Αμερικάνους ;**

*Αντ. Τη μια φορά οι Ινδιάνοι και την άλλη οι Αμερικάνοι, έτσι να δω πώς είναι ...*

*Γιωρ. Εεε Βασικά συνήθως στα παιχνίδια, ναι θα το έκανα θα έπαιζα και την άλλη πλευρά. Τα πολεμικά παιχνίδια συνήθως έχουνε ένα μοτίβο που επαναλαμβάνεται. Συνήθως στη μια μεριά είναι οι Αμερικάνοι στην άλλη κάποια άλλη εθνικότητα, οπότε δε νομίζω να υπάρχει παιχνίδι που να υπάρχει πλευρά ελληνική, οπότε και να παίζω κάποιο παιχνίδι σίγουρα είμαστε σε διαφορετικό στρατόπεδο απ' ότι σαν Έλληνες.*

*Νικ. Πάντως με τις τεχνικές ..... στα πολεμικά παιχνίδια αλλά κι τα καμουφλάζ, ας πούμε οι Ινδιάνοι χρησιμοποιούσαν καμουφλάζ και σχετικά, μπορείς να καταλάβεις τον καθένα, τον πολιτισμό του καθενός και πώς εεεε... ενάντια σε κάποιες πιο ισχυρές δυνάμεις ....όπως είπε κι ο Γ. εεε δεν επιλέγεις εσύ τι εθνικότητας παίκτης θα είσαι αλλά το παιχνίδι. Το παιχνίδι σε οδηγεί, οι προδιαγραφές του παιχνιδιού, η ιστορία του η υπόθεσή του σε οδηγεί στην εθνικότητα που θα είναι ο παίκτης που χρησιμοποιείς εσύ, που χειρίζεσαι.*

***Καιτ. Νίκ., στο Suprimacy είχες τη δυνατότητα να πάρεις την Ελλάδα. Ενώ δεν υπάρχουν πολλά παιχνίδια, ελάχιστα ..***

*Νικ. Ναι, γιατί συνήθως είναι ξένοι κατασκευαστές.*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12ο. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

### 12.1. Η επιλογή του παιχνιδιού.

Το τρίτο μέρος της έρευνας βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση του παιξίματος ενός ψηφιακού παιχνιδιού στο σχολείο. Εάν τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις κατέγραψαν τις αντιλήψεις των μαθητών για την ιστορική αξιοπιστία των ψηφιακών παιχνιδιών και τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, το τρίτο μέρος της έρευνας επικεντρώνεται περισσότερο στο πώς βιώνουν οι μαθητές την επαφή τους με το παρελθόν.

Η αρχική επιλογή ήταν το παιχνίδι στρατηγικής *Europa Universalis IV* από την εταιρεία Paradox Development Studio, με πρώτη ημερομηνία κυκλοφορίας το 2013. Σε αυτό το παιχνίδι η δράση εκτυλίσσεται το 16<sup>ο</sup> αιώνα και από την άποψη αυτή, επειδή είχε πολλές ομοιότητες με την ιστορία, την οποία είχαν διδαχτεί οι μαθητές την προηγούμενη σχολική χρονιά προσφερόταν για συγκρίσεις και παραλληλισμούς με αυτήν. Ο παίκτης, επιλέγοντας μία τις μεγάλες Αυτοκρατορίες αυτής της περιόδου, μπορεί να επεκταθεί εδαφικά και να εξελιχθεί σε αποικιακή υπερδύναμη, μπορεί να αποκτήσει διπλωματική υπεροχή και να καθορίζει με αυτόν τον τρόπο τις εξελίξεις ή μπορεί απλά να εδραιώσει την κυριαρχία του στη δική του εδαφική επικράτεια και να παρακολουθεί τις ιστορικές εξελίξεις στην Ευρώπη. Επειδή ο στόχος του παιχνιδιού και η τελική του έκβαση δεν είναι προκαθορισμένος και σαφής από την αρχή αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις επιλογές του παίκτη, το παιχνίδι λειτουργεί ως «sandbox». Στα πλαίσια του παιχνιδιού ο παίκτης συνάπτει διπλωματικές ή στρατιωτικές συμμαχίες, διεξάγει πολέμους αμυντικούς, επεκτατικούς ή θρησκευτικούς, αντιμετωπίζει εξεγέρσεις, εισπράττει έσοδα από τις επαρχίες του, στρατολογεί από αυτές το μάχιμο δυναμικό του, εξερευνά τις θαλάσσιες οδούς, ώστε να επεκτείνει τα εδάφη του και να συνάψει νέες εμπορικές συμφωνίες. Παράλληλα, επιδίδεται σε έναν αγώνα δρόμου για τη δημιουργία νέων τεχνολογιών. Ο ηγέτης της Αυτοκρατορίας μπορεί να προσλάβει συμβούλους, όλες, όμως, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ίδιο. Το

παιχνίδι αυτό, περίπλοκο και πολυσύνθετο, απαιτεί καταρχάς μακρά εξοικείωση με τα παιχνίδια στρατηγικής και ιδιαίτερες δεξιότητες στο χειρισμό του.

Το παιχνίδι *Euroopa Universalis IV* εγκαθίσταται στους υπολογιστές με CD και αυτό αποτέλεσε ένα ανυπέβλητο εμπόδιο. Η εγκατάστασή του CD και η εκτέλεσή του δεν ήταν συμβατή με το λειτουργικό σύστημα του εργαστηρίου πληροφορικής. Η απόπειρα να εγκατασταθεί στους φορητούς υπολογιστές του σχολείου ήταν ανεπιτυχής, γιατί δε διέθεταν τις κατάλληλες κάρτες γραφικών, ώστε να μπορέσουν να εκτελέσουν ένα παιχνίδι με υψηλές απαιτήσεις.

Οι δυσκολίες αυτές οδήγησαν στην επιλογή ενός άλλου παιχνιδιού. Επιλέχτηκε το παιχνίδι *Forge of Empires* που κυκλοφορεί από την εταιρεία InnoGames.com από το 2012. Αν και η επιλογή ήταν αναγκαστική, το παιχνίδι διαθέτει αρκετά θετικά στοιχεία. Το πρώτο, που αποτέλεσε και το βασικότερο κριτήριο για την επιλογή του, ήταν ότι το παιχνίδι ως προς τη λογική, τη δομή και την εξέλιξή του έχει πολλές ομοιότητες με τα εμπορικά παιχνίδια *Civilization* και *Age of Empires*, για τα οποία υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία και θα λειτουργούσε υποβοηθητικά για πληρέστερη κατανόηση του παιχνιδιού.

Στα συν του παιχνιδιού συγκαταλέγεται ότι είναι online, γι' αυτό δε χρειάζεται να εγκατασταθεί στους υπολογιστές. Η διαδικτυακή χρήση του παιχνιδιού επιτρέπει να το παίζουν κι οι μαθητές στο σπίτι τους, όποτε αυτοί επιθυμούν. Τα διαθέσιμα στο διαδίκτυο παιχνίδια Αυτοκρατορίας, όπως το συγκεκριμένο, σε σύγκριση με αυτά που εγκαθίσταται με τη χρήση CD, είναι πιο απλά, χωρίς να διαθέτουν πολλές μεταβλητές αλλά και χωρίς να απαιτούν πολύωρη εμπειρία με τα παιχνίδια. Αποθηκεύουν αυτόματα τις κινήσεις του παίκτη και γι' αυτό μπορεί να συνεχίσει το παιχνίδι οποιοδήποτε στιγμή επιθυμεί, χωρίς να χρειάζεται επανεκκίνηση. Το *Forge of Empires* είναι ένα παγκόσμιο παιχνίδι και διαφημίζεται στα ηλεκτρονικά έντυπα, όπως για παράδειγμα στην εφημερίδα *Guardian*, ως το πιο εθιστικό παιχνίδι. Το ίδιο σλόγκαν ακολουθεί η διαφημιστική καμπάνια του παιχνιδιού στις ελληνικές ιστοσελίδες. Σύμφωνα με τη wikipedia<sup>112</sup> η τηλεοπτική διαφημιστική καμπάνια το 2013 οδήγησε στην εγγραφή 10.000.000 χρηστών. Το παιχνίδι έχει

---

<sup>112</sup>[https://en.wikipedia.org/wiki/Forge\\_of\\_Empires](https://en.wikipedia.org/wiki/Forge_of_Empires)

μεταφραστεί σε 25 γλώσσες και μια από αυτές είναι και τα ελληνικά. Μάλιστα στο Forum του παιχνιδιού η ομάδα υποστήριξης του παιχνιδιού δέχεται υποδείξεις για καλύτερες μεταφράσεις των αγγλικών όρων. Η ελληνική μετάφραση, χωρίς μεταφραστικά λάθη και ακυριολεξίες, αποτελεί ένα μεγάλο πλεονέκτημα για τη σχολική χρήση του παιχνιδιού, γιατί δεν αποκλείει τους μαθητές που δε χειρίζονται με άνεση τα αγγλικά και συνεπώς δε χρειάζεται μεταφραστική βοήθεια κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

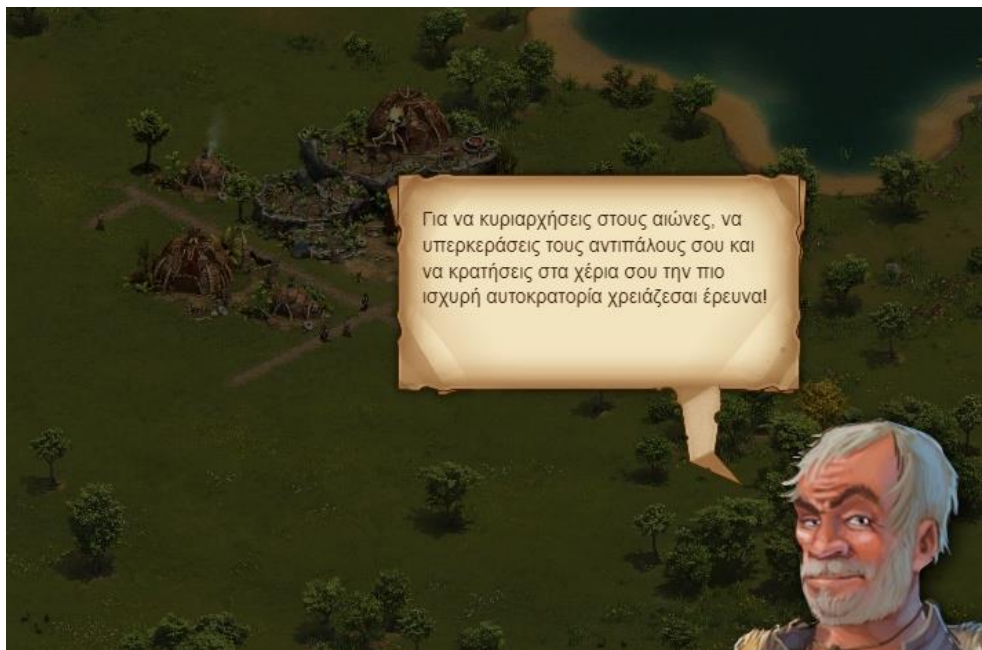
Το παιχνίδι, επειδή ανήκει στην κατηγορία Μαζικό διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων πολλαπλών παικτών (*massively multiplayer online role-playing game*, ακρωνύμιο στα αγγλικά *MMORPG*) προσφέρει στους παίκτες αφενός τη δυνατότητα να υποδυθούν τον ηγέτη της Αυτοκρατορίας και αφετέρου να επικοινωνούν με τους συμπαίκτες τους.

### **12.2. Η λογική του παιχνιδιού.**

Ο παίκτης στην εκδοχή του παιχνιδιού το 2015, πριν ξεκινήσει να παίζει, πρέπει να διαλέξει ανάμεσα σε τρεις προσφερόμενους κόσμους: Arvahall, Brisgard, Cirgard, οι οποίοι δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, αν και έχουν ακριβώς τον ίδιο στόχο. Επικοινωνία υπάρχει μόνο ανάμεσα στους παίκτες που έχουν επιλέξει τον ίδιο κόσμο. Στη συνέχεια προστέθηκαν και οι άλλοι δύο, East-Nagach και Dinegu.

Το παιχνίδι ξεκινά από την εποχή του λίθου για να φτάσει μέχρι την αποικιοποίηση του Άρη και στη νεότερη εκδοχή του μέχρι την αποικιοποίηση και της Αφροδίτης. Στη μακρά αυτή χρονική ιστορική περίοδο ο παίκτης θα πρέπει να ξεκλειδώσει τα βασικά τεχνολογικά επιτεύγματα της κάθε εποχής, για να μπορέσει να περάσει στην επόμενη. Το δέντρο της τεχνολογίας, με τη μορφή αμπελιού, είναι ήδη διαθέσιμο από την αρχή του παιχνιδιού και τον προϋδεάζει για τη γραμμική πορεία, την οποία αναγκαστικά θα ακολουθήσει η Αυτοκρατορία του μέχρι την τελική επίτευξη του στόχου. Αν δεν ανοιχθούν οι προαπαιτούμενες τεχνολογίες, ο παίκτης δεν μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη εποχή. Σπάνια κάποια από τις διαθέσιμες τεχνολογίες μπορεί να μην ξεκλειδωθεί, εάν το επιθυμεί ο παίκτης. Η επιλογή αυτή σημαίνει ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για τη μετάβαση στην επόμενη ιστορική εποχή. Άρα, είναι αδήριτη ανάγκη η τεχνολογική πρόοδος, εάν ο παίκτης επιθυμεί να συνεχίσει το παιχνίδι.

13.Εικόνα από το Forge of Empires: Παρότρυνση του συμβούλου για ανάπτυξη της έρευνας.



14.Εικόνα από το Forge of Empires: Το δέντρο τεχνολογίας.



Ο παίκτης ξεκινά από την «ταπεινή πόλη» στην εποχή του λίθου για να δημιουργήσει την «Αυτοκρατορία των ονείρων του». Ανάλογα με την κάθε ιστορική εποχή δημιουργεί γύρω από το αρχικό οικοδόμημα, που ονομάζεται Δημαρχείο,

οικισμούς, κτίρια παραγωγής, κτίρια αγαθών, στρατώνες και διακοσμητικά στοιχεία ή πολιτιστικά κτίρια. Κάθε οικιστικό κτίριο προσθέτει πολίτες στην πόλη του ανάλογα με την εποχή και το μέγεθός και προσφέρει στον παίκτη χρήματα, τα οποία με τη σειρά τους είναι αναγκαία για τις επόμενες αναβαθμίσεις. Κάθε κτίριο παραγωγής αφαιρεί από το σύνολο των πολιτών όσους χρειάζεται και παράγει προμήθειες, ένα επιπρόσθετο εικονικό νόμισμα στα πλαίσια του παιχνιδιού, απαραίτητες για τις αναβαθμίσεις των κτιρίων. Τα κτίρια αγαθών αφαιρούν και αυτά από το σύνολο των πολιτών τους απαιτούμενους για την παραγωγή αγαθών πολίτες και παράγουν αγαθά για το ανταλλακτικό εμπόριο ή για να χρησιμοποιηθούν ως διαπραγματευτικό όπλο για την απόκτηση νέων επαρχιών. Τα στρατιωτικά κτίρια απαιτούν για την κατασκευή τους χρήματα, προμήθειες και πολίτες και το ίδιο ισχύει για την εκπαίδευση των στρατιωτών τους. Τέλος, τα πολιτιστικά κτίρια απαιτούν για την οικοδόμησή τους χρήματα και προμήθειες, ενώ κάποια ιδιαίτερα πολιτιστικά κτίρια μπορούν να δημιουργηθούν μόνο με τη δαπάνη διαμαντιών. Τα διαμάντια στο παιχνίδι είναι σπάνια και προσφέρονται στον παίκτη μετά την ολοκλήρωση συγκεκριμένων αποστολών ή μπορούν να αγοραστούν με πραγματικά χρήματα. Τα πολιτιστικά κτίρια και τα διακοσμητικά στοιχεία αυξάνουν την ευχαρίστηση των πολιτών και κατά συνέπεια την απόδοσή τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο παίκτης μπορεί να οικοδομήσει, εάν το επιθυμεί, εμβληματικά αρχιτεκτονικά μνημεία, «Μεγάλα Κτίρια» ονομάζονται στο παιχνίδι, όπως το Μαντείο των Δελφών, ο Πύργος της Βαβέλ, το Κολοσσαίο, η Αγία Σοφία, Η Βασιλική του αγίου Μάρκου, η Παναγία των Παρισίων αλλά και το Αλκατράζ και το Ακρωτήριο Κανάβεραλ. Τα κτίρια αυτά, που μπορούν να κατασκευαστούν στο παιχνίδι σε διαφορετική ιστορική εποχή από την εποχή δημιουργίας τους, απαιτούν για την οικοδόμησή τους αγαθά, χρήματα και προμήθειες, αλλά τον ανταμείβουν στη συνέχεια παρέχοντάς του χρήματα, πόρους, αμυντική θωράκιση, αγαθά ή αυξάνοντας την ευχαρίστηση των πολιτών. Και τα κτίρια αυτά μπορούν να αναβαθμιστούν, αυξάνοντας την απόδοσή τους.

15. Εικόνα από το *Forge of Empires: Παροτρύνσεις του συμβούλου*.



Εκτός από την οικοδόμηση της Αυτοκρατορίας του ο παίκτης εξερευνά και νέους κόσμους, οι οποίοι στην αρχή του παιχνιδιού είναι σκεπασμένοι από ένα άσπρο σύννεφο. Το σύννεφο απομακρύνεται, όταν ο παίκτης αρχίζει να εξερευνά την περιοχή, πληρώνοντας το αντίστοιχο τίμημα. Οι νέες εδαφικές περιοχές που εμφανίζονται θα πρέπει να κατακτηθούν είτε με πόλεμο είτε με διαπραγμάτευση, όταν ο παίκτης προσφέρει στον κάτοχο της περιοχής τα απαιτούμενα κάθε φορά αγαθά. Η απόκτηση ή κατάκτηση κάθε νέας εδαφικής επικράτειας παρέχει στον παίκτη επιπλέον πόρους ή χρήματα αλλά το σπουδαιότερο πρώτες ύλες, απαραίτητες για τα κτίρια παραγωγής. Εάν ο παίκτης δεν έχει τις απαιτούμενες πρώτες ύλες, μπορεί να τις αποκτήσει με το εμπόριο, ανταλλάσσοντας τα αγαθά που παράγει ο ίδιος με άλλα που παράγουν οι συμπαίκτες τους. Η ανταλλαγή των αγαθών με τους συμπαίκτες δεν πρέπει να υπερβαίνει την αναλογία 2:1, εάν όμως ο παίκτης αγοράσει τα αγαθά από τους εμπόρους η αναλογία αυτή ανέρχεται στο 10:1.

16. Εικόνα από το Forge of Empires: *Ο χάρτης των προς κατάκτηση επαρχιών σκεπασμένος με άσπρο σύννεφο.*





Με βάση τις προαναφερόμενες δυνατότητες του παιχνιδιού οι βασικές επιλογές που προδιαγράφονται από το παιχνίδι είναι ουσιαστικά τρεις: η παραγωγή αγαθών και η εμπορική ανταλλαγή τους ή η χρήση τους για να αγοραστούν νέες επαρχίες, ο πόλεμος για την κατάκτησή τους ή η λεηλασία και η λαφυραγώγηση των πόλεων των συμπαικτών του και τέλος η οικοδόμηση πολιτιστικών ή μεγάλων κτιρίων. Εύλογα, καμία επιλογή δεν είναι απολύτως καθαρή και δεν μπορεί να εξασφαλίσει από μόνη της την εξέλιξη της Αυτοκρατορίας. Παράλληλα, οι έμμεσες παραινέσεις του «συμβούλου» και οι αποστολές που ανατίθενται στον παίκτη καθ' όλη τη διάρκειά του τον καθοδηγούν άλλοτε να ακολουθήσει τη μία ή την άλλη επιλογή.

17. Εικόνα από το Forge of Empires: Οι βασικές επιλογές, όπως παρουσιάζονται στο παιχνίδι.



Το παιχνίδι διέρχεται φάσης ανισορροπίας, όταν ο παίκτης μεταβαίνει από τη μία ιστορική εποχή στην άλλη και ισορροπίας, όταν έχει εισέλθει σε μία καινούργια ιστορική εποχή και εδραιώνει τον πολιτισμό του. Οι φάσεις συνοδεύονται από την αύξηση ή μείωση του πληθυσμού της πόλης και την επιτακτική ανάγκη για εντατικοποίηση της γενικής παραγωγής, για τη μεγιστοποίηση της συσσώρευσης αγαθών, για αναβάθμιση των κτιρίων και για εδαφική επέκταση.

Το παιχνίδι δε φιλοδοξεί, όπως όλα τα παιχνίδια Αυτοκρατορίας, να ανασυστήσει με ιστορική ακρίβεια και ακαδημαϊκή σχολαστικότητα τη μακρά ιστορική εξέλιξη, αλλά βασιζόμενο στα τεχνολογικά επιτεύγματα της κάθε ιστορικής περιόδου να παρουσιάζει αδρομερώς τα βασικά χαρακτηριστικά της και να προσομοιώσει την έννοια της ιστορικής αλλαγής. Ο παίκτης, αν και βρίσκεται σε μία συγκεκριμένη παροντική στιγμή του παιχνιδιού συλλαμβάνει τα χρονικά όρια της ιστορικής εποχής του και επιπρόσθετα έχει συνολική εποπτεία της ιστορικής εξέλιξης. Στην ουσία η μελλοντική διάσταση της ιστορικής προοπτικής επιτρέπει στον παίκτη να προσχεδιάσει τις κινήσεις του με βάση τις επιδιώξεις του και να οικοδομήσει την «Αυτοκρατορία» του με βάση τις προσωπικές επιλογές. Συνεπώς, αν το δέντρο της τεχνολογίας λειτουργεί ως σταθερές ράγες που αποτρέπουν την παρέκκλιση από το ιστορικό πλαίσιο, ο παίκτης μπορεί να ακολουθήσει το δικό του βηματισμό, να καταδικάσει την πόλη του σε στασιμότητα ή να επιταχύνει την εξέλιξή της και να προδιαγράψει μια πορεία εντελώς διαφορετική από αυτή των συμπαικτών του. Για το λόγο αυτό κανένα παιχνίδι δεν είναι ποτέ πανομοιότυπο με κάποιο άλλο και το καθένα φέρει την σφραγίδα των προσωπικών επιλογών του παίκτη. Από την άποψη αυτή δε θα εξεταστεί το παιχνίδι ως φορέας μιας αλάνθαστης ιστορικής γνώσης, αν και θα εξεταστούν οι τυχόν ιστορικές ανακρίβειες, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος.

### **12.3. 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> Συνεδρία. Γνωριμία με το παιχνίδι.**

Η εγγραφή στο παιχνίδι και η είσοδος σε αυτό απαιτούσε λογαριασμό e-mail, τον οποίο 6 από τους μαθητές δε διέθεταν και έπρεπε να δημιουργήσουν, χωρίς να ξέρουν πώς ακριβώς να τον δημιουργήσουν. Με τη βοήθεια των υπολοίπων

συμμαθητών τους και τις υποδείξεις της ερευνήτριας δημιούργησαν τον απαραίτητο για την εγγραφή τους στο παιχνίδι λογαριασμό.

Πριν την έναρξη του παιχνιδιού οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν σε ποιον από τους τρεις διαθέσιμους εικονικούς κόσμους, Arvahall, Brisgard, Cigard, θα διεξαχθεί το παιχνίδι. Επειδή, ανεξάρτητα από την επιλογή το παιχνίδι εξελίσσεται με τον ίδιο τρόπο, αφέθηκε η επιλογή αυτή στους μαθητές. 6 μαθητές επέλεξαν τον κόσμο της Arvahall και 4 της Brisgard. Στον τελευταίο εικονικό κόσμο είχε δημιουργήσει την «Αυτοκρατορία» της και η ερευνήτρια καθώς ο μαθητής που έπαιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα το παιχνίδι, ο οποίος, όμως για τις ανάγκες του προγράμματος δημιούργησε άλλον ένα λογαριασμό στην πόλη Arvahall. Ο κάθε παίκτης μπορούσε να κάνει ανταλλαγές αγαθών, να επικοινωνεί και να βοηθάει τους συμπαίκτες μόνο στο δικό του εικονικό κόσμο. Η επιλογή του ίδιου κόσμου από όλους τους μαθητές είχε και θετικά και αρνητικά. Στα θετικά συγκαταλέγονταν ότι θα μπορούσαν οι αγοροπωλησίες να γίνονταν ανάμεσα στους μαθητές αρχικά με προφορική προσυνηννόηση και άρα δε θα περίμεναν να βρουν τα απαραίτητα αγαθά στο εικονικό εμπόριο. Επίσης, θα παρείχαν ευκολότερα βοήθεια ο ένας στον άλλο. Από την άλλη, όμως, αυτές οι μικροδιευκολύνσεις μεταξύ των συμμαθητών, δεν τους θα έφερναν αντιμέτωπους με τους δυσκολίες του παιχνιδιού και ίσως δε θα τους επέτρεπαν να κατανοήσουν πλήρως τη λογική του.

Στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές καταγράφηκαν δύο περιστατικά δηλωτικά και ενδεικτικά της μεταβατικής φάσης από την εποχή του έντυπου λόγου στην ηλεκτρονική εποχή. Δύο μαθήτριες, μη εξοικειωμένες με τα παιχνίδια, κατέφτασαν με μπλοκ σημειώσεων, πιστεύοντας ότι και στο πρόγραμμα αυτό θα ακολουθούσαν μια διαδικασία ανάλογη με αυτήν τη σχολική τάξη, κατά την οποία έπρεπε επιμελώς να κρατούν σημειώσεις από τη διάλεξη του καθηγητή. Από την άλλη πλευρά μια μαθήτρια μόλις είδε τις γραπτές οδηγίες του παιχνιδιού, οι οποίες μόλις υπερέβαιναν τις 5-6 γραμμές, αναφώνησε με δυσαρέσκεια «ποιος κάθεται να διαβάσει όλα αυτά;». Αν και οι διαφορετικές αντιδράσεις θα μπορούσαν να ερμηνευθούν μέσα από το πρίσμα της βαθμολογίας, αφού οι δύο μαθήτριες είχαν υψηλή βαθμολογία στην ιστορία, ενώ η μαθήτρια που δυσανασχέτησε δεν είχε, η ερμηνεία αυτή είναι μονόπλευρη. Στο επίσημο σχολικό περιβάλλον ο λόγος, ο

γραπτός πρωτίστως αλλά και ο προφορικός, δεσπόζουν και καθορίζουν την αξιολόγηση και προαγωγή του μαθητή. Λοιπές δεξιότητες και ικανότητες του μαθητή παραγνωρίζονται και δε συνυπολογίζονται στην τελική αξιολόγηση. Στα παιχνίδια, αν και υπάρχουν πολύπλοκες αφηγήσεις, η πρόσληψή τους δε γίνεται με την ανάγνωση, αλλά μέσα από αισθητηριακές διόδους, όπως η όραση, η ακοή και κυρίως η αφή και η επιτέλεση πράξεων. Το μήνυμα προσλαμβάνεται μέσα από την ενεργό δράση (doing). Επομένως, η μαθήτρια που δυσανασχετεί εκφράζει την αντινομία ανάμεσα στο παιχνίδι και το διάβασμα, την ανάγνωση. Το παιχνίδι δε συμβαδίζει με την ανάγνωση, συχνά βαρετών κειμένων, ακόμα και όταν αυτά είναι οι απλές οδηγίες του παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθήτριες, έχοντας αποδεχτεί, αφομοιώσει και ασκήσει πλήρως και επιτυχώς τη λογοκεντρική κυριαρχία στο σχολικό περιβάλλον, θεωρούν ότι ακόμη και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες σε αυτό το περιβάλλον δεν μπορούν να έχουν άλλη μορφή.<sup>113</sup>

Η εξοικείωση με το παιχνίδι δεν ήταν ίδια και ταυτόχρονη για όλους τους μαθητές. Εκτός από το μαθητή που έπαιζε το παιχνίδι, γρήγορα εξοικειώθηκαν με αυτό όσοι έπαιζαν από πριν παιχνίδια, τα αγόρια και μία μαθήτρια. Η μαθήτρια μάλιστα φαινόταν να κατανοεί καλύτερα τη λογική του παιχνιδιού και να έχει άνεση με το χειρισμό των εικονιδίων του. Τα αγόρια, εάν και ξεκίνησαν αμέσως να κλικάρουν στα εικονίδια δε φάνηκε να κατανοούν τη λειτουργία τους και τη χρήση τους μέσα στο παιχνίδι. Χρειάζονταν διευκρινίσεις και επεξηγήσεις για τη σημασία του κάθε εικονιδίου, τις οποίες αμέσως κατανόησαν και εφάρμοσαν.

Τα κορίτσια από την άλλη πλευρά βρέθηκαν εντελώς αδύναμα απέναντι στην εικονική πραγματικότητα του παιχνιδιού και δυσκολεύονταν να «διαβάσουν» τις οπτικοποιημένες στα εικονίδια λειτουργίες του παιχνιδιού. Ρωτούσαν συνεχώς για τη λειτουργία του κάθε εικονιδίου και με δισταγμό πατούσαν πάνω σε αυτά. Δύο από αυτές αντιλήφθηκαν γρηγορότερα τον τρόπο λειτουργίας του παιχνιδιού,

---

<sup>113</sup> Σε μία από τις συνεντεύξεις, όταν οι μαθητές εν τη ρύμη του λόγου ρωτήθηκαν εάν διαβάζουν τις οδηγίες του παιχνιδιού, απάντησαν όλοι αρνητικά, «κλικάρουμε και δοκιμάζουμε, δε χρειάζεται να τις διαβάσουμε», ενώ παραδέχτηκαν ότι εύκολα ανατρέχουν στο You Tube για να δουν πώς έμπειροι παίκτες ξεπερνούν τις δυσκολίες στο παιχνίδι. Ένας μαθητής μάλιστα ανέφερε ότι «το βιβλίο είναι παλιό», εννοώντας ότι το βιβλίο ως μέσο μετάδοσης τη γνώσης είναι πλέον ξεπερασμένο. Μια νέα γενιά «ψηφιακών ιθαγενών» όπως υποστήριξε ο Prensky (2005) εξοικειωμένη με τα νέα ψηφιακά μέσα, έχει αναδυθεί, η οποία θεωρεί παρωχημένα τα παλαιότερα.

πειραματίστηκαν με τα εικονίδια και άρχισαν σταδιακά αλλά σταθερά να διαδρούν με το παιχνίδι. Οι υπόλοιπες τέσσερις μαθήτριες παρέμειναν σχεδόν αμήχανες και αδρανείς απέναντι στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού, ζητούσαν οδηγίες πριν πατήσουν κάποιο εικονίδιο, παρατηρούσαν τις κινήσεις των υπόλοιπων συμμαθητών τους αλλά δεν αναλάμβαναν αποφασιστικά πρωτοβουλίες με το πάτημα των εικονιδίων του παιχνιδιού. Συχνά έλεγαν « δεν ξέρω τι να κάνω» ή «δεν καταλαβαίνω τι πρέπει να κάνω». Μόνο μετά από τις υποδείξεις των πιο εξοικειωμένων με το παιχνίδι συμμαθητών τους ή της ερευνήτριας δοκίμαζαν, χωρίς ωστόσο να κατανοούν απόλυτα τη λειτουργία των εικονιδίων.

Οι διαφορετικές στάσεις των μαθητών στην αρχή απέναντι στο παιχνίδι δεν αιτιολογούνται φυσικά από τις διαφορετικές αντιληπτικές και νοητικές τους ικανότητες αλλά από την απουσία της απαραίτητης ψηφιακής γραμματοσύνης. Το μήνυμα στα ψηφιακά παιχνίδια, όπως έχει αναφερθεί εκτενώς στο θεωρητικό μέρος, δεν προσλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο όπως στα βιβλία μέσα από την ανάγνωση ή ακρόασή του, αλλά μέσα από την ενεργό συνδιαμόρφωσή του με τον παίκτη. Εάν ο παίκτης δε διαδράσει με την οθόνη του υπολογιστή το μήνυμα παραμένει άνεργο και προσλαμβάνεται μόνο ως στατική εικόνα. Τα παιχνίδια, εάν και έχουν εικόνες, ήχο, γραπτό ή προφορικό λόγο, αναμεσοποιούν δηλαδή τα προγενέστερα από αυτά μέσα, μεταφέρουν το μήνυμα καθώς ο παίκτης ενεργεί πάνω στην οθόνη του υπολογιστή, κάνοντας επιλογές με νόημα, αλλά και συχνά χωρίς νόημα. Οι δεύτερες επιλογές δείχνουν τα αδιέξοδα του παιχνιδιού και επαναοδηγούν τον παίκτη μέσα στον κύκλο του παιχνιδιού, όπου ορθά νοηματοδοτημένες επιλογές καθορίζουν την εξέλιξη του. Εάν ο παίκτης δεν πειραματιστεί με τα εικονίδια του παιχνιδιού, δε θα μπορέσει να αποκρυπτογραφήσει τη λειτουργία τους και να εισχωρήσει στα μυστικά του παιχνιδιού.

Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι οι μαθητές έπρεπε να διαλέξουν το avatar τους, την εικονική προσωπικότητα με την οποία θα εμφανίζονταν σε αυτό και θα αναγνωρίζονταν από τους συμπαίκτες τους. Το παιχνίδι διέθετε μια ευρεία γκάμα επιλογών avatars, τόσο γυναικείων όσο και αντρικών. Τα avatars προέρχονταν από διαφορετικές ιστορικές περιόδους αιγυπτιακή, ρωμαϊκή, βυζαντινή, μεσαιωνική,

νεότερη και σύγχρονη, ενδεδυμένα με τα αντίστοιχα ρούχα της κάθε εποχής. Τα avatars από τις παλαιότερες εποχές είχαν προσεγμένο ντύσιμο, συχνά μεγαλόπρεπο, επιμελημένες κομμώσεις και λαμπερά κοσμήματα και τα μεν αντρικά παρέπεμπαν σε γενναίους πολεμιστές ή σε ευγενείς, τα δε γυναικεία μόνο σε μέλη της αριστοκρατικής τάξης. Η κοινωνική προέλευση των avatars από τη σύγχρονη εποχή δεν ήταν σαφώς ευδιάκριτη, αφού ήταν ντυμένα απλά και ανεπιτήδευτα και προσομοίαζαν με τους οικείους ανθρώπους της διπλανής πόρτας. Αν και το παιχνίδι κατέβαλε μια φιλότιμη προσπάθεια για την εκπροσώπηση των γυναικών, ο αριθμός των γυναικείων avatars υπολείπεται των ανδρικών. Δεν κατέβαλε ωστόσο καμία συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια για φυλετική εκπροσώπηση, αφού οι ασιατικές, οι αφρικανικές και οι ιθαγενείς φυλές της Αμερικής υποεκπροσωπούνται, ενώ η ελάχιστη εκπροσώπησή τους παρέπεμπε κυρίως στο παρελθόν. Η φυλετική πολυχρωμία της σύγχρονης εποχής αποδόθηκε με την μονοχρωμία του λευκού, υποδηλώνοντας έμμεσα αλλά σαφώς την απόλυτη λευκή κυριαρχία. Αντισταθμιστικά στις απουσίες αυτές το παιχνίδι προσπάθησε να αποδώσει την ποικιλομορφία των ατομικών γνωρισμάτων, προσθέτοντας πολύχρωμες πινελιές, που αναδεικνύουν την προσωπική ιδιαιτερότητα, πάντα, όμως, μέσα στο στενό εύρος της λευκής φυλής.

Οι κραυγαλέες έμφυλες και φυλετικές αποσιωπήσεις δε θορύβησαν τους μαθητές, οι οποίοι προέβησαν στις επιλογές τους με βάση έμφυλα κριτήρια. Τα μεν κορίτσια επέλεξαν θηλυκά avatars, ενώ τα δε αγόρια αντρικά. Οι μαθήτριες, όταν ρωτήθηκαν για την επιλογή των avatars, απάντησαν ότι η εξωτερική κυρίως εμφάνιση επηρέασε την επιλογή τους, ενώ τα αγόρια απάντησαν ότι τους αρέσουν οι πολεμιστές παλιότερων εποχών και ότι τους φαίνονταν πιο δυνατοί. Στην ερώτηση στους μαθητές εάν αυτή η εντύπωση της δύναμης που απέπνεαν τα avatars πίστευαν ότι θα τους εξασφάλιζε μεγαλύτερη επιτυχία στο παιχνίδι στάθηκαν σκεπτικοί και διστακτικοί. Απάντησαν μετά από λίγο ότι μάλλον όχι αλλά οι πιο δυνατοί συνήθως κερδίζουν.<sup>114</sup> Η εξοικειωμένη με τα παιχνίδια μαθήτρια ανταπάντησε ότι και τα

---

<sup>114</sup> Οι Yee & Bailenson (2007) εισήγαγαν τον όρο «πρωτεϊκό αποτέλεσμα» “Proteus Effect” για να περιγράψουν το χειρισμό των εικονικών σωμάτων avatars σαν να ήταν πραγματικά σώματα. Έτσι για παράδειγμα η επιλογή ενός ψηλού avatar στον εικονικό κόσμο του έδινε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη. (όπως αναφέρεται στο Castronova, 2008) Αν και ασφαλή στοιχεία για να εξαχθεί ένα

γυναικεία avatars έχουν τις ίδιες πιθανότητες να κερδίσουν το παιχνίδι. Οι υπόλοιπες μαθήτριες, αν και συμφώνησαν μαζί της, δεν ήταν απολύτως σίγουρες εάν αυτό ισχύει και στο παιχνίδι λόγω της απειρίας τους με αυτό. Κατέληξαν, όμως, ότι θα προσπαθήσουν και αυτές να κερδίσουν.

Εξαίρεση σε αυτές τις επιλογές ήταν ο μαθητής που έπαιζε από πριν το παιχνίδι. Αυτός είχε προεπιλέξει ως εικονική προσωπικότητα τον Ινδό ηγέτη Γκάντι. Το παιχνίδι σε ακανόνιστα χρονικά διαστήματα, που δε σχετίζονται με την ιστορική εποχή στην οποία βρίσκεται ο παίκτης αλλά συνήθως με αφορμή ιστορικές επετείους, προβάλλει διάφορες ιστορικές προσωπικότητες, που πρωταγωνιστούν σε αυτό κυρίως με το ρόλο του συμβούλου. Αναθέτουν στον παίκτη αποστολές, αποκαλύπτοντας σταδιακά στοιχεία για τη ζωή και το έργο τους και ανταμείβοντάς τον κατά τη διάρκειά τους με τυχαία δώρα και μετά την ολοκλήρωσή τους με το πορτρέτο τους και έξτρα κτίρια. Έτσι, στο παιχνίδι καθ' όλη την οκτάχρονη διάρκειά του έκαναν δυναμικά την εμφάνισή τους εκτός από το Μαχάτμα Γκάντι, ο Κολόμβος, ο Αϊνστάιν, ο Σαχ Τζαχάν, ο Μογγόλος αυτοκράτορας που ανέγειρε το Ταζ Μαχάλ, ο Τζέικς Χαν, ο Γαλιλαίος, ο Ναπολέων, ο Βαν Γκογκ αλλά και η Κλεοπάτρα, η Μέρυλιν Μονρό, η πριγκίπισσα Σίσυ, η Μαρία Στιούαρτ, η Ισιδώρα Ντάνκαν, η Ρόζα Πάρκ και η Σακατζουία, ιθαγενής της Β. Αμερικής που συνέβαλε στην πολιτιστική επαφή με τους Αμερικάνους. Κατά τη χρονική διάρκεια της έρευνας παρουσιάστηκαν οι ιστορικές αποστολές με το Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και το Γιούρι Γκαγκάριν, αν και οι μαθητές έπαιξαν μόνο την τελευταία.

Ο μαθητής, όταν ρωτήθηκε για την επιλογή του Γκάντι, απάντησε ότι ήξερε μόνο το όνομά του αλλά οι πληροφορίες που του έδωσε το παιχνίδι κίνησαν το ενδιαφέρον του και έψαξε στο διαδίκτυο για να μάθει περισσότερα. Φυσικά, η ειρηνική πολιτική του Γκάντι δε συμβάδιζε πάντα με την επιθετική στρατηγική του παίκτη που είχε κατακτήσει με πολλές πολεμικές αναμετρήσεις και τις πέντε ηπείρους.

