ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

«Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Ευθυμία Κρυσταλία (Αιμιλία) Καραντζούλη

Επιβλέπων: Θόδωρος Γραμματάς, Ομότιμος Καθηγητής

Μέλη: Μαρία Δημάκη – Ζώρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Κλειώ Φανουράκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Α.Μ.: 849
Αθήνα, 2023

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Διδακτορική Διατριβή

Ευθυμία Κρυσταλία (Αιμιλία) Καραντζούλη

Επιτροπή Κρίσης

Θόδωρος Γραμματάς, Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μαρία Δημάκη – Ζώρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Κλειώ Φανουράκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Κωνσταντίνος Σκορδούλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Γεώργιος Κουτρομάνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Κωνσταντίνα Τσώλη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου

Α.Μ.: 849

Αθήνα, 2023

«Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Διδακτορική Διατριβή

Ευθυμία Κρυσταλία (Αιμιλία) Καραντζούλη

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 16209)

Αθήνα, 2023

Στον Χρήστο,

στη Γωγώ,

στον Κωνσταντίνο…

Περιεχόμενα

Προλογικό Σημείωμα 9

Εισαγωγή 13

Κεφάλαιο 1ο: Ψηφιακό Δράμα. Μορφές και Είδη, προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση 32

1.1. Μορφές του Ψηφιακού Δράματος.....32

1.1.1. Digital storytelling. **.....34**

1.1.2. Live streaming Theatre**. 47**

1.1.3. Online Theatre/ Online Performance**. 55**

1.1.4. Cyber-theatre/ Cyberdrama/ Cyberformance & Cyborg Theatre**. 62**

Κεφάλαιο 2ο: Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων & νέων τεχνολογιών στην ενίσχυση του Ψηφιακού Δράματος και η Εκπαιδευτική τους Προέκταση.....70

2.1. Διαδίκτυο: πλοήγηση, επικοινωνία, παρουσία, παράσταση. 70

2.2. Το άγγιγμα της οθόνης: διαδραστικά προβολικά και οθόνες.....77

2.3. Η τεχνολογία που "φέρω", η τεχνολογία που "φορώ": "Έξυπνες" ψηφιακές φορητές και φορετές συσκευές.....79

2.4. Εικονική/Δυνητική Πραγματικότητα. 84

2.4.1. Ψηφιακά Εικονικά/Δυνητικά Περιβάλλοντα Πλήρους Εμβύθισης**.....88**

2.5. Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ενισχυμένη Ανάγνωση και Παιχνίδια.....94

2.5.1. Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) 94

2.5.2. Ενισχυμένη Ανάγνωση 95

2.5.3. Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας 96

2.6. Το Ψηφιακό Δράμα στην Εκπαίδευση: Μια πραγματικότητα "συνάντησης" αναλογικού και ψηφιακού περιβάλλοντος. 100

Κεφάλαιο 3ο: Η έννοια και η λειτουργία του ρόλου στα διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης. 103

3.1. "Ρόλος" 103

3.2. Ο ρόλος στη θεατρική διαδικασία 104

3.2.1. Ρόλος και οι εμβληματικές θεωρίες του θεάτρου **104**

3.2.2. Ρόλος και δραματικός χαρακτήρας **106**

3.2.3. Ρόλος και σώμα **108**

3.2.4. Ρόλος στο Θέατρο στην Εκπαίδευση **110**

3.3. Κοινωνικός ρόλος 112

3.3.1. Ο ρόλος της "ζωής" **112**

3.3.2. Ο εαυτός μέσα στον ρόλο **114**

3.3.3. "Εγώ", ρόλος και οι άλλοι **116**

3.3.4. Ο ρόλος στα Διαδικτυακά (Online) Κοινωνικά Δίκτυα. **119**

3.4. Ρόλος και Θεατρική Ψευδαίσθηση σε Περιβάλλοντα Δράσης Επαυξημένης και Εικονικής Πραγματικότητας. 122

3.4.1. Ψευδαίσθηση και "Μη Πραγματικότητα" **122**

3.4.2. Ψευδαίσθηση και σώμα στο Θέατρο με χρήση υψηλών τεχνολογιών **126**

3.4.3. Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων **128**

3.5. Εικονικοί/Δυνητικοί Εκπρόσωποι- "Avatars" 140

3.5.1. Avatars ως εκπρόσωποι σε περιβάλλοντα Ψηφιακών Παιχνιδιών, αλλά και νέους "Ψηφιακούς Κόσμους". **140**

3.5.2. Virtual Actors – Εικονικοί/Δυνητικοί Ηθοποιοί 145

3.5.3. Ο "Αβαταρισμός" (Avatarism) **149**

Κεφάλαιο 4ο: Η λειτουργία του Ψηφιακού Δράματος στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο μέσα από τη μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*. 151

4.1. Το *Ψηφιακό Πολυθέαμα*: μια πρόταση "σύνθεσης" αναλογικής πραγματικότητας και νέων τεχνολογιών σε σχολικό περιβάλλον 151

4.1.1. Το θέαμα **152**

4.1.2. Το Πολυθέαμα **154**

4.1.3. Μέσα και Τεχνολογίες **156**

4.1.4. Σημεία συνάντησης του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* με το *Ψηφιακό Δράμα* και το *Ψηφιακό Θέατρο*. **159**

4.2. Παιδαγωγική Διάσταση και Στοχοθεσία στο *Ψηφιακό Δράμα* - *Ψηφιακό Πολυθέαμα*..... 162

4.3. Προτάσεις Εφαρμογής 174

4.3.1. Προετοιμασία/ Η διαδικασία "πριν" από το Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο **175**

4.3.2. Παρουσίαση των δράσεων του Ψηφιακού Δράματος υπό τη μορφή Ψηφιακού Πολυθεάματος..... **195**

4.3.3. Διαμοιρασμός και Ανατροφοδότηση "μετά" την ολοκλήρωση των δράσεων **204**

4.4. Αναγκαιότητα Δομής και Πρόταση Διαμόρφωσης Εκπαιδευτικών Σεναρίων. 211

Κεφάλαιο 5ο: Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητής/τρια και Εκπαιδευτικός 214

5.1. Η ψηφιακά προηγμένη νέα γενιά μαθητικού δυναμικού. 214

5.2. Η ενίσχυση του ενεργού ρόλου των μαθητών/τριών στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων ……222

5.3. Η εξερεύνηση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από τις δραστηριότητες του Ψηφιακού Δράματος. ……228

5.4. Το *Ψηφιακό Δράμα* ως μέσο για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών. ……234

5.5. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του Ψηφιακού δράματος στο σχολικό πλαίσιο. ……239

5.5.1. "Ενορχηστρωτής/τρια" **……240**

5.5.2. "Εμψυχωτής/τρια-Παιδαγωγός" **……243**

5.5.3. "Συνδημιουργός" **……246**

5.6. Ο/Η εκπαιδευτικός ως "συντονιστής/τρια" του Ψηφιακού Πολυθεάματος. . ……249

5.7. Η ανάγκη επιμόρφωσης του/της σύγχρονου/ης εκπαιδευτικού. ……253

Επιλεγόμενα ……257

Βιβλιογραφία ……268

Παράρτημα ……305

Η πραγματικότητα αλλάζει διαρκώς.
Για να μπορείς να την εκφράζεις,
τα μέσα έκφρασης πρέπει να αλλάζουν συνεχώς.

Μπέρτολτ Μπρεχτ (1898-1956)

Προλογικό Σημείωμα

Το ενδιαφέρον μου για τη θεατρική τέχνη ως μέσο έκφρασης, αγωγής και παιδείας βρίσκει αφετηρία στα μαθητικά μου χρόνια, στις πιο "δυνατές", "καθαρές" και ευχάριστες αναμνήσεις που αφορούν τις μοναδικές και μη επαναλαμβανόμενες στιγμές που μοιράστηκα με συμμαθητές και συμμαθήτριες, αλλά και με δασκάλους, δασκάλες και εκπαιδευτικούς σε σχολικές αίθουσες διδασκαλίας, σε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων και σε προαύλιους χώρους, σε αυτοσχέδιες θεατρικές σκηνές, σε Δημοτικά Θέατρα και σε Καλλιτεχνικούς Αγώνες. Τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της Θεατρικής Παιδείας ωστόσο μπόρεσα να αντιληφθώ ουσιαστικά στην πραγματική της διάσταση κατά τα χρόνια των προπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, ενώ ένα ακόμα πιο στέρεο επιστημονικό υπόβαθρο είχα την ευκαιρία να αποκτήσω κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ "Θέατρο και Εκπαίδευση".

Η ιδέα της σύνθεσης του Θεάτρου με τις Νέες Τεχνολογίες άρχισε να με απασχολεί όταν αντιλήφθηκα από τη μία πλευρά τη σχέση της θεατρικής τέχνης με την "πραγματικότητα" και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει σήμερα η τεχνολογία την ίδια την έννοια της "πραγματικότητας", αναδιαμορφώνοντας και επεκτείνοντάς την. Καθοριστική υπήρξε ταυτόχρονα η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η επαφή μου με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών που με τεράστιο ενθουσιασμό μοιράζονταν μαζί μου την καθημερινότητά τους, μία καθημερινότητα με κυρίαρχη την ψηφιακή τεχνολογία σε όλες τις εκφάνσεις της. Η ευκολία με την οποία χειρίζονταν τις διαθέσιμες συσκευές, η προθυμία με την οποία προσπαθούσαν να βοηθήσουν πολλές φορές εμάς τους εκπαιδευτικούς να χειριστούμε τα ψηφιακά μέσα, η αλλαγή στο λεξιλόγιό τους, αλλά κυρίως η θέλησή τους για συμμετοχή κάθε φορά που κάποιο τεχνολογικό μέσο εμπλούτιζε το μάθημά μας γέννησε μέσα μου την ανάγκη για ανεύρεση τρόπων σύνθεσης των δύο αυτών τομέων. Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών απέκτησαν έτσι στα μάτια μου από τη μία ένα αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας και της ζωής των μαθητών/τριών μου που σε καμία περίπτωση δεν ήθελα να παραβλέψω και από την άλλη νέους τρόπους και νέα μέσα έκφρασης αυτών.

Η παρότρυνση του καθηγητή μου, κ. Θόδωρου Γραμματά - κατά την ολοκλήρωση του α΄ κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών - για ενασχόληση στο πλαίσιο της

διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο "Θέατρο και Ψηφιακά Μέσα στην Εκπαίδευση" αποτέλεσε το έναυσμα της επιστημονικής μου ενασχόλησης με τον συγκεκριμένο τομέα και άνοιξε μπροστά μου ένα νέο μονοπάτι γεμάτο καινούργιες γνώσεις, πλήθος ιδεών, ρηξικέλευθες προτάσεις και μία διαρκή εξέλιξη. Ακολούθως, η ευκαιρία που μου δόθηκε για εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής με έφερε σε επαφή με νέες ιδέες και νέα μέσα έκφρασης, η ταχύτητα παραγωγής των οποίων πολλές φορές μου προκαλούσε δέος. Η συγκυρία της επιβολής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο πλαίσιο των μέτρων για τον περιορισμό της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2 κατά τη διάρκεια της συγγραφής πολλαπλασίασε ακόμα περισσότερο το προς μελέτη υλικό και διευκόλυνε την πρόσβαση σε πλήθος παραστάσεων, επιτελέσεων και δρωμένων που συνέθεταν δημιουργικά τη θεατρική έκφραση με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και μέσων, εφαρμογών και πλατφόρμων που επεδίωκαν να διευκολύνουν την ανθρώπινη επικοινωνία, αλλά και να διατηρήσουν την επαφή των ανθρώπων με την τέχνη, σκιαγραφώντας ένα πρωτόγνωρο πεδίο ανοιχτό προς ανάλυση, μελέτη και δημιουργική αξιοποίηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο Θέατρο, Τεχνολογία και Παιδαγωγική μπόρεσαν να συντεθούν δημιουργικά στο μυαλό μου κάτω από το πρίσμα της αξιοποίησης του Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Η συγκεκριμένη μελέτη ευελπιστούμε να αποτελέσει έναυσμα για εμπλουτισμό της παρούσας βιβλιογραφίας, αλλά και για σχεδιασμό και υλοποίηση περαιτέρω ερευνών με εφαρμογές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Πολύ περισσότερο όμως να εμπνεύσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς για διατύπωση, σχεδίαση και υλοποίηση νέων προτάσεων και ιδεών που θα μιλούν "την ψηφιακή γλώσσα" των μαθητών/τριών διευκολύνοντας ταυτόχρονα τη θεατρική έκφραση, το βίωμα, την εμπειρία.

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση αυτού του ταξιδιού επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντά μου, Ομότιμο Καθηγητή του ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρο Γραμματά, ο οποίος με στήριξε ουσιαστικά μέσα από τις καίριες επισημάνσεις του, τη διαρκή ενίσχυση που μου παρείχε, την εμπιστοσύνη και την καθοδήγησή του. Οι συζητήσεις μας γύρω από τα επιμέρους θέματα υπήρξαν πηγή έμπνευσης. Η επιστημονική του τεκμηρίωση, η επιμονή του και το πάθος του για την έρευνα αποτέλεσαν και αποτελούν για εμένα πρότυπο. Ένα μεγάλο "ευχαριστώ" οφείλω και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ κα Μαρία Δημάκη-Ζώρα, όχι μόνο γιατί κατά τη διάρκεια συγγραφής της μελέτης μου η συμβολή της υπήρξε ουσιαστική τόσο ως προς την επιστημονική τεκμηρίωσή της όσο και ως προς τη διαρκή ενίσχυση

και στήριξη που μου παρείχε, αλλά πολύ περισσότερο γιατί από την πρώτη στιγμή της γνωριμίας μας κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές μου έδειξε πραγματική εμπιστοσύνη και στήριξε την προσπάθειά μου για ενασχόληση με τον συγκεκριμένο τομέα, ανοίγοντάς μου δρόμους. Ειλικρινείς ευχαριστίες οφείλω ακόμα στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ κα Κλειώ Φανουράκη, η οποία με προθυμία μου παρείχε τεκμηριωμένες και σαφείς προτάσεις για την υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής και της οποίας το έργο γύρω από τη σύνθεση της θεατρικής τέχνης και των νέων τεχνολογιών στο σχολείο δεν έπαψε στιγμή να με εμπνέει.

Ευχαριστώ ακόμη εγκάρδια τα υπόλοιπα τέσσερα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, για τον χρόνο που αφιέρωσαν στην τελική "ανάγνωση" της εργασίας μου, αλλά και για την προθυμία με την οποία συνόδευσαν την υποψηφιότητά μου. Η συμβολή όλων στην ολοκλήρωση της διατριβής μου υπήρξε καθοριστική και μέσω της μελέτης του έργου τους. Οφείλω, συνεπώς, ευχαριστίες στον Καθηγητή και Πρόεδρο του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ κο Κωνσταντίνο Σκορδούλη, αφού το άκουσμα της επιθυμίας του για "σύνθεση" των Φυσικών με τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες υπήρξε έμπνευση για εμένα και με γέμισε με αυτοπεποίθηση ως προς την προσέγγιση θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων της εργασίας μου, στον Επίκουρο Καθηγητή του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ κο Γεώργιο Κουτρομάνο, το έργο του οποίου αποτελεί στέρεο υπόβαθρο μελέτης για ένα σημαντικό μέρος της εργασίας μου, αλλά και για την προθυμία με την οποία πάντοτε ανταποκρινόταν στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς μου, στην Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ κα Κωνσταντίνα Τσώλη, το έργο της οποίας γύρω από θέματα που άπτονται της Παιδαγωγικής με βοήθησε στην προσέγγιση και την παιδαγωγική τεκμηρίωση της πρότασής μου, την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου κα Μαρία Κλαδάκη, το επιστημονικό έργο της οποίας αποτέλεσε πολλές φορές έμπνευση και με βοήθησε στην προσέγγιση θεμάτων γύρω από τη λειτουργία του/της μαθητή/τριας και του/της εκπαιδευτικού.

Ένα μεγάλο "ευχαριστώ" και στον σκηνοθέτη και μέλος ΕΕΠ του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ κο Τάκη Τζαμαργιά, ο οποίος με ενέπνευσε, με γέμισε δημιουργικές ιδέες, πλούτισε τις μεθόδους μου ως εκπαιδευτικού, αλλά πολύ περισσότερο δεν έχει πάψει στιγμή να εκφράζει την εμπιστοσύνη του προς εμένα και να με στηρίζει ενεργά σε κάθε βήμα. Ευχαριστώ ακόμα τον Goran Gagic για τη γραφιστική επιμέλεια του Εξώφυλλου και Οπισθόφυλλου της εργασίας μου, τα οποία εμπνεύστηκε μέσα από την περιγραφή των

ζητουμένων της παρούσας μελέτης. Επιπροσθέτως, θέλω να ευχαριστήσω ειλικρινά το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ) για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο ερευνητικό μου έργο, το οποίο χρηματοδότησε στο πλαίσιο της δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (2η Προκήρυξη, Αριθμός Υπ. 16209).

Τέλος, μεγάλη ευγνωμοσύνη χρωστώ στην οικογένειά μου και στους φίλους μου, η στήριξη, η εμπιστοσύνη και η υπομονή των οποίων ήταν ουσιαστική, προσφέροντάς μου κάθε μέρα δύναμη και πίστη για την ολοκλήρωση του στόχου μου. Ευελπιστώ η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης να αποτελέσει ταυτόχρονα μία αρχή για παραγωγή νέων σκέψεων, για καταγραφή νέων ιδεών, για δοκιμές, επιτυχίες, λάθη, αποδοχές και απορρίψεις.

Σεπτέμβριος 2023

Εισαγωγή

Η σύνθεση του Θεάτρου με τα ψηφιακά μέσα και τις νέες τεχνολογίες αποτελεί πεδίο έρευνας με μεγάλη δυναμική, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς, καθώς τόσο οι δυνατότητες της ανθρώπινης έκφρασης όσο και αυτές των νέων τεχνολογιών δεν είναι πεπερασμένες, αλλά διαρκώς αναζητούν και δημιουργούν νέους κώδικες και τρόπους μετάδοσης και λήψης μηνυμάτων, δηλαδή επικοινωνίας.

Όσοι έχουμε έστω για μικρό χρονικό διάστημα περάσει από τις σχολικές αίθουσες έχουμε αντιληφθεί την ανάγκη για σωματική και λεκτική έκφραση των μαθητών/τριών μέσα από το κατευθυνόμενο ή ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και την αλλαγή που έχει συντελεστεί στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνουν τελικά αυτήν την έκφραση, μιας και οι ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητές τους διαμορφώνονται από την περιρρέουσα πραγματικότητα, στην οποία η επικράτηση των νέων τεχνολογιών φαντάζει καθεστώς μη αναστρέψιμο. Συνήθειες, λεξιλόγιο, δεξιότητες, ενδιαφέροντα, ακόμα και ο τρόπος που οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες λαμβάνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες με μεγάλη ταχύτητα και σε πολλά παράλληλα επίπεδα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης, πυρήνα του οποίου αποτελούν οι ίδιοι/ες.

Η συγκεκριμένη πραγματικότητα θα μπορούσε να προσεγγιστεί κάτω από την οπτική του "τεχνολογικού ντετερμινισμού", όρος ο οποίος αναφέρεται στην «πεποίθηση ότι η τεχνολογία είναι παράγοντας κοινωνικής αλλαγής» (Murphie & Potts, 2003, p. 11) και τον οποίο φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του ο *Οδηγός Σπουδών των Εκπαιδευτικών – Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία* (UNESCO, 2011) στον οποίο διατυπώνεται η άποψη πως ο πρωταρχικός ρόλος των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τα Μέσα και την Πληροφορία, είναι η διαμόρφωση συνειδητοποιημένων και ενημερωμένων αυριανών πολιτών. Η διατύπωση «αλλάζουμε όταν αλλάζουν οι τεχνολογίες μας» που χρησιμοποιεί ο Σπ. Μάνδρας στο εισαγωγικό κείμενο του σπουδαίου έργου του Καναδού Φιλοσόφου ΜακΛούαν με τίτλο *Media. Οι επεκτάσεις του ανθρώπου* (ΜακΛούαν, 1990, p. 14), επιχειρεί να αναδείξει αυτή ακριβώς τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ύπαρξης, ζωής, αλλαγής, εξέλιξης και τεχνολογίας από την πρώτη στιγμή διαμόρφωσης ανθρώπινων κοινωνιών.

Είναι προφανές πως η επικράτηση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου μεταβάλλει τον τρόπο που λειτουργούμε εντός της κοινωνίας. Η τελευταία με τη σειρά της οδηγεί στην αντίστοιχη προσαρμογή των προσδοκιών και των εμπειριών μας (Murphie & Potts, 2003, pp. 12-13). Η πραγματικότητα αυτή αν και δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραγκωνιστεί, εντούτοις οφείλει να προσεγγιστεί με μεγάλη προσοχή και ευαισθησία προκειμένου ο ανθρωπισμός και η τέχνη να εξακολουθήσουν να υπάρχουν ως μορφές έκφρασης των σκέψεων, των αναγκών και των ιδεών που προκύπτουν από αυτήν και όχι ως "αντίδοτό" της. Η επιλογή του "υπολογιστή" ως "προσώπου της χρονιάς" από το περιοδικό *TIMES* το 1982 καταδεικνύει την πραγματικότητα που είχε ήδη αρχίσει να θεμελιώνει τα χαρακτηριστικά της στη σύγχρονη τεχνολογία. Δεκατέσσερα χρόνια αργότερα το ίδιο, όμως, περιοδικό θα δώσει τον αντίστοιχο τίτλο στο "Εσύ", στον «άνθρωπο που χειρίζεται τον υπολογιστή», χρησιμοποιώντας την εικόνα μιας οθόνης μέσα από την οποία πρόβαλλε η λέξη "YOU" με την υποσημείωση «Ναι, εσύ. Εσύ ελέγχεις την Εποχή της Πληροφορίας. Καλωσήρθες στον κόσμο σου» (Πασχαλίδης, 2010, p. 437). Αυτή η ανθρωποκεντρική οπτική στη χρήση της τεχνολογίας κυριάρχησε και στον χώρο της τέχνης. Άλλωστε, «η πρόκληση της εισαγωγής οποιασδήποτε νέας τεχνολογίας σε μια μορφή τέχνης είναι να κυριαρχήσει η τεχνολογία σε τέτοιο βαθμό ώστε να γίνει ένα καλλιτεχνικό εργαλείο, παρά ένα παρεμβατικό τεχνολογικό τεχνούργημα» (Court, 2007, p. 42). Έτσι η σκέψη και η διαρκής κατάσταση εγρήγορσης και επαγρύπνησης προκειμένου το σύνθετο αυτό πολιτιστικό γεγονός που καλούμε θέατρο, κάτω από την "ομπρέλα" του οποίου είναι σε θέση κανείς να συναντήσει το σύνολο των τεχνών (Γραμματάς, 2014), να συνεχίσει να αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος, τη βασική μορφή έκφρασης και δράσης, δεν έπαψαν ποτέ να αποτελούν τον κεντρικό άξονα που διαπερνούσε κάθε στιγμή τη συγγραφή της παρούσας διατριβής.

Ωστόσο, όσο προηγμένη και αν είναι μία τεχνολογική δυνατότητα και όσο ποικίλες κι αν είναι οι εφαρμογές που δύναται να αξιοποιηθούν από τα ψηφιακά μέσα, αυτά δεν είναι σε θέση να παρέμβουν στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται στο πέρασμα των χρόνων, καθώς η σχέση θεάτρου και τεχνολογίας δεν αποτελεί κάτι νέο, αν και η νοσταλγία της εικόνας που έχουμε για το θέατρο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σημάδι της απομάκρυνσής μας από αυτήν (Timplalexi, 2020, p. 49). Η σχέση του θεάτρου με την τεχνολογία ξεκινά ήδη από την πρώτη μορφή της

δημιουργίας του, αυτό όμως που αλλάζει επί της ουσίας στο πέρασμα του χρόνου, είναι αυτό που νοούμε κάθε φορά ως "σύγχρονη τεχνολογία". Ωστόσο πάντοτε, από τα πρώτα εργαλεία, τις πρώτες κατασκευές, τις πρώτες μηχανές μέχρι τη σημερινή ψηφιακή μορφή της τεχνολογίας και τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence-AI), θέατρο και τεχνολογία ακολουθούν δρόμους που τέμνονται, καθώς και οι δύο αυτοί διαφορετικοί πόλοι επηρεάζουν και επηρεάζονται από την ανθρώπινη πραγματικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πολύπλοκη σχέση θεάτρου και τεχνολογίας έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί με σημείο συνάντησης την έννοια της θεατρικής ψευδαίσθησης. Το ίδιο το θέατρο ως μορφή τέχνης είναι σε θέση να δημιουργεί εικονικούς κόσμους, όχι με την έννοια της ψηφιακής εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιούμε ευρέως σήμερα, αλλά με την ψευδαισθητική εμπειρία που δημιουργεί στον/στη θεατή πως αυτό που βλέπει να συντελείται μπροστά του/της είναι "πραγματικό", αν και ο/η ίδιος/α εξ αρχής γνωρίζει πως δεν πρόκειται παρά για μια θεατρική απόδοση. Βλέπει και αντιλαμβάνεται δηλαδή ως πραγματικό αυτό που δεν είναι παρά μια "εικόνα" που οι συντελεστές έχουν φροντίσει να δημιουργήσουν μπροστά του. Για τον λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη διατριβή επιλέχθηκε ο όρος "εικονικά - δυνητικά" (Norton, 1972) περιβάλλοντα, όταν πρόκειται για τις περιπτώσεις που αξιοποιούνται πέραν του σώματος, της σκηνοθεσίας και του εικαστικού πλαισίου και τα τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα, προκειμένου η διάκριση να είναι πιο σαφής. Η εικονική – δυνητική πραγματικότητα (Virtual Reality) (Τιμπλαλέξη, 2014, σσ. 31-32) μπορεί να επεκτείνει τη θεατρική εμπειρία σε νέες διαστάσεις, καθώς αποτελεί ένα μέσο που είναι σε θέση να ενισχύσει τις βασικές πτυχές της θεατρικής εμπειρίας (Baía Reis & Ashmore, 2022). Συμφωνούμε έτσι με τη διατύπωση της Gabriella Giannachi στο εμβληματικό της έργο *Virtual Theatres* (2004, p. 51) πως το εικονικό θέατρο δεν είναι ένα, αλλά πολλά, καθώς «η εικονική πραγματικότητα δεν είναι μόνο ένας χώρος προβών και ένα θέατρο, αλλά ένα αρχείο, ένας τόπος μνήμης, ένα αποθετήριο για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των σχεδίων, δραστηριοτήτων, ονείρων και αποτυχιών της ανθρωπότητας»[1].

Όπως είναι φυσικό η εκάστοτε αλλαγή της ζωής, της κοινωνίας και της Εκπαίδευσης διαμορφώνει και διαμορφώνεται και από τις αντίστοιχες αλλαγές στη γλώσσα. Έτσι νέες έννοιες όπως *διαμεσότητα και διαμεσολάβηση (intermediality), διαδραστικότητα*

[1] Η απόδοση στην ελληνική γλώσσα έγινε από τη γράφουσα.

(interactivity), σύνδεση (connections), εμβύθιση (immersion), παρουσία (attendance) και *ζωντάνια (liveness & aliveness)* απέκτησαν και συνεχίζουν να αποκτούν όλο και μεγαλύτερο σημασιολογικό εύρος μέσα από την επιρροή των νέων τεχνολογιών στην ανθρώπινη καθημερινότητα, απαιτώντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη προσοχή ως προς τη χρήση τους, κάτι που αποτέλεσε βασική επιδίωξη της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ωστόσο, αυτό που κατέστη σαφές από την πρώτη κιόλας στιγμή της μελέτης ήταν πως έννοιες όπως το *βίωμα,* η *συμμετοχή,* η *επικοινωνία,* η *αμεσότητα* και η *παραστατικότητα* μέσα από τις πολλές και γρήγορες αλλαγές που συντελούνται εξακολουθούν να παραμένουν βασικά ζητούμενα που εκφράζουν μεταξύ άλλων των ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα του Θέατρου στην Εκπαίδευση. Ο τελευταίος έχει αναλυθεί και τεκμηριωθεί στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό που στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, αλλάζει, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν έως τώρα, είναι ο τρόπος με τον οποίο το Θέατρο πραγματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τα μέσα που είναι σε θέση να αξιοποιήσει και να ενσωματώσει, όχι γιατί "δεν μπορεί χωρίς αυτά", αλλά γιατί "μπορεί και με αυτά". Οι νέες τεχνολογίες - κάτω από την οπτική που αναφέρθηκε – έρχονται για να ενισχύσουν και να ενδυναμώσουν λειτουργίες, αλλά και ως ένα κομμάτι αναπόσπαστα πλέον συνδεδεμένο με την ανθρώπινη ύπαρξη, την καθημερινή ζωή και την επικοινωνία.

Το κέντρο ενδιαφέροντος, συνεπώς, παραμένει το συναισθηματικό επίπεδο στο οποίο λειτουργεί το θέατρο εξ ορισμού ως τέχνη, αλλά και ως τεχνική, μέσα στο οποίο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η καλύτερη κατανόηση του «εγώ» και των «άλλων» (Κοντογιάννη, 2008: 98). Με ή χωρίς την αξιοποίηση της τεχνολογίας τα στάδια της «εμπειρίας, της γνώσης, της κρίσης, της συνείδησης και της συγκίνησης» από τα οποία περνούν οι μαθητές/τριες μέσα από τη διαδικασία της μίμησης σε ένα «παιχνίδι ρόλων» (Γιάνναρης, 2001, σσ. 136 - 141) και οδηγούν στη διερεύνηση των συναισθημάτων (Widdows, 1996, pp. 70-72) εξακολουθούν να υπάρχουν, ενώ αυτό που στην πραγματικότητα αλλάζει είναι τα μέσα που αξιοποιούνται προκειμένου να συντελεστούν. Η επαφή με τα «χαρακτηρολογικά» στοιχεία ενός προσώπου μέσα από μία αίσθηση "παιχνιδιού" (Κουρετζής, 2010, pp. 20-34), αλλά και με πρότυπα και συμπεριφορές μέσα από τα δραματικά κείμενα (Γραμματάς, 2006[a], σσ. 7-15) ανταποκρίνονται επίσης στον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα του Θεάτρου, το οποίο είτε ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο είτε ως εργαλείο προς αξιοποίηση στο πλαίσιο

άλλων μαθημάτων επιδιώκει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, η οποία διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις ανάγκες της Εκπαίδευσης.

Τα Ψηφιακά Μέσα και οι Νέες Τεχνολογίες ή διαφορετικά οι "Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών" (ΤΠΕ) όπως αποκαλούνται στον χώρο της Εκπαίδευσης (Σοφός & Kron, 2010, σ. 28), με τη σειρά τους δεν αποτελούν πια κατ' αποκλειστικότητα ένα αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, αλλά αξιοποιούνται όλο και περισσότερο στο μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να διευκολύνουν τη μάθηση, αλλά και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του σύγχρονου μαθητικού δυναμικού (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 39-40). Η ίδια η έννοια του "μέσου" επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί και να αξιοποιηθεί με προσοχή στην παρούσα διδακτορική διατριβή, καθώς ως "μέσο" - και μάλιστα με μοναδική δυναμική - δύναται να θεωρηθεί και η ανθρώπινη δια ζώσης επικοινωνία (Bates, 2019). Η ουσία εντούτοις της επικοινωνίας δεν μεταβάλλεται, αλλά αλλάζει μορφή μέσα από την αξιοποίηση της εκάστοτε τεχνολογίας. Πομπός – μήνυμα – δέκτης εξακολουθούν να δημιουργούν μία ξεχωριστή σχέση μεταξύ τους, ενώ η ψηφιακή τεχνολογία έρχεται να παρέμβει ουσιαστικά στον τρόπο ανάπτυξής της. Αυτή ακριβώς η έννοια της "επικοινωνίας" θα μπορούσε να θεωρηθεί το βασικό σημείο συνάντησης μεταξύ των ΤΠΕ και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση κάτω από το πρίσμα της παρούσας έρευνας. Η ανάγκη για σχετική αυτονομία στη δράση, για εξερεύνηση νέων δυνατοτήτων, αύξηση κινήτρων και εμπλοκής (Φανουράκη, 2016), η διευκόλυνση της συνεργασίας (Παπαδόπουλος & Καραμάνης, 2000, σ. 115), η όξυνση της φαντασίας μέσα από την "επαύξηση" του φυσικού κόσμου με δεδομένα υπολογιστών (Lin & Chang, 2015) είναι μόλις μερικά από τα στοιχεία εκείνα των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων που είναι σε θέση μέσα από τη σωστή οργάνωση, την έλλογη χρήση και τη σαφώς διατυπωμένη στοχοθεσία, να φέρουν τον/τη μαθητή/τρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έχοντας πάντοτε κατά νου τα ανωτέρω, η υβριδική μορφή του *Ψηφιακού Δράματος,* μιας μορφής θεατρικής έκφρασης που αξιοποιεί στοιχεία του Δράματος, του Θεάτρου και των Νέων Τεχνολογιών, καθώς και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών, αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Το *Ψηφιακό Δράμα* αν και συναντάται όλο και περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία, εντούτοις δεν έχει μέχρι και σήμερα ορισθεί με σαφή και παγιωμένο τρόπο, καθώς αφενός εξακολουθεί να βρίσκεται εν τη γενέσει του και αφετέρου η ίδια η "φύση" του καθιστά

εξαιρετικά δύσκολο ένα τέτοιο εγχείρημα, μιας και οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του μεταβάλλονται - και θα συνεχίσουν να μεταβάλλονται - σε αντιστοιχία με την τεχνολογική πρόοδο και τις επιμέρους εξελίξεις. Η οριοθέτηση των τελευταίων είναι εξίσου δύσκολη, αν όχι αδύνατη, καθώς καθημερινά νέες τεχνολογικές δυνατότητες εμφανίζονται ή γίνονται αντιληπτές ή/και προσιτές από μεγάλο μέρος του κόσμου.

Για τους ανωτέρω λόγους και αξιολογώντας τις παραπάνω δυσκολίες, ως στόχος της παρούσας μελέτης ορίσθηκε εξ αρχής η τεκμηρίωση μίας ευέλικτης πρότασης που θα αξιοποιεί με ευρηματικό και πρωτότυπο τρόπο τη μορφή θεατρικής έκφρασης του *Ψηφιακού Δράματος* και θα είναι δυνατόν να εφαρμοσθεί στα σύγχρονα σχολεία με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες. Η έννοια της "ευελιξίας" υπήρξε κομβικής σημασίας για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή, καθώς, όπως ήδη σημειώθηκε, κάνουμε λόγο για μια μορφή θεατρικής έκφρασης με ασαφή όρια, τα οποία σε παρόντα χρόνο φαντάζει αδύνατο να διατυπωθούν με ακρίβεια, μιας και η τεχνολογία εξελίσσεται πια με ρυθμούς ενδεχομένως πιο γρήγορους ακόμα και από τη δυνατότητα παρακολούθησής τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως κατά τη διάρκεια της αποδελτίωσης, της μελέτης, της επεξεργασίας και της καταγραφής ελλόχευε συνεχώς ο κίνδυνος διατύπωσης εντυπωσιακών προτάσεων που δε θα ήταν όμως σε θέση να εφαρμοστούν στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο, κάτι που σε καμία περίπτωση δεν αποτέλεσε επιδίωξή μας.

Βασικές πηγές για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ θεάτρου και νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσαν οι ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες – κυρίως αγγλοσαξονικές βιβλιογραφικές πηγές. Κατά τη διαδικασία της συγκέντρωσης, της αποδελτίωσης και της μελέτης τους παρατηρήθηκε η έλλειψη που υπάρχει στην εμπεριστατωμένη οριοθέτηση τόσο της έννοιας και της λειτουργίας του *Ψηφιακού Δράματος,* όσο και της δυνατότητας αξιοποίησης των τεχνικών που προκύπτουν από αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μονογραφία της Κλειώς Φανουράκη (2016) *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών* αποτέλεσε ένα από τα βασικά συγγράμματα στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία από το οποίο αντλήθηκε υλικό προς μελέτη, καθώς και πλήθος ιδεών. Ο συλλογικός τόμος *Ψηφιακά Μέσα. Ο πολιτισμός του ήχου και του θεάματος* σε επιμέλεια των Μιχάλη Κοκκώνη, Γρηγόρη Πασχαλίδη και Φιλήμονα Μπαντιμαρούδη προσέφερε το έναυσμα για τη δημιουργία ενός στέρεου θεωρητικού πλαισίου γύρω από την ευρύτερη έννοια της "ψηφιακής

κουλτούρας". Το πρόσφατα εκδοθέν συλλογικό έργο των Μ. Κλαδάκη και Κ. Μαστροθανάση (Επιμ.) (2023) *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* παρείχε επίσης χρήσιμο υλικό προς μελέτη και συνέβαλε σημαντικά στην ολοκλήρωση και στοιχειοθέτηση των προτάσεων που καταγράφονται.

Πολύτιμες εργασίες και έρευνες στον ελλαδικό χώρο αποτέλεσαν επίσης βάση μελέτης, διατύπωσης ερωτημάτων και ανάδειξης του "χώρου" που μένει ανοιχτός προς διερεύνηση σε παρόντα χρόνο. Η διδακτορική διατριβής της Ε. Τιμπλαλέξη (2014) με τίτλο "*Αναλογικά και Ψηφιακά Παιχνίδια ρόλων: η μαθησιακή και θεατρική διάσταση*" αποτέλεσε πηγή έμπνευσης καθώς μέσα από μία ενδελεχή αποσαφήνιση της ορολογίας που ακολουθεί το φάσμα «αναλογικότητας - εικονικότητας» προχώρησε σε μία πλήρη καταγραφή των δυνατοτήτων και της δυναμικής των παιχνιδιών ρόλων από την πιο απλή έως την πιο σύνθετη ενίσχυση και πραγμάτωσή τους από την ψηφιακή τεχνολογία. Επιπρόσθετα, η αρθρογραφία της Αικ. Δεληκωνσταντινίδου στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής της έρευνας σχετικά με τις εφαρμογές του ψηφιακού θεάτρου στον αγγλικό γραμματισμό – κυρίως ευάλωτων κοινωνικά – ενηλίκων, μπόρεσε να αποτελέσει τροφή για σκέψη σχετικά με τη δυναμική της συγκεκριμένης υβριδικής μορφής θεάτρου σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης. Επιπλέον, η πλούσια αρθρογραφία της Αύρας Σιδηροπούλου σχετικά με την αξιοποίηση των πολυμέσων στον χώρο του επαγγελματικού θεάτρου, αλλά και η μονογραφία της Αγγ. Πούλου (2020) *Αρχαία ελληνική τραγωδία και ψηφιακό θέατρο* μπόρεσαν να δημιουργήσουν μία σαφή εικόνα για τη σχέση του θεάτρου με την τεχνολογία ανά τους αιώνες, καθώς και τη δυναμική που αναδεικνύεται σε παρόντα χρόνο.

Ως προς τον διεθνή χώρο, η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του M. Georgiou (2021) "*Digital Theatre" and "Cyber Theatre" in Drama Education at School: A study of 2 performance projects at a High-school in Eberswalde, Germany* που επεδίωξε την παρουσίαση μίας σύντομης εφαρμογής στον χώρο του σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, υπογράμμισε βασικά σημεία προς προβληματισμό και περαιτέρω μελέτη και έθεσε καίρια ερωτήματα προς διερεύνηση, επιδιώκοντας ταυτόχρονα και μία πρώτη αποσαφήνιση συγγενικών εννοιών όπως "digital" και "cyber". Επιπροσθέτως, η παλαιότερη αλλά πολύ σημαντική μεταπτυχιακή εργασία του Kim Flintoff (2005) *Drama and technology: teacher attitudes and perceptions* φώτισε σημαντικές πτυχές σχετικά με έναν από τους βασικότερους πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τον/την εκπαιδευτικό, οι οποίες εξακολουθούν να

αποτελούν σημεία προβληματισμού και διερεύνησης, καθώς η σχέση θεάτρου και τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει υπό διαμόρφωση και άρα πρόσφορη προς μελέτη. Ακόμα, η διδακτορική του διατριβή το 2006 με τίτλο *Drama Teacher as Game Master: developing digital game-based process drama as performance* διεύρυνε ακόμα περισσότερο τις δυνατότητες του/της εκπαιδευτικού – στη συγκεκριμένη περίπτωση του/της εκπαιδευτικού της Θεατρικής Αγωγής – δείχνοντας τον δρόμο προς την εστίαση στη λειτουργία των ψηφιακών παιχνιδιών.

Ως προς τη μεθοδολογία, η παρούσα διδακτορική διατριβή σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό επρόκειτο να χωριστεί σε δύο μέρη. Το πρώτο θα αποτελούσε τη συνοπτική βιβλιογραφική επισκόπηση και το δεύτερο θα αφορούσε στην υλοποίηση παρέμβασης στη σχολική τάξη (Μελέτη Περίπτωσης), καθώς και την ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων. Τα μέτρα ωστόσο που επιβλήθηκαν επί δύο συνεχόμενες ακαδημαϊκές χρονιές (2019-2020 & 2020-2021) στα σχολεία όλης της χώρας με σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2, οδήγησαν στην ανάγκη αναθεώρησης και αναπροσαρμογής της αρχικής δομής. Παράλληλα, η επιβολή των ίδιων μέτρων έφερε μία σειρά από νέα δεδομένα καθώς η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, η δημιουργία ψηφιακών τάξεων, η βελτιστοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, η δυνατότητα πρόσβασης σε έναν τεράστιο αριθμό εικονικών περιηγήσεων, η διαδικτυακή μετάδοση ή προβολή θεατρικών παραστάσεων, η δυνατότητα περιήγησης σε μεγάλο όγκο αρχείων, ψηφιακών βιβλιοθηκών, podcasts κ.ά. οδήγησαν στη γρήγορη εξοικείωση των εμπλεκομένων, στην απότομη μεταβολή σε μια "τεχνολογική πραγματικότητα" και συνεπώς στη διαμόρφωση νέων δεδομένων. Πέρα από το γεγονός ότι η τεχνολογία έπαψε να αντιμετωπίζεται κυρίως με καχυποψία από τις μεγαλύτερες γενιές των εκπαιδευτικών, η ίδια αποτέλεσε μια "γέφυρα" που μπόρεσε να "ενώσει από απόσταση" τους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, ο όγκος της βιβλιογραφίας και των αναφορών αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθιστώντας τη μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Έρευνας την προσφορότερη, με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες, επιλογή σύμφωνα με τους στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί.

Πολλά και ποικίλα υπήρξαν τα βασικά ζητούμενα της διδακτορικής διατριβής. Πρώτα από όλα υπήρξε η ανάγκη για αποσαφήνιση και διάκριση μιας σε πολλά σημεία ασαφούς για την ελληνική πραγματικότητα ορολογίας γύρω από το *Ψηφιακό Δράμα.* Επιπλέον, επιδιώχθηκε η ανάδειξη των βασικών λειτουργιών του θεατρικού φαινομένου που δύναται να παραμείνουν αναλλοίωτα παρά τον εμπλουτισμό και την

ενίσχυση των δράσεων από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων. Ένα ερώτημα που τέθηκε αρχικά ήταν κατά πόσο η σχέση θεάτρου και πραγματικότητας επηρεάζεται στον βασικό πυρήνα της από τον κατακλυσμό της σύγχρονης καθημερινότητας από τις συγκεκριμένες δυνατότητες. Ένα ακόμα ζητούμενο αποτέλεσε ο βαθμός, καθώς και οι συνθήκες υπό τις οποίες η έννοια και η λειτουργία του ρόλου που βρίσκεται στον πυρήνα της θεατρικής διαδικασίας εξακολουθεί να υπάρχει σήμερα και σε ποια σημεία επηρεάζεται από τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα. Ένα πρόσθετο κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε η δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών που άπτονται του *Ψηφιακού Θεάτρου* στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και κατά πόσο αυτές είναι δυνατόν να συμβαδίζουν με εμβληματικές παιδαγωγικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης. Τέλος, στα ερευνητικά ερωτήματα συμπεριλήφθηκε η δυνατότητα ενίσχυσης του μαθητοκεντρικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** με τίτλο ***Ψηφιακό Δράμα. Μορφές και Είδη: προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση*****,** επιχειρείται η καταγραφή, παρουσίαση και ανάλυση, των κυριότερων μορφών θεατρικής έκφρασης με την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, όπως επιλέχθηκαν μέσα από την ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά και τις διεθνείς θεατρικές σκηνές των τελευταίων χρόνων. Ξεκινώντας από μία καταγραφή των βασικότερων όρων που έχουν αξιοποιηθεί έως σήμερα για να περιγράψουν τον συγκερασμό θεάτρου και τεχνολογίας, προχωρούμε στη διάκριση τεσσάρων κύριων κατηγοριών. Ως βασικό κριτήριο της συγκεκριμένης διάκρισης τίθεται ο βαθμός της αλληλεπίδρασης που προωθείται και "αξιοποιείται" μεταξύ "πομπού και δέκτη", καθώς και ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ τόσο στη διαδικασία παραγωγής, όσο και στη μετάδοση του εκάστοτε μηνύματος. Με αφόρμηση την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου για διήγηση ιστοριών και μετάδοση μηνυμάτων, δηλαδή για επικοινωνία, αρχικά αποσαφηνίζεται η έννοια της *Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling)* μέσα στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η περίπτωση της ηχοδραματουργίας των podcasts. Η τελευταία ως προς τους στόχους και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα δύναται να ιδωθεί και ως μία άλλη μορφή του *ραδιοφωνικού θεάτρου,* κάνοντας φυσικά χρήση εντελώς διαφορετικής τεχνολογίας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην επιρροή του σχετικά νέου κλάδου που αφορά στη δημιουργία και αφήγηση ιστοριών, αυτού της Τεχνητής

Νοημοσύνης (Artificial Intelligence), ενώ δίνονται παραδείγματα από πρόσφατες έρευνες σχετικά με την αξιοποίησή του για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας σε εκπαιδευτικό και μη πλαίσιο.

Ακολουθεί εκτενής αναφορά στην κατηγορία του *Live Streaming Theatre* κυρίως με την πρωταρχική μορφή που αυτό έλαβε χώρα από το National Theatre του Λονδίνου κατά τα προηγούμενα έτη. Γίνεται σαφής η διάκριση της συγκεκριμένης κατηγορίας από τη βιντεοσκόπηση, την επαναπροβολή ή την απλή σύγχρονη αναμετάδοση μίας παράστασης μέσω διαδικτύου. Πραγματοποιείται αναφορά σε συγκεκριμένες παραστάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με σκοπό την Live Streaming αναμετάδοσή τους τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της επιβολής των περιοριστικών μέτρων για την πανδημία του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2. Το ενδιαφέρον στο σημείο αυτό στρέφεται στη διατήρηση των βασικών δομών του θεατρικού φαινομένου, στο αναλλοίωτο "άπαξ" της θεατρικής εμπειρίας, καθώς και στη διατήρηση ή/και ενίσχυση της θεατρικής ψευδαίσθησης της συγκεκριμένης διαμεσολαβημένης εμπειρίας. Τέλος, σαφή τίθενται τα σημεία διάκρισης τόσο από την παραδοσιακή θεατρική παράσταση, όσο και από τον κινηματογράφο.

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για το *Online Theatre – Online Performance* το οποίο συχνά συγχέεται με την προηγούμενη κατηγορία, ωστόσο αφορά πολύ περισσότερο παραστάσεις που σχεδιάστηκαν, προετοιμάστηκαν και υλοποιήθηκαν μέσα στα διάφορα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ο "χώρος του διαδικτύου" γίνεται ο "χώρος της σκηνής" και φαίνεται σαφώς πως

> η τεχνική μαγεία που υποστηρίζει την αναπαράσταση, όπως και στο θέατρο, βρίσκεται στα παρασκήνια. Το αν η μαγεία δημιουργείται από hardware, software ή wetware δεν έχει καμία σημασία. Η μόνη αξία βρίσκεται σε αυτό που παράγει στη «σκηνή». Με άλλα λόγια, η αναπαράσταση είναι το μόνο που υπάρχει. (Laurel, 1993, p. 17)

Παραστάσεις από τον διεθνή χώρο που σχεδιάστηκαν και παραστάθηκαν μέσω του Διαδικτύου τα τελευταία χρόνια αναφέρονται και αναλύονται κάτω από το πρίσμα της ανάδειξης της διατήρησης των θεατρικών κωδίκων, καθώς και της ανάγκης για ενίσχυση της συμμετοχής του κοινού στο προβαλλόμενο θέαμα. Τέλος, αναδεικνύεται η δυναμική των εργαλείων των πλατφορμών εξ αποστάσεως επικοινωνίας στην παραγωγή θεατρικών δράσεων, καθώς και στον διαμοιρασμό μιας "κοινής" εμπειρίας

σε γεωγραφικά απομακρυσμένους θεατές. Έννοιες όπως "ζωντανό", "παρουσία" και "παρέμβαση" εξετάζονται με μεγάλη προσοχή και λεπτομέρεια, ενώ βαρύνουσα σημασία δίνεται στη δυνατότητα συμμετοχής και παρέμβασης του κοινού στη διαμεσολαβημένη εμπειρία.

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αποσαφήνιση και την οριοθέτηση των όρων που όλο και συχνότερα χρησιμοποιούνται σήμερα *Cyber-theatre, Cyberdrama, Cyberformance* αλλά και της ιδιαίτερης μορφής του Cyborg Theatre. Καθίσταται σαφές πως οι όροι αυτοί εξελίσσονται παράλληλα με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, το κέντρο βάρους δίνεται στις έννοιες της "εμβύθισης", της "εικονικότητας" και της δημιουργίας "εικονικών-δυνητικών κόσμων" μέσα στους οποίους κανείς είναι σε θέση να παρακολουθήσει μία επιτέλεση, αλλά και να δράσει μέσα σε αυτή. Σκηνοθέτης, ηθοποιός και θεατής μοιάζουν να συγχέονται και η διάκρισή τους να μην είναι εφικτή στο συγκεκριμένο πλαίσιο, επιτρέποντάς μας να κάνουμε λόγο για "συνδημιουργούς" της ψηφιακής θεατρικής εμπειρίας. Σημείο αναφοράς αποτελεί το εμβληματικό έργο της J. Murray (1997) *Hamlet on the Holodesk: The future of narrative in cyberspace.* Η "διαδραστικότητα" αποτελεί μία ακόμα πτυχή που εξετάζεται στη συγκεκριμένη κατηγορία, ενώ τα παραδείγματα διεθνών παραγωγών επιδιώκουν να αναδείξουν τη διαρκή αναζήτηση και αγωνία των δημιουργών για δημιουργία όλο και πιο ρεαλιστικών και ταυτόχρονα αισθητικά άρτιων παραγωγών που αξιοποιούν τη συγκεκριμένη υβριδική μορφή θεάτρου, προκειμένου να μεταδοθούν τα εκάστοτε προβαλλόμενα μηνύματα, να ενισχυθεί η θεατρική ψευδαίσθηση και να εξυπηρετηθεί η θεατρική επικοινωνία.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** με τίτλο ***Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων & νέων τεχνολογιών στην ενίσχυση του Ψηφιακού Δράματος και η Εκπαιδευτική τους Προέκταση*** γίνεται προσπάθεια για μία πιο ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα των οποίων γίνεται χρήση στην παραγωγή και κοινοποίηση των προϊόντων της ανωτέρω σύνθεσης. Αναδεικνύεται επίσης ο τρόπος με τον οποίο αυτές μέσω απλούστερων εφαρμογών θα μπορούσαν να υπάρξουν και στο σχολείο, στο πλαίσιο αξιοποίησης του Ψηφιακού Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Τα προτεινόμενα μέσα εξετάζονται υπό το πρίσμα της ενίσχυσης και διευκόλυνσης των διαφορετικών σχέσεων της θεατρικής επικοινωνίας, αλλά και ως δημιουργικά εργαλεία ή/και εργαλεία που εξυπηρετούν τη δράση και τη διάδραση με τις ψηφιακά ή αναλογικά προβαλλόμενες ιστορίες.

Αρχικά, γίνεται λόγος για το Διαδίκτυο, ως ένα βασικό εργαλείο αναζήτησης, άντλησης και κοινοποίησης υλικού. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο αυτό εξετάζεται ωστόσο είναι και αυτός του "θεατρικού χώρου", καθώς εντός του διαδικτυακού περιβάλλοντος είναι δυνατόν να σχεδιαστούν, να δοκιμαστούν, να πραγματοποιηθούν και να μεταδώσουν τα μηνύματά τους θεατρικές παραστάσεις και επιτελέσεις. Τα Διαδραστικά Προβολικά και οι Οθόνες Αφής αποτελούν επιπλέον εργαλεία για τα οποία γίνεται λόγος, καθώς όχι μόνο αναδείχθηκαν ως χρήσιμα για τη λειτουργία του *Ψηφιακού Δράματος* κατά το προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά επιπλέον, αποτελούν μέσα που κυριαρχούν στη σχολική και καθημερινή ζωή των σύγχρονων μαθητών/τριών. Η λειτουργία της διάδρασης με την οθόνη επιδιώκει να αναδειχθεί ως ένα μέσο δια του οποίου κανείς μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του "συνδιαμορφωτή" στο προβαλλόμενο θέαμα, ακόμα κι αν οι επιλογές που έχει απέναντί του είναι σαφώς προσδιορισμένες και εξ αρχής ορισμένες, δημιουργώντας μια περισσότερο ψευδαισθητική αίσθηση ουσιαστικού καθορισμού των διαδραματιζομένων.

Οι έξυπνες φορητές και φορετές συσκευές αναφέρονται ως μια ξεχωριστή κατηγορία που μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην αξιοποίηση των τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο μέσα από την άντληση δεδομένων που είναι σε θέση να οδηγήσουν στη δημιουργία προσωπικών αφηγήσεων και ιστοριών, όσο και ως μέσα διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων κατά τη διαδικασία μίας παράστασης, αλλά και ως μέσα για την προβολή διαφορετικών οπτικών γωνιών και προσεγγίσεων των διαδραματιζομένων αναδεικνύεται η τεράστια δυναμική των συγκεκριμένων τεχνολογιών. Η τεκμηρίωση της συγκεκριμένης θέσης προκύπτει μέσα από διεθνή παραδείγματα και πρωτότυπες προτάσεις.

Ξεχωριστά αναλύονται η Εικονική/Δυνητική και η Επαυξημένη Πραγματικότητα. Η Εικονική Πραγματικότητα τεκμηριώνεται ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του θεατρικού φαινομένου και για τη διάκρισή της από τη λειτουργία των VR περιβαλλόντων με χρήση ψηφιακής τεχνολογίας αξιοποιείται ο όρος Εικονική-Δυνητική Πραγματικότητα, η αναφορά του οποίου εντοπίζεται και στοιχειοθετείται στη βιβλιογραφία. Μέσα από παραδείγματα αναδεικνύεται η δυνατότητα της συγκεκριμένης τεχνολογίας για διαμόρφωση ρεαλιστικών ψηφιακών περιβαλλόντων δράσης που ενισχύουν τη θεατρική ψευδαίσθηση και διευκολύνουν τη θεατρική επικοινωνία. Ακόμα, γίνεται λόγος για τα Ψηφιακά Εικονικά-Δυνητικά Περιβάλλοντα

Πλήρους Εμβύθισης τα οποία είναι σε θέση να παράσχουν μοναδικές εμπειρίες και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου "νέου κόσμου" για τους/τις χρήστες/τριες.

Ένα ακόμα εργαλείο που εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο ως προς τον ρόλο που είναι σε θέση να διαδραματίσει κατά την αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality). Με εξειδικευμένο (π.χ. γυαλιά) ή πιο απλό εξοπλισμό (π.χ. tablet, smartphone κ.ά.) οι δυνατότητες της Επαυξημένης Πραγματικότητας ως προς την ανάληψη ρόλων γενικότερα και τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων ειδικότερα αναδεικνύονται και υπογραμμίζονται μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και εφαρμογές. Ξεχωριστός λόγος γίνεται για την Ενισχυμένη Ανάγνωση και τον τρόπο που αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του *Ψηφιακού Δράματος* στο σχολείο, δίνοντας "ζωή" στις σελίδες βιβλίων, τετραδίων και χειρογράφων, ενισχύοντάς τα με πρωτότυπο, ψηφιακό τρόπο και καθιστώντας τους/τις μαθητές/τριες πραγματικούς/ές δημιουργούς. Ένα ακόμα εργαλείο που αναπτύσσεται ξεχωριστά είναι τα Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας καθώς και η σημασία τους στην ενίσχυση του Ψηφιακού Δράματος μέσα από τον ρόλο, τον διάλογο, τη δράση και τις συγκρούσεις, την επικοινωνία, την αίσθηση "ροής" και την έστω και στιγμιαία ενίσχυση της ψευδαίσθησης. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την τεκμηρίωση του *Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαίδευση* ως μια πραγματικότητα "σύνθεσης" αναλογικού και ψηφιακού περιβάλλοντος, η οποία στοιχειοθετείται τόσο στην έννοια του Δράματος που υπογραμμίζει την αναλογικότητα, όσο και στην έννοιας του Ψηφιακού που εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών και μέσων.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** με τίτλο ***Η έννοια και η λειτουργία του ρόλου στα διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης*** επιχειρούμε να διερευνήσουμε την έννοια και τη λειτουργία του "ρόλου" ως βασικού στοιχείου που εδράζεται στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου είτε αυτό πραγματώνεται με είτε χωρίς τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Αρχικά γίνεται λόγος για την έννοια του ρόλου στη θεατρική διαδικασία, κάτω από την οπτική εμβληματικών θεωριών και στη συνέχεια επιχειρείται η διάκριση μεταξύ αυτού και της έννοιας του "δραματικού χαρακτήρα". Ένα άλλο θέμα που μας απασχολεί είναι η σχέση που αναπτύσσεται κατά τη θεατρική έκφραση μεταξύ ρόλου και σώματος, καθώς το τελευταίο αλλάζει, επαναπροσδιορίζεται, επαυξάνεται, ενισχύεται ή/και αντικαθίσταται μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών. Καθώς κεντρικό άξονα της

παρούσας διδακτορικής διατριβής εξακολουθεί να αποτελεί η εκπαιδευτική διαδικασία, η λειτουργία του ρόλου στο Θέατρο στην Εκπαίδευση μας απασχολεί ξεχωριστά στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου. Ο ψυχοπαιδαγωγικός χαρακτήρας του θεάτρου, αλλά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω των παιχνιδιών ρόλων επισημαίνονται και αναδεικνύονται με ιδιαίτερη προσοχή και με την ανάλογη βαρύτητα.

Επιπλέον, η προσέγγιση του ρόλου δεν εξαντλείται στη θεατρική του έκφραση και λειτουργία, αλλά αναδεικνύεται και εντός του κοινωνικού πλαισίου, κάτω από την οπτική της σχέσης μεταξύ Θεάτρου, Κοινωνίας και Εκπαίδευσης. Οι ρόλοι που αναλαμβάνει κανείς στην καθημερινή του ζωή, καθώς και η διάκριση της έννοιας του "εαυτού" στην εκάστοτε περίπτωση, απασχολούν ξεχωριστά την ανάλυσή μας, μιας κι επηρεάζουν μεταξύ άλλων και τη σχέση που αναπτύσσεται με τον κοινωνικό περίγυρο.

Η συγκεκριμένη ανάλυση βοηθά στην ουσιαστικότερη κατανόηση της λειτουργίας του ρόλου στα Διαδικτυακά (Online) Κοινωνικά Δίκτυα, η ανάλυση των οποίων έπεται στη μελέτη μας. Η επικράτηση της ψηφιακής τεχνολογίας και του Διαδικτύου στο μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής ζωής των σημερινών μαθητών/τριών επέφερε αλλαγές όχι μόνο στον τρόπο έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργίας "σχέσεων" με τον περίγυρο και τους "σημαντικούς άλλους", αλλά και στον τρόπο με τον οποίο κανείς βλέπει, αντιλαμβάνεται και προβάλλει τον εαυτό του.

Ένα ακόμα θέμα που μας απασχολεί στην παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί η λειτουργία του ρόλου στα ψευδαισθητικά περιβάλλοντα της Επαυξημένης, της Μικτής και της Εικονικής Πραγματικότητας, καθώς και ο τρόπος αξιοποίησης αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο συγκεκριμένο σημείο επιχειρήσαμε μέσα από την ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και από ενδεικτικά παραδείγματα διεθνών παραγωγών να μελετήσουμε τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ηθοποιού και ψηφιακού εκπροσώπου στα διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά κυρίως να υπογραμμίσουμε και να αναδείξουμε την αναλλοίωτη λειτουργία του "ρόλου", ο οποίος εξακολουθεί να υπάρχει και να κυριαρχεί - πέρα από την αυξημένη ή μειωμένη χρήση των ψηφιακών μέσων - όσο συνεχίζουμε να κάνουμε λόγο για Θέατρο. Η ανάδειξη του συγκεκριμένου θέματος κρίνεται αναγκαία, αφενός γιατί δικαιολογεί το βάρος που δίνεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή στη σημασία του "ρόλου" και αφετέρου γιατί η αξιοποίηση τέτοιου είδους περιβαλλόντων τόσο σε καλλιτεχνικούς,

εκπαιδευτικούς, ψυχαγωγικούς και τουριστικούς τομείς φαίνεται πως θα αρχίσει να αυξάνεται ραγδαία τα επόμενα χρόνια.

Τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων αποτελούν ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης, καθώς οι δυνατότητές τους ως προς τη διαμόρφωση και αξιοποίηση των "ρόλων" είναι πολύ μεγάλες, αλλά και γιατί αποτελούν έναν ιδιαίτερα διαδεδομένο τρόπο διασκέδασης ανάμεσα στους/στις σημερινούς μαθητές/τριες. Στο παρόν κεφάλαιο τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων αναδεικνύονται ως ένα σύγχρονο, ευέλικτο και με πολλές δυνατότητες πλαίσιο υπόδυσης "ρόλων", το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδυάζοντας τόσο χαρακτηριστικά της θεατρικής έκφρασης, όσο και δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Στη συνέχεια, μελετούμε τους δυνητικούς εκπροσώπους –"avatars", μέσω των οποίων οι χρήστες/τριες αλληλεπιδρούν με το εικονικό/δυνητικό περιβάλλον των ψηφιακών παιχνιδιών καθώς και τις άμεσες αναλογίες που προκύπτουν από τη διαμόρφωση και αξιοποίησή τους με το κουκλοθέατρο, τις μαριονέτες και το θέατρο σκιών. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και πλατφόρμες που αναφέρονται ως ενδεικτικές για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπογραμμίζεται η δυνατότητα των avatars κυρίως ως εργαλείων για την επεξεργασία και την απόδοση ρόλων με έναν πρωτότυπο τρόπο που συνδυάζει χαρακτηριστικά τόσο του Θεάτρου και του Δράματος όσο και της ψηφιακής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσω της συγκεκριμένης ανάλυσης επιδιώκουμε στη συνέχεια να διακρίνουμε του ψηφιακούς εκπροσώπους από τους Εικονικούς/Δυνητικούς Ηθοποιούς (Virtual Actors), οι οποίοι πέρα από τον ρεαλισμό στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, φέρουν και ένα ακόμα σύνολο στοιχείων που είναι σε θέση να εντείνουν τη θεατρική ψευδαίσθηση με εστίαση στην έννοια της ζωντάνιας, του αυθορμητισμού και της αξιοποίησης του τυχαίου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία αναφορά στον "Αβαταρισμό"/ "Avatarism", ως το κίνημα εκείνο που αναδείχθηκε μέσα από τις λειτουργίες και τις δυνατότητες διαμόρφωσης και αξιοποίησης των avatars και αφορά στη δυνατότητα του ανθρώπου να επιλέγει τα χαρακτηριστικά της μορφής του και της εξωτερικής του εμφάνισης, μια συζήτηση που στο άμεσο μέλλον φαίνεται να αποκτά όλο και περισσότερο έδαφος προς ανάπτυξη.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** με τίτλο ***Η λειτουργία του Ψηφιακού Δράματος στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο μέσα από τη μορφή του Ψηφιακού Πολυθεάματος*** προχωράμε στη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης πρότασης με πολλαπλές δυνατότητες εφαρμογής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά, το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* προτείνεται ως μια

πρωτότυπη και ευέλικτη μορφή συγκερασμού δραματικών και θεατρικών στοιχείων της αναλογικής πραγματικότητας με τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στόχος σε κάθε περίπτωση παραμένει η διατύπωση μια ρεαλιστικής πρότασης που είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χωρίς τη χρήση ιδιαίτερα δαπανηρού ή εξειδικευμένου ως προς τη χρήση εξοπλισμού. Η ανάλυση των όρων "θέαμα" και "πολυθέαμα" κρίθηκε στο σημείο αυτό απαραίτητη προκειμένου να τεκμηριωθεί και να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του προτεινόμενου όρου "*Ψηφιακό Πολυθέαμα*" το οποίο επιδιώκει να αναδείξει πολλά από τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του *Ψηφιακού Δράματος*, τα σημεία συνάντησης με το οποίο αναλύονται και στοιχειοθετούνται ξεχωριστά.

Στη συνέχεια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην Παιδαγωγική Διάσταση και Στοχοθεσία της συγκεκριμένης πρότασης. Μέσω εμβληματικών και σύγχρονων Παιδαγωγικών Θεωριών και Θεωριών Μάθησης, όπως ο εποικοδομισμός, η ανακαλυπτική μάθηση και οι μετανεωτερικές θεωρίες επιδιώκεται η τεκμηρίωση αξιοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος* ξεχωριστά αλλά και μέσω της μορφής του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής έκφρασης βρίσκει κατ' αυτόν τον τρόπο στέρεο έδαφος ανάπτυξης και θεμελίωσης πάνω σε σημαντικές θεωρίες που σχετίζονται με τα παιχνίδια, τα ψηφιακά περιβάλλοντα, το θέατρο, τη λειτουργία του ρόλου, την αφήγηση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την ενεργό εμπλοκή και τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση, φέρνοντας σε κάθε περίπτωση στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα του/της.

Ακολούθως, επιδιώκουμε τη διατύπωση και περιγραφή συγκεκριμένων προτάσεων εφαρμογής εντός του σχολικού πλαισίου. Οι προτάσεις είναι ευέλικτες και δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν σε όλες τις ηλικίες ανάλογα με τη δυναμική της τάξης, τη στοχοθεσία και τις ψηφιακές και μαθησιακές δυνατότητες της εκάστοτε ομάδας. Οι επιμέρους προτάσεις σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν τις δυνατότητες που υπάρχουν για συγκερασμό θεατρικής έκφρασης και νέων τεχνολογιών υπό την ομπρέλα του όρου *Ψηφιακό Δράμα.* Ωστόσο, επιχειρούν να καλύψουν ένα μεγάλο εύρος αξιοποιώντας μορφές, δυνατότητες, μέσα και λειτουργίες που αναλύθηκαν κατά τα πρώτα δύο κεφάλαια της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης και διατύπωσής τους γνωρίζαμε ήδη πως σύντομα οι τεχνολογικές εξελίξεις θα είναι σε θέση να παρέχουν πολλαπλάσιες δυνατότητες δημιουργικής αξιοποίησης για καθεμία από

αυτές. Η διάκριση των δραστηριοτήτων γίνεται σε τρεις βασικές και αρκετά ευρείες κατηγορίες: αυτές που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διαδικασία προετοιμασίας του *Ψηφιακού Δράματος,* αυτές που μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέρος της παρουσίασης του *Ψηφιακού Δράματος* στο πλαίσιο ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και σε αυτές που μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα "διαμοιρασμού" και "ανατροφοδότησης" της ομάδας μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης.

Η ολοκλήρωση της καταγραφής των προτάσεων εφαρμογής οδηγεί στη διατύπωση της αναγκαιότητας ύπαρξης πολύ προσεκτικά δομημένων εκπαιδευτικών σεναρίων. Καταγράφεται έτσι συγκεκριμένη πρόταση με βάση τα όσα έχουν αναλυθεί και τεκμηριωθεί, η οποία παρουσιάζει έναν ευέλικτο και ταυτόχρονα συγκεκριμένο σκελετό εκπαιδευτικού σεναρίου που επιδιώκει να λειτουργήσει ως χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού που επιθυμεί να αξιοποιήσει το *Ψηφιακό Δράμα* και τις δυνατότητές του στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης παρουσίασης ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* όσο και αυτόνομα, για μαθησιακούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς ή αισθητικούς λόγους. Ταυτόχρονα, είναι σε θέση να λειτουργήσει ως ένας χρήσιμος οδηγός στα χέρια του/της εκπαιδευτικού της Θεατρικής Αγωγής που επιθυμεί να εμπλουτίσει το έργο του/της με τις δυνατότητες των νεών τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** με τίτλο ***Η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος κατά την Εκπαιδευτική Διαδικασία. Μαθητές/τριες & Εκπαιδευτικοί,*** γίνεται λόγος ξεχωριστά για τη λειτουργία του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας κατά την αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος και των επιμέρους δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο εκπαίδευσης, όπως αυτό έχει παιδαγωγικά τεκμηριωθεί.

Αρχικά, γίνεται λόγος για την ψηφιακά προηγμένη νέα γενιά των σύγχρονων μαθητών/τριών που έχει εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που είχαν οι προηγούμενες γενιές τις οποίες το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει σχεδιαστεί να διδάξει. Μέσα από μια επιγραμματική ανάλυση της διαμόρφωσης των γενεών από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως και σήμερα αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ κοινωνίας, διαμόρφωσης χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι προτάσεις εφαρμογής όπως παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν κατά το

προηγούμενο κεφάλαιο τεκμηριώνονται ως μέσα και τεχνικές έκφρασης που είναι σε θέση να απευθυνθούν στη σημερινή γενιά και να βρουν αντιστοιχίες στα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των εκάστοτε μαθητών/τριών που αποτελούν το δυναμικό των σχολείων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον τρόπο που οι συγκεκριμένες προτάσεις ενισχύουν τον ενεργό ρόλο των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολούθως, ένα άλλο σημείο στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο παρόν κεφάλαιο είναι η δυνατότητα για εξερεύνηση της "ταυτότητας" του/της μαθητή/τριας μέσα από τις συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και από τη μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος,* μια ανάλυση που αξιοποιεί πολλά στοιχεία από την έννοια και τη λειτουργία του ρόλου, όπως αυτές προσεγγίστηκαν κατά το τρίτο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής. Τέλος, ως προς το πλαίσιο αναφορά στο μαθητικό δυναμικό, κάνουμε ξεχωριστά λόγο για την αισθητική καλλιέργεια που είναι δυνατόν να επιτευχθεί δια του *Ψηφιακού Δράματος* και την αξιοποίηση των τεχνικών του στο σχολικό πλαίσιο. Στο συγκεκριμένο σημείο, δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της διαμεσότητας, καθώς αντιμετωπίζουμε τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής έκφρασης ως ένα "διαμεσικό" σύστημα επικοινωνίας, αναδεικνύοντας μεταξύ άλλων τη δυνατότητα για αισθητική καλλιέργεια τόσο κατά το στάδιο της προετοιμασίας, όσο και κατά το στάδιο της παρουσίασης, αλλά και της ανατροφοδότησης με βάση την προηγηθείσα ανάλυση.

Στη συνέχεια, κάνουμε λόγο για τη λειτουργία και τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός - είτε της Γενικής Εκπαίδευσης είτε της Θεατρικής Αγωγής – ο/η οποίος/α επιθυμεί και επιδιώκει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του *Ψηφιακού Δράματος* ως μιας μορφής σύνθεσης της θεατρικής έκφρασης και των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Η συγκεκριμένη λειτουργία είναι πολυδιάστατη, καθώς ο/η εκάστοτε ανήσυχος/η και διαρκώς εξελισσόμενος/η εκπαιδευτικός μπορεί στο πλαίσιο που αναλύθηκε να λειτουργήσει ως "ενορχηστρωτής/τρια", "εμψυχωτής/τρια" και "συνδημιουργός" των δράσεων που αναπτύσσονται εντός της τάξης με μέσα την κίνηση, τη φωνή, την έκφραση, αλλά και τις δυνατότητες που παρέχουν τα ψηφιακά εργαλεία για επέκταση, ανάδειξη και εμπλουτισμό αυτών.

Η τεκμηρίωση και ανάπτυξη της πρότασης ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο πλαίσιο του οποίου μπορούν να ενταχθούν και να βρουν χώρο ανάπτυξης οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* μας οδηγεί εν συνεχεία στην απόδοση του χαρακτηρισμού "συντονιστή/τρια" στον/ην εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α επιχειρεί να λειτουργήσει εντός αυτού. Στο σημείο αυτό τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εφόσον κάνουμε λόγο για μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει μία πολύ καλή οργάνωση και εποπτεία. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη ανάδειξη της ανάγκης για πολύπλευρη επιμόρφωση του/της σύγχρονου/ης εκπαιδευτικού, τόσο στους τομείς του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* και των *Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών* ξεχωριστά όσο και στον δημιουργικό συγκερασμό αυτών, καθώς και στις δυνατότητες που ανοίγονται σε πολλαπλά επίπεδα μέσω αυτού τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Η διδακτορική διατριβή ολοκληρώνεται με τα *Επιλεγόμενα* μέσα στα οποία περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η μελέτη μας, αλλά και τη συζήτηση που ανοίγεται στον συγκεκριμένο τομέα καθώς οι δυνατότητες για περαιτέρω έρευνες σε εξειδικευμένα επιμέρους θέματα που αναφέρονται στην παρούσα εργασία είναι πολυπληθείς. Αναφορά γίνεται και στους περιορισμούς, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες που εντοπίζονται στην παρούσα μελέτη. Τέλος, στο παράρτημα δίνεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα Διδακτικού Σεναρίου με βάση τη δομή που προτείνεται στην παρούσα εργασία, το οποίο αξιοποιεί πολλές από τις τεχνικές και τα μέσα που αναφέρθηκαν σε ένα διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο προσέγγισης και διερεύνησης ενός ήρωα της Ελληνικής Επανάστασης. Δίνεται ακόμα ενδεικτικός πίνακας που σχεδιάστηκε από την γράφουσα στον οποίο περιλαμβάνονται κάποιες από τις τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα/εργαλεία που προτάθηκαν στη διδακτορική διατριβή, καθώς και ορισμένοι από τους θεατροπαιδαγωγικούς σκοπούς που κρίνεται ότι είναι σε θέση να επιτευχθούν μέσω αυτών. Τέλος, υπάρχει κατάλογος με τις φωτογραφίες που αξιοποιήθηκαν στα επιμέρους κεφάλαια της Διδακτορικής Διατριβής.

Κεφάλαιο 1ο: Ψηφιακό Δράμα. Μορφές και Είδη, προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1. Μορφές του Ψηφιακού Δράματος.

Η διατύπωση ενός αυστηρά καθορισμένου ορισμού του όρου *Ψηφιακό Δράμα* αποτελεί ένα εγχείρημα εξαιρετικά δύσκολο, καθώς εξαρτάται άμεσα από το εύρος και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων. Συνεπώς, ακόμα κι αν είμαστε σε θέση να ορίσουμε με μεγάλη λεπτομέρεια την έννοια του *δράματος*, φαίνεται πως δεν είμαστε σε θέση να οριοθετήσουμε τον βαθμό στον οποίο οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να δημιουργήσουν μία σύζευξη με τα στοιχεία αυτού, να διευκολύνουν την έκφραση και να συμβάλλουν στη μετάδοση των μηνυμάτων του σκηνικά προβαλλόμενου θεάματος, καθώς αυτές συνεχώς εξελίσσονται και προσφέρουν νέες – πολλές φορές πρωτόγνωρες – δυνατότητες στους/στις χρήστες/τριες. Φαίνεται άλλωστε πως το πραγματικό εύρος των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών δεν είναι ευρύτερα γνωστό στους/στις καλλιτέχνες/ιδες και επαγγελματίες του θεάτρου, αλλά και της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην είμαστε σε θέση εξαιτίας της έλλειψης τεχνογνωσίας, να αξιοποιήσουμε στο έπακρο αυτές τις δυνατότητες. Μπορούμε ωστόσο να παρακολουθήσουμε και να κάνουμε χρήση πολλών προϊόντων αυτής της εξέλιξης. Άλλωστε, η ψηφιακή τεχνολογία είτε εκλαμβάνεται ως ευκαιρία είτε γίνεται αντιληπτή ως απειλή, αναπόδραστα φαίνεται να έχει διαταράξει τα καθιερωμένα επιχειρηματικά μοντέλα και τις πρακτικές στις βιομηχανίες του Θεάματος και της Ψυχαγωγίας (Waldfogel, 2017).

Ακόμα και στην περίπτωση της μαγνητοσκόπησης και επαναπροβολής μίας θεατρικής παράστασης θα λέγαμε πως αυτό που καταγράφεται στον φακό δεν αποτελεί παρά την καταγραφή των κινήσεων και του λόγου των ηθοποιών σε συνδυασμό με τη μουσική, τον φωτισμό και τη σκηνογραφία. Η θεατρική παράσταση με την πλήρη και ουσιαστική της έννοια υπάρχει μόνο στο παρόν, στη στιγμή που η γέννηση και η εξαφάνισή της ταυτίζονται (Phelan, 1993, p. 146). Η ίδια η θεατρική εμπειρία στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται η θεατρική επικοινωνία και η μοναδικότητα της στιγμής - το άπαξ της θεατρικής αλληλεπίδρασης - δεν είναι δυνατόν να αποθηκευτεί ακόμα και στο πιο τεχνολογικά προηγμένο Cloud, αλλά ούτε και να αναπαραχθεί εκ νέου. Η Gay McAuley (1994) αναφερόμενη στη φύση του θεάτρου επισημαίνει ότι:

> Το θέατρο από τη φύση του είναι μια τέχνη της παρούσας στιγμής και οι καλλιτέχνες του θεάτρου εστιάζουν στο παρόν της βιωμένης εμπειρίας. Η παράσταση είναι ανεπανάληπτη και συναρπάζει τους ερμηνευτές και το κοινό ακριβώς επειδή είναι μοναδική και εφήμερη[2]. (p.184)

Πέρα όμως από την απλή μαγνητοσκόπηση, υπάρχουν και εκείνες οι μορφές ζωντανού θεάματος στις οποίες η αξιοποίηση της τεχνολογίας, αν και παραγκωνίζει ως έναν βαθμό της έννοια της διάδρασης, δίνει εντούτοις έμφαση στην εικόνα. Σύμφωνα με την καταγραφή της Α. Πούλου (2020, σ. 9) ορολογίες που έχουν χρησιμοποιηθεί για αυτές τις μορφές θεατρικής έκφρασης με χρήση νέων τεχνολογιών είναι οι: *Digital performance* (Dixon, 2007) και *Screen-based Performance ή Théâtre de l' image* (Hébert & Perelli-Contos, 2001). Σημειώνεται πως ως *Digital Performance* ο Barry Smith και ο Steve Dixon ορίζουν όλες εκείνες τις επιτελέσεις (performances) στις οποίες οι τεχνολογίες των υπολογιστών (computer technologies) διαδραματίζουν έναν πρωτεύοντα ρόλο τόσο στο περιεχόμενο και την αισθητική, όσο και στις τεχνικές και τις επικοινωνιακές φόρμες (Dixon, 2007, p. 3). Από την άλλη πλευρά η Gabriella Giannachi (2004) κάνει λόγο για μια εν δυνάμει προσομοίωση κάθε κώδικα του θεάτρου, αλλά και κάθε "μέρους" της θεατρικής επικοινωνίας, δηλαδή τόσο των ηθοποιών όσο και των θεατών μέσα από τα *Virtual Theatres*. Επιπλέον όροι που εστιάζουν στην αξιοποίηση υπολογιστικών συστημάτων στην παραγωγή, δημιουργία και προβολή θεατρικών παραστάσεων με έντονο το στοιχείο της διαμεσικότητας είναι *Computer Theatre* (Pinhanez, 1996), *Cyborg Theatre* (Parker-Starbuck, 2011) και *Cyber Theatre* (Causey, 2009). Η Helen Varley Jamieson (2000) θα χρησιμοποιήσει τον όρο *Cyberformance* μετατοπίζοντας το κέντρο του ενδιαφέροντος στο τελικό προϊόν, δηλαδή στην ίδια την παράσταση που δημιουργείται μέσω των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών, εστιάζοντας μεταξύ άλλων στην επικοινωνία μεταξύ των ηθοποιών που βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία. Τέλος, η Maria Chatzichristodoulou (2012) σε μια προσπάθεια καταλογογράφησης των διαφορετικών ορισμών που έχουν δοθεί ώστε να περιγραφεί η υβριδική μορφή Θεάτρου με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και νέων τεχνολογιών, σημειώνει μεταξύ άλλων τον όρο της Susan Broahurst (2007) *Digital Practices* με τον οποίο επιδιώκει να τονίσει όλες εκείνες τις ψηφιακές πρακτικές που αξιοποιούνται στον χώρο του θεάτρου και των performances, όπως οι κινητικές τεχνολογίες, η βιοτεχνολογία, η διάδραση, η

[2] Η απόδοση από την αγγλική γλώσσα έγινε από την γράφουσα.

ρομποτική, η ψηφιακή ζωγραφική, η τρισδιάστατη μοντελοποίηση, ακόμα και η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI).

Για τις ανάγκες του παρόντος κεφαλαίου, οι διαφορετικές μορφές του Ψηφιακού Θεάτρου χωρίστηκαν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες/μορφές Digital Storytelling, Live Streaming Theatre, Online Performance και Cyberformance με κριτήριο τον τρόπο αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών κατά την παραγωγή και διάχυση του καλλιτεχνικού προϊόντος, αλλά και του βαθμού της δυνατής αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινού και θεατών. Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργία και χρήση διαφορετικών όρων για την αποτύπωση και περιγραφή των διαφορετικών μορφών θεατρικής έκφρασης που επηρεάζονται τόσο αισθητικά όσο και επικοινωνιακά από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων παρά τις επιμέρους διαφορές, τόσο ως προς του γενικούς ορισμούς, όσο και ως προς τα επιμέρους ειδικά χαρακτηριστικά και τις τεχνικές, αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης εννοιών όπως “ζωντανό” (liveness) και “παρουσία” (attendance) (Mueser & Vlachos, 2019, p. 184), στις οποίες φαίνεται να αποκτούν μία νέα σημασιοδότηση (Chatzichristodoulou, 2012, p. 22).

1.1.1. Digital storytelling.

1.1.1.1. Τα βασικά στοιχεία της αφήγησης.

Η αφήγηση ιστοριών αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία του προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς τόσο ως αφηγητής ιστοριών όσο και ως ακροατής μπόρεσε να μεταδώσει γνώσεις, ήθη, στάσεις, αξίες, αλλά και να επιχειρήσει ερμηνείες (Grammatas, 2014, pp. 23-32). Ως ένα από τα πρώτα στάδια δημιουργίας αφηγήσεων δύναται να αναφερθούν τα χαραγμένα στα τοιχώματα των σπηλαίων σχέδια που αναπαριστούν και περιγράφουν εικόνες της καθημερινής ζωής και σημαντικά κατορθώματα. Βέβαια, η αφήγηση ιστοριών δεν συναντάται μόνο στις απαρχές του ανθρώπινου πολιτισμού, αλλά και στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου, καθώς η πρώτη κατάκτηση του λόγου σημαίνει και τη δυνατότητα παρακολούθησης και κατανόησης ιστοριών και σε ένα επόμενο στάδιο τη δυνατότητα επαναφήγησης αυτών ή δημιουργίας νέων.

Ενδεχομένως η ψυχαγωγία να φαντάζει ως ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της αφήγησης, ωστόσο, η διδασκαλία των αφηγηματικών τεχνικών αποτελεί καίριο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η ίδια η αφήγηση εκτός από αντικείμενο

αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα μέσα διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς στο σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (Τσιλιμένη, 2011). Σημαντική σε κάθε περίπτωση κρίνεται η διευκρίνιση ότι η αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας δεν αποτελεί προνόμιο του/της εκπαιδευτικού ούτε είναι απόρροια μιας δασκαλοκεντρικής προσέγγισης. Αντίθετα, η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία και αφήγηση ιστοριών από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν πολύ σημαντικά εργαλεία που φέρουν τα ενδιαφέροντα των τελευταίων στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας παράλληλα τις κλίσεις τους, προωθώντας την αυτοέκφραση και τον αυθορμητισμό και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Σε ένα ευρύτερο – πέρα από το εκπαιδευτικό – πλαίσιο, ως ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ανάμειξη των χαρακτηριστικών της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τις δυνατότητες των τεχνολογιών μουσικής, εικόνας, ήχου και video του 21ου αιώνα, μέσω των οποίων αυτή εμπλουτίζεται και εξελίσσεται, έχοντας ταυτόχρονα της δυνατότητα του ψηφιακού διαμοιρασμού και της διαδικτυακής κοινοποίησης (Lathem, 2005, pp. 2286-2291). Σε κάθε περίπτωση οι βασικές αρχές της αφήγησης, όπως προτείνονται από τον Larry Brooks (2011), όχι μόνο παραμένουν αναλλοίωτες και κατά την ψηφιακή ενίσχυση της αφηγηματικής διαδικασίας, αλλά πολύ περισσότερο αποκτούν νέες διαστάσεις, εξελίσσουν τις δυνατότητές τους και δημιουργούν ένα γόνιμο και σύγχρονο πεδίο δημιουργίας και έκφρασης (Karantalis et al., 2022, pp. 117-141).

Ειδικότερα, μπορούμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα. Αρχικά, η βασική ιδέα, το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει ο αφηγητής μέσω της ιστορίας του εξακολουθεί να υπάρχει και κατά την ψηφιακή αφήγηση, αφού ο πυρήνας της ανθρώπινης ανάγκης για επικοινωνία και απόδοση νοήματος δεν επηρεάζεται. Ακόμα, οι ήρωες παραμένουν συνυφασμένοι με την ιστορία, η οποία δε δύναται να υπάρξει χωρίς αυτούς, είτε αυτή φτάνει στους τελικούς αποδέκτες με τρόπο αναλογικό είτε αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα και τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών για να προσεγγίσει το ακροατήριο. Επιπροσθέτως, το θέμα - οποιαδήποτε μορφή κι αν λάβει η αφήγηση - εξακολουθεί να αποτελεί το μέσο ανάδειξης της βασικής ιδέας. Πρόκειται ουσιαστικά για τον πυρήνα από τον οποίο πηγάζουν οι ιδέες, οι αξίες και τα μηνύματα που η εκάστοτε αφήγηση επιδιώκει να αναδείξει και να μεταφέρει στο ακροατήριο. Άλλωστε, κάθε αφήγηση, όπως και κάθε θεατρική πράξη, όσο καλά κι αν έχει μελετηθεί ή προετοιμαστεί, βρίσκει την ολοκλήρωσή της στην ακρόαση ή τη θέαση από ένα ορισμένο κοινό στο οποίο

απευθύνεται προκειμένου να μεταδώσει το εκάστοτε μήνυμα, το οποίο φυσικά σχετίζεται με το κεντρικό θέμα που διαπερνά ως άξονας το όλο εγχείρημα. Το ίδιο ισχύει και για τη δομή, την ύπαρξη δηλαδή αλληλουχίας των γεγονότων της ιστορίας, η οποία εξακολουθεί και κατά την ψηφιακή αφήγηση να αποτελεί αναπόδραστη ανάγκη. Το στοιχείο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό και δεν αλλοιώνεται μέσα από τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά πολύ περισσότερο προωθείται, αναδεικνύεται και ενδεχομένως επιδιώκεται να γίνει ακόμα πιο σαφές και λειτουργικό, προκειμένου να εξυπηρετήσει τους σκοπούς που αναφέρθηκα νωρίτερα.

Ένα ακόμα τέτοιο στοιχείο αποτελεί η οπτικοποίηση, που αφορά την αρχή της αφήγησης που επηρεάζεται περισσότερο από οποιαδήποτε από την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων, καθώς αναφέρεται στους τρόπους μέσω των οποίων ο/η αφηγητής/τρια θα επιλέξει να παρουσιάσει την ιστορία του/της. Η εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου, ο διαφορετικός χρωματισμός της φωνής, οι κινήσεις και οι χειρονομίες, η αξιοποίηση αντικειμένων, αλλά και η ανεύρεση δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης με τον περιβάλλοντα χώρο, ως χαρακτηριστικά της παραδοσιακής αφήγησης που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των ακροατών/τριών, διατηρούν τις ιδιότητές τους και αποκτούν νέες δυνατότητες μέσω των ψηφιακών μέσων, δημιουργώντας πολυαισθητηριακές αφηγηματικές εμπειρίες. Από την αξιοποίηση απλών προβολικών ή ψηφιακών οθονών, μέχρι τη δυνατότητα ψηφιακής επιλογής συνέχειας της ιστορίας που παρέχουν οι γλώσσες προγραμματισμού, αλλά και η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) (Broadhurst, 2007, p. 1), το φάσμα των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών απλώνεται μακρύ αποτελώντας μία πηγή έμπνευσης και δίνοντας νέες προοπτικές - ανάλογα με τον υφιστάμενο εξοπλισμό και το επίπεδο εξοικείωσης – στη μετάδοση και πρόσληψη εννοιών και μηνυμάτων.

Ολοκληρώνοντας, ο ήχος αποτελεί την τελευταία από της αρχές της αφήγησης και αφορά στον τρόπο με τον οποίο η ιστορία τελικά θα φτάσει στον/ην ακροατή/τρια. Όχι μόνο ο ήχος ως χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου, αλλά και ως μουσικό περιβάλλον που εντείνει την παραγωγή συναισθημάτων χρωματίζοντας τα αφηγούμενα ή/και ως ηχητικά εφέ που υπογραμμίζουν σημεία της ιστορίας, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της αφηγηματικής διαδικασίας, το οποίο πολλαπλασιάζει τις ήδη ποικίλες δυνατότητές του μέσω των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων. Ολόκληρες ψηφιακές “βιβλιοθήκες ήχου” έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια στον

κυβερνοχώρο, μέσα στις οποίες καθένας μπορεί να πλοηγηθεί και να αναζητήσει τα στοιχεία εκείνα που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τους στόχους της δικής του αφήγησης.

Στην καθημερινή ζωή η Ψηφιακή Αφήγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος τα τελευταία χρόνια, ανανεώνοντας συνεχώς τα μέσα και τις δυνατότητές της παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ο Παγκόσμιος Ιστός παρέχει ελεύθερα και δωρεάν πλήθος εργαλείων και δυνατοτήτων ώστε κανείς να δημιουργήσει, να κοινοποιήσει, αλλά και να αλληλεπιδράσει με ιστορίες άλλων δημιουργών από τον διεθνή χώρο. Τα wikies, τα blogs, το YouTube και τα δημοφιλή και διαδεδομένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης[3] δίνουν τη δυνατότητα σε ανθρώπους από διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης να συγκεντρώσουν υλικό, να συνθέσουν δημιουργικές ιστορίες, να τις μοιραστούν ψηφιακά και να ανταλλάξουν απόψεις τόσο σχετικά με τις καθ' αυτές ιστορίες, όσο και γύρω από το περιεχόμενο και τη θεματολογία τους[4]. Το σύνολο αυτών των δυνατοτήτων αξιοποιημένο μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δίνει νέες διαστάσεις στη μάθηση καθιστώντας την μια διαδικασία που φεύγει έξω από τους περιορισμούς της μεμονωμένης εκπαιδευτικής κοινότητας εντός της οποίας λαμβάνει χώρα, ενισχύοντας τον γόνιμο διάλογο και τη συνεργασία (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] 2007, pp. 32-37), έννοιες οι οποίες μέσω των Νέων Τεχνολογιών αποκτούν παγκόσμια υπόσταση.

1.1.1.2. Αφήγηση και ηχοδραματουργία των podcasts

Στα δραματικά κείμενα, αν και συχνά συναντάμε την απουσία της αφηγηματικής λειτουργίας με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ψευδαίσθησης του "εδώ και τώρα" της θεατρικής σύμβασης (Δημάκη, 2021, σ. 372), εντούτοις η "ιστορία" και η αλληλουχία των γεγονότων όχι μόνο δε χάνονται, αλλά εξακολουθούν να διατρέχουν τη δράση. Ένας εναλλακτικός τρόπος δημιουργίας και αφήγησης ιστοριών με δραματικά στοιχεία μέσω αξιοποίησης ψηφιακών μέσων που αξίζει να σημειωθεί καθώς απέκτησε πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια είναι η νέα υπηρεσία των podcasts. Ο όρος αρχικά ήταν άμεσα συνδεδεμένος με την εταιρεία Apple και συγκεκριμένα με

[3] Ενδεικτικά -για τον ευρωπαϊκό κυρίως χώρο- μπορούν να αναφερθούν τα Facebook, Instagram, TikTok, Twitter.

[4] Η αφήγηση ιστοριών και η ανάρτηση στο Διαδίκτυο μικρής διάρκειας video (video, vlog, reel) με ιστορίες που αφορούν είτε προσωπικές διηγήσεις, είτε ιστορικά ντοκουμέντα, είτε ακόμα και ιστορίες που έχουν σκοπό την ενημέρωση του κοινού που τα παρακολουθεί πάνω σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος ή προώθησης συγκεκριμένων προϊόντων αποτελούν πλέον μια δημοφιλή και αρκετά προσοδοφόρα εργασία για τους δημιουργούς τους ("δημιουργοί περιεχομένου").

τις φορητές συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων iPods οι οποίες σε συνδυασμό με τον όρο broadcast δημιούργησαν την λέξη "podcast"[5]. Ωστόσο, η συγκεκριμένη υπηρεσία διαδόθηκε σε μεγάλο βαθμό και ενέπλεξε ενεργά εκατομμύρια χρήστες/τριες σε όλον τον κόσμο με τον όρο να αποδίδεται πλέον ως Personal On Demand broadCAST. Τα podcast με αφηγήσεις ιστοριών αποτελούν ένα μόνο μέρος από τα ποικίλα περιεχόμενα της συγκεκριμένης υπηρεσίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους/στις χρήστες/τριες με αρκετά χαμηλό κόστος και μικρό εξοπλισμό να ηχογραφήσουν και να αποθηκεύσουν αρχεία ήχου, τα οποία στη συνέχεια αναρτούν στο Διαδίκτυο δίνοντας πρόσβαση στην ακρόασή τους σε άλλους/ες χρήστες/τριες από όλο τον κόσμο (Jham et al., 2008). Η δημιουργία podcasts και η απόκτηση πρόσβασης σε μία ταχέως διευρυνόμενη δεξαμενή ακροατών/τριών πλέον δεν αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση, καθώς μοναδικές απαραίτητες προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο αποτελούν η ύπαρξη μιας κεντρικής ιδέας, ενός προσωπικού υπολογιστή, ηθοποιών (ή κάποιου λογισμικού εναλλαγής φωνής), ενός καλής ποιότητας μικροφώνου (όπως αυτά που υπάρχουν στην πλειονότητα των σύγχρονων smartphones) και πρόσβαση στο διαδίκτυο (Soltani, 2018, pp. 189-190). Το περιεχόμενο πέρα από την αφήγηση ιστοριών, μπορεί να αφορά σε συνεντεύξεις, ειδησεογραφία, ντοκιμαντέρ και σχολιασμό κοινωνικού περιεχομένου.

Τα αρχεία ήχου podcast ως προς την ακρόασή ή/και την προετοιμασία τους θα μπορούσαν ενδεχομένως να θυμίσουν το "ραδιοφωνικό θέατρο". Αρχικά, απαραίτητη είναι η προετοιμασία μέσω της συγγραφής ενός σεναρίου/script. Ο διάλογος ή ο μονόλογος κυριαρχούν, με τη μουσική και τα ηχητικά εφέ να εμπλουτίζουν το παραγόμενο αρχείο ήχου. Βέβαια, αν και ο όρος από μόνος του συχνά συγχέεται με αυτόν του ραδιοφώνου, μια τέτοια σύγκριση κρίνεται στη βάση της λανθασμένη, καθώς η τεχνολογία που αξιοποιείται είναι εντελώς διαφορετική (Berry, 2022, pp. 399-407). Τα podcasts δεν χρησιμοποιούν ραδιοκύματα, ενώ έχουν διάρκεια στον χρόνο, δυνατότητα προγραμματισμού, αλλά και επανάληψης της ακρόασής τους.

Αν και η διάκριση από το ραδιόφωνο είναι σαφής ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας, εντούτοις παραμένει το ερώτημα αν η μορφή και η ιδέα της "ηχητικής δραματουργίας" είναι σε θέση να ανανεωθεί και να αναζωογονήσει τις δυνατότητές της μέσω των podcasts ή αποκτά μία εντελώς νέα μορφή με τα δικά της διακριτά

[5] Η εισαγωγή εικόνας μέσω βιντεοσκόπησης της παραγωγής του Podcast δημιούργησε τον όρο videocast ή vidcast ή vodcast που δε διαφέρει πολύ από την ανάρτηση video σε πλατφόρμες όπως αυτή του YouTube.

χαρακτηριστικά. Ο Soltani (2018) στο άρθρο του *Inner Ears and Distant Words: Podcast Dramaturgy and the Theatre of Mind* επιχειρεί μία λεπτομερή ανάλυση της "ηχοδραματουργίας"/ "audio-dramatourgy" των podcasts (Verma, 2017, p. 5) διακρίνοντάς την από το "ραδιοφωνικό δράμα"/ "radio-drama". Ταυτόχρονα, δίνει βαρύνουσα σημασία στη διατήρηση μιας άμεσης σύνδεσης μεταξύ δημιουργών και κοινού μέσω της δραματουργίας των podcast, το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο είναι σε θέση να αποδεσμεύσει το δράμα από τις κοινωνικές, θεσμικές και πολιτικές απαιτήσεις μιας ραδιοφωνικής εκπομπής (Soltani, 2018, p. 189). Σύμφωνα με τον ορισμό που επιχειρεί να διατυπώσει ο ίδιος, η "ηχοδραματουργία"/ "audio-dramatourgy" αποτελεί την πράξη εκείνη που μετατρέπει μία μυθοπλασία σε δραματική παρουσίαση υπό ηχητική μορφή και η οποία πρόκειται να βιωθεί ως το "εδώ και τώρα" ενός κόσμου από έναν ακροατή (Soltani, 2018, p. 192). Σε κάθε περίπτωση, το στοιχείο που απουσιάζει είναι το "ορατό" (η αίσθηση της όρασης), το οποίο κρίνεται απαραίτητο να γίνει απτό στον ακροατή με άλλα μέσα, καθώς ένα μεγάλο μέρος της εμπειρίας τόσο από πραγματικούς/ αναλογικούς, όσο και από δραματικούς κόσμους γίνεται αντιληπτό μέσα από την αίσθηση της όρασης και όχι από ακουστικά μέσα. Σε πλήθος σημείων και σημαινομένων ο ήχος απουσιάζει. Η δραματουργία που βασίζεται στον ήχο ζωντανεύει κατ' αυτόν τον τρόπο στη φαντασία του/της ακροατή/τριας, με αποτέλεσμα η σκέψη/ το μυαλό του/της τελευταίου/ας να αποτελεί τη σκηνή στην οποία ένα ηχητικό-δραματικό έργο θα λάβει χώρα (Theatre of Mind) (Esslin, 1971, p. 7). Η αφήγηση κατ' αυτόν τον τρόπο αξιοποιεί τις "διανοητικές εικόνες"/ "mental pictures" του/της ακροατή/τριας (Drakackis, 1981, p. 20), βοηθώντας τον να ερμηνεύσει μια σειρά ακουστικών κωδίκων και σημείων που αντικαθιστούν ορατά στοιχεία του δραματικού κόσμου, ώστε να ανασυνθέσει τον κόσμο αυτό μέσω των νοητικών αναπαραστάσεων (Crisell, 1994, p. 146).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σε ένα πρώτο επίπεδο ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό της δραματουργίας των podcasts και του ραδιοφώνου αναδεικνύεται η δημιουργία δράματος μέσω του ήχου. Είτε ο podcast ιδωθεί ως μία εξέλιξη του ραδιοφώνου, είτε ως ένα νέο υβριδικό μέσο με τα δικά του αυτόνομα χαρακτηριστικά (Hancock & Mc Murty, 2018, p. 100), είναι σημαντικό για την κατανόηση του κανείς να ανατρέξει στην ιστορία του ραδιοφώνου, του τόπου δηλαδή όπου αναπτύχθηκαν οι περισσότεροι πειραματισμοί στο ηχητικό δράμα και στον οποίο τα χρόνια δοκιμής και λάθους έχουν οδηγήσει στις διακριτές αρχές της μη οπτικής δραματουργίας (Soltani, 2018, p. 191).

Το ραδιόφωνο στα πρώτα του βήματα αξιοποίησε και προσάρμοσε ήδη υπάρχοντα θεατρικά σενάρια. Στη συνέχεια, άρχισε να δημιουργεί πρωτότυπα σενάρια σχεδιασμένα ειδικά για τις ανάγκες του. Το 1924 το BBC μετέδωσε το *Danger*, το πρώτο ραδιοφωνικό έργο που γράφτηκε για ένα αόρατο κοινό που άκουγε στο σκοτάδι, αξιοποιώντας τη "σκηνή του μυαλού" (Stage of Mind) όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (Esslin, 1971), αλλά είχε τις ρίζες του στην τέχνη της υποκριτικής (Bonini, 2022, p. 23). Σημαντική εδώ κρίνεται η σημείωση του Soltani (2018, p. 205) πως ο ακροατής του ραδιοφώνου συχνά φάνηκε να μην αρέσκεται στους πειραματισμούς των παραγωγών, γεγονός που οδήγησε σταδιακά στο να εκλείψουν από το συγκεκριμένο μέσο μορφές όπως το ραδιοφωνικό ντοκιμαντέρ ή το ραδιοφωνικό δράμα. Καθώς το ραδιόφωνο αποτελεί ένα μέσο που ανέκαθεν έδινε μεγαλύτερη σημασία στη ροή (flow) των στοιχείων που προσφέρει, το podcast ήρθε να αναζωογονήσει τα είδη που έτειναν να εξαφανισθούν αναδεικνύοντας ως κεντρικό πυρήνα της λειτουργίας του το κείμενο (Bonini, 2022, p. 23). Παράλληλα, ο/η ακροατής/τρια λόγω της ανά πάσα στιγμή δυνατότητας αναζήτησης και λήψης του podcast και του προγραμματισμού του χρόνου ακρόασης, σε αντίθεση με τον/την ραδιοφωνικό/ή ακροατή/τρια, έχει ήδη δηλώσει ότι είναι πρόθυμος/η να ακούσει τους διαφορετικούς ηχοδραματουργικούς πειραματισμούς. Φαίνεται έτσι πως ακόμα και εξειδικευμένα ενδιαφέροντα μπορούν να βρουν πρόθυμο σπίτι, καθώς και ένα αντίστοιχο κοινό (Soltani, 2018, p. 206), μέσω αυτού.

Ολοκληρώνοντας, το podcast και η ηχοδραματουργία μπορούν να αποτελέσουν μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές μορφές της ψηφιακής αφήγησης, η οποία με τη σειρά της δύναται να ενταχθεί στα είδη και τις μορφές του ψηφιακού δράματος, καθώς ορμώμενο από το ραδιόφωνο, δανείζεται στοιχεία από άλλες τεχνολογίες και άλλα μέσα (Bonini, 2022, pp. 19-20, 25˙ Sterne et al., 2008, p. 20), όπως τη λογοτεχνία, το θέατρο και γενικότερα τις αναπαραστατικές τέχνες, την αφηγηματική δημοσιογραφία, την απεικόνιση και το design (καθώς συχνά γίνεται χρήση logo, video και εικόνων), αλλά και την ιντερνετική συμμετοχική κουλτούρα, μιας και πληθαίνουν οι λογαριασμοί (accounts) στα κοινωνικά δίκτυα (social media) που αφορούν σε ψηφιακές αφηγήσεις μέσω podcasts και δίνουν την δυνατότητα στου/τις ακροατές/τριες για αποστολή μηνυμάτων, σχολιασμό και ανατροφοδότηση. Με βάση τα ανωτέρω η ψηφιακή αφήγηση υπό αυτή την έννοια φαίνεται να συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά

που θα μπορούσαν αν την κάνουν να αποτελέσει μέρος μιας νέας "ακουστικής κουλτούρας"/ "aural culture" (LIinares, Fox & Berry, 2018).

Τέλος, ως προς τον ελλαδικό χώρο, εκτός από τον μεγάλο αριθμό ανάρτησης podcasts στις διαδικτυακές πλατφόρμες, ο οποίος αυξάνεται συνεχώς, καθώς και το πλήθος των ακροατών, σημαντική ως προς την αναγνώριση και καθιέρωση της ηχοδραματουργίας κρίνεται η απόφαση του Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσσαλονίκης το 2021 να δημιουργήσει «διαγωνιστικό τμήμα αφιερωμένο στα ψηφιακά ηχητικά αρχεία που έχουν κατακτήσει τον πλανήτη»[6], βραβεύοντας τις καλύτερες αφηγήσεις και δίνοντας βήμα σε νέους/ες δημιουργούς, ηθοποιούς και καλλιτέχνες/ιδες να δημιουργήσουν, διερευνώντας παράλληλα «τις εκλεκτικές συγγένειες αυτού του είδους με τον κινηματογράφο»[7].

1.1.1.3. Αφήγηση και Τεχνητή Νοημοσύνη (AI)

Ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence- AI) φαίνεται να χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά μόλις το 1956[8] και ορίσθηκε ως ένας κλάδος της Πληροφορικής που επιχειρεί τη δημιουργία υπολογιστικών συστημάτων, τα οποία θα είναι σε θέση να μιμηθούν στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που υπονοούν την ύπαρξη ευφυίας, ένα είδος δηλαδή "μηχανών με νοημοσύνη" (McCarthy, 2007). Η τεχνητή νοημοσύνη "αντιδρά" με βάση τα ερεθίσματα που έχει λάβει, ώστε να επιλύσει διάφορα προβλήματα που αφορούν σε γνωστικές ανθρώπινες λειτουργίες. Αν και τα τελευταία χρόνια τα επιτεύγματα της συγκεκριμένης τεχνολογίας είναι πολλά και απαντώνται στην καθημερινότητά μας, εντούτοις οι αλγόριθμοι της AI φαίνεται πως μέχρι πρόσφατα δεν ήταν σε θέση να παράγουν -χωρίς ανθρώπινη διαμεσολάβηση- ολοκληρωμένες αφηγήσεις με νόημα και λογική αλληλουχία. Η τεχνολογία ως προς τον λόγο και τον διάλογο φαίνεται πως περιοριζόταν στη μετάδοση και πρόσληψη των εκάστοτε μηνυμάτων, αλλά δεν ήταν σε θέση να συμβάλλει με τον ίδιο δυναμικό τρόπο στη διαδικασία παραγωγής τους. Το γεγονός αυτό ερμηνεύθηκε ως μια ανωτερότητα

[6] Βλ. https://www.filmfestival.gr/el/useful-tdf/juries-awards/27599-podcast-jury
[7] Βλ https://www.filmfestival.gr/el/podcasts
[8] Γνωστή είναι η επιγραφή στο Dartmouth College στην οποία αναγράφεται: «Σε αυτό το κτίριο το καλοκαίρι του 1956 ο John McCarthy (Dartmouth College), ο Marvin L.Minsky (MIT), ο Nathaniel Rochester (IBM) και ο Claude Shannon (bell Laboratories) διεξήγαγαν το Θερινό Ερευνητικό Πρόγραμμα στην Τεχνητή Νοημοσύνη. Πρώτη χρήση του όρου Τεχνητή Νοημοσύνη. Ίδρυση της Τεχνητής Νοημοσύνης ως ερευνητικού κλάδου "για να προχωρήσουμε/ενεργήσουμε βασισμένοι στην εικασία ότι κάθε πτυχή της μάθησης ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό της νοημοσύνης μπορεί κατ΄ αρχήν να περιγραφεί με τόση ακρίβεια που μία μηχανή είναι δυνατόν να φτιαχτεί ώστε να το προσομοιώσει"» (Dick, 2019).

του ανθρώπου έναντι της μηχανής, που δεν είναι άλλη από την παραγωγή και πρόσδοση νοήματος στις εκάστοτε ενέργειές του.

Συχνά για τις μηχανές AI χρησιμοποιείται ο όρος ρομπότ, ο οποίος αν και μόλις τα τελευταία χρόνια μπόρεσε να αποκτήσει υπόσταση, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, εντούτοις μετρά έναν αιώνα ύπαρξης, καθώς το 1921 ο Τσέχος συγγραφέας Κάρελ Τσάπεκ αξιοποιεί τον όρο για το έργο του "Rossum's Universal Robots" (Roberts, 2006, p. 168˙ Christoforou & Muller, 2016, pp. 237-238). Εκατό χρόνια αργότερα, στις 26 Φεβρουαρίου 2021 το *AI: When a Robot Writes a Play* κάνει πρεμιέρα και καταγράφεται στην ιστορία του Θεάτρου ως το πρώτο θεατρικό έργο που γράφτηκε από Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), με επόπτη του συγκεκριμένου έργου τον ομοεθνή του Κάρελ Τσάπεκ, θεατρικό συγγραφέα Ντέιβιντ Κόστακ. Η πρώτη ιστορία που παράχθηκε από την AI κάνει λόγο για ένα ρομπότ, το οποίο βγαίνοντας στον πραγματικό κόσμο αναζητά πληροφορίες σχετικά με την κοινωνία, τις ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, τη ζωή και τον θάνατο. Για τη δημιουργία και σύνταξη του κειμένου αξιοποιήθηκε το σύστημα AI GPT-2 το οποίο αναπτύχθηκε από την εταιρεία OpenAi που ανήκει στον Elon Musk και αξιοποίησε έναν τεράστιο όγκο από δεδομένα που συλλέχθηκαν από το διαδίκτυο. Ανάμεσα σε αυτά εντοπίζονται δραματικά κείμενα από το παγκόσμιο ρεπερτόριο, οι συγκεκριμένες αξίες και τα μηνύματα που εμπεριέχονται, αναλύονται και αναδεικνύονται μέσα σε αυτά, αλλά και ένας μεγάλος αριθμός από απλούς καθημερινούς διαλόγους πραγματικών ανθρώπων οι οποίοι αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές στιγμές και υπό διαφορετικές συνθήκες μέσα στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Davis, 2021).

Η έννοια του διαλόγου, δομικού χαρακτηριστικού των δραματικών κειμένων, αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το θεατρικό κείμενο. Αρχικά, έγινε φόρτωση του συστήματος με δύο διαλογικές φράσεις, τις οποίες εν συνεχεία ο αλγόριθμος κλήθηκε να τις εμπλουτίσει. Ωστόσο, η διαδικασία φάνηκε να μην είναι τόσο απλή, καθώς κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης του τελικού κειμένου από τη μία η λογική πλοκή φάνηκε να απουσιάζει και από την άλλη δεν ήταν πάντοτε καθαρή η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες θηλυκό και αρσενικό, έμβιο ον και ρομπότ (Rosa et al., 2021, p. 60). Έγινε σε αυτό το σημείο φανερή η αδυναμία κατανόησης του πραγματικού νοήματος των λέξεων, των προτάσεων και των εννοιών του συγκεκριμένου εξαιρετικά προηγμένου και με ποικίλες δυνατότητες προγράμματος Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) (Sakaguchi, Le Bras, Bhagavatula & Choi, 2020, pp. 8738-

8739), το οποίο - όπως και άλλα που αξιοποιούν την αντίστοιχη τεχνολογία- είναι σε θέση να διακρίνει σύμβολα και να διαμορφώσει συγκεκριμένες ομάδες από αυτά με τρόπο που έχει "παρατηρηθεί" ότι συχνά χρησιμοποιούνται δημιουργώντας λέξεις, να τοποθετήσει αυτές σε συνήθη σειρά, αλλά όχι να προσδώσει συγκεκριμένο και στοχευμένο νόημα (Hao, 2020). Θα μπορούσε η έλλειψη αυτής ακριβώς της ικανότητας ολοκληρωμένης παραγωγής μιας ιστορίας με συγκεκριμένα νοήματα και σημασιοδοτήσεις να φέρει ξανά στο προσκήνιο την άποψη του Αριστοτέλη σχετικά με τα χαρακτηριστικά εκείνα που διακρίνουν τους ανθρώπους ως όντα "κοινωνικά". Ανάμεσα σε αυτά ο φιλόσοφος αναφέρει όχι την ικανότητα παραγωγής ήχων, αλλά την νοηματοδότηση αυτών, «του προσδιορισμού του ωφέλιμου και του βλαβερού, του δίκαιου και του άδικου, του καλού και του κακού» (Αριστοτέλης, Πολιτικά Α 2. 1252 b27 – 1253 a 38).

Σε κάθε περίπτωση, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε πως έχουμε πλέον στα χέρια μας το πρώτο θεατρικό έργο με συγγραφέα την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI). Η πλοκή που αναπτύσσεται σε οκτώ σκηνές με δύο πρωταγωνιστές και χρειάστηκε μόνο σε ένα ποσοστό της τάξης 8-10% (Rosa et al., 2021, pp. 60-62) την ανθρώπινη παρέμβαση, κυρίως σε σημεία νοηματικής αλληλουχίας, αλλά και διάκρισης κάποιων διπόλων (αρσενικό- θηλυκό, άνθρωπος-ρομπότ). Το συγκεκριμένο επίτευγμα πέρα από τον χώρο της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) καθ΄ αυτόν, κρίνεται πολύ σημαντικό και για την εξέλιξη του ψηφιακού θεάτρου, αλλά και της ψηφιακής αφήγησης, καθώς έννοιες όπως "θεατρικός συγγραφέας", "σενάριο", "πλοκή" φαίνεται να αποκτούν νέες δυνατότητες, αναδεικνύοντας παράλληλα την ρευστότητά τους. Θα μπορούσαμε ενδεχομένως σε μία τέτοια περίπτωση να αναρωτηθούμε αν αυτό ακριβώς είναι το κομβικό σημείο διάκρισης μεταξύ της τεχνολογίας ως "μέσου" και της τεχνολογίας ως "δημιουργού".

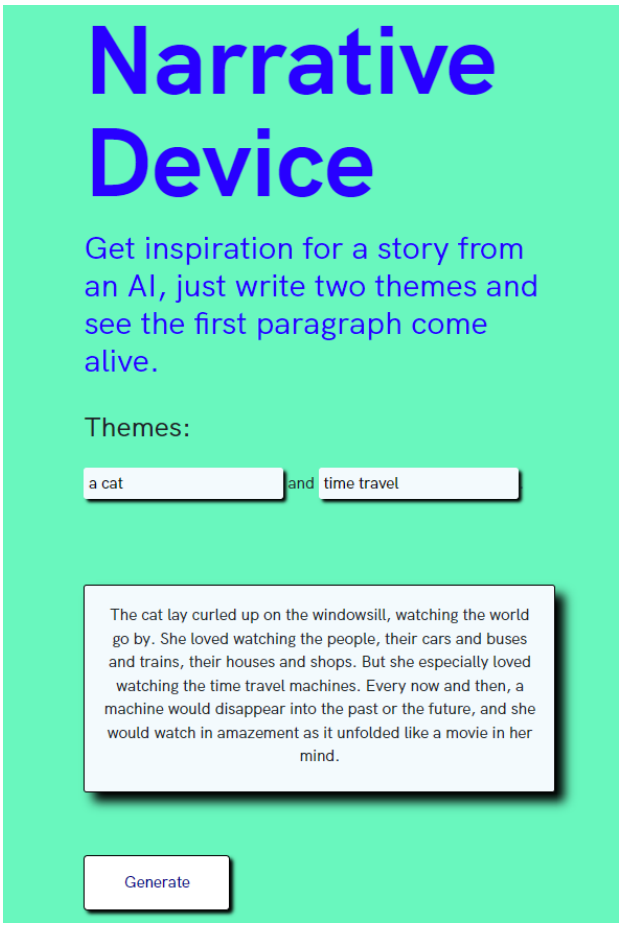
Σε κάθε περίπτωση η ανάγκη για ανθρώπινη παρέμβαση δεν έχει ξεπεραστεί, καθώς οι ίδιοι οι ερευνητές είναι αυτοί που προγραμματίζουν τον εκάστοτε αλγόριθμο προκειμένου να παράξει νέο υλικό, να κάνει συνδυασμούς και να "πάρει αποφάσεις". Καθώς ωστόσο η μόνη βεβαιότητά μας φαίνεται να είναι η μεταβλητότητα του τρόπου ζωής και δημιουργίας, η έννοια της προσαρμοστικότητας φαντάζει ως η πιο απαραίτητη ικανότητα στον σύγχρονο κόσμο. Όσο η επιστήμη θα προχωρά, οι δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) θα πληθαίνουν αριθμητικά και θα εξελίσσονται ποιοτικά, με άμεσο αποτέλεσμα μεταξύ των άλλων και την αύξηση παραγωγής έργων τέχνης γενικότερα, αλλά και θεατρικών κειμένων ειδικότερα. Οι

σχέσεις τις θεατρικής επικοινωνίας (Γραμματάς, 2017, pp. 61-69) δεν δύναται να μείνουν ανεπηρέαστες με κυριότερη αυτή που αναπτύσσεται μεταξύ του συγγραφέα και του θεατρικού κειμένου το οποίο πρόκειται να παρασταθεί σε ένα ορισμένο κοινό.

