

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΣΕ ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΜΕ ΤΟ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΗΧΗΤΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Παναγιώτα Κωνσταντινάκου (Α.Μ. 5444)
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αναστασία Γεωργάκη

Διπλωματική εργασία που κατατίθεται ως μέρος των απαιτήσεων του
Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»

ΑΘΗΝΑ
Ακαδημαϊκό έτος 2016-2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</i>	4
<i>ΣΥΝΟΨΗ</i>	5
<i>ABSTRACT</i>	6
 <i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	7
 ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Το ηχητικό θέατρο: τέχνη και τεχνολογία	12
1.1 Ιστορία, είδη, τεχνολογία	14
1.1.1 Πρώιμη τεχνολογία ηχητικού θεάτρου	14
1.1.2 Το θέατρο στο ραδιόφωνο	15
1.1.3 Ηχητικό θέατρο την εποχή του Διαδικτύου	29
1.2 Πρόσληψη του ηχητικού θεάτρου	33
1.3. Συστατικά του ηχητικού θεάτρου	36
1.3.1 Φωνή	36
1.3.2 Ήχοι.....	38
1.3.3 Σιωπή	40
1.3.4 Μουσική	41
 ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	
2. Ηχητικό θέατρο και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εφαρμογές	43
2.1 Το ηχητικό θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση	44
2.2 Διδακτικές προτάσεις για τη δημιουργία έργου ηχητικού θεάτρου: η εμπειρία του εξωτερικού	48
2.3 Διδακτική εφαρμογή για τη δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	55
2.3.1 Πλαίσιο εφαρμογής.....	56
2.3.2 Σκοπός – στόχοι	57
2.3.3 Περιγραφή δραστηριοτήτων.....	58

2.3.3.1 Προετοιμασία.....	59
2.3.3.2 Δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου	71
2.3.4 Αξιολόγηση	79
2.3.5 Όρια και προεκτάσεις της έρευνας	81
 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	 83
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ / ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ / ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	 85
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Α. Φύλλα εργασίας	97
Β. Το σενάριο του πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου	102

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ κυρία Αναστασία Γεωργάκη για την αμέριστη υποστήριξη, την εμπνευσμένη καθοδήγηση και τη συνεχή ενθάρρυνση κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στην κυρία Αγγελική Ρόζη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών, καθώς και στην κυρία Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ για τις συμβουλές και τις παρατηρήσεις τους σε επιμέρους ζητήματα της παρούσας εργασίας. Ευχαριστίες οφείλω όχι μόνο στα τρία μέλη της εξεταστικής επιτροπής, αλλά και στους υπόλοιπους διδάσκοντες στο ΠΜΣ για τις προοπτικές που μου άνοιξαν κατά τη συνολική φοίτησή μου στο παρόν πρόγραμμα σπουδών.

Ευγνωμοσύνη χρωστώ στη συνάδελφο, συνεργάτιδα και φίλη Αναστασία Χατζηλιάδου καθώς και στα παιδιά του Θεατρικού Εργαστηρίου Γιαννιτσών για την άψογη συνεργασία και την ωραία εμπειρία που μοιραστήκαμε. Ευχαριστώ Κώστα, Δούκα, Ελεάννα, Σοφία-Ειρήνη, Γιώργο, Έλενα, Βαρβάρα, Μελίνα, Κωνσταντίνε, Αναστασία και Βασιλική.

Επίσης, θα ήθελα να αναγνωρίσω στο φίλο Απόστολο Πούλιο, λάτρη εξ απαλών ονύχων του ραδιοφωνικού θεάτρου, το έμπρακτο ενδιαφέρον του για την εργασία μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με στήριξε ηθικά και υλικά, και με περιέβαλε με κατανόηση, υπομονή και εμπιστοσύνη και σε αυτό το βήμα μου.

ΣΥΝΟΨΗ

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του διδρυματικού διατμηματικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την Εκπαίδευση» και έχει ως στόχο να προτείνει μια διδακτική εφαρμογή που συγκροτείται σε ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο με αντικείμενο τη δημιουργία ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εκπονήθηκε με τους μαθητές του Θεατρικού Εργαστηρίου μιας πόλης της ελληνικής περιφέρειας. Πρόκειται για ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου η διδασκαλία του ηχητικού θεάτρου (σύζευξη τέχνης και τεχνολογίας), εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, απουσιάζει επιδεικτικά, ενώ λείπει και η οποιαδήποτε θεωρητική πλαisiώση. Έτσι, το εκπονηθέν σενάριο, αξιοποιεί τις διδακτικές προτάσεις για τη δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου που κυκλοφορούν στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια, τις οποίες και εμπλουτίζει, κυρίως κάνοντας χρήση του αυτοσχεδιασμού. Τέλος, το παρόν σενάριο συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης αλλά κυρίως προβάλλει ως μια δημιουργική δραστηριότητα που συμβάλλει στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συμμετεχόντων.

Λέξεις-κλειδιά: ηχητικό θέατρο, δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμός

ABSTRACT

The dissertation, submitted in partial fulfillment of the requirements for the interdisciplinary M.A. Degree in «Information and Communication Technologies in Education», proposes a complete teaching scenario aiming at the creation of an original Audio Theatre play with Primary Education pupils. The scenario, implemented with students participating in the Theatre Workshop of a Greek regional town, exhibits a considerable degree of innovation, especially in the context of Greek education, where the teaching of Audio Theatre (a blending of art and technology) is conspicuously absent, with only few exceptions, and so is any theoretical framework. Thus, the implemented scenario makes use of the methodologies about the creation of an original Audio Theatre play that have been proposed by researchers and educators abroad in recent years, which it enriches, mainly by using improvisation. What is more, the scenario complies with the contemporary pedagogical principles of involvement, collaboration and participation and it emerges as an activity that enhances creativity contributing to the participants' personal change and development.

Key-words: *audio drama, creativity, improvisation*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέατρο, ως σύνθεση τεχνών, έχει εξ ορισμού στενή σχέση με τον ήχο και τη μουσική. Ωστόσο, η σημασία του ηχητικού μέρους της τέχνης του θεάτρου έχει υποτιμηθεί στο βωμό της λογοτεχνικής του διάστασης (που το καθιστά ένα ακόμα φιλολογικό αντικείμενο) ή και της κυριαρχικής επιβολής της εικόνας (που εδράζεται στην ιδιότητά του ως παραστατικής τέχνης). Η προσοχή που αρχίζει να δίνεται μόλις τα τελευταία χρόνια σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο σε πεδία όπως ο ηχητικός σχεδιασμός μιας θεατρικής παράστασης [sound design] (Deshays 2009) ή η ακουστική εμπειρία του κοινού (Home-Cook, 2015) είναι ένα δείγμα προσανατολισμού προς την επανεκτίμηση μιας εξαιρετικά ενδιαφέρουσας σχέσης – μιας σχέσης που θα μπορούσε κάλλιστα να διερευνηθεί και στο πλαίσιο της διδασκαλίας του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Το ηχητικό θέατρο [audio drama], το ξεχωριστό αυτό είδος θεάτρου που στηρίζεται αποκλειστικά στον ήχο (φωνή, ήχοι, μουσική αλλά και σιωπή) και αποκλείει την επί σκηνής εικόνα, γεννήθηκε χάρη σε τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της καταγραφής ή/ και αναμετάδοσης του ήχου, που έκαναν την εμφάνισή τους πάνω από εκατό χρόνια πριν, και εξακολουθεί να εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και στη νέα χιλιετία. Οι ποικίλες μορφές του ηχητικού θεάτρου, π.χ. το αγγλικής καταγωγής ραδιοφωνικό θέατρο [radio drama] ή το γερμανικής προέλευσης Hoerspiel, έχουν δώσει πολυάριθμα δείγματα υψηλής αισθητικής ενώ έχουν υπάρξει κατά καιρούς ιδιαίτερος δημοφιλής, γεγονός που αποτυπώνεται και στις σχετικές διδακτικές προτάσεις για τη δημιουργία πρωτότυπου ηχητικού έργου που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ως τώρα στο εξωτερικό. Ωστόσο, στη χώρα μας το ραδιοφωνικό θέατρο, που έθρεψε τις παλαιότερες γενιές, είναι σήμερα πολύ λιγότερο διαδεδομένο, ενώ δεν παράγονται πλέον πρωτότυπα έργα σε επαγγελματικό επίπεδο. Η κατάσταση αυτή αντανακλάται και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα,

όπου η εξοικείωση των μικρών μαθητών με το είδος του ηχητικού θεάτρου μοιάζει να είναι ανύπαρκτη.

Με τα δεδομένα αυτά και λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενη εμπειρία που απέκτησα στο πλαίσιο του μαθήματος του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Η μουσική και ο ήχος ως μέσα για τη διαθεματική διδασκαλία με νέες τεχνολογίες» (διδάσκουσα: Αναστασία Γεωργάκη),¹ προσανατολίστηκα στην παρούσα διπλωματική εργασία στο σχεδιασμό μιας διδακτικής εφαρμογής που συγκροτείται σε ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο με αντικείμενο τη δημιουργία ενός πρωτότυπου ηχογραφημένου έργου ηχητικού θεάτρου με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου η διδασκαλία του ηχητικού θεάτρου, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, απουσιάζει επιδεικτικά, ενώ λείπει και η οποιαδήποτε θεωρητική πλαisiώση. Έτσι, το εκπονηθέν σενάριο, αξιοποιεί τις διδακτικές προτάσεις για τη δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου που έχουν εμφανιστεί στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια, τις οποίες και εμπλουτίζει με τρόπο καινοτόμο, κυρίως με την χρήση του αυτοσχεδιασμού, της θεμελιώδους αυτής τεχνικής της τέχνης του θεάτρου ανά τους αιώνες αλλά και της θεατρικής εκπαίδευσης σε κάθε επίπεδο. Τέλος, το εν λόγω διδακτικό σενάριο συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης αλλά κυρίως προβάλλει ως μια δημιουργική δραστηριότητα που προωθεί την έκφραση ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συμμετεχόντων.

¹ Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο επεκτείνει και εμπλουτίζει σημαντικά την προηγούμενη εργασία, στο πλαίσιο της οποίας είχα τη δυνατότητα να εκπονήσω ένα μικρής διάρκειας διαθεματικό project με αντικείμενο τη δημιουργία μιας πρωτότυπης ηχογραφημένης ιστορίας με τις τεχνικές του ηχητικού θεάτρου με μαθητές Γ' Δημοτικού σε ένα σχολείο της Αθήνας (σχολικό έτος 2014-2015). Ωστόσο, εκείνο το project ήταν πολύ πιο περιορισμένης διάρκειας, με λιγότερες δραστηριότητες και σε μικρότερο βαθμό υποψιασμένο για τα ιστορικά και θεωρητικά ζητήματα που εγείρει το είδος και η διδασκαλία του. Παραμένει πάντως γεγονός ότι η προβληματική που αναπτύχθηκε εν σπέρματι τόσο στην πρακτική εφαρμογή όσο και στη γραπτή εργασία που εκπόνησα για τις ανάγκες του εν λόγω μαθήματος («Αυτοσχεδιάζοντας ένα θέατρο χωρίς εικόνα: Ένα διαθεματικό project για το δημοτικό») επαναλαμβάνεται και στην παρούσα διπλωματική, πράγμα που αποτυπώνεται στην πρώτη αυτή σελίδα της παρούσας Εισαγωγής (σελ. 7), η οποία επαναλαμβάνει αυτούσιο τμήμα της Εισαγωγής της παλαιότερης εργασίας (σελ. 3-4).

Από τις ποικίλες εκφάνσεις ενός είδους με τόση μακρόχρονη ιστορία (βλ. 1.1), για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής, επιλέχθηκε το αγγλοσαξονικό μοντέλο, που χρησιμοποιεί τον ήχο για να αφηγηθεί μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος και όχι, για παράδειγμα, το μοντέλο του γερμανικού Neues Hoerspiel που θέτει στο επίκεντρο τις μουσικές ποιότητες του ήχου αδιαφορώντας για την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Η επιλογή έγινε για ποικίλους λόγους: από τη μία, επειδή δεν ήθελα να διαταραχθεί η σχέση των μικρών μαθητών με την αφήγηση, που φαίνεται να είναι θεμελιώδης, και από την άλλη, επειδή από το αγγλοσαξονικό μοντέλο προέρχονται οι περισσότερες διδακτικές προτάσεις και εφαρμογές που εντόπισα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, την οποία και μπόρεσα να συμβουλευτώ. Τέλος, φιλοδοξία της παρούσας εφαρμογής υπήρξε να εμπλουτίσει το αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής με τη χρήση ήχου/μουσικής και τεχνολογίας, φέρνοντας ξανά στο προσκήνιο ένα παραγκωνισμένο είδος και παράγοντας ένα ολοκληρωμένο και διαρκές αποτέλεσμα.

Η δημιουργία ενός έργου ηχητικού θεάτρου είναι μια διαδικασία που εξ ορισμού συμπλέκει την τέχνη με την τεχνολογία. Ωστόσο, κατά το σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου προκρίθηκε μια ήπια χρήση των ΤΠΕ. Η στάση αυτή διαμορφώθηκε αφού έλαβε σοβαρά υπόψη τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Έτσι, ο άμεσα διαθέσιμος εξοπλισμός των ελληνικών εκπαιδευτικών μονάδων και των ιδίων των εκπαιδευτικών (Η/Υ, ένα ανοιχτό λογισμικό επεξεργασίας ήχου και ενδεχομένως ένα έξτρα εργαλείο ηχογράφησης) θεωρήθηκε πως επαρκεί για την υλοποίηση του project. Επιπλέον, ο χειρισμός των τεχνολογικών εργαλείων ανατέθηκε κατά κύριο λόγο στην ίδια την εκπαιδευτικό και εν μέρει μόνο στους μικρούς μαθητές. Και αυτό γιατί, το project αντιμετωπίστηκε ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων που στοχεύουν όχι τόσο στη διδασκαλία της τεχνολογικής διάστασης της δημιουργίας μιας ηχογραφημένης ιστορίας όσο στην, μέσω της τεχνολογίας, ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων, όπου η αισθητική καλλιέργεια, η καλλιτεχνική έκφραση και η

ψυχοπνευματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων προηγείται της εμβάθυνσης στην τεχνολογία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου είναι: Με ποιον τρόπο θα καταστεί εφικτή η παραγωγή ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου από μία ομάδα που δεν έχει προηγούμενη επαφή με το ξεχασμένο σήμερα είδος, τι τεχνολογικές απαιτήσεις έχει μια τέτοια διαδικασία και τι δημιουργικές δυνάμεις θα κινητοποιήσει; Τι επιπλέον δεξιότητες καλό είναι να καλλιεργηθούν ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα; Τέλος, πώς μπορεί να ενισχυθεί η θέση του ηχητικού θεάτρου γενικότερα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Η παρούσα διπλωματική εργασία αρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο Πρώτο Μέρος εξετάζεται συνοπτικά το είδος του ηχητικού θεάτρου στην ιστορική και θεωρητική διάστασή του, ως μια σύζευξη τέχνης και τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, μελετάται η συμπλοκή του είδους με τις τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της μετάδοσης, ηχογράφησης και μηχανικής αναπαραγωγής του ήχου και στους τομείς της επικοινωνίας και της πληροφορίας, αλλά και η συμμετοχή της αυτόνομης αυτής μορφής τέχνης στον καλλιτεχνικό διάλογο που διεξάγεται από την εποχή της εμφάνισής της μέχρι σήμερα. Ακόμα, διερευνάται ο μηχανισμός της πρόσληψης του ηχητικού θεάτρου, ενός «θεάτρου του νου», ενώ αναλύονται συγκεκριμένα τα συστατικά στοιχεία του (φωνή, ήχοι, σιωπή και μουσική), ο συνδυασμός των οποίων προσδίδει στο ηχητικό θέατρο την ιδιαίτερη φύση του.

Στο Δεύτερο Μέρος εξετάζεται το ηχητικό θέατρο σε σχέση με τις διάφορες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εφαρμογές, προκειμένου να διερευνηθεί η παιδαγωγική του διάσταση. Αφού παρουσιαστεί η θέση του ηχητικού θεάτρου στην ελληνική εκπαίδευση, θέση ουσιαστικά περιθωριακή, γίνεται εκτενής αναφορά στις ποικίλες διδακτικές προτάσεις που έχουν εμφανιστεί τελευταία στον αγγλοσαξονικό χώρο για τη δημιουργία έργου ηχητικού θεάτρου είτε σε αυτόνομο πλαίσιο είτε ως μέρος της διδασκαλίας άλλων διδακτικών αντικειμένων. Τέλος, παρουσιάζεται

αναλυτικά και αξιολογείται το καινοτόμο διδακτικό σενάριο με αντικείμενο τη δημιουργία ενός πρωτότυπου ηχογραφημένου έργου ηχητικού θεάτρου με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Παίρνοντας ως βάση την προηγούμενη εμπειρία του εξωτερικού αλλά και εμπλουτίζοντας τα αγγλοσαξονικά πρότυπα με τη χρήση αυτοσχεδιασμού, η εν λόγω καινοτόμα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να συμβάλει στο να αποκτήσει το ηχητικό θέατρο ρίζες στην ελληνική εκπαίδευση.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το ηχητικό θέατρο: τέχνη και τεχνολογία

Το ηχητικό θέατρο [audio drama], ένα είδος θεάτρου που στηρίζεται αποκλειστικά στον ήχο (φωνή, ήχοι, μουσική αλλά και σιωπή) «που μεταδίδεται ή/και ηχογραφείται με ηλεκτροακουστικά μέσα» (Huwiler 2005: 46) και αποκλείει την επί σκηνής αναπαράσταση (για πολλούς ιδίων του δραματικού είδους) είναι αναμφισβήτητα παιδί της τεχνολογίας. Ήδη από την προϊστορία του, στα τέλη του 19ου αιώνα, και μέχρι και τις ημέρες μας το ηχητικό θέατρο συνδέεται στενά με τις τεχνολογικές εξελίξεις τόσο στον τομέα της μετάδοσης, ηχογράφησης και μηχανικής αναπαραγωγής του ήχου όσο και στους τομείς της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Την ίδια στιγμή, πρόκειται για μια αυτόνομη μορφή τέχνης, που ενσωματώνει αισθητικές αξίες και συμμετέχει ενεργά στον καλλιτεχνικό διάλογο που διεξάγεται την εποχή της πραγμάτωσής της. Οι δύο αυτές διαστάσεις του ηχητικού θεάτρου – τεχνική και καλλιτεχνική – είναι ουσιαστικά αζεδιάλυτες, αφού η μια καθορίζει και μεταμορφώνει την άλλη.

Η προϊστορία του ηχητικού θεάτρου, ενός 'θεάτρου του νου' [theatre of the mind], αρχίζει με τη ζωντανή μετάδοση θεατρικών παραστάσεων μέσω της νεόκοπης τεχνολογίας του τηλεφώνου στη δεκαετία του 1880. Η πραγματική ακμή, όμως του ηχητικού θεάτρου ήρθε όταν αυτό άρχισε να μεταδίδεται μέσω των συχνοτήτων του ραδιοφώνου στη δεκαετία του 1920, του 'τυφλού' αυτού μέσου [blind medium] (βλ. 1.2). έτσι προέκυψε το είδος που ονομάστηκε 'ραδιοφωνικό θέατρο' [radio drama]. Η μετάδοση ραδιοφωνικών έργων υπήρξε από τις πρώτες επιλογές για τις νεοσύστατες ραδιοφωνίες της Δύσης, με πρωτοπόρο το βρετανικό BBC, ενώ ακόμα και σήμερα οι ραδιοφωνικές συχνότητες χωρών όπως η Γερμανία ή η Γαλλία εξακολουθούν να φιλοξενούν ανάλογα προγράμματα, πάρα τις σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν εν τω μεταξύ στις συνθήκες παραγωγής και τους όρους επικοινωνίας αλλά και τις διαφοροποιήσεις στην αισθητική.

Από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και τα 1950 περίπου, τόσο στη Μεγάλη Βρετανία όσο και στις ΗΠΑ το ραδιοφωνικό θέατρο γνώρισε ευρεία διάδοση. Παρά το διαφορετικό μοντέλο παραγωγής (στη Βρετανία φορέας υπήρξε το κράτος, ενώ στις ΗΠΑ στήθηκε μια ανθηρή ανεξάρτητη βιομηχανία) και στις δύο περιπτώσεις η ακροαματικότητα υπήρξε εξαιρετικά μεγάλη. Έτσι, το είδος του ραδιοφωνικού θεάτρου εδραιώθηκε. Η περίοδος αυτή έφτασε στο τέλος, όταν η τηλεόραση ήρθε να πάρει τη θέση του ραδιοφώνου ως μέσου μαζικής επικοινωνίας και να αντιτάξει την εικόνα ως συμπλήρωμα στον ήχο.