Μετά την επιλογή του avatar ο κάθε παίκτης ονοματοδότησε το δικό του και με το όνομα που χρησιμοποίησε στον εικονικό κόσμο θα αναφέρεται στη συνέχεια. Έτσι, λοιπόν, τα avatars των παικτών πήραν τα ονόματα: Andrew, Marian, Georgia,

---

παρόμοιο συμπέρασμα για τις επιλογές των avatars των μαθητών δεν υπάρχουν, δε θα ήταν τελείως άτοπο να υποτεθεί ότι το «πρωτεύικό αποτέλεσμα» ισχύει και για τις δικές τους επιλογές.

Gianak3, Atromiti, SteVi, DeGw, Erdi, Marsanta, Elpasio. Η χρήση των ονομάτων των avatars εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών. (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 90)

#### 12.4. 3<sup>η</sup> Συνεδρία. Επιτέλους παιχνίδι !

Αν και είχε εξηγηθεί στους μαθητές η λειτουργία του κάθε εικονιδίου και ο σύμβουλος του παιχνιδιού υπαγόρευε τις κινήσεις των παικτών, οι απορίες των μη εξοικειωμένων με το παιχνίδι μαθητριών συνεχίστηκαν και οι ερωτήσεις τους πολλαπλασιάστηκαν.

Το παιχνίδι ξεκινά με την εποχή του λίθου, η οποία ολοκληρώνεται με την κατασκευή μιας καλύβας και ενός κτιρίου παραγωγής προμηθειών με την ονομασία κυνηγός. Ο παίκτης μπορεί επίσης να οικοδομήσει ένα μακρύ σπίτι ή ένα μαντρί εξημέρωσης, δαπανώντας διαμάντια, που του προσφέρει στην αρχή ως δώρο το παιχνίδι. Τα οικιστικά κτίρια παράγουν νομίσματα σε προκαθορισμένα από το παιχνίδι χρονικά διαστήματα, τα οποία συλλέγει ο παίκτης. Τα κτίρια παραγωγής παράγουν προμήθειες και αυτά σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα, τα οποία όμως έχει ο παίκτης τη δυνατότητα να επιλέξει. Ο παίκτης μπορεί να δώσει εντολή για παραγωγή προμηθειών ανά 5 λεπτά, 15 λεπτά, μία ώρα, τέσσερις ώρες ή οκτώ ώρες και τέλος μία μέρα. Η παραγωγή των προμηθειών αυξάνεται αναλογικά με το χρόνο, αλλά κερδισμένος περισσότερο είναι ο παίκτης όταν δίνει την εντολή κάθε πέντε λεπτά. Το κτίριο παραγωγής του κυνηγού ανάλογα με τη χρονική επιλογή παρήγαγε κοκάλινα αντικείμενα, όπως σιλήτα, κεφαλές βέλους, χαιμαλιά από δόντια ζώων ή γούνες. Η γρήγορη παραγωγή των νομισμάτων και προμηθειών και μάλιστα στην αρχή κάθε πέντε λεπτά ενθουσίασε τους παίκτες και επειδή έβλεπαν τα εισοδήματα της Αυτοκρατορίας τους σιγά-σιγά να αυξάνονται επιδόθηκαν στη συλλογή τους.

Αφοσιωμένοι στο παιχνίδι, όπως ήταν φυσικό, δεν πρόσεξαν ότι η μεγαλύτερη ιστορική περίοδος, η εποχή του λίθου<sup>115</sup>, με χρονική διάρκεια σχεδόν 2.500.000, στο παιχνίδι αντιστοιχούσε περίπου σε μία συνεδρία. Όταν ρωτήθηκαν μετά την

---

<sup>115</sup> Το παιχνίδι δεν κάνει διαχωρισμό σε παλαιολιθική, μεσολιθική και νεολιθική εποχή, αλλά γενική αναφορά στην εποχή του λίθου. Από την άποψη αυτή οι απαντήσεις των μαθητών, αφού δε συγκεκριμενοποιείται η ιστορική υποδιαίρεση, θα μπορούσαν να θεωρηθούν σωστές.



ολοκλήρωση της εποχής του λίθου για τη χρονική διάρκειά της, οι απαντήσεις των περισσότερων ήταν ασαφείς και προσδιόρισαν χρονικά την περίοδο αυτή κατά μέσο 100.000 με 200.000 χρόνια π.Χ.. Οι μαθήτριες Marian, Atromiti απάντησαν ότι πρέπει να έχει διάρκεια 1.000.000 χρόνια και ίσως περισσότερο. Όταν αναφέρθηκε η πραγματική χρονική της διάρκεια, οι μαθητές συνειδητοποίησαν την πύκνωση του ιστορικού χρόνου σε ελάχιστες συνεδρίες παιχνιδιού. Η εξήγηση που έδωσαν για τη χρονική αναντιστοιχία είναι ότι οι άνθρωποι αυτή της εποχής δεν έχουν να παρουσιάσουν σπουδαία επιτεύγματα και δεν ήταν πολύ πολιτισμένοι. Απάντησαν, όμως, σωστά με βάση τις πληροφορίες του παιχνιδιού ότι οι άνθρωποι της εποχής του λίθου χρησιμοποιούν τη φωτιά, είναι κυνηγοί και εξημερώνουν τα ζώα.

#### **12.5. 4<sup>η</sup> Συνεδρία . Είσοδος στην εποχή του χαλκού.**

Η είσοδος στην εποχή του χαλκού έγινε με θριαμβευτικό τρόπο, συνοδευόμενη από βεγγαλικά. Παράλληλα το βασικό λίθινο και άτεχνο οικοδόμημα της Αυτοκρατορίας, το Δημαρχείο άλλαξε σε ένα πιο περίτεχνο ξύλινο οικοδόμημα με αχυροσκεπή,<sup>116</sup> αν και τα υπόλοιπα οικοδομήματα από την εποχή του λίθου παρέμεναν τα ίδια. Στην εποχή του χαλκού το δέντρο της τεχνολογίας άρχισε να αποκτά περίπλοκες διακλαδώσεις και οι μαθητές επιδόθηκαν σε έναν αγώνα, για να ανοίξουν όσο πιο γρήγορα μπορούσαν τις διαθέσιμες επιλογές, αξιοποιώντας τα συγκεντρωμένα χρήματα και προμήθειες για να ανεγείρουν νέα οικοδομήματα στην πόλη τους.

Παράλληλα, τους ανοίχθηκε και μια καινούργια επιλογή, ο Χάρτης της Ηπείρου. Σε αυτόν μπορούσαν πλέον να εξερευνήσουν νέες επαρχίες, να τις κατακτήσουν με πόλεμο ή διαπραγμάτευση. Η επιλογή αυτή προκάλεσε το ζωντανό ενδιαφέρον των αγοριών, που έδειξαν να είναι το αγαπημένο τους θέμα, αλλά και τα κορίτσια δεν υστέρησαν. Οι μαθήτριες, SteVi, DeGw, Marsanta, όμως, δυσκολεύτηκαν, δεν ήξεραν πού να τοποθετήσουν τα στρατεύματά τους και πώς να αντιμετωπίσουν τους αντιπάλους. Το αποτέλεσμα ήταν η ήττα τους, γεγονός που τις αποθάρρυνε. Η Atromiti και ο Andrew τις συμβούλευσαν να προχωρήσουν στο δέντρο της

---

<sup>116</sup> Ο Fogg (2003:51) αναφέρει ότι τα παιχνίδια χρησιμοποιούν ενισχύσεις (reinforcements) ακουστικές και οπτικές, για να παρακινήσουν τον παίκτη να συνεχίζει να παίζει και συχνά αυτές είναι απρόβλεπτες. Οι τελευταίες ενισχύουν, πιστεύει, περισσότερο την επιθυμητή συμπεριφορά.

τεχνολογίας και να φτιάξουν πιο εξελιγμένο στρατό, για να έχουν υπεροπλία, ώστε να κατακτήσουν νέες επαρχίες. Μια τέτοια πρόταση δε φάνηκε να τις κινητοποιεί ιδιαίτερα και προτίμησαν να διακοσμήσουν την πόλη τους με λουλούδια, οβελίσκους και μνημεία από κόκκαλα ζώων. Αφού έβαλαν μερικά από αυτά σε τυχαίες θέσεις στα διαθέσιμα οικοδομικά τετράγωνα της πόλης παρατήρησαν μια αλλαγή στο εικονίδιο που δείχνει την ικανοποίηση των πολιτών. Το ανθρωπάκι που απεικονίζει την ικανοποίηση άρχισε να χαμογελά περισσότερο, γεγονός που χαροποίησε τις μαθήτριες και τις έκανε να θεωρήσουν την επιτυχία αυτή σπουδαιότερη από την πολεμική επιτυχία. Η αναπάντεχη ευχαρίστηση των πολιτών πυροδότησε μια έντονη συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές για το ποια στρατηγική θα ήταν καλύτερη να ακολουθήσουν. Τα αγόρια ήταν βαθιά πεπεισμένα ότι θα ήταν προτιμότερο να κατακτήσουν νέες περιοχές και μετά να επιδοθούν στον εξωραϊσμό της πόλης τους, ενώ τα άλλα κορίτσια, χωρίς να συμφωνούν απόλυτα με την επιλογή στρατηγικής των αγοριών αλλά και ενθουσιασμένα από την πρώτη τους νίκη, αποφάσισαν να συνεχίσουν την επεκτατική πολιτική. Οι μαθήτριες, SteVi, DeGw και Marsanta, παρατήρησαν επίσης ότι η αύξηση της ικανοποίησης των πολιτών επέφερε και μια μικρή αύξηση ταυτόχρονα των εσόδων τους, η οποία με τη σειρά της επέτεινε και τη δική τους ευχαρίστηση και δικαίωσε την επιλογή τους.

Καθώς, όμως, το παιχνίδι συνεχίστηκε στις επόμενες συνεδρίες και γινόταν όλο πιο περίπλοκο καμία επιλογή από τις προαναφερόμενες επιλογές δε φαινόταν να εξασφαλίζει από μόνη της την απρόσκοπτη εξέλιξη.

#### **12.6. 5<sup>η</sup> Συνεδρία . Η πόλη μεγαλώνει.**

Ακολουθώντας τις υποδείξεις του συμβούλου του παιχνιδιού οι μαθητές και οι μαθήτριες, εκτός από τις SteVi, DeGw, Marsanta που απλά συνέλεγαν νομίσματα και προμήθειες από την πόλη τους, οικοδόμησαν ένα στρατώνα πολεμιστών με ακόντια και άρχισαν να εκπαιδεύουν ακοντιστές, καταβάλλοντας για τον καθένα το ανάλογο τίμημα σε χρήματα και προμήθειες. Με τον καινούργιο τους στρατό ετοιμοπόλεμο κατόρθωσαν και κατέκτησαν την πρώτη τους επαρχία. Σε άλλους η κατακτημένη επαρχία εξασφάλιζε το κοίτασμα λουλουδιών, απαραίτητο για το εργαστήριο βαφής και σε άλλους τα απαραίτητα δέντρα, για την οικοδόμηση ενός κτιρίου παραγωγής ξυλείας. Επειδή οι μαθητές δεν είχαν ακόμη δημιουργήσει

κτίρια παραγωγής αγαθών, σκέφτηκαν ότι η απόκτηση των πρώτων υλών από την κατελιμμένη επαρχία ήταν μια καλή ευκαιρία, για να προχωρήσουν στη δημιουργία τους. Όμως, αυτό δεν ήταν άμεσα εφικτό, γιατί έπρεπε πρώτα να ξεκλειδώσουν συγκεκριμένες τεχνολογίες. Οι τεχνολογίες ξεκλείδωναν με τη χρήση Forge πόντων που προστίθενταν στη μπάρα του παιχνιδιού κάθε μία ώρα.

Αφού έπρεπε να περιμένουν μέχρι να προστεθούν πόντοι στην αντίστοιχη μπάρα του παιχνιδιού, οι μαθήτριες Marian, Georgia, Atromiti σκέφτηκαν να κατασκευάσουν ένα ακόμη κτίριο παραγωγής προμηθειών, ένα κεραμοποιείο, για να τις αξιοποιήσουν αργότερα. Τα δε αγόρια πιστά στην αρχική επιλογή τους σκέφτηκαν να φτιάξουν έναν ακόμη στραώνα πολεμιστών, για να έχουν περισσότερους πολεμιστές. Και οι δυο ομάδες βρέθηκαν ωστόσο μπροστά σε μια δυσάρεστη έκπληξη. Δε διέθεταν τον απαιτούμενο πληθυσμό για τη δημιουργία αυτών κτιρίων. Έτσι αναγκαστικά άρχισαν να προσθέτουν οικιστικά κτίρια στην πόλη τους, για να αυξήσουν τον πληθυσμό τους. Την ενέργεια αυτή μιμήθηκαν και οι μαθήτριες SteVi, DeGw, Marsanta, οι οποίες τοποθετούσαν τα κτίρια όπου έβρισκαν κενό στον ελεύθερο χώρο του παιχνιδιού, μακριά από τους δρόμους, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνονταν. Ο Andrew, γνώστης ήδη του παιχνιδιού, τους υπενθύμισε τις αρχικές οδηγίες, ότι δηλαδή τα κτίρια έπρεπε να χτίζονται κοντά σε δρόμο και ότι έπρεπε να φτιάξουν επίσης και άλλους δρόμους στην πόλη τους. Με την ολοκλήρωση όλων των επιλογών των μαθητών τα κτίρια στις πόλεις τους αυξήθηκαν και ο διαθέσιμος χώρος στένεψε.

#### **12.7 .6<sup>η</sup> Συνεδρία. Εξερευνώντας την τεχνολογία της εποχής του χαλκού.**

Καθώς το παιχνίδι προχωρούσε και οι τεχνολογίες ξεκλείδωναν προστέθηκαν στον κατάλογο κτιρίων νέα κτίρια, οικιστικά πολιτιστικά, στρατιωτικά, παραγωγής αγαθών και προμηθειών. Τα κορίτσια Marian, Georgia και Atromiti, αφού συγκέντρωσαν τους απαιτούμενους πόντους για το ξεκλείδωμα των νέων τεχνολογιών, σκέφτηκαν να αξιοποιήσουν τελικά το διαθέσιμο κοίτασμα από λουλούδι και να φτιάξουν ένα εργαστήριο βαφής. Πάλι, όμως, δεν είχαν τον απαιτούμενο πληθυσμό και έπρεπε να προσθέσουν και άλλα νέα οικιστικά κτίρια στην πόλη τους, γεγονός που τις δυσαρέστησε, γιατί αφενός έπρεπε να περιμένουν και αφετέρου θα μειωνόταν και άλλο ο διαθέσιμος χώρος. Για να μην περιμένουν

άπρακτες μέχρι την ολοκλήρωση των οικιστικών κτιρίων, σκέφτηκαν να κατακτήσουν νέες επαρχίες. Ήδη στο χάρτη των επαρχιών, μετά την καταβολή του ανάλογου χρηματικού τιμήματος για την εξερεύνηση των επαρχιών και την πάροδο του απαιτούμενου χρονικού διαστήματος, μια νέα επαρχία προσφερόταν για κατάκτηση με ένα νέο σύμβολο πάνω της. Αν και παρόμοιο σύμβολο υπήρχε στον κατάλογο των κτιρίων, οι μαθήτριες Marian, Georgia δεν κατάλαβαν το συμβολισμό του, τον οποίο ωστόσο αποκωδικοποίησε αμέσως η Atromiti, καθώς ήταν ήδη εξοικειωμένη με τα παιχνίδια. Το εικονίδιο συμβόλιζε την επέκταση της ίδιας της πόλης τους με την προσθήκη νέων οικοδομικών τετραγώνων. Πέρα από τα χρήματα και τις προμήθειες που θα συνέλεγαν από την κατάκτηση της επαρχίας, θα μπορούσαν να επεκτείνουν και την πόλη τους. Η νέα επιλογή δελέασε ιδιαίτερα την Atromiti, η οποία από την εμπειρία της με άλλα παιχνίδια γνώριζε εκ των προτέρων ότι η Αυτοκρατορία με την πάροδο του χρόνου έπρεπε να επεκτείνει τα εδάφη της και γι' αυτό προχώρησε στην κατάκτησή της. Με τη συνδρομή και ενός εκτοξευτή πετρών, κερδισμένο από την ολοκλήρωση προηγούμενης αποστολής, η προσπάθειά της στέφτηκε με επιτυχία. Η προσθήκη επέκτασης στην πόλη τους δεν ενθουσίασε παρ' όλα αυτά τη Marian και τη Georgia, οι οποίες ανέμεναν ότι θα βρεθούν μπροστά σε ένα νέο κοίτασμα αγαθού.

Η Marian και η Georgia γύρισαν πίσω στην πόλη τους να ελέγξουν εάν τα οικιστικά κτίρια ολοκληρώθηκαν και να συνεχίσουν με την κατασκευή του εργαστηρίου βαφής. Ο πληθυσμός στην πόλη ήταν επαρκής πλέον, ώστε να κατασκευαστεί το πρώτο εργαστήριο παραγωγής αγαθών. Επειδή, όμως, και αυτό έπρεπε να συνδεθεί με δρόμο για να ολοκληρωθεί η κατασκευή του, οι μαθήτριες ζήτησαν τη συνδρομή του Andrew. Ο Andrew τους έδειξε τη χρήση κάποιων, απαραίτητων μέχρι τότε, εικονιδίων του παιχνιδιού. Με το πάτημα στο αντίστοιχο εικονίδιο επιτρεπόταν η πώληση των κτιρίων, η μετακίνησή τους σε άλλη θέση και τέλος η μετακίνηση στην αρχική τους θέση, εάν η νέα θέση δεν ήταν αρεστή στον παίκτη. Αμέσως και οι δύο επιδόθηκαν στην επαναδιευθέτηση των κτιρίων στην πόλη τους και στην ορθότερη τοποθέτησή τους, ώστε να εξοικονομήσουν περισσότερο χώρο. Η πόλη τους άρχισε ξεφεύγει από την αυθαίρετη και τυχαία οικοδόμηση και να υπακούει σε ένα πολεοδομικό σχεδιασμό.

Οι SteVi, DeGw, Marsanta πιστές στον εξωραϊσμό της πόλης τους πρόσθεσαν στην πόλη τους ένα πολιτιστικό κτίριο, τον κύκλο πετρών, που όπως παρατήρησε η DeGw κάτι της θύμιζε, χωρίς όμως να μπορεί να προσδιορίζει τι ακριβώς. Προσπάθησαν και οι τρεις να επαναδιευθετήσουν τα κτίρια στην πόλη τους, όχι όμως με την ίδια ταχύτητα και επιτυχία, όπως η Marjan, Georgia, γιατί δε διέθεταν την απαιτούμενη δεξιότητα στο χειρισμό του παιχνιδιού, ούτε είχαν κατανοήσει πλήρως την αναγκαιότητα αυτών των αλλαγών.

Τα δε αγόρια, προσηλωμένα αποκλειστικά στην πολεμική αναμέτρηση και στην κατάκτηση νέων εδαφών, δε σκέφτηκαν κάτι διαφορετικό από αυτό. Κατέκτησαν εύκολα τον πρώτο τομέα από την καινούργια επαρχία, γεγονός που τους προκάλεσε ικανοποίηση, αν και τα στρατεύματά τους είχαν απώλειες. Ξεκίνησαν να εκπαιδεύουν νέους στρατιώτες, για να ριχθούν ετοιμοπόλεμοι σε μία ακόμη μάχη. Στη νέα πολεμική αναμέτρηση δεν πρόσεξαν ότι, παρ' ότι διέθεταν στρατιωτική υπεραριθμία, ο αντίπαλός τους είχε διαφορετικές από τις δικές τους πολεμικές δυνάμεις και μάλιστα, όπως αποδείχτηκε από την τελική έκβαση της μάχης, πιο εξελιγμένες και πιο αποτελεσματικές. Η ήττα δεν άλλαξε ουσιαστικά τη στρατηγική τους, αφού επέμεναν στην εκπαίδευση νέων στρατιωτών και αναζήτησαν στο δέντρο τεχνολογίας τη γρηγορότερη διαδρομή για το ξεκλείδωμα των νέων στρατιωτικών τεχνολογιών. Πιο ρεαλίστρια η Atromiti άρχισε να οικοδομεί ένα κτίριο παραγωγής ξυλείας, αλλά δεν είχε τις απαιτούμενες προμήθειες, για να δώσει εντολή για την παραγωγή και έτσι περίμενε αναγκαστικά μέχρι τη συγκέντρωσή τους. Παράλληλα, κοίταζε το παιχνίδι των συμμαθητριών της, SteVi, DeGw, και τους υπεδείκνυε πού θα ήταν καλύτερο να τοποθετήσουν τα κτίρια τους και γιατί.

Η αναμονή για τη συγκέντρωση πόντων καθυστερούσε την εξέλιξη του παιχνιδιού, αλλά άφηνε περιθώρια για συζήτηση με τους μαθητές. Οι μαθητές ρωτήθηκαν για τα σημαντικότερα επιτεύγματα, που είχαν ξεκλειδώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Από τα αγόρια απάντησε ο Gianak3, όπως ήταν εν μέρει αναμενόμενο, ότι ήταν τα ακόντια. Από τα κορίτσια απάντησε η Georgia ότι ήταν η κεραμοποιία και η Marjan πρόσθεσε το εργαστήριο για βαφή. Όταν τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, ο Elrasio απάντησε ότι με αυτά νικάνε τους εχθρούς και κερδίζουν

νέες περιοχές. Δε συνέδεσε τη χρήση τους με την άμυνα της πόλης και την προστασία των πολιτών της, φυσικό ίσως μέχρι εκείνη τη στιγμή, αφού η πόλη τους δεν είχε δεχθεί καμία επιδρομή από τις γειτονικές πόλεις. Η Atromiti αιτιολόγησε περισσότερο την επιλογή του κεραμοποιείου, αφού έριξε είναι αλήθεια και μια κλεφτή ματιά στο μενού παραγωγής, λέγοντας ότι εκεί κατασκευάζονταν σκεύη για καθημερινή χρήση, όπως πήλινα πιάτα, κανάτες και άλλα βάζα, σκεύη για το μαγείρεμα του φαγητού καθώς και αμφορείς, απαραίτητοι για τη μεταφορά των υγρών. Η Marian αιτιολόγησε την απάντησή της με βάση αισθητικά κριτήρια και αναφέρθηκε στη σημασία του χρώματος στην ψυχική ευδιαθεσία των ατόμων και στον καλλωπισμό.

Τέλος, ρωτήθηκε η DeGw εάν τελικά θυμήθηκε πού είχε ξαναδεί το κτίριο πετρών. Αν και δεν ήταν σίγουρη για την απάντησή της, απάντησε σε ένα βιβλίο μάλλον των αγγλικών, αν και αυτός ο συσχετισμός της φαινόταν πράγματι απίθανος. Είχε παρ' όλες τις αμφιβολίες της δίκιο, ο κύκλος πετρών απεικόνιζε το Stonehenge ή ανάλογα μεγαλιθικά μνημεία, αν και δεν αναφερόταν ρητά το όνομά του. Η φωτογραφία Stonehenge κοσμεί συχνά τα βιβλία των αγγλικών. Τότε, οι περισσότεροι μαθητές, αφού ξανακοίταξαν τον κατάλογο με τα πολιτιστικά μνημεία, αναφώνησαν « Ααααα ναι !!! Το θυμάμαι ! », « Το ξέρω, το έχω ξαναδεί . » Δεν ήξεραν ωστόσο με ποιο τρόπο μεταφέρθηκαν εκεί οι τεράστιοι αυτοί ογκόλιθοι. Τους ζητήθηκε, λοιπόν, να ανατρέξουν πάλι στο δέντρο τεχνολογίας, για να αναζητήσουν εάν κάποια από τις διαθέσιμες τεχνολογίες μπορούσε να είχε βοηθήσει στη μεταφορά τους. Η Atromiti απάντησε πρώτη ότι η μεταφορά τους έγινε εφικτή χάρη στη χρήση του τροχού. Οι μαθητές, αφοσιωμένοι στο παιχνίδι, είχαν αγνοήσει τη σημασία της εφεύρεσης αυτής για την οικοδόμηση των πολιτιστικών μνημείων τους. Η εφεύρεση του τροχού αποτέλεσε την αφορμή να κατανοήσουν οι μαθητές πώς τα τεχνολογικά επιτεύγματα δεν υπάρχουν εν κενώ, αλλά έχουν άμεση σχέση με τις ανάγκες της εποχής τους και με τη σειρά τους αλλάζουν τον τρόπο παραγωγής, μετακίνησης και δημιουργούν παράλληλα και νέες ανάγκες.

### 12.8. 7<sup>η</sup> Συνεδρία. Οι στρατηγικές συγκρούονται.

Αφού μέχρι την επόμενη συνεδρία συγκεντρώθηκαν οι πόντοι για το ξεκλείδωμα των κτιρίων, η Αυτοκρατορία τους άρχισε σταδιακά να αλλάζει. Τα αγόρια Gianak3, Erdi, Elpasio άρχισαν να οικοδομούν αμέσως έναν στρατώνα σφεντονιστών και βιάζονταν να τους εκπαιδέσουν, για να τους ρίξουν αμέσως στη μάχη. Ο Andrew και η Atromiti, κατασκεύασαν ένα ακόμη υλοτομείο, και η Marian και η Georgia πρόσθεσαν κι αυτές ένα επιπλέον εργαστήριο βαφής, για να διπλασιάσουν τη συνολική παραγωγή τους. Οι SteVi, DeGw και η Marsanta ενθουσιάστηκαν από την κατασκευή μιας φάρμας φρούτων, ενός κτιρίου που παρήγαγε προμήθειες. Και οι τρεις τους έπαιζαν χαλαρά, περισσότερο παρακολουθώντας τους γειτονικούς τους συμπαίκτες, χωρίς να ήταν στους επιθυμητούς στόχους τους η «σφυρηλάτηση μιας ισχυρής Αυτοκρατορίας». Μάζευαν χρήματα, προμήθειες από τα αντίστοιχα κτίρια, χωρίς όμως να έχουν στο μυαλό τους ένα σαφές σχέδιο στρατηγικής. Άνοιγαν με τους πόντους τις διαθέσιμες τεχνολογίες, χωρίς πρόθεση να τις χρησιμοποιήσουν. Μεριμνούσαν πρωτίστως για τον καλλωπισμό της πόλης τους με μνημεία και διακοσμητικά στοιχεία. Κατέβαλαν προσπάθεια να τις διαμορφώσουν περισσότερο με βάση ένα αισθητικό παρά ρυμοτομικό σχέδιο, γι' αυτό είχαν περισσότερο ελεύθερο χώρο, τα κτίρια απείχαν το ένα από το άλλο και η οδοποιία τους ακολουθούσε ένα δικής τους έμπνευσης σχέδιο. Παρ' όλες αυτές τις αδυναμίες, οι πολίτες τους ήταν ευχαριστημένοι, όπως έδειχνε και το αντίστοιχο εικονίδιο. Η ευχαρίστησή τους αντανακλούσε και σε αυτές.<sup>117</sup>

Τα αγόρια Gianak3, Erdi, Elpasio με τη βοήθεια των σφεντονιστών είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο πεδίο της μάχης, κατέκτησαν έναν τομέα από τη μία επαρχία, έπρεπε όμως και αυτά να περιμένουν για την εκπαίδευση καινούργιων στρατιωτών, ώστε να αναπληρώσουν τις απώλειες στη μάχη. Σε αναμονή βρίσκονταν και οι Andrew, Marian, Georgia, Atromiti, αφού το ελάχιστο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση μιας παραγωγής στα εργαστήριά τους ήταν τέσσερις ώρες. Έδωσαν ωστόσο εντολή για την ολοκλήρωση της παραγωγής σε δύο ημέρες, ώστε, όταν επιστρέψουν ξανά στο παιχνίδι, να συλλέξουν τη μέγιστη δυνατή παραγωγή.

---

<sup>117</sup> Ο McCall (2012β) αναφέρεται στη «μεροληψία της ποσοτικοποίησης» “Quantification Bias”, όταν η ευτυχία των πολιτών παρουσιάζεται με ένα νούμερο.

Τα αγόρια Gianak3, Erdi, Elpasio χρησιμοποίησαν τους διαθέσιμους πόντους τους με βάση το αρχικό σχέδιο τους, το οποίο το κατέστρωναν λίγο - πολύ ομαδικά με συζήτηση μεταξύ τους, την οποία συνέχιζαν με σχολιασμό των μαχών, μόνο όταν αυτές τελείωναν. Για το λόγο αυτό δεν ενδιαφέρθηκαν καθόλου να ανοίξουν από το δέντρο της τεχνολογίας την παραγωγή αγαθών αλλά προσανατολίστηκαν στο άνοιγμα της τεχνολογίας για την ίππευση του αλόγου, ώστε στη συνέχεια να ανοίξουν και τη στρατιωτική φάλαγγα. Άλλωστε με βάση το δέντρο της τεχνολογίας η παραγωγή αγαθών δεν ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για το άνοιγμα της συγκεκριμένης τεχνολογίας.

Οι επιλογές τόσων των τριών αγοριών όσο και του σχεδιασμού του δέντρου της τεχνολογίας προκάλεσαν την έκπληξη της Marian, Georgia, Atromiti, επειδή τους φαινόταν σχεδόν αδιανόητο να αναπτύσσεται αυτόνομα ο στρατιωτικός τομέας, χωρίς να αναπτύσσεται παράλληλα και ο παραγωγικός. «Δε γίνεται αυτό !!!» σχολίασε η Georgia και η Marian συμπλήρωσε ότι «Δε θα αναπτυχτεί σωστά η πόλη τους .....ίσως κάποια στιγμή στο μέλλον οι στρατιώτες λιμοκτονήσουν.». Ο Gianak3 ανταπάντησε «Θα κατακτήσουμε πιο πολλές επαρχίες με αγαθά και έτσι μετά θα φτιάξουμε πιο πολλά εργαστήρια παραγωγής.». Ο Erdi συμπλήρωσε ότι «Θα έχουμε και πιο πολλές διαθέσιμες επεκτάσεις και έτσι θα φτιάξουμε πιο πολλά κτίρια στην πόλη μας.». «Φαντάζομαι πάλι στρατιωτικά!!!!!» σχολίασε η Marian.<sup>118</sup> Η SteVi δειλά υπερασπίστηκε τη δική της στρατηγική λέγοντας ότι «Εμείς δεν έχουμε στρατιώτες, όμως, οι πολίτες μας είναι πάντα χαρούμενοι και αυτό είναι πιο καλό από το να σκοτώνονται στον πόλεμο.». «Ναι, αλλά δεν έχει πλάκα, ούτε δράση.» ανταπάντησε ο Elpasio.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Στην έρευνα του Hatlen (2012) οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι διασκεδάζουν να είναι ο αρχηγός που καταλαμβάνει την γη, κερδίζει πλούτο και ευημερία. Μάλιστα για το παιχνίδι RTW που έπαιζαν υπογράμμισαν ότι το ελκυστικό στοιχείο του παιχνιδιού είναι η κατάκτηση και όχι η ανάπτυξη του πολιτισμού ή της προσωπικότητας των avatars. Ο Hatlen εντοπίζει ομοιότητες στις απαντήσεις των μαθητών του με την ανάλυση του Kevin Schut (2007), ο οποίος διαπιστώνει ότι τα παιχνίδια Αυτοκρατορίας παρουσιάζουν μια ανδροκρατούμενη ιστορία, στην οποία κυριαρχούν οι στρατιωτικές και οικονομικές πλευρές.

<sup>119</sup> Η έρευνα των Demilkhanova & Denisova (2017) για τις κοινωνικές συγκρούσεις στα ιστορικά παιχνίδια και τα παιχνίδια φαντασίας έδειξε ότι 80% των παικτών προτιμούν την καταστροφική λύση επίλυσης των συγκρούσεων από τη διπλωματική λύση. Ερμηνεύουν την επιλογή αυτή ως έκφραση των επιθετικών επιθυμιών του παίκτη, χωρίς ωστόσο αυτή να παραβιάζει τους ηθικούς κανόνες.



Η συζήτηση θα μπορούσε να συνεχιστεί στο διηλεκές με επιχειρήματα από κάθε πλευρά και να γενικευτεί με αναφορές στην πραγματική ζωή. Θεωρήθηκε, όμως, φρονιμότερο να σταματήσει εκεί, αφού ήδη ο σπόρος ενός γόνιμου προβληματισμού είχε πέσει. Η απόφαση αυτή κρίθηκε σκόπιμη για να ερωτηθούν οι μαθητές εάν γνωρίζουν και από πού τη στρατιωτική φάλαγγα. Οι Andrew, Marian, Georgia, Atromiti, SteVi, DeGw θυμόνταν τη στρατιωτική φάλαγγα από το αντίστοιχο κεφάλαιο της ιστορίας για το Μ. Αλέξανδρο και η DeGw είπε ότι «λεγόταν μακεδονική φάλαγγα». «Ναι, αλλά αυτή είναι πολύ αργότερα.» παρατήρησε η Georgia. Ζητήθηκε τότε από τους μαθητές να κάνουν μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο, για να εξακριβώσουν πότε δημιουργήθηκε και πώς λειτουργούσε. Η αναζήτηση, κυρίως στη wikipedia, αποκάλυψε τη χρήση της σχεδόν από την ομηρική εποχή, γεγονός που αιτιολογούσε την εμφάνισή της στο δέντρο της τεχνολογίας την εποχή του χαλκού. Τα αγόρια, αν και δεν πολυδιάβασαν προσεκτικά τα κείμενα, κατάλαβαν ότι αυτή ήταν ένα αποτελεσματικό όπλο εναντίον του εχθρού και αδημονούσαν να την χρησιμοποιήσουν στις μάχες τους. Για να είναι ωστόσο σίγουροι ότι στην επόμενη μάχη θα την χρησιμοποιήσουν, κατά τη διάρκεια της συζήτησης κοίταξαν στον κατάλογο κτιρίων πόσος πληθυσμός, χρήματα και προμήθειες χρειάζονταν για τη δημιουργία της και αποφάσισαν να κτίσουν δύο σαλέ, ώστε να έχουν τον απαιτούμενο πληθυσμό.

#### **12.9.8<sup>η</sup> Συνεδρία. Συνεχής αγώνας για κατάκτηση.**

Με ετοιμοπόλεμη διάθεση τα αγόρια, αφού πρώτα στρατολόγησαν στρατιώτες στη φάλαγγα, άνοιξαν τον χάρτη ηπείρων, για να απαντήσουν δυναμικά και επιθετικά την πρόκληση του κατόχου της. Άλλωστε δεν είχαν και άλλη επιλογή, αφού δεν είχαν αγαθά για να επιλέξουν τη διαπραγμάτευση. Η κατάκτηση της επαρχίας και μάλιστα η αφαίρεσή της από έναν βάρβαρο και άγριο κυρίαρχο τους γέμισε ικανοποίηση και ίσως περηφάνια.

18. Εικόνα από το Forge of Empires: *Οι επιλογές του παίκτη στην προς κατάκτηση επαρχία.*



Σημειωτέον ότι ο χάρτης της Ηπείρου στην αρχή του παιχνιδιού δεν απεικονίζει όλες τις ηπείρους, εάν και στην τελική του εκδοχή αποτελεί μια αδρομερή χαρτογράφηση τους. Μια εικόνα ολόκληρου του χάρτη, και του συνόλου των προς κατάκτηση επαρχιών είχαν οι μαθητές από το χάρτη του Andrew. Η κατάκτηση και των πέντε ηπείρων από τον Andrew είχε προκαλέσει το θαυμασμό, ιδίως των αγοριών, που επιθυμούσαν να μιμηθούν την κατακτητική πολιτική του. Στη δική τους οθόνη εμφανίζονταν μόνο οι επαρχίες που είχαν κατακτήσει και αυτές που ήταν προς εξερεύνηση με το αντίστοιχο χρηματικό τίμημα. Η εξερεύνηση των επαρχιών αποζημίωνε τους παίκτες για το αρχικό τίμημα που κατέβαλαν, αφού η κατάκτηση κάθε τομέα της επαρχίας τους προσέφερε είτε χρήματα είτε προμήθειες και η ολοκληρωτική κατάκτησή της τους αντάμιβε με χρήματα, προμήθειες, επεκτάσεις και πρώτες ύλες, κοιτάσματα αγαθών. Καθώς, όμως, το παιχνίδι εξελισσόταν οι επαρχίες είχαν περισσότερους τομείς προς κατάκτηση, διέθεταν πιο εξελιγμένο στρατό, απαιτούσαν περισσότερα αγαθά για διαπραγμάτευση, περισσότερο χρήματα για εισχώρηση, δηλαδή για αποστολή κατασκόπων που χάρη στις πληροφορίες που θα συνέλεγαν θα αύξαναν τις πιθανότητες νίκης. Η συνέργεια όλων αυτών των παραγόντων δυσχέραινε την κατάκτησή τους, αύξανε τις απώλειες σε στρατιωτικό δυναμικό και κατά συνέπεια τις δαπάνες για τη συνεχή εκπαίδευσή του.

Οι Marian, Georgia, Atromiti δημιούργησαν και αυτές στην πόλη τους στρατιωτικό κτίριο για την εκπαίδευση της φάλαγγας, «για καλό και για κακό, ας υπάρχει στρατός», όπως χαρακτηριστικά είπε η Marian. Όταν, όμως, αντιλήφθηκαν ότι θα μπορούσαν να καταλάβουν τους τομείς των επαρχιών με διαπραγμάτευση, με την πληρωμή δηλαδή αγαθών, άρχισαν να κάνουν δεύτερες σκέψεις. Η Atromiti ήταν περισσότερο τυχερή, γιατί ήδη τα εργαστήρια ξυλείας της είχαν παραγάγει την απαιτούμενη ποσότητα ξυλείας, για την ανταλλαγή αγαθών, ώστε να αποκτήσει με διαπραγμάτευση τα νέα εδάφη.

19. Εικόνα από το Forge of Empires : Οι επιλογές του παίκτη στην προς κατάκτηση επαρχία.



Οι Marian, Georgia δυσανεσχημένες που δεν μπορούσαν το ίδιο εύκολα να καταλάβουν έναν τομέα, ζητούσαν λύση. Ο Andrew, για άλλη μια φορά προσφέρθηκε να βοηθήσει και τους υπέδειξε στο κεντρικό μενού το εικονίδιο της αγοράς. Εκεί μπορούσαν να ανταλλάσουν τα παραγόμενα στην πόλη τους αγαθά με άλλα που χρειαζόνταν, σε λογικές προσφορές με τους συμπαίκτες τους και σε «εξωφρενικές» τιμές με τους εμπόρους, πληρώνοντας για κάθε ανταλλαγή και έναν πόντο. Μπορούσαν, επίσης να κάνουν και οι ίδιες προσφορές και να περιμένουν μέχρι η προσφορά τους να γίνει αποδεκτή από ένα άλλο συμπαίκτη τους, χωρίς να

πληρώσουν οι ίδιες τον πόντο. Η Marian κατόρθωσε στη δική της αγορά αμέσως να ανταλλάξει τη βαφή με ξυλεία και σκέφτηκε να κάνει επίσης μια ανταλλαγή με πέτρα, γιατί «μπορεί κάπου στο μέλλον να χρειαστεί». Η Georgia, επειδή αδυνατούσε να πετύχει την προσφορά που ήθελε, αποφάσισε να κάνει προσφορά η ίδια. Στην προσφορά της ανταποκρίθηκε αμέσως η Atromiti, πρώτον γιατί βρίσκονταν στον ίδιο κόσμο και μόνο όσοι βρίσκονταν στον ίδιο κόσμο μπορούσαν να ανταλλάσσουν αγαθά μεταξύ τους, δεύτερον γιατί ήθελε να τη βοηθήσει, για να μην περιμένει πολύ μέχρι να βρεθεί η κατάλληλη προσφορά και τρίτον γιατί ίσως και η ίδια χρειαζόταν στο μέλλον το απόθεμα της βαφής.