Το AI GPT-2 της OpenAi είναι σε κάθε περίπτωση εξαιρετικά προηγμένο και στην παρούσα τουλάχιστον φάση η αξιοποίησή του δεν είναι ευρεία από χρήστες/τριες σε όλον τον κόσμο, καθιστώντας την "ψηφιακή δημιουργία θεατρικών κειμένων" μία δύσκολη διαδικασία στην οποία λίγοι/ες ερευνητές/τριες μπορούν να έχουν πρόσβαση. Ωστόσο, άλλα πιο απλά λογισμικά που εύκολα είναι σε θέση κανείς να εντοπίσει στο διαδίκτυο μπορούν να συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση της παραγωγής ιστοριών μέσα από Τεχνητή Νοημοσύνη, δίνοντας ένα νέο νόημα στην έννοια της ψηφιακής αφήγησης. Ένα τέτοιο εξαιρετικά ενδιαφέρον εργαλείο αποτελεί το Narrative Device[9], μία εφαρμογή που αναπτύχθηκε από τον Rodolfo Ocampo στο πλαίσιο της διδακτορικής του έρευνας στο University of New South Wales στο Σίδνεϋ. Η έρευνά του αφορά τον τρόπο με τον οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι σε θέση να αυξήσει την ανθρώπινη δημιουργικότητα[10]. Πρόκειται για μία εφαρμογή δημιουργίας αφηγηματικών κειμένων ιδιαίτερα απλή και εύκολη στη χρήση, η οποία εμπλουτισμένη με ένα ευρύ φάσμα λεξιλογίου, προτάσεων και ιστοριών, καλεί τον/την εκάστοτε χρήστη/τρια απλώς να επιλέξει δύο βασικά θέματα της ιστορίας που επιθυμεί να παράγει και στη συνέχεια να δώσει εντολή για τη δημιουργία αυτής. Για τις ανάγκες δημιουργίας της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε το Generative Pre-trained Transformer 3 (GPT-3)[11]. Πρόκειται για ένα γλωσσικό μοντέλο που κάνει χρήση της "Βαθιάς Μάθησης" (Deep Learning) με σκοπό παραγωγή κειμένου, το οποίο είναι δυνατόν να προσομοιώσει την ανθρώπινη γραφή. Πληκτρολογώντας για παράδειγμα τη λέξη "a cat" (μία γάτα) και τη φράση "time travel" (ταξίδι στον χρόνο) η πλατφόρμα μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα παράγει την πρώτη παράγραφο ενός αφηγηματικού κειμένου με

[9] Βλ. https://narrative-device.herokuapp.com/createstory
[10] Βλ. https://narrative-device.herokuapp.com/why
[11] Βλ. https://narrative-device.herokuapp.com/how

βάση τις δύο αυτές θεματολογίες[12]. Το εντυπωσιακό στοιχείο στη συγκεκριμένη περίπτωση - γεγονός που αναδεικνύει και τις δυνατότητες της εφαρμογής, αλλά και της τεχνολογίας αυτής γενικότερα- είναι ότι σε μία επανάληψη των ίδιων όρων παράχθηκε ένα νέο κείμενο, με διαφορετική πλοκή και άλλους πρωταγωνιστές, όπως περίπου θα συνέβαινε και στην περίπτωση κατά την οποία σε διαφορετικούς ανθρώπους δίναμε τους ίδιους όρους και τους ζητούσαμε να τους αξιοποιήσουν για την παραγωγή μίας ιστορίας. Τα κείμενα που θα παράγονταν θα ήταν σίγουρα εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους[13].



Εικόνα 1. Φωτογραφία από Καταγραφή Οθόνης της γράφουσας. Προσπάθεια 1.

Καθώς επαναλάβαμε τη διαδικασία δημιουργίας κειμένου με τις ίδιες λέξεις-κλειδια παρατηρήσαμε ότι περιπτώσεις των κειμένων που παράχθηκαν υπήρχουν ενδεχομένως

---

[12] Σε ελεύθερη μετάφραση η ιστορία που παράχθηκε από την πλατφόρμα Narrative Device από την πρώτη προσπάθεια:
«Η γάτα ξάπλωσε κουλουριασμένη στο περβάζι και έβλεπε τον κόσμο να περνάει. Της άρεσε να παρακολουθεί τους ανθρώπους, τα αυτοκίνητα και τα λεωφορεία και τα τρένα τους, τα σπίτια και τα καταστήματά τους. Αλλά της άρεσε ιδιαίτερα να παρακολουθεί τις μηχανές ταξιδιού στο χρόνο. Κάθε τόσο, μία μηχανή εξαφανιζόταν στο παρελθόν ή στο μέλλον και εκείνη παρακολουθούσε έκπληκτη όσο αυτό εκτυλισσόταν σαν ταινία στο μυαλό της».

[13] Σε ελεύθερη μετάφραση η ιστορία που παράχθηκε από την πλατφόρμα Narrative Device από τη δεύτερη προσπάθεια:
«Η Λούνα ήταν ανήσυχη. Είχε εγκλωβιστεί εδώ και μέρες και είχε αρχίσει να τρελαίνεται. Πήγαινε μπρος-πίσω, με τα νύχια της να χτυπούν στα σκληρά ξύλινα πατώματα. Έπρεπε να βγει έξω, να τρέξει και να εξερευνήσει. Ήταν πάντα μία γάτα και η οικιακή ζωή δεν ήταν σύμφωνη μαζί της. Σταμάτησε και κάθισε μπροστά στην πόρτα κοιτάζοντας το πόμολο. Ήξερε ότι δεν έπρεπε να βγει έξω, αλλά πού ήταν το κακό σε μια μικρή περιπέτεια; Σηκώθηκε στα πίσω πόδια της και έφθασε το πόμολο με τα μπροστινά της πόδια. Το γύρισε αργά, για να μην κάνει πολύ θόρυβο. Άνοιξε μία χαραμάδα την πόρτα και κοίταξε έξω. Όταν είδε ότι η ακτή ήταν καθαρή, γλίστρησε έξω κλείνοντας την πόρτα πίσω της. Μόλις βγήκε έξω πήρε μία βαθιά ανάσα από τον καθαρό αέρα. Τέντωσε τα πόδια της και άρχισε να τρέχει. Έτρεξε και έτρεξε μέχρι που έφτασε στην άκρη του δάσους. Σταμάτησε και κοίταξε τριγύρω, αβέβαιη για το αν έπρεπε να συνεχίσει ή όχι. Δεν είχε ξαναπάει σε δάσος και δεν ήταν σίγουρη αν ήταν ασφαλές. Ήταν έτοιμη να γυρίσει και να επιστρέψει σπίτι όταν »

νοηματικά κενά. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση το συγκεκριμένο εργαλείο φαίνεται να είναι σε θέση να συμβάλλει ουσιαστικά στην παραγωγή κειμένων για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με έναν τρόπο πρωτότυπο και ο οποίος αφήνει ταυτόχρονα μεγάλα περιθώρια για περαιτέρω επεξεργασία, συνέχιση της συγγραφής και ανάπτυξη των δημιουργικών ιδεών του/της εκάστοτε χρήστη/τριας ή της εκάστοτε ομάδας. Ιδιαίτερα στη δεύτερη προσπάθεια αξιοποίησης της εφαρμογής φαίνεται ξεκάθαρα στο τέλος του κειμένου που παράχθηκε το "κάλεσμα" για συνέχιση της ιστορίας "She was about to turn and go back home when…". Ακόμα όμως και στο πλαίσιο αυτό, είναι σαφές πως η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) λειτουργεί πάνω στη βάση της αναδιατύπωσης, επανεπεξεργασίας και επαναχρησιμοποίησης ήδη υπαρχουσών λέξεων, φράσεων και φορμών με νοηματική αλληλουχία, αλλά όχι στην παραγωγή νέων νοημάτων.

Εικόνα 2. Φωτογραφία από Καταγραφή Οθόνης της γράφουσας. Προσπάθεια 2.

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) ως μία μορφή που επαναπροσδιορίζει την έννοια της αφήγησης, βασικού χαρακτηριστικού του δράματος, με νέα ψηφιακά μέσα, φαίνεται μεταξύ άλλων να δίνει ένα νέο νόημα στην έννοια της συμμετοχικότητας, καθώς, όπως σημειώνει η Janet Murray στο εμβληματικό βιβλίο της *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace* (1997, p. 271): "Όσο η νέα γενιά μεγαλώνει, θα αντιλαμβάνεται τη συμμετοχική μορφή ως κάτι δεδομένο και θα αναζητεί τρόπους για συμμετοχή σε όλο και πιο λεπτές και εκφραστικές ιστορίες". Όπως επιδιώχθηκε να γίνει σαφές μέσω του παρόντος υποκεφαλαίου η ψηφιακή

αφήγηση δεν αφορά μόνο τη χρήση ψηφιακών μέσων και νέων τεχνολογιών στη διαδικασία πραγμάτωσης και προβολής της. Η συνεχής εξέλιξη των ψηφιακών μέσων και η διαρκής διεύρυνση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών είναι πλέον σε θέση να συμμετάσχουν στην ίδια τη δημιουργία της ιστορίας, στην ανάπτυξη της πλοκής και στον ορισμό των προσώπων, αντλώντας δεδομένα από μία μεγάλη βάση εμπλουτισμένη με σημαντικό μέρος της παγκόσμιας λογοτεχνίας και δραματουργίας, αλλά και με καθημερινές συζητήσεις που πραγματοποιούνται στις πλατφόρμες ανταλλαγής μηνυμάτων των κοινωνικών δικτύων, διευρύνοντας έτσι την έννοια της συμμετοχής και κατ' επέκταση αυτό που η Susan Davis (2011, p. 106) όριζε ως "αίσθηση ύπαρξης στον κόσμο".

1.1.2. Live streaming Theatre.

Ο όρος Live Streaming χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια όχι μόνο στον χώρο του θεάτρου, αλλά και σε ποικίλες άλλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, επιστημονικές, κοινωνικές, πολιτικές ή άλλου είδους ομιλίες και αναφέρεται στη μετάδοση μέσω Διαδικτύου σε πραγματικό χρόνο ενός βίντεο, το οποίο δεν έχει προηγουμένως ηχογραφηθεί ή αποθηκευτεί με κάποιον τρόπο (Wolverton, 2021). Η έννοια του Live Streaming δεν θα πρέπει συνεπώς να συγχέεται με κανέναν τρόπο με αυτή της μαγνητοσκόπησης και επαναπροβολής μίας παράστασης, μίας επιτέλεσης ή κάποιας άλλης δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, ως προς τον χώρο του θεάτρου, δεν κάνουμε λόγο για μια κινηματογραφημένη θεατρική παράσταση που αποθηκεύτηκε, καθώς το προϊόν της αποθήκευσης σε μία τέτοια περίπτωση δεν αποτελεί παρά μία μεταμορφωμένη εκδοχή με συγκριμένες και διακριτές ιδιότητες (Elleström, 2010, p. 45). Η Ζωντανή Ροή αφορά κυρίως την ύπαρξη ενός μέσου, ενός καναλιού που διευκολύνει την μετάδοση του παραδοσιακού ζωντανού θεάτρου ταυτόχρονα σε απομακρυσμένο κοινό και το οποίο στην πραγματικότητα δεν μπορεί να αποθηκευτεί, καθώς από τη στιγμή της αποθήκευσής του χάνει την έννοια του "ζωντανού". Επιπλέον, σημαντική σε αυτό το σημείο κρίνεται η διαφοροποίηση της συγκεκριμένης λειτουργίας από την αξιοποίηση live video (Πούλου, 2020, σσ. 144-150), ως σκηνοθετική επιλογή κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής παράστασης. Η αξιοποίηση video σε πραγματικό χρόνο στον χώρο του θεάτρου φαίνεται να ξεκίνησε με την ανάπτυξη της ίδιας της διαδικασίας της μαγνητοσκόπησης και να εξελίχθηκε παράλληλα με αυτή, προσφέροντας στους θεατές τη δυνατότητα συνεχώς μετακίνησης από τη σφαίρα του συλλογικού στη σφαίρα του ατομικού, αλλά και μία διαρκή σύνδεση

με τους γύρω τους, δηλαδή μία "αίσθηση διαρκούς τεχνολογικά διαμεσολαβημένης συμπαρουσίας" (Πούλου, 2020, σ. 144).

Κάνοντας λοιπόν λόγο για "ζωντανή παρακολούθηση" και "παρακολούθηση μέσω απευθείας αναμετάδοσης" είναι δυνατόν να εντοπίσουμε έναν σημαντικό αριθμό σημείων συνάντησής τους σε πολλά από τα δομικά χαρακτηριστικά παραγωγής, παρουσίασης και πρόσληψης. Η ύπαρξη ανθρώπων (people), ενός σκοπού (purpose), ενός ορισμένου χώρου συνάντησης (place) και μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (part of time) θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν τον ελάχιστο κοινό παρονομαστή μιας δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται ως "ζωντανή καλλιτεχνική εκδήλωση" (Mueser & Vlachos, 2018, p. 195). Επιπλέον, τόσο η ζωντανή όσο και η απευθείας μεταδιδόμενη θεατρική παράσταση είναι άυλες και συντελούνται άπαξ, χωρίς δυνατότητα αποθήκευσης ή επανάληψης, η παραγωγή και η πρόσληψή τους ταυτίζονται χρονικά και φέρουν μαζί τους τις διαφορετικές προσδοκίες και εμπειρίες των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτές ή που τις παρακολουθούν. Επιπροσθέτως, και στις δύο περιπτώσεις μπορούμε να κάνουμε λόγο για την απεύθυνση σε θεατές οι οποίοι, ακόμα κι αν δε βρεθούν κατ' ανάγκη σε έναν συγκεκριμένο χώρο, θα αφιερώσουν με δική τους επιλογή έναν συγκεκριμένο χρόνο προκειμένου να παρακολουθήσουν. Τέλος, και στη ζωντανή αναμετάδοση εξακολουθεί να λειτουργεί η πολυσημειωτική δυνατότητα της θεατρικής παράστασης, ενώ η μετάδοση φαίνεται να μην παρεμβαίνει στη λειτουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης (Γραμματάς, 2015a, σσ. 519-520), καθώς το προβαλλόμενο εξακολουθεί να εκλαμβάνεται από τη συνείδηση του κοινού ως αληθινό, αν και υπάρχει η επίγνωση της απλής αληθοφάνειας. Αυτό που ενδεχομένως θα άξιζε να αναφερθεί ως το στοιχείο εκείνο που δεν είναι δυνατόν – τουλάχιστον μέχρι και σήμερα- να διαμεσολαβηθεί από το Διαδίκτυο, είναι αυτό που αναφέρει ο Walter Benjamin (1936) ως "αύρα" του ηθοποιού[14], η οποία

[14] Αναφορικά με το θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό στον ελλαδικό χώρο, αξιοποιώντας ακριβώς αυτήν την έννοια της αύρας ο Ηλίας Καρελλάς ανέπτυξε σε συνέντευξή του στο διαδικτυακό περιοδικό elculture.gr τις προσωπικές του επιφυλάξεις ως προς την αξιοποίηση του live streaming στο θέατρο ανηλίκων θεατών. Συγκεκριμένα ανέφερε: «Η ζωντανή επικοινωνία από σκηνής δεν μεταφέρεται εύκολα και άρτια σε μια οθόνη. Μια παράσταση για παιδιά ή για μεγάλους γεννιέται και πεθαίνει μπροστά στα μάτια ζωντανών θεατών, κάνοντας αισθητή την αύρα μεταξύ τους. Το κοινό δρα, αντιδρά και συμμετέχει με όλο του το «είναι» ακόμα και σε μια παράσταση με μηδενική διάδραση μεθοδευμένη από σκηνής. Λατρεύω την τεχνολογία και την εφαρμογή της με πολλούς τρόπους στη θεατρική πράξη. Στο θέατρο για παιδιά, σε βοηθά να φτιάξεις μαγικούς σκηνικούς χώρους και κόσμους, ενώ στο θέατρο σκιών να απομακρύνεις οποιοδήποτε στοιχείο μπορεί να θεωρηθεί μουσειακό ή φολκλορικό κατάλοιπο. Όμως όλα αυτά μπορούν να συμβούν ζωντανά στη σκηνή. Σήμερα ο καθένας πατά ένα κουμπί κι έχει μπροστά του άπειρες επιλογές μέσα από αναρίθμητες πλατφόρμες. Πιστεύω πως αν κάτι είναι να παιχτεί σε οθόνη, πρέπει να φτιαχτεί ειδικά για αυτό. Σε μια τέτοια κατάσταση όπως αυτή που βιώνουμε σήμερα,

ταυτίζεται με την αντίστοιχη αύρα του ρόλου τον οποίο υποδύεται και δεν είναι δυνατόν να διαμεσολαβηθεί τεχνικά, καθώς είναι από τη φύση της στενά συνδεδεμένη με την έννοια της παρουσίας.

Πέραν του ευρέως διαδεδομένου όρου "live streaming", ένα πλήθος άλλων έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει αυτή τη ζωντανή οπτικοακουστική διαμεσολάβηση (Mueser & Vlachos, 2018, p. 184). Ανάμεσα σε αυτούς αξίζει να αναφερθούν οι: live broadcasting ή live casting (ζωντανή μετάδοση), simulcasting (παράλληλη μετάδοση), webcasting (διαδικτυακή μετάδοση), relays (αναμεταδόσεις), καθώς και digital broadcast cinema (ψηφιακή κινηματογραφική μετάδοση) υποδηλώνοντας και τον χώρο στον οποίο αρχικά πραγματοποιούνταν οι συγκεκριμένες μεταδόσεις σε ζωντανή ροή.

Στον χώρο του θεάτρου αρχικά κάναμε λόγο για live streaming προβολές θεατρικών παραγωγών που είχαν δημιουργηθεί για να παρασταθούν ταυτόχρονα σε ζωντανό κοινό, ενώ προβάλλονταν σε πραγματικό χρόνο και σε κινηματογράφους ή άλλους χώρους με αντίστοιχο οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Η διαδικασία αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι "μιμείται" ως έναν βαθμό τόσο το χωρικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον του θεάτρου, είτε η προβολή συντελείται σε έναν ανοιχτό είτε σε έναν κλειστό χώρο. Στη συνέχεια, η εξέλιξη των τηλεοπτικών και καλωδιακών καναλιών, καθώς και των φορητών συσκευών, έδωσαν νέα διάσταση στην έννοια του Live Streaming, μεταβάλλοντας κατά πολύ τη σημασιοδότηση της έννοιας του κοινού, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν μοιράζεται τον ίδιο χώρο κατά τη θεατρική εμπειρία. Η συγκεκριμένη μορφή απέκτησε εκρηκτικούς ρυθμούς "άνθισης" ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας του νέο κορωνοϊού SARS-Cov2, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Ακολουθώντας την μικρή ιστορική αναδρομή, όπως παρουσιάζεται στην ερευνητική εργασία των D.Mueser και P. Vlachos (2018), ήδη από το 1906 μπορούμε να κάνουμε λόγο για την πρώτη μετάδοση μουσικής και ψυχαγωγίας μέσω ραδιοφώνου (Belrose, 2002, p. 44). Τέσσερα χρόνια αργότερα το Metropolitan Opera House της Νέας Υόρκης θα μεταδώσει ζωντανά για πρώτη φορά όπερα, θέτοντας τα θεμέλια για το άνοιγμα της πρόσβασης του απομακρυσμένου κοινού στη σύγχρονη μετάδοση του θεάτρου (Fellers, 2010). Στις 26 Ιανουαρίου 1926 πραγματοποιείται η πρώτη επίδειξη

εύκολα μπορεί κανείς να οδηγηθεί στην προχειρότητα και σε λάθος επιλογές σε ένα live streaming». https://elculture.gr/paidiko-theatro-kai-live-streaming-allazei-to-topio/

τηλεόρασης στο Λονδίνο (McGoogan, 2016), ενώ εννέα χρόνια αργότερα μπαίνουν τα θεμέλια στην παραγωγή ζωντανά μεταδιδόμενων θεαμάτων με την πρώτη δημόσια τηλεοπτική μετάδοση. Το 2006 το Metropolitan Opera House της Νέας Υόρκης θα πραγματοποιήσει ζωντανή μετάδοση της παραγωγής *Μαγικός Αυλός* σε κινηματογράφους (Ingham, 2016) χρησιμοποιώντας τεχνολογία High Definition, με ευθυγράμμιση της οπτικής και ηχητικής μετάδοσης, και θα γίνει ο πρώτος οργανισμός που θα αξιοποιήσει τις ραγδαίες εξελίξεις στην οπτικοακουστική, την ψηφιακή τεχνολογία και την τεχνολογία μετάδοσης προς αυτόν τον σκοπό. Τρία χρόνια αργότερα το National Theatre Live (NTLive)[15] θα εγκαινιάσει της ζωντανά μεταδιδόμενες προβολές θεατρικών παραγωγών, οι οποίες σύντομα θα ξεπεράσουν τα όρια του Ηνωμένου Βασιλείου δίνοντας πρόσβαση σε κοινό από όλον τον κόσμο.

Πέραν της απευθείας μετάδοσης σε ένα διεθνές επίπεδο, η live streaming προβολή θεατρικών παραστάσεων ενδέχεται να περιλαμβάνει επιπλέον ενημερωτικές παρουσιάσεις σε σχέση με την παραγωγή, τον ειδικό σχεδιασμό και εξοπλισμό της κινηματογράφησης, παρασκηνιακές προβολές, αλλά και συνεντεύξεις από τους ηθοποιούς ή μέλη της παραγωγής (Mueser & Vlachos, 2018, p. 190).

Η ζωντανή μετάδοση έχει τέσσερις βασικές πτυχές (Bourdon, 2000, pp. 534-535):

i. Τη σχεδόν οριακά ταυτόχρονη απόδοση και μετάδοση.

ii. Την έλλειψη προ-μαγνητοσκόπησης.

Τα δύο πρώτα αυτά στοιχεία εγγυώνται ως έναν βαθμό τη διατήρηση της έννοιας του ζωντανού χωρίς κάποια επιπλέον επεξεργασία.

iii. Τη σύνδεση (μέσω διαδικτύου ή τηλεοπτικών καναλιών) διαφορετικών απομακρυσμένων μεταξύ τους τοποθεσιών.

[15] Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του NTLive https://www.ntlive.com/ η κινηματογράφηση των έργων γίνεται στον χώρο του θεάτρου, μπροστά σε ζωντανό κοινό, αλλά βελτιστοποιείται ώστε να ανταποκριθεί με τον καλύτερο τρόπο στη μεγάλη οθόνη, προσφέροντας τη δεύτερη καλύτερη επιλογή σε κάποιον από το να είναι "παρών". Οι θέσεις των καμερών προσαρμόζονται ώστε να γίνει άρτια καταγραφή της κάθε παραγωγής ξεχωριστά και υπάρχει στενή συνεργασία με τις τεχνικές ομάδες ώστε να διασφαλιστεί η σωστή απόδοση κάθε ξεχωριστού στοιχείου/ κώδικα της σκηνής, όπως είναι ο φωτισμός, το μακιγιάζ κ.ά. Στον ελλαδικό χώρο το NTLive προέβαλε και εξακολουθεί να προβάλλει σε ζωντανή μετάδοση τις παραγωγές του στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών σε συνεργασία με τη Βρετανική Πρεσβεία και το British Council της Αθήνας https://www.megaron.gr/?s=ntlive . Σήμερα το κανάλι του NTLive του Λονδίνου στο youtube.com μετράει περισσότερους από 600.000 συνδρομητές.

iv. Το ενδεχόμενο το αποτέλεσμα να είναι απροετοίμαστο, πρόχειρο, αμοντάριστο ή ακόμα και ερασιτεχνικό[16].

Σε κάθε περίπτωση ο ίδιος σημειώνει πως κοινό άξονα όλων όσων προαναφέρθηκαν αποτελεί η σύνδεση των ανθρώπων με άλλους ανθρώπους, η αίσθηση δηλαδή του "ανήκειν" και του να μοιράζεται κανείς κοινές εμπειρίες, ακόμα και παρακολουθώντας άλλους ανθρώπους που "ζουν" στον ίδιο χρόνο.

Μέχρι το 2020 ένας μικρός αριθμός ερευνών που αφορούσε τη σύγκριση μεταξύ ζωντανής και ζωντανά μεταδιδόμενης θεατρικής εμπειρίας είχε πραγματοποιηθεί. Τη χρονιά όμως εκείνη η έννοια του live streaming στο θέατρο έπαψε να ταυτίζεται με την προβολή τους σε αίθουσες με κινηματογραφικό εξοπλισμό, καθώς εξαιτίας των μέτρων που λήφθηκαν παγκόσμια για τον περιορισμό της μετάδοσης του νέου κορωνοϊού SARSCov2 δόθηκε η δυνατότητα σε θεατές ανά τον κόσμο να παρακολουθήσουν σε απευθείας μετάδοση θεατρικές παραστάσεις μέσα από τον προσωπικό τους εξοπλισμό στον δικό τους χώρο. Οι συμμετέχοντες στις live streaming προβολές στην πλειοψηφία τους έκαναν λόγο για μια ικανοποιητική εμπειρία (Sullivan, 2013˙ Vladica & Davis, 2013˙ Wyver 2015), η οποία δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντίστοιχη με τη ζωντανή (Wise, 2014˙ Romer, 2015˙ Miracle Theatre, 2015), καθώς η αίσθηση τους παρέπεμπε περισσότερο στην προβολή μίας ταινίας παρά σε ζωντανή παράσταση (Bakhshi & Throsby, 2011). Όσο όμως οι ίδιες οι δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων εξελίσσονται και όσο οι τελευταίες κερδίζουν έδαφος ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας, οι θεατές των θεατρικών παραγωγών μέσω Live Streaming κάνουν όλο και περισσότερο λόγο για μια έντονη συναισθηματική εμπειρία που επιτρέπει την εγγύτητα στο πρόσωπο του ηθοποιού[17] κάνοντας δυνατή τη διάκριση ακόμα και των πιο λεπτών εκφραστικών χαρακτηριστικών του και έχοντας ένα έντονο συναισθηματικό αντίκτυπο στους ίδιους, όχι μόνο μη υποβαθμίζοντας, αλλά αναδεικνύοντας σε ύψιστη αρχή τη φυσική παρουσία των ηθοποιών (Bakhshi & Throsby, 2011, pp. 216-217)

[16] Ο Bourdon (2000) στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στην έννοια του ζωντανού ("liveness") στην τηλεόραση, αναφέροντας πως η προβολή των αμοντάριστων ερασιτεχνικών video που απαθανάτισαν απροσδόκητα γεγονότα επέτρεψε την ύπαρξη της αίσθησης του απροετοίμαστου και μη επαγγελματικού.

[17] Καθώς οι ζωντανές μεταδόσεις θεατρικών παραστάσεων πλήθαιναν τα προηγούμενα χρόνια, φάνηκε να δημιουργείται ένας "κανόνας" ο οποίος αφορούσε στα συνεχόμενα κοντινά πλάνα, μία τάση που ως ένα μέρος φάνηκε να είναι κατανοητή, καθώς ως κοινό έχουμε εξοικειωθεί στη συγκεκριμένη οπτική τόσο στην τηλεόραση, όσο και στον κινηματογράφο (Sullivan, 2013).

Ακόμα κι αν «η πιο τέλεια αναπαραγωγή ενός έργου τέχνης μειονεκτεί ως προς ένα στοιχείο: την παρουσία του στο χρόνο και στο χώρο, τη μοναδική του ύπαρξη στο μέρος όπου τυχαίνει να βρίσκεται» (Benjamin, 1936, p. 1), η ταυτόχρονη μετάδοση μέσω live streaming μιας θεατρικής παράστασης που συντελείται μπροστά σε ένα "ζωντανό" κοινό έδωσε την ευκαιρία συμμετοχής στη διαμόρφωση μιας "παγκόσμιας κουλτούρας" μέσω της προσέγγισης γεωγραφικά απομακρυσμένου κοινού, αυξάνοντας παράλληλα των αριθμό των καναλιών διανομής, αλλά και τα έσοδα των θεατρικών οργανισμών (Mueser & Vlachos, 2018, p.186). Για τον λόγο αυτό, η απομακρυσμένη σύγχρονη οπτικοακουστική μετάδοση παραστατικών τεχνών, ψυχαγωγικών και αθλητικών εκδηλώσεων αν και συναντάται από τον προηγούμενο αιώνα, φαίνεται να αναπτύσσεται παράλληλα με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και την εξέλιξη των ψηφιακών μέσων. Μπορεί αρχικά να υπήρξε ο φόβος πως ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας θα σήμαινε και το τέλος των ζωντανών εκδηλώσεων, εντούτοις θα μπορούσαμε να πούμε πώς οι τελευταίες βρήκαν έναν νέο τρόπο μετάδοσης των μηνυμάτων τους και προσέγγισης κοινού που βρίσκεται χιλιόμετρα μακριά από το σημείο πραγματοποίησής τους.

Σε μία έρευνα που διεξήγαγε η MTM, εταιρεία συμβούλων έρευνας και στρατηγικής, ειδικευμένης στα μέσα ενημέρωσης, την τεχνολογία, την ψυχαγωγία και τη διαφήμιση, για λογαριασμό της Arts Council England, με σκοπό τον προσδιορισμό του αντίκτυπου της μετατροπής του ζωντανού σε ψηφιακό (live-to-digital) τόσο στο κοινό όσο και στους καλλιτεχνικούς και πολιτιστικούς οργανισμούς που καλύπτουν την όπερα, τη μουσική, το χορό, την παμμουσία, τις εικαστικές τέχνες, τα μουσεία και τη λογοτεχνία, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα κανάλια που χρησιμοποιούνται κυρίως από τους οργανισμούς για τη διανομή των παραγωγών τέχνης μέσω του διαδικτύου (MTM, 2015, p. 35), ως εξής:

1. Ιδιωτικοί/Προσωπικοί Ιστότοποι και Πλατφόρμες των παραγωγών. Ως θετικά χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας επισημαίνονται ο πλήρης έλεγχος των πνευματικών δικαιωμάτων και η δυνατότητα συνδρομής ή έκδοσης προσωπικού εισιτηρίου, ενώ στα αρνητικά καταγράφονται η μη διευρυμένη προσέλκυση του κοινού και η απαίτηση προσφοράς ενός πολύ μεγάλου όγκου περιεχομένου, ώστε η παρεχόμενη υπηρεσία να είναι πλήρης και ανταγωνιστική.

2. Πλατφόρμες τρίτων επί πληρωμή, στις οποίες παρέχονται πολλά περισσότερα προωθητικά οφέλη σε στοχευμένο κοινό, ενώ η καλλιτεχνική παραγωγή δε χρειάζεται να επενδύσει σε τεχνολογίες και προϊόντα. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα έσοδα αφορούν μόνο ένα μερίδιο, ενώ ο έλεγχος των δικαιωμάτων περιορίζεται. Τέτοιες πλατφόρμες αποτελούν το Digital Theatre, αλλά και το Netflix.
3. Πλατφόρμες Ελεύθερες/Χρηματοδοτούμενες από διαφημίσεις. Τα συγκεκριμένα κανάλια διαμοιρασμού απευθύνονται σε ένα τεράστιο, δυναμικό κοινό, με ποικίλα χαρακτηριστικά, διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και ενδιαφερόντων, ενώ δε χρειάζεται από την πλευρά της παραγωγής του καλλιτεχνικού προϊόντος κάποια χρηματική επένδυση. Τα έσοδα σε αυτή την περίπτωση χαρακτηρίζονται ωστόσο εξαιρετικά μειωμένα, ενώ ο διαμοιρασμός είναι πολύ δύσκολος να σταματήσει σε κάθε περίπτωση. Την πιο χαρακτηριστική τέτοια περίπτωση αποτελεί το youtube.com

Σήμερα, η βασική αυτή διάκριση των καναλιών διανομής των live streaming παραστάσεων εξακολουθεί να ισχύει, ενώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (όπως το Facebook ή το Twitter) μεσολαβούν στην ταυτόχρονη προβολή και μέσω των δικών τους πλατφόρμων. Αυτό που κυρίως φαίνεται να έχει αλλάξει είναι ο όγκος και ο αριθμός των live streaming παραστάσεων, ειδικότερα μετά το 2020 και την έξαρση της πανδημίας του νέο κορωνοϊού SARS-Cov2[18], όπου η "ζωντανή ροή" από τη μία αποτέλεσε λύση προβολής και παρακολούθησης θεατρικών παραστάσεων και από την άλλη έδωσε την ευκαιρία σε ανθρώπους από διαφορετικού γεωγραφικούς τόπους να

[18] Το Εθνικό Θέατρο Ελλάδος κατά την περίοδο των αυστηρών μέτρων περιορισμού εξάπλωσης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS COV-2 επέλεξε να πραγματοποιήσει ζωντανές απευθείας από τις Σκηνές διαδικτυακές μεταδόσεις, με σκοπό να προσφέρει "να εκμηδενίσεις τις αποστάσεις ". Οι παραστάσεις μεταδόθηκαν σε πραγματικό χρόνο, ενώ στο προωθητικό κείμενο της δράσης αναφέρεται ρητά ότι αυτές "δεν παραμένουν διαθέσιμες για προβολή μετά το πέρας τους". Βλ. https://www.n-t.gr/el/news/?nid=33838.
Συγκεκριμένα στις παραστάσεις που μεταδόθηκαν ζωντανά απευθείας από τη σκηνή καταγράφονται:
Η Στέλλα με τα κόκκινα γάντια (Ι.Καμπανέλλης, σκην. Γ. Περλέγκας), 19.12.2020
Η Κυρία του Μαξίμ (Ζ.Φεντώ, σκην. Θ.Μοσχόπουλος), 26.12.2020
Φεγγάρι από χαρτί (Μ.Ρέππας-Θ.Παπαθανασίου/ σκην. Μ.Ρέππας-Θ.Παπαθανασίου), 02.01.2021
Σ' εσάς που με ακούτε (Λ.Αναγνωστάκη/ σκην.Α. Αβρανάς), 03.01.2021
Μήδεια/Medea's Son(g)s (Ευριπίδης/Μ.Φριντζήλα), 10.01.2021
Μολιέρος (Μ.Μπουλγκακόφ/ σκην. Σ. Λιβαθινός), 06.02.2021
Ο Γυάλινος Κόσμος (Τ. Ουίλιαμς/ σκην. Γ. Νανούρης), 13.02.2021
Πιστεύω στους μονόκερους (Μ.Μορπούργκο, διασκ. Β.Χατζηγιαννίδης/σκην.Σ. Βγενοπούλου), 19.02.2021
Ο Κοτζάμπασης του Καστρόπυργου (Μ.Καραγάτσης, διασκ. Θ.Τριαρίδης/σκην. Δ. Τάρλοου), 27.03.2021
Η Βαβυλωνία (Δ.Κ.Βυζάντιος/σκην. Γ.Κακλέας), 10.04.2021
Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι (Δ.Σολωμός/σκην. Θ.Παπακωνσταντίνου)

παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις που κατά πάσα πιθανότητα δε θα είχα την ευκαιρία να τις δουν δια ζώσης[19].

Από τις αρχές του 2020 οι διαδικτυακές/online παραστάσεις πολλαπλασιάστηκαν σε μεγάλο βαθμό (Timplalexi, 2020, pp. 43-54). Αν και οι προβολές αφορούσαν στο μεγαλύτερό τους μέρος παλαιότερες παραστάσεις που είχαν μαγνητοσκοπηθεί και προσφέρθηκαν στο κοινό είτε με ελεύθερη πρόσβαση είτε έναντι αντιτίμου, σε προσωρινή ή μόνιμη βάση, εντούτοις η παράταση του lockdown με σκοπό τον περιορισμό της πανδημίας του νέου κορωνοϊού ήταν αυτή που οδήγησε πολλούς επαγγελματίες του θεάτρου να στραφούν προς τη δημιουργία παραστάσεων που προορίζονταν να παρασταθούν και ταυτόχρονα να προβληθούν στο κοινό το οποίο θα μπορούσε να έχει πρόσβαση σε αυτές μέσω προσωπικού του εξοπλισμού (desktops, laptops, tablets, smartphones, smart tvs).

Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό γεγονός αποτελεί ότι η έννοια του "Live"/ “Ζωντανού” ενσωματώνει ένα στοιχείο κινδύνου στο ότι δεν επιτρέπει την ευκαιρία για δεύτερη λήψη, όπως ακριβώς συμβαίνει με την έννοια του “άπαξ γενομένου” στο θεατρικό φαινόμενο και είναι αυτό ακριβώς το σημείο, το οποίο καθιστά το Live Streaming Theatre πιο κοντά στην παραδοσιακή παράσταση παρά στον κινηματογράφο (Mueser & Vlachos, 2018, p. 194). Η ψηφιοποίηση θα μπορούσε σίγουρα υπό αυτή την έννοια να αποτελέσει μία “χρυσή εποχή” για τις τέχνες (Waldfogel, 2017, pp. 210, 212), καθώς διευκολύνει την πρόσβαση σε μια μακρά λίστα προϊόντων, αλλά ακριβώς το σημείο αυτό είναι που θέτει ποικίλα ερωτήματα και προβληματισμούς που αφορούν στον πυρήνα αυτού του σύνθετου πολιτιστικού φαινομένου που καλούμε θέατρο, το οποίο είναι ανεπανάληπτο, με ταυτόχρονη στιγμή γέννησης και ολοκλήρωσης, αλλά και άρρηκτα συνυφασμένο με την έννοια της επικοινωνίας που δημιουργείται σε παρόντα χρόνο.

[19] Όσον αφορά στο θέατρο για παιδικό- νεανικό κοινό στον ελλαδικό χώρο έγινε απευθείας μετάδοση σε πραγματικό χρόνο από τη σκηνή για την παράσταση *Πιστεύω στους μονόκερους* (Μ.Μορπούργκο, διασκ. Β.Χατζηγιαννίδης/σκην.Σ. Βγενοπούλου- 19.02.2021) από το Εθνικό Θέατρο όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Από το Θέατρο Αερόπλοιο σε σκηνοθεσία Νίκου Καμτσή, από τον χώρο του Θεάτρου Τόπος Αλλού προβλήθηκαν σε ζωντανή ροή η παραστάσεις *Η βαλίτσα με τις μάσκες* (21,28.02.2021 & 7,13.03.2021) & *Ρούντολφ ο τραγουδιστής της όπερας* (25-26.12.2020 & 01-02.01.2021). Μεγάλος ήταν ο αριθμός των μαγνητοσκοπημένων παραστάσεων θεάτρου για παιδικό και νεανικό κοινό που διατέθηκαν για προβολή online ελεύθερα ή με συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια, απέχοντας ωστόσο πολύ με αυτόν τον τρόπο από την έννοια της άμεσης και ζωντανής εμπειρίας.

1.1.3. Online Theatre/ Online Performance.

Η προβολή θεατρικών παραστάσεων σε ζωντανή ροή (live streaming) από τον χώρο του θεάτρου στον οποίο συντελείται είτε με την παρουσία κοινού είτε χωρίς αυτήν, όπως αναπτύχθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, δε θα πρέπει να συγχέεται με την επιτέλεση που έχει σχεδιαστεί ώστε να πραγματοποιηθεί και να διαχυθεί online μέσα από πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Όπως τεκμηριώθηκε, χάρη στην πρόοδο της ψηφιακής τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια το κοινό μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση σε θεατρικές παραστάσεις μέσω μιας ποικιλίας νέων καναλιών διανομής. Το θέατρο μπορεί να προσεγγίσει το κοινό του μέσα από κανάλια συνδρομητικής τηλεόρασης, ελεύθερα (online) ή επί πληρωμή (on demand fee based) στο διαδίκτυο από τα ίδια τα θέατρα και τις αντίστοιχες παραγωγές , καθώς και μέσω ενός ευρέος φάσματος δωρεάν θεατρικών παραγωγών σε πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το Youtube.com (Muser & Vlachos, 2018, p. 186).

Το Web2 αποτελεί έναν χώρο με τα δικά του χαρακτηριστικά, τους δικούς του κανόνες και τους δικούς του εμπορικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο χώρος αυτός ενδέχεται φυσικά να μην αφήσει ανεπηρέαστο το αναλογικό θέατρο, εφόσον αυτό μαζικά διαμοιράζεται στο διαδίκτυο και αποκτά «παρουσία» μέσα στον διαδικτυακό ιστό. Πιο συγκεκριμένα:

> [...]όταν η θεατρική παράσταση προβάλλεται διαδικτυακά, είτε ηχογραφημένη είτε «ζωντανή», γίνεται ένα ακόμα κομμάτι του υπερκειμενικού, πολυμεσικού διαδικτύου, χρησιμεύοντας ως «περιεχόμενο» και όχι ως «τέχνη» σε έναν διαδικτυακό ιστότοπο, σε ένα διαδικτυακό κανάλι ή σε μια πλατφόρμα. Ο σημειωτικός πλούτος των υπερμέσων γρήγορα οδηγεί σε μια οντολογικά επίπεδη, προσανατολισμένη στο περιεχόμενο κατασκευή, η οποία απορροφά την καλλιτεχνική επιτέλεση ως απλώς ένα από τα ενδεχόμενα στοιχεία της, όπως είναι το κείμενο, το animation ή τα διαφημιστικά μπάνερς. (Timplalexi, 2021, p. 45)[20]

Με λίγα λόγια, καθώς μεγάλο μέρος της οικονομίας τους διαδικτύου στηρίζεται στα "clicks", στον όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό προβολών και λήψεων, ελλοχεύει ο κίνδυνος μετατροπής της θεατρικής παράστασης που προβάλλεται μέσω αυτού σε ένα ακόμα προϊόν που προωθείται για καταναλωτικούς σκοπούς, στοχεύοντας στην

[20] Η απόδοση από την αγγλική γλώσσα έγινε από την γράφουσα.

προσέλκυση του κοινού έστω για ένα μικρό χρονικό διάστημα και όχι στην ουσιαστική παρακολούθηση του συνόλου του. Ταυτόχρονα, η θεατρική παράσταση δύναται να αποτελέσει το κεντρικό μέσο το οποίο θα αξιοποιηθεί για προβολή επιπλέον διαφημίσεων ή άλλων προωθητικών ενεργειών, τις οποίες ο/η θεατής δεν μπορεί να αποκλείσει από την εμφάνιση στην οθόνη του/της, αποσπώντας πολλές φορές την προσοχή του/της και καθιστώντας υπό αμφισβήτηση τη δυνατότητα της συνεχούς και με ροή παρακολούθησης.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς και τους κινδύνους η δημιουργία online θεατρικών παραστάσεων ή επιτελέσεων αποτελεί μία πραγματικότητα η οποία φάνηκε να εντείνεται τα τελευταία χρόνια, μιας και ο περιορισμός και η απόσταση που επιβλήθηκε στις αρχές του 2020 έκανε τους ανθρώπους να αισθανθούν απομακρυσμένοι, αλλά την ίδια στιγμή να επαναπροσδιορίσουν την ίδια την έννοια της απόστασης, καθώς η διαμεσολάβηση υπήρξε μακρινή και ταυτόχρονα άμεση, διάχυτη και άυλη (Dunne, 2021, p. 3). Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάστηκαν παγκοσμίως θεατρικές παραστάσεις και επιτελέσεις μέσω του Διαδικτύου και χωρίς την παρουσία φυσικού κοινού που παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Ως μία τέτοια περίπτωση αξίζει να αναφερθεί η διαδικτυακή παράσταση *End Meeting for All,* η οποία αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα ZOOM, ένα από τα πιο δημοφιλή μέσα που οι άνθρωποι χρησιμοποίησαν για να διατηρήσουν την παρουσία τους στις ζωές των άλλων και να παραμείνουν "συνδεδεμένοι". Έξι ηθοποιοί από το Βερολίνο, το Λονδίνο και το Σέφιλντ προσπάθησαν να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους, κάνοντας το πλέγμα οθονών του ZOOM να λειτουργεί ως ένα κολλάζ από συνδεδεμένες πραγματικότητες και την οθόνη του υπολογιστή ως ένα είδος "πύλης" μεταξύ των διαφορετικών τους κόσμων (Dunne, 2021, p. 3). Λόγος, κίνηση, παύσεις, βλέμματα, αντικείμενα, προσωπικές εξομολογήσεις και "αδράνεια" αξιοποιήθηκαν από τους ηθοποιούς οι οποίοι προσπάθησαν μέσα από τη συγκεκριμένη παραγωγή να πραγματοποιήσουν έναν σχολιασμό πάνω στις έννοιες της παρουσίας και της πραγματικότητας, καθιστώντας τις ψηφιακές δυνατότητες ένα ακόμα μέσο για ανάπτυξη ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Η απλή ύπαρξη ενός υπολογιστή, η σύνδεση στο διαδίκτυο και η λειτουργία των πλατφορμών τηλεσυναντήσεων έδωσε στο σπίτι κάθε ηθοποιού τη δυνατότητα μιας άμεσης διαμεσολάβησης στον κόσμο. Ο διαχωρισμός μεταξύ σωματικής και εικονικής έννοιας της πραγματικότητας τέθηκε υπό αμφισβήτηση.

Το διαδίκτυο ως κύριο μέσο στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας έδωσε νέες δυνατότητες στο αναλογικό/παραδοσιακό/ζωντανό θέατρο, αλλά και στην έννοια του "πραγματικού". Η διαδικτυακή παράσταση *Rich Kids: A History of Shopping Mall in Tehran*, αξιοποίησε τις σύγχρονες διαδικτυακές πλατφόρμες του YouTube και του Instagram. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εξετάστηκε το ερώτημα κατά πόσο και με ποιο τρόπο η ψηφιακή τεχνολογία αλλάζει την ιστορική μνήμη της ανθρωπότητας (Dunne, 2021, pp. 11-13). Μέσω μιας φανταστικής ιστορίας ο Hossein και ο Parivash, παιδιά της επανάστασης του 1979 που χάθηκαν σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα, ενεργούν ως "ψηφιακοί αρχαιολόγοι" παρουσιάζοντας πληροφορίες που αποδεικνύουν το αποτύπωμα της ανθρωπότητας τον κυβερνοχώρο. Η συγκεκριμένη παράσταση παρουσιάστηκε ζωντανά μέσω των δύο καναλιών διανομής με μια παράλληλη ροή φωτογραφιών και κειμένων στο Instagram. Το κοινό κλήθηκε να εναλλάξει την προσοχή του μεταξύ της οθόνης του υπολογιστή και του κινητού τηλεφώνου σε διαφορετικές στιγμές της παράστασης ώστε να προσεγγίσει καλύτερα τη σχέση των δύο ηρώων, ενώ η επαναλαμβανόμενη εντολή "scroll back" στις αναρτήσεις μετέτρεψε το τηλέφωνο σε ένα αρχείο που συνέδεσε το κοινό με ένα πλήθος ιστοριών αναδεικνύοντας το γεγονός ότι τα δεδομένα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης "κλειδώνουν" τους ανθρώπους σε ένα διαρκές παρόν που στερείται ιστορικής μνήμης.

Το 2019 το *TheTheatreTimes.com* σε συνεργασία με το *Digital Theatre+* εγκαινίασαν το *International Online Theatre Festival (IOTF)* με το όραμα να αποτελέσει μία γιορτή καινοτομίας για καλλιτέχνες/ιδες με διαφορετικές οπτικές, αισθητική και μέσα από όλον τον κόσμο. Το Διεθνές αυτό Διαδικτυακό Φεστιβάλ συνέχισε τις δράσεις του και κατά τα επόμενα χρόνια της αναγκαστικής κοινωνικής απομόνωσης με στόχο τη δημιουργία ενός διαδικτυακού χώρου που αμφισβητεί τα γεωγραφικά όρια και σύνορα επιδιώκοντας να «μας φέρει κοντά ως κοινότητα προκειμένου να σκεφτούμε τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος»[21]. Το 2021 το κοινό από κάθε γωνιά της γης είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει μαγνητοσκοπημένες 33 παραγωγές από όλον τον κόσμο οι οποίες δημιουργήθηκαν και έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των lockdowns προσαρμοζόμενες στις ιδιαίτερες συνθήκες και στις νέες προκλήσεις[22]. Η

[21] Ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από το προωθητικό κείμενο του IOTF 2020 https://thetheatretimes.com/iotfestival2020/

[22] Στο προωθητικό κείμενο του IOTF 2021 σημειώνεται πως όλο το έργο του Φεστιβάλ – από το Reminiscencia της Χιλής και Ρωσοαμερικάνικο ChekhovOS/Ενα πειραματικό παιχνίδι, μέχρι το Feast in the Time of Plague του Ηνωμένου Βασιλείου και το Viño της Ουκρανίας - χαράσσει μια πορεία προς

παρακολούθηση παραστάσεων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου φεστιβάλ ενίσχυσε τα ερωτήματα όσον αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παραστάσεων και του "ψηφιακού κοινού" από διάφορα μέρη του κόσμου, διαμορφώνοντας παράλληλα την αντίληψη πως ο βαθμός ισχυροποίησης του διαδικτυακού θεάτρου βρίσκεται σε σχέση αναλογίας προς τον σεβασμό που δείχνει μία παράσταση που βιντεοσκοπείται[23] προς τα πρότυπα και τους κανόνες της οθόνης (Mikou, 2020).

Αν και δράσεις όπως το IOTF προσφέρουν πρόσβαση σε ένα πλήθος παραστάσεων και performances καλλιτεχνών από όλον τον κόσμο, με διαφορετικά στυλ και τεχνικές, εντούτοις η βιντεοσκόπηση των τελικών προϊόντων με σκοπό την Online προβολή τους φέρνει και πάλι στο προσκήνιο την ανάγκη για περαιτέρω ανάλυση και αποσαφήνιση ζωτικών εννοιών για το θεατρικό συμβάν, εκείνο που άπαξ και μη επαναλαμβανόμενα γεννιέται και πεθαίνει την ίδια στιγμή. Τα τεχνικά μέσα αξιοποιήθηκαν από την πρώτη στιγμή στην ιστορία του θεάτρου[24], ωστόσο αυτό που πάντοτε κυριαρχούσε και συνέχισε να κυριαρχεί ήταν και είναι τα ίδια τα σώματα των ηθοποιών, η δυναμική των οποίων συντελεί στην ιδιαίτερη επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και του κοινού και η οποία καθιστά σύμφωνα με τον Elleström (2010, p. 45) τη θεατρική παράσταση "μη αποθηκεύσιμη".

την ανασημασιοδότηση, τον επαναπροσδιορισμό και την αναγέννηση του θεάτρου στον 21ο αιώνα https://thetheatretimes.com/iotf2021/ .

[23] Η A.Mikou στο άρθρο της "International Online Theatre Festival 2020. A Glimpse into the Physical Theatre Performances" για τον διαδικτυακό ιστότοπο του *The Theatre Times* αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές παραστάσεις που προβλήθηκαν στο INTF2020 κάνοντας λόγο μεταξύ άλλων και για τη σχέση τους με την ψηφιακή αναμετάδοση στο απομακρυσμένο "ψηφιακό" κοινό. Για την παράσταση *Anty-gone Triptych Part II* , μια παραγωγή της πολωνικής εταιρείας Song of the Goat Theatre, γίνεται αναφορά στη σχεδόν χορογραφική εναλλαγή κοντινών πλάνων και πλάνων ευρείας προβολής που σε συνδυασμό με τη μουσική σύνθεση του Maciej Rychly επιδιώκει να ενισχύσει τον συναισθηματικό αντίκτυπο στους θεατές. Από την άλλη πλευρά η παράσταση *Negative Space* της βρετανοβελγικής εταιρείας Reckless Sleepers σε σκηνοθεσία Mole Wetherell, αναφέρεται ως μια παραγωγή που δε σχεδιάστηκε για την προβολή της στη διαδικτυακή οθόνη με αποτέλεσμα η εμφάνιση του ζωντανού κοινού στα πλάνα της διαδικτυακής προβολής να αποτελεί από τη μια υπενθύμιση αυτού ακριβώς του γεγονότος και από την άλλη σε μία συνειδητοποίηση της περιορισμένης ελευθερίας των θεατών ως προς τη δυνατότητα εστίασης της προσοχής σε διαφορετικά σημεία. Τέλος, αναφορικά με την παράσταση *Family Album* του Matteo Spiazzi στη σκηνή του Left Bank Theatre της Ουκρανίας, στην οποία υπήρξε πολύ συγκεκριμένη και περιορισμένη προοπτική της κάμερας τονίζεται το γεγονός πως ένα μέρος των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στη "ζωντανή" σκηνή παρέμειναν αόρατες για το διαδικτυακό κοινό δημιουργώντας ερωτήματα σε σχέση με τη σημασία αυτών, αλλά και τη νοηματοδότησή τους στο πλαίσιο της παράστασης.

[24] Η *περίακτος*, το περιστρεφόμενο σκηνικό που βοηθούσε στην γρήγορη εναλλαγή/μετατροπή του σκηνικού χώρου, το εκκύκλημα και ο *μηχανισμός/γερανός* που έφερνε τον απομηχανής θεό, το *κεραυνοσκοπείο* και τα *αντηχούντα αγγεία* μπορούν να αναφερθούν ως γνωστές τεχνολογικές κατασκευές που αξιοποιήθηκαν ήδη από την αρχαιότητα στον χώρο του θεάτρου προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις τεχνικές ανάγκες των παραστάσεων και να ενισχύσουν μεταξύ άλλων την αληθοφάνεια των διαδραματιζομένων.

Η αξιοποίηση των πλατφορμών απομακρυσμένης επικοινωνίας και η δημιουργία online παραστάσεων και επιτελέσεων, φαίνεται βέβαια να είναι σε θέση να εντείνει τη διάδραση και να προωθήσει τη δημιουργική συμμετοχή του κοινού, καθώς το τελευταίο μπορεί με άμεσο τρόπο να παρέμβει στα διαδραματιζόμενα. Το 2016, στην 400η επέτειο από τον θάνατο του Shakespeare, εγκαινιάστηκε το project *Guardian's Shakespeare Solos video series*[25] , στο οποίο σημαντικοί ηθοποιοί εκτέλεσαν μερικούς από τους σπουδαιότερους μονολόγους του κορυφαίου θεατρικού συγγραφέα μπροστά από την κάμερα, δημιουργώντας μία σειρά από video που αναρτήθηκαν σταδιακά στην ιστοσελίδα της εφημερίδας. Κατά τη διάρκεια των μέτρων που λήφθηκαν παγκοσμίως για τον περιορισμό της εξάπλωσης του νέου κορωνοϊού, το συγκεκριμένο έργο επεκτάθηκε[26], ενσωματώνοντας τη νέα συνθήκη και αξιοποιώντας δημιουργικά τις πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων. Το remix της πρώτης σειράς video, με παραγωγό τον Jess Gormley, αξιοποίησε αυτή τη φορά πέρα από έναν μεγαλύτερο αριθμό ηθοποιών και απλούς ανθρώπους, οι οποίοι συμμετείχαν στη δράση από το σπίτι τους. Οι μονόλογοι τώρα είχαν ως αφετηρία τις ερμηνείες των ηθοποιών και συνεχίστηκαν από "απλούς" ανθρώπους μέσα από το σαλόνι, το αυτοκίνητο, το μπάνιο, τα υπνοδωμάτια, τον κήπο, αλλά και μέσω δραστηριοτήτων όπως η γυμναστική (Wiegand, 2020). Το project φάνηκε να βρίσκει ανταπόκριση, συγκεντρώνοντας πάνω από 40.000[27] προβολές (Guardian Culture, 2022) στο κανάλι Guardian Culture στο YouTube, ενώ η καλλιτεχνική διευθύντρια του θεάτρου Globe σχολίασε μεταξύ άλλων πως δόθηκε με τον τρόπο αυτό μία δυνατότητα συνέχισης του διαλόγου μεταξύ του κοινού και του θεάτρου της όσο αυτό παρέμενε κλειστό λόγω του κορωνοϊού. Όπως φαίνεται, η παρακολούθηση online θεατρικών παραστάσεων αποτελεί μία πραγματικότητα που πλέον ενδεχομένως να μην εντυπωσιάζει το κοινό.

Ερωτήματα σχετικά με το πόσο αυτή η μορφή θα μπορούσε να αξιοποιήσει στο έπακρο τα χαρακτηριστικά του αναλογικού θεάτρου, χωρίς να μεταβάλλει τον πυρήνα του εξαιρετικά σύνθετου αυτού πολιτισμικού φαινομένου εξακολουθούν να υπάρχουν και να αναζητούν απαντήσεις. Στα θετικά της συγκεκριμένης διαδικασίας μπορούν να συμπεριληφθούν οι έννοιες της συμμετοχής και της συμπερίληψης ατόμων με γεωγραφικούς περιορισμούς, κινητικά ή άλλα προβλήματα που θα καθιστούσαν άπιαστο όνειρο την παρακολούθηση και τη βίωση της θεατρικής εμπειρίας. Αυτό που

[25] http://theguardian.com/stage/series/shakespeare-solos
[26] https://www.theguardian.com/stage/2020/apr/23/quarantine-players-theatre-shakespeare-solos-globe
[27] Η αναφορά γίνεται με βάση τις προβολές της 10ης Σεπτεμβρίου 2022.

αποτελεί ζητούμενο ώστε η τελευταία να ικανοποιηθεί όσο το δυνατόν σε πληρέστερο βαθμό είναι η ουσιαστική συμμετοχή, διάδραση και επικοινωνία "σκηνής" και "πλατείας". Μία σημαντική προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση πραγματοποίησε τον Απρίλιο του 2020 η βρετανική εταιρεία θεάτρου Creation Theatre[28] σε συμπαραγωγή με την Big Belly Theatre Company[29] παρουσιάζοντας την *Τρικυμία* του Shakespeare μέσω της πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων ZOOM. Η λέκτορας του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης Laura Jayne Wright (2020) περιέγραψε πολύ αναλυτικά την εμπειρία της ως μέρος του κοινού της συγκεκριμένης online παράστασης αναφέροντας μεταξύ άλλων τους τρόπους μέσω των οποίων υπήρξε ουσιαστική διάδραση και επικοινωνία. Ηθοποιοί και θεατές βρίσκονταν συνδεδεμένοι μέσω της πλατφόρμας ZOOM, καθένας μπροστά από έναν ατομικό ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι πρώτοι έκαναν χρήση green screen προκειμένου να δημιουργήσουν το εικαστικό πλαίσιο του χώρου και της ατμόσφαιρας ενός νησιού, έχοντας παράλληλα αντικαταστήσει τα προσωπικά τους ονόματα στο πεδίο "όνομα χρήστη" με τα αντίστοιχα των ρόλων τους οποίους υποδύονταν. Οι δεύτεροι από την είσοδό τους κιόλας την πλατφόρμα είχαν κλειστές τις κάμερες και τα μικρόφωνά τους. Κατά τη διάρκεια της παράστασης το κοινό είχε το δικαίωμα να πραγματοποιεί ερωτήσεις στον διαδικτυακό χώρο ανταλλαγής μηνυμάτων (chat) προς τους χαρακτήρες τους έργου. Η πρωτοτυπία ωστόσο έγκειται στη στιγμή που είτε οι κάμερες είτε τα μικρόφωνα του κοινού άνοιγαν ξαφνικά καλώντας τους και δίνοντάς τους τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής και διάδρασης. Στο πρώτο άνοιγμα των μικροφώνων ζητήθηκε από τους θεατές να πραγματοποιήσουν όλοι μαζί συνεχόμενα "click" στα ποντίκια του υπολογιστή τους προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εφέ βροχής που αργότερα θα μετατρεπόταν σε καταιγίδα. Σε άλλη στιγμή, ζητήθηκε η βοήθεια για τη δημιουργία του "αέρα", ενώ στη διαδικτυακά-"σκηνική" απόδοση του συμποσίου άνοιξαν οι κάμερες του κοινού το οποίο είχε ήδη ενημερωθεί πως θα έπρεπε να κρατά ένα σνακ, ώστε να πάρει μέρος και αυτό στη συγκεκριμένη δράση. Η δημιουργία θορύβου από τους θεατές και οι ανάγκη για ζητωκραυγές που θα έφερναν τη λύτρωση του Πρόσπερο στην τελευταία σκηνή του έργου επεδίωκαν τη δημιουργία ενός μηνύματος για την αναγκαιότητα σύνδεσης με τους άλλους, επιβεβαιώνοντας ωστόσο και φέρνοντας στο προσκήνιο και πάλι την έννοια της απόστασης, της απομόνωσης και της μοναξιάς . Η

[28] Βλ. https://creationtheatre.co.uk/
[29] Βλ. https://big-telly.com/

πλατφόρμα ZOOM αποτέλεσε ίσως κατ' αυτόν τον τρόπο τον δίαυλο που μπόρεσε να φέρει το κοινό μέσα από το σπίτι του "μέσα" στην παράσταση, υπενθυμίζοντας στους συμμετέχοντας πως η ανάγκη δημιουργίας αυτής της σύνδεσης πηγάζει από την πραγματικότητα της "μη συνδεσιμότητας" στο παρόν της ζωής.

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, ως online theatre ή online performance μπορούμε να εννοήσουμε μόνο την ίδια τη στιγμή της πραγματοποίησης της δράσης σε ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες οι οποίοι βρίσκονταν σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία και όχι την αναπαραγωγή της κινηματογράφησης της δράσης[30]. Αν και η σημειολογία μιας ζωντανής θεατρικής παράστασης και της κινηματογραφημένης εκδοχής της που προσφέρεται στο κοινό μέσω του διαδικτύου είναι εμφανής, αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία και αποτελεί ενδεχομένως τον πυρήνα αυτής της απόστασης είναι η μετατροπή της θεατρικής παράστασης σε "περιεχόμενο" του διαδικτύου. Ένα περιεχόμενο που αν και δε στερείται δημιουργικότητας, εντούτοις ενδεχομένως να στερείται "καλλιτεχνίας/τέχνης" (Timplalexi, 2021, pp. 47-48):

> Η εστίαση της προσοχής, προϋπόθεση για τη λήψη μιας αναλογικής θεατρικής παράστασης, δεν μπορεί να παραμείνει ανέπαφη και απομονωμένη από πιθανές διαδραστικές διαφημίσεις, άλλους υπερσυνδέσμους, τίτλους ή ακόμα και το ίδιο το πλαίσιο της οθόνης του υπολογιστή. Ως εκ τούτου, η εμπειρία παρακολούθησης κατακερματίζεται χωροχρονικά, διακόπτεται από άλλες εμπειρίες της καθημερινής μας ζωής (π.χ. παραλαβή φαγητού και τηλεφωνικές κλήσεις) ή άλλες εμπειρίες στον κυβερνοχώρο, από σκόπιμα ή ημιαυτόματα κλικ από την πλευρά των θεατών. (p. 48)

Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να πούμε πώς και σε αυτήν την περίπτωση αξιοποίησης του Διαδικτύου ως μέσο διανομής ελλοχεύει ο κίνδυνος μετατροπής του θεατρικού φαινομένου σε καταναλωτικό προϊόν που προωθείται στο κοινό προκειμένου να

[30] Αναζητώντας τον όρο online theatre ή online performance το μεγαλύτερο ποσοστό ωστόσο των αποτελεσμάτων που δίνονται από τη μηχανή αναζήτησης της Google αφορούν σε μαγνητοσκοπήσεις θεατρικών παραστάσεων ή επιτελέσεων που διατίθενται για online προβολή. Κατά τη διάρκεια της καραντίνας στον Ελλαδικό χώρο η Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, δημιούργησε performances και "μικρές θεατρικές ιστορίες" και τις προσέφερε ελεύθερα στο κοινό μέσα από την ανάρτησή τους στο αντίστοιχο κανάλι του YouTube. Παράλληλα, το Εθνικό Θέατρο της Ελλάδας, αλλά και άλλα μικρότερα θέατρα επέτρεψαν την ανοιχτή πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό μαγνητοσκοπημένων παραστάσεων από το αρχείο τους. Σε καθεμία από τις ανωτέρω ωστόσο περιπτώσεις μπορούμε να κάνουμε λόγο για "online προβολή θεατρικών παραστάσεων" και όχι για αυτές καθαυτές online θεατρικές παραστάσεις, με την μοναδική, μη επαναλαμβανόμενη υπόστασή τους, αλλά και χωρίς το ευρύ πλέγμα της θεατρικής επικοινωνίας.

καταναλωθεί όχι τόσο ως εμπειρία - όπως συμβαίνει κυρίως με το αναλογικό θέατρο, καθώς κατά την παρακολούθηση αναλογικής (αλλά και ψηφιακής) θεατρικής παράστασης υπάρχει τόσο υποκειμενική όσο και συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ του κοινού (καταναλωτή) και της ίδιας της παράστασης (καταναλωτικό προϊόν)- όσο ως ένα διαδραστικό, κοινόχρηστο αυτοτελικό παιχνίδι (Holt, 1995, pp. 2-3)[31].

Συνοψίζοντας, η Online Performance αποτελεί μία μορφή ψηφιακού θεάτρου με τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά που δε θα πρέπει να συγχέονται με την έννοια του Live Streaming, αν και η ίδια πραγματοποιείται σε ζωντανή ροή, ούτε όμως και με αυτήν της μαγνητοσκόπησης και επαναπροβολής online μίας θεατρικής παράστασης η επιτέλεσης. Το Online Theatre και η Online Performance επιδιώκουν να διατηρήσουν πολλά από τα δομικά χαρακτηριστικά του θεατρικού φαινομένου και ενισχύοντας την αίσθηση του "ανήκειν" μέσα από την αυτόβουλη παρακολούθησή τους από ορισμένο κοινό σε ένα πολύ συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, το Online Theatre βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο σενάριο, με πλοκή και χαρακτήρες, επιδιώκει την ενίσχυση της συναισθηματικής, αλλά και ουσιαστικής εμπλοκής του κοινού στο οποίο απευθύνεται στη δράση, αξιοποιεί υποκριτικούς και "σκηνικούς" κώδικες, κάνει χρήση μουσικής και ηχητικών εφέ, ενώ και σε αυτή την περίπτωση μετά τη στιγμή της δημιουργίας του μπορεί να συνεχίσει να υπάρχει μόνο στη μνήμη των θεατών από τους οποίους πραγματοποιήθηκε η πρόσληψής του.

1.1.4. Cyber-theatre/ Cyberdrama/ Cyberformance & Cyborg Theatre.

Η ιστορία του όρου cyber-theatre μας πηγαίνει αρκετές δεκαετίες πίσω, μιας και οι ρίζες του εντοπίζονται στο ομώνυμο έργο της ρωσικής διεπιστημονικής ομάδας κινητικών τεχνών Dvizjenije που πραγματοποιήθηκε το 1967 στην Αγία Πετρούπολη[32]. Επρόκειτο ουσιαστικά για ένα μηχανικό/αυτόματο περιβάλλον που

[31] Ο Holt (1995) στην καταγραφή της συγκεκριμένης διάκρισης των μορφών κατανάλωσης κάνει επιπλέον λόγο για την κατανάλωση ως ολοκλήρωση, η οποία αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι καταναλωτές αποκτούν ή χειρίζονται τις έννοιες των αντικειμένων, αλλά και για την κατανάλωση ως ταξινόμηση, η οποία συντελείται σύμφωνα με προσωπικές έννοιες που σχετίζονται με τα καταναλωθέντα αντικείμενα.

[32] Αναλυτικές πληροφορίες και περιγραφή της δράσης, αλλά και για την αναφορά της πρώτης χρήσης του όρου δίνονται στο Tillberg, M. (2008). You are now leaving the American Sector: The Russian Group Dvizhenie, 1962-1978 (pp. 147-165). In Broeckmann, A. & Nadarajan, G. eds. *Place Studies in Art, Media, Science and Technology: Historical Investigations on the Sites and the Migration of Knowledge*. Wiemar: VDG. Στο συγκεκριμένο άρθρο η Margareta Tillberg στην υποενότητα με τον τίτλο *Cyber-theater* περιγράφει την συγκεκριμένη παράσταση ως ένα διαδραστικό παιχνίδι μεταξύ των μεταλλικών αυτομάτων, των ηθοποιών και των θεατών που είχαν την ευκαιρία να ανέβουν στον ειδικά

καθήλωνε το κοινό σε έναν ταυτόχρονα εικονικό και φυσικό κόσμο, κάνοντας τους θεατές συμμέτοχους σε μια κοινή πολυαισθητηριακή εμπειρία. Η κινητική τέχνη των αυτομάτων συνδυάστηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση με τις βασικές ιδέες του κονστρουκτιβισμού (έννοια της ανταπόδοση και της ανατροφοδότησης), καθώς η ομάδα Dvizjenije επιχείρησε την πλήρη και ενεργή εμπλοκή των θεατών σε ένα περιβάλλον το οποίο μεταβαλλόταν ανάλογα με τις κινήσεις των όσων βρίσκονταν και δρούσαν μέσα σε αυτό Chatzichristodoulou, 2014, pp. 19-20). Το τρίπτυχο τέχνη – τεχνολογία – επιστήμη έγινε επιδίωξη να ενοποιηθεί με έναν τρόπο που φάνταζε οραματικός, καθώς η σχέση ανθρώπου και μηχανής γινόταν πλέον αντιληπτή μέσα σε ένα πλαίσιο εντελώς διαφορετικό από ό,τι μέχρι εκείνη τη στιγμή. Μία νέα πραγματικότητα στον χώρο του θεάτρου είχε αρχίσει να διαφαίνεται, καθώς οι αλλαγές που συντελούνταν αφορούσαν τόσο το κοινωνικό πλαίσιο - μιας και το ίδιο το κοινό ήταν σε θέση να μετασχηματίσει το υπάρχον περιβάλλον (Popper, 1975, pp. 7-8) - όσο και το αισθητικό πλαίσιο - καθώς η επικοινωνιακή λειτουργία δημιουργού, έργου και θεατή φάνηκε να αποκτά νέες δυνατότητες και να αναπτύσσει πολύπλοκες σχέσεις.

Αν και ο όρος εξελίχθηκε πολύ κατά τις επόμενες δεκαετίες και συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και σήμερα, αποκτώντας όλο και περισσότερο νέες δυνατότητες παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις από τις οποίες συναρτάται άμεσα (Γραμματάς, 2015a: 639), αυτό που παρέμεινε και φαίνεται να αποτελεί αναλλοίωτο χαρακτηριστικό που πηγάζει από τον βαθύ πυρήνα του θεατρικού φαινομένου είναι το μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός που κάθε φορά δημιουργείται, εξελίσσεται και ολοκληρώνεται με τις ενέργειες όλων των εμπλεκομένων (Fischer-Lichte, 2010), αλλά είναι αδύνατον να επαναληφθεί επακριβώς με οποιονδήποτε τρόπο.

Τριάντα χρόνια μετά την ομάδα Dvizjenije, η Janet Murray θα χρησιμοποιήσει τον όρο *Cyberdrama* κάνοντας λόγο για μια επανεφεύρεση της αφήγησης μέσα από τα ψηφιακά μέσα (Murray, 1997), η μορφή της οποίας δε θα σταματήσει να εξελίσσεται όσο μεταβάλλονται οι προτιμήσεις του κοινού, αλλά και όσο αυτή επηρεάζεται από τις δυνάμεις της αγοράς. Σήμερα, η τέχνη του θεάτρου που ορίζεται ως Cyber-theatre,

διαμορφωμένο χώρο της σκηνής. Η ομάδα επεδίωξε τη δημιουργία μίας πολυαισθητηριακής εμπειρίας που παρείχε ανατροφοδότηση μέσω αισθητήρων και η οποία περιελάμβανε κινήσεις, έντονο φως σε χρωματική ποικιλία, ήχους, γλωσσικά στοιχεία, καπνούς και αέρια.

Cyberdrama ή Cyberformance[33] αποτελεί ένα είδος παραστατικής τέχνης που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως χώρο παράστασης, δηλαδή ως διαδικτυακή σκηνή (Chatzichristodoulou, 2012). Το θέατρο συνδέεται με το διαδίκτυο μέσα από τις έννοιες της ζωντάνιας (liveness) και της διαδραστικότητας (interactive), προκειμένου να δημιουργήσει μία τέτοια μορφή ψηφιακού θεάτρου που θα επιτρέπει τη δέσμευση σε πραγματικό χρόνο (Papagiannouli, 2016, p. 10).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν πιθανό να προκύψει ένας λογικός συσχετισμός της μορφής του Cyberdrama/ Cyber-theatre/ Cyberformance με αυτόν του online-theatre/ online-performance ή/και του Live Streaming, όπως αυτά αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι όροι αν και έχουν ως σημείο συνάντησης την αξιοποίηση του διαδικτύου για την παραγωγή και μετάδοση της θεατρικής εμπειρίας, είναι εντούτοις διακριτοί, ενώ ως κύριο σημείο της συγκεκριμένης διάκρισης θα μπορούσαμε να ορίσουμε τον βαθμό εμβύθισης στο προβαλλόμενο θέαμα, την έννοια δηλαδή της παρουσίας (Waterworth & Waterworth, 2001) και της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με τον εικονικό κόσμο που δημιουργείται μέσα στον κυβερνοχώρο. Η δυνατότητα δηλαδή για διαδραστική πρόσβαση του κοινού στην παράσταση και η δημιουργία της αίσθησης της ζωντανής παρουσίας τους στα διαδραματιζόμενα είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη μορφή ψηφιακού θεάτρου (Causey, 2006, p. 48) από οποιαδήποτε άλλη. Στο Cyberdrama, ακόμα κι αν κάνουμε λόγο για την περίπτωση παρακολούθησης μίας παράστασης μέσω του διαδικτύου, είναι απαραίτητο να υπάρχει δυνατότητα διαρκούς ανατροφοδότησης (feedback loop), κατά την οποία οι ψηφιακές/υπολογιστικές συσκευές δρώντων και θεατών "συνομιλούν" μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, ο όρος Cyberformance σε αντίθεση με τις προηγούμενες μορφές Ψηφιακού Θεάτρου για τις οποίες έγινε λόγος αναφέρεται μόνο στη ζωντανή παράσταση που εκτυλίσσεται εξ αποστάσεως και δεν περιλαμβάνει ψηφιακές πρακτικές οι οποίες να αναπτύσσονται σε φυσικό χώρο (Chatzichristodoulou, 2012, p. 22). Αντίθετα, στη συγκεκριμένη μορφή θεάτρου μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη cyberstage (Papagiannouli, 2011, pp. 273-282), ενός διαδικτυακού δηλαδή περιβάλλοντος, στο οποίο λαμβάνει χώρα η θεατρική επικοινωνία. Πρόκειται ταυτόχρονα για έναν χώρο και μη- χώρο (space and no space), όπου ερμηνευτές και

[33] Η πρώτη χρήση του όρου Cyberformance αποδίδεται στην εικαστικό του διαδικτύου Helen Varley Jamieson (2008), στη μεταπτυχιακή της εργασία με τίτλο *Adventures in Cyberformance experiments at the interface of theatre and the internet,* που εκπονήθηκε στο Queensland University of Technology.

θεατές είναι ταυτόχρονα παρόντες και απόντες, αποτελώντας μέρος μίας διαμεσολαβημένης εμπειρίας που συντελείται σε ίδιο χρόνο[34].

Η συγκεκριμένη μορφή ψηφιακού θεάτρου αξιοποιώντας τις δυνατότητες του κυβερνοχώρου δύναται να αναπτυχθεί από τον χώρο ενός chatroom έως και ένα Multi User Virtual Environment (MUVE) (Gomes, 2014, p. 126)[35], όπου ηθοποιοί και κοινό αναπτύσσουν μία μορφή τηλεπαρουσίας από διαφορετικά γεωγραφικά σημεία ανά τον κόσμο. Ένας ακόμα εξαιρετικά ενδιαφέρων όρος που έχεις αξιοποιηθεί στο πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας της δράσης και της διάδρασης στο Cyberdrama είναι αυτός της υπερεπιφάνειας (hypersurface), εκεί «όπου το πραγματικό και το εικονικό συναντώνται μεταξύ τους… ένας οριακός χώρος [όπου] ο θεατής μπορεί να διπλασιάσει την παρουσία του και να βρίσκεται ταυτόχρονα στο πραγματικό και στο εικονικό περιβάλλον» (Giannachi, 2004, p. 95). Ως μία τέτοια υπερεπιφάνεια μπορεί να θεωρηθεί η ίδια η οθόνη της συσκευής μέσω της οποίας ο/η θεατής όχι μόνο έχει τη δυνατότητα να δηλώσει τη δική του/της παρουσία στα διαδραματιζόμενα, αλλά και μέσω της οποίας μπορεί να επέμβει σε αυτά ενεργοποιώντας ακριβώς μία από τις σπουδαιότερες δυνατότητες που του προσφέρει η ίδια αυτή έννοια της "ζωντανής παρουσίας", εφόσον αποδεχθούμε ότι η έννοια του "ζωντανού" δεν αντιτίθεται σε αυτή το "διαμεσολαβημένου" (Auslander, 1999).

Σε κάθε περίπτωση, ακόμα κι αν οι ορολογίες που χρησιμοποιούνται ποικίλλουν, εντούτοις εστιάζουν στην περιγραφή μιας υβριδικής μορφής δράματος (Alrutz, 2013, pp. 45-50) το οποίο δε θα σταματήσει να εξελίσσει τις δυνατότητές του, καθώς αυτές βρίσκονται σε σχέση ανάλογη προς τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις δυνατότητες των

[34] Στο ίδιο πλαίσιο ερμηνείας, βιβλιογραφικά συναντάμε τον όρο Cyberspace, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανοκαναδό συγγραφέα William Gibson (1984) στο μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας *Neuromancer*. Έκτοτε ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει τον κόσμο εκείνο μέσα στον οποίο συντελείται η διεπαφή ανθρώπου και υπολογιστή.

[35] Η Clara Gomes (2014) στη διδακτορική της διατριβή αναφέρεται κυρίως στη μορφή της Cyberformance, διακρίνοντας τον όρο σε τρεις βασικές κατηγορίες.

i. World Cyberformance: αφορά διαδικτυακές παραστάσεις που βασίστηκαν σε κάποιο κείμενο που αναπτύχθηκε από διαλόγους που συνέβησαν σε chat rooms και αργότερα παρουσιάστηκαν σε γραφικούς εικονικούς κόσμους, αξιοποιώντας δισδιάστατα μοντέλα και ενίοτε εικόνες μέσω webcam.
ii. Code Cyberformance: αφορά μία μορφή που αξιοποιεί την ανάπτυξη προγραμματιστικού κώδικα μέσω συγκεκριμένων σεναρίων προκειμένου να χειριστεί την πραγματικότητα εικονικών κόσμων, όπως το Second Life και avatars.
iii. Corporeal Cyberformance: αφορά μία εξελιγμένη μορφή της προηγούμενη κατηγορίας, η οποία χαρακτηρίζεται υβριδική και αξιοποιεί φορητούς αισθητήρες και κονσόλες που μέσω βιομετρικών δεδομένων διευκολύνουν τη αλληλεπίδραση ανθρώπων και avatar δημιουργώντας νέους κόσμους δράσης και διάδρασης.

ψηφιακών μέσων, μη καταστρατηγώντας ωστόσο τα στοιχεία του δράματος και του θεάτρου και διατηρώντας πολλές από τις θεατρικές τεχνικές. Όπως αναφέρθηκε, κυρίαρχο ρόλο στους εικονικούς (Virtual) αυτούς κόσμους διαδραματίζει η έννοια της διαδραστικότητας, μέσω της οποίας ο/η θεατής έχει την ευκαιρία να μεταμορφωθεί σε μία ιδιαίτερη μορφή "παίχτη" που έχει τη δυνατότητα να ελέγξει σχεδόν κάθε στοιχείο της σκηνής, έναν/μια "παίχτη/τρια" που δεν αλληλεπιδρά απλώς, αλλά κυρίως ενεργεί, έχει δηλαδή εκείνη τη δύναμη που τον κάνει όχι μόνο να αναλαμβάνει ουσιαστική δράση, αλλά και να βλέπει τα αποτελέσματα των αποφάσεων και των επιλογών του/της (Murray, 1997, p. 126).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης Cyber-theatre/ Cyberdrama/ Cyberformance αξίζει να αναφερθεί το πρόσφατο καινοτόμο έργο με τίτλο *#digital project*[36], που αναπτύχθηκε από το *Meta Theatre*[37] της Γερμανίας το 2022 και το οποίο επιδιώκει να εξερευνήσει τις ψηφιακές δυνατότητες που δύναται να υπάρξουν για τη πολιτισμική διαμεσολάβηση και δικτύωση. Ανάμεσα στους στόχους που εντάσσονται στο συγκεκριμένο Project είναι και η παραγωγή νέων ή/και υβριδικών μορφών για μια βιώσιμη ψηφιακή στρατηγική. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη νέων τρόπων αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των ίδιων των καλλιτεχνών, όσο και μεταξύ αυτών και του κοινού. Για την ψηφιακή υποδομή των δράσεων του το *Meta Theatre* επέλεξε να χρησιμοποιήσει ως βασικό εργαλείο το UpStage[38]. Το *#digital project* διακρίνεται σε δύο μέρη. Αρχικά, επιδιώκεται όπως περιγράφηκε η παροχή εργαλείων και ευκαιριών σε καλλιτέχνες/ιδες να δημιουργήσουν θεατρικά έργα και να αυτοσχεδιάσουν μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Cyber-theatre UpStage, αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τους θεατές, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και αναλογικά την παράσταση. Στη συνέχεια, στον επίσημο διαδικτυακό ιστότοπο του *Meta Theatre* διατυπώνεται η ανάγκη για δημιουργία ενός ψηφιακού εγχειριδίου στο οποίο θα παρουσιάζονται και θα τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα, οι εμπειρίες, αλλά και οι επιλογές που πραγματοποιήθηκαν. Στόχο αποτελεί στη συγκεκριμένη περίπτωση η διασφάλιση της γνώσης που θα συλλεχθεί και η οποία θα μπορέσει να συμβάλει στην

[36] Βλ. https://www.meta-theater.com/6741-metatheaterdigital/
[37] Βλ. https://www.meta-theater.com/
[38] Βλ. https://upstage.org.nz/?p=9347

ανάπτυξη μιας ψηφιακής υποδομής για το *Meta Theatre* διαμοιράζοντας παράλληλα τις τεχνικές και τις εμπειρίες του Cyber-theatre στους ενδιαφερόμενους.

Ιδιαίτερη αναφορά στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να γίνει για τη μορφή εκείνη του θεάτρου με έντονα στοιχεία επιτέλεσης που καλούμε Cyborg Theatre[39] και το οποίο επιλέχθηκε να γίνει λόγος ξεχωριστά στο παρόν υποκεφάλαιο, καθώς αν και η τεχνολογία και η φιλοσοφία του μπορεί να μη διαφέρει πολύ από τις μορφές του Cyberdrama που ήδη περιγράφηκαν, εντούτοις εστιάζει περισσότερο στο σώμα του/της ηθοποιού και στην αλληλεπίδραση που μπορεί να έχει το κοινό με αυτό (Parker – Starbuck, 2011, pp. 52-93). Πιο συγκεκριμένα, κύριο σημείο ενδιαφέροντος του Cyborg Theatre είναι η τροποποίηση και η "επαύξηση" του ανθρώπου, αλλά και η συνένωση του με τον περιβάλλοντα χώρο, είτε αυτός είναι ο πραγματικός/αναλογικός κόσμος, είτε ένας κόσμος προσομοιωμένος.

> […]το cyborg theatre λαμβάνει χώρα πάντα μέσα και πάνω στο σώμα του ερμηνευτή, όπου το ίδιο το σώμα γίνεται και το εργαστήριο και ένα μέρος θεάτρου. Σε αυτό το πλαίσιο, το cyborg theatre όχι μόνο δίνει στους θεατές τη δυνατότητα να εισέλθουν στο έργο τέχνης, το οποίο συμπίπτει με το σώμα του ερμηνευτή, αλλά τους προσφέρει την ανατριχιαστική δυνατότητα αλληλεπίδρασης με αυτό το σώμα. (Giannachi, 2004, p. 43)

Πλήθος ηθικών και πολιτικών ενδεχομένως ερωτημάτων θα μπορούσαμε να πούμε πως εγείρονται γύρω από τη συγκεκριμένη μορφή παραστατικής τέχνης, καθώς ελευθερία και έλεγχος, αυθορμητισμός και περιορισμός, δημιουργικότητα και στράτευση εμπλέκονται γύρω από ένα ανθρώπινο σώμα που ενισχύεται, αυξάνει τις δυνατότητές του ή αλληλεπιδρά δια μέσου της τεχνολογίας, με κέντρο ελέγχου αυτή τη φορά όχι αυτό το ίδιο ή τον υποκριτή, αλλά τον/την εκάστοτε θεατή. «Στο Cyborg ο θεατής παρασύρεται απευθείας στην παράσταση και έτσι γίνεται το τελευταίο προσθετικό συστατικό, κυριολεκτικά και μεταφορικά, του τροποποιημένου σώματος του ερμηνευτή» (Giannachi, 2004, p.43).

Συνοψίζοντας, ο όρος Cyberdrama αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δράσεις που φέρουν πολλά από τα χαρακτηριστικά του θέατρου, όπως είναι η έννοια του ρόλου, οι

[39] Συγκεκριμένα παραδείγματα δίνονται αναλυτικότερα στο υποκεφάλαιο *Ψευδαίσθηση και σώμα στο Θέατρο με χρήση υψηλών τεχνολογιών* του τρίτου κεφαλαίου της παρούσας μελέτης με τίτλο *Η έννοια και η λειτουργία του ρόλου στα διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης.*

χαρακτήρες, η πλοκή, ο διάλογος και η δράση, προορίζονται για την απεύθυνση σε ένα ορισμένο κοινό, αλλά δημιουργούνται και συντελούνται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων σε εικονικούς κόσμους (VR), δίνοντας στον/στη θεατή τη δυνατότητα να αισθανθεί "παρών". Συνεπώς η έννοια της παρουσίας ως μία ψυχολογική περισσότερο κατάσταση, συνδυάζεται στους εικονικούς κόσμους με την έννοια της παρουσίας ως μίας κατάστασης συνείδησης (Waterworth & Waterworth, 2001: 203), που επιτρέπει την άμεση αντιληπτική επεξεργασία όσων υπάρχουν στον κόσμο που μας περιβάλλει, είτε πρόκειται για την αναλογική είτε για την εικονική του μορφή. Στο σημείο αυτό δύναται να ανοίξει ένας πολύ μεγάλος διάλογος σχετικά με την ίδια την έννοια της παρουσίας (presence), αλλά και της έννοιας του ζωντανού (liveness), ο οποίος έχει τόσο ψυχολογικές, όσο και φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις και ενδείκνυται για επιπλέον εμβάθυνση και ερευνητική μελέτη. Σε κάθε περίπτωση, για τη συνέχεια της παρούσας έρευνας γίνεται αποδεκτή η διάκριση που ήδη από το 1994 ακολούθησαν στην ανάλυσή τους οι Bob G.Witmer και Michael J. Singer (1994) ανάμεσα στην *παρουσία της προσοχής* (attentional presence) και την *χωρική παρουσία* (spatial presence). Ο πρώτο όρος εξαρτά την έννοια της παρουσίας από τον βαθμό εμπλοκής του υποκειμένου στα διαδραματιζόμενα, ενώ ο δεύτερος όρος έρχεται σε άμεση εξάρτηση με την τεχνολογία και τις δυνατότητές της, καθώς αφορά περισσότερο την εμβύθιση στον εικονικό κόσμο. Είναι λοιπόν διαφορετική η δυνατότητά μας να αλληλεπιδράσουμε με χαρακτήρες ή ακόμα και να πάρουμε μέρος στην πλοκή μίας παράστασης cyber-theatre και διαφορετικό να αναστείλουμε τη δυσπιστία μας σχετικά με το αν αυτό που ζούμε τη στιγμή ακριβώς που το ζούμε είναι ή όχι πραγματικό, καθώς η συνείδησή μας έστω και στιγμιαία το αντιλαμβάνεται ως τέτοιο. Θεατρικές εταιρείες και πλήθος δημιουργικών project φαίνεται να ασχολούνται όλο και περισσότερο με αυτήν την υβριδική μορφή του Cyberdrama, ανάμεσα σε αυτές αξίζει να αναφερθούν οι η Royal Shakespeare Company[40], η Double Eye Productions[41], η La Cuarta Pared VR[42] και η Creation Theatre Company[43]. Ωστόσο, η διατύπωση ενός και μόνο ορισμού σχετικά με αυτήν την ιδιαίτερη μορφή θεάτρου φαντάζει - σε παρόντα τουλάχιστον χρόνο - ως ένα εγχείρημα αδύνατο και θα παραμείνει ως τέτοιο όσο οι νέες τεχνολογίες θα εξελίσσουν τις δυνατότητές του, μεταβάλλοντας ουσιαστικά

[40] Βλ. https://www.rsc.org.uk/
[41] Βλ. https://www.doubleeye.co/
[42] Βλ. https://cuartaparedvr.com/
[43] Βλ. https://creationtheatre.co.uk/

τόσο τις δυνατότητες διαμόρφωσης περιβαλλόντων δράσης, όσο και τη δυνατότητα για δράση, διάδραση και γενικότερα διαμόρφωση μιας αισθητηριακής εμπειρίας με μεγάλο βαθμό πιστότητας που θα αναστέλλει την υποκειμενική δυσπιστία οδηγώντας σε μία νέα έννοια της πραγματικότητας. Το Cyberdrama φαίνεται τελικά να αποτελεί απλώς τον όρο εκείνο που «κρατά μια θέση για αυτό που περιμένει στη γωνία να έρθει» (Murray, 2017, p.335).

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι η αυστηρή οριοθέτηση αυτού που καλούμε *Ψηφιακό Θέατρο* αποτελεί ένα εγχείρημα δύσκολο, ωστόσο η καταγραφή και η ανάδειξη των κυριότερων χαρακτηριστικών του και η προσπάθεια ταξινόμησης και ομαδοποίησης αυτών σε επιμέρους κατηγορίες θεωρείται σημαντική, πόσο δε μάλλον εφόσον επιθυμούμε να κάνουμε αξιοποίηση αυτού και των επιμέρους εργαλείων του στην εκπαίδευση. Αν και οι διαφορές στα χαρακτηριστικά των όρων που αναλύθηκαν είναι διακριτές, εντούτοις εντοπίζονται αρκετά κοινά στοιχεία ιδιαίτερα ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας που εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα, από την πιο απλή και καθημερινή έως την πιο εξειδικευμένη και προηγμένη μορφή της. Οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων ποικίλλουν και ως φαίνεται θα εξακολουθήσουν να πολλαπλασιάζονται με ραγδαίους ρυθμούς κατά το επόμενο διάστημα. Η δημιουργικότητα, η ευρηματικότητα, η πρωτοτυπία, ο πειραματισμός και η διατήρηση των βασικών στοιχείων που εντοπίζονται στον πυρήνα του δράματος θα μπορέσουν να οδηγήσουν στη δημιουργική και ουσιώδη αξιοποίησή τους σε ένα παιδαγωγικό και γόνιμο πλαίσιο εκπαίδευσης σήμερα.

Κεφάλαιο 2ο: Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων & νέων τεχνολογιών στην ενίσχυση του Ψηφιακού Δράματος και η Εκπαιδευτική τους Προέκταση.

2.1. Διαδίκτυο: πλοήγηση, επικοινωνία, παρουσία, παράσταση.

Η εμφάνιση του Διαδικτύου από την πρώτη κιόλας στιγμή άλλαξε ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας τον ανθρώπων σε παγκόσμια κλίμακα. Η έννοια της "απόστασης" φάνηκε να αναζητά έναν σημασιολογικό επαναπροσδιορισμό, καθώς δυνατότητες που φάνταζαν κάποτε ουτοπικές, αποτέλεσαν δεδομένη πραγματικότητα πάνω στην οποία οι άνθρωποι βάσισαν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Οι ίδιοι μπόρεσαν να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους ανθρώπους ακόμα κι αν μέχρι εκείνη τη στιγμή παρέμεναν άγνωστοι μεταξύ τους, ξεπερνώντας τεράστιες χιλιομετρικές αποστάσεις.

Η συγκεκριμένη πραγματικότητα δεν άφησε ανεπηρέαστο τον χώρο των παραστατικών τεχνών και συγκεκριμένα του θεάτρου (Chapple & Kattenbelt, 2006, p. 12-15), στον πυρήνα του οποίου εντοπίζεται αυτή ακριβώς η λειτουργία της επικοινωνίας, η οποία όσο βρίσκει νέες διόδους πραγμάτωσής της, τόσο δύναται να προσφέρει νέες δυνατότητες στην ανάπτυξη της θεατρικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, το διαδίκτυο εκτός από χώρος άντλησης υλικού, λειτουργεί και ως ένα πεδίο δράσης και διάδρασης, στο οποίο έννοιες όπως αυτές της συμμετοχής και της συνεργασίας όχι μόνο βρίσκουν γόνιμο έδαφος ανάπτυξης, αλλά ενισχύονται με νέες δυνατότητες μέσω των οποίων οι χρήστες/τριες αυτού μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες, να τις διηγηθούν, να προκαλέσουν συγκρούσεις, αλλά και να αλληλεπιδράσουν με ιστορίες άλλων (Murray, 1997, p. 271) σε έναν ψηφιακό κόσμο ενισχυμένο από την ανθρώπινη φαντασία.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις τρεις διαφορετικές σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται στη θεατρική διαδικασία (Γραμματάς, 2017, σσ. 61-69), δε θα ήταν δύσκολο να αντιληφθούμε τους τρόπους με τους οποίους το διαδίκτυο και οι δυνατότητες του Web.2 δύνανται να επαναπροσδιορίσουν τις συγκεκριμένες λειτουργίες.

i. Επικοινωνιακή σχέση μεταξύ δραματικού συγγραφέα και κειμένου που απευθύνεται σε ένα ορισμένο κοινό.

Ο θεατρικός συγγραφέας δημιουργεί ένα κείμενο που φέρει όλα τα διακριτά χαρακτηριστικά του δράματος και μέσω του οποίου επιδιώκει να απευθύνει στο κοινό ένα μήνυμα, το οποίο ωστόσο δε δύναται να ολοκληρωθεί λεκτικά, αφού για την πραγμάτωσή του είναι αναγκαία η σκηνική απόδοση. Καθώς η οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας εξαρτάται άμεσα από τις προσλαμβάνουσες του εκάστοτε πομπού και δέκτη - και μιας και αυτές δεν αποτελούν έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την εκάστοτε εποχή και τις ιδιαίτερες συνθήκες της - είναι σαφές πως και ο δραματικός συγγραφέας επηρεάζεται τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τα μέσα που θα αξιοποιήσει από τις δυνατότητες του διαδικτύου, οι οποίες έχουν κατακλύσει τη ζωή του. Πιο συγκεκριμένα, το διαδίκτυο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο έρευνας γύρω από μία πληθώρα θεμάτων με διαστάσεις φιλοσοφικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και πολλές άλλες. Επιπλέον, τα blogs, τα chats, τα forums και το wikis αποτελούν εργαλεία που ενισχύουν την ανθρώπινη επικοινωνία και άρα την παραγωγή λόγου, οδηγώντας σε νέες δυνατότητες συνεργατικής γραφής, αλλά ενισχύοντας και την έννοια της συμμετοχής και της συνεργασίας (Dixon, 2007, p. 563), καθώς ακόμα και αυτούσιες συνομιλίες ή σχόλια που αναπτύσσονται στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης δύνανται να αξιοποιηθούν με στόχο είτε τη διερεύνηση ενός θέματος, είτε ακόμα και την παραγωγή ζωντανών, παραστατικών και ρεαλιστικών διαλόγων.

ii. Επικοινωνιακή σχέση μεταξύ σκηνοθέτη και συγγραφέα.

Ο ρόλος του σκηνοθέτη, από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα (Bablet, 2008, p. 8), υπήρξε κομβικός ως προς την ανάπτυξη όλου του πλέγματος της θεατρικής επικοινωνίας, καθώς αποτέλεσε τον κρίκο εκείνο στην "αλυσίδα της θεατρικής πρόσληψης" μέσω του οποίου ο δραματικός λόγος μετατράπηκε σε θεατρικό. Ο σκηνοθέτης μέσω της προσωπικής του οπτικής, της "άποψης" και των ιδεών αποτελεί τελικά έναν συνδημιουργό του θεατρικού έργου, ο οποίος καλείται να βοηθήσει σε κάθε περίπτωση ώστε το δραματικό κείμενο να αναπλαστεί σκηνικά και να διασκευαστεί, προκειμένου να φτάσει επί ίσοις όροις στο ετερόκλητο κοινό της πλατείας, το οποίο εκτός από διαφορετική παιδεία και κοινωνική

προέλευση, διαθέτει διαφορετικές προσδοκίες και προσλαμβάνουσες (Dort, 1986, pp. 239-240). Καθώς οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται, ο τρόπος ζωής αλλάζει και το Διαδίκτυο ακολουθεί παράλληλα τις ζωές των ανθρώπινων υπάρξεων, η προσληπτική ικανότητα, αλλά και τα ενδιαφέροντα των θεατών είναι λογικό επόμενο να μεταβάλλονται με τη σειρά τους[44]. Πέραν όμως της συγκεκριμένης απόρροιας των τεχνολογικών εξελίξεων και τη επικράτησης των λειτουργιών τους στις ζωές μας, το διαδίκτυο δύναται να προσφέρει μία σειρά από χρήσιμα εργαλεία και δημιουργικές λύσεις στον εκάστοτε σκηνοθέτη. Ο τελευταίος θα έχει τη δυνατότητα να αναπλάσει σκηνικά σύγχρονα δραματικά κείμενα, αλλά θα μπορέσει και να αναδείξει την αναφορικότητα ενός έργου που κάνει λόγο για μια παρωχημένη εποχή, στους θεατές που το παρακολουθούν στη σύγχρονη εποχή. Το διαδίκτυο θα μπορέσει να αποτελέσει και πάλι το κέντρο της έρευνας αυτή τη φορά του σκηνοθέτη, ο οποίος μπορεί να έρθει σε επαφή με πλήθος θεατρικών παραγωγών από τα αρχεία θεατρικών οργανισμών, να παρακολουθήσει σε παρόντα χρόνο παραστάσεις που συντελούνται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, να αξιοποιήσει live εικόνες από μακρινές ή κοντινές τοποθεσίες (Φανουράκη, 2016), ακόμα και ηθοποιούς που δεν βρίσκονται πάνω στη σκηνή, αλλά μέσω του διαδικτύου δύνανται να συμμετάσχουν στη θεατρική παράσταση. Σε πιο τεχνολογικά προηγμένες μορφές, το ίδιο το διαδίκτυο μέσω των πλατφορμών που αναπτύσσονται σε αυτό (π.χ. Upstage) μπορεί να αποτελέσει τον χώρο υλοποίησης μίας θεατρικής παράστασης με τους τρόπους και σύμφωνα με τις συνθήκες που αναπτύχθηκαν προηγουμένως.

iii. Επικοινωνιακή σχέση μεταξύ ηθοποιού και θεατή.

Το δραματικό κείμενο του θεατρικού συγγραφέα, από το οποίο ξεκίνησε η συγκεκριμένη ανάλυση, δεν βρίσκει την ολοκλήρωσή του παρά μόνο τη στιγμή κατά την οποία θα παρασταθεί μπροστά σε ένα ορισμένο κοινό, το οποίο με δική του επιλογή έχει βρεθεί σε έναν συγκεκριμένο χώρο προκειμένου να παρακολουθήσει τη σκηνική απόδοσή του. Τα σκηνικά διαδραματιζόμενα από τους ηθοποιούς πάνω στη σκηνή δεν ακολουθούν μονόδρομη πορεία, αλλά έχουν έναν αμφίδρομο χαρακτήρα και η παράσταση τελικά φαίνεται να μην αποτελεί δημιούργημα ενός ή μίας θεατρικής

[44] Ο Σάββας Πατσαλίδης (2013, σ. 225) αναφέρει χαρακτηριστικά πως "το άτομο, με το ποντίκι ανά χείρας, κινείται ανάμεσα σε πολιτιστικά κείμενα και κόσμους ολόκληρους, πυροδοτώντας δράσεις και καταστάσεις που θεωρεί δικές του. Πρόκειται για μια μορφή εμπλοκής πολύ πιο έντονη από την αντίστοιχη που προσφέρει ένα βιβλίο ή μία παράσταση διότι δημιουργεί στο άτομο την εντύπωση (ή την ψευδαίσθηση), ότι έχει τον έλεγχο στο πολιτιστικό προϊόν που τον απασχολεί".

ομάδας, αλλά να είναι αποτέλεσμα από κοινού μεταξύ συντελεστών και θεατών. Πρόκειται ουσιαστικά για αυτό που η Erika Fischer – Lichte (2019) ονόμασε "λούπα ανάδρασης", κατά την οποία "οι θεατές δεν παρακολουθούν απλώς την αλλαγή ρόλων, τη δημιουργία και την κατάρρευση της κοινότητας, την απόσταση και την εγγύτητα, αλλά τις βιώνουν στην ίδια τους την ύπαρξη ως συντελεστές της παράστασης" (Fischer-Lichte, 2019, p. 81).

Ο Γιώργος Πεφάνης (2010) χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη συνθήκη ως "όσμωση" ηθοποιού και θεατή:

> […]θα ισχυριστώ ότι ο ηθοποιός, στη φάση της εν μέρει επιτυχούς υπόδυσης ενός ρόλου, συναντά τους θεατές του τη στιγμή που και εκείνοι τον συναντούν, ότι δημιουργείται μεταξύ τους μια μοναδική όσμωση, ότι δηλαδή επιτελεί τον εαυτό του μέσω της υπόδυσης του ρόλου ενώπιόν του εφ' όσον η παρουσία των θεατών εγγράφεται στη συνείδησή του συγκροτώντας τον ως ηθοποιό και την ίδια στιγμή ο ίδιος επενδύει στους θεατές του υποσυνείδητα περιεχόμενα ή μνημονικά φορτία της ζωής του. (σ. 592)

Σε μία πρώτη ανάγνωση το διαδίκτυο φαίνεται να εμποδίζει τη θεατρική επικοινωνία, αναστέλλοντας τη λούπα ανάδρασης και μη εξυπηρετώντας την ανάπτυξη της όσμωσης, καθώς κατά τη διάρκεια διαδικτυακής αναμετάδοσης μίας θεατρικής παράστασης η παραγωγή και η πρόσληψη πραγματοποιούνται ξεχωριστά. Είναι γεγονός ότι οι προηγούμενες λειτουργίες "είναι δυνατές μόνο σε συνθήκες ζωντανής παράστασης διότι προϋποθέτουν την ταυτόχρονη φυσική παρουσία ηθοποιών και θεατών" (Fischer-Lichte, 2019, p.140). Ωστόσο, η ίδια η έννοια της "φυσικής παρουσίας" έχει πλέον αποκτήσει νέα υπόσταση, καθώς ως "κοινός χώρος" παρουσίας μπορεί να οριστεί μία διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία όσο περισσότερες επιλογές διάδρασης προσφέρει, τόσο πιο έντονα δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να δηλώσουν την παρουσία τους σε αυτήν. Θα μπορούσαμε να πούμε πως το διαδίκτυο και οι δυνατότητές του γίνονται το μέσο προσφοράς μιας τεχνητής αλληλεπίδρασης ("artificial interaction"), η οποία μπορεί να αποτελέσει την απαραίτητη λύση για τη διαμόρφωση αυτής της αίσθησης συνύπαρξης σε έναν κοινό έστω και ψηφιακό περιβάλλοντα χώρο.

Συνοψίζοντας, το διαδίκτυο στο πλαίσιο του ψηφιακού θεάτρου μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως μέσο πλοήγησης, αναζήτησης και αρχειοθέτησης,

κοινοποίησης, συνεργασίας και διανομής, όσο και ως ένας χώρος "εμβυθιστικής βάσης δεδομένων" (Πούλου, 2020:28), αλλά και ένα μέσο που διευκολύνει τη θεατρική επικοινωνία τόσο ως προς τη "διαλεκτική του κειμένου", όσο και ως προς "τη διαλεκτική της παράστασης".

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, αξίζει να γίνει λόγος για την παράσταση *To be a Machine*[45], η οποία θα μπορούσε να ενταχθεί στην ιδιαίτερη κατηγορία του ψηφιακού θεάτρου με πρακτικό και φιλοσοφικό επίκεντρο τη χρήση του διαδικτύου. Κατά την υλοποίησή της - μέσα από τον κεντρικό άξονα αξιοποίησης των δυνατοτήτων του διαδικτύου- συνδύασε ζωντανά, μαγνητοσκοπημένα μέσα, αλλά και διάδραση (Dunne, 2021, pp. 7-11). Η παράσταση ήταν βασισμένη στο ομώνυμο βιβλίο του Mark O'Connell. Ο ηθοποιός Jack Gleeson υποδυόμενος ταυτόχρονα τον εαυτό του και τον O'Connell σε ζωντανή μετάδοση καλούσε το κοινό να αναρτήσει τις καταγραφές των προσώπων τους σε μία ένδειξη απόκρισης σε όσα έθετε ο ηθοποιός. Τα video με αυτόν τον τρόπο μετατρέπονταν σε δεδομένα (data) τα οποία μετέτρεπαν το κοινό ένα ζωντανό – αν και χωρίς φυσική παρουσία - μέρος του περιβάλλοντος χώρου. Η παράσταση λάμβανε χώρα σε ένα άδειο αμφιθέατρο, από το οποίο ο Gleeson επικοινωνούσε με το κοινό που παρακολουθούσε απευθείας από το σπίτι. Η έναρξη της παράστασης αφορούσε τη διατύπωση προβληματισμών από τον ίδιο σχετικά με τον όρο "live/ζωντανά" κατά την περίοδο του lockdown. Στη συνέχεια το κοινό κλήθηκε, πληκτρολογώντας μηνύματα και απαντώντας στα αιτήματά του Gleeson, να αποδείξει την "ανθρώπινη υπόστασή" του, πείθοντάς τον ουσιαστικά πως απευθύνεται σε ανθρώπους και όχι σε bots. Τα μηνύματα που άρχισαν να εμφανίζονται στις οθόνες δεν έκαμψαν τις αμφιβολίες του, καθώς ο ίδιος γνώριζε πως η τεχνητή νοημοσύνη είναι σε θέση να προσομοιώσει τη συγκεκριμένη ανθρώπινη αλληλεπίδραση μέσω του Διαδικτύου. Ποιο είναι αυτό το στοιχείο που θα μπορούσε να τον πείσει πως στην άλλη πλευρά της κάμερας υπήρχαν πράγματι άνθρωποι; Το ερώτημα δεν μπόρεσε να απαντηθεί μέχρι το τέλος της παράστασης. Η "παρουσία" πολλαπλασιάστηκε και μετατράπηκε σε δεδομένα (data) ωστόσο δεν μπόρεσε να εντοπιστεί το στοιχείο εκείνο που θα έπειθε κάποιον ότι τα πρόσωπα που εμφανίζονταν στις κάμερες ήταν ανθρώπινα και όχι bots τα οποία συμμετείχαν στην εκδήλωση. Τα ερωτήματα που έθεσε η

[45] Η συγκεκριμένη παράσταση παρουσιάστηκε ως ζωντανή εμπειρία του κοινού (live-audience-upload-experience), στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Θεάτρου του Δουβλίνου, κάνοντας πρεμιέρα την 1η Οκτωβρίου 2020 σε ζωντανή μετάδοση από το Project Arts Centre https://kevingleeson.ie/#/to-be-a-machine-version-10/ .

παράσταση μετατράπηκαν έτσι σε φαινομενολογικές αναζητήσεις οι οποίες δεν ήταν δυνατόν να απαντηθούν με σαφήνεια.

Ο Dunne (2021) κατά την αναφορά του στη συγκεκριμένη παράσταση κάνει λόγο για μία στιγμή κατά την οποία η κάμερα που μετέδιδε από τον αμφιθέατρο, φανέρωσε δεκάδες τάμπλετ τοποθετημένα στις θέσεις όπου κανονικά θα βρίσκονταν οι θεατές, στα οποία προβάλλονταν σε λούπα τα πρόσωπα των διαδικτυακών θεατών οι οποίοι ανταποκρίνονταν στα εκάστοτε καλέσματα του Gleeson. Κάθε θεατής παρακολουθούσε από τις οθόνες του σπιτιού του τον εαυτό του, επιτρέποντας μας να κάνουμε λόγο για "ψηφιακή ενσάρκωση" σε μια περίοδο όπου η απόσταση και η απομόνωση αποτέλεσαν ζωτικής σημασίας επιλογές για την ανθρώπινη επιβίωση. Συνοψίζοντας, η παράσταση *To be a Machine* αξιοποίησε τις δυνατότητες του διαδικτύου, μετέτρεψε σε δεδομένα (data) την ανθρώπινη παρουσίας, επέτρεψε ταυτόχρονη διάδραση μέσω της πληκτρολόγησης και της δημιουργίας σχολίων και ουσιαστική συμμετοχή μέσω της ανάρτησης video. Επηρέασε και ανέδειξε τις νέες διαστάσεις στο τρίπτυχο των σχέσεων που αναλύθηκε προηγουμένως, δημιουργώντας ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αξιοποίηση του διαδικτύου και των δυνατοτήτων που είναι σε θέση αυτό να παρέχει αυξάνεται όλο και περισσότερο (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2018). Είτε μέσα στην αίθουσα υπολογιστών, είτε στον υπολογιστή της τάξης – αν αυτός υπάρχει, είτε ακόμα και μέσω του προσωπικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, η πρόσβαση στο διαδίκτυο στον σχολικό χώρο αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα. Η Κλειώ Φανουράκη (2016) με τρόπο άμεσο και σαφή τεκμηριώνει και την εκπαιδευτική προέκταση της αξιοποίησης του διαδικτύου και στον τομέα του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς:

> […]η χρήση του διαδικτύου, όσο και όλων των σύγχρονων ψηφιακών μέσων και εφαρμογών του Web 2.0, ευνοεί την εφαρμογή των κοινωνικών μορφών του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, με τη μορφή της κοινωνικής παρέμβασης, και τη σύνδεσή τους με τον πραγματικό κόσμο και την κοινωνία. (σ. 50)

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο το διαδίκτυο και οι δυνατότητές του σε συνδυασμό με το Θέατρο στην Εκπαίδευση δύναται να αξιοποιηθεί αρχικά ως ένα μέσο έρευνας καθώς κανείς είναι δυνατόν να πραγματοποιήσει αναζητήσεις και συγκρίσεις αρχειακού ή

άλλου χρήσιμου για το θέμα του υλικού, αναπαραγωγής, καθώς η δυνατότητα αποθήκευσης και επανάληψης της προβολής των αρχείων είναι πλέον εύκολη και ευρέως γνωστή στους/στις χρήστες/τριες, ανταλλαγής απόψεων, μιας και το διαδίκτυο όπως ήδη αναφέρθηκε εκμηδενίζει τις αποστάσεις και αποτελεί έναν χώρο άμεσης ανάπτυξης συζητήσεων (Dixon, 2007, p. 563). Θα μπορούσαμε με λίγα λόγια να διατυπώσουμε την άποψη ότι το διαδίκτυο παρέχει υπό το συγκεκριμένο πρίσμα τις δυνατότητες άντλησης υλικού, αποθήκευσης πληροφοριών, αναπαραγωγής και συνεργασίας (Φανουράκη, 2016). Επιπροσθέτως, όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το Διαδίκτυο δύναται να λειτουργήσει ως μέσο μετάδοσης μιας θεατρικής δράσης ή παράστασης σε ζωντανή ροή, αλλά και να αποτελέσει τον ιδιαίτερο "χώρο" πραγμάτωσής τους μέσα στις αντίστοιχες πλατφόρμες (Skype, Webex, Zoom, Teams κ.ά.) με τις οποίες μαθητές/τριες και δάσκαλοι/ες είναι πλέον εξοικειωμένοι/ες. Ακόμα, το ίδιο είναι σε θέση να λειτουργήσει και στον εκπαιδευτικό χώρο ως ένα μέσο που επιτρέπει τη διάδραση μαθητών/τριών-ηθοποιών και μαθητών/τριών-θεατών κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής δράσης ή παράστασης. Οι "εικονικές" αντιδράσεις, οι απαντήσεις σε ερωτήματα μέσα από ειδικές εφαρμογές εγκατεστημένες σε tablets ή smartphones, αλλά ακόμα και η απόκριση σε πλατφόρμες συνομιλίας ή chatrooms παρέχουν μεγάλο εύρος αντίστοιχων δυνατοτήτων που μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή και να προωθήσουν την ενεργό εμπλοκή στα διαδραματιζόμενα. Το Διαδίκτυο μπορεί ακόμα να αποτελέσει ένα μέσο που επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας δια ψηφιακών εαυτών- εκπροσώπων (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 43). Οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας avatars, δίνοντάς τους τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν και αποφασίζοντας για τη δράση τους είναι σε θέση να μεταδώσουν και να λάβουν μηνύματα, να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις μέσα στον διαδικτυακό "κόσμο". Τέλος, το Διαδίκτυο αποτελεί εκτός των άλλων και έναν χώρο αποθήκευσης, διάχυσης και ανατροφοδότησης σε σχέση με τη θεατρική δράση ή παράσταση.

Το Διαδίκτυο σύμφωνα με τα παραπάνω είναι σε θέση να επηρεάσει τις δύο βασικές σύμφωνα με την Erika Fischer – Lichte (2019) παραμέτρους του θεατρικού φαινομένου:

Α. την παραγωγή ενός νοήματος (production), που περιλαμβάνει όλες τις παραγωγικές εκείνες διαδικασίες μιας παράστασης και σαφώς όσους συμβάλλουν στη δημιουργία της.

Β. την πρόσληψη (reception), που αφορά κυρίως στην αντίδραση (reaction) των θεατών που την παρακολουθούν.

2.2. Το άγγιγμα της οθόνης: διαδραστικά προβολικά και οθόνες.

Μία από τις σημαντικότερες έννοιες που έχουν ως τώρα αξιοποιηθεί στις αναλύσεις για την αξιοποίηση της τεχνολογίας των ψηφιακών μέσων στο θέατρο και γενικότερα τη δραματική τέχνη είναι αυτή της διάδρασης και της αλληλεπίδρασης. Σε αυτή την επαφή μεταξύ ανθρώπου και υπολογιστή βρίσκεται ένα κομβικό σημείο το οποίο όχι μόνο δύναται να διευκολύνει τη θεατρική επικοινωνία, αλλά πολύ περισσότερο εντείνει την αίσθηση της παρουσίας, κάνει τον/τη θεατή συμμέτοχο - ίσως ακόμα και υπό το πρίσμα του spectactor που όρισε ο Augusto Boal (2008, p. 119) - τον μετατρέπει σε κυρίαρχο, συνδιαμορφωτή της δράσης, επιτρέποντας τη δέσμευσή του σε πραγματικό και θεατρικό χρόνο.

Οι οθόνες αφής που έχουν κατακλύσει την καθημερινότητά μας μέσω των φορητών συσκευών[46] επιτρέποντάς μας όχι μόνο να είμαστε συνεχώς συνδεδεμένοι με τους γύρω μας, αλλά να "αντιδρούμε" στα Μέσα Κοινωνική Δικτύωσης σε αναρτήσεις ποικίλης ύλης γνωστών ή άγνωστων σε εμάς προσώπων, είναι ίσως το πιο άμεσο παράδειγμα στο οποίο μπορεί κανείς να ανατρέξει αναζητώντας απλά παραδείγματα χρήσης των συγκεκριμένων μέσων[47]. Στις ενδεικτικές θεατρικές παραστάσεις ή performances που έχουν ήδη αναφερθεί έχει δοθεί η βαρύτητα στη διάδραση μέσω της τεχνολογίας και των συσκευών μεταξύ κοινού, ηθοποιών και αφήγησης της ιστορίας. Η τελευταία παράμετρος υπογραμμίζεται περισσότερο με την έννοια της πλοκής, καθώς το θέατρο με τη μορφή του Interactive Drama (Laurel, 1986) επιτρέπει στον/στη θεατή τη δυνατότητα να παρέμβει και να μεταβάλλει ως έναν βαθμό τη ροή της ιστορίας. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και μέσα από τη χρήση άλλων ψηφιακών μέσων, ωστόσο η ίδια η αίσθηση της αφής είναι αυτή που είναι σε θέση να κάνει το εκάστοτε υποκείμενο να αισθανθεί ουσιαστικά την παρουσία του μέσα στα διαδραματιζόμενα.

Στον εκπαιδευτικό χώρο το πιο ισχυρό παράδειγμα οθονών αφής που επιτρέπουν τη διάδραση και την αλληλεπίδραση αποτελεί ο διαδραστικός πίνακας και το πλήθος των δυνατοτήτων που αυτός προσφέρει μέσω των προηγμένων τεχνολογικών συστημάτων

[46] Στο επόμενο υποκεφάλαιο *1.2.3. Η τεχνολογία που "φέρω", η τεχνολογία που "φορώ": "Έξυπνες" ψηφιακές φορητές και φορετές συσκευές* γίνεται αναλυτική αναφορά στις συγκεκριμένες συσκευές.

[47] Σε κάθε περίπτωση η χρήση και η ανταπόκριση στις συγκεκριμένες δυνατότητες χρήζει μεγάλης προσοχής ιδιαίτερα όταν κάνουμε λόγο για ανηλίκους (βλ. Gkiolmas et al., 2018).

που διαθέτει. Ο διαδραστικός πίνακας προσφέρει μία "μικτή" εμπειρία, καθώς χωρίς να καταργεί τις απλές λειτουργίες ενός παραδοσιακού πίνακα, προσφέρει επιπλέον πολλές από τις δυνατότητες ενός υπολογιστή. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το laptop ή το tablet συνδέονται με το κατάλληλο προβολικό/βιντεοπροβολέα, το οποίο έχει τη δυνατότητα να προβάλει περιεχόμενο πάνω στην ειδική επιφάνεια/πίνακα που βρίσκεται σε κατάλληλη απόσταση. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μέσου ωστόσο, όπως είναι σαφές, δεν είναι η δυνατότητα της προβολής, αλλά αυτής της αλληλεπίδρασης τόσο μέσω της αφής, όσο και μέσω ειδικής γραφίδας. Εκτός βέβαια από την απλή επιλογή ή τη δημιουργία σχεδίων με τη χρήσης της αφής, η ενσωμάτωση κατάλληλων λογισμικών παρέχει τη δυνατότητα απόκρισης του κοινού μέσω άλλων συσκευών, για παράδειγμα μέσω tablets ή iPads που έχουν συνδεθεί ομαδικά στο διαδραστικό προβολικό. Έτσι είναι εφικτή με εύκολο και γρήγορο τρόπο η πραγματοποίηση απαντήσεων σε ερωτήματα, η καταγραφή, η επεξεργασία, αλλά και η παρουσίασή τους, δημιουργώντας μικρές ζωντανές δημοσκοπήσεις (Becta, 2003).