Μεταπολεμικά, χάρη σε εξελίξεις στον τομέα της αισθητικής αλλά και εξαιτίας πολιτικών συγκυριών, οι δημιουργοί του ηχητικού θεάτρου στη Γερμανία [για τα έργα αυτά χρησιμοποιείται διεθνώς ο γερμανικός όρος *Hoerspiel*] επιτυγχάνουν να προσδώσουν λογοτεχνικό κύρος στο είδος. Κατά τη δεκαετία του 1960, ως αποτέλεσμα των τεχνολογικών εξελίξεων, αμφισβητείται η πρωτοκαθεδρία του λόγου και τα έργα ηχητικού θεάτρου δίνουν βάρος όλο και περισσότερο στον ήχο και τη μουσική, πλησιάζοντας την αισθητική της πρωτοποριακής μουσικής, που επίσης γεννιέται την εποχή εκείνη. Το νέας αισθητικής ηχητικό θεατρικό έργο ονομάζεται χαρακτηριστικά *Neues Hoerspiel* και δεν ενδιαφέρεται για όποια αφηγηματική συνέπεια μέσω του λόγου, αλλά κατατάσσει λόγο, ήχο και μουσική στο ίδιο επίπεδο σημασίας, συνιστώντας ένα συνολικό ηχητικό γεγονός.

Τέλος, το ραδιόφωνο χάνει την πρωτοκαθεδρία του όταν η υπόθεση του ήχου περνά στο βασίλειο των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του Διαδικτύου στην αυγή του 21ου αιώνα. Η ψηφιακή τεχνολογία έχει πλέον αναζωογονήσει το ηχητικό θέατρο, καθώς διευκολύνει όχι μόνο τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου αλλά και τη διάδοσή του σε παγκόσμιο επίπεδο. Την ίδια στιγμή, νέες λειτουργίες έχουν ανακλύψει οι οποίες θέτουν το ηχητικό θεατρικό έργο στην υπηρεσία μιας παγκοσμιοποιημένης κοινότητας.

1.1 Ιστορία, είδη, τεχνολογία

1.1.1 Πρώιμη τεχνολογία ηχητικού θεάτρου

Πριν ακόμη την εμφάνιση του ραδιοφώνου, ο ήχος της θεατρικής αίθουσας μπορούσε να φτάσει στα αυτιά απομακρυσμένων ακροατών μέσω της νεόκοπης τεχνολογίας του τηλεφώνου. Γαλλική πατέντα του 1881, το Théâtrophone –όπως υπήρξε η εμπορική του ονομασία στη Γαλλία– ή Electrophone –όπως μετονομάστηκε όταν μεταφέρθηκε επί βρετανικού εδάφους– μετέδιδε ζωντανά παραστάσεις κάνοντας χρήση του δικτύου της τηλεφωνίας, συνδέοντας έτσι θεατρικές αίθουσες με ειδικά διαμορφωμένους θαλάμους. Στους θαλάμους αυτούς, οι ακροατές έκαναν χρήση ακουστικών (άλλοτε μεγαφώνων) για να ακούσουν –σε στερεοφωνικό ήχο, μάλιστα, αφού τοποθετούνταν δύο μικρόφωνα δεξιά και αριστερά της σκηνής– τη φωνή των ηθοποιών και τον ήχο της ορχήστρας από δημοφιλή μιούζικ χωλ και σημαντικές θεατρικές και μουσικές σκηνές της εποχής, όπως η Comédie Française και η Όπερα του Παρισιού στη γαλλική πρωτεύουσα, ή η Βασιλική Όπερα του Λονδίνου στη βρετανική πρωτεύουσα· η βρετανική εκδοχή μάλιστα μετέδιδε ήχο και από εκκλησίες. Αρχικά, το Théâtrophone ήταν προσβάσιμο μόνο στη Διεθνή Έκθεση Ηλεκτρισμού του Παρισιού αλλά σε περίπου δέκα χρόνια οι ειδικοί αυτοί θάλαμοι τοποθετήθηκαν σε καφενεία, ξενοδοχεία αλλά και σε σπίτια. Για να απολαμβάνει κανείς τις υπηρεσίες του Théâtrophone και το Electrophone έπρεπε να ρίχνει κέρμα σε μια σχισμή ή να είναι συνδρομητής. Ενώ αρχικά προσφερόταν σύνδεση αποκλειστικά εντός των ορίων της κάθε πρωτεύουσας, γρήγορα το δίκτυο έφτασε να είναι σε θέση να καλύψει μεγαλύτερες αποστάσεις (π.χ. Λοδίνο-Παρίσι). Το Théâtrophone και το Electrophone υπήρξαν δημοφιλή μέχρι στις αρχές της δεκαετίας του 1930, λίγα χρόνια μετά την εμφάνιση του ραδιοφωνικού θεάτρου (Crook 1999: 15-20· Méadel 1990). Σε κάθε περίπτωση, το Théâtrophone στάθηκε κομβικό στη γνωριμία και εξοικείωση των ακροατών με την ηχητική πλευρά του

θεάτρου, αν και, όπως ήταν μάλλον αναμενόμενο, δεν πρόσφερε τίποτα καινούργιο σε επίπεδο δραματουργίας.

1.1.2 Το θέατρο στο ραδιόφωνο

Η εμφάνιση του ραδιοφώνου –μια καθαρά τεχνική εφεύρεση– ήταν αυτή που έβαλε το ηχητικό θέατρο στον χάρτη της σύγχρονης τέχνης, αφού επέτρεψε να παραχθούν και να μεταδοθούν μέσω των ραδιοσυχνοτήτων, σε ένα ολοένα και διευρυνόμενο ακροατήριο, έργα ειδικά φτιαγμένα για το νέο αυτό μέσο, τα οποία λάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητές του αλλά και τις εκάστοτε τεχνολογικές εξελίξεις, και απομακρύνονταν από τις θεατρικές καταβολές του. Πρόκειται για μια ευρεία γκάμα έργων που εκτείνεται από έργα κατά βάση λογοτεχνικά, τα οποία εδράζονται στο λόγο, έως πειραματικά έργα, των οποίων η φόρμα αγγίζει την ηχητική σύνθεση.

Πρωτοπόρο στη μετάδοση θεατρικών έργων για το ραδιόφωνο τη δεκαετία του 1920 υπήρξε το βρετανικό κρατικό ραδιόφωνο του BBC [British Broadcasting Corporation]. Ανάλογες κινήσεις έγιναν και σε άλλες χώρες όπως η Γερμανία ή η Γαλλία, ενώ μεγάλη διάδοση είχε το είδος και στις ΗΠΑ, όπου κινήθηκε αποκλειστικά σε εμπορικά πλαίσια. Όπως ήταν αναμενόμενο, με δεδομένη την καταγωγή του ηχητικού θεάτρου από το ζωντανό θέατρο, οι πρώτες εκπομπές που μεταδόθηκαν από τις ραδιοφωνικές συχνότητες ως ραδιοφωνικό θέατρο ήταν απευθείας μεταδόσεις θεατρικών παραστάσεων – λίγο πολύ όπως την εποχή του Théâtrephone. Τέτοιες μεταδόσεις γνωρίζουμε ότι πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ ήδη από τη δεκαετία του 1910, αν και δεν έφτασαν ποτέ σε αριθμό τις μεταδόσεις μέσω τηλεφώνου και σύντομα διακόπηκαν (Crook 1999: 4-5· Hand & Traynor 2011: 14-15). Σε κάθε περίπτωση, η θεατρική παράδοση δεν έπαψε να αποτελεί πολύτιμη δεξαμενή άντλησης κειμένων για το ραδιοφωνικό θέατρο. Στη Βρετανία, τα πρώτα έργα που μεταδόθηκαν από το ραδιόφωνο, την άνοιξη του 1923, ήταν αποσπάσματα έργων του Shakespeare (π.χ. *Ιούλιος Καίσαρας*, *Ερρίκος 8ος*, *Πολύ κακό*

για το τίποτα, Ο έμπορος της Βενετίας, Ρωμαίος και Ιουλιέτα) με γνωστούς ηθοποιούς της σκηνής, ενώ σύντομα μεταδόθηκε το πρώτο έργο του ίδιου συγγραφέα σε κανονική διάρκεια, αν και δραστικά συντομευμένο (*Δωδέκατη νύχτα*) (Drakakis 1981: 2-3· Crook 1999: 6). Από σχόλια αυτήνων μαρτύρων φαίνεται πως οι μεταδόσεις αυτές διατηρούσαν ακόμη την αίσθηση της θεατρικής αίθουσας ενώ δεν ενδιαφέρονταν να ανακαλύψουν τις τυχόν ιδιαιτερότητες του νέου μέσου (Drakakis 1981: 2).

Τα αμέσως επόμενα χρόνια πρωτότυπες παραγωγές θεατρικών έργων του κλασικού ρεπερτορίου ή της τρέχουσας δραματικής παραγωγής άρχισαν να καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του διαθέσιμου ραδιοφωνικού χρόνου τόσο στις ΗΠΑ όσο και στη Βρετανία – αλλά και στην Ελλάδα τα μεταπολεμικά χρόνια (Χατζηδάκης 2003). Πολύ συχνά ήταν αναγκαία η σύμπτυξη-διασκευή των έργων, κυρίως των κλασικών, ώστε να χωρέσουν σε μια προκαθορισμένη διάρκεια που νομιζόταν κατάλληλη για ραδιοφωνική ακρόαση (σαράντα λεπτά μέχρι μία ώρα) χωρίς να αλλοιώνεται σημαντικά ο μύθος (Hand & Traynor 2011: 15). Η πρακτική αυτή στα ελληνικά πράγματα ονομάστηκε «ραδιοφωνική προσαρμογή» (Χατζηδάκης 2003), μεγάλος μάστορας της οποίας υπήρξε ο Ιάκωβος Καμπανέλλης (Καμηλάρη 2008).

Σε κάθε περίπτωση, το θέατρο στο ραδιόφωνο αυτού του τύπου θεωρείτο υποκατάστατο του ζωντανού θεάτρου, καθώς έδινε τη δυνατότητα να έρθει ο ακροατής σε επαφή με τα 'αριστουργήματα της παγκόσμιας δραματουργίας' – ιδιαίτερα ο απομακρυσμένος από τις θεατρικές σκηνές ακροατής της επαρχίας (Χατζηδάκης 2003), επιβεβαιώνοντας την κοινωνική και παιδαγωγική αποστολή του μέσου (Βασιλάκη 2006: 36) – ενίοτε δε και την προπαγανδιστική του διάσταση (κατά τη διάρκεια της επταετίας) (Νταβαρίνου 2013). Στην παιδαγωγική κατεύθυνση κινήθηκε το «θέατρο στο ραδιόφωνο» του Εθνικού Ιδρύματος Ραδιοφωνίας [EIP] κατά την περίοδο 1953-1967, όταν παρήγαγε ένα μεγάλο αριθμό ραδιοφωνικών έργων, διασκευών έργων του κλασικού (Shakespeare, Μολιέρος) αλλά και πιο σύγχρονου ελληνικού και ξένου ρεπερτορίου (Ο' Neil, Williams, Beckett αλλά και

Τερζάκης) με έντονα στοιχεία «θεατρικότητας» σε βάρος της «ραδιοφωνικότητας» (Καμηλάρη 2011· Καμηλάρη 2014). Το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με την ερευνήτρια, οφείλεται στην

μεταφορά δραματικών κειμένων στο ραδιόφωνο και [την] περιορισμένη παραγωγή πρωτότυπων ραδιοφωνικών έργων, στα οποία οι νέοι Έλληνες συγγραφείς θα μπορούσαν να πειραματιστούν με τους ραδιοφωνικούς κώδικες [...]. Παράλληλα, ο επιμορφωτικός-εκλαϊκευτικός χαρακτήρας του ραδιοφώνου δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια πειραματισμών. Τέλος, οι συνθήκες και ο χρόνος παραγωγής καθώς και η καθυστέρηση της εξέλιξης των τεχνικών ηχογράφησης και μετάδοσης αποτελούν με την σειρά τους εμπόδια για τους ραδιοσηνοθέτες και διασκευαστές που δεν τους επιτρέπουν να εμβαθύνουν στην ιδιαιτερότητα της ραδιοφωνικής γλώσσας (Καμηλάρη 2014: 533).

Παράλληλα με τα θεατρικά έργα και σε μια προσπάθεια εδραίωσης του κύρους του ραδιοφώνου ως 'εθνικού θεάτρου στον αέρα' (Drakakis 1981: 7), έκαναν την εμφάνισή τους διασκευές πεζών κειμένων στο ραδιοφωνικό μέσο: κλασικά μυθιστορήματα, νουβέλες και διηγήματα μεταφέρθηκαν στο είδος του ηχητικού θεάτρου ενισχύοντας το δεσμό του με τη λογοτεχνία και εκπαιδεύοντας για άλλη μια φορά δυνητικούς αναγνώστες (αντίστοιχη πρακτική ακολούθησε και εξακολουθεί να ακολουθεί ο κινηματογράφος). Τα έργα αυτά, αν και εκκινούν από λογοτεχνικά κείμενα, είναι φυσικά πρωτότυπα ραδιοφωνικά έργα, που μεταφέρουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο επιτυχημένα, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ελεύθερα ένα γραπτό κείμενο σε ένα ακουστικό μέσο, μεταμορφώνουν δηλαδή το γραπτό λόγο σε ακουστικό γεγονός.

Με δεδομένη την ανάγκη να καλυφθεί ο άφθονος διαθέσιμος ραδιοφωνικός χρόνος αλλά και η ιδιαιτερότητα του μέσου που είχε τη δυνατότητα να διατηρεί καθημερινή επαφή με τον ακροατή δεν άργησαν να προκύψουν εντελώς πρωτότυπα νέα υπο-είδη πέρα από τα ραδιοφωνικά έργα κανονικής διάρκειας: το σήριαλ και η σειρά (είδη που μεταπήδησαν αργότερα στην τηλεόραση). Το μεν πρώτο είναι αμερικανικής καταγωγής και πήρε το ιδιαίτερο όνομά του (soap opera) από τα προϊόντα που διαφημιζόνταν κατά τη διάρκειά του (εν προκειμένω, σαπούνι). Έχει μικρή διάρκεια (π.χ. 15 λεπτά) αλλά ανανεώνεται σε εβδομαδιαία ή ημερήσια βάση,

αφηγούμενο την ιστορία μιας πλειάδας χαρακτήρων σε παράλληλες πλοκές. Εξαιρετικά δημοφιλής, μερικά ραδιοφωνικά σήριαλ μετρούν ζωή μεγαλύτερη της μιας δεκαετίας (το ρεκόρ φαίνεται να κατέχει η βρετανική σειρά *The Archers* που μεταδίδεται αδιάκοπα από το 1950 μέχρι σήμερα). Οι δε σειρές αποτελούνται είτε από αυτοτελή επεισόδια με κοινό θέμα (π.χ. έργα μυστηρίου) είτε αναλαμβάνουν να αφηγηθούν μια ιστορία σε μια σειρά διαδοχικών επεισοδίων περιορισμένου αριθμού (μίνι σειρές). Συχνά εμπνέονται από γνωστά αφηγηματικά είδη (π.χ. θρίλερ) ή αντλούν το υλικό τους από μεγάλους αφηγηματικούς κύκλους, όπως πολυσέλιδα και πολυπρόσωπα μυθιστορήματα ή βιβλικά επεισόδια (π.χ. *The Man Born To Be King* της Dorothy Seyers (BBC, 1941) που δραματοποιεί τα πάθη του Χριστού) (Drakakis 1981· Bond 1973: 477-480).

Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί ένα υβριδικό είδος, που αναπτύχθηκε στους κόλπους του BBC και συνδυάζε το ρεπορτάζ με τη μυθοπλασία, το feature (Drakakis 1981: 8-10) («ραδιοχρονικό» έχει μεταφραστεί στην εγχώρια εκδοχή του EIP – Κάριτερ 2004: 128). Αν και είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει κανείς το είδος αυτό, καθώς η αναλογία πραγματικότητας και φαντασίας, αυθεντικού ηχητικού υλικού και λογοτεχνικού λόγου δεν μπορεί ποτέ να καθοριστεί με ακρίβεια, το feature έδωσε πολύ σημαντικά δείγματα γραφής που αποκλείονταν την εποχή εκείνη από το corpus των ορθόδοξων ραδιοφωνικών θεατρικών έργων. Το πιο διάσημο τέτοιο δείγμα, ίσως το διασημότερο ηχητικό έργο τουλάχιστον για τον αγγλοσαξονικό κόσμο, υπήρξε το εξαιρετικά δημοφιλές *Under Milk Wood/ Κάτω από το γαλατόδασος* του Ιρλανδού Dylan Thomas (1954). Περιγράφοντας μέσα από τη φωνή ενός αφηγητή την καθημερινή ζωή ενός μικρού ιρλανδικού χωριού, το έργο έκανε χρήση των συμβάσεων του ρεπορτάζ, την ίδια στιγμή που διατηρούσε το μυθοπλαστικό του χαρακτήρα (το χωριό ήταν μάλλον φανταστικό παρά υπαρκτό). Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εικόνες και οι φωνές αναδύονταν από και επέστρεφαν στην κυρίαρχη αφήγηση («ένα έργο για φωνές» το είχε υποτιτλίσει ο συγγραφέας του), δεν υπήρχε δηλαδή η αναμενόμενη ευθεία δραματοποίηση γεγονότων και

σκηνών, καθιστά το *Γαλατόδασος* ένα ανορθόδοξο για την εποχή του ραδιοφωνικό έργο (Lewis 1981), ένα υπόδειγμα ραδιοφωνικής –αλλά και αμιγώς θεατρικής– γραφής για εμάς σήμερα που έχουν πλέον αλλάξει οι αντιλήψεις και οι αισθητικές προτιμήσεις μας (Wrigley 2014).

Αλλά ποιο ήταν το ορθόδοξο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο συλλαμβάνονταν και αξιολογούνταν τα πρωτότυπα έργα κανονικής διάρκειας που γράφονταν ειδικά για το ραδιόφωνο την εποχή εκείνη; Τα πρώτα πρωτότυπα ραδιοφωνικά έργα πρωτοπαρουσιάστηκαν άμα τη εμφανίσει του είδους τη δεκαετία του 1920. Από τότε και μέχρι τα 1950 (τη 'χρυσή εποχή' της αμερικανικής ραδιοφωνίας [Golden Age]), η πρωτότυπη παραγωγή άνθισε και συν τω χρόνω διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε ένα μοντέλο ραδιοφωνικού έργου, το οποίο –παρά τις πάντα υπάρχουσες εξαιρέσεις– κυριάρχησε στα ραδιοκείμενα και για το οποίο έχει πλέον υιοθετηθεί η ονομασία 'Old Time Radio' [OTR]. Τα έργα αυτής της αισθητικής βασίζονται στο λόγο (διάλογοι και αφήγηση) και διακρίνονται για την καλοστημένη και ευανάγνωστη πλοκή αριστοτελικού τύπου (έκθεση, δέση, λύση, με την απαραίτητη ενδιαμέση κορύφωση), τον προσεκτικό καταμερισμό των επί μέρους σκηνών (αποτέλεσμα του υπολογισμού του ενδιαμέσου διαφημιστικού χρόνου) και τη χρήση ηχητικών εφέ (ζωντανών ή ηχογραφημένων) που σκοπό είχαν να καταστήσουν την ιστορία κατανοητή σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ακροατήριο. Η χρήση της μουσικής ήταν περιγραφική και συνδετική (Kisner 2013). Το μοντέλο αυτό παραμένει ακόμα και σήμερα το πιο διαδεδομένο και προτείνεται από τρέχοντα εγχειρίδια συγγραφής ραδιοφωνικού έργου (Donnell κ.ά. 1999³ 186-196· McLeish 1994: 221-238 & Hilliard 2001: 353-405). Δεν είναι λίγοι και οι σύγχρονοι παραγωγοί ραδιοφωνικού θεάτρου που επιστρέφουν στο Old Time Radio για έμπνευση (Hand & Traynor 2011: 18).