Οι SteVi, DeGw, Marsanta συνέχισαν με τον ίδιο ρυθμό να συγκεντρώνουν χρήματα, προμήθειες και να ανοίγουν με αυτά το δέντρο τεχνολογίας, χωρίς να επιφέρουν μεγάλες αλλαγές στην πόλη τους. Ενθουσιάστηκαν, όταν στο δέντρο τεχνολογίας άνοιξε η διδασκαλία που πρόσφερε ένα καινούργιο πολιτιστικό κτίριο, το σχολείο. Η προσθήκη του στην πόλη θα αύξανε την ευχαρίστηση των πολιτών τους και βιάστηκαν να το οικοδομήσουν. Ευτυχώς, δεν έπρεπε να κάνουν ριζικές αλλαγές στις θέσεις των οικοδομημάτων της πόλης τους, παρά μόνο να χαράξουν νέους δρόμους, αφού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους είχαν περισσότερο ελεύθερο χώρο. Η SteVi, αφού συζήτησε με τις Marian και Georgia, σκέφτηκε να φτιάξει και αυτή ένα εργαστήριο βαφής στην πόλη της. Επαναδιευθέτησε με προσοχή τα οικοδομήματα στην πόλη της, για να βρει χώρο να το εγκαταστήσει, όμως, το τελικό αποτέλεσμα ήταν αποκαρδιωτικό. Το δικό της εργαστήριο παρήγαγε τη μισή παραγωγή από αυτή των άλλων κοριτσιών. Ο διαφορετικός ρυθμός παραγωγής προκάλεσε απορία και έκπληξη, την οποία διαλεύκαναν ο Andrew και η Atromiti. Τα κτίρια παραγωγής παράγουν το μέγιστο αριθμό αγαθών μόνο όταν ο παίκτης διαθέτει το αντίστοιχο κοίτασμα, δηλαδή τις πρώτες ύλες, διαθέσιμες στον παίκτη αποκλειστικά από τις κατακτημένες περιοχές. Δίβουλη η SteVi αν θα κρατήσει το κτίριο ή θα το πουλήσει, αποφάσισε στο τέλος να το κρατήσει, γιατί θα μπορούσε ίσως να ανταλλάξει και τη μικρή ποσότητα.

Με αφορμή το πρόβλημα της SteVi τέθηκε σε όλους το ερώτημα εάν είναι λογικό να παράγονται λιγότερα αγαθά, όταν ο παίκτης δεν έχει πρόσβαση στις απαραίτητες για την παραγωγή τους πρώτες ύλες. Η SteVi απάντησε αποφασιστικά « Αυτό είναι

άδικο!!!! Και εγώ θέλω να φτιάξω κτίρια παραγωγής, αλλά δε θέλω να κάνω πόλεμο !!!». «Γι' αυτό εμείς κάνουμε πόλεμο και κοιτάσματα αγαθών θα αποκτήσουμε και περιοχές.» ανταπάντησε ο Elrasio, σίγουρος πλέον ότι η πολεμική του στρατηγική ήταν σωστή και ευτυχής που είχε βρει επίσης μια πειστική δικαιολογία. Στο σημείο εκείνο, το ερώτημα γενικεύτηκε και ρωτήθηκαν εάν η ανάγκη για πρώτες ύλες αποτελεί ένα βασικό αίτιο του πολέμου και γιατί είναι απαραίτητες οι πρώτες ύλες για ένα κράτος. Θετικά και άμεσα απάντησαν οι περισσότεροι μαθητές στο πρώτο ερώτημα. Το δεύτερο το σκέφτονταν λίγο περισσότερο. « Εάν έχουν πρώτες ύλες, όπως χαλκό, δε θα χρειάζεται να τον αγοράζουν σε υψηλές τιμές ή να τον μεταφέρουν από μακριά.» απάντησε η Atromiti και «να μην τις βρίσκουν, όταν τις θέλουν» συμπλήρωσε η Georgia, με βάση τη δική της εμπειρία στο παιχνίδι. Η ερευνήτρια τους συνέστησε να ξαναδιαβάσουν από το βιβλίο της ιστορίας της Γ' Γυμνασίου το κεφάλαιο για την αποικιοκρατία και τους αποικιακούς ανταγωνισμούς, το οποίο είχαν διδαχθεί περιληπτικά και το κεφάλαιο για τα αίτια του Α' Παγκοσμίου πολέμου και να σκεφτούν πώς συνδέονται αυτά με το παιχνίδι. Φυσικά, όπως αποδείχθηκε στην επόμενη συνάντηση, κανένας μαθητής δε μπήκε στον κόπο να διαβάσει τα κεφάλαια αυτά.

#### **12.10 .9<sup>η</sup> Συνεδρία. Οι πόλεις αλλάζουν.**

Κατά τη διάρκεια της απουσίας τους από το παιχνίδι συγκεντρώθηκε ο μέγιστος αριθμός πόντων, έτσι ώστε να ανοιχθούν οι νέες τεχνολογίες. Καθώς το παιχνίδι εξελισσόταν, απαιτούνταν όλο και περισσότεροι πόντοι για το άνοιγμα των τεχνολογιών, γεγονός καθυστέρωσε την πρόσοδό τους στο παιχνίδι και άρχισε βαθμιαία να δυσαρεστεί τους μαθητές.

Παρ' όλα αυτά τα αγόρια για άλλη φορά επέλεξαν να ανοίξουν μια πολεμική τεχνολογία, τα όπλα πολιορκίας, και να φτιάξουν δύο νέα στρατιωτικά κτίρια στην πόλη τους. Η απόφασή τους αυτή σήμαινε ότι έπρεπε να αναδιατάξουν όλα τα κτίρια στην πόλη τους, για να δημιουργήσουν τον απαιτούμενο χώρο για την κατασκευή τους. Η αναδιάταξη των κτιρίων δεν ήταν εύκολη υπόθεση, γιατί ήδη ο διαθέσιμος χώρος είχε γεμίσει με κτίρια. Ο Erdi, για να εξοικονομήσει χώρο πιο γρήγορα, αποφάσισε να πουλήσει όσα πολιτιστικά μνημεία είχε κατασκευάσει από τη λίθινη εποχή. Η επιλογή του αυτή είχε άμεση επίπτωση στην ικανοποίηση των

πολιτών του. Το ανθρωπάκι που συμβολίζει την ικανοποίηση αμέσως κατσούφιασε και συνακόλουθη θα ήταν η πτώση της χρηματικής απόδοσης των οικιστικών κτιρίων και της μείωσης της παραγωγής προμηθειών. Σκέφτηκε επίσης να πουλήσει κάποια από τα οικιστικά κτίρια του, αλλά αυτό θα μείωνε το διαθέσιμο πληθυσμό και έτσι θα ήταν ανέφικτη και η κατασκευή του δεύτερου στρατιωτικού κτιρίου. Αμέσως μια άλλη σκέψη πέρασε από το μυαλό του. Θα πουλούσε τις λίθινες καλύβες και θα τις αντικαθιστούσε με οικιστικά κτίρια της εποχής του χαλκού, που του πρόσφεραν περισσότερους πολίτες. Και η επιλογή του αυτή δεν μπορούσε να προχωρήσει με τον επιθυμητό ρυθμό, γιατί, αφού πούλησε την πρώτη λίθινη καλύβα, δεν μπορούσε να πουλήσει τη δεύτερη. Ο αριθμός των πολιτών δεν μπορεί να κατέβει κάτω ένα συγκεκριμένο αριθμητικό όριο, ανάλογο με την εκάστοτε εποχή. Περιμένοντας για την ολοκλήρωση του οικιστικού κτιρίου πάλευε σκληρά για να δημιουργήσει ελεύθερο χώρο. Όταν, όμως, πήγε να κατασκευάσει το δεύτερο οικιστικό κτίριο της εποχής του χαλκού, τον περίμενε μια δυσάρεστη έκπληξη. Δεν είχε τον απαιτούμενο αριθμό προμηθειών, για να ανοίξει τη συγκεκριμένη επιλογή και έπρεπε πάλι να περιμένει για τη συγκέντρωσή τους .

Ο Gianak3, παρακολουθώντας τις δυσκολίες του Erdi, επέλεξε έναν πιο εύκολο δρόμο. Αποφάσισε να αγοράσει εδαφικές επεκτάσεις, πληρώνοντας το ανάλογο χρηματικό τίμημα και να οικοδομήσει σε αυτές τα στρατιωτικά του κτίρια. Την επιλογή αυτή μιμήθηκε και ο Elrasio. Χωρίς αυτή η επιλογή να έχει τις ίδιες δυσκολίες με αυτή του Erdi, απαιτούσε επίσης αναδιάταξη των κτιρίων και υπομονή για τη συγκέντρωση των απαραίτητων προμηθειών.

Η Marian, Georgia και η Atromiti, αφού και αυτές άλλαξαν τη διάταξη των κτιρίων στην πόλη τους σκέφτονταν αρκετά εάν θα οικοδομούσαν στρατιωτικά κτίρια. Πριν αποφασίσουν επισκέφτηκαν την αγορά, για να δουν εάν μπορούν να κάνουν επικερδείς ανταλλαγές. Εάν αποκτούσαν από το εμπόριο τα απαιτούμενα αγαθά για διαπραγμάτευση θα προέβαιναν σε αυτήν την επιλογή παρά στην πολεμική κατάκτηση. Για να μην προβούν, όμως, σε άστοχες ανταλλαγές επισκέφτηκαν πρώτα το Χάρτη της Ηπείρου, άνοιξαν τους τομείς προς κατάκτηση για να εξακριβώσουν ποια αγαθά χρειαζόνταν για τη διαπραγμάτευση. Η Georgia ήταν τυχερή με τους δύο πρώτους τομείς, γιατί το άνοιγμά τους απαιτούσε βαφή, που

παρήγαγαν τα εργαστήρια της και μάρμαρο που το είχε αποκτήσει τυχαία μετά από την ολοκλήρωση αποστολών στο παιχνίδι. Έτσι ανέκοπα και αβίαστα κατέκτησε τους δύο τομείς. Η εύκολη κατάκτησή τους την έκανε τολμηρότερη, γι' αυτό προσπάθησε να κατακτήσει έναν ακόμη τομέα με πόλεμο. Και πράγματι κατόρθωσε με την πολεμική αναμέτρηση να κερδίσει έναν άλλο τομέα. Η απρόσμενη νίκη της προκάλεσε χιουμοριστικά σχόλια ανάμεσα στους μαθητές αλλά και περιπαικτικά για τα αγόρια, που πάσχιζαν όλο το διάστημα να κατακτήσουν τομείς. Επειδή δε διέθετε στρατιωτική υπεροχή και φοβόταν το αβέβαιο αποτέλεσμα της σύγκρουσης, αποφάσισε να ανταλλάξει τα αποθέματα βαφής της με ξυλεία. Η ανταλλαγή έγινε πάλι σε άτυπη συμφωνία με την Atromiti. Το παιχνίδι δεν απαγορεύει την ανταλλαγή αγαθών ανάμεσα στους παίκτες, δίνει μάλιστα τη δυνατότητα για αυτήν με αποστολή μηνύματος. Με την αποστολή προσφορών μέσα από γραπτό μήνυμα μπορούν να γίνουν και οι ανταλλαγές σε μέλη των συντεχνιών. Αλλά οι μαθητές λόγω του περιορισμένου χρόνου, δεν είχαν δημιουργήσει συντεχνίες. Χωρίς χρονοτριβή, μόλις η Georgia ανέβασε την προσφορά της, έγινε αμέσως αποδεκτή από την Atromiti. Στο τέλος αποφάσισε και αυτή να φτιάξει ένα επιπλέον στρατιωτικό κτίριο.

Η Marian και η Atromiti αντάλλαξαν ποσότητα από τα παραγόμενα αγαθά τους με άλλα αναγκαία για τη διαπραγμάτευση στους τομείς και έκαναν και επιπρόσθετες προσφορές, οι οποίες, ωστόσο, δεν υλοποιήθηκαν μέχρι τη λήξη της συνεδρίας.

Οι SteVi, DeGw και η Marsanta, αφού άνοιξαν στο δέντρο της τεχνολογίας το εικονίδιο παρασκευής μπύρας, έφτιαξαν στην πόλη τους μια ταβέρνα, αυξάνοντας στο μέγιστο την ικανοποίηση των κατοίκων τους. Αν και τελείως απρόθυμες για κάθε πολεμική αναμέτρηση, κατανοούσαν παρ' όλα αυτά ότι η λογική του παιχνιδιού έμμεσα αλλά επιτακτικά τις ωθούσε σε αυτήν την επιλογή. Διαφορετικά δεν είχαν πρώτες ύλες για τα εργαστήριά τους ή όπως είχε ήδη διαπιστώσει η SteVi, το εργαστήριό τους θα παρήγαγε πολύ μικρότερη ποσότητα αγαθών. Προβληματίστηκαν αρκετά πριν λάβουν την τελική απόφαση. Η SteVi επέλεξε τελικά να κατασκευάσει έναν πιο εξελιγμένο στρατιωτικό καταυλισμό με εκτοξευτές πέτρας, αλλά δεν μπορούσε να διαχειριστεί μόνη της όλα τα ανακύπτοντα από την επιλογή αυτή προβλήματα. Για άλλη μια φορά ο Andrew

συνέδραμε υπομονετικά και αποφασιστικά. Οι DeGw και η Marsanta ανέβασαν την κατασκευή στρατιωτικών κτιρίων για μια άλλη φορά.

Επειδή προϊόντος του χρόνου το παιχνίδι απαιτούσε περισσότερους πόντους για το άνοιγμα των τεχνολογιών, περισσότερες προμήθειες και χρήματα για την οικοδόμηση των κτιρίων και περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή τους, οι μαθητές έπρεπε να περιμένουν. Ρωτήθηκαν τότε κατά το διάστημα αναμονής εάν τους προκάλεσε έκπληξη κάποια από τις διαθέσιμες τεχνολογίες. Αφού κοίταξαν το δέντρο τεχνολογιών απάντησε ο Gianak3 Η μύρα !!!! Έπιναν μύρες τότε;». Για να λύσουν την απορία του προτάθηκε να κάνουν μια σύντομη αναζήτηση για την ιστορία της μύρας. Προς έκπληξη όλων οι μαθητές ανακάλυψαν ότι πρώτοι οι Σουμέριοι από την 4<sup>η</sup> χιλιετηρίδα π.Χ. ανακάλυψαν τυχαία τη ζύμωση της μύρας και οι Βαβυλώνιοι στη συνέχεια εξέλιξαν την τεχνική παραγωγής της, παράγοντας 20 διαφορετικούς τύπους μύρας και εξάγοντας την στην Αίγυπτο. Στην Αίγυπτο αντικαταστάθηκε το σιτάρι από το κριθάρι στην παραγωγή της.<sup>120</sup>

#### **12.11.10<sup>η</sup> Συνεδρία. Τελικά «Ο πόλεμος έχει πλάκα».**

Οι μαθητές προσήλθαν στο εργαστήριο πληροφορικής με ανυπομονησία, αφού περίμεναν να δουν ολοκληρωμένα τα κτίρια τους και να ανοίξουν νέες τεχνολογίες. Με τα νέα στρατιωτικά κτίρια έτοιμα τα αγόρια αμέσως άρχισαν να εκπαιδεύουν στρατιώτες. Οι ετοιμοπόλεμες διαθέσεις τους ήταν προφανείς. Αφού στρατολόγησαν το μέγιστο δυνατό αριθμό στρατιωτών ρίχτηκαν σε «επικές» μάχες με σκληρά κονταροχτυπήματα, ιππομαχίες και εκτοξευτές πέτρας. Τα πολεμικά αποτελέσματα ήταν σαφώς καλύτερα, αφού κατακτούσαν σταδιακά τους τομείς, με τα αναγκαία, φυσικά, διαλείμματα για την επανεκπαίδευση των στρατιωτών. Όλη σχεδόν τη συνεδρία ασχολήθηκαν πεισματικά αλλά μεθοδικά με την κατάκτηση της επαρχίας. Η επιμονή τους τούς αντάμειψε, το μεν Gianak3 με ένα λατομείο πέτρας και τους δε Erdi και Elpasio με ένα κοίτασμα μαρμάρου. Η πρόσβαση στις πρώτες ύλες αναθεώρησε μερικώς τα επεκτατικά τους σχέδια και τα έστρεψε στην παραγωγή αγαθών.

---

<sup>120</sup> Πηγή : <https://geonews.gr/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CF%80%CE%AF%CF%81%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%85/>



Οι Marian, Georgia, Atromiti συγκέντρωσαν τα αγαθά που είχαν παραγάγει τα εργαστήρια τους και επισκέφτηκαν την αγορά να βρουν επωφελείς ανταλλαγές. Την αγορά επισκέφτηκε για πρώτη φορά και η SteVi και αντάλλαξε τη βαφή, την οποία ωστόσο δεν ήξερε πώς θα χρησιμοποιήσει στη συνέχεια. Η Marian της υπενθύμισε τη χρησιμότητά της για την απόκτηση επαρχιών και αμέσως βάλθηκε να πειραματιστεί με το καινούργιο της επίτευγμα. Πράγματι άνοιξε έναν τομέα με διαπραγματεύσεις αλλά δεν διέθετε άλλα αγαθά για ανοίξει και άλλους. Τότε, αφού πρώτα ζήτησε τη συνδρομή του Andrew, αποφάσισε να κάνει την πρώτη πολεμική της επίθεση. Έχοντας στη διάθεσή της εξελιγμένες στρατιωτικές μονάδες, τους εκτοξευτές πέτρας και τις συμβουλές και υποδείξεις του Andrew, κατάλαβε και έναν δεύτερο τομέα. Η νίκη της τη γέμισε χαρά και ζωντάνεψε το ενδιαφέρον της για το παιχνίδι. Κυρίως έκαμψε τους δισταγμούς της για τις πολεμικές συγκρούσεις και ανέδειξε τη «διασκεδαστική» πτυχή τους. «Έχει πλάκα ο πόλεμος !!!!»

Αν και το παιχνίδι υπαγόρευε και έμμεσα προέτρεπε τον παίκτη να ακολουθήσει επεκτατική πολιτική και να επενδύσει στον παραγωγικό τομέα, για να ισχυροποιηθεί η πόλη του, οι DeGw και Marsanta παρέμειναν απαρέγκλιτα πιστές στη «φλειρηνική πολιτική». Εικάζεται ότι η επιλογή αυτή προερχόταν περισσότερο από την απροθυμία τους να καταλάβουν τη λογική του παιχνιδιού και την αδυναμία τους να χειριστούν επιδέξια τους μηχανισμούς του παιχνιδιού, εν ολίγοις από την απουσία της απαραίτητης ψηφιακής γραμματοσύνης.<sup>121</sup> Έχοντας ανοίξει από το μενού τεχνολογίας την επιλογή λίθινα δρομάκια, επιδόθηκαν επιμελώς και προσεκτικά στην ανακατασκευή των δρόμων της πόλης τους. Για την ενέργεια αυτή δαπάνησαν αρκετά από τα διαθέσιμα χρήματα και τις προμήθειες, ανταμείφθηκαν όμως για άλλη μια φορά με ένα πλατύ χαμόγελο από το ανθρωπάκι που δείχνει την ικανοποίηση της πόλης και στη συνέχεια με μια μικρή αύξηση της απόδοσης των οικιστικών κτιρίων τους.

---

<sup>121</sup> Η Fisher (2011) που χρησιμοποίησε παιχνίδια για τη διδασκαλία του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, βασιζόμενη στη θεωρία του Wertsch για τα πολιτιστικά εργαλεία, τόνισε ότι τα επίπεδα οικειοποίησης των πολιτιστικών εργαλείων είναι χρήσιμα για να κατανοηθεί πώς μαθαίνουν οι μαθητές ιστορία. Ο Gee (2003) τονίζει ότι με το παίξιμο των παιχνιδιών οι παίκτες μαθαίνουν μια νέα μορφή γραμματοσύνης.

### 12.12 .11<sup>η</sup> Συνεδρία. Αντιμέτωποι με τη λεηλασία.

Κάθε φορά που μαθητές τελείωναν το παιχνίδι έδιναν εντολή για το μέγιστο χρόνο παραγωγής στα οικιστικά κτίρια, στα κτίρια προμηθειών και παραγωγής, ώστε να μπορούν να συλλέξουν από αυτά έναν ικανό αριθμό αγαθών, για να συνεχίσουν το παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο εργαστήριο πληροφορικής έδιναν εντολές σχεδόν κάθε πέντε λεπτά, ώστε να εντατικοποιήσουν την παραγωγή τους. Αυτή τη φορά, όμως, περίμενε την DeGw και τη Marsanta μια δυσάρεστη έκπληξη. Είχαν λεηλατηθεί οι πόροι από ένα κτίριο σε καθεμία. «Αυτό είναι αδικία.» αναφώνησε πικραμένη η DeGw. «Εμείς δεν έχουμε επιτεθεί σε κανέναν.» πρόσθεσε η Marsanta. Το παιχνίδι, ωστόσο, το επέτρεπε. Το παιχνίδι δίνει στους παίκτες δύο επιλογές, να βοηθήσουν τους συμπαίκτες τους στα κτίριά τους ή να τα λεηλατήσουν. Η προσφορά βοήθειας είναι ευεργετική και για τους δύο παίκτες. Αυτός που την προσφέρει κερδίζει ένα χρηματικό αντίτιμο και ο αποδέκτης της αναβαθμίζει με αυτήν τα κτίριά του. Οι μαθητές βοηθούσαν σε άτακτα διαστήματα, όταν κυρίως το θυμόντουσαν, τους συμπαίκτες τους αλλά πρωτίστως τους συμμαθητές - συμπαίκτες τους στο ίδιο κόσμο. Η επιλογή της λεηλασίας είναι εν μέρει επισφαλής, γιατί ο παίκτης δε γνωρίζει με ακρίβεια το μέγεθος των στρατευμάτων του αντιπάλου, αν και μπορεί να το μαντέψει. Η επίσκεψη στην πόλη ενός συμπαίκτη αποκαλύπτει και τα στρατιωτικά του κτίρια και έτσι ο επιτιθέμενος μπορεί να καταλάβει εάν ο εχθρός του υπερτερεί στρατιωτικά. Εάν πάλι δε μαντέψει σωστά ή υπολογίσει λάθος τον αριθμό των στρατιωτικών του δυνάμεων, μπορεί να υποχωρήσει από τη μάχη. Η λεηλασία κτιρίων με ολοκληρωμένη παραγωγή του εξασφαλίζει εύκολα και γρήγορα αγαθά. Στον παίκτη που έχει δεχθεί τη λεηλασία προσφέρεται η δυνατότητα για εκδίκηση, αφού το όνομα του επιτιθέμενου συμπαίκτη είναι γνωστό. Συνήθως μια τέτοια προσπάθεια εκδίκησης δεν έχει αίσια αποτελέσματα, γιατί ο επιτιθέμενος είναι ισχυρότερος. Οι παίκτες που παίζουν συστηματικά το παιχνίδι, για να αποφύγουν τη λεηλασία, συνηθίζουν να συλλέγουν τα αγαθά με τη λήξη του χρονικού διαστήματος που έχουν ορίσει για την παραγωγή τους. Οι μαθητές, με εξαίρεση τον Andrew και την Atromiti, δεν έπαιζαν το παιχνίδι στο σπίτι τους, ώστε να συγκεντρώνουν σε τακτά διαστήματα τα παραγόμενα αγαθά. Συνεπώς, εύκολα μπορούσε κάποιος να τους

ληλατήσει. Στην περίπτωση δε των κοριτσιών ο στόχος ήταν απείρως ευκολότερος, γιατί ο επισκέπτης αμέσως καταλάβαινε ότι δεν είχαν καθόλου στρατιωτικά κτίρια.

Αποκαρδιωμένες από την αναίτια, κατ' αυτές ληλασία, αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τους διαθέσιμους πόντους για να ανοίξουν πρώτες την εποχή του σιδήρου. Η αποκαρδίωση, όμως, μεγάλωσε, όταν διαπίστωσαν εκτός από πόντους χρειαζόνταν και πέτρα. «Αυτό το παιχνίδι με νευριάζει» παραπονέθηκε η DeGw «Συνεχώς κάτι ζητάει, που δεν το έχω». «Μπορείς όμως να το αποκτήσεις» ανταπάντησε η Atromiti, η οποία προσφέρθηκε να τη βοηθήσει.

Τα αγόρια γυρόφερναν στο μυαλό του αλλά και στη συζήτησή τους την ιδέα της ληλασίας, μιας που εξασφάλιζε γρήγορα αγαθά, αλλά στο τέλος αποφάσισαν να κατακτήσουν «μία ακόμη επαρχία». Τα κορίτσια γενικά θεωρούσαν την ιδέα της ληλασίας εντελώς ανήθικη και το εξέφρασαν με έντονο τρόπο στα αγόρια.

Ο Gianak3, πριν επιχειρήσει νέες κατακτήσεις, εισήλθε πρώτος στην εποχή του σιδήρου αφού είχε εκτός από απαραίτητους πόντους και το απαιτούμενο αγαθό, την πέτρα που παρήγαγε το εργαστήριό του. Οι Marian, Georgia και η Atromiti δεν μπόρεσαν να ανταλλάξουν τα παραγόμενα στα εργαστήρια του αγαθά με τα απαιτούμενα αγαθά, πέτρα και κρασί, για την είσοδό τους στην εποχή του σιδήρου και η SteVi δε διέθετε την απαιτούμενη ποσότητα. Αποφάσισαν να κάνουν μια προσφορά και περίμεναν μέχρι να βρεθεί ο αγοραστής. Ο Erdi και ο Elpasio στάθηκαν πιο τυχεροί στην πρώτη τους επίσκεψη στην αγορά και αντάλλαξαν το μάρμαρο με κρασί και πέτρα αντίστοιχα. Η Atromiti παρατήρησε ότι μια από τις διαθέσιμες επιλογές στο δέντρο τεχνολογίας δε χρειαζόταν και αγαθά για να ανοίξει, παρά μόνο χρήματα και προμήθειες. Η Marian, η Georgia και η SteVi τιμιμήθηκαν, αλλά δεν μπορούσαν να κάνουν το ίδιο οι SteVi, DeGw και Marsanta, γιατί ήδη είχαν ξοδέψει τους πόντους τους στην πρώτη επιλογή στο δέντρο τεχνολογίας στην εποχή του σιδήρου.

Η είσοδος στην εποχή του σιδήρου έγινε επίσης με εντυπωσιακό τρόπο και πυροτεχνήματα. Το βασικό οίκημα του Δημαρχείου αντικαταστάθηκε από ένα εντυπωσιακό οικοδόμημα, αποτελούμενο από ένα διώροφο κεντρικό κτίριο και δύο παράπλευρα χαμηλότερα κτίρια. Στην είσοδο του κεντρικού κτιρίου υπήρχαν

μαρμάρινες σκάλες με δύο κίονες σε κάθε πλευρά, με επιστύλιο σε σχήμα αψίδας, πάνω στο οποίο στηριζόταν τριγωνική κεραμοσκεπή. Στον άνω όροφο του κεντρικού κτιρίου υπήρχαν από τη μία πλευρά αψιδωτά παράθυρα και διακόσμηση ανάγλυφη ή ζωγραφισμένη στο τρίγωνο που σχημάτιζε η σκεπή. Τα παρακείμενα κτίρια ομοιάζαν με το κεντρικό, διέφεραν στο μέγεθος, ήταν μονώροφα και είχαν σκεπαστή βεράντα στηριζόμενη σε σειρά κίωνων. Ο δρόμος που οδηγούσε στην κεντρική πύλη του Δημαρχείου ήταν διακοσμημένος με ψηφιδωτά, αγάλματα και εκατέρωθεν με δύο μικρές λίμνες. Το κτίριο περιβαλλόταν στην οπίσθια πλευρά του από χαμηλό τείχος και παρατηρητήρια.

Η είσοδος στη νέα εποχή αντάμειψε πλουσιοπάροχα τους παίκτες με 500 νομίσματα και προμήθειες, με 10 πόντους και 20 μετάλλια. Η αμοιβή τους πρόσφερε μεγαλύτερη άνεση, για να συνεχίσουν το παιχνίδι. Θεωρήθηκε, όμως, καλύτερο στην παρούσα φάση του παιχνιδιού και επειδή οι δύο μαθήτριες υστέρησαν στην πρόοδό τους στο παιχνίδι να ανοίξει μια ευρύτερη συζήτηση για τις ιστορικές περιόδους.

Με αφορμή, λοιπόν, την ατυχία ή την αδυναμία των δύο μαθητριών να εισέλθουν στην εποχή του σιδήρου ρωτήθηκαν οι μαθητές εάν όλοι οι λαοί εισέρχονται ταυτόχρονα ή περίπου ταυτόχρονα σε κάθε ιστορική περίοδο. Οι μαθητές δεν απάντησαν αμέσως. Η Marian απάντησε «Πιστεύω περίπου ταυτόχρονα.». Η επόμενη ερώτηση απευθυνόταν αποκλειστικά στις DeGw και Marsanta. «Υπάρχει περίπτωση ένας λαός να κάνει διαφορετικές πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές επιλογές από τους άλλους λαούς και να μην ακολουθεί τη δικιά τους διαδρομή;» «Ναι», απάντησε η DeGw, «όπως εμείς στο παιχνίδι που δε θέλαμε να πολεμήσουμε.». «Μπορεί να είναι ευχαριστημένοι από αυτά που έχουν και να μη θέλουν κάτι άλλο.» πρόσθεσε η Marsanta. «Η ιστορική περιοδοποίηση, η διαίρεση της ιστορίας δηλαδή σε ιστορικές περιόδους είναι ίδια για όλους τους λαούς σε όλα τα γεωγραφικά μήκη και πλάτη;» «Μάλλον όχι» είπε Atromiti «αλλά γιατί παρουσιάζεται έτσι στα βιβλία;». «Την απάντηση θα τη δώσετε εσείς, αφού ξαναδιαβάσετε τα δύο κεφάλαια για τη βιομηχανική επανάσταση από το βιβλίο της ιστορίας.» Τα αγόρια, που καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης ήταν αμέτοχα, ετοιμάστηκαν να φύγουν.

### 12.13 .12<sup>η</sup> Συνεδρία. Η μεροληψία των ιστορικών περιοδολογήσεων.

Σε αντίθεση με τις άλλες συναντήσεις αυτή ξεκίνησε αντίστροφα, πρώτα με συζήτηση και μετά με παιχνίδι. Η αντιστροφή προκάλεσε τη δυσαρέσκεια των αγοριών που αποτυπώθηκε επιγραμματικά στη φράση του Gianak3 «Όχι μάθημα, κυρία !!!!». Παρά τη διαμαρτυρία ρωτήθηκαν οι μαθητές εάν είχαν διαβάσει τα κεφάλαια για τη βιομηχανική επανάσταση. Τέσσερις μαθήτριες Marian, Georgia, Atromiti και η SteVi απάντησαν θετικά. «Η βιομηχανική επανάσταση έχει τον ίδιο χρόνο έναρξης για όλους τους λαούς της Ευρώπης;» Η Georgia απάντησε ότι ξεκινάει στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα στην Αγγλία. «Η επαναστατική Ελλάδα στις αρχές του επόμενου αιώνα μπορεί να ενταχθεί σε αυτήν την ιστορική περίοδο;» «Μάλλον όχι» είπε η SteVi «δε νομίζω ότι είχε αναπτύξει τη βιομηχανία της.». «Τι γράφει το βιβλίο για τις κοινωνικές μεταβολές στη βιομηχανική επανάσταση; Σε όλη την Ευρώπη είχε κυριαρχήσει η αστική τάξη;» «Εεε , εάν θυμάμαι καλά σε κάποιες χώρες όχι» είπε η Marian «Στο Νότο, νομίζω όχι.». Οι μαθητές στη συνέχεια παροτρύνθηκαν να κοιτάξουν τις πόλεις τους και να δουν σε ποιες ιστορικές περιόδους ανήκαν τα κτίριά τους, ενώ ήταν ήδη οι περισσότεροι στην εποχή του σιδήρου. Απάντησαν ότι είχαν κτίρια και από την εποχή του λίθου και από την εποχή του χαλκού και μόνο λίγα σπίτια με κεραμοσκεπή από την εποχή του σιδήρου.

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ *FORGE OF EMPIRES* .

Λίθινη Εποχή
Εποχή του Χαλκού
Εποχή του Σιδήρου
Πρώιμος Μεσαίωνας
Μέσος Μεσαίωνας
Ύστερος Μεσαίωνας
Αποικιακή Εποχή
Βιομηχανική Εποχή
Προοδευτική Εποχή
Σύγχρονη Εποχή
Μεταμοντέρνα Εποχή
Σημερινή Εποχή
Αύριο
Το Μέλλον
Αρκτικό Μέλλον
Ωκεάνιο Μέλλον
Εικονικό Μέλλον
Διαστημική Εποχή Άρης

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ 1.

ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΕΩΣ ΤΟ 3500 π. Χ
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	3500 π.Χ ΕΩΣ ΤΟ 476μ. Χ.
ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ	476 μ.Χ.ΕΩΣ ΤΟ 1500 μ. Χ
ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ	1500 μ. Χ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ 2.<sup>122</sup>

ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	Από την εμφάνιση του ανθρώπου εως το 3500 π. Χ
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	3500 π.Χ ΕΩΣ ΤΟ 476μ.Χ. (πτώση της Ρώμης)
ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ	476 μ.Χ.ΕΩΣ ΤΟ 1500 μ. Χ ( 1492 ανακάλυψη της Αμερικής από τον Κολόμβο ή 1453 πτώση της Κωνσταντινούπολης)
ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ	1492 - 1789 μ. Χ ( Γαλλική Επανάσταση)
ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΕΠΟΧΗ	1789 μ. Χ έως σήμερα.

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ 3.<sup>123</sup>

<b>ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ</b>	
ΠΑΛΑΙΟΛΙΘΙΚΗ	2.500.000 – 10.000 π. Χ.
ΜΕΣΟΛΙΘΙΚΗ	10.000 – 3.000 π.Χ.
ΝΕΟΛΙΘΙΚΗ	3.000-2.000 π.Χ.

<sup>122</sup> <https://www.historyextra.com/period/>

<sup>123</sup> <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1>

ΧΑΛΚΟΛΙΘΙΚΗ	3.500 -1500 π. Χ.
ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ	2.000-1.000 π. Χ.
ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΣΙΔΗΡΟΥ	1.600 -600 π .Χ.
<b>ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ</b>	
ΑΡΧΑΪΚΗ	10 <sup>ος</sup> – 7 <sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.
ΚΛΑΣΙΚΗ	7 <sup>ος</sup> -4 <sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.
ΥΣΤΕΡΗ	3ος – 5ος αιώνας μ.Χ.
<b>ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ</b>	
ΠΡΩΙΜΟΣ	6ος -10ος αιώνας μ. Χ.
ΩΡΙΜΟΣ	10ος -13 <sup>ος</sup> αιώνας μ. Χ.
ΥΣΤΕΡΟΣ	14 <sup>ος</sup> -15 <sup>ος</sup> αιώνας μ.Χ.
<b>ΝΕΟΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ</b>	
ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	14ος – 16ος αιώνας μ. Χ.
ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ	17ος -19ος αιώνας μ.Χ.
<b>ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ</b>	
20ος ΑΙΩΝΑΣ	
21ος ΑΙΩΝΑΣ	

#### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ 4.<sup>124</sup>

<b>ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ</b>	
ΠΑΛΑΙΟΛΙΘΙΚΗ	2.500.000 – 200.000 π. Χ.
ΜΕΣΟΛΙΘΙΚΗ	200.000 – 10.000 π.Χ.
ΝΕΟΛΙΘΙΚΗ	10.000 - 3.000π.Χ.
<b>ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ</b>	
ΠΡΩΙΜΗ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ	2.900 -2.200 π.Χ.
ΜΕΣΗ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ	2.100-1.600π.Χ.
ΥΣΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ	1.500-1200 π.Χ.
ΠΡΩΙΜΗ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΣΙΔΗΡΟΥ	1.100 -500 π. Χ.
ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	5 <sup>ος</sup> π. Χ- 3 <sup>ος</sup> αιώνας π. Χ.

<sup>124</sup><https://www.teacherspayteachers.com/>

ΥΣΤΕΡΗ ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	4 <sup>ος</sup> -5 <sup>ος</sup> αιώνας μ. Χ.
<b>ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ</b>	
ΠΡΩΙΜΟΣ	6ος -10ος αιώνας μ. Χ.
ΩΡΙΜΟΣ	11ος -13 <sup>ος</sup> αιώνας μ. Χ.
ΥΣΤΕΡΟΣ	14 <sup>ος</sup> -15 <sup>ος</sup> αιώνας μ.Χ.
<b>ΝΕΟΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ</b>	
ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	16ος – 17ος αιώνας μ.Χ
ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	18ος -19ος αιώνας μ.Χ.
<b>ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ</b>	20 <sup>ος</sup> -21 <sup>ος</sup> αιώνας μ. Χ.

Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές τέσσερις διαφορετικές περιοδολογήσεις, για να τις συγκρίνουν πρώτον με αυτήν του παιχνιδιού και δεύτερον να εξετάσουν με βάση ποια εμβληματικά γεγονότα συντάσσονται αυτές. Αν και η εργασία αυτή δεν προκάλεσε πραγματικό ενθουσιασμό σε όλους, προσπάθησαν ωστόσο να κάνουν τις συγκρίσεις. Ο Andrew, που είχε ήδη προχωρήσει στο παιχνίδι, παρατήρησε ότι σε αυτό υπήρχαν περισσότερες μελλοντικές εποχές. Αλλά επειδή το μέλλον δεν είναι το αντικείμενο της ιστορίας ζητήθηκε από τους μαθητές να εστιάσουν κυρίως στις ιστορικές περιόδους. Κατ' αρχάς παρατήρησαν ότι όλες οι περιοδολογήσεις, αν και έχουν κοινά χρονικά σημεία δεν είναι απολύτως ίδιες. Η εποχή του λίθου, του χαλκού και του σιδήρου υπάρχει σε δύο περιοδολογήσεις και στο παιχνίδι και λογικά, όπως σχολίασαν, υπάρχει και στις άλλες δύο. Στο παιχνίδι δεν υπάρχει καθόλου η αρχαιότητα, παρά μόνο ο μεσαιώνας, κοινός σε όλες τις περιοδολογήσεις. Επίσης, η νεότερη εποχή συμπεριλαμβάνει περισσότερες ιστορικές υποδιαιρέσεις και την εποχή της αποικιοκρατίας, συμπερίληψη που τους προκάλεσε απορία. Οι μαθητές προέβησαν και σε άλλες αξιοσημείωτες παρατηρήσεις για τις διαφορές στα χρονικά όρια της κάθε εποχής. Δυσκολεύτηκαν, όμως, να απαντήσουν με βάση ποιο κριτήριο γίνεται η περιοδολόγηση. Αν και βασικός στόχος δεν ήταν να βρουν ένα απόλυτα γενικευτικό κριτήριο, εφαρμόσιμο σε όλες τις περιοδολογήσεις, αλλά να κατανοήσουν ότι πολλές από αυτές βασίζονται στη χρήση των τεχνολογικών μέσων της κάθε εποχής. Για το λόγο αυτό παροτρύνθηκαν να σκεφτούν αρχικά με βάση ποια λογική γίνεται



ο διαχωρισμός σε εποχή του λίθου, του χαλκού και του σιδήρου και στη συνέχεια να εξετάσουν την περιοδολόγηση 4 και ιδιαίτερα τις τελευταίες ιστορικές περιόδους. Η Atromiti απάντησε ότι βασίζονται στα εργαλεία της κάθε εποχής και συγκεκριμένα από ποιο υλικό είναι κατασκευασμένα και από τα τεχνολογικά δημιουργήματα. Στη συνέχεια με βάση το σκεπτικό των ερωτήσεων στην προηγούμενη συνεδρία ξαναρωτήθηκαν εάν αυτά τα κριτήρια ισχύουν ταυτόχρονα για όλους τους λαούς. Η απάντηση ήταν επίσης αρνητική αλλά αυτή τη φορά δόθηκε και ένα παράδειγμα από τη Georgia «Δε χρησιμοποιούν όλοι οι λαοί τους υπολογιστές. Στην Αφρική μπορεί να μην έχουν οι περισσότεροι.» Το παράδειγμα αυτό ήταν και το κατάλληλο πέρασμα για την επόμενη ερώτηση. Ζητήθηκε από τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν την περιοδολόγηση 2 και να σκεφτούν εάν αυτή θα μπορούσε να ισχύσει σε παγκόσμιο επίπεδο και εάν όχι γιατί. «Νομίζω ότι αναφέρεται πιο πολύ σε γεγονότα της ευρωπαϊκής ιστορίας.» είπε η SteVi. Τέλος, με βάση τις απαντήσεις αυτές προετράπηκαν να διατυπώσουν ένα γενικό σχόλιο. «Μάλλον βασίζονται στην Ευρώπη ή στους τεχνολογικά ανεπτυγμένους λαούς.» είπε η Marian. «Νόμιζα ότι οι ιστορικές περίοδοι ήταν κοινές για όλους, αλλά τώρα δεν είμαι τόσο σίγουρη.» εξέφρασε δυνατά τη σκέψη της η Georgia. Πριν περάσουν στο παιχνίδι τέθηκαν ακόμη δύο ερωτήματα για σκέψη, εάν το παιχνίδι ακολουθεί την κατά βάση ευρωπαϊκή και τεχνοκρατική λογική στο χωρισμό των ιστορικών περιόδων και δεύτερον εάν η επερχόμενη εποχή της αποικιοκρατίας στο παιχνίδι βιώνεται με τον ίδιο τρόπο από τους ευρωπαίους και τους ιθαγενείς κατοίκους της Αφρικής. Για την απάντηση στην τελευταία ερώτηση έγινε σύσταση να θυμηθούν το γράφει το βιβλίο της ιστορίας τους. Στην πρώτη ερώτηση απάντησε αμέσως καταφατικά ο Andrew, ο μόνος άλλωστε από τα αγόρια που παρακολουθούσε με προσοχή τη συζήτηση. Στη δεύτερη απάντησε η Atromiti λέγοντας ότι δε βιώνεται με τον ίδιο τρόπο αλλά παρ' όλα αυτά τους ζητείται να ακολουθήσουν την ίδια χρονολόγηση με τους Ευρωπαίους.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Ο Aaron Whelchel (2007) επισημαίνει ότι τα παιχνίδια και συγκεκριμένα το *Age of Empires*, ενώ ακολουθούν μια μη γραμμική προσέγγιση στην ιστορία σχετικά με τα γεγονότα, είναι απόλυτα γραμμικά στην τεχνολογική, πολιτική και πολιτιστική ανάπτυξη και δεν υπάρχει η δυνατότητα για παρεκκλίσεις. Το χειρότερο, υποστηρίζει, είναι ότι η περιοδολόγηση της ιστορίας ευνοεί τη δυτικοκεντρική οπτική.