Τα συγκεκριμένα συστήματα, όπως είναι φυσικό, είναι σε θέση να παρέχουν νέες δυνατότητες και στον τομέα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ανανεώνοντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενισχύοντας τη συμμετοχή και καθιστώντας τους/τις μαθητές/τριες ουσιαστικά παρόντες/ούσες στη θεατρική διαδικασία με έναν τρόπο που διευκολύνει τη δράση, ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τεχνολογικά μεγαλωμένης αυτής γενιάς[48]. Πολλά από τα εντυπωσιακά χαρακτηριστικά των παραστάσεων και των επιτελέσεων που περιγράφηκαν θα μπορούσαν σε μια πιο απλή μορφή, με καθημερινή τεχνολογία και φιλτραρισμένα από την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα τόσο του/της θεατρολόγου, όσο και του/της εκπαιδευτικού της τάξης, να αξιοποιηθούν, φέρνοντας μέρος των μορφών του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο σημείο αυτό, για να γίνουν ακόμα πιο κατανοητές οι συγκεκριμένες δυνατότητες, είναι ίσως χρήσιμη μία διάκριση ως προς την έννοια της αλληλεπίδρασης που προσφέρουν οι διαδραστικές οθόνες και οι πίνακες, έτσι όπως παρουσιάζεται από τον Higgins και τους συνεργάτες του (2007: 213-225). Πιο συγκεκριμένα, είμαστε σε θέση να κάνουμε λόγο για μία αλληλεπίδραση μεταξύ του/της χρήστη/τριας και της

[48] Στο 5ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης με τίτλο *Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητής/τρια και Εκπαιδευτικός* γίνεται αναλυτικά λόγος για τους/τις digital natives μαθητές/τριες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

πληροφορίας, που αφορά περισσότερο στη διαχείριση της τελευταίας, αλλά και σε μία πιο ευρεία έννοια που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών, που αφορά περισσότερο στην μεταξύ τους επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων. Η πρώτη μορφή χαρακτηρίζεται ως "τεχνική", ενώ η δεύτερη ως "παιδαγωγική". Στον τομέα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και τα δύο είδη αλληλεπίδρασης είναι εξίσου σημαντικά, καθώς η θεατρική επικοινωνία ή η λούπα ανάδρασης ή η όσμωση όπως αναλύθηκαν προηγουμένως, δύναται να εξυπηρετηθούν μέσω της "παιδαγωγικής" αλληλεπίδρασης, ενώ η αφήγηση, η διαχείριση του μηνύματος και οι δυνατότητες μεταβολής ή εμπλοκής είναι σε θέση να εξυπηρετηθούν μέσω της "τεχνικής" αλληλεπίδρασης των συγκεκριμένων συστημάτων.

Συνοψίζοντας, το άγγιγμα της οθόνης μπορεί να δώσει έστω και την ψευδαισθητική αίσθηση ουσιαστικής συμμετοχής στα διαδραματιζόμενα, ακόμα κι αν αυτά έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μεταβάλλονται. Συνεχής επιδίωξη στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων στον χώρο του Θεάτρου είναι η παροχή όσο το δυνατόν μίας έντονης ρεαλιστικής αισθητηριακής εμπειρίας που θα εξυπηρετεί τη λειτουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης και θα κάνει το κοινό κοινωνό στη δημιουργία αυτού του σύνθετου πολιτισμικού φαινομένου. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αξιοποίηση των διαδραστικών οθονών/πινάκων - στο βαθμό που αυτά υπάρχουν στον εξοπλισμό ενός δημοσίου σχολείου ή ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου – μπορούν να ενισχύσουν ορισμένες από τις δυνατότητες του Ψηφιακού Δράματος, με τρόπο απλό και ταυτόχρονα ευρηματικό. Ωστόσο, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως έρευνες των τελευταίων χρόνων πριν από τη διακοπή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας τον Μάρτιο του 2020, σημείωναν τη δυσκολία/αποτυχία πλήρους αξιοποίησης των συγκεκριμένων εργαλείων από τους/τις εκπαιδευτικούς και υπογράμμιζαν την προτίμηση για απλή χρήση αυτών – εφόσον υπήρχαν - ως παραδοσιακών πινάκων (De Vita, et al., 2018˙ Kearney, et al., 2018).

2.3. Η τεχνολογία που "φέρω", η τεχνολογία που "φορώ": "Έξυπνες" ψηφιακές φορητές και φορετές συσκευές.

Ένας από τους λόγους που η τεχνολογία μέσω των ψηφιακών συσκευών κατακλύζει όλο και περισσότερο και με όλο και αυξανόμενη ταχύτητα τη ζωή μας τα τελευταία χρόνια είναι το γεγονός πως, αν και οι δυνατότητές των τελευταίων αυξήθηκαν,

παράλληλα η χρήση τους απλοποιήθηκε, η μεταφορά τους έγινε εύκολη και το κόστος τους μειώθηκε αρκετά (Seneviratne, 2017). Οι φορητές (smartphones, tablets, laptops κ.ά.) και οι φορετές συσκευές συχνά συγχέονται. Ωστόσο, αν και η φορητότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των φορετών συσκευών, εντούτοις οι τελευταίες έχουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι μπορούν να φορεθούν σε διάφορα σημεία του σώματος του/της χρήστη/τριας. Έτσι συσκευές όπως το "έξυπνα ρολόγια", τα "έξυπνα γυαλιά" ή ακόμα και τα "έξυπνα υφάσματα" μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία των φορετών συσκευών οι οποίες μέσω διαφορετικών αισθητήρων αλληλεπιδρούν με τον χρήση, αλλά και το περιβάλλον.

Οι Gemperle et al. (1998) όρισαν την φορετή τεχνολογία ως ακριβώς αυτή την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μεταξύ της φορετής συσκευής και του σώματος πάνω στο οποίο αυτή φοριέται. Η αλληλεπίδραση αυτή ποικίλλει, καθώς εξαρτάται από το είδος της τεχνολογίας και τις δυνατότητες χρήσης της εκάστοτε συσκευής (π.χ. μέτρηση καρδιακών παλμών, μέτρηση βημάτων, αναγνώριση προσώπου, αναγνώριση χειρονομίας κ.ά.). Τόσο στις φορητές, όσο και στις φορετές συσκευές οι αναδράσεις μπορεί να είναι είτε οπτικές, είτε ηχητικές, είτε απτικές. Ως προς τις τελευταίες, αυτές συνήθως έχουν το χαρακτηριστικό της δόνησης και για τον λόγο αυτόν ονομάζονται δονητικές, ενώ πολλά από τα χειριστήρια απτικών δονήσεων[49], που κυκλοφορούν στο εμπόριο τα τελευταία χρόνια συνδυάζονται με Virtual Reality HeadSets προσφέροντας μια πλήρη εμβύθιση σε εικονικούς κόσμους, προσπαθώντας να συμπεριλάβουν όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις στις ολιστικές εμπειρίες που επιδιώκουν να προσφέρουν.

Ως προς τον χώρο του θεάτρου σημαντική είναι η αναφορά της Brenda Laurel (2014) στη δεύτερη έκδοση του εμβληματικού της συγγράμματος *Computers as theatre* στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των smartphones. Πιο συγκεκριμένα, η Laurel στρέφει την προσοχή στις λειτουργίες της κάμερας που είναι ενσωματωμένη στις συγκεκριμένες συσκευές. Η λήψη φωτογραφιών και βίντεο σε συνδυασμό με τα λογισμικά αναγνώρισης εικόνων, αποτελούν τα πρώτα βήματα που ανοίγουν τον δρόμο για την επαύξηση[50] της αναλογικής πραγματικότητας με ψηφιακές εικόνες ή περιβάλλοντα. Δεν βρίσκεται άλλωστε πολύ μακριά από το χρονικό μας παρόν η ευρεία

[49] Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα χειριστήρια απτικών δονητικών αναδράσεων όπως είναι τα Windows Mixed Reality, τα Oculus Touch, τα Htc Vive, το Wii Remote.

[50] Στο υποκεφάλαιο *1.2.5. Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας, Ενισχυμένη Ανάγνωση και Παιχνίδια* .του παρόντος κεφαλαίου γίνεται αναλυτική αναφορά στην Επαυξημένη Πραγματικότητα.

χρήση συσκευών επαυξημένης ή εικονικής πραγματικότητας, με τη μορφή φορετών συσκευών (π.χ. γυαλιών) που θα επιτρέπουν τον πλήρη έλεγχο όσων αντικρίζουμε, ενσωματώνοντας τον φυσικό περιβάλλοντα κόσμο στο οπτικό αποτέλεσμα. Κάτι τέτοιο όπως είναι φυσικό δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό πολλούς από τους κώδικες του θεάτρου, καθώς σε πρώτη φάση στοιχεία όπως η σκηνογραφία, η ενδυματολογία, ο φωτισμός και τα ηχητικά περιβάλλοντα θα είναι σε θέση να υπάρχουν σε ένα πλαίσιο μικτής πραγματικότητας και να γίνονται αντιληπτά και αισθητά μέσω των ειδικών συσκευών για τα οποία θα έχουν σχεδιαστεί.

Η M.Vijayan και ο S.Dobhal (2020) πραγματοποίησαν μία μελέτη γύρω από το ερασιτεχνικό θέατρο και τον τρόπο με τον οποίο οι θεατρικές ομάδες θα μπορούσαν να βελτιώσουν τον συντονισμό, την προετοιμασία και τη διαχείριση σφαλμάτων που σχετίζονται με τη θεατρική παράσταση. Η πρότασή τους αφορά την αξιοποίηση φορετών συσκευών, μιας φορητής υπολογιστικής συσκευής και αισθητήρες φωνητικής αναγνώρισης τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά τη διάρκεια της παράστασης. Μέσω εφαρμογής στα κινητά τηλέφωνα τα οποία ήταν συνδεδεμένα με "έξυπνα" ρολόγια έγινε μεταφόρτωση του σεναρίου, αξιοποιήθηκε κατά τις πρόβες η εγγραφή ήχου και η φωνητική αναγνώριση, καθώς και ενδείξεις κινητικές, οπτικές και ηχητικές. Οι ηθοποιοί μπορούσαν μέσω του ρολογιού τους να έχουν μία πλήρη εικόνα για την πορεία της παράστασης, να γνωρίζουν τις εκκρεμότητες που απομένουν κατά τις προετοιμασίες, καθώς και σε περίπτωση απουσίας τους από τις πρόβες ο ρόλος τους να αντικαθίσταται από την εφαρμογή. Η τελευταία λειτουργία κατέστη εφικτή καθώς το σενάριο είχε μεταφορτωθεί στη συσκευή και μέσω της φωνητικής αναγνώρισης αυτή ήταν σε θέση να παρεμβαίνει συμπληρώνοντας τα λόγια του ηθοποιού που ήταν απών. Επιπλέον, η λειτουργία αυτή υπήρξε χρήσιμη στην ατομική εξάσκηση και προετοιμασία εκμάθησης των λόγων εξατομικευμένα για τον κάθε ηθοποιό. Τέλος, ακόμα και κατά τη διάρκεια της παράστασης αξιοποιήθηκε η λειτουργία της φωνητικής αναγνώρισης ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος αυτής, να ενισχύεται ο συντονισμός και να υπάρχει διαρκώς μία υπενθύμιση στο κατάλληλο πρόσωπο για την αναμενόμενη εμφάνισή του στη σκηνή (Vijayan & Dobhal, 2020, pp. 95-96). Οι ερευνητές παρατήρησαν τη μείωση των προβλημάτων συντονισμού μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι απαντήσεις που έλαβαν από τις συνεντεύξεις που ακολούθησαν με τους συμμετέχοντες ήταν ευνοϊκές και δύναται να ανοίξουν μία ευρεία κουβέντα γύρω από τη χρήση των συγκεκριμένων συσκευών, οι οποίες φάνηκε να ευνοούν σε αυτήν την

περίπτωση περισσότερο τη μείωση του φόρτου εργασίας, τον συντονισμό και την ένταξη στην ομάδα, παρά το αισθητικό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της ίδιας της παράστασης καθαυτής.

Ήδη από το πλέον τεχνολογικά μακρινό 2012 εντοπίζουμε μία ενδιαφέρουσα αξιοποίηση φορετής τεχνολογίας η οποία επεδίωξε να προσφέρει μία νέα εμπειρία στον τρόπο που το κοινό στο σπίτι ή σε αίθουσα live streaming προβολής θα προσλάμβανε μία θεατρική παράσταση μέσω των νέων τεχνολογιών και η οποία πραγματοποιήθηκε στο project *Extended Theatre Experience*[51]. Η αποτύπωση και η διανομή μιας ζωντανής θεατρικής παράστασης αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα διερεύνησης του συγκεκριμένου έργου. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση της τεχνολογίας - χωρίς να επηρεάζει τους θεατές του ζωντανού θεάτρου - θα μπορούσε να προσφέρει μία όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική εμπειρία στο απομακρυσμένο κοινό, έτσι ώστε αυτό να έχει την αίσθηση ότι βρίσκεται μέσα στο θέατρο (Stenton, et. al., 2012, pp. 33-64). Πιο αναλυτικά, επιλέχθηκε μεταξύ άλλων να φορεθούν στους ηθοποιούς κάμερες υποκειμενική οπτικής (Point of View-PoV), ενώ αυτοί θα έπαιζαν κανονικά τους ρόλους τους σε μία μικρή παράσταση 30 λεπτών βασισμένη στη νουβέλα του Robert Louis Stevenson *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*[52]. Για τις ανάγκες της παραγωγής δημιουργήθηκαν ειδικά προσαρμοσμένα εξαρτήματα τα οποία θα μπορούσαν να συγκρατούν με ασφάλεια και σταθερότητα τις κάμερες PoV στο κεφάλι του κάθε ερμηνευτή, όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σημείο των ματιών, ώστε αυτές να λαμβάνουν και να μεταδίδουν όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται το οπτικό πεδίο του εκάστοτε ερμηνευτή. Η παράσταση παρουσιάστηκε ζωντανά σε πραγματικό κοινό, προβλήθηκε με απλή μαγνητοσκόπηση από στατική κάμερα διαδικτυακά, αλλά και σε μια τρίτη εκδοχή από τον εμπλουτισμό με λήψεις από τις φορετές κάμερες PoV. Τα δεδομένα που προέκυψαν ήταν πολύ ενθαρρυντικά ως προς την αξιοποίηση των φορετών καμερών από τους ηθοποιούς, καθώς ενώ η ζωντανή παράσταση δεν επηρεάστηκε, εντούτοις ενισχύθηκε στο κοινό η αίσθηση της παρουσίας, αν και χωρικά ήταν απομακρυσμένο (Stenton, 2012, p. 58).

---

[51] Αποσπάσματα της παράστασης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου project, καθώς και συνεντεύξεις των συντελεστών και του κοινού βρίσκονται στον διαδικτυακό σύνδεσμο: http://vimeo.com/6929040.

[52] Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου δεν ήταν όπως φαίνεται καθόλου τυχαία μιας και η ταινία μεγάλου μήκους του 1931 Dr Jekyll and Mr Hyde σε σκηνοθεσία Rouben Mamoulian ήταν μία από τις πρώτες αυτής της κατηγορίας που αξιοποίησε PoV, προκειμένου να κάνει "καθαρή" στο κοινό την υποκειμενική άποψη του κεντρικού χαρακτήρα, του Dr Jekyll (Stenton, et. Al., 2012, p. 34).

Ένας από τους λόγους που παρ' όλη την ύπαρξη ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων η αξιοποίηση φορητών καμερών δεν πολλαπλασιάστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τα επόμενα χρόνια ενδεχομένως να αφορά την αύξηση του κόστους παραγωγής. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε η συγκεκριμένη τεχνολογία είναι πλέον πολύ πιο προσιτή οικονομικά από ό,τι παλαιότερα, ενώ το design και γενικότερα η αισθητική των συσκευών έχει βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για όλο και πιο διευρυμένη αξιοποίησή τους στον χώρο του θεάτρου.

Ο Γεώργιος Κουτρομάνος (2018) στο άρθρο του *Φορετές Τεχνολογίες: Μια εφήμερη τάση ή προστιθέμενη αξία για την Εκπαίδευση;* πραγματοποίησε μία αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την αξιοποίηση των φορετών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι χαρακτηριστικό πως ένας σημαντικός αριθμός άρθρων γύρω από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και δεξιότητες μάθησης βρέθηκε να εστιάζει στην αξιοποίηση, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εφαρμογών φορητών και φορετών συσκευές στην εκπαιδευτική διαδικασία[53]. Ωστόσο, η Θεατρική Αγωγή ή οι Εικαστικές Τέχνες γενικότερα φάνηκαν να απουσιάζουν από τα συγκεκριμένα ευρήματα. Μία ίσως υπαινικτική αναφορά θα μπορούσε να θεωρηθεί η έρευνα των Markvicka et al. (2018) η οποία αφορούσε την κατασκευή ενός "έξυπνου" υφάσματος από τους/τις μαθητές/τριες, αξιοποιώντας ταυτόχρονα όλο το δημιουργικό και καλλιτεχνικό δυναμικό τους μιας και η διαδικασία εντάχθηκε στο πλαίσιο της εξέλιξης της εκπαίδευσης STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), η οποία στους ήδη υπάρχοντες τομείς προσθέτει και την παράμετρο Arts μεταβάλλοντας τελικά το ακρωνύμιο σε STEAM.

Παρόλη ωστόσο την ευελιξία των προσφερόμενων δυνατοτήτων, την ευκολία στη χρήση και την υπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών/τριών στις συγκεκριμένες συσκευές (Koutromanos & Kazakou, 2020), φαίνεται να μην έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή και την ανάλυση της δυναμικής τους στον τομέα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, παρόλο που είναι φανερό πως το πλήθος των δυνατοτήτων τους είναι σε θέση να διευρύνει τους ορίζοντες και να δώσει νέα πνοή τόσο στη θεατρική πράξη

[53] Χαρακτηριστικά στην ερευνητική εργασία (Κουτρομάνος, 2018) εντοπίζονται άρθρα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Μάθηση (Zheng & Genaro Motti, 2017), την Ηλεκτρονική Μάθηση (Labus et al., 2015), την Αγωγή Υγείας (Petrovic, 2014), την Αξιοποίηση Ευρετηρίων Βιβλιοθήκης (Wang, Chen & Wu, 2017), τα Παιχνίδια (Pan et al., 2017), την Ενίσχυση της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Labus et al., 2015), τη Γλωσσική Εκμάθηση (Zhao et al., 2018).

(Cameron & Anderson, 2022: 513-523) όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τόσο κατά το μάθημα της θεατρικής αγωγής, όσο και κατά την ανάπτυξη των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος από τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, αλλά και κατά τη διαδικασία οργάνωσης σύγχρονων πολιτιστικών εκδηλώσεων με αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος, οι φορητές και φορετές "έξυπνες" συσκευές θα ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν με τρόπο παιδαγωγικό, δημιουργικό, διευκολύνοντας τη διερεύνηση, ενισχύοντας τον συντονισμό, προάγοντας τη συνεργασία και εμπλουτίζοντας το προβαλλόμενο θέαμα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ χρηστών (στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών/τριών) και "έξυπνου περιβάλλοντος", η συνδεσιμότητα με άλλες συσκευές, η μέτρηση και η καταγραφή ακουστικών, οπτικών και περιβαλλοντικών πληροφοριών, η διαχείριση του χρόνου, η δυνατότητα επικοινωνίας με άλλα μέλη, η ανάγνωση κειμένων και η μετατροπή τους σε ομιλία και φυσικά η ηχογράφηση και μαγνητοσκόπηση είναι μόνο κάποιες από αυτές τις λειτουργίες που με οδηγό την ευρηματικότητα και τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού και της ομάδας δύναται να ανανεώσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού χώρου.

2.4. Εικονική/Δυνητική Πραγματικότητα.

Η σχέση του θεάτρου και της πραγματικότητας υπήρξε πάντοτε στενά συνδεδεμένη, ενώ σημαντικές θεωρίες καταγράφηκαν στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν τις λειτουργίες, αλλά και τη φύση του θεατρικού φαινομένου. Προτού γίνει αναλυτική αναφορά στους τρόπους αξιοποίησης των εφαρμογών που δημιουργούν μία νέα πραγματικότητα για τον χρήση δια μέσου των νέων τεχνολογιών, θα ήταν χρήσιμο να επιχειρήσουμε μια προσεκτική εννοιολογική αποσαφήνιση των διαφορετικών μορφών που δύναται να αποκτήσει η "πραγματικότητα" από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων.

Το 1938 ο Antonine Artaud στο δοκίμιό του με τίτλο *Το θέατρο και το είδωλό του* δίνει στη δραματική τέχνη τον χαρακτηρισμό "la réalite virtuelle" (Artaud, 1958, p. 49) θέλοντας να αναφερθεί στο ιδιαίτερο εκείνο χαρακτηριστικό του θεατρικού φαινομένου κατά το οποίο δίνεται αληθοφάνεια σε χαρακτήρες, εικόνες, αλλά και αντικείμενα που υπάρχουν πάνω στη σκηνή. Ακόμα και αν ο A. Artaud δε θα μπορούσε να έχει την εικόνα της ψηφιακής τεχνολογίας που έχουμε εμείς σήμερα και παρόλο που ο ίδιος επεδίωξε να εστιάσει και να αναλύσει τον πυρήνα της έννοιας της θεατρικής

σύμβασης, είναι ίσως ο πρώτος που δημιουργεί τον ορισμό μιας πραγματικότητας που γίνεται αντιληπτή από τις αισθήσεις μας, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι παρά "εικονική".

Σήμερα, με τον όρο "εικονική πραγματικότητα" αναφερόμαστε σε ένα τρισδιάστατο διαδραστικό πολυμεσικό περιβάλλον με τον οποίο ο/η χρήστης/τρια μπορεί να αλληλεπιδράσει με τη χρήση τεχνολογίας (εμβυθιζόμενος/η) και το οποίο αποτελεί προσομοίωση ενός είτε πραγματικού είτε πλαστού κόσμου (Herz & Rauschnabel, 2019). Στο σημείο αυτό, αφήνοντας προς το παρόν την ανάλυση από την πλευρά της τεχνολογίας, είναι σημαντική μία γλωσσική αποσαφήνιση, καθώς ως φαίνεται ο συγκεκριμένος όρος νοείται ως το «διαδραστικό, δημιουργημένο από υπολογιστή τρισδιάστατο περιβάλλον της Δυνητικής Πραγματικότητας (Virtual Reality)» (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 31). Αυτό δηλαδή που καλούμε ως "εικονική" δεν είναι παρά η "δυνητική" πραγματικότητα, η οποία εμπεριέχει τόσο την έννοια του πλαστού, όσο και την έννοια του "δυνατού" (Ryan, 2001, pp. 26-27). Το τελευταίο δεν αντίκειται στην έννοια της πραγματικότητας (Norton, 1972, pp. 499-505), αλλά πολύ περισσότερο φαίνεται να την εμπλουτίζει και να προσφέρει μία νέα διάσταση στο ήδη υπαρκτό (Giannachi, 2004, pp. 125). Πιο συγκεκριμένα, στην προσπάθεια θεατρολογικής διάκρισης των δύο όρων θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η θεωρία της σημειωτικής είναι κατάλληλη για να ερμηνεύσει την έννοια του "εικονικού", καθώς οι ποιότητες των εικόνων που αντιλαμβανόμαστε στο θέατρο ομοιάζουν με εκείνες των αντικειμένων που επιδιώκουν να αναπαραστήσουν σκηνικά. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι κατά την πρόσληψη της σκηνικής δράσης από τους θεατές να διεγείρονται αντίστοιχες αισθήσεις όπως θα γινόταν στην αναλογική πραγματικότητα, στον "κανονικό" φυσικό μας κόσμο. Μπορούμε να διατυπώσουμε λοιπόν την άποψη ότι "ένα σημείο είναι εικόνα όσο είναι "σαν" το αντικείμενο για το οποίο χρησιμοποιείται ως σημείο" (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 33).

Όσον αφορά τη "δυνητική πραγματικότητα", ο όρος αποκτά διαφορετική χροιά και αντιστοιχεί μάλλον περισσότερο σε αυτό που σήμερα εννοούμε όταν, μεταφράζοντας από την αγγλική γλώσσα, μιλάμε για "εικονικούς" (virtual) κόσμους. Εδώ εντοπίζεται περισσότερο η έννοια του απραγματοποίητου, του "δυνάμει", που βασίζεται το υπάρχον, στο υπαρκτό, συμπληρώνοντάς το. Η ίδια η ετυμολογική ανάλυση του όρου μας οδηγεί στα αντίστοιχα μονοπάτια καθώς οι λατινικές ρίζες virtus- δύναμη και virtualis-ενδεχόμενος, δίνουν το στίγμα της αποσαφήνισης στον πυρήνα του συγκεκριμένου όρου που σταδιακά εξελίχθηκε στο μη-υπαρκτό, στο μυθοπλαστικό

(Ryan, 2001, p. 27), φτάνοντας μέχρι στο όχι και τόσο μακρινό 1987, οπότε και το Oxford English Dictionary εισήγαγε τον όρο "Virtual Reality" στα λήμματά του. Με βάση τα προηγούμενα, αλλά και με αφορμή τη φράση του Albert Einstein πως "Η διάκριση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος είναι μόνο πιο σταθερή και επίμονη ψευδαίσθηση" θα μπορούσαμε να πούμε πως ο όρος μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο ενός πολύ πιο ευρέος προβληματισμού με ποικίλες προεκτάσεις, τόσο Φιλοσοφικές, Κοινωνιολογικές, Ανθρωπιστικές κ.ά. (Γραμματάς, 2015b), καθώς ενδεχομένως η ίδια η ανθρώπινη φαντασία να αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο ή την ουσιαστικότερη μορφή έκφρασης της Δυνητικής Πραγματικότητας, μιας και έχει την δυνατότητα να "δημιουργεί" δυνητικές πραγματικότητες που ταυτίζονται με το πραγματικό ή αποκτούν δική τους υπόσταση (Καραντζούλη, 2021, σ. 171).

Η δυνητική πραγματικότητα όμως και υπό αυτό το πρίσμα ίσως να μην αποτελεί μία τόσο πρόσφατη και καινοτόμα ανακάλυψη. Ο O.Grau (1999, pp. 365-366) επιχειρώντας να αναλύσει περαιτέρω την έννοια της τηλεπαρουσίας[54] - την οποία αντιμετωπίζει ως μία εκ των στρατηγικών αξιοποίησης μετασχηματισμού του "δυνάμει" σε "ενεργεία"- ξεκινά από μία αναφορά στην *Οικία των Μυστηρίων* στην Πομπηία, όπου ο παρατηρητής είχε την εντύπωση ότι οι ανθρώπινες φιγούρες φυσικού μεγέθους που στέκονταν απέναντί του κινούνταν μέσα στον χώρο, προσομοιώνοντας τη φυσική ανθρώπινη παρουσία. Αλλά και στο όχι και τόσο μακρινό 1895 όταν στο Grand Café του Παρισιού οι αδελφοί Lumiere προέβαλαν μία ασπρόμαυρη και χωρίς ήχο ταινία με περιεχόμενο την άφιξη ενός τρένου στον σιδηροδρομικό σταθμό. Πενήντα μόλις δευτερόλεπτα, όσο διαρκούσε η ταινία, ήταν αρκετά ώστε να προκαλέσουν όχι μόνο συναισθήματα φόβου και άγχους, αλλά και για να σηκώσουν αντανακλαστικά τους θεατές των πρώτων σειρών από τις θέσεις τους προκειμένου το τρένο να περάσει χωρίς να τους τραυματίσει (Sadoul, 1994, p.24). Θα μπορούσαμε εύλογα να θεωρήσουμε λοιπόν πως οι πρώτες κινηματογραφικές ταινίες ενδεχομένως να βιώθηκαν ως δυνητικές πραγματικότητες.

Σε κάθε περίπτωση, εφόσον, ως προϋπόθεση για τη λειτουργία των όσων αναφέρθηκαν θεωρήσουμε την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών, τότε ο πιο λειτουργικός και σαφής όρος υπό το πρίσμα της παρούσας εργασίας ενδεχομένως να

[54] Η τηλεπαρουσία (telepresence) ουσιαστικά εξυπηρετεί στη μεταφορά του υποκειμένου από τον αναλογικό/πραγματικό, σε ένα δυνητικό κόσμο. Ως μία διαφορετική στρατηγική, ο O.Grau (2003, pp. 1-23) θεωρεί τη διάχυση (pervasiveness), κατά την οποία ο δυνητικός κόσμος διαχέεται μέσα στον αναλογικό/ πραγματικό.

είναι η "ψηφιακή δυνητική πραγματικότητα" ή τα "ψηφιακά δυνητικά περιβάλλοντα"[55]. Στα ψηφιακά δυνητικά περιβάλλοντα δίνεται στον/στην χρήστη/τρια η δυνατότητα να αλληλεπιδράσει τόσο με ερεθίσματα ηχητικά, όσο και οπτικά και απτικά, ενώ βρίσκεται εμβυθισμένος/η σε έναν δυνητικό κόσμο που ψευδαισθητικά και για όσο διαρκεί η εμβύθιση, τον αντιλαμβάνεται ως υπαρκτή πραγματικότητα[56]. Οι λειτουργίες αυτές δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον χώρο του θεάτρου, που ως ευαίσθητος δείκτης της πραγματικότητας, την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτή. Ήδη από το 2004 η Gabriella Giannachi (2004) όρισε το Virtual Theatre ως το θέατρο του 21ου αιώνα, στο οποίο όλα - συμπεριλαμβανομένου και του κοινού - μπορούν να προσομοιωθούν. Η ίδια έκανε λόγο και για τη υπερεπιφάνεια (hypersurface), έναν "χώρο" δυνητικής απόδοσης μέσω του οποίου ο/η θεατής μπορεί αν εισέλθει, να πάρει μέρος και να αλληλεπιδράσει με το διαδραματιζόμενο (Giannachi, 2004, p. 95). Το "Θέατρο της υπερεπιφάνειας" ωστόσο δεν είναι εμβυθιστικό, αλλά προσομοιώνει ως έναν βαθμό τη λειτουργία της εμβύθισης, καθώς ο/η θεατής μπορεί τόσο να γίνει μέρος της εικόνας που προβάλλεται μπροστά του, όσο και να παραμείνει στον "πραγματικό" κόσμο τροποποιώντας το ένα μέσω του άλλου.

Το UpStage, μια εφαρμογή ανοιχτού κώδικα, που έχει σχεδιαστεί για τη δημιουργία και προβολή Cyberformance[57], θα μπορούσαμε να πούμε πως αξιοποιεί αυτή την έννοια των δυνητικών περιβαλλόντων, καθώς ο/η χρήστης/τριες έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει σκηνικούς κόσμους (δύο διαστάσεων), σκηνικά αντικείμενα (props) και ψηφιακούς χαρακτήρες (avatars). Έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει κινούμενες εικόνες (animation), προβολές από web κάμερες, να αξιοποιήσει τη λειτουργία μετατροπής κειμένου σε ομιλία και να δημιουργήσει σκίτσα σε πραγματικό χρόνο (Chatzichristodoulou, 2014). Ταυτόχρονα, η εφαρμογή διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ καλλιτεχνών σε πραγματικό χρόνο, ώστε να δημιουργηθούν ζωντανές θεατρικές παραστάσεις. Την ίδια στιγμή, επιτρέπει στο κοινό από απομακρυσμένα

[55] Η Ελένη Τιμπλαλέξη (2014, σ. 49) στη Διδακτορική της Διατριβή διέκρινε τα ψηφιακά δυνητικά περιβάλλοντα σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες απαιτεί τη χρήση διαφορετικού τεχνολογικού εξοπλισμού, ώστε να παρέχει τις αντίστοιχες δυνατότητες για εξερεύνηση, δράση και παρέμβαση. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται σε συστήματα:

- Desktop. (Μέσο Πλοήγησης: Οθόνη)
- Μερικής Εμβύθισης. (Μέσο Πλοήγησης: Οθόνη με χρήση επαυξητών, όπως γάντια και γυαλιά)
- Πλήρους Εμβύθισης. (Μέσα Πλοήγησης: HMD και στολή)
- Περιβάλλοντος. (Εξωτερικά παραγόμενα τρισδιάστατα περιβάλλοντα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η πλοήγηση).

[56] Πρόκειται για τον ορισμό που συναντούμε βιβλιογραφικά για την Εικονική Πραγματικότητα (βλ. Κουτρομάνος, 2022, σσ. 169-171)

[57] Επίσημος διαδικτυακό ιστότοπος https://upstage.org.nz/?page_id=29

γεωγραφικά σημεία να βρίσκεται online αλληλεπιδρώντας με το προβαλλόμενο θέαμα μέσω μηνυμάτων. Τέλος, αποτελεί ίσως την πρώτη πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα που έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένα με σκοπό να επιτρέψει τη δημιουργία και την προβολή παραστάσεων avatar (Tanenbaum, et al., 2014, p. 209). Σκοπός του UpStage είναι η δημιουργία ή η παρακολούθηση μία παράστασης, μιας επιτέλεσης ή μιας εκδήλωσης και αυτό ακριβώς είναι το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η διαφοροποίησή του από άλλους ψηφιακούς κόσμους όπως το *Second Life*[58], το *The Palace*[59] (Chatzichristodoulou, 2014, p. 95), το *Active Worlds*[60] και το *CyberTown*[61] οι οποίοι φαίνεται να αποτελούν περισσότερο δημόσιους χώρους όπου οι χρήστες/τριες μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους χωρίς σενάριο και πλοκή, δημιουργώντας σχέσεις, διαλόγους και δράσεις μέσω των εικονικών τους αντιπροσώπων[62].

Η ψηφιακή δυνητική πραγματικότητα εντείνει το ρεαλιστικό βίωμα σε ψευδαισθητικούς κόσμους, επιτρέπει τη δράση και την αντίδραση ευνοώντας τι λειτουργία του στανισλαφσκικού "αν", αλλά το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι:

> […]παρεμβαίνοντας στην αίσθηση παρουσίας και φαντασίας του θεατή, μπορεί, τουλάχιστον για μια στιγμή, να τον απομακρύνει από τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται και να του επιτρέψει την πρόσβαση σε ένα διαφορετικό σύμπαν, όπου το άτομο θα μπορούσε να γίνει ένας άλλος – και όπου όλοι θα μπορούσαν τελικά να εισέλθουν σε εκείνο το βιβλίο, την ταινία, το παραμύθι, το τοπίο, τον γαλαξία, τον πίνακα ή το άτομο που γνώριζαν για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα και όμως δεν είχαν δει ποτέ από μέσα. Αυτός μπορεί να είναι […] ένας χώρος όπου το πραγματικό μπορεί να φανεί από μέσα προς τα έξω[63]. (Giannachi, 2004, p. 159)

2.4.1. Ψηφιακά Εικονικά/Δυνητικά Περιβάλλοντα Πλήρους Εμβύθισης

Στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να εξειδικεύσουμε την αναφορά μας στα Ψηφιακά Εικονικά/Δυνητικά Περιβάλλοντα Πλήρους Εμβύθισης, τα οποία ως έναν βαθμό

---

[58] Βλ. https://secondlife.com/
[59] Βλ. http://pchat.org/
[60] Βλ. https://www.activeworlds.com/
[61] Βλ. https://www.cybertownrevival.com/#/
[62] Γίνεται αναλυτική αναφορά στο υπό κεφάλαιο για τη χρήση των avatars: *3.5. Εικονικοί/Δυνητικοί Εκπρόσωποι- "Avatars"*.
[63] Η απόδοση από την αγγλική γλώσσα έγινε από τη γράφουσα.

παύουν να αποτελούν απλώς προσομοιώσεις, αλλά ουσιαστικά συμβάλουν στη δημιουργία ενός ολόκληρου και πλήρους "νέου κόσμου" για τους/τις χρήστες/τριες. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ως τεχνολογίες αποτελούν την πιο κοντινή μορφή για τη δημιουργία αυτού που προηγουμένως περιγράφηκε και έγινε προσπάθεια να οριοθετηθεί ως *Ψηφιακό Θέατρο (Digital Drama)*. Πρόκειται για ολοκληρωμένα οπτικά περιβάλλοντα, η πλοήγηση στα οποία προϋποθέτει τη χρήση ειδικών γυαλιών ή στολής και τα οποία εκτός από οπτικά είναι εμπλουτισμένα με απτικά και ηχητικά όσο το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστικά ερεθίσματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το βίωμα εντείνεται, ενώ οι χρήστες/τριες έχουν τη δυνατότητα, ενώ αποτελούν μέρος του, ταυτόχρονα να μεταβάλλουν σημεία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν[64]. Οι αντιδράσεις είναι πολύ πιο ρεαλιστικές και προς στιγμήν αντιλαμβάνεται κανείς τον ψηφιακό δυνητικό περιβάλλοντα χώρο ως πραγματικό. Ουσιαστικά, θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως ένα τεχνητό πεδίο θέασης μέσα στο οποίο το άτομο καλείται να δράσει ακροβατώντας μεταξύ πραγματικού και δραματικού χρόνου, σε μία εμπειρία ταυτόχρονα τόσο πραγματική όσο και φανταστική (Giannachi, 2004, p. 123). Ωστόσο, ο/η χρήστης/τρια, που με θεατρολογικούς όρους μπορεί να ταυτίζεται τόσο με τον/την ηθοποιό όσο και με τον θεατή ή να λειτουργεί υπό τη μορφή "spectactor" δε δρα στο πλαίσιο μιας πλήρους ελευθερίας, παρόλο που προς στιγμήν μπορεί ψευδαισθητικά να αντιλαμβάνεται τις ενέργειές του ως τέτοιες. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν ενεργεί αυτόβουλα και εσωσυνειδησιακά. Καθώς η προσοχή του καθοδηγείται από εξωσυνειδησιακά ερεθίσματα, θα μπορούσαμε να πούμε πως δρα "καθοδηγούμενα από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι κινητοποιούν τα αντανακλαστικά του" (Γραμματάς, 2015b). Θα ήταν δυνατόν υιοθετώντας την άποψη της G.Giannachi (2004, p. 124) να υποστηρίξουμε πως η ψηφιακή δυνητική πραγματικότητα δεν αποτελεί ένα μέσο, το οποίο θα μπορούσε για παράδειγμα να συγκριθεί με την τηλεόραση. Πολύ περισσότερο αποτελεί μία γλώσσα, ένα μέσο δηλαδή που δύναται να "επανεφεύρει τον εαυτό του

[64] Στη μελέτη των A. Baía Reis & M. Ashmore (2022, p. 10), σημειώνονται οκτώ βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις ζωντανές θεατρικές παραστάσεις σε δυνητικά περιβάλλοντα (VR):

i. Ο αυθορμητισμός (ludic)
ii. Η συμμετοχικότητα (participatory)
iii. Η μετααισθητική (metasensorial).
iv. Ο ανθρωπομορφισμός των ψηφιακών εκπροσώπων (avatar anthropomorphism)
v. Η τελετουργική πρακτική ενοποίησης (ritualistic integrative practice)
vi. Η θετική στάση προς την τεχνολογία (techno conviviality)
vii. Η μετάδοση μέσω της μίμησης (mimetic contagion)
viii. Η απεριόριστη δυνατότητα για δημιουργία και παραστατικότητα (creative and performative unlimitedness)

και να στοχάζεται συνεχώς πάνω σε αυτόν"[65] διατηρώντας ταυτόχρονα πολλά από τα χαρακτηριστικά του/της δημιουργού του[66].

Σε μια πρόσφατη μελέτη τους οι Baía Reis & Ashmore (2022) κάνουν αναφορά σε τρία καναδικά project, τριών διαδοχικών ετών από το 1993 έως το 1995, τα οποία προσέφεραν εξαιρετικά καινοτόμες και πρωτότυπες για την εποχή εμβυθιστικές εμπειρίες, μεταβάλλοντας τον χώρο, τον χρόνο, ακόμα και την ανθρώπινη υπόσταση, ανοίγοντας ένα ατέρμονα ευρύ πεδίο και στο χώρο και τη δυναμική του θεάτρου και των επιτελέσεων. Το "Placeholder"[67], μια παραγωγή της Brenda Laurel και της Rachel Strickland αξιοποιούσε φυσικά τοπία από τα Καναδικά Βραχώδη Όρη σε συνδυασμό με τρισδιάστατα γραφικά βίντεο και άλλα οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα προκειμένου να δημιουργήσει έναν ολόκληρο κόσμο με κέντρο την τοπική μυθολογία, μέσα στον οποίο είχαν τη δυνατότητα να διαδράσουν χρήστες/τριες γεωγραφικά απομακρυσμένοι/ες, με την προϋπόθεση χρήσης ειδικού HMD εξοπλισμού στο πρόσωπό τους.

Ένα χρόνο αργότερα η εικαστικός Diane Gromala, ο χορογράφος Yacov Sharir και ο συνθέτης Russell Pinkston δημιουργούν ένα συλλογικό έργο εικονικής/δυνητικής πραγματικότητας (VR) με τίτλο "Dancing with the Virtual Dervish: Virtual Bodies"[68], το πρώτο όπως το χαρακτηρίζουν «καλλιτεχνικό έργο VR που ασχολήθηκε με την ενσάρκωση»[69], το οποίο απαιτούσε επίσης χρήση πολύ εξειδικευμένου εξοπλισμού κεφαλής, γάντια και άλλες τελευταίας τεχνολογίας συσκευές. Το έργο επέτρεπε ουσιαστικά την πλήρη εμβύθιση σε παρόντα χρόνο στο εσωτερικό ενός δυνητικού ανθρώπινου σώματος. Οι συμμετέχοντες συνέβαλαν στη δημιουργία μίας παράστασης χορού, όπου υπήρχε διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του χορευτή και των μελών που μέσω του ειδικού εξοπλισμού παρακολουθούσαν στο δυνητικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, το δυνητικό βίωμα κάθε συμμετέχοντα καταγραφόταν και προβαλλόταν μέσω βίντεο σε παρόντα χρόνο δημιουργώντας ένα ακόμα επίπεδο συμμετοχής (Gromala & Sharir, 1994, pp. 321-328).

---

[65] Η απόδοση από την αγγλική γλώσσα έγινε από την γράφουσα.
[66] Στο πλαίσιο της ψηφιακής εικονικής/δυνητικής πραγματικότητας ως δημιουργός μπορεί να νοηθεί ένας συνδυασμός της δυναμικής του κατασκευαστή, του/της καλλιτέχνη/ιδος και του/της χρήστη/τριας.
[67] Παρουσίαση του project: https://vimeo.com/27344103
[68] Παρουσίαση του project: https://www.youtube.com/watch?v=jKQDg85ecc&ab_channel=TransformingPainTV
[69] Από τον επίσημο διαδικτυακό ιστότοπο της Diane Gromola: http://gromala.iat.sfu.ca/New/dervish.html

Τέλος, το "Osmose"[70], που έλαβε χώρο έναν χρόνο αργότερα, το 1995, στόχευσε μέσω της πλήρους εμβύθισης με τη χρήση ειδικής συσκευής κεφαλής και συνεχή παρακολούθηση της κίνησης, της αναπνοής και της ισορροπίας, "στην εξερεύνηση της αντιληπτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εαυτού και του κόσμου"[71]. Τα συγκεκριμένα project υπήρξαν καινοτόμα, άνοιξαν μία ευρεία συζήτηση και ανέδειξαν τις νέες δυνατότητες και προκλήσεις που ανοίγονταν στον χώρο του θεάτρου και των επιτελέσεων. Ωστόσο, όπως σωστά σημειώνουν οι Baía Reis & Ashmore (2022, p. 7), φαίνεται να αποτελούν περισσότερο "εγκαταστάσεις τέχνης", είτε εξαιρετικά οριοθετημένες χωρικά, είτε προσβάσιμες σε έναν ιδιαίτερα μικρό αριθμό ατόμων. Τα συγκεκριμένα δεδομένα σε συνδυασμό με τη μακροχρόνια και δαπανηρή προετοιμασία αυτών των πρώιμων παραγωγών μπορούν να ενταχθούν στα αίτια μιας σχετικά πιο αργής εξάπλωσης και καθιέρωσης αυτών των δυνατοτήτων στο θέατρο που απευθύνεται σε μαζικό κοινό.

Ο εξοπλισμός που απαιτείται για την πλήρη εμβύθιση σε ψηφιακούς δυνητικούς κόσμους εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα δαπανηρός και να απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις προγραμματισμού. Ευρείες ομάδες συνεργασίας αποτελούμενες από βαθιούς/ες γνώστες/τριες της τεχνολογίας, καλλιτέχνες/ιδες και παιδαγωγούς είναι σε θέση να παράγουν ουσιαστικά εκπαιδευτικά εργαλεία μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες δε θα διδάσκονται απλά, αλλά πολύ περισσότερο θα γίνονται συμμέτοχοι και θα βιώνουν ένα ρεαλιστικό ταξίδι στη γνώση μέσα από την προσωπική τους εμπειρία. Στον ελλαδικό χώρο η χρήση τέτοιων περιβαλλόντων δεν είναι συχνή, ωστόσο φαίνεται να μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της συμμετοχικότητας και της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης[72], στην αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων, καθώς και στην προσέλκυση της προσοχής αυτών (Μπαρμπάτσης et al. 2010, σσ. 1249-1250).

Η οπτικοποίηση και η διέγερση των αισθήσεων μέσω ρεαλιστικών ερεθισμάτων επιτυγχάνονται με τρόπο εντυπωσιακό μέσα στα δυνητικά περιβάλλοντα τριών διαστάσεων είτε αυτά δημιουργούν τον περιβάλλοντα χώρο για τον/την χρήστη/τρια,

[70] Παρουσίαση του project: https://www.youtube.com/watch?v=EIQw_QTshLU&t=303s&ab_channel=TransformingPainTV

[71] Από την αναλυτική περιγραφή της επίσημης ιστοσελίδας του βραβευμένου project: http://www.immersence.com/osmose/

[72] Η συγκεκριμένη θέση τεκμηριώνεται στο κεφάλαιο για το Ψηφιακό Πολυθέαμα μέσα από την ανάλυση των Παιδαγωγικών Θεωριών που το στηρίζουν.

είτε φυσικά ο/η τελευταίος/α έχει τη δυνατότητα να εμβυθιστεί πλήρως στους κόσμους τους, καθώς σε κάθε περίπτωση ο/η μαθητής/τρια μετατρέπεται σε πρωταγωνιστή/τρια με έναν τρόπο διασκεδαστικό και παιγνιώδη (Sood & Vasilakos, 2009, p. 423). Στους Ψηφιακούς Εικονικούς/Δυνητικούς Κόσμους Πλήρους Εμβύθισης μάλιστα οι μαθητές/τριες μέσα από τη χρήση των ειδικών γυαλιών HMD μπορούν να περιπλανηθούν στον δυνητικό περιβάλλοντα χώρο που μπορεί να αποτελεί τον σκηνικό χώρο της δράσης τους, να αλληλεπιδράσουν με άλλους χρήστες/τριες στον ίδιο χώρο όπως θα έκαναν με άλλους/ες ηθοποιούς στην ίδια σκηνή, να δουν την ιστορία ως θεατές από όποια οπτική γωνία προτιμούν, να ακολουθήσουν τη δράση με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να φύγουν ή να επανέλθουν, να είναι παρόντες.

Από την άλλη τα Τρισδιάστατα Ψηφιακά Εικονικά/Δυνητικά Περιβάλλοντα με τα οποία οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μέσω του υπολογιστή, προσφέρουν σε αυτούς/ες μια θέση αποστασιοποίησης, που εξακολουθεί ωστόσο, παρά την αίσθηση της "απουσίας" να παρέχει τη δυνατότητα ουσιαστική εμπλοκής, παρέμβασης, διάδρασης και διαμόρφωσης (Waterworth & Waterworth, 2001, pp. 203-204). Ένα πολύ ενδιαφέρον τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το εργαλείο εκπαιδευτικής υποστήριξης που σχεδίασε μία ερευνητική ομάδα στην Ιαπωνία προκειμένου να φέρει σε επαφή τη νέα γενιά με τα παραδοσιακά γιαπωνέζικα παραμύθια, τα οποία ένα μεγάλο ποσοστό παρατηρήθηκε να μην τα έχει διαβάσει, και το οποίο ονομάστηκε Cyber-Theatre. Το τελευταίο χρησιμοποιεί τη γλώσσα σεναρίου CTSL (Cyber Theatre Scenario Language) προκειμένου να διευκολύνει τη δημιουργία 3D κινουμένων σχεδίων. Σκοπό των ερευνητών αποτέλεσε τόσο το συγκεκριμένο εργαλείο να φανεί χρήσιμο στα χέρια των εκπαιδευτικών που θα το χρησιμοποιήσουν προκειμένου να φέρουν σε ουσιαστική και διαδραστική επαφή τους/τις μαθητές/τριες με τις ιστορίες, όσο και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να γίνουν δημιουργοί, ορίζοντας και δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες μέσα στο 3D περιβάλλον, με τα αποτελέσματα να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και από τις δύο πλευρές (Matsuda et al, 2003, pp. 330-331).

Στον Ελλαδικό χώρο το Ίδρυμα Ευγενίδου εξακολουθεί να αποτελεί την πρωτοπόρα δύναμη στον χώρο τον εκπαιδευτικών τρισδιάστατων περιβαλλόντων. Το Νέο Ψηφιακό Πλανητάριο μέσω της οθόνης 24,5 μέτρων και επιφάνειας 85 m^2 που διαθέτει δημιουργεί ρεαλιστικές εκπαιδευτικές προβολές στις οποίες ωστόσο ως επί το πλείστον ο/η θεατής δεν έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει. Ωστόσο, παρακολουθώντας μπορεί να χαθεί σε εικονικούς κόσμους που προς στιγμή δύναται να αντιληφθεί ως αληθινούς,

βιώνοντας μία "ρεαλιστική" εμπειρία ενός ταξιδιού στο σύμπαν. Το 2017 στο Δελτίο Τύπου των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Νέου Ψηφιακού Πλανηταρίου (ΝΨΠ, 2017) δινόταν έμφαση στο γεγονός ότι:

> Το βασικό πλεονέκτημα των συστημάτων που διαθέτει είναι η δυνατότητα να δημιουργεί στο θεατή την αίσθηση της ενσωμάτωσής του στον εικονικό χώρο περιβαλλόμενος από τις εικόνες και τους ήχους του. Με τον τρόπο αυτό το Νέο Ψηφιακό Πλανητάριο μπορεί να προσφέρει ισοδύναμη και, από κάποιες πλευρές, ανώτερη εμπειρία από την πραγματική περιήγηση στο χώρο[73].

Δινόταν δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή μίας όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικής εμπειρίας κατά την οποία οι μαθητές/τριες θα έχουν την ψευδαίσθηση ότι βρίσκονται και δρουν σε ένα άλλο χωρικό περιβάλλον από το πραγματικό.

Εξαιρετικά πρωτοπόρα τεχνολογικά εδώ και αρκετά χρόνια είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Θόλου του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, στην επίσημη ιστοσελίδα της οποίας υπάρχει ο υπότιτλος *Θέατρο Εικονικής Πραγματικότητας*, ενώ χαρακτηριστικά σημειώνεται ότι "οι προβολές είναι διαδραστικές, ελεγχόμενες από το θεατή, και όχι στατικές. Πρόκειται για μια μοναδική εμπειρία εμβύθισης στον εικονικό κόσμο, που χαρακτηρίζεται από άμεση ανταπόκριση, ευελιξία, πρωτοτυπία και ζωντάνια"[74]. Τα προγράμματα της Θόλου κάνουν χρήση εναλλακτικών σεναρίων προσφέροντας στους/ις συμμετέχοντες/ουσες τη δυνατότητα περιήγησης με τους δικούς τους όρους στους ψηφιακούς δυνητικούς κόσμους, εντείνοντας την αίσθηση της παρουσίας, κάνοντάς τους να αισθανθούν πως βρίσκονται πραγματικά εκεί και είναι σε θέση να διαδράσουν με τα εικονικά αντικείμενα από τα οποία αποτελείται τη δεδομένη στιγμή η πραγματικότητά τους. Ωστόσο, η παρουσία και η δυνατότητα περιήγησης μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, ακόμα κι αν αυτά αφορούν πρωτότυπες θεματολογίες δεν είναι ικανά στοιχεία ώστε να μπορούμε να κάνουμε λόγο για Θέατρο, έστω και εικονικό/δυνητικό ή ψηφιακό. Δίνεται όμως η δυνατότητα μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα και με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας και των αντίστοιχων ψηφιακών μέσων να δημιουργήσουμε Θέατρο μέσα από τη δημιουργία σεναρίων, την ύπαρξη πλοκής, την ανάπτυξη διαλόγων και συγκρούσεων και θέτοντας

---

[73] Δελτίο τύπου: https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/ekdromes/1070-planhtario-idryma-evgenidh-athhna

[74] Επίσημη ιστοσελίδα της Θόλου του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού: http://www.tholos254.gr/index.php

τους/τις μαθητές/τριες σε ρόλο μέσα σε αυτά, με την ταυτόχρονη παρουσία ορισμένου κοινού στο οποίο η συνολική δράση θα απευθύνεται.

2.5. Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ενισχυμένη Ανάγνωση και Παιχνίδια.

2.5.1. Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR)

Επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη, μετά την ανάλυση της εικονικής και της ψηφιακής πραγματικότητας που προηγήθηκε, να γίνει ξεχωριστή αναφορά στις εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality), αλλά και της ενισχυμένης ανάγνωσης, που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του Ψηφιακού Θεάτρου, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση πάντοτε να παρέχουν τη δυνατότητα της πλήρους εμβύθιση, καθώς "επαυξάνουν" τον υπαρκτό κόσμο με ψηφιακές εικόνες, video, gifs, κείμενα, ηχητικά ερεθίσματα, τρισδιάστατες φιγούρες κ.ά.

Η B.Laurel (2014, pp. 190-193) σημειώνει πως οι T.Caudell και D.Mizell το 1992 επιχείρησαν να περιγράψουν την επικάλυψη σκηνών του πραγματικού κόσμου από υλικό που δημιουργείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, επινοώντας τον συγκεκριμένο όρο της Επαυξημένης Πραγματικότητας[75]. Λίγο αργότερα, το 1997 ο Steve Feiner εφευρίσκει το πρώτο σύστημα που κινητής επαυξημένης πραγματικότητας. Το Mobile Augmented Reality Systema (MARS) όπως ονομάστηκε απαιτούσε χρήση ενός εξαιρετικά ογκώδους εξοπλισμού, αλλά έδινε τη δυνατότητα μεταφοράς της συσκευής σε διαφορετικές τοποθεσίες, αποτελώντας τον προπομπό των HMD (Feiner et al., 1997). Η πρώτη προσπάθεια για χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας από τα κινητά τηλέφωνα υπήρξε το παιχνίδι ARtennis του Anders Henrysson που κυκλοφόρησε το 2005, ενώ δύο χρόνια αργότερα άρχισαν να κυκλοφορούν οι πρώτες εφαρμογές και στο εμπόριο. Σήμερα αντίστοιχες εφαρμογές φαίνεται να αξιοποιούνται όλο και περισσότερο σε ποικίλους κλάδους όπως η διαφήμιση, η ιατρική και φυσικά η εκπαίδευση (Κουτρομάνος, 2022). Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της ο/η εκάστοτε χρήστης/τρια δεν χάνει την επαφή του με τον φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει και με τον οποίο στην καθημερινότητά του

[75] Ο Azuma (1997) έχει καταγράψει τον πρώτο και ευρέως πλέον αποδεκτό ορισμό για τα συστήματα AR, σημειώνοντας ως απαραίτητα χαρακτηριστικά τους: α. έναν συνδυασμό μεταξύ του πραγματικού περιβάλλοντος και του εικονικού/δυνητικού περιβάλλοντος, β. την αλληλεπίδραση αυτών σε πραγματικό χρόνο, γ. τη 3D κατοχύρωσή τους.

αλληλεπιδρά, αλλά ενώ διατηρεί αυτή τη σχέση παράλληλα την εμπλουτίζει με άλλα στοιχεία του ψηφιακού κόσμου.

Για τη συγκεκριμένη λειτουργία υπάρχουν:

α. συστήματα εντοπισμού θέσης του/της χρήστη/τριας, ο οποίος όταν βρεθεί στο κατάλληλο γεωγραφικό σημείο και ανοίξει την εφαρμογή AR από τη συσκευή του/της θα μπορέσει μέσα από την οθόνη να δει την επαύξηση του φυσικού περιβάλλοντος. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποτέλεσε πολύ δημοφιλή ενασχόληση των εφήβων τα προηγούμενα χρόνια υπήρξε το παιχνίδι AR της Niantic με τίτλο *Pokemon Go*[76].

β. συστήματα αναγνώρισης κάποιου συμβόλου ή δείκτη που έχει επιλεγεί ώστε να επαυξηθεί ψηφιακά (Cheng & Tsai, 2013, pp. 449-462).

2.5.2. Ενισχυμένη Ανάγνωση

Τα τελευταία χρόνια κυκλοφορούν στο εμπόριο όλο και περισσότερα βιβλία – που απευθύνονται κυρίως σε ανήλικους αναγνώστες – τα οποία είναι επαυξημένα με ποικίλο περιεχόμενο[77]. Είναι δυνατόν κανείς να τα αναγνώσει τα συγκεκριμένα με τη βοήθεια ενός tablet ή ενός smartphone στο οποίο έχει εγκαταστήσει την αντίστοιχη εφαρμογή που αυτά υποστηρίζουν. Ο αναγνώστης μπορεί να διαδράσει με τα παρεχόμενο ψηφιακό υλικό, το οποίο όμως σε κάθε περίπτωση είναι προεπιλεγμένο από τον εκάστοτε δημιουργό. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε ακριβώς να εντοπίζουμε τη διαχωριστική γραμμή από τα Ενισχυμένα Βιβλία, έναν όρο που διατυπώθηκε μέσω του προγράμματος *Living Book: Augmented Reading for Life*[78], που έχει σκοπό να καλλιεργήσει και να προωθήσει την αγάπη για την ανάγνωση σε παιδιά και νέους, προσφέροντας σε μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο/η μία μεγάλη ποικιλία εργαλείων προκειμένου να επαυξήσουν και να ενισχύσουν την εμπειρία της ανάγνωσης.

Η ενισχυμένη ανάγνωση αφορά την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας επαυξήσεων πάνω στα βιβλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τη δυναμική των αναγνωστών. Η ενισχυμένη ανάγνωση δεν ταυτίζεται με την επαυξημένη

---

[76] Επίσημη ιστοσελίδα του παιχνιδιού : https://pokemongolive.com/

[77] Το περιεχόμενο το οποίο είναι δυνατόν να βρεθεί σε ένα επαυξημένο βιβλίο είναι στατικές εικόνες, σχήματα και κείμενα δύο διαστάσεων, δυναμικό 2D περιεχόμενο, όπως video και animation, 3D αντικείμενα, μοντέλα ή avatars καθώς και ηχητικά ερεθίσματα (Grasset et al., 2008, p. 100).

[78] Βλ. Επίσημη ιστοσελίδα: https://thelivingbook.eu/gr/

πραγματικότητα, αντίθετα η τελευταία αποτελεί ένα από τα εργαλεία της πρώτης. Πιο συγκεκριμένα:

> Η ενισχυμένη ανάγνωση ορίζεται ως η δραστηριότητα αναζήτησης, επιλογής, παραγωγής, οργάνωσης, περιγραφής, επαναχρησιμοποίησης και ανάμιξης οποιουδήποτε περιεχομένου (κειμένου, ήχου, βίντεο, διαδραστικού) διαδικτυακού ή μη διαδικτυακού, για να συμπληρώσει και να ενισχύσει ένα δεδομένο περιεχόμενο ανάγνωσης, ενώ διερευνά τις πιθανές συνδέσεις του με άλλα κείμενα, μέσα και περιεχόμενα (διακειμενική διάσταση) ή/και με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τις ιδέες, τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις δραστηριότητες ενός μόνο αναγνώστη ή μίας ομάδας αναγνωστών. (Forum de Libro- Κατευθυντήριες Γραμμές Living Book, 2019, σ. 13)

Η επαύξηση/ενίσχυση των θεατρικών κειμένων θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ θετικά ως προς την εμπλοκή των μαθητών/τριών και να ενισχύσει την αξιοποίηση των τεχνικών του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο ως διδακτικού αντικειμένου, όσο και ενός εργαλείου διδασκαλίας άλλων μαθητών/τριών ή ως αυτόνομης καλλιτεχνικής διαδικασίας με αισθητική στοχοθεσία. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ζωντανέψουν τις σελίδες του θεατρικού κειμένου με πολυμεσικό τρόπο, καθιστώντας τόσο την ανάγνωση, όσο και την επεξεργασία ένα διασκεδαστικό παιχνίδι εμπλοκής που φέρνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών/τριών στο προσκήνιο.

2.5.3. Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας

Η παιχνιδοποίηση (gamification) αποτελεί έναν πολύ ευρύ κλάδο με ποικίλες παραμέτρους. Ο όρος ψηφιακό παιχνίδι[79] θα μπορούσε ενδεχομένως ως ένα μέρος να θεωρηθεί υβριδικός, καθώς αναπτύσσεται παράλληλα με την τεχνολογική και ψηφιακή πρόοδο (Lawert, 2009, p. 41). Σε κάθε περίπτωση ένας ορισμός που περικλείει όλες τις επιμέρους δυνατότητες και θεωρείται αποδεκτός, διατυπώθηκε από τον K. Werbach (2014, p. 267) και σύμφωνα με τον οποίο «η Παιχνιδοποίηση είναι η χρήση στοιχείων και τεχνικών σχεδιασμού των παιχνιδιών σε μη – παιγνιώδη πλαίσια».

Τα Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας δύναται να συμπεριληφθούν σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιών που καλούμε “serious games” (παιχνίδια σοβαρού σκοπού), τα

[79] Για τα ψηφιακά παιχνίδια θα γίνει αναλυτική αναφορά στο Κεφάλαιο 3 *Η έννοια και η λειτουργία του ρόλου σε διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης.*

οποία χωρίς να αποτάσσονται του ψυχαγωγικού τους χαρακτήρα, φέρουν μαζί τους και μια παιδαγωγική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιχνίδια σοβαρού σκοπού:

> δεν αποτελούνται μόνο από την ιστορία, τη γραφιστική τέχνη και το λογισμικό· συμπεριλαμβάνουν και την παιδαγωγική, δηλαδή δραστηριότητες που εκπαιδεύουν ή διδάσκουν, προσδίδοντας έτσι γνώσεις ή δεξιότητες. Αυτή η προσθήκη είναι που καθιστά τα παιχνίδια «σοβαρά». Ωστόσο, η συνιστώσα της ψυχαγωγίας είναι σε προτεραιότητα, η παιδαγωγική έρχεται ακολούθως της ιστορίας. (Zyda, 2005)

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα παιχνίδια που αξιοποιούν τις δυνατότητες της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR), αυτά φαίνεται να έχουν τη δύναμη παροχής διαδραστικής παιγνιώδους μάθησης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι κατά τη διάρκεια αυτού δύναται να το αντιληφθούν ως ένα συμβολικό δράμα κατά το οποίο ταυτίζονται με τους ήρωές του (Murray, 1997, p. 142). Σε ένα τέτοιο διαθεματικό πλαίσιο με κεντρικό άξονα τη λειτουργία των μαθητών/τριών μέσα σε ρόλους θα μπορούσε να ενταχθεί η μελέτη που πραγματοποίησαν οι M.Dunleavy, C.Dede και R.Mitchell (2009), προκειμένου να επιτύχουν τη διαρκή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε αξιοποίηση του Παιχνιδιού *AR Alien Contact*, με τη βοήθεια του οποίου οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να ανακαλύψουν αν και σε ποιο μέρος προσγειώθηκαν εξωγήινοι στη γη. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να λειτουργήσουν με τα ελλιπή στοιχεία που τους δίνονταν υπό το πρίσμα κάποιου ρόλου (Χημικοί, Κρυπτολόγοι, Cumputer Hackers και FBI Agents) ώστε να λύσουν τον συγκεκριμένο γρίφο ακολουθώντας τα επαυξημένα στοιχεία του παιχνιδιού με βάση σύστημα εντοπισμού θέσης.

Ένα αντίστοιχο Παιχνίδι Επαυξημένης Πραγματικότητας που καλούσε τους/τις μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να λειτουργήσουν υπό το πλαίσιο ενός ρόλου ήταν το *Salamis* που ανέπτυξαν οι Γ. Κουτρομάνος & Γ. Λαμπρόπουλος (2018) και έκανε χρήση λειτουργικού συστήματος iOS. Οι παίκτες/τριες του παιχνιδιού καλούνταν να εμπλακούν σε μια περιπέτεια αναζήτησης ενός αρχαίου αγγείου που κάποιος ληστής έκλεψε από το μουσείο της Σαλαμίνας και το έκρυψε σε κάποια άγνωστη τοποθεσία. Πολύ ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το γεγονός πως σύμφωνα με την περιγραφή των ερευνητών οι συμμετέχοντες/ουσες χρειάστηκε να αναπτύξουν διαλόγους με τους

φανταστικούς χαρακτήρες της συγκεκριμένης ιστορίας, προκειμένου να αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες και να ολοκληρώσουν την ιστορία. Αναζητώντας το κλεμμένο αγγείο οι παίχτες/τριες αξιοποίησαν τις δυνατότητες της πλατφόρμας Augmented Reality Interactive Storytelling Engine (ARIS).

Εικόνα 3. Ενδεικτικές εικόνες από το παιχνίδι AR Salamis. Πηγή: Κουτρομάνος & Λαμπρόπουλος, 2018, σ. 260.

Η βιβλιογραφία γύρω από τα Παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας αυξάνεται διαρκώς και φαίνεται πως θα συνεχίσει αυτήν την ανοδική πορεία κατά τα επόμενα χρόνια. Σχετικά με τις εφαρμογές AR Ψηφιακού Δράματος που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να μην έχει σχεδιαστεί προς ώρας κάποια αμιγώς προς αυτήν την κατεύθυνση και για αυτόν τον σκοπό. Ωστόσο, καθώς το Δράμα είναι συνυφασμένο όπως έχει ήδη ειπωθεί με την πραγματικότητα την οποία επιδιώκει να ερμηνεύσει και να μετασχηματίσει, θα ήταν δυνατόν να διατυπωθεί η άποψη πως ένα παιχνίδι AR θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία των παιχνιδιών που ενισχύουν την αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον ιδωθεί υπό το πρίσμα ορισμένων προϋποθέσεων, όπως ο ρόλος, η δράση, ο διάλογος, η σύγκρουση και η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος που απευθύνεται σε ορισμένο κοινό.

Οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος χρόνο με τον χρόνο διατηρώντας διαρκώς μία ανοδική τάση και στον τομέα των ερευνών που πραγματοποιούνται σχετικά με αυτές, ενώ ο χώρος των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών και της Στατιστικής φαίνεται να είναι αυτός που σχετίζεται περίπου με το 50% των αντίστοιχων δημοσιεύσεων (Garzón et al., 2019, σσ. 447-459). Η αξιοποίηση ωστόσο των εφαρμογών AR είναι δυνατόν να αποφέρει ένα πλήθος θετικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μέσω του εντυπωσιασμού της παρατήρησης της επαύξησης, αλλά κυρίως μέσα από τον

συνδυασμό αυτών με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις θεωρίες μάθησης[80], τον εφάμιλλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη φαντασία, την ευρηματικότητα και τη δημιουργική δραστηριότητα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Meletiou- Mavrotheris, 2020).

Οι εφαρμογές AR, αλλά και οι εφαρμογές ανάπτυξης AR, έχουν γίνει πλέον αρκετά προσβάσιμες στο ευρύ κοινό, το οποίο μπορεί να τις αξιοποιήσει στο δικό του πλαίσιο και με τη δική του στοχοθεσία. Καθώς κάθε μαθητής/τρια έχοντας στα χέρια του μια κινητή συσκευή μπορεί να δουλέψει στο πλαίσιο ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος, αξιοποιώντας στοιχείο της ΕΠ, τα συγκεκριμένα συστήματα μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλα και για την αξιοποίηση των τεχνικών του Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, εφόσον οι μαθητές/τριες κάνοντας χρήση αυτών κληθούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο ενός ρόλου και να δράσουν μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες ενός σεναρίου, αναπτύσσοντας διαλόγους και αλληλεπιδρώντας τόσο με το φυσικό και επαυξημένο περιβάλλον, όσο και μεταξύ τους. Ενδεικτικά προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να λειτουργήσουν επαυξήσεις (AR) που πραγματοποιούνται με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών/τριών με σπουδαία έργα τέχνης (Chang et. al., 2014 Di Serio et al., 2013). Οι μαθητές/τριες μέσω αυτών είναι σε θέση να εμπλουτίζουν την εικόνα ενός πίνακα με πληροφορίες που μπορεί να έχουν τη μορφή κειμένου, εικόνας, video, ήχου ή μοντέλων 3D. Μπορούν με αυτόν τον τρόπο να μπουν στον φανταστικό κόσμο του πίνακα, να γίνουν μέρος αυτού, να διηγηθούν την ιστορία ή να πλάσουν δικούς τους διαλόγους σε μία πρωτότυπη διαδικασίας εμψύχωσης της εικόνας. Το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να αποθηκευτεί, οι διάλογοι, τα ηχητικά αποσπάσματα, τα βίντεο των μαθητών/τριών ή τα κείμενά τους δύναται να κρυφτούν "πίσω" από ευδιάκριτα και ξεχωριστά σημεία του έργου τέχνης, με αποτέλεσμα κάθε φορά που η κάμερα του smartphone ή του tablet ανοίγει και κεντράρει προς το συγκεκριμένο σημείο να εμφανίζεται το αντίστοιχο περιεχόμενο που έχει επιλεγεί με τη χρήση της κατάλληλης εφαρμογής.

[80] «Δεν είναι τα εργαλεία από μόνα τους που είναι σημαντικά είναι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και το τι ενεργοποιεί η καθεμία από αυτές, αυτό το οποίο έχει τη μεγαλύτερη σημασία» (Bronack, 2011, p. 114)

2.6. Το Ψηφιακό Δράμα στην Εκπαίδευση: Μια πραγματικότητα "συνάντησης" αναλογικού και ψηφιακού περιβάλλοντος.

Η σχέση του θεάτρου με την πραγματικότητα όπως ήδη διατυπώθηκε δεν είναι απλώς στενά συνυφασμένη, αλλά πολύ περισσότερο οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται να βρίσκονται σε μία διαρκή σχέση αλληλεξάρτησης από την πρώτη στιγμή ανάπτυξης της Θεατρικής Τέχνης στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Καθώς η δεδομένη μας πραγματικότητα αλλάζει, το θέατρο δε γίνεται να παραμείνει ανεπηρέαστο, μιας και έχει τη δυνατότητα κανείς μέσω αυτού να προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και μετασχηματίζει τις γνωστικές και αισθητικές πληροφορίες που λαμβάνει. Ήδη από τον 20ο αιώνα μέχρι σήμερα η έννοια της πραγματικότητας μεταβάλλεται διαρκώς παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις, κάνοντας απαραίτητη τη χρήση κατάλληλων επιθετικών προσδιορισμών όταν αναφερόμαστε σε αυτήν. Έτσι όλο και πιο συχνά διακρίνουμε την "αναλογική πραγματικότητα" από την "εικονική πραγματικότητα", τη "δυνητική πραγματικότητα", όπως ορίσθηκε στο παρόν κεφάλαιο, την "επαυξημένη πραγματικότητα", τη "μικτή πραγματικότητα" κ.ά.

Στο πλαίσιο αυτό είναι αναπόδραστη ανάγκη να γίνει αναφορά στη σημαντική εργασία των Paul Milgram και Fumio Kishino (1994) στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο, μέσα στην οποία μπόρεσαν να δημιουργήσουν το συνεχές της "μικτής πραγματικότητας", το οποίο αποτελεί τη μήτρα που καθορίζει όλες τις επιμέρους πραγματικότητες (Laurel, 2014, p. 192). Πρόκειται για ένα συνεχές το οποίο ξεκινά από την αναλογική πραγματικότητα και καταλήγει στην εικονικότητα, με την έννοια που στο παρόν κεφάλαιο ορίστηκε η εικονική/δυνητική πραγματικότητα. Με πιο απλοϊκούς όρους θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη πως πρόκειται για μία "διαδρομή" με αφετηρία τη φυσική/αναλογική πραγματικότητα και τερματικό σταθμό την πραγματικότητα των εικονικών/δυνητικών ψηφιακών περιβαλλόντων πλήρους εμβύθισης. Όλες τις επιμέρους στάσεις ανάμεσα σε αυτά τα δύο σημεία οι ερευνητές τις ονόμασαν "μικτή πραγματικότητα", αναδεικνύοντας την αξιοποίηση τόσο αναλογικών όσο και ψηφιακών στοιχείων. Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα όταν η αναλογική πραγματικότητα κυριαρχεί, αλλά επαυξάνεται ταυτόχρονα από ψηφιακά αντικείμενα ή μέσα, μπορούμε να κάνουμε λόγο για Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality), ενώ όταν το επαυξημένο ψηφιακό περιβάλλον κυριαρχεί, ενώ ταυτόχρονα διατηρούνται στοιχεία του φυσικού

περιβάλλοντος, είμαστε σε θέση να μιλήσουμε για Επαυξημένη Εικονικότητα (Augmented Virtuality).

Το συγκεκριμένο συνεχές, αν και καινοτόμο την εποχή που διατυπώθηκε, δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί "παγιωμένο" και "σταθερό", καθώς «η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε νέες συσκευές […] και άρα νέους τρόπους εμπειρίας των διαφορετικών πραγματικοτήτων» (Κουτρομάνος, 2022, σ. 172). Έτσι οι Flavián et al. (2019) εμπλούτισαν το σχήμα με την Αμιγή Μικτή Πραγματικότητα, όπου πραγματικότητα και εικονικότητα φαίνεται να συγχωνεύονται.

Η δραματική τέχνη – που αποτελεί και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής – μέσα από τα βασικά χαρακτηριστικά που εδράζονται στον πυρήνα της (ρόλος, δράση, σύγκρουση κ.ά.) βρίσκει πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης σε κάθε μια από τις διαφορετικές πραγματικότητες του συνεχούς, αξιοποιώντας κάθε φορά τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα και προσαρμόζοντάς τα στην εξυπηρέτηση των κωδίκων και της σύνθετης επικοινωνιακής της λειτουργίας. Στο σημείο αυτό, στο "ταξίδι" του θεάτρου, καθώς αυτό απομακρύνεται από την αναλογική πραγματικότητα και "κινείται" προς την εικονική/δυνητική πραγματικότητα, μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ανάπτυξη του *Ψηφιακού Δράματος*.

Παρόλο που ο όρος "ψηφιακό" παραπέμπει στην εξολοκλήρου απόδοση του δράματος από τα ψηφιακά μέσα, εντούτοις θεωρούμε πως αφορά περισσότερο την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών με τέτοιο τρόπο ώστε να βιωθεί ο κόσμος και η πραγματικότητα υπό ένα πρίσμα που δε θα αντιτίθεται της φυσικής παρουσίας, του ρεαλιστικού βιώματος και της πραγματικής διάδρασης με το φυσικό περιβάλλον και τους ανθρώπους. Ωστόσο, η αναγκαιότητα για ύπαρξη εξειδικευμένου εξοπλισμού καθιστά μία τέτοια διατύπωση ιδιαίτερα επίφοβη, ενώ δε φαίνεται να είναι σε θέση να τεκμηριωθεί σε παρόντα χρόνο. Κατ' αυτόν τον τρόπο το Ψηφιακό Δράμα προτείνεται να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα της "συνάντησης" ή/και του "συγκερασμού" στοιχείων αναλογικής πραγματικότητας και νέων τεχνολογιών, είτε αξιοποιώντας τα τεχνολογικά/ψηφιακά στοιχεία προκειμένου να ενισχυθεί η θεατρική έκφραση, είτε προσθέτοντας αναλογικά στοιχεία στην ψηφιακή εμπειρία προκειμένου να ενισχύσει την αίσθηση ύπαρξης στον κόσμο και να καταστήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ουσιαστικούς δραματικούς χαρακτήρες. Η ύπαρξη και η λειτουργία του ρόλου και των χαρακτηριστικών που αυτός φέρει σε καθεμία από τις διαφορετικές "πραγματικότητες"

είναι το στοιχείο εκείνο που μπορεί να αναδείξει και να τεκμηριώσει την ανάπτυξη του δράματος και του θεάτρου στα διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και να ενισχύσει την παιδαγωγική του λειτουργία και αξία, κατά την προσπάθεια αξιοποίησης των τεχνικών του στο σχολικό πλαίσιο. Για τους λόγους αυτούς η έννοια και η λειτουργία του "ρόλου" θεωρείται κρίσιμο να αναλυθεί και να τεκμηριωθεί περαιτέρω.

Κεφάλαιο 3ο: Η έννοια και η λειτουργία του ρόλου στα διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης.

3.1. "Ρόλος"

Ο ρόλος ως έννοια έχει απασχολήσει τη θεωρία αλλά και την πρακτική του θεάτρου, αφού σημασιοδοτεί και ταυτόχρονα καθορίζει τη δράση από την πρώτη κιόλας στιγμή ύπαρξης του θεατρικού φαινομένου. Λεξιλογικά ο όρος προήλθε από τους Αρχαίους Έλληνες και τους Ρωμαίους που τον χρησιμοποιούσαν προκειμένου να αναφερθούν στον ξύλινο εκείνο κύλινδρο που δινόταν στον κάθε ηθοποιό και στον οποίο τυλιγόταν η περγαμηνή που περιλάμβανε τόσο το κείμενο του όσο και τις αντίστοιχες οδηγίες για την ερμηνεία αυτού. Έτσι ο όρος έφτασε μέχρι τις μέρες μας να «δηλώνει μεταφορικά το κείμενο και την υπόκριση του ηθοποιού» (Pavis, 2006, p. 420).

Σημαντικές θεωρίες διατυπώθηκαν και αναλύθηκαν προκειμένου μέσα από την έννοια του ρόλου και της υπόκρισης να ερμηνεύσουν τη σχέση του θεάτρου με την πραγματικότητα. Μέσα από κάθε προσπάθεια ερμηνείας όμως πηγάζει πάντοτε η πεποίθηση πως το θεατρικό φαινόμενο είναι άμεσα συνυφασμένο με την πραγματικότητα και κάτω από αυτό το πρίσμα ο ρόλος ως έννοια φαίνεται να αποκτά μία κοινωνιολογική και φιλοσοφική διάσταση που ξεπερνά τα όρια μιας παράστασης ή ενός δρωμένου και αγγίζει τη δράση και το βίωμα μέσα στη ζωή.

Οι κοινωνικοί ρόλοι, οι συμπεριφορές, οι ανθρώπινες δράσεις και οι αντιδράσεις είναι δυνατόν να ιδωθούν κάτω από την γενική ομπρέλα του όρου "ρόλος", γεγονός που δε δύναται να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις ανάγκες και τις δράσεις των ανθρώπων. Κάτω από αυτή την οπτική έχει ίσως ενδιαφέρον το γεγονός πως τα "παιχνίδια ρόλων" - που αποτέλεσαν κατά τις προηγούμενες δεκαετίες και συνεχίζουν να αποτελούν σημαντική πηγή ψυχαγωγίας των νέων- κέρδισαν έδαφος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από τα "δραματικά παιχνίδια ρόλων", όπως τα εισήγαγε η Heathcote στη Βρετανία, επηρεάζοντας ταυτόχρονα την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις και οι νέες δυνατότητες που παρείχε η τεχνολογία στα ψηφιακά μέσα μετέβαλλαν σε μεγάλο βαθμό την "πραγματικότητά" μας τα τελευταία χρόνια, δημιουργώντας μέσα μας πιο έντονα από ποτέ το συναίσθημα πως οτιδήποτε ζούμε και χρησιμοποιούμε σήμερα, αύριο θα θεωρείται παρωχημένο ή/και

θα έχει αντικατασταθεί. Η "ψηφιοποιημένη πραγματικότητα" που βιώνουμε μέσω του διαδικτύου, των ποικίλων applications και πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να δημιουργεί με τη σειρά της ένα νέο πλαίσιο και χώρο "δράσης" για τους/τις χρήστες/τριες, μεταβάλλοντας, αναδιαμορφώνοντας ή σημασιοδοτώντας από μία άλλη οπτική των έννοια του "ρόλου", των χαρακτηριστικών αυτού, αλλά και των τρόπων ανάληψής του. Εκπαίδευση, θεατρικό φαινόμενο και νέες τεχνολογίες όπως είναι σαφές διατρέχονται από τον κοινό άξονα της έννοιας της "πραγματικότητας", την οποία επηρεάζουν, διαμορφώνουν, ερμηνεύουν, μιμούνται, αντανακλούν ή "σημαίνουν" μέσω εσωτερικών και εξωτερικών εμπειριών που βιώνουν δια του ρόλου τους σε ή/και προς αυτή.

3.2. Ο ρόλος στη θεατρική διαδικασία

3.2.1. Ρόλος και οι εμβληματικές θεωρίες του θεάτρου

Ο ρόλος αποτελεί την ελάχιστη εκείνη προϋπόθεση στη βάση της οποίας μπορεί να υπάρξει θεατρική πράξη, καθώς η ενσάρκωση ενός ρόλου από έναν άνθρωπο τη στιγμή που ένας άλλος παρακολουθεί αποτελεί τον ελάχιστο ορισμό του θεάτρου (Bentley, 1964). Όπως είναι σαφές ο ρόλος δεν αποτελεί μόνο το κείμενο, τα λόγια που πρόκειται να ειπωθούν κατά τη διαδικασία της ενσάρκωσης, αλλά ταυτόχρονα αφορά το ίδιο το δραματικό πρόσωπο, το οποίο δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά έχει προθέσεις, σκέψεις, κάνει επιλογές, δρα, εκφράζεται και δημιουργεί ολόκληρους κόσμους μέσα στους οποίους είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε ενδεχομένως να ειπωθεί πως ο ρόλος με τη μορφή του δραματικού προσώπου είναι το ίδιο μοναδικός με τη θεατρική εμπειρία, η οποία δεν επαναλαμβάνεται αλλά δημιουργείται κάθε φορά από την αρχή[81], καθιστώντας συνεπές ως προς αυτή την άποψη το γεγονός πώς ένας ρόλος δεν είναι δυνατόν να αποκτήσει την ίδια υπόσταση παιγμένος από δύο διαφορετικούς ηθοποιούς (Ντιντερό, 2012, σ. 30).

Μέσα από μια συνοπτική αναδρομή στις βασικές θεωρίες ερμηνείας του θεατρικού φαινομένου δύναται να αναδειχθεί πως η σχέση του/της ηθοποιού με τον ρόλο είναι

[81]«Ο ερμηνευτής είναι και αυτός δημιουργός. Ο ηθοποιός στη σκηνή είναι σαν τον γλύπτη μπροστά στον πηλό: πρέπει να ενσαρκώσει σε απτή μορφή ανάλογο περιεχόμενο με αυτό του γλύπτη – παρορμήσεις και αισθήσεις της ψυχής. Οι ήχοι του οργάνου που παίζει είναι το υλικό του πιανίστα ἠ φωνή, το υλικό του τραγουδιστή ἠο σώμα, η εκφορά του λόγου, η μιμική και οι χειρονομίες, το υλικό του ηθοποιού. […] Ένας λόγιος ορίζει άπαξ δια παντός το χαρακτήρα του Οθέλλου˙ ο ερμηνευτής όμως, αν είναι αληθινός καλλιτέχνης, οφείλει να δημιουργεί τη δική του, πάντα απροσδόκητη, εικόνα του Οθέλλου» (Μπριουσόφ, 1902, σσ. 25-26).

αυτή που επηρεάζει και εν τέλει διαμορφώνει το τελικό μήνυμα που έχει ως αποδέκτη/τρια τον/τη θεατή. Ο Αριστοτέλης κάνοντας λόγο για τη θεατρική τέχνη μίλησε για μίμηση, όχι ενός φανταστικού ή ιδεατού κόσμου, αλλά της ίδιας της ανθρώπινης δράσης[82] (Αριστοτέλης, 1937: 1447α, 1448α). Στη συνέχεια, η όσο το δυνατόν πιο πιστή σκηνική μορφοποίηση της πραγματικότητας όπως επιδιώχθηκε μέσω του νατουραλισμού και της θέασης του θεατρικού φαινομένου ως «φέτας ζωής» (Zola, 1881) οδήγησε στην ταύτιση με το πραγματικό και σε αυτό που καλούμε "ενσάρκωση" του ρόλου από τον/την ηθοποιό. Από την άλλη, ο Λούκατς στο έργο του κάνει λόγο όχι για την απόλυτη ταύτιση, αλλά για την αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα από τον καθρέφτη του θεάτρου, εστιάζοντας στις κοινωνικές δομές αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή της απόδοσής τους (Λούκατς, 1957, σσ. 13-36, όπως αναφέρεται στο Γραμματάς, 2015a, σ. 51). Πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία της αντανάκλασης ο ρόλος ενός τυπικού ήρωα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της τάξης την οποία αντιπροσωπεύει με σκοπό να αναδειχθούν τόσο οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, όσο και η ταξικότητα που τις διέπει. Ακολούθως, ο Μπρεχτ προσπάθησε να ερμηνεύσει τη σχέση με το ρόλο μέσα από την έννοια της αποστασιοποίησης, καθιστώντας δυνάμει έμβλημα του/της ηθοποιού τη φράση «υποδύομαι χωρίς να εξαπατώ» (Pavis, 2006, p. 420), αρνούμενος να δεχθεί τη συνθήκη του/της ηθοποιού που διακατέχεται[83] από τον ρόλο του/της. Το θέατρο αποτελεί ένα δευτερογενές σύστημα το οποίο δε μιμείται, ούτε αντανακλά, δεν αναπαριστά, ούτε στέκεται σε απόσταση, αλλά *σημαίνει* την πραγματικότητα σύμφωνα με την πιο πρόσφατη θεωρία της σημειωτικής (Pavis, 1984· Fischer- Lichte, 1992· Ubersfeld, 1999 · Elam, 2002). Ο/Η ηθοποιός κάτω από το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας δεν ταυτίζεται ούτε δίνει υπόσταση στον ρόλο του/της, αλλά υποδύεται, καθώς μέσω του σώματός του/της εγγράφει στη φυσική του/της παρουσία τα στοιχεία του

[82] Η έννοια του μύθου ως ο τρόπος θέασης του κόσμου αποτελεί σύμφωνα με την ανάλυση του Τάσου Λιγνάδη το αντικείμενο της μίμησης. «Η μίμηση, δηλαδή η θεμελιώδης θεατρική λειτουργία, από το πλέον τελετουργικό θέατρο με την συμβατική του εκφραστικότητα, που μιμείται άμεσα, έως το πιο νατουραλιστικό και ψυχογραφικό, που μιμείται έμμεσα (ρεαλιστικά), δεν αντιγράφει ούτε επαναλαμβάνει τη ζωή, έστω κι αν μένει στις λεπτομέρειες, αλλά τον μύθο της» (Λιγνάδης, 1992, σ. 17).

[83]Η έννοια του *διακατεχόμενου ηθοποιού* που απορρίπτεται από τη θεωρία του Μπρεχτ μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τα λόγια του Jacques Copeau «Ο ρόλος είναι εκείνος που πλησιάζει τον ηθοποιό. Ο ρόλος περιμένει από τον ηθοποιό να του δώσει όλα όσα χρειάζεται για να ζήσει αρχικά υπό την εξάρτησή του και σταδιακά να τον αντικαταστήσει. Ο ηθοποιός προσπαθεί να του αφήσει το πεδίο ελεύθερο. Για να μπορέσει ο ηθοποιός να δώσει ζωή στον ήρωα, δεν αρκεί να τον βλέπει και να τον κατανοεί σωστά, δεν αρκεί καν να τον κατέχει. Πρέπει να διακατέχεται από αυτόν» (Copeau, 1995, p. 25).

δραματικού κειμένου (Γραμματάς, 2015a, σ. 66), μέσα σε μία διαδικασία συμβολοποίησης και ισοδυναμίας σημαινόντων και σημαινομένων.

Σε κάθε περίπτωση κέντρο αφετηρίας κάθε ερμηνείας αποτελούν τα δραματικά πρόσωπα, η ζωή, οι ενέργειες, οι δράσεις τους[84] και ο τρόπος που θα προσεγγιστούν ώστε να ολοκληρωθεί η θεατρική διαδικασία και το μήνυμα που ξεκίνησε από το δραματικό κείμενο και μεταπλάστηκε σκηνικά να φτάσει στον τελικό του αποδέκτη, τον/τη θεατή. Τα πρόσωπα αυτά ωστόσο, ιδωμένα υπό το πρίσμα των εμβληματικών θεωριών, δεν αποτελούν απαντήσεις, προτροπές ή κατευθύνσεις, αλλά πολύ περισσότερο, όταν είναι αυθεντικά προσεγγίζουν την έννοια των "ανοιχτών ηρώων" που παραμένουν ατελείς, καθώς «ο ηθοποιός μπορεί με το ταλέντο του να τους γεμίσει με τα εν δράσει σημειακά στοιχεία μιας εποχής (της δικής του), δεν μπορεί όμως να τους εξαντλήσει» (Ντυβινιό, 2000, σ. 288). Θα λέγαμε κατ΄ αυτόν τον τρόπο πως αποτελούν περισσότερο ερωτήσεις παρά απαντήσεις που μένουν ανοιχτές να αναλυθούν, να οικοδομηθούν και να παρασταθούν στο άπαξ της θεατρικής εμπειρίας.

3.2.2. Ρόλος και δραματικός χαρακτήρας

Μπορούμε με βάση τα προηγούμενα, προχωρώντας σε μια βαθύτερη προσέγγιση του "ρόλου", να κάνουμε λόγο για τον δραματικό χαρακτήρα, ο οποίος συχνά θεωρείται συνώνυμη έννοια. Ο χαρακτήρας αποτελεί έναν όρο πολυδιάστατο και πολυσήμαντο που εξελίσσεται, μεταπλάθεται, «διαθέτει προσωπικότητα […] και αλλάζει μέσα από τις συμπεριφορές των ρόλων που αναλαμβάνει. Ο ηθοποιός μπαίνει και βγαίνει από το χαρακτήρα και τον ελέγχει, αντιπαλεύοντας έτσι την αυταπάτη» (Παπαδόπουλος, 2010). Ο χαρακτήρας[85] δημιουργείται και αποκτά υπόσταση μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και το "άνοιγμα" του σε μια πολύ πιο ευρεία ανάλυση από τον/την ηθοποιό, ο/η οποίος/α του αποδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στάσεις, προθέσεις, πεποιθήσεις, ενδεχομένως και πρότερες εμπειρίες που δεν είναι εύκολα διακριτές ή/και δεν αναφέρονται στο δραματικό κείμενο του ρόλου. Η διαδικασία αυτή αποτελεί ακριβώς τον πυρήνα της έννοιας της δημιουργίας, κατά την οποία ο/η ηθοποιός

[84]Σύμφωνα με τον Γ. Πεφάνη (1995, σ. 410, σημείωση 16) η "πράξη" είναι το κοινό εκείνο στοιχείο στο οποίο μπορεί να εντοπιστεί η συνάντηση μεταξύ της ιστορικής ανθρώπινης υπόστασης και της φανταστικής υπόστασης του δραματικού προσώπου, κάνοντας έτσι το δεύτερο να φέρει κάτι από την ιστορικότητα και την "πραγματικότητα" του πρώτου.

[85]Συχνά ως μετάφραση του χαρακτήρα συναντούμε τον όρο persona (Elam, 2001) ο οποίος όμως θα αναλυθεί περισσότερο στο υποκεφάλαιο των *Ψηφιακών Αντιπροσώπων- Avatars* καθώς η πραγματική του λεξιλογική σημασία φαίνεται να εντοπίζεται στην έννοια της μάσκας, που μπορεί με αυτόν τον τρόπο να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου ζητουμένου.

«κατακτά» τον ήρωα, τον «επινοεί» και δεν «ντύνεται τα χαρακτηριστικά του» (Ντυβινιό, 2000, σ. 284).

Η δράση όμως αποτελεί μόνο ένα μέρος του δραματικού προσώπου, το οποίο συμπληρώνεται από τον λόγο του υποκειμένου (Πεφάνης, 1995, σ. 220), τις λέξεις εκείνες που αποδόθηκαν σε αυτόν από τον θεατρικό συγγραφέα και οι οποίες δεν είναι παρά «σημεία που προσεγγίζουν μια σκέψη, ένα αίσθημα, μία ιδέα» (Ντιντερό, 2012, σ. 30). Ο A.Greimas (1970, p. 256) κάνει λόγο για τα τρία επίπεδα εκδήλωσης ενός δραματικού προσώπου: δρων, ηθοποιός, ρόλος, αναφέροντας τη σύνδεση του τελευταίου με μια γενική συμπεριφορά, μια ευρύτερη κατάσταση που δεν μπορεί να περιχαρακωθεί στα στενά όρια ενός ατομικού χαρακτηριστικού. Ο ρόλος «[…] συγκεντρώνει πολλά παραδοσιακά και τυπικά γνωρίσματα μιας συμπεριφοράς ή μιας κοινωνικής τάξης (ο ρόλος του προδότη, του κακού)» σημειώνει ο P.Pavis (2006, p. 421) συμπληρώνοντας με τον ορισμό του Greimas για τον ρόλο ως «εμψυχωμένη παραστατική οντότητα, όμως ανώνυμη και κοινωνική».

Στο ίδιο πλαίσιο ο Ζ. Ντυβινιό (2000, σσ. 285-286) χρησιμοποιεί τον όρο "*ανοιχτός ήρωας*" του Ζαν Βιλάρ προκειμένου να μιλήσει για τις φιγούρες εκείνες που αν και αποτελούν δημιουργήματα του δραματικού συγγραφέα, υπερβαίνουν τις όποιες πιθανές ερμηνείες, αποκτούν μια καθολικότητα που δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια ή ομάδες και συμβολοποιούνται μέσα από τις ανεξάντλητες «δυνατότητες υπόκρισης από τον ηθοποιό και πρόσληψης από το κοινό»[86].

> Ο υπάλληλος Μπιγιάρ είναι ταρτούφος, ο αββάς Γκριζέλ είναι ταρτούφος, αλλά δεν είναι ο Ταρτούφος. Ο χρηματιστής Τουανάρ ήταν φιλάργυρος, αλλά δεν ήταν ο Φιλάργυρος. Ο Φιλάργυρος και ο Ταρτούφος δημιουργήθηκαν απ' όλους τους Γκριζέλ του κόσμου. Έχουν τα πιο γενικά και πιο έκδηλα χαρακτηριστικά τους και δεν είναι η ακριβής προσωπογραφία κανενός. Έτσι κανένας δεν αναγνωρίζει σ' αυτούς τον εαυτό του. (Ντιντερό, 2012, σ.70)

Ένας δραματικός χαρακτήρας είναι δυνατόν να αναλαμβάνει ταυτόχρονα περισσότερους από έναν ρόλο μέσα στο ίδιο δραματικό κείμενο. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο

[86]Εναν τέτοιο χαρακτηριστικό "*ανοιχτό ήρωα*" αποτελεί ο Άμλετ, καθώς επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, ενώ ταυτόχρονα τα κοινωνικά σύμβολα που περικλείει *"δεν οριοθετούν την εμπειρία"* (Ντυβινιό, 2000, σ. 286).

ένας δραματικός χαρακτήρας μπορεί λόγου χάρη να έχει ταυτόχρονα τον ρόλο[87] του πατέρα, του συζύγου, του αδερφού, του βασιλιά ή όποιας άλλης κοινωνικής ιδιότητας. Ο χαρακτήρας συνεπώς ως έννοια φαίνεται να υπερβαίνει το δραματικό κείμενο και αξιοποιεί τον ρόλο ως το μέσο εκείνο που χρειάζεται προκειμένου «να εκδηλωθεί και να παραταθεί μια μυθοπλαστική κατάσταση και κοινωνική συμπεριφορά, να γίνει ορατή η θεατρική πράξη, που προορισμό έχει να προσληφθεί διυποκειμενικά από ένα κοινό» (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 210).

3.2.3. Ρόλος και σώμα

Η φράση του Augusto Boal «πριν αποκτήσουμε όνομα, κατοικούμε σε ένα σώμα» (Boal, 1992, σ. 186) αναδεικνύει όλη τη δυναμική του σώματος στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης. Στη θεατρική πράξη το σώμα του/της ηθοποιού σε κάθε περίπτωση είναι αυτό που θα μεταπλάσει, θα δώσει υπόσταση και σάρκα στον δραματικό χαρακτήρα, προκειμένου να συντελεστεί επιτυχώς η θεατρική επικοινωνία, ιδιαίτερα από την πλευρά της παραγωγής που μηνύματος, καθώς η σωματική κίνηση πυροδοτείται από μία σκέψη, ενώ η τελευταία εκφράζεται σωματικά (Boal, 2013, σ. 136). Ο Β. Πούχνερ (2002, σσ. 88-89) θέτει τη γλώσσα του λόγου σε αντιδιαστολή με αυτή του σώματος, τονίζοντας πως η πρώτη είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής επιβολής στο άτομο, ενώ η δεύτερη «εκφράζει συνήθως υποσυνείδητες πτυχές της προσωπικότητας». Με τη γλώσσα του σώματος, όσο αυτή αφορά την τέχνη της υποκριτικής, δε νοούνται μόνο οι κινήσεις και η αυτοσυγκέντρωση σε αυτές, αλλά και η "*εκπομπή ενέργειας*", η οποία είναι αυτή τελικά που θα οδηγήσει στην προσέλκυση της προσοχής των θεατών και θα τους καθηλώσει (Πούχνερ, 2002, σ. 90). Η ενέργεια αυτή είναι μοναδική, δεν επαναλαμβάνεται πολλές φορές ούτε από τον/την ίδιο/α τον/την ηθοποιό, καθώς είναι άμεσα εξαρτημένη από την αμφίδρομη θεατρική επικοινωνία, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας αποτελεί και ο/η θεατής, ο/η οποίος/α εισέρχεται στον χώρο που θα τελεστεί η θεατρική πράξη με τις δικές του/της ανάγκες,

[87]Για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας των χαρακτήρων και των ρόλων η Ε.Τιμπλαλέξη (2014, σσ. 110-115) προχώρησε σε μια συνοπτική και χρήσιμη καταγραφή ενός μεγάλου μέρους των ταξινομιών και τυπολογιών των ρόλων, κάνοντας λόγο μεταξύ άλλων για επίπεδους (flat) ή/και καρικατούρες και σφαιρικούς ή ολοκληρωμένους (round). Ταυτόχρονα, πραγματοποίησε μία αναδρομή σε τυπολογίες που ξεκινούν ήδη από την Αρχαία Αττική Κωμωδία και φτάνοντας στις πιο σύγχρονες θεωρίες της δύσης του 20ου αιώνα, διατυπώνοντας την άποψη πως «τα δραματικά πρόσωπα δεν αποτελούν σκοπό, αλλά κινητήριες δυνάμεις του δράματος, είναι συστατικά στοιχεία της μίμησης, της πράξης, της ζωής» (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 114).

προσλαμβάνουσες, αντιλήψεις και τους δικούς του κώδικες πρόσληψης και επεξεργασίας των εκάστοτε μηνυμάτων.

Βασική προϋπόθεση της θεατρικής επικοινωνίας αποτελεί η θεατρική ψευδαίσθηση και η όσο το δυνατόν καλύτερη λειτουργία αυτής της άτυπης συμφωνίας – "σύμβασης" που πραγματοποιείται μεταξύ ηθοποιών και κοινού κατά την οποία παρόλο που αμφότεροι γνωρίζουν πως όσα θα συντελεστούν στη σκηνή δεν είναι αληθινά, εντούτοις είναι διατεθειμένοι να τα αντιμετωπίσουν ως τέτοια.

> Οι ηθοποιοί στη σκηνή υποδύονται τους ρόλους του, "σημαίνοντας" και όχι "βιώνοντας" την πραγματικότητά τους, ενώ οι θεατές στην πλατεία εκλαμβάνουν ως αληθινό, αυτό που προκαταβολικά ξέρουν ότι δεν είναι παρά ψευδαίσθηση. Αυτή η κατάσταση, που γίνεται δυνατή μόνο με την ύπαρξη της "θεατρικής σύμβασης", συνιστά την προϋπόθεση για τη λειτουργία του αμφίδρομου επικοινωνιακού σχήματος, το οποίο κυριολεκτείται στο θέατρο. (Γραμματάς, 1999, σ. 213)

Ο/Η ηθοποιός προκειμένου να συντελέσει στη λειτουργία της ψευδαίσθησης προσπαθεί είτε να προσεγγίσει και να μιμηθεί τον ρόλο, είτε να τον λαξεύσει «σύμφωνα με την προσωπικότητά του, το σώμα και τη φαντασία του» (Pavis, 2006, p. 421), παραμένοντας ωστόσο αυτός που υποδύεται, αλλά δεν "είναι" το πρόσωπο του έργου, το οποίο οι θεατές για λίγο αποδέχονται πως έχουν απέναντί τους. Ο Ντ. Ντιντερό (2012, σ. 121) σημειώνει πολύ χαρακτηριστικά πως «οι ηθοποιοί εντυπωσιάζουν το κοινό όχι όταν είναι παράφοροι, αλλά όταν παίζουν ωραία την παραφορά», ενώ σε άλλο σημείο του εμβληματικού του έργου ο φιλόσοφος θέτει το ερώτημα κατά πόσο «μας νοιάζει αν οι ηθοποιοί αισθάνονται ή δεν αισθάνονται, αν υποτεθεί ότι το αγνοούμε;» (Ντιντερό, 2012, σ. 94) μεταφέροντας το κέντρο βάρους στην αίσθηση, στην εμπειρία και σε αυτό που οι θεατές προσλαμβάνουν κατά την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, παρά στον τρόπο με τον οποίο οι ηθοποιοί καταφέρνουν να επιτύχουν την μετάδοση του παραστασιακού μηνύματος.

Άλλωστε ο/η ηθοποιός δεν πρέπει να ξεχνά ότι η δική του/της οντότητα - και όχι αυτή του ρόλου - είναι αυτή στη βάση της οποίας θα πρέπει να ζει δανειζόμενος/η από τον ρόλο μόνο ένα μέρος των προτεινόμενων περιστάσεων (Στανισλάβσκι, 1980). Τα σώματα των ηθοποιών είναι κατ' αυτόν τον τρόπο «φορείς αναπαράστασης και

παράλληλα ο ίδιος ο εαυτός τους»[88] (Πατσαλίδης, 2004, σ. 181). Ο Σάββας Πατσαλίδης κάνει λόγο για τις "Σωματικές παρουσίες και απουσίες" αναφερόμενος αναλυτικά στο "Ψυχολογικό σώμα" κατά τον Stanislavski, στο "Μη σώμα" όπως το αναζήτησαν μέσω της τέχνης τους ο A. Appia και ο σπουδαίος σκηνοθέτης J. Grotowski, στο "Κοινωνικό Σώμα" του A. Boal, στο "Αποστασιωποιημένο σώμα" του B. Brecht, στο "Εξόριστο σώμα" και στην αντικατάσταση του από την «άψυχη αλλά υπάκουη κούκλα» με βάση τους H. von Kleist και G. Craig, καθώς και στο "Ελεγχόμενο σώμα" που υποτάσσεται στο κείμενο, στους θεατρικούς κώδικες αναπαράστασης. Τέλος, αναφέρεται στο «σώμα ως διακείμενο» το οποίο φέρει μαζί του τη δική του ιστορία, απόπειρες αναπαράστασης, παρελθοντικές θεωρίες, εκπαιδεύσεις και πολιτισμούς (Πατσαλίδης, 2004, σσ. 181-198).

Η λειτουργία του σώματος στο θέατρο έχει απασχολήσει πολύ όλους όσοι ασχολούνται τόσο με την πρακτική, όσο και τη θεωρία αυτού, ενώ σελίδες θα μπορούσαν να γραφτούν ακόμα για τη φιλοσοφική πλευρά και διερεύνηση του ρόλου και της σωματικότητας[89]. Στην παρούσα υποενότητα αναφέρονται ωστόσο όσα κρίνονται απαραίτητα για τη σφαιρική κατανόηση του εν λόγω θέματος με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης.

3.2.4. Ρόλος στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο στο σχολείο χαρακτηρίζεται από έναν έντονα ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς όχι μόνο το βίωμα, αλλά και η παραστατικότητα, η άμεση επικοινωνία και η συμμετοχικότητα, που ωθούν τους/τις μαθητές/τριες στη διερεύνηση πολλαπλών όψεων της προσωπικότητάς τους, δύνανται να τους προβληματίσουν, να τους καλλιεργήσουν και να συμβάλουν στη διαμόρφωση των απόψεών τους (Παπακώστα, 2014, σσ. 43-52). Ταυτόχρονα, λειτουργώντας σε ένα βαθύ συναισθηματικό επίπεδο το θέατρο ως τέχνη οδηγεί εξ ορισμού στην αναζήτηση του εαυτού, μιας έννοιας που δεν είναι αποκομμένη από «τους άλλους», αντίθετα εμπεριέχει την ενσυναίσθηση (Κοντογιάννη, 2008, σ. 98).

[88]Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του σκηνοθέτη Θόδωρου Τερζόπουλου, ο οποίος επιδιώκει μέσα από το έργο του ένα "ανθρωπολογικό σωματικό θέατρο", στο οποίο το σώμα φέρει μαζί του μια "μνήμη" (Σαμπατακάκης, 2008, σσ. 68-75).

[89]Το "σωματικό θέατρο" – τις ρίζες του οποίου εντοπίζουμε ήδη στους πρώτους μίμους της αρχαίας Ελλάδας- άλλωστε έχει κατακτήσει τη θέση του ως ένα ξεχωριστό θεατρικό είδος κατά το οποίο η αφήγηση αν και κυριαρχεί εντούτοις πραγματοποιείται στο μεγαλύτερό της μέρος μέσω του σώματος, της κίνησης, των χειρονομιών με σκοπό και την απεικόνιση ποικίλων συναισθηματικών διαθέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση του ρόλου δίνει πολλές δυνατότητες στη βιωματική, παιγνιώδη μάθηση, που φέρνει τον μαθητή, τις ανάγκες και τις δυνατότητές του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τα «παιχνίδια ρόλων» οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, να "γευτούν" εμπειρίες, να προβάλλουν και να διερευνήσουν στάσεις και να προχωρήσουν στη βαθιά αναγνώριση των προσώπων τα οποία υποδύονται. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται όχι μόνο η αυτοεκτίμησή τους, αλλά και η εμπιστοσύνη τους στον «άλλον», τον διαφορετικό από τους ίδιους, αντιμετωπίζοντας ως ένα βαθμό έτσι τις αρνητικές συμπεριφορές εντός της τάξης και οδηγώντας στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής και προώθησης της δημιουργίας και της ανάπτυξης πρωτοβουλίας (Widdows, 1996, pp. 65-78).

> Όπως με το να μεταχειριστεί ένα παιδί ένα αντικείμενο το μαθαίνει καλύτερα, έτσι με το να μιμείται τους άλλους τους καταλαβαίνει καλύτερα. Έτσι η μίμηση βοηθά το παιδί να συμπαθήσει και να κατανοήσει τους άλλους περνώντας από τα στάδια της εμπειρίας, της γνώσης, της κρίσης, της συνείδησης, της συγκίνησης. (Γιάνναρης, 2001, σ. 136)

Ο Λ. Κουρετζής (2010, σσ. 20-34) κάνει λόγο για τα "χαρακτηρολογικά" στοιχεία του προσώπου που το παιδί υποδύεται, επαναφέροντας την σκέψη στη διάκριση ρόλου και χαρακτήρα που προηγήθηκε στο παρόν κεφάλαιο. Δεν αρκείται δηλαδή στη μίμηση των κινήσεων και στην εκφορά του λόγου, αλλά πολύ περισσότερο διερευνά έναν χαρακτήρα, διεκδικεί να τον γνωρίσει, αναζητά τα στοιχεία εκείνα που θα το καταστήσουν ικανό να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά, τις επιλογές και την ιδεολογική στάση αυτού του προσώπου, επιδιώκοντας να το δείξει με τον δικό του τρόπο.

Η Dorothy Heathcote, εξέχουσα προσωπικότητα στον χώρο του θεάτρου στην εκπαίδευση και στην παιδαγωγική του θεάτρου ευρύτερα, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη λειτουργία του ρόλου και τη διδασκαλία μέσω αυτού στο θέατρο στην εκπαίδευση (TiE). Η ίδια επέμεινε πολύ στη δύναμη των συγκινησιακών ερεθισμάτων κατ' αντιδιαστολή με τη μηχανική εκμάθηση των υποκριτικών ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, πίστευε ότι οι υποκριτικές δεξιότητες που ασκούνται χωρίς τη συναισθηματική εμπειρία να παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες, είναι κενές από οποιαδήποτε δυνατότητα μάθησης, επειδή το θέατρο στην εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πλαίσιο κενού περιεχομένου (Τσιάρας, 2009, σ. 617).

Στο ίδιο πλαίσιο και μέσα από τη βαθιά και ενδελεχή μελέτη ο Σ. Παπαδόπουλος (2010, σ. 212) τονίζει τη σημασία που διαδραματίζει για το θέατρο στην Εκπαίδευση η «αναπαράσταση των ρόλων», η οποία προϋποθέτει την κριτική στάση, αποσκοπεί στη διερεύνηση και οδηγεί στην κατανόηση, μέσα από αυθορμητισμό και αυτοσχεδιασμούς και όχι μίμηση τυποποιημένων και στατικών χαρακτήρων. Επισημαίνει ταυτόχρονα τη σημασία της επαφής των μαθητών/τριών με αρχετυπικούς ρόλους και μεγάλα πανανθρώπινα διλήμματα που «ως νοητικές εποπτείες ενυπάρχουν στην ψυχοδιανοητική υπόσταση κάθε ανθρώπου» (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 212). Τονίζεται έτσι η σημασία της «διαδικασίας οικοδόμησης της εμπειρίας του ρόλου» σε σύγκριση με το αποτέλεσμα της παράστασης/παρουσίασης στην οποία δεν είναι ανάγκη η όλη διαδικασία να καταλήγει. Η σχέση του ρόλου με την παραγωγή ενός τελικού καλλιτεχνικού προϊόντος (π.χ. παράσταση, θεατρικό δρώμενο, happening κ.ά.) φαίνεται να εξασθενεί, ενώ ταυτόχρονα η σύνδεση της εμψύχωσης και του ρόλου με τα παιδαγωγικά οφέλη άρχισε να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Beauchamp, 1998, p. 61). Σε κάθε περίπτωση η ενασχόληση με τον ρόλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να συνδέεται με την αυθόρμητη έκφραση, την ανάπτυξη του ατόμου, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, τη διερεύνηση των ορίων του και την επαφή του με τους "άλλους".

3.3. Κοινωνικός ρόλος

3.3.1. Ο ρόλος της "ζωής"

Οι κοινωνιολόγοι δανείστηκαν τον όρο "ρόλος" από το θέατρο προκειμένου να μιλήσουν για τον προδιαγεγραμμένο τρόπο συμπεριφοράς που συνδέεται με μια κοινωνική θέση και συνοδεύεται από δικαιώματα και υποχρεώσεις που είναι πολιτισμικά καθορισμένα (Hughes & Krohler, 2005, p. 146). Οι έννοιες *ρόλος* και *κοινωνική θέση* είναι εξαρτημένες αλλά όχι ταυτόσημες, καθώς την πρώτη κανείς την κατέχει, ενώ τον δεύτερο τον υποδύεται (Linton, 1936). Επιπλέον, κάθε κοινωνική θέση δεν αντιστοιχεί σε έναν μοναδικό ρόλο, αλλά αντίθετα είναι δυνατόν να αφορά ένα σύνολο πολλαπλών ρόλων. Η ανάληψη ρόλων από το άτομο συμβαίνει κατά τη συμμετοχή τους στα πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα που το πλαισιώνουν ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου που μοιράζεται κοινωνικές αναπαραστάσεις, θεσμούς και πρακτικές, που οδηγούν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση προσδοκιών και υποχρεώσεων (Merton, 1957). Σε κάθε περίπτωση, οι ρόλοι «δεν υπάρχουν σε απομόνωση», αλλά εξαρτώνται από τους "άλλους" και εμπλέκονται στις

δραστηριότητες αυτών, κάνοντας εν τέλει τον ορισμό του ρόλου «να εξαρτάται από την ύπαρξη του άλλου» (Hughes & Krohler, 2005, p. 148).

Η σύνδεση της έννοιας του ρόλου στην κοινωνική ζωή και τη θεατρική πράξη φαίνεται να μην είναι επιφανειακή, αλλά να υπεισέρχεται στην ουσία, τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες του ρόλου στη μία και την άλλη περίπτωση. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ο όρος "ρόλος" που φέρνει μαζί του τη φιλοσοφία και τη θεωρία της θεατρικής πράξης, αξιοποιείται προκειμένου να γίνει λόγος για την ανθρώπινη ταυτότητα και την ανθρώπινη ζωή σε ένα πιο συγκεκριμένο και σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο αντίστοιχα, μιας και «[…] ο άνθρωπος δεν είναι απλώς ένα ον ανάμεσα σε άλλο όντα, αλλά ένας δράστης, ένας «ηθοποιός» που παίζει ρόλους και προσπαθεί να αλλάξει το σενάριο της ζωής» (Πεφάνης, 2009, σ. 146).

Ο Goffman (2006) πραγματοποιεί μια σύγκριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τη σκηνοθεσία[90] αναγνωρίζοντας τη θεατρική διαδικασία μέσα στην ίδια τη ζωή. Από την άλλη πλευρά ο Wilshire (1982) υπογραμμίζει την έννοια της κοινωνικής ευθύνης και την κατατάσσει στην πιο ουσιώδη ίσως διαφορά ανάμεσα στη θεατρική και την κοινωνική ζωή. Οι έννοιες της ευθύνης και της συνέπειας που ακολουθεί τις πράξεις κυριαρχούν στην κοινωνική ζωή, δε σταματούν όταν σβήσουν τα φώτα της αυλαίας, αλλά τα λάθη, τα αποτελέσματα των πράξεων και οι συνέπειες της δράσης των ρόλων που αναλαμβάνουμε ως οντότητες εξακολουθούν να υπάρχουν και να επιφορτίζουν τη ζωή μας, ταυτόχρονα με τον αντίκτυπο στη ζωή των άλλων. Επιπλέον, η καθημερινότητα των ανθρώπων δεν τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι "υποδύονται κάποιον ρόλο", με λίγα λόγια δεν έχουν γνώση της συγκεκριμένης λειτουργίας ενώ γίνονται μέρος αυτής. Τέλος, η ανάγκη για διαρκείς αυτοσχεδιασμούς στην καθημερινότητα, καθώς η απροσδόκητη στάση των άλλων, μας αναγκάζει να τροποποιούμε τη συμπεριφορά μας είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της "πραγματικής ζωής" που ενδεχομένως δεν θα το δούμε να κυριαρχεί στη σκηνοθεσία της θεατρικής σκηνής με πολύ μεγάλη συχνότητα (Hughes & Krohler, 2005: 147). Θα μπορούσαμε με άλλα λόγια να κάνουμε μία υποτυπώδη αναφορά κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο για την έννοια του θεάτρου "εκτός σκηνής" στην καθημερινή ζωή (Γραμματάς, 2015a, σσ. 541-565) όπου έξω από το παραστασιακό πλαίσιο πομπός και δέκτης συνυπάρχουν

[90]Ο P. Pavis (2006 p. 421) σημειώνει σχετικά: «Το κοινωνικό κείμενο καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο σκηνοθέτης υποδύεται τη γονεϊκή αυθεντία. Το κοινό παρατηρεί τη συμπεριφορά του παίκτη».

με τον πρώτο να διοχετεύει πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητά του και τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο.

3.3.2. Ο εαυτός μέσα στον ρόλο

Οι ρόλοι διακρίνονται από την επιτέλεσή τους, καθώς οι πρώτοι μας επιτρέπουν «να επιλέγουμε κάθε φορά τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς», ενώ η δεύτερη «είναι η πραγματική συμπεριφορά του ατόμου που κατέχει κάποια κοινωνική θέση» (Hughes & Krohler, 2005, p. 147). Οι ρόλοι δίνουν λοιπόν υπό αυτό το πρίσμα στους ανθρώπους την «ευκαιρία να ερμηνεύσουν τον εαυτό τους επιτελώντας τον μέσα σε οριοθετημένα πλαίσια» (Πεφάνης, 2013, σ. 434). Ο εαυτός αποτελεί μια έννοια ρευστή. Η διερεύνησή του αποτελεί μια διαρκή επανεφεύρεση από μέρους μας, που προϋποθέτει την αποστασιοποίησή μας από αυτόν τον ίδιο. Μέσα από αυτή τη σκέψη η Fischer- Lichte (2012) επιδιώκει να φωτίσει τις ανθρωπολογικές διαστάσεις από τις οποίες διέπονται οι θεατρικές παραστάσεις:

> Οι παραστάσεις οφείλουν να ερμηνευτούν, θα ισχυριζόμουν, τόσο ως ζωή όσο και ως μοντέλο ζωής – ως ζωή με την έννοια ότι αξιώνουν τον χρόνο των συμμετεχόντων ενώ τους δίνουν την ευκαιρία να επανευρίσκονται διαρκώς˙ ως μοντέλο ζωής με την έννοια ότι επιτελούν αυτές τις διαδικασίες με ιδιαίτερη ένταση και κάνοντάς τες ενεργά αισθητές, ώστε η προσοχή των συμμετεχόντων να στρέφεται προς αυτές. Είναι η ζωή μας αυτή που φανερώνεται στις παραστάσεις, παροντοποιείται και περνά. (Fischer – Lichte, 2012, p. 403)

Ο Γ. Πεφάνης (2013, σ. 437) αποδίδοντας στην έννοια του *εαυτού* την προσπάθεια προσδιορισμού ενός προσώπου και στην έννοια του *ρόλου* τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνει κανείς τον εαυτό του σε μια συγκεκριμένη ωστόσο σκηνή της καθημερινή του ζωής, μπορεί κάτω από αυτή τη σκέψη να δει στην έννοια της ταυτότητας, το σταθερό - αλλά με δυνατότητα μεταβολής - "*σύστημα*" από σχέσεις και γνωρίσματα που διέπουν τον εαυτό. Επιπροσθέτως, αξίζει να θυμηθούμε πως ο σπουδαίος φιλόσοφος Ντέιβιντ Χιουμ (2005) τόνισε την ανάγκη πραγματοποίησης μίας διάκρισης όσον αφορά στην έννοια της προσωπικής ταυτότητας, κάνοντας λόγο για την προσωπική ταυτότητα που διαμορφώνεται μέσα από τη σκέψη ή τη φαντασία του ατόμου και την προσωπική ταυτότητα που διαμορφώνεται από τα πάθη ή το ενδιαφέρον που έχει το άτομο προκειμένου να γνωρίσει τον εαυτό του. Η διάκριση αυτή του Ντ. Χιουμ θυμίζει σε έναν βαθμό την άποψη του Α. Στριντμπεργκ (1980, σ.

95) πως «εκείνο που είσαι και εκείνο που πιστεύεις πως είσαι είναι δύο πράγματα διαφορετικά», αλλά και το θέατρο "εκτός σκηνής" που αναφέρθηκε προηγουμένως (Γραμματάς, 2015a, σσ. 541-565).