Στα πρώτα βήματα του ραδιοφώνου οι ραδιοφωνικές εκπομπές έβγαιναν στον αέρα σε αποκλειστικά σε ζωντανή μετάδοση, καθώς η τεχνολογία της εποχής και οι

συνθήκες παραγωγής δεν ενθάρρυναν την ηχογράφηση (Hand & Traynor 2011). Στις ραδιοφωνικές θεατρικές παραγωγές γινόταν χρήση ενός και μόνο στούντιο, όπου ηθοποιοί, με το σενάριο στο χέρι, και τεχνικοί των ηχητικών εφέ, με όλο τον απαραίτητο εξοπλισμό (αντικείμενα αλλά και δίσκους βινυλίου για ηχογραφημένα μουσικά κομμάτια ή περίπλοκα ηχητικά εφέ), 'έπαιζαν' ο καθένας το 'ρόλο' του μπροστά από το μικρόφωνο. Πριν από την ημέρα της μετάδοσης, προηγούνταν σύντομη προετοιμασία αλλά, καθώς οι προθεσμίες ήταν αρκετά πιεστικές, οι πρόβες ήταν μάλλον ελάχιστες και η απόπειρα συντονισμού ενός πολυάριθμου θιάσου αλλά και των τεχνικών ιδιαίτερα επίπονη για τον σκηνοθέτη, ο οποίος διηύθυνε στη συνέχεια και την τελική μετάδοση. Ειδικοί τεχνικοί ήχου αναλάμβαναν την αυξομείωση της έντασης του ήχου τη στιγμή της ζωντανής μετάδοσης, με κατάλληλο χειρισμό του κάθε μικροφώνου (McLeish 1994: 232-234). Το σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου υπήρξε ακριβώς ο έντονος συγχρωτισμός των συντελεστών, πράγμα που προσιδίαζε στις συνθήκες μιας ζωντανής θεατρικής παράστασης, παρά την απουσία θεατών από την αίθουσα. Η απουσία αυτή αντισταθμιζόταν πάντως από την ύπαρξη ενός αθέατου αλλά ζωντανού ακροατηρίου, στημένου δίπλα στην ευμεγέθη και αμετακίνητη ραδιοφωνική συσκευή την ίδια τη στιγμή της ραδιοφωνικής μετάδοσης.²

Σημαντική εξέλιξη στην παραπάνω κατάσταση θεωρήθηκε η δυνατότητα να μιξάρεται ο ήχος κατά τη διάρκεια της ζωντανής μετάδοσης, με το Dramatic Control Panel, τεχνολογία που το BBC επινόησε στα 1928 (σε αντίθεση με τα γερμανικά και αμερικανικά στούντιο της ίδιας εποχής που εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν για πολλά χρόνια ακόμη το προηγούμενο σύστημα). Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα πολυ-στούντιο, που επιμεριζόταν σε μικρότερα δωμάτια με διαφορετικές ηχητικές συνθήκες και εξοπλισμό το καθένα (π.χ. δωμάτιο με

² Σε μερικές περιπτώσεις πάντως κατά τη διάρκεια της ζωντανής μετάδοσης υπήρχε κοινό μέσα στο στούντιο. Για παράδειγμα, υπάρχει η πληροφορία πως τα πρώτα χρόνια της μετάβασης από το ζωντανά μεταδιδόμενο πρόγραμμα μέσα από θεατρικές αίθουσες στην μετάδοση αποκλειστικά από ειδικά στούντιο μέσα στο στούντιο σηνόταν μια ολόκληρη παράσταση ενώπιον κοινού, με τους ηθοποιούς να φοράνε τα κοστούμια του ρόλου τους (Dunn 2005: 192).

αντικείμενα για τα χειροκίνητα ηχητικά εφέ και ειδικά διαμορφωμένο πάτωμα, δωμάτιο με μικρόφωνα για τους ηθοποιούς, δωμάτιο για την ζωντανή εκτέλεση της μουσικής και δωμάτιο για τη χορωδία). Όπως και με το προηγούμενο σύστημα, η μετάδοση γινόταν ζωντανά, αλλά ήταν πλέον δυνατός ένας πιο εκλεπτυσμένος ηχητικός σχεδιασμός με τα διάφορα επίπεδα του ήχου να διαπλέκονται με μεγαλύτερη ευαισθησία και ακρίβεια, ενώ ο σκηνοθέτης έπρεπε να συντονίσει τους τεχνικούς των επιμέρους στούντιο και όχι το θίασο. Οι υπέρμαχοι του συστήματος αυτού θεωρούσαν το Dramatic Control Panel ένα ευαίσθητο, μουσικό όργανο, το οποίο χειρίζεται ο σκηνοθέτης ως συνθέτης, ενώ το τελικό προϊόν συγκρίνεται με μουσική παράσταση. Επιπλέον, παραλλήλιζαν τις τεχνικές δυνατότητές του με νεοαναδυόμενες την εποχή κινηματογραφικές τεχνικές (διπλοτυπία, cut, fade in/fade out κτλ.) (Drakakis 1981: 4-6). Αντίθετα, οι πολέμιοι του θεωρούσαν πως το Dramatic Control Panel ήταν εξαιρετικά πολύπλοκο, απαιτούσε περισσότερες και πολύωρες πρόβες και υποβίβαζε το σκηνοθέτη στο επίπεδο του μηχανικού (Hall 2015: 37). Η χρήση του έπαψε στο BBC μόλις τέσσερα χρόνια μετά την εισαγωγή του, αλλά είχε εντωμεταξύ καταφέρει να επηρεάσει καθοριστικά το είδος και να ανοίξει το δρόμο για την ανανέωση του τρόπου γραφής και ακοής προς μια κατεύθυνση που να ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητα του ραδιοφωνικού μέσου ως αποκλειστικά ηχητικού μέσου.

Ήδη από τα πρώτα βήματα του ραδιοφωνικού θεάτρου έκαναν την εμφάνισή τους έργα που αποπειρώνταν να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες του μέσου καθιστώντας τες προτερήματα μάλλον παρά μειονεκτήματα. Το πρώτο μάλιστα πρωτότυπο ραδιοφωνικό έργο στην αγγλική γλώσσα, το *A Comedy of Danger* του Richard Hughes (1924), συνειδητά προσπαθεί να παραλληλίσει τις συνθήκες ακρόασης εκ μέρους του κοινού, το οποίο δεν είναι σε θέση να δει τίποτα από αυτά που ακούει, με τη δραματική συνθήκη του ίδιου του έργου: η δράση τοποθετείται σε ένα ορυχείο κατά τη διάρκεια μιας διακοπής ρεύματος. Εδώ η περιφημη τυφλότητα του ραδιοφώνου δικαιολογείται σε μια ρεαλιστική βάση, αφήνοντας πάντως χώρο για

μια βύθιση στα βάθη της ανθρώπινης ψυχής μέσα από τις συγκρούσεις των χαρακτήρων (Drakakis 1981: 20-21). Με αντίστοιχο τρόπο, το γερμανικό *Brigadevermittlung* του Ernst Johannsen που «στηριζόταν σε δήθεν τηλεφωνήματα στρατιωτικών [...] για την πορεία και την έκβαση του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου» εστιάζει στην ακουστική διάσταση της ραδιοφωνίας (Πούχνερ 1984: 341). Μια παρόμοια προβληματική ενσαρκώνει και το εξίσου πρώιμο γαλλικό έργο *Maremoto* των Gabriel Germinet και Pierre Cusy (1924), που βραβεύτηκε ως ιδιαιτέρως «ραδιοφωνογενές» (μετάφραση του «radiogenic», στο Crisell 1991) σε σχετικό διαγωνισμό γαλλικού περιοδικού. Εδώ οι συγγραφείς επινοούν μια δραματική συνθήκη που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πολύπλοκου ηχοτοπίου, όπου συνωθούνται φυσικοί ήχοι με διαμεσολαβημένες φωνές. Το έργο δραματοποιεί τις απέλπιδες εκκλήσεις για βοήθεια μέσω ραδιοκυμάτων του πληρώματος ενός βυθιζόμενου σκάφους. Αν παραβλέψουμε τη ρεαλιστική αυτή ανακολούθια, καθώς στα 1924 η επικοινωνία της θάλασσας με τη στεριά ήταν δυνατή μόνο με σήματα μορς, οι συγγραφείς έστησαν ένα πυκνό ηχητικό κείμενο, όπου η σχεδόν ντοκουμενταρίστικη αισθητική διανθίζεται με πινελιές παραλόγου (Méadel 1991: 4-5). Άλλα στοιχεία που θεωρήθηκαν εγγενώς ραδιοφωνικά και ενσωματώθηκαν άμεσα στο λεξιλόγιο του ηχητικού θεάτρου είναι ο εσωτερικός μονόλογος, η αναδρομή (flashback) ή το cross cutting, που είτε εστιάζουν στην εσωτερική διάσταση του ήχου ('φωνές στο κεφάλι') ή είτε εκμεταλλεύονται την ελευθερία για γρήγορη εναλλαγή τόπου και χρόνου που προσφέρει ένα θέατρο χωρίς φυσικούς περιορισμούς (Drakakis 1981: 21· Shingler & Wieringa 1998: 88).

Το αίτημα της ανανέωσης του τρόπου γραφής του ηχητικού έργου εντάθηκε μεταπολεμικά, όταν πλέον το αισθητικό παράδειγμα στο σύνολο των τεχνών είχε αρχίσει να μεταβάλλεται. Τόσο η γλώσσα όσο και ο ήχος μπήκαν σε νέα τροχιά – έστω και σε επίπεδο εξαίρεσης– ενώ η διαθέσιμη νεοφυής τεχνολογία έδρασε καθοριστικά στη μορφή και το περιεχόμενο του έργου τέχνης – και του ηχητικού θεάτρου εν προκειμένω. Ενώ στη δεκαετία του 1950 έγιναν απόπειρες να αποκτήσουν

τα ηχητικά έργα το status της υψηλής λογοτεχνίας, μετά τα 1960 γλώσσα και ήχος επανεκτιμήθηκαν και επαναπροσδιόρισαν τη σχέση τους: δεν επρόκειτο πλέον για σχέση εξάρτησης, όπου το ένα στοιχείο υποβοηθά το άλλο (ο ήχος τη γλώσσα εν προκειμένω), αλλά βρίσκονται και τα δύο, ισότιμα, στο ίδιο επίπεδο· ενίοτε δε ο ήχος κατέκτησε την πρωτοκαθεδρία υποβιβάζοντας το λόγο και καθιστώντας το σύνολο του έργου μια ηχητική σύνθεση.

Στη Γερμανία αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο καλλιεργήθηκε συστηματικά το λεγόμενο Originalhoerspiel (πρωτότυπο ηχητικό έργο), σε βαθμό που κατέκτησε σημαντικό λογοτεχνικό status. Αποτέλεσμα μιας συντονισμένης προσπάθειας παραγωγών και καλλιτεχνών, το Originalhoerspiel, κατάφερε να ξεφύγει από την ανυποληψία που βρισκόταν την εποχή λόγω του συσχετισμού της πολεμικής γερμανικής ραδιοφωνίας με τη χιτλερική προπαγάνδα και να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά 'κινήματος'. Γραμμένα από σημαντικούς καθιερωμένους συγγραφείς, τα έργα αυτά εκδίδονταν ως λογοτεχνικά κείμενα, βραβεύονταν σε ειδικούς διαγωνισμούς και αποτελούσαν αντικείμενο επίσημης κριτικής. Οι ίδιοι οι συγγραφείς πληρώνονταν αδρά για τα πονήματά τους, τα οποία ηχογραφούνταν ύστερα από πολυάριθμες πρόβες, πολύωρες ηχογραφήσεις και εκτεταμένη δουλειά μετα-παραγωγής στο στούντιο. Η απήχηση του Originalhoerspiel σε ένα καλλιεργημένο κοινό ήταν σημαντική. Δεν άργησε να συγκροτηθεί ένα σχετικό ρεπερτόριο που μεταδιδόταν σε επανάληψη από όλες τις γερμανόφωνες ραδιοσυχνότητες. Το ηχητικό δράμα στη Γερμανία αποτελούσε χωρίς αμφιβολία μορφή τέχνης και όχι ψυχαγωγικό μαζικό προϊόν (Bond 1973). Σε επίπεδο δραματουργίας, τα χρόνια αυτά οι συγγραφείς του Originalhoerspiel (ανάμεσά τους οι: Gunter Eich, Henrich Boll, Max Frisch, Friedrich Durrenmat, Ingeborg Bachmann) εγκαταλείπουν την ιδέα της συμπαγούς αφήγησης μιας ιστορίας με αρχή-μέση-τέλος με τον τρόπο του ρεαλισμού, και έλκονται ολοένα και περισσότερο από ρευστότητα της υποκειμενικής θέασης του κόσμου, που ευνοεί τον κατακερματισμό της αφήγησης. Τα έργα αυτά είναι τα περισσότερα υπαρκτά παραβολές που χαρακτηρίζονται από μυστικισμό

και ενδοστρέφεια και λειτουργούν πλέον περισσότερο σε ένα επίπεδο μεταφορικό παρά ρεαλιστικό (Πούχγκερ 1984: 342· Frost 1987: 113-115).

Στη Βρετανία η ανανέωση επήλθε αμέσως μετά τον Πόλεμο, στο πλαίσιο του κρατικού ραδιοφώνου, που αν και διατήρησε την προπολεμική γραμμή του –δικαίως λόγω του πολεμικού θριάμβου στον οποίο θεωρήθηκε ότι συνέβαλε και το BBC– (Bond 1973), δεν παρέλειψε να εγκαινιάσει στα 1946 το Τρίτο Πρόγραμμα, ένα καινούργιο κανάλι εθνικής εμβέλειας που στόχευε στους πιο καλλιεργημένους ακροατές (Drakakis 1981: 17). Το Τρίτο Πρόγραμμα του BBC μεταξύ άλλων εισήγαγε την ευρωπαϊκή δραματική πρωτοπορία (π.χ. Bertolt Brecht, Albert Camus, Eugene Ionesco) αλλά και την αρχαία ελληνική τραγωδία (Chignell 2009: 360). Παράλληλα, έδωσε φωνή σε εγχώριους συγγραφείς να πειραματιστούν στο ραδιοφωνικό μέσο, όπως ο Harold Pinter. Όμως, η πιο χαρακτηριστική και σημαντική περίπτωση αγγλόφωνου θεατρικού συγγραφέα που προώθησε την δραματική τέχνη εν γένει την ίδια στιγμή που διεύρυνε και το ηχητικό θέατρο στάθηκε ασφαλώς ο Samuel Beckett. Ο Μπέκετ κατά το διάστημα 1957-1976 παρουσίασε στο Τρίτο Πρόγραμμα έξι πρωτότυπα έργα. Ο Ιρλανδός συγγραφέας πλησίασε διαισθητικά το νέο μέσο και χρησιμοποίησε τις συμβάσεις του για να πετύχει όχι ρεαλιστικά αλλά εκλεπτυσμένα αποτελέσματα που θα μετέτρεπαν τις υποτιθέμενες αδυναμίες του σε προτερήματα. Στα έργα αυτά, η χαρακτηριστική τυφλότητα του μέσου προσδίδει στο δραματικό σύμπαν ένα χαρακτήρα ονείρου, όπου το ιδιαίτερα επιμελημένο ηχοτοπίο αποκτά μια ποιότητα 'εσωτερικού τοπίου' – δεν μπορεί να ξεχωρίσει κανείς αν οι περιβάλλοντες ήχοι ανήκουν σε έναν υπαρκτό εξωτερικό κόσμο ή αποτελούν αποκύημα της φαντασίας των χαρακτήρων. Επιπλέον, οι χαρακτήρες αυτοί εξαρτιούνται απόλυτα, με τρόπο υπαρξιακό και χιουμοριστικό ταυτόχρονα, από το λόγο – αν πάψουν να μιλούν, θα πάψουν να υπάρχουν. Την ίδια στιγμή που δίνει βάρος στο λόγο, ο Μπέκετ παίζει με τις παύσεις και τη σιωπή, εξωθώντας την εμπειρία του ακροατή στα όρια. Και όπως η σιωπή είναι γίνεται κομβικής σημασίας στη ραδιοφωνική εμπειρία, έτσι και η μουσική δεν είναι

επικουρική αλλά ισοδύναμο στοιχείο, το οποίο σε μία περίπτωση μάλιστα επέχει θέση αυτοτελούς χαρακτήρα (*Words and Music/ Λόγια και μουσική*, 1962) (Worth 1981).³

Όχι μόνο τα επιμελημένα ηχοτοπία των ραδιοφωνικών έργων του Μπέκετ αλλά και το σύνολο των καινοτομιών που ακολούθησαν υπήρξαν εφικτές για ακόμη μια φορά χάρη σε τεχνολογικές εξελίξεις στους τομείς της ηχογράφησης, μετάδοσης, μηχανικής αναπαραγωγής και αλλά και παραγωγής του ήχου, κυρίως μετά τα 1950. Με τον τρόπο αυτό, η μορφή του θεατρικού ηχητικού έργου επηρεάστηκε αποφασιστικά για ακόμα μία φορά.

Στον τομέα της ραδιοφωνικής μετάδοσης, η εμφάνιση της διαμόρφωσης συχνότητας (FM – Frequency Modulation), που προσφέρει σταθερότερο σήμα και καθαρότερο ήχο, υπήρξε καθοριστική. Η διαμόρφωση συχνότητας, που ενσωματώθηκε σε όλους τους διαθέσιμους δέκτες, επέβαλε μια προσεκτικότερη ακρόαση εκ μέρους του κοινού, το οποίο ήταν έτσι σε θέση να εκτιμήσει τις λεπτές ποιότητες του ηχητικού σχεδιασμού, τις διαβαθμίσεις της ανθρώπινης φωνής (ο ηθοποιός δεν χρειαζόταν πλέον να απαγγέλλει με στεντόρεια φωνή – Crisell 1991: 31), ακόμα και τη σιωπή (Wade 1981: 241-242).

Στον τομέα της ηχογράφησης και της μηχανικής αναπαραγωγής του ήχου, η γενίκευση της χρήσης μαγνητοταινίας και μαγνητόφωνου όχι μόνο διευκόλυνε τη χρήση ηχητικών εφέ αλλά και έμελλε να μεταμορφώσει το πρόσωπο του ηχητικού θεάτρου, καθώς αυτού του είδους η ηχητική πληροφορία κατέληξε να αυτονομηθεί. Τα μαγνητόφωνα, που είχαν εισαχθεί ήδη στα 1935 από τη γερμανική εταιρεία AEG (Cory & Hagg 1981: 260) και ήταν πλέον φορητά, χρησιμοποιούνταν όλο και πιο συχνά για τη μαγνητοφώνηση φυσικών ήχων (ανθρώπινη φωνή και ήχος

3 Ειδικοί μελετητές του θεάτρου στο ραδιόφωνο ισχυρίζονται πως η θεατρική γραφή του Μπέκετ και γενικότερα το θέατρο του Παραλόγου έχει επηρεαστεί σημαντικά από τη ραδιοφωνική γραφή. Χαρακτηριστικά όπως η δημιουργία ενός εσωτερικού τοπίου, η κατασκευή ενός ρευστού περιβάλλοντος όπου πραγματικότητα και φαντασία συγχέονται και η χρήση συγκεκριμένης γλώσσας προκειμένου να αντιμετωπιστεί η αταξία της εμπειρίας, θεωρούνται στοιχεία του ραδιοφωνικού θεάτρου που συνέβαλαν στην ανάπτυξη του θεάτρου του Παραλόγου (Crisell 2000).

περιβάλλοντος τόσο σε εξωτερικούς χώρους όσο και μέσα στο στούντιο, επιτυγχάνοντας υψηλής πιστότητας αποτύπωση του κόσμου των ήχων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επί τόπου ηχογράφηση ενός τόπου [field recording], μια πρακτική που εξελίχθηκε από τον Καναδό R. Murray-Schaffer, ο οποίος εισήγαγε και μελέτησε τη γενικότερη έννοια του Ηχοτοπίου [Soundscape]. Στη συνέχεια, οι μαγνητοφωνημένοι ήχοι αποθηκεύονταν για κάθε μελλοντική χρήση. Με συνδυασμούς των στοιχείων αυτών, μια πλήρης μπάντα ηχητικών εφέ μπορούσε να συνοδεύει τη μετάδοση, χωρίς το άγχος της ζωντανής εκτέλεσης, πράγμα που αποτελούσε από μόνο του σημαντική ευκολία σε σχέση με την εποχή του βινυλίου (Hand & Traynor 2011: 52). Ωστόσο, η χρήση της μαγνητοταινίας δεν περιορίστηκε σε αυτό. Σύντομα, οδήγησε στην κατάργηση των ζωντανών μεταδόσεων για τα έργα του ηχητικού θεάτρου, τα οποία μαγνητοφωνούνταν πλέον εξ ολοκλήρου, αποκτώντας έτσι συγκεκριμένη υλική διάσταση. Η δυνατότητα επανάληψης της ηχογράφησης, διόρθωσης των λαθών και φινιρίσματος / μιξαρίσματος του τελικού προϊόντος στο στούντιο υπήρξε σπουδαίο όπλο στα χέρια των δημιουργών των έργων του ηχητικού θεάτρου (Wade 1981: 241). Την εποχή ακριβώς εκείνη και με τα μέσα αυτά, ηχογραφήθηκε και μεταδόθηκε για πρώτη φορά ένα έργο ηχητικού θεάτρου που αφηγούνταν μια ιστορία αποκλειστικά με ήχους. Το *The Revenge* του Andrew Sachs (1978) έκανε χρήση ήχων του περιβάλλοντος (π.χ. κελαιδήματα πουλιών, νερό), ήχων αντικειμένων (π.χ. τηλέφωνο, γυαλί που σπάει, μηχανή μοτοσικλέτας) και σωματικών ήχων (π.χ. ανάσα, κραυγή) για να αφηγηθεί την ιστορία μιας καταδίωξης και εν τέλει μιας εκδίκησης, όπως έλεγε και ο τίτλος του, σε ένα αστικό τοπίο (Shingler & Wieringa 1998: 51-53).