Στο σημείο αυτό η συζήτηση θα μπορούσε να επεκταθεί και στον τρόπο που βίωσαν οι ιθαγενείς κάτοικοι της Αφρικής την ευρωπαϊκή εκπαίδευση με βάση την εικόνα του σχολικού βιβλίου, αλλά η δυσαρέσκεια και η ανησυχία στους μαθητές που δε συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση ήταν έντονη και είχε απομείνει ελάχιστος χρόνος για το παιχνίδι. Στην ουσία η εκτενής αυτή συζήτηση αποσκοπούσε να καταδείξει τη μεροληπτικότητα ακόμη και θεωρητικά αντικειμενικών ιστορικών χρονολογήσεων, τον ευρωκεντρισμό τους και φυσικά την υιοθέτησή τους από το παιχνίδι.

Στον ελάχιστο εναπομείναντα χρόνο οι μαθητές συγκέντρωσαν προμήθειες, χρήματα, αγαθά, αν και κάποιοι το έκαναν και κατά τη διάρκεια της συζήτησης και έδωσαν τις απαιτούμενες εντολές για τη συνέχιση της παραγωγής τους.

#### **12.14.13<sup>η</sup> Συνεδρία. Ο κρυμμένος αλγόριθμος.**

Στη συνεδρία αυτή τα αγόρια μπήκαν αποφασισμένα να παίξουν, χωρίς να αφήνουν περιθώρια για πολλές πολλές συζητήσεις. Το αίτημα έγινε αναντίρρητα δεκτό, αφού άλλωστε στο μενού με τα κτίρια αρκετές νέες επιλογές ήταν διαθέσιμες.

Η εξέλιξη του παιχνιδιού απαιτεί συνεχώς τόσο για το ξεκλείδωμα των νέων τεχνολογιών όσο για και την κατασκευή νέων κτιρίων περισσότερες προμήθειες, χρήματα, αγαθά και πολίτες. Η παραγωγή των κτιρίων από παλαιότερες εποχές αποδεικνύεται ανεπαρκής, για να καλυφθούν οι ανάγκες της νέας εποχής. Και τα νέα κτίρια παραγωγής απαιτούν όλο και περισσότερους πολίτες. Η αντικατάσταση των παλαιών οικημάτων με καινούργια είναι ανέφικτο να γίνει ταυτόχρονα, γιατί υπάρχει πάντα μία διαρκής έλλειψη.

Σε αυτή τη φάση του παιχνιδιού λίγο πολύ οι μαθητές επιδόθηκαν σε εργασίες ανοικοδόμησης της πόλης τους. Αρχικά αντικατέστησαν τα σπίτια με αχυροσκεπή με σπίτια με κεραμοσκεπή, που έμοιαζαν με το βασικό οικοδόμημα, το δημαρχείο, διέφεραν όμως το μέγεθος. Η σταδιακή αλλαγή των οικιστικών κτιρίων αύξανε τα χρηματικά εισοδήματα της πόλης και συνάμα το τον πληθυσμό της. Η αύξηση, ωστόσο, του πληθυσμού είχε αρνητικό αντίκτυπο στην ευχαρίστηση των πολιτών. Καθώς το πρόβλημα με τη δυσαρέσκεια των πολιτών φαινόταν να γενικεύεται, οι μαθητές άρχισαν να διερωτώνται πώς γίνεται αυτό σχεδόν σε όλους, να κάνουν διάφορες υποθέσεις και να σκέφτονται βασικά πώς θα το λύσουν.

Η ικανοποίηση των πολιτών δεν ήταν μια παράμετρος που καθοριζόταν αποκλειστικά από τους παίκτες. Καθοριζόταν εν μέρει από τις επιλογές στα κτίρια αλλά διαμορφωνόταν από μία άγνωστη στους μαθητές συνάρτηση πολλών μεταβλητών, όπως ο μη απασχολούμενος πληθυσμός της πόλης, τα πολιτιστικά κτίρια και τα διακοσμητικά στοιχεία. Η αλλαγή στις μεταβλητές αυτές επέλυε μεν το πρόβλημα, αλλά προσωρινά. Ο κρυμμένος αλγόριθμος είχε κάνει δυναμικά την εμφάνισή του με τη μορφή ενός σχεδόν δυσεπίλυτου προβλήματος. Το σημείο αυτό ήταν κατάλληλο για να συζητηθεί η λογική του αλγορίθμου στο παιχνίδι, όμως, πραγματικά οι μαθητές δεν είχαν διάθεση για συζήτηση, καθώς προσπαθούσαν να βρουν λύση στα προβλήματά τους.

Η αύξηση του πληθυσμού θα μπορούσε να λυθεί, σύμφωνα με τις Marian και Atromiti, με τη δημιουργία κτιρίων παραγωγής, που απορροφούσαν σε μεγάλο βαθμό το διαθέσιμο υπερπληθυσμό και παρήγαγαν ταυτόχρονα αγαθά για ανταλλαγή. Αλλά είχαν ήδη οικοδομήσει τα διαθέσιμα κτίρια παραγωγής αγαθών και για να δημιουργήσουν άλλα, έπρεπε να καταλάβουν νέες περιοχές. Άραγε με διαπραγμάτευση ή επίθεση, αναρωτιόνταν. Για άλλη μια φορά, αφού έλεγξαν πρώτα ποια αγαθά απαιτούνται για διαπραγμάτευση επισκέφτηκαν την αγορά, για να τα ανταλλάξουν. Το ίδιο έκανε και η Georgia. Αν και κατάφεραν να ανταλλάξουν αυτή τη φορά τα αγαθά τους και οι τρεις, αφού ήδη είχαν ένα καλό απόθεμα για ανταλλαγή, αυτά δεν ήσαν επαρκή για το άνοιγμα όλων των τομέων της επαρχίας που επιθυμούσαν να κατακτήσουν. Δεν προχώρησαν σε καμία πολεμική επιχείρηση αλλά θα περίμεναν να ολοκληρωθεί η κατάκτηση με διαπραγμάτευση, ίσως στην επόμενη συνεδρία.

Η παραδοσιακή στρατηγική των αγοριών, ο πόλεμος, απέβη καρποφόρα στην αρχή και απέσπασαν ο καθένας από δύο τομείς της επαρχίας. Το ιππικό, σύμφωνα με τα σχόλιά τους, δε φαινόταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη μάχη και εύκολα βαλλόταν από τους σφεντονιστές και τους ακοντιστές του αντιπάλου. Σκέφτηκαν μήπως το πουλούσαν, αφού και η εκπαίδευση των ιπποτών καθυστέρουσε σε σύγκριση με τις άλλες στρατιωτικές δυνάμεις και ήταν παράλληλα περισσότερο δαπανηρή. Τελικά, στην επιλογή αυτή προέβη μόνο ο Erdi, ενώ ο Gianak3 και ο Elrasio αποφάσισαν να το ξαναδοκιμάσουν. Η επιλογή του Erdi αύξησε το διαθέσιμο χώρο στην πόλη

του αλλά και τον πληθυσμό του. Επιπρόσθετα, σηματοδότησε και μία αλλαγή στη στρατηγική του, αφού και αυτός έκτισε ένα ακόμα κτίριο παραγωγής μαρμάρου, για να διπλασιάσει την παραγωγή του και για να έχει περισσότερα αγαθά για ανταλλαγή.

Τα αγόρια επίσης «ξαναανακάλυψαν» ότι η φιλία είναι «προσοδοφόρα», αφού η βοήθεια σε φίλους και γείτονες αύξανε το χρηματικό τους κεφάλαιο, το οποίο παρουσίαζε μια σταδιακή πτώση λόγω της ανακαίνισης της πόλης τους. Βάλθηκαν, λοιπόν, να επισκέπτονται φίλους και γείτονες πιο συστηματικά και συντονισμένα. Βέβαια, αν και τα κέρδη ήταν άμεσα, έπρεπε να περιμένουν άλλες 24 ώρες, για να δρέψουν τους καρπούς της φιλίας τους. Αναντίρρητα, τους μιμήθηκαν και οι μαθήτριες που και αυτές είχαν κάποια χρηματικά ελλείμματα. Η φιλία αποδείχτηκε για άλλη μια φορά μέγιστο αγαθό.

Οι DeGw και Marsanta μπήκαν τελευταίες στην εποχή του σιδήρου, ξεκλειδώνοντας την τεχνολογία για την οποία δεν απαιτούνταν αγαθά. Η τεχνολογία αυτή τους επέτρεπε να αντικαταστήσουν τις αχυρένιες καλύβες τους με σπίτια με κεραμοσκεπή. Άρχισαν, λοιπόν, να αλλάζουν και αυτές την πόλη τους, με αργό ρυθμό και να έρχονται και αυτές αντιμέτωπες, όχι βέβαια με τη δυσαρέσκεια των πολιτών τους αλλά με την εμφανή μείωση της ικανοποίησής τους, παρ'όλες τις προσπάθειες που είχαν στο παρελθόν για τον εξωραϊσμό της.

Οι πόλεις των μαθητών άλλαζαν σιγά – σιγά, αν και υπήρχαν εδώ κι εκεί λίθινες καλύβες και μνημεία, κτίρια παραγωγής και προμηθειών από την εποχή του λίθου και του χαλκού, στρατιώτες από τις ίδιες εποχές, που δεν ήταν σίγουρο εάν θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τους στρατιώτες της εποχής του σιδήρου.

#### **12.15.14<sup>n</sup> Συνεδρία. Η λογική του παιχνιδιού αποκαλύπτεται.**

Οι μαθητές προσήλθαν με διάθεση να εκσυγχρονίσουν την πόλη τους και να ανανεώσουν τα κτίρια της. Όμως, όπως είχε φανεί και στην προηγούμενη συνεδρία, μια γρήγορη, ριζική μεταβολή δεν ήταν εφικτή. Ο εκσυγχρονισμός της πόλης τους απαιτούσε όλο και περισσότερα αγαθά, τα οποία είναι η αλήθεια δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν μόνο με τη μία συνεδρία παιχνιδιού την εβδομάδα. Αντίθετα η εξέλιξη του παιχνιδιού απαιτούσε να ασχολούνται καθημερινά με αυτό, να

συγκεντρώνουν αγαθά, προμήθειες και χρήματα σε τακτικά και προκαθορισμένα από το παιχνίδι χρονικά διαστήματα. Το *Forge of Empires*, όπως προαναφέρθηκε, διαφημίζεται στα ηλεκτρονικά μέσα, εγχώρια και διεθνή, ως το πιο εθιστικό παιχνίδι. Ο εθισμός στο παιχνίδι είναι απόρροια της συνεχούς έλλειψης, η οποία έμμεσα αλλά σταθερά ωθεί τον παίκτη να παίζει συχνότερα και επανειλημμένα. Άλλωστε η ίδια η λογική του παιχνιδιού τον ανταμείβει, όταν δίνει εντολές για παραγωγή για μικρότερα χρονικά διαστήματα. Για παράδειγμα μια φάρμα φρούτων παράγει 156 προμήθειες σε μία ώρα και κάθε πέντε λεπτά παράγει 26. Επομένως, εάν ο παίκτης δίνει εντολή για παραγωγή κάθε πέντε λεπτά σε μία ώρα παράγει συνολικά 312 προμήθειες, το διπλάσιο δηλαδή από τη μία ώρα. Το ίδιο ισχύει αναλογικά και για τις εντολές για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Το παιχνίδι βασίζεται σε μία λογική διαρκούς συσσώρευσης, άμεσα συναρτημένη με τις συνεχώς διογκούμενες ανάγκες της πόλης. Οι πόλεις μπορούν ασφαλώς να παραμένουν σταθερές και αναλλοίωτες για μεγάλα χρονικά διαστήματα και να συσσωρεύουν αγαθά. Με τη μετάβαση, ωστόσο, σε κάθε νέα εποχή και το άνοιγμα των αντίστοιχων τεχνολογιών τα συσσωρευμένα αγαθά της προηγούμενης περιόδου αποδεικνύονται ανεπαρκή. Με τη σειρά της η ανεπάρκεια αυτή ωθεί τον παίκτη σε επιλογές κτιρίων, τα οποία, αν και η παραγωγή τους είναι δαπανηρή και χρονοβόρα, συντείνουν με τη μεγαλύτερη παραγωγή τους στο αέναο σπιράλ της ασταμάτητης συσσώρευσης. Άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συσσώρευση είναι και η ανάγκη για επέκταση, ώστε να εξασφαλιστούν οι πρώτες ύλες για την παραγωγή. Η απουσία πρώτων υλών συνεπάγεται τη στασιμότητα και την καχεξία του πολιτισμού, ακόμη και εάν ο παίκτης επιλέγει να επενδύσει στην πολιτιστική ανάπτυξη, όπως κατέδειξε και η περίπτωση των κοριτσιών SteVi, DeGw και Marsanta. Η ανάγκη για επεκτατική πολιτική είναι στην ουσία μονόδρομος στο παιχνίδι, γεγονός που αβίαστα δικαιολογεί τις πολεμικές δαπάνες και επιτάσσει την αναγκαιότητα του στρατιωτικού εκσυγχρονισμού.

Η λογική αυτή του παιχνιδιού, χωρίς να είναι άμεσα κατανοητή από τον παίκτη, υπαγορεύει τις επιλογές του και καθορίζει τις κινήσεις του μέσα από την ανάδυση αδιάλειπτα νέων προκλήσεων και αναγκών. Συνεπώς, οι παίκτες αντιμέτωποι με τις νέες προκλήσεις έπρεπε να κάνουν καθοριστικές για την εξέλιξη του παιχνιδιού

επιλογές. Πριν προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια άρχισαν να εξετάζουν τα διαθέσιμα χρήματα, πόρους και πληθυσμό και αυτά που απαιτούνταν για τη δημιουργία νέων κτιρίων. Προδιέγραφαν δηλαδή τις μελλοντικές τους ενέργειες με βάση τα παροντικά δεδομένα αλλά παράλληλα οι μελλοντικές τους επιδιώξεις υπαγόρευαν τις επιλογές τους στο παρόν. Βρίσκονταν, όσο το παιχνίδι εξελισσόταν, σε μία συνεχή αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στο παρόν και μέλλον. Ταυτόχρονα οι επιλογές τους στο παρελθόν διέυρυναν ή στένευαν τον ορίζοντα των προσδοκιών τους.

Συγκεκριμένα, λοιπόν, για τις DeGw και Marsanta, οι προδιαγραφές για πρόοδο στο παιχνίδι στένευαν, γεγονός που προξενούσε και την ολοένα αυξανόμενη αδιαφορία τους γι' αυτό. Υπήρχε ωστόσο πάντα η δυνατότητα να ενστερνιστούν τη λογική του παιχνιδιού, να επαναπροσαρμόσουν ριζικά τη στρατηγική τους και να ακολουθήσουν την πρόοδο των υπολοίπων, έστω και με χρονική καθυστέρηση. Μια τέτοια προοπτική, εντούτοις, δε φαινόταν να κινεί ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους. Για τη δε SteVi οι προοπτικές ήταν ελαφρώς καλύτερες, αφού οι επιλογές της στο παρελθόν, δημιουργία στρατού και εργαστηρίου, αν και με καταφανή υποπαραγωγή, άφηναν να διαφανούν περιθώρια προόδου, αν και αργής. Οι υπόλοιποι μαθητές, έχοντας αφομοιώσει πλήρως τη λογική του παιχνιδιού, οραματίζονταν την εξέλιξη της πόλης τους και τα αγόρια συγκεκριμένα την κατάκτηση της άγνωστης ακόμη ηπείρου. Οι Marian και Georgia, χωρίς να ακολουθούν μία ακραία επιθετική πολιτική, αναλογισμένες αφενός το κόστος του στρατιωτικού εξοπλισμού κι αφετέρου εκτιμώντας τα οφέλη και την ευκολία του εμπορίου, επιδόθηκαν σε αγοροπωλησίες και διαπραγματεύσεις. Τα αγόρια αυτή τη φορά τις μιμήθηκαν, πρώτον γιατί το άνοιγμα των νέων τεχνολογιών απαιτούσε εκτός από προμήθειες ή χρήματα και αγαθά και δεύτερον γιατί το γρήγορο ξεκλείδωμά τους θα άνοιγε νέες στρατιωτικές τεχνολογίες. Με τη βοήθεια του νέου στρατιωτικού εξοπλισμού ευελπιστούσαν ότι τα πολεμικά αποτελέσματα θα ήταν νικηφόρα. Γρηγορότερα στην εποχή του σιδήρου βάδιζε η Atromiti, γιατί έπαιζε μερικές φορές στο σπίτι της, με αποτέλεσμα να έχει πόρους, προμήθειες και ανταλλάξιμα αγαθά που μπορούσε κάλλιστα να αξιοποιήσει για την πρόοδο στο παιχνίδι.

Η Atromiti αντικατέστησε πρώτη τα κτίρια παραγωγής του κυνηγού από τη λίθινη εποχή και της φάρμας φρούτων με μία φάρμα με κασίκες, η οποία παρήγαγε σχεδόν διπλάσιες προμήθειες από τη φάρμα φρούτων. Η δημιουργία του κτιρίου αυτού αποτέλεσε την αφορμή, για να συζητηθεί με τους μαθητές η σημασία της εξημέρωσης των ζώων. Οι μαθητές, αφού απάντησαν υποτονικά για την προμήθεια σε κρέας σε γάλα, για τη χρήση τους στη γεωργία αλλά και στις μετακινήσεις και μεταφορές, στράφηκαν στο παιχνίδι, για να δουν ποιες θα είναι οι τελευταίες εντολές και η συζήτηση γρήγορα ατόνησε.

#### **12.16.15<sup>η</sup> Συνεδρία. Ο χώρος, ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα.**

Εάν στην προηγούμενη συνεδρία το πρόβλημα ήταν η συσσώρευση όλο και περισσότερων χρημάτων, προμηθειών και αγαθών, σε αυτήν το κατεξοχήν πρόβλημα ήταν ο χώρος.<sup>126</sup> Ο χώρος ως πρόβλημα στο *Forge of Empires* παρουσιάζεται συγκεκριμένα με τρεις διαφορετικές μορφές. Η πρώτη μορφή είναι αυτή που γνώρισαν οι μαθητές στην αρχή του παιχνιδιού, ο χώρος που πρέπει να κατακτηθεί. Άγνωστες μεν οι προς κατάκτηση επαρχίες, αφού σκεπάζονται από πέπλο ομίχλης, θελκτικές και ελκυστικές δε, αφού υπόσχονται πλούσια ανταμοιβή, όταν κατακτηθούν. Επιπλέον η κατάκτηση των επαρχιών, όπως προαναφέρθηκε, εξασφαλίζει στον παίκτη τα απαραίτητα αγαθά, για να συνεχίσει το παιχνίδι.

Η δεύτερη μορφή του είναι αυτή που αντιμετώπισαν εντονότερα οι παίκτες στην παρούσα φάση του παιχνιδιού. Συνήθως εμφανίζεται, όταν οι παίκτες μεταβαίνουν σε διαφορετική εποχή και πρέπει να οικοδομήσουν μεγαλύτερα κτίρια, με διαφορετικές διαστάσεις. Επίσης, μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της ίδιας εποχής, εάν αυτή έχει μακρά διάρκεια και επιτρέπει το άνοιγμα πολλών τεχνολογιών. Οι μαθητές, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής του σιδήρου, έπρεπε να οικοδομήσουν καινούργια κτίρια, πιο παραγωγικά. Τα νέα, όμως, αυτά κτίρια είχαν κατά κανόνα μεγαλύτερες διαστάσεις και γι' αυτό δεν μπορούσαν να τοποθετηθούν απλά στη θέση των παλιών. Έπρεπε πρώτα να πωληθούν όσα κτίρια δεν παρήγαγαν την επιθυμητή ποσότητα αγαθών και στον

---

<sup>126</sup> Ο McCall (2012,β) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια των ιστορικών προσομοιώσεων παρουσιάζονται ως προβλήματα χώρου, ως προκλήσεις τις οποίες πρέπει να υπερπηδήσει ο παίκτης. Θεωρεί ότι συμβάλλουν θετικά στην κατανόηση της ιστορίας, γιατί ο παίκτης κατανοεί το παρελθόν ως μη προκαθορισμένο, αναλύει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που επηρεάζουν τις ανθρώπινες πράξεις και αναπτύσσει ικανότητες για την επίλυση στρατηγικών προβλημάτων.

απελευθερωμένο χώρο να δημιουργηθούν νέα. Ωστόσο, επειδή πάντα παρουσιάζονταν ελλείψεις, τα κτίρια δεν μπορούσαν να αντικατασταθούν όλα ταυτόχρονα. Αυτό στην πράξη σήμαινε ότι τα υπάρχοντα κτίρια έπρεπε να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξοικονομείται χώρος. Η διαδικασία δεν ήταν απλή και για τα περισσότερα παιδιά αποτέλεσε μια σπαζοκεφαλιά.

Οι Marian, Georgia, Gianak3, Atromiti, Erdi και Elpasio αφιέρωσαν σχεδόν όλη την ώρα της συνεδρίας, για να αλλάξουν τη ρυμοτομία της πόλης τους. Προσπάθησαν να τοποθετήσουν τα ισομεγέθη κτίρια στην ίδια πλευρά της πόλης τους, αλλά επειδή δεν υπήρχε αδιάθετος χώρος η μεταφορά τους ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Η συμβολή του Andrew αποδείχτηκε ανεκτίμητη για όλους, αφού τους υπενθύμισε πάλι τη λειτουργία των συμβόλων για τη μετακίνηση των κτιρίων, τους υπέδειξε στη συνέχεια τον τρόπο μετακίνησης των κτιρίων, αντικατάστασής τους με άλλα ισομεγέθη και τέλος την αναίρεση της εντολής για τη μετακίνηση των κτιρίων. Η μετακίνηση των κτιρίων απαιτούσε δεξιοτεχνία και λεπτούς χειρισμούς, που δυσκόλευαν τους μη εξοικειωμένους με τα παιχνίδια μαθητές. Σαφώς μεγαλύτερη δυσκολία είχε η αντικατάσταση ενός κτιρίου με ένα άλλο ανισομέγεθες. Οι ενέργειες αυτές επηρέαζαν όλη τη διάταξη των παρακειμένων κτιρίων και οι μαθητές έπρεπε να τα επαναφέρουν στις αρχικές τους θέσεις, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο σύμβολο από το μενού. Συχνά βρίσκονταν με ένα κτίριο μετέωρο, που δεν ήξεραν πού να το τοποθετήσουν μέσα σε μία πόλη με στέρεο και σταθερό πολεοδομικό σχήμα. Με υπομονή ο Andrew τους υπενθύμιζε να χρησιμοποιούν το σύμβολο επαναφοράς των κτιρίων στην αρχική τους θέση, όταν αντιμετώπιζαν προβλήματα. Παράλληλα η αλλαγή θέσεων άφηνε μερικά κτίρια χωρίς δρόμους επικοινωνίας με το δημαρχείο. Όταν τα κτίρια δε συνδέονταν με δρόμο με το δημαρχείο σταματούσαν να παράγουν. Άρα, ήταν επιτακτική ανάγκη η επαναχάραξη νέων δρόμων και η διαμόρφωση ενός νέου ρυμοτομικού σχεδίου. Μέχρι το τέλος της συνεδρίας μόνο η Marian, η Atromiti και ο Erdi είχαν κατορθώσει να δώσουν μια καινούργια μορφή στην πόλη τους, με δρόμους παράλληλους και κάθετους, με κτίρια τοποθετημένα ανάλογα με το μέγεθός τους και τη λειτουργία τους και διακοσμητικά στοιχεία στο άκρο αυτής. Η Atromiti, πετυχαίνοντας την καλύτερη διάταξη, είχε καταφέρει μάλιστα να εξοικονομήσει και



επιπρόσθετο χώρο. Οι πόλεις των Georgia και Elpasio, αν και είχαν αλλάξει, είχαν μια πιο άναρχη δομή, αφού η οδοποιία τους εξυπηρετούσε τις ανάγκες του κάθε κτιρίου και δεν υπάκουσε σε ένα ευκρινές ρυμοτομικό σχέδιο. Ταυτόχρονα στα νέα οικοδομικά τετράγωνα, που δημιούργησαν, υπήρχε ανεκμετάλλευτος χώρος. Η παρουσία ανεκμετάλλευτου χώρου μέσα στην πόλη αντιβαίνει ουσιαστικά στη λογική του παιχνιδιού, στην αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου οικοδομικού τετραγωνικού για την ανέγερση κτιρίων.

Η τρίτη μορφή του χωρικού προβλήματος είναι η έλλειψη «ζωτικού χώρου» της ίδιας της πόλης. Καθώς η πόλη εξελίσσεται και απαιτούνται μεγαλύτερα και περισσότερα κτίρια για την εξέλιξή της και συνεπάγεται ότι αρχικός χώρος δεν επαρκεί για την πρόοδο στο παιχνίδι. Η πόλη πρέπει κατά διαστήματα να επεκτείνεται. Αν και αυτό στην αρχή του παιχνιδιού δεν αποτελεί πρόβλημα, γιατί υπάρχουν στο μενού του παιχνιδιού διαθέσιμες επεκτάσεις που μπορεί να αγοραστούν με χρήματα ή μέταλλα. Στην αρχή η απαιτούμενη ποσότητα των χρημάτων ή μεταλλίων για την αγορά τους είναι μικρή, συν τω χρόνω, όμως, αυξάνει. Στο αρχικό μενού προστίθενται επεκτάσεις, όταν ο παίκτης ξεκλειδώνει συγκεκριμένες τεχνολογίες ή κατακτά ορισμένες επαρχίες. Επιπρόσθετα, προσφέρεται η δυνατότητα η αγορά αυτή να γίνει με διαμάντια. Εκτός από τα διαμάντια, που προσφέρει το παιχνίδι στην αρχή, ο παίκτης τα αποκτά με την ολοκλήρωση συγκεκριμένων αποστολών και σπανιότερα με τυχαίο τρόπο. Τα διαμάντια, αν και γενικά στο παιχνίδι είναι δυσεύρετα, αποτελούν την πανάκεια για κάθε πρόβλημα. Η χρήση τους στο παιχνίδι μπορεί να αντισταθμίσει την έλλειψη αγαθών για το άνοιγμα των τεχνολογιών, να εκμηδενίσει σχεδόν τον απαιτούμενο χρόνο για την παραγωγή αγαθών, προμηθειών και χρημάτων, και τέλος να θεραπεύσει τους λαβωμένους στρατιώτες. Μπορεί, επίσης, με τα διαμάντια να αγοραστούν πόντοι.<sup>127</sup> Η πολλαπλή χρησιμότητά τους στο παιχνίδι τα καθιστά εξόχως σημαντικά, γι' αυτό το παιχνίδι προσφέρει στον παίκτη τη δυνατότητα

---

<sup>127</sup> Ο O'Donnell (2014) αναφερόμενος γενικά στα ελεύθερα στο διαδίκτυο παιχνίδια (F2P) κάνει λόγο για την ανάγκη «νομιματοποίησης» “monetization” μέσα από άλλα μέσα. Επειδή απαιτούν από τον παίκτη την τακτική είσοδό του στο παιχνίδι, ώστε να συσσωρεύσει τα απαιτούμενα αγαθά, του προσφέρουν τη δυνατότητα να αποφύγει τις καθυστερήσεις αγοράζοντάς τα με πραγματικά χρήματα. Επίσης, μπορεί να αγοράσει και άλλα είδη, που επιταχύνουν την εξέλιξή του στο παιχνίδι. Επειδή η λογική της συσσώρευσης είναι συνεχής και αυξητική και τα πλεονεκτήματα της αγοράς περιορισμένα, ο παίκτης μπορεί να αγοράζει επανειλημμένα.

αγοράς τους με πραγματικά χρήματα. Μάλιστα σε επαναλαμβανόμενα διαστήματα το παιχνίδι προσφέρει «μοναδικά πακέτα προσφορών» για την αγορά διαμαντιών. Όπως είπε χαρακτηριστικά ο Gianak3, όταν κάποια στιγμή ήρθε αντιμέτωπος με την έλλειψη πόντων «Εάν έχεις κάποια πρόβλημα στο παιχνίδι, αγόρασε μερικά διαμάντια !!!». Λογικά, μια τέτοια επιλογή δεν αξιοποιήθηκε ποτέ από τους παίκτες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ούτε ήταν φυσικό να επιτραπεί. Χωρίς την αγορά διαμαντιών οι παίκτες προς το τέλος της συνεδρίας χρησιμοποίησαν όλοι όσες επεκτάσεις μπορούσαν, για να επεκτείνουν την πόλη τους.

Μέχρι αυτό το σημείο δεν έγινε καμία αναφορά στις μαθήτριες SteVi, DeGw και Marsanta, οι οποίες φανερά είχαν χάσει το βηματισμό του παιχνιδιού. Αν και η SteVi με τη βοήθεια του Andrew κατέβαλε προσπάθεια να αλλάξει την πόλη της, τα αποτελέσματα δεν ήταν θεαματικά, γιατί αντιμετώπιζε δυσκολίες με τον καλό συντονισμό ποντικού και χεριού. Οι δε DeGw και Marsanta, αφού συγκέντρωσαν μόνο χρήματα και προμήθειες από τα κτίρια της πόλης τους, δεν κατέβαλαν καμία προσπάθεια για την αλλάξουν. Κοίταζαν περισσότερο το παιχνίδι των άλλων και στο μεσοδιάστημα συζητούσαν μεταξύ τους.

#### **12.17.16<sup>α</sup> Συνεδρία. Ετεροχρονίες και απουσίες.**

Στην τελευταία συνεδρία του παιχνιδιού άξαφνα και απρόσμενα έκανε στην εποχή του σιδήρου την εμφάνισή της η φιγούρα ενός αστροναύτη από το διάστημα, υποσχόμενη νέες αποστολές και μεγάλες ανταμοιβές. Το παιχνίδι, με αφορμή την επέτειο του ταξιδιού Ρώσου κοσμοναύτη, Γιούρι Γκαγκάριν, στις 12-4-1961 σε χαμηλή τροχιά γύρω από τη γη, εγκαινίαζε μια νέα σειρά ιστορικών αποστολών. Οι μαθητές, εκτός από την Atromiti και τον Andrew, δε γνώριζαν την ιστορική αποστολή του Γκαγκάριν, αν και ενθουσιάστηκαν αμέσως από το πορτραίτο του με τη διαστημική στολή. Μάλιστα ο Elpasio το υιοθέτησε χωρίς δεύτερη σκέψη ως εικόνα του δικού του avatar. Οι μαθητές παροτρύνθηκαν να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να αξιολογήσουν τη σημασία του επιτεύγματός του. Ο αρχικός ενθουσιασμός μετατράπηκε σε θαυμασμό, όταν διάβασαν ότι ήταν ο πρώτος άνθρωπος που ταξίδεψε στο διάστημα. Αναμενόμενο ήταν ότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ακριβώς τα αίτια για τον «Αγώνα για την κατάκτηση του διαστήματος» ανάμεσα στις ΗΠΑ και την ΕΣΣΔ, αφού δεν είχαν ακούσει τίποτα

για τον ψυχρό πόλεμο και από το μάθημα της ιστορίας θυμόνταν ελάχιστα για την Οκτωβριανή επανάσταση και τη δημιουργία της Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών. Επίσης, οι ιστορικές πληροφορίες στο παιχνίδι ήταν ιδιαίτερα πενιχρές. Η προσπάθεια να ενταχθεί το διαστημικό ταξίδι του Γκαγκάριν στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της εποχής έπεσε πραγματικά στο κενό. Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις αποστολές εντός του παιχνιδιού παρά για τον εμπλουτισμό των ιστορικών τους γνώσεων με μία ακόμη διάλεξη.

Οι ιστορικές αποστολές του Γιούρι Γκαγκάριν διαρκούσαν οκτώ ημέρες, αλλά οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους μόνο μία ώρα. Βιάζονταν, λοιπόν, να τις ξεκινήσουν. Όσες αποστολές μπόρεσαν να παίξουν οι μαθητές ήταν σχετικά εύκολες, όπως συγκέντρωση προμηθειών ένα πέντε λεπτά, παροχή βοήθειας, προσθήκη διακοσμητικών στοιχείων στην πόλη τους. Χωρίς καθυστέρηση και εξαίρεση συμμετείχαν σε αυτές όλοι οι μαθητές και ανταμείφθηκαν με χρήματα, προμήθειες και στρατιωτικό εξοπλισμό.

Μετά την αναπάντεχη αύξηση των χρημάτων και των προμηθειών τους οι μαθητές ξεκίνησαν να κάνουν μικροαλλαγές στην πόλη τους. Τα αγόρια άφησαν την προσφιλή τους τακτική του πολέμου, αφού δε διαφαινόταν μέσα στα στενά όρια της τελευταίας συνεδρίας να αποκτήσουν τον επιθυμητό στρατό και να επιδοθούν σε νέες κατακτήσεις. Δαπάνησαν μεγάλο μέρος των χρημάτων τους και των προμηθειών τους, για να οικοδομήσουν μια αψίδα θριάμβου, η οποία αύξησε την ικανοποίηση των πολιτών τους. Τα κορίτσια βάλθηκαν να τοποθετούν στην πόλη τους διακοσμητικά στοιχεία, λουλούδια και αγάλματα, θέλοντας, όπως είπαν, να την αφήσουν ομορφότερη και τους πολίτες τους πιο χαρούμενους, αφού οι προγραμματισμένες συνεδρίες όδευαν στο τέλος τους.

Το τελευταίο σχόλιο για την ευτυχία των πολιτών αποτέλεσε αφορμή και για μια ακόμη καίρια ερώτηση. Ρωτήθηκαν οι μαθητές πόσους πολίτες έχει η πόλη τους. Η ερώτηση τους φάνηκε απλή και αμέσως απάντησαν, αφού πρώτα συμβουλευτήκαν το αντίστοιχο εικονίδιο. Τότε τους ζητήθηκε να κρατήσουν το ποντίκι πάνω στο εικονίδιο, για να διαπιστώσουν εάν υπάρχουν και άλλοι. Με έκπληξη διαπίστωσαν ότι υπήρχε ο συνολικός πληθυσμός και ο διαθέσιμος πληθυσμός. «Αόρατοι

άνθρωποι» σχολίασε η Georgia. Αυτό, όμως που έμελλε να διευκρινιστεί ήταν ποιοι τελικά ήταν οι «αόρατοι άνθρωποι» και τι ακριβώς έκαναν μέσα στην πόλη. Ο Andrew που ήξερε καλύτερα από όλους το παιχνίδι, απάντησε ότι ήταν οι πολίτες που εργάζονταν στα κτίρια παραγωγής και αγαθών. «Κάτι σαν δούλοι;» ρώτησε η SteVi, με χροιά στον τόνο της φωνής της περισσότερο επιβεβαίωσης παρά απορίας. Σαφή απάντηση, όμως, στο ερώτημα θα έπαιρνε μόνο εάν δινόταν η απάντηση με βάση ποιο πληθυσμιακό αριθμό καθοριζόταν η μεταβλητή της ευχαρίστησης του πληθυσμού. Οι μαθητές προσπάθησαν να σκεφτούν τις προηγούμενες κινήσεις τους στο παιχνίδι, για να απαντήσουν, αφού δεν μπορούσαν να εξαγάγουν βέβαιο συμπέρασμα μόνο με τους αριθμούς. Ο Andrew, έχοντας παίξει για πολλές ώρες το παιχνίδι, θυμήθηκε ότι, όταν μειώνεται ο διαθέσιμος πληθυσμός, για να χρησιμοποιηθεί σε κτίρια παραγωγής, αυξάνεται η ευχαρίστηση. Χωρίς αυτό να συμβαίνει πάντα, όπως τόνισε, αφού η ευχαρίστηση εξαρτάται και από τα πολιτιστικά κτίρια. «Ναι, αλλά αυτό δεν είναι δίκαιο, γιατί όλοι οι πολίτες πρέπει να χαίρονται» παρατήρησε πάλι η SteVi. Η παρατήρησή της προκάλεσε προβληματισμό και ρωτήθηκαν οι μαθητές εάν συμφωνούν μαζί της. Οι Marian, Georgia και η Atromiti απάντησαν ότι τους φαίνεται σωστή η παρατήρησή της. «Το παιχνίδι φαίνεται σαν να μην ενδιαφέρεται για την ευχαρίστηση όσων δουλεύουν», συμπλήρωσε η Georgia. «Ναι, αλλά αυτό συμβαίνει, όσοι δουλεύουν δε χαίρονται το ίδιο με αυτούς που δε δουλεύουν» είπε ο Gianak3, χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται με σαφήνεια από τα λεγόμενά του εάν θεωρεί αυτή την κατάσταση σωστή ή όχι. Αν και η SteVi και η Georgia με τις παρατηρήσεις τους είχαν αναδείξει άλλη μία προκατάληψη του παιχνιδιού, ο αρχικός γενικός προβληματισμός έδειχνε να ατροφεί, καθώς ολοκληρωνόταν η συνεδρία.

Οι δύο τελευταίες συνεδρίες, όπως είχε προσχεδιαστεί, αφιερώθηκαν σε συζήτηση για τα ιστορικά γεγονότα στο παιχνίδι και τις διαδικασίες, αλλά δεν προκάλεσαν μεγάλο ενδιαφέρον στους μαθητές. Στην προτελευταία συνεδρία στόχος ήταν να εξεταστεί ποια από τα γεγονότα ή τις τεχνολογικές ανακαλύψεις θυμούνταν οι μαθητές και στην τελευταία να διερευνηθεί εάν οι μαθητές κατανόησαν την ιστορική εξέλιξη ως μία πολυδύναμη και περίπλοκη ιστορική διαδικασία.

### 12.18 .17<sup>η</sup> Συνεδρία. Παιχνίδι και ιστορικές γνώσεις .

Η είσοδος στο εργαστήριο πληροφορικής έγινε με μια σχετική καθυστέρηση, συνοδευόμενη από την ανάλογη ακεφιά και απροθυμία για οτιδήποτε έχει σχέση με μάθημα, αφού εκτός από το τέλος του παιχνιδιού ήταν κοντά και το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Στην αρχή της συνάντησης ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τη χρονική ακολουθία των ιστορικών περιόδων που έπαιξαν στο παιχνίδι και αυτών που θα ακολουθούσαν. Ο λόγος δόθηκε αρχικά στα αγόρια και κυρίως στο Gianak3 και στον Elrasio, γιατί αυτοί είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ιστορία. Και οι δύο μαθητές ήταν σε θέση να αναφέρουν με ακρίβεια και τη σωστή χρονολογική σειρά τις ιστορικές περιόδους, λίθινη εποχή, εποχή του χαλκού και του σιδήρου και να αναφερθούν στο μεσαίωνα, χωρίς άλλες ιστορικές υποδιαίρεσεις. «Κάτι ξέρουμε από ιστορία, κυρία», σχολίασε ο Gianak3. Όταν ρωτήθηκαν εάν αυτά το θυμόνταν από την ιστορία της Α΄ Γυμνασίου ή το παιχνίδι απάντησαν ευθαρσώς και οι δύο από παιχνίδι. Στην επόμενη ερώτηση, στους ίδιους πάλι μαθητές, για τα χρονικά όρια της κάθε περιόδου η απάντηση δεν ήταν σαφής. Θυμόνταν και από τους πίνακες ιστορικής περιοδολόγησης ότι η εποχή του λίθου είχε μεγάλη διάρκεια, «εκατομμύρια χρόνια», δεν μπορούσαν όμως να αναφέρουν συγκεκριμένα χρονικά όρια. Το ίδιο ίσχυε και για τις άλλες δύο ιστορικές περιόδους. Όταν ρωτήθηκαν με βάση την εμπειρία τους στο παιχνίδι ποια έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ο Gianak3 απάντησε « η εποχή του σιδήρου», ενώ ο Elrasio παρέμεινε σκεπτικός και αναποφάσιτος. Οι μαθήτριες, Marian, Georgia και Atromiti μπορούσαν να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αλλά όχι απόλυτη σαφήνεια τα χρονικά όρια της κάθε εποχής. Άλλωστε μια αυστηρή χρονολόγηση δεν είχε νόημα ούτε μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού ούτε και μέσα στα πλαίσια της συζήτησης, αφού στόχος δεν ήταν ο έλεγχος των ιστορικών χρονολογιών.