Οι συγκεκριμένες έννοιες φαίνεται να μπορούν να φωτιστούν καλύτερα στο πρίσμα της φαινομενολογικής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στα συμβάντα, τα περιστατικά, τα γεγονότα και στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει κανείς την εμπειρία του μέσα από αυτά. Ένα φαινόμενο είναι ένα γεγονός, που αν και μπορεί να παρατηρηθεί, αν και μπορεί να γίνει αντιληπτό με τις αισθήσεις, εντούτοις καθένας/καθεμία είναι μοναδικός/'η «και ουδέποτε συνέβη δύο άνθρωποι να έχουν την ίδια ακριβώς εμπειρία του αυτού γεγονότος» (Πασσάκος, 1994, σ. 449). Κατ' αναλογία και στη θεατρική διαδικασία θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη πως ουδέποτε συνέβη δύο ηθοποιοί να αποδώσουν με τον ίδιο τρόπο τον ίδιο ρόλο, την ίδια σκηνή, ακόμα και την ίδια ατάκα λόγου. Η πραγματικότητα υπάρχει, όπως και μία θεατρική παράσταση, η άποψη του σκηνοθέτη, ο θίασος και το δραματικό κείμενο υπάρχουν, αλλά αυτό στο οποίο φαίνεται πως αξίζει να δώσουμε προσοχή είναι η υποκειμενική αναφορά που θα πλαισιώσει την προσωπική εμπειρία της καθημερινής ή θεατρικής πραγματικότητας. Ακόμα και ο ίδιος ο άνθρωπος ή ηθοποιός δεν είναι μονοσήμαντος, αλλά αντίθετα μέσα στην πολυπλοκότητα της ύπαρξής του δοκιμάζει διαφορετικές εκδοχές, πειραματίζεται πάνω στις διαφορετικές συμπεριφορές που μπορούν να παράγουν οι διαφορετικοί ρόλοι που θα του ανατεθούν και ο ίδιος με τη σειρά του παράγει ρόλους διαφορετικούς, μετατρέποντάς τους σε οχήματα «κοινωνικής διασύνδεσης» (Πεφάνης, 2013, σ. 434).

Ο E. Goffman (1974, p. 247) κάνει λόγο για το «πλαίσιο» μιας δραστηριότητας το οποίο αποτελούν ουσιαστικά κάποια οργανωτικά προαπαιτούμενα που υπάρχουν τόσο σε επίπεδο νόησης, όσο και σε επίπεδο δράσης:

> Δεδομένου του τρόπου με τον οποίο κατανοούν τι είναι αυτό που συμβαίνει, τα άτομα προσαρμόζουν τις πράξεις τους σ' αυτόν τον τρόπο κατανόησης και κατά κανόνα ανακαλύπτουν ότι ο τρέχων κόσμος επικροτεί αυτή την προσαρμογή. Αυτά τα οργανωτικά προαπαιτούμενα – που υφίστανται τόσο στο μυαλό όσο και στη δράση – ορίζω ως πλαίσιο της δραστηριότητας.

Η έννοια του εαυτού είναι περίπλοκη, πολύπλοκη, πολυδιάστατη. «Ξέρουμε τι είμαστε, αλλά δεν ξέρουμε τι θα μπορούσαμε να είμαστε» λέει η Οφηλία στον Άμλετ στην πέμπτη σκηνή της τέταρτης πράξης του σαιξπηρικού αριστουργήματος, αγγίζοντας την

καρδιά της πολυσημίας της έννοιας του εαυτού. Οι ρόλοι τόσο σε κοινωνικό όσο και σε θεατρικό επίπεδο μας δίνουν τη ευκαιρία μιας "βουτιάς" στα όρια και στη δυναμική μας, μας "βάζουν στα παπούτσια του άλλου", του διαφορετικού, αυτού που δεν πιστεύαμε πως θα μπορούσαμε να είμαστε, μας βοηθούν να αυτοπροσδιοριστούμε και να δημιουργήσουμε νέες εικόνες για τον εαυτό μας. Μελετώντας ξανά τα λόγια του J.P. Sartre (2008, σ. 39) «Δημιουργοῦμαι ἀκατάπαυστα˙ εἶμαι ὁ δωρητής και ἡ δωρεά», καταλήγουμε πως η τάση αυτή εκφράζει ένα ένστικτο θεατρικό, το «έμφυτο πάθος του ανθρώπου να γίνεται άλλος, να μεταμορφώνεται και να αναιρεί την ταυτότητα που του έχουν υποβάλλει ή υπαγορεύσει, να προβάλλει τον εαυτό του σε μια άλλη προσωπικότητα, κατάσταση ή εικόνα» (Πεφάνης, 2009, σ. 146).

3.3.3. "Εγώ", ρόλος και οι άλλοι

Ο Αριστοτέλης χαρακτηρίζει τον άνθρωπο ως "ον κοινωνικόν" που για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί χρειάζεται να δημιουργεί κοινωνίες και να ζει μαζί με άλλους ανθρώπους. Η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι τέχνες θα μπορούσαμε να πούμε πως δημιουργήθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ανάγκη να λέμε και να ακούμε ιστορίες, να μοιραζόμαστε αφηγήσεις. Ο Τάσος Λειβαδίτης πολύ ποιητικά περιέγραψε τις παραπάνω σκέψεις στον στίχο του «Ακόμα και η ζωή μου αποχτά σημασία όταν τη διηγούμαι σε κάποιον άλλον», καθώς στην πραγματική όπως και στη θεατρική ζωή καμία ιστορία δεν μπορεί να υπάρξει, αν δεν είναι κάποιος εκεί για να την ακούσει, να την προσλάβει, να την επεξεργαστεί και να την καταλάβει μέσα από τη δική του κάθε φορά υποκειμενική οπτική. Ένα δραματικό κείμενο άλλωστε δεν ολοκληρώνεται παρά μονάχα τη στιγμή που θα παρασταθεί έστω και σε έναν/μία θεατή (Γραμματάς, 2011, σσ. 117-119). Η απλή ύπαρξη φυσικά ενός/μίας ηθοποιού και ενός θεατή στον ίδιο χώρο δεν είναι αρκετή, καθώς εκτός από τη σωματική υπόσταση σημασία έχει και η εσωτερική συνείδηση με βάση την οποία τα διαδραματιζόμενα θα γίνουν αντιληπτά από το εκάστοτε υποκείμενο.

Θα λέγαμε ότι η θεατρική πράξη αποτελεί από μόνη της έναν κοινωνικό θεσμό[91], καθώς εκτός από τον τρόπο δόμησης και λειτουργίας της, πολλές φορές είναι καθρέφτης της κοινωνίας που την παράγει και άλλες φορές αποτελεί ένα είδος κοινωνικού ελέγχου (Τσατσούλης, 1997, σ. 14). Άλλωστε, η υπόδυση ενός ρόλου

[91]«[…] το αισθητό συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτικό: πρόκειται για τη δημιουργία κοινότητας αποτελούμενης από τους ηθοποιούς και τους θεατές και βασισμένης στην ταυτόχρονη φυσική τους παρουσία» (Fischer Lichte, 2012, p. 103).

ενώπιον θεατών μέσω της άρθρωσης αυθόρμητου ή μη λόγου συμβαίνει καθημερινά στα διάφορα επαγγέλματα που συναντούμε γύρω μας, με τη διαφορά ότι όταν ο/η ηθοποιός υποδύεται ενώπιον των θεατών έναν ρόλο και οι δύο πλευρές – έστω κι αν προς στιγμήν το λησμονούν- γνωρίζουν ότι ο/η πρώτος/η παριστάνει μία συνθήκη που στην πραγματικότητα δεν "είναι". Το ίδιο συμβαίνει και στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, όταν παίζουν ότι είναι ο ένας ή ο άλλος χαρακτήρας ή ότι έχουν κάποια μαγική/υπερφυσική δύναμη. «Ο ηθοποιός όμως έχει συνείδηση ότι δημιουργεί καλλιτεχνικά, ελέγχει, επιλέγει, δίνει στο παιχνίδι του σχήμα, επιδιώκει την αισθητική αρτιότητα» (Παπανδρέου, 1989, σ. 41).

Ο Nτ. Ντιντερό (2012, σσ. 35-38) συγκρίνοντας "θέατρο της σκηνής" με το "θέατρο του κόσμου" καταλήγει σε μια αντιστροφή των ρόλων ηθοποιών και θεατών. Οι ηθοποιοί στο "θέατρο του κόσμου" παρατηρούν προσεκτικά τους ανθρώπους, συλλέγουν τα στοιχεία τους, καταγράφουν και μελετούν αντιδράσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα. Οι "ηθοποιοί του κόσμου" δεν είναι παρά οι θεατές που θα έρθουν στο θέατρο προκειμένου να δουν τον/την ηθοποιό πάνω στη σκηνή να παρουσιάζει την γενίκευση των δεδομένων του/της, ένα πρότυπο που αν και δεν ταυτίζεται με καμία από τις επιμέρους περιπτώσεις που παρατήρησαν, εντούτοις τις συμπεριλαμβάνει όλες. Ο/Η θεατής κάτω από τη συγκεκριμένη θεωρία ανάγεται όχι μόνο στον τελικό παραλήπτη του παραστόμενου μηνύματος, αλλά και στον βασικό άξονα διαμόρφωσης αυτού.

Ο/Η ενήλικος/η ή ανήλικος/η θεατής σε κάθε περίπτωση δεν αποτελεί έναν/μία απλό/ή και ουδέτερο/η παρατηρητή/τρια, αλλά έναν/μία ουσιαστικό/ή μέτοχο (Δημάκη, 2014), πυρήνα της θεατρικής σύμβασης και της θεατρικής επικοινωνίας. Επηρεάζει την παράσταση και επηρεάζεται από αυτήν καθώς «[…] ο θεατής ως θεατής, δηλαδή ως υποκείμενο της αντίληψης, είναι πάντα και πράττων, ο οποίος μέσω αυτού που κάνει και μέσω αυτού που του συμβαίνει επιδρά στην εξέλιξη της παράστασης» (Schleef, 1997, σ. 123). Κάθε θεατής εισέρχεται στον θεατρικό χώρο με τις δικές του προσλαμβάνουσες, τις δικές του προσδοκίες και τα δικά του αισθητικά και καλλιτεχνικά κριτήρια. Θα μπορούσαμε σε συνέχεια των προηγούμενων λοιπόν να πούμε πως όπως ένας ρόλος δεν είναι δυνατόν να ενσαρκωθεί με τον ίδιο τρόπο από δύο διαφορετικούς ηθοποιούς. Κάτω από την ίδια θεώρηση ο ίδιος ρόλος δεν είναι δυνατόν να προσληφθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο από δύο διαφορετικούς θεατές.

Η ανωτέρω ανάλυση μας φέρνει στον νου τον Λ. Πιραντέλλο, ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την έννοια του εαυτού στο πλούσιο και σπουδαίο έργο του. Στο δραματικό του σύμπαν οι φιλοσοφικές αυτές αναζητήσεις κατέχουν κεντρικό ρόλο, καθώς η ύπαρξη του ανθρώπου για τον ίδιο φαίνεται να αποτελεί ένα "παιχνίδι ρόλων". Η υποκειμενική θέαση, η αλήθεια και ο εαυτός μέσα από τα μάτια του εκάστοτε υποκειμένου αναλύονται σε πλήθος μελετών, αλλά εντοπίζονται έκδηλα και στο πιραντελλικό έργο, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το *Ένας, κανένας και εκατό χιλιάδες,* όπου ο κεντρικός χαρακτήρας Βιτάντζελο Μοσάρντα επιχειρεί να συνθέσει μία νέα εικόνα για τον εαυτό του, προσπαθώντας να καταλάβει αν τελικά είναι αυτός που νομίζει ο ίδιος, η γυναίκα του ή οι εκατό χιλιάδες άλλοι.

Όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του ρόλου αξίζει να γίνει μια έστω και στοιχειώδης αναφορά στο έργο του Jacob Moreno, ο οποίος εισηγήθηκε το ψυχόδραμα και το κοινωνιόδραμα, δίνοντας στην έννοια του ρόλου μία νέα θεραπευτική διάσταση. Ο Moreno εξέφρασε την άποψη πως πριν από την κοινωνική διάσταση του ρόλου έχουν προηγηθεί η ψυχοσωματική και η ψυχοδυναμική διάσταση. Το άτομο είναι ένας παίκτης ρόλων μέσω των οποίων αναπτύσσει την προσωπικότητά του στις διάφορες συνθήκες και περιστάσεις. Δια μέσω της θεραπευτικής λειτουργίας του ρόλου έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ένα πρόβλημα, να οδηγήσει στη διάγνωση αυτού και τελικά να θεραπευτεί (Holmsetal, 1994). Ο ίδιος αναγνώρισε πως τρεις είναι οι κατηγορίες ρόλων που κυριαρχούν και οι οποίοι συχνά συγκρούονται είτε μεταξύ τους είτε ακόμα και μέσα στην ίδια κατηγορία (Karpetal, 2002, p. 352):

α. Σωματικοί Ρόλοι: αυτή η κατηγορία συμπεριλαμβάνει τους πρώτους ρόλους με τους οποίους έρχεται σε επαφή το άτομο και έχουν να κάνουν με τις λειτουργίες του σώματος (π.χ. αυτός που περπατάει, αυτός που γελάει κ.ά.).

β. Ψυχοδραματικοί Ρόλοι: η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται και αναπτύσσεται στον κόσμο της φαντασίας του ατόμου (π.χ. ο ήρωας, ο εξερευνητής κ.ά.).

γ. Κοινωνικοί Ρόλοι: η κατηγορία αυτή αποτελείται από τους ρόλους που θα αναγνωριστούν τελευταίοι από το άτομο και σχετίζονται με το κοινωνικά τους σύνολα (π.χ. οικογενειακοί, επαγγελματικοί ρόλοι κ.ά.).

Από τη δεκαετία του '30 και μετά πραγματοποιήθηκε πλήθος ερευνών και μελετών που ανέλυαν, εξέλισσαν ή εξειδίκευαν τις βάσεις που έθεσε ο Jacob Moreno, που δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν επί του παρόντος. Σε κάθε περίπτωση, κεντρικός άξονας

στάθηκε ο ρόλος και το "παιχνίδι" γύρω από αυτόν. Ο Blatner Adam (2009) παρομοιάζει το παιχνίδι ρόλων με μια μορφή προσομοίωσης μη τεχνολογικά εξελιγμένης. Το χαρακτηρίζει ως μία "πρόβα πραγματικών καταστάσεων" στις οποίες χρειάζεται κανείς να εξασκηθεί. Η επιρροή της συγκεκριμένης θέσης στην εκπαίδευση γενικότερα και το θέατρο στην εκπαίδευση ειδικότερα είναι πολύ έντονη, καθώς τα παιχνίδια ρόλων αξιοποιούνται προκειμένου να φέρουν τους/τις μαθητές/τριες ενώπιον πιθανών πραγματικών καταστάσεων προκειμένου να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να πειραματιστούν προς όλες τις πιθανές εκδοχές του εαυτού τους. Τις τελευταίες δεκαετίες άλλωστε τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ρόλων ζωντανής δράσης (education alive - action role - playing games) αξιοποιούνται όλο και περισσότερο προκειμένου να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας και των κοινωνικών ρόλων (Bowman, 2014), έτσι ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να διερευνήσουν τις συγκεκριμένες έννοιες, να δημιουργήσουν κοινότητες και να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Bowman, 2010), ενώ κατά τα προηγούμενα χρόνια ιδιαίτερα στη Σκανδιναβία παρατηρήθηκε η αξιοποίησή τους προκειμένου να αυξηθεί η κοινωνική συνείδηση των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς εστίαζαν σε θέματα φυλακών, μετανάστευσης, φτώχειας και έλλειψης στέγης (Stenros & Montola, 2010).

3.3.4. Ο ρόλος στα Διαδικτυακά (Online) Κοινωνικά Δίκτυα.

Αν και κατά πόσο η έννοια του ρόλου και της προσωπικής ταυτότητας αλλάζει ή αποκτά νέα χαρακτηριστικά στον κόσμο του Διαδικτύου και των Ψηφιακά Συνδεδεμένων ατόμων δεν μπορεί εύκολα να απαντηθεί. Το μόνο σίγουρο είναι ότι πρόκειται για ένα ερώτημα που από τη μία πλευρά απαιτεί πολλή και προσεκτική μελέτη και από την άλλη πλευρά η μελέτη αυτού του ίδιου καθίσταται δύσκολη δεδομένης της έντονης μεταβολής και της διαρκούς εξέλιξης των δυνατοτήτων και των χαρακτηριστικών των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Networking Sites), το οποία ορίζονται ως υπηρεσίες που βασίζονται στο Δίκτυο και επιτρέπουν στους/στις χρήστες/τριές τους να:

> 1.κατασκευάζουν ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο προφίλ εντός ενός περιορισμένου συστήματος, 2. να διαμορφώνουν μια λίστα από άλλους/ες χρήστες/τριες με τους οποίους μοιράζονται μια σύνδεση, και 3. να προβάλλουν και να παρακολουθούν τις παρουσιάσεις που έχουν δημιουργηθεί από τους ίδιους και από άλλους εντός του συστήματος (Boyd & Ellison, 2007, p. 211).

Διαδικτυακές Κοινότητες όπως το *Facebook, το Instagram, το TikTok, το LinkedIn, το Twitter* κ.ά. έχουν καθεμία τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά, με κοινό ωστόσο άξονα το γεγονός πως επιτρέπουν στους/στις χρήστες/τρια να δημιουργήσουν τα προσωπικά τους profiles μέσα από τα οποία θα είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τους/τις υπόλοιπους/ες χρήστες/τριες της ίδιας κοινότητας. Το βασικότερο όμως κοινό χαρακτηριστικό τους είναι αναμφισβήτητα η επικράτησή τους στο μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων του Δυτικού Κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες ως μέσα ψυχαγωγίας, διασκέδασης, ενημέρωσης και επικοινωνίας. Αξιομνημόνευτη μάλιστα είναι και η χρήση του Διαδικτύου γενικότερα ως χώρου επικοινωνίας και άμβλυνσης της απόστασης των ανθρώπων κατά τη διάρκεια των μέτρων περιορισμού της πανδημίας του νέου κορωνοϊούSARS-Cov-2.

Θα μπορούσαμε, με οδηγό την ανάλυση που προηγήθηκε, να κάνουμε λόγο για μια νέα μορφή "πραγματικότητας", αυτή της "διαδικτυακής πραγματικότητας", καθώς και για τη διαμόρφωση μιας νέας "ταυτότητας", ανάλογα με τη χρήση του εκάστοτε online profile στην αντίστοιχη πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης. Η ανάρτηση στα online κοινωνικά δίκτυα επεξεργασμένων ή μη φωτογραφιών, η κοινοποίηση σκέψεων και απόψεων, ο διαμοιρασμός πολιτικών, κοινωνικών ή άλλων άρθρων, μουσικών επιλογών ή ταινιών είναι μόνο κάποια από τα στοιχεία που βοηθούν τους/τις χρήστες/τριες να διαμορφώσουν την "εικονική τους ταυτότητα" (Westra, 2011), να δημιουργήσουν την εικόνα χαρακτήρων και να υποδυθούν τους ρόλους που έχουν επιλέξει, καθώς ενώ επικοινωνούν, ταυτόχρονα αυτοεκφράζονται και αυτοπροβάλλονται. Άλλωστε, ίδιος ο Marc Zuckerberg - ιδρυτικό στέλεχος της Facebook - περιέγραψε το χρονολόγιο (timeline) της πλατφόρμας ως την ιστορία της ζωής των χρηστών, έναν νέο τρόπο ώστε να εκφράσουν το "ποιοι είναι" και να χωρέσουν την ιστορία της ζωής τους σε μία μόνο σελίδα (Van Dijck, 2013, p. 204).

Πολλά ζητήματα εγείρονται γύρω από την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τα δικαιώματα ελευθερίας της έκφρασης, αλλά και το δικαίωμα στην ενημέρωση, καθώς τα Διαδικτυακά Κοινωνικά Δίκτυα κάθε άλλο παρά προστατεύονται από την ανωνυμία και τη διάθεση ψευδών ειδήσεων (Μήτρου, 2010). Με τον ίδιο τρόπο που έχει τη δυνατότητα κάποιος να εκφράσει τον εαυτό του και να διαμορφώσει την ταυτότητα του, κάποιος άλλος μπορεί να δημιουργήσει ένα εξ ολοκλήρου ψεύτικο προφίλ (fake profile) προκειμένου να εξυπηρετήσει ιδιωτικούς ή άλλους σκοπούς. Ωστόσο, από την παρατήρηση και την μελέτη ενός profile- για παράδειγμα στην πλατφόρμα του

Facebook- είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μία "εικόνα" για τον άνθρωπο που υπάρχει ή θεωρούμε ότι υπάρχει πίσω από αυτό. Εκτός από τις φωτογραφίες του μπορούμε ανάμεσα σε άλλα λόγου χάρη να μάθουμε ποιες είναι οι μουσικές του προτιμήσεις, τι του αρέσει να τρώει, σε ποια μέρη επιλέγει να διασκεδάζει, ακόμα ποιες είναι οι πολιτικές του πεποιθήσεις, αν αγαπά τα ταξίδια και ποιες τοποθεσίες επισκέφθηκε πρόσφατα. Η ανωνυμία πολλές φορές προσφέρει στους ανθρώπους την ευκαιρία να εκφραστούν με τρόπους που ο κοινωνικός τους ρόλος δεν θα τους επέτρεπε στις καθημερινές περιστάσεις, διαμορφώνοντας έτσι μία νέα έννοια του εαυτού και νέες δυνατότητες για τη διερεύνηση αυτού.

Οι άνθρωποι μέσα από τα Διαδικτυακά Κοινωνικά Δίκτυα είναι σε θέση να δημιουργήσουν νέους ρόλους (που είτε τους εκφράζουν πραγματικά είτε όχι) στη ζωή τους και να αλληλεπιδράσουν μέσω αυτών με άλλους/ες χρήστες/τριες είτε αναπτύσσοντας άμεση επικοινωνία (μέσω chat) είτε κοινοποιώντας δημόσια ή σε περιορισμένο αριθμό ακολούθων σκέψεις, επιθυμίες, προτιμήσεις κ.ά. Οι ρόλοι αυτοί θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργούν σε δύο επίπεδα, τα οποία έχουν προβλεφθεί από τους ιδιοκτήτες και διαμορφωτές της εκάστοτε πλατφόρμας (Van Dijck, 2013, p. 201).

α. Συνειδητό επίπεδο αυτοπροβολής. Πρόκειται ουσιαστικά για τις πληροφορίες που οι ίδιοι/ες οι χρήστες/τριες συνειδητά επιλέγουν να μοιραστούν με τα μέλη της κοινωνικής πλατφόρμας, όπως είναι για παράδειγμα οι κοινοποιήσεις, οι αναρτήσεις, τα στοιχεία του προφίλ (ηλικία, κοινωνική κατάσταση, επάγγελμα κ.ά.).

β. Ασυνείδητο επίπεδο αυτοέκφρασης. Πρόκειται για τις αντιδράσεις (reactions) που πραγματοποιούν σε κοινοποιήσεις ή αναρτήσεις άλλων μελών, σε σελίδες, άρθρα και γενικότερα ψηφιακό υλικό. Τα δεδομένα αυτά συλλέγονται από τον αλγόριθμο της πλατφόρμας και οδηγούν στη δημιουργία ενός "προφίλ προτιμήσεων" το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για πολλούς προωθητικούς κυρίως λόγους.

Τα Διαδικτυακά Κοινωνικά Δίκτυα εκτός από την ενημέρωση, την αυτοπροβολή και την αυτοέκφραση προσφέρουν τη δυνατότητα σε ανθρώπους γεωγραφικά απομακρυσμένους - που κατά πάσα πιθανότητα δε θα είχαν ποτέ τη δυνατότητα να συναντηθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους – να δημιουργήσουν ομάδες/ διαδικτυακές "εικονικές" κοινότητες (Haythornthwaite, 2005), να "γνωριστούν" και να ανακαλύψουν αμφότεροι στοιχεία, πληροφορίες και χαρακτηριστικά των άλλων

(Ellison et al., 2007). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η διαρκής εύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας, δημιουργίας κοινοτήτων και αλληλεπίδρασης δημιουργούν νέα δεδομένα τα οποία οι άνθρωποι διαμορφώνουν και στα οποία ταυτόχρονα οι ίδιοι καλούνται να προσαρμοστούν. Έννοιες όπως ρόλος, εαυτός, ταυτότητα και χαρακτήρας επαναπροσδιορίζονται και αποκτούν νέα δυναμική μέσα στα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα με τα δικά τους διακριτά χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας την προσαρμοστικότητα ως τη σπουδαιότερη ίσως ικανότητα των σύγχρονων ανθρώπων. Ο Α. Στριντμπεργκ (1980, σσ. 95-96) μπόρεσε να το διατυπώσει πολύ πιο λυρικά αναφέροντας πως «Στην πραγματικότητα, δέν παύει κανένας να προσαρμόζεται στους ανθρώπους και στις περιστάσεις. Η πραγματικότητα είναι κινητή και μας κάνει να ποικίλουμε˙ και μεις παίζουμε, χωρίς να το ξέρουμε, την κωμωδία της ζωής».

3.4. Ρόλος και Θεατρική Ψευδαίσθηση σε Περιβάλλοντα Δράσης Επαυξημένης και Εικονικής Πραγματικότητας.

3.4.1. Ψευδαίσθηση και "Μη Πραγματικότητα"

Το θέατρο συναντά την Επαυξημένη[92] και την Εικονική/Δυνητική Πραγματικότητα στην έννοια και τη λειτουργία του "μη πραγματικού" όπως έχει ήδη αναφερθεί. Προσπάθεια ανάλυσης για τα διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης, τις διαφορετικές "πραγματικότητες" επιχειρήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο η μελέτη μας να εστιαστεί στη λειτουργία του ρόλου, στον τρόπο που το υποκείμενο δρα, αλληλεπιδρά και μεταδίδει μηνύματα μέσα σε αυτές. Κάτι τέτοιο θα μας βοηθήσει στη συνέχεια να κατανοήσουμε πολύ καλύτερα και σε πολύ μεγαλύτερο βάθος την παιδαγωγική και μαθησιακή διάσταση που μπορεί να έχει η όλη διαδικασία σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης, όπου ο ενεργότερος και ουσιαστικότερος ρόλος αποδίδεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Η θεατρική ψευδαίσθηση γίνεται κατανοητή μέσω της θεατρικότητας, η οποία δεν ολοκληρώνεται ως έννοια κατ΄ αποκλειστικότητα μέσω του διαλόγου και γενικότερα του λεκτικού κώδικα, αλλά είναι ένα "ενδογενές στοιχείο" το οποίο βρίσκεται εγγεγραμμένο στο δραματικό κείμενο και αφορά επιπλέον την οπτικοποίηση μίας εικόνας ή/και μίας κατάστασης (Γραμματάς, 2009, σ. 40). Ηθοποιοί και θεατές

[92] Στο σημείο αυτό ουσιαστικά αναφερόμαστε και στην Μικτή Πραγματικότητα, για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η οποία μπορεί να ιδωθεί και ως επέκταση της ΕΠ (Hoyer et al., 2020) .

βρίσκονται εκούσια στον ίδιο χώρο αποδεχόμενοι ότι έστω για ένα μικρό χρονικό διάστημα θα αντιληφθούν ως πραγματικό αυτό που εξ αρχής ξέρουν πως δεν είναι, συνάπτοντας μια ιδιαίτερη συμφωνία. Είναι αυτή η ιδιαίτερη σύμβαση που δημιουργεί την έννοια της θεατρικής ψευδαίσθησης, μέσω της θεατρικότητας, του στοιχείου που κάνει το θέατρο να ξεχωρίζει και να είναι η τέχνη εκείνη που περισσότερο από κάθε άλλη ασχολείται με αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις που «ομοιάζουν» ή «παριστάνουν ότι είναι» άλλα αντικείμενα, άνθρωποι, καταστάσεις (Carlson, 1989, pp. 3-18).Ο Σαίξπηρ (όπως αναφέρεται στο Ράινχαρτ, χ.χ., σ. 75) περιέγραψε ως ένα σημείο την παραπάνω διαδικασία όταν διατύπωσε την άποψη ότι «ο ηθοποιός μπορεί να αλλάζει, ορατά, πρόσωπο, όψη, συμπεριφορά, όλο του το είναι δηλαδή να κλαίει… ή να κάνει τους άλλους να κλαίνε για μια μοίρα που δεν είναι δική του ή ανήκει στη φαντασία του συγγραφέα».

Στο σημείο αυτό, αξίζει μία αναφορά στον όρο «metaxis» που σύμφωνα με τον G. Bolton (1984, p. 141) χρησιμοποιεί ο Augusto Boal[93] προκειμένου να περιγράψει στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες στη θεατρική δράση, μία κατάσταση "μεταξύ" πραγματικότητας και μυθοπλασίας. Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται μας παραπέμπει περισσότερο σε μία συνειδησιακή κατάσταση που "δεσμεύει" ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς κόσμους ή ακόμα καλύτερα η αίσθηση «ότι κάποιος βρίσκεται σε δύο κόσμους ταυτόχρονα» (Bolton, 1992, p. 11). Η έννοια «metaxis» υπό αυτό το πρίσμα δεν αφορά μόνο στους ηθοποιούς, αλλά και στους θεατές εφόσον αυτοί εισέρχονται στον φανταστικό κόσμο και δρουν, αισθάνονται και αντιδρούν πλήρως και ταυτοχρόνως σε αυτόν και στον πραγματικό κόσμο οι οποίοι μπλέκονται ο ένας μέσα στον άλλο, πολλές φορές ταυτίζονται, αλλά πάντοτε διατηρούν και ένα κομμάτι της αυτονομίας τους (O' Toole, 1992, p. 16). Στην ανάλυση που πραγματοποιεί ο Allern (2002) σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια, αναφέρεται ακόμα και στη νοηματοδότηση που δίνει ο Πλάτωνας στη συγκεκριμένη έννοια όχι ως προς τη δραματική διαδικασία, αλλά ως προς την ίδια την ύπαρξη, την οποία στο *Συμπόσιο* αντιλαμβάνεται ως μια ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα στον κόσμο της γνώσης και στον κόσμο της άγνοιας.

Συγκεκριμένα τώρα, ως προς τον πραγματικό- αναλογικό χώρο μιας θεατρικής παράστασης, ο/η ηθοποιός είναι σε θέση να αξιοποιήσει όλα τα σκηνικά μέσα, αλλά

[93] Ο Bolton παραπέμπει στο Boal, A. (1981). *Théâtre de l' opprimé.* Numero 5, Ceditade: An 03.

και όλα τα προσωπικά εκφραστικά του/της μέσα όπως είναι το σώμα του/της και η φωνή του/της, αφήνοντας προς ώρα κατά μέρος την "πραγματική ζωή" του/της και «σημαίνοντας» (Γραμματάς, 1999, σ. 213) τον ρόλο που υποδύεται. Σε ένα περιβάλλον στο οποίο γίνεται περισσότερη ή λιγότερη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων (από προβολές, μέχρι επαυξήσεις ή ολόκληρα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας) είναι σε θέση να αξιοποιήσει ακριβώς τα ίδια στοιχεία με επιπλέον εφαρμογές και οπτικοακουστικά μέσα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακόμα και μέσα σε ένα εικονικό περιβάλλον[94] ο/η ηθοποιός δύναται να δράσει με τον τρόπο που θα το έκανε και στην παραδοσιακή/συμβατική μορφή του θεάτρου, μεταδίδοντας μέσω του λόγου και κάτω από μία ορισμένη συνθήκη ένα μήνυμα. Μπορεί όμως επιπλέον να εμπλουτίσει τους κώδικές του με τρισδιάστατα μοντέλα, εντυπωσιακά γραφικά, οπτικά ή ηχητικά εφέ, κινούμενες εικόνες κ.ά. (Zizek, 2010).

Οι A. Baía Reis & M. Ashmore (2022, p. 17) χρησιμοποιούν τον όρο *απεριοριστία/ unlimitedness* ως το τεμνόμενο σημείο της θεατρικής τέχνης και της εικονικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν λόγο τόσο για δημιουργική όσο και για επιτελεστική απεριοριστία, εννοώντας αρχικά τη δυνατότητα που προσφέρεται και από τις δύο για τη δημιουργία αντικειμένων, αλληλεπιδράσεων και ολόκληρων κόσμων[95] οι οποίοι μπορούν όχι μόνο να αποκτήσουν οποιαδήποτε μορφή, αλλά να δημιουργήσουν ακόμα και «αλληλεπιδράσεις που αψηφούν τους νόμους της φυσικής». Στη συνέχεια όμως προχωρούν ακόμα περισσότερο τον συλλογισμό τους, εστιάζοντας και εμβαθύνοντας στη λειτουργία των ρόλων. Σύμφωνα με τη θεωρία τους τόσο το θέατρο όσο και η εικονική πραγματικότητα προσφέρουν στο άτομο τη δυνατότητα της ελεύθερης δράσης που δεν αφορά την προσωπική/πραγματική του ζωή. Καθένα με τον

[94] Στην Εικονική Πραγματικότητα (VR) το ανθρώπινο αισθητήριο είτε περιβάλλεται είτε βρίσκεται εμβυθισμένο σε ποικίλα ερεθίσματα τα οποίο εν μέρει ή ολοκληρωτικά είτε παράγονται από τεχνητά μέσα είτε αντιπροσωπεύονται από αυτά. Το άτομο που αλληλεπιδρά με αυτά έχει την αίσθηση ότι είναι παρόν σε ένα μέρος στο οποίο όμως δεν βρίσκεται πραγματικά το σώμα του τη δεδομένη στιγμή (Laurel, 2014, pp. 183-184)

[95] Σχετικά με τη δυνατότητα δημιουργίας ολόκληρων κόσμων είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του σκηνικού περιβάλλοντος χώρου. Τα σκηνικά αποτελούν την πρώτη επαφή του κοινού με τον "νέο κόσμο" στον οποίο για ορισμένο χρονικό διάστημα θα αποδώσουν σημαίνοντα και σημαινόμενα και θα αποδεχθούν ως "πραγματικό". Επιπλέον, περιβάλλουν τον κόσμο μέσα στον οποίο οι ηθοποιοί θα υποδυθούν τους ρόλους τους, θα δράσουν, θα αναπτύξουν σχέσεις, θα παράγουν και θα μεταδώσουν μηνύματα. Το φάσμα πολυπλοκότητας των στοιχείων που απαρτίζουν το εικαστικό και σκηνογραφικό πλαίσιο είναι πολύ ευρύ και είναι δυνατόν να κυμαίνεται από ένα από μαύρο κουτί έως και το πιο περίτεχνο "ρεαλιστικό", ακόμα και κινούμενο τοίχο. Η ψηφιακή καινοτομία έχει φέρει και στον χώρο αυτό τεράστιες αλλαγές οι οποίες είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριους τομείς: i. στον αυτοματισμό (automatism), ii. στη διαδραστικότητα (interactivity) και iii. στον σχεδιασμό (design) (Johnson, 2011, p. 16).

δικό τους τρόπο υπερβαίνει αυτού του είδους τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μέσω της ενσωμάτωσης ειδώλων επιτρέπει στο άτομο να δοκιμάσει τη δράση και τη συμπεριφορά του με τρόπους που δε θα είχε τη δυνατότητα ή δε θα είχε σκεφτεί έστω και φευγαλέα να το κάνει στην καθημερινότητά του.

Ένας άλλος εξαιρετικά ενδιαφέρων όρος που εισάγουν οι ίδιοι είναι η *τεχνολογική οικειότητα* (*technoconviviality*) η οποία αφορά σε μία δυναμική διαδικασία με καλλιτεχνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά την οποία θεατές, ηθοποιοί και θεατές-ηθοποιοί – κατά την ιδέα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal (Boal, 2008)- συμμετέχουν χωρίς να δυσκολεύονται σε αλληλεπιδράσεις εντός εικονικού περιβάλλοντος που ενεργοποιείται μέσω ενός μηχανισμού με δραματουργικά χαρακτηριστικά, και οι οποίες είναι ουσιαστικές και ζωντανές (Baía Reis & Ashmore, 2022, p. 16).

Παρόλη τη δημιουργική και επιτελεστική απεριοριστία των εικονικών κόσμων, ο O. Grau (2003, p. 245) εστίασε την προσοχή του στην επικράτηση-όσον αφορά τον τομέα των τεχνών-μιας υβριδικής πραγματικότητας όχι εξ ολοκλήρου εικονικής, αλλά που αναμειγνύει στοιχεία αναλογικού και πραγματικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει μεταξύ άλλων πως σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο συμμετέχων ή παρατηρητής:

α. Δεν υποχρεούται να φορέσει τον βαρύ μηχανισμό ενός Head-Mounted Display (HMD)

β. Δεν υποχρεούται να "οικειοποιηθεί" το σώμα ενός ψηφιακού εκπροσώπου (avatar)

γ. Έχει τη δυνατότητα καλύτερου προσανατολισμού

δ. Έχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με νέα πεδία δράσης

Σε κάθε περίπτωση, η διαδραστική ψηφιακή τεχνολογία και η εικονική πραγματικότητα αποτελούν σχετικά νέες κατηγορίες στην περιοχή του ψηφιακού θεάτρου -το οποίο ακόμα και σήμερα έχει έναν υβριδικό χαρακτήρα – και περιλαμβάνουν μία ποικιλία εφαρμογών που ενισχύεται και εμπλουτίζεται μέρα με τη μέρα. Μιλώντας για τη ψηφιακή δραματική τέχνη δεν είναι δυνατόν να κάνουμε λόγο για ψηφιακά προϊόντα που λειτουργούν σε ένα αποκλειστικά εικαστικό πλαίσιο. Αντίθετα, στην περίπτωση της συγκεκριμένης μορφής θεάτρου τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται στη σκηνή πρέπει να "ελέγχονται" (και από) τον/την ηθοποιό και να αλληλεπιδρούν με τη δράση του/της (Saltz, 2001, p. 107). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι

διαδραστικές τεχνολογίες[96] θα συμβάλλουν στη δημιουργία νοήματος και θα είναι σε θέση να προωθήσουν την γραμμή της ιστορίας τη στιγμή της σκηνική παραγωγής της, ενώ ζητούμενο σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί η απλή αξιοποίησή τους ως στοιχείο εντυπωσιασμού και δημιουργίας "θεάματος".

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συγκερασμού της δραματικής τέχνης με ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών για τη διαμόρφωση ενός δραματικού προσώπου αποτελεί η παραγωγή της *Τρικυμίας/ The Tempest* του William Shakespeare από τη Royal Shakespeare Company. Στη συγκεκριμένη παραγωγή υπήρξε ένα "κλασικό"/ "παραδοσιακό" ανέβασμα της *Τρικυμίας*, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε αισθητηριακή τεχνολογία προκειμένου να αναπαρασταθεί ο αιθέριος χαρακτήρας του Άριελ. Με ειδικούς αισθητήρες που τοποθετήθηκαν στο σώμα του ηθοποιού δημιουργήθηκε ένα "ζωντανό" animation που προβαλλόταν σε οθόνη πίσω από αυτόν. Καθώς ο ηθοποιός κινούνταν, σε πραγματικό χρόνο το animation ακολουθούσε την κίνησή του, ενώ ανταποκρινόταν και σε φωνητικές εντολές. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί που βρίσκονταν πάνω στη σκηνή αγνοούσαν τον ηθοποιό που βρισκόταν μπροστά τους και αλληλεπιδρούσαν μόνο με την προβολή του χαρακτήρα στην οθόνη, αναδεικνύοντας και όχι υπομονεύοντας εν τέλει με αυτόν τον τρόπο την "ζωντανότητα" (liveness) του θεατρικού έργου (Saltz, 2001).

3.4.2. Ψευδαίσθηση και σώμα στο Θέατρο με χρήση υψηλών τεχνολογιών

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας έγινε αναφορά στο Cyborg Theatre ως μια μορφή θεάτρου με χρήση νέων τεχνολογιών, που αν και παρομοιάζει στα χαρακτηριστικά του Digital-Theatre/Digital Drama/Digital Performance, εντούτοις η εστίαση των κωδίκων του γίνεται στο σώμα του/της ηθοποιού. Το σώμα μέσω αξιοποίησης υψηλής τεχνολογίας τροποποιείται, επαυξάνεται και αποτελεί κύριο παράγοντα στην ενίσχυση της λειτουργίας της θεατρικής ψευδαίσθησης, αλλά και της αλληλεπίδρασης με το εκάστοτε κοινό (Giannachi, 2004: 43).

Για να γίνει πιο κατανοητή η αναφορά στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο θέατρο με επίκεντρο το σώμα, αλλά και στις αλλαγές που δύναται να φέρει στη

[96]Συγκεκριμένα, ο D. Saltz (2001, p. 107) διατυπώνει έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο τα διαδραστικά μέσα περιλαμβάνουν «ήχους και εικόνες που αποθηκεύονται, και σε πολλές περιπτώσεις δημιουργούνται, σε έναν υπολογιστή, τους οποίους ο υπολογιστής παράγει ως απόκριση σε πράξεις ενός ζωντανού ερμηνευτή». Επίσης, ως διαδραστική τεχνολογία θα μπορούσαν να ορισθεί η τεχνολογία που έχει ως βάση τους αισθητήρες, πρόκειται δηλαδή για πληροφορίες που μεταδίδονται από τον ερμηνευτή σε εξοπλισμό που ανταποκρίνεται στη δράση αυτού (Johnson, 2011).

λειτουργία του ρόλου στη θεατρική διαδικασία αξίζει να γίνει λόγος για την παραγωγή *Dream* της Royal Shakespeare Company[97] που βασίστηκε στο *Όνειρο Θερινής Νυκτός/A Midsummer Night's Dream* του William Shakespeare, πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2021 και την οποία είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν και να επηρεάσουν άμεσα θεατές από κάθε γωνιά του πλανήτη με πολύ απλό καθημερινό εξοπλισμό, όπως είναι τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα, οι ηλεκτρονικοί σταθεροί ή φορητοί υπολογιστές και τα tablets (Park, 2022).

Σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο εξειδικευμένες κάμερες κατέγραφαν την κίνηση των επτά συνολικά ηθοποιών που συμμετείχαν. Σε πραγματικό χρόνο τα εικονικά είδωλα καθενός από τους χαρακτήρες κινούνταν και αντιδρούσαν κατ' αναλογία με την κίνηση του εκάστοτε ερμηνευτή. Η διαδικτυακή παράσταση διαρκούσε συνολικά 50 λεπτά στον χώρο ενός εικονικού δάσους στο οποίο υπήρχαν τα avatars των ηθοποιών και στο οποίο το κοινό που παρακολουθούσε "αντιπροσωπευόταν" από μικρές φωτεινές πυγολαμπίδες. Ο κεντρικός ήρωας ο Puck κινούνταν μέσα στο δάσος με βάση τον δρόμο που του υποδείκνυαν οι πυγολαμπίδες, δηλαδή οι θεατές, οι οποίοι σε βασικά σημεία είχαν την ευκαιρία να "σκηνοθετούν" μέσα από το ποντίκι του υπολογιστή τους ή την οθόνη αφής. Οι ερμηνευτές κινούνται, η κίνησή τους εικονοποιείται μέσα από τα αντίστοιχα avatars, τα οποία κατ' αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδρούν με τις "εντολές" του κοινού και ακολουθούν τον δρόμο που οι πυγολαμπίδες καταδεικνύουν, καθιστώντας την κάθε παράσταση μοναδική και μη επαναλαμβανόμενη, απόλυτα εξαρτημένη από τις προτιμήσεις και τις ιδέες του εκάστοτε κοινού.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε χρήση εξοπλισμού υψηλής τεχνολογίας και πολύμηνη προετοιμασία από ηθοποιούς, καλλιτέχνες/ιδες, ερευνητές/τριες και ένα πλήθος τεχνικών και με εξειδικευμένες γνώσεις ανθρώπων[98]. Το σώμα δεν έπαψε να υπάρχει και να δρα, ο μύθος περνώντας μέσα από τους αιώνες συνέχισε να υπάρχει, να ξεδιπλώνεται και να μεταφέρει μηνύματα, το κοινό αν και δεν βρισκόταν στον ίδιο

[97]Για τη συγκεκριμένη παραγωγή η Royal Shakespeare Company συνεργάστηκε με το Manchester International Festival, το Marshmallow Laser Feast και τη Philarmonia Orchestra.

[98]Ακόμα και ο πιο σύγχρονος και αυτοματοποιημένος εξοπλισμός δράσης είναι "προβλέψιμος", επειδή όμως ο άνθρωπος – και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ηθοποιός- είναι απρόβλεπτος και η δράση του για να είναι ουσιαστική θα πρέπει να έχει και ένα μέρος ελευθερίας και αξιοποίησης του απροόπτου, οι τεχνικοί που αναλαμβάνουν την υποστήριξη του εγχειρήματος πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένοι και να πραγματοποιούν έναν "δυναμικό έλεγχο" πάντα σε συνάρτηση με τους ηθοποιούς (Richards, 2008: 39), αλλά και να τηρούν τα πρωτόκολλα ασφαλείας (Huntington, 2007, p. 286).

"πραγματικό χώρο" εντούτοις μέσα από τον κοινό "διαδικτυακό χώρο" μπόρεσε να αλληλεπιδράσει, να μεταδώσει ενδεχομένως ακόμα και την ενέργειά του και σίγουρα να καθορίσει το τελικό αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη παράσταση δεν θα μπορούσε ενδεχομένως να αναλυθεί με βάση τους κώδικες και τα σημεία της "παραδοσιακής" μορφής θεάτρου, ωστόσο αποτελεί ένα ακόμα παράδειγμα που καταδεικνύει τη δυναμική του συγκερασμού των νέων τεχνολογιών και της δραματικής τέχνης, που ξεπερνώντας χωροχρονικά εμπόδια, καταφέρνει να υπεισέλθει στα πιο βαθιά δομικά χαρακτηριστικά του θεατρικού φαινομένου, να αγγίξει στοιχεία του ανθρώπινου σώματος και της αίσθησης του "υπάρχειν" και να ανοίξει έναν νέο κόσμο και μια ευρεία συζήτηση σχετικά με την έννοια του εαυτού, της υπόστασης, του βιώματος και των συναισθημάτων.

3.4.3. Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων (role-playing games) αποτελούν ένα από τα οκτώ "είδη" παιχνιδιών[99] που σημειώνει ο M. Prensky (2007, σ. 157) και τα οποία είναι δυνατόν με τη χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας να μετατραπούν σε «ψηφιακά παιχνίδια ρόλων», χωρίς να αλλοιωθούν ωστόσο τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται στον πυρήνα τους. Στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιών οι παίκτες/τριες αναλαμβάνουν να υποδυθούν ρόλους με τυπικά συνήθως χαρακτηριστικά (ξωτικό, τέρας, μάγος κ.ά.), αλλά και με μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών που ορίζονται από τον/την ίδιο/α ή από άλλον/η παίκτη/τρια. Ο/Η εκάστοτε παίκτης/τρια εμπλέκεται σε μάχες, ιδιαίτερες δράσεις, αποκτά σταδιακά εξοπλισμό και εμπειρία, ενώ απρόβλεπτα στοιχεία, όπως ξόρκια κ.ά. μπορούν να είναι καθοριστικά για την εξέλιξη και την αλλαγή πορείας του παιχνιδιού. Ως χαρακτηριστικό τέτοιο παιχνίδι αναφέρεται στη βιβλιογραφία το *Dungeon and Dragons*[100], ενώ για τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων γίνεται

---

[99] Στις υπόλοιπες επτά κατηγορίες συμπεριλαμβάνονται τα *παιχνίδια δράσης (action games),* τα παιχνίδια περιπέτειας (*adventure games*), τα *παιχνίδια μάχης (fighting games),* οι *γρίφοι (puzzle games),* οι *προσομοιώσεις (simulation games),* τα *αθλητικά παιχνίδια (sports games)* και τα *παιχνίδια στρατηγικής (strategy games)* (Prensky, 2007, σσ. 156-158). Σημειώνεται ότι κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες παιχνιδιών είναι δυνατόν να υπάρξει και στην αντίστοιχη "*ηλεκτρονική*" μορφή της.

[100]Το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων και φαντασίας στην επιτραπέζια μορφή του μετράει περίπου μισό αιώνα ζωής, καθώς δημιουργήθηκε το 1974 (Bowman, 2010, p. 16) από την αμερικανική εταιρεία παιχνιδιών Tactical Studies Rules (TSR).Το σκηνικό του παιχνιδιού αποτελείται από ένα μεσαιωνικό κάστρο, γεμάτο μυστήριο και προκλήσεις. Πλήθος παιχνιδιών βασίστηκαν στη λογική του DnD, δημιουργώντας έναν μεγάλο αριθμό παραλλαγών που η ανάλυσή τους δεν αποτελεί ζητούμενο της παρούσας εργασίας. Αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι πως σε αυτής της λογικής τα παιχνίδια κύριος άξονας αποτελεί η αφήγηση μιας ιστορίας που προχωρά μέσα από τον Master (αφηγητή/διαιτητή) του εκάστοτε παιχνιδιού που σε συνεργασία με τους/τις παίκτες/τριες δημιουργούν ήρωες/χαρακτήρες, μέσω των οποίων δρουν, απαντούν, ρωτούν και αποφασίζουν. Καθοριστικός σε κάθε περίπτωση είναι και ο παράγοντας των ζαριών που αξιοποιούνται. Η ευελιξία ενός τέτοιου παιχνιδιού είναι πολύ μεγάλη,

αξιοποίηση του διαδικτύου με συμμετοχή παικτών από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες.

Στο σημείο αυτό, η ανάλυσή μας εστιάζει στο στοιχείο εκείνο της προσποίησης, της υπόδυσης ενός ρόλου, της μελέτης της συμπεριφοράς αυτού και της λειτουργίας του με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά κάτω από ορισμένες συνθήκες. Η πρακτική του παιχνιδιού ρόλων είτε κάνουμε λόγο για την αναλογική είτε για την ψηφιακή του μορφή φαίνεται να έχει τις ρίζες του στο πρώτο παιχνίδι "προσποίησης" της παιδικής ηλικίας, κατά το οποίο τα παιδιά προσποιούνται ότι ζουν στιγμιότυπα από τη ζωή των ενηλίκων και εξασκούνται σε αυτά εξερευνώντας ως έναν βαθμό και την προσωπική τους ταυτότητα (Logue & Detour, 2011, pp. 1-16). Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη του δράματος, της ενσάρκωσης ρόλων και της προσομοίωσης, αποτελούν πλευρές που αναπτύχθηκαν ξεχωριστά από την ψυχαγωγική δραστηριότητα των παιχνιδιών ρόλων (Bowman, 2010, p. 16). Για τον λόγο αυτό, θα μπορούσαμε να πούμε πως με την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν δυνατόν να οι μαθητές/τριες να "επωφεληθούν" τόσο από τα χαρακτηριστικά του δράματος, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση και να επικοινωνήσουν με την ομάδα τους, να λειτουργήσουν σε ένα ευχάριστο πλαίσιο παιχνιδιού που θα ενισχύει την εμπλοκή, θα προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και θα πυροδοτεί τη φαντασία τους και να αξιοποιήσουν τον τεχνολογικό γραμματισμό τους, τόσο ως μέσο επικοινωνίας ή ενίσχυσης του προσομοιωτικού χαρακτήρα του εγχειρήματος όσο και ως ένα στοιχείο που έτσι κι αλλιώς κυριαρχεί στον καθημερινό τους βίο και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πραγματικότητάς τους.

Ειδικότερα, σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ο Σ. Παπαδόπουλος (2010) σημειώνει ότι:

> […] με το παιχνίδι του ρόλου, τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα ρόλο, υιοθετούν τις στάσεις του, διεισδύουν στις σκέψεις και τα συναισθήματά του, εμπλουτίζοντας τη δραματική τους ικανότητα. Η ανάληψη του ρόλου τούς ζητά να έχουν συνείδηση της διπλής τους υπόστασης, καθώς ταυτόχρονα υπάρχουν ως φυσικά

καθώς οι παίκτες/τριες μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν μπορούν να συνομιλήσουν, να συνεργαστούν, να λύσουν γρίφους, να πολεμήσουν, να αποκτήσουν μαγικές δυνάμεις και πλήθος θησαυρών, σε μια ιστορία απροσδόκητη και ανά πάσα στιγμή μεταβλητή.

και δραματικά πρόσωπα. Αυτή η απόσταση δημιουργεί μια κριτική ματιά στις συμπεριφορές και τις καταστάσεις. (σ. 213)

Η S.L. Bowman (2010, pp. 24-32)επισημαίνει την ύπαρξη τριών κυρίαρχων μορφών των παιχνιδιών ρόλων:

1. **Επιτραπέζια παιχνίδια,** στα οποία κυριαρχούν οι λεκτικές περιγραφές των χαρακτήρων.
2. **Εκπαιδευτικά Ζωντανής Δράσης παιχνίδια (edu- Living Action Role Play Games),** στα οποία απαιτείται η φυσική δράση και η διαμόρφωση μιας μορφής "παράστασης"
3. **Εικονικά/Δυνητικά (virtual)παιχνίδια,** που απαιτούν έστω κάποιο είδος διεπαφής μέσω του υπολογιστή.

Πιο κοντά στη μορφή του *Ψηφιακού Δράματος* στην Εκπαιδευτική Διαδικασία με τον τρόπο που μελετάται στην παρούσα διδακτορική διατριβή θα μπορούσαμε να πούμε πως βρίσκεται ο συγκερασμός των δύο τελευταίων κατηγοριών. Η αξιοποίηση στοιχείων δράσης και φυσικής παράστασης με υπόδυση ρόλων του edu-L.A.R.P.[101] βασισμένης σε μια δομή παιχνιδιού (Hyltoft, 2010, p. 43), σε συνδυασμό με τα ψηφιακά μέσα και τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, φαίνεται να είναι σε θέση να ανανεώσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, φέρνοντας μέσα από την παιγνιώδη μάθηση τον μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του στο επίκεντρο και δίνοντάς του πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης μέσα στο σχολείο.

Πολλά χρήσιμα στοιχεία είναι δυνατόν να εντοπίσουμε και στα Μαζικά Διαδικτυακά Παιχνίδια Ρόλων Πολλαπλών Παικτών (Massively Multiplayer Online Role – Playing Games/ MMORPGs). Στη συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών δίνεται έμφαση στη συνεργασία και όχι στην εξατομικευμένη δράση, καθώς μέσω του διαδικτύου παίκτες/τριες από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες καλούνται να συνομιλήσουν, να δράσουν και να αντιδράσουν, προχωρώντας την ιστορία και αποτελώντας μέρος μιας ευρύτερη ομάδας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως στα MMORPGs με τρόπο συλλογικό δομείται μία ολόκληρη διαδραστική αφήγηση που προϋποθέτει τη διαδικτυακή σύνδεση. Σε αντίθεση με αυτά, τα Παιχνίδια Ρόλων ενός/μίας

[101]Ο M. Mochocki (2013, pp. 56-57), Πολωνός σχεδιαστής edu-L.A.R.P. εντοπίζει μία στενή "συγγένεια" της συγκεκριμένης μορφής παιχνιδιών ρόλων με το *Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE)* και την χαρακτηρίζει ως μια "δίδυμη αδερφή" της τεχνικής της δημιουργίας αυτοσχέδιων σκηνών.

Παίκτη/τριας (Single Player RPGs) εστιάζουν στην εξατομικευμένη δράση, ενώ μπορεί κανείς να παίξει σε αυτά ακόμα κι αν βρίσκεται εκτός διαδικτυακής σύνδεσης (Offline Digital RPGs).

Ως προς την έννοια και τη λειτουργία του ρόλου, έχει σημασία να εστιάζουμε στο γεγονός ότι σε οποιαδήποτε μορφή των παιχνιδιών ρόλων[102] ο/η παίκτης/τρια καλείται να αναλάβει τη διαμόρφωση ενός "χαρακτήρα", να κινηθεί, να δράσει, να κάνει επιλογές, να συνομιλήσει και να συμβάλει στην εξέλιξη της ιστορίας μέσα από αυτόν. Αν και στα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων, η "ενσάρκωση" γίνεται μέσα από τη χρήση των ψηφιακών εκπροσώπων- avatars - κάτι που απαιτεί ξεχωριστή και πιο στοχευμένη ανάλυση – εντούτοις η διάκριση που πραγματοποιούν οι D. Waskul & M. Lust (2004, pp. 333-356)[103] μεταξύ προσώπου, παίκτη/τριας και περσόνας, θα μπορούσε να αναχθεί σε μια πιο γενικευμένη οπτική και να συμπεριλάβει κάθε παιχνίδι με μυθοπλαστικά αφηγηματικά στοιχεία που απαιτεί από ένα φυσικό πρόσωπο να παίξει υποδυόμενο ρόλους με βάση ορισμένους κανόνες αξιοποιώντας ή όχι ψηφιακά μέσα και διαδίκτυο. Έτσι, σύμφωνα με όσα αναφέρουν, το άτομο κατά τη διάρκεια ενός – επιτραπέζιου στην ανάλυσή τους- παιχνιδιού ρόλων λειτουργεί ως:

1. ***πρόσωπο*** στο πραγματικό κόσμο, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προτιμήσεις, αντιδράσεις και συναισθήματα.
2. ***παίκτης/τρια*** στον κόσμο του παιχνιδιού που για να πραγματοποιηθεί χρειάζεται να τηρηθεί μία σειρά από κανόνες.
3. ***περσόνα,*** στον μυθοπλαστικό κόσμο του παιχνιδιού, όπου τα χαρακτηριστικά του αλλάζουν ή εμπλουτίζονται σε σχέση με αυτά του "προσώπου", ακόμα και οι νόμοι της φυσικής καταρρίπτονται και όλα μπορούν να συμβούν.

Ο θεατρικός ρόλος ουσιαστικά υπό το πρίσμα με το οποίο έχει ως τώρα αναλυθεί θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αντιστοιχεί στην έννοια της "περσόνας" και αφορά το μυθοπλαστικό περιβάλλον, ενώ το "πρόσωπο" και ο/η "παίκτης/τρια" σχετίζονται περισσότερο με την έννοια του κοινωνικού ρόλου, καθώς και τα χαρακτηριστικά, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που πηγάζουν από αυτόν. Ωστόσο, αυτό το τρίπτυχο

[102] Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι δυνατόν να εντοπίσει κανείς πλήθος ακόμα ορολογιών και ταξινομιών των παιχνιδιών ρόλων και των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων οι οποίες δεν αναλύονται στην παρούσα διδακτορική διατριβή, καθώς δεν αποτελούν ζητούμενο αυτής.

[103] Οι D. Waskul & M. Lust (2004) στην πραγματικότητα αναφέρονται στον συγκεκριμένο διαχωρισμό κάνοντας λόγο για τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων, ωστόσο η ανάλυση που πραγματοποιούν θα μπορούσε να εφαρμοστεί ενδεχομένως σε κάθε παιχνίδι που αξιοποιεί την έννοια του ρόλου.

"πρόσωπο-παίκτης/τρια-περσόνα" θα μπορούσε να αποκτήσει μία ακόμη γενικότερη διάσταση, χωρίς να περιχαρακωθεί στα όρια ενός τύπου παιχνιδιών ρόλων, αλλά ακολουθώντας τις τεχνολογικές ή/και πολιτισμικές εξελίξεις να αγγίξει τις διάφορες σύγχρονες μορφές θεατρικής έκφρασης που περιλαμβάνουν την έννοια του ρόλου και της υπόδυσης στον πυρήνα τους.

Εν προκειμένω, στην περίπτωση του Ψηφιακού Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι το *πρόσωπο* αντιστοιχεί στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος με τη δική του προσωπικότητα, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις προσλαμβάνουσές του έρχεται προκειμένου να συμμετάσχει σε αυτή την ιδιαίτερη μορφή έκφρασης του θεατρικού φαινομένου. Ως *παίκτης/τρια* θα αναλάβει τις αρμοδιότητες του/της ηθοποιού-δημιουργού, ο/η οποίος/α με σκοπό να συμμετάσχει στη συγκεκριμένη διαδικασία, να παράξει και να μεταδώσει μηνύματα θα πρέπει να τηρήσει ορισμένους κανόνες, να λειτουργήσει σε συγκεκριμένο πλαίσιο, να αποδεχθεί τη θεατρική σύμβαση και να εξοικειωθεί με ορισμένες λειτουργίες (ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση που η χρήση της τεχνολογίας ακουμπά τον κεντρικό άξονα του εγχειρήματος, η λειτουργική εξοικείωση του συμμετέχοντα με τον εκάστοτε εξοπλισμό είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός). Τέλος, από τη στιγμή που θα γίνει μέρος του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος και θα αρχίσει να συμμετέχει στη ροή της ιστορίας και στην αφήγησή της σημαίνοντας έναν άλλον από τον δικό του χαρακτήρα, θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για την έννοια της *περσόνας*. Κατά τη δράση μέσα στο μυθοπλαστικό περιβάλλον ο/η μαθητής/τρια πιστεύει έστω για κάποια λεπτά ότι είναι πράγματι ο χαρακτήρας ο οποίος υποδύεται ή διαχειρίζεται[104]. Πρόκειται ενδεχομένως για την έννοια της "*παιδικότητας*" για την οποία έκανε λόγο η Μνουσκίν (1984) αναφερόμενος αυτή τη φορά στον ηθοποιό:

> Όσο για την παιδικότητα, ναι, πιστεύω ότι πρέπει να παίζει όπως ένα παιδί. Τι σημαίνει αυτό; Να πιστεύει καταρχήν ότι κάνει στ' αλήθεια τον βασιλιά, ότι κάνει στ' αλήθεια τη βασίλισσα. Ένα από τα ων ουκ άνευ του θεάτρου είναι η απόλαυση, η χαρά να βρίσκεσαι στη σκηνή, να ντύνεσαι, να μεταμφιέζεσαι, να αγαπιέσαι […]. (όπως αναφέρεται στο Dusigne, 2002, p. 109)

[104] Η πρόταση "παίζω ένα παιχνίδι" δεν είναι μονοδιάστατη ούτε μονοσήμαντη στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς μπορεί να σημαίνει και ότι δρω εγώ ο/η ίδιος/α, αλλά και ότι κινώ και διαχειρίζομαι τη λειτουργία ενός ψηφιακού εκπροσώπου (avatar) μέσα στο περιβάλλον του παιχνιδιού.

Στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, όπως ακροθιγώς θίχτηκαν στη συγκεκριμένη υποενότητα, ο θεατρικός ρόλος - με την έννοια της υπόδυσης, της δράσης σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, με άλλα χαρακτηριστικά, άλλες ιδιότητες και άλλες προθέσεις – αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό τους. Αν και υπάρχει μυθοπλασία, αφήγηση ιστορίας, δράση, περιβάλλοντας χώρος που ακολουθεί συγκεκριμένους κώδικες και σημάνσεις, εντούτοις αυτό που ενδεχομένως απουσιάζει, ώστε να μπορέσουμε να κάνουμε λόγο για μια ολοκληρωμένη μορφή "θεατρικής έκφρασης" είναι η ύπαρξη ενός ορισμένου κοινού στο οποίο γίνεται η απεύθυνση και το οποίο επηρεάζει με τη σειρά του, έστω και μόνο με την παρουσία του, τα διαδραματιζόμενα, καθώς:

> Στόχος του παιδικού παιχνιδιού είναι η απόλαυση των παιχτών, στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι η απόλαυση των θεατών: το παιδικό παιχνίδι εξαντλείται στον εαυτό του, το θεατρικό παιχνίδι ολοκληρώνεται μετά το τέλος του, όταν οι θεατές αποχωρούν "με χίλιες δυο εικόνες στο μυαλό". (Παπανδρέου, 1989, σ. 41)

Θα μπορούσαμε ωστόσο να θεωρήσουμε ότι στα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων κοινό και παίκτες/τριες-ηθοποιοί γίνονται ένα, θυμίζοντας περισσότερο την έννοια του *"*spectactor*"* του A. Boal. Έτσι από κοινού δρουν, συμμετέχουν, παίρνουν πρωτοβουλίες και τελικά γίνονται μέρος της αφήγησης μιας ιστορίας που μπορεί ανά πάσα στιγμή να πάρει διαφορετική τροπή είτε από τις επιλογές τις δικές τους είτε από τις επιλογές των άλλων.

Ένα ακόμα στοιχείο που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξίζει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο είναι η ύπαρξη ή μη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια συνήθως φέρει στο μυαλό μας την έννοια της εξέλιξης, της μετάβασης στην επόμενη πίστα που τελικά θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση του σκοπού του εκάστοτε παιχνιδιού. Τα παιχνίδια που αξιοποιούν κονσόλες[105] είναι ίσως ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα που έρχονται στο μυαλό κάποιου, όπου σε ατομικό κυρίως επίπεδο (single-player games) το κυνήγι του στόχου και η ευχαρίστηση που προκαλεί ο τερματισμός επισκιάζουν πολλές φορές την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού. Ο/Η παίκτης/τρια σε αυτή τη μορφή παιχνιδιών ("*videogames*"/ "βιντεοπαιχνίδια") τοποθετείται ως ο/η κεντρικός/η πρωταγωνιστής/τρια σε έναν ήδη

[105]Αξιοποίηση κονσόλας κάνει η κατηγορία παιχνιδιών που καλούμε *videogames (βιντεοπαιχνίδια)* και στα οποία είναι δυνατόν να έχει κανείς πρόσβαση μέσω υπολογιστή, tablet, κινητού τηλεφώνου, παιχνιδομηχανής, χωρίς να υπάρχει αυστηρή προϋπόθεση σύνδεσης στο διαδίκτυο.

διαμορφωμένο κόσμο που μπορεί από τη μία να μεταβληθεί, αλλά από την άλλη η μεταβολή αυτή είναι ήδη προκαθορισμένη και ορισμένη, ενώ συχνά ταυτίζεται με την "αλλαγή/ ολοκλήρωση πίστας". Η εξέλιξη από τη δεκαετία του 1970 με το χαρακτηριστικό παιχνίδι *Adventure* στην παιχνιδομηχανή Atari έως και σήμερα είναι ραγδαία και συνεχίζει με ακατάπαυστους ρυθμούς. Στο εν λόγω παιχνίδι ο/η παίκτης/τρια έπαιρνε τον ρόλο του εξερευνητή/τριας, με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά και δυνατότητες και κινούνταν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο "εικονικού κόσμου" προκειμένου να ολοκληρώσει την αποστολή του/της. Σήμερα οι παίκτες/τριες αντίστοιχων σύγχρονων παιχνιδιών με την είσοδό τους στο παιχνίδι έρχονται αντιμέτωποι/ες με μια τεράστια γκάμα επιλογών (εξωτερικών χαρακτηριστικών εμφάνισης, κοστουμιών, ήχων, φωνών, ακόμα και συναισθημάτων) μέσα από τα οποία μπορούν να διαμορφώσουν τον δικό τους χαρακτήρα. Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία όμως είναι πως «οι παίκτες συνδέονται τόσο πολύ με τα δημιουργήματά τους, την κίνηση και τις επιλογές τους που προσεγγίζουν στο να γίνουν performers μέσα στον κόσμο του ψηφιακού παιχνιδιού» (Baía Reis & Ashmore, 2022, p. 11).

Στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων ενώ υπάρχει ιστορία και αφήγηση αυτής, εντούτοις η ύπαρξη συγκεκριμένου στόχου δεν αποτελεί αναπόδραστη ανάγκη. Αντιθέτως, η έμφαση θα μπορούσαμε να πούμε πως δίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα, σε παιχνίδια αγώνων ταχύτητας λόγου χάρη, η επιλογή του χαρακτήρα στην αρχή του παιχνιδιού γίνεται κυρίως με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των επιδόσεών του (επιτάχυνση, φρένα, στροφές) με σκοπό την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου στόχου, δηλαδή του όσο το δυνατόν συντομότερου τερματισμού. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως ο/η παίκτης/τρια δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκη με τον χαρακτήρα που έχει επιλέξει, όσο τον αντιμετωπίζει ως ένα "όχημα" που θα τον/τη φέρει πιο κοντά στον τερματισμό.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά που κάνει η Chatzichristodoulou (2014, p. 23)στα MOO (MUD[106] object-oriented) όπου η δράση των χρηστών επικεντρώνεται στην

[106]Ο όρος αρχικά σήμαινε "Multi-user Dungeon" με επιρροή από το παιχνίδι Dungeon and Dragons που αναφέρθηκε στην αρχή της υποενότητας. Στη συνέχεια απέκτησε κι άλλες ερμηνείες όπως "Multi-userDimension" και "Multi-user Domain" (Baryte, 2003, pp. 9-10). Πρόκειται ουσιαστικά για εικονικούς κόσμους με πολλαπλούς παίκτες/τριες που δρουν σε πραγματικό χρόνο και είναι βασισμένοι είτε σε κείμενο (text-based) είτε σε σενάριο (storyboarded). Η Sh. Turkle (1997, pp. 11-12) είχε επιχειρήσει μία περιγραφή των MUDs ονομάζοντάς τα "*μία νέα μορφή κοινότητας*" και εντοπίζοντας σε αυτά πολλά κοινά στοιχεία όχι μόνο με την περφόρμανς και τις επιτελέσεις που βασίζονται σε ένα ορισμένο σενάριο, αλλά ακόμα με το θέατρο του δρόμου, τον αυτοσχεδιασμό ή/και την Commedia dell'

μεταξύ τους αλληλεπίδραση, στη δημιουργία σχέσεων και όχι στο παιχνίδι καθ' αυτό. Πρόκειται για διαδικτυακά συστήματα εικονικής πραγματικότητας, τα οποία έχουν πιο απλή προγραμματιστική δομή και στα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν πολλοί/ές χρήστες/τριες σε ίδιο χρόνο. Τα συγκεκριμένα συστήματα εξελίσσονται και εμπλουτίζονται διαρκώς, ωστόσο αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι η δυνατότητα ανάληψης ρόλων και δράσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσφέρουν ως χώροι, χωρίς κατ' ανάγκη την ύπαρξη κάποιας αποστολής ή ολοκλήρωσης ενός συγκεκριμένου στόχου.

Για τις ανάγκες του ATHEMOO[107], το 1997 παρουσιάστηκε το *MetaMOOphosis* από τον Rick Sacks, το οποίο ήταν βασισμένο στο έργο *Μεταμόρφωση* του Φρανζ Κάφκα. Οι χρήστες/τριες επισκέπτονταν μέσω του διαδικτύου – πληκτρολογώντας "in" ή "enter"- τον εικονικό/δυνητικό κόσμο του σπιτιού του πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος Γκρέγκορ Σάμσα. Μία από τις πρώτες δυνατότητες που τους δινόταν ήταν η πρόσβαση σε μία ντουλάπα με ποικίλα "κοστούμια" καθένα από τα οποία αντιπροσώπευε και έναν διαφορετικό χαρακτήρα. Κάθε "κοστούμι" εκτός του ότι αποτελούσε περιγραφή του χαρακτήρα με αντίστοιχες "συμπεριφορές" είχε επιπλέον ενσωματωμένο ένα σενάριο, με αποτέλεσμα η επιλογή του από τον/την χρήστη/τρια να σημαίνει την είσοδο στον κόσμο του Σάμσα και την μετατροπή του σε δραματικό χαρακτήρα.

Η συγκεκριμένη χρονιά – το 1997 - αποτελεί για έναν ακόμα λόγο σημείο αναφοράς στον κόσμο των διαδικτυακών παραστάσεων με μορφή παιχνιδιού ρόλων καθώς είναι το έτος κατά το οποίο ιδρύεται στην Καλιφόρνια η εταιρεία διαδικτυακών παραστάσεων *Desktop Theatre* που αποτελούσε ουσιαστικά μία υβριδική πλατφόρμα που αξιοποιούσε δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας μέσω ένας online chatroom, καθώς και έναν διακομιστή (server) παιχνιδιού πολλαπλών παικτών (Jamieson, 2001: 54, 56). Αν και λειτούργησε συνολικά για μόλις πέντε χρόνια, εντούτοις οι καινοτομίες που έφερε ήταν πολλές, ενώ άνοιξε δρόμους για τη δημιουργία "εικονικών κοινωνιών"

Arte. Σημείωνε, πως οι παίκτες/τριες που συμμετέχουν μέσα σε αυτά γίνονται πραγματικοί δημιουργοί καθώς αποτελούν τόσο τους συγγραφείς του τελικού κειμένου όσο και της ίδιας τους της (εικονικής/δυνητικής) ύπαρξης μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της οποίας λαμβάνουν μέρος.

[107]Επρόκειτο για έναν εικονικό/δυνητικό (virtual) χώρο, μια κοινότητα για επαγγελματίες αλλά και ανθρώπους που ενδιαφέρονται για το θέατρο στον οποία είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν πληροφορίες, αλλά και να έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία MOO και την αξιοποίησή της τόσο στη θεατρική πράξη όσο και διδασκαλία (Burk, 1999: 109-134). Αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '90 και δεν βρίσκεται πια σε λειτουργία. Πρόσβαση και περισσότερες πληροφορίες στον ιστότοπο: https://web.archive.org/web/20091005175438/http://moo.hawaii.edu/

(virtual communities) μέσα στις οποίες δύναται να λάβει χώρα μία μεγάλη ποικιλία επιτελέσεων, παραστάσεων και μορφών θεατρικής έκφρασης, ενώ ήταν η πρώτη εταιρεία που αξιοποίηση τα διαδικτυακά live chatrooms του *The Palace* (http://www.thepalace.com/), ενός προγράμματος που επιτρέπει στους/στις χρήστες/τριες να επικοινωνούν και να αναπτύσσουν κοινωνική αλληλεπίδραση χρησιμοποιώντας avatars, ενώ ταυτόχρονα θα βρίσκονται σε διαδικτυακό χώρο που καθορίζεται από διαφορετικά backgrounds.

Μία ακόμα ενδιαφέρουσα θεατρική παράσταση μέσα από τη συγκεκριμένη πλατφόρμα πραγματοποιήθηκε το 2000 με τίτλο *Scheherezade's Daughters* και ανήκει στην ίδια κατηγορία ψηφιακών κόσμων (MOO) που περιγράφηκε νωρίτερα (Sant & Flintoff, 2007), με έντονα στοιχεία παιχνιδιού, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θεατρικής έκφρασης μέσα σε έναν εικονικό/δυνητικό κόσμο, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούμε ίσως να δούμε ακόμα πιο καθαρά τη λειτουργία του/της θεατή-ηθοποιού (specactor). Τόσο η προετοιμασία όσο και η ίδια η διαδικασία της παράστασης του *Scheherezade's Daughters* αναπτύχθηκαν διαδικτυακά με υπεύθυνη την Karen Wheatley, καθώς όχι μόνο οι θεατές και οι ηθοποιοί συνδέονταν σε έναν κοινό εικονικό/δυνητικό κόσμο μέσα από το διαδίκτυο, αλλά επιπλέον οι πρόβες, η προετοιμασία και η επικοινωνία των ερμηνευτών είχε κατά το προηγούμενο διάστημα πραγματοποιηθεί μέσα από emails, ενώ ποτέ δεν είχαν βρεθεί στον φυσικό/αναλογικό κόσμο. Οι ηθοποιοί παρουσίασαν μία παράσταση συνδεδεμένοι από ξεχωριστούς υπολογιστές, βασισμένη σε κείμενο, το οποίο εμφανιζόταν δακτυλογραφημένο με παράλληλη λεπτομερή περιγραφή των κινήσεων, των συναισθημάτων τους κ.λπ. Το βασικό στοιχείο ήταν πως καθ' όλη τη διάρκεια καθένας από τους θεατές μπορούσε να ζητήσει να παρέμβει στη ροή της ιστορίας, είτε με το να συνδεθούν με τους κωδικούς τους στο ATHEMOO είτε στέλνοντας email και ζητώντας να παίξουν κάποιον από τους εναπομείναντες στην παράσταση ρόλους. Το κοινό μπορούσε έτσι σε ίδιο χρόνο να παίζει και να παρακολουθεί σε ένα ψηφιακό ημι-αυτοσχεδιαστικό πλαίσιο και παρόλο που η παράσταση είχε εξ αρχής μια συγκεκριμένη δομή ως προς την ιστορίας της, αυτή μπορούσε ανά πάσα στιγμή να αλλάξει και να οδηγήσει σε απρόσμενα μονοπάτια.

Με απόσταση είκοσι και πλέον χρόνων πια από τις συγκεκριμένες παραστάσεις και με τις διαφορετικές και νέες δυνατότητες που προσφέρουν διαδικτυακά περιβάλλοντα

όπως το Second Life, το Habbo Hotel, το World of Warcraft, το The Sims Online[108],το Fortnite, το Smite, το Final Fantasy 14 Online και τόσα άλλα είναι δυνατόν να δούμε καθαρά πως οι βασικοί άξονες του ρόλου, της θεατρικής έκφρασης, του παιχνιδιού και της διαρκούς αναζήτησης διαύλων επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, μεταφοράς και πρόσληψης μηνυμάτων μένουν αναλλοίωτοι στον βασικό πυρήνα τους, ενώ αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος και οι δυνατότητες πραγμάτωσής τους.

Αφήνοντας κατά μέρος την αισθητική και καλλιτεχνική πλευρά των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων, η οποία όπως είναι φυσικό αναπτύσσεται παράλληλα με τις τεχνολογικές δυνατότητες, η παιδαγωγική και μαθησιακή διάστασή τους είναι ένας ακόμα τομέας ευρύς που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης. Το σπουδαίο έργο του Prensky (2007) *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι* αποτελεί έναν σημαντικό οδηγό για κάθε τέτοιου είδους μελέτη γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, καθώς η παιδαγωγική ανάλυσή του ξεπερνά την ενδεχόμενη οριοθέτηση ή περιχαράκωση που θα μπορούσε να έχει το συγκεκριμένο είδος μάθησης εξαιτίας της συνεχόμενης και αλματώδους εξέλιξης των νέων τεχνολογιών που με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα τον κόσμο των ψηφιακών παιχνιδιών. Μία από τις πιο χαρακτηριστικές διατυπώσεις του στο συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί η άποψη πως «[…] κάθε σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να διαθέτει έντονο το στοιχείο της "διασκέδασης"» (Prensky, 2007, σ. 3). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που επιλέγει να αναδείξει τη Μάθηση που βασίζεται στο Ψηφιακό Παιχνίδι ως το μέσο εκείνο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών όχι μόνο της σημερινής γενιάς, αλλά και αυτών που έρχονται μελλοντικά, καθώς αποτελεί ένα ευέλικτο είδος μάθησης, που ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προσφέρει κίνητρα συμμετοχής, εμπλοκής και δημιουργίας (Prensky, 2007, σ. 4). Την ίδια άποψη επιβεβαιώνει και ο Shor (1992, p. 26) υπογραμμίζοντας πως «Καλό σχολείο είναι εκείνο που στην εκπαιδευτική του διαδικασία εμπεριέχει την ευχαρίστηση του παιχνιδιού». Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι μελετητές ασχολούνται με την παιδαγωγική διάσταση των Παιχνιδιών Ρόλων (Hatton & Nicholls, 2018, pp. 377-395) και της ανάμειξης αυτών με τα τις ψηφιακές δυνατότητες (Whitton, 2014).

[108] Η Chatzichristodoulou (2014, p. 22) εντάσσει τα συγκεκριμένα εικονικά περιβάλλοντα MUDs στην κατηγορία των digital performances.

Σε κάθε περίπτωση τα παιχνίδια ρόλων απαιτούν υπευθυνότητα, ανάληψη κινδύνων και αντιμετώπιση συνεπειών, στοιχεία με έντονο χαρακτήρα αγωγής μιας και προσομοιώνουν στην πραγματική ζωή, αναδεικνύουν πρότυπα υιοθέτησης ή αποφυγής και δημιουργούν φανταστικές - εν δυνάμει πραγματικές καταστάσεις (Reznichek, 2021). Όπως η σχέση του Ψηφιακού Δράματος και του Ψηφιακού Θεάτρου με το Δράμα και το Θέατρο αντίστοιχα είναι μια σχέση εν μέρει ταύτισης, καθώς ο σύνθετος πυρήνας έκφρασης, δράσης, υπόκρισης, παραγωγής και πρόσληψης μηνυμάτων παραμένει ίδιος, με παρόμοιο τρόπο ενδεχομένως και η σχέση Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων και Παιχνιδιών Ρόλων αναπτύσσεται πάνω στον ίδιο άξονα. Συμφωνώντας με την S. L. Bowman (2014), θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη πως αποτελούν αμφότερα βιωματικές μορφές μάθησης που πραγματοποιούν τη σύνδεση ενός θέματος με

> […] τη σπλαχνική, συναισθηματική μνήμη, όχι απλώς την απομνημόνευση περιληπτικών γεγονότων αποκομμένων από ένα προσωπικό πλαίσιο. Ορισμένα σενάρια, ιδιαίτερα εκείνα που αφορούν την ταύτιση σε πρώτο πρόσωπο με έναν χαρακτήρα, προσφέρουν […] προσωπική ανάπτυξη, αυτογνωσία και ενσυναίσθηση προς τους άλλους. […] οι μαθητές μαθαίνουν επίσης κοινωνικές δεξιότητες όπως διπλωματία, η συζήτηση, η ηγεσία, η δημόσια ομιλία, η κριτική σκέψη και η αυθόρμητη επίλυση προβλημάτων. (p. 113)

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση της αξιοποίησης των Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων βρίσκει το σημείο έναρξής της στην ανθρώπινη ανάγκη για παιχνίδι, γύρω από την οποία πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί, από τις οποίες ξεχωρίζουν «το παιχνίδι ως εκφόρτιση υπερχειλίζουσας ζωικής ενέργειας, ως ικανοποίηση κάποιου μιμητικού ενστίκτου, ως απλή ανάγκη για χαλάρωση» (Γιάνναρης, 2001, σ. 133). Ακόμα και το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι όμως δεν μένει αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου καθώς, ακόμα κι αν διατηρούνται βασικές δομές και εκφράσεις, τα πολιτισμικά πρότυπα μετασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τα παιδιά (Goldsteinet. al., 2004, p. 3). Αν και λόγος για το *ψηφιακό παιχνίδι* ξεκινά να γίνεται ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αι (Lawert, 2009, p. 41), η παιδαγωγική του διάσταση αρχίζει να διερευνάται συστηματικά πολύ αργότερα. Η J. Murray στο σπουδαίο έργο της *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace* (1997, p. 142) αξιοποιεί την έννοια και τη λειτουργία του *συμβολικού δράματος* ως κοινό σημείο αναφοράς του αναλογικού και του ψηφιακού παιχνιδιού, καθώς σε κάθε περίπτωση οι πρωταγωνιστές ταυτίζονται

με τους ήρωες τους οποίους αναλαμβάνουν μέσα στα παιχνίδια στα οποία συμμετέχουν. Την ίδια άποψη αξιοποιεί και ο Prensky (2007, σ. 149) στην προσπάθειά του να μιλήσει για την μάθηση που βασίζεται στο *Ψηφιακό Παιχνίδι,* αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «[…] μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι να διατηρηθούν οι παίκτες σε κατάσταση ταύτισης[109], τόσο στο επίπεδο του παιχνιδιού όσο και στο μαθησιακό επίπεδο […]».

Εκτός όμως από την ταύτιση, ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της δομής και της λειτουργίας των Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων Πολλαπλών Χρηστών είναι η έννοια της συνεργασίας και η δημιουργίας ομάδων ή guilds όπως συνήθως ονομάζονται, με κοινό στόχο (Rossi, 2008), αλλά και εσωτερική ιεραρχία. Οι παίκτες/τριες συνομιλούν μεταξύ τους μέσω chat υπό τον "*μανδύα*" του ρόλου που έχουν αναλάβει (Bennerstedt & Linderoth, 2009: 404-413), έχοντας χρόνο και για να σκεφτούν αλλά και για να αναλύσουν τη στρατηγική ή τη λογική πίσω από τις προτάσεις τους. Φυσικά πολλά ερωτήματα εγείρονται σχετικά με το κατά πόσο μπορούμε να κάνουμε λόγο για γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ εντελώς άγνωστων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν από απομακρυσμένες τοποθεσίες (Galarneau, 2005). Ωστόσο, πρόκειται για μια δυνατότητα με πολύπλευρη δυναμική αξιοποίησης στο σχολικό περιβάλλον (Prensky, 2007), η οποία ξεκινά από τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους διασκέδασης και ψυχαγωγίας των ίδιων των μαθητών/τριών και αγγίζει την παιγνιώδη μάθηση. Άλλα παιδαγωγικά οφέλη όπως η κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός και τεχνολογικός εγγραμματισμός, η βιωματικότητα, η πολύπλευρη και καθολική αντιμετώπιση της γνώσης, ο εποικοδομισμός και η όξυνση της κριτικής ικανότητας, τα οποία σχετίζονται με καίριες σύγχρονες και διαχρονικές παιδαγωγικές θεωρίες πρόκειται να αναλυθούν περισσότερο διεξοδικά στη συνέχεια, καθώς στόχο του παρόντος υποκεφαλαίου αποτέλεσε περισσότερο η κατανόηση της λειτουργίας και των δυνατοτήτων που πηγάζουν μέσα από την ενασχόληση του/της μαθητή/τριας ή οποιουδήποτε/οποιασδήποτε παίκτη/τριας με τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων.

[109] Στο σημείο αυτό ο Prensky ουσιαστικά αναφέρεται στην "*κατάσταση ροής*", με βάση τη Θεωρία της Ροής (Theory of Flow) που διατύπωσε ο Mihaly Csikszentmiahlyi (2008) και για την οποία θα γίνει αναλυτικότερα λόγος στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

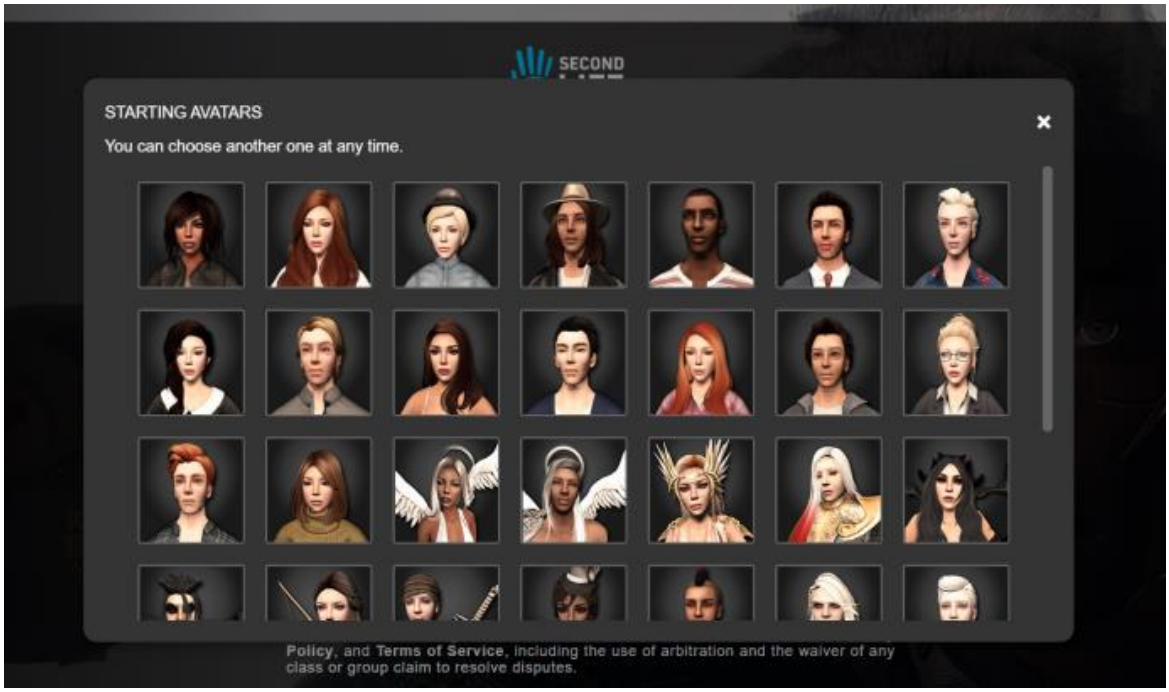
3.5. Εικονικοί/Δυνητικοί Εκπρόσωποι- "Avatars"

3.5.1. Avatars ως εκπρόσωποι σε περιβάλλοντα Ψηφιακών Παιχνιδιών, αλλά και νέους "Ψηφιακούς Κόσμους".

Στα *Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων,* όπως παρουσιάστηκαν ήδη, ο/η παίκτης/τρια αλληλεπιδρά με το εικονικό/δυνητικό περιβάλλον μέσω ενός δυνητικού εκπροσώπου, τον οποίο καλούμε avatar. Ένα avatar δεν αποτελεί «[…] έμψυχο ον, με σκοπούς και προθέσεις» (Klevjer, 2006, σ. 116), για τον λόγο αυτό και δεν θα μπορούσε να είναι δυνατή η ταύτισή του με την έννοια του "χαρακτήρα". Ωστόσο, η "εμψύχωσή" του γίνεται μέσω του/της παίκτη/τριας, του υποκειμένου, ενός έμψυχου όντος με προθέσεις, κίνητρα και επιδιώξεις. Θα μπορούσαμε κατ' αυτόν τον τρόπο να υποστηρίξουμε ότι μεσολαβεί μεταξύ αναλογικού και εικονικού/δυνητικού κόσμου προκειμένου να εκφράσει τον χαρακτήρα και τους σκοπούς που έχει επιλέξει ο/η χρήστης/τρια από τον/την οποίο/α εξαρτάται η λειτουργία του (Klevjer, 2006, σ. 94).

Η πιο άμεση αναλογία που προκύπτει από τη συγκεκριμένη λειτουργία με τον χώρο του θεάτρου, είναι ενδεχομένως το κουκλοθέατρο, το θέατρο με μαριονέτες, καθώς και το θέατρο σκιών, όπου το σώμα του/της ζωντανού/ής ηθοποιού επάνω στη σκηνή δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη του σκηνικού χαρακτήρα (Puchner, 2014, p. 58). Αυτό όμως δεν σημαίνει πως ο/η ηθοποιός δεν υπάρχει ή δεν λειτουργεί κάτω από το πλαίσιο του ρόλου, διαμορφώνοντας έναν χαρακτήρα, καθώς το ανθρώπινο σώμα είναι αυτό που παίρνει τις αποφάσεις, αυτό που "δίνει ζωή", καθορίζει την κίνηση, εκφράζει τον λόγο μέσα από τη σκέψη και αρθρώνει με τον τρόπο αυτό "ανθρώπινη φωνή" (Πεφάνης, 2013, σ. 434).

Στα *Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων* οι παίκτες/τριες επιλέγουν τα avatars τα οποία επιθυμούν να τους εκπροσωπήσουν στον εικονικό/δυνητικό κόσμο του παιχνιδιού και αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο με άλλους/ες χρήστες/τριες οι οποίοι/ες βρίσκονται συνδεδεμένοι/ες στο ίδιο περιβάλλον μέσω των δικών τους εικονικών/δυνητικών εκπροσώπων. Κατά την είσοδο στο περιβάλλον του Ψηφιακού Παιχνιδιού ο/η χρήστης/τρια καλείται να επιλέξει ανάμεσα στα άλλα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του avatar που επιθυμεί να τον εκπροσωπήσει και μέσω του οποίου μπορεί να περιηγηθεί, να δράσει και να αλληλεπιδράσει, δημιουργώντας σε συνεργασία με άλλους/ες παίκτες/τριες ολόκληρες κοινότητες με δομή, ιεραρχία, καθήκοντα, υποχρεώσεις και δικαιώματα.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο από τη διαδικασία επιλογής Avatar πριν από την είσοδο στο Ψηφιακό Περιβάλλον του SecondLife

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά σε μία άλλη ερμηνεία και σημασιοδότηση της έννοιας του *"προσώπου"*[110] σε σχέση με αυτήν που παρατέθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο σχετικά με τη διάκριση των D. Waskul & M. Lust (2004, pp. 333-356) ανάμεσα στο πρόσωπο, τον/την παίκτη/τρια και την περσόνα. Αν και στο συγκεκριμένο σημείο, το πρόσωπο μπορεί σαφώς να αντιστοιχεί στον/στην παίκτη/τρια του αναλογικού κόσμου που χειρίζεται τον δυνητικό το του εκπρόσωπο, εντούτοις μπορεί ως όρος να παραπέμψει και στην αρχική σημασία της λέξης ως το "προσωπείο", τη μάσκα που έφερε ο ηθοποιός.

> Το πρόσωπο, ως ομοίωμα του υποδυόμενου ήρωα, ήταν έτσι κατασκευασμένο ώστε να απεικονίζει τα ηθικά και ψυχικά χαρακτηριστικά του. Επρόκειτο δηλαδή για μια τεχνική μεταμόρφωση και προσποίησης. Η σταδιακή υποχώρηση της μάσκας στο υποκριτικό έργο των ηθοποιών οδήγησε στην ταύτιση των εννοιών του προσώπου και του ηθοποιού. (Πεφάνης, 1995, σ. 215).

[110] «Το πρόσωπο- ρόλος είναι απότοκο της στωικής ιδέας (Επίκτητος: Εγχειρίδιον 17 και Διατριβαί Ι, 29) του «ρόλου» που παίζει ένας άνθρωπος στον κοσμικό χωρόχρονο, κάτω από την κυριαρχία ενός υπερκοσμικού σκηνοθέτη-δημιουργού και αποτελεί την πρώτη φιλοσοφική σύλληψη της θεατρικότητας του κόσμου και του ψευδαισθητικού χαρακτήρα της ζωής […]» (Πεφάνης, 1995, σσ. 214-215)

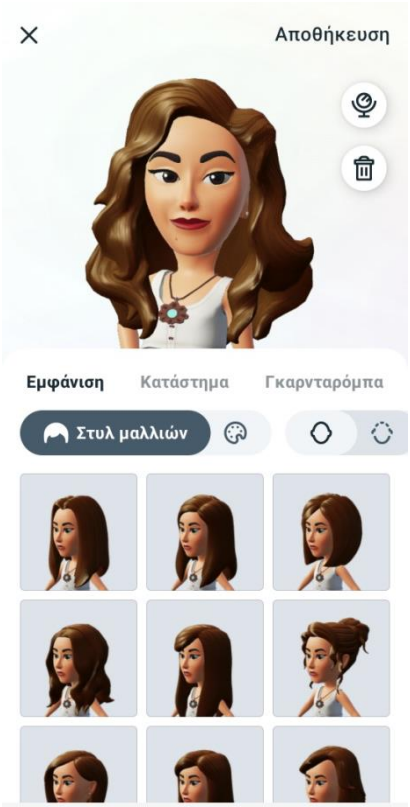
Θα μπορούσε ενδεχομένως έτσι να υποστηριχθεί πως σε ένα πρώτο επίπεδο στον χώρο του Ψηφιακού Δράματος το avatar αποτελεί το σύμβολο εκείνο της έκφρασης κάποιων νοημάτων που οι συντελεστές του παραγόμενου σκηνικού μηνύματος επιδιώκουν να γνωρίσουν, να διαμορφώσουν, να παράγουν και να μεταδώσουν.

Όπως ήδη αναφέρθηκε η χρήση του avatar μπορεί να προσομοιάζει το παίξιμο μιας κούκλας, μιας μαριονέτας ή μιας φιγούρας από το θέατρο σκιών, ιδιαίτερα όταν αυτή συντελείται μέσω της προοπτικής τρίτου προσώπου (third person perspective). Αυτό όμως που εντείνει την ταύτιση του/της παίκτη/τριας με τον δυνητικό του/της εκπρόσωπο σε σχέση με τις προηγούμενες μορφές του παραδοσιακού/αναλογικού θεάτρου είναι η δυνατότητα χειρισμού του μέσω της προοπτικής πρώτου προσώπου (first person perspective), κατά την οποία υπάρχει ταύτιση του οπτικού πεδίου και ορίζοντα παίκτη/τριας και avatar (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 127).

Εικόνα 5. Στιγμιότυπο από την περιήγηση μέσω του avatar στο Ψηφιακό Περιβάλλον του Second Life με προοπτική τρίτου προσώπου (third person perspective).

Αν θα επιθυμούσαμε να κατανοήσουμε με όρους κειμένου τη συγκεκριμένη λειτουργία, θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε μία αναλογία με την πρωτοπρόσωπη και την τριτοπρόσωπη αφήγηση των λογοτεχνικών κειμένων, όπου από την μία έχουμε έναν αφηγητή υποκειμενικό, που παίρνει μέρος στα διαδραματιζόμενα και από την άλλη έναν αφηγητή παντογνώστη που οδηγεί την αφήγηση της ιστορίας βλέποντας τον ήρωα "από πάνω", πανοραμικά και όχι βλέποντας "μέσα από τα μάτια" αυτού. Σημαντικό κρίνεται ακόμα ότι εκτός από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες στις οποίες

μπορεί να έχει πρόσβαση ένας/μία παίκτης/τρια στον κόσμο του παιχνιδιού ως "φυσικός/η κάτοικος" (avatar) αυτού, μπορεί επίσης να λειτουργήσει ελεύθερος/η από το αβαταρικό σώμα, βλέποντάς το "από πάνω" ή ακόμα και με την "οπτική γωνία του Θεού". Επιπροσθέτως, οι μηχανές παιχνιδιών πλήρους εμβύθισης έχουν πλέον απομακρυνθεί από τις σταθερές/στατικές προοπτικές και έχουν ενσωματώσει δυναμικές κινήσεις τις κάμερας προσδίδοντας μία ακόμα πιο αληθοφανή και ευέλικτη απεικόνιση των διαδραματιζομένων (Makai, 2010, p. 44).



Εικόνα 6.Στιγμιότυπο από τη διαδικασία δημιουργίας προσωπικού avatar στο Facebook.

Η αξιοποίηση των avatars ωστόσο δεν περιορίζεται στο πλαίσιο των Ψηφιακών Παιχνιδιών[111], αλλά πλέον αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων που αξιοποιούν έξυπνα κινητά τηλέφωνα και εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Οι τελευταίες ενσωματώνουν όλο και περισσότερο τη δυνατότητα διαμόρφωσης από τον/την χρήστη/τρια του προσωπικού του/της avatar, που μπορεί να αντικαταστήσει την προσωπική του/της φωτογραφία στα διάφορα προφίλ που δημιουργεί. Κάθε χρήστης/τρια που επιθυμεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του avatar του στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης βρίσκεται αρχικά μπροστά σε μια μεγάλη γκάμα επιλογών, όπως είναι το χρώμα και το μήκος μαλλιών, το χρώμα, το σχήμα και το μέγεθος των ματιών, την προσθήκη ή μη μακιγιάζ, το μέγεθος των ζυγωματικών, το σχήμα του προσώπου, τα ρούχα κ.ά. Χαρακτηριστική είναι η δυνατότητα ανά πάσα στιγμή αλλαγής είτε των χαρακτηριστικών του avatar (η οποία μπορεί να συνδέεται και μια πραγματική αλλαγή στη ζωή του/της χρήστη/τριας, όπως είναι λόγου χάρη η αλλαγή των μαλλιών), αλλά και των ρούχων που παραπέμπουν σε διαφορετικές εποχές και καιρικές συνθήκες. Αφού ο/η χρήστης/τρια

[111] Υπολογίζεται ότι μέσα στα επόμενα πέντε έτη το 90% της βιομηχανίας του gaming θα αποτελείται από Παιχνίδια Ψηφιακού Κόσμου που για την απόκτηση πρόσβασης σε αυτά και την επέκταση δυνατοτήτων θα απαιτείται ως ανταποδοτικό κέρδος είτε το bitcoin είτε κάποιο άλλο κρυπτονόμισμα (Tassi, 2022).

δημιουργήσει το avatar του/της στη συνέχεια έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί και να "αντιδρά" στις αναρτήσεις των διαδικτυακών του/της φίλων μέσω αυτού.

Αν και το avatar στη συγκεκριμένη περίπτωση δίνει τη δυνατότητα στον/στην χρήστη/τρια να δημιουργήσει μια φιγούρα του εαυτού του/της που να μοιάζει με την "πραγματική" του εικόνα, εντούτοις επιτρέπει ακόμα να δημιουργήσει τον "εαυτό" που έχει κανείς φανταστεί, αποκτώντας πολλές φορές ακόμα και ένα είδος «ναρκισσιστικής σχέσης» με αυτό (Baía Reis & Ashmore, 2022, p. 15).

Εικόνα 7. Στιγμιότυπο από τη δημιουργία αυτόματων αντιδράσεων του avatar με τη μορφή "αυτοκόλλητων" στο Facebook.

Είτε σε Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων, είτε σε Ψηφιακά Περιβάλλοντα τα οποία δεν περιλαμβάνουν τα στοιχεία παιχνιδιού, αλλά επιτρέπουν τη διάδραση και την αλληλεπίδραση, είτε στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης οι άνθρωποι είναι αυτοί που βρίσκονται πίσω από τους ψηφιακούς/ δυνητικούς εκπροσώπους. Πολλές φορές - ιδιαίτερα στα εικονικά/δυνητικά περιβάλλοντα των παιχνιδιών - οι παίκτες/τριες είναι δυνατόν να αλληλεπιδράσουν όχι μόνο με άλλους/ες "ζωντανούς/ες" χρήστες/τριες, αλλά ακόμα και με avatars/ ψηφιακούς παίκτες/τριες που έχουν διαμορφωθεί και προγραμματιστεί να υπάρχουν σε συγκεκριμένα σημεία και να προσφέρουν εξίσου συγκεκριμένες επιλογές διάδρασης και επικοινωνίας. Ακόμα όμως και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει κάποιος άνθρωπος που έχει προγραμματίσει το συγκεκριμένο avatar, το έχει τροφοδοτήσει με πιθανές απαντήσεις και το έχει καταστήσει ικανό να συμβάλει μέσα από τις λειτουργίες του στην αληθοφάνεια του περιβάλλοντος.

Ένας όρος που τα τελευταία χρόνια απασχόλησε λιγότερο ή περισσότερο όχι μόνο όλους όσοι ασχολούνται με τα ποικίλα πεδία της Επιστήμης της Πληροφορικής, αλλά και κάθε άνθρωπο που έχει πρόσβαση στα Κοινωνικά Δίκτυα, είναι ο Ψηφιακός Κόσμος του *Metaverse*. Την πρώτη χρήση του όρου την εντοπίζουμε στο βιβλίο επιστημονικής φαντασία *Snow Crash* που κυκλοφόρησε το 1992 από τον Neal

Stephenson και περιγράφει την ύπαρξη ενός "ψηφιακού κόσμου" που υφίσταται και λειτουργεί παράλληλα με τον πραγματικό[112]. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια εικονική αναπαράσταση του πραγματικού μας κόσμου σε ένα ψηφιακό πλαίσιο που αξιοποιεί τεχνολογίες του Διαδικτύου, Εικονική και Επαυξημένη Πραγματικότητα, Πλατφόρμες Κοινωνικών Δικτύων και Κρυπτονομίσματα[113].

Πρόκειται για ένα μεγάλο δίκτυο από εικονικούς κόσμους στο οποίο μπορούμε να ζούμε, αλλά και να αλληλεπιδρούμε κατ' αναλογία με την πραγματική ζωή. Δεν αφορά ένα παιχνίδι, αλλά ένα "πραγματικό" κόσμο στον οποίο μπορούμε να κάνουμε μέσω των ψηφιακών μας εκπροσώπων ό,τι και στην αναλογική/πραγματική μας ζωή. Τόσο η μάθηση[114], όσο και οι παραστατικές τέχνες ανάμεσά τους και το Θέατρο (Baía Reis & Ashmore, 2022), που στο πλαίσιο του Metaverse μπορεί να αποκτήσει την κυριολεκτική σημασία του προσδιορισμού *ψηφιακό*, δεν αλλάζουν στον πυρήνα τους, αλλά αναδιαμορφώνονται και αποκτούν νέες δυνατότητες, όπως είναι φυσικό.

3.5.2. Virtual Actors – Εικονικοί/Δυνητικοί Ηθοποιοί

Οι Εικονικοί/Δυνητικοί Εκπρόσωποι, όπως παρουσιάστηκαν έως τώρα, φαίνεται να αποτελούν περισσότερο μία μοντέρνα μορφή κούκλας-μαριονέτας που αλλάζει με βάση τα νέα ψηφιακά δεδομένα και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Η δράση, η αλληλεπίδραση, οι χειρονομίες, ακόμα και η παραγωγή λόγου είναι λειτουργίες άρρηκτα συνδεδεμένες με τον άνθρωπο που αυτή την φορά δεν "κινεί τα νήματα", αλλά το ποντίκι ή ασκεί την επιρροή του μέσω touch screen τεχνολογίας.

Ένα "εκπρόσωπος" όμως ενός/μίας ηθοποιού στη θεατρική πράξη θα πρέπει πέρα από τον ρεαλισμό της εξωτερικής του όψης να φέρει και ένα σύνολο άλλων στοιχείων που θα βοηθούν στη λειτουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης και θα προσδίδουν αίσθηση "αλήθειας" και "ζωντανότητας". Σημαντικά στοιχεία που τίθενται υπό συζήτηση κάτω

---

[112] *https://tech.fb.com/ar-vr/2021/10/connect-2021-our-vision-for-the-metaverse/*

[113] Microsoft, Google, Apple, Facebook εντάσσονται μέσα στον ψηφιακό αυτό κόσμο με την τελευταία να έχει ανακοινώσει την επένδυση 150 εκατομμυρίων δολαρίων στην εκπαίδευση δημιουργών αντίστοιχου εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς εκτός από την αλληλεπίδραση και την ψυχαγωγία επιδιώκει να αλλάξει μεταξύ άλλων και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε.

[114] Ανάπτυξη συνεργατικών εμπειριών μάθησης στον κόσμο του Metaverse επιχειρείται από την εταιρεία ανάπτυξης ψηφιακών παιχνιδιών Unity, τα ιδρύματα VictoryXP και Byjus Future School, αλλά και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς όπως το Generation, το Urban Arts Partnership, το Peace Literacy Institute, αλλά και πλήθος άλλων οργανισμών, σχολείων, κολεγίων και Πανεπιστημίων. https://tech.fb.com/ar-vr/2021/10/connect-2021-our-vision-for-the-metaverse/

από αυτήν την οπτική είναι η έννοια του αυθορμητισμού[115], καθώς και της αντανακλαστικής συναισθηματικής αντίδρασης, που αποτελούν καίρια σημεία της υποκριτικής και του θεάτρου και οφείλουν να διερευνηθούν εφόσον κάνουμε λόγο για "*Ψηφιακό Θέατρο*", με τόσο το ουσιαστικό όσο και τον επιθετικό προσδιορισμό του ονοματικού συνόλου να φέρουν τα δικά τους διακριτά χαρακτηριστικά, χωρίς να καταστρατηγούν ή να μεταβάλλουν τον πυρήνα της δημιουργίας τους. Υπό το πρίσμα του συγκεκριμένου προβληματισμού, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι όπως κάθε "αντίδραση" μιας κούκλας-μαριονέτας είναι φιλτραρισμένη και πραγματοποιείται κάτω από τη καθοδήγηση του κουκλοπαίχτη, έτσι και το τεχνητό/εικονικό σώμα

> είναι ανεπίδεκτο επιδράσεων και ανίκανο να αντιδράσει […] είναι εκατό τοις εκατό προγραμματισμένο (δηλαδή σκηνοθεσία και παράσταση συμπίπτουν απόλυτα), δεν επηρεάζεται από τις συμπεριφορές και τη μέθεξη των θεατών, η επικοινωνία δεν είναι πια αμοιβαία αλλά μονομερής (one - way). (Πούχνερ, 2014, σ. 58)

Ο Jon Weinbren, ιδρυτής και διευθυντής του Center for Creative Arts and Technologies και Υπεύθυνος της ομάδας Digital MDII Arts του Πανεπιστημίου του Surrey, επιχείρησε να διερευνήσει αυτές ακριβώς τις αναζητήσεις με κεντρικό άξονα τη θεωρία του Στανισλάφσκι. Το βασικό ερώτημα που θέτει στη μελέτη του (Weinbren, 2020, pp. 123-142) είναι αν και κατά πόσο είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένας πραγματικά "πιστευτός"/ "αληθοφανής" εικονικός ηθοποιός. Πιο συγκεκριμένα επιχειρεί να διερευνήσει αν ένας χαρακτήρας υπολογιστικών γραφικών – δηλαδή ένα avatar όπως συγκεκριμενοποιεί – είναι δυνατόν να μπορέσει να απεικονίσει πειστικά δράσεις και συναισθήματα στις συνθήκες ενός δραματικού πλαισίου αξιοποιώντας τη στιγμή και το απρόοπτο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σχετικά με τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) - η οποία συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία των avatars - αυτές δεν έχουν προχωρήσει στη δυνατότητα κατανόησης των γραπτών κειμένων, αλλά αυτό στο οποίο φέρουν πραγματικά εντυπωσιακά αποτελέσματα είναι η επεξεργασία, ο συνδυασμός και το "ταίριασμα" των πληροφοριών με τις οποίες έχουν τροφοδοτηθεί. Κινήσεις, στάσεις, απαντήσεις και αποκρίσεις είναι αποτελέσματα ενός

[115] C. Carson (1999: 131) υπογραμμίζει σχετικά ότι «οποιαδήποτε κίνηση προς τη μείωση του αυθορμητισμού αυτού που διαδραματίζεται στη σκηνή και τη δημιουργία μιας πιο άκαμπτης εμπειρίας απειλεί σοβαρά την ακεραιότητα […] της εμπειρίας του ζωντανού θεάτρου».

πολύ καλού προγραμματισμού, ενός "εμπλουτισμού" με τεράστιο αριθμό δεδομένων και μιας πολύ καλής "εξάσκησης", αμέτρητων δοκιμών ώστε τα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο "αναμενόμενο" και το "αληθοφανές". Ένα "avatar προγραμματισμένο στο μέγιστο δυνατό βαθμό με όλες τις πιθανές εκδοχές και αντιδράσεις, που θα μπορούσε να λειτουργεί ανεξάρτητα από τον άνθρωπο-κουκλοπαίκτη μέσα στο δραματικό πλαίσιο είναι αυτό το οποίο θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *Virtual Actor* (Weinbren, 2020, p. 125).

Ο Weinbren εντοπίζει την έννοια του "συναισθήματος" ως τον θεμέλιο λίθο στον οποίο εδράζονται οι αυθόρμητες αντιδράσεις, οι συνειδητοί στόχοι, αλλά και τα κίνητρα δράσης. Στο σημείο αυτό τίθεται το βασικό ερώτημα μέσα από το οποίο η δημιουργία ή όχι ενός πραγματικού *Virtual Actor* θα μπορούσε να καταστεί δυνατή: για ένα αυθεντικό και πιστευτό προς το κοινό αποτέλεσμα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η βίωση ενός συναισθήματος από τον ηθοποιό ώστε αυτό να απεικονιστεί σύγχρονα πάνω στη σκηνή; Μήπως αντίθετα αρκεί η κατάλληλη έκφραση, χειρονομία, φωνή που σημαίνει το αντίστοιχο συναίσθημα και στην οποία ο ηθοποιός μπορεί να εξασκηθεί κατάλληλα προκειμένου να την παράξει, χωρίς ταυτόχρονα να βιώνει εσωτερικά το αντίστοιχο συναίσθημα; (Weinbren, 2020, p. 128).

Στο σημείο αυτό, ανοίγει μία πολύ μεγάλη συζήτηση σχετικά με την ίδια τη φύση και την έννοια του συναισθήματος, το οποίο ο συγκεκριμένος ερευνητής συνδέει με την έννοια της "ζωντανότητας" (aliveness) σε όλες τις μορφές παραστατικού δράματος. Με αφετηρία τη θεωρία του Darwin (1899) για την έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και στα ζώα, ιδωμένη από την οπτική της ύπαρξης μια "παγκόσμιας συναισθηματικής γλώσσας", ο Ekman (2015)διατύπωσε την άποψη ύπαρξης έξι βασικών συναισθημάτων[116], από τα οποία πηγάζουν όλα τα υπόλοιπα και τα οποία εκδηλώνονται άμεσα μέσω των μορφασμών του προσώπου. Η καθολική αυτή ύπαρξη των συναισθημάτων αμφισβητήθηκε ωστόσο από άλλους ερευνητές όπως η Feldman Barrett (2018), η οποία έκανε λόγο για "δημιουργία"/ "διαμόρφωση"/ "χτίσιμο"/ "κατασκευή" αυτών εξαρτημένης από το πολιτισμικό πλαίσιο και εν συνεχεία για εξατομικευμένη καλλιέργειά τους. Σε κάθε περίπτωση, η έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί έναν τρόπο άμεσης επικοινωνίας, τις περισσότερες φορές μη λεκτικής. Το ερώτημα που τίθεται εδώ όμως, καθώς κέντρο αναφοράς μας αποτελεί η λειτουργία

[116] Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται: θυμός, αηδία, φόβος, χαρά, λύπη, έκπληξη.

του ρόλου στο πλαίσιο του Ψηφιακού Δράματος, είναι αν και κατά πόσο αυτή η έκφραση μπορεί να είναι ρεαλιστική όταν προέρχεται ως αποτέλεσμα εξάσκησης και όχι ως πραγματική ταυτόχρονη βίωση του αντίστοιχου συναισθήματος. Η πρώτη περίπτωση είναι αυτή που ανοίγει ένα παράθυρο για την πιθανή δημιουργία Virtual Actors, οι οποίοι δεν αρκεί να μοιάζουν εξωτερικά με ανθρώπους, αλλά θα πρέπει η συμπεριφορά τους να φέρει τον αντίστοιχο βαθμό αληθοφάνειας, ώστε να εξυπηρετείται η λειτουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης που ήδη έχει αναλυθεί.

Άνθρωποι – στη συγκεκριμένη περίπτωση ηθοποιοί – και Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο που δεν είναι άλλο από την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Το πεδίο αυτό αφορά ουσιαστικά τον εξαιρετικά ενδιαφέροντα τομέα της Μηχανικής Μάθησης τον οποίο δεν είμαστε σε θέση να αναλύσουμε στη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή. Ωστόσο, πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα πεδία της Επιστήμης των Υπολογιστών με τη δική του θεωρία και πρακτική. Στο συγκεκριμένο άρθρο που αξιοποιείται ως κύρια πηγή εδώ, για τη δημιουργία ενός *Virtual Actor* προτείνεται η αξιοποίηση όχι των expert systems, τα οποία βασιζόμενα σε ένα σύνολο σταθερών κανόνων παρέχουν προβλέψιμα αποτελέσματα, αλλά εκείνων των συστημάτων μηχανικής μάθησης που εξαρτώνται από την εμπειρία, είναι εύπλαστα και δύναται να επιτρέψουν την προσαρμογή και τη μάθηση σε διάφορες περιστάσεις. Όπως ο Alan Turing είχε διατυπώσει, πεδίο μελέτης δεν αποτελεί αν οι μηχανές θα είναι σε θέση να σκεφτούν, αλλά αν μπορούν να ακολουθήσουν τη διαδικασία την οποία οι άνθρωποι ως σκεπτόμενα όντα ακολουθούν (Harnad, 2008). Αυτό ακριβώς είναι το σημείο εκείνο στο οποίο ο Weinbren βασίζει την προσπάθεια δημιουργίας ενός Virtual Actor που ως προς τα χαρακτηριστικά εμφάνισης θα παραπέμπει στον Konstantin Stanislavsky ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέσει να απεικονίσει πιστευτά συναισθήματα που θα παραπέμπουν σε αυθόρμητη έκφραση και άρα θα προσιδιάζουν σε έναν πραγματικό ηθοποιό, έτοιμο να υποδυθεί ρόλους, να συνδιαλεγεί και να αλληλεπιδράσει σε διαφορετικά δραματικά πλαίσια, με βάση τα όσα ήδη αναφέρθηκαν.

Ολοκληρώνοντας το παρόν υποκεφάλαιο αξίζει μια έστω και επιγραμματική αναφορά στο φαινόμενο “Uncanny Valley” (Mori, 2012) που ουσιαστικά περιγράφει την αύξηση της προσδοκίας για ανθρώπινη συμπεριφορά και κίνηση σε αναλογία με την ρεαλιστικότητα ενός ρομπότ, ενός άβαταρ ή έστω ενός χαρακτήρα γραφικών. Όσο πιο αληθινή και “ανθρώπινη” δηλαδή μοιάζει μια τεχνητή φιγούρα, τόσο μεγαλύτερη είναι

η προσδοκία αυτού που την αντικρίζει να την δει να κινείται και να συμπεριφέρεται με εξίσου ρεαλιστικό τρόπο. Σε μια πιο απλοποιημένη ερμηνεία, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι μια υπερβολική ή παράξενη, "μηχανική" κίνηση μπορεί να μην μας ενοχλήσει σε μια φιγούρα κινουμένων σχεδίων, αλλά αντίθετα να μας φανεί παράξενο ή ενοχλητικό αν την ίδια κίνηση την δούμε σε ένα τεχνητό ανθρώπινο μοντέλο μεγάλου ρεαλισμού.

3.5.3. Ο "Αβαταρισμός" (Avatarism)

Οι εφαρμογές των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, τα Ψηφιακά Παιχνίδια, αλλά και οι νέοι "Ψηφιακοί Κόσμοι" που αναφέρθηκαν επέτρεψαν σε εκατομμύρια ανθρώπους ανά τον κόσμο να αποκτήσουν απλούστερη ή τεχνολογικά αρτιότερη μορφή τα δικά τους "avatars". Η σύγχρονη τεχνολογία σε αυτόν τον τομέα επέτρεψε ακόμα και τη δημιουργία εικονικών σωμάτων που κινούνται τόσο φυσιολογικά σε βαθμό που «δεν διαχωρίζονται πια από ένα ζωντανό σώμα» (Puchner, 2014, p. 58).

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία δημιουργίας ενός "avatar" δίνει τη δυνατότητα στον/στην χρήστη/τρια να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να τον/την αντικρίζει ο κοινωνικός του/της περίγυρος. Θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη διαδικασία "ανακάλυψης" ή "επιλογής" ενός μέρος της ταυτότητάς του, καθώς αποφασίζει να υπογραμμίσει, να τονίσει, να αλλάξει ή να αποκρύψει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του (Cameron & Anderson, 2022, p. 518). Η αναγνώριση σε πρώτη και η προστασία σε επόμενη φάση του δικαιώματος να μπορεί να επιλέξει κανείς την εικόνα με την οποία θα εμφανίζεται στους άλλους ή αλλιώς το "*δικαίωμα της μορφής*" αποτελεί το κίνημα εκείνο που καλούμε "αβαταρισμό" (avatarism) (Fodor, 2021). Ήδη οι εφαρμογές συνομιλίας όπως το Viber, το Messenger, το What's app, το Snapchat κ.ά. μας επιτρέπουν να αξιοποιήσουμε κατά την προβολή του εαυτού μας σε εικόνες ή ακόμα και σε σύγχρονες βιντεοκλήσεις πολύ ρεαλιστικά φίλτρα που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου μας, με την τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) να γίνεται όλο και περισσότερο προσβάσιμη και οικεία στους/στις καθημερινούς/ές χρήστες/τριες μέσω αυτών. Αλλά και πιο εξειδικευμένη και "ακριβή" τεχνολογία, όπως είναι τα γυαλιά Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι αναμενόμενο μέσα στα επόμενα χρόνια να γίνει πιο εύκολα προσβάσιμη στο ευρύ κοινό, μέσω συσκευών σε πιο μικρό και εύχρηστο μέγεθος, φθηνότερες και έτοιμες για αξιοποίηση ανά πάσα στιγμή. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε πως σύντομα θα είμαστε σε θέση να επιλέγουμε στη δια ζώσης καθημερινή μας επαφή με τους

ανθρώπους τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα μας αντικρίζουν, διαχωρίζοντας την μορφή με την οποία γεννηθήκαμε από την μορφή την οποία επιλέξαμε να έχουμε και προβάλλοντας την "έκδοση του εαυτού" που κάθε φορά θέλουμε.