Ωστόσο, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η λειτουργία των ήχων, παρά τη διαφορετική προέλευσή τους, παραμένει η ίδια με παλαιότερα: να περιγράφουν κυριολεκτικά και να αναπαράγουν ψευδαισθητικά τον κόσμο του έργου, να αποδώσουν ένα νόημα. Η ουσιαστική διαφοροποίηση προήλθε όταν, με αφορμή εξελίξεις σε αυτήν την ίδια τη μουσική, το υλικό των ήχων της φύσης άρχισε να

αντιμετωπίζεται όχι σαν ηχητικά εφέ που θέλουν να προάγουν την ψευδαίσθηση αλλά ως υλικό με αυτόνομη ηχητική αξία. Στη ρίζα αυτής της εξέλιξης βρίσκεται η δουλειά του Γάλλου Pierre Schaeffer, υπάλληλου της γαλλικής ραδιοφωνίας (Radio-diffusion Télévision Française – RTF), ο οποίος επεξεργαζόμενος περαιτέρω με μαγνητόφωνο το απόθεμα των ήχων που φυλάσσονταν στα γαλλικά αρχεία με τρόπο ώστε να παράγεται ένα καινούργιο ηχητικό αποτέλεσμα (αλλαγή χαρακτηριστικών, κολάζ / μοντάζ κτλ.), εισήγαγε ένα νέο είδος μουσικής, τη λεγόμενη *musique concrète*. Στα έργα του, ο Schaeffer επιδιώκει να επιφέρει τη σύνθεση ανάμεσα σε «φυσικούς ήχους που πλησιάζουν τη μουσική και στη μουσική που ακούγεται σαν θόρυβος» (Cory & Hagg 1981: 261-262). Ανάλογες συνθέσεις προέκυψαν με την γένεση μιας εντελώς νέας κατηγορίας ήχων, των ηλεκτρονικών ήχων. Με τη χρήση καινούργιων εργαλείων (λ.χ. συνθεσάιζερ και αργότερα H/Y), κατέστη δυνατόν να παραχθούν ήχοι που δεν είχαν ακουστεί ποτέ μέχρι τότε, και ταυτόχρονα έγινε ακόμα πιο εύκολη η ηλεκτρονική επεξεργασία του ήχου. Ακολουθώντας συνθετικές διαδικασίες και αρχές, όχι της κλασικής μουσικής, αλλά εκείνες που εκκινούσαν από τα έργα του Schoenberg και του Webern, τα μέλη του πρώτου στούντιο «ηλεκτρονικής μουσικής» που ιδρύθηκε στην Κολωνία στα 1951 [Studio für elektronische Musik] εισήγαγαν ένα ακόμα νέο είδος μουσικής: ηλεκτρονική μουσική και *musique concrète* ανήκουν σε αυτό που ονομάζουμε πειραματική μουσική (Cory & Hagg 1981: 262-264).

Η επέκταση του αποθέματος των διαθέσιμων μουσικών ήχων που πραγματοποιήθηκε με την πειραματική μουσική, είχε το ισοδύναμό της στην ανακάλυψη νέων λειτουργιών για τη γλώσσα και τους λοιπούς ήχους στο θεατρικό ηχητικό έργο (Cory & Hagg 1981: 264). Ως αποτέλεσμα, στη Γερμανία μετά τα 1960 προκύπτει ένα νέο είδος ηχητικού θεάτρου, το Neues Hoerspiel (Cory & Hagg 1981· Frost 1987), το οποίο «χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι ως μέσο επικοινωνίας αλλά ως φορέα ηχητικών ιδιοτήτων» (Πούχγκερ 1984: 342), υλοποιώντας «την τάση να συγχων[ευθεί] το υλικό του ραδιοφωνικού έργου, [η] γλώσσα, με ένα

άλλο σύστημα επικοινωνίας, τη μουσική» [H. Petri, «Probleme der Amalgamierung von Spruche und Musikom Hoerspiel», *Akzente*, 16/1, 1969] (Πούχνερ 1984: 338). Την ίδια στιγμή, οι ήχοι της φύσης ή οι ηλεκτρονικοί ήχοι δεν χρησιμοποιούνται πλέον ως απλά ηχητικά εφέ αλλά ως δομικά στοιχεία για την κατασκευή του έργου. Το σύνολο του ηχητικού υλικού μοντάρεται με νέο τρόπο, έτσι ώστε να αναδειχτούν οι εγγενείς ρυθμικές και τονικές ποιότητες που ως τότε λάνθαναν υπό το βάρος της κυριολεκτικής σημασίας των λέξεων. Το αποτέλεσμα δημιουργεί ένα εφέ που μπορεί να παρομοιαστεί με τη μπρεχτική αποστασιοποίηση ή παραξένισμα (*Vefremdung*) (Huwiler, 2005: 48). Η ενότητα που προέκυπτε παλαιότερα από την αφήγηση μιας ιστορίας –η ενότητα δράσης– αντικαθίσταται πλέον από την ενότητα του θέματος, του ύφους και πάνω από όλα από την ενότητα που εξασφαλίζει ο ίδιος ο ήχος. Έτσι, το Neues Hoerspiel πλησιάζει την ποίηση, τη μουσική ή την performance art (Frost 1987: 115) ή είναι μια νέα μορφή τέχνης, μια «ακουστική τέχνη», σύμφωνα με το γερμανο-αργεντίνικο συνθέτη Mauricio Kagel, που διακρίθηκε στο είδος αυτό (Frost 1987: 117-118· Cory & Hagg 1981: 257). Δεν είναι τυχαίο που οι δημιουργοί του νέου είδους δεν είναι συνήθως συγγραφείς, αλλά ποιητές, συνθέτες ή καλλιτέχνες της περφόρμανς· συχνά αυτοπροσδιορίζονται ως audio artists (Frost 1987: 115).⁴

Δύο παραδείγματα από το ρεπερτόριο του Neues Hoerspiel αρκούν για να καταδείξουν την ανανεωμένη χρήση της γλώσσας, του κατά παράδοση κύριου συστατικού του ηχητικού θεάτρου. Στα έργα του γνωστού αυστριακού συγγραφέα Peter Handke *Hoerspiel* (1968) και *Hoerspiel Nr. 2* (1969), η γλώσσα δεν αφηγείται για ακόμη μία φορά μια ιστορία ούτε και δημιουργεί μια δραματική κατάσταση. Αντίθετα, οργανώνεται σύμφωνα με αφηρημένες, ακόμα και μουσικές αρχές.

4 Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα έργα του Neues Hoerspiel δεν στοιχίζονται μόνο με το radio / audio drama, αλλά συνδέονται στενά και με την Radio Art, μια μορφή τέχνης που αξιοποιεί καλλιτεχνικά τις ιδιότητες του ραδιοφώνου. Η Radio Art, που αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1980, εκτός από το γερμανικό Neues Hoerspiel αναγνωρίζει προγόνους στις ευρωπαϊκές 'ιστορικές πρωτοπορίες' [avant-garde] των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα και τα πειράματα και τα μανιφέστα των φουτουριστών, των Ντανταϊστών και των Σουρεαλιστών, αλλά και έργα όπως το *Weekend (Ein Film ohne Bilder)* / *Σαββατοκύριακο (Ένα φιλμ χωρίς εικόνα)* (1930) του κινηματογραφιστή Walter Ruttmann, ένα αμιγές «ηχητικό μοντάζ» από αυθεντικούς ήχους του Βερολίνου (Black 2011: 38-39 & Hall 2015: 23-74).

Μουσική είναι και η ενορχήστρωση των διάφορων φωνών που καλούνται να εκφέρουν τις λέξεις του συγγραφέα (Cory & Haggh 1981: 266-270). Το *Der Tribun* (1980) του Kagel αποδομεί και αυτό με ριζικό τρόπο τη γλώσσα. Για το έργο αυτό, ο Kagel μελέτησε σε βάθος και εύρος τη ρητορική δημόσιων ομιλιών αρχηγών κρατών, εκλεγμένων ή μη από όλον τον κόσμο. Σημείωσε συγκεκριμένες φράσεις-κλειδιά και ηχογράφησε τον εαυτό του σε στούντιο να εκφέρει αυτές τις φράσεις με κάθε πιθανό τρόπο. Στη συνέχεια, συνδύασε μέρος αυτού του υλικού με στρατιωτική μουσική, ήχους βηματισμού παρέλασης και ήχο πλήθους, σε ένα έργο διάρκειας μίας ώρας. Το αποτέλεσμα δίνει την ξεκάθαρα την αίσθηση της μεγαλομανίας ακόμα και γι' αυτούς που δεν γνωρίζουν γερμανικά, καθώς αυτό που επιβάλλεται δεν είναι η σημασία των λέξεων αλλά οι ποιότητες του ήχου. Το *Der Tribun* είναι ένα έργο ηχητικού θεάτρου που απευθύνεται σε ένα διεθνές κοινό (Frost 1987: 119-120).

Μια άλλη μορφή που πήρε το Neues Hoerspiel είναι αυτή που ενσωματώνει τις ηχογραφήσεις που αποτυπώνει την ατμόσφαιρα ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος, τις λεγόμενες O-Ton ηχογραφήσεις [original ton = αυθεντικός ήχος]. Στην περίπτωση αυτή, ο δημιουργός προβάλλει ως 'ρεπόρτερ', ο οποίος ωστόσο συμπλέκει δημιουργικά το ηχογραφημένο ηχοτοπίο, το οποίο παραμένει το κύριο δομικό υλικό, με τη μουσική, το τραγούδι, την ομιλία ακόμα και παραγλωσσικά σημεία, σε μια σύνθεση «που δεν είναι μουσική, αλλά τείνει στην κατάσταση της μουσικής» (Frost 1987: 115-117).⁵

1.1.3 Ηχητικό θέατρο την εποχή του Διαδικτύου

Τα τελευταία χρόνια, μια ακόμη νεόκοπη τεχνολογική εξέλιξη, η ψηφιακή τεχνολογία επηρέασε τον κόσμο των ήχων – και άρα και το ηχητικό θέατρο,

5 Την ίδια εκείνη εποχή παραγγέλθηκαν σε συνθέτες, γράφτηκαν και μεταδόθηκαν ζωντανά από αίθουσες συναυλιών και άλλα έργα στα οποία επιφυλάχθηκε ο χαρακτηρισμός Hoerspiel (π.χ. το Hoerspiel *Κυβερνητικών* του Ανέστη Λογοθέτη που παραγγέλθηκε από το γερμανικό NDR και εκτελέστηκε ζωντανά με μορφή συναυλίας στο Malersaal des Deutschen Schauspielhauses το 1974 – Γεωργάκη 2015).

διευκολύνοντας όχι μόνο τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου αλλά και τη διάδοσή του σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο Η/Υ ή τα smart phones έχουν αντικαταστήσει το κλασικό ραδιόφωνο – που έχει αποκτήσει και αυτό ψηφιακό πρόσωπο· μια νέα εμπειρία ακρόασης έχει ανατείλει. Το ηχητικό θέατρο πλέον είναι διαθέσιμο κατά κύριο λόγο μέσω του Διαδικτύου: αποθετήρια ηχητικού υλικού κάθε είδους, όπως το Spotify ή το YouTube, διαθέτουν και αξιόλογες συλλογές ηχητικού θεάτρου (ακόμα και ψηφιοποιημένα έργα παλαιότερης παραγωγής)· παρόμοιο υλικό εντοπίζεται και σε εξειδικευμένες ιστοσελίδες ή στο i-Tunes. Στον 21ο αιώνα το ηχητικό θέατρο είναι διαθέσιμο on-line, είτε τη στιγμή ακριβώς που μεταδίδεται στον ψηφιακό δέκτη είτε ανά πάσα στιγμή, αναρτημένο υπομονετικά στον ειδικό ιστότοπο (Hand & Traynor 2011: 69-73): το broadcasting έχει αντικατασταθεί από το podcasting (Rodero 2011: 3).⁶

Την ίδια στιγμή, και οι τρόποι παραγωγής έχουν γνωρίσει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Δεν είναι πλέον απαραίτητο τα μεγάλα στούντιο εθνικού χαρακτήρα να επωμίζονται το κόστος παραγωγής και προώθησης ενός έργου (στην ελληνική περίπτωση, το κρατικό κανάλι δεν προβαίνει πλέον σε νέες παραγωγές). Νέοι, μικρότερης εμβέλειας παραγωγοί, αξιοποιώντας τη μείωση του κόστους παραγωγής των οπτικοακουστικών προϊόντων χάρη στην ψηφιακή τεχνολογία αναλαμβάνουν όλο και συχνότερα να σχεδιάσουν και να φέρουν εις πέρας ένα ηχητικό θεατρικό έργο (η αισθητική του κυμαίνεται από συμβατικό έως πειραματικό), το οποίο διανέμεται στο Διαδίκτυο (βλ. Διαδικτυακοί τόποι). Τα περισσότερα τέτοια δείγματα προσφέρονται δωρεάν, ενώ ένας ελάχιστος αριθμός (κυρίως έργα για παιδιά) είναι προσβάσιμος αποκλειστικά επί πληρωμή. Αυτός είναι μόνο ένας από τους τρόπους που μετέρχονται οι εταιρείες παραγωγής για να επιβιώσουν οικονομικά. Σε συμπλήρωση αυτού, κατά καιρούς κάποιες εταιρείες προσφέρουν σεμινάρια/ εργαστήρια από επαγγελματίες του είδους αλλά και

6 Στην ίδια αυτή οικογένεια ανήκουν μια πλειάδα προϊόντων ήχου, ανάμεσα στα οποία τα audio books (δραματοποιημένες ή μη αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων), που μπορούν να έχουν κι αυτά εκπαιδευτική λειτουργία (Τζιάβας & Γεωργάκη 2011) .

ανεβάζουν ζωντανές παραστάσεις σε θεατρική αίθουσα με εισιτήριο, οι οποίες ηχογραφούνται την ίδια εκείνη στιγμή (για την παραλλαγή αυτή του ραδιοφωνικού θεάτρου χρησιμοποιείται ενίοτε ο όρος radio/ audio theatre αντί για radio/ audio drama – West 2007). Στον αντίποδα αυτής της πρακτικής, που δίνει βάρος στην ανθρώπινη επαφή και τη ζωντανή παρουσία καλλιτεχνών-κοινού, ορισμένες από τις νέες εταιρίες παραγωγής φτάνουν στο σημείο να ηχογραφούν τις φωνές ηθοποιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου και να τις ενώνουν αργότερα στο στούντιο, εκμεταλλευόμενες στο έπακρο τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρά την μικρή τους κλίμακα, οι ανεξάρτητες αυτές παραγωγές χαρακτηρίζονται από την λεπτομερή δουλειά στο στάδιο της μετα-παραγωγής, με το τελικό αποτέλεσμα να θυμίζει κινηματογραφική ταινία [«cinema in your head»] (Hand & Traynor 2011: 74-81).

Τέλος, μια παράμετρος της ραδιοφωνικής εμπειρίας που έχει ενισχυθεί στην ψηφιακή εποχή είναι αυτή της συμμετοχικότητας και της διάδρασης. Αν και η πράξη της ακρόασης δεν συμβαίνει πλέον την ίδια στιγμή για όλους, η αίσθηση της κοινότητας, που παλαιότερα έφτιαχνε η ταυτόχρονη ακρόαση, ενισχύεται τώρα μέσω ιστοσελίδων ή μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Έτσι, οι ακροατές έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες τους σχετικά με τα αγαπημένα τους προγράμματα (λ.χ. στο Twitter), ενώ ταυτόχρονα κατακλύζονται από μια σειρά σχετικών πληροφοριών και παράλληλου υλικού σε εξειδικευμένες ιστοσελίδες (Rodero 2011). Η διάδραση επιτυγχάνεται στις λίγες εκείνες περιπτώσεις που οι ακροατές καλούνται να ψηφίσουν προκειμένου να επιλέξουν την μία ή την άλλη πιθανή συνέχεια του έργου που παρακολουθούν – μια πρακτική που συνιστά ασφαλώς μια εξαίρεση.

Η διάδραση επιστρατεύεται και σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα προκειμένου να εμπλακεί όχι ο μεμονωμένος ακροατής, αλλά ολόκληρη η τοπική κοινότητα σε χώρες εκτός της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Παρόλο που στο περιβάλλον αυτό, το ραδιόφωνο υπήρξε για χρόνια μέσο επιβολής της φιλοσοφίας του ισχυρού

επί του αδυνάτου, τα τελευταία χρόνια, η ανάδυση της αντίληψης περί Edutainment (συμφυρμός των όρων Education-Entertainment) έχει ανοίξει το δρόμο για την παιγνιώδη διαπραγμάτευση των φλέγοντων ζητημάτων της κοινότητας μέσω του ηχητικού θεάτρου. Στο πλαίσιο αυτό, η τελευταία τάση είναι τα ίδια τα μέλη της κοινότητας να διαμορφώνουν το σενάριο (όπου ακόμα και ο αυτοσχεδιασμός έχει λόγο) ή να διοργανώνονται δημόσιες συζητήσεις μετά την ακρόαση του έργου (Hand & Traynor 2011: 81-88).

Στη Δύση, η χρήση αυτοσχεδιαστικών τεχνικών για την παραγωγή έργων ηχητικού θεάτρου είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Εντοπίζονται ωστόσο μερικά δείγματα, είτε ζωντανά είτε προ-ηχογραφημένα, ενίοτε ηχογραφημένα σε αυθεντικούς χώρους. Εδώ ο αυτοσχεδιασμός νοείται ως ένας τρόπος να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους καλλιτέχνες και το κοινό, να ενδυναμωθούν οι ταυτότητες, αλλά και να ανανεωθεί η φόρμα του ηχητικού θεάτρου, πέρα από τους περιορισμούς του γραπτού κειμένου, να επιστρέψει η αδρεναλίνη σε ένα είδος που χαροπαλεύει (Crook 1999: 24, 246-250).

1.2 Πρόσληψη του ηχητικού θεάτρου

Αν και η αφετηρία του βρίσκεται χωρίς αμφιβολία στο ζωντανό θέατρο, αυτό που λαμβάνει σάρκα και οστά μπροστά στα μάτια του θεατή σε ένα χώρο που ορίζεται ως θεατρικός (Hand & Traynor 2011: 36), το ηχητικό θέατρο εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο την τεχνική δυνατότητα που παρουσιάστηκε την εποχή της μηχανικής αναπαραγωγής για την απομόνωση ενός από τα στοιχεία του ζωντανού θεάτρου, του ήχου (γεγονός που το καθιστά ακρόαμα), αποκλείοντας ταυτόχρονα το θεμελιώδες άλλο στοιχείο του, την εικόνα (χαρακτηριστικό που το καθιστά θέαμα). Στο ηχητικό θέατρο δεν υπάρχουν σκηνικά, φωτισμοί, αντικείμενα, κοστούμια και μακιγιάζ (Crisell 1991: 96-97). Με το να απευθύνεται στην ακοή, το θέατρο στο ραδιόφωνο δεν εξαιρέθηκε από το χαρακτηρισμό που επιφυλάχθηκε για το σύνολο του ραδιοφώνου: 'τυφλό μέσο' [blind medium].

Αλλά είναι πράγματι έτσι; Έχει όντως το ραδιόφωνο κάποιου είδους αναπηρία, κάποια συγκεκριμένα ελαττώματα που πρέπει να διορθώσει; Αν η αντίληψη περί αναπηρίας στηρίζεται στην πεποίθηση για την ανωτερότητα της όρασης έναντι στην ακοή (Shingler & Wieringa 1998: 74-75), οι υπερασπιστές του ραδιοφώνου κάνουν λόγο για 'διαφορετικό τρόπο όρασης' και προσπαθούν να αναδείξουν τα υποτιθέμενα μειονεκτήματα σε προτερήματα (Crook 1999: 54). Φέρνουν στη συζήτηση το χαρακτηριστικό του εγκεφάλου να μετατρέπει σε εικόνες τις λέξεις και τους ήχους που προσλαμβάνει μέσω των ακουστικών νεύρων. Με τον τρόπο αυτό, ο κάθε θεατής ξεχωριστά, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις προσλαμβάνουσές του, συμπληρώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσα από τους ήχους (γλωσσικά και παραγλωσσικά σημεία, ηχητικά εφέ, μουσική και σιωπή) και διαμορφώνει μια προσωπική εκτίμηση για τον κόσμο του έργου. Το πολύ περιορισμένης έκτασης αλλά εξαιρετικά διαφωτιστικό πείραμα του παραγωγού και συγγραφέα Tim Crook είναι ένα από τα πολλά (ορισμένα μάλιστα ακραιφνώς επιστημονικά, π.χ. Rodero 2012) που επιβεβαιώνει του λόγου το αληθές. Ο Crook

σε ένα από τα σεμινάρια του έβαλε τους συμμετέχοντες να ακούσουν ένα ηχογραφημένο μονολογικό απόσπασμα (και μάλιστα όχι από ηθοποιό) και στη συνέχεια τους ζήτησε να περιγράψουν την εικόνα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και εν γένει την ταυτότητα του ομιλούντος προσώπου. Η εντύπωση που είχε διαμορφώσει ο καθένας από την ακρόαση ήταν όντως τελείως διαφορετική, πράγμα που θα ήταν μάλλον δύσκολο αν η εικόνα ήταν ήδη παρούσα μπροστά στα μάτια του, όπως συμβαίνει στο θέατρο ή τον κινηματογράφο (Crook 1999: 68-69).