Κυριότερος στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές μπορούσαν να αντιστοιχίσουν συγκεκριμένα τεχνολογικά επιτεύγματα ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά σε κάθε ιστορική εποχή και σε αυτό επικεντρώθηκαν οι επόμενες ερωτήσεις. Γι' αυτό τους ζητήθηκε στη συνέχεια να περιγράψουν αδρομερώς τα γενικότερα χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου. Ο λόγος δόθηκε πρώτα στη DeGw

και Marsanta, τις οποίες δεν τις είχε κερδίσει το παιχνίδι. Θυμόνταν, παρ' όλο που ήταν στην αρχή του παιχνιδιού, ότι οι άνθρωποι έφτιαχναν καλύβες κυνηγούσαν ζώα, χρησιμοποιούσαν τα κόκκαλά τους για να φτιάξουν κοσμήματα ή βέλη και έφτιαχναν και κάποια μνημεία από χαυλιόδοντες. Η ερώτηση για την εποχή του χαλκού απευθύνθηκε σε όλους τους μαθητές, εκτός από τον Andrew, ο οποίος καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, είχε εντυπωσιάσει με τις ιστορικές γνώσεις του από το παιχνίδι, αφού ήξερε συχνά με ακρίβεια τι παράγει κάθε εποχή και ποια τεχνολογικά επιτεύγματα διαθέτει. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν με βάση τα κτίρια παραγωγής αγαθών που είχαν δημιουργήσει οι ίδιοι και τα κτίρια παραγωγής. Η Marian και η Georgia ανέφεραν το εργαστήριο βαφής, η Atromiti το εργαστήριο ξυλείας, ο Gianak3 το εργαστήριο πέτρας και Erdi και Elpasio το εργαστήριο μαρμάρου. Η DeGw ανέφερε το Stonehenge και όπως είπε τώρα θα το θυμάται καλύτερα. Φυσικά, τα αγόρια δεν παρέλειψαν να αναφέρουν τους σφεντονιστές και τους ιππείς. Όλοι θυμόνταν το κεραμοποιείο που παρήγαγε οικιακά σκευή και τη φάρμα φρούτων. Η Atromiti πρόσθεσε και τον τροχό. Δεν απάντησαν, όμως, με την ίδια ετοιμότητα, όταν ρωτήθηκαν εάν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά σηματοδοτούσαν μια ριζική αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων. Ίσως η ερώτηση δεν ήταν απόλυτα σαφής και μαθητές δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν ακριβώς τι ζητούσε η ερευνήτρια. Η Marian απάντησε ότι αρχίζει να δημιουργείται με την πάροδο του χρόνου πολιτισμός. Αν και η απάντηση δεν ήταν άστοχη, δεν ήταν η αναμενόμενη από την ερευνήτρια, γι' αυτό τους ζητήθηκε να συγκρίνουν την εποχή του λίθου με την εποχή του χαλκού και κυρίως σε ποια από τις δύο εποχές οι άνθρωποι μετακινούνται από το ένα μέρος στο άλλο για την ανεύρεση της τροφής τους. Η Atromiti απάντησε φυσικά στην εποχή του λίθου, γιατί πρέπει να κυνηγάν άγρια ζώα. Η σκέψη αυτή την οδήγησε στο συμπέρασμα, συνδυάζοντας τα στοιχεία του παιχνιδιού, φάρμα φρούτων, τα εργαστήρια παραγωγής αγαθών αλλά πιθανόν ανακαλώντας και τις σχολικές της γνώσεις ότι οι άνθρωποι αρχίζουν και εγκαθίστανται μόνιμα σε ένα μέρος.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Το παιχνίδι με βάση τις τεχνολογικές ανακαλύψεις, την κεραμοποιία και την ύφανση, τοποθετεί χρονικά τη μόνιμη εγκατάσταση των ανθρώπων στην εποχή του χαλκού, αν και σε απροσδιόριστη χρονολογία. Αντίθετα, το σχολικό βιβλίο της Α' Γυμνασίου, συμφωνώντας με τα αρχαιολογικά ευρήματα, την τοποθετεί στη νεολιθική εποχή.

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν την εποχή του λίθου και την εποχή του σιδήρου, αν και την τελευταία δεν την είχαν ολοκληρώσει και να εντοπίσουν τις διαφορές τους. Θυμήθηκαν όλοι την αλλαγή στο δημαρχείο, το οποίο έγινε πέτρινο ή μαρμάρινο και τις αλλαγές στα οικιστικά κτίρια, τα οποία, όπως είπαν ήταν πιο περιποιημένα και πιο μεγάλα. Η Atromiti θυμήθηκε τη φάρμα με τις κασίκες, προσθέτοντας με χιούμορ «Τώρα θα εγκατασταθούν για τα καλά!». Ο Elrasio με το ίδιο χιουμοριστικό πνεύμα θυμήθηκε το Γιούριν Γκαγκάριν και πρόσθεσε «Η μπορεί να εγκατασταθούν στο διάστημα». Η ατμόσφαιρα είχε ήδη αρχίσει να χαλαρώνει, ώστε η συνέχιση της συζήτησης για τις ιστορικές γνώσεις που αποκόμισαν από το παιχνίδι θα προκαλούσε μάλλον δυσφορία.

#### **12.19 .18<sup>η</sup> Συνεδρία. Παιχνίδι και ιστορική διαδικασία.**

Η τελευταία συνεδρία διακρινόταν από τη σχετική χαλαρότητα που συνοδεύει το τέλος των μαθημάτων. Επομένως, ξεκίνησε με ερωτήσεις πιο εύκολες, που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές. Και η πιο απλή ερώτηση ήταν τι άρεσε και τι δεν άρεσε στους μαθητές, ώστε να μπορούν να μπορούν να απαντήσουν όλοι.

Ο λόγος δόθηκε πρώτα στον Erdi, ο οποίος δεν είχε μιλήσει καθόλου στην προηγούμενη συνεδρία. «Μου άρεσε που εκπαιδεύαμε στρατιώτες, ανάλογα με την κάθε εποχή και έπρεπε να κατακτήσουμε τις περιοχές των αντιπάλων. Δεν μου άρεσε, όταν οι αντίπαλοι είχαν πιο εξελιγμένο στρατό και έπρεπε να περιμένω μέχρι να δημιουργήσω και εγώ τους ίδιους στρατιώτες για να νικήσω.» «Έπρεπε να περιμένεις μέχρι να κάνεις την επόμενη μάχη και για να φτιάξεις στρατιώτες, έπρεπε πρώτα να έχεις προχωρήσει στην εποχή σου και αυτό καθυστέρησε.» , συμπλήρωσε ο Gianak3. Ρωτήθηκαν τότε με βάση τις παρατηρήσεις τους εάν αυτό είναι λογικό. «Ναι» είπε ο Erdi «γιατί υπάρχουν λαοί με πιο εξελιγμένα όπλα, που κερδίζουν τις μάχες, αλλά ήταν λίγο βαρετό να περιμένεις.». «Δεν είχε τόσο πολύ δράση.» είπε ο Gianak3. Οι πολεμικές προτιμήσεις των δύο μαθητών οδήγησαν στη διατύπωση του ερωτήματος εάν στις πολεμικές αναμετρήσεις ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη τακτική ή εάν απλά αναμετριόνταν μόνο πολεμικά. Η απάντηση ήταν καταφατική για το πρώτο σκέλος της ερώτησης, αφού όπως είπαν αλληλοσυμπληρούμενοι ότι πρώτα εξετάζουν τον αριθμό των στρατιωτικών τους

δυνάμεων και των εχθρών, σε ποια εποχή ανήκουν οι δυνάμεις του εχθρού, τις δυνατότητες που έχουν για άμυνα και επίθεση, την ακτίνα δράσης των όπλων, τις κινήσεις που μπορούν να κάνουν, πού μπορούν να κρυφτούν και ανάλογα τους παρατάσσουν. Συχνά μπορεί να στείλουν και κατασκόπους, για να αυξήσουν τις πιθανότητες νίκης, εάν έχουν τα απαιτούμενα χρήματα. «Για παράδειγμα» ανέφερε ο Andrew «κάποιες ομάδες αμύνονται καλύτερα στο δάσος ή τους θάμνους και γι' αυτό είναι καλό να τις τοποθετήσεις εκεί.». Η επικέντρωση στα πολεμικά θέματα έφερε τη συζήτηση και στο Χάρτη της Ηπείρου και στη λειτουργία του στο παιχνίδι . «Δεν ξέρουμε πόσο μεγάλη είναι η κάθε επαρχία ούτε τι αγαθά θα μας προφέρει και έτσι έχουμε περιέργεια να δούμε.» είπε ο Elrasio. «Νιώθεις ότι κατακτάς τον κόσμο» είπε ο Andrew, οποίος φυσικά τον είχε κατακτήσει όλο στα πλαίσια του παιχνιδιού. Οι ερωτήσεις στους μαθητές, που καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού έμειναν πιστοί την πολεμική της στρατηγική δεν μπορούσαν παρά να κλείσουν με την ερώτηση για τους λόγους επιλογής της. «Έχει πιο πολύ δράση ο πόλεμος, διασκεδάσεις πιο πολύ.» είπε ο Erdi και ο Gianak3 συμπλήρωσε «Είναι καλύτερο από το να κάθεται να περιμένεις πότε θα πουλήσεις τα αγαθά σου.».

Ο λόγος στη συνέχεια δόθηκε στις μαθήτριες, που και τις αντιρρήσεις τους είχαν εκφράσει στη στρατηγική των μαθητών και είχαν ακολουθήσει και μια μεικτή στρατηγική σε αυτό. Πρώτη πήρε το λόγο η Georgia λέγοντας ότι «Είναι ωραίο μέσω των πολέμων να εξελίσσεσαι αλλά και η ανταλλαγή αγαθών χωρίς τη σχέση νομίσματος που υπάρχει στις μέρες μας είχε ενδιαφέρον. Αμφιταλαντευόμουν στο παιχνίδι ποια τακτική θα ακολουθήσω φιλοπόλεμη ή ειρηνική, έπρεπε να πάρω αποφάσεις και αυτό είχε ενδιαφέρον.» Η Marian πρόσθεσε «Μου άρεσε μου έπαιρνα αποφάσεις και πώς αυτές επηρέαζαν το παιχνίδι. Στην αρχή ξεκίνησα με τον πόλεμο, αλλά μετά επειδή δεν ήταν πολύ αποτελεσματικός άρχισα να κάνω εμπόριο. Μου άρεσε όπως άλλαζε το παιχνίδι με τις αποφάσεις μου. Σε μερικές το αποτέλεσμα δεν ήταν πάντα σίγουρο, όπως στον πόλεμο. Έκανα και λανθασμένες επιλογές που είχαν συνέπειες στη συνέχεια.» Η Atromiti με μεγαλύτερη εμπειρία στα παιχνίδια δεν ήταν τόσο ενθουσιώδης, όπως οι συμμαθήτριες της «Το παιχνίδι ήταν λίγο αργό και έπρεπε να περιμένεις μέχρι να μαζέψεις πόντους, αγαθά και να κατασκευαστούν τα κτίρια. Για παράδειγμα το *Ikariam* είναι πιο περίπλοκο, έχει πιο



πολύ ενδιαφέρον και μπορείς να κάνεις πιο πολλά πράγματα σε αυτό. Αλλά ήταν ωραίο που παίζαμε πώς εξελίχθηκε η ανθρωπότητα.».

Τελευταίες απάντησαν οι μαθήτριες που δε συμμετείχαν τόσο ενεργά την εξέλιξη του παιχνιδιού. Η SteVi δεν ήταν τόσο αρνητική, αφού όπως είπε «Μου άρεσε που έφτιαχνα την πόλη μου, τη διακοσμούσα και την έβλεπα να αλλάζει, που έπρεπε να σκέφτομαι την ικανοποίηση των κατοίκων, τα αγαθά, τι ανταλλαγές θα κάνω, για να αποκτήσω επαρχίες για διαπραγμάτευση. Με δυσκόλευε λίγο ο πόλεμος, δε μου άρεσε που έχανα τους στρατιώτες μου, αλλά μου άρεσε όταν κέρδιζα.» «Και μένα μου άρεσε που έβαζα διακοσμητικά κτίρια και μνημεία στην πόλη και χαίρονταν οι πολίτες, αλλά με νευρίαζε, γιατί ήθελε όλο πιο πολλά χρήματα, αγαθά, πόντους. Και εάν δεν έκανες πόλεμο δεν μπορούσες να τα βρεις και έτσι η πόλη έμενε στάσιμη.» Η Marsanta εξέφρασε πιο ανοικτά τη δυσαρέσκειά της από το παιχνίδι «Δε μου άρεσε πολύ, ήταν λίγο βαρετό, έπρεπε να περιμένεις πιο πολύ ώρα για να φτιαχτεί κάτι στο παιχνίδι, όσο εξελισσόταν, και δεν είχες τι να κάνεις μέχρι τότε. Δε μ' άρεσε να κάνω πόλεμο και νομίζω ότι δε θα κέρδιζα.».

Φυσικό ήταν ο κύκλος της ερώτησης αυτή να κλείσει με την άποψη του «ειδήμονα» του παιχνιδιού Andrew. «Εμένα μου αρέσει που βλέπω πώς εξελίσσεται ο άνθρωπος, τι αγαθά παράγει σε κάθε εποχή, τι ανταλλαγές μπορεί να κάνει, τα κτίρια που αλλάζουν, που ευχαριστώ τους πολίτες μου. Κάνω και πολέμους, είναι ωραία η κατάκτηση της Ηπείρου, αλλά βοηθάω και του συμπαίκτης μου στο παιχνίδι.»

Οι τελευταίες ερωτήσεις στρέφονταν γύρω από την ιστορική αξιοπιστία του παιχνιδιού και τον τρόπο πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος. Η Marian απάντησε πρώτη λέγοντας ότι «Δεν ήταν και πολύ ιστορικό, αλλά είχε και ιστορικά στοιχεία». Η αμφίσημη απάντηση απαιτούσε διευκρινίσεις, οι οποίες της ζητήθηκαν. «Είχε για παράδειγμα τον τροχό, τα κεραμικά, την εκτροφή ζώων, την καλλιέργεια, τις εποχές του χαλκού και του σιδήρου, αλλά νομίζω δεν έδειχνε τα πράγματα, όπως ήταν, όπως στις εικόνες του βιβλίου, που είναι αληθινές.» Μαζί της συμφώνησε και η Georgia τονίζοντας ότι «Δεν είναι όλα πραγματικά στο παιχνίδι, υπάρχουν και παρεμβολές. Μπορεί να μην ξέρουν όλα τα γεγονότα αυτοί

που τα φτιάχνουν και άμα είναι στη σύγχρονη εποχή να μην γνωρίζουν καλά τι συνέβη στο παρελθόν. Έτσι μειώνει την ιστορία. Αλλά, εντάξει είχε και ιστορικά στοιχεία, όπως είπε η Marian.» «Δεν παίζουμε, για να μάθουμε ιστορία, κυρία.» είπε ο Gianak3. «Κάτι μάθαμε, όμως εεε;» ανταπάντησε αστειευόμενος ο Elrasio. Η Atromiti, παρεμβαίνοντας στη συζήτηση, πρόσθεσε ότι «Παιχνίδι είναι, δεν είναι ιστορία, αλλά δείχνει πώς εξελίχθηκε η ανθρωπότητα, τα στάδια που πέρασε και έτσι έχει πιο ενδιαφέρον. Βλέπεις τι έγινε και δεν μπορούσαν να αναπτυχτούν όλα μαζί, πόσο έπρεπε να περιμένουν οι άνθρωποι για τις αλλαγές. Δεν είναι όλα αλήθεια, αλλά είναι πιο κατανοητό έτσι.» Μαζί της συμφώνησε και ο Andrew «Καταλαβαίνεις πιο καλά την εξέλιξη, τι πέτυχαν οι άνθρωποι σε κάθε εποχή. Δεν έγιναν όλα εύκολα.» «Ναι, πιο καλό από το μάθημα, εγώ δε θυμάμαι και πολλά από την ιστορία.» σχολίασε ο Gianak3. «Και οι αποφάσεις ήταν μερικές φορές δύσκολες ή λάθος» συμπλήρωσε η SteVi. «Ναι, καταλαβαίνεις πόσο δύσκολο είναι να αποφασίζεις για την αυτοκρατορία και όλες οι αποφάσεις μπορεί να μην ευχαριστούν το λαό σου και να κάνει εξεγέρσεις στην πραγματικότητα. Είναι δύσκολο να ισορροπήσει.» προέκτεινε τη σκέψη της SteVi η Marian. «Καμία φορά μπορεί και να μην αναπτυχθεί η αυτοκρατορία, όπως η δική μου.» είπε με παράπονο μάλλον η DeGw.

Ζητήθηκε από τους Erdi και Marsanta, οι οποίοι δεν είχαν πάρει μέρος στη συζήτηση να εκφράσουν και αυτοί την άποψή τους. Ο Erdi απάντησε ότι «Δε μοιάζει πολύ με ιστορία, είναι πιο απλά, δεν είναι όπως στο βιβλίο με πολλά λόγια και λεπτομέρειες. Αλλά ήταν και λίγο σαν να έμπαινες στη θέση του Αυτοκράτορα, τι έπρεπε να αποφασίσει, τις συνέπειες.» Η Marsanta απάντησε «Εμένα δε μου άρεσε το παιχνίδι, δε μ' αρέσει και η ιστορία. Είναι λίγο καλύτερο από το μάθημα. Δεν έχεις διάβασμα.» Τα λόγια της προκάλεσαν γέλια δηλωτικά της συμφωνίας και των υπολοίπων μαθητών αλλά και έμμεσα υποδήλωναν την επιθυμία για λήξη της συνεδρίας.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13ο. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

Η ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση ανέδειξε ότι βασικό κίνητρο αλλά συνάμα ανταμοιβή από την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο για τους 15/χρονους μαθητές είναι η διασκέδαση. Οι μαθητές παίζουν για να ευχαριστηθούν, να χαλαρώσουν, για να γεμίσουν δημιουργικά, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, τις ελεύθερες ώρες τους. Το ενδιαφέρον για το ιστορικό παρελθόν και η βαθύτερη επιθυμία για εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεων δεν ωθεί αποκλειστικά τους μαθητές στο ιστορικό παιχνίδι. Άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις, οι μαθητές δεν επιδεικνύουν ζωνρό ενδιαφέρον για την ιστορία και η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από εξωθεσμικές και εξωσχολικές πηγές ιστορικής πληροφόρησης είναι ευκαιριακή, τυχαία και συμπτωματική. Αν και γενικότερα το ισχνό ιστορικό ενδιαφέρον δε συμβαδίζει με την υψηλή σχολική βαθμολογία, παρ' όλα αυτά δε λειτουργεί αποτρεπτικά για την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά παιχνίδια.

Ο διασκεδαστικός χαρακτήρας αποτελεί και το πρωταρχικό επιχείρημα των μαθητών για την αμφισβήτηση της ιστορικής αξιοπιστίας των ψηφιακών παιχνιδιών. Αν και μαθητές αναγνωρίζουν μεν ότι οι ιστορικές απεικονίσεις σε αυτά ανασυστήνουν εμβληματικά, αξιομνημόνευτα και ευρείας αποδοχής ιστορικά γεγονότα, πιστεύουν δε ότι οι επιταγές της διασκέδασης επιτρέπουν την αυθαίρετη συνύφανση των ιστορικών γεγονότων με φανταστικά στοιχεία και δημιουργικές επινοήσεις των κατασκευαστών τους. Παράλληλα η διασκέδαση αίρει τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του επιστημονικού κώδικα, γι' αυτό επιτρέπει την αβίαστη είσοδο της υπερβολής. Τα παιχνίδια βρίθουν υπερβολών είτε προικίζοντας τον ήρωα με υπερφυσικές σχεδόν ικανότητες είτε αναπαριστώντας το θάνατο με ακραία αποκρουστικό και εξωπραγματικό τρόπο. Η θανάτωση των αντιπάλων αγγίζει τα όρια του γκροτέσκο, αφού ανενδοίαστα ο παίκτης κόβει τα κεφάλια, τα χέρια των αντιπάλων και επιδίδεται σε μια αναιτιολόγητη από τις πολεμικές ανάγκες αιματοχυσία. Η ανηλεής και συνεχής θανάτωση των αντιπάλων αυξάνει το σκορ του παίκτη και τον φέρνει εγγύτερα στην πολυπόθητη νίκη. Η νίκη είναι η προκρούστεια κλίνη στην οποία προσαρμόζεται το ιστορικό περιεχόμενο. Η ανάγκη

να εξυπηρετήσει το ιστορικό περιεχόμενο τις απαιτήσεις για ένα νικηφόρο τελικό αποτέλεσμα αλλοιώνει, υποστηρίζουν οι μαθητές, το περιεχόμενό του και υπονομεύει την ιστορική αξιοπιστία τους.

Η αμφισβήτηση των ψηφιακών παιχνιδιών ως έγκυρες πηγές ιστορικής πληροφόρησης εστιάζει και στον εμπορικό χαρακτήρα τους. Η επιθυμία των κατασκευαστών για μεγιστοποίηση του κέρδους υπερσκελίζει την επιθυμία για την πιστότητα των ιστορικών γεγονότων. Πράγματι, τα κέρδη από τη βιομηχανία των παιχνιδιών είναι ασύλληπτα υπέρογκα, αφού οι παίκτες παγκοσμίως ανέρχονται στα 2.5 δισεκατομμύρια και αναμένεται ότι μέχρι το 2025 ο τζίρος από τα ψηφιακά παιχνίδια θα αγγίξει τα 300 δισεκατομμύρια δολάρια και μεγάλο μέρος αυτών των χρημάτων θα είναι κέρδος.<sup>129, 130</sup> Στις ΗΠΑ ήδη τα καθαρά κέρδη το 2017 έφτασαν τα 36 δισεκατομμύρια δολάρια.<sup>131</sup> Μεγάλο μέρος των κερδών δεν προέρχεται μόνο από την πώληση των κυκλοφοριών αλλά και την αγορά του απαραίτητου ηλεκτρονικού εξοπλισμού. Παράλληλα διανοίγεται ένα νέο πεδίο εμπορικής εκμετάλλευσης με το μοντέλο Free-to-Play,(F2P)<sup>132</sup> στο οποίο ο παίκτης μπορεί να κατεβάσει το παιχνίδι δωρεάν, όμως, για να κερδίσει σε αυτό, πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να ανανεώνει τον εξοπλισμό του, αγοράζοντάς τον, με πραγματικά χρήματα.<sup>133</sup> Στο *Forge of Empires* ο παίκτης μπορούσε να αγοράσει διαμάντια και να προσδεύσει στο παιχνίδι χωρίς χρονοβόρες καθυστερήσεις. Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν αυτή τη στιγμή το πιο ευπώλητο προϊόν και η ιστορία με τις επικές μάχες, τις νικηφόρες εκστρατείες, τα ηρωικά ανδραγαθήματα, τα σοφά αποφθέγματα των μεγάλων ανδρών και την ατελείωτη ποικιλία όπλων μετατρέπεται σε μία αστείρευτη πηγή εκμετάλλευσης.

---

<sup>129</sup><https://www.forbes.com/sites/ilkerkoksal/2019/11/08/video-gaming-industry--its-revenue-shift/#293a1438663e>

<sup>130</sup> Τα κέρδη της βιομηχανίας ψηφιακών παιχνιδιών ήταν 18 εκατομμύρια \$ το 2004 (Squire, 2004) και ο ετήσιος τζίρος την ίδια χρονιά ήταν 30-75 εκατομμύρια \$. (Squire, 2005)

<sup>131</sup><https://www.capital.gr/technology/3280513/stis-poliseis-paixnidion-kai-sundromon-ta-kerdi-sto-gaming>

<sup>132</sup> Ο Θέμης Πανταζάκος (2018), αναλύοντας την έννοια του Ramin Shokrizade «χειραγωγημένη χρέωση» *'coercive monetization'*, αναφέρει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται.

<sup>133</sup> Ο παίκτης Kensgold ξόδεψε από την ηλικία των 13 χρονών έως τα 19 στο παιχνίδι Reddit 13.500\$. <https://gr.pcmag.com/games/29253/nearos-xodepse-13500-se-mikrosunallages-entos-video-games>

Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, το επιχείρημα ενός μαθητή, ο οποίος προσαρμόζοντας πράγματι στο δικό του λεξιλόγιο αλλά διατηρώντας στο ακέραιο το ουσιαστικό νόημα της φράση του Leonard (2004) «*τα βιντεο-παιχνίδια περισσότερο από τα σχολεία τη θρησκεία ή άλλες μορφές λαϊκής κουλτούρας διδάσκουν τους αμερικάνους για τη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την τάξη και την εθνική ταυτότητα*» επισημαίνει ότι «*Μπορεί να εκμεταλλεύονται ότι καθόμαστε πολλή ώρα σε αυτό το παιχνίδι και αν θέλουν να μας μάθουν κάτι μπορεί εύκολα να μας το μάθουν έτσι*». Ο μαθητής αναγνωρίζει τα ψηφιακά παιχνίδια ως ένα νέο ιδεολογικό μηχανισμό με ασύγκριτα μεγάλη εμβέλεια σε ένα νεανικό κοινό με αμβλυμμένες κριτικές αντιστάσεις.

Στο διασκεδαστικό, στον εμπορικό χαρακτήρα των ιστορικών παιχνιδιών και στην ιδεολογική λειτουργία τους θεμελιώνουν οι μαθητές τα κύρια επιχειρήματά τους. Η συνύπαρξη συχνά και των τριών στα παιχνίδια με ανάλογες αυξομειώσεις υπονομεύει την ιστορική αξιοπιστία και συμβάλλει στην αποϊεροποίηση της ίδιας της ιστορίας. Η ιστορία αποκαθαίρεται από τη σοβαρότητα και τη συγκροτημένη επιχειρηματολογία του αυστηρού ακαδημαϊκού, επιστημονικού λόγου και αποκτά την ελαφρότητα του παιχνιδιού. Γίνεται αναπόσπαστο μέρος μιας ελαφριάς, κοινότοπης, «ποπ» κουλτούρας, που με ταχείς ρυθμούς διαχέεται και αφομοιώνεται από τους εφήβους.

Η αμφισβήτηση της ιστορικής αξιοπιστίας των ιστορικών παιχνιδιών δε συνεπάγεται ότι οι ζωντανές και εναργείς αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος διαγράφονται αυτόματα από τη μνήμη τους. Αντίθετα τροφοδοτούν την ιστορική μνήμη τους εφάμιλλα σχεδόν με τα σχολικά βιβλία, όπως έδειξε η ανάλυση των ερωτηματολογίων. Ιδιαίτερα οι αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι υποεκπροσωπούνται στο δείγμα, ανασύρουν από τη μνήμη τους ευκολότερα τις ιστορικές αναπαραστάσεις των παιχνιδιών. Υπάρχει εντούτοις μια μετατόπιση όλων των βαθμολογικών κατηγοριών προς τη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη, όταν η ερώτηση στρέφεται σε ποιες ιστορικές πηγές χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η μετατόπιση αυτή ερμηνεύτηκε με βάση την «ιεραρχία εμπιστοσύνης» στις ιστορικές πηγές, η οποία, όπως παρατηρεί και ο Ferro (1999:31) αντανακλά σχέσεις εξουσίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως

εξουσιαστικός μηχανισμός επικυρώνει την εγκυρότητα των σχολικών γνώσεων, επισφραγίζει την ορθότητά τους, ενώ υποτιμά τις προερχόμενες από εξωθεσμικούς φορείς γνώσεις, αν όχι ως αναξιόπιστες και ανυπόστατες αλλά τουλάχιστον ως ήσσονος σημασίας. Όπως ευφυσολογώντας λέει ένας μαθητής, για να σχολιάσει το χάσμα ανάμεσα στις σχολικές και εξωσχολικές γνώσεις, « αν το σχολείο αξιοποιούσε αυτά που μαθαίνουμε από τα παιχνίδια, θα είμαστε μαθητές του 25 και όχι μόνο του 20.». Αν σε αυτά προστεθεί ο διδακτισμός, ο φρονηματιστικός και ενίοτε κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας στην εκπαίδευση, τότε η μετατόπιση στις ερωτήσεις των μαθητών είναι ευεξήγητη.

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, όταν ρωτήθηκαν εάν σχηματίζουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το παρελθόν από τη διδασκαλία της ιστορίας ή τα ψηφιακά παιχνίδια. Στα πρώτα οι μαθητές απαντούσαν στο μεγαλύτερο ποσοστό μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας. Όμως, η επιλογή τους δεν ήταν διαζευκτική και είχαν τη δυνατότητα εκτός από τις προαναφερθείσες να επιλέξουν τον κινηματογράφο/ τηλεόραση και τις συζητήσεις με τους οικείους. Όταν η ερώτηση τέθηκε περισσότερο πολωτικά και το εύρος των επιλογών στένεψε, οι μαθητές απάντησαν ότι κατανοούν καλύτερα ιστορικό παρελθόν μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια. Το κύριο επιχείρημα τους ήταν η βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος και η ενεργός συμμετοχή στη συνδιαμόρφωσή του. Οι μαθητές ανέφεραν ότι στο παιχνίδι μπορούν να «ξαναζήσουν» το παρελθόν, έστω και στον εικονικό κόσμο, να έρθουν αντιμέτωποι με τα διλήμματα, τους ενδοιασμούς, τους φόβους και τις προσδοκίες των ιστορικών πρωταγωνιστών. Επιπρόσθετα η κατανόηση ενισχυόταν από τη λήψη καθοριστικών και καίριων αποφάσεων και την αναμέτρηση με τις συνέπειες αυτών. Η ενεργός εμπλοκή του παίκτη, που δεν περιορίζεται μόνο στην επιτελεστική δεξιότητα αλλά κινητοποιεί ταυτόχρονα νοητικές και αισθητηριακές λειτουργίες ή όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής «*βάζει το μυαλό να δουλέψει*» ενδυναμώνει τη μνήμη, εμβαθύνει την ιστορική κατανόηση και συμβάλλει στην εμπέδωση των ιστορικών γνώσεων. Η ενεργοποίηση του συνόλου των σωματικών, νοητικών και αισθητηριακών

ικανοτήτων βρίσκονται σε αντίστιξη με την παθητική ακρόαση του μαθήματος και τη συνεπαγόμενη «βαρεμάρα».

Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των μαθητών που δε θεωρούν τη διασκέδαση ασύμβατη με την κατανόηση. Αντίθετα η εκούσια επιλογή για συμμετοχή στο παιχνίδι, η απουσία του υποχρεωτικού χαρακτήρα και των έξωθεν επιβεβλημένων πιέσεων δημιουργούν ένα κλίμα χαλαρότητας και άνεσης που ενισχύει την απερίσπαστη απορρόφηση στο παιχνίδι, την απόλυτη συγκέντρωση και κατά συνέπεια την καλύτερη αφομοίωση των ιστορικών πληροφοριών. Η εμπύθιση στον ιστορικό κόσμο του παιχνιδιού ενισχύεται από το ρεαλισμό των ιστορικών αναπαραστάσεων, τη λεπτομερή απεικόνιση του ιστορικού σκηνικού με όλη τη γεωφυσική ποικιλία και ιδιαιτερότητά του και την κινηματογραφική, γοργή εναλλαγή των σκηνών, παράγοντες συνολικά που επιτρέπουν τη μονιμότερη εντύπωση της ιστορικής πληροφορίας. Οι μαθητές αναφέρουν ότι ο διαδικαστικός τρόπος πρόσληψης του μηνύματος σε αντίθεση με τη γεγονοτολογική ιστορία και την «ιζηματώδη προσέγγιση του παρελθόντος» (Lee, 2004:56) λειτουργεί θετικά για την ιστορική κατανόηση. Δεν πρέπει ωστόσο να διαφύγει της προσοχής ότι η ιστορική κατανόηση επιτυγχάνεται μέσα από την ταύτιση των μαθητών με τους ιστορικούς πρωταγωνιστές. Στην ταύτιση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος, όπως διαφάνηκε από μερικές απαντήσεις των μαθητών, να επανέλθει δριμύτερη και ισχυρότερη η ιστορία των Μεγάλων Ανδρών που με την ισχυρή προσωπικότητά τους και την ακλόνητη θέλησή τους κατόρθωσαν και άλλαξαν την ιστορία.

Τα επιχειρήματα όσων μαθητών επιλέγουν την ιστορική κατανόηση από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας επικεντρώνονται στην ιστορική ευρυμάθεια των καθηγητών, στο ζωντανό διάλογο, στην αξιοπιστία της γεγονοτολογικής ιστορίας με τη λεπτομερή καταγραφή γεγονότων και ημερομηνιών και φυσικά στις ιστορικές ανακρίβειες, αλλοιώσεις και παραποιήσεις στα παιχνίδια, λογική συνεπαγωγή του διασκεδαστικού χαρακτήρα τους. Αξίζει ωστόσο να τονιστούν ιδιαίτερα δύο σημαντικές παρατηρήσεις των μαθητών. Η πρώτη είναι η ιστορικά αποπλαισιωμένη παρουσίαση των γεγονότων στα ψηφιακά παιχνίδια. Με στόχο αποκλειστικά τη νίκη παρουσιάζουν τις ιστορικές συγκρούσεις αποκομμένες από τα γενεσιουργά αίτια και τις μακροπρόθεσμες συνέπειές τους. Επομένως, ο

μαθητής έρχεται σε επαφή με θραυσματικές εικόνες του ιστορικού παρελθόντος, συχνά αδυνατώντας να τις τοποθετήσει στο ιστορικό κάδρο, ώστε να συνθέσει τη συνολική ιστορική εικόνα. Η δεύτερη αναφέρεται στη δυνατότητα του παιχνιδιού για επανεκκίνηση. Ο παίκτης μπορεί να επανεκκινήσει το παιχνίδι όσες φορές θέλει, για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίς τις τραγικές και ανεπανόρθωτες πραγματικές συνέπειες των άδοξων ιστορικών προσπαθειών. Η ιστορία πάντως και στις δύο περιπτώσεις απογυμνώνεται από την ίδια την τραγικότητά της αλλά και από την ίδια την ανθρώπινη διάσταση.

Τα ψηφιακά παιχνίδια επαινέθηκαν ως ιδανικά περιβάλλοντα πειραματισμού, δοκιμής και ελέγχου υποθέσεων, αφού προσομοιώνουν δυναμικές, μεταβαλλόμενες με το χρόνο διαδικασίες, το τελικό αποτέλεσμα των οποίων, αβέβαιο και απρόβλεπτο αρχικά, καθορίζεται από και το συνδυασμό μεταβλητών και της εισόδου στοιχείων από τον παίκτη. Η προσομοίωση, επειδή λειτουργεί ως αφαίρεση ενός συστήματος, βασίζεται σε γενικεύσεις και απλοποιήσεις, οι οποίες παίρνουν τη μορφή της αριθμητικής μεταβλητής.

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό τη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη από τα ψηφιακά παιχνίδια ως πρόσφορο περιβάλλον για πειραματισμό. Όμως και σε αυτήν την περίπτωση δεν πρέπει να παραγνωριστούν οι διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογικές κλίμακες, αφού οι άριστοι μαθητές επιλέγουν στην πλειοψηφία τους τη σχολική διδασκαλία, ενώ από τη βαθμολογική κλίμακα 15 και κάτω υπερισχύει η επιλογή από τα ψηφιακά παιχνίδια.

Οι συνεντεύξεις διαφωτίζουν καλύτερα το τοπίο και διασαφηνίζουν πολλά θέματα. Οι μαθητές όχι μόνο συμφωνούν ότι κάνουν υποθέσεις στο παιχνίδι αλλά τις θεωρούν και απαραίτητες. Παρ' όλα αυτά, οι υποθέσεις στα εμπορικά ιστορικά παιχνίδια δεν πυροδοτούνται από γνήσιο ιστορικό ενδιαφέρον αλλά από την επιθυμία της νίκης. Γι' αυτό και συχνά η επιτυχής υλοποίησή τους συνδέεται με τις ικανότητες του παίκτη στο χειρισμό του ηλεκτρολογίου και τις διαθέσιμες ικανότητες των avatars. Είναι σημαντικό να σημειωθεί επίσης ότι μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού δεν μπορούν, ακόμα και εάν διατυπωθούν, να επαληθευτούν όλες



οι υποθέσεις. Κάθε παιχνίδι έχει ένα εύρος υποθέσεων, που αφενός υπαγορεύεται από τις ανάγκες προγραμματισμού και αφετέρου αποτρέπει τον παίκτη από άσκοπες περιπλανήσεις σε ανιστορικά μονοπάτια. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές υποστήριξαν στις συνεντεύξεις ότι στη διδασκαλία της ιστορίας δε διατυπώνονται υποθετικές ερωτήσεις είτε γιατί ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί είτε γιατί τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι ανούσιες, αφού τα γεγονότα του παρελθόντος είναι οριστικά και αμετάκλητα και έχουν συμβεί ανεπιστρεπτί και όπως λέει χαρακτηριστικά μια μαθήτρια «*Αφού έχει γίνει, να μην το ψάξουμε.*». Παρ' όλα αναγνωρίζουν ότι τα υποθετικά ερωτήματα θα έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και κινητοποιούσαν τους πιο αδύναμους μαθητές να εμπλακούν σε αυτό.

Οι υποθέσεις επίσης δεν υλοποιούνται, γιατί απρόβλεπτα γεγονότα ανατρέπουν τους υπολογισμούς και τις προβλέψεις του παίκτη. Ωστόσο η εμφάνισή τους, κατά γενική ομολογία, δεν τους αποθαρρύνει αλλά αντίθετα τους θέτει σε διαρκή διέγερση και κινητοποιεί εντονότερα το ενδιαφέρον τους για όσα θα συμβούν. Η ανατροπή κυρίως των γνωστών ιστορικών γεγονότων αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόκληση για τον παίκτη, ένα προσωπικό στοίχημα. Εάν το κερδίσει, καρπώνεται την ανατροπή του ιστορικού γεγονότος ως ατομική επιβράβευση κι επιτυχία, απτή απόδειξη των ψηφιακών δεξιοτήτων του και των προσωπικών ικανοτήτων του.

Ανατροπές δεν υπάρχουν εύλογα στα σχολικά βιβλία, εκτός και εάν διατρανώνουν την ικανότητα του έθνους να πετύχει το ακατόρθωτο, όπως έμμεσα υπονοήθηκε από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών. Το σχολικό βιβλίο, πιστό στην τελεολογική σύλληψη της ιστορίας, παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη ως αναγκαία, λογική, γραμμική πορεία με απόλυτα προβλέψιμα γεγονότα, τα οποία, όπως αναφέρει ένας μαθητής, «*τα περισσότερα τα ξέρουμε, οπότε ξέρουμε τι θα γίνει*». Ο τρόπος αυτός παρουσίασης του ιστορικού παρελθόντος προικίζει τους μαθητές με μαντικές ικανότητες όχι όμως ερμηνευτικές.