Η δυνατότητα επιλογής της μορφής μας, όπως είναι φυσικό, είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό πολλούς από τους θεατρικούς κώδικες, καθώς μακιγιάζ, ενδυματολογία φαίνεται να αλλάζουν ριζικά. Αλλά και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο η δυνατότητα αφήγησης ιστοριών μέσα από ρόλους αποκτά νέες διαστάσεις όταν ο μαθητής μπορεί σε γρήγορο χρόνο να επιλέξει τα χαρακτηριστικά του προσώπου εκείνου που θα υποδυθεί και θα ενσαρκώσει, ενισχύοντας την αληθοφάνεια και τον ρεαλισμό και μέσα από αυτά εντείνοντας τη λειτουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης. Ωστόσο, ακόμα και στην πιο τέλεια και ρεαλιστική μορφή του το εικονικό σώμα πάνω στην ψηφιακή ή αναλογική σκηνή θα υπολείπεται σε ένα καίριο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου σώματος που δεν είναι άλλο από τη θνητότητα και τη φθαρτότητά του (Puchner, 2014, p. 60). Το ψηφιακό σώμα ακόμα και αν ξεγελά ως προς την πιστότητά του και τον/την πιο δύσπιστο/η θεατή, ακόμα κι αν στο μέλλον δε θα είναι εύκολη η διάκρισή του από το ανθρώπινο, εντούτοις θα κουβαλά το χαρακτηριστικό της "αθανασίας", καθώς ο χρόνος δε θα αλλοιώνει τη μορφή του και πάντα θα βρίσκει καταφύγιο ύπαρξης σε κάποιον server ή κάποιο cloud. Συμβαίνει έτσι το παράδοξο, αυτό που οι άνθρωποι περισσότερο φοβούνται, το θνητό κορμί τους, να είναι το στοιχείο εκείνο που θα κάνει την "ύπαρξη" να επιβιώνει και το θέατρο ως σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο (Γραμματάς, 2015a) να αναγεννάται διαρκώς.

Εικόνα 8. Εικόνα- προϊόν Τεχνητής Νοημοσύνης που παράχθηκε από το σύστημα DALL·E αφού εισαγάγαμε στην εντολή δημιουργίας την περιγραφή "An oil painting portait of a child in the role of Shakeaspeare"

Κεφάλαιο 4ο: Η λειτουργία του Ψηφιακού Δράματος στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο μέσα από τη μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος.*

4.1. Το *Ψηφιακό Πολυθέαμα*: μια πρόταση "σύνθεσης" αναλογικής πραγματικότητας και νέων τεχνολογιών σε σχολικό περιβάλλον

Το Ψηφιακό Δράμα με τον τρόπο που επιδιώχθηκε να προσεγγιστεί στην παρούσα διδακτορική διατριβή (*Κεφάλαιο 1ο Ψηφιακό Δράμα. Μορφές και Είδη, προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση*) αναδεικνύεται σε μία εξαιρετικά σύνθετη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης με πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις, καθώς από την μία κάνει χρήση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών επαναπροσδιορίζοντας έννοιες όπως "παρουσία", "παρόν", "ζωντάνια", "αμεσότητα", "βιωματικότητα" και "αλληλεπίδραση" που είναι κομβικές στην ανάπτυξη του θεατρικού φαινομένου και από την άλλη περικλείει μέσα του την έννοια του Δράματος, που δεν είναι δυνατόν να αφήσει απέξω τον ανθρώπινο παράγοντα, την ανθρώπινη έκφραση και δημιουργία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εφόσον κεντρικός άξονας είναι η πρόταση για αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, η συγκεκριμένη υβριδική μορφή θεάτρου προτείνεται να προσεγγιστεί ως το πεδίο εκείνο που δεν αντικαθιστά τη δημιουργικότητα και τη σωματική έκφραση των μαθητών/τριών από μία "ψηφιακή παρουσία", αλλά πολύ περισσότερο λειτουργεί ως εφαλτήριο ανάδειξης και προώθησής της με νέους σύγχρονους τρόπους που εκτός των άλλων είναι στενά συνδεδεμένοι με την καθημερινή ζωή και εμπειρία που σχετίζεται με αυτές.

Σκοπός σε κάθε περίπτωση είναι η διατύπωση μιας πρότασης ρεαλιστικής και πραγματοποιήσιμης στον μεγαλύτερο βαθμό στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλες τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που ενδεχομένως αυτό φέρει. Καθώς κάνουμε λόγο για νέες τεχνολογίες και προηγμένα ψηφιακά μέσα, ελλοχεύει ο κίνδυνος διατύπωσης μιας πρότασης που θα είναι μεν εντυπωσιακή, αισθητικά υψηλή και παιδαγωγικά στοχευμένη, αλλά ταυτόχρονα θα αποτελεί περισσότερο μία βιβλιογραφική μελέτη για αυτό που "θα ήταν δυνατό να συμβεί" σε μια άλλη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προς αποφυγή αυτού, κρίθηκε καλό το Ψηφιακό Δράμα στο παρόν κεφάλαιο να μελετηθεί υπό το πρίσμα μιας σύγχρονης μορφής

θεατρικής έκφρασης που είναι δυνατόν να αναπτυχθεί σε σχολικό περιβάλλον και αφήνει πολύ μεγάλα περιθώρια ευελιξίας, δοκιμών και πειραματισμών τόσο από την πλευρά των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Η σύνθετη καλλιτεχνική δημιουργία του Πολυθεάματος και η ανανέωσή του, θεωρούμε πως θα μπορούσε να στηρίξει την πρότασή μας και να εισάγει με τρόπο ρεαλιστικό και βιώσιμο το Ψηφιακό Δράμα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

4.1.1. Το θέαμα

Πριν προχωρήσουμε στην σύντομη ανάπτυξη του Πολυθεάματος με τον τρόπο που έχει έως σήμερα παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, θα είχε ενδιαφέρον η αναφορά και αποσαφήνιση της έννοιας "θέαμα", καθώς και τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης από την έννοια του "θεάτρου" (Γραμματάς, 1999, σσ. 47- 55).

Το θέαμα αποτελεί κι αυτό ένα ιεραρχημένο και πολύ καλά οργανωμένο σύστημα σημείων με μεγάλο εύρος το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες μορφές πολιτιστικής δημιουργίας και καλλιτεχνικής δραστηριότητας, δίνοντας το βάρος στην ανάδειξη της εικόνας και όχι του συμβόλου ή του αντικειμένου που αυτή αναπαριστά. Μια αρχική διάκριση των επιμέρους ειδών αφορά αυτή μεταξύ των "θεαμάτων σκιών" και των "ανάγλυφων θεαμάτων". Στα πρώτα, αρχικά εντάχθηκε ο Καραγκιόζης και η απλή προβολή διαφανειών, ενώ στα δεύτερα το κουκλοθέατρο ή ακόμα και το τσίρκο, τα οποία έχουν μια πιο τρισδιάστατη μορφή. Η κατηγοριοποίηση αυτή θα μπορούσε να διατηρηθεί ως έχει και ταυτόχρονα να εμπλουτίσει των αριθμό των επιμέρους θεαμάτων. Ο εμπλουτισμός αυτός φαίνεται να είναι άμεσα εξαρτώμενος από την εξέλιξη των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών και συνεπώς πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που πλέον δύσκολα θα μπορέσει να υπάρξει στην τελική μορφή της, καθώς ως φαίνεται θα ανανεώνεται συνεχώς.

Ως προς την έννοια των "ανάγλυφων θεαμάτων", αυτή πλέον χρήζει μεγαλύτερης αποσαφήνισης, καθώς οι τρισδιάστατες μορφές μπορούν να πάρουν ψηφιακή μορφή, να αποτελέσουν ολόκληρους "χώρους" τέλεσης ενός θεάματος. Ταυτόχρονα, τα avatars, αλλά και τα ολογράμματα σε μια ακόμα πιο προηγμένη μορφή τεχνολογίας είναι δυνατόν να ενταχθούν σε αυτήν ακριβώς την κατηγορία, κυρίως όμως ως προς το οπτικό αποτέλεσμα, καθώς πρακτικά η έννοια του "ανάγλυφου" παραπέμπει σε ένα αντικείμενο που μπορεί κανείς να αγγίξει και μέσω της αφής του να καταλάβει ακόμα και μικρές, ανεπαίσθητες λεπτομέρειες. Καθώς αυτό δεν είναι δυνατόν να συμβεί τόσο

στα avatars, όσο και στα ολογράμματα ή στους τρισδιάστατους εικονικούς κόσμους, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πιο πρόσφορη την ένταξη αυτών στα "θεάματα σκιών" (Δαμιανάκος, 1993· Delpeaux, 1987).

Η ύπαρξη ή όχι κάποιου προσώπου στο θέαμα αποτέλεσε το βασικό κριτήριο μιας διαφορετικής κατηγοριοποίησης των θεαμάτων που παρουσιάζει ενδιαφέρον για την προσέγγισή μας (Γραμματάς, 1999, σσ. 47-48). Σε αυτή την περίπτωση, ανάμεσα στις άλλες κατηγορίες γίνεται λόγος για την "προβολή μέσω μηχανής" στην οποία εντάσσεται ο κινηματογράφος και για την κατηγορία της "ανθρωπόμορφης παρουσίας" στην οποία εντάσσεται και πάλι το θέατρο σκιών και οι μαριονέττες. Τη "μηχανή προβολής" πλέον δεν αποτελεί κατ' αποκλειστικότητα ο κινηματογράφος, καθώς οι πλατφόρμες προβολής ταινιών (όπως το Netflix ή το Cinobo) ή τα διαδικτυακά κανάλια Live Streaming Theatre έχουν δημιουργήσει νέες δυνατότητες επαφής με τα προβαλλόμενα θεάματα. Ταυτόχρονα, η "ανθρωπόμορφη παρουσία" βρίσκει ίσως την πιο ολοκληρωμένη έκφρασή της στην αξιοποίηση των avatars σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), όπως έχει ήδη αναλυθεί. Συνεπώς, αν και οι βασικές κατηγορίες των θεαμάτων και ο πυρήνας της καλλιτεχνικής τους έκφρασης παραμένει ο ίδιος, εντούτοις τα επιμέρους προϊόντα του θεάματος εμπλουτίζονται και θα συνεχίσουν να εμπλουτίζονται με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη των τεχνολογικών δυνατοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, οι επιμέρους δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων μπορούν να ιδωθούν τόσο κάτω από την οπτική του θεάματος όσο και κάτω από την οπτική του θεάτρου, ανάλογα με τον τρόπο και για τον σκοπό που αξιοποιούνται. Είτε στόχο αποτελεί αποκλειστικά η πρόσληψη της προβαλλόμενης εικόνας ως "θέαμα" από τον έστω και έναν/μία μοναδικό/ή θεατή που θα βρεθεί στον χώρο συντέλεσης σε συγκεκριμένο χρόνο, είτε η διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος και η πρόσληψη των μηνυμάτων από το κοινό, μέσω της αναπτυσσόμενης σκηνικής δράσης δια της οποίας οι υποκριτές προσπαθούν να μετουσιώσουν σκηνικά τα μηνύματα του δραματικού κειμένου, οι τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα δεν παύουν να αποτελούν ουδέτερα εργαλεία τα οποία εντάσσονται στη μία ή την άλλη κατηγορία (θέατρο ή θέαμα) ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται.

4.1.2. Το Πολυθέαμα

Το Πολυθέαμα ως μία πρόταση σύνθετης καλλιτεχνικής πολιτιστικής εκδήλωσης στο σχολικό πλαίσιο έχει αναπτυχθεί και περιγραφεί με μεγάλη λεπτομέρεια από τον Θόδωρο Γραμματά, είτε σε ατομικά συγγράμματα (2007: 63-77, 2017: 683 - 697), είτε σε συνεργασία με τον Τηλέμαχο Μουδατσάκι (Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008: 107-121). Πρόκειται για μια πρόταση ανανέωσης των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο κατά την οποία τόσο παιδαγωγικά όσο και πολιτιστικά ζητούμενα είναι δυνατόν να προωθηθούν μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους/τις εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας με βάση κοινούς στόχους και μία κεντρική θεματολογία δρα σε συνεργασία προκειμένου να παράξει αυτή τη σύνθετη, αλλά και αναπόδραστα καλά οργανωμένη καλλιτεχνική δημιουργία.

Εκτός από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητα, στο Πολυθέαμα αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν επιμέρους τέχνες, αλλά όπως είναι φυσικό και τεχνικές ή κώδικες αυτών. Κατ' αυτόν τον τρόπο το θέατρο, ο χορός, η μουσική, το θεατρικό αναλόγιο, οι τεχνικές του θεάματος όπως το χάπενινγκ ή το κουκλοθέατρο και οι μαριονέτες, οι εικαστικές τέχνες, τα κοστούμια και τα σκηνικά κ.ά. είναι σε θέση μέσα από τον δημιουργικό συγκερασμό τους να οδηγήσουν στην «πιο ολοκληρωμένη έκφραση πολιτιστικών δραστηριοτήτων στο σχολείο» (Γραμματάς, 2007, σ. 64). Η τεχνολογία και οι δυνατότητές της δεν μένουν ωστόσο έξω από τη συγκεκριμένη πρόταση, αλλά πολύ περισσότερο προτείνεται να αξιοποιηθούν ώστε να συμβάλουν σε ένα όσο το δυνατόν πιο δημιουργικό και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Έτσι η ύπαρξη της τεχνολογίας μέσα από την προβολή ψηφιακών φωτογραφιών, τις ψηφιακές εγκαταστάσεις και το video art σε αλληλεπίδραση με τις τέχνες, μπορεί στο πλαίσιο του Πολυθεάματος να λειτουργήσει επικουρικά για τη διερεύνηση δραματικών κειμένων, χαρακτήρων και μύθων. Προς ενίσχυση αυτού, η Clio Fanouraki (2017) διατυπώνει την άποψη πως το πλαίσιο του Πολυθεάματος ενδείκνυται για τη διδασκαλία αλλά και τη δημιουργία επιτελέσεων βασισμένων στο δραματικό κείμενο της *Αντιγόνης*. Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα video clips φαίνεται να μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια κατάλληλη και πρόσφορη ευκαιρία κατανόηση των στάσιμων του συγκεκριμένου δραματικού κειμένου με τρόπο που θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητικού δυναμικού και τα οποία είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν

τόσο ως αυτόνομες καλλιτεχνικές δημιουργίες όσο και ως ένα μέρος μιας θεατρικής παράστασης.

Σε κάθε περίπτωση, η μορφή του Πολυθεάματος καθώς δίνει ιδιαίτερη σημασία στον καλλιτεχνικό χαρακτήρα των επιμέρους δράσεων, στην έννοια της συλλογικότητας τόσο σε επίπεδο μαθητών/τριών όσο και εκπαιδευτικών αλλά και στη μεταξύ τους συνεργασία και στην ύπαρξη, οργάνωση και αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων και της απαραίτητης σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί μία πολύ καλή αρχική βάση πάνω στην οποία θα μπορούσαμε να στηρίξουμε την ανάπτυξη και αξιοποίηση των τεχνικών και λειτουργιών του Ψηφιακού Δράματος στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, σημαντικό χαρακτηριστικό του Πολυθεάματος είναι ο μη αυστηρός χρονικός περιορισμός τόσο ως προς την προετοιμασία όσο και ως προς την τελική παρουσίασή του, η οποία είναι δυνατόν να έχει διάρκεια από λίγες ώρες έως μια ολόκληρη σχολική ημέρα και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα περισσότερο.

Για τις ανάγκες δημιουργίας ενός Πολυθεάματος ορίζεται εξ αρχής ένας σαφώς διατυπωμένος στόχος για την επίτευξη του οποίου πρόκειται να λειτουργήσουν όλες οι επιμέρους τέχνες και δραστηριότητες που θα ενταχθούν στο πλαίσιό του. Στην παραδοσιακή του μορφή φαίνεται να μπορεί να συμπεριλάβει καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο/happening, θέατρο σκιών ή/και μαριονέτες, μουσικοθεατρικές παραστάσεις ή ακόμα και μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση με τα δικά της χαρακτηριστικά, εικαστικές δημιουργίες, εκθέσεις φωτογραφίας ή videoart, καθώς και κάθε άλλη δημιουργική και πρωτότυπη δράση που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος και της προετοιμασίας του τελικού αποτελέσματος. Οι επιμέρους δράσεις όπως είναι φυσικό ενοποιούνται γύρω από τον κεντρικό θεματικό άξονα, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν διατηρούν τη δική τους αυτονομία ταυτόχρονα με τη συμβολή τους στη γενική συνοχή και συνεκτικότητα, την οποία υποστηρίζουν μέσα από την ίδια τη συντέλεσή τους, η οποία πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και με συγκεκριμένη σειρά ως μέρος ενός άρτια οργανωμένου και εξαιρετικά αυστηρά δομημένου προγράμματος. Δεδομένης της μεγάλης διάρκειας του εν λόγω εγχειρήματος, καθώς και του όγκου/πλήθους των δραστηριοτήτων που αυτό περιλαμβάνει η προσοχή είναι πολύ σημαντικό να εστιαστεί

και σε αυτό ακριβώς το κομμάτι της οργάνωσης, μιας και διαφορετικά η επιτυχία του κρίνεται αδύνατη (Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008, σσ. 111-118).

Δεν είναι δύσκολη ούτε αναίτια στο σημείο αυτό η σύνδεση του Πολυθεάματος - με τον τρόπο που περιγράφηκε ως τώρα – με το Σχολικό Παραστασιακό Project (Καραντζούλη, 2017, σ. 52), όπως αυτό ορίζεται από τη Φ. Σωτήρχου (2007) ως ένα:

> συλλογικό προϊόν που δημιουργείται στην τάξη από τα παιδιά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού […] και έχει τον εξής διττό στόχο: την εμπειρική γνώση των συμμετεχόντων από τη μια και τη μετάδοση αυτής της εμπειρίας σε κοινό από την άλλη, με όποια μορφή παρουσίασης κρίνουν αυτοί. (σ. 67)

Το Project εστιάζει στις συνεργατικές διαδικασίες μέσω των οποίων συντελείται η μάθηση, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων οργάνωσης, επεξεργασίας και παρουσίασης δεδομένων που σχετίζονται με ένα ορισμένο και κοινά αποδεκτό θέμα. Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί και σε αυτήν την περίπτωση καλούνται να συνεργαστούν προκειμένου να μελετήσουν σε βάθος τον κεντρικό θεματικό άξονα και όλες τις πιθανές πτυχές αυτού, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην παραγωγή ενός τελικού προϊόντος όπως είναι μία εκδήλωση, μία θεατρική παράσταση ή μία έκθεση κ.ά. (Frey, 1986, pp. 7-10).

Η ανάπτυξη και τα οφέλη του project μπορούν να λειτουργήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό όπως φαίνεται στο πλαίσιο του Πολυθεάματος, καθώς και να αναδειχθούν και να εξελιχθούν περαιτέρω, μιας και ο θεματικός άξονας αποτελεί κοινό κυρίαρχο σημείο, ενώ οι επιμέρους δραστηριότητες καλλιτεχνικά στοχευμένες και παιδαγωγικά προσεγμένες θα οδηγήσουν στην παραγωγή ενός ή - στην περίπτωση του Πολυθεάματος - περισσότερων καλλιτεχνικών προϊόντων που θα είναι ελκυστικά και ενδιαφέροντα τόσο για τους δημιουργούς και συμμετέχοντες, όσο και για το κοινό το οποίο θα τις παρακολουθήσει ή/και θα συμμετάσχει και στο οποίο σε κάθε περίπτωση απευθύνονται.

4.1.3. Μέσα και Τεχνολογίες

Τα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες εντάχθηκαν στη μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης που καλούμε Πολυθέαμα ήδη από την πρώτη στιγμή της διαμόρφωσης και της περιγραφής του. Καθώς όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί και είναι κατανοητό, τα

μέσα αυτά και οι τεχνολογίες εξελίσσονται διαρκώς, παράλληλα αλλάζει και ο τρόπος, καθώς και η δυναμική, με την οποία αυτές μπορούν να ενταχθούν και να επηρεάσουν όχι μόνο τα τελικά επιμέρους προϊόντα, αλλά επίσης και τη διαδικασία διαμόρφωσης και παραγωγής αυτών, όπως και την διαδικασία του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης, καθώς και της κοινοποίησης και του διαμοιρασμού που έπεται της όποιας παρουσίασης.

Αρχικά, το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών δύναται να αποτελέσει καθαυτό έναν από τους επιμέρους τομείς που θα προσεγγίσουν και θα επεξεργαστούν το εξ αρχής καθορισμένο και από κοινού αποφασισμένο θέμα. Οι μηχανές αναζήτησης, τα ψηφιοποιημένα αρχεία, καθώς και οι εφαρμογές αυτόματης παραγωγής κειμένων μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαδικασία της έρευνας του κεντρικού θεματικού άξονα, ενώ παράλληλα θα οδηγήσουν όχι μόνο στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις συγκεκριμένες λειτουργίες, αλλά και στην έλλογη και γόνιμη αξιοποίησή τους με γνωστικό και μαθησιακό όφελος, καθώς μεταξύ των άλλων θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μια πληθώρα πληροφοριών, αλλά και διαφορετικών προσεγγίσεων ή οπτικών του ίδιου θέματος (Φανουράκη, 2016, σσ. 49-52).

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), ως μια από τις μορφές του Ψηφιακού Δράματος, ξεκινώντας από τη διαμόρφωση μιας ιστορίας, ενός σεναρίου και φτάνοντας μέχρι την ψηφιακή αποτύπωση των ηρώων και του περιβάλλοντος χώρου, αλλά και τον εμπλουτισμό αυτών με ηχητικά εφέ και ηχογραφημένες ή σύγχρονες αφηγήσεις, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ολοκληρωμένο και αυτόνομο μέρος του Ψηφιακού Πολυθεάματος, καθώς είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί γύρω από ποικίλες και χωρίς περιορισμό θεματικές. Το ίδιο δύναται να ισχύσει και για την ηχοδραματουργία των podcasts όπως αναλύθηκε και παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) μέσα από τις εφαρμογές παραγωγής πρωτότυπων κειμένων είναι σε θέση να συμβάλει ουσιαστικά στη μυθοπλασία και την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία δημιουργίας και ανάπτυξης ιστοριών.

Ως προς τη δημιουργία και υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης, όπως συνήθως επιδιώκεται να συμβεί στο πλαίσιο ενός καλά οργανωμένου και προσεκτικά δομημένου Πολυθεάματος, αυτή είναι δυνατόν να πάρει οποιαδήποτε από τις μορφές του

Ψηφιακού Δράματος έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς τόσο το live streaming, το online, αλλά και το cyber theatre, που έχουν επιλεχθεί κυρίως για τη διάκρισή τους ως προς τον βαθμό παρουσίας, συμμετοχής και αλληλεπίδρασης του κοινού είναι δυνατόν να οργανωθούν στο σχολικό πλαίσιο με γνώμονα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού.

Ταυτόχρονα, προκειμένου να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μία πρόταση υλοποιήσιμη στο πλαίσιο των ελληνικών δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κατά τη διάρκεια της μελέτης επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν απλά ψηφιακά μέσα και νέες τεχνολογίες που δεν θα είναι δύσκολη ούτε η εύρεση ούτε η χρήση τους. Η εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί μία απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς είναι κατανοητό πως όταν κάνουμε λόγο για οποιαδήποτε "ψηφιακή" μορφή έκφρασης, ο αντίστοιχος εξοπλισμός αποτελεί το όχημα δια του οποίου θα μπορέσει να προσεγγιστεί ο εκάστοτε στόχος και το οποίο δεν είναι δυνατόν ούτε να παραλειφθεί ούτε να παραγκωνισθεί ως δευτερεύον στοιχείο. Η έννοια και η λειτουργία του *Ψηφιακού Δράματος* προϋποθέτει τόσο τις νέες τεχνολογίες όσο και τη δραματική και θεατρική έκφραση στοιχεία που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του πυρήνα του. Τα τελευταία χρόνια, καθώς οι δυνατότητες και οι λειτουργίες των νέων τεχνολογιών έχουν γίνει σημεία αναφοράς μέρος της ανθρώπινης καθημερινότητας, η πρόσβαση σε αυτές παύει να αποτελεί πολυτέλεια, ενώ μεγαλύτερη σημασία φαίνεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο να έχει η δημιουργικότητα, η φαντασία και η ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών που πρόκειται να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τις ομάδες των μαθητών/τριών τους προκειμένου να τους "ανοίξουν" νέους δρόμους και μονοπάτια έκφρασης, επικοινωνίας και δράσης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο συσκευές έξυπνων κινητών τηλεφώνων, tablets, σταθεροί υπολογιστές ή laptops με πρόσβαση στο διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες και προβολικά, φορετές συσκευές όπως τα έξυπνα ρολόγια ή σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και τα γυαλιά εικονική ή επαυξημένης πραγματικότητας, μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά εργαλεία στο σχολικό πλαίσιο. Οι πολυάριθμες δυνατότητες αυτών σε συνδυασμό με την ευρηματικότητα και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις ιδέες, των αυθορμητισμό, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους μπορούν να οδηγήσουν κάτω από την "ομπρέλα" και την ευελιξία που αφήνει η δομή και παρουσίαση του

Πολυθεάματος σε μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης όσο το δυνατόν εγγύτερης σε αυτό που καλούμε *Ψηφιακό Δράμα.*

4.1.4. Σημεία συνάντησης του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* με το *Ψηφιακό Δράμα* και το *Ψηφιακό Θέατρο.*

Οι έννοιες του "δράματος" (drama) και του "θεάτρου" (theatre) κάποιες φορές συγχέονται μεταξύ τους ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η πρώτη φαίνεται να παραμερίζεται εξολοκλήρου από τη δεύτερη (Πούχνερ, 2008, σσ. 17-19). Το "δράμα" αφορά ένα λογοτεχνικό είδος που έχει αυτόνομη καλλιτεχνική αξία, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί την «παρτιτούρα για τη θεατρική παράσταση» (Puchner, 2014, p. 51). Θα μπορούσαμε να πούμε κατ' αυτόν τον τρόπο ότι κατά τη θεατρική πραγμάτωσή του ένα μέρος της αυτονομίας του χάνεται ή μπαίνει εν μέρει στο παρασκήνιο προκειμένου να συνυπάρξει με τα υπόλοιπα στοιχεία και τους κώδικες του θεάτρου, με αποτέλεσμα να φτάσει στο κοινό όχι μόνο το θεατρικό έργο, αλλά και η απόδοση, η ερμηνεία αυτού.

Στον όρο *Ψηφιακό Δράμα* στην προκειμένη περίπτωση ενυπάρχει και η έννοια του *Ψηφιακού Θεάτρου*, χωρίς ωστόσο η θεατρική παράσταση να αποτελεί τον αυτοσκοπό, αλλά το αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας με αισθητική, καλλιτεχνική, γνωστική και παιδαγωγική στόχευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο στην παρούσα έρευνα δίνεται βαρύτητα στους τρόπους με τους οποίους οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων είναι δυνατόν να αναδείξουν και να δημιουργήσουν νέες προοπτικές και δυναμικές στη θεατρική έκφραση στο σχολείο, η οποία δεν περιχαρακώνεται στο πλαίσιο υλοποίησης μίας θεατρικής παράστασης, αλλά αποτελεί μία ολόκληρη διαδικασία έρευνας, αναζήτησης, μελέτης, δοκιμής, συγγραφής, επεξεργασίας, εμψύχωσης, δραματοποίησης, έκφρασης, υπόκρισης και τελικά παρουσίασης με τρόπο που τα ψηφιακά μέσα να μην επισκιάζουν, αλλά να λειτουργούν ως αρωγοί ανάδειξης και διευκόλυνσης τόσο της θεατρικής επικοινωνίας, όσο και του σύνθετου φαινομένου της θεατρικής ψευδαίσθησης.

Η τεχνολογία υπό αυτή την έννοια δεν παίζει δευτερεύοντα ρόλο κατά τη διαδικασία μετάδοσης του αναπαριστώμενου μηνύματος, αλλά αντίθετα διαδραματίζει έναν κεντρικό και πρωτεύοντα ρόλο τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο και από άποψη τεχνικών και αισθητικής, χωρίς ωστόσο να αποτελεί ταυτόχρονα αυτοσκοπό (Dixon, 2007, p. 3). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να παρεκκλίνουν της

αφοσίωσής τους στη διδασκαλία του θεάτρου ως μιας ζωντανής μορφής τέχνης, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να αναγνωρίζουν τον κομβικό ρόλο της τεχνολογίας στη διαδικασία εμπλουτισμού και επέκτασης της φαντασίας των μαθητών/τριών (Jensen, 2011: 228), με έναν τρόπο που "μιλά" και ανταποκρίνεται στην ψυχοσύνθεση, τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή τους ζωή, στα οποία μπορεί να δώσει λόγο και να τα φέρει στο προσκήνιο. Αυτό είναι ένα από τα πιο κομβικά σημεία συνάντησης της μορφής του Πολυθεάματος στο σχολείο με το *Ψηφιακό Δράμα*, το οποίο όπως ήδη ειπώθηκε φέρει μέσα του και την ίδια την έννοια του *Θεάτρου.*

Η λειτουργία της ομάδας, η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, προτάσεων, καθώς και η ύπαρξη ικανού "χώρου" για ανάπτυξη όλων των παραπάνω αποτελούν μερικά ακόμα σημεία "συνάντησης" μεταξύ των διαφορετικών αυτών μορφών καλλιτεχνικής και θεατρικής έκφρασης. Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να ανατρέξουμε στη φράση του Ντ. Ντιντερό (2012, σ. 49), πως «συμβαίνει με το θέαμα ότι και σε μια καλά οργανωμένη κοινωνία, καθένας θυσιάζει κάτι από τα δικαιώματά του για το καλό του συνόλου». Το Πολυθέαμα δίνει τον "χώρο" και τον "χρόνο" στα διαφορετικά ενδιαφέροντα, τις διαφορετικές ιδέες και ανάγκες να εκφραστούν και να παρασταθούν, ενώ ταυτόχρονα προωθεί τη συνεργασία, την άμιλλα και την καταβολή κόπου για ένα κοινό αποτέλεσμα, χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν τόσο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, τη Δραματοποίηση, τη Διερευνητική Δραματοποίηση και τη Θεατρική Τέχνη γενικότερα, όσο και στο πεδίο των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Η καλλιέργεια άλλωστε της διαπροσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983) μέσα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή που μας επιτρέπει να "μπαίνουμε στη θέση του άλλου", έρχεται ακριβώς στο σχολικό πλαίσιο μέσα από τέτοιες διεργασίες και δραστηριότητες και μας βοηθά να δούμε πέρα από τα περιχαρακωμένα όρια του "εγώ" μας, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουμε να αντιλαμβανόμαστε τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις ανάγκες των άλλων.

Σε κάθε περίπτωση ο απλός συγχρωτισμός και η μεμονωμένη ύπαρξη και δράση σε έναν κοινό "χώρο" και "χρόνο" με άλλους ανθρώπους δεν αποτελεί την ουσία μιας "ομάδας" ούτε είναι δυνατό να νοηθεί υπό αυτό το πρίσμα. Αντίθετα, η σχέση δεσμού, η ύπαρξη ενός κοινού στόχου και η επιθυμία για αμοιβαία εκπλήρωση αναγκών και όχι η ομοιότητα ανάμεσα στα μέλη (Κοντογιάννη, 2012, σ. 32) είναι τα στοιχεία εκείνα που αγγίζουν τον πυρήνα σχηματισμού μιας ομάδας που δεν είναι άλλος από την

διαπροσωπική επικοινωνία και την αίσθηση αμοιβαιότητας που αναπτύσσεται μέσω αυτής, καθώς τα μέλη της «διέπονται από την αίσθηση ότι αποτελούν μια ενότητα που τους κάνει στα μάτια τους να ξεχωρίζουν από τους άλλους, από όλους εκείνους που είναι εκτός» (Ναυρίδης, 2005, σ. 17).

Ο J. Neelands (1993, p. 55) χρησιμοποίησε κι αυτός με τη σειρά του το επιχείρημα της συμμετοχικότητας προκειμένου να τεκμηριώσει τη σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στο Θέατρο στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, τονίζοντας πως «φαίνεται πως διατρέχουμε τον κίνδυνο να κλείσουμε την πόρτα σε μερικούς μαθητές, εκτός κι αν προσθέσουμε τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ενασχόλησή μας με τη δραματική τέχνη».

Η διαδικασία αυτή έρχεται σίγουρα μέσα από τη δράση μας στο πλαίσιο της ομάδας, όπως συμβαίνει τόσο στο μάθημα των ΤΠΕ όσο και στη δημιουργία ενός Πολυθεάματος, αλλά ενδυναμώνεται και βρίσκει στέρεο έδαφος ανάπτυξης και μέσα από την υπόκριση, την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και την ανάγκη για ανταπόκριση στο απρόοπτο μέσα από αυτόν. Άλλωστε, το Θέατρο συναντά τη τεχνολογία στην ίδια την έννοια του "μέσου", καθώς μπορεί να ιδωθεί είτε ως ένα "μέσο" καθαυτό ή ίσως καλύτερα ένα "πολυμέσο" ή ως ένα ξεχωριστό πολιτιστικό φαινόμενο που αξιοποιεί πέρα από τη σωματική οντότητα του/της ηθοποιού και την εκφραστικότητά του/της, επιπλέον μέσα προκειμένου να μεταδώσει ένα μήνυμα ή να εκφράσει μία ιδέα (Puchner, 2014, p. 55).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο είναι δυνατόν να εντοπίσουμε το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* να τέμνεται με τις έννοιες του *Ψηφιακού Δράματος και Θεάτρου* είναι η διαθεματικότητα και το εύρος επεξεργασίας ποικίλων και εντελώς διαφορετικών μεταξύ τους θεματικών μέσα από τρόπους που συνδυάζουν τόσο την καλλιτεχνική έκφραση και την αισθητική καλλιέργεια, όσο και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών, καθώς και το εύρος εφαρμογής τους σε διαφορετικές τάξεις και ηλικιακά επίπεδα. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει σε κάθε περίπτωση είναι η απλή αξιοποίηση των μέσων και των δυνατοτήτων των τεχνολογιών προς χάριν εντυπωσιασμού ή ως αυτοσκοπό, κάτι που ωστόσο δεν αποτελεί χαρακτηριστικό καμίας από τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης τις οποίες πραγματευόμαστε. Η τεχνολογία και οι δυνατότητές της όπως έχει ήδη παρουσιαστεί και τεκμηριωθεί έχουν τη δυναμική να εξυπηρετήσουν, να αναδείξουν και να προωθήσουν τα χαρακτηριστικά και τις σύνθετες λειτουργίες του θεατρικού φαινομένου (Carson, 1999, p. 134), διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο στον

επαναπροσδιορισμό της έννοια της "παρουσίας", της έννοια του "ζωντανού", της "δράσης" και της "διάδρασης". Χαρακτηριστικό για την κατανόηση της συγκεκριμένης οπτικής είναι το σχόλιο του Dixon (2007, p. 360) σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στο έργο του Lepage, σύμφωνα με το οποίο ο τελευταίος «ποτέ δεν χρησιμοποιεί αυτές τις τεχνολογίες καθαρά για την πρωτοπορία τους, αρνούμενος να παίξει με την ικανότητά τους να συναρπάζουν, αλλά μάλλον επικεντρώνεται στη λειτουργία τους ως εργαλείο καλλιτεχνικής έκφρασης». Συνεπώς, ο συγκεκριμένος κίνδυνος, αν και υπαρκτός, είναι δυνατόν να εμβολιστεί μέσα από την προσεκτική οργάνωση και τη συγκεκριμένη και μελετημένη στοχοθεσία πριν ακόμα από την έναρξη δημιουργίας και στησίματος του *Ψηφιακού Δράματος, Θεάτρου* και τελικά *Πολυθεάματος.*

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών τόσο στην προετοιμασία, όσο και στην υλοποίηση, κοινοποίηση, αλλά και στη διαδικασία του αναστοχασμού δε θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να γίνει αν πρώτα δεν υπάρξει μια προσεκτική μελέτη και ουσιαστική γνώση της αξιοποίησης τόσο της τεχνολογίας όσο και της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση ξεχωριστά. Τόσο το *Ψηφιακό Πολυθέαμα,* όσο και το *Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο* αξιοποιούν διαφορετικά αντικείμενα τα οποία επιδιώκουν να συγκεράσουν δημιουργικά. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως ισχύει και για την εκπαίδευση αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ανάγκη για την εκπαίδευση των μελλοντικών καλλιτεχνών του θεάτρου, η ύπαρξη μίας ισορροπίας μεταξύ των τρόπων που αναπτύχθηκε η τέχνη κατά το παρελθόν και αυτών που δύνανται να την ενισχύσουν αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.

Συνοψίζοντας, η μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης του *Πολυθεάματος* ενισχυμένη τόσο κατά την προετοιμασία όσο και την υλοποίηση και ανατροφοδότησή της από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων ώστε να μεταβεί στη μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* φαίνεται να είναι σε θέση να αποτελέσει μία ικανοποιητική αφετηρία για την ομαλή, παιδαγωγικά και αισθητικά στοχευμένη ένταξη του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2. Παιδαγωγική Διάσταση και Στοχοθεσία στο *Ψηφιακό Δράμα - Ψηφιακό Πολυθέαμα*

Όπως είναι φυσικό κάθε νέα πρόταση που προορίζεται να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να βασίζεται σε μια πολύ γερή παιδαγωγική τεκμηρίωση που να δικαιολογεί και στοιχειοθετεί τη λειτουργία της. Το *Ψηφιακό Δράμα* τόσο ως

προς τις μορφές του όσο και προς τα μέσα που αξιοποιεί τεκμηριώθηκε ως τώρα με κεντρικό άξονα τη θεατρικότητα και την καλλιτεχνική αισθητική, ενώ δόθηκαν παραδείγματα από παραστάσεις που κάνουν ή έκαναν χρήση των αντίστοιχων εφαρμογών. Επιπρόσθετα, αναλύθηκαν τα στοιχεία εκείνα με βάση τα οποία η εξέλιξη της ήδη υπαρκτής μορφής του *Πολυθεάματος* θα μπορούσε να αποτελέσει τον καμβά ανάπτυξης των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το *Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο.* Για να μπορέσουμε όμως να προχωρήσουμε σε μια ουσιαστική και λειτουργική σε εκπαιδευτικό πλαίσιο πρόταση κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε και να υπογραμμίσουμε τα σημεία εκείνα στα οποία το *Ψηφιακό Δράμα* μεταξύ άλλων και ως μια πρόταση ανανέωσης της ήδη παιδαγωγικά και αισθητικά τεκμηριωμένης μορφής του *Πολυθεάματος* τέμνεται με μερικές από τις σπουδαιότερες Παιδαγωγικές Θεωρίες και Θεωρίες Μάθησης.

Με τον τρόπο που έχει έως τώρα παρουσιαστεί το *Ψηφιακό Δράμα* φαίνεται να είναι σε θέση να αποτελέσει ένα γόνιμο πεδίο μαθησιακής εμπλοκής και οικοδόμησης της γνώσης βάσει των προτύπων των εποικοδομιστικών θεωριών. Οι τελευταίες υιοθετούν μια προσέγγιση της γνώσης, πυρήνας της οποίας είναι η διαρκής διαδικασία ενσωμάτωσης νέων εννοιών στις προϋπάρχουσες, μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με την καθημερινή εμπειρία του μαθητή. Το *Ψηφιακό Δράμα,* με τον τρόπο που προτείνεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή, επιδιώκει να αξιοποιήσει αυτές ακριβώς τις νοητικές δομές, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικοπολιτικές αξίες (Vygotsky, 1978, p. 57) με τις οποίες ο μαθητής αποκτά δεσμούς, δημιουργεί αναπαραστάσεις και τελικά διαμορφώνει νέες εμπειρίες, καθώς φέρει τον ίδιο στο επίκεντρο της δημιουργικής διαδικασίας αξιοποιώντας τόσο τα στοιχεία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE) όσο και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ο μαθητής τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά την υλοποίηση και παρουσίαση του τελικού προϊόντος δεν εκτελεί απλώς οδηγίες, αλλά προτείνει, δοκιμάζει, πειραματίζεται και είναι δυνατόν να βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις ή/και ανακολουθίες μεταξύ των νέων και των ήδη υπαρχόντων αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες αυτή ακριβώς η διαδικασία του σφάλματος και της σύγκρουσης είναι δυνατόν να αποτελέσει την αφορμή για γνήσια μάθηση. Τόσο κατά τη διάρκεια αξιοποίησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Διερευνητικής Δραματοποίησης, όσο και της χρήσης και δοκιμής των δυνατοτήτων των νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων που

αξιοποιούνται συνδυαστικά με αυτές οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, να κάνουν υποθέσεις, να ελέγξουν τις ιδέες τους, συχνά να τις επαναπροσδιορίσουν και να αναζητήσουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν μέσα από την ίδια τους την εμπειρία (Bruner, 1973). Με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες ξεκινούν από διαφορετικά σημεία αφετηρίας, φέρνοντας μαζί τους ένα εξαιρετικά σύνθετο σύνολο δομών και αντιλήψεων μέσα στις οποίες θα εντάξουν τη νέα γνώση (Σολομωνίδου, 1999), θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία της μάθησης δια μέσω του *Ψηφιακού Δράματος* μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσωπική και αυτοκατευθυνόμενη, ενώ αποδεχόμενοι την ένταξη αυτής στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών θεωριών είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως προς αυτή την κατεύθυνση σπουδαίο ρόλο μπορεί να συντελέσει ο σαφής προσδιορισμός στους/στις μαθητές/τριες του στόχου προς τον οποίο εργάζονται και την κατάκτηση του οποίου προσδοκούν.

Συνεπώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαδικασία διαμόρφωσης και προετοιμασίας του *Ψηφιακού Δράματος* στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί μία διαρκή αναζήτηση, εξερεύνηση και έναν πειραματισμό από μέρος του μαθητή/τρια. Το στοιχείο αυτό φέρνει κοντά τη συγκεκριμένη μορφή παραστατική τέχνης στη σκέψη του ***Piaget***, ο οποίος έχει υποστηρίξει πως ο μαθητής χάνει την ευκαιρία της ανακάλυψης και συνεπώς της ουσιαστικής, πλήρους και σε βάθος κατανόησης, όταν διδάσκεται άμεσα από τον/την εκπαιδευτικό αυτό το οποίο θα μπορούσε μόνος του να ανακαλύψει (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 136).

> Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί ανθρώπους που είναι ικανοί να κάνουν καινούργια πράγματα […] ανθρώπους δημιουργικούς, εφευρετικούς, που ανακαλύπτουν. […] χρειαζόμαστε μαθητές ενεργητικούς, που μαθαίνουν από νωρίς να ανακαλύπτουν μόνοι τους τον κόσμο, βασισμένοι στη δική τους αυθόρμητη δραστηριότητα και στο υλικό που εμείς τοποθετούμε μπροστά τους […]. (Piaget, 1964, p. 5)

Τη θεωρία του Piaget συναντά το *Ψηφιακό Δράμα* και στο σημείο εκείνο κατά το οποίο αξιοποιεί στοιχεία παιχνιδιού, αλλά και προσποίησης διαμέσου του ρόλου, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε κατά το προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς ο πρωτοπόρος ψυχολόγος έδωσε βαρύνουσα σημασία και ανέδειξε την αξία του στο αυθόρμητου

προσποιητού παιχνιδιού στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη της νοημοσύνης (McSharry & Jones, 2000, p. 73).

Από την άλλη πλευρά ο L. Vygotsky (1978, p. 57) τόνισε τη σημασία της αξιοποίησης της πρότερης εμπειρίας του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία ανακάλυψης αρχών και κανόνων που διέπουν την σκέψη του/της, τονίζοντας ταυτόχρονα και τη σημασία της συνδιαλλαγής και της αλληλεπίδρασης με τους "σημαντικούς άλλους" μέσω της γλώσσας, αλλά και άλλων πολιτιστικών εργαλείων. Καθώς η αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει όπως είναι φυσικό μία πολύ σχολαστική οργάνωση και μεθόδευση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως είναι δυνατόν μέσω των τεχνικών αυτού να οδηγηθούμε στην κατάκτηση δεξιοτήτων που εδράζονται στη ***Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΠ)*** (Vygotsky, 1976, p. 33). Πρόκειται για το σημείο που βρίσκεται ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του/της μαθητή/τριας, το οποίο καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων από τον ίδιο με τρόπο ανεξάρτητο, και το επίπεδο εκείνο της ενδεχόμενης ανάπτυξης που καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων μετά από την αρωγή και διαμεσολάβηση είτε κάποιου/ας ενηλίκου είτε με τη συνεργασία κάποιου/ας «πιο ικανού/ης» συνομηλίκου (Vygotsky, 1978, p. 86), καθώς οι δεξιότητες που υπάρχουν εκεί δεν είναι δυνατόν να κατακτηθούν από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αυτούς/ές (Θεοδότου, 2012, σ. 1296).

Καθώς έχει γίνει αναλυτικά λόγος για τα στοιχεία παιχνιδιού που είναι δυνατόν να εντοπιστούν στην εμπειρία του *Ψηφιακού Δράματος* τόσο κατά τη διαδικασία παρουσίασής του, όσο και παραγωγής, είναι σημαντικό να αναφερθεί η έμφαση που δίνει ο ίδιος ο Ρώσος ψυχολόγος στις κοινωνικές και πολιτιστικές συνιστώσες αυτού (Τιμπλαλέξη, 2014, σσ. 83-84). Κατά τον ίδιο το παιχνίδι διέπεται από κανόνες που μετουσιώνονται σε συναισθήματα, ενώ κύριο χαρακτηριστικό του δεν είναι η χαρά, αλλά οι φανταστικές καταστάσεις (Vygotsky, 2016, p. 71). Θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε τη συγκεκριμένη θεώρηση με το *"σαν"* που εντοπίζεται τόσο στη θεατρική ψευδαίσθηση (Στανισλάβσκι, 2006), όσο και στα περιβάλλοντα εικονικής και δυνητικής πραγματικότητας. Σε όλες τις περιπτώσεις τα αντικείμενα λειτουργούν με έναν τρόπο διαφορετικό (νοητική κατάσταση) από αυτό που στην πραγματικότητα είναι (πραγματική κατάσταση), συνεισφέροντας και με τον τρόπο αυτόν στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Τέλος, τόσο ο L. Vygotsky όσο και ο K. Stanislavksy, στοιχεία των θεωριών των οποίων συναντούμε στο *Ψηφιακό Δράμα,* έκαναν χρήση του

εξαιρετικά περίπλοκου στη ρωσική γλώσσα όρου "***Переживание/ perezhivanie***" (Rey, 2016). Συγκεκριμένα ο όρος χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να περιγραφεί η συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζει την ενασχόληση και την παραγωγή ενός καλλιτεχνικού έργου, αλλά και ως τα επεισόδια (στον πληθυντικό αριθμό perezhivaniya) που το άτομο βιώνει σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του (Weinbren, 2020, p. 58). Μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι η συναισθηματική αυτή κατάσταση δεν καταστρατηγείται μέσω του *Ψηφιακού Δράματος,* όσο δίνεται έμφαση στην αισθητική και καλλιτεχνική πλευρά αυτού, εκτός των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων και της επιδίωξης εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες είναι δυνατόν να βρουν εφαρμογή τόσο το *Ψηφιακό Δράμα* όσο και το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* δεν εξαντλούνται εδώ. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος εμπλουτισμένες με Ψηφιακά Μέσα και εργαλεία όπως θα παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία παραγωγής του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολείο, είναι δυνατόν να ιδωθούν κάτω από το πρίσμα της ***Προσωποκεντρικής Θεωρίας του Rogers*** και της ***Μη-Κατευθυνόμενης Μάθησης.*** Καθώς λοιπόν το *Ψηφιακό Δράμα,* με τη μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολείο απαιτεί την πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων και οδηγεί στη μάθηση μέσω μίας διαδικασίας δοκιμής και ανακάλυψης, θα λέγαμε ότι προωθεί τη «διευκολύνουσα μάθηση και ανάπτυξη» (Μπακιρτζής, 2006, σ. 191). Βάση των παραπάνω αποτελεί η δημιουργία και διατήρηση ενός κλίματος ανεπιφύλακτα θετικής αποδοχής κάτω το πρίσμα του οποίου θα βρει υπόσταση το δίπτυχο ενσυναίσθηση και γνησιότητα (empathy - congruence). Η παιδαγωγική διαδικασία αποκτά κατ΄ αυτόν τον τρόπο την γνήσια έκφρασή της, αποτελώντας «ένα πλέγμα από διαπροσωπικές σχέσεις με βασικό γνώρισμά τους την αμοιβαιότητα» (Ξωχέλλης, 1989, σ. 30). Άλλωστε, ο Rogers, όπως και ο Lewin, έδωσε σημασία στην έννοια της "εμψύχωσης των ομάδων" με σκοπό την ενίσχυση της σχέσης «μη- κατευθυντικότητας» μέσα από την αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων και τεχνικών αισθητικής έκφρασης που διευκολύνουν την επικοινωνία (Μπακιρτζής, 2006, σ. 207) και αποτελούν ταυτόχρονα βασικά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία *Ψηφιακού Δράματος* στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Όπως έχει καταστεί έως τώρα σαφές, το *Ψηφιακό Δράμα* και η αξιοποίηση των τεχνικών του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία επιδιώκουν να φέρουν στο επίκεντρο

τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους που σε κάθε περίπτωση σχετίζονται άμεσα με την τεχνολογικά προηγμένη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται. Η αξιοποίηση αυτής ακριβώς της πραγματικότητας των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο πλαίσιο θα μπορούσε να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα της ***Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής του Freire.*** Η σχολική διαδικασία και η εκπαίδευση διαχωρίζονται σαφώς στη θεωρία του με τη δεύτερη να φέρνει στο κέντρο τον/την μαθητή/τρια και τα ενδιαφέροντά του/της δίνοντάς του/της τη δυνατότητα μετασχηματισμού της κοινωνίας, ο οποίος θα προκύψει μέσα από τον ατομικό μετασχηματισμό (McLaren, 2003, p. 192). Ο Freire πρότεινε μια εκπαίδευση για όλους, αλλά όχι μια ουδέτερη εκπαίδευση, καθώς αυτή κατά τη γνώμη του συντηρεί και αναπαράγει την κοινωνική ιδεολογία που κυριαρχεί (Shor, 1992, p. 12). Για τον ίδιο η εκπαίδευση αποτελεί μία πράξη, δηλαδή μια προσπάθεια εξανθρωπισμού της ζωής από τον ίδιο τον άνθρωπο (Freire, 1985, p. xiii-xiv). Κύριοι πυλώνες αυτής της πράξης αποτελούν ο στοχασμός και η δράση, καθώς ο καταπιεζόμενος - που θα μπορούσε να αντιπροσωπεύεται ακόμα κι από έναν/μια έφηβο/η χωρίς κίνητρα για μάθηση (Morrow & Torres, 2000, p. 116)- τα οποία είναι δυνατόν να αναζητηθούν κατά την αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Κατά τη συμμετοχή, τη δράση και την έκφραση ο/η ίδιος/α σκέφτεται και συνειδητοποιεί τη κατάστασή του/της, αναζητά τις αιτίες της πρόκλησής της και αγωνίζεται για την αλλαγή και επομένως την απελευθέρωσή του/της (Freire, 1976, p. 46). Κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία του Βραζιλιάνου παιδαγωγού διαδραματίζουν τα "παραγωγικά θέματα". Τα τελευταία αποτελούν όλα εκείνα τα θέματα και τις εμπειρίες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη ζωή των μαθητών/μαθητριών, τους/τις αφορούν, τους/τις ενδιαφέρουν και τα οποία ανταποκρίνονται στις συνθήκες της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας (Frankenstein, 1987, p. 186˙ Shor, 1992, p. 130), που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι άλλη από την ψηφιακή εποχή και πραγματικότητα. Το *Ψηφιακό* Δράμα φαίνεται να διαμορφώνει ένα πρόσφορο έδαφος για ενασχόληση με τα συγκεκριμένα θέματα, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στην "κριτική συνειδητοποίηση", την απελευθέρωση του εαυτού και εν συνεχεία την απελευθέρωση του συνόλου (Freire, 1976, p. 158˙ Freire, 1985, pp. 755-80˙ Shor, 1992, pp. 126-129). Για τον Freire η "πολιτισμική δύναμη" του σχολείου έγκειται στην εργασία των εκπαιδευτικών πάνω στις καθημερινές εμπειρίες που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/μαθήτριες στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες μετατρεπόμενες σε κυρίαρχο αντικείμενο συζήτησης οδηγούν με τη σειρά τους στην

ενεργό εμπλοκή των μαθητών/ μαθητριών στη διαδικασία της μάθησης, μέσα πάντα από την επεξεργασία αυτών με κριτική και στοχαστική ματιά (Freire, 1985: xxi-xxii). Κάτω από αυτό το πρίσμα δε δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε τους λόγους για τους οποίους η συμμετοχή, μέσω της ενεργητική εμπειρίας, που διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη θεωρία της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής του Freire, μπορεί να αποτελέσει το σημείο συνάντησης με το *Ψηφιακό Δράμα*. Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή, οι προσωπικές εμπειρίες, οι συνεργατικές ασκήσεις και η ελευθερία της έκφρασης ενδυναμώνουν τον δημοκρατικό χαρακτήρα της συμμετοχικής εκπαίδευσης και δίνουν το έναυσμα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του στοχασμού που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη δράση/μετασχηματισμό (Shor, 1992, pp. 17-23).

Εν συνεχεία, η ***Θεωρία του Καθολικού Σχεδιασμού (CAST- Centre for Applied Special Technology)*** είναι μία ακόμα θεωρία που δύναται να αποτελέσει στέρεη βάση παιδαγωγικής τεκμηρίωσης για την αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Οι ρίζες της συγκεκριμένης θεωρίας εντοπίζονται στον τομέα της Αρχιτεκτονικής και της Μηχανικής, καθώς αφορά στον σχεδιασμό ενός περιβάλλοντος ή/και μεθόδων που δύναται να αξιοποιηθούν από τους ανθρώπους καθολικά, χωρίς εξάρτηση από την ηλικία, την ικανότητα ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό τους. Στόχους, εν ολίγοις, αποτελούν η ισότιμη πρόσβαση, η ευέλικτη χρήση, η εύληπτη πληροφόρηση, η μείωση των κινδύνων, η ελαχιστοποίηση καταβολής κόπου και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για πρόσβαση από όλους τους ανθρώπους (Story, Mueller & Mace, 1998). Από τον φαινομενικά τόσο διαφορετικό τομέα της Αρχιτεκτονικής ο Καθολικός Σχεδιασμός άρχισε να αναπτύσσεται και στον τομέα της Παιδαγωγικής, μετατρεπόμενος σε "Καθολικός Σχεδιασμός στη Μάθηση (ΚΣΜ)" την δεκαετία του 1980, διατηρώντας, εξελίσσοντας και επαναπροσδιορίζοντας τις βασικές αρχές της παροχής ίσων ευκαιριών – αυτή τη φορά στη μάθηση – με τη δημιουργία ενός ευέλικτου και γενικού μοντέλου που δε θα χρειάζεται ιδιαίτερες προσαρμογές σε διαφορετικές περιπτώσεις[117] (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim –

[117] Η χρήση του όρου "καθολικός" είναι δυνατόν να οδηγήσει σε παρερμηνείες και η θεωρία λανθασμένα να γίνει αντιληπτή ως μια μοναδική λύση που μπορεί να λειτουργήσει για όλους. Αντίθετα όμως, η ουσία και η έμφαση του ΚΣΜ δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, καθώς επιδιώκει να ενσωματώσει ποικίλες εναλλακτικές λύσεις με σκοπό να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθητικά στυλ (Παπαδοπούλου, 2011).

Delzell & Browder, 2007). Ευέλικτες μέθοδοι, εύχρηστα υλικά και αξιοποίηση της τεχνολογίας άρχισαν να κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος και αν και ο ΚαΣΜα αρχικά χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την βελτίωση της εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, γρήγορα ενσωματώθηκε στον χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως πρωτεύοντα στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση από το σύνολο του μαθητικού δυναμικού (CAST, 2018), με επίκεντρο την αλλαγή των περιορισμών που διαφαίνονταν από τα Αναλυτικά Προγράμματα (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackon, 2005).

Άρχισε έτσι να δίνεται μια διαφορετική και πιο καθολική σημασία στις έννοιες της "διαφορετικότητας" και της "ποικιλομορφίας" οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα κάθε σχολικής, αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς αυτές οφείλονται

> […]σε πολλαπλούς παράγοντες όπως η βιολογία, το οικογενειακό πλαίσιο, το πολιτιστικό υπόβαθρο, οι πρότερες εμπειρίες του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας με τη σχολική εκπαίδευση, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές, και, το πιο σημαντικό, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο/η μαθητής/μαθήτρια. (Meyer, Rose & Gordon, 2014, p. 54)

Η ερευνητική ομάδα του CAST παρατήρησε ότι η ποικιλομορφία/διαφορετικότητα ήταν δυνατόν να γίνει αντιληπτή μέσα από την κατανόηση της λειτουργίας των τριών δικτύων του εγκεφάλου: *affective networks* (συναισθηματικά δίκτυα), *recognition networks* (δίκτυα αναγνώρισης) και *strategic networks* (δίκτυα στρατηγικής) (Rose & Meyer, 2002). Πιο συγκεκριμένα, τα affective networks (συναισθηματικά δίκτυα) αφορούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η εμπλοκή των στη διαδικασία της μάθησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι με διαφορετικούς τρόπους και ενδεχομένως για διαφορετικούς λόγους κινητοποιούνται, διατηρούν τον ενθουσιασμό για το μάθημα και αποκτούν συνεχώς κίνητρα για συμμετοχή. Τα recognition networks (δίκτυα αναγνώρισης) αφορούν τους τρόπους πρόσληψης των ερεθισμάτων και των πληροφοριών του περιβάλλοντος από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συλλογή στοιχείων, η ταξινόμηση των ερεθισμάτων και η παρουσίασή τους με ποικίλους τρόπους αποτελούν κομμάτι του συγκεκριμένου δικτύου μάθησης. Τέλος, τα strategic networks (δίκτυα στρατηγικής) εστιάζονται στους τρόπους έκφρασης από πλευράς των μαθητών και των μαθητριών όσων έχουν προσλάβει και κατανοήσει. Θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν το "πώς" της

μαθησιακής διαδικασίας, τον σχεδιασμός, την εκτέλεση των εργασιών και την έκφραση των ιδεών, στοιχεία που διαφοροποιούνται για κάθε μαθητή (Παπαδοπούλου, 2011).

Η Θεατρική Τέχνη μέσα από την παροχή πολλών και διαφορετικών τρόπων και μέσων συμμετοχής και έκφρασης, συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής μέσω των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος και των πολλαπλών δυνατοτήτων επεξεργασίας και αναπαράστασης και υπό αυτό το πρίσμα δύναται να ενταχθεί στο πλαίσιο του ΚαΣΜα. Ταυτόχρονα όμως, η πολυτροπικότητα και τα ποικίλα μέσα των νέων τεχνολογιών συνεισφέρουν επιπλέον και φαίνεται να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εφαρμογής των αρχών της συγκεκριμένης Θεωρίας (Abbott, 2013, pp. 30-44· Walters, 2010, pp. 430-445). Η "σύνθεση" των παραπάνω (Θεάτρου και Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση) μέσω της υβριδικής μορφής του *Ψηφιακού Δράματος* και της αξιοποίησής των τεχνικών του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει τους στόχους και τις αρχές του ΚαΣΜα λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα ποικιλομορφίας/διαφορετικότητας των μαθητών και μαθητριών και παρέχοντας συνεχώς πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής, αναπαράστασης και μέσων δράσης και έκφρασης.

Μία άλλη σύγχρονη θεωρία που μπορούμε να εντοπίσουμε στη βάση τόσο του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος* με την μορφή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολείο είναι η ***Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner***, ο οποίος επηρεασμένος από τον Bruner, αναγνώρισε και υιοθέτησε τον σπουδαίο ρόλο των στρατηγικών και των αναπαραστάσεων στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Gardner, 2006, p. 20). Επιπροσθέτως, αν και αποδέχθηκε τα στάδια νοητικής ανάπτυξης με τον τρόπο που τα διατύπωσε ο Piaget, εντούτοις διατύπωσε την ανάγκη να δοθεί επιπλέον σημασία στους βιολογικούς παράγοντες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (ib., p. 16).

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης που για πρώτη φορά διατυπώθηκε στο βιβλίο *Frames of Mind* (Gardner, 1983) και εν συνεχεία εξελίχθηκε ακόμα περισσότερο μέσω μίας πληθώρας άρθρων, δημοσιεύσεων και μελετών, οι άνθρωποι διαθέτουν οκτώ ή και περισσότερα είδη νοημοσύνης[118] που λειτουργούν

[118] Ως βασικά είδη νοημοσύνης αναφέρονται: η λεκτική-γλωσσική (verbal - linguistic), η λογικομαθηματική (logical-mathematical), η χωρική (spatial), η μουσική (musical), η κιναισθητική (bodily-kinesthetic), η νατουραλιστική (naturalist), η διαπροσωπική (interpersonal) και η

αυτόνομα και τα οποία οι ίδιοι χρησιμοποιούν στην επίλυση προβλημάτων ή στη δημιουργία προϊόντων. Αυτή η πλουραλιστική θεώρηση της νοημοσύνης (Gardner & Hatch, 1989), είναι δυνατόν να αναπτυχθεί στο πλαίσιο των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και γενικότερα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και κατά τη συμμετοχή σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες ποικίλου περιεχομένου και θεματολογίας. Η επαφή με προβληματικές καταστάσεις, η διαχείριση πολλών και διαφορετικών δεδομένων, η ανάγνωση πολυτροπικών συμβόλων, η δυνατότητες πολλαπλής επικοινωνίας με άλλους/ες χρήστες/τριες και η διαδικασία του αναστοχασμού, η συμμετοχή και η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάληψη ρόλων δίνουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη γνώση καθένας μέσα από την προσωπική του εμπειρία και τους δικούς του κώδικες επεξεργασίας αυτής (Freedman & Somerindyke, 2001, pp. 203-213). Εν ολίγοις η αναπαράσταση, η διαχείριση και η έκφραση της γνώσης μέσω των πολλών και διαφορετικών τρόπων που προσφέρονται από τα προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν πολλούς από τους τύπους της Πολλαπλής Νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό και με ποικίλους τρόπους, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία του να "μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου", να σκέφτεται, να δρα, να αντιδρά και να εκφράζεται σαν να είναι κάποιος άλλος είναι δυνατόν να οδηγήσει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, που σχετίζεται με τη διαπροσωπική νοημοσύνη.

Το Ψηφιακό Δράμα, συνδυάζοντας τόσο τα ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία, όσο και τη δυναμική της αξιοποίησης των θεατροπαιδαγωγικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σε θέση να λειτουργήσει εκτός των άλλων και ως ένα γόνιμο πεδίο εφαρμογής των Νέων Σπουδών Γραμματισμού, των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικής Μάθησης. Κάθε εποχή καθορίζει και σημασιοδοτεί διαφορετικά τόσο τη σημασία του "γραμματισμού", όσο και την έννοια του "εγγράμματου πολίτη" με αποτέλεσμα ο γραμματισμός να μην ταυτίζεται νοηματικά με τον αλφαβητισμό. Αντίθετα, αναφέρεται περισσότερο στη γενικότερη ικανότητα για ακρόαση, ομιλία, γραφή, ανάγνωση, αλλά και κριτική σκέψη, με απώτερο σκοπό την πιο ουσιαστική και αποτελεσματική κοινωνική συμμετοχή.

ενδοπροσωπική (intrapersonal) (Gardner, 1999, pp. 21-29). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια προστίθενται και άλλοι τύποι διαφορετικών ευφυϊών, ενώ δεν αποκλείεται και η εισαγωγή και συμπερίληψη νέων μέσα σε αυτές (Chen & Gardner, 2005, p. 102).

> Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. […] Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής- των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας. (Kalantzis & Cope, 1999, p. 686)

Η τεχνολογία είναι σε θέση να παράγει νέες μορφές κειμένων, ενώ ο οπτικός γραμματισμός που συνδέεται με την οπτική επικοινωνία εξελίσσεται και μεταβάλει διαρκώς τις δυνατότητές του. Έτσι έννοιες όπως "γλώσσα" και "μεταγλώσσα" αλλάζουν μέσα από την προσέγγιση των Πολυγραμματισμών που δίνουν έμφαση στην πολιτισμική σημασία και καθώς ο σύγχρονος πολιτισμός κατακλύζεται από μια πολυμορφία και μια ταυτόχρονη παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας, η στενή σχέση και αλληλεξάρτηση μεταξύ νοήματος και γραμματικής του γραπτού λόγου φαίνεται να αποδυναμώνεται, δίνοντας τη θέση της στην κυριαρχία των εικονικών νοημάτων που εμπλουτίζονται από πνευματικά, ηχητικά, οπτικά και άλλα σχήματα (Kalantzis & Cope, 2001). Το Ψηφιακό Δράμα είναι σε θέση με τρόπο σύγχρονο, βιωματικό, μαθητοκεντρικό και δημιουργικό να συμβάλλει προς την κατεύθυνση καλλιέργειας των Πολυγραμματισμών, μέσω των ευκαιριών μάθησης που προσφέρει από το συνδυασμό των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογικών, αλλά και της θεατρικής έκφρασης και εκφοράς λόγου σε πολλά και διαφορετικά και πολυτροπικά πλαίσια.

Μία άλλη πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία η οποία είναι δυνατόν να στηριχθεί στο πλαίσιο εφαρμογής του Ψηφιακού Δράματος και συγκεκριμένα στο σημείο που αφορά τη λειτουργία και των εφαρμογών του και στο οποίο συναντώνται τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ***Θεωρία της Ροής (Theory of Flow).*** Ο εμπνευστής του όρου Mihaly Csikszentmihalyi (2008) επεδίωξε να περιγράψει το φαινόμενο του να είναι κανείς απορροφημένος και συνεπαρμένος από κάτι στο οποίο συμμετέχει στον μέγιστο δυνατό βαθμό και διατύπωσε την άποψη πως στο σημείο εκείνο η μάθηση είναι δυνατόν να συντελεστεί με τρόπο άμεσο. Πρόκειται ουσιαστικά για την εσωτερική έμπνευση που είναι σε θέση να κάνει ακόμα και το "εγώ" να απουσιάζει, όταν κάποιος βιώσει την απόλυτη συγκέντρωση σε μια ορισμένη ασχολία, μια κατάσταση που του προσφέρει σε μεγάλο βαθμό ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Άλλωστε η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώθηκε σε μια προσπάθεια εξήγησης της έννοια της ευτυχίας (Debold, 2002). Από τότε πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί με σκοπό να βοηθηθούν οι άνθρωποι και μέσω της Θετικής Ψυχολογίας να φτάσουν σε μια κατάσταση ροής, κατά

την οποία θα διατηρείται μία κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στην πρόκληση που πηγάζει από μια δραστηριότητα και στις δεξιότητες που διαθέτει το άτομο που συμμετέχει σε αυτή (Csikszentmiahlyi, 2008). Ο M. Prensky (2007) αξιοποίησε αυτή τη θεωρία προκειμένου να κάνει λόγο για το ψηφιακό παιχνίδι, σημειώνοντας πως:

> […] η δυσκολία που παρουσιάζεται έγκειται στο να καταφέρεις να διατηρήσεις κάποιον σε κατάσταση "ροής". […] Όσον αφορά τη μάθηση που βασίζεται στη χρήση του Ψηφιακού Παιχνιδιού, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι να διατηρηθούν οι παίκτες σε κατάσταση ταύτισης, τόσο στο επίπεδο του παιχνιδιού όσο και στο μαθησιακό επίπεδο […]. (σ. 149)

Έκτοτε η θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικίλους τομείς[119], ανάμεσα στους οποίους είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία προτείνεται να αξιοποιηθεί το Ψηφιακό Δράμα και οι δυνατότητές του. Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλήρης ταύτιση του μαθητή με τον ρόλο που υποδύεται, η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα ή να αυξήσει τον βαθμό αληθοφάνειας του "εικονικού κόσμου" μέσα στον οποίο συντελείται η θεατρική διαδικασία μπορεί να τον οδηγήσει σε μια κατάσταση "ροής" κατά την οποία θα απεκδυθεί τον εαυτό του και έστω στιγμιαία θα αισθανθεί την απόλυτη και εξ ολοκλήρου συμμετοχή στα διαδραματιζόμενα "σαν" αυτά να ήταν αληθινά.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες και οι θεωρίες μάθησης που είναι δυνατόν να αποτελέσουν θεμέλια ανάπτυξης και στήριξης του Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, είτε με την μορφή του Ψηφιακού Πολυθεάματος, είτε με τη μορφή των επιμέρους δράσεων δεν είναι δυνατόν να χωρέσουν στα όρια του παρόντος υποκεφαλαίου. Θεωρίες που σχετίζονται με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα παιχνίδια, την αφήγηση, το θέατρο, το ρόλο, την ακρόαση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την οικοδόμηση και διερεύνηση της γνώσης, το βίωμα και τη διαδικασία δοκιμής – λάθους, θα μπορούν να βρουν αντίκρισμα και στέρεο υπόβαθρο πάνω στη συγκεκριμένη μορφή έκφρασης και μάθησης που συνδυάζει στοιχεία του παραδοσιακού θεάτρου και με αυτά των νέων τεχνολογιών όπως ήδη έχουν αναπτυχθεί.

---

[119] Στοιχεία εφαρμογής, όπως σημειώνουν οι Μπιμπούδη, Μ. & Μπιμπούδη, Ζ. (2018) στο άρθρο τους *"Η έννοια της ψυχολογικής ροής σε χαρισματικούς μαθητές"* για τις ανάγκες του Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης η θεωρία της Ροής μέσα στα χρόνια έχει βρει εφαρμογή στον εργασιακό χώρο, στον χώρο της αναψυχής, στον χώρο της ψυχικής υγείας, της καθημερινής ζωής, της εκπαίδευσης, της εργασίας, του διαδικτύου, της οικογένειας, της δημιουργικότητας και του αθλητισμού.

4.3. Προτάσεις Εφαρμογής

Το Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, όπως έχει γίνει αντιληπτό μέσα από το πρίσμα της παρούσας έρευνας, παιδαγωγικά τεκμηριωμένο και στέρεο, επιδιώκει να συνδυάσει τις βασικές λειτουργίες της παραδοσιακής μορφής του Δράματος και του Θεάτρου. Ως κεντρικός άξονας αυτών οριοθετείται η λειτουργία και η έννοια του "ρόλου", μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, έχοντας ταυτόχρονα ως κέντρο βάρους τις έννοιες της "διάδρασης" και της "παρουσίας". Η διευκρίνιση αυτή κρίνεται αναγκαία, καθώς οι τεχνολογικές και ψηφιακές δυνατότητες δεν αξιοποιούνται προς χάριν εντυπωσιασμού ή ως λύση σε προβλήματα έλλειψης υλικών (λόγου χάρη σκηνικών ή εικαστικών στοιχείων). Αντίθετα, η αξιοποίησή τους αφορά κυρίως την ενίσχυση, τη διευκόλυνση και την προώθηση των ήδη υπαρχουσών λειτουργιών που βρίσκονται στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι επιμέρους δράσεις που πρόκειται να παρουσιαστούν ως προτάσεις εφαρμογής επιδιώκουν να διατηρήσουν αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν ήδη σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο υλοποίησης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Το πλαίσιο του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* επιλέχθηκε να "αγκαλιάσει" και να συμπεριλάβει τόσο τις μεμονωμένες δράσεις, όσο και την πρόταση ολοκληρωμένης παράστασης σε ψηφιακό περιβάλλον, καθώς τόσο παιδαγωγικά όσο και αισθητικά φαίνεται να είναι σε θέση μέσω του κεντρικού θεματικού άξονα να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς χώρο και χρόνο για εποικοδομητική συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και δημιουργία μέσα σε έναν γόνιμο συγκερασμό αναλογικής και τεχνολογικής/ψηφιακής πραγματικότητας.

Οι δράσεις που πρόκειται να αναπτυχθούν με τη μορφή δημιουργικών προτάσεων έχει επιδιωχθεί να διαθέτουν μεγάλη ευελιξία και ένα μεγάλο εύρος προσαρμογής στα διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα και στους εκάστοτε στόχους που θέτει ο/η εκπαιδευτικός από κοινού με την ομάδα των μαθητών/τριών του. Άλλωστε το Πολυθέαμα αποτελεί μία μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης που επιδιώκει να ενεργοποιήσει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και αυτό είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό που αξιοποιείται στην παρούσα πρόταση. Καθώς πρόκειται για μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, οι δραστηριότητες και οι εφαρμογές που προτείνονται χρησιμοποιούν διαφορετικές θεματικές και δεν αναπτύσσονται γύρω από

έναν και μόνο - έστω και ευρύ - θεματικό άξονα, καθώς αυτές είναι δυνατόν να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις εκάστοτε ανάγκες και επιλογές, ενώ οι προτάσεις επιδιώκουν να λειτουργήσουν περισσότερο ως εύχρηστα και ευέλικτα "εργαλεία" προς αξιοποίηση στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Καθώς το Πολυθέαμα, όπως και κάθε μορφή θεατρικής έκφρασης, δεν περιορίζεται στην παρουσίαση των θεατρικών και καλλιτεχνικών δράσεων μπροστά σε ορισμένο κοινό – αν και κάτι τέτοιο ολοκληρώνει το σκοπό αυτών – φαίνεται πολύ περισσότερο να αφορά ένα σύνολο βημάτων, έρευνας και δραστηριοτήτων που προηγούνται της παρουσίασης, αλλά και δράσεων που έπονται και σχετίζονται με την κοινοποίηση, την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό πάνω στην όλη διαδικασία. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να γίνει λόγος ξεχωριστά για το καθένα από τα τρία στάδια που αφορούν: α. στην Προετοιμασία, β. στην Παρουσίαση και γ. στον Διαμοιρασμό των δράσεων Ψηφιακού Δράματος και Θεάτρου που εντάσσονται στο πλαίσιο ενός Ψηφιακού Πολυθεάματος στον χώρο του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση η πολύ καλή οργάνωση, η ταυτόχρονα συγκεκριμένη και ευέλικτη δομή, η σαφής στοχοθεσία με βάση τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία μπορεί να αναπτυχθεί μία εκπαιδευτική πρόταση που θα συγκεντρώνει τόσο τα παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά, αισθητικά και καλλιτεχνικά οφέλη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), όσο και των ΤΠΕ, με εστίαση στις έννοιες της συμμετοχής, της δράσης, της παρέμβασης και της ενεργούς εμπλοκής.

4.3.1. Προετοιμασία/ Η διαδικασία "πριν" από το Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο

Ο Τηλέμαχος Μουδατσάκις (1994, σ. 17) σημειώνει πως «το θέατρο παραπέμπει σε ένα σύστημα τεχνών (λογοτεχνία, αρχιτεκτονική, μουσική κ.ά.) που, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους, συνέρχονται για τη δημιουργία ενός μεικτού είδους, όπου προέχει η δράση». Το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* εντείνει αυτή την ιδέα της "μείξης" καθώς εντάσσει κάτω από τη διαμόρφωση και υλοποίησή του τόσο το δράμα ως κείμενο που φέρει μαζί του πολλαπλές λογοτεχνικές διαδικασίες, όσο και την παράσταση που φέρει μαζί της τις διαδικασίες του θεάματος, την υπόκριση, τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία και άλλους παραστασιακούς κώδικες, ενισχυμένους και εμπλουτισμένους από τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών.

Το *Ψηφιακό Δράμα και Θέατρο* είναι σε θέση να αποτελέσουν μέρος ενός Πολυθεάματος που αξιοποιεί με τρόπο "μεικτό", όπως έχει ήδη αναφερθεί, την αναλογική και την ψηφιακή πραγματικότητα. Παράλληλα όμως μπορούν να λειτουργήσουν και ως αυτοτελείς μορφές ψηφιακής θεατρικής έκφρασης. Σε καθεμία από αυτές τις περιπτώσεις προϋποθέτουν για τη σωστή και στοχευμένη λειτουργία τους μια σαφώς ορισμένη και συγκεκριμένη προετοιμασία που προηγείται της παρουσίασης και συμπεριλαμβάνει την έρευνα γύρω από την όποια θεματική, την αποθήκευση υλικού, την επεξεργασία αυτού, τον δημιουργικό συνδυασμό των διαφόρων στοιχείων που έχουν συγκεντρωθεί με τρόπο συνεργατικό, το εργαστήρι γραφής, τη διαμόρφωση μιας ιστορίας, τη θεατρική διερεύνηση των έμψυχων και άψυχων στοιχείων, τη δοκιμή και το δικαίωμα στο λάθος και τον πειραματισμό.

Αρχικά, η πλοήγηση στο διαδίκτυο και τα Ψηφιακά Αποθετήρια είναι σε θέση να αποτελέσουν μία καλή αφορμή για έρευνα γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, καθώς και τα λογοτεχνικά ή δραματικά έργα που έχουν γραφτεί γύρω από αυτό σε διαφορετικές στιγμές της ανθρώπινης ιστορίας. Κατά τη διαδικασία αναζήτησης και αποθήκευσης οι μαθητές/τριες πέρα από το γεγονός της εξοικείωσής τους με ένα μέρος των ψηφιακών εργαλείων που έχουν στη διάθεσή τους, θα έχουν την ευκαιρία να μετουσιώσουν σε γνώση τη διάκριση της πραγματικής είδησης και του τεκμηρίου από τα fake news και τις ασαφείς μη τεκμηριωμένες και συχνά λανθασμένες πληροφορίες που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο με τη μορφή ψεύτικων ειδήσεων (fake news).

Το υλικό που μπορεί να αντληθεί μέσα από μία τέτοια διαδικασία εκτός από αφορμή για σκέψη, στοχασμό, γνώση και δημιουργία άποψης για τη συνέχεια, μπορεί να αποτελέσει και μέρος της τελικής ψηφιακής παράστασης, καθώς αποτελεί μία "πλαστελίνη" στα χέρια της ομάδας που μπορεί να μπει σε διαφορετικά σχήματα, να μεταπλασθεί και να αναπαραχθεί/επαναχρησιμοποιηθεί ανά πάσα στιγμή με τρόπους ευφάνταστους και δημιουργικούς που θα εξυπηρετούν τους εκάστοτε επιμέρους καλλιτεχνικούς, παιδαγωγικούς, αισθητικούς, γνωστικούς ή άλλους στόχους. Επιπλέον, ο ίδιος ο υπολογιστής ή το tablet που αξιοποιείται κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία είναι σε θέση να προσφέρει στην ομάδα ποικίλα ερεθίσματα (ήχος, φως, εικόνα, video, κείμενο) που με τη σειρά τους μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας, να ενθαρρύνουν αυτοσχεδιασμούς και να τοποθετήσουν τους θεμέλιους λίθους της τελικής ψηφιακής παράστασης ή θεατρικής δράσης.

Αναπόδραστη ανάγκη στο συγκεκριμένο σημείο είναι να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο είναι απαραίτητο να λειτουργήσει η έννοια του "ρόλου" κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων διαδικασιών. Όπως ήδη έχει αναπτυχθεί λεπτομερώς στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ο ρόλος είναι σε θέση να δώσει ένα πλαίσιο δράσης που ενισχύει την εμπλοκή, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να απεκδυθούν τον κοινωνικό τους ρόλο και για λίγο να "μπουν στα παπούτσια του άλλου" λειτουργώντας κάτω από μία νέα συνθήκη, ενώ τα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες είναι δυνατόν να δώσουν νέες προοπτικές και δυνατότητες στη λειτουργία του. Για να μπορέσουμε λοιπόν ακόμα και σε αυτήν την πρώτη διαδικασία διαμόρφωσης μιας δράσης Ψηφιακού Θεάτρου κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/τριες να πραγματοποιήσουν την έρευνα, τους αυτοσχεδιασμούς και την οργάνωση του υλικού τους κάτω από το πρίσμα συγκεκριμένων ρόλων που είτε θα τους έχουν δοθεί είτε θα τους έχουν επιλέξει. Η αναζήτηση στα εκάστοτε ψηφιακά αποθετήρια λοιπόν δεν γίνεται από την ομάδα της τάξης, αλλά από την ομάδα "των δημοσιογράφων", "των μυστικών ερευνητών" ή οποιασδήποτε άλλης φανταστικής ή ρεαλιστικής ειδικότητας θα μπορούσε να εξυπηρετεί τους σκοπούς του κεντρικού θεματικού άξονα[120]. Ταυτόχρονα, τα ψηφιακά μέσα κάτω από το συγκεκριμένο πρίσμα λειτουργούν ως "εργαλεία δουλειάς" της εκάστοτε ομάδας, εξαρτήματα χρήσιμα και απαραίτητα για τους ρόλους που έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν τις αντίστοιχες έρευνες και τη συλλογή υλικού. Ως ενδεικτικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αξίζει να αναφερθούν τα ποικίλα **Ψηφιακά Αποθετήρια.**

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες και υποδυόμενοι έναν ορισμένο ρόλο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά και μια συγκεκριμένη "αποστολή" μπορούν να αναζητήσουν με την καθοδήγηση-διευκόλυνση και διακριτική επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού το εκάστοτε απαραίτητο υλικό κατά το στάδιο αυτό της έρευνας και της προετοιμασίας στα ποικίλα ψηφιακά αποθετήρια. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί η προσεκτική μελέτη και έρευνα του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει διευκολυντικά και να αποτελέσει πολύτιμο αρωγό στην όλη διαδικασία. Έτσι ψηφιακά αποθετήρια όπως:

[120] Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αξιοποιούμε ουσιαστικά τις τεχνικές του Inquiry Drama και τη διαδικασία της διερεύνησης και της μάθησης μέσα από τον ρόλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο "μανδύας του ειδικού" (Heathcote & Bolton, 1995) είναι η τεχνική εκείνη που αξιοποιείται, εμπλουτίζεται και ανανεώνεται μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων.

- το Φωτόδεντρο (https://photodentro.edu.gr/) στο οποίο παρέχονται χρήσιμες προτάσεις και υλικό σχετικά με τις τέχνες αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεματολογία,
- η πλατφόρμα Αίσωπος (https://aesop.iep.edu.gr/senaria) που περιέχει μια μεγάλη ποικιλία αξιολογημένων ψηφιακών διαδραστικών διδακτικών σεναρίων
- η Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα ΜΗΤΙΔΑ (http://www.mitida.gr/el) που επιτρέπει την πρόσβαση σε πλούσιο περιεχόμενο από πηγές του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας περιεχομένου μέσω σύγχρονων εργαλείων συνεργασίας
- το Εθνικό Πληροφοριακό Σύστημα Έρευνας και Τεχνολογίας (http://www.epset.gr/) που παραπέμπει σε άλλα τεχνολογικά, ερευνητικά, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά αποθετήρια, ηλεκτρονικές εκδόσεις, ψηφιακές βιβλιοθήκες, πρόσβαση σε πολιτιστικούς ψηφιακούς διαδραστικούς χώρους, καθώς και σημαντικές πληροφορίες και τεκμήρια για την ελληνική ερευνητική δραστηριότητα, όπως το Αποθετήριο Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Ακρόπολη (http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/handle/11174/363?locale=el) και το Αποθετήριο της Ζωοφόρου του Παρθενώνα (http://repository.parthenonfrieze.gr/frieze/)
- το Αποθετήριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=20&ep=260) που παρουσιάζει έναν αξιόλογο αριθμό έργων τέχνης από τα αρχαία χρόνια μέχρι τη σύγχρονη εποχή,
- το Ψηφιοποιημένο Αρχείο του Εθνικού Θεάτρου (http://www.nt-archive.gr/plays.aspx) που δίνει στον/στην χρήστη/τρια πρόσβαση σε έναν σημαντικό αριθμό παραστάσεων ή σε φωτογραφίες, προγράμματα, δημοσιεύματα, παρτιτούρες και ευρύτερο πληροφοριακό υλικό αυτών από το 1932 έως το 2006. Ανάμεσα στις παραστάσεις συμπεριλαμβάνονται φυσικά και παλαιότερες παραγωγές του Εθνικού Θεάτρου που απευθύνονταν σε παιδικό και νεανικό κοινό[121].
- το αποθετήριο που δημιουργήθηκε από το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (http://theatroedu.gr/Χρήσιμο-Υλικό/Ασκήσεις-Σχέδια-

[121] Συγκεκριμένα, από το Παιδικό Στέκι του Εθνικού Θεάτρου επιτρέπεται μέχρι αυτή τη στιγμή η πρόσβαση σε δώδεκα (12) θεατρικές παραστάσεις (http://www.nt-archive.gr/theaters.aspx?company=10).

Μαθημάτων-Έργα) και παρέχει πρόσβαση σε ένα πλήθος σεναρίων, ασκήσεων και σχεδίων με κεντρικό άξονα το θέατρο στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης και εκπαιδευτικού δράματος με ευρύτερη και ποικίλη θεματολογία.

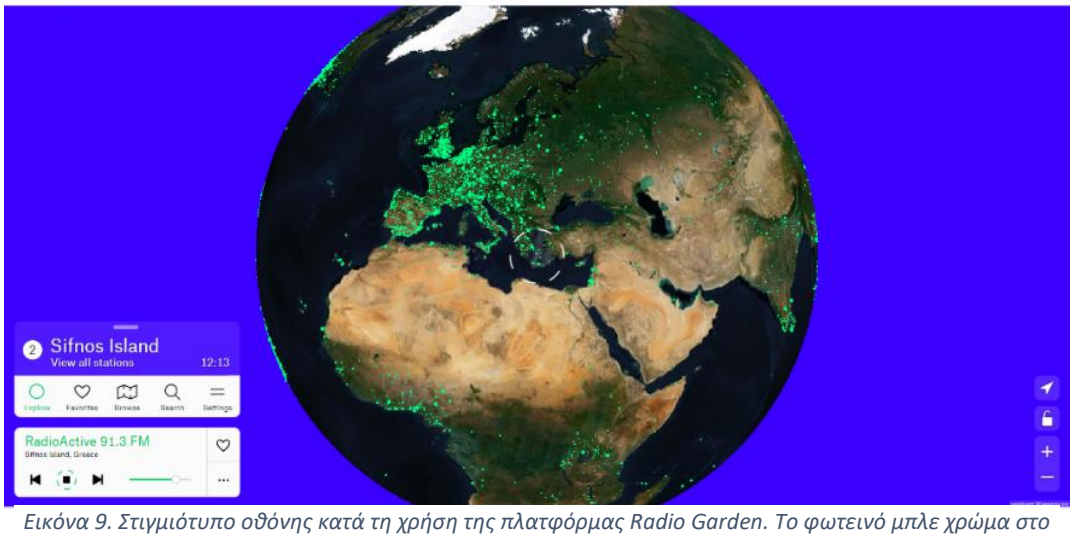
- το Αποθετήριο Ευτέρπη: Τραγούδια για Εκπαιδευτική Χρήση - Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο (http://euterpe.mmb.org.gr/) από την Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση - Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος "Λίλιαν Βουδούρη" που επικεντρώνει στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής, αλλά παρέχει ταυτόχρονα πρόσβαση σε σημαντικό αριθμό παραδοσιακών και σύγχρονων τραγουδιών παρέχοντας εκτός από παρτιτούρες και εκπαιδευτικές προτάσεις με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους, καθώς και σημαντικές πληροφορίες για τους δημιουργούς και την ιστορία των τεκμηρίων
- Η Ψηφιακή Συλλογή του Αρχείου Καβάφη από το Ίδρυμα Ωνάση (https://cavafy.onassis.org/el/) καθώς και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες γύρω από αυτό (https://classroom.onassis.org/course/view.php?id=150) «Ξεκλειδώνοντας το Αρχείο Καβάφη: Πρόσωπα – Εικόνες - Ιστορίες» που απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων

προτείνονται προς εξοικείωση, μελέτη και αναζήτηση πλούσιου υλικού που μπορεί να φανεί χρήσιμο προς αξιοποίηση σε διαφορετικές θεματολογίες, για διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα και ποικίλων μαθησιακών και ψυχοπαιδαγωγικών στόχων και μπορούν να φανούν χρήσιμα κατά το στάδιο που προηγείται της παρουσίασης ενός Ψηφιακού Πολυθεάματος, αλλά είναι εξίσου χρήσιμο και απαραίτητο κάτω από τη σκοπιά με την οποία προσεγγίζεται η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής έκφρασης στο σχολείο. Άλλωστε η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο θέατρο θα πρέπει να αφορά σε κάθε περίπτωση και την παραγωγή και προετοιμασία αυτού.

Ξεχωριστή αναφορά αξίζει να γίνει για την **Ανοιχτή Βιβλιοθήκη** (https://www.openbook.gr/), ένα ψηφιακό αποθετήριο που δημιουργήθηκε το 2010 και φιλοξενεί έναν πολύ μεγάλο αριθμό ελεύθερα διανεμημένων ebooks και audiobooks. Στην κατηγορία “Παιδική Λογοτεχνία” μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε τριακόσια σαράντα δύο βιβλία για παιδιά, στην κατηγορία “Εφηβική Λογοτεχνία” σε εξήντα εννέα βιβλία για εφήβους και στην κατηγορία “Κόμικ” σε εβδομήντα δύο (72) αντίστοιχα έργα. Στην κατηγορία “Παιδική και Εφηβική Λογοτεχνία (Audio)” είναι

δυνατόν κανείς να έχει πρόσβαση σε εφτακόσια εξήντα οχτώ (768) ηχητικά βιβλία. Μέσα από αυτή την πληθώρα υλικού οι μαθητές/τριες μπορούν να αναζητήσουν βιβλία με ποικίλες θεματολογίες, να προβούν σε ταξινομήσεις αν αυτό κρίνεται σκόπιμο, καθώς και να τα αξιοποιήσουν ως αφόρμηση για δημιουργία δικών τους ιστοριών ή μέσω εργαστηρίων γραφής για διασκευές ή διακειμενικές συνθέσεις που θα αποτελέσουν ενδεχομένως το σενάριο της τελικής ψηφιακής θεατρικής παράστασης. Ο ίδιος ιστότοπος παρέχει στον/στην χρήστη/τρια χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη δημιουργία ενός ψηφιακού διαδικτυακού βιβλίου καθώς και τα βήματα που πρέπει κανείς να πραγματοποιήσει όχι μόνο για τη δημιουργία, αλλά και για την ανάρτηση και προώθησή του.

Μια ιδιαίτερα πρωτότυπη και χρήσιμη εφαρμογή, **το Radio Garden** (https://radio.garden/settings/radio-garden) μπορεί να ανοίξει στους/στις μαθητές/τριες έναν καινούργιο "κόσμο" σχετικά με την ανθρώπινη επαφή, επικοινωνία και κοινοποίηση σκέψεων και ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα, μία διαδραστική υδρόγειος καλεί τους/τις χρήστες/τριες να έρθουν σε επαφή με μία πληθώρα ραδιοφωνικών σταθμών από όλο τον κόσμο, μετουσιώνοντας τη φιλοσοφία και επιδίωξη του ραδιοφώνου να φέρνει τους ανθρώπους κοντά ακόμα κι αν βρίσκονται στα πιο απομακρυσμένα μέρη. Με την αξιοποίηση του ποντικιού, του mousepad ή με την αφή στις αντίστοιχες διαδραστικές οθόνες των κινητών, tablets και υπολογιστών μπορεί κανείς να αποκτήσει πρόσβαση σε ραδιοφωνικούς σταθμούς από ολόκληρη την υφήλιο και να ακούσει σε ζωντανό χρόνο την αναμετάδοση του προγράμματός τους επιλέγοντας την αντίστοιχη πράσινη κουκίδα, τον σπόρο του παγκόσμιου αυτού



Εικόνα 9. Στιγμιότυπο οθόνης κατά τη χρήση της πλατφόρμας Radio Garden. Το φωτεινό μπλε χρώμα στο background υποδηλώνει την ώρα της ημέρας στη συγκεκριμένη περιοχή την ώρα που γινόταν η χρήση της πλατφόρμας.

ραδιοφωνικού κήπου, η οποία γεωγραφικά δε βρίσκεται μόνο στην αντίστοιχη χώρα, αλλά και στη συγκεκριμένη περιοχή από την οποία εκπέμπεται το σήμα της. Έδρα του Radio Garden[122] αποτελεί το Άμστερνταμ και κυκλοφόρησε σε μια πρώτη εκδοχή το 2018, ενώ το 2021 πήρε την τελική μορφή στην οποία μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σήμερα.

Το Garden Radio δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες κατά το πρώτο αυτό στάδιο της έρευνας και της προετοιμασίας να έρθουν σε επαφή εκτός από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες και γλώσσες, με το ίδιο το ραδιόφωνο, ως ένα παγκόσμιο εργαλείο ενημέρωσης και μέσω ψυχαγωγίας, το οποίο στη συνέχεια μπορούν να το εξελίξουν στη σύγχρονη εκδοχή του podcast, παίρνοντας αφορμή για δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων όπως αναλύθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος. Μπορούν ακόμα να μετατραπούν σε ερευνητές, να καταγράψουν δεδομένα, να προβούν σε έκδοση ποσοστών εμπλέκοντας διεπιστημονικά τα Μαθηματικά και να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με την έντονη ή λιγότερο έντονη εκπομπή ραδιοφωνικών κυμάτων σε ορισμένες περιοχές, καθώς και σχετικά με τα αντίστοιχα ακούσματα.

Εικόνα 10. Στιγμιότυπο οθόνης κατά τη χρήση της πλατφόρμας Radio Garden. Το σκούρο μπλε χρώμα στο background υποδηλώνει την ώρα της ημέρας στη συγκεκριμένη περιοχή την ώρα που γινόταν η χρήση της πλατφόρμας.

Στη συνέχεια μπορούν να προβούν - ανάλογα με τον κεντρικό θεματικό άξονα τον οποίο επεξεργάζονται - σε επιλογή μιας λίστας αντιπροσωπευτικών τραγουδιών και μουσικών ή ακόμα σε συνεργασία με τον Μουσικό του σχολείου να ηχογραφήσουν αντίστοιχα τραγούδια ή να συνθέσουν νέα. Στη συνέχεια, αφού αναλάβουν τον ρόλο

[122] Το 2016 το Radio Garden ξεκίνησε ως ένα εκθεσιακό έργο από το Netherlands Institute for Sound and Vision και εντάχθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου Transnational Radio Encounters.

των "ραδιοφωνικών παραγωγών" μπορούν να προβούν στην προετοιμασία μιας "εκπομπής" που θα επεξεργάζεται ένα ορισμένο θέμα. Ενδιαφέρον θα έχει ο χωρισμός σε ομάδες και η ανάληψη δημιουργίας "εκπομπών" κάτω από συγκεκριμένες κάθε φορά οπτικές. Αν λόγου χάρη το θέμα που πραγματεύονται οι μαθητές/τριες είναι η προστασία του περιβάλλοντος, μία ομάδα μπορεί να αναλάβει τη δημιουργία κειμένων και την επιλογή τραγουδιών και ηχητικών αποσπασμάτων σχετικά με τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και την ευεργετική επίδραση που φέρνει η επαφή με τη φύση στη ζωή αυτού. Μία άλλη ομάδα μπορεί να αναλάβει αντίστοιχα την επίδραση της ανθρώπινης παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον και τα αποτελέσματα που αυτή έχει φέρει. Μια άλλη την καταγραφή και παρουσίαση μύθων, θρύλων και ιστοριών που αναδεικνύουν τη σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος. Μία άλλη τη δημιουργία προτάσεων, αλλά και διεθνών παραδειγμάτων σχετικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Οι "εκπομπές" των ομάδων αφού ετοιμαστούν μπορούν να ηχογραφηθούν μέσω του πιο γνωστού και δωρεάν προγράμματος Audacity και αποθηκευτούν με απλό τρόπο ακόμα και με την αξιοποίηση του PowerPoint (Insert Audio), μέσω της εφαρμογής ThingLink (https://www.thinglink.com/) η οποία επιτρέπει πιο εύκολη πρόσβαση σε ευρύτερο κοινό, αλλά και σε εφαρμογές podcasts όπως είναι το Spotify (https://podcasters.spotify.com/) και το Anchor (https://podcasters.spotify.com/), το Castbox (https://castbox.fm/podcasters-tools/), το RadioPublic (https://radiopublic.com/), αλλά και άλλες πολλές παρόμοιες.

- Η αξιοποίηση του **Power Point** στη συγκεκριμένη περίπτωση προτείνεται να γίνει με στόχο τον εμπλουτισμό μίας εικόνας και τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Επιλέγεται καθώς οι δυνατότητές του είναι αρκετά οικείες τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες και η χρήση του αρκετά εύκολη. Μία εικόνα με την κάτοψη της τάξης μπορεί να εισαχθεί σε μία διαφάνεια του Power Point και μέσω των δυνατοτήτων που δίνει η προσθήκη "κινήσεων" να εισαχθούν τα διαφορετικά ηχητικά με ταυτόχρονη επισήμανση των αντίστοιχων θρανίων στα οποία κάθονται οι μαθητές/τριες της κάθε ομάδας. Θα δημιουργηθεί κατ' αυτόν τον τρόπο ένας εύκολος και γρήγορος "χάρτης της τάξης" ο οποίος μπορεί να διαμοιραστεί στους/στις μαθητές/τριες ή να αποθηκευτεί για μελλοντική χρήση στο πλαίσιο του Πολυθεάματος.

- Η εφαρμογή **Thing Link** από την άλλη επιτρέπει τη δημιουργία πιο ελκυστικών διαδραστικών "χαρτών" ή εικόνων. Ο χρήστης/τρια αφού δημιουργήσει ένα προφίλ με εύκολο τρόπο, μπορεί να αναρτήσει μία φωτογραφία και στη συνέχεια να επιλέξει συγκεκριμένα σημεία πάνω σε αυτή στα οποία θα "κρύψει" άλλο υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι αρχεία ήχου, βίντεο, άλλες εικόνες ή κείμενο. Στη συνέχεια δημιουργείται ένα link μέσω του οποίου η εμπλουτισμένη εικόνα μπορεί να διαμοιραστεί και να κοινοποιηθεί σε όσους/ες ο/η χρήστης//τρια επιθυμεί να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Πατώντας κανείς πάνω στα διαφορετικά σημεία της εικόνας έχει την ευκαιρία να ανοίξει τα "κρυμμένα" αρχεία, καθώς και να επαναλάβει όσες φορές θέλει την ακρόαση ή τη θέασή τους.
- Οι **εφαρμογές για podcasters** τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εξαιρετικά δημοφιλείς. Τα αρχεία ήχου που έχουν ηχογραφήσει οι μαθητές/τριες μπορούν να αναρτηθούν σε αυτές ώστε να επιτραπεί η πρόσβασή στην ακρόασή τους σε άλλους/ες χρήστες/τριες. Κάθε podcast μπορεί να συνοδεύεται και από μία μικρή περιγραφή ή ακόμα να περιέχει το ίδιο το κείμενο που έχει ηχογραφηθεί. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές θα δώσουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό podcasts[123], αλλά και να περιορίσουν ή να "κλειδώσουν" τα δικά τους αρχεία, ώστε να προστατέψουν την αναπαραγωγή τους ή να την επιτρέψουν μόνο σε συγκεκριμένους/ες χρήστες/τριες.

Εκτός από την έρευνα και τη συγκέντρωση υλικού, στο συγκεκριμένο στάδιο πραγματοποιείται και η συγγραφή νέων κειμένων και διαλόγων με σύγχρονα εργαστήρια γραφής σε συνδυασμό με δραματοποιήσεις και θεατρικά παιχνίδια. Έτσι διαδικτυακά blogs, chatrooms, forums και ομάδες σε εφαρμογές απευθείας μηνυμάτων (Messenger, Viber, What's app κ.ά.) ενδείκνυνται για τη **δημιουργία σύντομων διαλογικών κειμένων** με έντονη προφορικότητα κάτω από το μανδύα του "ρόλου".

[123] Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν τα podcasts για παιδιά που έχει δημιουργήσει το Ίδρυμα Ευγενίδου με τίτλο «Επιστήμονες που "Εύρηκαν" την Ανθρωπότητα» (https://www.eef.edu.gr/el/to-idryma/online-draseis/podcast-series/epistimones-pou-eyrikan-gia-tin-anthropotita/), η σειρά «Podcast με Παιδικά Βιβλία» του Ιδρύματος Λασκαρίδη (http://www.laskaridisfoundation.org/seira-podcasts-me-paidika-vivlia/), τη σειρά podcast για παιδιά «Θα σου πω στο διάλειμμα» από την ελεύθερη εφημερίδα Lifo με εμπνευστή τον Φώτη Σεργουλόπουλο (https://www.lifo.gr/podcasts/tha-sou-pw-sto-dialeimma/), το «Παιδιά και τέρατα Pod με τη Μυρτώ Κυριαζή» (https://pod.gr/paidia-kai-terata/) και η σειρά podcast για παιδιά στην αγγλική γλώσσα που δημιουργήθηκε από το Public Radio Exchange και το Ίδρυμα Ωνάση με τίτλο «Live from Mount Olympus» έχοντας ως κεντρική θεματολογία την αρχαία ελληνική μυθολογία (https://www.onassis.org/initiatives/onassis-podcasts/live-from-mount-olympus).

Βοηθητικές προς την τελευταία κατεύθυνση είναι οι λειτουργίες διαμόρφωσης προσωπικού avatar που προσφέρουν πολλά από αυτά τα μέσα, φωτογραφία του οποίου μπορεί να τοποθετηθεί ως αντιπροσωπευτική "φωτογραφία προφίλ" και να εκπροσωπήσει υπό αυτή την έννοια τον μαθητή στις ομαδικές συζητήσεις και στην ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια ανάπτυξης των συνομιλιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ένα ορισμένο θέμα μπορεί να τεθεί προς συζήτηση σε μια διαδικτυακή ομάδα στην οποία οι συμμετέχοντες θα έχουν απεκδυθεί τον μαθητικό ρόλο της "πραγματικής" τους ζωής και θα έχουν υιοθετήσει τον τρόπο ομιλίας, τη σκέψη και τις απόψεις του ρόλου τον οποίο έχουν αναλάβει στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτραπεί και να επιτευχθεί σε αυτό το στάδιο και η ουσιαστική αλληλεπίδραση, καθώς και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και εκπαιδευτικών ή ακόμα και καλλιτεχνών και άλλων επαγγελματιών που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες ανά τον πλανήτη (Dixon, 2007: 563), εντείνοντας τη συνεργατικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και την από κοινού δημιουργία. Συνομιλίες αυτούσιες ή επεξεργασμένες μέσα από τις διαδικτυακές πλατφόρμες επικοινωνίας είναι εύκολο να αξιοποιηθούν συνδυαστικά με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και της διερευνητικής δραματοποίησης προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά και να δημιουργηθούν διάλογοι προς δραματοποίηση που είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν και στην τελική *Ψηφιακή Παράσταση*.

Επιπλέον, **ψηφιακά εργαλεία συνεργατικής γραφής** (Ζακόπουλος, 2023: 89-101) και οι δυνατότητες διαμοιρασμού των αρχείων μέσω δημοφιλών υπηρεσιών όπως ενδεικτικά είναι το Google Drive (Google), το iCloud (Apple), το One Drive (Microsoft) και το Dropbox επιτρέπουν και προωθούν τη συνεργατική γραφή με τρόπο άμεσο και εύκολο, καθώς αναρτώντας ο χρήστης/τρια – συντάκτης/τρια ένα αρχείο στου συγκεκριμένους διαδικτυακούς "φακέλους" επιλέγει με ποιους/ποιες θα ήθελε να το μοιραστεί και σε ποιους/ποιες επιθυμεί να επιτρέψει την παρέμβαση πάνω σε αυτό ορίζοντάς τους/τες επίσης ως "συντάκτες/τριες". Έτσι οι μαθητές/τριες που αναλαμβάνουν τον αντίστοιχο ρόλο έχουν την ευκαιρία είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, είτε στον δικό τους χρόνο εκτός αυτού να επεξεργαστούν το κείμενο που έχει αναρτηθεί, να σχολιάσουν, να διατυπώσουν ιδέες και προτάσεις, να αξιοποιήσουν χρώματα και υπογραμμίσεις και να δημιουργήσουν από κοινού μία ιστορία αφηγηματική ή διαλογική, η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για

περαιτέρω επεξεργασία στο πλαίσιο του Ψηφιακού Δράματος/Ψηφιακού Πολυθεάματος.

Προς την ίδια κατεύθυνση και με έναν ίσως πιο ελκυστικό τρόπο δύναται να λειτουργήσουν και οι διάφορες **εφαρμογές και υπηρεσίες Ψηφιακής Αφήγησης/Digital Storytelling** (Καραντζούλη, 2019: 84-86). Στο διαδίκτυο τα τελευταία χρόνια παρέχονται όλο και πιο ενδιαφέροντα εργαλεία ανάπτυξης ψηφιακών ιστοριών που εμπλουτίζουν διαρκώς τα εργαλεία και τις δυνατότητες δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων τα οποία συνδυάζουν έτοιμες εικόνες, δυνατότητα ανάρτησης προσωπικών εικόνων, κείμενα με διαφορετικές γραμματοσειρές, χρωματισμούς και επισημάνσεις, καθώς και μουσική, ηχητικά εφέ, πολλές φορές και δυνατότητα προσθήκης κίνησης γεγονός που κάνει το τελικό προϊόν να παραπέμπει στη μορφή του Animation. Το σύνολο των εργαλείων και των δυνατοτήτων των συγκεκριμένων εφαρμογών ή υπηρεσιών δεν διατίθενται πάντοτε δωρεάν, ωστόσο με μια απλή εγγραφή ο χρήστης/τρια έχει ελεύθερη πρόσβαση σε κάποιο αριθμό εργαλείων που είναι πολλές φορές αρκετά για τη δημιουργία μικρών ιστοριών. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- το my Story Book (https://www.mystorybook.com/) που μέσω του δημιουργικού και εύχρηστου περιβάλλοντός του επιδιώκει να μετατρέψει τους/τις μαθητές/τριες σε επιδέξιους/ες και γεμάτους/ες αυτοπεποίθηση αφηγητές/τριες.
- το KidPix (https://www.mackiev.com/kidpix/index.html), ένα πολυμεσικό πρόγραμμα που επιτρέπει τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων ιδιαίτερα ελκυστικών στην παρουσίαση για τους/τις μαθητές/τριες.
- το Kidspiration 3.0 (https://kidspiration.software.informer.com/), ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης που εκτός των άλλων προωθεί τη χρήση και δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων, εστιάζοντας στη γραφή την ανάγνωση, τις κοινωνικές επιστήμες, αλλά κυρίως την έκφραση των ιδεών των ίδιων των μαθητών/τριών.
- το Storybird (https://www.storybird.com/), η εφαρμογή – "κοινότητα" που επιτρέπει στους/στις χρήστες/τριες να δημιουργήσουν τις ιστορίες τους, να τις εκτυπώσουν, αλλά και να τις κοινοποιήσουν. Ταυτόχρονα, μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε ψηφιακές ιστορίες άλλων δημιουργών, να εμπνευστούν, να προβληματιστούν και να αποκτήσουν επιπλέον ερεθίσματα.

- Το Flickr (https://www.flickr.com/) είναι μία ιστοσελίδα που ακόμα και αν δεν αξιοποιηθεί ως εργαλείο, η κεντρική της ιδέα είναι δυνατόν να αποτελέσει αφορμή για δημιουργία ιστοριών. Μέσα σε αυτήν οι χρήστες/τρια καλούνται να πουν μία ιστορία αναρτώντας πέντε (5) φωτογραφίες/ στιγμιότυπα (Tell a story in 5 Frames), με σκοπό να εξοικειωθούν με τη δημιουργία αφηγήσεων και αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ιστορίας.
- Το Voice Thread (https://voicethread.com/products/k12/) που αποτελεί ένα συνεργατικό διαδικτυακό εργαλείο στο οποίο οι χρήστες/τριες αφού δημοσιεύσουν τις παρουσιάσεις τους δέχονται σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με αυτές με ποικίλου τρόπους (κείμενο, αρχείο ήχου, αρχείο video).

Τα λογισμικά, οι ιστοσελίδες και οι εφαρμογές που επιτρέπουν τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αναπτύσσονται διαρκώς και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωση τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών με αυτές αλλά και η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους μπορεί να οδηγήσει σε αρτιότερα και πιο δημιουργικά αποτελέσματα, καθώς και στον εμπλουτισμό της γλωσσικής ικανότητας και την προώθηση των πολλαπλών γραμματισμών (Chen, Ferdig, Wood, 2003, pp. 1-15). Οι δυνατότητες των σύγχρονων ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, η χρήση των οποίων είναι όλο και πιο ευρεία και συχνή κατακλύζοντας σχεδόν την καθημερινότητά μας, μπορούν να αξιοποιηθούν εξίσου δημιουργικά για τη δημιουργία ιστοριών.

Το περιβάλλον του **Facebook** μπορεί για παράδειγμα κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία μιας κλειστής κοινότητας η οποία δημιουργεί και μοιράζεται ιστορίες. Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να δημιουργήσουν "προστατευμένα" προφίλ όχι με τα προσωπικά τους στοιχεία, αλλά με τα στοιχεία του αντίστοιχου ρόλου που έχουν αναλάβει. Στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία με πολλαπλές αναρτήσεις να δημιουργήσουν ένα *Ημερολόγιο του Ήρωα* κοινοποιώντας σκέψεις, βίντεο, ηχητικά αποσπάσματα ή άλλα αρχεία. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες μέσα από τους δικούς τους ρόλους μπορούν να αντιδράσουν, να αλληλεπιδράσουν και να σχολιάσουν κάτω από την οπτική που έχουν αναλάβει να υποστηρίξουν και τον χαρακτήρα που υποδύονται. Με τον τρόπο αυτό η διερεύνηση των ηρώων μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά, εποικοδομητικά και σε βάθος, ενώ οι εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνοντας κι αυτοί αντίστοιχους ρόλους είναι σημαντικό να συμμετάσχουν στην ιδιαίτερη αυτή επικοινωνία. Η ίδια διαδικασία θα επιτρέψει και τη δημιουργία ομαδικών συνομιλιών

οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για συγγραφή ενός ευρύτερου δραματικού κειμένου. Η ίδια διαδικασία μπορεί φυσικά να πραγματοποιηθεί και με οποιοδήποτε άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα της ομάδας, καθώς και τον βαθμό εξοικείωσης μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με αυτά.

Φορετές συσκευές όπως είναι τα **ψηφιακά ρολόγια** μπορούν με τη σειρά τους να λειτουργήσουν ενισχυτικά προς τη δημιουργία πρωτότυπων προσωπικών ιστοριών. Οι δυνατότητες για μετρήσεις παλμών, έντασης ή ηρεμίας που αποτελούν χαρακτηριστικές λειτουργίες των συγκεκριμένων συσκευών μπορούν να αποτελέσουν την πρώτη σχεδιαγραμματική καταγραφή για τη δημιουργία της "Ιστορίας της Ημέρας" του κάθε μαθητή. Η παρακολούθηση των διαφορετικών αντιδράσεων της "έντασης" του σώματος μπορεί να λειτουργήσει ως "ημερολόγιο" πάνω στο οποίο μπορεί η ομάδα να βασιστεί για να δημιουργήσει μία φανταστική ή ρεαλιστική ιστορία με βάση τα αντίστοιχα στοιχεία που έχουν καταγραφεί.

Η ανάγκη για ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, αλλά και υποστήριξη και ένταξη όλων των μαθητών/τριών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ιωακειμίδου κ.ά., 2021, σσ. 80-98) οδηγεί στην αναζήτηση όλο και πιο πρωτότυπων και ταυτόχρονα στοχευμένων παιδαγωγικά ιδεών. Ως μια τέτοια ιδέα για τη δημιουργία

Εικόνα 11. Στιγμιότυπο οθόνης κατά την αξιοποίηση του ChatGPT της OpenAI.

ιστοριών και αφηγήσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνητής νοημοσύνης. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη της παραδοσιακής αφήγησης εξακολουθούν να υπάρχουν αποκτώντας νέα μέσα στήριξης και προώθησής και νέους δρόμους υλοποίησής τους, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να βρίσκουν στέρεο έδαφος τόσο κατά τη διαδικασία της ακρόασης, όσο και κατά αυτήν της αφήγησης ιστοριών, καθώς τα ενεργά υποκείμενα της διαδικασίας είτε από την πλευρά της δόμησης περιεχομένου είτε από την πλευρά της επεξεργασίας των πληροφοριών οδηγούνται στην καταστασκευή νοημάτων (Μελιάδου, 2011, σ. 619). Έτσι εργαλεία όπως το *Narrative Device* που παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής και θα μπορούσε είτε να αξιοποιηθεί διεπιστημονικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας είτε με κατάλληλη μετάφραση από τον/την εκπαιδευτικό ή τον/την θεατρολόγο της τάξης, αλλά και το όλο και πιο διαδομένο ChatGPT της Open AI (https://chat.openai.com/) μέσω του οποίου κανείς μπορεί να συμμετάσχει σε έναν πολύ ρεαλιστικό και άμεσο διάλογο με την τεχνητή νοημοσύνη, είναι δυνατόν να αποτελέσουν την πρώτη ύλη δημιουργίας ιστοριών, αλλά και χαρακτήρων. Ρωτώντας τον αλγόριθμο της Open AI σχετικά με του προσώπου "Αιμιλία Καραντζούλη" λάβαμε την παρακάτω περιγραφή που ακόμα και αν δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για διερεύνηση του συγκεκριμένου φανταστικού χαρακτήρα, αλλά και τη δημιουργία μίας ιστορίας γύρω από αυτόν.

Ως προς την προετοιμασία για την ίδια τη διαδικασία της αφήγησης μιας ιστορίας που είτε αξιοποιείται έτοιμη από κάποια πηγή, είτε κατασκευάζεται από την ομάδα, είτε αποτελεί "προσωπική υπόθεση" για κάθε μαθητή (Κοτρωνίδου, 2011Ohler, 2013), πολύ πρωτότυπες και εύκολες στη χρήση είναι οι λειτουργίες του άμεσου υποτιτλισμού ή υπαγόρευσης και καταγραφής του προφορικού λόγου που πλέον είναι προσβάσιμες σε όλους. Η εφαρμογή Clips για λογισμικά iOS δίνει τη δυνατότητα αυτόματου υποτιτλισμού. Έτσι ο/η χρήστης/τρια μπορεί να ανοίξει την κάμερα προς τον εαυτό του/της ή κάποιον/α ο/η οποίος/α καλείται να μιλήσει με δυνατή φωνή και καθαρή άρθρωση προκειμένου σύγχρονα σε όποιο σημείο επιλέξουμε να εμφανισθεί ο υποτιτλισμός των λόγων μας. Η όλη διαδικασία μπορεί να καταγραφεί και σε βίντεο, ενώ είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και με κλειστή κάμερα και προσθήκη κάποιας εικόνας μπροστά από την οποία θα εμφανίζονται οι υπότιτλοι. Καθώς η συγκεκριμένη δραστηριότητα προτείνεται περισσότερο για προσωπική εξάσκηση των

μαθητών/τριών, καθώς η εφαρμογή καταγράφει ακριβώς ό,τι ακούει, με αποτέλεσμα να είναι μεγάλη η ανάγκη της καθαρής άρθρωσης, του σωστού τονισμού των λέξεων, αλλά και του κατάλληλου ρυθμού του λόγου, θα μπορούσαν να προταθούν και πιο απλά μέσα, όπως είναι η δυνατότητα *Υπαγόρευση* που υπάρχει στο Word ή ακόμα και η αντίστοιχη δυνατότητα που είναι ενσωματωμένη στο Google Translate και στην οποία είναι δυνατόν να έχουν πρόσβαση όλοι.

Το πρώτο βήμα, συνεπώς, για την "μείξη" του τεχνολογικού και του αναλογικού κόσμου θα συντελεστεί σε αυτό ακριβώς το στάδιο της έρευνας και της προετοιμασίας που μπορεί να λάβει χώρα σε πολλά και διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα με βάση την οπτική της παιδαγωγικής μετανεοτερικότητας που επιδιώκει να αντιμετωπίσει τη διδασκαλία ως ένα επικοινωνιακό γεγονός που δίνει έμφαση όχι στο αντικείμενο της γνώσης, αλλά στη διαδικασία μελέτης και απόκτησής της. Η μάθηση γίνεται με τον τρόπο αυτό μια υπόθεση εξαιρετικά προσωπική που μπορεί να συντελεστεί οποιαδήποτε στιγμή και σε κάθε χώρο.

Κατά το συγκεκριμένο στάδιο κρίνεται αδήριτη η ανάγκη για αξιοποίηση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Διερευνητικής Δραματοποίησης σε συγκερασμό με τις δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών ψηφιακών μέσων, δημιουργώντας "μικτές" πραγματικότητες θεατρικής και ψηφιακής έκφρασης.