Ειδικά, σε σχέση με την όραση, η ακοή θεωρείται ιδιαίτερα αναξιόπιστη, καθώς, όπως λένε οι επιστήμονες, δεν μπορούμε πραγματικά να γνωρίσουμε τον κόσμο με τα αυτιά μας στον ίδιο βαθμό σιγουριάς όπως μπορούμε με τα μάτια μας· εύκολα ένας ήχος μπορεί να μας ξεγελάσει [epistemological unreliability of sound] (Dunn 2006: 193-193). Αποτέλεσμα, στο πεδίο του ηχητικού θεάτρου, ήχοι που προέρχονται από πραγματικές πηγές να μην είναι πιστευτοί, ενώ τα τεχνητά ηχητικά εφέ του στούντιο να φέρνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, ξεγελώντας τη φαντασία του εύπιστου κοινού (βλ. 1.3).

Έτσι, οι υποστηρικτές του ραδιοφώνου προπαγανδίζουν πως το μέσο όχι μόνο δεν είναι κατώτερο, αλλά είναι συγκριτικά ανώτερο γιατί δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στη φαντασία του ακροατή, η οποία καθίσταται παντοδύναμη (όπως ακριβώς συμβαίνει και με την ανάγνωση της λογοτεχνίας – Crisell 1991: 117-118· Shingler & Wieringa 1998: 76).

Ο κόσμος των εικόνων που δημιουργεί ο ακροατής είναι ένας κόσμος χωρίς όρια· ένας κόσμος που είναι σε μεγάλο βαθμό *άνειρο*. Το ραδιόφωνο επενεργεί στο μυαλό με τον ίδιο τρόπο που επενεργεί η ποίηση· απελευθερώνει χωρίς να κατονομάζει. Δεν λειτουργεί ως ερέθισμα για να φανταστεί κανείς πώς θα ανέβαινε το έργο στη σκηνή· αυτό θα ήταν περιοριστικό και χωρίς νόημα. Αντίθετα, το ραδιόφωνο καθιστά πιθανό ένα ολόκληρο σύμπαν σχημάτων, λεπτομερειών, αισθημάτων και ιδεών, το οποίο δεν γνωρίζει περιορισμούς χώρου και χωρητικότητας (Donald McWhinnie, *The Art of Radio*, Λονδίνο, 1959: 37 στο Hand & Traynor 2011: 37-38).

Το ηχητικό θέατρο επιτρέπει στο ακροατήριο «να δει στο σκοτάδι, να δει το αθέατο, να δει το αόρατο» (Shingler & Wieringa 1998: 74), διαπερνώντας τα όρια του συνειδητού και διεισδύοντας «μέσα μας»:

Μόλις ακούμε μια λέξη ενός έργου στο ραδιόφωνο, [...] ο ήχος της μοιάζει να είναι ήδη μέσα μας. [...] γινόμαστε τρωτοί πολύ περισσότερο απ' ό,τι όταν βλέπουμε μία κινηματογραφική ταινία ή ένα θεατρικό έργο, όπου ο ξένος κόσμος που παρουσιάζεται είναι αυταπόδεικτα εξωτερικός (Γκρέι 1981 στο Crisell 1991: 119).

Εκ του αντιθέτου, λοιπόν, το ραδιόφωνο δεν είναι καθόλου ένα 'τυφλό μέσο', είναι ένα *οπτικό* μέσο – και το ραδιοφωνικό θέατρο είναι ένα θέατρο του νου [theatre of the mind], ένα θέατρο που ερεθίζει τη φαντασία.

1.3. Συστατικά του ηχητικού θεάτρου

Στη αρχή της παρούσας εργασίας ορίσαμε το ηχητικό θέατρο ως ένα είδος θεάτρου που στηρίζεται αποκλειστικά στον ήχο (φωνή, ήχοι, μουσική αλλά και σιωπή) και αποκλείει την επί σκηνής αναπαράσταση. Μένει τώρα να εξετάσουμε εκ του σύνεγγυς τα επί μέρους συστατικά του, τα οποία συνεργάζονται σε στενή συνάφεια για να παραχθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα. Η συμπλοκή τους, στην κλασική μορφή του ηχητικού θεάτρου που αφηγείται μια ιστορία, υπακούει στη διαδικασία της «διακωδικοποίησης» [transcodification], «δηλαδή την αντικατάσταση ενός κώδικα ή μιας ομάδας κωδίκων από άλλον ή άλλους κώδικες (στην περίπτωση μας με την αντικατάσταση των οπτικών κωδίκων από ακουστικούς κώδικες ή από τον κώδικα της ομιλίας)» (Crisell 1991: 99). Με άλλα λόγια, ό,τι θα έβλεπε κανείς με τα μάτια του στη σκηνή του θεάτρου εδώ θα πρέπει να επικοινωνηθεί αποκλειστικά μέσω του ήχου.⁷

1.3.1 Φωνή

Η ανθρώπινη φωνή και τα λόγια που αυτή αναλαμβάνει να εκφέρει θεωρούνται κατά τεκμήριο το πρωτεύον συστατικό του ηχητικού θεάτρου. Για πολλά χρόνια, το ηχητικό θέατρο θεωρούνταν είδος λογοτεχνικό – και οι λέξεις ανήκουν στη λογοτεχνία. Ωστόσο, το γεγονός πως τα λόγια δεν έφταναν στο δέκτη σε μορφή κειμένου, αλλά γίνονταν αντιληπτά μέσω της ακοής (έστω και διαμεσολαβημένα μέσω των ραδιοκυμάτων, αλλά πάντως ζωντανά), έκανε ορισμένους να σκεφτούν πως το ηχητικό θέατρο υπήρξε μια μορφή σύγχρονης τεχνολογικής αναβίωσης της πανάρχαιας προφορικής παράδοσης, των επών, των παραμυθιών, της αφήγησης/ιστόρησης, ύστερα από αιώνες κυριαρχίας του γραπτού πολιτισμού: επιστροφή σε

⁷ Οι παρατηρήσεις αυτές ισχύουν για τις περισσότερες μορφές του ηχητικού θεάτρου με εξαίρεση το Neues Hoerspiel, το οποίο, όπως σημειώσαμε ήδη, δεν ενδιαφέρεται για την όποια αφηγηματική συνέπεια μέσω του λόγου, αλλά κατατάσσει λόγο, ήχο και μουσική στο ίδιο επίπεδο σημασίας, συνιστώντας ένα συνολικό ηχητικό γεγονός.

εκείνη τη μακρινή εποχή «η λέξη ήταν ακόμα ήχος και ο ήχος ήταν ακόμα λέξη» (Rudolf Arnheim, *Radio: An Art of Sound*, 1936 / επανέκδοση 1972, Νέα Υόρκη: Da Capo, 35) (Frost 1987: 111-112). Σήμερα πια οι ειδικοί συμφωνούν πως πρόκειται για διασταύρωση της προφορικής και της λογοτεχνικής γλώσσας (Crisell 1991: 57).

Αν στο ηχητικό θέατρο (με εξαίρεση το Neues Hoerspiel) η φωνή και οι λέξεις είναι το κύριο στοιχείο, αυτό συμβαίνει γιατί είναι ο κύριος φορέας της αφήγησης. Αν υπάρχει ιστορία, είναι επειδή μία ή περισσότερες φωνές εκφέρουν τα λόγια φανταστικών προσώπων ή αφηγούνται μια σειρά από επινοημένα γεγονότα. Την ίδια στιγμή, η φωνή «υποκαθιστά τη μιμική, τη χειρονομία, την κίνηση, το κοστούμι, το μακιγιάζ, το σκηνικό, τα οπτικά σημεία δηλαδή που συγκροτούν το σύστημα θεατρικών σημείων» και ελλείψει αυτών ακριβώς των σημείων επιτελεί μια σειρά από λειτουργίες απαραίτητες για την πρόσληψη του ηχητικού θεάτρου: «Η φωνή σηματοδοτεί, οριοθετεί ή συνθέτει το χώρο, το χρόνο και τη δράση, υπαινίσσεται την απόσταση ανάμεσα στα πρόσωπα και προκαλεί σασπένς, φόβο, έκπληξη ή γέλιο. Η φωνή αποτελεί ενδεικτικό σημείο της παρουσίας, του αριθμού και της ταυτότητας των σκηνικών προσώπων, του φύλου και της ηλικίας τους, παρέχει πληροφορίες σχετικά με την εμφάνιση, το χαρακτήρα, την ηλικία, την κοινωνική θέση. Υπαινίσσεται τη συναισθηματική κατάσταση, τις προθέσεις του ομιλητή, σηματοδοτεί τη δράση, εγκαθιδρύει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, ο τρόπος εκφοράς του λόγου των προσώπων πληροφορεί τον ακροατή και για το είδος του δράματος, κωμωδία, τραγωδία, δραματική ηθογραφία» (Καμηλάρη, 2011: 435-437). Όχι μόνο τα γλωσσικά σημεία αλλά και τα παραγλωσσικά σημεία επικοινωνούν σημαντικές πληροφορίες στο θεατή (π.χ. βήχας, αναστεναγμοί, επιφωνήματα, κλάμα): «Τέτοιοι ήχοι σηματοδοτούν έκπληξη, συμφωνία ή διαφωνία, φόβο, αποδοκιμασία ή ακόμα και ειρωνεία» (Καμηλάρη, 2011: 434). Επιπλέον, η αλλαγή ρυθμού και τόνου της ομιλίας, η διαφοροποίηση της έντασης της φωνής, από σκηνή σε σκηνή ή από πρόσωπο σε πρόσωπο, ο χρωματισμός της φωνής ή η προφορά είναι

μερικοί μόνο από τους παράγοντες που λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία της αποικωδικοποίησης (Crisell 1991: 38). Χωρίς αμφιβολία, «ένα μεγάλο πλεονέκτημα του ηχητικού μέσου έγκειται στον ήχο της ανθρώπινης φωνής: στη ζεστασιά, την ευσπλαχνία, την οργή, τον πόνο και το γέλιο της» (McLeish 1994: 7).

Με λίγα λόγια, η ανθρώπινη φωνή, αυτό το ευαίσθητο εκφραστικό όργανο, χάρη στην ευελιξία της δίνει θαυμάσιους καρπούς, εκφράζοντας τον ψυχισμό των χαρακτήρων, περιγράφοντας καταστάσεις, μεταφέροντας συναισθήματα, εξάπτοντας τη φαντασία. Η ακρόαση της φωνής του εκφωνητή συμβάλλει αποφασιστικά όχι μόνο στην κατανόηση του έργου αλλά και στην απόλαυση του ακροατή, απόλαυση που προέρχεται από την σχεδόν σωματική σχέση του με τον εκφέροντα το λόγο, με το σώμα που βρίσκεται πίσω από το μικρόφωνο (βλ. Ρολάν Μπαρτ, *Η απόλαυση του κειμένου*, μτφρ. Φ. Χατζηδάκη, Γ. Κρητικός, Κέδρος 1973, στο Καμηλάρη 2011: 441).

1.3.2 Ήχοι

Αν και το σύνολο των στοιχείων του ηχητικού θεάτρου ανήκει στον κόσμο των ήχων, θα εξετάσουμε αμέσως παρακάτω μη-λεκτικά και μη μουσικά στοιχεία, που ωστόσο αφορούν άμεσα το σύνολο της ηχητικής μπάντας του είδους αυτού. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στα ηχητικά εφέ, τις ακουστικές ποιότητες και την «προοπτική».

Ο όρος ηχητικά εφέ [sound effects / SFX] απαντάται στη βιβλιογραφία με δύο τουλάχιστον έννοιες: είτε αναφέρεται στις «ηχητικές τροποποιήσεις της ομιλίας ή άλλων ήχων (π.χ. αυξομείωση της έντασης ομιλιών ή θορύβων, ή αλλοίωση μιας φωνής με τεχνητή ηχώ)» (Crisell 1991: 99), είτε αναφέρεται στους ζωντανούς χειροκίνητους ή προ-ηχογραφημένους ήχους που συνοδεύουν το διάλογο και σηματοδοτούν μια πράξη ή έναν τόπο. Στην περίπτωση αυτή, η λειτουργία τους είναι υποβοηθητική της δράσης, καθώς δίνουν μια πειστική ψευδαίσθηση της πραγματικότητας (Hand & Traynor, 2011: 44).

Και ο όρος acoustics απαντάται στη βιβλιογραφία με διττή σημασία: αφενός, χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους διάφορους τρόπους χειρισμού της ομιλίας και των θορύβων που παραμορφώνουν τους φυσικούς ήχους για να παράξουν δραματικά εφέ (π.χ. ηχώ ή fade in/fade out) (Shingler & Wieringa 1998: 56) και, αφετέρου, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αντανακλούν τα ακουστικά κύματα σε έναν χώρο, έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται ο ακροατής σε τι είδος χώρου διαδραματίζεται η εκάστοτε σκηνή: εάν η αντήχηση είναι έντονη δημιουργείται η αίσθηση ενός τεράστιου χώρου (π.χ. αχανής εκκλησία)· εάν δεν παράγεται καθόλου αντήχηση ο χώρος σηματοδοτείται είτε ως ανοιχτός είτε ή ως μικρών διαστάσεων (π.χ. δωμάτιο) (Hand & Traynor 2011: 44-49· Καμηλάρη 2011: 436).

Ο όρος «προοπτική» [perspective] έχει να κάνει με την απόσταση ανάμεσα στους ηθοποιούς, τις γειτνιάσεις και τις κινήσεις τους, πράγμα που αντανακλάται στα χαρακτηριστικά του ήχου που αποτυπώνει το μικρόφωνο. Ο όρος «οπτική γωνία» [point of listening] δηλώνει επιπλέον τη σημασία του κάθε χαρακτήρα μέσα στην κάθε σκηνή, καθώς στο ηχητικό θέατρο, ο ακροατής καθοδηγείται συστηματικά στο να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία. Εγκαθίσταται έτσι μια ιεραρχία ήχων, όπου οι πιο σημαντικοί έρχονται σε πρώτο πλάνο [foreground], είναι δηλαδή πιο δυνατοί, ενώ οι λιγότερο σημαντικοί περνούν στο φόντο [background], είναι δηλαδή χαμηλότεροι σε ένταση (Hand & Traynor 2011: 44-49). Για να ενισχυθεί η αίσθηση της «προοπτικής» έχει εφαρμοστεί και στο ραδιόφωνο, όπως στον κινηματογράφο, η τεχνολογία του στερεοφωνικού ήχου [stereo], αλλά τα αποτελέσματα δεν είναι πολύ ενθαρρυντικά, καθώς η τεχνολογία αυτή απαιτεί από το θεατή να στέκεται σε ένα σταθερό σημείο ώστε να τον περικυκλώσει ο ήχος που πηγάζει από διαφορετικά σημεία. Αντίθετα, η τεχνολογία του binaural stereo, που απαιτεί τη χρήση ακουστικών είναι πολύ πιο αποτελεσματική, καθώς πραγματικά απορροφά τον ακροατή, ο οποίος είναι σαν να παρακολουθεί «ταινία μέσα στο μυαλό του» [cinema in your head] (Hand & Traynor 2011: 49-50).

1.3.3 Σιωπή

Η σιωπή είναι το στοιχείο εκείνο που εμφανίζεται λιγότερο στο ηχητικό θέατρο και στο ραδιόφωνο εν γένει. Και αυτό γιατί, αν σε κάποιο σημείο, δεν ακούγεται απολύτως κανένας ήχος για αρκετό χρονικό διάστημα [«νεκρός αέρας» – dead air], νομίζει κανείς πως έπαθε βλάβη είτε η συσκευή είτε ο σταθμός (Crisell 1991: 149). Μικρότερης διάρκειας σιωπές, ανάμεσα στις σκηνές έχουν λειτουργική σημασία και δηλώνουν αλλαγή χώρου και χρόνου (Shingler & Wieringa 1998: 54).

Ωστόσο, η σιωπή δεν μεταφέρει μόνο πληροφορίες με τυποποιημένο τρόπο, αλλά μπορεί να έχει μια πιο δημιουργική λειτουργία στα χέρια ενός επιδέξιου δημιουργού.

Η σιωπή ως υπολογισμένο τέχνασμα είναι ένα από τα πιο ισχυρά ερεθίσματα της φαντασίας, αν προετοιμαστεί σωστά, σπάσει την κατάλληλη στιγμή, στα κατάλληλα συμφραζόμενα, μπορεί να είναι πιο εκφραστική από τις λέξεις, μπορεί να αντηχεί προσμονή, ατμόσφαιρα, αγωνία, συναισθήματα που υπονοούνται, εικόνες που διαφεύγουν (Donald McWhinnie, *The Art of Radio*, Λονδίνο, 1959: 88, στο Hand & Traynor 2011: 57).

Τέτοιου είδους σιωπές είναι οι παύσεις στο διάλογο, όταν όλα τα πρόσωπα μένουν προσωρινά βουβά και η φαντασία του ακροατή δουλεύει (Shingler & Wieringa 1998: 55). Σε διάλογο μπορεί να εντοπίσει κανείς και τις λεγόμενες «μη-ακουστές» σιωπές, όταν ένα πρόσωπο επιχειρεί πάρει μέρος στην κουβέντα, αλλά δεν τα καταφέρνει· για να μην νομίσει ο ακροατής πως έχει αποχωρήσει από τη σκηνή –αφού σιωπή σημαίνει απουσία– είτε τα υπόλοιπα πρόσωπα πρέπει να αναφερθούν σε αυτό είτε το ίδιο το πρόσωπο πρέπει να σπάσει τη σιωπή του (Crisell 1991: 115).

Πάντως, στις παραπάνω περιπτώσεις (εκτός βέβαια από το dead air), πραγματική απόλυτη σιωπή δεν υπάρχει, καθώς υποβόσκει συνεχώς ο ήχος του περιβάλλοντος. Οι ατμοσφαιρικοί αυτοί ήχοι ['atmos'] ουσιαστικά στέκουν ως φόντο σε άλλους ήχους που βρίσκονται σε πρώτο πλάνο, π.χ. ομιλία (Shingler & Wieringa 1998: 55).

1.3.4 Μουσική

Η παρουσία της μουσικής στο ραδιοφωνικό θέατρο είναι θεμελιώδης και άλλοτε επιτελεί την ίδια λειτουργία με τους ήχους ή τη σιωπή και άλλοτε διαφοροποιείται. Συγκεκριμένα, οι τρόποι που λειτουργεί η μουσική στο πλαίσιο αυτό μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Η μουσική ως σήμα. [Είναι] τα «μουσικά θέματα» που λειτουργούν ως υπογραφή μιας εκπομπής. [...]
2. Η μουσική ως σύνδεσμος ανάμεσα στις σκηνές ενός ραδιοφωνικού θεατρικού έργου [...] Τέτοιοι σύνδεσμοι (γέφυρες) είναι ανάλογοι με το πέσιμο της αυλαίας μεταξύ δύο σκηνών στο θέατρο. [...] αφού όχι μόνο διαχωρίζουν, αλλά και «γεφυρώνουν» τις αλλαγές σκηνής ή του θέματος δημιουργούν επίσης ένα είδος συνέχειας.
3. Η «ατμοσφαιρική» μουσική κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού έργου, μια μουσική που τονίζει τα λεγόμενα, ενώ υποτίθεται πως οι ήρωες του έργου δεν την ακούν· την ακούν όμως οι θεατές και την ελαμβάνουν ως ένδειξη των συναισθημάτων ή των σκέψεων των ηρώων. [...] (Crisell 1991: 46-48)

Στην περίπτωση της ατμοσφαιρικής χρήσης της μουσικής, αυτή άλλοτε «υπογραμμίζει τα λεγόμενα και άλλοτε προσφέρει ένα αντίβαρο σε αυτά, υπονοώντας αισθήματα που οι λέξεις ενδέχεται να κρύβουν» (Shingler & Wieringa 1998: 64).

4. Η μουσική ως ένα είδος στυλιζαρισμένης αντικατάστασης φυσικών ηχητικών εφέ σ' ένα θεατρικό έργο, για παράδειγμα η μουσική απόδοση μιας θύελλας ή μιας μάχης. [...] Την ακούν και οι ήρωες του έργου, αλλά όχι με αυτή τη μορφή (Crisell 1991: 48).

Στην περίπτωση αυτή, η μουσική είναι ενίοτε πιο αποτελεσματική από τον αυθεντικό μηχανικά καταγεγραμμένο ήχο (Shingler & Wieringa 1998: 64).