Η εμφάνιση απρόσμενων γεγονότων στο παιχνίδι επιβάλλει τη συνεχή αναπροσαρμογή της στρατηγικής του παίκτη. Ο παίκτης χαράσσει τη στρατηγική του εκπονώντας μακροπρόθεσμα σχέδια, συνεκτιμώντας παροντικά δεδομένα και αξιοποιώντας την παρελθοντική γνώση και όπως αναφέρει ένας μανιώδης παίκτης

κοιτάζοντας «και πίσω και μπροστά», «το πίσω, το τώρα και το αύριο. Ταυτόχρονα όλα.». Η αβέβαιη αναμέτρηση απαιτεί την ταυτόχρονη επεξεργασία όλων των δεδομένων από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το παρελθόν δεν είναι αποκομμένο από την παροντική δράση ούτε από τις μελλοντικές επιδιώξεις αλλά είναι ένας δυναμικός παράγοντας συνδιαμόρφωσής τους. Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια έδειξαν άλλωστε ότι το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν και όχι αποκλειστικά και μόνο στα παροντικά γεγονότα. Η συλλειτουργία και των τριών χρονικοτήτων αποτρέπει τη χάραξη μιας μονολιθικής, στέρεας και άκαμπτης στρατηγικής, την οποία ακολουθεί με ευλάβεια ο παίκτης καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η στρατηγική επαναχαράσσεται υπό το φως των νέων δεδομένων, από τον περιορισμό των παρελθοντικών επιλογών, ακόμη και αν έχει αποδειχθεί επιτυχής. Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις που αποτελεσματικές στρατηγικές επαναχρησιμοποιούνται, συχνότερα όμως και αυτές απαιτούν τροποποιήσεις, αλλαγές, αναβαθμίσεις. Συνεπώς, ο παίκτης στα πλαίσια του παιχνιδιού με τρομερή ευχέρεια εναλλάσσει πολεμικές με φιλειρηνικές στρατηγικές, υποχωρεί ή επιτίθεται, αναλογιζόμενος τις στρατιωτικές δυνάμεις του αντιπάλου, μελετώντας εξονυχιστικά τις κινήσεις του και υπολογίζοντας με ακρίβεια τη δική του δύναμη, επιδίδεται στη σύναψη εμπορικών συμφωνιών ή έργα ανάπτυξης και εξωραϊσμού της πόλης του.

Τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο, επειδή προσφέρονται για τη διατύπωση και έλεγχο υποθέσεων, επιτρέπουν την ανατροπή των ιστορικών γεγονότων μέσα από τη συνεχή επαναδιαπραγμάτευση της στρατηγικής του παίκτη, θεωρήθηκαν πρόσφορο μέσο για την κατανόηση της ιστορικής ενδεχομενικότητας και για την αντιγεγονοτολογική ιστορία. Ο αντίλογος στην άποψη αυτή εστιάζει στην ασυμβατότητα του αλγοριθμικού κώδικα, ως προκαθορισμένη και πεπερασμένη σειρά εντολών, με την τυχαιότητα. Ο αλγοριθμικός κώδικας, αν και μπορεί να δέχεται διαφορετικές τιμές και να δίνει διαφορετικά αποτελέσματα δεν αφήνει τίποτα στην τύχη. Επομένως, όπως επισημαίνουν και οι μαθητές, το εύρος των υποθέσεων και οι δυνατότητες υλοποίησής τους είναι πεπερασμένες και αυστηρά προκαθορισμένες.

Αν και οι επιστημονικές τόσο των μελετητών των ψηφιακών παιχνιδιών όσο και των μαθητών είναι σωστές, η έννοια της ενδεχομενικότητας θα εξεταστεί μέσα από τους τρεις τρόπους που επηρεάζει αυτή την ιστορική σκέψη, σύμφωνα με τον Andreas Köber (2015). Παραλλάσσοντας τη σειρά με τις οποίες τις παραθέτει θα γίνει αναφορά πρώτα στην εμφάνιση του τυχαίου από καθαρά απρόβλεπτους παράγοντες. Αν και αυτοί δεν απουσιάζουν, όταν δεν αποδίδονται σε θεϊκές ή υπερφυσικές δυνάμεις, η μορφή αυτή ενδεχομενικότητας λειτουργεί απλοϊκά και επιφανειακά ως εξηγητικό σχήμα και περισσότερο μπορεί να θεμελιώσει εθνικούς ή άλλους μύθους παρά να αποτελέσει ερμηνευτικό ιστορικό εργαλείο. Η μορφή αυτής της ενδεχομενικότητας δεν απαντάται στα παιχνίδια, αφού κάθε δυνατή εξέλιξη είναι καλορρυθμισμένη από τον αλγόριθμο. Τα αναπάντεχα γεγονότα, που μπορεί να εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι με ακρίβεια προκαθορισμένα, ώστε να διεγείρουν το ενδιαφέρον του παίκτη, να προκαλούν ένταση και να υπογραμμίζουν καθ' όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού το αβέβαιο και επισφαλές αποτέλεσμα.

Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν ως κατάλληλο περιβάλλον για τις άλλες δύο μορφές ενδεχομενικότητας. Η πρώτη από αυτές είναι όταν οι προσδοκίες συγκρίνονται με την υλοποίησή τους. Επειδή οι αφηγήσεις στα παιχνίδια είναι μελλοντικές (Domsch, 2013), επιτρέπουν τη βίωση των γεγονότων μαζί με την ελπίδα για το επιθυμητό αποτέλεσμα και ταυτόχρονα τον αγώνα για την υλοποίησή του. Ως αποτέλεσμα ο παίκτης, αντιμετωπίζοντας την εξέλιξη του παιχνιδιού προορατικά και όχι από το σίγουρο σημείο της αναδρομικής αφήγησης, σχεδιάζει, αναμετρά τις δυνάμεις του, συνυπολογίζει τις αστοχίες του και προσδοκά. Η διάψευση ή ευόδωση των προσδοκιών του αποτελούν την αφορμή για αναστοχασμό ή για τη χάραξη μιας καινούργιας στρατηγικής. Η μορφή αυτή ενδεχομενικότητας επιτρέπει να κατανοηθεί το παρελθόν όχι ως συνεκτική, λογική και αιτιακή αλληλοδιαδοχή γεγονότων αλλά ως σύνολο από ματαιώσεις, διαψεύσεις, πιασμοί. Επιτρέπει να κατανοηθεί το τελικό ιστορικό αποτελέσματα ως ένα από τα πιθανά και ίσως όχι επιθυμητό ή αναμενόμενο από τα ιστορικά υποκείμενα. Τα παιχνίδια προσχεδιάζουν αυτά τα πιθανά αλλά πολλαπλά τέλη της ιστορίας, τα οποία ούτε άπειρα μπορεί να είναι ούτε τελείως

ανιστορικά. Το ζητούμενο είναι ο σχεδιασμός τους και οι πιθανές ιστορίες που θα προκύψουν από αυτόν να είναι ευλογοφανείς, αληθοφανείς, πειστικές και να βασίζονται στο συνδυασμό πραγματικών ιστορικών μεταβλητών. Ο ίδιος ο Körber προτείνει για την ενίσχυση της μεθοδολογικής ικανότητας την κατασκευή ιστορικών δηλώσεων συνθετικά μέσα από πληροφορίες. Οι τελικές ιστορίες μπορεί να μην είναι πανομοιότυπες ούτε να έχουν κοινό τέλος, μπορεί ακόμα να παρεκκλίνουν από τη «σωστή» ιστορία. Όμως, αυτές οι αντι-γεγονοτολογικές αφηγήσεις θα πρέπει είναι γερά συναρθρωμένες και λογικά τεκμηριωμένες.

Ο Körber (2015) προτείνει και μία ακόμη μορφή ενδεχομενικότητας, ως πολυδιάστατη πολυφωνία των κοινωνικών και εθνικών ομάδων, αφού οι ετερογενείς ομάδες δημιουργούν μια διαφορετική αντίληψη για το παρελθόν και οι αντίπαλες ομάδες μια διαμετρικά αντίθετη άποψη. Αυτή η μορφή ενδεχομενικότητας είναι απαραίτητη για την αρμονική δημοκρατική συνύπαρξη των ανομοιογενών κοινωνικών ομάδων. Το παιχνίδι *Czechoslovakia 38-89: Assassination* προσπάθησε να αποδώσει την πολυφωνία του παρελθόντος μέσα από τις διαφορετικές και συγκρουόμενες αφηγήσεις των ιστορικών υποκειμένων.

Η προοπτική αυτή στο παιχνίδι ελκύει μερικούς μαθητές, αφού η ανατροπή των ιστορικών γεγονότων τους επιτρέπει να κατανοήσουν τα κίνητρα της «Άλλης» πλευράς και να εντοπίσουν αδυναμίες και σφάλματα της δικής τους. Οι μαθητές αυτοί αναγνωρίζουν τη μεροληψία της εθνικής ιστορίας και η μετατόπισή τους στη θέση του αντιπάλου είναι ένα πρώτο βήμα για την πολυπρισματική θέαση των ιστορικών γεγονότων. Συχνά επιχειρούν να παίξουν ένα παιχνίδι και από τις δύο αντιτιθέμενες πλευρές, επιδιώκοντας όχι απλά τη μεγιστοποίηση της ευχαρίστησης αλλά εμφορούμενοι από γνήσιο ενδιαφέρον για την ιστορική αλήθεια.

Αλλά η επιθυμία αυτή των μαθητών ούτε γενικευμένη στο σύνολό τους είναι ούτε υποστηρίζεται τις περισσότερες φορές από το παιχνίδι. Οι μαθητές στην ερώτηση εάν θα έπαιζαν την πλευρά ενός αντιπάλου του ελληνικού έθνους απαντούν με δισταγμό. Ο δισταγμός τους, όταν δε φτάνει στην ακραία απόρριψη αυτής της δυνατότητας, είναι μια έμμεση συγκάλυψη της προσκόλλησης στα εθνικά ιδεώδη και της βαθιάς εμπεδωμένης πίστης στην εθνική ανωτερότητα. Επομένως, ακόμη

και όταν το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις, οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν την εθνική ανάγνωση. Από την άλλη πλευρά οι κατασκευαστές των παιχνιδιών εμμένουν σε ιστορικές αφηγήσεις μονόπλευρες και μεροληπτικές, διαχωρίζοντας ερμητικά τους «καλούς» από τους «κακούς», προικίζοντας τους πρώτους με υπεράνθρωπες δυνάμεις και ανυπέρβλητες αρετές και αποδίδοντας στους δεύτερους μόνο χαρακτηριστικά, που συμβάλλουν στη συντριπτική ήττα τους στο παιχνίδι. Αναγκαστικά ο παίκτης παίζει μόνο με τις δυνάμεις που οι δημιουργοί του παιχνιδιού έχουν προεπιλέξει να νικήσουν, ακόμη και όταν επιθυμεί να παίξει την «Άλλη» πλευρά. Οι μαθητές, αν και παίζουν αυτά παιχνίδια, αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις τους και τις συνδέουν με τη χώρα κατασκευής τους, τις ΗΠΑ, χωρίς όμως να κάνουν συγκεκριμένη αναφορά στην ιδεολογική ηγεμονία της. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι και στην περίπτωση που καταβάλλεται προσπάθεια από τους κατασκευαστές να φιλοτεχνηθεί η « Άλλη» πλευρά χωρίς να αποδομείται η αξιοπρέπειά της, ο παίκτης περιηγείται στον κόσμο της ως τουρίστας, αφού έρχεται σε επαφή με αυτήν μέσα από το ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον των δικών του πολιτιστικών καταβολών.

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στον τρόπο πρόσληψης του ιστορικού περιεχομένου μέσα από το παιχνίδι *Forge of Empires* και συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο δομείται η αφήγηση, ο χώρος και ο χρόνος σε αυτό.

Η αφήγηση δομείται πάνω σε ενεργούς κόμβους, οι οποίοι της δίνουν τη μορφή μελλοντικής αφήγησης, συνδιαμορφούμενης από τις επιλογές του παίκτη. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι η μία μορφή των ενεργών κόμβων είναι τελεολογική και αναπαρίσταται από το δέντρο τεχνολογίας, με τη μορφή αμπελιού, δηλαδή διαφορετικές τεχνολογίες απαιτούνται για τη δημιουργία καινούργιων. Αποτελεί το σταθερό αφηγηματικό πυλώνα του παιχνιδιού και προκαθορίζει μια μονογραμμική, προοδοκεντρική εξέλιξη, την οποία αναπόφευκτα ακολουθούν όλοι οι παίκτες. Ωστόσο, επειδή λειτουργεί ως ενεργός αφηγηματικός κόμβος, επιτρέπει στους παίκτες να επιλέγουν τις τεχνολογίες ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες, όπως για παράδειγμα τα αγόρια άνοιγαν πρώτα τις πολεμικές τεχνολογίες. Η δεύτερη μορφή των ενεργών κόμβων έχει διακλαδωτική μορφή και αισθητοποιείται στο παιχνίδι με τις παραινέσεις του συμβούλου ή των ιστορικών προσωπικοτήτων,

όπως ο Γιούρι Γκαγκάριν ή εποχιακών αποστολών, που εμφανίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στο παιχνίδι. Οι παραινέσεις, διατυπωμένες συχνά με ήπιο προστακτικό τόνο, μπορούν να υλοποιηθούν από τον παίκτη ή να αγνοηθούν τελείως. Βασισμένη η αφήγηση πάνω στα δύο σταθερά αυτά αφηγηματικά υποστυλώματα αποκτά την πλαστικότητά της μέσα από τις επιλογές του παίκτη. Επειδή οι επιλογές ποικίλλουν ανάλογα με τους προσωπικούς στόχους στο παιχνίδι, καμία αφήγηση του παιχνιδιού δεν είναι πανομοιότυπη με την άλλη. Γενικεύοντας, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης, οι πιθανές αφηγήσεις ήταν αντίστοιχες με τον αριθμό των μαθητών.

Η αφήγηση δε δομείται πάνω στον παραδοσιακό άξονα του χρόνου αλλά του χώρου. Τα παιχνίδια σχεδιάζονται ως προβλήματα χώρου, ως χώροι πιθανοτήτων, μέσα από τους οποίους αναδύεται η αφήγηση με βάση τις χωρικές πρακτικές του παίκτη. Στο παιχνίδι *Forge of Empires* ο χώρος λειτουργούσε πρωτίστως ως χώρος δημιουργίας, αφού αρχικά στον κενό και άδειο χώρο του παιχνιδιού οικοδομούνται τα κτίρια. Τα κτίρια ανοικοδομούνται, όταν αλλάζει η ιστορική εποχή, πωλούνται, αναδιατάσσονται χωροταξικά με βάση τις ανάγκες της πόλης. Παράλληλα λειτουργούν ως χωρική αλληγορία, ως κωδικοποιημένος χώρος, αφού το κάθε κτίριο αποτελεί και σύμβολο για συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως αυτές οπτικοποιούνται με τα εικονίδια στο μενού επιλογής. Ταυτόχρονα, επειδή το κάθε κτίριο επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες, για παράδειγμα στο συγκεκριμένο παιχνίδι υπάρχουν κτίρια οικιστικά, πολιτιστικά, στρατιωτικά και παραγωγής, ο χώρος λειτουργεί ως κόμβος με διαθέσιμες χωρικές επιλογές. Και στο *Forge of Empires*, όπως σχεδόν στα περισσότερα παιχνίδια, ο χώρος λειτουργεί ως χώρος ανταγωνισμού. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι ο Χάρτης της Ηπείρου επιτελεί αυτή τη λειτουργία. Σκεπασμένος στην αρχή με ομίχλη αποκαλύπτεται σταδιακά στον παίκτη, όταν εξερευνά τις επαρχίες καταβάλλοντας το αντίστοιχο χρηματικό τίμημα και τις κατακτά, με πόλεμο ή διαπραγμάτευση. Είναι αναπόσπαστο κομμάτι στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Οι χωρικές αλλαγές και η κίνηση στο χώρο υποστασιοποιούν στο παιχνίδι την έννοια του χρόνου.<sup>134</sup> Οι αλλαγές στα οικοδομήματα και κυρίως στο βασικό οικοδόμημα του παιχνιδιού, το δημαρχείο, σηματοδοτούν τη μετάβαση στις ιστορικές εποχές. Η χρονική αλλαγή παρουσιάζεται με τα διαφορετικά στάδια της κατασκευής των οικοδομημάτων. Επίσης, το δέντρο της τεχνολογίας και οι δράσεις σύμφωνα με αυτό αποδίδουν τη γραμμική, μονοδιανυσματική αντίληψη του χρόνου. Επειδή η έννοια του χρόνου είναι αφηρημένη και δύσκολα συλλαμβάνεται χωρίς τη βίωσή του, το παιχνίδι την αναπαριστά με την απόδοση κοινωνικοπολιτιστικών ετικετών στις ιστορικές περιόδους, ακολουθώντας την ονοματοδοσία των κοινά αποδεκτών ιστορικών περιοδολογήσεων. Ο μακρύς αυτός χρόνος είναι ο χρόνος της φαντασίας. Εκτός από αυτόν υπάρχει φυσικά ο πραγματικός, φυσικός χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε συνεδρία του παιχνιδιού. Ανάμεσα στους δύο αυτούς χρόνους δεν υπάρχει καμία αντιστοιχία, αλλά οπτικοποιημένες αναλογίες. Εκτός από τον πραγματικό, το φανταστικό χρόνο υπάρχει και ο χρόνος συντονισμού, ο χρόνος για το συντονισμό των ενεργειών των παικτών, για παράδειγμα ο χρόνος που χρειαζόταν ο μαθητής για να βρει αγοραστή για τα αγαθά του, ο χρόνος της τεχνητής νοημοσύνης, το προκαθορισμένο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση των οικοδομημάτων και ο χρόνος των ενεργών υποκειμένων στο παιχνίδι, τα χρονικά διαστήματα που επέλεγαν για τη συγκέντρωση αγαθών και προμηθειών αλλά και ο χρόνος που απαιτούνταν για την χωροταξική αλλαγή της πόλης, ο οποίος ήταν συνάρτηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των παικτών. Και ανάμεσα στις υποκατηγορίες του χρόνου συντονισμού δεν υπήρχε αντιστοιχία, γεγονός που προκαλούσε καθυστερήσεις στο παιχνίδι. Οι καθυστερήσεις, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι, δυσανασχετούσαν τους μαθητές και μείωναν το ενδιαφέρον τους, όμως κατόρθωναν να κάνουν την έννοια της χρονικής αλλαγής περισσότερο βιωματική. Η συνύπαρξη στο παιχνίδι αυτών των διαφορετικών χρονικοτήτων δημιουργεί χρονικές ανωμαλίες με κυριότερη στο συγκεκριμένο παιχνίδι την ανομοιογενή χρονικότητα. Τα πέρασμα του χρόνου στο παιχνίδι κατανέμεται άνισα ανάμεσα στις ιστορικές εποχές, ώστε να απαιτείται

---

<sup>134</sup> Ο Fogu (2009) κάνει λόγο για χωροποίηση της ιστορικής εμπειρίας, μακριά από το χρονικό άξονα των αφηγηματικών μορφών της ιστορικής συνείδησης.

όλο και περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση της κάθε νεότερης εποχής. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε στους μαθητές η αίσθηση ότι η εποχή του σιδήρου έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια από την εποχή του χαλκού και φυσικά από την εποχή του λίθου. Η ανομοιογενής χρονικότητα, ωστόσο, δεν απουσιάζει εντελώς και στα σχολικά βιβλία.

Το *Forge of Empires* με τους δύο προαναφερόμενους τρόπους φιλοδοξεί να αναπαραστήσει την ανθρώπινη εξέλιξη στη μακρά πορεία της και τη διαδικασία της αλλαγής, όπως παρατήρησαν και οι μαθητές. Μάλιστα πετυχαίνει με έναν εμπειρικό, βιωματικό και διαδραστικό τρόπο να αναπαραστήσει τη διάκριση του χρόνου, που πρωτοεισήγαγε ο (Μπρωντέλ, 2005), σε μακρό, μέσο και βραχύ χρόνο. Το δέντρο της τεχνολογίας αναπαριστά τη μακρά διάρκεια και η ολοκλήρωσή του παιχνιδιού, αν και προστίθενται συνέχεια νέες, μελλοντικές και φανταστικές εποχές, απαιτεί πολυετές παίξιμο. Οι αλλαγές στη μακρά διάρκεια είναι αργές, γι' αυτό κανένας παίκτης δεν μπορεί στην αρχή του παιχνιδιού να συλλάβει την εξέλιξη της πόλης του. Οι ιστορικές υποδιαιρέσεις του, σε εποχή του λίθου, του χαλκού, του σιδήρου, αντιστοιχούν στο μέσο χρόνο. Σε αυτόν ο παίκτης μπορεί να κάνει σχέδια, υπολογισμούς και προβλέψεις για το πώς επιθυμεί να εξελιχθεί η πόλη του. Η κάθε συνεδρία του παιχνιδιού αντιστοιχεί στο βραχύ χρόνο. Στη διάρκειά του επιλύει άμεσα προβλήματα, δίνει εντολές για οικοδόμηση κτιρίων, αναδιατάσσει τα κτίρια, συγκεντρώνει αγαθά, πόρους, διεξάγει πολέμους ή βοηθάει φίλους και κάνει προσφορές για ανταλλαγές αγαθών. Συχνά τα προβλήματα αυτά δεν επιλύονται αυτόματα στο χρονικό διάστημα της συνεδρίας αλλά τίθενται οι βάσεις για την άμεση επίλυσή τους στο προσεχές μέλλον. Παράλληλα οι παρελθοντικές επιλογές του λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχυτικά για την τελική ευόδωσή τους. Και επειδή το παιχνίδι είναι online, ο παίκτης δεν έχει τη δυνατότητα, όπως σε άλλα παιχνίδια, να αντιστρέψει το βέλος του χρόνου και να διορθώσει τις εσφαλμένες αποφάσεις. Τέλος, η συλλειτουργία των τριών διαφορετικών χρόνων οπτικοποιείται στο παιχνίδι με την παρουσία οικοδομημάτων από διαφορετικές ιστορικές εποχές. Συνεπώς, το *Forge of Empires* κατορθώνει να προσομοιώσει την ιστορική εξέλιξη και τους διαφορετικούς χρόνους αυτής, όπως δε θα μπορούσαν να κάνουν τα έντυπα μέσα, δίνοντας σημασία στη λεπτομέρεια, την ακρίβεια και την πιστότητα



των ιστορικών γεγονότων. Το κάθε μέσο έχει τις δικές τους «προκαταλήψεις» και δύναται να αναπαραστήσει καλύτερα κάποιες από τις πτυχές του ιστορικού παρελθόντος. Τα ψηφιακά παιχνίδια, από τη στιγμή που προσομοιώνουν δυναμικές διαδικασίες, ακόμη και αν μεροληπτούν, γενικεύουν και απλοποιούν, είναι προσφορότερα μέσα σε σύγκριση με τα βιβλία για την ανάδειξη διαδικασιών που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου.

Η προσομοίωση της ιστορικής διαδικασίας στο *Forge of Empires* και μάλιστα στη μακρά χρονική διάρκεια επιτρέπει να γίνουν κατανοητές οι δεύτερης τάξης έννοιες.<sup>135</sup> Αρχικά το παιχνίδι διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών συνέχεια και αλλαγή, αφού η πόλη, αν και διαρκώς αλλάζει ή επεκτείνεται, έχει εδαφική και πολιτιστική συνέχεια. Όμως η αλλαγή ούτε σταθερή είναι ούτε συμβαίνει πάντα με τον ίδιο ρυθμό, με αποτέλεσμα η πόλη να διέρχεται φάσεις στασιμότητας, που δεν μπορούν να υπερκεραστούν από τους επιδέξιους και έμπειρους παίκτες. Οπισθοδρόμηση και πρόοδος αλληλοδιαδέχονται η μία την άλλη, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές υποδηλώσεις για την πρώτη. Απλά είναι μία κατάσταση από την οποία διέρχεται η πόλη μέχρι να μεταβεί στην επόμενη. Στα θετικά επίσης του παιχνιδιού συγκαταλέγεται η απουσία οποιαδήποτε αναφοράς στο ρόλο των Μεγάλων Ανδρών ως καταλύτες και επιταχυντές της ιστορικής εξέλιξης. Η ιστορική εξέλιξη δεν είναι το αποτέλεσμα της δράσης τους αλλά απότοκος μιας σειράς μεταβλητών, αν και στο συγκεκριμένο παιχνίδι δεν είναι ιδιαίτερα πολλές. Η αφηρημένη παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης αποκλείει την προσωποποίηση της ιστορίας αλλά και τη δημιουργία μίας Μεγάλης Αφήγησης. Αντίθετα επιτρέπει την ανάδυση πολλών ιστοριών ανάλογα με τις επιλογές των παικτών, ώστε το μήνυμα εν τέλει να εξατομικεύεται. Ο συνδυασμός, επίσης, των μεταβλητών επιτρέπει να κατανοηθούν τα αίτια και οι συνέπειες των επιλογών και να κατανοηθεί η ιστορία ως πολυδύναμη διαδικασία.

Αν και τα ψηφιακά παιχνίδια γενικά και το *Forge of Empires* ειδικότερα επαναστατικοποιούν τον τρόπο πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος, δεν

---

<sup>135</sup> Ο Piotr Podemski (2015) χρησιμοποίησε το παιχνίδι *EUROPA UNIVERSALIS* για τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των μετα-ιστορικών εννοιών, όπως εμπόριο, φόροι, αλλαγή, αιτία, μετανάστευση.

πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι αναμεσοποιούν τις περισσότερες φορές παλιά μηνύματα. Και το *Forge of Empires* δεν αποτελεί την εξαίρεση.

Ο τίτλος του παιχνιδιού, *Forge of Empires*, υποδηλώνει από την αρχή κιόλας και ξεκάθαρα ότι η Αυτοκρατορία επανέρχεται με όλες τις πρακτικές της. Ξεκινώντας από τις διαθέσιμες επιλογές των avatars, όπως έγινε φανερό και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση, η λευκή αντρική κυριαρχία επιβεβαιώνεται. Απέναντι στο avatar του παίκτη, που προσωποποιεί το μόνιμο και αδιαμφισβήτητο Ηγέτη της Αυτοκρατορίας, οι κάτοχοι των επαρχιών προς κατάκτηση παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη φυλετική πανσπερμία, η οποία συνάδει ωστόσο με τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στους νόμιμους κατόχους της γης οι αποικιοκράτες. Παρουσιάζονται κατά συνέπεια βάρβαροι, άξεστοι και απολίτιστοι με επιθετικές διαθέσεις, εκφραζόμενες με λεκτικές προκλήσεις και αποτελούν ένα μόνιμο εμπόδιο στα επεκτατικά σχέδια του παίκτη. Ακόμα και όταν ο παίκτης επιλέξει τη διαπραγμάτευση αντί για την πολεμική αναμέτρηση υπονοείται ότι το πράττει από θέση ισχύος, αφού οι κάτοχοι των επαρχιών παραχωρούν τη γη τους αρκούμενοι στα αγαθά που τους προσφέρει. Ισότιμες συναλλαγές ή εμπορικές συμφωνίες μαζί τους δεν προβλέπονται από το παιχνίδι, αν και η απουσία μιας τέτοιας επιλογής στο παιχνίδι μάλλον δεν είναι τυχαία, αφού αλλιώς ο παίκτης δε θα μπορούσε να κατακτήσει τον κόσμο.

Η κατάκτηση όλων και περισσότερων επαρχιών, η εξερεύνηση του Χάρτη της Ηπείρου, με το ανάλογο χρηματικό τίμημα, δηλωτικό πιθανόν των κοστοβόρων εξερευνητικών αποστολών, είναι αδήριτη αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της Αυτοκρατορίας. Χωρίς την κατάκτησή τους η Αυτοκρατορία οδηγείται σε μαρασμό και το παιχνίδι ατονεί, όπως έδειξε και η περίπτωση της DeGw και Marsanta. Η κατάκτηση των επαρχιών, εκτός από χρήματα και πόρους, προσφέρει στον παίκτη τις αναγκαίες πρώτες ύλες για την παραγωγή αγαθών, αφού η δικιά του δε διαθέτει καθόλου πρώτες ύλες. Η ανεπάρκεια των πρώτων υλών και κατά συνέπεια των απαιτούμενων αγαθών για διαπραγμάτευση καθιστά την πολεμική λύση μονόδρομο. Ο πόλεμος υπαγορεύεται και από τις παραινέσεις του Συμβούλου αλλά εντάσσεται και μέσα στα πλαίσια των ιστορικών αποστολών, ακόμα και όταν αυτές είναι ιστορικές προσωπικότητες που δεν έχουν σχέση με τον πόλεμο, όπως ο Γιούρι

Γκαγκάριν. Ο στρατιωτικός εξοπλισμός πρέπει διαρκώς να ανανεώνεται και να εκσυγχρονίζεται, γιατί οι αντίπαλοι, αν και αγροίκοι, διαθέτουν συχνά καλύτερα όπλα. Η ανάγκη για εκσυγχρονισμό του στρατιωτικού εξοπλισμού γίνεται προοδευτικά πολυδάπανη, πιέζοντας με τη σειρά της για εντατικοποίηση της παραγωγής αγαθών, πόρων και χρημάτων. Ο παίκτης, αν θέλει να εντατικοποιήσει την παραγωγή του, θα πρέπει να παίζει συχνότερα, να δίνει εντολές για παραγωγή σε μικρότερα χρονικά διαστήματα και να συλλέγει τα παραγόμενα αγαθά αμελλητί. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους μαθητές δεν έγινε κάτι τέτοιο, γι' αυτό και παρουσιάζονταν συνεχώς ελλείψεις, που προκαλούσαν καθυστερήσεις στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Το παιχνίδι όσο εξελισσόταν απαιτούσε όλο και περισσότερα, επιτάσσοντας τη λογική διαρκούς συσσώρευσης, ώστε να μπορέσουν να γίνουν οι αναγκαίες επενδύσεις στο μέλλον. Δε χρειάζεται ίσως να ξέρει κάποιος την ιστορία λεπτομερειακά, για να αναγνωρίσει τις αποικιοκρατικές πρακτικές στο παιχνίδι, παρουσιασμένες ως ιστορική νομοτέλεια με παιγνιώδη τρόπο.

Στο επίπεδο τώρα της ίδιας της πόλης του παίκτη κυριαρχεί η εδαφική, φυλετική και πολιτιστική συνέχεια, αφού δεν υπάρχουν επιμειξίες, μετακινήσεις πληθυσμών και κατακτήσεις από ξένους λαούς. Η Αυτοκρατορία με το πέρασμα χιλιάδων χρόνων αναπτύσσεται στην ίδια εδαφική επικράτεια, δημιουργώντας στον παίκτη την αίσθηση της αραγούς ιστορικής συνέχειας και εμπεδώνοντας την αντίληψη για ένα προαιώνιο, αρχέγονο, ομοιογενές και αναλλοίωτο έθνος. Καθώς η Αυτοκρατορία αναπτύσσεται, τα αρχικά στενά εδαφικά της όρια αποδεικνύονται ανεπαρκή και ασφυκτικά. Η ανάγκη για απόκτηση «ζωτικού χώρου» γίνεται επιτακτική. Αν και ο παίκτης στην αρχή, όπως οι μαθητές στο παιχνίδι, μπορεί να αξιοποιήσει τις διαθέσιμες επεκτάσεις, αυτές γίνονται σταδιακά όλο και πιο σπάνιες και πρέπει να κάνει επιλογές είτε στο δέντρο τεχνολογίας είτε στο Χάρτη της Ηπείρου που του τις εξασφαλίζουν, πληρώνοντας για το άνοιγμά τους, προϊόντος του παιχνιδιού, όλο και υψηλότερο τίμημα. Η αδιάσπαστη ενότητα της Αυτοκρατορίας και η επιβίωση της μέσα από την εδαφική επέκταση είναι βασικά στοιχεία του γερμανικού εθνικισμού, που βασίστηκε και διατράνωσε «το δίκιο του αίματος». Η Αυτοκρατορία αναπτύσσεται ως ένα υπερτροφικό κράτος Λεβιάθαν,

στο οποίο ο ρόλος των πολιτών αποτυπώνεται μόνο στη συνάρτηση της ευχαρίστησής τους με την αύξηση της παραγωγής.

Η έρευνα και με τους τρεις ερευνητικούς τρόπους έδειξε οι μαθητές στα ψηφιακά παιχνίδια προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν με ριζικά διαφορετικό τρόπο από τη σχολική διδασκαλία. Ο ενεργός, διαδικαστικός και παιγνιώδης τρόπος πρόσληψης του μηνύματος, η διαδραστική συνδιαμόρφωσή του, η διακλαδωτική αφήγηση με τα ισοδύναμα αφηγηματικά μονοπάτια αλλά με διαφορετικά τέλη, η μετατόπιση της αφήγησης από το χρονικό άξονα στο χωρικό άξονα αλλά και η πρόσληψη του παρελθόντος έμπλεου με μελλοντικές προσδοκίες και όχι ως οριστικού και αμετάκλητου, η συλλειτουργία των τριών χρονικοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχουν άμεσο και ισχυρό αντίκτυπο στο σχηματισμό της ιστορικής συνείδησης.

Η ιστορική συνείδηση, αξίζει να υπενθυμιστεί, δεν είναι κλειστή και ανελαστική έννοια, απρόσβλητη από το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δομείται αλλά μια δυναμική διαδικασία σε διαρκή αλληλεπίδραση με το ιστορικό περιβάλλον. Καθώς συνδιαλέγεται μαζί του δομείται, αναδομείται και μετασχηματίζεται. Η διαλεκτική φύση της επιτρέπει οι μετασχηματισμοί της να μην γίνονται ερήμην των μέσων που χρησιμοποιεί η κάθε εποχή στις διαμεσολαβήσεις της με το παρελθόν. Εάν και θα ήταν ίσως υπερβολική η ταύτιση των μορφών της ιστορικής συνείδησης, που έχουν προταθεί, με το μέσο που αντιστοιχεί στην κάθε ιστορική εποχή, αφού μπορούν να υπάρχουν διαφορετικές μορφές ιστορικής συνείδησης στην ίδια εποχή, θα ήταν επίσης άστοχο να αγνοηθεί ο αντίκτυπος τους στο σχηματισμό της.

Η ριζωματική φύση των νέων ψηφιακών μέσων, με τη δυνατότητα για πολλαπλές και περίπλοκες συνδέσεις με βάση του βούληση του χρήστη κλονίζει τις στέρεα δομημένες αφηγήσεις των θεσμικών κέντρων εξουσίας και αμφισβητεί τη νομιμοποίησή τους. Μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία μιας γενετικής συνείδησης, που δε μένει προσκολλημένη πιστά στις παραδοσιακές αξίες, δεν αναζητά ευρύχωρα καθολικά μοντέλα, για να προσανατολιστεί, ούτε αμφισβητεί άκριτα. Αντίθετα προδιαγράφει τις μελλοντικές κινήσεις της, συνεκτιμώντας τα παροντικά δεδομένα και αξιολογώντας τα παρελθοντικά γεγονότα, όπως ακριβώς

κάνουν οι παίκτες. Παρελθόν, παρόν και μέλλον, χωρίς στεγανά, συνυπάρχουν στον παροντικό χρόνο του παιχνιδιού και συνεισφέρουν ισάξια στην πρόσληψη και κατανόηση του μηνύματος. Η δυναμική πρόσληψη του ιστορικού παρελθόντος αντιστρατεύεται τον αυστηρό διδακτισμό, τα παραδείγματα για μίμηση, τις νουθεσίες και παροτρύνσεις για επανάληψη του μεγαλειώδους παρελθόντος και ανοίγει τα δικά της ερμηνευτικά μονοπάτια.

Όμως, ενώ τα νέα μέσα προσπαθούν να καταστήσουν το μέσο διάφανο και να αποσιωπήσουν το διαμεσολαβητικό χαρακτήρα τους ανάμεσα στην αναπαράσταση και την πραγματικότητα, δεν μπορούν να αποκρύψουν ότι αποτελούν αναμεσοποιήσεις παλαιότερων μηνυμάτων.<sup>136</sup> Και τα εμπορικά παιχνίδια δεν αποτελούν φυσικά την εξαίρεση. Απεναντίας, ευνοούν τη δυναμική επάνοδο των «μύθων», εθνικών, φυλετικών, στερεοτυπικών και ιδεολογικών. Η αδιαχώριστη σύμπλεξη ιστορικών και φανταστικών στοιχείων, τα θολά όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και την επινόηση καλλιεργούν μια ιστορική συνείδηση «παλίμψηστο», που αδυνατεί να αποκωδικοποιήσει το «κρυμμένο μήνυμα» και να αφαιρέσει το μυθολογικό επίχρισμα από το ιστορικό γεγονός. Αν και είναι θετικό ότι οι μαθητές επισήμαναν τον αξεδιάλυτο τρόπο σύνθεσης της ιστορίας με τη φαντασία, η ταύτιση με τους εικονικούς ήρωες και η εγκόλπωση των κατορθωμάτων αυτών ως ατομικά ηρωικά κατορθώματα εγείρει αμφιβολίες κατά πόσο η άποψη αυτή είναι αποτέλεσμα της κριτικής διύλισης του περιεχομένου ή απλή κοινοτοπία. Η επανάληψη των «μύθων» στα ψηφιακά παιχνίδια και μάλιστα σε βαθμό ασύλληπτο για τα προηγούμενα μέσα επιβάλλει ο καινοφανής τρόπος πρόσληψης του μηνύματος να συνεξεταστεί μαζί με το ίδιο το μήνυμα. Γιατί, εάν κάθε μέσο έχει τις «προκαταλήψεις» του και είναι αποτελεσματικότερο στην αναπαράσταση κάποιων μηνυμάτων, δεν απαλλάσσεται αυτόματα από την ευθύνη για την αναπαραγωγή, διάδοση και ενίοτε εδραίωση των προκαταλήψεων.

Την ιστορία στο παρελθόν την έγραφαν οι νικητές, δημιουργώντας ιστορικές αφηγήσεις που θεμελιώναν ή επινοούσαν τις ιστορικές παραδόσεις, ευρύχωρα

---

<sup>136</sup> Οι Kline & Dyer-Witheyford & De Peuter (200:37), επισημαίνουν ότι η αποκλειστική εστίαση στο μέσο, σύμφωνα με τη άποψη του McLuhan «το μέσο είναι το μήνυμα» παραβλέπει το ίδιο το μήνυμα. Τα παιχνίδια αλλάζουν πράγματι τις έννοιες της ταχύτητας και του χώρου αλλά αυτές οι αισθητηριακές τροποποιήσεις συνδέονται και επηρεάζονται από συγκεκριμένα νοήματα.

παραδείγματα, για να λειτουργήσουν ως δάσκαλοι ζωής και σπανιότερα αφηγήσεις που ευαγγελίζονταν αναστάσεις ή επαναστάσεις. Σήμερα την ιστορία την παίζουν οι μαθητές, συχνά « συγ-γράφοντάς» την μαζί με τους κατασκευαστές των παιχνιδιών αλλά δε «γράφουν» αυτοί την ιστορία. Η ιστορία γράφεται στον αλγοριθμικό κώδικα και λίγοι είναι που χειρίζονται με άνεση τον κώδικα αυτό.<sup>137</sup> Εάν η εκμάθηση του κώδικα αυτού και η αποκρυπτογράφηση της λογικής του δε γίνει κοινό κτήμα, τότε ο εκδημοκρατισμός που ευαγγελίζονται τα νέα μέσα και οι πραγματικά καινοτόμες δυνατότητές τους θα μείνουν κενό γράμμα. Συνεπικουρικά θα λειτουργούσε και η εξοικείωση με τη διαδικαστική ρητορική, ώστε να γραφούν πειστικά επιχειρήματα αλλά και τεκμηριωμένα αντεπιχειρήματα απέναντι στον ομοιόμορφο και ισοπεδωτικό λόγο της πολιτιστικής βιομηχανίας των ψηφιακών παιχνιδιών. Οι μαθητές, παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια, αναπτύσσουν μεν ψηφιακές δεξιότητες, αλλά απομένει δε να αναπτύξουν περαιτέρω τη ψηφιακή γραμματοσύνη τους, να ασκηθούν στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος, ώστε να εντρυφήσουν στις συμβάσεις τους είδους, τις ιδεολογικές προκαταλήψεις τους και στον κώδικα με τον οποίο αυτές εκπροσωπούνται. Η ευρύτερη καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και κρίσης θα επιτρέψει να μεταπηδήσουν από την παθητική κατανάλωση της ιστορικής γνώσης στη συνδημιουργική παραγωγή ιστορικών κειμένων και να κατανοήσουν ότι, εάν η ιστορία στα ψηφιακά παιχνίδια είναι μία ακόφωτη μονοφωνία, η Ιστορία είναι μία δημιουργική πολυφωνία.