Το ***Ψηφιακό Περίγραμμα του Ήρωα*** είναι μία τεχνική που μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση για την ενασχόληση με μία συγκεκριμένη θεματική. Σε περίπτωση ύπαρξης εξοπλισμού tablet, γραφίδας ή ψηφιακού μολυβιού στο σχολείο οι μαθητές/τριες μπορούν με εύκολο τρόπο να σχεδιάσουν με σχετική ακρίβεια το περίγραμμα ενός ήρως χρησιμοποιώντας ως φόντο στην οθόνη τους στο αντίστοιχο πρόγραμμα ζωγραφικής τη φωτογραφία του ήρωα που έχει επιλεγεί ή να σχεδιάσουν εκ νέου το περίγραμμα ενός φανταστικού δικού τους χαρακτήρα. Η ίδια διαδικασία μπορεί ωστόσο να πραγματοποιηθεί και σε σταθερό ή φορητό υπολογιστή μέσω του εργαλείου *"Ελεύθερη Σχεδίαση: Σκαρίφημα"* που βρίσκεται στην κατηγορία *Σχήματα* που εντάσσεται στην *Εισαγωγή* της γραμμής εργαλείων. Εισάγοντας μία εικόνα ο/η χρήστης/τρια είναι σε θέση αφού σχεδιάσει πάνω σε αυτή το περίγραμμα που τον/την ενδιαφέρει στη συνέχεια να προβεί στη διαγραφή της διατηρώντας ωστόσο το περίγραμμα που δημιούργησε. Οι μαθητές/τριες έχουν με αυτόν τον τρόπο ατομικά ή σε ομάδες τη δυνατότητα να γράψουν περιμετρικά του περιγράμματος τα εξωτερικά

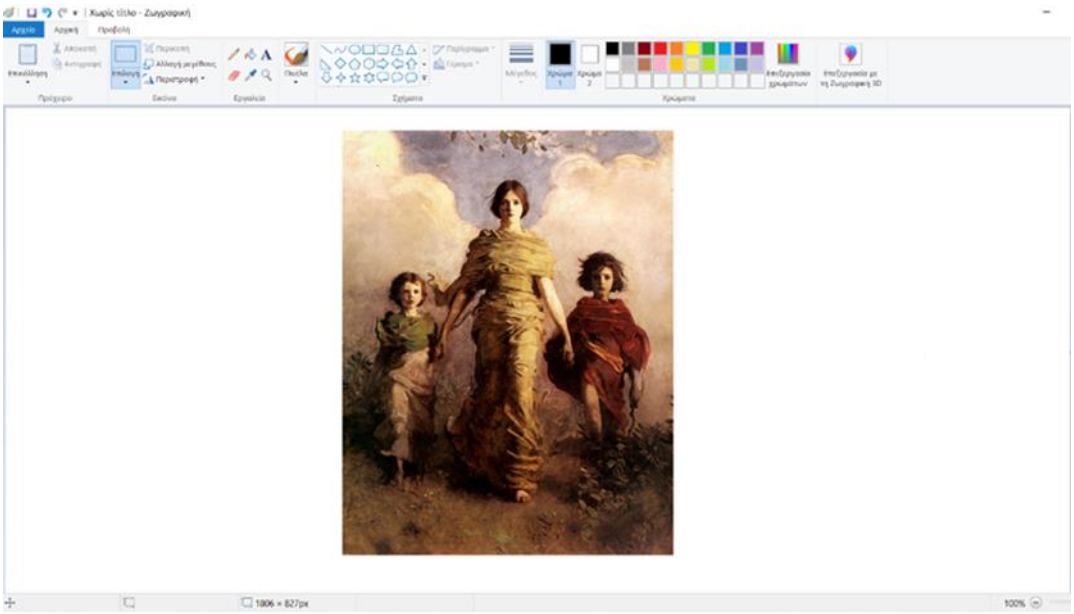
χαρακτηριστικά του ήρωα ή τις γνώσεις που έχουν για αυτόν (αν πρόκειται για ιστορικό πρόσωπο ή για τον χαρακτήρα μιας ήδη γνωστής ιστορίας). Στο εσωτερικό μπορούν να σημειώσουν σκέψεις και συναισθήματα ή στοιχεία του χαρακτήρα του συγκεκριμένου ήρωα. Τα περιγράμματα μπορούν να αποθηκευτούν και η δραστηριότητα να επαναληφθεί κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης που ακολουθεί την υλοποίηση του Ψηφιακού Πολυθεάματος και να συγκριθούν ως προς τη μεταβολή των απόψεων και της "εικόνας" που είχαν οι μαθητές/τριες πριν και μετά την επεξεργασία και διερεύνηση του ήρωα. Σε μια απλούστερη εκδοχή του Ψηφιακού Περιγράμματος, αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στον πίνακα της τάξης με τη βοήθεια του κατάλληλου προβολικού/προτζέκτορα μέσω του οποίου θα γινόταν ο διαμοιρασμός της προς αξιοποίηση εικόνας.

Ο ***αυτοσχεδιασμός*** μια από τις σημαντικότερες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να αποκτήσει ποικίλες νέες διαστάσεις μέσω των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων. Ηχητικά ή οπτικά ερεθίσματα είναι σε θέση να αποτελέσουν το έναυσμα για τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών, αλλά και να αλλάξουν τη ροή και την πορεία κατά την υλοποίησή τους με τρόπο πρωτότυπο και ευφάνταστο που δύναται να εντείνει το απρόσμενο, την αίσθηση της έκπληξης και την ανάγκη για διαρκή "ετοιμότητα" και "επαγρύπνηση". Η δημιουργία ατμόσφαιρας μέσω προβολών μπορεί να εντείνει τη θεατρική ψευδαίσθηση και να πλαισιώσει εικαστικά τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών/τριών ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την εμπλοκή. Σύγχρονα προγράμματα επεξεργασίας εικόνας όπως είναι το Vimage, το Movepic και άλλα μπορούν μέσω μίας απλής διαδικασίας και μιας σχετικά ευρείας γκάμας επιλογών να προσφέρουν τη δυνατότητα προσθήκης κίνησης ή/και σε στατικές εικόνες και video. Η δυνατότητα αυτή δημιουργεί ένα πολύ εντυπωσιακό αποτέλεσμα, ενισχύει την αληθοφάνεια και παρέχει ένα "σκηνικό" ψηφιακό και ταυτόχρονα με έντονα στοιχεία ρεαλισμού με φόντο το οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφραστούν και να δημιουργήσουν.

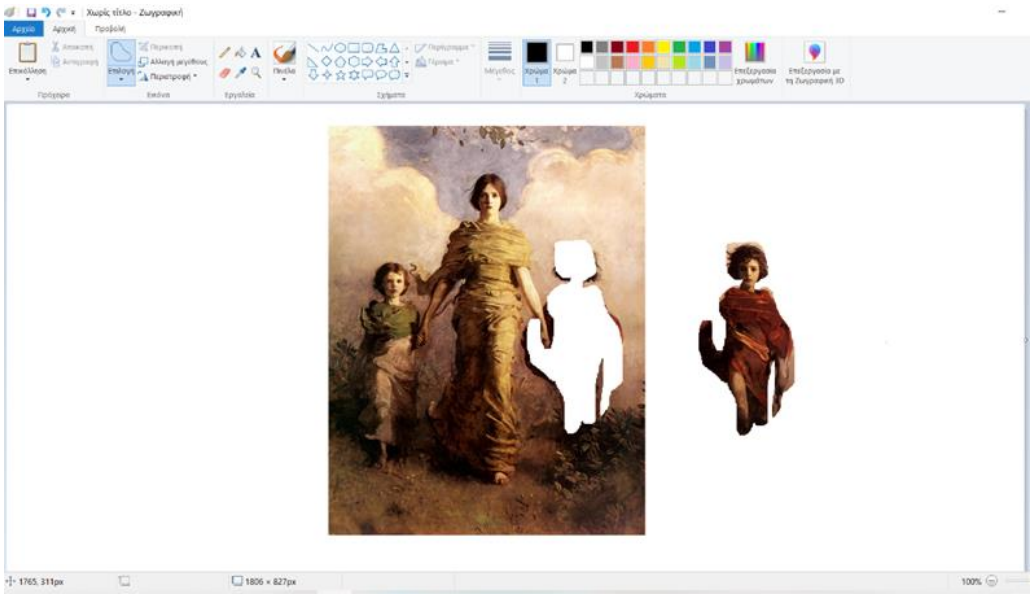
Με τον ίδιο τρόπο τεχνικές όπως η ***Ανακριτική Καρέκλα/Καρέκλα των Αποκαλύψεων*** μπορούν να αποκτήσουν μία νέα διάσταση αξιοποιώντας τη σύγχρονη "γλώσσα", αλλά και τα μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας των ίδιων των μαθητών/τριών. Πρόκειται για μία τεχνική ευρέως διαδεδομένη με εξαιρετικά αποτελέσματα στο σχολικό πλαίσιο και έντονη ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες. Η ομάδα που ερευνά μία θεματική ή ακόμα πιο συγκεκριμένα ένα κείμενο, μία εικόνα ή ένα στοιχείο που σχετίζεται με

αυτή "καλεί" όποιον από τους εμπλεκόμενους χαρακτήρες επιθυμεί να "καθίσει στην καρέκλα" και να απαντήσει στις ερωτήσεις που έχει να του θέσει. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να αφορούν τόσο συναισθήματα και σκέψεις του συγκεκριμένου χαρακτήρα, όσο και στοιχεία από τη ζωή του, την παιδική του ηλικία ή ό,τι μπορεί να αφορά την καθημερινότητά του γενικότερα. Οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να "συνδεθούν" ψηφιακά σε μία άλλη τάξη και να διαδραματίσουν τον ρόλου του "ανακρινόμενου", αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εφαρμογών εξ αποστάσεως επικοινωνίας (Zoom, Webex, Skype, Google Meet κ.ά.) όπως είναι η χρήση background και avatars προκειμένου να "υποδυθούν" τον ανάλογο ρόλο. Οι συγκεκριμένες δυνατότητες θα δώσουν έναν ακόμα πιο έντονο χαρακτήρα παιχνιδιού στην όλη διαδικασία, ενώ είναι πιθανό να αυξήσουν τον βαθμό αληθοφάνειας και κατά συνέπεια να καταστήσουν πιο έντονη τη συνθήκη της θεατρικής σύμβασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Μία ενδιαφέρουσα ιδέα που μπορεί να φανεί χρήσιμη κατά την επεξεργασία διαφορετικών θεματικών είναι η ***εμψύχωση*** προσώπων και χαρακτήρων από φωτογραφίες ή έργα τέχνης.

Η τεχνολογία στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να διαδραματίσει ένα ιδιαίτερα ελκυστικό αλλά και χρήσιμο αρωγό προς την υλοποίηση των εκάστοτε στόχων της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Το πρόγραμμα *Ζωγραφική* των Windows μπορεί μέσω του εύχρηστου εργαλείου *Επιλογή Ελεύθερης Μορφής* να μας βοηθήσει να αποκόψουμε ένα μέρος μίας εικόνας δημιουργώντας στη θέση του κενό.



Εικόνα 12. Στιγμιότυπο από την εισαγωγή του πίνακα Σοδιά του Abbott Thayer πρόγραμμα Ζωγραφικής.



Εικόνα 13. Στιγμιότυπο από τον πίνακα Σοδιά του Abbott Thayer αφού σε αυτόν έγινε επεξεργασία με το εργαλείο Επιλογή Ελεύθερης Μορφής προκειμένου να αποκοπεί μια από τις τρεις φιγούρες του πίνακα.

Προβάλλοντας στη συνέχεια μέσω του προβολικού/προτζέκτορα της τάξης τη συγκεκριμένη εικόνα σε μεγάλο μέγεθος είναι δυνατόν να παρακινηθεί κάποιος μαθητής να σηκωθεί και με το σώμα του να "πάρει τη θέση" του "αποκομμένου" μέρους του πίνακα. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει κομμάτι του έργου τέχνης, τεχνολογική και αναλογική πραγματικότητα θα αναμειχθούν με έναν τρόπο απλό και ταυτόχρονα δημιουργικό και η εμψύχωση θα μπορέσει να γίνει μέσα από το ίδιο το πλαίσιο του έργου τέχνης.

Μία άλλη ενδιαφέρουσα δυνατότητα που θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στο ίδιο πλαίσιο είναι αυτή που προσφέρθηκε για πρώτη φορά ελεύθερα μέσω της ιστοσελίδας http://www.myheritage.com. Αφού ο/η χρήστης/τρια συνδεθεί χρησιμοποιώντας έναν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχει τη δυνατότητα μέσω της επιλογής *Animated your family photos* να δώσει αρκετά ρεαλιστική κίνηση στα πρόσωπα των φωτογραφιών. Δοκιμές έδειξαν ότι ακόμα και αν τα αρχεία σε μορφή φωτογραφίας αφορούν πορτραίτα από πίνακες ζωγραφικής οι δυνατότητες παραμένουν ίδιες και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά, καθώς δίνεται η αίσθηση κίνησης, μορφασμών και κίνηση προσώπου που αντιστοιχεί σε ομιλία. Το ίδιο αποτέλεσμα είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής *Face Dance* που είναι δυνατόν να εγκατασταθεί μέσω του *Play Store.*

Επιπροσθέτως, παρέμβαση σε μία εικόνα με τρόπο που να δίνει την ψευδαίσθηση συμμετοχής σε αυτήν και τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποτελέσουν

"κομμάτι" της είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων ενός GreenScreen. Ο πιο άμεσος τρόπος με τον οποίο είναι δυνατόν να μπορέσει κανείς να αξιοποιήσει τις αντίστοιχες δυνατότητες είναι μέσω του ομώνυμου φίλτρου της εφαρμογής του Instagram. Ανοίγοντας την κάμερα με σκοπό την ανάρτηση stories κανείς έχει πρόσβαση σε μία μεγάλη γκάμα φίλτρων ανάμεσα στα οποία είναι και το συγκεκριμένο. Στη συνέχεια ο/η χρήστης/τρια καλείται να ανεβάσει μία φωτογραφία που είναι απαραίτητο να έχει ήδη αποθηκευμένη στην κινητή του συσκευή και ακολούθως να επιλέξει σε ποιο ακριβώς σημείο της εικόνας θέλει να ανοίξει η κάμερά του προκειμένου να προστεθεί βίντεο ή φωτογραφία του καλύπτοντας το υπάρχον κομμάτι της φωτογραφίας. Σε κάθε περίπτωση ο/η χρήστης/τρια μπορεί να μη δημοσιεύσει το τελικό αποτέλεσμα, αλλά να το αποθηκεύσει στη συσκευή του και να το αξιοποιήσει με οποιονδήποτε άλλο τρόπο επιθυμεί. Οι μαθητές/τριες μπορούν με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο να δημιουργήσουν άμεσα και εύκολα ***Ψηφιακά Κολλάζ,*** αλλά να προσθέσουν και βίντεο στα οποία μιλούν, αναπτύσσουν διάλογο ή διηγούνται μία ιστορία "ως μέρος" της εικόνας που έχουν επιλέξει.

Τέλος, τα ***Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας και Ενισχυμένης Ανάγνωσης*** μπορούν να λειτουργήσουν πολύ βοηθητικά ως προς την εμψύχωση και διερεύνηση ηρώων ή αντικειμένων. Οι μαθητές/τριες αρχικά μέσω αυτών έρχονται σε επαφή με όλα τα οφέλη της ανάγνωσης και της επαφής με το βιβλίο και γενικότερα τη λογοτεχνία. Ταυτόχρονα όμως έχουν την ευκαιρία να "βουτήξουν" μέσα στις σελίδες, να "ξεκολλήσουν" τους ήρωες ή κάποιο μέρος της εικονογράφησης και αν το φέρουν στον χώρο που οι ίδιοι βρίσκονται εκείνη τη στιγμή. Ανοίγοντας την κατάλληλη κάθε φορά εφαρμογή με βάση τις οδηγίες του εκάστοτε βιβλίου και κεντράροντας την κάμερα αυτής στην αντίστοιχη σήμανση χαρακτήρες και εικόνες επαυξάνονται στον περιβάλλοντα χώρο, καθώς μέσα από την κάμερα συνεχίζει να εμφανίζεται οτιδήποτε υπάρχει γύρω μας με επιπλέον την εικόνα που επαυξήσαμε. Έτσι ένας πλανήτης, ένας δεινόσαυρος ή ο Μικρός Πρίγκιπας, είναι δυνατόν να έρθουν στην τάξη μας και με τη βοήθεια των ίδιων των μαθητών/τριών ή του/της εκπαιδευτικού (δάσκαλος σε ρόλο) να γνωρίσουν τον χώρο μας, να μας κάνουν ερωτήσεις, αλλά και να μοιραστούν τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες.

Υπάρχουν όμως και εφαρμογές που επιτρέπουν στους/στις χρήστες/τριες να επαυξήσουν οι ίδιοι τις σελίδες ενός βιβλίου, τις λεπτομέρειες μιας ζωγραφιάς ή ακόμα και ορισμένα σημεία του περιβάλλοντος χώρου. Μπορούν έτσι εύκολα να

δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα, αλλά και να "κρύψουν" ηχητικά αρχεία, video και εικόνες σε διαφορετικά σημεία του σχολείου, κάτι που θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο και θα αναλυθεί περαιτέρω κατά το επόμενο στάδιο της παρουσίασης των δράσεων του Ψηφιακού Δράματος υπό τη μορφή ενός Ψηφιακού Πολυθεάματος.

Κατά το παρόν στάδιο της προετοιμασίας του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* μέσω τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος* κυρίαρχο στόχο αποτελεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών, η έκφραση των ιδεών, η ικανοποίηση των αναγκών και η ανταπόκριση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, παράλληλα με την αξιοποίηση της θεατρικής έκφρασης και την διευκόλυνση και ενίσχυσή της από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Όσα τα τελευταία θα αναπτύσσουν και θα εξελίσσουν τις δυνατότητές τους, τόσο θα αυξάνονται και οι τρόποι αξιοποίησης αυτών έχοντας πάντοτε ως γνώμονα τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Σε κάθε περίπτωση κατά το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Πληροφορικής του σχολείου οι μαθητές/τριες να αποκτούν μία αρκετά καλή εξοικείωση με τα εργαλεία που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, ώστε όταν έρθει η αντίστοιχη ανάγκη η συγκέντρωσή τους να εστιάζεται στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες και στην έκφραση των ιδεών τους και να μειώνεται όσο το δυνατόν τόσο ο χρόνος ενασχόλησης με τα ενδεχόμενα τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση καινούργιων μέσων και τεχνολογιών όσο και ο ψυχολογικός αντίκτυπος στη διάθεση που κάτι τέτοιο μπορεί να επιφέρει.

Συνεπάγεται για ακόμα μία φορά το συμπέρασμα της αναπόδραστης ανάγκης ενός πολύ προσεκτικού σχεδίου εργασίας και σχολαστικού προγραμματισμού σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε η όλη διαδικασία να παραμείνει δημιουργική, ευχάριστη, λειτουργική και στοχευμένη. Έτσι κατά το στάδιο αυτό είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος για εξοικείωση των μαθητών/τριών και με περιβάλλοντα ψηφιακών παιχνιδιών και πλατφορμών που αξιοποιούν avatars και 3D εικονικά περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να φανούν εξαιρετικά χρήσιμα κατά το επόμενο στάδιο της παρουσίασης των δράσεων του Ψηφιακού Πολυθεάματος. Είναι φυσικό πως κάτι τέτοιο αφορά το στάδιο της προετοιμασίας, ωστόσο τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα επιλέχθηκε να αναφερθούν στην επόμενη φάση, καθώς αποτελούν την πιο "κοντινή" μορφή σε αυτό που καλούμε *Ψηφιακό Θέατρο* η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά σε μία παρουσίαση εντός του σχολικού πλαισίου.

4.3.2. Παρουσίαση των δράσεων του Ψηφιακού Δράματος υπό τη μορφή Ψηφιακού Πολυθεάματος.

Η προετοιμασία του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* αν και είναι μία διαδικασία χρονοβόρα, εντούτοις είναι σε θέση να λειτουργήσει επικουρικά στην εκπλήρωση παιδαγωγικών και γνωστικών στόχων. Οι δραστηριότητες διερεύνησης, εμψύχωσης και αυτοσχεδιασμού δεν έχουν ως αυτοσκοπό την τελική παρουσίαση, ωστόσο αυτή είναι πολύ πιθανό να προκύψει με γνώμονα πάντοτε τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική των επιμέρους ομάδων. Άλλωστε, κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν πτυχές της θεαματικής που έχουν αναλάβει σε βάθος, γεγονός που επηρεάζει άμεσα αλλά και έμμεσα την παραγωγή τελικών προϊόντων ψηφιακής θεατρικής έκφρασης. Ακόμα δηλαδή κι αν μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων του σταδίου της προετοιμασίας δεν αξιοποιηθεί στο στάδιο της παρουσίασης σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζεται η αξία του, καθώς το οφέλη της της συνεργασίας, της έκφρασης, της δημιουργίας, της κατανόησης και της διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων είναι αναντίρρητα σημαντικά και αποτελούν βασικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

Ωστόσο, μέρος των προϊόντων που παρήχθησαν από τις δράσεις του *Ψηφιακού Δράματος* που προηγήθηκαν μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* με τρόπους πρωτότυπους και δημιουργικούς, αξιοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερους χώρους των σχολικών εγκαταστάσεων. Έτσι, μέσω εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι δυνατόν σε διαφορετικά σημεία του σχολείου ή μίας τάξης να "κρύψουμε" ηχητικά αρχεία αφηγήσεων, ψηφιακά κολλάζ με μορφή εικόνας, ακόμα και video που δημιούργησαν ή στα οποία συμμετείχαν οι

μαθητές/τριες. Εύχρηστες εφαρμογές που επιτρέπουν τουλάχιστον έναν αριθμό επαυξήσεων εντελώς δωρεάν είναι οι QRCODE[124] και ZAPPAR[125].

---

[124] Από τις παλαιότερες μεθόδους ενίσχυσης ενός κειμένου. Αν και οι δυνατότητες της συγκεκριμένης υπηρεσίας είναι σχετικά περιορισμένες σε σχέση με αντίστοιχες, εντούτοις χαρακτηρίζεται από ευκολία στη χρήση, ενώ δεν απαιτεί την εγκατάσταση κάποιας συγκεκριμένης εφαρμογής στη συσκευή ανάγνωσης, μιας και τα περισσότερα smartphones πλέον διαθέτουν ενσωματωμένη ανάγνωση (QR reader) στην κάμερά τους.

[125] Πρόκειται για μια εύκολη στη χρήση διαδικτυακή πλατφόρμα υπηρεσιών που απαιτεί δωρεάν εγγραφή προκειμένου ο/η χρήστης/τρια να δημιουργήσει δικό του επαυξημένο υλικό. Οι μαθητές/τριες – στη συγκεκριμένη περίπτωση – μπορούν να "κρύψουν" πίσω από την χαρακτηριστική εικόνα του "κεραυνού" που τους δίνεται οποιοδήποτε αρχείο επιθυμούν μέσω της εργαλειοθήκης σχεδιασμού ZapWorks. Στη συνέχεια, μπορούν να "κατεβάσουν" στον υπολογιστή τους την εικόνα την κεραυνού και να την τοποθετήσουν όπου αυτοί επιθυμούν. Εγκαθιστώντας σε μία συσκευή την αντίστοιχη

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε ένα *Ψηφιακό Πολυθέαμα,* ακόμα κι αν δεν έχουν συμμετοχή στην παράσταση του *Ψηφιακού Δράματος,* εντούτοις είναι σημαντικό να εξακολουθήσουν να λειτουργούν υπό το πρίσμα κάποιου ρόλου. Έτσι είναι δυνατόν να αναλάβουν τον ρόλο των "παρουσιαστών", των "ξεναγών", των "τεχνικών", των "υπεύθυνων επικοινωνίας", των "δημοσιογράφων", των "ραδιοφωνικών παραγωγών", ακόμα και των "δυσαρεστημένων θεατών" εάν πρόκειται για την υλοποίηση ενός χάπενινγκ που έχει στόχο μεταξύ άλλων τον αιφνιδιασμό και την έκπληξη. Η έννοια του ρόλου κατέχει κομβική σημασία και μπορεί να βρει έδαφος ανάπτυξης και λειτουργίας σε κάθε στιγμή του *Ψηφιακού Πολυθεάματος.* Με τον τρόπο αυτό ακόμα και οι "εκθέσεις φωτογραφίας", η "βιντεοπροβολές", η προσομοίωση μιας "ραδιοφωνικής παραγωγής" ή η αναπαραγωγή "podcasts" ή "συνεντεύξεων" από τους ήρωες που διερευνήθηκαν, αλλά και ανεύρεση των πιθανών επαυξήσεων μπορούν να αποκτήσουν μία θεατρική διάσταση και να δώσουν βήμα σε όλο και περισσότερους/ες μαθητές/τριες για συμμετοχή και έκφραση σε αυτό το περιβάλλον μείξης αναλογικής και ψηφιακής πραγματικότητας.

Μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές αξιοποίησης της τεχνολογίας στο θέατρο αποτελεί η προβολή, η οποία συχνά συνοδεύει - και σε κάποιες φορές ενδεχομένως φτάνει να αντικαθιστά - τη σκηνογραφία μίας παράστασης, καθώς από πολλούς θεωρείται συχνά ως εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος (Napoleon, 2011, p. 37). Στο συγκεκριμένο σημείο, για να είμαστε σε θέση να πλησιάσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο τις μορφές του *Ψηφιακού Δράματος,* με τον τρόπο που προσεγγίστηκαν κατά το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, η προβολή προτείνεται να γίνει με τρόπο που να ενισχύει τη δράση, να επηρεάζει το προβαλλόμενο θέαμα και να προωθεί όσο το δυνατόν και στο βαθμό που επιτρέπεται την εμπλοκή του κοινού, και όχι ως ένα εντυπωσιακό φόντο που συνοδεύει απλώς τις θεατρικές δράσεις των μαθητών/τριών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθώς γίνεται αξιοποίηση διαφορετικών χώρων του σχολικού κτηρίου, η προβολή live streaming video από διαφορετικές αίθουσες με μορφή "ζωντανής ανταπόκρισης" με τους/τις μαθητές/τριες σε ρόλο "ρεπόρτερ" είναι μία ιδέα που θα μπορούσε να φανεί λειτουργική. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, προβολή βίντεο μαθητών/τριών να διαβάζουν κείμενα από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με

εφαρμογή Zappar, ανοίγοντας την και "σκανάροντας" τον κεραυνό στην οθόνη εμφανίζεται το αντίστοιχο επαυξημένο υλικό.

ταυτόχρονο υποτιτλισμό των λόγων τους μπορεί να αποτελέσει μία πρωτότυπη ιδέα που αξιοποιεί μεταξύ άλλων τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά το προηγούμενο στάδιο.

Οι συγκεκριμένες προβολές θα μπορούσαν επίσης να αφορούν και συνεργασία σχολείων από γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές που μέσω του Διαδικτύου μπόρεσαν να συνεργαστούν κατά το προηγούμενο στάδιο ή που επεξεργάστηκαν με διαφορετικούς τρόπους τον ίδιο θεματικό άξονα και έχουν να μεταφέρουν τη δική τους οπτική και τοποθέτηση. Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων μπορεί να πιστοποιηθεί και μέσω της πλατφόρμα etwinning (https://www.etwinning.gr/) που προσφέρει ένα συνεργατικό περιβάλλον ανάρτησης υλικού και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών σχολείων εντός ή εκτός της χώρας μας.

Οι προβολές μαγνητοσκοπημένων βίντεο, αποσπασμάτων ταινιών, ντοκιμαντέρ ή animation είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και εδώ με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία για ανάπτυξη "διαλόγου" μεταξύ τεχνολογικής πραγματικότητας της προβολής και αναλογικής πραγματικότητας των μαθητών/τριών. Κάτι τέτοιο απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία και χρονομέτρηση ως προς τη διάρκεια, ώστε οι μαθητές/τριες που βρίσκονται ζωντανά μπροστά σε ορισμένο κοινό να δημιουργούν μία "συνομιλία" με τους προβαλλόμενους στο βίντεο χαρακτήρες. Μία ακόμα ιδέα που θα είχε και σημειολογικό ενδιαφέρον και η οποία έχει ήδη αξιοποιηθεί στο επαγγελματικό θέατρο[126] είναι η αξιοποίηση προβολών από μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις/δράσεις που το σχολείο πραγματοποίησε κατά το παρελθόν και οι οποίες είτε αφορούσαν το ίδιο θέμα ή είτε είχαν πραγματοποιηθεί από τις ίδιες ομάδες μαθητών/τριών. Έτσι λόγου χάρη ένας μαθητής της Στ΄ Δημοτικού μπορεί να "συνομιλήσει" με τον μαγνητοσκοπημένο εαυτό του από την Α΄ Δημοτικού, δίνοντάς του συμβουλές, παραινέσεις και σχόλια ή συμπληρώνοντας τα λόγια του και εξελίσσοντας τη δράση του σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο. Το ίδιο μπορεί να γίνει και κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης της θεατρικής παράστασης, όπου ολόκληροι ρόλοι είναι δυνατόν να αντικατασταθούν από προβολή παλαιότερων θεατρικών παραστάσεων προωθώντας έντονους συμβολισμούς συνέχειας και εξέλιξης.

[126] Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παράσταση "Άμλετ" του Ουίλιαμ Σαίξπηρ σε σκηνοθεσία Κατερίνας Ευαγγελάτου που ανέβηκε το 2019 στο "Αμφι-Θέατρο Σπύρου Α. Ευαγγελάτου" στην οποία πραγματοποιούνταν μία "συνομιλία" μέσω προβολής με την αντίστοιχη παράσταση σε σκηνοθεσία Σπύρου Ευαγγελάτου που είχε κάνει πρεμιέρα το 1991 στον ίδιο χώρο.

Σε αυτό το στάδιο πολύ ευρηματικά και με εντυπωσιακά αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν και οι προβολές 3D περιβαλλόντων, αξιοποιώντας απλές και καθημερινές εφαρμογές. Ένα 3D εικονικό περιβάλλον απαιτεί την ύπαρξη ενός τεχνολογικά πολύ εξελιγμένου και οικονομικά εξαιρετικά κοστοβόρου εξοπλισμού ο οποίος δεν είναι δυνατόν τουλάχιστον τη στιγμή κατά την οποία πραγματοποιείται η συγγραφή της παρούσας εργασίας να υπάρξει στα ελληνικά σχολεία. Αυτό όμως δε σημαίνει πως η καθημερινή εύχρηστη τεχνολογία που έχουμε στα χέρια μας δεν μπορεί να προσφέρει δυνατότητες τις οποίες με τρόπο δημιουργικό μπορεί κανείς να αξιοποιήσει προκειμένου να έχει ένα αποτέλεσμα που μέσω της τεχνολογίας θα καταφέρει να ενισχύσει τη θεατρική ψευδαίσθηση και την "εικονικότητα" ιδωμένη με όρους θεατρολογικούς. Οι μαθητές/τριες εξοικειωμένοι/ες σε περιηγήσεις 3D περιβαλλόντων συστημάτων desktop[127], με την αξιοποίηση είτε ποντικιού, είτε αφής, είτε mousepad μπορούν, ενώ γίνεται προβολή σε μεγάλη διάσταση σε κάποια αντίστοιχη οθόνη, πανί ή ακόμα και τοίχο του σχολικού κτηρίου, μέσα από τον ρόλο των "πλοηγητών"/"οδηγών" να κινούν τον χώρο κατ' αντιστοιχία με τις κινήσεις των μαθητών/τριών που πραγματοποιούνται μπροστά ακριβώς από την προβολή. Αντίστροφα επίσης, μέλη του κοινού ή και πάλι μαθητές/τριες από την ομάδα που συμμετέχει στο *Ψηφιακό Πολυθέαμα* μπορούν να κληθούν να πραγματοποιήσουν την πλοήγηση και οι μαθητές/τριες που πραγματοποιούν δράση μπροστά σε αυτή να προσαρμόσουν τις κινήσεις τους και να αυτοσχεδιάσουν κατ' αντιστοιχία με την κίνηση της προβολής. Για τη συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να γίνει αξιοποίηση 3D περιηγήσεων σε Μουσεία[128] στις οποίες είναι δυνατόν κανείς να έχει ελεύθερη πρόσβαση με μοναδικό προαπαιτούμενο μία συσκευή με σύνδεση στο Διαδίκτυο.

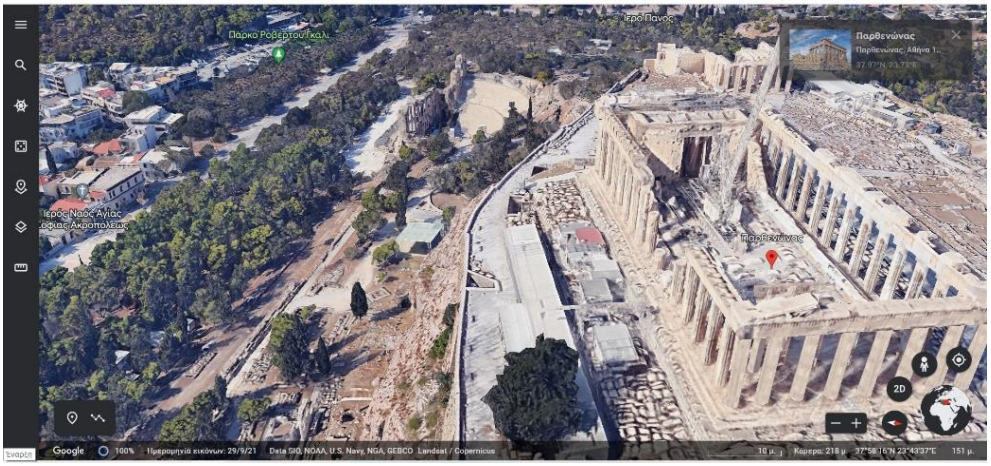
Ως εύχρηστα εργαλεία που μπορούν να δημιουργήσουν αυτή την ψευδαίσθηση μεταφοράς σε έναν άλλο περιβάλλον μέσω της 3D απεικόνισης και της δυνατότητας πλοήγησης είναι η διαδικτυακή πλατφόρμα *Google Arts & Culture* που συνεργάζεται

[127] Εκτός από τα συγκεκριμένα συστήματα που αφορούν την πλοήγηση στο τρισδιάστατο περιβάλλον μέσω της οθόνης, σημειώνονται ακόμα τα Συστήματα Μερικής Εμβύθισης που χρησιμοποιούν επαυξητές όπως γάντια ή/και γυαλιά, τα Συστήματα Πλήρους Εμβύθισης που προϋποθέτουν τη χρήση HMD και στολής, τα Συστήματα Περιβάλλοντος που δεν αξιοποιούν επαυξητές, αλλά η πλοήγηση πραγματοποιείται σε 3D περιβάλλοντα εξωτερικά παραγόμενα (Τιμπλαλέξη, 2014, σ. 49). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο επιλέχθηκε η αναφορά στην πρώτη κατηγορία λόγω της αυξημένης δυνατότητες υλοποίησης στο σχολικό πλαίσιο.

[128] Τα Μουσεία και οι Αρχαιολογικοί Χώροι που δημιουργούν τη δυνατότητα εικονικής περιήγησης στους χώρους τους αυξάνονται διαρκώς, ενώ μια "έκρηξη" προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξε κατά την περίοδο της επιβολής των περιοριστικών μέτρων κατά την πανδημία του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2.

με πολιτιστικούς φορείς από όλον τον κόσμο, παρέχει εικόνες και βίντεο σε πολύ υψηλή ανάλυση από σπουδαία έργα τέχνης, και επιπλέον επιτρέπει τη 3D πλοήγηση σε εκθέσεις, μουσεία και χώρους πολιτισμού.

Με αντίστοιχο τρόπο μπορούν να λειτουργήσει και η δυνατότητα Street View 360^{o} της Google Earth η οποία επιτρέπει την εικονική περιήγηση σε πόλεις, δρόμους και σημεία ενδιαφέροντος από όλον τον κόσμο. Οι μαθητές/τριες μπορούν και κατά το προηγούμενο στάδιο της επεξεργασίας φυσικά να περιηγηθούν σε πόλεις και αξιοθέατα όλου του κόσμου, αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης να αξιοποιήσουν τις περιηγήσεις αυτές με τρόπο δημιουργικό και πάντοτε σε σχέση με θεατρικές δράσεις που θα πραγματοποιούνται συνδυαστικά με αυτές.



Εικόνα 14. Στιγμιότυπο από την 3D περιήγηση στον Παρθενώνα μέσω της Google Earth.

Σε περίπτωση ύπαρξης κατάλληλου εξοπλισμού και εξειδικευμένων προγραμμάτων και προβολέων θα είχε ενδιαφέρον και θα εξυπηρετούσε τους αισθητικούς στόχους, αλλά και τους στόχους ενίσχυσης της σχολικής εμπλοκής η αξιοποίηση της τεχνολογίας προβολής 3D Mapping. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία χαρτογράφησης του χώρου στον οποίο πραγματοποιούνται προβολές εικόνων, video ή γίνονται επαυξήσεις, ώστε αυτές να εστιάζουν και να καλύπτουν μόνο ένα συγκεκριμένο και οριοθετημένο χώρο δίνοντας σχήματα, παίρνοντας μορφές και μεταμορφώνοντας από ένα σημείο μέχρι ένα ολόκληρο δωμάτιο. Όλο και περισσότεροι οργανισμοί στο χώρου του θεάματος, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης αξιοποιούν αύτη τη τεχνολογία που δημιουργεί και αναδεικνύει μία σχέση μεταξύ προβολής και αντικειμένου με εξαιρετικά εντυπωσιακά αποτελέσματα (Maniello, 2019).

Ολοκληρώνοντας τις ενδεικτικές δυνατότητες των προβολών που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολικό πλαίσιο είναι

σημαντικό να επισημανθεί για άλλη μια φορά η επιλογή αξιοποίησης ψηφιακών backgrounds, αλλά και φίλτρων που διαθέτουν σε ευρεία γκάμα οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας. Οι συγκεκριμένες δυνατότητες φέρουν μαζί τους έντονο το στοιχείο του παιχνιδιού, κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, αντιστοιχούν σε μέρος των θεατρικών κωδίκων, ενώ για την πραγμάτωσή τους σε θεατρικό πλαίσιο απαιτούν την ύπαρξη και τη διάδραση με το σώμα και τη φυσική παρουσία γεγονός που τα καθιστά άριστα εργαλεία αξιοποίησης στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος*.

Ως προς τη θεατρική ψηφιακή παράσταση οι δυνατότητες είναι εξίσου πολλές και θα συνεχίσουν κι αυτές με τη σειρά τους να αυξάνονται και να εξελίσσονται παράλληλα με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα. Συνεπώς, θα ήταν αδύνατο να εξαντληθούν στο πλαίσιο μίας διδακτορικής διατριβής που συντελείται σε ορισμένο χρόνο. Ενδεικτικά, ωστόσο, μπορούν να αναφερθούν ορισμένες προτάσεις που είναι σε θέση να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη περαιτέρω ιδεών και πρακτικών με βάση τους όρους και τις προϋποθέσεις που έχουν ήδη τεθεί. Μια τέτοια ιδέα είναι η ίδια η υλοποίηση μίας παράστασης *Online Theatre*[129], με αξιοποίηση πλατφόρμας εξ αποστάσεως επικοινωνίας, όπως είναι οι *Skype, Webex, Zoom, Teams* κ.ά., οι οποίες σε μεγάλο βαθμό παρέχουν κοινές δυνατότητες.

Μαθητές/τριες από διαφορετικά σημεία του σχολείου (εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι), αλλά και από άλλα σχολεία σε ολόκληρη την Ελλάδα ή το εξωτερικό μπορούν να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν μία ολόκληρη θεατρική παράσταση μέσα από τη συγκεκριμένη πλατφόρμα, στην οποία θα συνδεθεί και το κοινό προκειμένου να παρακολουθήσει ή η οποία θα μπορεί να προβάλλεται ταυτόχρονα σε κάποιον χώρο του σχολείου. Η σύνδεση του κοινού ωστόσο είναι σημαντική ώστε να παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης, όπου αυτή επιτρέπεται. Έτσι ακόμα κι αν επιλεχθεί σε κάποιο σημείο η προβολή για μαζική παρακολούθηση είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στη συσκευή από την οποία έχει πραγματοποιηθεί η σύνδεση, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα κατάλληλα εργαλεία.

Οι μαθητές/τριες -ηθοποιοί προτείνεται να συνδεθούν στην πλατφόρμα με τα ονόματα των ρόλων τους ώστε αυτά να εμφανίζονται τόσο κάτω από την εικόνα τους, όσο και στη στήλη "Συμμετέχοντες/Participants". Τους δίνεται η δυνατότητα ανοίγματος και κλεισίματος της κάμερας και του μικροφώνου τους γεγονός που μπορεί να εξυπηρετεί

[129] Ορισμός, έννοια και λειτουργία δίνονται αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής.

στη σηματοδότηση της εισόδου και της εξόδου τους από το δραματικό πλαίσιο. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα τόσο διαμόρφωσης του σκηνογραφικού - εικαστικού πλαισίου όσο και των ενδυματολογικών επιλογών τους είτε με τρόπο αναλογικό (έχοντας διαμορφώσει αντίστοιχα τον χώρο τους) είτε ψηφιακό μέσα από την αξιοποίηση των αντίστοιχων εργαλείων της πλατφόρμας (backgrounds[130], avatars, φίλτρα). Η προσθήκη αρχείων εικόνων, video και ήχου μπορούν επίσης να λειτουργήσουν επικουρικά στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Το κοινό από την πλευρά του στο συγκεκριμένο πλαίσιο του *Διαδικτυακού (Online) Θεάτρου* μπορεί εκτός από την παρακολούθηση να προχωρήσει και σε πιο συμμετοχικές διαδικασίες. Αρχικά, μέσω του chat μπορεί να έχει το δικαίωμα – εφόσον επιτραπεί – να γράψει σχόλια, να πάρει θέση στα διαδραματιζόμενα ή να προτείνει εναλλακτικές λύσεις σε μεγάλα διλήμματα. Επιπλέον, με το εργαλείο της "δημιουργίας δημοσκοπήσεων" που οι περισσότερες από τις πλατφόρμες προσφέρουν είναι δυνατόν να γίνει άμεση παρέμβαση στα διαδραματιζόμενα με τρόπο που θυμίζει τις διαδικασίες του Θεάτρου Forum. Με τον τρόπο αυτό το κοινό γίνεται συνδιαμορφωτής του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον, είναι δυνατόν να επιτραπεί το άνοιγμα των μικροφώνων του κοινού, έτσι ώστε να παράγουν κάποιους ήχους που θα βοηθήσουν στη δημιουργία ηχοτοπίου (π.χ. ήχος βροχής με χτύπημα δαχτύλων) ή για να εκφέρουν τη γνώμη τους προφορικά ή για να πάρουν τον ρόλο κάποιου από τους μαθητές/τριες -ηθοποιούς και να προτείνουν τη δική τους εκδοχή στην ιστορία.

Η ιδέα των δημοσκοπήσεων- της απόκρισης σε κάποια ερώτηση σύγχρονα μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο μίας θεατρικής παράστασης στην οποία επικρατούν τα πιο παραδοσιακά στοιχεία ανεβάσματος. Το κοινό εφόσον είναι ήδη ενημερωμένο θα πρέπει να έχει εγκαταστήσει στο κινητό του την αντίστοιχη εφαρμογή που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί (όπως για παράδειγμα είναι το εργαλείο Word Wall) ή ακόμα πιο απλά να αποκτήσει πρόσβαση σε έναν αριθμό ερωτήσεων που μπορεί να έχουν διαμορφωθεί μέσω του εργαλείου της Google "Φόρμες". Αν πρόκειται για κοινό που απαρτίζεται από μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν αντίστοιχα εργαλεία της εκπαιδευτικής πλατφόρμα e-me. Η οθόνη του "διαχειριστή" μπορεί να προβάλλεται στο πίσω μέρος της σκηνής κατά τη διάρκεια της παράστασης και η ροή

[130] Σημαντική είναι και η δυνατότητα που δίνεται εκτός από αξιοποίηση των προτύπων, να ανεβάσει κανείς δικές του εικόνες προκειμένου να λειτουργήσουν ως background. Αυτές μπορεί να είναι φωτογραφίες που έχουν δημιουργηθεί από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες (δραστηριότητα ψηφιακού κολλάζ), είτε εικόνες που έχουν οι ίδιοι φιλοτεχνήσει αναλογικά (ζωγραφιές, κ.ά.)

να επαναπροσδιορίζεται, να αλλάζει και να αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις αντίστοιχες απαντήσεις του κοινού που εμφανίζονται κάθε φορά.

Τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων μπορούν με τη σειρά τους να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και υλοποίηση μίας ψηφιακής παράστασης στο πλαίσιο για το οποίο γίνεται λόγος. Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιών έχει τα δικά του διακριτά χαρακτηριστικά, όπως έχει ήδη αναλυθεί, αυτό ωστόσο που το κάνει να προσεγγίζει τη θεατρική λειτουργία και έκφραση είναι η διατήρηση και η καθοριστικής σημασία λειτουργία της έννοιας του ρόλου. Θα μπορούσε ως ενδεικτικό παράδειγμα δοθεί το ψηφιακό περιβάλλον του Second Life, με αφορμή τη σχετική μελέτη του Flintoff (2009), ωστόσο η χρήση του απευθύνεται σε ηλικίες άνω των 16 ετών ή άνω των 13 ετών, εφόσον οι χρήστες/τριες 13-15 ετών περιορίζονται στην περιοχή για την οποία κατέχει άδεια το εκπαιδευτικό τους ίδρυμα. Ωστόσο και άλλα αντίστοιχα περιβάλλοντα όπως το The Sims 4 ή το Mind Craft, που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, μπορούν να λειτουργήσουν με τον ίδιο τρόπο με βάση τους εκάστοτε στόχους, τα διαθέσιμα μέσα, της δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Τόσο το Second Life όσο και το The Sims 4, ως πιο αντιπροσωπευτικά και δημοφιλή περιβάλλοντα, αποτελούν χώρους επικοινωνίας και προσφέρουν ένα εύχρηστο και σχετικά απλό περιβάλλον, αρκεί κανείς να προβεί στην εγκατάσταση του κατάλληλου λογισμικού στον υπολογιστή ή το tablet. Στη συνέχεια, με μετά από μια απλή εγγραφή είναι σε θέση να διαλέξει τη μορφή του avatar που πρόκειται να τον εκπροσωπήσει μέσα στο εικονικό αυτό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό, οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να συνδεθούν - καθένας από διαφορετική συσκευή - με τα ονόματα των ρόλων που έχουν αναλάβει για την παράσταση, καθώς και να κάνουν τις αντίστοιχες επιλογές για τη διαμόρφωση της εξωτερικής εμφάνισης των ψηφιακών τους εκπροσώπων. Στη συνέχεια, αποκτώντας πρόσβαση στον ίδιο ψηφιακό χώρο μπορούν να πλοηγηθούν εντός αυτού και αφού συναντηθούν έχουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν είτε γραπτά είτε προφορικά. Με τις δυνατότητες της κίνησης και της ομιλίας και ευρισκόμενοι στον ίδιο ψηφιακό χώρο είναι σε θέση να στήσουν μία ολόκληρη θεατρική παράσταση η οποία μπορεί να μεταδοθεί σε πραγματικό χρόνο στο κοινό που βρίσκεται σε μία ή περισσότερες αίθουσες ή ενδεχομένως παρακολουθεί από άλλες απομακρυσμένες περιοχές. Είναι πιθανό ακόμα μέλη του κοινού να συνδεθούν επίσης στον αντίστοιχο χώρο, ώστε να παρακολουθήσουν την παράσταση εκπροσωπούμενοι επίσης από το avatar τους, ενώ σε περίπτωση που η ομάδα είναι κατάλληλα προετοιμασμένη είναι

δυνατόν να δοθεί σε κάποιον από τους θεατές η δυνατότητα παρέμβασης στη ροή και την πλοκή της ιστορίας. Σημαντικό στοιχεία στα περιβάλλοντα όπως είναι το Second Life ή το The Sims 4 είναι το γεγονός μη ύπαρξης κάποιου συγκεκριμένου στόχου πέραν της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο για τέτοιου είδους δράσεις και πειραματισμούς.

Τα Γυαλιά Επαυξημένης ή Μικτής Πραγματικότητας, εφόσον υπάρχουν στον εξοπλισμό ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, μπορούν να ανοίξουν νέους ορίζοντες και να προσφέρουν έναν μεγάλο αριθμό νέων δυνατοτήτων στην αξιοποίηση του Ψηφιακού Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Φορώντας τα Γυαλιά Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι δυνατόν να συνεχίσουμε να βλέπουμε τον περιβάλλοντα χώρο, επαυξημένο ωστόσο με ορισμένα ψηφιακά στοιχεία, τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν να λειτουργήσουν σκηνογραφικά ή/και λειτουργικά κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής δράσης. Η σύνδεση των γυαλιών με την οθόνη ενός υπολογιστή ή τάμπλετ, επιτρέπει στους υπόλοιπους "θεατές" να βλέπουν "μέσα από τα μάτια του/της χρήστη/τριας". Φορώντας τα Γυαλιά Μικτής Πραγματικότητας είμαστε σε θέση να δούμε τις ψηφιακές επαυξήσεις να "αλληλεπιδρούν" με το φυσικό περιβάλλον ή και με τους ίδιους τους/τις χρήστες/τριες[131]. Υπάρχουν ήδη ποικίλα προγράμματα εγκατεστημένα στα διάφορα γυαλιά που κυκλοφορούν στο εμπόριο, αλλά το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα που υπάρχει να δημιουργήσουμε εφαρμογές που θα εξειδικεύονται στην παροχή ευκαιριών θεατρικής έκφρασης. Μία ενδιαφέρουσα δυνατότητα που θα μπορούσε να αναφερθεί σε παρόντα χρόνο και την οποία αξιοποιεί το μεγαλύτερο ποσοστό του αντίστοιχου εξοπλισμού – εκτός από τις λειτουργίες των φίλτρων – είναι η δυνατότητα που έχει ο/η χρήστης/τρια με τις κατάλληλες επιλογές και κινήσεις να "γράφει" και να "σχεδιάζει" στον περιβάλλοντα χώρο ενώ φοράει τα αντίστοιχα γυαλιά. Η δυνατότητα αυτή εφόσον αξιοποιηθεί δημιουργικά ανοίγει νέα μονοπάτια για τον χώρο τόσο της εικαστικής πλαισίωσης και φυσικά της συνεργατικής γραφής, καθώς κάθε χρήστης/τρια που

[131] Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μίας μπάλας που μπορεί να εμφανισθεί ως επαύξηση στον φυσικό περιβάλλοντα χώρο μας όταν φορέσουμε τα κατάλληλα γυαλιά. Εάν κάνουμε λόγο για Επαυξημένη Πραγματικότητα, η μπάλα θα εμφανισθεί μέσα στον χώρο και εμείς θα έχουμε τη δυνατότητα ενδεχομένως να την κινήσουμε μέσα σε αυτό. Εάν κάνουμε λόγο για Μικτή Πραγματικότητα, τότε το αντίστοιχο πρόγραμμα αφού χαρτογραφήσει τον χώρο θα δώσει τη δυνατότητα στην μπάλα αυτή να αναγνωρίσει ορισμένα σημεία αυτού και να "δράσει" ανάλογα, λόγου χάρη "αφήνοντάς την να πέσει", αυτή θα αναγνωρίσει την ύπαρξη μιας καρέκλας ή οποιουδήποτε άλλου φυσικού εμποδίου υπάρχει στον αναλογικό χώρο και θα συμπεριφερθεί όπως θα έκανε και μία κανονική μπάλα αναπηδώντας πάνω σε αυτό.

φοράει τα γυαλιά διαδοχικά είναι σε θέση να συνεχίσει ή να παρέμβει στο έργο που ξεκίνησε ο/η προηγούμενος/η, να συνεχίσει την ιστορία από εκεί που έμεινε ή να "κρύψει" στοιχεία στον περιβάλλοντα χώρο. Αυτή η τελευταία δυνατότητα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός ολόκληρου ψηφιακού escape room όπου μαθητές/τριες ή/και θεατές σε ρόλο "εγκλωβισμένων" θα αναζητούν τις επαυξημένες λύσεις στους γρίφους που τους δίνονται ώστε να αποδράσουν από τον εικονικό κόσμο.

Οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* που μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* φαίνεται να μην αντιστοιχούν σε έναν πεπερασμένο αριθμό, καθώς οι διαρκείς εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων θα αναδεικνύουν συνεχώς νέες δυνατότητες προς αξιοποίηση με σκοπό την ενίσχυση της θεατρικής έκφρασης και της λειτουργίας του πλαισίου του ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, παράγοντες όπως η δυναμική, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες και οι "κλίσεις" των μελών της ομάδας, οι γνώσεις και η δημιουργικότητα του/της εκπαιδευτικού, οι εκάστοτε στόχοι, ο διαθέσιμος εξοπλισμός και ο χρόνος είναι μόνο κάποιοι από τους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση των παραπάνω. Στην παρούσα υποενότητα επιδιώχθηκε να δοθεί το πλαίσιο και μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα/προτάσεις να αναδειχθεί η δυνατότητα υλοποίησης τελικών προϊόντων Ψηφιακού Δράματος που είναι δυνατόν να παρουσιαστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.3.3. Διαμοιρασμός και Ανατροφοδότηση "μετά" την ολοκλήρωση των δράσεων

Η θεατρική εμπειρία αποτελεί μία διαδικασία μοναδική και μη επαναλαμβανόμενη. Όπως έχει ειπωθεί κατ' εξακολούθηση το θέατρο γεννιέται και πεθαίνει την ίδια στιγμή καθώς η χρονική στιγμή της δημιουργίας του ταυτίζεται με την ολοκλήρωση του σκοπό του. Κάθε θεατρική δράση, αναλογική ή ψηφιακή, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυτό το "άπαξ" που την καθιστά ανεπανάληπτη, καθώς όσες φορές κι αν οι ίδιοι άνθρωποι βρεθούν στον ίδιο χώρο, επαναλάβουν τις ίδιες κινήσεις, εκφέρουν τον ίδιο λόγο και απευθυνθούν σε ορισμένο κοινό, ποτέ δε θα μπορέσουν να το κάνουν με τον ίδιο τρόπο.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, όμως, είναι σημαντικό ακόμα κι όταν "η παράσταση τελειώσει" αυτή κατά κάποιο τρόπο να συνεχίσει να υπάρχει, σε ένα πλαίσιο που θα ικανοποιεί την ανάγκη για κοινοποίηση/διαμοιρασμό, αλλά και ανατροφοδότηση. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντικό να οδηγήσει σε έναν δημιουργικό αναστοχασμό για

το σύνολο της εκπαιδευτική κοινότητας και με άξονα τους παιδαγωγικούς στόχους της διαρκούς βελτίωσης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, σε ένα πρώτο στάδιο μπορεί να γίνει συγκέντρωση και αποθήκευση όλου του υλικού που παρήχθη κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*. Ψηφιακά Περιγράμματα Ρόλων, Ψηφιακά Ημερολόγια του Ήρωα και προϊόντα που παρήχθησαν κατά τις δραστηριότητες συνεργατικής γραφής, αλλά ακόμα και μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα των δραστηριοτήτων εμψύχωσης και διερεύνησης, οι λογαριασμοί των ηρώων στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και οι διαδικτυακοί διάλογοι που αναπτύχθηκαν ανάμεσά τους μπορούν να αποθηκευτούν και να αποτελέσουν το πρώτο στάδιο στη διαδικασία διαμόρφωσης μιας πιθανής ψηφιακής πλοήγησης στις δράσεις που ανήκουν πια στο παρελθόν και αποτέλεσαν την αφετηρία για την ομάδα.

Από το στάδιο της παρουσίασης των δράσεων του *Ψηφιακού Δράματος* είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν/αποθηκευτούν:

- τα σχόλια που καταγράφηκαν από το κοινό στη δυνατότητα του *chat* στην εκάστοτε πλατφόρμα εξ αποστάσεως επικοινωνίας
- αρχεία από τη λειτουργία "*καταγραφή οθόνης"* την ώρα που αποτυπώνει τις απαντήσεις του κοινού κατά τη διάρκεια της θεατρικής παράστασης στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια
- οι ίδιες οι αποκρίσεις στα ερωτηματολόγια με τη μορφή πινάκων (δυνατότητα που δίνεται αυτόματα στο σύνολο σχεδόν των σχετικών λογισμικών)
- οι εικόνες, τα αρχεία και τα video που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία επαυξήσεων στις σχολικές κτηριακές εγκαταστάσεις
- αρχεία από την καταγραφή της "ζωντανής ραδιοφωνικής εκπομπής" ή των podcasts που είναι δυνατόν να μεταδόθηκαν ή να αναπαρήχθησαν κατά τη διάρκεια της ιδιαίτερης αυτής πολιτιστικής εκδήλωσης
- οι μαγνητοσκοπήσεις, τα βίντεο παλαιότερων ταινιών ή εκδηλώσεων κ.ά. που αξιοποιήθηκαν λειτουργικά στις θεατρικές δράσεις του Ψηφιακού Πολυθεάματος, δημιουργώντας έναν "διάλογο" με το παρόν
- τα στιγμιότυπα των 3D περιηγήσεων που αξιοποιήθηκαν ως "σκηνικός χώρος/περιβάλλον" κατά τη διάρκεια μέρους των δραστηριοτήτων

- ℘ τα αρχεία από τη δυνατότητα "*καταγραφή οθόνης"* για τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την αξιοποίηση των γυαλιών Επαυξημένης ή Μικτής Πραγματικότητας
- ℘ ολόκληρη η Ψηφιακή Θεατρική Παράσταση που αναπτύχθηκε στο περιβάλλον κάποιου Ψηφιακού Παιχνιδιού όπως το *The Sims 4.*

Καθώς οι δράσεις που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* ποικίλουν και εξαρτώνται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, το υλικό που είναι δυνατόν να συγκεντρωθεί μετά το τέλος τους είναι κι αυτό εξίσου ποικίλο. Αυτό που αξίζει σε κάθε περίπτωση να αναδειχθεί, ωστόσο, είναι η δυνατότητα συγκέντρωσης του εκάστοτε ανάλογου υλικού και η δημιουργία από την ομάδα του δικού της *Ψηφιακού Αποθετηρίου* κατ' αντιστοιχία με τα *Ψηφιακά Αποθετήρια* που αποτέλεσαν την πρώτη επαφή της με τον θεματικό άξονα και τις δράσεις του *Ψηφιακού Δράματος* κατά το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας. Η διαδικασία αυτή θα προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα μιας ανασκόπησης της δουλειάς τους στο πέρασμα του χρόνου, έναν δημιουργικό τρόπο αποθήκευσης των εργασιών τους, καθώς και έναν "ψηφιακό τόπο" μέσα από τον οποίο μπορούν να προκύψουν προβληματισμοί, νέες προτάσεις και ιδέες που δύνανται να οδηγήσουν σε βελτιωτικές επόμενες κινήσεις, μέσα από αναστοχασμό, αυτοκριτική και διάλογο. Τέλος, τα *Ψηφιακά Αποθετήρια* είναι σε θέση να λειτουργήσουν και ως μέσα διάχυσης και διαμοιρασμού των δράσεων στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητα ή εφόσον υπάρχουν οι σχετικές άδειες και εγκρίσεις, ακόμα και σε άτομα που βρίσκονται έξω από αυτή.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν αρχικά να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον **e-me** που επιτρέπει μόνο σε πιστοποιημένους/ες χρήστες/τριες της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες) την πρόσβαση με αντίστοιχους κωδικούς. Μέσα στις ποικίλες δυνατότητές του το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτρέπει την ανάρτηση, τον διαμοιρασμό και την ανταλλαγή διαφορετικών τύπων αρχείων, γεγονός πολύ βοηθητικό για τη συγκέντρωση και αποθήκευση του υλικού των δράσεων. Τις ίδιες δυνατότητες μπορούν να μας παρέχουν και άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία ωστόσο συχνά δεν παρέχουν δωρεάν το σύνολο των δυνατοτήτων τους, αλλά απαιτούν την καταβολή ενός μικρότερου ή μεγαλύτερου χρηματικού ποσού από την εκάστοτε εκπαιδευτική δομή.

Ένας απλός τρόπος αποθήκευσης του υλικού με σειρά αξιοποίησης ή άλλη κατανομή θα μπορούσε να γίνει πολύ εύκολα μέσω της ανάρτησης και αποθήκευσης σε κάποιο **Cloud**, ενδεχομένως στο ίδιο που επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί κατά τις δραστηριότητες της συνεργατικής γραφής του σταδίου της προετοιμασίας. Ο διαχειριστής έχει τη δυνατότητα να δώσει πρόσβαση μόνο σε συγκεκριμένους/ες χρήστες/τρια, κάτι που καθιστά ασφαλή την πρόσβαση στα συγκεκριμένα αρχεία.

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός της δυνατότητας αξιοποίησης και σε αυτό το στάδιο της λειτουργίας του ρόλου. Οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να χωριστούν σε ομάδες και να μετατραπούν σε "αρχειοθέτες", "ερευνητές", "δημοσιογράφους" ή οποιοδήποτε άλλο ρόλο θα εξυπηρετούσε το πλαίσιο αναζήτησης, συγκέντρωσης και αποθήκευσης του ποικίλου αυτού υλικού.

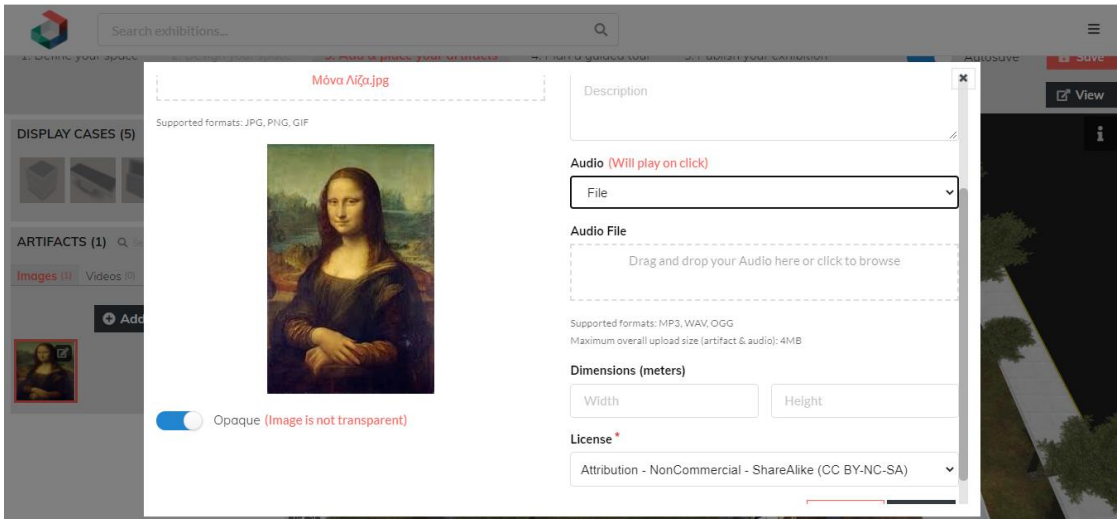
Τ**ο Facebook**, ως ένα από τα δημοφιλέστερα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης μπορεί να παρέχει επίσης πολλές δυνατότητες στο συγκεκριμένο στάδιο μέσα από τη δημιουργία "κλειστού/ιδιωτικού" λογαριασμού. Έτσι λοιπόν οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς τους μπορούν να προχωρήσουν στη δημιουργία μιας "κλειστής" ομάδας στην οποία δημιουργώντας έναν χρονολογικό, θεματικό ή άλλο άξονα, να αναρτούν το υλικό τους, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα σε όσους έχουν πρόσβαση σε αυτό να σχολιάζουν και να "αντιδρούν" στο περιεχόμενό τους μέσω των αντίστοιχων "reactions".

Εργαλεία όπως το **Thing Link** που αναφέρθηκε ήδη ή το διαδικτυακό εργαλείο σχεδίασης **Canva** (Φανουράκη & Λυμπέρης, 2023, σ. 212) που είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στον χώρο των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία διαδραστικών χαρτών. Έτσι αναρτώντας μία εικόνα από την κάτοψη του σχολείου - στη δημιουργία της οποίας μπορεί να βοηθήσει ο/η εκπαιδευτικός των Εικαστικών – οι χρήστες/τριες είναι σε θέση να προσθέσουν ηχητικά αρχεία, εικόνες και video που να αντιστοιχούν στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο κάθε σημείο του σχολικού κτηρίου. Είναι έτσι σε θέση η ομάδα να "χαρτογραφήσει" την πορεία του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* δημιουργώντας έναν ιδιαίτερο χάρτη που ταυτόχρονα θα λειτουργεί και ως φάκελος αρχειακού υλικού.

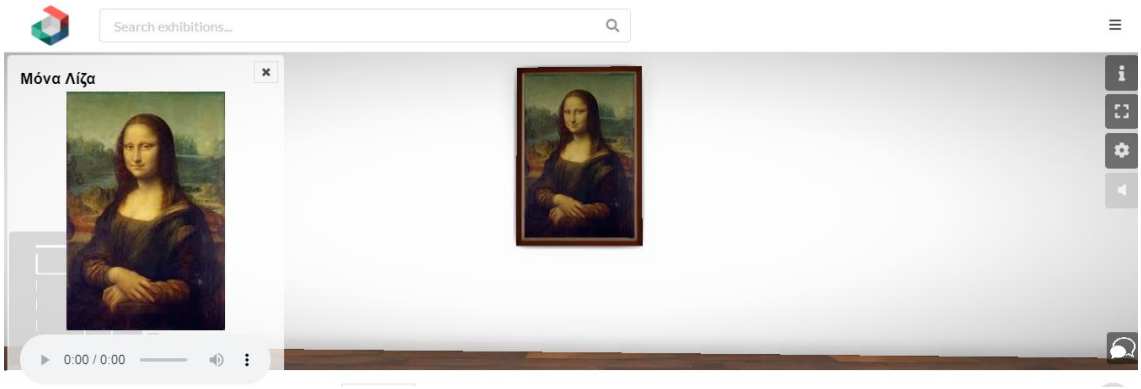
Οι εφαρμογές και τα εργαλεία δημιουργίας ***Ψηφιακών Αφηγήσεων*** που έχουν ήδη αναφερθεί μπορούν να αξιοποιηθούν και κατά το συγκεκριμένο στάδιο για τη δημιουργία μιας αφήγησης του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*. Οι μαθητές/τριες και πάλι

κάτω από το πρίσμα του ρόλου θα κληθούν αυτή τη φορά να περιγράψουν την πορεία που ακολούθησαν οι επιμέρους δράσεις ήδη από το πρώτο στάδιο της επεξεργασίας τους μέχρι και την ολοκλήρωση κατά την παρουσίασή τους. Καθώς το μεγαλύτερο μέρος των συγκεκριμένων εργαλείων και πλατφορμών δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων μπορούν εκτός από τα αρχεία που έχουν ήδη αποθηκευτεί προς αξιοποίηση να δημιουργηθούν και νέα, όπως είναι κείμενα και ηχητικά αρχεία με τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών που πραγματοποιούν μια αναδρομή στο *Ψηφιακό Πολυθέαμα* και τις δράσεις του.

Ένα εξαιρετικά δημιουργικό εργαλείο με πολλές δυνατότητες σε ένα εντυπωσιακό τρισδιάστατο περιβάλλον αποτελεί η πλατφόρμα δημιουργίας ψηφιακών περιηγήσεων **Art Steps** (www.artsteps.com). Η συγκεκριμένη πλατφόρμα είναι εύκολη στη χρήση και παρέχει έναν πολύ μεγάλο αριθμό εργαλείων που επιτρέπει τη δημιουργία "ψηφιακών μουσειακών εκθέσεων", αλλά και την περιήγηση σε αντίστοιχες εκθέσεις που έχουν δημιουργηθεί από άλλους/ες χρήστες/τριες. Η πλατφόρμα επιτρέπει στον/στην χρήστη/τρια μετά την εγγραφή του/της είτε τη δημιουργία ενός νέου τρισδιάστατου χώρου στο οποίο θα στεγάσει την ψηφιακή του έκθεση είτε την αξιοποίηση κάποιου από τα ήδη υπάρχοντα πρότυπα που είναι εξίσου ελκυστικά και προσφέρουν ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα. Οι χρήστες/τριες μπορούν να επιλέξουν πόσες αίθουσες θέλουν να έχει η έκθεσή τους, μπορούν να δώσουν έναν θεματικό τίτλο στην εκάστοτε πλευρά, καθώς και να γράψουν ολόκληρα κείμενα με περιγραφές για τα όσα θα αντικρίσει ο/η θεατής πλοηγούμενος/η στους χώρους αυτής.



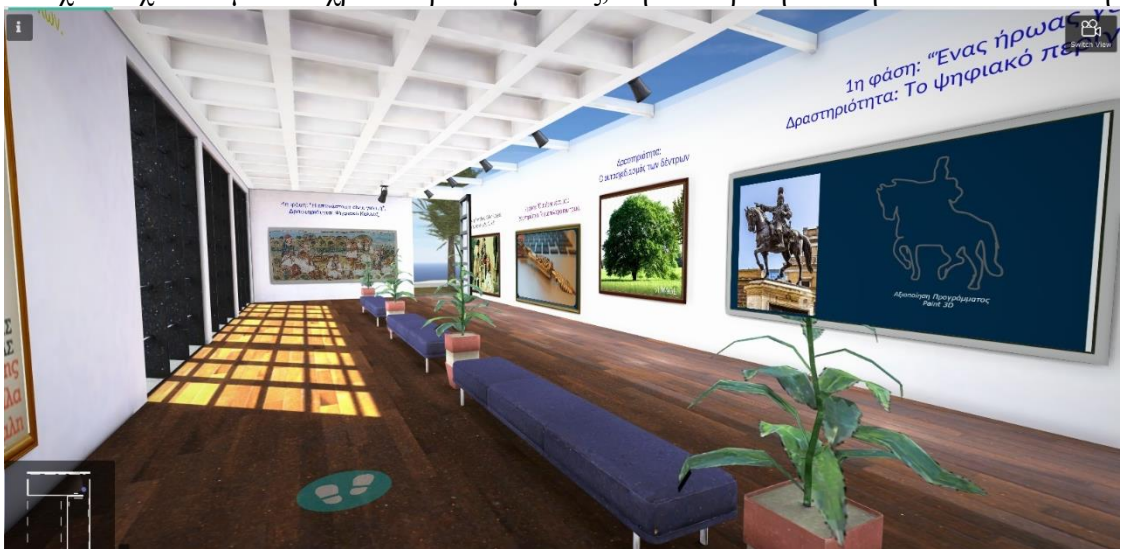
Εικόνα 15. Στιγμιότυπο από τον εντοπισμό ενός εκθέματος μέσα στο περιβάλλον του Art Steps στο οποίο έχει γίνει προσθήκη ηχητικού αρχείου.



Εικόνα 16. Στιγμιότυπο από το περιβάλλον του Art Steps και μέρος των δυνατοτήτων που παρέχονται κατά την εισαγωγή μίας εικόνας- εκθέματος.

Ο/Η χρήστης/τρια – υπεύθυνος/η διαμόρφωσης της έκθεσης μπορεί να επιλέξει σε ποιο ακριβώς σημείο του τοίχου της έκθεσης θέλει να αναρτήσει μία φωτογραφία, να διαλέξει την εικόνα που θα αντιπροσωπεύει το συγκεκριμένο "έκθεμά" του/της, καθώς και το στυλ και χρώμα της κορνίζας που επιθυμεί να το πλαισιώνει, και στη συνέχεια να το εμπλουτίσει με κειμενική ή ηχητική περιγραφή. Έτσι ο "επισκέπτης" όταν αντικρίσει το συγκεκριμένο έκθεμα και το επιλέξει μέσα από το αναδυόμενο εκείνη τη στιγμή παράθυρο μπορεί να έχει πρόσβαση στο σύνολο αυτών των πληροφοριών.

Με τον τρόπο αυτό μπορεί να δημιουργηθεί από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες μια ολόκληρη Ψηφιακή Έκθεση που να περιλαμβάνει το σύνολο των δράσεων του Ψηφιακού Πολυθεάματος. Σε κάθε πίνακα μπορεί να αναρτηθεί μία αντιπροσωπευτική φωτογραφία της δράσης και αυτή να εμπλουτιστεί με μία περιγραφή της ή άλλα στοιχεία σχετικά με τον χρόνο προετοιμασίας, την κεντρική ιδέα ή κάποια ανέκδοτη



Εικόνα 17. Στιγμιότυπο από την Ψηφιακή Έκθεση Εκπαιδευτικού Σεναρίου για τη διερεύνηση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη με τεχνικές Ψηφιακού Δράματος.

ιστορία που "σημάδεψε" την ομάδα κατά την επεξεργασία και διερεύνηση. Μια ακόμα ενδιαφέρουσα δυνατότητα της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η δημιουργία ενός εικονικού "ξεναγού". Έτσι οι θεατές/επισκέπτες μπορούν είτε να πλοηγηθούν μόνοι τους στα εκθέματα της Ψηφιακής Έκθεσης είτε να επιλέξουν την ξενάγηση που έχει δημιουργήσει για αυτούς η ομάδα. Η έννοια του ρόλου έχει έντονο πεδίο ανάπτυξης και σε αυτή την πλατφόρμα, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν ένα ψηφιακό εργαλείο προκειμένου να γίνουν "επιμελητές" μιας έκθεσης και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν μία ιστορία γύρω από αυτήν και να την διηγηθούν μέσω της δημιουργίας εναλλακτικών πολυτροπικών κειμένων.

Ως προς τον αναστοχασμό, αυτή είναι μία διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει τη συγκέντρωση, αποθήκευση και ταξινόμηση του αντίστοιχου υλικού ή σε κάποιες περιπτώσεις και να προηγηθεί αυτού ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας. Ορισμένες δραστηριότητες, όπως είναι το Ψηφιακό Περίγραμμα του Ρόλου, που πραγματοποιήθηκαν κατά το στάδιο της προετοιμασίας και της πρώτης επαφής θα ήταν σημαντικό να επαναληφθούν κατά το συγκεκριμένο στάδιο και τα αποτελέσματά τους να αποτελέσουν τα ίδια μέρος της ανατροφοδότησης, καθώς μέσα από την αλλαγή της οπτικής, την προσθήκη γνώσεων ή και την αναδιαμόρφωση της γνώμης για τον συγκεκριμένο ήρωα/πρόσωπο που διερευνήθηκε μεταξύ άλλων στην όλη διαδικασία των επιμέρους δράσεων μπορεί να προκύψει ένας σημαντικός αριθμός συμπερασμάτων. Επιπλέον, ερωτηματολόγια κλειστού και ανοιχτού τύπου μπορούν είτε να διαμορφωθούν από τους/τις μαθητές/τριες (Φόρμες της Google) είτε από τον/την εκπαιδευτικό και να απαντηθούν από τους/τις μαθητές/τριες (αντίστοιχο εργαλείο στην eme), προκειμένου αφενός να συγκεντρωθούν ορισμένα δεδομένα και αφετέρου να αποτελέσουν την έναρξη για μία συγκεκριμένη συζήτηση με βελτιωτικές προτάσεις και ανάδειξη των πιθανόν αδυναμιών της διαδικασίας που προηγήθηκε. Η παρεχόμενη ανατροφοδότηση μπορεί να αφορά τόσο την έκφραση, το ενδιαφέρον, τη συνεργασία, όσο και τη χρήση των εκάστοτε εργαλείων, κατ' αναλογία πάντοτε σε σχέση με τους εκάστοτε στόχους που έχουν τεθεί πριν ακόμα την έναρξη της διαδικασίας.

Κέντρο των δραστηριοτήτων αποτελούν πάντοτε οι μαθητές/τριες, η ενεργητική εμπλοκή τους και η ανακάλυψη και διερεύνηση της γνώσης από τους ίδιους αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, όπως αναλύθηκε εκτενώς κατά την παιδαγωγική τεκμηρίωση. Ταυτόχρονα, βασική επιδίωξη αποτελεί η

θεατρική έκφρασή τους μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων. Συνεπώς, η γνώμη, η οπτική και η έκφραση των αναγκών τους οφείλει να απασχολήσει όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίηση τόσο των επιμέρους ξεχωριστών δράσεων του *Ψηφιακού Δράματος,* όσο και στο σύνολο τους *Ψηφιακού Πολυθεάματος* γενικότερα.

4.4. Αναγκαιότητα Δομής και Πρόταση Διαμόρφωσης Εκπαιδευτικών Σεναρίων.

Όπως έχει ήδη γίνει φανερό σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, το *Ψηφιακό Δράμα* αποτελεί μία υβριδική μορφή θεάτρου που αναπτύσσεται ακόμα και θα συνεχίσει να αναπτύσσεται σε παραλληλία με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ταυτόχρονα, η επιρροή από τη δημιουργικότητα, την ευρηματικότητα και τα ενδιαφέροντα της εκάστοτε ομάδας δεν μπορεί να θεωρηθεί δευτερεύουσα, όπως και η εξοικείωσή των μελών της με τα αντίστοιχα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία. Καθώς οι δυνατότητες αξιοποίησης των δραστηριοτήτων και των τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος* είναι ποικίλες και είναι δυνατόν να βρουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο με ποικίλα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη, κρίνεται αναγκαία στο σημείο αυτό η επισήμανση της αναγκαιότητας ύπαρξης μίας καθορισμένης δομής και στοχοθεσίας, ενός πολύ προσεκτικού και καλά οργανωμένου πλάνου, πριν ακόμα από την έναρξη ενασχόλησης των μαθητών/τριών με το εκάστοτε θέμα. Κάτι τέτοιο έχει σημειωθεί ότι είναι απαραίτητο και για τη δημιουργία του Πολυθεάματος ήδη από την παραδοσιακή του μορφή (Γραμματάς, 2007). Πόσο δε μάλλον με την ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στο σύνολο των επιμέρους δραστηριοτήτων, η οργάνωση, η δομή, η διατύπωση των επιμέρους στόχων, η καταγραφή του απαραίτητου εξοπλισμού μαζί με την προϋπόθεση των αντίστοιχων τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και η καταγραφή εναλλακτικών λύσεων σε περίπτωση πιθανών δυσχερειών είναι σημαντικό να έχουν επιδιωχθεί από την πρώτη στιγμή.

Για τους λόγους αυτούς, προτείνεται τα τρία στάδια υλοποίησης του Ψηφιακού Πολυθεάματος να έχουν καταγραφεί και αναλυθεί πριν ακόμα από την έναρξη της προετοιμασίας αυτού σε ένα όσο το δυνατόν πιο αναλυτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο[132]. Ουσιαστικά, κάθε σενάριο αποτελεί σχέδιο διδασκαλίας εφόσον στον όρο σχέδιο

[132] Εκπαιδευτικά σενάρια είναι χρήσιμο να διαμορφωθούν επιπλέον και για κάθε επιμέρους δράση/συνάντηση που προγραμματίζεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό.

(design) αντιληφθούμε και αξιοποιήσουμε την κοινωνικοσημειωτική του διάσταση (Kres & van Leeuwen, 2001). Πρόκειται δηλαδή για έναν διαθέσιμο πόρο που μπορεί να λειτουργήσει ως έναρξη για προβληματισμό από τους ίδιους τους/τις εμπλεκόμενους/ες εκπαιδευτικούς, αλλά και ως ένα "πλαίσιο" εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών, ένα "σχέδιο εργασίας".

Για την υλοποίηση ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* που θα περιέχει δράσεις *Ψηφιακού Δράματος* προτείνεται η ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών σεναρίων για καθεμία από τις τάξεις που πρόκειται να συμμετέχουν σε αυτό, σε συνεργασία με τις επιμέρους ειδικότητες. Έτσι κάθε εκπαιδευτικό σενάριο πρέπει εξαρχής να περιέχει:

- ℘ τον γενικό τίτλο του Ψηφιακού Πολυθεάματος
- ℘ ειδικό τίτλο του άξονα που έχει αναλάβει η συγκεκριμένη τάξη
- ℘ την τάξη και το ηλικιακό επίπεδο
- ℘ τον αριθμό των μαθητών/τριών και την πιθανή τροποποίησή τους σε ομάδες
- ℘ την εκτιμώμενη χρονική διάρκεια (διδακτικές ώρες) του συνόλου των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου σεναρίου
- ℘ το προαπαιτούμενο συνοδευτικό αναλογικού ή ψηφιακού υλικό (αποσπάσματα κειμένου, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.)
- ℘ τον προαπαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό
- ℘ τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτηθεί από τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό πριν από τη δημιουργική αξιοποίησή του
- ℘ τις επιμέρους θεματικές και επιστημονικές περιοχές που εντάσσονται σε αυτό
- ℘ τα πιθανά γνωστικά προαπαιτούμενα από τους/τις μαθητές/τριες
- ℘ τους θεματικούς στόχους που επιδιώκεται να διερευνηθούν
- ℘ τους μαθησιακούς στόχους
- ℘ τους αισθητικούς στόχους
- ℘ τους παιδαγωγικούς στόχους
- ℘ τους στόχους τεχνολογικού εγγραμματισμού
- ℘ τη διατύπωση του "εκπαιδευτικού προβλήματος" που τίθεται προς διερεύνηση
- ℘ τις φάσεις του εκπαιδευτικού σεναρίου (επιγραμματικά)
- ℘ την αναλυτική περιγραφή των φάσεων του εκπαιδευτικού σεναρίου
- ℘ προτεινόμενο μέσο κοινοποίησης
- ℘ προτεινόμενη δραστηριότητα αναστοχασμού

Η κατηγορία της "αναλυτικής περιγραφής των φάσεων του εκπαιδευτικού σεναρίου" είναι σημαντικό να περιλαμβάνει επιμέρους διευκρινήσεις πέραν της περιγραφής της κάθε δράσης. Συγκεκριμένα, για κάθε μία από τη φάσης είναι σημαντικό να καταγράφονται:

- αριθμός φάσης (1η, 2η, 3η, κ.ό.κ.)
- τίτλος φάσης
- εκτιμώμενη χρονική διάρκεια
- αριθμός δραστηριοτήτων που αυτή περιλαμβάνει
- μορφή θεατρικής έκφρασης ή/και δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος ή/και διερευνητικής δραματοποίησης που αξιοποιούνται
- προαπαιτούμενος τεχνολογικός εξοπλισμός
- "ρόλοι" που πρόκειται να αξιοποιηθούν
- λεκτική περιγραφή της κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά

Με βάση τον συγκεκριμένο άξονα και τη συγκεκριμένη δομή οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί είναι σε θέση μέσα από μία διαλογική διαδικασία με τους συναδέλφους τους, αλλά και την ομάδα των μαθητών/τριών με την οποία πρόκειται να δουλέψουν, να προβούν στην επεξεργασία, τον εμπλουτισμό ή και την αναδιαμόρφωση ορισμένων κατηγοριών προκειμένου να ανταποκρίνεται στην κάθε ξεχωριστή περίπτωση. Αυτό που αποτελεί βεβαιότητα είναι πως αν και σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται η αυθόρμητη έκφραση και η δημιουργία συνθηκών που θα ευνοούν την δημιουργική αξιοποίηση του απροόπτου, εντούτοις ο πολύ καλός προγραμματισμός κρίνεται αναπόδραστη ανάγκη να υπάρχει, καθώς φαίνεται ότι λειτουργεί ενισχυτικά προς τους συγκεκριμένους στόχους. Με κέντρο κάθε διαδικασίας τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, μία τέτοια δομή και ένας αντίστοιχος προγραμματισμός μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ευνοϊκό, που θα επικεντρώνεται στην παροχή ευκαιριών για έκφραση, μέσα από τρόπους που "αναμειγνύουν" αναλογικά και ψηφιακά εργαλεία, αναλογικούς και ψηφιακούς κόσμους και σε κάθε περίπτωση ανταποκρίνονται στη σύγχρονη καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών/τριών.

Κεφάλαιο 5ο: Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητής/τρια και Εκπαιδευτικός

Η αξιοποίηση των τεχνικών του Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαιδευτική διαδικασία, είτε αυτό εντάσσεται ως αισθητικο-καλλιτεχνική δραστηριότητα στο πλαίσιο ενός Ψηφιακού Πολυθεάματος, είτε αποτελεί μέσο για τη διερεύνηση και την επεξεργασία θεμάτων που άπτονται του πλαισίου των εκάστοτε διδακτικών αντικειμένων, εμπλέκει ενεργά και δημιουργικά τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Ως μια μαθητοκεντρική διαδικασία εκπαίδευσης που στοχεύσει την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, το Ψηφιακό Δράμα στην Εκπαίδευση προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό με συγκεκριμένη στόχευση και ξεκάθαρη δομή όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί. Εκτός όμως από την οργάνωση, που εκ των πραγμάτων είναι μία διαδικασία που αφορά κυρίως τους/τις εκάστοτε εκπαιδευτικούς, τόσο αυτόνομα όσο και σε συν μεταξύ τους και με τους/τις μαθητές/τριες, η επιμόρφωση για την κατάλληλη αξιοποίηση και γνώση των δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων, αλλά και των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Διερευνητικής Δραματοποίησης κρίνονται εξίσου απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Σε κάθε περίπτωση, αδήριτη κρίνεται η ανάγκη ουσιαστικής κατανόησης του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται η συγκεκριμένη διαδικασία, καθώς επίσης τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι κλίσεις της εκάστοτε ομάδας.

5.1. Η ψηφιακά προηγμένη νέα γενιά μαθητικού δυναμικού.

Το θέατρο ήδη από την πρώτη προσπάθεια θεωρητικής ανάλυσής του δεν μπόρεσε να ιδωθεί ανεξάρτητα από την έννοια της "πραγματικότητας" τόσο των ηθοποιών, όσο και του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Όπως ήδη αναφέρθηκε, από τη θεωρία της μίμησης του Αριστοτέλη μέχρι και τις πιο σύγχρονες θεωρίες της σημειωτικής (Γραμματάς, 2015a, σσ. 41-69) το θέατρο φαίνεται να γίνεται αντιληπτό πάντοτε σε σχέση με τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται και μέσα από την

πραγματικότητα[133] που διαμορφώνει και καθορίζει τη σύνθετη σχέση της θεατρικής επικοινωνίας.

Όσον αφορά την αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), αυτή δεν είναι με τη σειρά της δυνατό να προσεγγιστεί ανεξάρτητα από την πραγματικότητα του μαθητικού δυναμικού το οποίο επιδιώκει να εμπλέξει δημιουργικά. Όπως η παραγωγή μίας θεατρικής παράστασης για κοινό ανηλίκων θεατών επηρεάζεται από τις προσλαμβάνουσες, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Δημάκη, 2015, σ. 380), αλλά και τους μηχανισμούς πρόσληψης και επεξεργασίας των σημασιοδοτήσεων των θεατρικών σημείων (Παπακώστα, 2010), έτσι και οι θεατρικές δραστηριότητες που απευθύνονται και εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες εξαρτώνται από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, τα οποία όπως είναι κατανοητό κάθε άλλο παρά μένουν σταθερά. Αντίθετα μεταβάλλονται διαρκώς σε αλληλεξάρτηση με την πραγματικότητα μέσα στην οποία γεννιούνται και την οποία επιδιώκουν να διαμορφώσουν.

Είναι πολύ σημαντικό συνεπώς πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από την αξιοποίηση των εκάστοτε τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία να επιχειρείται μία πολύ προσεκτική προσπάθεια προσέγγισης και κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού. Τα χαρακτηριστικά του τελευταίου δεν είναι πάγια, αλλά μεταβάλλονται με τόσο γρήγορους ρυθμούς που συχνά δημιουργούν ένα "χάσμα" μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Ο Mark Prensky (2001, pp. 1-6) ήδη πριν από δύο περίπου δεκαετίες υπογράμμισε το συγκεκριμένο "χάσμα" στην σχολική πραγματικότητα και εντόπισε το επίκεντρο στην κατανόηση και χρήση των νέων τεχνολογιών. Καθώς η εξέλιξη της τεχνολογίας υπήρξε ραγδαία μέχρι σήμερα, η συγκεκριμένη συνθήκη είτε αμβλύνθηκε είτε οξύνθηκε κατά περίπτωση. Ανεξάρτητα όμως από την ενίσχυση ή αποδυνάμωσή της, ως προς την ουσιαστική της κατανόηση είναι απαραίτητη η προσέγγιση των χαρακτηριστικών της γενιάς που αυτή τη στιγμή φοιτά στις σχολικές μονάδες της χώρας.

Η τελευταία αποτελεί την κατεξοχήν γενιά που γεννήθηκε στο επίκεντρο μίας τεχνολογικής έκρηξης και της επικράτησης των ψηφιακών προϊόντων και δυνατοτήτων σε κάθε πιθανή έκφανση της ανθρώπινης ζωής. Οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες δεν

[133] Αναφορικά με το θέατρο για ανήλικους θεατές η Ι. Μενδρινού (2016) στη διδακτορική της διατριβή αναφέρεται συγκεκριμένα στην επιρροή των τεχνολογικών εξελίξεων στη διαμόρφωση των θεματικών στα αντίστοιχα δραματικά κείμενα και τις θεατρικές παραστάσεις στο τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα.

αποτελούν απλώς μια γενιά που χειρίζεται τη γλώσσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των ψηφιακών παιχνιδιών και του διαδικτύου κατ' αναλογία με τη μητρική της γλώσσα (Prensky, 2001, pp. 1-6˙Tapscott, 1998, pp. 2-6). Πολύ περισσότερο, πρόκειται για μία γενιά που πλοηγείται με μεγάλη ευκολία και ελευθερία σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών του κυβερνοχώρου και η οποία έχει πλέον την ικανότητα να δημιουργεί το δικό της "ψηφιακό περιεχόμενο" (Φανουράκη, 2016, σσ. 31-33).

Οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες, επιπλέον, στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει μέσα και κυρίως έξω από το σχολικό πλαίσιο, βιώνουν μεταξύ άλλων την κατάργηση των χωροχρονικών αποστάσεων και αντιλαμβάνονται την επικοινωνία και την "παρουσία" με τρόπο άρρηκτα συνδεδεμένο με τα ψηφιακά μέσα. Επιπροσθέτως, εκτός από τον χρόνο που φαίνεται να επιλέγουν να αφιερώσουν σε παιχνίδια έξυπνων κινητών συσκευών (Koutromanos, 2023), οι ίδιοι/ες επί πολλούς μήνες για δύο συνεχόμενες σχολικές/ακαδημαϊκές χρονιές μπόρεσαν να υπάρξουν και να πραγματώσουν τον ρόλο τους ως "μαθητές/τριες" μέσα από τις πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας που μετατράπηκαν σε "ψηφιακές τάξεις" κατά την επιβολή των μέτρων για τον περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2. Εξοικειώθηκαν έτσι με τα εργαλεία της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και αντιλήφθηκαν την τεχνολογία ως ένα δίαυλο που μπορεί να κρατήσει "ζωντανή" την επαφή των ανθρώπων ακόμα και σε δύσκολες περιόδους κατά τις οποίες η απόσταση είναι επιβεβλημένη. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδιαμορφώθηκε σε βάθος η έννοια της επικοινωνίας γενικότερα - η οποία τα τελευταία χρόνια ούτως ή άλλως γνωρίζει μια τεράστια σημασιολογική και λειτουργική μεταβολή - και κατ' επέκταση η έννοια της "θεατρικής επικοινωνίας" ειδικότερα.

Ενδιαφέρον στο σημείο αυτό παρουσιάζει η αναδρομή στις "γενιές" του Δυτικού Κόσμου που τα τελευταία χρόνια καταγράφονται λεπτομερώς με αντίστοιχη αναφορά στα χαρακτηριστικά τους και οι οποίες με το πέρασμα των χρόνων φαίνεται να "αλλάζουν" όλο και σε συντομότερο χρονικό διάστημα, ενδεχομένως εξαιτίας των μεγάλων μεταβολών που επηρεάζοντας την "καθημερινή πραγματικότητα" ασκούν επιρροή και στα υποκείμενα δράσης εντός αυτής, τους ανθρώπους που τη διαμορφώνουν και διαμορφώνονται εξ αυτής.

Ξεκινώντας από τα τέλη του 19ου αιώνα, οι γεννημένοι/ες έως το 1900, που βρίσκονταν στην πρώιμη ενηλικίωσή τους κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αποτελούν την *Χαμένη*

Γενιά (Lost Generation)[134] που ενέχει τα χαρακτηριστικά της περιπλάνησης, της αίσθησης της μη ύπαρξης κατεύθυνσης σε κοινωνίες που ήταν μεν εγγράμματες, αλλά ταυτόχρονα διατηρούσαν μεγάλο μέρος των συντηρητικών χαρακτηριστικών (Monk, 2008) του παρελθόντος και πέραν του πολέμου βίωσαν τον αντίκτυπο της Βιομηχανικής Επανάστασης, την Ισπανική Γρίπη, καθώς και τις επιπτώσεις της Μεγάλης Ύφεσης. Οι γεννημένοι/ες από το 1901 έως και το 1927 ονομάστηκαν *Η Μεγαλύτερη Γενιά (Greatest Generation)* και αποτελούν την γενιά που κυριάρχησε στη διαμόρφωση, αλλά και τον αντίκτυπο των γεγονότων του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Brokaw, 1998). Διάδοχοι αυτής, ο γεννημένοι/ες στα τέλη του 1928 έως το 1945, με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Ήσυχη Γενιά (Silence Generation)* και κυρίαρχα στοιχεία τον κομφορμισμό και την ανάγκη για επιστροφή στις παραδόσεις που έφερε η μεταπολεμική εποχή απαρτίζοντας τελικά μια "σιωπηλή πλειοψηφία" (Menand, 2019). Έπονται οι *Baby Boomers* οι οποίοι/ες είναι γεννημένοι/ες μέχρι το έτος 1964, κατά τη διάρκεια της "έκρηξης των γεννήσεων" που παρατηρήθηκε στο μέσον περίπου του 20ου αιώνα. Ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο Ψυχρός Πόλεμος, καθώς και τα απομεινάρια επιρροής της Μεταπολεμικής Περιόδου δημιούργησαν μία γενιά που διαμορφώθηκε σε κλίμα πολιτικής αστάθειας, μεγάλων αλλαγών και απέκτησε έντονα χαρακτηριστικά ανάγκης για κοινωνική παρέμβαση και συμμετοχή, συνοδευόμενα από μια πίστη για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής (Hogan et al., 2008, pp. 1009-1016).

Η μετάβαση στη *Γενιά Χ (Generation X)* πραγματοποιείται με τους/τις γεννημένους/ες από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έως το 1980, η παιδική ηλικία των οποίων χαρακτηρίζεται από μία μεγαλύτερη ελευθερία σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές, ως απόηχο της αύξησης των διαζυγίων, αλλά και της ενεργού συμμετοχής της μητέρας στην αγορά εργασίας. Για πρώτη φορά τα βιντεοπαιχνίδια γίνονται βασικό μέσο διασκέδασης τόσο σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους όσο και κατ' οίκον για τους έφηβους που ανήκουν στη συγκεκριμένη γενιά, διαμορφώνοντας πολλά από τα χαρακτηριστικά τους (Trenton, 1997, pp. 417-436). Το 1981 εγκαινιάζει την γενιά των *Millennials (Γενιά της Χιλιετίας)* ή αλλιώς γνωστή ως Gen Y (Γενιά Υ) και αφορά τις γεννήσεις μέχρι και τα τέλη του 1990 ή/και τις αρχές του 2000[135]. Οι *Millennials*

[134] «Όλοι είστε μία χαμένη γενιά» θα σημειώσει χαρακτηριστικά ο Έρνεστ Χεμινγουέι το 1926 στο μυθιστόρημά του *Ο Ήλιος Ανατέλλει.*

[135] Από τους Millennials και έπειτα μπορούμε να κάνουμε λόγο και για τις *Γενιές των Παιχνιδιών (Games Generations)* ή *Γενιές του Διαδικτύου (Net Generations)* ή *Ψηφιακές Γενιές (Digital Generations)*, καθώς

αποτελούν την πρώτη γενιά που ήρθε σε επαφή με το Διαδίκτυο κατά τη διάρκεια διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της, τα οποία επηρεάστηκαν επίσης από την ραγδαία αύξηση της χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών και των ψηφιακών μέσων που κατέκλυσαν την καθημερινότητά τους (Howe & Strauss, 2009), όσο και τη σχολική πραγματικότητα (Routen, 2011), αυξάνοντας μεταξύ άλλων και την καθιστική ζωή (Bucksch et al., 2016, pp. 417-425). Της γενιάς αυτής έπονται τα μέλη της *Γενιάς Z (Generation Z)* - η ονομασία των οποίων εστιάζει στο γεγονός ότι αποτελούν απογόνους της *Γενιάς X* (Turner, 2015) και για τον ίδιο λόγο συχνά αποκαλούνται και *Μετά-Μιλένιαλς (Post - Millennials)* (Dimock, 2019). Με τους όρους *iGeneration* (Rosen, 2011) και *Digital Learners* (Prensky, 2008) το κέντρο βάρους δίνεται στο χαρακτηριστικό της επικράτησης των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητά τους. Η συγκεκριμένη γενιά ανήκει και αυτή στους *Ψηφιακούς Γηγενείς (Digital Natives)* (Prensky, 2001) όπως και η προηγούμενη, καθώς τα παιδιά που γεννιούνται κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων ετών μεγαλώνουν και αναπτύσσονται παράλληλα με τις τεχνολογικές δυνατότητες και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους, αλλά και τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από αυτές. Τα μέλη της συγκεκριμένης γενιάς, που η γέννησή τους προσδιορίζεται έως τη δεκαετία του 2010, χαρακτηρίζονται και από τα αποτελέσματα που έφερε η αιφνίδια αλλαγή στην καθημερινότητά τους η εξάπλωση της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARSCov-2, καθώς και τα μέτρα που πάρθηκαν για τον περιορισμό της. Τα γεγονότα αυτά είχαν ως απόρροια τη διαμόρφωση ακόμα δύο όρων, *Quaranteens* και *OnlineSchoolteens,* οι οποίοι επικεντρώνουν στον αντίκτυπο της περιόδου της απομόνωσης, αλλά και της ψηφιακής σχολικής-μαθητικής ζωής αντίστοιχα (Gauvin et al., 2022). Τέλος, ένας ίσως πιο γενικός όρος που ωστόσο περικλείει σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που ήδη αναφέρθηκαν είναι *Surprise Proof*, που υποδηλώνει μια γενιά που δεν εκπλήσσεται πλέον, που «νομίζει πως τα ξέρει όλα και τίποτα δεν τη ξαφνιάζει» (Πατσαλίδης, 2014, σ. 24).

Σε παρόντα χρόνο διαμορφώνεται μία νέα γενιά ως συνέχεια των προηγούμενων, αλλά και ταυτόχρονα με τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά και αφορούν τους/τις γεννημένους/ες από το 2010 και έπειτα. Πρόκειται για τη *Γενιά Άλφα (Generation Alpha)* (Lavelle, 2019·Shaw Brown, 2020), η μελέτη της οποία δε θα πρέπει να

η γλώσσα τόσο των βιντεοπαιχνιδιών, όσο και του διαδικτύου και γενικότερα των ψηφιακών μέσων λειτουργεί κατ' αντιστοιχία με τη μητρική (Prensky, 2007, σ. 55).

διαφύγει της προσοχής όσων ασχολούνται με την Εκπαίδευση, καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μαθητικό δυναμικό τη δεδομένη στιγμή. Οι επιπτώσεις της πανδημίας, η επικράτηση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλες τις εκφάνσεις του καθημερινού βίου και της ανθρώπινης ψυχαγωγίας, καθώς και τα επιτεύγματα της Τεχνητής Νοημοσύνης καθιστούν τα μέλη αυτής της γενιάς ως αυτά με την μεγαλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία, την γνώση και τη μάθηση. Ταυτόχρονα, προβλήματα υγείας τα οποία σχετίζονται με την αυξημένη έκθεση στο φως της οθόνης, αλλά και την χρήση των τεχνολογικών συσκευών αυξάνουν ραγδαία τα ποσοστά τους αναφορικά με τον συγκεκριμένο πληθυσμό (Stiglic & Viner, 2019·Rosen et al.,2014).

Όπως η παραγωγή των θεατρικών παραστάσεων που απευθύνονται σε κοινό ανηλίκων θεατών φαίνεται να μην μένει ανεπηρέαστη – όπως είναι λογικό - από την αλλαγή των ενδιαφερόντων και των χαρακτηριστικών των σημερινών μαθητών/τριών (Παπακώστα & Καραντζούλη, 2023), έτσι και η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται, αναδιαμορφώνεται και αποκτά νέες δυνατότητες παραγωγής, έκφρασης και πρόσληψης νοημάτων. Είτε με την "υπογράμμιση" είτε με την "απόκρυψή" τους τα ψηφιακά μέσα στοχεύουν στην παροχή μιας εμπειρίας όσο το δυνατόν πιο πιστής προς την καθημερινή ζωή (Zizek, 2010), καθιστώντας ακόμα μία φορά την έννοια του "μη πραγματικού" το σημείο συνάντησης μεταξύ θεατρικής ψευδαίσθησης και νέας τεχνολογίας. Επιπροσθέτως, καθώς ο/η ανήλικος/η θεατής όλο και περισσότερο αντιμετωπίζεται ως συνδημιουργός (Δημάκη, 2014, σ. 679) και καλείται να συμμετάσχει στην παραγωγή του τελικού θεατρικού προϊόντος, έτσι και ως μαθητής/τρια είναι σημαντικό να έρθει "αντιμέτωπος/η" με όλο και περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, αλληλεπίδραση και διάδραση. Οι συγκεκριμένοι στόχοι αναπόδραστα οδηγούν στην επιτακτική ανάγκη για πολλαπλασιασμό των διόδων επαφής (Γραμματάς, 2017) γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις τεχνικές του *Ψηφιακού Δράματος* οι οποίες συνδυάζουν δημιουργικά θεατρικές τεχνικές και νέες τεχνολογίες μέσα από συγκεκριμένες κάθε φορά στοχεύσεις.

Καθώς, λοιπόν, «η έννοια του "κλασικού" αδυνατεί πια να αποτελέσει θέσφατο για τις νέες γενιές της πληροφορικής και της τεχνολογίας, που γαλουχούνται σε ένα περιβάλλον απόρριψης και μετασχηματισμών, υπέρβασης των στερεοτύπων του παρελθόντος και αναζήτησης νέων κριτηρίων αξιολόγησης» (Γραμματάς, 2006, σ. 28), είναι σημαντικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τη σειρά του να επιδιώξει την ανταπόκριση στις συγκεκριμένες αλλαγές και την παροχή όλο και περισσότερων

ευκαιριών για δημιουργική έκφρασης, παράλληλα με τον τεχνολογικό εγγραμματισμό του μαθητικού δυναμικού. Οι νέες προσεγγίσεις και η ανάγκη για ανεύρεση νέων πρακτικών έρχονται ως απόρροια των κοινωνικών αναγκών που δημιουργούνται από την τεχνολογική πρόοδο. Η όποια ριζική αλλαγή ωστόσο βρίσκει γόνιμο πεδίο έκφρασης και ανάπτυξης μέσω της παιδείας. Για τον λόγο αυτό, η σχολική ζωή δεν θα πρέπει να αποκλίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό από την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών (Φανουράκη, 2016, σ. 34), κάτι που φαίνεται να συμβαίνει τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο, καθώς οι τελευταίοι/ες από τη μία έχουν μία εύκολη και ευρεία πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών και πολυμέσων και από την άλλη εξακολουθούν σε κάποιο βαθμό να έρχονται αντιμέτωποι με δασκαλοκεντρικές παραδοσιακές μη συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας.

Με το πέρασμα βέβαια των χρόνων θα μπορούσαμε να πούμε πως η ψαλίδα που είχε ανοίξει πολύ κατά το προηγούμενο διάστημα ανάμεσα στους/στις Digital Natives ανηλίκους και τους Digital Immigrants ενηλίκους (Prensky, 2001), κλείνει κάθε χρόνο όλο και περισσότερο καθώς η πρόσβαση σε ορισμένες τεχνολογίες είναι σχεδόν παγκόσμια και οι ενήλικοι/ες χρήστες/τριες έχουν κάνει εξίσου μέρος της καθημερινότητάς τους τα ψηφιακά μέσα και τις δυνατότητές τους. Κάτω από μία παρόμοια οπτική οι D. Buckingham et al. επεδίωξαν να αντικρούσουν την επιχειρηματολογία του Marc Prensky σχετικά με την ανάγκη ανεύρεσης νέων διδακτικών προσεγγίσεων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τις προηγμένης τεχνολογικά νέας γενιάς, σημειώνοντας πως η διαθεσιμότητα και η δυνατότητα πρόσβασης σε έναν υπολογιστή ή σε άλλο τεχνολογικό μέσο δε συνεπάγεται και τη ουσιαστική και γόνιμη στην πρόσβαση, ούτε φυσικά και την κατοχή γνήσιων δεξιοτήτων για την αξιοποίησή τους (Cameron & Anderson, 2009, p. 11). Ένας/μια ενήλικας ακόμα κι αν έμαθε σε μεγαλύτερη ηλικία να χειρίζεται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή τα ευρύτερα ψηφιακά μέσα είναι ενδεχομένως σε θέση να κάνει πολύ πιο συνειδητή χρήση, υπογραμμίζοντας έτσι ακόμα περισσότερο τη διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικής και καθημερινής γνώσης (Suw & Maton, 2010, pp. 322-325). Η τελευταία μπορεί να προκύψει μέσα από την επαφή των ανηλίκων με τα τεχνολογικά επιτεύγματα ήδη από την πρώτη στιγμή της γέννησής τους. Η έκθεση στις οθόνες των εκάστοτε συσκευών, η ύπαρξη αυτών στον χώρο του σπιτιού, το άνοιγμα και το κλείδωμά τους ή η πλοήγηση στα διαδικτυακά περιβάλλοντα, η ικανότητα λήψης φωτογραφιών, αποθήκευσης και επαναπροβολής ή άλλες απλές σχετικά λειτουργίες

στις οποίες εξοικειώνεται ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία ένας/μια ανήλικος/η, δε συνεπάγονται και την ουσιαστική χρήση ή την πλήρη συνείδηση των λειτουργιών τους. Ταυτόχρονα, ποικίλοι παράγοντες όπως η σημασία των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών για την οικογένεια, η θέση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων συσκευών μέσα στο σπίτι και ο βαθμός αξιοποίησή τους στην καθημερινότητα από τους γονείς είναι μόνο κάποιοι από τους ποικίλους παράγοντες που είναι σε θέση να επηρεάσουν και να διαφοροποιήσουν τόσο την έκταση όσο και τη συχνότητα των τεχνολογικών δραστηριοτήτων των ανηλίκων παρά τα επιμέρους κοινά χαρακτηριστικά της γενιάς αυτών (Suw & Maton, 2010, p. 323).

Με βάση τα όσα ήδη αναφέρθηκαν θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι πράγματι οι χρήστες/τριες και οι μη χρήστες/τριες των ψηφιακών μέσων χαρακτηρίζονται από ριζικές διαφορές τόσο στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις, όσο και στις ικανότητές και καθημερινές ανάγκες τους. Τα χαρακτηριστικά του/της εκάστοτε ανήλικου, επιπλέον, διαμορφώνονται από την περιρρέουσα πραγματικότητα μέσα στην οποία αυτός/η μεγαλώνει (Δημάκη, 2015, σ. 380), αναπτύσσεται και πλάθει την προσωπικότητά του/της. Η πραγματικότητα αυτή αν και έχει παρόμοια χαρακτηριστικά – τουλάχιστον για τον λεγόμενο Δυτικό Κόσμο- εντούτοις διαφοροποιείται κατ' αναλογία με τις συνήθειες των γονιών και του άμεσου/οικείου περιβάλλοντος, καθώς και των εξατομικευμένων συνθηκών που αυτό διαμορφώνει. Σε κάθε περίπτωση, οι ανήλικοι/ες μαθητές/τριες έρχονται στο σχολικό περιβάλλον φέροντας μαζί τους ένα σύνολο χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων και αναγκών αρκετά διαφορετικών από τους/τις εκπαιδευτικούς με τους/τις οποίους/ες καλούνται να συνεργαστούν, από τους/τις οποίους/ες θα διδαχθούν και με τους/τις οποίους/ες θα συνυπάρξουν και θα αλληλεπιδράσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο η προσέγγιση, η μελέτη και η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτού του μαθητικού δυναμικού, αλλά και η προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων, μεθόδων και εργαλείων που θα προωθούν την έκφραση, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή με τρόπο που θα ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Το *Ψηφιακό Δράμα* με τον τρόπο που προτάθηκε να λειτουργήσει στη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή επιδιώκει να ανταποκριθεί σε αυτά ακριβώς τα ζητούμενα, παρέχοντας ένα γόνιμο έδαφος συνεχούς παροχής αντίστοιχων ευκαιριών με ταυτόχρονη αξιοποίησης της ιδιαίτερης "ψηφιακής γλώσσας" των σημερινών μαθητών/τριών.

5.2. Η ενίσχυση του ενεργού ρόλου των μαθητών/τριών στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων

Κατά τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη προσπάθεια ώστε η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία να αποτελέσει παρελθόν. Η μορφή του/της "δασκάλου/ας-παντογνώστη/τριας" που βασίζει τη διδασκαλία του/της στον μονόλογο και στην συνεχή παροχή πληροφοριών αλλάζει, δίνοντας στην έννοια της μάθησης έναν χαρακτήρα περισσότερο συνεργατικό και μετατρέποντάς την σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με έντονα συλλογικά χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρας, 2010, σσ. 309-311). Κάθε αλλαγή και ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθιστά ξεκάθαρη τη στόχευση για διαμόρφωσης μιας μαθησιακής διαδικασίας με επίκεντρο τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια, με έντονα στοιχεία διερεύνησης της γνώσης[136], όπως άλλωστε αναπτύχθηκε διεξοδικά σε προγενέστερη σχετική ενότητα της εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, βασικό ζητούμενο αποτελεί όλο και περισσότερο η αύξηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης, κάτι που είναι δυνατόν να επιτευχθεί τόσο μέσω των τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, όσο και μέσω των διόδων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Συνεπώς, το *Ψηφιακό Δράμα* ως μία υβριδική μορφή που επιδιώκει να συνδυάσει χαρακτηριστικά των διαφορετικών αυτών τομέων μπορεί να λειτουργήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη ευκαιριών έκφρασης, αλλά και γνωστικών και ταυτόχρονα αισθητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με:

i. την παρατήρηση
ii. την προσοχή
iii. την κατανόηση
iv. τη συμμετοχή
v. τη δράση

[136] Η παρουσία του/της εκπαιδευτικού φυσικά σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζεται, αλλά ο ρόλος του/της αποκτά νέα χαρακτηριστικά τα οποία εξυπηρετούν ακριβώς τους σκοπούς που αναφέρθηκαν και αφορούν τόσο ακαδημαϊκούς όσο και πνευματικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς αναπτυξιακούς στόχους (Ματσαγγούρας, 1998: 416-421).

vi. τη δυνατότητα επιρροής

Ένα από τα βασικότερα ζητούμενα καθίσταται κατά συνέπεια η διαμόρφωση συνθηκών που παρέχουν όλο και περισσότερες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να διηγηθούν ιστορίες (Petersen & Peterson, 2022: 538-540), αλλά και να κατακτήσουν γνώσεις συμβατές με τις εξατομικευμένες προσωπικές τους ικανότητες (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 31-32). Οι συνεργατικές δραστηριότητες αποτελούν ίσως το πρώτο σημείο σύγκλισης Θεάτρου στην Εκπαίδευση και Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Σε ένα επόμενο επίπεδο ωστόσο οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* ενισχύουν τη μαθητική εμπλοκή εκτός των άλλων και μέσω της διαδραστικής τεχνολογίας.

Η έννοια της διαδραστικότητας, αν και σημαίνει τη δυνατότητα ενός μέσου να δεχθεί αμφίδρομη επικοινωνία, μπορεί με τη σειρά της να αποκτήσει διαφορετικές μορφές ανάλογα με την τεχνολογία που κάθε φορά χρησιμοποιείται (Dixon, 2007, p. 563). Έτσι μπορούμε να κάνουμε λόγο για "αλληλεπίδραση με το σύστημα", μέσω:

- ***Πλοήγησης (Navigation).*** Κατά τη συγκεκριμένη μορφή οι χρήστες/τριες επιλέγουν πού θέλουν, αλλά και πού έχουν τη δυνατότητα να κινηθούν μέσα στο περιβάλλον του κυβερνοχώρου. Η δυνατότητα αυτή δίνει την αίσθηση της ελευθερίας και αφήνει στον/στην χρήστη/τρια το συναίσθημα της ανεξαρτησίας, κάτι που ωστόσο δεν είναι αληθές, καθώς οι διαθέσιμες επιλογές είναι εκ των προτέρων προγραμματισμένες, ενώ η "επιλογή" και η "πλοήγηση" αφορούν συγκεκριμένες παραλλαγές μιας ιστορίας. Στο *Ψηφιακό Δράμα,* όπως αυτό παρουσιάστηκε κάτω από το πρίσμα του *Ψηφιακού Πολυθεάματος,* η διάδραση υπό τη μορφή της πλοήγησης λαμβάνει χώρα σε όλα τα στάδια, τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά την υλοποίηση, αλλά και την ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/τριες πλοηγούνται στο διαδίκτυο κατά τη διαδικασία της έρευνας και της αναζήτησης υλικού, κατά την εξοικείωσή τους με τα διαφορετικά ψηφιακά μέσα, δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες στα περιβάλλοντα ψηφιακής αφήγησης καθιστώντας την πλοήγηση βασικό εργαλείο όχι μόνο της διαμόρφωσης, αλλά και της αναπαραγωγής των ιστοριών, κατασκευάζουν ψηφιακά κολλάζ, δημιουργούν ψηφιακά αποθετήρια

και μέσω της πλοήγησης δίνουν στο κοινό τη δυνατότητα συμμετοχής και εξερεύνησης των παραγόμενων προϊόντων θεατρικής έκφρασης κ.ά.

- ***Συμμετοχής (Participation).*** Κατά τη συγκεκριμένη μορφή διάδρασης οι χρήστες/τριες μπορούν να διαδραματίσουν έναν ορισμένο ρόλο μέσω της συμμετοχής, της δυνατότητας που έχουν να ενεργήσουν, αλλά και να κάνουν επιλογές, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στα ψηφιακά περιβάλλοντα των παιχνιδιών. Τόσο κατά την προετοιμασία και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, όσο και κατά την παρουσίαση μιας "ψηφιακής θεατρικής παράστασης" σε πλατφόρμες όπως το *The Sims4* κάνουν δυνατή τη συγκεκριμένη μορφή αλληλεπίδρασης παρέχοντας την ευκαιρία δημιουργίας μοναδικών θεατρικών εμπειριών, αλλά και ο μανδύας του "ρόλου" σε καθεμία από τις επιμέρους δραστηριότητες μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Επιπροσθέτως, μπορούμε να κάνουμε λόγο για "αλληλεπίδραση με άλλους/ες χρήστες/τριες", μέσω:

- ***Συνομιλίας (Conversation).*** Η μορφή αυτή διάδρασης επιτρέπει στους/στις χρήστες/τριες να εμπλέκονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Μέσα στα εκάστοτε ψηφιακά περιβάλλοντα είναι σε θέση να ανταλλάσσουν απόψεις, να επηρεάζονται από τους/τις άλλους/ες, αλλά ταυτόχρονα να επηρεάζονται και οι ίδιοι/ες. Οι Πλατφόρμες Εξ Αποστάσεως Επικοινωνίας, αλλά και οι δυνατότητες συνομιλίας (chat) των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και των περιβαλλόντων των Ψηφιακών Παιχνιδιών παρέχουν ευκαιρίες για γρήγορη και εύκολη επικοινωνία, αντίστοιχες με αυτές που οι χρήστες/τριες χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και στην επαφή με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* κάνουν κυρίαρχη χρήση των συγκεκριμένων δυνατοτήτων καθώς όπως έχει αναπτυχθεί η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της ανάπτυξης και υλοποίησής του. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεργατική, άλλωστε, που διαμορφώνει τα τελικά προϊόντα μέσω συνδιαλλαγής και αμφίδρομης επικοινωνίας.
- ***Συνεργασίας (Collaboration).*** Η συνεργασία ως μορφή διάδρασης αφορά τη δυνατότητα δράσης ενός/μιας χρήστη/τριας από κοινού με άλλους/ες, με αποτέλεσμα τη μεταβολή της δομής ή των δραστηριοτήτων μιας ψηφιακής

> εφαρμογής, ενός ψηφιακού παιχνιδιού κ.ά. Αν και εδώ γίνεται κυρίως λόγος για την αλλαγή στην αρχιτεκτονική και την οικοδόμηση ενός ψηφιακού κόσμου ή προϊόντος, εντούτοις θα μπορούσε και η συγκεκριμένη μορφή να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα του *Ψηφιακού Δράματος*. Οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στις επιμέρους δραστηριότητες έχουν την ευκαιρία μέσω των κατάλληλων εφαρμογών – παραδείγματα των οποίων δόθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής – να διαμορφώσουν τους δικούς τους χαρακτήρες, αλλά και τα δικά τους περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα αναπτυχθούν οι θεατρικές δραστηριότητες, συμφωνώντας και καταλήγοντας σε συγκεκριμένες επιλογές, κάτω από εξίσου συγκεκριμένους στόχους, μετατρεπόμενοι σε ενεργούς συνδιαμορφωτές/τριες της πραγματικότητας που βιώνουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Ράπτης & Ράπτη, 2004, σ. 251).

Οι δύο τελευταίες έννοιες, αυτές της *Συνομιλίας* και της *Συνεργασίας,* ως θεμέλιοι λίθοι των δραστηριοτήτων του Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία φαίνεται να αποκτούν μία νέα δυναμική μέσα από τις δυνατότητες των νεών τεχνολογιών και του κεντρικού άξονα της επιδιωκόμενης διάδρασης. Εκτός από τη διαδικασία διαμόρφωσης και προετοιμασίας του *Ψηφιακού Δράματος*, κατά την οποία είναι προφανής η σπουδαιότητα των δύο αυτών λειτουργιών, η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος και η δυνατότητα κοινοποίησης αυτού χαρακτηρίζονται από μία αντίστοιχη σπουδαιότητα, όπως συμβαίνει άλλωστε και κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης μίας θεατρικής παράστασης με την παραδοσιακή της μορφή (Γραμματάς, 2009, σ. 442).