5. Η μουσική [...] σαν μέρος των χαρακτηριστικών ήχων του κόσμου που περιγράφει το ραδιόφωνο (Crisell 1991: 48).

Στην περίπτωση αυτή η μουσική ονομάζεται «διηγητική» [diegetic], γιατί ανήκει στον κόσμο που ζωντανεύει το έργο και άρα οι ήρωες του έργου την ακούνε ως έχει (π.χ. μουσική σε ένα κέντρο διασκέδασης) (Shingler & Wieringa 1998: 64).

Η επιλογή της κατάλληλης μουσικής ως επένδυσης σε ένα ηχητικό έργο είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς αυτή καθορίζει το ύφος του έργου, την ίδια στιγμή που το τοποθετεί στο χώρο και το χρόνο. Έτσι, για παράδειγμα, μια μελωδία του Strauss παραπέμπει στην Αυστρία του τέλους του 19ου αιώνα, ενώ ο «Θρήνος της Διδώς» από το *Διδώ και Αινείας* του Purcell αναδίδει μια αίσθηση θανάτου. Ενίοτε δε, αντί να χρησιμοποιούνται ήδη υπάρχοντα κομμάτια, γράφεται ειδικά μουσική για ένα ραδιοφωνικό έργο, η οποία συχνά θεωρείται καταλληλότερη για το μέσο από την ιδιαιτέρως περίπλοκη συμφωνική μουσική. Είτε πρωτότυπη είτε ήδη υπάρχουσα, η μουσική που επιλέγεται ως θέμα ενός ηχητικού έργου πρέπει να είναι ταιριαστή σε ρυθμό, μελωδία και ενορχήστρωση με το είδος στο οποίο αυτό ανήκει (π.χ. θρίλερ, ρομαντικό δράμα ή κωμωδία) (Shingler & Wieringa 1998: 65-66). Σε κάθε περίπτωση, η μουσική επιβάλλεται στο συναισθηματικό κόσμο του ακροατή με ασυνήθιστη επιμονή και δύναμη.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

2. Ηχητικό θέατρο και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εφαρμογές

Παρά την μακρά ιστορία και τις σύγχρονες μεταμορφώσεις του είδους, το ηχητικό θέατρο δεν είναι πραγματικά διαδεδομένο στην εκπαιδευτική διαδικασία: ούτε διδάσκεται αυτόνομα (όπως το ζωντανό θέατρο, που εδώ και χρόνια αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο), ούτε χρησιμοποιείται συστηματικά ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στην δεύτερη περίπτωση μάλιστα, που είναι μάλλον η πιο διαδεδομένη, το ηχητικό θέατρο υποτάσσεται σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. Γλώσσα, Ιστορία), των οποίων τους διδακτικούς στόχους καλείται να υπηρετήσει (π.χ. γλωσσική καλλιέργεια, καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης). Ωστόσο, όσοι καταπιάνονται με τη δημιουργία έργου ηχητικού θεάτρου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναγνωρίζουν επιπλέον διδακτικά οφέλη, τα οποία καθιστούν την εν λόγω δραστηριότητα πολλαπλώς χρήσιμη από παιδαγωγική άποψη.

Χωρίς αμφιβολία, η ενασχόληση με το ηχητικό θέατρο είναι μια δημιουργική δραστηριότητα (Ξανθάκου 2011· Διονυσίου 2008), που συνάδει με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμπλέκει ενεργά το μαθητή, βάζοντάς τον στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών επιτυγχάνεται όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυθεντικό πλαίσιο, σε δραστηριότητες που «έχουν νόημα». Στο βαθμό που πρόκειται για ομαδικές δραστηριότητες, αφενός, δίνουν τη δυνατότητα για προσαρμογή των εργασιών στο προφίλ του εκάστοτε μαθητή, και αφετέρου, συμβάλλουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η συστηματική καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να λάβει υπόψη του την προϋπάρχουσα γνώση και να υποδείξει κατάλληλες και ευέλικτες στρατηγικές σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, είναι πολύ σημαντική (Βοσνιάδου 2001). Αυτό δεν σημαίνει πως δεν πρέπει να ακούει τις ιδέες των παιδιών και να τα βοηθά να ανακαλύψουν την αξία τους (Ξανθάκου 2011: 83· Διονυσίου 2008: 55).

2.1 Το ηχητικό θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση

Παρά την κατά το παρελθόν δημοφιλή του είδους επί ελληνικού εδάφους, η ενασχόληση με το ηχητικό θέατρο στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει αποκτήσει ρίζες. Σύντομη έρευνα στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών έδειξε ότι πουθενά το είδος αυτό δεν προτείνεται επίσημα και με κάποια αυτονομία. Το ισχύον *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου* για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (2003) δεν αναφέρεται καθόλου στο ηχητικό θέατρο, ενώ ο πιο πρόσφατος *Οδηγός για Θέατρο, Β' Πρόταση. Δημοτικό – Γυμνάσιο* κάνει λόγο για ακρόαση αποσπασμάτων ραδιοφωνικών έργων επικουρικά, σε σχέση με το είδος του θεατρικού αναλογίου (2011: 23). Στον αντίστοιχο οδηγό για τη Μουσική, όχι μόνο το ηχητικό θέατρο αλλά και το ραδιόφωνο εν γένει απουσιάζει εντελώς (*Οδηγός για Μουσική, Α' Πρόταση. Δημοτικό – Γυμνάσιο*), ενώ στο ισχύον *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής* για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (2003) το ραδιόφωνο παρουσιάζεται αποκλειστικά ως πηγή ηχητικού υλικού, υποστηρικτικού στις λοιπές δραστηριότητες, που αναλαμβάνει κυρίως μη εξειδικευμένος διδάσκων (λ.χ. δάσκαλος της τάξης).⁸ Ακόμα και το *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση* (2011) (που αφορά βέβαια ένα διαφορετικό αλλά συναφές, μη διδασκόμενο προς το παρόν, αντικείμενο) δεν κάνει παρά λόγο για ραδιοφωνική εκπομπή γενικά. Τέλος, στο εγχειρίδιο «Σχολικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις Α' – Στ' δημοτικού» των Α. Μώρου και Π. Μουγιακάκου, που αποτελεί τον επίσημο οδηγό του Υπουργείου για το σύνολο του δημοτικού, το ηχητικό θέατρο δεν περιλαμβάνεται στις προτεραιότητες των συγγραφέων και άρα δεν προτείνονται σχετικές δραστηριότητες.

Αλλά ακόμα και σε πρόσφατες ερευνητικές εργασίες σχετικά με τη διδασκαλία του θεάτρου στην εκπαίδευση (είτε ως αυτόνομου αντικειμένου είτε ως

⁸ Πρβλ. τις διαπιστώσεις που περιλαμβάνονται στη σελ. 7 της εργασίας μου «Αυτοσχεδιάζοντας ένα θέατρο χωρίς εικόνα: Ένα διαθεματικό project για το δημοτικό».

μέσου για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων) δεν συναντάμε παρά σύντομες αναφορές, χωρίς κάποιου τύπου –περισσότερο ή λιγότερο– εξαντλητικές διδακτικές προτάσεις. Για παράδειγμα, η Φανουράκη στη διδακτορική διατριβή της σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με θεατρικές τεχνικές συμπεριλαμβάνει το είδος του ραδιοφωνικού θεάτρου στα είδη που θα μπορούσαν να συγγράψουν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής ενταγμένου σε φιλολογικό μάθημα, αλλά δεν δίνει περισσότερες λεπτομέρειες ούτε βέβαια προτείνει την παραγωγή ενός έργου ηχητικού θεάτρου ως αυτόνομη δραστηριότητα (2010: 63). Παρόμοια, η Σοφιάδου θεωρεί την «ακρόαση μαγνητοφωνημένων σκηνών και [την] ακρόαση μουσικής επένδυσης παραστάσεων» μια ανεξάρτητη διαδικασία, η οποία «ζωογον[εί] τις λέξεις του χαρτιού και προκαλ[εί] συγκινησιακή αντίδραση και γνωστικό ενδιαφέρον» στους μαθητές, ώστε αυτοί στη συνέχεια να μπορέσουν, όχι να φτιάξουν ένα ανάλογο δικό τους πρωτότυπο έργο, αλλά να διερευνήσουν τον κόσμο του θεάτρου μέσα από πρωτότυπες πολυμεσικές εφαρμογές, όπου ήχος και εικόνα κυριαρχούν (2015: 376).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης τυπικής και άτυπης, υπάρχουν περιθώρια για παρόμοιες καινοτόμες δράσεις. Εκπαιδευτικές ζώνες χωρίς αυστηρά καθορισμένο πρόγραμμα (Ευέλικτη Ζώνη στην πρωτοβάθμια /Ερευνητική εργασία στη δευτεροβάθμια) ή δράσεις με εθελοντικό ή προαιρετικό χαρακτήρα (Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και των δύο βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης –κυρίως Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων– ή οι Πολιτιστικοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων στη ζώνη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου) θα μπορούσαν κάλλιστα να φιλοξενήσουν παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά δεν έχουμε ασφαλή και συνολικό τρόπο να ελέγξουμε το βαθμό στον οποίον συμπεριλαμβάνουν και προγράμματα ηχητικού θεάτρου. Παρομοίως, η γνώση μας για τις ακριβείς δραστηριότητες στο πλαίσιο μαθημάτων σε δήμους είναι περιορισμένη. Το πιο οργανωμένο και επίσημο πλαίσιο αυτή τη στιγμή για δραστηριότητες ηχητικού θεάτρου το παρέχει ενδεχομένως το European School Radio [Μαθητικό

Ραδιόφωνο], μια διεθνής διαδικτυακή ραδιοφωνική πλατφόρμα σχεδιασμένη ειδικά για να προάγει και να φιλοξενεί μαθητική δραστηριότητα. Από τον ιστότοπο του Μαθητικού Ραδιοφώνου μπορεί κανείς να ακούσει, ανάμεσα στα άλλα, και ραδιοφωνικά έργα μαθητών, είτε τη στιγμή της μετάδοσης τους είτε κατ' απαίτηση [on demand].⁹

Τα ραδιοφωνικά έργα που παράγονται κατά καιρούς από εγχώριες σχολικές ομάδες οι οποίες αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες είναι δύο κατηγοριών: είτε αποτελούν επεξεργασία μιας θεατρικής παράστασης η οποία στη συνέχεια γίνεται και ραδιοφωνικό έργο, είτε παράγονται εξ αρχής ως ραδιοφωνικά έργα σε ανεξάρτητη βάση. Παράδειγμα της πρώτης κατηγορίας αποτελεί η διασκευή του μυθιστορήματος του Ιουλίου Βερν *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* που ανέβηκε ως θεατρική παράσταση στο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Μηνά Θυμιανών Χίου το προηγούμενο σχολικό έτος ως μέρος ενός προγράμματος Φιλαναγνωσίας και στη συνέχεια ηχογραφήθηκε ειδικά για το ραδιόφωνο, με προσθήκη συνδετικής μουσικής και ελάχιστων ηχητικών εφέ και μεταδόθηκε από το European School Radio.¹⁰ Παράδειγμα της δεύτερης κατηγορίας εντοπίζεται στον ίδιο κόμβο με τίτλο *Δάσκαλε με ακούς*. Πρόκειται για μια δημιουργία του Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Κορωπίου, η οποία προσιδιάζει στο είδος του θεάτρου της επινόησης [devised theatre], όπου οι συμμετέχοντες εκφέρουν σε πρώτο πρόσωπο σκέψεις για τα ζητήματα που τους απασχολούν – αυτή τη φορά, προτροπές προς τους καθηγητές τους.¹¹ Παρόμοια προσπάθεια του *Αλογίστου ονόματος* του Άντον Τσέχωφ, από το Γυμνάσιο Καμπάνη Κιλκίς για το European School Radio.¹² Εντοπίστηκε ακόμα, η πολύ πρόσφατη ηχογράφηση από τη θεατρική ομάδα του 7ου Γυμνασίου Βόλου του έργου του Γεράσιμου Σταύρου *Καληνύχτα Μαργαρίτα* στο πλαίσιο του Προγράμματος

9 Ο ιστότοπος του European School Radio είναι ο εξής: <http://europeanschoolradio.eu>.

10 Για περισσότερα, βλ. <http://dim-thymian.chi.sch.gr/autosch/joomla15/> & <https://www.youtube.com/watch?v=scgMtYmm8lg&feature=youtu.be>

11 Για περισσότερα, βλ. <http://europeanschoolradio.eu/podcast/index/1/5634720ca15e46-13607941?lang=en-US>

12 Για περισσότερα, βλ. <http://bit.do/c9jqc> & <http://blogs.sch.gr/esrblog/files/2011/03/GymnasioKampaniTheatrikoAlogisioOnoma32bit.mp3>.

Πολιτιστικών Θεμάτων με τίτλο «Καλημέρα κ. Έντισον-Καληνύχτα Μαργαρίτα» (2015-2016).¹³ Κατά την εκτίμηση μαθήτριας που συμμετείχε στη δράση, η σύνδεση των εφήβων που «ζουν στην εποχή του διαδικτύου και της εικόνας» «με ένα παραδοσιακό μέσο, όπως το ραδιόφωνο, μπορεί να τους ανοίξει νέους ορίζοντες. Μάλιστα ανέφερε πως είναι πολύ ενδιαφέρουσα η πρόκληση του ραδιοφωνικού θεάτρου που το έζησαν οι γονείς τους και ακόμη περισσότερο οι παππούδες τους».¹⁴ Ενδιαφέρον συνεργατικό project αποτελεί το *1821: ΡΑΔΙΟΚΑΡΑΓΙΟΖΗΣ σε 5 πράξεις*, σύμπραξη πέντε σχολείων ανά την Ελλάδα και συγκεκριμένα των: 2ου Γυμνασίου Ζακύνθου, Μουσικού Σχολείου Βέροιας, Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης, Δημοτικού Σχολείου Νέας Σκιώνης και 8ου Δημοτικού Σχολείου Πύργου, που μεταδόθηκε ζωντανά από την ιστοσελίδα του European School Radio με αφορμή τον εορτασμό της επετείου της ελληνικής επανάστασης.¹⁵ Με μια άλλη επέτειο σχετίζεται η δραματοποιημένη ραδιοφωνική εκπομπή *Πολυτεχνείο* από Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελιάς στην Κρήτη. Στην πολυσυλλεκτική αυτή εκπομπή, συμφυρμός ντοκιμαντέρ και μυθοπλασίας, η οποία διαδραματίζεται σε ένα ραδιοφωνικό στούντιο κατά τη διάρκεια της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, συνωθούνται επινοημένοι διάλογοι, ηχητικά ντοκουμέντα, εκ νέου εκφωνήσεις των αυθεντικών μηνυμάτων από το ραδιοφωνικό σταθμό του Πολυτεχνείου καθώς και κάποια τραγούδια της εποχής.¹⁶ Σε καμία από αυτές τις περιπτώσεις δεν δίνεται στη δημοσιότητα η μεθοδολογία της εργασίας ούτε έχουν προκύψει συνοδευτικές επιστημονικές δημοσιεύσεις από τη διδακτική ομάδα.

Καθώς τα δείγματα που μπόρεσα να εντοπίσω είναι ελάχιστα, είναι φανερό πως προς το παρόν το ηχητικό θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση έχει περιπέσει στη

13 Για περισσότερα, βλ. <http://radio.mysch.gr/?p=752>

14 Άρθρο με τίτλο: «Αναβιώνει το ραδιοφωνικό θέατρο στο 7ο Γυμνάσιο Βόλου 'Θ'», διαθέσιμο στο: <http://bit.do/c9jbd>

15 Για περισσότερα, βλ. <http://www.europeanschoolradio.eu/blog/radiokaragiozis1/> & <http://www.mousikoveroias.gr/index.php/component/k2/438-radiofoniki-ekpompis>

16 Για περισσότερα, βλ. <http://dim-elaias.ira.sch.gr/?p=402>
<http://video.sch.gr/asset/detail/H17QMGLla7DbelOCdOcS47pZ/o1kOeYjkwtnMOacSVS7HxO02>

λήθη και υποσκελίζεται από την πολύ ισχυρότερη παρουσία του 'ζωντανού', επί σκηνής θεάτρου, το οποίο λαμβάνει σάρκα και οστά με τη χρήση όλων των σωματικών δυνατοτήτων των συμμετεχόντων. Είναι πιθανό πως πρόκειται για συνολική απόρριψη του 'θεάτρου του νου' θεωρούμενου ως κατώτερου. Είναι επίσης πιθανό ότι το «θέατρο στο ραδιόφωνο» είναι πλέον μια νοσταλγική υπόθεση που δεν αφορά τους μαθητές, καθώς η παραγωγή πρωτότυπων ραδιοφωνικών έργων από το εγχώριο κρατικό κανάλι έχει σταματήσει εδώ και χρόνια. Είναι τέλος πιθανό πως η δυσκολία πρόσβασης και χειρισμού της σχετικής τεχνολογίας αποτρέπει την πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών από μια περιπέτεια αναμέτρησης με το ηχητικό θέατρο. Ωστόσο, δεν αποκλείεται και η περίπτωση η εγχώρια εκπαίδευση να είναι θύμα της προκατάληψης των αρμόδιων εκπαιδευτικών ενάντια στις 'μη ζωντανές' [live] μορφές θεάτρου που συμπλέκονται αξεδιάλυτα με την τεχνολογία και θεωρείται ότι απομακρύνουν τους μαθητές από τη φύση απενεργοποιώντας τις αισθήσεις τους (Φανουράκη 2015: 390) ή υποβιβάζουν το έντονα βιωματικό χαρακτήρα της θεατρικής τέχνης και τη θεμελιώδη ιδιότητά της να διαδραματίζεται στον παρόντα χρόνο [liveness] (Anderson 2005).

2.2 Διδακτικές προτάσεις για τη παραγωγή έργου ηχητικού θεάτρου: η εμπειρία του εξωτερικού

Στο εξωτερικό, σε αντίθεση με την Ελλάδα, ο ήχος στο θέατρο αντιμετωπίζεται με σχετική ισοτιμία ανάμεσα στα υπόλοιπα στοιχεία του και συγκεκριμένα το είδος του ηχητικού θεάτρου μοιάζει να περιλαμβάνεται πιο συχνά στις επιλογές ενός εκπαιδευτικού. Προσφέρεται μάλιστα μια ποικιλία διδακτικών προτάσεων για την παραγωγή είτε έτοιμων είτε πρωτότυπων ηχητικών έργων, σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων, τα πιο αντιπροσωπευτικά από τα οποία –αναγκαστικά περιοριζόμενοι στην αγγλική γλώσσα– θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Οι σχετικές

διδασκτικές προτάσεις έχουν τα τελευταία χρόνια πολλαπλασιαστεί, οι προσεγγίσεις έχουν εμπλουτιστεί και διαχέονται πλέον σε διάφορα μέσα και με διάφορες μορφές (ειδικά έντυπα εγχειρίδια ή κόμβοι στο Διαδίκτυο, σύντομα εργαστήρια ή εκτεταμένες διδασκτικές προτάσεις και εφαρμογές).

Στην κατηγορία του εργαστηρίου κατατάσσεται η διδασκτική πρόταση του Tony Palermo *Re-creating Radio*, η οποία εντοπίζεται σε σελίδα του προσωπικού του διαδικτυακού κόμβου.¹⁷ Πρόκειται ίσως για το πιο μακροχρόνιο και παραγωγικό εργαστήριο παραγωγής ηχητικού θεάτρου στις ΗΠΑ, το οποίο όμως δεν προσφέρεται πια. Ο Tony Palermo, επαγγελματίας συγγραφέας και παραγωγός μιας πλειάδας πρωτότυπων ραδιοφωνικών έργων του τύπου του Old Time Radio, μέχρι το 2008 καταπιανόταν παράλληλα και σε σταθερή βάση με τη διεξαγωγή εξειδικευμένων εργαστηρίων ηχογράφησης ραδιοφωνικών έργων για παιδιά και οικογένειες με σκοπό να αναβιώσει τις παλιές τεχνικές. Είχε την ευκαιρία να εφαρμόσει τη μέθοδό του σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς (λ.χ. μουσεία) και σε χώρο ειδικά εξοπλισμένο, όπου εμπύχωνε πολυμελείς ομάδες (έως 25 άτομα) προκειμένου όλοι μαζί να ηχογραφήσουν ένα από τα υπάρχοντα έργα με δική του συγγραφική υπογραφή, ειδικά γραμμένα για να επιδεικνύουν τις συμβάσεις και τις τεχνικές του ραδιοφωνικού θεάτρου, τα οποία διατίθενται προς πώληση στον ίδιο αυτό ιστότοπο. Η όλη διαδικασία διαρκούσε δύο ώρες, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι δύο σε ομάδες (ηθοποιοί-εκφωνητές και τεχνικοί) εξοικειώνονταν με τη δοσμένη ιστορία, περνούσαν από ακρόαση, ενημερώνονταν για τα τεχνικά ζητήματα μέσω ενός βίντεο, έκαναν πρόβες κατά μόνας ή και μεγάλωφωνα και, ύστερα από μια πρόβα της του συνόλου των συμμετεχόντων, ηχογραφούσαν το έργο με μια λήψη σε κασέτα. Επανηχογράφηση γινόταν μόνο σε περίπτωση σοβαρών λαθών και αβλεψιών, ενώ το τελικό προϊόν αποστέλλόταν μέσα σε λίγες μέρες στους συμμετέχοντες.