Οι μελέτες που θα εκπονηθούν στο μέλλον ίσως βρουν χρήσιμα ή ανεπαρκή τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, σίγουρα όμως θα πολλαπλασιαστούν. Στο επίκεντρό τους, όμως, θα πρέπει να είναι η συνεξέταση μέσου και μηνύματος. Η μονομερής εξέταση των δυνατοτήτων των ψηφιακών παιχνιδιών ίσως οδηγήσει σε υπερεκτιμήσεις, θριαμβολογίες ή αντιδραστικές απορρίψεις και δαιμονοποιήσεις. Από την άλλη πλευρά η εστίαση αποκλειστικά στο περιεχόμενο ίσως οδηγήσει σε μία αδικαιολόγητη παραγνώριση του καινοφανούς τρόπου εξοικείωσης με το παρελθόν, στην υπερτίμηση των προγενέστερων μέσων και τελικά και στην

---

<sup>137</sup> Ο καθηγητής Πέντρο Ντομίνγκος με αφορμή την κυκλοφορία του βιβλίου του «*The Master Algorithm*» σε συνέντευξη που παραχώρησε στον Ανδριωτάκη στην Καθημερινή τόνισε ότι, επειδή οι αλγόριθμοι βρίσκονται παντού, θα πρέπει οι πάντες να τους κατανοήσουν. Αν και είναι αποφασιστικό το ποιος ελέγχει τους αλγόριθμους, δεν είναι προκαθορισμένο, γι' αυτό προέτρεψε να αρχίσουν τα άτομα να τους καταλαβαίνουν και να τους χρησιμοποιούν.

περαιτέρω διάνοιξη του χάσματος ανάμεσα στους «ψηφιακά ιθαγενείς» και στους «ψηφιακούς μετανάστες».

Τέλος, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μια πρόκληση για την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα. Για την ακαδημαϊκή κοινότητα το ερευνητικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να στραφεί γύρω από τον τρόπο που συνομιλούν τα ψηφιακά παιχνίδια με άλλες μορφές της δημόσιας ιστορίας. Συγκρίσεις, αντιπαραβολές αλλά και η ανίχνευση κοινών τόπων, επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων θα επέτρεπαν την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την αναμεσοποίηση του μηνύματος. Πειραματισμοί με τα ψηφιακά παιχνίδια για τη δημιουργία διαδραστικών ιστορικών προβλημάτων, όπως έχει αποδείξει και η προσπάθεια στο Πανεπιστήμιο της Πράγας,<sup>138</sup> θα αναδείκνυαν τις δυνατότητες τους για την πολυεστιακή εξέταση του παρελθόντος και τη δυναμική πρόσληψή του. Για την εκπαιδευτική κοινότητα η ερευνητική μελέτη του γνωστικού ιστορικού υπόβαθρου που φέρουν οι μαθητές από την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά παιχνίδια θα φώτιζε τις διδακτικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και θα τροφοδοτούσε ουσιαστικά τις αναζητήσεις για τους πρόσφορους τρόπους μάθησης. Οι ερευνητικές μελέτες για τη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών θα πρέπει να αυξηθούν, για να αποδώσουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η αντιπαραβολή των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία ενός ιστορικού κεφαλαίου με την παραδοσιακή μέθοδο και τα ψηφιακά παιχνίδια. Διαγνωστικά τεστ που αξιολογούν γνωστικές, συνθετικές και κριτικές ικανότητες, πριν από την έναρξη του μαθήματος και μετά τη λήξη του, αλλά και τεστ που αξιολογούν τη συνεργασία, την

---

<sup>138</sup> Η είσοδος των νέων διαδραστικών τεχνολογιών στα πανεπιστημιακά ιστορικά τμήματα για εκπαιδευτικές πρακτικές έχει προκαλέσει ευρύτατες συζητήσεις ανάμεσα στους ιστορικούς. Ο Μπιλάλης (2001) διακρίνει τρεις ομάδες. Η πρώτη περιορίζεται στην εργαλειακή χρήση τους, δεύτερη δημιουργεί ηλεκτρονικές κατασκευές με ιστορικό περιεχόμενο, επιδιώκοντας τη νομιμοποίηση του ιστορικού έργου και η τρίτη θέτει ως επιστημονικό αντικείμενο της έρευνάς της την είσοδο των τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το σύνολο ωστόσο της ιστορικής κοινότητας έρχεται αντιμέτωπο με τις πολιτικές, εκπαιδευτικές και μεθοδολογικές προκλήσεις, που προέρχονται από τις νέες τεχνολογίες.

αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών μπορούν να οδηγήσουν σε καρποφόρα εκπαιδευτικά συμπεράσματα.<sup>139</sup>

Κλείνοντας, ευχής έργο θα ήταν η ανάγνωση των τελικών συμπερασμάτων να μη γίνει μέσα από τη λογική των απόλυτων γενικεύσεων και των καθολικών δεσμεύσεων αλλά να θεωρηθεί ως συμβολή σε έναν εκρηκτικά πολυφωνικό διάλογο, που αναπτύσσεται την τελευταία εικοσαετία. Μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν αυθαίρετα γενικευτική και θα παραγνώριζε για το σκοπό ενός ολοποιητικού ερμηνευτικού σχήματος την πολυχρωμία των στάσεων και απόψεων των ίδιων των μαθητών, που κυμαίνονται μέσα στο εύρος ενός ερμηνευτικού τόξου. Στόχος ήταν η χαρτογράφηση ενός πεδίου που ακόμη ανιχνεύεται, επικοινωνεί θεωρητικά με όλο και περισσότερους επιστημονικούς κλάδους, ερανίζεται ερευνητικές μεθόδους και προχωρά σε διεπιστημονικές συνεργασίες. Η χαρτογράφηση ενός εν εξελίξει επιστημονικού πεδίου μπορεί να είναι μόνο ανοικτή και ως υπενθυμιστεί ότι ο χάρτης δεν είναι ποτέ στατικός και αμετάβλητος αλλά αλλάζει όχι μόνο μέσα από την εμφάνιση νέων επιστημονικών δεδομένων αλλά και από τις εκάστοτε πολιτικές επιδιώξεις στο παρόν.

---

<sup>139</sup> Η έρευνα των Kavakli, Akca & Thorne (2004) στο πανεπιστήμιο Charles Sturt στην Αυστραλία για τη διδασκαλία της μάχης στο ANZAC σε μία ομάδα με ψηφιακό παιχνίδι και στην άλλη με κείμενο έδειξε ότι η πρώτη είχε καλύτερες επιδόσεις.



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Aarseth, Es. (2001). Computer game studies, year one. *Game Studies*, 1(1), 1–15.
- Aarseth, Es. (2007) Allegories of Space The Question of Spatiality in Computer games in *Cybertext Yearbook 2000*. Markku Eskelinen and Raine Koskimaa (Ed. ) Saarijärvi: Publications of The Research Centre for Contemporary Culture, University of Jyväskylä, 152-171
- Aarseth, Es. (2012). *A narrative theory of games*. In *Proceedings of the international conference on the foundations of digital Games* 129–133.
- Aarseth, E., & Calleja, G. (2015). The Word Game: The ontology of an undefinable object. *FDG*
- Adams, E. (2002). The Role of Architecture in Video Games. In *Gamasutra, The Art and Business of Making Games*
- Adams, E. (2003). *The Construction of Ludic Space*. DiGRA Conference.
- Al-Rawi, A. (2018). Video games, terrorism, and ISIS's Jihad 3.0. *Terrorism and Political Violence*, 30(4), 740–760.
- Apostolidou, E. (2006). *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece*. , Institute of Education, University of London (Doctoral dissertation)
- Apperley, T. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), 6-23.
- Apperley, T. (2010). Gaming rhythms: Play and counterplay from the situated to the global. Institute of Network Cultures: Amsterdam. Ashton, D. & Newman, J. (2010). Relations of control: Walkthroughs and the structuring of player agency. *The Fibreculture Journal*, 16.
- Apperley, T. (2013). Modding the historians' code: Historical verisimilitude and the counterfactual imagination. *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, 185–198.
- Apperley, T. (2018). Counterfactual communities: Strategy games, paratexts and the player's experience of history. *Open Library of Humanities*, 4, 1–22.
- Arsenault, D., & Perron, B. (2008). In the frame of the magic cycle: The circle (s) of gameplay. In Perron B., Wolf M. J. P. (Edited ) *The video game theory reader 2*, Routledge, 131–154
- Atkins, B. (2003). *More than a game: The computer game as fictional form*. Manchester University Press.
- Baer, A. (2001). Consuming history and memory through mass media products. *European Journal of Cultural Studies*, 4(4), 491–501.

- Barthes, R.,(1975). An introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History*, 6(2), 237–272. (translated by Duisit L.)
- Baudrillard, J. (1993). Necrospective in *The transparency of evil: Essays on extreme phenomena*. London & New York, Verso, 89-99
- Benjamin, W. (1969). Illuminations: Essays and Reflections, ed. *Hannah Arendt, trans. Harry Zohn (New York: Schocken, 1968)*, 255.
- Bhabha, H. K. (1983). 'The other question: the stereotype and colonial discourse', *Screen*, Vol. 24, No. 4.
- Billig, M.(1995) *Banal Nationalism*, London,Sage Publication
- Bogost, I. (2007α). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Bogost, I. (2007β). Frame and metaphor in political games. *Worlds in Play: International Perspectives on Digital Games Research*, 77–86.
- Bogost, I. (2008), The Rhetoric of Video Games. in *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Katie Salen(Edited ). The John D. and Catherine T.,MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 117–140
- Bolter, J. D., Grusin, R., (2000). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.
- Boron, D. J. (2007). A short history of digital gamespace in Borries von Fr., Walz St., Böttger M. (edited) *Space, Time, PLAY, Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level*. Basel [etc.]: Birkhäuser, 26–31.
- Borries, von B. (1995), *Exploring the construction of historical meaning: Cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents. Reflections on educational achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite at the University of Hamburg*, 25-59.
- Borries, B. von. (2008). Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte. *Hamburg*. Unter: [http://www.Berlin.de/Imperia/Md/Content/SenBildung/Politische\\_bildung/Kenntnisse\\_ddr\\_geschichte](http://www.Berlin.de/Imperia/Md/Content/SenBildung/Politische_bildung/Kenntnisse_ddr_geschichte). Pdf.
- Bown, A. (2018). How video games are fuelling the rise of the far right. *The Guardian*, 12.
- Brock, A. (2011). “When Keeping it Real Goes Wrong”: Resident Evil 5, Racial Representation, and Gamers. *Games and Culture*, 6(5), 429-452.
- Brown, E., & Cairns, P. (2004) A Grounded Investigation of Game Immersion,” in *CHI’04 Extended Abstracts on Human Factors and Computing Systems* (Vienna, April 2004), ACM Press, 1297–1300
- Burns, A.(2002) Civilization III: Digital game-based learning and macrohistory simulations. *Australian Foresight Institute/Disinformation*,[http://www. disinfo.com/pages/article/id2273/pg1](http://www.disinfo.com/pages/article/id2273/pg1). Retrieved, 24-11- 2017.

- Caillois, R. (2001) *Man, play, and games*, University of Illinois Press.
- Calleja, G. (2007 $\alpha$ ) Digital games as designed experience: Reframing the concept of immersion. *Unpublished Doctoral Thesis, Victoria University of Wellington, Wellington*
- Calleja, G. (2007 $\beta$ ) *Revising Immersion: A Conceptual Model for the Analysis of Digital Game Involvement*. DiGRA Conference.
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2017). *The students' perceptions of digital game-based learning*, in Pivec, M. (Ed.) 11th European Conference on Games Based Learning (October). Proceedings. H JOANNEUM University of Applied Science, Graz, Austria 56–62.
- Carr E.H. (1987), *What is history* , London, New York, Penguin Books
- Carr, D.(1986). Narrative and the real world: An argument for continuity. *History and Theory*, 25(2), 117–131.
- Carr, D. (2008.) The trouble with Civilization. In B. Atkins & T. Krzyminksa, eds., *Videogame, Player, Text* ,Manchester, England: Manchester University Press. , 222–35.
- Carretero, M., Castorina, J. A., & Levinas, M. L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. in S. Vosniadou (Ed.)*International Handbook of Research on Conceptual Change*, 269–287.
- Cassar, R. (2013). Gramsci and games. *Games and Culture*, 8(5), 330–353.
- Cassar, R. (2014). " *It's time to kick a\*\* and chew bubble gum*": an ideological critique of narrative in action games (Doctoral dissertation, Newcastle University).
- Castronova, E. (2008). *A test of the law of demand in a virtual world: Exploring the petri dish approach to social science*. CESIFO WORKING PAPER NO. 2355 CATEGORY 10: EMPIRICAL AND THEORETICAL METHODS
- Cercadillo L. (2001). Significance in history: Students ideas in England and Spain. *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*, 116–145.
- Champion, E. (2003).Heritage role playing-history as an interactive digital game. In *Expertise in Design: Design Thinking Research Symposium* (Vol. 6, p. 29)
- Chan, D. (2005). Playing with race: The ethics of racialized representations in *E-Games*. *International Review of Information Ethics* 4: 25-30.
- Chan, D. (2010) Dead-in-Iraq: The spatial politics of game art activism and the in-game protest. in *Joystick Soldiers, The Politics of Play in Military Video Games*, Huntemann N. B . Payne M. T., Edited ), 189-199
- Chaplin, H.(2013).The ludic century:Exploring the manifesto. *Kotaku*. <http://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204>., Retrieved 19/4/ 2017.

Chapman, Ad. (2012). Privileging form over content: Analysing historical videogames. *Journal of Digital Humanities*, 1(2), 1–2.

Chapman Ad.(2013) Is Sid Meier's Civilization history?,in *Rethinking History*, 17:3, 312-332,

Chapman, Ad. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. New York, Routledge.

Chatfield T. (2011), Prelude ,Special Difficulties, Special Opportunities in Winnerling, Tobias, and Florian Kerschbaumer( eds.)*Early modernity and video games*. Cambridge Scholars Publishing

Cheney-Lippold, J. (2011). A new algorithmic identity: Soft biopolitics and the modulation of control. *Theory, Culture & Society*, 28(6), 164–181.

Clark, A. (2014). Inheriting the past: Exploring historical consciousness across generations. *Historical Encounters*, 1(1), 88–102.

Clyde, J., Hopkins, H., & Wilkinson, G. (2012). Beyond the “Historical” Simulation: Using Theories of History to Inform Scholarly Game Design. *Loading...*, 6(9).

Clyde, J., & Wilkinson, G. R. (2012). More than a game... Teaching in the gamic mode: Disciplinary knowledge, digital literacy, and collaboration. *The History Teacher*, 46(1), 45–66.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London and New York Routledge.

Coleman, S., & Dyer-Witheford, N. (2007). Playing on the digital commons: collectivities, capital and contestation in videogame culture. *Media, culture & society*, 29(6), 934-953.

Condis M.(2019)From Fortnite to Alt-RightThere’s a reason video games are such fertile ground for white nationalist recruitment. 27/3/2019 New York Times

Cook, I. (2009). *The body without organs and Internet gaming addiction*. in David Savat and Mark Poster.(edited) Edinburgh University Press. ,185-205

Corbeil, P. (2012). Developing concepts and tools useful to electronic games from and for history. *The Computer Games Journal*, 1(1), 5–16.

Costkyan, G. (2002). *I have no words & I must design: Toward a critical vocabulary for games*. 9–33. in *Proceedings of the computer games and digital cultures conference*, Finland.

Crabtree , G. (2013)Modding as Digital Reenactment: A Case Study of the Battlefield Series, , KAPELL M. W., ELLIOTT AN. B.R. Edited, (2013) *Playing with the Past Digital games and the simulation of history*, Bloomsbury, New York • London • New Delhi • Sydney, 199-214

Crogan, P. (2003). Gametime: History, narrative and temporality in Microsoft Combat Flight Simulator 2. in M. J. P. Wolf & B. Perron (Eds.), *The video game theory reader* ,New York, Routledge,275-302

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York, Harper & Row

Dawson C.(2009)*Introduction to Research Methods*, Oxford,Howtobooks

De Peuter, G., & Dyer-Witheford, N. (2005). A playful multitude? Mobilising and counter-mobilising immaterial game labour. *Fibreculture*, 5(1).

Deleuze, G. (1990). Control and becoming: Gilles Deleuze in conversation with Antonio Negri. *Futur Anterieur*, 1.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *JSTOR*, October, 59, 3–7.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus capitalism and schizophrenia*, Vol 2 , Minneapolis , London, University of Minnesota Press,(Trans. Massumi, B.).

Demers, D. (2014). *The Procedural Rhetoric of War: Ideology, Recruitment, and Training in Military Videogames*. , A Thesis in the Department of Film Studies, Concordia University Montreal, Quebec, Canada

Demilkhanova, A., & Denisova, O. (n.d.). Expression of Social Conflicts in Historical and Fantasy Computer Games. *World Journal of Innovative Research*, 2(5).

Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill

Deterding, S. (2014). The ambiguity of games: Histories and discourses of a gameful world in Walz, S. P., & Deterding, S. (edited). *The gameful world: Approaches, issues, applications*. Mit Press. , 23 -54

Domsch, S. (2013). *Storyplaying: Agency and narrative in video games*. Berlin/Boston, De Gruyter.

Donaldson, L. E. (1996). A Review Essay: Virtual Conquest: A Little Tale Of Genocide For The Cybernetic Age, in *Race, Gender & Class*, 3(2), 113-124. [www.jstor.org/stable/41674792](http://www.jstor.org/stable/41674792) Retrieved 3/7/ 2020

Donlan, C. (2016). Can *Battlefield 1* Help Us See The Great War With Fresh Eyes? *Eurogamer* [http://www.eurogamer.net/articles/.](http://www.eurogamer.net/articles/),Retrieved on , 14/1/2017

Douglas, C. (2002). ‘ You Have Unleashed a Horde of Barbarians!’: Fighting Indians, Playing Games, Forming Disciplines. *Postmodern Culture*, 13(1).

Douglas, Y., & Hargadon, A. (2000). The pleasure principle: Immersion, engagement, flow. In *Proceedings of the eleventh ACM on Hypertext and hypermedia* , 153–160.

Dow D. N. (2013), Historical Veneers: Anachronism, Simulation, and Art History in *Assassin’s Creed II*, , στο KAPELL M. W., ELLIOTT AN. B.R. Edited, (2013) *Playing with the Past Digital games and the simulation of history*, Bloomsbury, New York • London • N e w D e l h i • Sydney, 215-232

Dyer-Witheford, N., & de Peuter, G. (2009). Empire@ Play: Virtual games and global capitalism. *CTheory*, 5–13.

Dyer-Witheford, N., & De Peuter, G. (2009). *Games of empire: Global capitalism and video games*. U of Minnesota Press.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. Διδακτορική διατριβή ,Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης

Egenfeldt-Nielsen, S., & Buch, T. (2006). *The learning effect of “Global Conflicts:Palestine”* <http://acec2010.acec.edu.au/sites/acec2010.info/files/proposal/962/research-paper-learning-effect-serious-game-palestine.pdf> , Retrieved 30-8-2017

Egenfeldt-Nielsen, S. (2010). The challenges to diffusion of educational computer games. *Leading Issues in Games Based Learning*, 141.

Elliott, A. (2017). Simulations and simulacra: History in video games. *Práticas Da História Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, 2017(5), 11–41.

Elliott, A. B., & Kapell, M. W. (2013). Introduction: To build a past that will ‘stand the test of time’—Discovering historical facts, assembling historical narratives. *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, 1–29.

Elliott, A. B., & Kapell, M. W. (2013). *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, Bloomsbury Publishing USA.

Elverdam, C., & Aarseth, E. (2007). Game classification and game design: Construction through critical analysis. *Games and Culture*, 2(1), 3–22.

Erll, A. (2008). Literature, film, and the mediality of cultural memory. *Cultural memory studies: An international and interdisciplinary handbook*, 389-398.

Eskelinen Markku (2001), The Gaming Situation στο *Game Studies* ,volume 1,issue 1, July

Everett, A. (2009). *Digital diaspora: A race for cyberspace*. SUNY Press.,109-146

Ferguson Niall: 'Rid our schools of junk history', *Guardian*,Sunday 21 March 2010

Ferguson, N. (1997). *Virtual history: Alternatives and counterfactuals*. Macmillan Publishers

Ferguson, N. (2006) How to win a war. *New York Magazine.*, <http://nymag.com/news/features/22787/index.html>, Retrieved 08-09 -2018

Fernández-Vara, C. (2015). *Introduction to game analysis*. New York, Routledge.

Fisher Stephanie , (2011) Playing with World War II: A Small-Scale Study of Learning in Video Games , *The Journal of the Canadian Game Studies Association* Vol 5(8): 71-89

Fogg , B. J. (2003) *Persuasive Technology Using Computers to Change What We Think and Do*, Morgan Kaufmann Publishers, San Francisco

- Fogu, C. (2009). Digitalizing historical consciousness. *History and Theory*, 48(2), 103–121.
- Ford Dom,(2016) “eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate”: Affective Writing of Postcolonial History and Education in *Civilization V in Game Studies* vol 16, issue 2
- Fostikov, A. (2006). Game" in history, historical in" game. *Pregled Nacionalnog Centra Za Digitalizaciju*, 8, 43–49.
- Foucault M, (1986) *Of Other Spaces in Diacritics* Vol. 16 ,No 1 , pp 22-27 , The Johns Hopkins University Press ( Miskowiec translated)
- Frasca, G. (1998). *Don't play it again, Sam: One-session and serial games of narration*. In Digital Arts and Culture conference (Bergen, Germany), <http://www.jacaranda.org/frasca/osgon.htm> ,20/9/2017
- Frasca, G. (1998). Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative. *Ludology. Org*.
- Frasca, G. (2000). Ephemeral games: Is it barbaric to design videogames after Auschwitz? In M. Eskelinen & R. Koskimaa(edited),*Cybertext Yearbook 2000*, University of Jyväskylä, 172–180.
- Frasca, G. (2003). *Ludologists love stories, too: Notes from a debate that never took place*. DiGRA conference.
- Frasca, G. (2007). Play the message: Play, game and videogame rhetoric. *Unpublished PhD Dissertation. IT University of Copenhagen, Denmark*.
- Friedman, T. (1999). Civilization and its discontents: Simulation, subjectivity, and space. *On a Silver Platter: CD-ROMs and the Promises of a New Technology*, 132–150.
- Fu, F.-L., Su, R.-C., & Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101–112.
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17–34.
- Funkenstein, A. (1989). Collective memory and historical consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5–26.
- Gagnon, F. (2010). “Invading Your Hearts and Minds”: Call of Duty® and the (Re) Writing of Militarism in US Digital Games and Popular Culture. *European Journal of American Studies*, 2,2-17.
- Galloway, A. R. (2004). Social realism in gaming. *Game Studies*, 4(1), 2004.
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture* (Vol. 18). U of Minnesota Press.

Galloway, A. (2008). "Warcraft and Utopia." In A. Kroker & M. Kroker (Eds.), *Critical digital studies: A reader*, Toronto, Canada: University of Toronto Press, 112-121

Garite, M. (2003). *The Ideology of Interactivity (or Video Games and Taylorization of Leisure)*. DiGRA Conference.

Gazi, E. (2003). Claiming History. Debating the Past in the Present. *Historien*, 4, 5-16.

Gee, J.P., *Good Video Games and Good Learning in* [http://www.skatekidsonline.com/parents\\_teachers/Good\\_Video\\_Games\\_and\\_Good\\_Learning\\_Updated.pdf](http://www.skatekidsonline.com/parents_teachers/Good_Video_Games_and_Good_Learning_Updated.pdf) Retrieved 19-11-2014

Gee J. P. (2003) , What Video games have to Teach us about learning and literacy, New York ,Palgrave Macmillan

Gee, J. P. (2009). Games, learning, and 21st century survival skills. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(1), 3–9.

Gekker, A. (2010). (MINI) MAPPING THE GAME-SPACE: A TAXONOMY OF CONTROL. *PLAYFUL MAPPING IN THE DIGITAL AGE*, 28, *Institute of Network Cultures, Amsterdam*, 134-155

Georgia Institute of Technology. (2013)"Big data' algorithm used to customize video game difficulty."in *ScienceDaily*. <[www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418104209.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418104209.htm)>. Retrieved 12/01/2019

Ghattas, K. (2002). Syria launches Arab war game. *BBC News*, 31.

Ghita, C., & Andrikopoulos, G. (2009). CHAPTER SIX TOTAL WAR AND TOTAL REALISM: ABATTLE FOR ANTIQUITY IN COMPUTER GAME HISTORY. In *Classics for All: Reworking Antiquity in Mass Culture*, 109-126

Ghys, T. (2012). Technology trees: Freedom and determinism in historical strategy games. *Game Studies*, 12(1), 143–152.

Gillespie, T. (2014) Algorithm (Digital Keywords). <http://culturedigitally.org/2014/06/algorithm-draft-digitalkeyword/> ,Retrieved 12 -1-2019

Gish, H. (2010). Playing the Second World War: Call of Duty and the telling of history. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(2), 167-180.

Gray, T., & Silver-Pacuilla, H.(eds) (2011). *Breakthrough teaching and learning: How educational and assistive technologies are driving innovation*. Springer Science & Business Media.

Grever, M., & Adriaansen, R.-J. (2019). Historical consciousness: The enigma of different paradigms.

Grever, M. (2018). Why Historical Consciousness?. *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the Field*, in Clark Anna and Peck Carla L. (Edited ), 225- 232



Gualeni, S. (2015). *Virtual worlds as philosophical tools: How to philosophize with a digital hammer*. Springer.

Gónzel Stephan (2007) "EASTERN EUROPE, 2008" Maps and Geopolitics in Video Games in Borries von Fr, Walz St., Böttger M. (eds) *PLAY, Time. Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level*. Basel [etc.]: Birkhäuser

Halbwachs, M., (1992) *On Collective Memory*, Chicago -London, The University of Chicago Press, (edited, translated by L. Coser)

Hall, St., (1997) The spectacle of the 'other', in Hall St. (edited) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks and New Delhi, Sage Publications, Open University, 225-277

Hammar, E. L. (2017). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in the digital game *Assassin's Creed: Freedom Cry*. *Rethinking History*, 21(3), 372–395.

Hansen, J.G., Hoskins, An., Reading, An., (edited), (2009), *Save as Digital Memories*, London, Palgrave Macmillan

Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*, New York Routledge.

Harrer, S. (2018) Casual Empire: Video Games as Neocolonial Praxis. *Open Library of Humanities*, 4(1): 5, 1–28

Hatlen, J. Fr. (2012): "Students of Rome: Total War." in *Greek and Roman Games in the Computer Age*, Thea Selliaas Thorsen (eds), Trondheim, Akademia Pub., 175-203

Henthorne, T. (2003). Cyber-Utopias: The Politics and Ideology of Computer Games. *Studies in Popular Culture* 25(3).

Hern, A. (2016). *Battlefield 1: Is It Wrong to Set a War Game in the Trenches of the First World War?* *The Guardian* [online], 12 May

Hess, A. (2007). "You Don't Play, You Volunteer": Narrative Public Memory Construction in Medal of Honor: Rising Sun. *Critical Studies in Media Communication*, 24(4), 339–356.

Höglund, J. (2008) Electronic Empire: Orientalism Revisited in the Military Shooter in *Games Studies*, volume 8 issue 1

Hölscher, L. (2013): Mysteries of Historical Order: Ruptures, Simultaneity and the Relationship of the Past, the Present and the Future, in *Breaking up time: Negotiating the borders between the present, past and future*, Lorenz Chris Bevernage Berber (Edited), Hubert & Co, Göttingen, 134-152.

Hong, S. H. (2015). When life mattered: The politics of the real in video games' reappropriation of history, myth, and ritual. *Games and Culture*, 10(1), 35-56.

- Hoskins, A. (2001). New memory: Mediating history. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 21(4), Routledge ,333–346.
- Houghton, Robert. (2014)“Factual Accuracy and Mechanical Accuracy in Crusader Kings II.” *The Public Medievalist* publicmedievalist.com/ckii-houghton/ retrieved 24/09/2018
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Ten Dam, G. (2007). *Learning history by playing a mobile city game*. inProceedings of the 3rd Technology-enhanced Learning Enlargement Workshop September 28th. 2007 Sofia Bulgaria
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: A study of the play-element in our culture*. London, Boston and Henley , Routledge & Kegan Paul.
- Huntemann, N. B., & Payne, M. T.(eds) (2009). *Joystick soldiers: The politics of play in military video games*. London, New York , Routledge.
- Jansz, J., & Martens, L. (2005). Gaming at a LAN event: the social context of playing video games. *New media & society*, 7(3), 333-355.
- Jayemanne, D. (2018). Ethical temporality: Refiguring time as political speech in 13 minutes and Bury Me, My Love.in *Philosophy of Computer Games Conference*.
- Jenkins, H. (2004). Game design as narrative. *Computer*, 44(53), 118–130.
- Jenkins H. , Squire K.,(2002)"The Art of Contested Spaces." In Lucien King (edited )*GAME ON: The History and Culture of Videogames*, London: Laurence King Publishing, 70-89
- Jenkins H., Purushotma R. , Weigel M., Clinton K., Robison Al. ,(2009) ,*Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century* ,The MIT Press Cambridge, Massachusetts London
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., & Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(9), 641–661.
- Jin, G. (2007). Chinese Gold Farmers. in Wagner, M., Borries, F., Walz, S., & Böttger, M. (eds) *Space Time Play*, 462–465.
- Juul, J. (2000). What computer games can and can't do. *Digital Arts and Culture*.Bergen, Norway, August
- Juul, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *Game Studies*, 1(1), 1–12.
- Juul, J. (2004). Introduction to Game Time/Time to Play: An examination of game temporality. *First Person: New Media as Story, Performance and Game*, 131–142.
- Juul, J. (2008). The magic circle and the puzzle piece. in: *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008* in Stephan Günzel, Michael Liebe and Dieter Mersch,(ed) Potsdam: University Press 2008, 056-067

- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. MIT press.
- Kaes, A. (1990). History and film: Public memory in the age of electronic dissemination. *History and Memory*, 2(1), 111–129.
- Kansteiner, W. (2007). Alternate worlds and invented communities: History and historical consciousness in the age of interactive media στο *Manifestos for History* Jenkins K., Morgan S., Munslow (edited) , London and New York, Routledge
- Kapell, M. W., & Elliott, A. B. (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. New York, London, new Delhi, Sydney, Bloomsbury Publishing USA.
- Kavakli, M., Akca, B., & Thorne, J. (2004). The role of computer games in the education of history. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 41–53.
- Kee, K. (2011). Computerized history games: Narrative options. *Simulation & Gaming*, 42(4), 423–440.
- Kempshall, C. (2015). *The First World War in Computer Games*. , New York Palgrave Macmillan
- King, C. R., & Leonard, D. J. (2009). Wargames as a new frontier: Securing American empire in virtual space. In HuntemannN., Payne Th.(editors) *Joystick Soldiers*. London- New York Routledge.107-121
- Kingsepp, E. (2002). *World War II Action Videogames as Post-Modern Fantasy* in Third Space Seminar, Transgressing Culture. *Seminar, Malmö/Lund, Sweden, Nov*.
- Kingsepp, E. (2006). Immersive historicity in World War II digital games. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 8(2),60-89
- Kingsepp, E. (2007). Fighting hyperreality with hyperreality: History and death in World War II digital games. *Games and Culture*, 2(4), 366–375.
- Kingsepp, E. (2017) "Experiencing and performing memory: World War II videogames as a practice of remembrance" in Finney, Patrick (ed.), *Remembering the Second World War*. London: Routledge
- Kline, S., Dyer-Witheford, N., & De Peuter, G. (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Kölbl C., Straub J. (2001),*Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses* , στο FQS Forum Qualitative social Research, Sozialforschung , Vol. 2, No. 3.Art 9
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. In Ercican K., Seixas P. (ed) *New directions in assessing historical thinking*, Routledge 3,9–50

Körber, A.(2017). Historical consciousness and the moral dimension in *Historical Encounters*, 4(1), 81-89.

Körber, A., & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement: Challenges and approaches. In Ercican K., Seixas P. (ed) *New directions in assessing historical thinking* , Routledge.111-123

Körber, A.(2015) Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118

Koselleck, R.,(2004), *Futures Past , On the Semantics of Historical Time*, New York , Columbia University Press , (Trans. Tribe K.)

Koster, R., (2011), *More genocidal Tetris*,<https://www.raphkoster.com/2011/04/28/more-genocidal-tetris>, Retrieved 25-02-2019

Koulouri, Chr., (2002) Introduction στο *Clio in the Balkans ,The Politics of History Education*, (edited Koulouri Chr.) Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 15- 48

Krameritsch, J. (2009). Die fünf Typen des historischen Erzählens–im Zeitalter digitaler Medien. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 6(3).

Kücklich, J. (2005). Precarious playbour: Modders and the digital games industry. *fibreculture*, 5(1), 1-5

Lambrechts, Stephen (February 12, 2012). "Why You Should Pay Attention To Spec Ops: The Line".in *IGN*. Retrieved 20/4/ 2017

Lammes, S. (2003). *On the border: Pleasure of exploration and colonial mastery in Civilization III play the world*. DiGRA Conference.

Lammes, S. (2010). Postcolonial Playgrounds: Games and postcolonial culture. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 1–6.

Lammes, S., & de Smale, S. (2018). Hybridity, reflexivity & mapping: A collaborative ethnography of postcolonial gameplay. *Open Library of Humanities*, 4(1), 1–31.

Lammes S., Perkins C. (2016) An Introduction to Playful Mapping in the Digital Age *PLAYFUL MAPPING IN THE DIGITAL AGE*, 28, . - : Institute of Network Cultures, Amsterdam, 12-27

Lee P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14.in P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (eds),*Knowing, Teaching, and Learning History*.

Lee P., (2004) *Understanding history in* Seixas P.,(edited) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto ,Buffalo, London, University of Toronto Press

Lefebvre H. (1991), *The Production of Space*, Blackwell Publishers, Oxford UK et al.

Leonard, D. (2003). Live in your world, play in ours: Race, video games, and consuming the other. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 3(4), 1–9.

Leonard, D. J. (2006). Not a hater, just keepin'it real: The importance of race-and gender-based game studies. *Games and Culture*, 1(1), 83–88.

Leonard, D. (2009). Young, black (& brown) and don't give a fuck: Virtual gangstas in the era of state violence. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 9(2), 248–272.

Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, 39(2), n2.

Levstic, L. , (2011) , Learning History in Mayer R., Alexander P., (edit) Handbook of Research on Learning and Instruction , Routledge ,New York ,London ,108-126

Lewis, J. M. (2019). *Gaming the Great War: World War I Video Games and Historical Memory*. The University of Tulsa, Doctoral dissertation

Liakos, Ant., Bilalis, M. (2017), The Jurassic Park of historical culture in Carretero M., Berger St. ,Grever M. (editors) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Macmillan, 2017, 207-224

Liakova M., Halm D. (2005) , *Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*,Essen <http://www.tamvakfi.de/downloads/downgeschichtsbewusstsein.pdf> Retrieved 12-8-2012

Lindley, C. (2005). The semiotics of time structure in ludic space as a foundation for analysis and design. *Game Studies*, 5(1), 2005.

Lizardi, R. (2014). BioShock: Complex and alternate histories. *Game Studies*, 14(1).

Loewen, J. W. (2008). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. London ,The New Press.

Lowe, D. (2009). *Playing with antiquity: Videogame receptions of the classical world*. In: Lowe, D. and Shahabudin, K.(eds.) *Classics for all: Re-working antiquity in mass cultural media*. Cambridge , Cambridge Scholars Press, 62-88

Lowenthal, D. (2007). The past of the future: From the foreign to the undiscovered country in Jenkins K., Morgan S., Munslow (edited)*Manifestos for History* , London and New York , Routledge , 205 -219

MacCallum-Stewart, E., & Parsler, J. (2007). Controversies: Historicising the Computer Game. *Situated Play*. Proceedings of DiGRA 2007 Conference Tokyo ,203-210

Magnet, S. (2006). Playing at colonization: Interpreting imaginary landscapes in the video game Tropic. *Journal of Communication Inquiry*, 30(2), 142–162.

Malone, T. W. (1987). Making learning fun: A taxonomic model of intrinsic motivations for learning. *Conative and Affective Process Analysis*.

Malone, T. W. (1980). *What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games*. Proceedings of the Association for Computing Machinery Symposium on Small and Personal Computer Systems, Palo Alto, Calif., 162–169.

Malone, Th., Lepper, M., (1987) Making Learning Fun : A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning in Snow R. .Farr M. (edited) *APTITUDE ,LEARNING ,AND INSTRUCTION* ,Volume 3 : Cognitive and Affective process analyses , New Jersey , London ,Lawrence Erlbaum , Hillsdale, 223-253

Manovich, L. (1995). From the Externalization of the Psyche to the Implantation of Technology. *Mind Revolution: Interface Brain/Computer*, 90–100.

Manovich, L. (1996). On totalitarian interactivity. *Posting on www. rhizome. com*. Retrieved August 19, 2018.

Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT press.

Manovich, L. (2007). The poetics of augmented space. *The Art of Our Time in Borries von Fr,Walz St., Böttger M. (eds) PLAY, Time. Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level*. Basel [etc.]: Birkhäuser, .,251-265

Mateas, M., & Stern, A. (2005). 22. Build It to Understand It: Ludology Meets Narratology in Game Design Space. *Worlds in Play: International Perspectives on Digital Games Research*, 21, 267.

McAlister M. (2001) *Epic Encounters: Culture, Media, and US Interests in the Middle East, 1945-2000*. California: California U P

McCall J. , (2012 α) Historical Simulations as Problem Spaces: Criticism and Classroom Use, *Journal of Digital Humanities, Vol. 1, No. 2 Spring 2012*

McCall, J. (2012β ). Navigating the problem space: The medium of simulation games in the teaching of history. *The History Teacher*, 46(1), 9-28.

McCall, J. (2018). Video games as participatory public history. *A companion to public history*, Dean D. (edited) | Hoboken, NJ : Wiley, ,405-416.

McCarty W. (2004). *Modeling: A study in words and meanings* in Schreibman S, Siemens . and Unsworth J (edited), *A companion to digital humanities* Malden, Oxford , Carlton Blackwell Publishing , 289-311

McClellan J., (2004)The role of Play , *Guardian* 13/4/2004

McGonigal, J. (2011). We spend 3 billion hours a week as a planet playing videogames. Is it worth it? How could it be MORE worth it? *TED Conversations Archives, February*.

McGregor, G. L., & Akira, B. (2007). *Situations of Play: Patterns of Spatial Use in Videogames*. DiGRA Conference.

- McLuhan, M., & McLuhan, M. A. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT press.
- McMichael, A. (2007). PC games and the teaching of history.in *Rethinking History*, 11 (4), 517- 524.
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769-780.
- Mir, R., & Owens, T. (2013). Modeling indigenous peoples: Unpacking ideology in Sid Meier’s colonization. *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*, 91-106.
- Moshirnia, A. (2007). The educational potential of modified video games. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 4.
- Mukherjee, S. (2016). Playing Subaltern Video Games and Postcolonialism. *Games and Culture*, SAGE, 1555412015627258,1-17
- Mukherjee, S. (2017). *VideoGames and Postcolonialism: Empire plays back*. Springer.
- Mukherjee, S. (2016). Playing subaltern: Video games and postcolonialism. *Games and Culture*, 13(5), 504–520.
- Muncy, J. (2016). A First-Person Shooter Set in WWI Is Maaaybe Not the Best Idea. *Wired* [online], May 10.Retrieved,25-08-2019 <https://www.wired.com/2016/05/battlefield-1-wwi/>.
- Munslow, Al., (2003)*The New History* , Person Education Limited, Edinburgh Gate
- Munslow, Al., (2012 ), *A History of history* , London ,New York , Routledge Taylor & Francis Group
- Murray, J.(2016) , *Hamlet on the Holeddeck*, Cambridge MA ,The MIT Press
- Nakamura, L. (2009). Don’t hate the player, hate the game: The racialization of labor in World of Warcraft. *Critical Studies in Media Communication*, 26(2), 128–144.
- Nakamura, L. (2013). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. Routledge.
- Nakamura, J., Csikszentmihayi, M.(2009), The concept of flow, in Snyder C.R.,Lopez S.j.(eds) *Oxford handbook of positive psychology* , Oxford University Press ,USA , 89-105
- Nie, H. A. (2013). Gaming, nationalism, and ideological work in contemporary China: Online games based on the war of resistance against Japan. *Journal of Contemporary China*, 22(81), 499-517.
- Nieborg, D. B. (2009). Training recruits and conditioning youth: The soft power of military games. In *Joystick Soldiers* Huntemann, N. B., & Payne, M. T. (eds). London, New York, Routledge,69-82

- Nietzsche, Fr.(1998), *On the Use and abuse of History for Life* , www. Abika. com, (Trans. Johnston I.)
- Nohr, R. F. (2010). Strategy computer games and discourses of geopolitical order. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(2), 181–195.
- O’Neill K. , Feenstra B,(2016) “Honestly, I Would Stick with the Books”: Young Adults’ Ideas About a Videogame as a Source of Historical Knowledge in *Game Studies* v.16 is.2
- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004(1).
- O’Donnell, C. (2014). Getting played: Gamification and the rise of algorithmic surveillance. *Surveillance & Society*, 12(3), 349–359.
- Ouellette, M. A., & Thompson, J. C. (2017). *The Post-9/11 Video Game: A Critical Examination*. McFarland
- Ouellette, Marc. (2008) “‘I Hope You Never See Another Day Like This’: Pedagogy & Allegory in “Post 9/11” Video Games,” in *Game Studies*, V.8, Is. 1
- Owens, T. (2010). Sid Meier’s Colonization: Is It Offensive Enough? *Play the Past*.
- Owens Tr.,(2013) It 's all about meaningful decisions : game design toward Nuanced Historical intepretation and compexity in *Play The past*
- Owens, T., & Mir, R. (2012). If (! isNative ()) [return False] De-People-Ing Native Peoples in Sid Meier’s Colonization in *Play The Past*.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12.
- Parkin, S. (2017) Call of Duty, Wolfenstein, and the Joy of Killing Virtual Nazis in *New York Times* , November 10,
- Perron B., Wolf M.J. P.(Edited) (2009)*The Video Game Theory Reader 2* , New York, London, Routledge
- Patel,H.( 2016) Finally, a Video Game Hero for Africa. CNN, 20 Janaury.Web. 25 November
- Peterson, R. D., Miller, A. J., & Fedorko, S. J. (2013). The same river twice: Exploring historical representation and the value of simulation in the total war, civilization, and patrician franchises. in Kapell M. W., and Elliott An. BR( eds) *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, 33–48.
- Pfister, E. (2018). ‘In a world without gold, we might have been heroes!’ *Cultural Imaginations of Piracy in Video Games*. 11(2),30-43



Pivec, P., (2009). *Game-based learning or game-based teaching?* [http://emergingtechnologies.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page\\_documents/research/emerging\\_technologies/game\\_based\\_learning.pdf](http://emergingtechnologies.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies/game_based_learning.pdf). Retrieved 6-4-2015

Plunkett, L. (2016). *Why Gandhi is such an Asshole in Civilization*. Kotaku.