Η ενίσχυση του ενεργού ρόλου που διαδραματίζουν οι μαθητές/τριες κατά την προετοιμασία και υλοποίηση των δραστηριοτήτων του *Ψηφιακού Δράματος* μπορεί να γίνει αντιληπτός και μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών εκπροσώπων/avatars (Klevjer, 2006) κατά τη διάρκεια των αντίστοιχων δράσεων που απαιτούν αυτού του είδους την "ψηφιακή παρουσία". Όπως έχει ήδη ειπωθεί, ένα avatar "εμψυχώνεται" μέσω του υποκειμένου από το οποίο εξαρτάται ή διαμορφώνεται (Rahill & Sebrechts, 2021). Το γεγονός αυτό δίνει στον/στην μαθητή/τρια τη δυνατότητα να εκφράσει τους σκοπούς, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις επιθυμίες του/της, να συνδιαλλαγεί και να συνεργαστεί μέσω του ψηφιακού/δυνητικού εκπροσώπου στο αντίστοιχο ψηφιακό/δυνητικό περιβάλλον στο οποίο ο τελευταίος μεσολαβεί αντ' αυτού/αυτής

(Aranzaes, 2021). Η σχέση του Avatar με το υποκείμενο που το εμψυχώνει (Szolin et al., 2023) θα μπορούσε να έρθει σε αντιπαραβολή με τον/την ηθοποιό και τον χαρακτήρα στον οποίο δίνει υπόσταση, ενώ όπως ήδη έχει αναφερθεί θα μπορούσε να θεωρηθεί μία "ψηφιακή συνέχεια" της κούκλας ή της μαριονέττας[137]. Αυτό που έχει ωστόσο περισσότερη σημασία στην παρούσα φάση είναι πως είτε το avatar ιδωθεί ως ένα "πιόνι" στα χέρια του/της μαθητή/τριας, είτε ως ένα μέσο ταύτισης, φαίνεται να προσελκύει το ενδιαφέρον και να εντείνει τη διάθεση για συμμετοχή και εμπλοκή στις αντίστοιχες δραστηριότητες που κάνουν αξιοποίηση αυτού. Εκτός από τα στοιχεία "παιχνιδοποίησης", η διαμόρφωση και ο χειρισμός ενός avatar δίνει στον/στην εκάστοτε μαθητή/τρια την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα και απενοχοποιημένα, απαλλαγμένα από το άγχος του λάθους, εκφράζοντας τις ανάγκες του και αναζητώντας ευκαιρίες για δοκιμές και πειραματισμούς (Williams et al., 2011, pp. 171-200) που δεν θα γίνουν αντικείμενο αυστηρής κριτικής.

Οι μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης και αξιοποίησης ενός ψηφιακού/δυνητικού εκπροσώπου (avatar) εκφράζονται θεατρικά και αναλαμβάνουν ρόλους. Γίνονται "σκηνοθέτες" κατευθύνοντας την κίνησή τους και "ενδυματολόγοι" επιλέγοντας την ενδυμασία και την εξωτερική μορφή, μελετούν τον ρόλο που καλούνται να διαμορφώσουν και ως "ηθοποιοί" ή "κουκλοπαίχτες/τριες" αναζητούν τον πιο πρόσφορο τρόπο ομιλίας και έκφρασης. Μέσα από τις δραστηριότητες που περιγράφηκαν αναφορικά με το *Ψηφιακό Δράμα* θα μπορούσαμε να πούμε πως "δομούν" έναν χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα για να το καταφέρουν καλούνται να σκεφτούν με ενσυναίσθηση, να μπουν στη θέση του και να λειτουργήσουν κάτω από το μαγικό "εάν".

Επιπλέον, δια μέσου αυτών είναι δυνατόν να κληθούν μέσα στους ψηφιακούς/δυνητικούς κόσμους και τα αντίστοιχα περιβάλλοντα:

- να αναζητήσουν υλικό και να μελετήσουν
- να επικοινωνήσουν
- να διαδράσουν με τον χώρο που τους περιβάλλει
- να αντιδράσουν σε αναρτήσεις, δημοσιεύσεις ή ενέργειες άλλων
- να λύσουν γρίφους
- να δώσουν λύσεις σε πιο γενικές ή ειδικές προβληματικές καταστάσεις

[137] Βλ. σχετικά σελ. 139 της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

- να γνωρίσουν κομμάτια μιας ιστορίας και να αποτελέσουν μέρος αυτής
- να δημιουργήσουν η δική τους ιστορία
- να δημιουργήσουν "σχέσεις" κ.ά.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν επίσης μέσα και τρόπους θεατρικής έκφρασης, που εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες δημιουργικά, αξιοποιούν το απρόοπτο και αφήνουν χώρο για ελεύθερη έκφραση και διαμόρφωση τελικών προϊόντων που σχετίζονται με το *Ψηφιακό Δράμα.* Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ευελιξία ως προς την πιθανή θεματολογία και το πλαίσιο μέσα στο οποίο όλες αυτές οι δυνατότητες δύναται να αναπτυχθούν εξυπηρετώντας και ενισχύοντας τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς και γνωστικούς των διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Τέλος, μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες, αλλά και τον τεχνολογικό χειρισμό του ψηφιακού/δυνητικού εκπροσώπου (avatar) οι μαθητές/τριες χωρίς να το συνειδητοποιούν, μέσα από παιγνιώδεις και ψυχαγωγικές διαδικασίες αποκτούν εξοικείωση με την ταυτόχρονη δράση σε διαφορετικά επίπεδα, τα οποία αξιοποιούν τόσο τους κώδικες εμψύχωσης όσο και τις τεχνολογικές δυνατότητες. Σύμφωνα με τον Jonas Linderoth (2005) η ρεαλιστική πραγματικότητα (εξωτερικό πλαίσιο), οι κανόνες του παιχνιδιού (πλαίσιο συστήματος) και η υπόδυση των φανταστικών χαρακτήρων (μυθοπλαστικό πλαίσιο) αποτελούν τα επίπεδα πάνω στα οποία οι μαθητές/τριες δρουν παράλληλα πραγματοποιώντας ταυτόχρονα μία διάκριση μεταξύ "εαυτού", "παίκτη/τριας" και "χαρακτήρα". Η διάκριση αυτή είναι σε θέση να ωθήσει τον/την χρήστη/τρια στον αναστοχασμό προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση ενός ανωτέρου επιπέδου συνείδησης των πράξεών του/της, αλλά και στην αντίληψη του εαυτού του/της ως συνδιαμορφωτή/τρια τόσο του κοινωνικού όσο και του δραματικού πλαισίου στο οποίο δρα, συμβιώνει και δημιουργεί.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το *Ψηφιακό Δράμα* τόσο κατά τη διαδικασία προετοιμασίας των δράσεών του, όσο και κατά την υλοποίηση και το στάδιο της ανατροφοδότησης, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών/τριών και την παροχή όλο και περισσότερων ευκαιριών για έκφραση και ανάληψη πρωτοβουλιών. Φαίνεται πως μέσα από την ευφάνταστη και δημιουργική αξιοποίηση τόσο των τεχνικών του δράματος όσο και των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών είναι σε θέση να παρασύρει τους εμπλεκομένους σε μία διαδικασία μάθησης με παιγνιώδη χαρακτηριστικά και δελεαστικό τρόπο,

δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες τόσο για συνεργασία και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω τις οποίας είναι κανείς σε θέση να κατανοήσει εκτός του περίγυρού του και τον ίδιο τους τον εαυτό με όλες τις ξεχωριστές και εξατομικευμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητές του.

5.3. Η εξερεύνηση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από τις δραστηριότητες του Ψηφιακού Δράματος.

Οι έννοιες του "εαυτού" και της "ταυτότητας" έγινε προσπάθεια να προσεγγιστούν και να αναλυθούν στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Στην παρούσα υποενότητα επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου της τεχνολογίας στη εξερεύνηση του "εαυτού" και της "ταυτότητας" του μαθητή ως μέλους μίας "διαδικτυακής κοινότητας" μέσα από θεατρικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που εντάσσονται στο *Ψηφιακό Δράμα* και μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο[138].

Το διαδίκτυο παρέχει πολλές ευκαιρίες για προβολή και προώθηση του "εαυτού", όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί. Είτε κανείς αποφασίσει να αξιοποιήσει φωτογραφίες και πραγματικά στοιχεία (όπως συνήθως συμβαίνει στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης), είτε να διαμορφώσει έναν ψηφιακό/δυνητικό εκπρόσωπο (avatar), καλείται να προβεί σε ορισμένες επιλογές για τα στοιχεία της ταυτότητάς του που επιθυμεί να αναδείξει, για εκείνα τα οποία προτιμά να αποκρύψει, καθώς και για όσα προτιμά να κατασκευάσει ή να επινοήσει. Η παρατήρηση των επιλογών αυτών μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη για την άντληση πληροφοριών σχετικά με την εικόνα που έχει κανείς – και στην προκειμένη περίπτωση ο/η μαθητής/τρια – για τον εαυτό του/της, για αυτό που πιστεύει για τον/την ίδιο/α, καθώς και για όσα που θα επιθυμούσε να κατέχει ως χαρακτηριστικά.

Με βάση αυτή τη διαδικασία εξερεύνησης της ταυτότητας κατά την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων ενισχυμένων και εμπλουτισμένων από τις τεχνολογικές δυνατότητες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι Cameron & Anderson (2022) προχωρούν στη διατύπωση και διάκριση τεσσάρων τύπων "εαυτού", τους οποίους μπορούμε να

[138] Ως σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης ανάλυσης ορίζεται το επιστημονικό άρθρο των David Cameron και Michael Anderson (2022) με τίτλο *Evolution, Diffusion and Disturbance. Drama, education and technology.*

εντοπίσουμε και σε ποικίλα σημεία ανάπτυξης του *Ψηφιακού Δράματος* με τον τρόπο που έχει αναπτυχθεί:

i. Ο ποσοτικοποιημένος εαυτός (quantified self)

Η ευρεία και όλο και πιο συχνή πλοήγηση στο διαδίκτυο καθώς και η διαρκής παραχώρηση άδειας για καταγραφή των προτιμήσεων και του ιστορικού αναζήτησής μας διαμορφώνει αυτό που καλούμε "μετρημένο εαυτό" (Wolf, 2009) και οδηγεί αναπόδραστα στην αντίστοιχη ποσοτικοποίηση των χαρακτηριστικών του/της εκάστοτε χρήστη/τριας. Ο "ενσύρματος κόσμος"/ "wired world" (Kustow, 2007) από τη μία σηματοδοτεί την απώλεια "ενσάρκωσης" ή την "αντικατάσταση του σώματος" και από την άλλη υπονοεί την ύπαρξη ενός χώρου μέσα στον οποίο οι άνθρωποι "ζουν συνδεδεμένοι" ανταλλάσσοντας πληροφορίες, κάνοντας επιλογές, έχοντας προτιμήσεις και επομένως διαμορφώνοντας μια ολόκληρη προσωπικότητα με διακριτά χαρακτηριστικά, παρέχοντας επομένως εν μέρει και κάποια δυνατότητα πρόβλεψης μελλοντικών επιλογών και "κινήσεων"[139].

Η "ποσοτικοποίηση" συνεπώς του εαυτού αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας με το οποίο οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή ενδεχομένως πριν ακόμα από την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Ωστόσο, η αναζήτηση πληροφοριών ή προϊόντων στις διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο δημιουργίας τέτοιων προσωπικών και εξατομικευμένων μετρήσεων. Οι καθημερινές φορετές συσκευές, όπως είναι τα έξυπνα ρολόγια, τα οποία έχουν προταθεί για αξιοποίηση στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος,* καταγράφουν συνεχώς έναν σημαντικό αριθμό βιολογικών χαρακτηριστικών, δημιουργώντας ένα "καθημερινό αρχείων εμπειριών" το οποίο δύναται να μετατραπεί σε μία ή περισσότερες προσωπικές αφηγήσεις (Lupton, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος* τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία και παρουσίαση αναλογικών ή ψηφιακών ιστοριών. Οι αλλαγές στους παλμούς, στην αναπνοή, ακόμη και η καταγραφή της πορείας του ύπνου, μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά ποσοτικοποιημένα δεδομένα στα οποία είναι δυνατόν να βασιστεί η ανάπτυξη μιας

[139] Η αρχειοθέτηση των στοιχείων που ο/η χρήστης/τρια απλόχερα προσφέρει στον διαδικτυακό κόσμο αξιοποιούνται από μεγάλες εταιρείες, όπως είναι λόγου χάρη η Google, για προωθητικές/διαφημιστικές ενέργειες, αλλά και για την ανταπόκριση σε πιθανές επιθυμίες και μελλοντικές ανάγκες του/της χρήστη/τριας με βάση το ιστορικό του/της.

ολόκληρης ιστορίας εμπλουτισμένης με μυθοπλαστικά στοιχεία ή σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα άλλων χρηστών/τριών-συμμαθητών/τριών. Τα δεδομένα αυτά είναι δυνατόν με τη σύμφωνη γνώμη όλων των ενδιαφερομένων να αποτελέσουν αντικείμενο ανταλλαγής, ώστε οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν με βάση αυτά την "πιθανή ιστορία" της ημέρας ή της νύχτας ενός συμμαθητή τους, εντείνοντας έτσι την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας μέσα από την ουσιαστική γνωριμία και ενασχόληση τόσο με το "εγώ" όσο και με τον "άλλο". Μετατρέπονται έτσι σε "συγγραφείς" και "ερευνητές", συγκεντρώνουν στοιχεία, κάνουν συνδυασμούς, δημιουργούν δραματικά κείμενα, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να διερευνήσουν περαιτέρω με ψηφιακές και αναλογικές θεατρικές δραστηριότητες, δημιουργώντας ακόμα και μια ολόκληρη ψηφιακή παράσταση που θα βασίζεται και θα ακολουθεί τα συγκεκριμένα δεδομένα του "ποσοτικοποιημένου εαυτού".

ii. Ο διαμεσολαβημένος εαυτός (mediated self)

Η έννοια της "διαμεσολάβησης" αφορά όλους εκείνους τους τρόπους μέσω των οποίων οι νέοι/ες όχι μόνο μαθαίνουν στοιχεία σχετικά με τον εαυτό τους και την προσωπικότητά τους, αλλά και ο/η ένας/μία για τον/την άλλον/ην, καθώς παραμένοντας διαρκώς συνδεδεμένοι κοινοποιούν, μοιράζονται σκέψεις, εκφράζουν προτιμήσεις, πραγματοποιούν "αντιδράσεις" και σχολιασμούς μέσα από μία ιδιαίτερη μορφή "ψηφιακής κοινωνικοποίησης". Η τεχνολογία υπό τη συγκεκριμένη οπτική – όπως έχει ήδη αναφερθεί - γίνεται αντιληπτή ως ένα "μέσο" δια του οποίου στην περίπτωση του *Ψηφιακού Δράματος* θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επιτυγχάνεται η άντληση υλικού, η δημιουργία νέου, η κοινοποίηση και η προώθησή του, καθώς και αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος. Ένα μέρος του εαυτού του/της χρήστη/τριας κατ' αυτόν τον τρόπο "επικοινωνείται" σε άλλους/ες χρήστες/τριες επιτρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο νέες κοινωνικές κατασκευές και διευκολύνοντας την ανταλλαγή νέων ψηφιακών πραγματικοτήτων οδηγώντας στη δημιουργία παράλληλων και πολλαπλών κόσμων (Kattenbelt, 2008). Εκτός από το πλαίσιο της ομάδας η οποία ασχολείται ή αξιοποιεί τεχνικές και εργαλεία του *Ψηφιακού Δράματος* η λειτουργία αυτή φαίνεται να αφορά και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, την ανταλλαγή υλικού, την από κοινού ανάπτυξη δραστηριοτήτων, αλλά και την παραγωγή και παρουσίαση μίας από κοινού ψηφιακής παράστασης που θα εμπλέκει ενεργά γεωγραφικά απομακρυσμένους μαθητές/τριες.

Οι D. Cameron & M. Anderson (2022) επικαλούνται την εργασία των Duncan & Hayes (2012) προκειμένου να τονίσουν ότι η αναγνώριση από τους/τις εκπαιδευτικούς του "διαμεσολαβημένου εαυτού" των μαθητών/τριών τους - οι οποίοι/ες με μεγάλη ευκολία δημιουργούν και κοινοποιούν περιεχόμενο στον "διαμεσολαβημένο κόσμο" – δεν θα πρέπει να τους κατευθύνει σε μια ατέρμονη προσπάθεια εξοικείωσης με της συνεχώς εξελισσόμενες τεχνολογίες και τα αντίστοιχα μέσα. Αντίθετα, οφείλουν λόγω των ανωτέρω να διερευνήσουν τις νέες μορφές μάθησης και αλφαβητισμού που έχουν δημιουργηθεί και να τις αξιοποιήσουν προκειμένου να παράξουν νέα γνώση με τρόπο που να αντιστοιχεί στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού δυναμικού.

Στο σημείο αυτό και επιδιώκοντας να εστιάζουμε πάντα στην ανάπτυξη θεατρικών δραστηριοτήτων με τη χρήση και συμβολή των νέων τεχνολογιών, αξίζει μία αναφορά στην αξιοποίηση των πλατφορμών εξ αποστάσεως επικοινωνίας ως "μέσων" για την πραγματοποίηση θεατρικών δράσεων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επέβαλλαν τα μέτρα περιορισμού της εξάπλωσης του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2. Πιο συγκεκριμένα η L.M. Siciliano (2021, p. 5) αναφέρεται στην αξιοποίηση της πλατφόρμας zoom ως "μέσο" για τη διδασκαλία του θεάτρου σε θερινό camp. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η πλατφόρμα υπήρξε ο "χώρος" ανάπτυξης των "διαμεσολαβημένων εαυτών". Σε κάθε περίπτωση οθόνη φάνηκε να επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να απαλλαγούν από τις συνήθεις ανησυχίες που είχαν ή εξέφραζαν σχετικά με το πώς να χειριστούν τα χέρια και τα πόδια τους, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται σε άλλες εκφραστικές ενέργειες αποκτώντας ενδεχομένως μεγαλύτερη οικειότητα από ό,τι θα είχαν αν βρίσκονταν σε έναν κοινό χώρο και δημιουργώντας τελικά μια νέα εικόνα του ίδιου τους του εαυτού. Το ίδιο είναι δυνατόν να ισχύσει και εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς δραστηριότητες όπως αυτές που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και οι οποίες αξιοποιούν πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας είναι δυνατόν να "απομονώσουν" εκφραστικά μέσα και να οδηγήσουν στην ουσιαστική διερεύνηση και στην ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων έκφρασης.

iii. Ο επαυξημένος εαυτός (augmented self)

Για την έννοια του "επαυξημένου" εαυτού οι ερευνητές/τριες πραγματοποιούν έναν παραλληλισμό ή πιο σωστά μία αντιστοιχία της πραγματικότητας της θεατρικής σύμβασης με την επαυξημένη τεχνολογικά πραγματικότητα. Το σύνθετο πολιτιστικό

φαινόμενο που καλούμε "θέατρο" αξιοποιεί τόσο τον αναλογικό κόσμο όσο και μία φανταστική αναπαράσταση αυτού, η οποία δεν είναι άλλη από αυτό το μαγικό "σαν" ή "αν". Έτσι από τη μία έχουμε την βιολογική ανθρώπινη υπόσταση των ηθοποιών που ενσαρκώνουν τους ρόλους με "πραγματικά" χαρακτηριστικά, κινήσεις, μορφασμούς και αντιδράσεις μέσα σε έναν κόσμο που αξιοποιεί εξίσου "πραγματικά" αντικείμενα ως "σημεία" ορισμένων "σημαινομένων". Ρεαλιστικά και φανταστικά στοιχεία εμπλέκονται θεατρικά, καθίστανται αποδεκτά από το κοινό στο οποίο απευθύνονται και επιχειρούν να διηγηθούν ιστορίες και να μεταδώσουν μηνύματα. Η επαυξημένη πραγματικότητα από την άλλη αξιοποιεί την τεχνολογία προκειμένου να προσδώσει νέα στοιχεία και να εμπλουτίσει τον αναλογικό κόσμο. Θα μπορούσαμε έτσι να διατυπώσουμε την άποψη ότι η επαυξημένη πραγματικότητα είναι σε θέση να μας "δείξει" πώς θα ήταν ο αναλογικός μας κόσμος "αν" ήταν εμπλουτισμένος με ορισμένα επιπλέον στοιχεία. Αξιοποιώντας πραγματικά και ψηφιακά στοιχεία δηλαδή δημιουργεί μία πραγματικότητα "σαν" αληθινή προσφέροντας μία ξεχωριστή υβριδική εμπειρία τόσο στους δημιουργούς όσο και στους/στις χρήστες/τριες.

Η αξιοποίηση της συγκεκριμένης τεχνολογίας στις θεατρικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ήδη αναπτυχθεί. Ωστόσο, ως προς την έννοια του "εαυτού", αλλά και από την οπτική του μαθητή αυτή τη φορά, αξίζει να διευκρινιστεί περαιτέρω ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια κατανόησης του "εαυτού" μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να μετακινηθούν από "αυτό που είναι" σε αυτό που "θα μπορούσαν να είναι" (Cameron & Anderson, 2022, p. 521) ερχόμενοι σε επαφή με τα επαυξημένα στοιχεία, αλλά και δημιουργώντας νέα. Έτσι, οι δραστηριότητες που αξιοποιούν τόσο την έννοια του ρόλου όσο και τεχνολογίες επαύξησης και είναι δυνατόν να ενταχθούν στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος* μπορούν να προσφέρουν νέες εμπειρίες στους/στις μαθητές/τριες εντείνοντας την αληθοφάνεια και ενισχύοντας την αίσθηση πως "είναι" ο ρόλος που υποδύονται. Ανακαλύπτουν έτσι νέες αντιδράσεις, νέα συναισθήματα και δρουν κάτω από νέες συνθήκες έχοντας όλα τα στοιχεία του αναλογικού τους κόσμου, αλλά και αυτά που η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να προσφέρει. Ένα επιπλέον παράδειγμα που θα μπορούσε ενδεχομένως να αξιοποιηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η χρήση των "φίλτρων" στις ποικίλες εφαρμογές των έξυπνων κινητών συσκευών, όπου ο/η χρήστης/τρια μπορεί ανοίγοντας την μπροστινή (selfie) κάμερα και εστιάζοντας στο

πρόσωπό του/της, να διατηρήσει πολλά από τα χαρακτηριστικά του, εμπλουτίζοντάς τα ωστόσο και ψηφιακά στοιχεία και στη συνέχεια βλέποντας τον εαυτό του/της να προχωρήσει στην παραγωγή κειμένου διερεύνησης του νέου του "χαρακτήρα", συντάσσοντας ακόμα και ολόκληρους μονολόγους.

iv. Ο επινοημένος εαυτός (imaginative self)

Η διαδικασία της "επινόησης" του εαυτού αφορά το θέατρο από την πρώτη στιγμή της ανάπτυξής του και είναι ανεξάρτητη από τα τεχνολογικά επιτεύγματα και τις αντίστοιχες εξελίξεις. Αναμφισβήτητα όμως η πραγματικότητα και η επαφή με τους/τις "άλλους/ες" διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο σε αυτήν την προσωπική "επινόηση". Συνεπάγεται κατ' αυτόν τον τρόπο πως όταν η πραγματικότητα μετατρέπεται σε "ψηφιακή" και η επαφή με τους/τις "άλλους/ες" γίνεται ως επί το πλείστον δια μέσου της τεχνολογίας, ο "επινοημένος εαυτός" αποκτά αναπόδραστα μία νέα διάσταση που δεν δύναται να μείνει ανεπηρέαστη από τα ανωτέρω στοιχεία.

Οι αναζητήσεις που οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν, ο τρόπος που εκφράζονται, τα προϊόντα που δημιουργούν, τα μέσα που επιλέγουν για να τα κοινοποιήσουν, οι αλληλεπιδράσεις και ο τρόπος επικοινωνίας, οι αντιδράσεις και οι σχολιασμοί, τα στοιχεία της ταυτότητας που προωθούνται και αυτά που αποκρύπτονται, τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών εκπροσώπων που επιλέγονται μέσα στις διαδικτυακές πλατφόρμες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι μόλις ορισμένα από τα στοιχεία που μέσω των νέων τεχνολογιών είναι σε θέση να προσδώσουν μία λιγότερο ή περισσότερο σαφή εικόνα για την έννοια του "εαυτού" που επινοεί ο/η εκάστοτε χρήστης/τρια. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε πως μια τέτοια διαδικασία φαίνεται να οδηγεί και στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και στη ενίσχυση των θετικών σχέσεων τους, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης (Μπάμπαλης & Τσώλη, 2020).

Η τεχνολογία σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ιδωθεί ως ένα μέσο που είναι σε θέση να εντείνει και να δώσει "τροφή" στη φαντασία των μαθητών/τριών, βασικό ζητούμενο για τον πυρήνα κάθε θεατρικής διαδικασίας. Το θέατρο υπήρξε πριν και μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, ταυτόχρονα αποτελεί "εκφραστή" και "διαμορφωτή" της πραγματικότητας και αυτή ακριβώς η πραγματικότητα δε θα πρέπει να παραγκωνίζεται, αλλά να "εκφράζεται" και να "αξιοποιείται" με τον πιο πρόσφορο και δημιουργικό τρόπο. Έτσι και το θέατρο όταν

χρησιμοποιείται είτε ως εργαλείο είτε ως αυτόνομο αντικείμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση, θα πρέπει να αφορμάται και να εκφράζει την πραγματικότητα του υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή του ίδιου του/της μαθητή/τριας. Οφείλει να πηγάζει δηλαδή από τη δική του/της πραγματικότητα και θα άπτεται των ενδιαφερόντων, των προβληματισμών και γενικότερα των καθημερινών εμπειριών του/της. Οι μαθητές/τριες δεν έρχονται ως "άγραφα χαρτιά" στη σχολική τάξη. Αντίθετα φέρουν μαζί τους όλα εκείνα τα στοιχεία, τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις κρίσεις που διαμορφώνουν μέχρι εκείνη τη στιγμή την προσωπικότητά τους. Η εκπαίδευση οφείλει λοιπόν να ξεκινά από αυτές ακριβώς τις εμπειρίες του μαθητικού δυναμικού, το οποίο ενθαρρύνει να αναλύσει, να επεξεργαστεί, να κρίνει και να αναθεωρήσει, σε μια γνήσια διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης (Freire, 1976, σσ. 80-97). Το *Ψηφιακό Δράμα* με τον τρόπο που έχει αναλυθεί και παρουσιαστεί μπορεί να στηρίξει και να προωθήσει τη συγκεκριμένη στόχευση καθώς ενισχύει τα εκφραστικά μέσα, εντείνει τη διερεύνηση, προωθεί την έκφραση και παρέχει νέους τρόπους συμμετοχής και δημιουργίας σε καθεμία από τις φάσεις, αλλά και τις επιμέρους δραστηριότητες που αναφέρθηκαν.

5.4. Το *Ψηφιακό Δράμα* ως μέσο για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών.

Πέρα από την παιδαγωγική σκοπιμότητα, αλλά και τους εκάστοτε γνωστικούς στόχους, η αισθητική και καλλιτεχνική διάσταση κάθε μορφή θεατρικής έκφρασης είναι εξίσου βαρύνουσας σημασίας. Η «αισθητική συγκίνηση» (Γραμματάς, 2009, σ. 448) ως βασικό ζητούμενο της δραματικής τέχνης σε ένα γενικότερο πλαίσιο οφείλει να απασχολεί τους εμπλεκομένους στη διαδικασία αξιοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος* στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα να αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα ζητούμενα που βρίσκεται σε ισορροπία με τις εκάστοτε μαθησιακές, παιδαγωγικές, γνωστικές και κοινωνικές σκοπιμότητες.

Καθώς το θέατρο αποτελεί ένα "διαμεσικό" σύστημα επικοινωνίας (Γραμματάς, 2015a, σ. 624), μιας και ανεξάρτητα από την τελική μορφή που μπορεί να λάβει η θεατρική έκφραση και τα παραγόμενα προϊόντα της, οι βασικές αισθητικές γραμμές του εκάστοτε δραματικού κειμένου είναι δυνατόν να εξακολουθήσουν να είναι εμφανείς και διακριτές. Το ίδιο ισχύει και για την ενίσχυση, τον εμπλουτισμό και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο αισθητικό αποτέλεσμα του "σκηνικού θεάματος", αλλά και

στην επικοινωνιακή διάσταση αυτού, στοιχεία που αν και αναδιαμορφώνονται και αλλάζουν, εντούτοις παραμένουν αλώβητα ως προς τι βαθύτερες δομές τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει υπό το συγκεκριμένο πρίσμα μία ξεχωριστή αναφορά στην έννοια της "διαμεσότητας" έτσι όπως την ανέπτυξε ο Chr. Balme (2012, pp. 247-250). Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει πως η έννοια αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως:

- «Η μεταφορά του περιεχομένου μιας αφήγησης από ένα μέσο σε ένα άλλο». Θα μπορούσαμε κάτω από τη συγκεκριμένη οπτική να κάνουμε λόγο για την έννοια της "διασκευής" ενός θεατρικού κειμένου, βασικές δομές του οποίου παραμένουν σταθερές αλλά γίνονται αντιληπτές κάτω από ένα άλλο πρίσμα ή μέσα από διαφορετικούς δρόμους. Το *Ψηφιακό Δράμα* στηρίζει τη συγκεκριμένη λειτουργία, καθώς τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα τόσο στην παραγωγή όσο και στην παρουσίαση ενός μυθιστορήματος ή/και θεατρικού έργου τροποποιώντας το και διατηρώντας παράλληλα τα κυρίαρχα δομικά και νοηματικά του στοιχεία. Η προσέγγιση και η μεταφορά λοιπόν ενός δραματικού κειμένου στην υβριδική μορφή του *Ψηφιακού Δράματος* μπορεί να λειτουργήσει "διαμεσικά" υπό το συγκεκριμένο πρίσμα.
- «Ένα ιδιαίτερο είδος διακειμενικότητας». Η συγκεκριμένη λειτουργία επιχειρεί να τονίσει περαιτέρω τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών προϊόντων που παράγονται από τα εκάστοτε ψηφιακά μέσα κατά τη δημιουργική αξιοποίησή του με σκοπό τη θεατρική έκφραση. Τόσο όσο αφορά την αισθητική πρόσληψη, όσο και το περιεχόμενο τα τελικά προϊόντα που ασχολούνται με ένα συγκεκριμένο δραματικό κείμενο εξακολουθούν να διατηρούν μία σχέση μεταξύ τους ως προς το βαθύτερο νόημα και τη δομή τους, η οποία όχι μόνο δεν επηρεάζεται από την τεχνολογία και τα μέσα αυτής, αλλά πολύ περισσότερο αναδεικνύεται και βρίσκει νέους τρόπους έκφρασης, όπως έχει φανεί και κατά την προηγηθείσα ανάλυση.
- «Η προσπάθεια να μεταφερθούν οι αισθητικές συμβάσεις και/ή τρόποι έκφρασης, παρατήρησης και παρουσίασης του κόσμου από το ένα μέσο στο άλλο». Τον πιο πλήρη ίσως ορισμό της "διαμεσότητας" θα μπορούσε να αποτελέσει η συγκεκριμένη διατύπωση. Σύμφωνα με αυτή, συμβάσεις που αφορούν την αισθητική και βρίσκουν πρόσφορο έδαφος πραγμάτωσης μέσα από την παρατήρηση, την έκφραση και την παρουσίαση του κόσμου στα

διαφορετικά μέσα που κάθε φορά αξιοποιούνται. Είτε δηλαδή κάνουμε λόγο για μία αναλογική θεατρική παράσταση με την "παραδοσιακή" της μορφή, είτε για την ψηφιακή ή/και κινηματογραφική απόδοση του ίδιου δραματικού κειμένου στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος,* οι βασικές αισθητικές δομές και παραδοχές επιδιώκεται να εξακολουθήσουν να βρίσκουν χώρο και τρόπο έκφρασης δια των διαφορετικών κάθε φορά οδών και μέσων.

Αναφορικά με την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών που παίρνουν μέρος στη διαδικασία διαμόρφωσης και αξιοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος,* αυτή είναι δυνατόν να συντελεστεί με ποικίλους τρόπους. Έχει ήδη ειπωθεί και τεκμηριωθεί πως οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν ή να αλλοιώσουν τις βασικές δομές και λειτουργίες του δράματος και του θεάτρου. Έτσι και η αισθητική καλλιέργεια που συντελείται μέσω αυτής της ιδιαίτερης μορφής έκφρασης παραμένει ένας βασικός πυλώνας που αλλάζει ως προς τον τρόπο επίτευξης και όχι ως προς την ουσία και τη βαθύτερη δομή της. Κατά τη συμμετοχή σε θεατρικές δράσεις ή κατά την αξιοποίηση τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης εμπλουτισμένων με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να καλλιεργηθούν αισθητικά, καθώς και να γνωρίσουν διαφορετικά ρεύματα και εκφραστές αυτών. Πιο συγκεκριμένα:

- **Κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας** είναι δυνατόν μέσω των διαδικτυακών ιστοτόπων και των μηχανών αναζήτησης να έρθουν σε επαφή έναν τεράστιο αριθμό δραματικών, λογοτεχνικών κειμένων και άλλων έργων τέχνης, να γνωρίσουν τη ζωή και την κοσμοθεωρία καλλιτεχνών που έζησαν και δημιούργησαν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο σε κοινές ή διαφορετικές εποχές, να μελετήσουν αισθητικά είδη και να στοχαστούν πάνω στις διαφορετικές διόδους έκφρασής τους, επιτυγχάνοντας έτσι μια ευρύτερη μόρφωση, αλλά και πνευματική καλλιέργεια. Επιπλέον, μπορούν να προβούν σε ταξινομήσεις, να μετατραπούν σε "μελετητές/τριες", "ερευνητές/τριες", "φοιτητές/τριες", "ταξιδιώτες/τριες του χρόνου" ή οποιονδήποτε άλλο ρόλο εξυπηρετεί τη δική τους συνθήκη και να δημιουργήσουν ευφάνταστες δικές τους παρουσιάσεις μέσα από τη σύνθεση αναλογικής και ψηφιακής πραγματικότητας προκειμένου να αναδείξουν τις γνώσεις, αλλά και τη δική τους οπτική από αισθητικής/καλλιτεχνικής πλευράς πάνω στο θέμα με το οποίο έχουν καταπιαστεί. Θα έχουν επιπλέον την ευκαιρία να "μπουν στη θέση"

του/τις εκάστοτε καλλιτέχνη/ιδος, εμψυχώνοντάς τον/την και επιδιώκοντας να προσεγγίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδιαίτερες ανάγκες έκφρασής του/της. Σε ένα ακόμα πιο προηγμένο επίπεδο, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό οι μαθητές/τριες μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων τους μπορούν δια ζώσης ή εξ αποστάσεως να μελετήσουν τα διαφορετικά γνωρίσματα των δραματικών ειδών (κλασική και ρομαντική τραγωδία, ποιμενικό και αστικό δράμα, φαρσοκωμωδία και μπουλβάρ, σάτιρα και παρωδία) ως προς την αισθητική και εκφραστική τους διάσταση. Επιπλέον, μπορούν μέσω των ανωτέρω διαδικασιών να κατανοήσουν και να διακρίνουν ρεύματα όπως ο κλασικισμός και ο νεοκλασικισμός ή ο ρομαντισμός και ο αρκαδισμός κ.ά. διαμορφώνοντας έτσι αισθητικά κριτήρια και κατανοώντας σε βάθος τα δραματικά κείμενα (Γραμματάς, 2009, σσ. 449-451).

- **Κατά τη διάρκεια της Ψηφιακής Παράστασης ή της παρουσίασης των δράσεων Ψηφιακού Δράματος εντός ή εκτός του πλαισίου ενός Ψηφιακού Πολυθεάματος** οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να επωφεληθούν από την αισθητική καλλιέργεια που προσφέρει το Θέατρο ως *Παμμουσία των Τεχνών* (Γραμματάς, 2014, σσ. 13-20). Εκτός των παιδαγωγικών στόχων τέτοιου είδους παρουσιάσεις αποτελούν πολιτιστικά γεγονότα που αντιπροσωπεύουν και εξυπηρετούν επιπλέον καλλιτεχνικές, αλλά και αισθητικές επιδιώξεις. Και στην περίπτωση αυτή η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αυτοσκοπό, ούτε θα πρέπει να γίνεται προς χάριν εντυπωσιασμού ή κάτω από την πίεση μίας συγκεκριμένης ανάγκης. Αντίθετα, ως αρωγός μπορεί να εξυπηρετήσει στην ενίσχυση των θεατρικών κωδίκων και της θεατρικής ψευδαίσθησης, όπως ήδη έχει τεκμηριωθεί, να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιδιαίτερης επικοινωνιακής διάστασης του θεατρικού φαινομένου, αλλά και να στηρίξει την υλικοτεχνική υποδομή σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση η πραγματικότητα, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες των σύγχρονων μαθητών/τριών είναι οι παράγοντες εκείνοι που θα οδηγήσουν στην αξιοποίηση των αντίστοιχων μέσων με σκοπό πάντοτε την ανάδειξη του σύνθετου αυτού πολιτιστικού φαινομένου. Με άλλα λόγια:

> Μέσα από τις ποικίλες εκδοχές και εκφάνσεις του, ανάλογα με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της κάθε εποχής, αντίστοιχα με την ψυχολογία και τις προσδοκίες του κοινού στο οποίο

απευθύνεται κάθε φορά, το Θέατρο αποτελεί ένα ευέλικτο όχημα κατανόησης και ερμηνείας της ανθρώπινης πορείας στο πέρασμα του χρόνου (Γραμματάς, 2015a, σ. 40).

- **Κατά τη διάρκεια της κοινοποίησης και της διαδικασίας αναστοχασμού/ανατροφοδότησης** είναι δυνατόν να επιτευχθούν επιπλέον αισθητικοί και καλλιτεχνικοί στόχοι. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξυπηρετηθεί αρχικά από το ίδιο το πλαίσιο του ρόλου που έχει τονισθεί πως είναι αναπόδραστη ανάγκη να διατηρείται κατά τη διάρκεια κάθε ξεχωριστού σταδίου που αφορά στο συγκερασμό των ψηφιακών μέσων και των θεατρικών τεχνικών. Έτσι η διαμόρφωση ενός ψηφιακού μουσείου / μίας ψηφιακής εικαστικής έκθεσης μέσω Power Point ή περιβαλλόντων Ψηφιακής Αφήγησης που έχουν αναφερθεί ή κάποιου εξειδικευμένου άλλου ψηφιακού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει δυναμικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι μαθητές/τριες σε ρόλο μελετητών/τριών, "δημοσιογράφων", "ρεπόρτερ", "κριτικών" κ.ά. μπορούν να εκφέρουν την άποψή τους, να επιχειρηματολογήσουν και να τεκμηριώσουν τα λεγόμενά τους σχετικά όχι μόνο με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την οργάνωση του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* ή των επιμέρους δράσεων, αλλά να αποκτήσουν επιπλέον αισθητικά κριτήρια, να πραγματοποιήσουν συγκρίσεις και να διατυπώσουν προτάσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών δεν αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο, αλλά έναν ευρύτερο στόχο που είναι δυνατόν να επιτευχθεί πολύπλευρα μέσα από ποικίλες δράσεις, την ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα, αλλά και σε διαφορετικούς χρόνους. Έτσι και κατά τη διαδικασία υλοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος* και αξιοποίησης των τεχνικών αυτού τα αισθητικά και καλλιτεχνικά κριτήρια των μαθητών/τριών είναι δυνατόν να ενισχυθούν, όπως θα γινόταν και κατά τη συμμετοχή τους σε μία αναλογική θεατρική παράσταση ή ένα "παραδοσιακής μορφής" Πολυθέαμα. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται και στο σημείο αυτό επικουρικά για να ενισχύσουν τις σύνθετες αυτές λειτουργίες και να παρέχουν μια πολύ πιο εύκολη πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο δεδομένων και πληροφοριών, αλλά και δυνατότητα δημιουργικής επεξεργασίας και διερεύνησης του συγκεκριμένου υλικού με τρόπο πρωτότυπο και ευφάνταστο.

5.5. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του Ψηφιακού δράματος στο σχολικό πλαίσιο.

Η διαρκής μεταβολή της καθημερινότητας που έρχεται κυρίως μέσα από τις τεχνολογικές εξελίξεις και την επέκταση των δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων όπως είναι φυσικό δεν ασκεί επιρροή μόνο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού. Ταυτόχρονα, οι γενιές των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σύγχρονα σχολεία, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς Θεατρικής Αγωγής είτε για αυτούς/ές της Γενικής Εκπαίδευσης, καλούνται να ανταπεξέλθουν σε νέες ανάγκες, να αναζητήσουν νέες μεθόδους, να μεταβάλλουν πολλές φορές το "στυλ" της διδασκαλίας τους (Ματσαγγούρας, 2011) προκειμένου ως "παιδαγωγοί" να είναι σε θέση να παρέχουν μια όσο το δυνατόν πιο πολύπλευρη δυνατότητα προσέγγισης, αλλά και επεξεργασίας της γνώσης (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2021) βοηθώντας εκτός των άλλων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής για τους/τις σύγχρονους/ες μαθητές/τριες (Τσώλη, 2018).

Ήδη από το μακρινό 1968, αρκετά δηλαδή χρόνια προτού οι τεχνολογικές δυνατότητες επηρεάσουν κομβικά το σύνολο της καθημερινότητάς μας είχε αναφερθεί ο «πόνος και η δυστυχία που προκαλεί η νέα τεχνολογία» (McLuhan & Fiore, 1997, p. 7) στο κομμάτι εκείνο του πληθυσμού που δεν μπορεί με μεγάλη ευχέρεια και αυτοπεποίθηση να χειριστεί τις αντίστοιχες συσκευές, τα εργαλεία και τις δυνατότητές τους. Η γενιά των ανθρώπων που απέκτησαν επαφή με την τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα όχι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ή της παιδικής τους ηλικίας, αλλά σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο και προσπάθησαν να εξοικειωθούν με αυτά αλλάζοντας μέρος των συνηθειών τους καλούνται συχνά στη βιβλιογραφία ως digital immigrants, δηλαδή ψηφιακοί μετανάστες (Prensky, 2001), οι οποίοι συχνά "τρομάζουν" όταν βρίσκονται μπροστά στη σημερινή πληθώρα των ερεθισμάτων, ενώ ενδεχομένως κάποιες φορές επιθυμούν να επιστρέψουν στη γνώριμη ασφάλεια των μέσων που γνωρίζουν και έχουν εξοικειωθεί μαζί τους αξιοποιώντας τα κατά το παρελθόν. Επιθυμούν δηλαδή να επιστρέψουν στον κόσμο που τους είναι περισσότερο οικείος (McLuhan & Fiore, 1997, p. 36) και να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, να δημιουργήσουν μέσα από δρόμους που αισθάνονται πιο σίγουροι και ασφαλείς.

Όπως είναι φυσικό τα τελευταία χρόνια το "ψηφιακό χάσμα των γενεών" φαίνεται να αμβλύνεται καθώς όλο και νεότερες γενιές εκπαιδευτικών στελεχώνουν τα σύγχρονα

σχολεία. Τεκμηριώθηκε ήδη ωστόσο πως οι αλλαγές των χαρακτηριστικών του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού μεταβάλλονται όλο και πιο συχνά σε αντιστοιχία με τον βαθμό επιρροής της καθημερινότητάς από τις τεχνολογικές εξελίξεις. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν υπόσταση στην έννοια του σύγχρονου "παιδαγωγού" απομακρυνόμενοι όλο και περισσότερο από μια δασκαλοκεντρική θεώρηση που εστιάζει στη λογικο-μαθηματική σκέψη και τη λεκτική ανάπτυξη. Οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου αναπτύσσονται σε πιο πολύπλευρα επίπεδα δίνοντας έμφαση στη συγκρότηση αυτόνομων, συγκροτημένων προσωπικοτήτων, με καλλιτεχνική ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με θεατρικές μεθόδους και τεχνικές μπορεί να συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς το θέατρο ως πολιτιστικό αγαθό φέρει μαζί του πολλαπλές παραμέτρους που σχετίζονται με την παροχή παιδείας (Γραμματάς, 2005, σ. 130). Ο εμπλουτισμός και η ενίσχυση των τεχνικών αυτών με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών έρχεται στο σημείο αυτό εκτός των άλλων και ως ανάγκη προκειμένου να υπάρξει μία αντιστοίχιση με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός απευθύνεται και με τους/τις οποίους/ες καλείται να συνεργαστεί, μιλώντας μέσα από αυτήν την ιδιαίτερη, "δική τους γλώσσα" και έχοντας πάντοτε κατά νου την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ θεατρικού φαινομένου και διαθέσιμης τεχνολογίας στην εκάστοτε εποχή.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, είτε κάνουμε λόγο για τον/την εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής είτε για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ο/η οποίος/α επιθυμεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του/της με θεατρικές τεχνικές αξιοποιώντας νέες τεχνολογίες και αγγίζοντας όσο το δυνατόν τη μορφή του *Ψηφιακού Δράματος* με βάση τα εκάστοτε δεδομένα, τον εξοπλισμό και τις υλικοτεχνικές παροχές του σχολείου, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι αυτός καλείται να λειτουργήσει σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, σσ. 102-115).

5.5.1. "Ενορχηστρωτής/τρια"

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενορχήστρωση των επιμέρους δράσεων είναι ιδιαίτερος και απαιτεί καλή γνώση και ευελιξία στον χειρισμό του τεχνολογικού εξοπλισμού και των δυνατοτήτων των διαθέσιμων μέσων. Αν και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εντούτοις αξιοποιούνται και ως αρωγοί στη διδασκαλία λοιπών μαθημάτων προκειμένου να

διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση όμως η ύπαρξη ακόμα και του πιο προηγμένου τεχνολογικού εξοπλισμού δεν είναι σε θέση από μόνη της να συμβάλλει στην προαγωγή της ουσιαστικής γνώσης, πόσο μάλλον στην καλλιέργεια αισθητικών ή άλλων πολύπλευρων κριτηρίων, καθώς

> ανεξάρτητα από το πόσο καλά μπορεί να είναι οργανωμένη η εκπαίδευση σε ό,τι αφορά στο υλικό και το λογισμικό, είναι καταδικασμένη να αποτύχει, αν δεν υπάρχουν καλά καταρτισμένοι και δραστήριοι εκπαιδευτικοί. (Μαρκάκης, 2000, σ. 43)

Ο/Η εκπαιδευτικός σε ρόλο "ενορχηστρωτή/τριας" είναι λοιπόν αυτός που καλείται να καταγράψει και να αξιολογήσει τα μέσα και τις δυνατότητες που διαθέτει ώστε αυτά να αξιοποιηθούν στοχευμένα και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και ανάγκες. Θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι "διευθύνει" τους διαθέσιμους πόρους προκειμένου να επιτευχθεί η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες απευθύνεται (Βοσνιάδου, 2006· Mastrothanasis et al., 2023· Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023). Οι ευθύνες που επιφορτίζουν τον/την εκπαιδευτικό κάτω από αυτή την οπτική είναι ποικίλες και ανοίγονται ανάμεσα στον εξοπλισμό και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας, ξεκινώντας από: α. τη γνώση του διαθέσιμου εξοπλισμού, β. την εξασφάλιση καλής κατάστασης και αποτελεσματικής λειτουργίας του εξοπλισμού, γ. δυνατότητα/γνώση ουσιαστικής και ευέλικτης αξιοποίησης του εξοπλισμού και δ. λεπτομερή οργάνωση του ψηφιακού υλικού (ιστότοποι, εφαρμογές κ.ά.) (Ράπτης & Ράπτη, 2014) προκειμένου αφενός να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες και αφετέρου να αφήνει μία σχετική ελευθερία. Όπως είναι φυσικό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά διαρκώς τη νέα γνώση, να ενημερώνεται και να δοκιμάζει νέα μέσα και νέες δυνατότητες. Η διαδικασία αυτή μοιάζει ατέρμονη αν αναλογιστούμε τη συνεχή εξέλιξη στον τομέα της τεχνολογίας και στην τεράστια ποικιλία των δυνατοτήτων που αυτή παρέχει. Οι ίδιες οι δυνατότητες όμως χωρίς τη διάθεση, το προσωπικό ενδιαφέρον, τη δημιουργικότητα και την εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού με αυτές δεν είναι σε θέση να παρέχουν σημαντικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οφέλη (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, σσ. 104).

Αλλά και από την πλευρά της στοχοθεσίας και της θεματολογίας που πρόκειται να διερευνηθεί, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να "συντονίσει" έναν γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο. Η ανάπτυξη ενός γνήσιου διαλόγου πρέπει να αποτελεί

άλλωστε σε κάθε περίπτωση κύριο στόχο της διδασκαλίας, καθώς αυτός με τη σειρά του θα οδηγήσει στην κριτική θεώρηση του κόσμου και στον ευρύτερο στοχασμό, μιας και μόνο μέσα από την ειλικρινή επικοινωνία δύναται να υπάρξει αληθινή παιδεία. Η διαδικασία του διαλόγου ξεκινά από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό κατά τον σχεδιασμό οποιασδήποτε δράσης - στο πλαίσιο του μαθήματός του- η οποία πρέπει να αφορμάται από θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων, της καθημερινότητας και των εμπειριών των μαθητών/μαθητριών, ώστε να ενισχυθεί η εμπλοκή και η συμμετοχή των τελευταίων (Freire, 1976, pp. 108-109· Perry, 2000, pp. 16-18). Ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να ανακαλύπτει και να φέρνει προς συζήτηση προβλήματα που απασχολούν το μαθητικό δυναμικό, ακούγοντας με προσοχή όσα αναπτύσσονται στον διάλογο και υπολογίζοντας ακόμα και τις σιωπές. Πρόκειται ουσιαστικά για τα "παραγωγικά θέματα" όπως ορίστηκαν κάτω από τη σκοπιά της θεωρίας του Paulo Freire (Shor, 1992, p. 53· Γρόλλιος κ.ά., 2002, σ. xxxi). Σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικός και μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν μαζί σε μία ενεργητική και από τις δύο πλευρές διαδικασία (Freire, 1976, p. 20). Ο/Η εκπαιδευτικός αναζητά θέματα από την εμπειρία των μαθητών/τριών, δημιουργεί "προβληματικές καταστάσεις", δίνει κίνητρα για ανάπτυξη διαλόγου και ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ρωτήσουν, να αμφισβητήσουν, να ελέγξουν, να κατανοήσουν και να στοχαστούν (Freire, 1976, σσ. 80-90).

Κάτω από μια ευρύτερη οπτική, η επιφόρτιση του/της εκπαιδευτικού με την οργάνωση και τον σχεδιασμό της εκάστοτε δράσης θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία αναλογία με τη δράση που αναπτύσσει ο σκηνοθέτης στο χώρο του θεάτρου (Γραμματάς, 2004, σ. 76· Παπαδόπουλος, 2010, σ. 52). Ένα καλά δομημένο σενάριο διδασκαλίας, η οργάνωση των απαραίτητων και διαθέσιμων πόρων, οι σαφείς και ξεκάθαρα διατυπωμένοι διδακτικοί στόχοι, ο σχεδιασμός και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις δυνατότητες της εκάστοτε ομάδας στην οποία απευθύνονται[140], η μέριμνα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, για την παροχή ευκαιριών ουσιαστικής εμπλοκής,

[140] Στο σημείο αυτό αξίζει μία αναφορά στη λειτουργία του/της εκπαιδευτικού κάτω από το πρίσμα της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, όπως αυτή αναπτύχθηκε κατά το προηγούμενο Κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, ο H. Gardner (2011, p. 6) σημειώνει ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει «να «εξατομικεύει» και να «πληθαίνει». Με το εξατομικεύει εννοώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όσο το δυνατόν περισσότερα για το "προφίλ νοημοσύνης" καθενός από τους μαθητές για τους οποίους είναι υπεύθυνος και, κατά το δυνατόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει και να αξιολογεί με τρόπους που αναδεικνύουν τις ικανότητες του συγκεκριμένου παιδιού. Με το πληθαίνει εννοώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίζει ποια ζητήματα, έννοιες ή ιδέες είναι πιο σημαντικές και κατόπιν να τις παρουσιάζει με ποικίλους τρόπους».

συμμετοχής και συνεργασίας, η διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος (Κουκούλης, 1994, σ. 165) απαλλαγμένου από τον φόβο της αποδοκιμασίας, αποδοτικού και δημιουργικού, η ταυτόχρονη σημασία στη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, η μέριμνα για ομαλές και λειτουργικές μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων αποτελούν ένα μόλις μέρος της "σκηνοθετούσας παιδαγωγίας" (Γραμματάς, 2014).

Η διδασκαλία σύμφωνα με όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να θεωρηθεί ως:

> το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδικών δραστηριοτήτων που επιλέγει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός μέσα σ' ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, προκειμένου να εμπλέξει με φυσικό και αβίαστο τρόπο τους τελευταίους σε δραστηριότητες μαθητείας, οι οποίες κρίνει ότι θα οδηγήσουν στην υλοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος. (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 158)

Η ίδια η σχολική πραγματικότητα, ωστόσο, είναι σε θέση να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στη λειτουργία του/της εκπαιδευτικού ως "συντονιστή/τρια" κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τόσο των δραστηριοτήτων του *Ψηφιακού Δράματος*, όσο και του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* σε μία ευρύτερη μορφή. Παράγοντες όπως ο διδακτικός χρόνος, η διάθεση των απαιτούμενων λογισμικών, αλλά και η εξοικείωση του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού με τα διαθέσιμα μέσα προκειμένου η αξιοποίησή τους να είναι λειτουργική και στοχευμένη θα μπορούσαν να απομακρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς από κάποια τέτοια δημιουργική αξιοποίηση. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ θετικά προκειμένου να εξομαλύνει τις υπάρχουσες και αντικειμενικές δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση όμως απαιτείται γνήσιο προσωπικό ενδιαφέρον και αφιέρωση χρόνου προκειμένου καθένας/καθεμία από τους/τις εμπλεκομένους/ες να απομακρυνθεί από την εικόνα του/της «δασκάλου/ας-παντογνώστη/στριας» και να πλησιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο αυτή του/της «εμψυχωτή/τριας-συντονιστή/τριας» μιας πολύπλευρης και σύνθετης ομαδικής προσπάθειας (Κόκκας, 2000, σ. 248), που προωθεί τόσο την επικοινωνία και τη συνεργασία, όσο και τον πειραματισμό και την εμπλοκή (Arthur et al., 2001).

5.5.2. "Εμψυχωτής/τρια-Παιδαγωγός"

Ο/Η εκπαιδευτικός που επιλέγει να κάνει χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτισμένων με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων,

εκτός από την οργάνωση των στόχων και ενορχήστρωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των εφαρμογών, καλείται να δράσει ταυτόχρονα σε πολλαπλά παιδαγωγικά, θεατρικά και ψυχολογικά επίπεδα (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, σ. 105). Με ή χωρίς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ο/η εκπαιδευτικός δεν παύει να καλείται να μετατραπεί σε έναν/μια "εμψυχωτή/τρια" έτοιμο/η να αδράξει το απρόοπτο και να δημιουργήσει αναπάντεχες ευκαιρίες για έκφραση, συμμετοχή και παιχνίδι με την ομάδα του/της (Κουρετζής, 2010, σσ. 45-48). Άλλωστε ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρώτος οφείλει να βάλει τον εαυτό του/της «να βαδίσει στα παπούτσια του παιδιού» ώστε να επιτρέψει στη συνέχεια στο ίδιο να μετατραπεί σε δημιουργό (Heathcote, 1975, p. 32· Heathcote, 1980, pp. 12-15). Έτσι ο ρόλος του/της "παιδαγωγού" που ήδη οφείλει να χαρακτηρίζει και να ακολουθεί τον εκάστοτε εκπαιδευτικό χρειάζεται να εμπλουτισθεί και να ενισχυθεί από τα στοιχεία εκείνα του/της "εμψυχωτή/τριας", αφού πρώτα ο/η ίδιος/α «δώσει μια απάντηση στον εαυτό του και στη συνέχεια στους μαθητές του για τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα διδασκαλίας του Θεάτρου στην εκπαίδευση» (Γραμματάς, 1999, σ. 117).

Αναφορικά με το αναλογικό αλλά και το *Ψηφιακό Δράμα,* μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία οφείλει να διακατέχεται ο/η εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να φέρει τους τίτλους τόσο του/της "παιδαγωγού" όσο και του/της "εμψυχωτή/τριας" είναι ο αυθορμητισμός, η διάθεση για αυτοκριτική, η γνησιότητα, η ειλικρίνεια, αλλά και ο βαθύς και ουσιαστικός σεβασμός προς κάθε ξεχωριστό/η μαθητή/τρια, ώστε στους/στις τελευταίους/ες να γεννιούνται θετικά συναισθήματα για τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και γνήσιο ενδιαφέρον, καθώς ο/η εκπαιδευτικός θα φέρει στην τάξη προς επεξεργασία θέματα που τους αφορούν και πρόκειται να τους ενεργοποιήσουν (Freire, 1976, p. 69˙ Shor, 1992, pp. 25-29). Είναι δυνατόν με αυτόν τον τρόπο να διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα το οποίο με τη σειρά του θα προωθεί και θα στηρίζει την ουσιαστική συνεργασία (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 167-186). Ως σημαντικά χαρακτηριστικά σημειώνονται επιπλέον:

- η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να μετατρέπεται σε "συμπαίκτη/τρια"
- η δημιουργική και "ελεύθερη" φαντασία
- η δυνατότητα για έκφραση και συμμετοχή στη δημιουργία
- η συνεχής επαγρύπνηση και κατάσταση "εγρήγορσης" για αξιοποίηση κάθε πιθανής και απίθανης ευκαιρίας που είναι δυνατόν να προκύψει

- ℘ η δυνατότητα πρόκλησης "έμπνευσης" στους συμμετέχοντες για έκφραση και συνεργασία (Κουρετζής, 2008).

Όπως είναι σαφές ο όρος "εμψυχωτής/τρια" δεν είναι δυνατόν να περιχαρακωθεί στα στενά όρια ενός και μόνο ορισμού.

> Ο μαχητικός, ανήσυχος, σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, που διακατέχεται από ειλικρινή αγάπη για το θέατρο και κατανοεί σε βάθος την παιδαγωγική του αξία, είναι δυνατόν με μεράκι, προσπάθεια, χρόνο, μελέτη και φυσικά με το ταλέντο του να μεταβεί από τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού σε αυτόν του «εμψυχωτή/τριας - παιδαγωγού» του θεάτρου. (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, σ. 106)

Τα στοιχεία του/της «παιδαγωγού – εμψυχωτή/τριας» δεν παραγκωνίζονται σε καμία περίπτωση κατά τη διαδικασία εμπλουτισμού των θεατρικών τεχνικών με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών. Όπως οι τελευταίες δεν είναι σε θέση να παρέμβουν στον πυρήνα του σύνθετου πολιτιστικού φαινομένου που καλούμε "θέατρο", έτσι δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν την ουσία της έννοιας της εμψύχωσης και της παιδαγωγικής στόχευσης, αλλά πολύ περισσότερο μπορούν με την κατάλληλη αξιοποίηση να συμβάλλουν προς την ουσιαστική και γόνιμη εκπλήρωσή τους. Άλλωστε ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του/της "εμψυχωτή/τριας-παιδαγωγού", όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι η επαφή του/της εκπαιδευτικού με τον κόσμο, τον τρόπο σκέψης και τις ανάγκες των μαθητών/τριών του/της. Συνεπώς, η τεχνολογία που πλέον αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά στης καθημερινής ζωής των σημερινών μαθητών/τριών δε θα μπορούσε να παραγκωνιστεί ή να παραμεληθεί, αλλά αντίθετα είναι σε θέση να λειτουργήσει ως ένα "όχημα" προκειμένου να φτάσει κανείς σε αυτή την ιδιαίτερη πραγματικότητα της σημερινής γενιάς.

Η λειτουργία ωστόσο του/της εκπαιδευτικού κάτω και από το συγκεκριμένο πλαίσιο δεν είναι μια διαδικασία εύκολη και απλή, αλλά αντίθετα απαιτεί το συνδυασμό στοιχείων και χαρακτηριστικών ενός/μίας ηθοποιού, συγγραφέα/ος, σκηνοθέτη/ιδος, σκηνογράφου, παιδαγωγού, τεχνικού κ.ά. Αν και ως βασική δυσκολία θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη κατάρτισης του/της σύγχρονου/ης εκπαιδευτικού προς έναν τέτοιον δρόμο, που με τη σειρά της οδηγεί στη δημιουργία ενός συναισθήματος ανασφάλειας, εντούτοις η πλήρης εξειδίκευση σε κάποιο από τα παραπάνω

χαρακτηριστικά δε θα μπορούσε να θεωρηθεί βασική και αναπόδραστη συνθήκη προκειμένου να είναι σε θέση κανείς να πραγματοποιήσει μία "εμψύχωση" αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές και εμπλουτίζοντάς τες με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Ως απαραίτητα ωστόσο χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να οριστούν το πηγαίο και βαθύ ενδιαφέρον για το θέατρο, η ανάγκη για συνεχή εξέλιξη των παιδαγωγικών μεθόδων και την εξοικείωση με τις θεατρικές τεχνικές (Beauchamp, 1998), καθώς και την ευελιξία στη χρήση των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων και λογισμικών. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες φαντάζουν ενδεχομένως πολύ μεγαλύτεροι από ό,τι στην πραγματικότητα είναι, καθώς η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος, όπως είναι η *Ψηφιακή Θεατρική Παράσταση* με άρτιο αισθητικο-καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αυτοσκοπό ούτε για τον/την εκπαιδευτικό, αλλά ούτε και για την ομάδα στο σύνολό της. Έχοντας ως βασικό στόχο την παροχή ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες για συμμετοχή, έκφραση, δημιουργία, συνεργασία, συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση, αλλά και για τη διερεύνηση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του/της τελευταίου/ας (Beauchamp, 1998: 102), είναι δυνατόν να οδηγηθούμε στη διαμόρφωση ενός κλίματος ευνοϊκού προς την ελεύθερη έκφραση των πιο βαθιών αναγκών των ατόμων (Faure & Lascar, 1994), γεγονός που οφείλει να αποτελεί μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης γενικότερα και του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού "εμψυχωτή/τριας- παιδαγωγού" ειδικότερα.

5.5.3. "Συνδημιουργός"

Όπως ήδη διατυπώθηκε ο/η εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής ή της Γενικής Εκπαίδευσης που επιθυμεί να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του θεατρικές τεχνικές εμπλουτισμένες με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, πρέπει πριν από όλα να είναι έτοιμος/η για ουσιαστική συμμετοχή στην ομάδα. Θα είναι σε θέση έτσι να αποτελέσει ένα μέλος αυτής που μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων, την αλληλεπίδραση, την έκφραση και τον πειραματισμό θα μπορέσει να "συνδημιουργήσει" μαζί με την ομάδα του γνήσιες στιγμές θεατρικής έκφρασης. Άλλωστε, η γνωστή τεχνική του "δασκάλου σε ρόλο" (teacher in role) (Heathcote, 1995) είναι δυνατόν να βρει πρόσφορο έδαφος υλοποίησης και κατά την αξιοποίηση τεχνικών που αγγίζουν τη μορφή του *Ψηφιακού Δράματος*.

Μέσα από την ανάληψη ενός θεατρικού ρόλου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετάσχει με τον πιο πρόσφορο τρόπο στη δραματική διαδικασία παίρνοντας

ουσιαστικό μέρος όχι μόνο στην υλοποίηση, στον έλεγχο της εξέλιξης, αλλά και στην αξιολόγηση της εκάστοτε δράσης. Η δραματική εμπειρία δεν μονοπωλείται σε καμία περίπτωση από τον/την ίδιο/α, αλλά πολύ περισσότερο ο/η ίδιος/α εντείνει τη διαδικασία της διερεύνησης του μυθοπλαστικού κόσμου:

> με την εισαγωγή των χαρακτήρων, την εξέλιξη της πλοκής, την ανάπτυξη της δράσης, τη διευθέτηση τω συγκρούσεων, τη δημιουργία και τη διαχείριση της έντασης, τον έλεγχο των σχέσεων των χαρακτήρων, τον στοχασμό πάνω στην εμπειρία. (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 287)

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν από τη λειτουργία του/της εκπαιδευτικού "σε ρόλο" δεν μεταβάλλονται από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, αντίθετα θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι δυνατόν να βρουν νέες διόδους έκφρασης και υλοποίησης, καθώς ο/η ίδιος/α πραγματοποιεί μέσω αυτής της λειτουργίας «ελιγμούς του δράματος προς την αξιοπιστία και τη δημιουργικότητα» (Bolton, 2007, p. 53). Έτσι η ανάπτυξη διαλόγου με στοχαστοκριτική διάθεση, η διευκόλυνση των δραματικών διαδικασιών, η συμβολή στη διερεύνηση και εμβάθυνση εντός ενός ορισμένου θέματος εξακολουθούν και στην ψηφιακά ενισχυμένη μορφή της τεχνικής να υπάρχουν και να λειτουργούν διευκολυντικά προς την έκφραση και τη δράση των μαθητών/τριών. Η προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή του/της είναι σίγουρα σημαντική, στοχεύοντας στην καλλιέργεια ενός κλίματος που θα ευνοεί τον διάλογο, ο/η ίδιος/α οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του/της τις απόψεις των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντά τους, να κατευθύνει τη δράση με βάση τις ανάγκες τους, καθώς και να έχει διερευνήσει τον ρόλο τους, να χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο και να λειτουργεί διευκολυντικά και όχι αποτελώντας το κέντρο της προσοχής, αξιοποιώντας με ευκολία και ευελιξία το εκάστοτε ψηφιακό μέσο που έχει επιλεγεί προκειμένου να διευκολύνει τη λειτουργία του ρόλου του/της, μη λησμονώντας ωστόσο πως «είναι προτιμότερο να ξοδεύεις χρόνο στο να κάνεις δράμα, παρά στο να το προετοιμάζεις» (O'Neill & Lambert, 1982, p. 147).

Η πραγματικότητα της εξ αποστάσεως υποχρεωτικής εκπαίδευσης που επιβλήθηκε κατά τα προηγούμενα χρόνια στο πλαίσιο των μέτρων για τον περιορισμό της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2 αντικατέστησε τη φυσική παρουσία του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών με μια ψηφιακή εκδοχή αυτής υπογραμμίζοντας την έννοια της συμμετοχής και ανασημασιοδοτώντας την έννοια του

“ζωντανού”. Έγινε επίσης κατανοητό κατά τη συγκεκριμένη περίοδο πως οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων μπορούν να πολλαπλασιαστούν σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την όρεξη, το ενδιαφέρον, τις γνώσεις και την εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού με αυτά. Κατ’ αυτόν τον τρόπο ο/η δάσκαλος/α είναι σε θέση να συμμετάσχει στη δραματική διαδικασία και στις τεχνικές εμψύχωσης και διερεύνησης με ποικίλους τρόπους όπως είναι ένα μαγνητοσκοπημένο μήνυμα που είναι δυνατόν να προβληθεί στον πίνακα ή στις συσκευές των μαθητών/τριών μέσω απλής προβολής ή εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας ή Ενισχυμένης Ανάγνωσης, αλλά και με live αναμετάδοση από κάποια άλλη αίθουσα ή έναν διαφορετικό χώρο του σχολείου.

Επιπλέον, αξιοποιώντας τα εργαλεία συνεργατικής γραφής, αλλά και τις υπηρεσίες εξ αποστάσεως επικοινωνίας (εργαλείο chat) είναι σε θέση να συμβάλλει στη δημιουργία ψηφιακού προ-κειμένου (pre-text), αξιοποιώντας τρόπους ανταλλαγής μηνυμάτων που κυριαρχούν στη ζωή και την καθημερινότητα των σημερινών μαθητών/τριών (Φανουράκη, 2016). Έτσι η παραγωγή ενός τελικού κειμένου ή μιας ιστορίας είναι δυνατόν να προκύψει από τρόπους οικείους στους/στις μαθητές/τριες, με βάση τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Boulter & Grusin, 1999). Ο/Η εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει πάντοτε υπό το μανδύα του εκάστοτε ρόλου ως “καθοδηγητής/τρια” ή “διευκολυντής/τρια” αποστέλλοντας μηνύματα που δίνουν οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες για τη συνέχεια της δράσης του/της κατά παρόμοιο τρόπο όπως έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε στα Escape Rooms, όπου οι παίκτες/τριες σε ρόλο εγκλωβισμένων αναζητούν τη λύση μίας σειράς γρίφων προκειμένου να απεγκλωβιστούν.

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης με τη δυνατότητα διαμόρφωσης “προφίλ” μπορούν επίσης να διευκολύνουν τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού στις δράσεις μέσα από την ανάληψη ενός ρόλου (O’Connor, 2009). Μέσα από το “εικονικό προφίλ” ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις επιλέγοντας φωτογραφίες, πραγματοποιώντας αναρτήσεις ή σχόλια και συμβάλλοντας ενεργά στην εξέλιξη της πλοκής, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με άλλους χαρακτήρες, αλλά και τη διερεύνηση της εκάστοτε ορισμένης θεματολογίας.

Καθίσταται έτσι σαφές πως οι δυνατότητες ουσιαστικής και λειτουργικής εμπλοκής του/της εκπαιδευτικού στις θεατρικές διαδικασίες είναι δυνατόν να διευκολυνθεί και

να αποκτήσει νέες δυνατότητες μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών. Το εύρος φαίνεται να είναι τόσο μεγάλο όσο και η φαντασία, η δημιουργικότητα και το ανήσυχο πνεύμα του/της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μην παραγκωνίζονται ούτε οι παραδοσιακές τεχνικές του θεάτρου, ούτε και οι επιδιωκόμενοι από αυτές στόχοι, καθώς και να μην αλλοιώνεται η ουσία της αξιοποίησης των τεχνικών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022, σσ. 38-39).

5.6. Ο/Η εκπαιδευτικός ως "συντονιστής/τρια" του Ψηφιακού Πολυθεάματος.

Όπως έχει γίνει σαφές οι ρόλοι που καλείται να αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής ή αυτός/η που επιλέγει να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τη διδασκαλία του/της με τεχνικές που προέρχονται από τον συγκερασμό του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και των νέων τεχνολογιών είναι πολύπλευροι και ανοίγονται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να είναι ενεργός/η και ταυτόχρονα διακριτικός/η, να συμμετέχει και να αποστασιοποιείται, να διευθύνει και να αφήνει περιθώρια ελευθερίας, να διευκολύνει, να λειτουργεί ως εμψυχωτής/τρια και να καθοδηγείται πάντοτε από μία ειλικρινή και γνήσια παιδαγωγική στόχευση. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος/η, γνώστης/τρια του αντικειμένου με το οποίο καταπιάνεται, να νιώθει αυτοπεποίθηση τόσο στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών όσο και στη χρήση των εκάστοτε ψηφιακών μέσων. Καλείται να έχει οργανώσει με τρόπο σαφή και κατανοητό τους στόχους και τις δράσεις του/της, ενώ ταυτόχρονα να είναι σε θέση "να σταθεί στο ύψος του τυχαίου" και του απρόοπτου.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος*, από το στάδιο του σχεδιασμού μέχρι αυτού της κοινοποίησης των επιμέρους δράσεων, του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως "συντονιστής/τρια" της όλης διαδικασίας, δηλαδή ως το άτομο εκείνο που έχει την ευθύνη της οργάνωσης των προσπαθειών και των ενεργειών των επιμέρους ομάδων, με σκοπό την επίτευξη σαφώς καθορισμένων και εξ αρχής ορισμένων στόχων. Καθώς η πρόσβαση στις τεχνολογίες τις τελευταίες δεκαετίες καθίσταται συνεχώς όλο και πιο εύκολη και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά πολλαπλασιάζονται διαρκώς, ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε μια μεγάλη γκάμα επιλογών ενίσχυσης της διδασκαλίας και των δράσεών του/της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Flintoff, 2005). Η

μεταβαλλόμενη πραγματικότητα που διαμορφώνει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών σε συσχέτιση με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για αναζήτηση νέων μεθόδων και τεχνικών που θα ανανεώσουν τη διδασκαλία τους οδηγούν στην ανάδειξη της αξιοποίησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος εμπλουτισμένων με ψηφιακά μέσα και δυνατότητες ως πρόσφορο δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση.

Η ανάγκη για συνεργασία στο πλαίσιο μίας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης όπως έχει ήδη αναφερθεί, για καθορισμό σαφών στόχων, για ύπαρξη ενός ενωτικού κεντρικού άξονα που θα διαπερνά το σύνολο των δράσεων, η οργάνωση του υλικού, η εποπτεία της χρήσης των ψηφιακών μέσων, η επιδίωξη δημιουργίας ενός θετικού κλίματος (Τσώλη, 2018) που θα διευκολύνει την έκφραση των μαθητών/τριών δημιουργώντας ευκαιρίες για ανάληψη δράσης και δημιουργίας, καθώς και η τελική παρουσίαση των επιμέρους δράσεων στο πλαίσιο αυτού που στην παρούσα διδακτορική διατριβή αποκαλούμε *Ψηφιακό Πολυθέαμα*, οδηγούν κι αυτά με τη σειρά τους στην ανάγκη ύπαρξης ενός/μίας ικανού/ής "συντονιστή/τριας" που δεν είναι άλλος από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/η τελευταίος/α άλλωστε αύξησε κατά πολύ τις υποχρεώσεις του "παραδοσιακού" του/της ρόλου κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, γεγονός που μεταξύ άλλων μετέβαλε εν μέρει τις αντιλήψεις του/της σε σχέση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας, τα λογισμικά διαδραστικών παρουσιάσεων, οι εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης, καθώς και οι τρισδιάστατες περιηγήσεις αξιοποιήθηκαν κατά κόρον κατά την προηγούμενη διετία. Μάλιστα η αξιοποίησή τους δεν αρκέστηκε στην μεταλαμπάδευση γνώσεων, αλλά επεκτάθηκε και στην αισθητική καλλιέργεια, αλλά και στην επαφή με την τέχνη σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ένα πλήθος θεατρικών παραγωγών προβλήθηκαν διαδικτυακά (Timplalexi, 2020) παράλληλα με την αντικατάσταση της "ζωντανής" επαφής με την "ψηφιακή" στο μεγαλύτερο μέρος των εκφάνσεων της ανθρώπινης επικοινωνίας και του καθημερινού βίου, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Τα δημιουργικά εργαλεία που ανοίχτηκαν μπροστά στον/στην εκπαιδευτικό (avatars, backgrounds, video, κουίζ κ.ά.), καθώς και η δυνατότητα ελεύθερης διαδικτυακής πρόσβασης σε πλήθος μουσειακών εκθέσεων ή πολιτιστικών γεγονότων – πέρα από την εξοικείωση – αναζήτησαν για την γόνιμη αξιοποίησή τους τη διάθεση, την όρεξη και τη θέληση του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός και σε αυτό το πλαίσιο ανέλαβε τον ρόλο του

"συντονιστή" του ψηφιακού/διαδικτυακού του μαθήματος προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς, γνωστικούς και παιδαγωγικούς του στόχους όχι μόνο να κεντρίζοντας την προσοχή των μαθητών/τριών του, αλλά και παρέχοντάς του όσο το δυνατόν προσφορότερους διαύλους συμμετοχής και ανάληψης δράσης στο πλαίσιο της ιδιαίτερης αυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αλλά και στη διαδικασία του δράματος ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει με ή χωρίς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και των νεών τεχνολογιών εξακολουθεί να παραμένει και σήμερα αυτός που ήταν πάντοτε, δηλαδή: «να παρέχει στους μαθητές την πρόσβαση στα εργαλεία της δημιουργίας και να υποστηρίζει την ανάπτυξη του ελέγχου αυτών των εργαλείων με σκοπό τη δημιουργία ενός νοήματος» (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, σ. 108).

Η "λειτουργία του θεατρικού συγγραφέα" (playwright function) στο διαδραστικό δράμα, θα μπορούσε ενδεχομένως να παρομοιαστεί με τον/την εκπαιδευτικό "συντονιστή/τρια" του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* καθώς αμφότεροι θέτουν τις παραμέτρους και οριοθετούν τις δράσεις. Η γνώση του δραματικού περιεχομένου, η εξοικείωση με τις διαδικασίες, αλλά και η ικανότητα δράσης σε αυτοσχεδιαστικό πλαίσιο αποτελούν κοινές παραμέτρους. Οι έννοιες του "ζωντανού" και του "διαμεσολαβημένου" συγχέονται δημιουργικά δημιουργώντας γέφυρες πραγμάτωσης θεατρικών εμπειριών που φέρουν τον/την συμμετέχοντα/ουσα – στην προκειμένη περίπτωση τον/την μαθητή/τρια- στο κέντρο της διαδικασίας (Davis, 2011, pp. 107-108). Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί υπό αυτό το πρίσμα στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* συνδιαλέγονται δημιουργικά και ανταλλάσσουν μεταξύ τους ρόλους (οργανωτές/τριες, συντονιστές/τριες, ηθοποιοί, συγγραφείς, θεατές, σκηνοθέτες/ιδες, τεχνικοί κ.ά.) των οποίων τα όρια δεν είναι πλέον σαφή και διακριτά. Ο/ η εκπαιδευτικός "συντονιστής/τρια" του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* δεν διαδραματίζει κατ' αυτόν τον τρόπο σπουδαίο ρόλο μόνο στην υλοποίηση αυτού, αλλά και στην παροχή ευκαιριών για έκφραση του/της μαθητή/τριας, ενισχύοντας παράλληλα μεταξύ άλλων και τις νοητικές δομές του/της (Κυριακίδης & Κασουλίδης, 2000).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η μελέτη των Christine Hatton & Jennifer Nicholls (2018) που πραγματοποιήθηκε στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας και αφορούσε τη μελέτη περίπτωσης ως μέρος ενός ευρύτερου διεθνούς δραματικού project με τίτλο "The Water Reckoning Project" που είχε ως κεντρικό άξονα την έννοια της αειφορίας και επεδίωκε τη μάθηση μέσω παιδαγωγικών μοντέλων που χρησιμοποιούν θεατρικά και ψηφιακά εργαλεία. Αξιοποιήθηκαν πραγματικοί και εικονικοί χώροι προκειμένου

οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να αναζητήσουν λύσεις σε προβλήματα και να προβούν στη δημιουργία σεναρίων σχετικά με μια φανταστική κοινότητα που αντιμετωπίζει κάποια περιβαλλοντική καταστροφή. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον με βάση τη δική μας προσέγγιση είναι το γεγονός πως η συγκεκριμένη μελέτη υπογραμμίζει μεταξύ άλλων τον ρόλο που είναι σε θέση να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το πλαίσιο ως "ψηφιακοί επιμελητές" (teachers as digital curators) της μαθησιακής εμπειρίας όχι μόνο καθοδηγώντας, αλλά και επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ αναλογικών και ψηφιακών/εικονικών πλαισίων μάθησης.

Η λειτουργία του/της εκπαιδευτικού "συντονιστή/στριας", καθώς και η ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά την ενασχόληση με το *Ψηφιακό Δράμα*, θα μπορούσε να οδηγήσει στην έννοια του Κυλιόμενου Ρόλου (Rolling Role) όπως παρουσιάστηκε από την Dorothy Heathcote (2002). Το συγκεκριμένο μοντέλο προτάθηκε ως ένας δημιουργικός και έξυπνος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος του κατακερματισμού του ωρολογίου προγράμματος, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως ένας πολύτιμος αρωγός για την κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες των ιδιαίτερων δεσμών που ενώνουν τα διαφορετικά θέματα, αντικείμενα και επιστημονικά πεδία μεταξύ τους. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα διαθεματικό – διεπιστημονικό πλαίσιο που εμπλέκει ενεργά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς η "ομάδα των εκπαιδευτικών" συμφωνώντας και σχεδιάζοντας μια "κοινή γραμμή" που ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στα διαφορετικά προγράμματα σπουδών και τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους (Τσιάρας, 2009). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων κατά το οποίο ο ρόλος του/της συντονιστή/τριας "κυλά" από δάσκαλο/α σε δάσκαλο/α, ενώ οι δράσεις που πραγματοποιούνται σε μία τάξη και τα παραγόμενα από αυτές προϊόντα είναι σε θέση να αποτελέσουν χρήσιμο και πλούσιο υλικό προς αξιοποίηση στην επόμενη, είτε ως αντικείμενο διερεύνησης είτε ως πηγή άντλησης υλικού (resource). Το πλαίσιο αυτό μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο και λειτουργικό και κατά την υλοποίηση των επιμέρους δράσεων του *Ψηφιακού Δράματος* που μπορούν να απαρτίσουν στο σύνολό τους ένα *Ψηφιακό Πολυθέαμα*, καθώς αυτό που επί της ουσίας αλλάζει δεν είναι άλλο από την αξιοποίηση επιπλέον ψηφιακού υλικού και τεχνολογικών μέσων.

Τέλος, ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός που μόνος ή σε συνεργασία με άλλους λειτουργεί με τον ρόλο του/της "συντονιστή/τριας" του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* δε θα πρέπει να

λησμονεί πως οι μαθητές/τριες στους/στις οποίους/ες απευθύνεται εκτός από μία δυνατή και δημιουργική ομάδα αποτελούν παράλληλα όμορφες ξεχωριστές προσωπικότητες, πλάσματα ιδιαίτερα με τις δικές τους ανάγκες, με ξεχωριστές δεξιότητες και ποικίλα ενδιαφέροντα. Ο τεχνολογικός εγγραμματισμός τους δε θα πρέπει να θεωρείται δεδομένος, ακόμα κι αν αυτοί ανήκουν στις γενιές που μεγάλωσαν παράλληλα με τις τεράστιες τεχνολογικές εξελίξεις και την κυριαρχία αυτών στην ανθρώπινη καθημερινότητα. Πάντοτε θα υπάρχουν οι μαθητές/τριες που τα καταφέρνουν περισσότερο στον χειρισμό των τεχνολογικών εργαλείων, καθώς κι εκείνοι/ες που υστερούν υπερτερώντας ταυτόχρονα σε άλλους τομείς (Davis, 2011). Ο/Η εκπαιδευτικός "συντονιστής/τρια" θα λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από τον "συντονισμό" των διαφορετικών αυτών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που απαρτίζουν την ομάδα του/της και οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο θα βρουν κατάλληλο έδαφος να συνεργαστούν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν.

5.7. Η ανάγκη επιμόρφωσης του/της σύγχρονου/ης εκπαιδευτικού.

Όπως είναι σαφές ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός κατά την αξιοποίηση τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος* ή/και κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* είναι πολύπλευρος, σύνθετος και απαιτητικός. Οι ίδιοι επιθετικοί προσδιορισμοί θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προκειμένου να κάνουμε λόγο για την ανάγκη επιμόρφωσης που αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Το *Ψηφιακό Δράμα* όπως αναδείχθηκε αναλυτικά δεν παραγκωνίζει τα στοιχεία της θεατρικής τέχνης, τα οποία αποτελούν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά του. Ταυτόχρονα όμως αξιοποιεί αναπόδραστα τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων προκειμένου να εντείνει τη σύνθετη επικοινωνιακή διάσταση του θεατρικού φαινομένου και να διευκολύνει τη θεατρική επικοινωνία.

Έτσι ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός που θα επιχειρήσει να λειτουργήσει εντός του συγκεκριμένου πλαισίου είναι απαραίτητα να λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση τόσο σε επίπεδο θεατρικών τεχνικών, όσο και εξοικείωσης με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών. Η δεύτερη αυτή παράμετρος καθιστά την επιμόρφωση στη σφαίρα της "δια βίου" εκπαίδευσης, καθώς είναι πλέον απόλυτα αντιληπτό ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις θα συνεχίσουν να πληθαίνουν και να αυξάνουν τις δυνατότητές τους με ταχείς ρυθμούς, συχνά όχι εύκολα να τους ακολουθήσει κανείς με τρόπο παράλληλο. Σε αυτό λοιπόν που στην ουσία καλείται να "επιμορφωθεί" ο/η εκπαιδευτικός είναι στην

εξοικείωσή του με τη "γλώσσα της τεχνολογίας", στην προσαρμοστικότητά του/της στα νέα δεδομένα προκειμένου να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις εξελίξεις, να μη φοβάται να πειραματιστεί και να δοκιμάσει νέους δημιουργικούς τρόπους συγκερασμού θεάτρου και τεχνολογίας.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης έχουν εντάξει στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα Σπουδών τους τόσο τη Θεατρική Παιδεία όσο και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ως ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα. Οι φοιτητές έχουν έτσι την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή τόσο με θέματα ιστορίας, θεωρίας του θεάτρου και του θεάτρου στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 1999) όσο και με σύγχρονα λογισμικά, πληροφοριακά συστήματα και προγράμματα που αφορούν την αξιοποίηση απλής και προηγμένης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, τα νέα δεδομένα δημιουργούν διαρκώς νέες ανάγκες (Λεούδη κ.ά., 2022) και αυτό είναι το βασικό ζήτημα που τίθεται στο πλαίσιο της συζήτησης για την απαραίτητη επιμόρφωση των σημερινών εκπαιδευτικών.

Σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα διδακτορική διατριβή έγινε προσπάθεια διατύπωσης προτάσεων και σχεδιασμού δραστηριοτήτων που ως επί το πλείστον κάνουν αξιοποίηση "καθημερινής" τεχνολογίας, χωρίς την ανάγκη ανάπτυξης ιδιαίτερων και πιο εξειδικευμένων δεξιοτήτων. Η γνώση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Διερευνητικής Δραματοποίησης σε συνδυασμό με την ευελιξία στη χρήση των ψηφιακών μέσων και των νεών τεχνολογιών που κατακλύζουν την καθημερινότητά μας (Διαδίκτυο, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης κ.ά.) μπορούν με την αξιοποίηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της "ελεύθερης" σκέψης να αποτελέσουν άριστα οχήματα προς τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων *Ψηφιακού Δράματος* στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό που στην πραγματικότητα φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων στο σημερινό σχολείο είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο με το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, την επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με συνεχώς και αυξανόμενες ευθύνες, καθώς και τη συχνή έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την ανασφάλεια που συχνά αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τόσο μπροστά στην "έκθεση" της συμμετοχής των ίδιων σε μια θεατρική διαδικασία, όσο και μπροστά στην ανασφάλεια που τους δημιουργεί η αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων σε αντίθεση με τα αναλογικά- παραδοσιακά, φαίνεται να τους απομακρύνουν από τέτοιου είδους προσπάθειες στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Η επιμόρφωση λοιπόν κάτω από το συγκεκριμένο πρίσμα κρίνεται αναγκαία κυρίως ως προς τη "συνειδητοποίηση" του οφέλους που μπορεί να προκύψει τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς από την ένταξη στη διδασκαλία τους τεχνικών που αναφέρθηκαν στην παρούσα διατριβή. Εάν θεωρήσουμε πως «η αναγκαιότητα επιμόρφωσης στην αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος μέσω των Ψηφιακών Τεχνολογιών αφορά στην ευρύτερη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των θεατρολόγων στην οπτικοακουστική παιδεία» (Φανουράκη, 2016, σ. 118) θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τη "γνωριμία" αυτών με χρήσιμα εργαλεία που έγκειται στη δική τους κρίση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία να αξιοποιηθούν κατ΄ αντιστοιχία με τις εκάστοτε ανάγκες, τη δυναμική της ομάδας και τους επιδιωκόμενους στόχους.

Επιπροσθέτως, συνεργασία μεταξύ των Πανεπιστημιακών Τμημάτων κρίνεται αναγκαία «προκειμένου ο τεχνολογικός αλφαβητισμός των εκπαιδευτικών να έχει σκοπιμότητα και βιωσιμότητα […]» (Ράπτης & Ράπτη, 2004, σ. 269), καθώς στόχο όπως είναι κατανοητό δεν αποτελεί η ικανότητα αξιοποίησης και χειρισμού ενός μέσου, αλλά η διαμόρφωση συνθηκών που θα προωθούν μία παιδαγωγικά στοχευμένη και ανθρωπιστικά ευαισθητοποιημένη εκπαιδευτική στρατηγική. Το τριπλό μοντέλο επιμόρφωσης που είχαν προτείνει οι Α. Ράπτης & Α. Ράπτη (2004, σ. 269) εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να φαντάζει πρόσφορο προς τους επιδιωκόμενους στόχους που αναφέρθηκαν και κάτω από τη σκοπιά με την οποία έγινε η προσέγγισή τους. Η βιωματικότητα και οι εποικοδομισμός πραγματώνονται συνδυάζοντας θεωρία και πράξη μέσα από: α. ενδοσχολική, β. σεμιναριακή/εργαστηριακή και γ. εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Παράλληλα, η επανεξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι σημαντικό να γίνει κάτω από το πρίσμα της προσέγγισης της καθημερινότητας, των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, καθώς η γνώση όλο και περισσότερο φαίνεται να μετατρέπεται σε μια προσωπική διαδικασία που μπορεί να πραγματωθεί ανά πάσα στιγμή στην καθημερινή ζωή[141]. Έτσι το κέντρο βάρους πρέπει

[141] Σημαντικό στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι στην Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υποβολή αιτήσεων συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης και ένταξης διδακτικών βιβλίων στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων και στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων, όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής γίνεται λόγος για «συμπληρωματικό ψηφιακό υλικό» (σσ.662-663), ενώ είναι φανερή πλέον η παρουσία των ψηφιακών εργαλείων στο πολλαπλό βιβλίο όλων των τάξεων τις οποίες αφορά. Βλ. http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Anakoinoseis/2023/2023_04_25-Πρόσκληση_Πολλαπλού_Βιβλίου.pdf

οφείλει να βαραίνει την αγάπη για τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και την ποιότητα σε αντιδιαστολή με την ποσότητα της γνώσης (Βοσνιάδου, 2006).

Συμπερασματικά, ταυτόχρονα με τις νέες γενιές μαθητών/τριών και οι νέες γενιές εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένες από πριν με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και των ψηφιακών μέσων. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί την ανάγκη της επιμόρφωσης. Αντίθετα, η τελευταία κρίνεται απαραίτητη κυρίως ως προς τον τρόπο που η αξιοποίηση αυτών θα γίνει ουσιαστικότερα, γονιμότερα και πιο αποτελεσματικά, δημιουργώντας ένα μαθησιακό κλίμα που θα ευνοεί την έκφραση, θα διευκολύνει τη συμμετοχή και θα προωθεί τη συνεργασία μέσα από την ανάληψη ρόλων και "μιλώντας τη γλώσσα" των σύγχρονων ανηλίκων. Αν και οι συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, τα ζητούμενα για τους/τις εκπαιδευτικούς παραμένουν στην ουσία τους αναλλοίωτα. Ο/Η μάχιμος/η εκπαιδευτικός που βρίσκεται διαρκώς σε εγρήγορση, ενημερώνεται, οξύνει την κριτική του ικανότητα και στάση απέναντι στα πράγματα, εμπλέκεται προσωπικά στη διαδικασία μετεξέλιξης της μάθησης και αποτελεί συνδιαμορφωτή της (Ματσαγγούρας, 2011) μπορεί να σταθεί ικανός να προσαρμοστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις εκάστοτε συνθήκες και να "αξιοποιήσει το απρόοπτο" και κάτω από την οπτική αυτής της συνεχούς μεταβολής της εκπαίδευσης, της καθημερινότητας και τελικά της ίδιας της ζωής.

Επιλεγόμενα

Η σχέση του Θεάτρου με την Πραγματικότητα είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία που διαπερνούσαν κάθε στιγμή τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Η θεατρική τέχνη "διαμορφώνεται από" και "διαμορφώνει" την πραγματικότητα. Πολύ περισσότερο όταν κάνουμε λόγο για την αξιοποίησή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πραγματικότητα των μαθητών/τριών είναι αυτή που πάντοτε έρχεται στο προσκήνιο προκειμένου να δημιουργήσει, να προτείνει, να προβάλλει και να ανατρέψει. Η τεχνολογία και τα προϊόντα της γίνονται επίσης αντιληπτά μέσα από την εμπειρία. Αλλά και ο κόσμος γύρω μας γίνεται πια αντιληπτός και μέσω της τεχνολογίας. Πιστεύοντας σθεναρά πως η τεχνολογία δεν μπορεί να παρουσιάσει νέα μοντέλα πραγματικότητας, αλλά μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που βιώνουμε την πραγματικότητα προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε μία στέρεη θεωρητική βάση που να περικλείει το Θέατρο, τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και την Εκπαίδευση, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και τις δυνατότητες που διαμορφώνονται μέσα από τη σύνθεση αυτών.

Η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία επί της ουσίας δεν δημιούργησε νέα ερωτήματα σχετικά με τη θεατρική και δραματική τέχνη. Έδωσε όμως νέους τρόπους οπτικής, ανέδειξε ήδη υπάρχοντες προβληματισμούς και υπογράμμισε αναζητήσεις και δυνατότητες που το θέατρο μέσα από την υπόδυση του ρόλου και την έννοια της ψευδαίσθησης φέρει μαζί του από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας του. Στο σπουδαίο του έργο *Έξι πρόσωπα ζητούν συγγραφέα* ο Luigi Pirantello σημειώνει πως «το δράμα είναι όλο εκεί: στη συνειδητοποίηση που έχω – που έχει κάθε άνθρωπος, πως είναι ένας, ενώ είναι πολλοί μαζί». Η πολλαπλότητα αυτή της ύπαρξης, το δύσκολο έργο της ανακάλυψης του εαυτού, η ικανότητα για ανάληψη ρόλων, για δράση σε διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετικούς τρόπους, η δυνατότητα του λάθους, της προσπάθειας, της αλλαγής, του πειραματισμού και τελικά της μετάδοσης όλων αυτών μέσα από λόγο, κινήσεις, μορφασμούς και σημεία εντείνονται και βρίσκουν νέους τρόπους έκφρασης είτε στα ψηφιακά περιβάλλοντα είτε μέσω των τεχνολογικών εργαλείων. Εντούτοις, δε δημιουργούνται εκ του μηδενός ως δυνατότητες, ούτε ως ανάγκες.

Οι ραγδαίες αλλαγές όμως στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών επιφέρουν εξίσου ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε

και πραγματώνουμε την καθημερινή μας επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή. Οι τελευταίες είναι λειτουργίες και έννοιες βασικές για το Θέατρο. Ταυτόχρονα αποτελούν ωστόσο και τον πυρήνα διαμόρφωσης των εκάστοτε κοινωνιών. Καμία κοινωνία, όμως , δεν είναι δυνατόν να ιδωθεί ανεξάρτητα από την Εκπαίδευση που παρέχει και τη σημασία που δίνει στη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο Θέατρο, Τεχνολογία και Εκπαίδευση είναι σε θέση να ιδωθούν μέσα από την οπτική της σχέσης που διαμορφώνουν με την πραγματικότητα των σημερινών μαθητών/τριών.

Μέσα από την προσεκτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθώς και πλήθους παραστάσεων και επιτελέσεων προσπαθήσαμε στην παρούσα μελέτη να διερευνήσουμε της σχέση Θεάτρου και Τεχνολογίας μέσα από τον όρο του *Ψηφιακού Δράματος* και των προεκτάσεων που μπορεί να λάβει προκειμένου να γίνει δυνατή η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική μας υπόθεση υπήρξε πως η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός του Θεάτρου με τις δυνατότητες των ΤΠΕ -υπό τη μορφή των τεχνικών *Ψηφιακού Δράματος* - είναι σε θέση να προσφέρει ποικίλα παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της αξιοποίησής του σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού κάτω από την οπτική ενός σύγχρονου μαθητοκεντρικού πλαισίου διδασκαλίας.

Πρώτο και απαραίτητο βήμα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων υπήρξε η εννοιολογική αποσαφήνιση που επιχειρήθηκε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία. Η διάκριση των όρων αφορούσε τον βαθμό αλληλεπίδρασης, αλλά και τον τρόπο αξιοποίηση των ΤΠΕ τόσο στην παραγωγή όσο και στη διάχυση του τελικού προϊόντος. Για τον λόγο αυτό και μέσω της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης επιδιώχθηκε η ανάδειξη των λειτουργιών της παραγωγής ενός μηνύματος, της διήγησης μιας ιστορίας, της θεατρικής επικοινωνίας, της θεατρικής ψευδαίσθησης, της "παρουσίας" και της έννοιας του "ζωντανού". Οι συγκεκριμένες έννοιες εμπλουτίζονται, αποκτούν νέες δυνατότητες προσέγγισης και κατανόησης, ενδυναμώνονται ή αποδυναμώνονται, όμως πάνω από όλα εξακολουθούν να υπάρχουν και να λειτουργούν μέσα σε σύγχρονα περιβάλλοντα που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητές τους, σε καθεμία από τις επιμέρους προτεινόμενες κατηγορίες.

Αρχικά, η προσέγγιση και ανάλυση της *Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling)* ανέδειξε τη διατήρηση των βασικών χαρακτηριστικών της αφήγησης μέσα από τον

τεχνολογικό εμπλουτισμό των εργαλείων παραγωγής, κοινοποίησης και αλληλεπίδρασης με τα προϊόντα της. Ακόμα και στην περίπτωση αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence) τα εγγενή χαρακτηριστικά της δημιουργίας και αφήγησης ιστοριών φάνηκε να παραμένουν αναλλοίωτα, ενώ αυτό που αναδείχθηκε ως κύριο πλεονέκτημα ήταν η δυνατότητα αύξησης της δημιουργικότητας και της "εμπλοκής". Η ίδια η "αφήγηση ιστοριών" με διαφορετικούς τεχνολογικούς τρόπους και διαφορετικά ψηφιακά μέσα σε ένα ορισμένο εκ του σύνεγγυς ή απομακρυσμένο κοινό αποτελεί το στοιχείο εκείνο που συνδέει τη συγκεκριμένη μορφή με τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες που εντάξαμε στον ευρύτερο όρο του *Ψηφιακού Δράματος.* Είναι εμφανές πως τόσο το *Live Streaming Theatre,* όσο το *Online Theatre* και το *Cyber Theatre* διατηρούν τα στοιχεία της παραγωγής, μετάδοσης και λήψης του μηνύματος της αφηγούμενης ιστορίας. Διακρίναμε ωστόσο τους συγκεκριμένους όρους με κριτήριο τον τρόπο ανάπτυξης της ψηφιακής θεατρικής παράστασης και της θεατρικής ψευδαίσθησης, τη διαμόρφωσης της θεατρικής επικοινωνίας και τον βαθμό δυνατής αλληλεπίδρασης με το εκάστοτε κοινό. Μπορέσαμε έτσι να αναδείξουμε τους τρεις αυτούς διακριτούς όρους ως βασικές κατηγορίες μέσα στις οποίες θα ήταν δυνατόν να ενταχθούν επιπλέον διαφορετικές ορολογίες οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία με μικρές σημασιολογικές διαφοροποιήσεις. Είναι ωστόσο εμφανές πως όλες οι διαφορετικές μορφές του Ψηφιακού Δράματος συναντώνται στην έννοια της "διαμεσολαβημένης συμπαρουσίας".

Έτσι σε κάθε περίπτωση, μέσω της παρούσας μελέτης, κατέστη φανερό ότι όλα τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου μένουν αναλλοίωτα παρά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, εφόσον επιθυμούμε να κάνουμε λόγο για "δράμα" και "θέατρο". Τα παραδείγματα των διεθνών παραγωγών που αξιοποιήθηκαν μας βοήθησαν να καταλήξουμε ακριβώς σε αυτό το συμπέρασμα και ενίσχυσαν την αρχική μας υπόθεση. Η μελέτη όμως ερευνών και σχετικών αναλύσεων ανέδειξε τη συχνή χρήση νέας ορολογίας, στην προσπάθεια ερμηνείας της σχέσης θεάτρου και τεχνολογίας, η οποία είναι υπό διαμόρφωση καθώς εξαρτάται άμεσα από την εξέλιξη της τελευταίας και απαιτεί πολύ προσεκτική μελέτη. Ως επιμέρους τέτοιους όρους αξίζει να αναφέρουμε τους: *εμβύθιση* (*immersion*), *παρουσία* (*attendance*), *διαμεσολάβηση* (*intermediality*), *διαδραστικότητα* (*interactivity*), καθώς και η διάκριση μεταξύ *liveness* και *aliveness*.

Ένας σημαντικός κίνδυνος που ελλόχευε μέσα στα παραδείγματα που δόθηκαν κατά το στάδιο της αποσαφήνισης των εννοιών ήταν η δημιουργία της εντύπωσης πως η αξιοποίηση της τεχνολογίας στο θέατρο μπορεί να γίνει μόνο με χρήση ακριβού και ιδιαιτέρως εξειδικευμένου εξοπλισμού. Κάτι τέτοιο είναι σαφές πως θα μας απομάκρυνε από τη δυνατότητα αξιοποίησή του *Ψηφιακού Δράματος* στο σύγχρονο σχολείο και συνεπώς από την επιβεβαίωση της αρχικής μας υπόθεσης. Για τον λόγο αυτό, μέσω της βιβλιογραφικής μελέτης, καθώς και της σύγκρισης και σύνθεσης των επιμέρους αναφορών μπόρεσαν να καταγραφούν βασικές τεχνολογίες και ψηφιακά μέσα που αξιοποιούνται συχνά στο *Ψηφιακό Δράμα*. Στη συνέχεια παρατηρήσαμε πως πολλά από αυτά ως προς τις βασικές τους λειτουργίες αποτελούν κομμάτι της σύγχρονης καθημερινότητας τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Έγινε έτσι φανερό, πως τεχνολογίες οι οποίες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό υπάρχουν ήδη στις εκπαιδευτικές δομές (Διαδίκτυο, προβολικά, διαδραστικοί πίνακες, tablets, "έξυπνα ρολόγια" κ.ά.) μπορούν να αποτελέσουν ένα γόνιμο και δημιουργικό έδαφος για την αξιοποίηση τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος*, αξιοποιώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Ένα άλλο θέμα που μας απασχόλησε υπήρξε η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Η χρήση της τελευταίας φάνηκε μέσα από την παρούσα μελέτη και τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση ότι είναι όλο και συχνότερη τα τελευταία χρόνια, ενώ ο τρόπος αξιοποίησής της και τα αποτελέσματα που δύναται να προσφέρει τόσο κατά τη θεατρική παράσταση, όσο και κατά τις διαδικασίες διερευνητικής δραματοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνονται όλο και πιο εντυπωσιακές. Παράλληλα όμως απλοποιούνται ως προς τη χρήση τους, γεγονός πολύ σημαντικό, το οποίο καθιστά την Ε.Π. ένα εύχρηστο εργαλείο που προσελκύει το ενδιαφέρον και εντείνει τα κίνητρα για συμμετοχή.

Η Εικονική Πραγματικότητα αποτέλεσε μία ακόμα δυνατότητα που μας απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό. Στην μελέτη μας αναδείχθηκε ως ένα εγγενές στοιχείο του θεάτρου, ακόμα και χωρίς την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Ωστόσο, με την έννοια που χρησιμοποιείται ευρέως σήμερα ως δημιουργία προσομοιωτικών περιβαλλόντων για την οποία απαιτείται αξιοποίηση εξειδικευμένου εξοπλισμού (π.χ. γυαλιά), φάνηκε πως είναι δύσκολο την παρούσα χρονική στιγμή να προταθεί ως ένα εργαλείο που εύκολα μπορεί κανείς να βρει και συνεπώς να αξιοποιήσει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο,

η συγκεκριμένη τεχνολογία αναφέρθηκε και αναλύθηκε εκτενώς, καθώς τείνει να βρίσκεται πλησιέστερα στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου, δημιουργώντας και ενισχύοντας στον μέγιστο βαθμό τη λειτουργία της ψευδαίσθησης. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από την ανάλυση των επιλεγμένων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων διαφάνηκε η ανάγκη το *Ψηφιακό Δράμα* στην εκπαιδευτική διαδικασία να προσδιορισθεί ως ένα είδος θεάτρου που κάνει χρήση τόσο ψηφιακών όσο και αναλογικών στοιχείων σε καθεμία από τις φάσεις υλοποίησής του.

Ιδιαίτερα μας απασχόλησε και η έννοια του "ρόλου", καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται μέσα από τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα. Μέσα από την ενδελεχή βιβλιογραφική μελέτη με αφετηρία τις εμβληματικές θεωρίες του θεάτρου, μέχρι τη διαμόρφωση ρόλων και ταυτοτήτων στα Διαδικτυακά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, κατέστη φανερό ότι η υπόδυση ρόλων ως λειτουργία μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτη μέσα στον "ψηφιακό κόσμο" διατηρώντας ταυτόχρονα τις φιλοσοφικές και υπαρξιακές προεκτάσεις του. Τα οφέλη της αξιοποίησης των παιχνιδιών ρόλων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν εδώ και αρκετές δεκαετίες αναδειχθεί και τεκμηριωθεί από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Για τον λόγο αυτό επιδιώχθηκε η ανάδειξη των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων ως μία μορφή στην οποία είναι δυνατόν να συνυπάρξουν τόσο βασικά στοιχεία του θεατρικού φαινομένου και της υπόκρισης, όσο και οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, κυρίως μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών εκπροσώπων, avatars. Η διαμόρφωση και αξιοποίηση των τελευταίων αναδείχθηκε ως ένας ξεχωριστός τρόπος ενασχόλησης με τον "ρόλο", ο οποίος μπορεί να λάβει απλή και χωρίς κόστος πραγμάτωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, θυμίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία της κούκλας και της μαριονέτας στην αναλογική τους μορφή.

Τα παραπάνω συμπεράσματα οδήγησαν στη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης πρότασης που τεκμηριώθηκε πάνω στον όρο *Ψηφιακό Πολυθέαμα.* Ο εμπλουτισμός της μορφής του Πολυθεάματος - όπως ήδη έχει διατυπωθεί και τεκμηριωθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία - έγινε με κεντρικό άξονα την ενίσχυση της λειτουργίας του "ρόλου" μέσα από την αξιοποίηση δυνατοτήτων νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων, οι οποίες ξεχώρισαν ως περισσότερο προσβάσιμες και εύκολες στη χρήση κατά τη μελέτη που προηγήθηκε. Η διαμόρφωση της συγκεκριμένης πρότασης κρίθηκε ως ο πιο γόνιμος και πρόσφορος τρόπος ένταξης των ποικίλων μορφών και τεχνικών του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις παρούσες συνθήκες.

Ένα κομβικό ζητούμενο στη διαμόρφωση και διατύπωση της συγκεκριμένης πρότασης - καθώς γίνεται λόγος για αξιοποίηση εργαλείων και τεχνικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου- υπήρξε η παιδαγωγική της τεκμηρίωση. Η μελέτη μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως μέσα από την κατάλληλη οργάνωση, τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και την προσεκτική υλοποίηση των επιμέρους δράσεων είναι δυνατόν στο *Ψηφιακό Δράμα* - μέσω του *Ψηφιακού Πολυθεάματος* – να βρει αντιστοιχία ένα μεγάλο μέρος σύγχρονων και εμβληματικών Παιδαγωγικών Θεωριών και Θεωριών Μάθησης. Θεωρίες που αξιοποιούν τον εποικοδομισμό, την ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το μαθητοκεντρικό πλαίσιο εκπαίδευσης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της «μη-κατευθυντικότητας», καθώς και μετανεωτερικές θεωρίες που εστιάζουν στη μάθηση ως μια προσωπική διαδικασία που μπορεί να συντελεστεί ανά πάσα στιγμή και σε κάθε τόπο βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης τόσο στην αξιοποίηση του Θεάτρου όσο και των Τεχνολογικών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεχωριστά. Μέσα από την ανάδειξη τόσο των κοινών όσο και των διακριτών στοιχείων αυτών των δύο διαφορετικών τομέων μπορέσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι το *Ψηφιακό Δράμα* μέσα από την υλοποίηση ενός *Ψηφιακού Πολυθεάματος* στο σχολείο είναι δυνατόν να επιφέρει πολλά από τα παιδαγωγικά, μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά οφέλη που αναλύθηκαν, καθώς συνδυάζει χαρακτηριστικά και των δύο αυτών διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων και εργαλείων μάθησης.

Κατά τη διαδικασία διατύπωσης των προτάσεων εφαρμογής μπορέσαμε να αντιληφθούμε ότι: **i.** ο προσεκτικός σχεδιασμός και προγραμματισμός του συνόλου των επιμέρους δράσεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της παιδαγωγικής και γόνιμης αξιοποίησής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, **ii.** είναι δυνατή η πραγμάτωση αυτών μέσα από την αξιοποίηση καθημερινών και εύκολων στη χρήση τεχνολογιών και μέσων, **iii.** ο συγκερασμός θεάτρου και νέων τεχνολογιών μπορεί να αξιοποιηθεί και να λειτουργήσει όχι μόνο κατά τη διαδικασία της παράστασης ή παρουσίασής των τελικών προϊόντων, αλλά και κατά τη διαδικασία προετοιμασίας που προηγείται ή/και ανατροφοδότησης και αναστοχασμού που έπεται, **iv.** η αξιοποίηση της λειτουργίας του "ρόλου" είναι σημαντικό να γίνεται σε καθεμία από τις τρεις "φάσεις" του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*, **v.** μέσω του "ρόλου" και του "τεχνολογικού εμπλουτισμού" του μπορούν να λάβουν υπόσταση τα παιδαγωγικά, αισθητικά, καλλιτεχνικά και μαθησιακά ζητούμενα.

Ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο οδηγηθήκαμε μέσα από την έρευνα και την αποδελτίωση των ελεύθερων εργαλείων που μπορεί κανείς να αναζητήσει στο διαδίκτυο είναι πως δεν υπάρχει - τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή της συγγραφής της παρούσας διδακτορικής διατριβής - ψηφιακή εφαρμογή ή κάποιο μέσο που να προορίζεται κατ΄ αποκλειστικότητα για αξιοποίηση στη θεατρική γενικότερα ή θεατροπαιδαγωγική ειδικότερα διαδικασία. Έγινε όμως φανερό ότι υπάρχει πλήθος ψηφιακών εργαλείων οι δυνατότητες των οποίων μπορούν να φανούν εξαιρετικά χρήσιμες για την ενίσχυση των θεατρικών κωδίκων και λειτουργιών. Ως στοιχεία που μπορούν να συμβάλλουν στη λειτουργική αξιοποίηση του πλήθους των ψηφιακών μέσων και νέων εργαλείων στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες αναδείχθηκαν η φαντασία, η ευρηματικότητα και η δημιουργικότητα του/της εκπαιδευτικού, καθώς και η ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών του/της. Υπογραμμίστηκε επίσης η δυνατότητα πλήθους δραστηριοτήτων της διερευνητικής δραματοποίησης και του εκπαιδευτικού δράματος να πραγματοποιηθούν ενσωματώνοντας τις λειτουργίες των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών χωρίς να χαθούν ή να υπονομευθούν τα ποικίλα και πολύπλοκα χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης που ενυπάρχουν σε αυτές. Το πλήθος των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων καθώς και των δραστηριοτήτων θεατρικής έκφρασης που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν σε σχολικό πλαίσιο οδήγησε στην ανάγκη διατύπωσης μιας πρότασης δομής εκπαιδευτικών σεναρίων, προκειμένου να εξασφαλισθεί η στοχευμένη και γόνιμη αξιοποίησή τους.

Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα μελέτη ήταν η επιβεβαίωση του κομβικού ρόλου που διαδραματίζουν στη συγκεκριμένη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες ξεχωριστά, αλλά και σε συνεργασία. Ως προς το μαθητικό δυναμικό κατέστη σαφής ο γρήγορος ρυθμός αλλαγής των χαρακτηριστικών του τις τελευταίες δεκαετίες, γεγονός που άπτεται άμεσα της εξέλιξης και της επικράτησης στον καθημερινό βίο των νέων τεχνολογιών και των προϊόντων τους. Η αξιοποίηση των τελευταίων στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες φάνηκε ότι είναι σε θέση να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα και τη σχολική εμπλοκή των μαθητών/τριών, καθώς όχι μόνο προσελκύει το ενδιαφέρον και παρέχει κίνητρα για δράση, αλλά πολύ περισσότερο φαντάζει ως ένας τρόπος να "μιλήσουμε στη γλώσσα τους". Επιπροσθέτως, το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* μέσα από τη δυνατότητα που παρέχει για λειτουργία σε πολλαπλά επίπεδα ρόλων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων

τεχνολογιών κατά τη διάρκεια προετοιμασίας, υλοποίησης και αποτίμησής του αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα διδακτορική διατριβή ως δυναμικό πεδίο εξερεύνησης της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Ακόμα, η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών φάνηκε να μην υποβαθμίζεται ούτε να καταστρατηγείται μέσα από την αξιοποίηση τον τεχνολογικό και ψηφιακό εμπλουτισμό της δραματικής τέχνης στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που μπόρεσε να τεκμηριωθεί πάνω στην έννοια της *διαμεσότητας*.

Ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, τονίσθηκε η σπουδαιότητά του σε όλα τα προτεινόμενα στάδια του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*, αλλά και της αξιοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος* στην εκπαίδευση γενικότερα. Επιπλέον, η επιβολή της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (τηλεκπαίδευσης) σε όλα τα σχολεία της επικράτειας - κατά την περίοδο της λήψης μέτρων για τον περιορισμό διάδοσης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-Cov2 - αναδείχθηκε ως το κομβικό εκείνο σημείο εξοικείωσης μεγάλου μέρους εκπαιδευτικών με τις πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά εργαλεία. Πολλά από αυτά είχαν ήδη επισημανθεί και χαρακτηρισθεί μέσα από την εργασία ως χρήσιμα προς αξιοποίηση στη διαδικασία του *Ψηφιακού Δράματος*. Επιπροσθέτως, φάνηκε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι πολυδιάστατος και λειτουργεί παράλληλα σε πολλαπλά επίπεδα. Τέλος, αναγκαία κρίθηκε η συνεργασία των διδασκόντων/ουσών τόσο της Γενικής Εκπαίδευσης όσο και των επιμέρους ειδικοτήτων, ιδιαίτερα κατά τη διαμόρφωση και υλοποίηση του *Ψηφιακού Πολυθεάματος*, το οποίο δε δύναται να υπάρξει χωρίς αυτήν.

Κατ' αυτόν τον τρόπο κατέστη φανερό πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στις θεατρικές τεχνικές και στην αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), όσο και στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ξεχωριστά κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία. Ενδεχομένως όμως δεν είναι αρκετή για την εύρυθμη, γόνιμη και παραγωγική αξιοποίηση του *Ψηφιακού Δράματος* στην Εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνδυαστική προσέγγιση των δύο διαφορετικών αντικειμένων μπορεί να εξασφαλίσει περισσότερο στοχευμένα αποτελέσματα, προκειμένου η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις να μην πραγματοποιείται προς χάριν εντυπωσιασμού, κάτι που αποτελεί έναν από τους βασικότερους κινδύνους της συγκεκριμένης πρότασης. Η αξιοποίηση της εκάστοτε τεχνολογίας ή του κάθε μέσου οφείλει να γίνεται κάτω από το πρίσμα της

λειτουργικότητας και της χρησιμότητάς του στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Στην ελληνική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι επιμορφώσεις σχετικά με πολλά από τα εργαλεία που αναφέρθηκαν και τη δημιουργική αξιοποίησή τους (Ε.Π., podcasts κ.ά.). Επιπλέον, σταδιακά διαμορφώνονται και υλοποιούνται ακαδημαϊκά μαθήματα που αφορούν τον συγκεκριμένο τομέα. Δυστυχώς όμως φαίνεται να υπάρχει μία έλλειψη προς αυτήν την κατεύθυνση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία έχουν εντάξει στα Προγράμματα Σπουδών τους μαθήματα ή εργαστήρια που αφορούν τόσο τη Θεατρική Παιδεία όσο και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ξεχωριστά ως Υποχρεωτικά διδακτικά αντικείμενα, αλλά όχι τον συνδυασμό αυτών.

Οι προτάσεις που αναγράφονται στην παρούσα διδακτορική διατριβή δεν κατέστη δυνατό να εφαρμοστούν με τη μορφή συλλογής δεδομένων από τη γράφουσα στη σχολική τάξη, για λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί, κάτι που θα μπορούσε να σημειωθεί ως αδυναμία αυτής. Η σχέση θεωρίας και πράξης αδιαπραγμάτευτα οφείλει να είναι παραγωγική. Ωστόσο, μέχρι και την ημέρα συγγραφής της παρούσας μελέτης δεν υπήρξε κάποια διδακτορική έρευνα που να επικεντρώνεται ξεκάθαρα στα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων μας και αναλύθηκαν εκτενώς. Έτσι στόχος υπήρξε η δημιουργία μιας στέρεας θεωρητικής βάσης για μελλοντικές έρευνες και μελέτες, για τις οποίες η παρούσα διδακτορική διατριβή επιδιώκει να αποτελέσει έναυσμα και αφορμή. Καθώς τόσο το *Ψηφιακό Δράμα* όσο και το *Ψηφιακό Πολυθέαμα* αποτελούν υβριδικούς όρους, μορφές θεατρικής έκφρασης που βρίσκονται εν τη γενέσει τους, το φάσμα δυνατοτήτων για περεταίρω μελλοντικές έρευνες ανοίγεται ευρύ.