Έτοιμα σύντομα έργα δικής της έμπνευσης –κατάλληλα για παραγωγή σε σχολικό περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– δημοσιεύει και η Meredith

17 Βλ. http://www.ruyasonic.com/rdr_mtr.htm

Ludwig στο ολιγοσέλιδο εγχειρίδιό της *Radio Theatre for the Classroom* (1997). Με το βιβλίο αυτό η Ludwig, που έχει πρακτική προσωπική εμπειρία στο ηχητικό θέατρο, φιλοδοξεί να αναδείξει τη δυνατότητα άσκησης δεξιοτήτων ακρόασης και καλλιέργειας της φαντασίας των σύγχρονων μαθητών μέσω του ραδιοφωνικού θεάτρου, καταπολεμώντας έτσι την αλλοίωσή τους από την τηλεόραση. Τα έργα της συγγραφέως είναι σύντομης διάρκειας (2-5 σελίδες) και κλασικού ύφους (OTR), ενώ έχουν κατά κανόνα ήρωες παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρω, το έργο με τίτλο «The Best Show of All», το οποίο και θεματολογικά σχετίζεται με το OTR, το οποίο όμως εκσυγχρονίζει με έξυπνο τρόπο, καθώς κατά τη διάρκειά του τα παιδιά-ήρωες ανακαλύπτουν τα σύνεργα παραγωγής χειροκίνητων ηχητικών εφέ του παππού τους στη σοφίτα του σπιτιού του – και ενθουσιάζονται με το ράδιο, εγκαταλείποντας προσωρινά την αγαπημένη τους τηλεόραση. Επιπλέον, το εγχειρίδιο αυτό προσφέρει μια σειρά από εισαγωγικές δραστηριότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από την παραγωγή των προτεινόμενων έργων. Πρόκειται για δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης αλλά και εκτός αυτής, που σκοπό έχουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές στον κόσμο των ήχων. Ενδεικτικά αναφέρω: ασκήσεις παρατήρησης και καταγραφής φυσικών και τεχνητών ήχων (π.χ. ακρόαση του ήχου της τηλεοπτικής συσκευής με κλειστά μάτια), εκτέλεση απλών κλασικών ηχητικών εφέ στην τάξη, γραπτή άσκηση συσχέτισης ήχων και συναισθημάτων, επινόηση του σκελετού μιας ηχοϊστορίας χωρίς λέξεις ή σχεδιασμός και ηχογράφηση μιας σκηνής με διαθέσιμους στο περιβάλλον ήχους. Απώτερος δηλωμένος σκοπός είναι να εμπλακεί η ομάδα σε μια δημιουργική διαδικασία, η οποία θα τους περάσει από όλα τα στάδια, ξεκινώντας από την σύλληψη μιας ιστορίας και φτάνοντας έως ένα ολοκληρωμένο προϊόν – μια περιπέτεια που θα τους μείνει αξέχαστη.

Ολοκληρωμένο οδηγό και πλήρη διδακτική πρόταση για την παραγωγή ραδιοφωνικών έργων στη σχολική τάξη κάθε βαθμίδας αποτελεί το πολυσέλιδο *Theatre of the Mind, Writing and Producing Radio Dramas in the Classroom* του Don

Kisner (τελευταία έκδοση: 2013).¹⁸ Κλασικό σύγγραμμα στο είδος του με πολλαπλές επανεκδόσεις, το *Theatre of the Mind* δεν βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό που θέλει να ανεβάσει μια έτοιμη παράσταση με τους μαθητές του (η έκδοση συνοδεύεται από CD με το απαραίτητο ηχητικό υλικό για όλα τα έργα που περιέχονται), αλλά και αυτόν που επιθυμεί να έχει μια πιο δημιουργική σχέση με το αντικείμενο και να προβεί σε επινόηση πρωτότυπου έργου με την ομάδα του. Το σύνολο των δραστηριοτήτων του βιβλίου δηλώνεται πως σκοπεύει να μετατρέψει μαθητές που δέχονται τη γνώση παθητικά σε ανθρώπους που μαθαίνουν με τρόπο ενεργητικό. Καταπιανόμενοι με μια διαδικασία που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και είναι ιδιαίτερα ελκυστική καθώς αποσκοπεί στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου καλλιτεχνικού και τεχνικού προϊόντος, οι παθητικοί μαθητές ασκούνται με ευχάριστο τρόπο σε δεξιότητες που έχουν να κάνουν κυρίως με τη γλώσσα και τη γλωσσική έκφραση: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, συγγραφή, λογοτεχνική ανάλυση, αλλά και άσκηση της φαντασίας. Η απόκτηση δεξιοτήτων στη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων δεν είναι δευτερεύουσας σημασίας.

Ειδικά για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων ηχητικού θεάτρου με μαθητές, το εγχειρίδιο του Kisner καταθέτει μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. Συγκεκριμένα, δίνει πολύ αναλυτικά τα στάδια της συγγραφής ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου είτε της απόλυτης έμπνευσης της ομάδας είτε αποτέλεσμα διασκευής από υπάρχοντα μύθο. Σε κάθε περίπτωση, πρότυπο αποτελούν τα έργα του Old Time Radio και οι προτεινόμενες πλοκές είναι αριστοτελικής λογικής, με ξεκάθαρη έκθεση, δέση, λύση, δραματικές κορυφώσεις και υφέσεις. Σε πολύ γενικές γραμμές, κατά τη διαδικασία της συγγραφής ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου, πρώτα αποφασίζεται η ιστορία, μετά γράφεται η περίληψη, στη συνέχεια γίνεται ο χωρισμός των σκηνών και καθορίζονται τα στοιχεία της κάθε σκηνής προκειμένου να γραφτούν οι διάλογοι. Ακολουθεί ο εμπλουτισμός με ηχητικά εφέ

¹⁸ Τμήματα του βιβλίου είναι αναρτημένα στο διαδικτυακό τόπο <http://www.balancepublishing.com/> και ειδικά στη σελίδα <http://www.balancepublishing.com/ClassroomWriting/WritingStructure.htm>.

και μουσική, συρράπτεται το μέχρι τότε υλικό και γίνεται μια συνολική ανάγνωση προκειμένου να επαληθεύουν τα επί μέρους στοιχεία· καταλήγουμε έτσι στο τελικό κείμενο. Σημαντικό είναι να αποφασιστεί από πριν ο τύπος του έργου που θέλει η ομάδα να παράξει. Κατά τον Kisner κανείς έχει να διαλέξει ανάμεσα σε τέσσερις τύπους:

1. απλή ανάγνωση χωρίς ηχητικά εφέ
2. ανάγνωση με ηχογραφημένη μουσική και ασύγχρονα ηχητικά εφέ
3. ανάγνωση με ηχογραφημένη μουσική και σύγχρονα χειροκίνητα ηχητικά εφέ
4. ανάγνωση με ηχογραφημένη μουσική, ασύγχρονα/σύγχρονα ηχογραφημένα ηχητικά εφέ και σύγχρονα χειροκίνητα ηχητικά εφέ.

Γραμμένο στην πρώτη του μορφή την εποχή της κασέτας, το βιβλίο αφήνει χώρο για λιγότερο τεχνολογικά ενημερωμένες εκδοχές του ραδιοφωνικού θεάτρου, όπως ζωντανή παρουσίαση των έργων ενώπιον κοινού χωρίς κανενός είδους ηχογράφηση (πολύ κοντά σε αυτό που κάποιοι αποκαλούν radio theatre) – αν και κάνει φιλότιμες προσπάθειες να λάβει υπόψη του τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις (cd αντί για κασέτα). Η μεθοδικότητα της διδακτικής προσέγγισης αποδεικνύεται και από την ύπαρξη αξιολογού ενσωματωμένου εκπαιδευτικού υλικού: φύλλα εργασίας για το σύνολο των δραστηριοτήτων που προτείνει, ενημερωτικά φυλλάδια για όλα τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται [information sheets], γλωσσάρι με τεχνικούς όρους, ενίοτε εικονογραφημένο.

Στο πιο πρόσφατο δείγμα βιβλιογραφικής διαπραγμάτευσης της συσχέτισης ραδιοφωνικού θεάτρου και εκπαίδευσης (κεφάλαιο «Drama on the Air: Using Podcasting to Create Radio Plays» στο *Active Learning Through Drama, Podcasting and Puppetry*, 2007), η Kristin Fontichiaro, που υπηρετεί ως υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε δημόσια βιβλιοθήκη των ΗΠΑ, αποκλείει από τη συζήτηση την παραγωγή έτοιμων έργων ηχητικού θεάτρου, εστιάζοντας αποκλειστικά στη δημιουργία πρωτότυπων έργων από μαθητές. Εντάσσει, μάλιστα, και αυτή μετά τον Kisner, τη δημιουργική αυτή ενασχόληση με το ηχητικό θέατρο σε μια σειρά από

εκπαιδευτικές δραστηριότητες «ενεργητικής μάθησης». Στη διδακτική αυτή πρόταση, η δημιουργία πρωτότυπων ηχητικών έργων δεν είναι αυτόνομο project, αλλά ένα όχημα προκειμένου να εξυπηρετηθούν μαθησιακοί στόχοι άλλων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Ιστορία, Λογοτεχνία). Την ίδια στιγμή όμως δεν παραβλέπεται η καλλιτεχνική διάσταση του εγχειρήματος, καθώς η Fontichiaro έχει στο βιογραφικό της και σπουδές στο θέατρο πέρα από την παιδαγωγική της κατάρτιση. Σημαντική παράμετρος της πρότασης αυτής είναι η χρήση της τεχνολογίας στην εποχή του podcasting. Η συγγραφέας αναγνωρίζει ότι οι ΤΠΕ αποτελούν συστατικό στοιχείο του project, καθώς όχι μόνο λύνουν κυριολεκτικά τα χέρια σε καίρια πρακτικά ζητήματα (π.χ. επεξεργασία ήχου ή διάχυση του προϊόντος: ηλεκτρονική αποστολή, δημοσίευση στο Διαδίκτυο κτλ.), αλλά κυρίως είναι εξαιρετικά ελκυστικές στο σημερινό μαθητικό πληθυσμό. Κατά τη συγγραφέα διαπιστώνεται βελτίωση των γλωσσικών και εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών που έχουν παράξει έργο ηχητικού θεάτρου στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και καλύτερη κατανόηση της εποχής και των λογοτεχνικών έργων μέσω της δημιουργικής ανάπλασης μιας ιστορικής εποχής. Ειδικά για παιδιά με προβλήματα στο γραπτό λόγο, η ηχογράφηση ενός έργου ηχητικού θεάτρου προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα καθώς τα απαλλάσσει από την υποχρέωση να εκφραστούν στο χαρτί.

Για τη δημιουργία ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου στο πλαίσιο άλλου διδακτικού αντικειμένου, η Fontichiaro προτείνει συνδιδασκαλία ενός εκπαιδευτικού θεάτρου και ενός καθηγητή ιστορίας λ.χ. (σύστημα partenariat), οι οποίοι θα καθοδηγήσουν τη διαδικασία με τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται οι σκοποί και των δύο αντικειμένων, τόσο της αισθητικής αγωγής όσο και της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι συνδιδάσκοντες καλούνται να εντοπίσουν σε συνεργασία το θέμα και στη συνέχεια να καθοδηγήσουν τους μαθητές (χωρισμένους σε ομάδες) ώστε να εντοπίσουν κατάλληλο υλικό και να το επεξεργαστούν ανάλογα, προκειμένου να προκύψει ένα σενάριο θεατρικά ενδιαφέρον αλλά και ιστορικά ακριβές. Προσεκτικός έλεγχος του σεναρίου, διόρθωση και δειγματοληπτική ηχογράφηση εξασφαλίζουν

κατά τη συγγραφέα ένα όσο το δυνατόν άρτιο αποτέλεσμα. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλουν και οι πρόβες ή το φωνητικό ζέσταμα της ομάδας. Για την ηχογράφηση και την επεξεργασία του ήχου, η Fontichiaro θεωρεί αδιαπραγμάτευτη τη χρήση Η/Υ και του λογισμικού Audacity (τη λειτουργία του οποίου περιγράφει αναλυτικά). Τέλος, ενθαρρύνει τη διάχυση του ψηφιακού τελικού προϊόντος στο σύνολο εκτός των ορίων της ομάδας που τα παρήγαγε έτσι ώστε να αγγίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και την πλαisiώσή του με άλλες δράσεις (π.χ. διαγωνισμός για το εξώφυλλο του CD ή πάρτι κυκλοφορίας).

Σημαντικός κατά την όλη διαδικασία είναι ο καθορισμός, αφενός, ενός αυστηρού χρονοδιαγράμματος εκπόνησης και, αφετέρου, σαφών κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να καλλιεργηθεί εξ αρχής πνεύμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Η τελική αξιολόγηση –γραφτή ή προφορική– εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι αφενός ενός είδους απολογισμός για θέματα δημιουργικά όσο και ερευνητικά και αφετέρου μπορεί να διαβαστεί ως οδηγίες προς ναυτιλλομένους, χρήσιμες για μελλοντικούς επίδοξους εξερευνητές της χώρας του ηχητικού θεάτρου.

2.3 Διδακτική εφαρμογή για τη δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου με παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Με βάση της παραπάνω διδακτικές προτάσεις από το εξωτερικό καθώς και την εμπειρία από την εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα, σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο με σκοπό τη δημιουργία ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου με μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εφαρμογή εντάχθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Θεάτρου, χωρίς να γίνεται κανενός είδους σύμπραξη με διδάσκοντες άλλων ειδικοτήτων και χωρίς να υποτάσσεται η διδασκαλία του ηχητικού θεάτρου στους στόχους κάποιου άλλου αντικειμένου.

Το εκπονηθέν εκπαιδευτικό σενάριο ενσωματώνει τις «νέες ιδέες για τη μαθησιακή διαδικασία», οι οποίες βρίσκονται πίσω από τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο διδασκαλίας, που επιχειρούν να «συνδέσουν το σχολείο με τις πραγματικές συνθήκες ζωής» (Βοσνιάδου 2001: 3). Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης, οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργά και να ενεργοποιήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες με την καθοδήγηση της υπεύθυνης εκπαιδευτικού. Καθώς το τελικό προϊόν εντάσσεται σε ένα «αυθεντικό πλαίσιο», είναι δηλαδή ένα ολοκληρωμένο έργο ηχητικού θεάτρου, η τάξη ενεργοποιεί σε σημαντικό βαθμό την εσωτερική παρώθηση (Βοσνιάδου 2001: 6). Ισχυρά κίνητρα παρέχονται ακόμα καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, όταν οι συμμετέχοντες θα κληθούν, μέσω της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων που προσφέρει, να ανακαλύψουν τον κόσμο των ήχων, να βάλουν σε εφαρμογή τη φαντασία τους, να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο δίνοντας κυριολεκτικά «φωνή στο συναίσθημα» και να παράξουν ένα πρωτότυπο έργο, που θα αντανάχλα τον τρόπο που αυτοί βλέπουν τον κόσμο (Ξανθάκου 2011: 91 & 115). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης προωθείται η συμμετοχικότητα και δίνεται έμφαση στην έννοια της ομάδας: το σύνολο της τάξης αντιμετωπίζεται ως ομάδα, ενώ σε ειδικές περιπτώσεις επιμερίζονται οι εργασίες, καθώς ο επιμερισμός αυτός θεωρείται ότι συμβάλλει αφενός στην κοινωνική

αλληλεπίδραση και αφετέρου στην καλύτερη συνεργασία και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Βοσνιάδου 2001: 5 & 14), σε ποικίλα πεδία, όπως η παραγωγή λόγου, η εκτέλεση ηχητικών εφέ και η ηχογράφηση. Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές θα έχουν περάσει μέσα από μια σημαντική για αυτούς διαδικασία αλλαγής, ανάπτυξης και εξέλιξης, που χαρακτηρίζει τη δημιουργική διαδικασία (Ξανθάκου 2011: 94).

2.3.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Το ειπονηθέν εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε, ως έκτακτη δραστηριότητα, με ένα τμήμα του Θεατρικού Εργαστηρίου μιας περιφερειακής ελληνικής πόλης και με τη σύμφωνη γνώμη της υπεύθυνης εκπαιδευτικού. Η ομάδα, που αριθμούσε 11 μέλη, τα περισσότερα κορίτσια, ήταν μεικτή με τους μαθητές μεγάλων τάξεων του Δημοτικού να συνυπάρχουν με μαθητές Γυμνασίου. Τα μέλη της ομάδας ήταν, σύμφωνα με τη διαβεβαίωση της δασκάλας τους, εξοικειωμένα με τη δημιουργία και την αναπαράσταση ιστοριών. Στα μαθήματα Θεατρικής Αγωγής του Εργαστηρίου που είχαν ως τότε παρακολουθήσει είχαν διδαχθεί θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση αλλά και αυτοσχεδιασμό με δοσμένες συνθήκες, ώστε να παρουσιάζουν ευχέρεια τόσο στην κατανόηση και αναπαράσταση μιας σύντομης ιστορίας όσο και στην επινόηση αυτοσχέδιων διαλόγων και την ολοκλήρωση μιας δραματικής σκηνής. Δεν είχαν απαραίτητα προηγούμενη εμπειρία στη δημιουργική γραφή, ενώ καμία ιδιαίτερη γνώση υπολογιστών ή εξοπλισμού ηχογράφησης δεν προαπαιτούνταν. Ήταν πάντως σίγουρα η πρώτη φορά που έρχονταν σε επαφή με το άγνωστο σε αυτούς είδος του ηχητικού θεάτρου. Τέλος, σημαντικό προσόν της ομάδας εργασίας ήταν η σε ικανοποιητικό βαθμό ικανότητα συνεργασίας, υπευθυνότητα, επικοινωνιακή ευχέρεια και ανάληψη πρωτοβουλιών, που είχαν διαπιστωθεί κατά την έως τώρα κοινή πορεία τους.

Για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου χρειάστηκαν τέσσερις δώρες συναντήσεις με την ομάδα σε διάρκεια ενάμιση μήνα, συν μία συνάντηση για την ακρόαση. Την επεξεργασία του ήχου στο ελεύθερης πρόσβασης λογισμικό Audacity ανέλαβε η εκπαιδευτικός σε ώρες εκτός των εβδομαδιαίων συναντήσεων.

Γενικότερα, η χρήση της τεχνολογίας κατά την εκπόνηση του εκπαιδευτικού σεναρίου υπήρξε ουσιαστική, αν και για ποικίλους λόγους, σχετικά ήπια. Σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, έγινε χρήση του εξοπλισμού της ίδιας της εκπαιδευτικού (Η/Υ και περιφερειακά για την προβολή και μετάδοση του οπτικοακουστικού υλικού σε ψηφιακή μορφή) καθώς ο χώρος όπου φιλοξενούνταν οι δραστηριότητες δεν προσέφερε κάτι ανάλογο, σε συνδυασμό με ένα έξτρα εργαλείο ηχογράφησης (i-Phone), που επιστρατεύτηκε ειδικά για την περίπτωση. Ας σημειωθεί πως οι τεχνικές δυνατότητες των ελληνικών εκπαιδευτικών μονάδων, όπου θα μπορούσε θεωρητικά να εφαρμοστεί το εν λόγω σενάριο, δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τα παραπάνω δεδομένα. Ο Η/Υ χρησιμοποιήθηκε επίσης για την παραγωγή των φύλλων εργασίας που διανεμήθηκαν στην ομάδα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

2.3.2 Σκοπός – Στόχοι

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου ήταν να καταφέρουν οι μαθητές να παράξουν ένα πρωτότυπο έργο ηχητικού θεάτρου. Κατά τα διάρκεια της εκπόνησης κλήθηκαν να περάσουν από τη διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης όπως σε κάθε δημιουργική εργασία και να προεκτείνουν τόσο την αντίληψή τους περί θεάτρου (ώστε να συμπεριλάβει και «ένα θέατρο του νου»), όσο και την πρακτική τους ενασχόληση με το αντικείμενο αυτό (ώστε να συμπεριλάβει και την ηχογράφηση διαλόγων και ήχων). Για την επίτευξη του βασικού σκοπού έπρεπε να συνδυάσουν γνώσεις και δεξιότητες που είχαν ήδη αποκτήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής στο Εργαστήρι αλλά ενδεχομένως και του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο (ανάπτυξη ιστορίας, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός) με νέες που θα

αποκτούσαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του project (ευαισθητοποίηση σχετικά με την ηχητική διάσταση της θεατρικής εμπειρίας).