Pobłocki, K. (2003). *Becoming-state. Bio-cultural Imperialism of Sid Meier's Civilization*. *Focaal - European Journal of Anthropology* no. 39, 2002, 163-177

Podemski, P. (2015). TEACHING MIDDLE SCHOOL HISTORY THROUGH GRAND STRATEGY VIDEO GAMES: THE CASE OF EUROPA UNIVERSALIS. *Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch Der Internationalen Gesellschaft Für Geschichtsdidaktik*, 36.

Poster M. (2007) Manifesto for a history of the media in Jenkins K., Morgan S., Munslow (edited) *Manifestos for History*, London, New York, Routledge, 39 – 148

Pötzsch, H. (2015). Selective Realism Filtering Experiences of War and Violence in First-and Third-Person Shooters. *Games and Culture*, 1-23

Pötzsch, H., & Šisler, V. (2019). Playing Cultural Memory: Framing History in Call of Duty: Black Ops and Czechoslovakia 38-89: Assassination. *Games and Culture*, 14(1), 3-25.

Prensky, M. (2002). The Motivation of Gameplay or, the REAL 21th century learning revolution. URL <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, 2010-1./ retrieved 5/4/2015

Prensky, M. (2005). Computer Games and learning : Digital Game-Based Learning in Raessens J., Goldstein J.(eds) ,*Handbook of Computer Studies* , Cambridge, Massachusetts London, England, The MIT Press, 97 -124

Quiroga, S. A. (2018). Race, Battlefield 1 and the White Mythic Space of the First World War. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses/Alicante Journal of English Studies*, 31, 187–193.

Quiroga, S. A., & Filippaki, I. (2018). The Great War and the Use of Video Games as Historical and Educational Resources: A Conversation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses: RAEI*, 31, 195–199.

Ramsay, D. (2015). Brutal games: Call of Duty and the cultural narrative of World War II. *Cinema Journal*, 54(2), 94-113.

Rejack, B. (2007). Toward a virtual reenactment of history: Video games and the recreation of the past. *Rethinking History*, 11(3), 411–425.

Rey, P.J.(2015) , Gamification and the post- Fordist Capitalism , in Walz, S. P., & Deterding, S. *The gameful world: Approaches, issues, applications*. MIT Press, 277 -295

- Reynolds, D.(2013) What Is “Old” in Video Games? (2013)στο KAPELL M. W., ELLIOTT AN. B.R. Edited, (2013) *Playing with the Past Digital games and the simulation of history*, Bloomsbury, New York • London • N e w D e l h i • Sydney, 49-60.
- Robinson, N. (2012). Videogames, Persuasion and the War on Terror: Escaping or Embedding the Military—Entertainment Complex? *Political Studies*, 60(3), 504–522.
- Rosenfeld, G. (2002). Why do we ask “what if?” Reflections on the function of alternate history. *History and Theory*, 41(4), 90–103.
- Rosenstone, R. A. (2002). The visual media and historical knowledge. *A Companion to Western Historical Thought*, 466–481.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness?-A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Paper Presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, University de British Columbia*.
- Rüsen,J. (1989) The Development of Narrative Competence in Historical Learning — An Ontogenetic Hypothesis concerning Moral Consciousness in *History and Memory* , Vol. 1, No. 2, 35-59
- Rüsen , J., (2002) , *Holocaust -Memory and German Identity – Three Forms of generations practices* - in *Textos de historia* ,vol 10,no ½ 2002 , 95 -105
- Rüsen, J., (2004), Historical Consciousness: Narrative structure , Moral function, and Ontogenetic Development in *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto,Buffalo, London, University of Toronto Press, 63 -85
- Rüsen J.(2005) ,*History Narration-Interpretation- Orientation*, New York, Oxford, Bergbahn Books
- Rüsen , J.(2008) *Emotional Forces in Historical Thinking : Some metahistorical reflections and the Case of Mourning* ,in *Historein*, vol 8, 41-53
- Ryan, M.-L. (1999). Immersion vs Interactivity: Virtual reality and literary theory. *SubStance*, 28(2), 110–137.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality : Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* ,Baltimore - London, The Johns Hopkins University Press
- Ryan, M.-L. (2005). *Peeling the onion: Layers of interactivity in digital narrative texts*. Based on a talk presented at the Interactivity of Digital Texts Conference.
- Ryan, M.-L. (2006). *Computer Games as Narrative: The Ludology versus Narrativism Controversy. Avatars of Story* , Electronic Mediations Series, v. 17
- Ryan, M. L. (2006). From parallel universes to possible worlds: Ontological pluralism in physics, narratology, and narrative. *Poetics Today*, 27(4), 633-674.

- Ryan, M.-L. (2008). Interactive narrative, plot types, and interpersonal relations In *Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling* ,6–13.
- Saber, D., & Webber, N. (2017). 'This is our Call of Duty': Hegemony, history and resistant videogames in the Middle East. *Media, Culture & Society*, 39(1), 77–93.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, Massachusetts London ,MIT Press
- Saletan, W. (2008). War is Halo: Killing real people becomes a video game. *Slate. Com*, 22.
- Salvati, A. J., & Bullinger, J. M. (2013). Selective authenticity and the playable past. *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, 153–167.
- Schott, D. (2018) Stauffenberg-Skins und „Saubere Wehrmacht“-Mythen: Der Multiplayer von Call of Duty: WW2 ist eine ideologische Katastrophe in *ARCHAEOGAMES ,Archäologie und Videospiele* , <https://archaeogames.net/stauffenberg-skins-und-saubere-wehrmacht-mythen-der-multiplayer-von-call-of-duty-ww2-ist-eine-ideologische-katastrophe/> Retrieved, 4-11-2018
- Schrier, K. (2014). Using digital games to teach history and historical thinking. *Learning, Education and Games*, 73-92
- Schut, K. (2007). Strategic simulations and our past: The bias of computer games in the presentation of history. *Games and Culture*, 2(3), 213–235.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 22(3), 281-304
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding.in Olson D.R.& Torrance N.(Eds). *The handbook of education and human development*. Oxford ,Blackwell Publishers 765-783.
- Seixas P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness* ,Toronto, Buffalo & London, University of Toronto Press.
- Seixas,P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, 137, 26.
- Seixas P., A (2010) A modest proposal for change in Canadian history education in Nakou Ir., Barca Is., (edited) *Contemporary Public Debates Over History Education*, Information Age Publishing ,Inc , 11-26
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. A. Sears &I. Wright (Eds) *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*,Vancouver: Pacific Educational Press , 109–117.

Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2004). Video games and the future of learning. University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory.

Shaffer D. W. ,(2006) *How Computer Games Help Children Learn* , Palgrave Macmillan, New York

Shaun F. R.(2011) *Tomorrow There Will Be No Shortage of Patriots: The Experience of War in Call of Duty* , in The College of William & Mary Battlegrounds – Pittsburgh ‘Killer System’: Games Panel

Shaw, A. (2010a). Beyond Comparison: Reframing analysis of video games produced in the Middle East. *Global Media Journal*, 9(16).

Shaw, A. (2010b). What is video game culture? Cultural studies and game studies. *Games and Culture*, 5(4), 403–424.

Shaw, A. (2015). The Tyranny of Realism: Historical accuracy and politics of representation in Assassin’s Creed III. *Loading...*, 9(14),4-24

Shelley Bruce, in Rausch, Allen ‘Delsyn’. ‘Art & Design: The Alternate History of Age of Empires III (PC)’, in Gamespy, Oct. 14, 2005. Available at <http://uk.pc.gamespy.com/pc/age-of-empiresiii/658725p1.html>.

Simons, J. (2007). Narrative, games, and theory. *Game studies*, 7(1), 1-21.

Simons, R. (1999 ) *Gramsci’s Political Thought ,An Introduction* ,ElecBook

Šisler, V.(2016) Contested Memories of War in Czechoslovakia 38-89: Assassination: Designing a Serious Game on Contemporary History in *Game Studies* v. 16 ,is.2

Sisler, V.(2008) Digital Arabs: Representation in Video Games in *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 11, No. 2, SAGE Publications, 203-220.

Sisler, V.(2013) Videogame Development in the Middle East: Iran, the Arab World, and Beyond. In: Huntemann N.B ,Ben Aslinger B.(eds)*Gaming Globally: Production, Play, and Place*, Palgrave Macmillan, 251-272.

Sliva, M. (2014) Valiant Hearts Might Make You Cry in IGN <https://www.ign.com/articles/2014/05/14/valiant-hearts-might-make-you-cry> Retrieved 12-4-2018

Sobchack, V. (1997). The insistent fringe: Moving images and historical consciousness. *History and Theory*, 36(4), 4–20.

Sobchack, V. (2013). Introduction: history happens. In *The Persistence of History* ,1-14, Routledge.

Souri, H. T. (2007). The political battlefield of pro-Arab video games on Palestinian screens. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 27(3), 536–551.

- Spring, D. (2015). Gaming history: Computer and video games as historical scholarship. *Rethinking History*, 19(2), 207–221.
- Squire, K. (2002). Cultural framing of computer/video games. *Game Studies*, 2(1), 1–13.
- Squire, K.,(2005), Game Based Learning , An X Learn Perspective Paper, e-Learning, CONSORTIUM ,Elliott Masie and Elizabeth Pearce
- Squire, K. D. (2008). Video games and education: Designing learning systems for an interactive age. *Educational Technology*, 17–26.
- Squire, K. D., DeVane, B., & Durga, S. (2008). Designing centers of expertise for academic learning through video games. *Theory into Practice*, 47(3), 240–251.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5–33.
- Stahl, R. (2006). Have you played the war on terror? *Critical Studies in Media Communication*, 23(2), 112–130.
- Stallabrass, J. (1993). Just gaming: Allegory and economy in computer games. *New Left Review*, 83–106
- Stamenković, D., & Jačević, M. (2015). Time, space, and motion in Braid: A cognitive semantic approach to a video game. *Games and Culture*, 10(2), 178–203.
- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530–543.
- Sterczewski, P. (2016). This uprising of mine: Game conventions, cultural memory and civilian experience of war in Polish games. *Game Studies*, 16(2).
- Storey, J. (2018). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. London ,Pearson Longman
- Strinati, D. (2004). *An introduction to theories of popular culture*. London and New York, Routledge.
- Striphas, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4-5), 395-412.
- Stouraitis, El. (2018) Online Digital Games and History στο *Gamification* <https://gamificationplus.uk/online-digital-games-and-history/> 19/12/20
- Stouraitis, El. (2020) Video Game Review: Valiant Hearts, The Great War στο *EuroClio* <https://www.euroclio.eu/2020/05/28/video-game-review-valiant-hearts-the-great-war/> 19/12/2020
- Sturken, M. (1991). The wall, the screen, and the image: The Vietnam Veterans Memorial. in *Representations*, 35, 118–142.

- Sturken M.,(2004) , The aesthetics of absence: Rebuilding Ground Zero , in *American Ethnologist* ,V.31 ,N. 3 , 311-325
- Taylor, T. (2003). Historical simulations and the future of the historical narrative, *Journal of the Association for History and Computing* , Vol. 6 .no2
- Terranova, T. (2004) *Network Culture Politics for the Information Age*, London, Pluto Press, Ann Arbor
- Tharoor, K. (2016 ) Playing with History: What Sid Meier's Video Game Empire Got Right and Wrong About 'Civilization', in *Kill Screen*
- Thorp, R. (2014). *Historical consciousness, historical media, and history education*. Umea/Falun, Umea University (Doctoral dissertation)
- Todorov, T. (1971). The 2 principles of narrative. *Diacritics*, Vol. 1, No. 1 , 37–44.
- Tonkin, E. (1995). *Narrating our pasts: The social construction of oral history* (Vol. 22). Cambridge university press.
- Tyler, T. (2009). The test of time: McLuhan, space, and the rise of Civilization. *Ecosee: Image, Rhetoric, Nature*, 257–277.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history, and computer games. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.) *Handbook of computer game studies* Cambridge, MA: MIT Press, 327-338).
- Uricchio, W. (2011). The algorithmic turn: Photosynth, augmented reality and the changing implications of the image. *Visual Studies*, 26(1), 25–35.
- Vowinckel, A. (2009). Past futures: From re-enactment to the simulation of history in computer games. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 322–332.
- Wackerfuss, A. (2013). 'This Game of Sudden Death': Simulating Air Combat of the First World War. *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, 233–246.
- Walz, S. P. (2008). *Approaches to space in game design research*. in *Quo Vadis 2008 und 2009*, Günzel St., Liebe M.and Mersch D. Potsdam(eds) University Press, 228-255
- Walz, S. P. (2010). *Toward a ludic architecture: The space of play and games*. Lulu. com.
- Walz, S. P., & Deterding, S. (2014). *The gameful world: Approaches, issues, applications*. MIT Press.
- Wark, M. ( 2004 ) *A Hacker Manifesto* ,Cambridge , Massachusetts, London , Harvard University press
- Wark, M. (2007). *Gamer theory*. Harvard University Press.
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466–474.

Webb, E. (2013). Learning (Together) with Games-Civilization and Empire in *Gaming in Education Academic Commons*, Special Issue: Games in Education

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York ,Oxford,Oxford university press.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*, Cambridge , Cambridge University Press.

Whelchel, A. (2007). Using civilization simulation video games in the world history classroom. *World History Connected*, 4(2), 1–14.

White , H.,(1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth –Century* , Baltimore and London , John Hopkins University Press.

White, H. (1984). The question of narrative in contemporary historical theory. *History and Theory*, 23(1), 1–33.

White H.,(1987) *The Content of the Form ,Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore and London , JHU Press

White, H. (2005). Introduction: Historical fiction, fictional history, and historical reality. *Rethinking History*, 9(2–3), 147–157.

Whitson, J. R. (2014). Foucault’s fitbit: Governance and gamification. *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, 339–358.

Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204

Wigley, M. (2007). Gamespace. In Borries von Fr,Walz St., Böttger M. (eds)*Space, Time. Play Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level*. (Basel [etc.]: Birkhäuser, 484-487

Williams, D., Martins, N., Consalvo, M., & Ivory, J. D. (2009). The virtual census: Representations of gender, race and age in video games. *New Media & Society*, 11(5), 815–834.

Williamson, B. (2009) *Computer games, schools, and young people: A report for educators on using games for learning*. Bristol: Futurelab.

Willis, H. (2008). Toward an Algorithmic Pedagogy. *Fibreculture*, 16.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.

Wineburg S. (2001) , *Historical Thinking and other unnatural Acts, Charting the future of Teaching the Past* , Philadelphia , Temple University Press

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.

Wolf, M. J. (1997). Inventing space: Toward a taxonomy of on-and off-screen space in video games. *Film Quarterly*, 51(1), 11–23.

Wolf, M. J. (2010). Theorizing navigable space in video games in Günzel, St, Michael Liebe M. and Dieter Mersch D.(eds) *Logic and Structure of the Computer Game*, Potsdam: University Press ,036-062.

Zagal, J. P., & Mateas, M. (2010). Time in video games: A survey and analysis. *Simulation & Gaming*, 41(6), 844–868.

Zhao, Y., & Qiu, W. (2011). The potential of social media for students with disabilities. In *Breakthrough teaching and learning* . New York, Springer , 71-86

Zimmermann, F.,(2017a) , Den Holocaust spielen Eine Bereicherung der Erinnerungskultur oder eine gefährliche Verharmlosung? in *Deutscher Kulturrat* <https://www.kulturrat.de/themen/texte-zur-kulturpolitik/den-holocaust-spielen/>Retrieved 7-7-2018

Zimmermann, F. (2017 b) .Wider die Selbstzensur – Das Dritte Reich, nationalsozialistische Verbrechen und der Holocaust im Digitalen Spiel in *Gespielt Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele* <https://gespielt.hypothesen.org/1449> Retrieved 4-11-2018

Zulkarnain, I., (2014), 'Playable' nationalism: Nusantara Online and the" gamic" reconstructions of national history. *SOJOURN: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 29(1), 31–62.

## **Ελληνόγλωσση**

Αβδελά Έφ. (1998) *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος

Αθανασιάδης, Χ. (2009). Έθνος και σχολική Ιστορία: Η πολεμική στο βιβλίο" Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική, 146 π. Χ.-1453 μ. Χ." της Β΄ Γυμνασίου (1965). *Δοκιμές, Επιθεώρηση Κοινωνικών Σπουδών* ,τχ. 14-15 , 21-53

Αθανασιάδης, Χ. (2018), *Τα αποσυρθέντα σχολικά βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία. 1858-2008* , Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Αθανασιάδης, Χ. (2020), Η δημόσια ιστορία στο Αμφιθέατρο στο *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα, 81-92 [Πρακτικά Ημερίδας ]



- Αλτουσέρ, Λ. (1999) *Θέσεις*, Αθήνα, Θεμέλιο, (μτφρ. Γιαταγάνας Ξ.)
- Αποστολίδου, Ελ. (2019) *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*, Αθήνα, Πεδίο
- Βαλατσού, Δ. (2014), *Ανάδυση νέων μνημονικών τόπων στο διαδίκτυο*, Αθήνα, ΕΚΠΑ (διδακτορική διατριβή)
- Βούλγαρη, Η. (2012), *Περιβάλλοντα διαδικτυακών παιχνιδιών μεγάλου πλήθους παικτών και μάθηση*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία ( διδακτορική διατριβή)
- Γαζή, Εφ. (1999). «ΟΡΙΕΝΤΑΛΙΣΜΟΣ». Το κείμενο ως γεγονός. *Μνήμων*, 21, 237-246.
- Γαζή, Έφ.(2007), Ο Γκράμσι στην Ινδία: η προβληματική της ιστορίας των υπάλληλων τάξεων. Εισήγηση στο Επιστημονικό Συνέδριο «Ο Αντόνιο Γκράμσι στις σημερινές κοινωνικές επιστήμες και τη θεωρία», Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας
- Γκάνταμερ, Χ. Γκ.(1998) *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*, Αθήνα, Ίνδικτος ( μτφρ. Ζέρβα Αντ.)
- Γκοφ, Λε Ζ. (1998), *Ιστορία και μνήμη*, Αθήνα, Νεφέλη (μετάφραση Γ.Κουμπουρλής)
- Cannadine, D. (2007) (επιμέλεια), *Τι είναι η ιστορία σήμερα;* (2007), Αθήνα, Νήσος, (μτφρ. Αθανασίου Κ.)
- Εξερτζόγλου, Χ. (2019) *Η δημόσια Ιστορία. Μια εισαγωγή*, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου
- Halter, Ed. (2008) *Πόλεμος και Βιντεοπαιχνίδια, από το Σουν Τζου στο Xbox*, Αθήνα, Scripta, (μτφρ.Καλαϊτζής Ν.)
- Ηλιοπούλου, Ι. (2002), *Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, (διδακτορική διατριβή)
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006) Η Θεωρία του Ρύζεν για την ιστορική συνείδηση στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ., (επιστημονική επιμέλεια) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.(2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. repository.kallipos.gr, Ανακτήθηκε 4-12-2015
- Κάββουρα, Θ., (2004) «Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα» στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ. (επιμέλεια) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 375-392
- Καραγιάννης, Γ., (2015) Η ανάλυση της εξουσίας: Foucault, σύγχρονη καθοδηγητική εξουσία και ερευνητικές προκλήσεις. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 43, 81-106.

Καρακατσάνη, Δ., (1998) Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η «Αγωγή του Πολίτου», *Μνήμων*, τ. 20 ,135- 150

Καραμανωλάκης, Β.(2020) Η ιστορία μας παίζει παιχνίδια συνέντευξη στο Μ. Πιμπλή, *Εποχή*,11-10-2020

Κατσουλάκος, Θ., Κοκκόρου-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Γ.,(2016) *Αρχαία Ιστορία Α΄Γυμνασίου*,Αθήνα , Εκδόσεις Πατάκης

Κόκκινος, Γ. (1998), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας : για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκινος, Γ.(2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ. (2006)(επιστημονική επιμέλεια) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Κουλούρη, Χ. (1987) Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα. *Μνήμων*, 11, 219-224  
doi:<https://doi.org/10.12681/mnimon.605>

Κουλούρη, Χ. (2008) Πώς γράφεται η ιστορία, *Το Βήμα* ,25 Νοεμβρίου

Κουλούρη, Χ. (2016), *Ιστορία και Πολιτική. Οι μαϊανδροί μιας αμφίσημης σχέσης , στο Πολιτική Μεθοδολογία, Οριοθετήσεις και απεγλωβισμοί*, Αθήνα, Ι. Σίδερης, 119-134

Κουλούρη, Χ.(2009), *Εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα, Σύγχρονα Θέματα*, τχ.104, Ιαν.-Μάρτιος 2009.

Κουλούρη, Χ. (2017), *Η σχολική ιστορία ακολουθεί μια πορεία εσωστρεφή, συνέντευξη στον Καρασαρίνη Μ.*, *Το Βήμα* , 4 Μαρτίου

Κουτρομάνος, Γ., & Νικολοπούλου, Κ. (2010). Διερεύνηση Χρήσης Ψηφιακών Παιχνιδιών από Μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(2), 97-112.

Lee, P. (2006) Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ.,(επιστημονική επιμέλεια) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Levi-Strauss, L,(1977), *Άγρια Σκέψη*, Αθήνα, Παπαζήσης (μτφρ. Καλπουρτζή Εύα)

Λιάκος Αντ., (2012), *Αποκάλυψη ,ουτοπία και ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*, Αθήνα, Πόλις

Λιάκος Αντ., (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;* Αθήνα, Πόλις

Mattozzi Iv. (2006) Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο δημοτικό σχολείο; στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ., (επιστημονική επιμέλεια) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο

- Μονιολ, Η., (2000), *Η Διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Μπαρτ Ρ.,(1979), *Μυθολογίες -Μάθημα*, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα (μτφρ. Χατζηδήμου Μ., Ράλλη Ι.)
- Μπιλάλης, Μ. (2001) Σπουδάζοντας μπροστά στην οθόνη: Η διείσδυση των διαδραστικών τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές πρακτικές των ιστορικών κατάρτην εξαετία 1994-1999 στην *Ετήσια Έκδοση του Ιδρύματος του Μείζονος Ελληνισμού για τον Πολιτισμό και την Τεχνολογία, τ. 1*
- Μπιλάλης, Μ.(2002), Ιστορίες «Υπολογιστικής Όρασης» Αναγνώσεις του 19ου αιώνα σε ψηφιακά περιβάλλοντα έρευνας. *Μνήμων, 24(2)*, 387-402.
- Μπιλάλης, Μ. (2015) *Το Παρελθόν στο Δίκτυο: Εικόνα, τεχνολογία και ιστορική κουλτούρα στη σύγχρονη Ελλάδα (1994-2005)*, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης της Ιστοριογραφίας και της Θεωρίας της Ιστορίας (ΕΜΙΘΙ) - Ιστορεΐν
- Μπουρντιέ, Π., (1999), *Η διάκριση*, Αθήνα, Πατάκης, (μτφρ. Καψαμπέλη Κ.)
- Μπρωντέλ, Φ., (2005 ), *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β' της Ισπανίας* (τόμος,1,2,3 ), Αθήνα, ΜΙΕΤ (μτφρ. Μητσοτάκη Κλ.)
- Νάκου, Ειρ. (2006) *Διδακτική της ιστορίας ,υλικός πολιτισμός και μουσεία στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ειρ., (επιστημονική επιμέλεια) Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Noiriel, G., (2005), *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* Αθήνα ,Gutenberg (μτφρ. Κορασίδου Μ.)
- Ντομίνγκος, Π.(2020), Η επανάσταση των αλγορίθμων, συνέντευξη στον Ανδριωτάκη Μ., *Καθημερινή* ,29-12-2020
- Πανταζάκος, Θ., (2018), Πώς το gaming μετατρέπεται σε βιομηχανία χειραγώγησης και τζόγου στο ΣΚΡΑ Punk <http://skra-punk.com/2018/11/11/pos-to-gaming-metatrepetai-se-viomichania-cheiragogisis-kai-tzogoy/> , πρόσβαση 19/12/2020
- Παπούτζογλου, Θ., (2018) GTA SAN ANDREAS: Ένα ελικόπτερο καταστρέφει παγκόσμιο ρεκόρ, <https://gr.ign.com/grand-theft-auto-san-andreas-xbox-360/61282/news/gta-san-andreas-ena-elikoptero-katastrephai-ragkosmio-rekor>, Ανακτήθηκε 13/10/2018
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. τομ. 2. Αθήνα, *Ιδίου*.
- Πατηνιώτης, Μ.,(2019 ), *Σώμα 2.0 στα Ένθετα της Αυγής* ,10 /2/2019
- Πετρίδης, Π.(2019) Η παιχνιδοποίηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της υγείας, των επιχειρήσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης: ερμηνείες, παραδείγματα και κριτικές στο *Ψηφιακά παιχνίδια: Φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αναζητήσεις*”, Ροϊνιώτη Ε., Πανδιά Ε., Γιάννης Σκαρπέλος .Γ, Αθήνα, Εκδόσεις OASIS 125-140
- Ricoeur, P.,( 1988), *Περί ερμηνείας*, Αθήνα, Έρασμος (μτφρ.Ροζάκη Στ.)

Sageng, J. R.,(2019) Φιλοσοφικά ζητήματα και βιντεοπαιχνίδια στο Ψηφιακά παιχνίδια: Φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αναζητήσεις”, Ροϊνιώτη Ε., Πανδιά Ε, Γιάννης Σκαρπέλος Γ, Αθήνα, Εκδόσεις OASIS , 15-38

Said, Ed., Οριενταλισμός, Αθήνα, Νεφέλη, 1996 (μτφρ. Φ. Τερζάκης Φ.)

Σακκά ,Κ.,Η (2007), Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας, Νέα Παιδεία, τ.122, 127-149

Φερρό, Μ., (1999), Η Ιστορία υπό επιτήρηση, Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας, Αθήνα, Νησίδες

Φουκό , Μ.,(1991) Η μικροφυσική της εξουσίας, Αθήνα, Ύψιλον

Φουκό, Μ., (2002) Για την υπεράσπιση της κοινωνίας ,Αθήνα ,Εκδόσεις Ψυχογιός ( μτφρ. Δημητρούλια Τ.)

## **ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ**

[https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all)

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all)

<https://www.raphkoster.com/2011/04/28/more-genocidal-tetris>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Binary\\_space\\_partitioning](https://en.wikipedia.org/wiki/Binary_space_partitioning)

<https://www.news247.gr/technologia/panagia-ton-parision-tha-ti-sosei-to-assasin-s-creed.6713787.html>

<https://www.bbc.com/news/technology-29281051>

<https://www.mtg.com/press-releases/forged-of-empires-250-million-milestone/>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Rodney\\_King](https://en.wikipedia.org/wiki/Rodney_King)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Columbine\\_High\\_School\\_massacre](https://en.wikipedia.org/wiki/Columbine_High_School_massacre)

[https://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-08/31/content\\_473846.htm](https://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-08/31/content_473846.htm)

[https://en.m.wikipedia.org/wiki/Call\\_of\\_Duty:\\_WW](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Call_of_Duty:_WW)

<http://burymemylove.arte.tv/>

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A6%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B1>

<https://geonews.gr/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CF%80%CE%AF%CF%81%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%85/>

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CF%80%CE%AF%CF%81%CE%B1>

[https://www.lifo.gr/now/tech\\_science/257991/faze-jarvis-o-star-gamer-toy-fortnite-poy-toy-apagoreysan-ef-oroy-zois-na-ksanapaiksei-to-paixnidi](https://www.lifo.gr/now/tech_science/257991/faze-jarvis-o-star-gamer-toy-fortnite-poy-toy-apagoreysan-ef-oroy-zois-na-ksanapaiksei-to-paixnidi)

[https://www.lifo.gr/now/tech\\_science/246447/enas-16xronos-nikitis-sto-pagkosmio-protathlima-fortnite-egine-ekatommyrioyxos](https://www.lifo.gr/now/tech_science/246447/enas-16xronos-nikitis-sto-pagkosmio-protathlima-fortnite-egine-ekatommyrioyxos)

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Forge\\_of\\_Empires](https://en.wikipedia.org/wiki/Forge_of_Empires)

<https://www.teacherspayteachers.com/>

## **ΠΑΙΧΝΙΔΟΓΡΑΦΙΑ**

Acclaim Entertainment (2003), *Gladiator: Sword of Vengeance* Acclaim Studios Manchester.

Activision & Sega (2005), *World of Warcraft*, Blizzard Entertainment: Blizzard

Atari (1972), *Pong* , Atari , Atari, Sunnyvale, California

Atari(1980), *Asteroids* , Atari, Sunnyvale, California

Bethesda Game Studios, (2015) *Fallout 4* , Bethesda Softworks ,ARP

Bethesda Game Studios (2006) *Oblivion*, Bethesda Softworks, 2K Games

BioWare (2003), *KOTOR*,(*Star Wars: Knights of the Old Republic*) LucasArts, California

Bioware (2014), *DragonAge: Inquisition* Electronic Arts , California ,ARP

Blizzard Entertainment (2010), *StarCraft II* , Blizzard Entertainment, RTS

Bungie (1993), *Myth*, NA: Bungie, EU: Eidos Interactive RTT

Charles University, Czech academy of Sciences, Charles Games (2017) *Czechoslovakia 38-89: Assassination*, Charles University, Czech academy of Sciences, Prague

CI Games, (2014) *Enemy Front* .

Creative Assembly, Feral interactive,(2000), *Total War*, Electronic Arts(2000–2001)Activision (2002–2004), Sega (2005–present) California , Tokyo

Creative Assembly, (2002), *Medieval: Total War*, Activision, Los Angeles, California Creative Assembly,(2004), *Rome: Total War*, Activision, California

Creative Assembly, Feral interactive,(2009) ,*Empire Total War*, Sega, Tokyo

Cryo Interactive Entertainment,(1997),*Versailles,1685*,Cryo Interactive Entertainment , Canal+ Multimedia, Reunion des Musees Nationaux

Cyan, Inc.(1993) ,*Myst*, Broderbund

DMD Enterprise (2014), *Uprising 44*, DMD Enterprise

DragonFly GF Co., Ltd., *Special Force*, DragonFly GF Co., Ltd., South Korea

DreamWorks Interactive. (1999), *Medal of Honor*, Redwood City, CA: Electronic Arts

DreamWorks Interactive, Rebellion Developments ,(2000), *Metal of Honor : Underground*, EA Games, California

Dunhill Electronics,(1982) *Tax Avoiders* , American Videogame

EA DICE ,(2002), *Battlefield* , Electronic Arts , California

EA DICE, (2016), *Battlefield 1*, Electronic Arts , California

EA Los Angeles, (2003), *Metal of honor : Rising Sun*, EA Games, California

Ensemble Studios, Big Huge Games, Robot Entertainment , Relic Entertainment ,Hidden Path Entertainment ,Forgotten Empires , World' s Edge, Tantalus Media ,(1997), *Age of Empires*, Xbox Game Studios , Washington

Ensemble Studios, Tantalus Media (DE), Forgotten Empires (DE)(2005), *Age of Empires 3*, Microsoft Game Studios , Washington

Extended Edition, (2014), *Age of Mythology*, Ensemble Studios: Microsoft Game Studios.

Epic Games,(2017), *Fortnite*, Epic Games, North Carolina.

Fanafzar Sharif Co., Dead Mage Inc., (2011), *Garshasp*, Loh Zarrin Nikan(Iran)

Filip Milunski,(2009) *Little Insurgents*, Egmont Polska

Firaxis Games,(2001), *Civilisation 3*, Infogrames, Paris

Firaxis Games,(2002), *Civilisation, Playing the World*, Infogrames, Paris

Firaxis Games,(2008), *Civilisation 4: Colonization*, 2K Games, California

Firaxis Games,(2012), *XCOM: Enemy Unknown*, 2K Games, California TBT

Firaxis Games,(2012), *Civilisation 5*, 2K Games, California

Firaxis Games,(2014), *Civilisation 5* , 2K Games, California

Frog City software,(1997), *Imperialism: The Fine Art of Conquering the World*, Strategic Simulations

Gearbox Software (2005),*Brothers in Arms Road to Hill 30*, Ubisoft, Montreuil, France

Global Islamic Front , (2006 ) , *Quest for Bush*, Global Islamic Front

Frasca Gonzalo, (2001), *Kabul Kaboom*, Ludology.org, Montevideo, Uruguay

Frasca Gonzalo, (2003), *September 12th, a Toy World*, Newsgaming.com, Montevideo, Uruguay

Game Freak, (2018), *Pokemons*, Nitendo, Kyoto

Gameforge, (2008), *Ikariam*

Gray Matter Interactive (2001) *The Castle of Wolfenstein*, Activision, California

Hamza M.M. ,(2000), *The Stone Throwers*

Id Software,(1992), *Wolfenstein 3D*, Apogee Software, Texas

Id Software,(1993), *Doom 1.9*, id Software, Texas

Infinity Ward,(2003) *Call of Duty*, Activision, California

Infinity Ward, (2005). *Call of Duty 2*. Santa Monica, CA: Activision.

Infinity Ward, Aspyr (2009),*Modern Warfare 2*, Activision & Square Enix, California

Infinity Ward, Sledgehammer Games (2011), *Call of Duty: Modern Warfare 3*, Activision California

Infinity Ward, (2019)*Modern Warfare* , Activision California

Ion Storm,( 2000), *Deus Ex* , Eidos , San Francisco

Ion Storm, (2003 )*Deus Ex's Invisible War* , Eidos Interactive

Islamic State in Iraq and the Levant (Isis )*Salil al-Sawarem" (The Clanging of the Swords)*

Kiro'o Games, (2016) , *Aurion: Legacy of Kori Odan*, Dear Villages

Klei Entertainment , (2013), *Don't Starve*, 505 Games, Milan

Kojima Productions,(2017) *Metal Gear Solid (MGS )*, Konami, Japan

Kuma Reality Games, (2004) ,*Kuma\War* , Kuma Reality Games

Le Chevallier, Martin, (2000), *Vigilance 1.0* ,Kiasma Museum , Helsinki

M2H, Blackmill Games,(2015), *Verdun1914–1918*, M2H, Blackmill Games

Machine games,(2014), *Wolfenstein: The New Order*,Bethesda Softworks, Maryland

Machine games,(2017), *Wolfenstein 2The New Colossus* ,Bethesda Softworks, Maryland

Maxis ,(1989) , *SimCity*, Maxis

MECC,(1985), *The Oregon Trail* ,MECC , Minnesota

Mitch Swenson ,(2014), *1000 Days of Syria*

Modern Industry Center (2009) ,*Age of Pahlevans*, Ras Games

Muzzy Lane, (2007), *Making History: The Calm & The Storm*, Stategy First, Montreal

Namco, (1980), *Pac-Man* : Midway Games, Chicago

National Alliance,(2002), *Ethnic Cleansing* , Resistance Records

Nintendo R&D 4, (1985), *Super Mario Bros*, Nintendo

Number None,(2008), *Braid* , Microsoft Game Studios

On, Josh, (2001), *Antiwargame*, Futurefarmers, San Francisco

Pandemic Studios,(2004), *Full Spectrum Warriort*, THQ , California

Pandemic Studios, hands On Mobile, (2009),*The Saboteur* , Electronic Arts

Paradox Development Studio,(2012), *Crusader Kings II." The Public Medievalist*, Paradox interactive , Stockholm

Paradox Development Studio,(2013), *Europa Universalis*, Paradox interactive, Stockholm

Paradox Development Studio,(2017), *Europa Universalis 2*, Paradox interactive, Stockholm



Petrilla Entertainment , (2003), *Quest for Saddam*, Petrilla Entertainment

PopTop Software, Feral interactive (2001), *Tropico*, Gathering of Developers, New York , CMS

Radwan Kasmyia,(2001), *UnderAsh* , Afkar Media

Republican National Committee,(2004),*Tax Invaders*,D.C.: RNC/gop.com, Washington

Rick Dyer, Don Bluth, (1983), *Dragon's Lair*, Cinematronics

Rockstar Games (2001), *Grand Theft Auto III* , Take Two Interactive, New York

Rockstar San Diego, (2010) *Red Dead Redemption*, Rockstar Games, New York, Action Adventure

Procedural Arts,(2005 ), *Façade*, Procedural Arts

Russell,Steve,(1962), *Spacewar* !Mass: Massachusetts Institute of technology, Cambridge

Serious Games Interactive (2007) *Global Conflicts: Palestine*

Serious Games Interactive (2013), *Playing History: Slave Trade*, Serious Games Interactive, Danish

SCE/SCI Santa Monica Studio2005-2018, God of War series , Sony Computer Entertainment.

Schleiner An. M., Leandre J., Condon Br.,(2002) , *Velvet Strike*, New York

Signal Studios,(2010), *Toy Soldiers*, Microsoft Game Studios, Washington

Sledgehammer Games(2017) *Call of Duty WW II Nazi Zombies*, Activision, California

SweetChief, (2015), *Nusantara*, SweetChief

Taito, (1978), *Space Invaders*, Taito

Team Bondi,( 2011), *L.A. Noire*, Rockstar Games, New York

The Pixel Hunt, ARTE France, Figs(2017) ,*Bury Me, My Love*, Dear Villagers, Plug in Digital

Treyarch (2010), *Black Ops*, Activision California

Valve, (2000), *Half-Life: Counter-Strike*, Sierra Online, Bellevue, WA

Valve,Turtle Rock Studios, Hidden Path Entertainment, Gearbox Software, Ritual Entertainment Nexon, (2000), *Counter-strike*, Valve, Sierra Entertainment, Namco, Nexon, Tokyo

VIS Entertainment (2003), *State of Emergency*, Rockstar Games, New York

Ubisoft Montreal ,(2012), *Assassin's Creed III*, Ubisoft , Montreuil

Ubisoft Montreal , Ubisoft Milan, Ubisoft Kiev,( 2013) *Assassin's Creed IV: Black Flag*, Ubisoft, Montreuil

Ubisoft Montpellier,(2014),*Valiant Hearts: The Great War*, Ubisoft

Ubisoft Montreal ,(2018), *Assassin's Creed*, Ubisoft Montreuil, France

Urtica (2003), *Lapsus Memoriae* , Center for Culture and Communication ,Budapest

United States Army (2002) *America's Army*, United States Army

Wafaa Bilal,(2008), *Night of Bush Capturing: A Virtual Jihadi* , RPI, New York

Yager Development (2012), *Spec Ops: The Line*, 2K games, California

3D Realms (1997), *Shadow Warrior*. GT Interactive

11bit studios( 2014) *This War of Mine* , 11bit studios, Warsaw

2015, Inc.,(2002) , *Medal of Honor: Allied Assault*, Electronic Arts, California