Ευελπιστούμε στην εφαρμογή της πρότασης στην οποία καταλήγει μέσα από τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση η συγκεκριμένη μελέτη, σε ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Δημόσια και Ιδιωτικά) που εδρεύουν σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Έχουμε την άποψη πως μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα τόσο εστιάζοντας στη λειτουργία των συμμετεχόντων/ουσών (μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών), όσο και στα οφέλη και τους κινδύνους που ενυπάρχουν σε καλλιτεχνικό, αισθητικό, παιδαγωγικό και μαθησιακό επίπεδο. Αναμένουμε, επιπλέον, να δούμε εργασίες που θα εστιάζουν στην καταγραφή του υπάρχοντος υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία, κάτι που θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμη γνώση σχετικά με τον γόνιμο και υλοποιήσιμο σχεδιασμό των δράσεων. Επιπροσθέτως, μελέτες που θα διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με

τη χρησιμότητα αξιοποίησης αντίστοιχων τεχνικών και δραστηριοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσαν να παρέχουν έναν οδηγό ως προς την ανάγκη ανατροπής ή επιβεβαίωσής τους. Επιπλέον, η ταξινόμηση των τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων σε σχέση με τα επιδιωκόμενα οφέλη που δύναται να επιφέρουν στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες αποτελεί ένα ακόμα εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο πεδίο έρευνας. Τέλος, χρήσιμες για περαιτέρω έρευνα θα ήταν μελέτες που θα αντιστρέφουν την οπτική της παρούσας εργασίας, θα προσεγγίζουν τη Θεατρική Τέχνη με κεντρικό άξονα τις Νέες Τεχνολογίες. Θα μπορούσε ακόμα να διατυπωθεί η άποψη ότι το *Ψηφιακό Δράμα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* αποτελεί έναν διαρκώς εξελίξιμο τομέα, που περιλαμβάνει ένα μεγάλο "ανεξερεύνητο πεδίο". Το πεδίο αυτό είναι ανάγκη να συνεχίσει να διερευνάται μελλοντικά και όλο και πιο εξειδικευμένα, οδηγώντας σε χρήσιμα και κρίσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνθεση Θεάτρου, Τεχνολογίας και Εκπαίδευσης. Σε ένα πρώτο ενδεικτικό επίπεδο, θα μπορούσε να αναφερθεί η δυνατότητα για ερευνητική τεκμηρίωση καθεμίας από τις Παιδαγωγικές Θεωρίες και τις Θεωρίες Μάθησης που αναφέρθηκαν, ως προς την ενίσχυση και πραγμάτωσή τους στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος,* αλλά και η ερευνητική τεκμηρίωση κάθε τεχνολογικού μέσου ξεχωριστά ως προς τον βαθμό επιρροής της θεατρικής έκφρασης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας της διατύπωση των συμπερασμάτων, άλλα και των προτάσεών μας, αξίζει να πούμε ότι η σχέση του Θεάτρου με την τεχνολογία είναι μακραίωνη. Αντίστοιχα μακραίωνη είναι και η σχέση της Δραματικής Τέχνης με την αγωγή και την εκπαίδευση. Θέατρο, Τεχνολογία και Εκπαίδευση φαίνεται να δημιουργούν μια σχέση αλληλένδετη με επίκεντρο όμως πάντοτε τον άνθρωπο, την ανάγκη του για έκφραση, για δημιουργία, για μετάδοση και πρόσληψη μηνυμάτων, για πνευματική καλλιέργεια, μόρφωση και αισθητική συγκίνηση. Κάθε ένας από τους τρεις αυτούς τομείς μπορεί να υπάρξει αυτόνομα, χωρίς τον άλλον. Κανένας όμως δεν είναι σε θέση να υπάρξει χωρίς τον άνθρωπο. Το Θέατρο όπως "γεννιέται" και "πεθαίνει" μέσα στην ίδια στιγμή, έτσι "ξεκινά" και "τελειώνει" μέσα από και για τους ανθρώπους. Η παρούσα διδακτορική διατριβή επιχείρησε να αναδείξει τη δυναμική του *Ψηφιακού Δράματος* τόσο όσο αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου όσο και ως εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας άλλων αντικειμένων μέσα από την οπτική της ανταπόκρισης στη σύγχρονη πραγματικότητα, στον/στην σημερινό/ή μαθητή/τρια, στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές του. Η τεχνολογία στη συγκεκριμένη πρόταση φαίνεται να

λειτούργησε περισσότερο ως ένας τρόπος να “φέρουμε” τους μαθητές/τριες πιο κοντά στο θέατρο μιλώντας στη “δική τους γλώσσα” και επικοινωνώντας με τον “δικό τους τρόπο”. Αυτό που στο τέλος όμως πάντοτε νικά, αναδύεται και κυριαρχεί είναι το ίδιο το Θέατρο, η έκφραση, το βίωμα.

Βιβλιογραφία

Abbott, C. (2013). Technology Uses and Language – A Personal View. In E. Vilar-Beltrán, C. Abbott & J. Jones (Eds.), *Inclusive Language Education and Digital Technology* (pp. 30-44). Multilingual Matters.

Ακογιούνογλου, Μ., Χαλκιαδάκη, Μ., & Νικολάου, Ε. (2019). *Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: Παρουσίαση της εμπειρίας εκπαιδευτικών μέσα από δύο πιλοτικές εφαρμογές στο μάθημα της μουσικής*, 5-7 Απριλίου 2019 (σσ. 391-398). Ι.Α.Κ.Ε. 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. https://iake.weebly.com/praktika2019.html

Allern, T.H. (2002). Myth and metaxy, and the Meth of 'Metaxis'. In B. Rasmussen & A.L.Østern (Eds.), *Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001* (pp. 77-85). IDEA Publications.

Alrutz, M. (2013). Sites of Possibility: Applied Theatre and Digital Storytelling with Youth. *Ride: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *18*(1), 44-57. https://doi.org/10.1080/13569783.2012.756169

Aranzaes, H. (2021, January 22). *Using player-avatar relations to make more engaging and successful games.* Games Industry.biz. https://www.gamesindustry.biz/using-player-avatar-relations-to-make-more-engaging-and-successful-games

Αριστοτέλης. (1937). *Περί Ποιητικής* (Σ. Μένανδρος, Μετ.). Εστία.

Αριστοτέλης. (2006). *Πολιτικά Ι, ΙΙ* , (Δ. Παπαδής, Μετ.). Ζήτρος.

Artaud, A. (1958). *The Theatre and Its Double.* Grove Press.

Arthur, L., Beecher, B., & Dowens, T. (2001). Effective learning environments for young children using digital resources: an Australian perspective. *Information Technology in Childhood Education Annual, 2001*(1), 139-153. https://www.learntechlib.org/primary/p/8493/

Auslander, Ph. (1999). *Liveness: Performance in a mediatized culture.* Routledge.

Bablet, D. (2008). *Ιστορία Σύγχρονης Σκηνοθεσίας- Α΄τόμος: 1887-1914.* University Studio Press.

Baía Reis, A., & Ashmore, M. (2022). From video streaming to virtual reality worlds: an academic, reflective and creative study on live theatre and performance in the metaverse. *International Journal of Performance Arts and Digital Media, 18*(1), 7-28. https://doi.org/10.1080/14794713.2021.2024398

Balme, B.C. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*, μτφρ. Ρ. Κοκκινάκης & Β. Λιακοπούλου. Πλέθρον.

Bartle, R. (2003). *Designing Virtual Worlds.* New Riders.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι* (Ε. Πανίτσκα, Μετ.). Τυθωθήτω.

Benjamin, W. (1936). *The work of art in the age of mechanical reproduction.* Marxists.org. https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/benjamin.htm

Bennerstedt, U., & Linderoth, J. (2009). The spellbound ones: Illuminating everyday collaborative gaming practices in a MMORPG. In C.O'Malley & D. Suthers (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Computer – Supported Collaborative Learning* (pp. 404-413). International Society of the Learning Science. https://dl.acm.org/doi/10.5555/1600053.1600113

Bentley, E. (1964). *The life of the drama.* Applause Theatre Books.

Berry, R. (2022). What is a Podcast? Mapping the technical, cultural, and sonic boundaries between radio and podcasting. In M. Lindgren & J. Loviglio (Eds.), *The Routledge Companion to Radio and Podcast Studies* (pp. 399-407). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003002185-46/podcast-richard-berry

Blander, A. (2009, October 18). *Role playing in education.* Blatner.com. https://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non- actors.* Routledge.

Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed.* Pluto Press.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα, Μετ.). Σοφία.

Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education: a review of New Zealand and international literature.* Wellington: New Zealand Council for Educational Research. https://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf

Bolton, G. (1984). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum.* Longman.

Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama.* Simon & Schuster Education.

Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp.45-62). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-3052-9_4

Bonini, T. (2022). Podcasting as a hybrid cultural form between old and new media. In M. Lindgren & J. Loviglio (Eds.), *The Routledge Companion to Radio and Podcast Studies* (pp. 19-29). Routledge.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές.* Αθήνα: Gutenberg.

Bourdon, J. (2000). Live television is still alive: on television as an unfulfilled promise. *Media, Culture & Society*, *22*(5), 531-556. https://doi.org/10.1177/01634430002200500

Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-playing Games: How Participants Create Community, Solve Problems, and Explore Identity.* Jefferson, NC: McFarland & Company.

Bowman, S. L. (2014). Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review. In S. L. Bowman (Ed.), *The Wyrd Con Companion Book* (pp. 112-131). Wyrd Con under Creative Commons License. https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrd-Academic-Book.pdf

Boyd, D.M., & Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and

Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*, 210-230. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school.* National Academies Press.

Broadhurst, S. (2007). *Digital Practices: Aesthetic and Neuroaesthetic Approaches to Performance and Technology.* Palgrave Macmillan.

Brokaw, T. (1998). *The Greatest Generation.* Random House.

Bronack, S. C. (2011). The role of immersive media in online education. *The Journal of Continuing Higher Education, 59*(2), 113-117. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07377363.2011.583186

Brooks, L. (2011). *The Six Core Competencies of Successful Storytelling.* Writer's Digest Books.

Bruner, J. (1973). *The Culture of Education.* Cambridge. Harvard University Press.

Bucksh, J., Sigmundova, D., Hamrik, Z., Troped, P.J., Melkevik, O., Ahluwalia, N., Borraccino, A., Tynjälä, J., Kalman, M., & Inchley, J. (2016). International Trends in Adolesscent Screen – Time Behaviors from 2002 to 2010. *J Adolesc Health* 58 (4), 417-425. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26827267/

Boulter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation.* MIT Press.

Burk, J. (1999). ATHEMOO and the Future Present: Shaping Cyberspace into a Theatre Working Place. In S.A.Schrum (Ed.), *Theatre in Cyberspace: Issues of teaching, Acting and Directing* (pp. 109-134). New York: Peter Lang.

Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι.* Γρηγόρης.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου.* Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2006).Δραματουργικές τεχνικές και κώδικες του θεάτρου σε διασκευές κλασικών έργων για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους. Θέατρο-Λογοτεχνία* (σσ. 13-30). Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς.* Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Γραμματάς, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου.* Εξάντας.

Γραμματάς, Θ. (2014). Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ.13-20). Ταξιδευτής.

Γραμματάς, Θ. (2015a). *Το Θέατρο ως Πολιτισμικό Φαινόμενο.* Παπαζήσης.

Γραμματάς, Θ. (2015b). *Απούσα Παρουσία της Ψευδαίσθησης και Παρούσα Απουσία της Εικόνας. Από τα Εικονοποιημένα Σύμβολα του Θεάτρου στην Εικονική Συμβολοποίηση του Πραγματικού*. Theodoregrammatas. http://theodoregrammatas.com/el/απούσα-παρουσία-της-ψευδαίσθησης-και/

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία.* Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. – Μουδατσάκις, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Καραμπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας Τ. (2002). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του P.Freire.* Μεταίχμιο.

Cameron, D., & Anderson, M. (2009). Potential to reality: drama, technology and education. In M. Anderson, J. Caroll & D. Cameron (Eds.), *Drama Education with Digital Technology.* Continuum.

Cameron, D., & Anderson, M. (2022). Evolution, diffusion and disturbance: drama, education and technology. In M. McAvoy & P. O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.513-523). Routledge, Taylor & Francis Group. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003000914-56/evolution-diffusion-disturbance-david-cameron-michael-anderson

Carlson, M. (1989). The Iconic Stage. *Journal of Dramatic and Criticism, 3*(2), 3-18. https://journals.ku.edu/jdtc/article/view/1709

Carson, C. (1999). Theatre and technology: Battling with the box. *Digital Creativity, 10* (3), 129-134. https://doi.org/10.1076/digc.10.3.129.3243

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* MA.

Causey, M. (2009). *Theatre and Performance in Digital Culture: from simulation to embeddedness.* Routledge.

Chang, K. E., Chang, C. T., Hou, H. T., Sung, Y. T., Chao, H. L., & Lee, C. M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & education, 71*, 185-197.

Chapple, Fr., & Kattenbelt, Ch. (2006). Key issues in intermediality. In Fr. Chapple & Ch. Kattenbelt (Eds.) *Intermediality in Theatre and Performance* (pp.12-15). Rodopi.

Chatzichristodoulou, M. (2014). Cyberformance? Digital or Networked Performance? Cybertheaters? Or Virtual Theatres? …or all of the above?. In A. Abrahams & H. Jamieson (Eds.), *Cymposium – The Book* (pp.19-30). Link Editions. https://www.cyposium.net/wp-content/uploads/2012/09/maria_text.pdf

Chen, J. Q., & Gardner, H. (2005). Multiple Intelligences: Assessment based on Multiple- Intelligence Theory. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (485-503). Guilford Press.

Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology- enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology, 3*(1), 1-15.

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of science education and technology, 22*(4), 449-462. https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-012-9405-9

Christoforou, E.G., & Müller, A. (2016). R.U.R. Revisited: Perspectives and Reflections on Modern Robotics. *International Journal of Social Robotics, 8*, 237-246. https://coastalcarolina.libguides.com/c.php?g=1218030&p=8908814

Clements, D.H. (1997). Effective use of computers with young children. *ERIC*

Database (ED436231). https://eric.ed.gov/?id=ED436231

Copeau, J. (1955). *Notes sur le métier de comédien.* Michel Brient

Crissell, A. (1994). *Understanding radio.* Routledge.

Csikszentmiahlyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Harper Perennial Modern Classics.

Δαμιανάκος, Σ. (Επιμ.). (1993). *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα.* Πλέθρον.

Darwin, Ch. (1899). *Expression of the Emotions in man And Animals.* D. Appleton and Company. https://www.gutenberg.org/files/1227/1227-h/1227-h.htm

Davis, S. (2011). Digital Drama- Toolkits, Dilemmas and Preferences. *Youth Theatre Journal, 25*(2), 103-119. https://doi.org/10.1080/08929092.2011.618365

Davis, A., Murphy, J. D., Owens, D., Khazanchi, D., & Zigurs, I. (2009). Avatars, People and Virtual Worlds: Foundations for Research in Metaverses. *Journal of the Association for Information Systems, 10*(2), 90-118. https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=isqafacpub

Debold, E. (2002). Flow with Soul – An interview with Dr. Mihaly Csikszentmiahlyi. *Enlightenment magazine* https://docplayer.net/40846480-Flow-with-soul-an-interview-with-dr-mihaly-csikszentmihalyi-by-elizabeth-debold.html

Delpeaux, H. (1987). *Κούκλες και Μαριονέτες (μτφ. Α. Στρουμπούλη).* Gutenberg

De Vita, M., Verschaffel, L., & Elen, J. (2018).Towards a better understanding of the potential of interactive whiteboards in stimulating mathematics learning. *Learning Environments Research, 21*(1), 81-107. https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9241-1

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* The Macmillan Company.

Δημάκη – Ζώρα, Μ. (2014). Το σύγχρονο ελληνικό θέατρο για ανήλικους θεατές: Η μετάβαση από το παιδί-δέκτη στο παιδί-συνδημιουργό. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές,*

Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, 11-14 Απριλίου 2013 (σσ. 677-683). Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ.

Δημάκη – Ζώρα, Μ. (2015). Συνέχειες και Ρήξεις στην εξέλιξη του Θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα. Στο Κ.Α. Δημάδης (Επιμ.), *Ε΄ Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών,* 2-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 373-385). Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Δημάκη – Ζώρα, Μ. (2021). Η τέταρτη διάσταση στο θεατρικό έργο "Δώδεκα παρά δέκα" του Ευγένιου Τριβίδα. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Ο Χρόνος στο Θέατρο. Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 371-383). Αθήνα: Παπαζήσης.

Dick, S. (2019). Artificial Intelligence. *Harvard Data Science Review, 1,* 1-9. https://doi.org/10.1162/99608f92.92fe150c

Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center.* https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/

Di Serio, Á., Ibanez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education, 68*,586-596. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512000590

Dixon, S. (2007). *Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art and Installation.* MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/2429.001.0001

Dort, B. (1986). *Théâtres.* Seuil.

Drakackis, J. (1981). *British Radio Drama.* Cambridge University Press.

Duncan, S.C., & Hayes, E.R. (2012). Expanding the affinity space: An introduction. In E.R. Hayes & S.C. Duncan (Eds.), *Learning in video game affinity spaces* (pp. 1-22). Peter Lang Publishing.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordance and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology, 18,* 7-22. https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-008-9119-1

Dunleavy, M. & Simmons, B. (2011). Assessing learning and identity in augmented reality science games. In L. Annetta & S. Bronack (Eds.), *Serious educational games assessment* (pp. 221-240). The Netherlands: Sense Publishers.

Dunne-Howrie, J. (2021). Internet theatre and the historical consciousness of the Covid 19 era. *International journal of Performance Arts and Digital Media, 18*(1), 176-190. https://doi.org/10.1080/14794713.2021.2005331

Dusigne, J. F. (2002). *Από το θέατρο ΤΕΧΝΗΣ στην ΤΕΧΝΗ του θεάτρου*. ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας.

Ekman, P. (2015). *Emotion in the Human Face.* Malor Books.

Elleström, L. (Ed.). (2010). *Media Borders, Multimodality and Intermediality.* Basingstoke. Palgrave MacMillan.

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook ‘‘Friends:’’ Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication 12*(4), 1143–1168. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Esslin, M. (1971). The Mind as a Stage. *Theatre Quarterly, 1*(3), 5-11. https://doi.org/10.1017/S0266464X00001676

Fanouraki, C. (2017). E- Antigone through Drama Education with the use of Digital Technologies. *Parabasis, 15*(1), 83-92. https://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/depts/theatre.uoa.gr/www/uploads/ereyna/ekdoseis/parabasis/15_1_tomos.pdf

Feiner S., MacIntyre B., Höllerer T., & Webster A. (1997). A touring machine: Prototyping 3D mobile augmented reality systems for exploring the urban environment. *Personal Technologies, 1*(4), 208–217. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01682023

Feldman – Barrett, L. (2018). *How emotions are made. The secret life of the brain.* PAN.

Finegan, C., & Austin, N.J. (2002). Developmentally appropriate technology for young

children. *Information Technology in Childhood Education Annual, 2002*(1), 87-102. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) https://www.learntechlib.org/primary/p/8853/.

Fischer-Lichte, E. (1992). *The Semiotics of Theatre.* University Press.

Fischer-Lichte, E. (2010). *The transformative power of performance. A new aesthetics.* Routledge.

Fischer – Lichte, E. (2019). *Θέατρο και Μεταφόρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού* (Ν. Σιουζουλή, Μετ). Πατάκης.

Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S., & Orús, C. (2019). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *J Sci Educ Technol, 18,* 7-22. http://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

Flintoff, K. (2005). *Drama and technology: Teacher attitudes and perceptions* [Master Thesis, Edith Cowan University]. Research Online. https://ro.ecu.edu.au/theses/565

Fodor, G. (2021, March 2). *The Rise of Avatarism*. Medium. https://gfodor.medium.com/the-rise-of-avatarism-b7ecfa7c42bc

Forum del Libro & οι εταίροι του προγράμματος Living Book: Augmenting Reading for Life. (2019). The Living Book- Κατευθυντήριες Γραμμές/Οδηγίες. *The Living Book.* https://thelivinglibrary.eu/downloads/gr/Guidelines_The_Living_Book_GR.pdf

Frankenstein, M. (1987). Critical Mathematics Education: An application of Paulo Freire's epistemology. In I.Shor (Ed.) *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching* (pp. 180-189). NH: Boynton/Cook Publishers.

Freeman, N.K., & Somerindyke, J. (2001). Social play at the computer: preschoolers scaffold and support peer's computer competence. *Information Technology in Childhood Education Annual, 12,* 203-213. https://psycnet.apa.org/record/2001-11284-011

Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Ράππα.

Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, Μετ.). Καστανιώτης.

Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation* (D. Macedo, Trans.). Bergin & Garvey.

Frey, K. (1986). *Η "Μέθοδος Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Ζακόπουλος, Β. (2023). Συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης και θεατρική αγωγή. Στο Μ.Κλαδάκη & Κ.Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 89-101). Gutenberg.

Galarneau, L.L. (2005). Spontaneous communities of learning: Learning ecosystems in massively multiplayer online gaming environments. *SSRN*. https://ssrn.com/abstract=810064

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* Basic Books.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10. https://www.jstor.org/stable/1176460?origin=JSTOR-pdf

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice, A Reader.* Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligence for the 21th century.* Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice.* Basic Books.

Gardner, H. (2011). Multiple Intelligences: The First Thirty Years. *Harvard Graduate School of Education.* https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf

Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and metaanalysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality, 23*(4), 447-459. https://link.springer.com/article/10.1007/s10055-019-00379-9

Gauvin, L., Barnett, T.A., Dea, C., Doré, I., Drouin, O., Frohlich. K.L., Henderson, M., & Sylvestre, M.P. (2022). Quarantots, quarankids, and quaranteens: how research can contribute to mitigating the deleterious impacts of the COVID-19 pandemic on health behaviours and social inequalities while achieving sustainable change. *Canadian Journal of Public Health, 113*(1), 53-60. https://link.springer.com/article/10.17269/s41997-021-00569-6

Gemperle, F., Kasabach, C., Stivoric, J., Bauer, M.I., & Martin, R. (1998). Design for wereability. *Digest of Papers. Second International Symposium on Wearable Computers (Cat. No.98EX215)* (pp. 116-122). IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/document/729537

Georgiou, M. (2021). "*Digital Theatre" and "Cyber Theatre" in Drama Education at School: A study of 2 performance projects at a High-school in Eberswalde, Germany* [Master Thesis, Linnaeus University]. DiVA PORTAL. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1579280/FULLTEXT01.pdf

Giannachi, G. (2004). *Virtual Theatres: an Introduction.* Routledge.

Gibson, W. (1984). *Neuromancer.* Ace Science Fiction Novels.

Gkiolmas, A.S., Skordoulis, C.D., Chalkidis, A., & Stoumpa, A. (2018). The political use of Social Media by neoliberal regimes, to control children, adolescent and youth. The role and the impact of Critical Pedagogy. *International Critical Media Literacy Conference, 20.* https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/criticalmedialiteracy/2018/2018/20/

Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications.* The Guilford Press.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis.* Penguin.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* (Μ. Γκόφρα). Αλεξάνδρεια.

Goldman, A. I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology and Cognitive Neuroscience of Mindreading.* Oxford University Press.

Goldstein, J., Bucjingham, D., & Bougee, G. (Eds.). (2004). *Toys, Games and Media*

(1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410611000

Gomes, C. (2014). *Cyberformance – Performance Art as a bridge between the actual and the Virtual World* [Doctoral Dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. https://www.academia.edu/12669093/Cyberformance_performance_art_as_a_bridge_between_the_actual_and_the_virtual_worlds_Actas_del_Congreso_de_la_Sociedad_Espa%C3%B1ola_de_Estudios_de_la_Comunicaci%C3%B3n_Iberoamericana_SEECI_Facultad_de_Ciencias_de_la_Informaci%C3%B3n_Universidad_Complutense_Madrid_Espanha_2014_pp_126_135

Grammatas, Th. (2014). *Pedagogical use of storytelling in a Contemporary Pedagogical Environment.* Theodoregrammatas. http://theodoregrammatas.com/en/pedagogical-use-of-the-storytelling-in-a-contemporary-educational-environment/

Grasset, R., Dunser, A., & Billinghurst, M.(2008). The design of a mixed-reality book: Is it still a real book?. *Proceedings of the 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality* (pp. 99-102). IEEE Computer Society. https://dl.acm.org/doi/10.1109/ISMAR.2008.4637333

Grau, O. (2003). *Virtual Art: from illusion to immersion.* MIT Press.

Grau, O. (1999). Into the Belly of the Image: Historical Aspects of Virtual Reality. *Leonardo*, *32*(5), 365-371. https://www.digitalartarchive.at/fileadmin/user_upload/Virtualart/PDF/153_Into_the_Belly_of_the_Image-_Historical_Aspects_of_Virtual_Reality-libre.pdf

Greimas, A.J. (1970). *Dusens.* Seuil.

Gromala, D., & Sharir, Y. (1994). Dancing with the Virual Dervish: Virtual Bodies. In Singh, G., Feiner, S.K., & Thalmann, D. (Eds.), *Virtual Reality Software and Technology. Proceedings of the VRST '94 Conference,* 23 – 26 August 1994, (σσ. 321-328). National Institute of Science and Technology of Signapore. https://www.worldscientific.com/doi/10.1142/9789814350938_0028

Hancock, D., & Mc Murty, L. (2018). "I know what a podcast is": Post- Serial fiction and podcast media identity. In D. Llinares, N. Fox, & R. Berry (Eds.), *Podcasting* (pp. 81-105). Palgrave Macmillan.

Hao, K. (2020, January 31). *AI still hasn't the common sense to understand human language.* MIT Technology Review. https://www.technologyreview.com/2020/01/31/304844/ai-common-sense-reads-human-language-ai2/

Harnad, R.S. (2008). The Annotation Game: On Turing (1950) on Computing, Machinery, and Intelligence. In R. Epstein, G. Peters & G. Beber (Eds.), *Parsing the Turing Test: Philosophical and Methodological Issues in the Quest for the Thinking Computer. Evolving Consciousness* (pp. 23-66). Springer. https://eprints.soton.ac.uk/262954/

Hatton, C., & Nicholls J. (2018). "If it was real…": researching student meaning making in a digital rolling role drama. *Ethnography and Education, 13*(3), 377-395. https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040

Haugland, S.W. (2000). Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximize learning. *Young Children, 55*(1), 12-18. https://www.learntechlib.org/p/88444/

Haythornthwaite, C. (2005). Social Networks and Internet Connectivity Effects. *Information, Communication & Society, 8*(2), 125–147. https://doi.org/10.1080/13691180500146185

Heathcote, D. (2002). *Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society.* Paper presented at the NATC, Birmingham. https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/dh-contexts-for-active-learning.pdf

Heathcote, D. (1975). *Drama in the education of teachers.* Institute of Education, University of Newcastle.

Heathcote, D. (1980). *Drama as context.* National Association for Teaching English.

Heft, T.M., & Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 16*(2), 162-174. https://doi.org/10.1080/02568540209594982

Hébert, Ch., & Perelli-Contos, I. (2001). *La face cachéeduthéâtre de l' image.* Les Presses de l' Université Laval.

Herz, M., & Rauschnabel, P.A. (2019). Understanding the diffusion of virtual reality glasses: The role of media, fashion and technology. *Technological Forecasting and Social Change, 138*, 228-242. http://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.008

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. H., & Jackson, R. (2005). Equal access, participation, and progress in the general education curriculum. In D. H. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 52-96). MA: Harvard Education Press.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education.* Heinemann.

Hogan, H., Perez, D., & Bell, W. (2008). Who (really) are the first Baby Boomers?. *Joint Statistical Meetings Proceeding, Social Statistics Section* (pp. 1009-1016). American Statistical Association.

Holms, P., Karp, M., & Watson, M. (1994). *Psychodrama since Moreno: innovations in theory and practice.* Routledge.

Holt, D.B. (1995), How consumers consume: a typology of consumption practices. *Journal of Consumer Research*, *22*(1), 1-16. https://academic.oup.com/jcr/article-abstract/22/1/1/1808066?redirectedFrom=fulltext

Howe, N., & Strauss, W. (2009). *Millennials Rising: The Next Great Generation.* Knopf Doubleday Publishing Group.

Hoyer, W. D., Kroschke, M., Schmitt, B., Kraume, K., & Shankar, V. (2020). Transforming the customer experience through new technologies. *Journal of Interactive Marketing, 51,* 57-71. http://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.04.001

Hughes, M., & Krohler, C.J. (2005). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες.* Κριτική.

Huntington, J. (2007). *Control systems for live entertainment.* Focal Press.

Hyltoft,M. (2010). Four Reasons Why Edu-Larp Works. In K.Dombrowski (Ed.), *LARP: Einblicke* (pp. 43-57). Zauberfeder Verlag.

https://docplayer.net/34132451-Four-reasons-why-edu-larp-works-malik-hyltoft.html

Θεοδότου, Ε. (2012). Η τέχνη και το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας: Μία διδακτική, διεπιστημονική προσέγγιση για την προσχολική αγωγή. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Β΄ Τόμος*, 19-21 Νοεμβρίου 2010 (σσ. 1292-1300). Διάδραση.

Ιωακειμίδου, Β., Βλαχοστέργιου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε., & Τσαλαμπαμπούνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Education Technology*, *17*(1), 76-101. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26329/21593?fbclid=IwAR2Eo3JTHckCSXNafer2_8leP8SoECOjp4bQYsU-GBUGf-cGj_g2SJ-UgLY

Jamieson, H. (2001). From Paper and Ink to Pixels and Links. *The Open Page,* 52-58. https://themagdalenaproject.org/sites/default/files/OP6_HelenJamieson.pdf

Jamieson, H.V. (2008). *Adventures in Cyberformance experiments at the interface of theatre and the internet* [Master Thesis, Queensland University of Technology]. QUT ePrints. https://eprints.qut.edu.au/28544/1/Helen_Jamieson_Thesis.pdf

Jensen, A. P. (2011). Theatre Education and New Media/Digital Technologies. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 227-232). Sense Publishers.

Jensen, A. P., & Peterson, K. W. (2022). Digital Bodies/ Live Space. How digital technologies might inform gesture, space, place, and the performance of identity in contemporary drama education experiences. In M. McAvoy & P.O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.531-544). Routledge Taylor & Francis Group.

Jham, B.C., Duraes, G.V., Strassler, H.E., & Sensi, L.G. (2008). Joining the Podcast Revolution. *Journal of Dental Education*, 72, 278-281.

https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2008.72.3.tb04493.x

Johnson, K.A. (2011). *Theatrical Production and Digital Technology: Innovations in and Implications of Digital Production Technology in Regional Theatre* [Master's Research Project, University of Oregon]. CORE. https://core.ac.uk/download/pdf/36685901.pdf

Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). ΚΕΓ.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Νέες τεχνολογίες και νέα μάθηση. Στο Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Αραποπούλου (Επιμ.), *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου* (σσ. 31-70). Ζήτη.

Karantalis, N., Koukopoulos, D., & Koutromanos, G. (2022). Digital Narrative as an Educational Tool for Cultural Heritage Teaching. In S. Papadakis, A. Kapaniaris (Eds.), *The Digital Folklore of Cyberculture and Digital Humanities* (pp. 117–141). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4461-0

Καραντζούλη, Ε. (2017). *Θέατρο και Ψηφιακά Μέσα στην Εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ]. Pergamos. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2279709

Καραντζούλη, Αιμ. (2019). Θεατρικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων – Το παράδειγμα της Ψηφιακής Αφήγησης. Στο Μπ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας – Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: ουτοπία ή αναγκαιότητα* (σσ.82-87). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019_praktika_8h_sundiaskepsh_ALL_WEB.pdf?ver=2020-04-29-195944-420

Καραντζούλη, Αιμ. (2021). Η λειτουργία του χρόνου στα διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα της εικονικής και δυνητικής πραγματικότητας. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.), *Ο Χρόνος στο* Θέατρο (σσ. 165-178). Παπαζήσης.

Karp, M., Holmes, P., & Bradshaw Tauvon, K. (2002). *Το Ψυχόδραμα. Θεωρία και Πρακτική*. University Studio Press

Kattenbelt, C. (2008). Intermediality in theatre and performance: Definitions, perceptions and medial relationships. *Culture, Language and Representation, 6*(7), 19-29. https://core.ac.uk/download/pdf/39085592.pdf

Kearney, M., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P.F. (2018). Teachers' technology adoption and practices: Lessons learned from the IWB phenomenon. *Teacher Development, 22*(4), 481-496.https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1363083

Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2021). Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών: Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διερεύνησης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ. 391-408). Παπαζήσης.

Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2022). Δραματουργικές μορφές των θεατρικών αναγνώσεων: σύντομη ιστορική αναδρομή. *Θεατρογραφίες*, 27, 31-39.

Klevjer, R. (2006). *What is the avatar? Fiction and Embodiment in Avatar – Based Singleplayer Computer Games* [Doctoral Thesis, University of Bergen]. Bergen Open Research Archive. https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2234

Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκας, Ν. (2000). Η επίδραση της χρήσης του διαδικτύου στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Στο *Πρακτικά Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου: Οι νέες τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό.* Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Κοκκώνης, Μ., Πασχαλίδης, Γ., & Μπαντιμαρούδης, Φ. (2010). *Ψηφιακά Μέσα. Ο πολιτισμός του ήχου και του θεάματος.* Κριτική.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα.* Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης.* Πεδίο.

Κουρετζής, Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι.* Καστανιώτης.

Κουτρομάνος, Γ. (2018). Φορετές Τεχνολογίες: Μια εφήμερη τάση ή προστιθέμενη

αξία για την Εκπαίδευση;. *Επιστήμες Αγωγής, 2018*(4), 29–48. https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/758

Κουτρομάνος, Γ., & Λαμπρόπουλος, Γ. (2018). "Salamis": Ένα παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας τοποθεσίας για την τοπική ιστορία. Στο Στ. Δημητριάδης, Β. Δαγδιλέλης, Θρ. Τσιάτσος, Ι. Μαγνήσαλης & Δ. Τζήμας (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 11ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 19-21 Οκτωβρίου 2018. (σσ. 355-362). ΑΠΘ-ΠΑΜΑΚ. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2943952/file.pdf

Koutromanos, G., & Kazakou, G. (2020). The use of smart wearables in primary and secondary education: A systematic review. *Themes in eLearning*, 13, 33-55. http://earthlab.uoi.gr/tel/index.php/themeselearn/article/view/22/9

Κουτρομάνος, Γ. (2022). Αναδυόμενες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και προκλήσεις, Στο Μαλαφάντης, Κ., & Μπαμπάλης, Θ. (Επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021) "Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής"* (σσ. 169-185). Διάδραση. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Sunedrio_PEE_40-xronia_final_compressed-1-222.pdf

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse.* Arnold.

Κυριακίδης, Λ., & Κασουλίδης, Α. (2000). Το άνοιγμα των συνόρων μέσα από τη χρήση του διαδικτύου: Αποτελέσματα αξιολογικής έρευνας του προγράμματος ComInEus. Στο *Πρακτικά Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου Οι νέες τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό* (σσ. 99-111). Κ.Ε.ΕΠ.Ε.Κ.

Kustow, M. (2007). *Theatre@risk (Diaries, Letters and Essays).* Methuen Drama.

Labus, A., Milutinovic, M., Stepanic, M. Stevanovic, & Milinovic, S. (2015). Wearable computing in e-education. RUO. *Journal of Universal Excellence, 4*(1), A39-A51.https://www.fos-unm.si/media/pdf/RUO/2015-4-1/Wearable_comouting_in_e_education.pdf

Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for

Ancient Tradition. Στο C.Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (σ. 2286-2291). AACCE.

Laurel, B. (1986). *Towards the Design of a Computer-Based Interactive Fantasy System* [Doctoral Dissertation, The Ohio State University]. Ohio Link. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1240408469

Laurel, B. (1993). *Computers as Theatre.* Addison- Wesley Professional Company.

Laurel, B. (2014). Computers as Theatre (2nd ed.). Addison- Wesley Professional Company.

Lavelle, D. (2019). Moreover, millennials and Gen Z – here comes Generation Alpha. *The Guardian.* https://www.theguardian.com/society/shortcuts/2019/jan/04/move-over-millennials-and-gen-z-here-comes-generation-alpha.

Lawert, M. (2009). *The place of Play. Toys and Digital Cultures.* Amsterdam University Press.

Λεούδη, Ε., Μαστροθανάσης, Κ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2022). Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία εξ αποστάσεως εργαστηρίων λόγω COVID-19. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, 4*, 11-18.

Linderoth, J. (2005). Animated game pieces. Avatars as roles, tools and props. *Aesthetics of Play Conference Proceedings,* 14-15. https://www.aestheticsofplay.org/papers/linderoth2.htm

Linton, R. (1936). *The study of man: an introduction.* Appleton-Century.

Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (2018). *Podcasting.* Palgrave Macmillan.

Locke, J. (1964). *Some thoughts concerning education; Abridged and edited with an introduction and commentary by F.W. Garforth.* Heunemann.

Logue, M. E., & Detour, A. (2011). Youbehe Bad Guy: A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play. *Early Childhood Research &Practice, 13*(1), 1-16. https://ecrp.illinois.edu/v13n1/logue.html

Lukacs, G. (1972). *Le roman historique.* Payothèque.

Lupton, D. (2016). You are your data: Self-tracking practices and concepts of data. In S. Selke (Ed.), *Lifelogging Digital self-tracking and lifelogging-between disruptive technology and cultural transformation,* 7, 61-79. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13137-1_4

Makai, P.K. (2010). Faërian Cyberdrama: When Fantasy becomes Virtual Reality. *Tolkien Studies, 7,* 35-53. https://doi.org/10.1353/tks.0.0065

Maniello, D. (2019). *Spatial Augmented Reality. The development of edutainment for augmented digital spaces*. Vol. III. Le Pensuer Publisher.

Μαρκάκης, Γ. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση.* Μεταίχμιο.

Markvicka, E., Steven, R., Liao, J., Zaini, H., & Majidi, C. (2018). Low-cost Wearable Human- Computer Interface with Conductive Fabric for STEAM Education. *2018 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 161-166). *IEEE*. https://ieeexplore.ieee.org/document/8340469

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies, 28,* 11027-11050. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). Το θεατρικό αναλόγιο σε πλατφόρμες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης: Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής. Στο Μ. Κατσαρίδου, Μ.-Α. Κουμανάκου & Π. Μποέμη (Επιμ.), *Η Θεατρική Αγωγή σε καιρό πανδημίας (SARS-CoV2): προκλήσεις, προβληματισμοί και εναλλακτικές.* Σταμούλη.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η Σχολική Τάξη.* Ιδιωτική Έκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας.* Gutenberg.

Matsuda, H., Morita, T., & Shindo, Y. (2003). Development of cyber theater and cyber theater scenario language. *Proceedings 3rd IEEE International Conference on Advanced Technologies*, 330-331. IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1215108

McAuley, G. (1994). The Video Documentation of Theatrical Performance. *New*

Theatre Quarterly, *10*(38), 183-194. https://doi.org/10.1017/S0266464X00000348 .

McCarthy, J. (2007, November 12). *What is Artificial Intelligence?*. Formal Reasoning Group. http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html

McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in foundations of education* (4th ed). Allyn & Bacon.

McLuhan, M., & Fiore, Q. (1997). *War and Peace in the Global Village.* Harwired.

McNaughton, S., Rosedale, N., Jesson, R.N., Hoda, R., & Teng, L.S. (2018). How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, *126*(2018), 311-323. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.018

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role play in Science Teaching and Learning. *School Science Review*, *82*(298), 73-82.

Meletiou-Mavrotheris, M., Carrilho, A.R., Charalambous, C., Mavrou, K., & Christou, C. (2020). Teacher Training for 'Augmented Reading': The Living Book Approach and Initial Results. *Education Sciences*, *10*(5), 144. https://doi.org/10.3390/educsci10050144

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης»,* 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σσ. 615-627). ICODL. https://doi.org/10.12681/icodl.681

Menand, L. (2019, August 18). The misconception about Baby Boomers and the sixties. *The New Yorker*. https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-misconception-about-baby-boomers-and-the-sixties

Μενδρινού, Ι. (2016). *Το ελληνικό θέατρο για ανήλικους θεατές στο τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα* [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. ΕΚΤ. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39824

Merton, R.K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, *8*(2), 267-286. https://doi.org/10.2307/587363

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson planning. *International Journal Of Whole Schooling, 9*(1), 43-59. https://eric.ed.gov/?id=EJ1016798

Μήτρου, Λ. (2012). *Η προστασία της ιδιωτικότητας και τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών.* Παπασωτηρίου.

Mikou, A. (2020, May 15). *International Online Theatre Festival. A Glimpse into the Physical Theatre Performances.* The Theatre Times. https://thetheatretimes.com/international-online-theatre-festival-2020-a-glimpse-into-th e-physical-theatre-performances/

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems, 77*(12), 1321-1329. https://www.alice.id.tue.nl/references/milgram-kishino-1994.pdf

Μνούσκιν, Α. (1984). Το χειρονακτικόν της τέχνης. Στο J.F.Dusigne (2002) *Από το θέατρο ΤΕΧΝΗΣ στην ΤΕΧΝΗ του θεάτρου* (σσ.108-110). ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας.

Mochocki, M. (2013). Edu-LarpAs Revision of Subject-Matter Knowledge. *International Journal of Role -Playing, 4*, 55-75. http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4mochocki.pdf

Monk, G. (2008). *Writing the Lost Generation: Expatriate Autobiography and American Modernism*. University of Iowa Press.

Montgomery, K. C., (2000). Children's media culture in the new millennium: Mapping the digital landscape. *The Future of Children, 10*(2), 145-167. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11255704/

Mori, M. (2012, June 12). *The Uncanny Valley: The Original Essay by Masahiro Mori* [K. F. Mac Dorman & N. Kageki Trans.]. IEEE Spectrum. https://spectrum.ieee.org/the-uncanny-valley#toggle-gdpr

Morrow, R., & Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change.* Teachers College Press.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση.* Καρδαμίτσα.

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2018). Η εμπειρία του κυβερνοχώρου: το GameOver της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Σπυριδάκης, Η. Κουτσούκου & Α. Μαρινοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνία του Κυβερνοχώρου* (σσ. 525-549). Σιδέρης.

Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2020). Οι σχέσεις με συνομηλίκους ως παράγοντας βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζόπουλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκάνα, Ι., & Ζώζας, Ι. (2010). Εκπαιδευτικά Εικονικά Περιβάλλοντα με χαρακτηριστικά Ηλεκτρονικού Παιχνιδιού: Η πιλοτική εφαρμογή VRLERNA. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, 23-25 Απριλίου 2010 (σσ. 1249-1260). https://www.ekped.gr/praktika10/index.htm

Μπιμπούδη, Μ., & Μπιμπούδη, Ζ. (2018). Η έννοια της Ψυχολογικής Ροής σε χαρισματικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 746-756. https://doi.org/10.12681/edusc.2719

Μπρεχτ, Μπ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*. (Α. Βερυκοκάκη, Μετ*)*. Κάλβος.

Μπριουσόφ, Β. (1902). Μια άχρηστη αλήθεια. *Στο* J.F.Dusigne. (2002). *Από το θέατρο ΤΕΧΝΗΣ στην ΤΕΧΝΗ του θεάτρου* (σσ.24-28). ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας.

MTM London. (2015). *Exploring the market for live to digital arts.* https://www.yumpu.com/en/document/read/48970189/exploring-the-market-for-live-to-digital-arts-full-report

Mueser, D., & Vlachos, P. (2018). Almost like being there? A conceptualisation of live-streaming theatre. *International journal of Event and Festival Management, 9*(2), 183-203. http://doi.org.10.1108/IJEFM-05-2018-0030

Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace.* MIT Press.

Napoleon, D. (2011). Scene-less transition. *Live Design, 45*(2), 32-37.

Ναυρίδης, Κλ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική Ψυχοδυναμική Προσέγγιση.* Παπαζήσης.

Neelands, J. (1993). *Drama and IT: discovering the human dimension.* NCET/NATE.

Norton, R. (1972). What is Virtuality?. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 30*(4), 499-505.

Ντιντερό, Ντ. (2012). *Το Παράδοξο με τον Ηθοποιό.* Πόλις.

Ντυβινιό, Ζ. (2000). *Ο Ηθοποιός.* Νεφέλη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα.* Αφοί Κυριακίδη.

Ohler, J.B. (2013). *Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity* (2nd Edition). Corwin Press.

O'Connor, P. (2009). Open the loop. In M.Anderson, J.Carroll & D.Cameron (Eds), *Drama Education with Digital Technology.* Continuum.

O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers.* Hutchison.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2007). *Participative web and user- created content: web 2.0, wikis and social networking.* https://doi.org/10.1787/9789264037472-en

O' Toole. (1992). *The Process of Drama. Negotiating art and meaning.* Routledge.

Pan, M., Hsu, W., Liu, C., Huang, K., & Cheng, C. (2017). Instant Gaming: Playing somatosensory games using smartwatches and portable devices. In Sh. J. Young, T. H. Meen, A. Khosla & B. Michel (Eds.), *International Conference on Applied System Innovation (ICASI 2017)*, 13-17 May 2017 (pp. 1072-1074). http://doi.org.10.1109/ICASI.2017.7988163.

Papagiannouli, C. (2011). Cyberformance and the Cyberstage. In *international Journal of the Arts in Society, 6*(4), 273-282. https://upstage.org.nz/blog/wp-content/uploads/CyberformanceandtheCyberstage.pdf%208.4.2011

Papagiannouli, C. (2016). *Political Cyberperformance: The Etheatre Project*

Basingstoke. Palgrave Macmillan.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση ως λύση για τα «ανάπηρα» αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο Δ. Β. Γουδήρας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΔ΄ Διεθνούς* Συνεδρίου *Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία*, 1-3 Δεκεμβρίου 2011. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://www.slideshare.net/smapapad/ss-10454348

Παπακώστα, Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ. 43-52). Ταξιδευτής.

Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα* (σσ. 361-410). Πατάκης.

Παπακώστα, Α., & Καραντζούλη, Αιμ. (2023). Ψηφιακοί κώδικες στην εξέλιξη του σύγχρονου θεάτρου για κοινό ανηλίκων θεατών: Εφαρμογές, δυνατότητες και προοπτικές. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες Τεχνολογίες και Συγκλίνουσες Πρακτικές στο Εφαρμοσμένο Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα* (σσ.268-300). Gutenberg.

Παπανδρέου, Ν. (1989). *Περί Θεάτρου.* University Studio Press.

Park, J. (2022). Shakespeare in Cyborg Theatre: Immersive VR Theatre and the Cyborg-Subject, *Contemporary Theatre Review*, *32*(2), 177-190. http://doi.org.10.1080/10486801.2022.2047031

Parker- Starbuck, J. (2011). *Cyborg Theatre: Corporeal/Technological Intersections in Multimedia Performance.* Palgrave Macmillan.

Πασσάκος, Κ. (1994). *Το Πρόσωπο στην Πορεία του Γίγνεσθαι. Τα θεμελιώδη της ψυχολογίας της προσωπικότητος.* Ιδιωτική Έκδοση.

Πασχαλίδης, Γ. (2010). Η ιστορία και η θεωρία των μέσων την εποχή της ψηφιακής κουλτούρας. Στο Μ. Κοκκώνης, Γ. Πασχαλίδης, & Φ. Μπαντιμαρούδης (Επιμ.), *Ψηφιακά Μέσα. Ο πολιτισμός του ήχου και του θεάματος.* Κριτική.

Πατσαλίδης, Σ. (2004). *Από την αναπαράσταση στην παράσταση.* Ελληνικά Γράμματα.

Πατσαλίδης, Σ. (2013). *Θεατρικές Αναπαραστάσεις.* University Studio Press.

Πατσαλίδης, Σ. (2014). Επικοινωνώντας με τον θεατή. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία: η παιδαγωγική του θεάτρου* (σ. 23-33). Ταξιδευτής.

Pavis, P. (1982). *Languages of the Stage. Essays on the Semiology of the Theatre.* Performing Arts Journal Publication.

Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου.* Gutenberg.

Perry, P. (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*. PeterLang

Pestalozzi, J.H. (1915). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method.* Allen and Unwin.

Petrovic, B. (2014). Wearable computing in education. In A. Markovi & S. B. Rakoevi (Eds.), *Proceedings of the International Symposium SYMORG 2014: New Business Models and Sustainable Competitiveness*, 6-10 June 2015 (σσ. 934-941). University of Belgrade. https://symorg.fon.bg.ac.rs/proceedings/papers/12%20%20ICT%20AND%20MANAGEMENT.pdf#page=87

Πεφάνης, Γ. (1995). *Οι διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου* [Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ]. ΕΑΔΔ. http://hdl.handle.net/10442/hedi/3473

Πεφάνης, Γ. (2007). *Σκηνές της θεωρίας: Ανοιχτά Πεδία στη Θεωρία & την Κριτική του Θεάτρου.* Παπαζήσης.

Πεφάνης, Γ. (2009). *Το χαμόγελο του Σαλτιμπάγκου.* Αιγόκερως.

Πεφάνης, Γ. (2010). Εαυτός, ρόλος και ταυτότητα. Μια φιλοσοφική προσέγγιση της θεατρικής σχέσης. *Πρακτικά Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών τομ. Α΄,* 9-12 Σεπτεμβρίου 2010 (σσ. 538-595). https://www.eens.org/?page_id=2611

Πεφάνης, Γ. (2013). *Περιπέτειες της Αναπαράστασης. Σκηνές της Θεωρίας ΙΙ.* Παπαζήσης.

Phelan, P. (1993). *Unmarked: The Politics of Performance.* Routledge.

Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered: A report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development* (pp. 7-20). School of Education. Cornell University.

Pinhanez, C.S. (1996). *Computer Theatre. Cambridge: Perceptual Computing Group.* MIT Media Laboratory.

Popper, F. (1975). *Art, action and participation.* Studio Vista.

Πούλου, Α. (2020). *Η αρχαία ελληνική τραγωδία και το ψηφιακό θέατρο.* Αιγόκερως.

Πούχνερ, Β. (2014). *Η Επιστήμη του Θεάτρου στον 21ο αιώνα.* Κιχλή

Πούχνερ, Β. (2008). *Συμπτώσεις και αναγκαιότητες. Δώδεκα θεατρολογικά μελετήματα.* Παπαζήσης.

Πούχνερ, Β. (2002). Εικονικό σώμα και ζωντανό κορμί. Σκέψεις για την εφαρμογή της τεχνολογίας στο σύγχρονο θέατρο. *Gramma – Journal of Theory and Criticism*, 10, 87-103. https://doi.org/10.26262/gramma.v10i0.7257

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants Part 1. *Horizon*, 9(5), 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Prensky, M. (2007). *Μάθηση βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Κ. Παπασταύρου, Μετ.). Μεταίχμιο.

Prensky, M. (2008). *The 21st-century digital learner. How tech-obsessed iKids would improve our schools.* Edutopia. https://www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008.

Puchner, W. (2014). *Η Επιστήμη του Θεάτρου στον 21ο αιώνα.* Κίχλη.

Rahill, K.M., & Sebrechts, M.M. (2021). Effects of Avatar players-similarity and player-construction on gaming performance. *Computers n Human Behavior Reports, 4*. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100131

Rayan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media.* Johns Hopkins University Press.

Ράινχαρτ, Μ. (χ.χ.). Περί ηθοποιού. Στο J.F.Dusigne (2002). *Από το θέατρο*

ΤΕΧΝΗΣ στην ΤΕΧΝΗ του θεάτρου (σσ. 70-75). ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τ.Α΄.* Ιδιωτική Έκδοση.

Rayan, M.L. (1997). *Narrative as Virtual Reality.* Johns Hopkins University Press.

Resnick, L.B., & Hall, M.W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Deadalus, 127,* 89-118. https://www.jstor.org/stable/20027524

Rey, F. G. (2016). Vygotsky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Avancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, *23*(4), 305-314. https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196

Reznichek, Z. (2021). Multiverse-Role-Playing Games as an Educational Discipline. *Academia Letters.* Article 3144. http://doi.org/10.20935/AL3144

Richards, G. (2008). Stages of automation. *Engineering & Technology*, *3*(21), 38-41. http://doi.org.10.1049/et:20082106

Roberts, A. (2006). *The History of Science Fiction.* Palgrave Macmillan.

Rosa, R., Musil, T., Dušek, O., Jurko, D., Schmidtová, P., Mareček, D., Bojar, O., Kocmi, T., Hrbek, D., Košťák, D., Kinská, M., Nováková, M., Doležal, J., Vosecká, K., Studeník, T., & Žabka, P. (2021). "When a Robot Writes a Play: Automatically Generating a Theatre Play Script". In J. Čejková, S. Holler, L. Soros & O. Witkowski (Eds.), *Proceedings of the ALIFE 2021: The 2021 Conference on Artificial Life. ALIFE 2021: The 2021 Conference on Artificial Life*. ASME. https://doi.org/10.1162/isal_a_00372

Rosa, R., Schmidtová, P., Zakhtarenko, A., Dusek, O., Musil, T., Mareček, D., Ul Islam, S., Novakova, M., Vosecka, K., Hrbek, D., & Kostak, D. (2022). THEaiTRobot: An Interactive Tool for Generating Theatre Play Scripts. In S. Shaikh, T. Ferreira & A. Stent (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference on Natural Language Generation: System Demonstrations*, 18-22 July 2022 (pp. 10–13). Association for Computational Linguistics.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* ASCD.

Rosen, L. D. (2011). Teaching the igeneration. *Educational Leadership, 68*(5), 10-15. http://bb.plsweb.com/pl/course_documents/9f70cd864cde7bf8e25f95d7a564f658.pdf

Rosen, L.D., Lim, A.F., Felt, J., Carrier, L.M., Cheever, N.A., Lara-Ruiz, J.M., Mendoza, J.S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior, 35*, 364-375. http://doi.org.10.1016/j.chb.2014.01.036

Rossi, L. (2008). MMORPG Guilds as Online Communities – Power, Space and Time: From Fun to Engagement in Virtual Worlds. *SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2137594

Rousseau, J.J. (1884). *Émile or, concerning education: Extracts, containing the principal elements of pedagogy found in the first three books; with an introduction and notes by Jules Steeg.* Heath.

Routen, A. (2011). Should our children be sitting comfortably in school?. *BMJ Clinical Research, 343*, d4273. http://doi.org.10.1136/bmj.d4273

Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media.* The John Hopkins University Press. http://atraf.ir/wp-content/uploads/2018/10/revayat-vagheiyate-majazi.pdf

Sadoul, G. (1994). *Η Ιστορία του Παγκόσμιου Κινηματογράφου.* Δαμιανός-Δωδώνη.

Sakaguchi, K., LeBras, R., Bhagavatula, C., & Choi, Y. (2020). "Winogrande: An adversarial winograd schema challenge at scale". In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 34*(05), 8732-8740. https://doi.org/10.1609/aaai.v34i05.6399

Saltz, D. (2001). Live media: interactive technology and theatre. *Theatre Topics, 11*(2), 107-128. https://doi.org/10.1353/tt.2001.0017

Σαμπατακάκης, Γ. (2008). *Γεωμετρώντας το χάος. Μορφή και Μεταφυσική στο Θέατρο του Θεόδωρου Τερζόπουλου.* Μεταίχμιο.

Sant, T., & Flintoff, K. (2007). Internet as a Dramatic Medium. In A. Batner & D.

Wiener (Eds.), *INTERACTIVE and IMPROVISATIONAL DRAMA: Varieties of Applied Theatre & Performance.* iUniverse. https://doi.org.10.13140/RG.2.1.2211.2720

Sartre, J. P. (2003). *Οι Λέξεις.* Άγρα.

Schank, R. C. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence.* Nortwestern U.P.

Schleef, E. (1997). *Droge Faust Parsifal.* Suhrkamp.

Seneviratne, S., Yining, H., Nguyen, T., Lan, G., Khalifa, S., Thilakarathna, K., Hassa, M., & Senerivatne, A. (2017). A Survey of Wearable Devices and Challenges. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, *19*(4), 2573-2620. https://doi.org.10.1109/COMST.2017.2731979 .

Shaw Brown, G. (2020). After Gen Z, meet Gen Alpha. What to know about the generation born 2010 to today. *ABC News.* https://abcnews.go.com/GMA/Family?gen-meet-gen-alpha-generation-born-2010-today/story?id=68971965

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.

Siciliano, L. M. (2021). Is Online Theatre Really Theatre?: Teaching and Researching During a Pandemic. *Teaching Artist Journal*, 27-35 https://doi.org/10.1080/15411796.2021.1958220

Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting information and communications technology in the early years.* Open University Press.

Sivin-Kachala, J., & Bialo, E.R.(2000). *Research report on the effectiveness of technology in schools.* Software and Information Industry Association.

Σολωμονίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Καστανιώτης.

Soltani, F. (2018). Inner Ears and Distant Words: Podcast Dramaturgy and the Theatre of the Mind. In: Llinares, D., Fox, N., Berry, R. (Eds), *Podcasting*. Palgrave Macmillan.

Sood, O.S., & Vasilakos, V. (2009). Digital Theatre: Dynamic Theatre Spaces. In Furht,

B. (Ed.), *Handbook of Multimedia for Digital Entertainment and Arts.* Springer.

Στανισλάβσκι, Κ. (1980). *Η ζωή μου στην τέχνη, Α΄τομος.* Γκόνη

Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται.* Γκόνη

Stenton, P., Geelhoed, E., Pollard, S., Porter, G., & Bellaar-Spruijt, V. (2012). Extending the theatre experience: The potential for wereable and onstage cameras. *Ubiquity: The Journal of Pervasive Media, 1*(1), 33-64. https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/ubiq.1.1.33_1

Sterne, J., Morris, J., Baker, M.B., & Freire, A. M. (2008). The politics of podcasting. *Fibreculture, 13.* http://thirteen.fibreculturejournal.org/fcj-087-the-politics-of-podcasting

Stenros, J., & Mantola, M. (2010). (Eds.). *Nordic Larp.* Fëa Livia https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95123

Stiglic, N. & Viner, R.M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open, 9*(1). https://doi.org.10.1136/bmjopen-2018-023191

Στρίντμπεργκ, Α. (1980). *Το Παράλογο και το Μυστικιστικό Θέατρο και Δύο Μονόπρακτα.* Αναγνωστίδη.

Suw, B. & Maton, K. (2010). Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(5), 321-331. https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2330&context=edupapers

Swan, K. (2001). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Distance Education, 22*(2), 306-331. https://doi.org/10.1080/1463631022000005016

Szolin, K., Kuss, D.J., Nuyens, F.M., & Griffiths, M.D. (2023). "I am the character, the character is me": A thematic analysis of the user-avatar relationship in videogames. *Computers in Human Behavior, 143*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107694

Σωτηριάδου, Α. (2018). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *2ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: Διδακτικές Τάσεις και προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης.* IECAT, 27-29 Απριλίου 2018 (σσ. 370-374). https://www.educircle.gr/synedrio/images/praktika%20iecat%202018.pdf

Σωτήρχου, Φ. (2007). *Ο Θέσπις στο Δημοτικό Σχολείο.* Κέδρος.

Tanenbaum, J., Seif El-Nasr, M., & Nixon, M. (2014). *Nonverbal Communication in Virtual Worlds.* ETS Press.

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation.* McGraw Hill.

Tassi, P. (2022). Reddit Cofounder Says 90% Of Games In 5 Years Will Be Blockchain 'Play-To-Earn' Titles. *Forbes.* https://www.forbes.com/sites/paultassi/2022/01/17/reddit-cofounder-says-90-of-games-in-5-years-will-be-blockchain-play-to-earn-titles/?sh=6db2b21814b1

Τζαμαργιάς, Τ., & Καραντζούλη, Αιμ. (2023). Ο δάσκαλος ενορχηστρωτής, εμψυχωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και στο εκπαιδευτικό δράμα* (σσ.102-115). Gutenberg.

Τιμπλαλέξη, Ε. (2014). *Αναλογικά και Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων: Η Μαθησιακή και Θεατρική Διάσταση* [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. ΕΑΔΔ. http://hdl.handle.net/10442/hedi/36265

Timplalexi, E. (2020). Theatre and Performance go massively online during the Covid-19 Pandemic: Implications and Side Effects. *Homo Virtualis, 3*(2), 43-54. https://doi.org/10.12681/homvir.25448

Trenton, Th. N. (1997). Generation X and Political Correctness: Ideologiacal and Religious Transformation Among Students. *Canadian Journal of Sociology, 22*(4), 417-136. https://doi.org.10.2307/3341691

Τσατσούλης, Δ. (1997). *Σημειολογικές Προσεγγίσεις το Θεατρικού Φαινομένου.*

Δελφίνι.

Τσιάρας, Α. (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. *Παράβασις*, *9*, 611-637. http://grissh.gr/system/articles/assets/54e5/d60e/d36a/362b/eb00/0174/original/JRN-3443_LP7009_18.pdf?1424348686

Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση.* Επίκεντρο.

Τσώλη, Κ. (2018). Χαρτογραφώντας το πεδίο της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο του 21ου αιώνα: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ημερίδα επιμόρφωσης Πανελληνίου Συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου (ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ) με τη συνεργασία του 26ου Γυμνασίου Αθήνας Ο εκπαιδευτικός στον 21ο αιώνα: ανάπτυξη δεξιοτήτων*, 17 Μαρτίου 2018 (σσ. 118-126).

Turkle, Sh. (1997). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet.* Simon and Schuster.

Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology, 71*(2), 103-113. https://doi.org.10.1353/jip.2015.0021

Unsworth, l., Thomas, A., Simpson, A., & Asha, J. (2005). *Teaching children's Literature with information and communication technologies.* McGraw- Hill Education/Open University Press.

Van Dijck, J. (2013). You have one identity: performing the self on Facebook and LinkedIn. *Media, Culture & Society, 35*(2), 199-215. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443712468605

Verma, N. (2017). The arts of amnesia: The case for audio drama, part two. *RadioDoc Review*, *3*(1). http://ro.uow.edu.au/rdr/vol3/iss1/6/

Vijayan, M., & Dobhal, S. (2020). AasaNatak- Assisting Amateur theatre groups through live performance tracking and group management: A study on amateur theatre groups using centric research methodologies to provide possible solutions for streamlining play practice and performance. *IndiaHCI 2020: IndiaHCI '20: Proceedings of the 11th Indian Conference on Human-Computer Interaction,* 5-8 November 2020 (pp. 92-97).

https://doi.org/10.1145/3429290.3429308

Vygotsky, L.S. (1976).Interaction between learning and development. In *Mind in Society* (2nd ed.). W. H. Freeman and Company. https://innovation.umn.edu/igdi/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Interaction_Between_Learning_and_Development.pdf

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of the higher psychological processes* (A. Kozulin, Trans.). Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education,7*(2). 62-76 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf

Φανουράκη, Κ. (2016). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη Χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών.* Παπαζήσης.

Χιουμ, Ντ. (2005). *Πραγματεία για την ανθρώπινη φύση: Για τη νόηση.* Πατάκης.

Waldfogel, J. (2017). How Digitization hascreated a golden age of music, movies, books, and television. *Journal of Econonic Perspectives, 31*(3), 195-214. https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.3.195

Walters, S. (2010). Toward an accessible pedagogy: Dis/ability, multimodality, and universal design in the technical communication classroom. *Technical Communication Quarterly, 19*(4), 427-454. https://doi.org/10.1080/10572252.2010.502090

Wang, W.C., Chen, C.C., & Wu, K.C. (2017). Exploring the Interface Design of Assisting Children to Find Books in the Library Using Smartwatches. *IEEE International Conference on Consumer Electronics*, 12-14 June 2017 (pp. 379-380). https://ieeexplore.ieee.org/document/7991154

Waskul, D., & Lust, M. (2004). Role – playing and Playing Roles: The Person, Player and Persona in Fantasy Role- Playing. *Symbolic Interaction, 27*(3), 333-356. https://doi.org/10.1525/si.2004.27.3.333

Waterworth, E., & Waterworth, J. (2001). Focus, locus and Sensus: The Three

Dimensions of Virtual Experience. *Cyber Psychology & Behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, *4*(2), 203-213. http://doi.org/10.1089/109493101300117893

Weinbren, (J). (2020). (Re)Animating Stanislavsky: realizing *aliveness* in the virtual actor. *Stanislavski Studies*, *8*(1), 123-142. https://doi.org/10.1080/20567790.2020.1726086

Werbach, K. (2014). (Re) Defining Gamification: A Process Approach. In A. Spagnolli, L. Chittaro, L. Gamberini (Eds.), *Persuasive Technology. PERSUASIVE 2014 Lecture Notes in Computer Science 8462* (pp. 266-272). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23

Westra, S. (2011). *Performing the self: identity on Facebook* [Bachelor Thesis, University of Amsterdam, Media Studies]. Scribd. https://www.scribd.com/document/86872520/Performing-the-Self-Identity-on-Facebook#

Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory.* Routledge.

Widdows, J. (1996). Drama as an Agent for Change: drama, behavior and students with emotional and behavioral difficulties. Research in *Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *1*(1), 65-78. https://doi.org/10.1080/1356978960010106

Wiegand, C. (2020, April 23). Quarantine Players: stars and theatre fans unite to perform Shakespeare solos. *The Guardian.* https://www.theguardian.com/stage/2020/apr/23/quarantine-players-theatreshakespeare-solos-globe

Williams, D., Kennedy, T.L.M., & Moore, J. (2011). Behind the Avatar: The Patterns, Practices, and Functions of the Role Playing in MMOs. *Games and Culture*, *6*(2), 171-200. https://doi.org/10.1177/1555412010364983

Wilshire, B. (1982). *Role Playing and Identity. The Limits of Theatre as Metaphor.* Indiana University Press.

Witmer, B.G., & Singer, M.J. (1994). *Measuring immersion in virtual environments*

Technical Report 1014. Army Research Institute for the Behavioral and Social. Sciences. http://cs.uky.edu/~sgware/reading/papers/witmer1998measuring.pdf

Wolf, G. (2009, June 22). *Know thyself: Tracking every facet of life, from sleep to mood pain*. Wired. https://www.wired.com/2009/06/lbnp-knowthyself/

Wolverton, A. (2021, November 16). *Livestreaming and live theatre: a promising new Industry.* Arts Management & Technology Laboratory. https://amt-lab.org/blog/2021/11/livestreaming-and-live-theatre-a-promising-new-industry

Wright, L. J. (2020, April 23). *Shakespeare on Zoom: how a theatre group in isolation conjured up a Tempest.* The Conversation. https://theconversation.com/shakespeare-on-zoom-how-a-theatre-group-inisolation-conjured-up-a-tempest-136974

Zhao, H., Liu, J., Wu, J., Yao, K., & Huang, J. (2018). Watch-Learning: Using the Smartwatch for Secondary Language Vocabulary Learning. In *Proceedings of the Sixth International Symposium of Chinese CHI*, 21-22 April 2018 (108-111). https://doi.org/10.1145/3202667.3204037

Zheng, H., & Genaro Motti, V. (2017). Wearable Life: A Wrist-Worn Application to Assist Students in Special Education. In M. Antona and C. Stephanidis (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction 2017. Part III, Lecture Notes in Computers Science 10279* (pp. 259-276). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-58700-4_22

Zizek, S. (2010). Cyberspace or the Virtuality of the Real. *Journal of the Centre for Freudian Analysis Sc Research, 7*. https://www.semanticscholar.org/paper/CYBERSPACE%2C-OR-THE-VIRTUALITY-OF-THE-REAL-%C5%BDi%C5%BEek/a2538625efaf3b12656bb270dc8e3dc7f2d7254b#citing-papers

Zola, E. (1881). *Lenaturalism au théâtre.* G. Charpentier.

ΕΛΙΔΕΚ Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας & Καινοτομίας

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 16209)

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, *38*(9), 25-32. http://doi.org.10.1109/MC.2005.297

Παράρτημα

Ενδεικτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο ανάπτυξης δραστηριοτήτων Ψηφιακού Δράματος σε πλαίσιο Ψηφιακού Πολυθεάματος[142]	
Γενικός τίτλος Πολυθεάματος	Ήρωες
Ειδικός τίτλος του άξονα που έχει αναλάβει η τάξη/ομάδα	Θόδωρος Κολοκοτρώνης: Παίζω και Διερευνώ (με) έναν ήρωα της Επανάστασης[143]
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Προτεινόμενη ηλικιακή ομάδα	8-12 ετών ***Σημείωση:*** *Το σενάριο έχει ευελιξία ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται. Με τις κατάλληλες εναλλακτικές προσεγγίσεις είναι δυνατόν να προσαρμοστεί σε όλες τις ηλικιακές ομάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*
Αριθμός μαθητών και πιθανή	<25 ***Σημείωση:*** *Για τις ομαδικές δραστηριότητες μπορεί να γίνει χωρισμός σε ομάδες έως πέντε ατόμων*).

[142] Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιεί μόνο ένα μέρος δραστηριοτήτων που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν. Επιπλέον μπορεί είναι δυνατόν να υλοποιηθεί ένα πλήθος από δραστηριότητες που αναφέρθηκαν στα επιμέρους κεφάλαια της Διδακτορικής Διατριβής (avatar, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Second Life κ.ά.), ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες, την επιμέρους στοχοθεσία, καθώς και τη δυναμική της ομάδας.

[143] Μέρος της συγκεκριμένης πρότασης παρουσιάστηκε σε επιμορφωτική ημερίδα με κεντρική ομιλήτρια τη γράφουσα η οποία οργανώθηκε από το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου (Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ) σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α’, Β΄, Γ΄, Δ΄ Αθήνας, Πειραιά, Ανατολικής και Δυτικής Αττικής, δια των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων τον Μάρτιο του 2021, κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας.

τροποποίηση σε ομάδες	
Χρονική Διάρκεια	>10 διδακτικές ώρες
Προαπαιτούμενο συνοδευτικό υλικό	- Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, β΄τεύχος, σελ.90-91, «Ο γέρος του Μοριά», Κ.Κυριακοπούλου – Χ. Κανελλοπούλου. - Απόσπασμα από το άρθρο του ιστορικού Ν.Γιαννόπουλου *http://www.mixanitouxronou.gr/to-chastouki-tou-tourkou-ston-kolokotroni-ke-o-orkos-tou-thodoraki/* - Πίνακας του Α. Τσόκου «Ο όρκος των Φιλικών». - Λαϊκή απεικόνιση του Κολοκοτρώνη να παρακολουθεί το γλέντι των παλικαριών του. - Απόσπασμα από το θεατρικό έργο του Β.Ρώτα (1997). *Κολοκοτρώνης ή η νίλα του Δράμαλη*, εκδ.Επικαιρότητα. - Εικόνα από τον ανδριάντα του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη στην οδό Σταδίου, έργο του Λάζαρου Σώχου. - Απόσπασμα από το έργο “Το Μεγάλο μας τσίρκο” του Ιάκωβου Καμπανέλλη.
Προαπαιτούμενα τεχνολογικού εξοπλισμού	Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου προϋποθέτει έναν διαθέσιμο **Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ή tablet**, στον οποίο κάθε ομάδα θα μπορέσει να έχει πρόσβαση. Για την καλύτερη περάτωση κάποιων δραστηριοτήτων ίσως θα ήταν καλό να αξιοποιηθεί η **αίθουσα Πληροφορικής**. Προαπαιτούμενα αποτελούν η **σύνδεση στο διαδίκτυο** και ο εξοπλισμός από έστω ένα **ηχείο** και ένα **μικρόφωνο**. Οι μαθητές/τριες θα χρειαστεί να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο, να αναζητήσουν πληροφορίες και φωτογραφίες, να τις αποθηκεύσουν και να καταγράψουν κάποια στοιχεία σε κειμενογράφο. Επιπλέον

	θα γίνει χρήση προγράμματος ζωγραφικής (**Paint ή 3D paint**). Θα γίνει αξιοποίηση των εργαλείων της **προβολής μέσω προτζέκτορα,** της **ηχογράφησης**, του εργαλείου υποτιτλισμού της εφαρμογής **Clips** (ή εναλλακτικά του **Google Translate**), καθώς και της εφαρμογής **Thing Link**, της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας **Zappar.**
Θεματικές/ Επιστημονικές Περιοχές	Διαθεματική/Διεπιστημονική Προσέγγιση μέσα από: - Ιστορία - Νέα Ελληνική Γλώσσα - Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας - Θεατρική Αγωγή - Εικαστικά - Μουσική
Γνωστικά Προαπαιτούμενα	Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν μια βασική γνώση χειρισμού των ψηφιακών εργαλείων που αναφέρθηκαν (δυνατότητα αναζήτησης και πλοήγησης στο διαδίκτυο, δυνατότητα copy-paste/ drag and drop, χρήση απλού κειμενογράφου, προγράμματος ζωγραφικής). Ακόμα θα πρέπει να έχει προηγηθεί διδασκαλία στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας ή της Ευέλικτης Ζώνης (διαθεματικό πλαίσιο) με κάποιες βασικές πληροφορίες για τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη και τη συμβολή του στην Ελληνική Επανάσταση του 1821.
Θεματικοί στόχοι	Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 μέσα από το πρόσωπο του ήρωα. ***<u>Σημείωση:</u>*** *Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ζωή και το έργο πολλών ακόμα ηρώων και σημαντικών προσωπικοτήτων της Ελληνικής Επανάστασης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης ως*

	μία εμβληματική μορφή, μέσα από την προσέγγιση της οποίας οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με σημαντικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, να αποκτήσουν μία πιο ευρεία εικόνα της έννοιας του "ήρωα", από αυτήν που κατά πάσα πιθανότητα θα έχουν στο μυαλό τους, αλλά και να συνδέσουν τη συγκεκριμένη έννοια με το σήμερα.
Μαθησιακοί στόχοι	Οι μαθητές/τριες: Να εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Να καλλιεργήσουν τον αφηγηματικό λόγο. Να αναπτύξουν επιχειρηματολογία. Να έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα. Να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό. Να γνωρίσουν ιστορικά και βιογραφικά στοιχεία ενός από τους πρωταγωνιστές της Ελληνικής Επανάστασης του 1821.
Αισθητικοί στόχοι	Οι μαθητές/τριες: Να έρθουν σε επαφή με σημαντικά έργα τέχνης και μνημεία. Να αναγνωρίσουν τη σύζευξη ιστορίας και τέχνης. Να δημιουργήσουν οι ίδιοι πολιτιστικά προϊόντα. Να προσεγγίσουν έργα του λαϊκού πολιτισμού. Να γνωρίσουν τους κώδικες του θεάτρου και να τους αξιοποιήσουν δημιουργικά.
Παιδαγωγικοί στόχοι	Οι μαθητές/τριες: Να συνεργαστούν και να δουλέψουν μέσα σε κλίμα ομάδας ***(ομαδοσυνεργατική διδασκαλία).*** Να αναπτύξουν βιωματικές δράσεις ***(βιωματική μάθηση).*** Να αποκτήσουν ιστορική και πολιτισμική ευαισθησία ***(επαγωγική μάθηση).*** Να λειτουργήσουν ως κέντρο της όλης διαδικασίας ***(μαθητοκεντρική προσέγγιση).***

	Να προσλάβουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες με διαφορετικά μέσα ***(καθολικός σχεδιασμός).*** Να εκφραστούν αυθόρμητα. Να καλλιεργήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.
Στόχοι Τεχνολογικού Εγγραμματισμού	Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και τάμπλετ. Να αποκτήσουν άνεση στη χρήση πλατφορμών εξ αποστάσεως επικοινωνίας (π.χ. webex). Να αξιοποιήσουν εργαλεία επαυξημένης πραγματικότητας. Να έρθουν σε επαφή με τρισδιάστατα ψηφιακά περιβάλλοντα. Να κατανοήσουν την αξιοποίηση της τεχνολογίας σε συνάρτηση με την ανθρώπινη ζωή και τις ανθρώπινες ανάγκες. Να πειραματιστούν στην ενίσχυση θεατρικών κωδίκων μέσα από ποικίλα ψηφιακά εργαλεία.
Εκπαιδευτικό πρόβλημα	Κάθε χρόνο με αφορμή την επέτειο της 25ης Μαρτίου του 1821 οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της Ελληνικής Ιστορίας. Η ιστορία όμως είναι και οι άνθρωποί της, οι ήρωες που τη δημιούργησαν. Βασικός προβληματισμός του σεναρίου είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός από τους σημαντικότερους ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης, του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, αλλά και να προχωρήσουν σε μία πολυπρισματική προσέγγιση της ίδιας της έννοιας του «ήρωα», ανάγοντάς τη στη δική τους καθημερινότητα.
Φάσεις του Εκπαιδευτικού Σεναρίου	**1η φάση: "**Ενας ήρωας γεννιέται". **Δραστηριότητα:** Το ψηφιακό περίγραμμα του ήρωα. **Δραστηριότητα:** Ο αυτοσχεδιασμός των δέντρων. **2η φάση:** "Ο σπόρος μέσα μου". **Δραστηριότητα:** Το ημερολόγιο του ήρωα. **3η φάση: "**Η ένταξη στη Φιλική Εταιρεία". **Δραστηριότητα:** Η εικόνα "ξυπνά".

	4η φάση: "Η επανάσταση είναι γιορτή". **Δραστηριότητα:** Ψηφιακό Κολλάζ. **5η φάση: "**Η νίλα του Δράμαλη". **Δραστηριότητα:** Ψηφιακές Κάρτες Ρόλων. **6η φάση:** "Η προδοσία". **Δραστηριότητα:** Η εμψύχωση των αντικειμένων και το κατηγορητήριο. **7η φάση:** "Το Δικαστήριο". **Δραστηριότητα:** Η διαδικτυακή αναπαράσταση της δίκης. **8η φάση:** "Η αποφυλάκιση". **Δραστηριότητα:** Δραματοποίηση με χρήση τρισδιάστατης απεικόνισης. **9η φάση:** "Ένα άγαλμα ξυπνά". **Δραστηριότητα:** Περπατώ, σταματώ και ζωντανεύω. **Δραστηριότητα:** Το περίγραμμα αλλάζει.
Αναλυτική Περιγραφή	**1η φάση:** Ένας ήρωας γεννιέται. **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 2 **Στοιχεία Θεατρικής Τεχνικής:** Ρόλος στον τοίχο, αυτοσχεδιασμός, τεχνικές θεάτρου Forum **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, πρόσβαση σε πρόγραμμα με εργαλεία ζωγραφικής, προαιρετικά epencil, προβολικό, πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων **Ρόλοι:** δέντρα, κομμάτια της φύσης, καλλιτέχνες, ερευνητές **Δραστηριότητα:** Το ψηφιακό περίγραμμα του ήρωα. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες, αφού αναζητήσουν στο διαδίκτυο εικόνες του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη και επιλέξουν αυτή που τους είναι πιο οικεία, καλούνται να δημιουργήσουν το περίγραμμα του, αξιοποιώντας οποιοδήποτε πρόγραμμα ζωγραφικής στον υπολογιστή ή το τάμπλετ. Στη συνέχεια τους ζητείται να γράψουν στο εσωτερικό του περιγράμματος λέξεις ή φράσεις που αντιπροσωπεύουν τον χαρακτήρα του ήρωα και έξω

	από το περίγραμμα λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν την εξωτερική του εμφάνιση. Εναλλακτικές επιλογές: - εσωτερικά του περιγράμματος οι σκέψεις του ήρωα και εξωτερικά του περιγράμματος οι σκέψεις που έχουν οι μαθητές για τον συγκεκριμένο ήρωα. - εσωτερικά όσα γνωρίζουν για τον ήρωα και εξωτερικά όσα θα ήθελα να μάθουν για αυτόν. **Δραστηριότητα:** Ο αυτοσχεδιασμός των δέντρων. Δίνουμε στους/στις μαθητές/τριες απόσπασμα για τη γέννηση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη από το εγχειρίδιο της Γλώσσας, Στ΄, β΄τεύχος, σελ.90-91, *«Ο γέρος του Μοριά»,* Κ.Κυριακοπούλου – Χ. Κανελλοπούλου. Αναζητούν στο διαδίκτυο ως ερευνητές/τριες εικόνες φτελιάς και ήχους που υπάρχουν στη φύση. Με τη χρήση του προγράμματος Vimage ή άλλου αντίστοιχου ως καλλιτέχνες μπορούν να "επέμβουν" στην εικόνα δίνοντάς της κίνηση. Στη συνέχεια, προβάλλοντας την εικόνα στον προτζέκτορα, ένα παιδί από κάθε ομάδα παίρνει τη θέση του "μέσα" σε αυτήν αποτελώντας κομμάτια που συνθέτουν το φυσικό τοπίο. Ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο της φτελιάς του Κολοκοτρώνη και ξεκινά τη διήγηση της ιστορίας. Η φύση αρχίζει να συνομιλεί για το χθες και το σήμερα. Αξιοποιώντας τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες καλούνται να διακόψουν τον αυτοσχεδιασμό ανά πάσα στιγμή και να πάρουν τη θέση τους μέσα στην εικόνα, αλλάζοντας τη ροή του λόγου. **2η φάση:** "Ο σπόρος μέσα μου". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Στοιχεία Θεατρικής Τεχνικής:** Ημερολόγιο

	Τεχνολογικός Εξοπλισμός: Υπολογιστής ή τάμπλετ, πρόσβαση σε εργαλεία συνεργατικής γραφής (google.docs) **Ρόλοι:** ο Κολοκοτρώνης 12 χρονών, ο Κολοκοτρώνης 13 χρονών, ο Κολοκοτρώνης 51 χρονών **Δραστηριότητα:** Το ημερολόγιο του ήρωα. Δίνουμε στους μαθητές την πληροφορία σχετικά με τη βίαιη συμπεριφορά ενός Τούρκου απέναντι στον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη, όταν ο τελευταίος ήταν 13 ετών (ενδεικτικά:http://www.mixanitouxronou.gr/to-chastouki-tou-tourkou-ston-kolokotroni-ke-o-orkos-tou-thodoraki/). Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα γίνει χρήση κειμενογράφου και οι μαθητές/τριες δύναται να εργαστούν σε ομάδες και από απόσταση μέσω συνεργατικής γραφής google.docs. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μία συγκεκριμένη στιγμή της ζωής του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη ως προς αυτό το περιστατικό. Πιθανές ομάδες θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής: - Τρίπολη, 1782: Ο Κολοκοτρώνης είναι 12 χρονών. Έχει χάσει τον πατέρα του. Ζει στην Τουρκοκρατούμενη Τρίπολη. Είναι φτωχός και οι συνθήκες ζωής του δύσκολες. - Τρίπολη, 1783: Ο Κολοκοτρώνης είναι 13 χρονών. Περνώντας με το άλογό του φορτωμένο ξύλα, λέρωσε άθελά του έναν Τούρκο, ο οποίος αντέδρασε βίαια απέναντί του. Νιώθει οργισμένος και ταπεινωμένος. - Τρίπολη, 1821: Ο Κολοκοτρώνης είναι 51 χρονών. Έχει υπάρξει ηγετική μορφή στον αγώνα για την Άλωση της Τριπολιτσάς, η οποία περνά σε χέρια ελληνικά καθορίζοντας την πορεία της Ελληνικής Επανάστασης στην Πελοπόννησο. ***Σημείωση:*** Πριν προχωρήσουμε στη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα ήταν απαραίτητο να διευκρινίσουμε στους/στις μαθητές/τριες ότι ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης δεν ήταν μορφωμένος. Τα

	απομνημονεύματά του αποτελούν καταγραφή προφορικής απαγγελίας από τον Γεώργιο Τσερτσέτη. Το ίδιο αυτό το γεγονός μπορεί αν πυροδοτήσει μία ακόμα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, μετά την ολοκλήρωση των τελικών κειμένων από τις ομάδες, καθώς εφαρμογές όπως το Google Translate, αλλά και η τελευταία έκδοση του Word επιτρέπουν την ταυτόχρονη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, το οποίο στη συνέχεια απαιτεί μία μικρή προσαρμογή και επιμέλεια. Επιλέγοντας το μέσο που τους εξυπηρετεί οι μαθητές/τριες μπορούν να απαγγείλουν τα κείμενά τους και να δουν αυτά να καταγράφονται σύγχρονα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι σε θέση να επιτύχει αρκετούς και από τους γλωσσικούς στόχους που τέθηκαν αρχικά, καθώς ο αυτόματος κειμενογράφος καταγράφει ακριβώς αυτό που "ακούει". Το γεγονός αυτό απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να επιδιώξουν την όσο το δυνατόν πιο καθαρή τους άρθρωση, αλλά και τον αντίστοιχο ρυθμό στην ομιλία τους. **3η φάση: "**Η ένταξη στη Φιλική Εταιρεία". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** Αφήγηση, παγωμένη εικόνα, ανίχνευση σκέψης **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, εργαλείο ηχογράφησης ή/και εφαρμογές δημιουργίας Ψηφιακών Αφηγήσεων/Βιβλίων, προβολικό **Ρόλοι:** Οι ήρωες του πίνακα **Δραστηριότητα:** Η εικόνα "ξυπνά". Προβάλουμε στους/στις μαθητές/τριες το έργο του Α.Τσόκου «Όρκος των Φιλικών» και τους ζητάμε να ζωντανέψουν στην φαντασία τους τη σκηνή που βλέπουν. Ποιοι είναι οι ήρωες; Τι θα μπορούσαν να λένε;

	Τι θα μπορούσαν να σκέφτοναι; Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και δημιουργούν μία "ψηφιακή αφήγηση", αξιοποιώντας τα εργαλεία ηχογράφησης και Insert Audio. ***Σημείωση:*** Μπορούν να αξιοποιηθούν εφαρμογές Ψηφιακής Αφήγησης/Δημιουργίας Ψηφιακών Βιβλίων, όπως το Storyboard, Storyjumber κ.λπ. Για να δουλέψουν οι μαθητές/τριες πάνω στις διάφορες συνθήκες χωρίζονται σε ομάδες και δημιουργούν παγωμένες εικόνες, είτε με τη χρήση προβολής είτε χωρίς. Αν επιλέξουμε τη χρήση προβολής μπορούμε να αφαιρέσουμε από την εικόνα τις μορφές - μέσω απλού προγράμματος ζωγραφικής - και οι ίδιοι οι μαθητές με τα σώματά τους να τις αντικαταστήσουν. Κάθε φορά παρουσιάζεται μία παγωμένη εικόνα. Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν σε αυτή σηκώνονται και ακουμπώντας όποιο από τα παιδιά θέλουν αρχίζουν να του κάνουν ερωτήσεις (π.χ. Ποιος είσαι; Τι νιώθεις; κλπ), ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες στην παγωμένη εικόνα απαντούν χωρίς να αλλάξουν την στάση του σώματός τους ή να μετακινηθούν. Στη συνέχεια κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ηχογραφήσει με βάση κάποια από τις ακόλουθες συνθήκες: 1. Αφήγηση ιστορίας 2. Ανάπτυξη διαλόγων 3. Ανίχνευση σκέψης **4η φάση: "Η επανάσταση είναι γιορτή"** **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 2 **Θεατρική Τεχνική:** διερεύνηση, κατακερματισμός εικόνας, αυτοσχεδιασμός

	Τεχνολογικός Εξοπλισμός: Υπολογιστής ή τάμπλετ, προβολικό, εργαλείο αποκοπής (ppt) ή πρόγραμμα επεξεργασίας φωτογραφιών, εργαλείο Green Screen **Ρόλοι:** ερευνητές/τριες, καλλιτέχνες, κάθε μικρή λεπτομέρεια του πίνακα την οποία θα κληθούν να αναπαραστήσουν **Δραστηριότητα:** Ψηφιακό Κολλάζ. Προκειμένου να αναπτυχθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρειάζεται να γίνει προβολή της λαϊκής απεικόνισης του Κολοκοτρώνη να παρακολουθεί το γλέντι των παλικαριών του. Οι μαθητές/τριες ως ερευνητές/τριες αναζητούν: Ποιο κείμενο μπορεί να βρίσκεται πίσω από αυτήν την εικόνα; Ποιες μουσικές έρχονται στα αυτιά μας βλέποντάς την; Τι θα μπορούσανε να λένε οι ήρωες της απεικόνισης; Τι μπορεί να είχε συμβεί αμέσως πριν; Τι μπορεί να συνέβη ακριβώς μετά; *Εικόνα 18.* Λαϊκή απεικόνιση του Θόδωρου Κολοκοτρώνη να παρακολουθεί το γλέντι των παλικαριών του Στη συνέχεια αναζητούμε τις λεπτομέρειες του πίνακα και απομονώνουμε κάποιες από αυτές με το εργαλείο αποκοπής.

Εικόνα 19. Ενδεικτική απομόνωση λεπτομερειών της λαϊκής απεικόνισης

Οι μαθητές/τριες μπορούν να εργαστούν είτε σε ομάδες είτε ατομικά. Σκοπός είναι να μπορέσουν να αποτυπώσουν την λεπτομέρεια που τους έχει δοθεί με όποιον τρόπο αυτοί επιθυμούν, ώστε να την αντικαταστήσουν μέσα στον πίνακα. Μπορούν με έναυσμα και έμπνευση αυτή να ζωγραφίσουν, να φωτογραφίσουν, να αναζητήσουν, να αναπαραστήσουν, ακόμα και να επέμβουν στον πίνακα. Εν συνεχεία, κάθε μαθητής μαζί με την αποτύπωση της λεπτομέρειάς του καλείται μέσα σε ρόλο να γράψει και μία φράση η οποία θεωρεί ότι θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει τη συγκεκριμένη λεπτομέρεια. Πολύ ενδιαφέρον θα έχει στο συγκεκριμένο σημείο η εμψύχωση των αντικειμένων. Θα ήταν χρήσιμο οι συμμετέχοντες/ουσες να κληθούν να "γίνουν" ο βράχος που ακουμπά ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, η θάλασσα που αγναντεύει, ο ουρανός που παρακολουθεί κι αυτός το γλέντι των παλικαριών, η περικεφαλαία που για λίγο "ξαποσταίνει"... Τι βλέπουν; Τι ακούν; Τι σκέφτονται και τι θέλουν να μοιραστούν; Η ένωση όλων των διαφορετικών κομματιών θα οδηγήσει στην παραγωγή ενός νέου προϊόντος το οποίο θα προκύψει από τους ίδιους τους μαθητές.

Σημείωση: *Για την αξιοποίηση του Green Screen έγινε χρήση λογαριασμού στο Instagram, όπου και επιλέχθηκε το φίλτρο με την*

	αντίστοιχη ονομασία. Εναλλακτικά μέσω Webex ή άλλης ανάλογης πλατφόρμας μπορεί να γίνει χρήση virtual background, ώστε ο πίνακας ή μέρος αυτού να λειτουργήσει ως φόντο πίσω από έναν μαθητή. **5η φάση: "**Η νίλα του Δράμαλη". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** Κάρτες Ρόλων **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Προβολικό, τάμπλετ ή έξυπνο κινητό τηλέφωνο, εφαρμογή ΕΠ Zappar **Ρόλοι:** Θόδωρος Κολοκοτρώνης, Γυναίκα **Δραστηριότητα:** Ψηφιακές Κάρτες ρόλων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έρχεται ως συνέχεια της προηγούμενης. Προβάλουμε το έργο που έχουμε τελικά δημιουργήσει και ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να μας μιλήσουν για τα αισθήματα που τους γεννήθηκαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα. Μιλάμε για την εικόνα του χορού των παλληκαριών του Κολοκοτρώνη κατά την εξέλιξη ακόμα της Επανάστασης. Χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε δύο ομάδες και δίνουμε σε κάθε ομάδα από μία κάρτα ρόλου βασισμένη στο έργο του Β. Ρώτα «Κολοκοτρώνης ή η νίλα του Δράμαλη» (διάλογος Κολοκοτρώνη και Γυναίκας μετά τη μάχη στα Δερβενάκια). Τους αφήνουμε να αυτοσχεδιάσουν με βάση τα στοιχεία που δίνονται στις κάρτες τους. Η σκηνή ξεκινά όταν εμφανίζεται ένα παιδί από κάθε ομάδα γνωρίζοντας μόνο τα στοιχεία της κάρτας του και μέσα σε ρόλο αρχίζουν να αναπτύσσουν διάλογο. Στη συνέχεια, αν έχουμε μαθητές/τριες μεγαλύτερων ηλικιών δουλεύουμε πάνω στο απόσπασμα του έργου «Κολοκοτρώνης ή η νίλα του Δράμαλη», του Βασίλη Ρώτα (διάλογος Κολοκοτρώνη και Γυναίκας). Διαφορετικά μπορούμε να μην κάνουμε χρήση του

	κειμένου, αλλά να αξιοποιήσουμε την ιδέα που αυτό πραγματεύεται. Οι κάρτες ρόλων προτείνεται να δοθούν στους/στις μαθητές/τριες με αξιοποίηση της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας Zappar (ή άλλης), κάτι που θα εκπλήξει τους μαθητές και θα εντείνει τη συμμετοχή και την παρατήρησή τους. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει "κρύψει" μέσα στον πίνακα τους διαφορετικούς χαρακτηριστικούς κεραυνούς της εφαρμογής, τους οποίους οι μαθητές θα αναζητήσουν προκειμένου στην οθόνης της συσκευής τους να εμφανισθεί επαυξημένο το κείμενο που τους αντιστοιχεί. Σε μεγαλύτερες τάξεις, θα μπορούσε μετά από τη μελέτη του πίνακα, αλλά και του κειμένου του Β. Ρώτα οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες μέσα από ένα καλά οργανωμένο εργαστήρι γραφής να προβούν στην παραγωγή του κειμένου των καρτών ή μέσω της Zappar να κρύψουν στοιχεία και αποσπάσματα σε διαφορετικά σημεία του πίνακα τα οποία θα πρέπει κανείς να αναζητήσει προκειμένου να μάθει την ιστορία. Η τελευταία δραστηριότητα θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη σε περίπτωση παρουσίασης της δράσης σε ορισμένο κοινό. Η χρήση της τεχνολογίας στην προκειμένη περίπτωση δεν επηρεάζει ουσιαστικά τη λειτουργία της δραστηριότητας, αλλά περισσότερο αποτελεί μια προσπάθεια να "μιλήσουμε τη γλώσσα" των σημερινών μαθητών/τριών μας. ***Απόσπασμα από το έργο του Β. Ρώτα:*** Γυναίκα: Άλλοι σκοτώνονται και ξεψυχάνε και άλλοι τραγουδάνε και χορεύουνε.[…] Πάει το βιός μας φωτιά και χαλασμός, χαθήκαμε απ' τον κόσμο και εσείς εδώ τραγουδάτε και χορεύετε. Εσείς που μας φέρατε τη συμφορά. […] Εσείς, εσείς οι κλέφτες που δεν καθόσαστε ήσυχα παρά μου θέλετε ξεσηκωμούς και καπετανάτα και βάζετε τη φωτιά στον τόπο. […]Σα θέλετε σεις να κάνετε πόλεμο, να πάτε κει που είναι ο εχθρός να τον χτυπήσετε, όχι να τονε ξεσηκώνετε να 'ρχεται 'δω να μας καίει. Και τι κακό

	είδαμε από τον Τούρκο; Αμή εσείς τι είχατε τι χάσατε; Μήγαρις είχατε σπίτια, χωράφια, αμπέλια κοπάδια; Εσείς οι κλέφτες σπαθιά και ντουφέκια έχετε, για να σκοτώνετε τον κόσμο. Κολοκοτρώνης: […] στο λέω μα τη λευτεριά, αν δεν τονε χτυπήσουμε ούλοι αντάμα τον εχτρό, πάει, θα χαθούμε ούλοι. Ούλο το Ρωμέικο κι ο Μοριάς, κι ο Μυστράς, κι η Μάνη κι οι πύργοι της κι ούλα τα νησιά, πάει θα μας ξεσπερμίσει τούτη τη φορά. Κι ούτε συ θα γλιτώσεις κι ασ' την αυτούνη την ιδέα. Εγώ, όχι πως είμαι κλέφτης και τι είχα τι έχασα, εγώ τώρα που δεν έχω τίποτα, τώρα κατάλαβα τον λόγο που λέει το Βαγγέλιο, πως όποιος χάνει τον κόσμο κερδίζει την ψυχή του. Γιατί εμένα τώρα μου φαίνεται πως έγινα Έλληνας κι έχω βιος μου ούλη την Ελλάδα κι ούλον τον κόσμο της παιδιά μου. Γι' αυτόν ούλον τον κόσμο πολεμάμε τώρα κι όχι ο καθένας για το τσιφλίκι του, ούτε για πλιάτσικα, παρά για πατρίδα λεύτερη πολεμάμε. ***<u>Ενδεικτικές Κάρτες Ρόλων:</u>*** ***Ενδεικτική κάρτα: Γυναίκα*** Είσαι μια Ελληνίδα που ζεις την εποχή της ελληνικής Επανάστασης του 1821. Είσαι περίπου 40 ετών. Δεν μορφώθηκες, ενώ έζησες μια ζωή σκληρή γεμάτη κακουχίες. Ωστόσο, αυτό που σου δίνει ακόμα δύναμη για ζωή είναι η αγάπη σου για τον μονάκριβο γιό σου. Ο τελευταίος θαυμάζοντας όσο κανέναν άλλο τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη εντάσσεται στην Επανάσταση θέλοντας να πολεμήσει για την πατρίδα του, παρά τις αντιδράσεις του πατέρα του και συζύγου σου. Ο άντρας σου προσφέρει υπηρεσίες στον Δράμαλη, ελπίζοντας σε μια ευνοϊκή μεταχείριση και σε μια άνετη ζωή. Έχεις πριν λίγο πληροφορηθεί τον άσχημο τραυματισμό του γιου σου στη μάχη των Δερβενακίων, όπου ακολούθησε τον Γέρο του Μοριά, καθώς και τον θάνατο πολλών συνομηλίκων του. Η σκηνή ξεκινά όταν περπατώντας στην περιοχή συναντάς τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη να γλεντά και να χορεύει λίγο μετά την είδηση του χαμού τόσων παλικαριών.

	Ενδεικτική κάρτα: Κολοκοτρώνης Είσαι ο αρχηγός της Επανάστασης, διακρίνεσαι για τη γενναιότητα και την τόλμη σου απέναντι στον εχθρό. Τίποτα δεν μπορεί να σε σταματήσει μπροστά στη διεκδίκηση της ελευθερίας για εσένα και τους συμπατριώτες σου. Πιστεύεις βαθιά στην Ορθόδοξη Θρησκεία. Αυτό για το οποίο είσαι περισσότερο περήφανος από οτιδήποτε άλλο είναι ο χαρακτηρισμός σου ως "κλέφτης". Βρίσκεσαι στα Δερβενάκια. Η επίθεσή σου απέναντι στον Δράμαλη στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία, γεγονός που έχεις ήδη πληροφορηθεί πως αλλάζει τα δεδομένα της Επανάστασης και φέρνει τη χώρα πιο κοντά στην απελευθέρωσή της. Ωστόσο, οι νεκροί αγωνιστές είναι πολλοί. Η σκηνή ξεκινά όταν ενώ γλεντάς με τα παλικάρια σου για τη νίκη, μια γυναίκα εμφανίζεται μπροστά σου. **6η φάση:** "Η προδοσία". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** αυτοσχεδιασμός, μικρόκοσμος, διερεύνηση, στοιχεία "ανακριτικής καρέκλας" **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, ThingLink (εναλλακτικά εφαρμογή επεξεργασίας/εμπλουτισμού εικόνων ή PowerPoint) **Ρόλοι:** ερευνητές/τριες, κάθε μικρή λεπτομέρεια της φωτογραφίας ή του ανδριάντα του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη **Δραστηριότητα:** Η εμψύχωση των αντικειμένων και το κατηγορητήριο. Ο/Η εκπαιδευτικός εμφανίζει στους μαθητές/τριες μία φωτογραφία του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη ή του ανδριάντα του στην οποία έχει παρέμβει μέσω της εφαρμογής Thing Link ή άλλου προγράμματος και την έχει εμπλουτίσει με κρυμμένες εικόνες ή/και ήχους ή/και κείμενα. Παρατηρούμε όλοι μαζί τα σημάδια που εμφανίζονται

μέσα στην εικόνα και συζητάμε σχετικά με το τι μπορεί να κρύβουν. Εναλλακτικά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η εικόνα ενός μπαούλου ή κουτιού, το οποίο μέσα θα κρύβει όλα τα "αντικείμενα του Κολοκοτρώνη". Με το σήμα του/της εμψυχωτή/τριας, ένας/μια μαθητής/τρια θα επιλέξει ένα από τα σημεία (με το ποντίκι ή με λειτουργία touch ανάλογα με τη συσκευή που αξιοποιείται) και θα αποκαλύψει το περιεχόμενό του. Βλέποντάς το ο μαθητής «γίνεται» το αντικείμενο (π.χ. πατώντας το σημείο εμφανίζεται η περικεφαλαία του Κολοκοτρώνη) και καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις τον συμμαθητών του (π.χ. "σε ποιον ανήκεις;", "πόσα χρόνια υπάρχεις;", "πώς αποκτήθηκες;" κ.λπ.).

Εικόνα 20. Στιγμιότυπο Οθόνης κατά τη χρήση του ThingLink στο οποίο διακρίνονται τα χαρακτηριστικά "σημάδια".

Με τον ίδιο τρόπο θα λειτουργήσουν και άλλοι/ες μαθητές/τριες έως ότου εμφανισθούν όλα τα αντικείμενα. Έπειτα, καθένας/καθεμία επιλέγει ποιο αντικείμενο θα ήθελε να υποδυθεί και αφού μεταμορφωθεί σε αυτό καλείται να απαντήσει στην ερώτηση:

"Ποιο είναι το χειρότερο πράγμα που σου έχει κάνει ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης;".

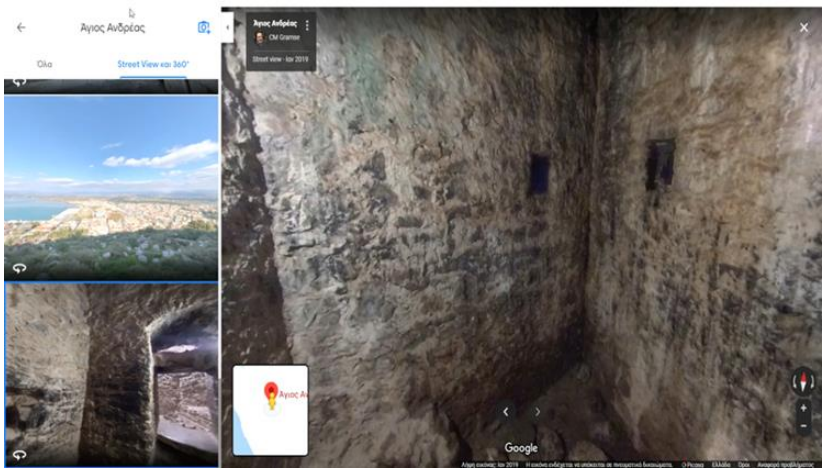
Οι μαθητές/τριες καλούνται ως "αντικείμενα" ουσιαστικά να αναπτύξουν ένα "κατηγορητήριο" εναντίον του Γέρου του Μοριά.

	7η φάση: "Το Δικαστήριο". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** δραματοποίηση **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, πλατφόρμα εξ αποστάσεως επικοινωνίας **Ρόλοι:** Δικαστής, Εισαγγελέας, Ένορκοι, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Κατήγοροι, Δικηγόροι από τις δύο πλευρές, συντονιστές/τριες **Δραστηριότητα:** Η διαδικτυακή αναπαράσταση της δίκης. Δίνεται η εξής πληροφορία: Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της πολιτικής του Καποδίστρια και πρωταγωνιστής των γεγονότων για την ενθρόνιση του Όθωνα. Η σκευωρία που στήθηκε εναντίον του κατέληξε τελικά στο να κατηγορηθεί για εσχάτη προδοσία, να συλληφθεί στις 6 Σεπτεμβρίου 1833 και να οδηγηθεί στις φυλακές του Ιτς-Καλέ στο Ναύπλιο από κοινού με άλλους αγωνιστές, με την κατηγορία ότι προετοίμαζαν συνομωσία εναντίον του ανήλικου βασιλιά και της κυβέρνησής του. Η διαβόητη δίκη άρχισε στο Ναύπλιο στις 30 Απριλίου 1834 και διήρκησε μέχρι τις 26 Μαΐου. Ο Κολοκοτρώνης, μαζί με τον Πλαπούτα, καταδικάστηκε σε θάνατο. Μετά την ανάπτυξη του κατηγορητηρίου όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη δραστηριότητα, οι μαθητές/τρια καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αίθουσα δικαστηρίου. Για το στήσιμο του Δικαστηρίου πολύ πρόσφορες είναι οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς η εμφάνιση των προσώπων σε παράθυρα και οι δυνατότητες του host ως συντονιστή της κουβέντας μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες στην ανάπτυξη διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Αφού συζητήσουμε με τους/τις μαθητές/τριες για τα ιστορικά γεγονότα της εποχής, η αίθουσά μας μετατρέπεται σε μια αίθουσα δικαστηρίου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί

	εξ αποστάσεως (για παράδειγμα στο πλαίσιο ενός Πολυθεάματος όπου αξιοποιούνται διαφορετικοί χώροι), ωστόσο προτείνεται να λάβει χώρα και στην τάξη είτε στην αίθουσα της Πληροφορικής είτε στην αίθουσα της τάξης εφόσον υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός (π.χ. tablets ή άλλη ηλεκτρονική συσκευή με κάμερα για κάθε μαθητή/τρια). Ακόμα κι αν οι μαθητές/τριες βρίσκονται στον ίδιο χώρο, εντούτοις δεν έχουν φυσική αλληλεπίδραση. Κάθονται μπροστά στην οθόνη, ώστε τα πρόσωπά τους να είναι ορατά στους υπόλοιπους. Όπως είναι φυσικό ο ήχος δε χρειάζεται λειτουργεί ψηφιακά, αλλά η ένδειξη του ανοιχτού ή κλειστού μικροφώνου θα είναι αυτή που θα δίνει το σήμα σε κάποιον για να πάρει τον λόγο ή για να σωπάσει αντίστοιχα. Συνθήκη αποτελεί το γεγονός ότι ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης δικάζεται για την κατηγορία της εσχάτης προδοσίας. Οι ρόλοι έχουν ως εξής: Δικαστής, Εισαγγελέας, Ένορκοι, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Κατήγορος, Δικηγόροι από τις δύο πλευρές. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο των συντονιστών, οι οποίοι ορίζουν πότε και ποιος θα έχει τον λόγο. Δεν υπάρχει λογική σειρά. Οι συντονιστές/τριες μπορούν να ανοίξουν και να κλείσουν τα μικρόφωνα ανά πάσα στιγμή, έχοντας όμως ο καθένας ορισμένο χρόνο δράσης ο οποίος ορίζεται εξ αρχής. Ωστόσο, δεν είναι σε θέση να απευθύνουν ερωτήσεις. Οι ρόλοι είναι ακίνητοι και με το άνοιγμα του μικροφώνου το πρόσωπο αρχίζει να μιλά μέσα στη συνθήκη του δικαστηρίου και σύμφωνα με τον ρόλο του, μονολογεί ή απευθύνεται σε κάποιον άλλο. Ουσιαστικά, το άνοιγμα του μικροφώνου από τον συντονιστή είναι αυτό που δίνει ζωή, αλλά ο ίδιος δεν παρεμβαίνει, ούτε συμβάλλει με άλλο τρόπο στη διαδικασία. Όλοι/ες οι συντονιστές/τριες εξαντλούν τον χρόνο τους. Την τελική απόφαση θα λάβουν οι συντονιστές/τριες, που ταυτόχρονα αποτελούν το πλήθος. Ποιος είχε τα πιο πειστικά επιχειρήματα;

	8η φάση: "Η αποφυλάκιση". **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** παγωμένη εικόνα, δραματοποίηση **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, προβολικό, λειτουργία StreetView της εφαρμογής GoogleMaps **Ρόλοι:** Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Στρατηγοί, Έλληνες πολίτες **Δραστηριότητα:** Η απόδοση της χάρης. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας μπορούμε να πληροφορήσουμε τους/τις μαθητές/τριες πως η αποφυλάκιση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη ήρθε τον Μάιο του 1835, όταν ο ίδιος έλαβε βασιλική χάρη. Οι άθλιες συνθήκες κράτησής του τον είχαν αξουθενώσει. Ο ίδιος κατέφυγε στην Αθήνα. Τιμήθηκε με τον βαθμό του στρατηγού, διορίστηκε σύμβουλος Επικρατείας, βραβεύτηκε με τον Μεγαλόσταυρο του Σωτήρος, ορίστηκε μέλος της επιτροπής για την ανέγερση του Πανεπιστημίου Αθηνών και έγινε πιστός σύμβουλος του Όθωνα. Λέγεται ότι στο Ναύπλιο, μετά την αποφυλάκισή του, μίλησε ανεβασμένος σε μια πέτρα στο πλήθος, λέγοντας: *Έλληνες! Πριν βγω στ' Ανάπλι, έριξα στη θάλασσα τα πικρά τα περασμένα. Κάντε και σεις το ίδιο. Στο δρόμο που περνάγαμε για να 'ρθούμε στην εκκλησιά, είδα να σκάβουν κάποιοι άνθρωποι. Ρώτησα και μου είπαν πως σκάβουν να βρούνε κρυμμένο θησαυρό. Εκεί στον λάκκο μέσα ρίξτε και τα μίση τα δικά σας. Έτσι θα βρεθεί κι ο χαμένος θησαυρός.* Έχει ενδιαφέρον επίσης στο σημείο αυτό να δουλευτεί με τα παιδιά απόσπασμα από το έργο του Ι.Καμπανέλλη «Το Μεγάλο μας Τσίρκο» και συγκεκριμένα ο διάλογος του Αγάλματος με το Ρωμιάκι σχετικά με την απόδοση χάρης. Η δραστηριότητα ξεκινά με μία περιήγηση στη "φυλακή" του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη το Παλαμήδι. Για την περιήγηση μπορεί

να αξιοποιηθεί η εφαρμογή GoogleMaps και συγκεκριμένα η λειτουργία StreetView. Οι μαθητές/τριες καταγράφουν στοιχεία που μπορεί να τους κάνουν εντύπωση, ως προς το μέγεθος του χώρου, την έλλειψη φωτός κ.λπ.



Εικόνα 21. Στιγμιότυπο οθόνης από την περιήγηση στην αποκαλούμενη «φυλακή του Κολοκοτρώνη» στο κάστρο του Παλαμηδίου στο Ναύπλιο μέσω της δυνατότητας Street View της εφαρμογής Google Maps.com

Αφού οι μαθητές/τριες πλοηγηθούν στην προβολή 360ο καταγράφουν στοιχεία που μπορεί να τους κάνουν εντύπωση, ως προς το μέγεθος του χώρου, την έλλειψη φωτός κ.ά. Έπειτα, καλούμε τους μαθητές μας να εργαστούν ομαδικά και ξεκινώντας με μία παγωμένη εικόνα, να δραματοποιήσουν την αναγγελία της απελευθέρωσης με χάρη για τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη. Για τη δραματοποίηση θα είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί ως φόντο/σκηνικό η ψηφιακή τρισδιάστατη περιήγηση στη φυλακή του Κολοκοτρώνη μέσω προβολής του προτζέκτορα της τάξης εφόσον αυτός υπάρχει. Ταυτόχρονα, κάποιος μαθητής μπορεί σε ζωντανό χρόνο να μετατοπίζει την οπτική του χώρου με βάση τις κινήσεις του/της μαθητή/τριας- ηθοποιού.

9η φάση: "Ενα άγαλμα ξυπνά".
Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 1 διδακτική ώρα
Αριθμός Δραστηριοτήτων: 1
Θεατρική Τεχνική: παγωμένη εικόνα, διερεύνηση

	Τεχνολογικός Εξοπλισμός: Υπολογιστής ή τάμπλετ, word ή άλλος κειμενογράφος **Ρόλοι:** σύγχρονοι άνθρωποι, Θεόδωρος Κολοκοτρώνη **Δραστηριότητα:** Περπατώ, σταματώ και ζωντανεύω. Έχουμε ανοιχτό τον υπολογιστή ή το τάμπλετ στην αίθουσα. Οι μαθητές/τριες αφού χωρισθούν σε δύο ομάδες, περπατούν σε οροθετημένο χώρο, αρχικά με τον δικό του ο καθένας ρυθμό και έπειτα η μία ομάδα μετατρέπεται σε "ανθρώπους του σήμερα" και η άλλη στον "Θεόδωρο Κολοκοτρώνη". Με το σήμα του/της εμψυχωτή/τριας ξαφνικά "παγώνουν" και κλείνουν τα μάτια τους. Ο εμψυχωτής/τρια περνώντας ανάμεσά τους, ακουμπά έναν κάθε φορά και δίνει την οδηγία, ανάλογα με την ομάδα στην οποία καθένας ανήκει: «Είσαι ένας σύγχρονος άνθρωπος, με πολλές δουλειές και λίγο χρόνο. Περπατάς σε έναν από τους κεντρικότερους δρόμους της χώρας και ξαφνικά σηκώνοντας για λίγο το βλέμμα σου βλέπεις το άγαλμα του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη. Τι σκέφτεσαι; Πήγαινε στον υπολογιστή και γράψ' το» ή «Είσαι το Άγαλμα του Κολοκοτρώνη. Βρίσκεσαι τόσα χρόνια εδώ. Ξαφνικά ανοίγεις τα μάτια σου. Είσαι το άγαλμα του Κολοκοτρώνη που ξυπνά σε μια από τις κεντρικές πλατείες της Αθήνας το 2021. Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που ως αρχηγός της Επανάστασης του 1821 σκέφτεσαι για τη χώρα σου σήμερα; Πήγαινε στον υπολογιστή και γράψ' το». Κάθε μαθητής/τρια αφού γράψει τη σκέψη του γυρίζει στην παγωμένη θέση του αγάλματος, κοιτώντας προς το προβολικό της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός ανοίγει τον προτζέκτορα και οι φράσεις προβάλλονται στον πίνακα. Αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών.

Στοχασμός και Ανατροφοδό-τηση	**Δραστηριότητα:** Το περίγραμμα αλλάζει. **Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα **Αριθμός Δραστηριοτήτων:** 1 **Θεατρική Τεχνική:** ρόλος στον τοίχο **Τεχνολογικός Εξοπλισμός:** Υπολογιστής ή τάμπλετ, πρόσβαση σε πρόγραμμα με εργαλεία ζωγραφικής, προαιρετικά epencil, προβολικό, πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων **Ρόλοι:** μαθητές/τριες, ερευνητές/τριες Το εκπαιδευτικό σενάριο ολοκληρώνεται με τον τρόπο που ξεκίνησε. Οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και ο εκπαιδευτικός να λάβει την αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Δίνουμε στους/στις μαθητές/τριές την ευκαιρία να φτιάξουν εκ νέου το περίγραμμα του ήρωα ή να εμπλουτίσουν τις αρχικές τους εργασίες...

Θεατροπαιδαγωγικοί Στόχοι								Νέες Τεχνολογίες, Ψηφιακά Μέσα, Εργαλεία & Εφαρμογές													
Φαντασία	Αυθορμητισμός	Ευκαιρίες Διερεύνησης της γνώσης	Συνεργασία	Λεκτική Έκφραση	Σωματική Έκφραση	Εμπλοκή	Ενσυναίσθηση μέσω υπόδησης ρόλου	Online Κοινωνικά Δίκτυα	Πλατφόρμες Εξ Αποστάσεως Επικοινωνίας	Διαδραστικός Πίνακας/Οθόνη	3D Προβολή	Γυαλιά Εικονικής Πραγματικότητας	Εφαρμογές Επαύξησης της Πραγματικότητας	Έξυπνο Ρολόι	Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων	Avatars (διαμόρφωση και αξιοποίηση)	Ψηφιακά Περιβάλλοντα Δράσης (π.χ. Second Life)	Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) (Παραγωγή Κειμένου)	Εργαλεία Συνεργατικής Γραφής	Εργαλεία Επεξεργασίας Εικόνων	Podcasts	Εφαρμογές Ψηφιακής Αφήγησης
✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓				✓						
✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓			✓				✓						
✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓						✓						
✓	✓		✓	✓	✓	✓					✓					✓						
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓				✓						
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							✓			✓						
✓				✓	✓	✓								✓		✓						
✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓								✓

Κατάλογος Εικόνων

α/α	Περιγραφή	Σελ.
1	Φωτογραφία από Καταγραφή Οθόνης της γράφουσας. Προσπάθεια 1	45
2	Φωτογραφία από Καταγραφή Οθόνης της γράφουσας. Προσπάθεια 2	46
3	Ενδεικτικές εικόνες από το παιχνίδι AR Salamis. (Κουτρομάνος & Λαμπρόπουλος, 2018: 260)	98
4	Στιγμιότυπο από τη διαδικασία επιλογής Avatar πριν από την είσοδο στο Ψηφιακό Περιβάλλον του SecondLife	141
5	Στιγμιότυπο από την περιήγηση μέσω του avatar στο Ψηφιακό Περιβάλλον του Second Life με προοπτική τρίτου προσώπου (third person perspective).	142
6	Στιγμιότυπο από τη διαδικασία δημιουργίας προσωπικού avatar στο Facebook.	143
7	Στιγμιότυπο από τη δημιουργία αυτόματων αντιδράσεων του avatar με τη μορφή "αυτοκόλλητων" στο Facebook.	144
8	Εικόνα- προϊόν Τεχνητής Νοημοσύνης που παράχθηκε από το σύστημα DALL·E αφού εισαγάγαμε στην εντολή δημιουργίας την περιγραφή "An oil painting portait of a child in the role of Shakeaspeare"	150
9	Στιγμιότυπο οθόνης κατά τη χρήση της πλατφόρμας Radio Garden. Το φωτεινό μπλε χρώμα στο background υποδηλώνει την ώρα της ημέρας στη συγκεκριμένη περιοχή την ώρα που γινόταν η χρήση της πλατφόρμας.	180
10	Στιγμιότυπο οθόνης κατά τη χρήση της πλατφόρμας Radio Garden. Το σκούρο μπλε χρώμα στο background υποδηλώνει την ώρα της ημέρας στη συγκεκριμένη περιοχή την ώρα που γινόταν η χρήση της πλατφόρμας.	181
11	Στιγμιότυπο οθόνης κατά την αξιοποίηση του ChatGPT της OpenAI	187
12	Στιγμιότυπο από την εισαγωγή του πίνακα Σοδιά του Abbott Thayer πρόγραμμα Ζωγραφικής.	191
13	Στιγμιότυπο από τον πίνακα Σοδιά του Abbott Thayer αφού σε αυτόν έγινε επεξεργασία με το εργαλείο Επιλογή Ελεύθερης Μορφής προκειμένου να αποκοπεί μια από τις τρεις φιγούρες του πίνακα.	192
14	Στιγμιότυπο από την 3D περιήγηση στον Παρθενώνα μέσω της Google Earth	199
15	Στιγμιότυπο από το περιβάλλον του Art Steps και μέρος των δυνατοτήτων που παρέχονται κατά την εισαγωγή μίας εικόνας- εκθέματος.	208

16	Στιγμιότυπο από τον εντοπισμό ενός εκθέματος μέσα στο περιβάλλον του Art Steps στο οποίο έχει γίνει προσθήκη ηχητικού αρχείου.	209
17	Στιγμιότυπο από την Ψηφιακή Έκθεση Εκπαιδευτικού Σεναρίου για τη διερεύνηση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη με τεχνικές Ψηφιακού Δράματος.	209
Κατάλογος Εικόνων Εκπαιδευτικού Σεναρίου (εντός παραρτήματος)		
18	Λαϊκή απεικόνιση του Θόδωρου Κολοκοτρώνη να παρακολουθεί το γλέντι των παλικαριών του	315
19	Ενδεικτική απομόνωση λεπτομερειών της λαϊκής απεικόνισης	316
20	Στιγμιότυπο Οθόνης κατά τη χρήση του ThingLink στο οποίο διακρίνονται τα χαρακτηριστικά “σημάδια”.	321
21	Στιγμιότυπο οθόνης από την περιήγηση στην αποκαλούμενη «φυλακή του Κολοκοτρώνη» στο κάστρο του Παλαμηδίου στο Ναύπλιο μέσω της δυνατότητας Street View της εφαρμογής Google Maps.com	325

Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

«Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.
Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας & Καινοτομίας

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 16209)

© 2023 “all rights reserved”