Οι επί μέρους στόχοι που επιδιώχθηκαν είναι οι μαθητές:

- να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους, εστιάζοντας σε φυσικούς ή τεχνητούς ήχους, ζωντανούς ή ηχογραφημένους.
- να αναπτύξουν την εκφραστική τους ικανότητα μέσω της εκφοράς του λόγου και της παραγωγής ήχων.
- να εξοικειωθούν, σε πρώτο επίπεδο, με την πρακτική της ηχογράφησης και της επεξεργασίας του ήχου.
- να ενθαρρυνθούν ώστε να εκφραστούν δημιουργικά επινοώντας μια πρωτότυπη ιστορία με τη βοήθεια της φαντασίας τους.
- να αναπτύξουν τις φυσικές και διανοητικές ικανότητές τους και να καλλιεργήσουν το ψυχικό τους κόσμο
- να διαμορφώσουν αισθητική αντίληψη, τόσο ως δέκτες όσο και ως δημιουργοί που παράγουν καλλιτεχνικό προϊόν.
- να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας.¹⁹

2.3.3 Περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες (Δ) που σχεδιάστηκαν προκειμένου να εκπνηθούν κατά το διδακτικό σενάριο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μέρη: την Προετοιμασία, που περιλαμβάνει εισαγωγικές δραστηριότητες που σκοπό έχουν να εξοικειώσουν τους μαθητές με τον κόσμο των ήχων και του ηχητικού θεάτρου, και το κυρίως μέρος, την Παραγωγή πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου μαθητές δημοτικού, η οποία και αποτελεί την κορύφωση του project. Αναλυτικά:

¹⁹ Πρβλ. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου* (2003) και *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής* (2003).

2.3.3.1 Προετοιμασία

Δ1. Εισαγωγή στο project

Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό σενάριο αλλά και την πρώτη συνάντηση της εκπαιδευτικού με μια νέα ομάδα, μια σύντομη εισαγωγή εν είδει συζήτησης κρίθηκε απαραίτητη. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αυτής, έγινε φανερό πως οι μικροί μαθητές δεν είχαν ενημέρωση για το είδος, με άλλα λόγια δεν διέθεταν προϋπάρχουσα γνώση για το θέμα, στην οποία θα μπορούσε να βασιστεί η εκπαιδευτικός προκειμένου να χτίσει πιο εύκολα στη συνέχεια. Αναγκαστικά, το είδος –ένα είδος που το εγχώριο παιδικό κοινό δεν έχει καν γνωρίσει, ενώ η γενιά των γονιών του το αναπολεί νοσταλγικά– συστήθηκε εν συντομία και μόνο με λεκτικές αναφορές. Εξηγήθηκε όμως σαφώς ο τρόπος με τον οποίο προτεινόταν να ολοκληρωθεί το project: δημιουργία και διαμοιρασμός σε CD ενός έργου ηχητικού θεάτρου δικής τους επινόησης. Η προοπτική φάνηκε να ενδιαφέρει την ομάδα και τράβηξε την προσοχή της, καθώς εντασσόταν σε «αυθεντικό πλαίσιο» και υποσχόταν ένα αποτέλεσμα με διάρκεια – πράγμα που δεν συμβαίνει με το 'ζωντανό' θέατρο.

Δ2. Ασκήσεις ακρόασης

Η πρώτη δέσμη ασκήσεων με τις οποίες καταπιάστηκαν τα μέλη της ομάδας είχε σκοπό να ασκήσει την αίσθηση της ακοής, ξεχωριστά και ανεξάρτητα από αυτήν της όρασης, καθώς και να οξύνει την παρατηρητικότητα των μαθητών όσον αφορά φυσικούς ή τεχνητούς ήχους, ζωντανούς ή ηχογραφημένους. Πρόκειται για μια σειρά αισθητηριακών ασκήσεων από αυτές που περιλαμβάνονται συχνά στο πρόγραμμα ενός μαθήματος Θεατρικής Αγωγής, αλλά σπανίως σε τέτοια πυκνότητα.

Η αρχική δραστηριότητα λειτούργησε ταυτόχρονα ως εισαγωγή στον κόσμο του ήχου, αλλά και ως παιχνίδι γνωριμίας προκειμένου να μπορέσει η εκπαιδευτικός να μάθει τα ονόματα των μελών της ομάδας. Ένας μαθητής, με γυρισμένη την πλάτη

στην υπόλοιπη ομάδα και κλειστά τα μάτια, προσπαθεί να μαντέψει ποιος από τους συμμαθητές του τον αποκαλεί με το όνομά του, κρίνοντας κατά κύριο λόγο από τον ήχο της φωνής του ή/και στην θέση του στην αίθουσα. Αν καταφέρει να μαντέψει σωστά, συνεχίζει τις προσπάθειες (μέγιστος αριθμός: τρεις φορές), ενώ αν κάνει λάθος δίνει τη θέση του σε αυτόν που τον ξεγέλασε. Καθώς τα μέλη της ομάδας γνωρίζονταν αρκετά καλά μεταξύ τους, δεν άργησαν να αρχίσουν να αλλάζουν τη φωνή τους προκειμένου να μπερδέψουν τους συμμαθητές τους και να πάρουν τη θέση τους, τη θέση αυτού που κλείνει τα μάτια και ακούει το όνομά του. Επινόησαν λοιπόν διάφορους ευφάνταστους τρόπους για να θολώσουν τα νερά και να κρύψουν την ταυτότητά τους (π.χ. χοντρή φωνή για τα κορίτσια, ψιλή φωνή για τα αγόρια, ένρην εκφορά με κλειστή μύτη, ψίθυρος). Με τον διασκεδαστικό αυτό τρόπο, οι μαθητές ανακάλυψαν την ποικιλία των φωνών που μπορεί να παράγει ένας άνθρωπος, έστω και σε τεχνικό επίπεδο, χωρίς δηλαδή η εκφορά να συνδέεται με ένα ορισμένο νόημα. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτικός έκανε ένα πρώτο βήμα προς την απαραίτητη για τη συνέχεια εξοικείωσή της με την ομάδα.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να αφουγκραστούν τον ήχο του περιβάλλοντος. Όταν η ομάδα έφτασε σε ικανοποιητικό βαθμό συγκέντρωσης και τα μέλη της έπαψαν να μιλάνε ή να κινούνται—σταμάτησαν δηλαδή να παράγουν οι ίδιοι ήχους—κατάφερε και εστίασε στους ήχους του περιβάλλοντος (π.χ. θόρυβος σόμπας ή τριξιμο, αλλά και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα). Ανακάλυψαν έτσι με τρόπο βιωματικό πως δεν υπάρχει χώρος χωρίς ήχο, αλλά σπανίως κάποιος τον παρατηρεί, αν δεν εστιάσει επί τούτου την προσοχή του.

Μετά ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν ηχογραφημένους φυσικούς ήχους που αναπαράχθηκαν από τον Η/Υ. Το υλικό προήλθε από τη συλλογή ήχων που είχε παραχθεί για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και πολιτισμός.²⁰ Από το σύνολο του υλικού που ήταν διαθέσιμο, έγινε επιλογή ενός

²⁰ Το εν λόγω υλικό είναι διαθέσιμο για εκπαιδευτική χρήση στον ιστότοπο του IEMA: <http://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/Tracks/Hxoi/sounds.htm>

περιορισμένου αριθμού ήχων από διάφορες κατηγορίες (ζώα, άνθρωποι, επαγγέλματα, μέσα συγκοινωνίας, περιβάλλον, άλλοι ήχοι), οι οποίοι και αναπαράγονταν σε ανακατεμένη σειρά, χωρίς καμιά ένδειξη της προέλευσής τους. Κατά τη διάρκεια της άσκησης διανεμήθηκε φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές έπρεπε να σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους σε σχέση με εικόνες ή δράσεις που οι ήχοι αυτοί τους έφεραν στο μυαλό (π.χ. «ένα μωρό που κλαίει γιατί πεινάει» ή «σκέφτομαι ότι η μαμά του μπορεί να προσπαθεί να κοιμηθεί») (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Πρέπει να σημειωθεί πως η εντύπωση που αποκόμιζε ο κάθε μαθητής δεν συνέπιπτε πάντα με αυτή των συμμαθητών του και ενίοτε ακολουθούσε επανάληψη της μετάδοσης του εκάστοτε ήχου προκειμένου να επαναξιολογηθεί η ταυτότητά του – η οποία επαληθευόταν τελικά από τη διδάσκουσα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διαφωνία προέκυπτε σε ήχους από την κατηγορία «περιβάλλον», δηλαδή σύνθετα ηχοτοπία, όπου περισσότεροι του ενός ήχοι του γύρω κόσμου διαστρωματώνονταν. Με την αφορμή αυτή, δόθηκε ευκαιρία να εισαχθούν οι μαθητές στην έννοια του ηχοτοπίου. Η άσκηση αυτή ενέπλεξε ενεργά την ομάδα, καθώς συνδεόταν άμεσα με τον πραγματικό κόσμο και την εμπειρία τους. Ως δεύτερη άσκηση του ίδιου φυλλαδίου, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχήσουν πηγές ήχων με την ονομασία αυτών (π.χ. κελάηδισμα – πουλί, θρόισμα – φύλλα). Πρόκειται για μια πρωτοβάθμια άσκηση ηχητικής ευαισθητοποίησης αλλά και γλωσσικής καλλιέργειας, που επιχειρεί το πάντρεμα των δύο. Σκοπός της άσκησης αυτής υπήρξε να υπενθυμίσει ή να γνωστοποιήσει στους μαθητές λέξεις που περιγράφουν ήχους ως απόδειξη πως κάθε ήχος είναι μια διακριτή οντότητα και μπορεί να έχει το δικό της όνομα. Προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στη γλωσσική διάσταση, η οποία και πιθανώς να ήταν χρήσιμη στην περαιτέρω επικοινωνία διδάσκοντα-διδασκόμενων, δεν προηγήθηκε κανενός είδους ακρόαση των ήχων (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Ως τελική δραστηριότητα της δέσμης αυτής, διανεμήθηκε φύλλο εργασίας προς συμπλήρωση κατ' οίκον, στο οποίο ζητήθηκε από τους μαθητές να

παρατηρήσουν και να καταγράψουν ήχους από την καθημερινότητά τους: τον πρώτο ήχο που ακούνε το πρωί όταν ξυπνήσουν και τον τελευταίο πριν κοιμηθούν, και να τους συσχετίσουν με πληροφορίες και συναισθήματα (Ludwig 1997) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Πρόκειται για μια δραστηριότητα που επεκτείνεται πέραν του πλαισίου της εβδομαδιαίας συνάντησης εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων και διαχέεται σε συνθήκες πραγματικής ζωής, δίνοντας νέα διάσταση στην εμπειρία του ήχου μέσω της επιτόπιας παρατήρησης. Ο στόχος της άσκησης ήταν να καταφέρουν οι μαθητές να προσδώσουν κυριολεκτικό νόημα στους ήχους που θα έχουν παρατηρήσει (λ.χ. «Είναι πρωί, πρέπει να πάω στο σχολείο») και να προχωρήσουν πέρα από την κυριολεξία επενδύοντάς τους με συναισθήματα (π.χ. πανικός, γαλήνη), όχι με βάση κάποια αντικειμενικά χαρακτηριστικά του ήχου, αλλά σύμφωνα με την υποκειμενική τους θέαση του κόσμου, που είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού ατόμου. Με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες καλλιεργούνται αποτελεσματικά οι φυσικές, πνευματικές και διανοητικές ικανότητες των μαθητών.

Δ3. Παρακολούθηση εκπαιδευτικού βίντεο

Στη συνέχεια, και προκειμένου να εισαχθούν τα μέλη της ομάδας στο άγνωστο για αυτούς το οποίο κλήθηκαν να υπηρετήσουν, προβλήθηκε ένα βίντεο σχετικό με το είδος, που είναι ελεύθερα προσπελάσιμο στο Διαδίκτυο με τίτλο *Back of the Mike* [Πίσω από το μικρόφωνο], αμερικανική παραγωγή με σπόνσορα την General Motors (1938).²¹ Πρόκειται για ενημερωτική και εκπαιδευτική ασπρόμαυρη ταινία μικρού μήκους, που αναφέρεται στο είδος και τις τεχνικές του Old Time Radio και συγκεκριμένα αποκαλύπτει στο αδαές κοινό τι συμβαίνει στο στούντιο την ώρα της ζωντανής μετάδοσης ενός ραδιοφωνικού έργου.

Το *Back of the Mike* διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού βίντεο: «προσφέρει ζωντανό λόγο με εικόνα και ήχο, δραματοποιεί ιστορίες, αποτελεί ευχάριστο, εύχρηστο, ελκυστικό εργαλείο, δημιουργεί εντυπώσεις που είναι

²¹ Το *Back of the Mike* είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://archive.org/details/Backofth1938>

δύσκολο να δημιουργηθούν από το έντυπο υλικό και βοηθάει σε θέματα δραστηριοτήτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων» (Αντώνης Λιοναράκης, «Το βίντεο στην εκπαίδευση», στο Αντώνης Λιοναράκης κ.ά., *Ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Πάτρα: ΕΑΠ, 1999, στο Παπαδημητρίου, 2011: 106). Η ταινία δραματοποιεί την ιστορία ενός μικρού αγοριού, ενός ένθερμου ακροατή, ο οποίος στήνεται με προσμονή δίπλα στη ραδιοφωνική συσκευή του για να ακούσει το μεταδιδόμενο έργο. Η παρουσία του νεαρής ηλικίας ήρωα διευκολύνει την ταύτιση των μαθητών και άρα την παρακολούθηση του βίντεο. Κάνοντας χρήση της οπτικοακουστικής γλώσσας, το εν λόγω βίντεο αναλαμβάνει να υποκαταστήσει τη φαντασία του ανήλικου ακροατή –και μέσω αυτού και όλων των θεατών– και στη θέση των εικόνων που εκείνος φαντάζεται όταν ακούει το έργο από το δέκτη του, προτείνει συγκεκριμένες εικόνες, που οπτικοποιούν είτε την αφηγούμενη ιστορία είτε την άγνωστη πραγματικότητα του ραδιοφωνικού στούντιο. Εστιάζει ειδικά στην παρουσία του ηθοποιού πίσω από το μικρόφωνο με το κείμενο ανά χείρας, τον τρόπο με τον οποίο μεταμορφώνει τη φωνή του, τον συντονισμό του με τον υπόλοιπο θίασο αλλά και με τη στρατιά εκείνη των τεχνικών των ηχητικών εφέ που επιστρατεύονται για την ολοκλήρωση της μετάδοσης. Το βίντεο είναι πραγματικά αποκαλυπτικό όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνονται τα ηχητικά εφέ στο ραδιοφωνικό θέατρο της χρυσής εποχής, καθώς το στούντιο που απεικονίζεται μοιάζει να διαθέτει όλη τη συλλογή των απαιτούμενων εργαλείων. Ζωντανεύει έτσι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το αντικείμενο προς διδασκαλία και αναδεικνύονται «απομακρυσμένες έννοιες, έννοιες δύσκολες να αντιληφθεί» ο μαθητής (Παπαδημητρίου 2014: χ.σ.), όπως η θεωρητική παραδοχή πώς στο ραδιόφωνο ένας ήχος μπορεί να συνδέεται με μια εικόνα ή μια δράση χωρίς να αυτό να συμβαίνει όντως στον πραγματικό κόσμο [unreliability of sound] (π.χ. ένα σελοφάν που τριίζει ερμηνεύεται ως ο ήχος της φωτιάς που καίει). Σε κάθε περίπτωση, η πληροφορία για την εν λόγω λειτουργία του ήχου πρώτη φορά

παρουσιάζεται στους μαθητές και συμπληρώνει τις έως τώρα βιωματικές παρατηρήσεις τους σχετικά με τον ήχο.

Η πρωτότυπη γλώσσα του βίντεο είναι τα αγγλικά και δεν έγινε προσπάθεια να υποτιτλιστεί για τις ανάγκες του μαθήματος. Αυτό ευτυχώς δεν εμπόδισε την απρόσκοπτη παρακολούθηση, καθώς γινόταν παράλληλη επιλεκτική διερμηνεία από την εκπαιδευτικό. Στην πράξη αυτό σήμαινε πως σε αρκετά σημεία σταματούσε τη ροή του βίντεο προκειμένου να προλάβει την εικόνα που έτρεχε. Η διακοπή της ροής πάντως προτείνεται από τους ειδικούς προκειμένου να αξιοποιηθεί καλύτερα το οπτικοακουστικό υλικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, και άλλες παύσεις κρίθηκαν αναγκαίες προκειμένου να επισημανθούν σημαντικά σημεία και να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του βίντεο (π.χ. «Παρατηρήστε πώς αλλάζει ο ηθοποιός τη φωνή του») και ή να τεθούν ερωτήματα στην ομάδα για όσα ήδη παρακολούθησαν (π.χ. «Σε τι ήχο φαντάζεστε ότι παραπέμπει η χρήση αυτού του αντικειμένου;») ή για αυτό που περιμένουν να παρακολουθήσουν στη συνέχεια (π.χ. «Πώς νομίζετε ότι θα ολοκληρωθεί η ιστορία;») (ο Fisch (2004) την ονομάζει φάση Συμμετοχής· η μετάφραση στο Παπαδημητρίου, 2011: 103). Καμία επιπλέον δραστηριότητα δεν κρίθηκε απαραίτητο να συνοδεύσει την προβολή.

Πέρα από την άμεση και ζωντανή ενημέρωση σχετικά με το Old Time Radio που επιτυγχάνεται με την προβολή του εν λόγω βίντεο, αναδεικνύονται και μερικές άλλες πτυχές της της ραδιοφωνικής λειτουργίας που είναι εξίσου σημαντικές. Έτσι, είναι φανερός ο συντονισμός που απαιτείται για την επιτυχία του εγχειρήματος, καθώς και το ομαδικό πνεύμα που καλλιεργείται κατά την εκπόνηση μιας τέτοιας δραστηριότητας, στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν και την ομάδα των μαθητών στη μελλοντική της εργασία.

Δ4. Ασκήσεις παραγωγής ήχου

Η δέσμη αυτή των ασκήσεων σκοπεύει στην εξοικείωση των μαθητών με την παραγωγή φυσικών ήχων με το στόμα, με το σώμα ή με αντικείμενα. Στην ίδια

δέσμη εντάσσονται και ασκήσεις δοκιμής δυνατοτήτων της ανθρώπινης φωνής. Όλες είναι ασκήσεις που καλλιεργούν τη φαντασία, ενισχύουν την προσωπική έκφραση και ευνοούν την αλληλεπίδραση.

Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε από την ομάδα να παράγει όσο το δυνατόν περισσότερους ήχους με το στόμα, με το σώμα ή με τα πόδια χωρίς να επαναλαμβάνονται, προκειμένου να ανακαλύψουν τις δυνατότητες του σώματός του αλλά και να ανακαλύψουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους (Αντωνιάκης & Χιωτάκη 2007: 269-272). Καθισμένοι σε κύκλο, διαδοχικά και σε συνεχή ροή, πρότειναν μια σειρά από ήχους, όπως παλαμάκια, ποδοκροτήματα, τρίξιμο δοντιών, σούρσιμο, ξεφύσημα, βήξιμο. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που προϋποθέτει εγρήγορση, ασκεί την ομάδα στην επινοητικότητα, ενώ συμβάλλει στο ουσιαστικό δέσιμό της.

Χωρίς καθυστέρηση, ζητήθηκε το ακριβώς αντίθετο: να εξαφανίσουν και τον παραμικρό ήχο αν και μπορούσαν να μετακινούνται ελεύθερα στο χώρο. Αν κάποιος όμως παρήγαγε κατά λάθος ήχο, όλοι οι μαθητές έπρεπε να παγώσουν (παραλλαγή του δημοφιλέστατου «αγαλματάκια ακίνητα»). Αποδείχτηκε πολύ δύσκολο να επιτευχθεί απόλυτη ησυχία, καθώς το πάτωμα της αίθουσας έτριζε με την ελάχιστη μετακίνηση. Για το αποφύγουν αυτό, οι μαθητές επιβράδυναν υπερβολικά την κίνησή τους. Την ίδια στιγμή, ανακάλυψαν σημεία που δεν ήταν ξύλινα και άρα λιγότερο ηχογόνα (π.χ. μαρμάρινα σκαλιά). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια εξερεύνηση του χώρου και των ηχογόνων πηγών από την ανάποδη, μια άσκηση στη σιωπή, στο σημαντικό αυτό στοιχείο του ηχητικού θεάτρου. Την ίδια στιγμή, στάθηκε και ένας τρόπος εμπλουτισμού του ρεπερτορίου των ασκήσεων του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, καθώς εμπλέκει ταυτόχρονα σώμα και ήχο.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός κατεύθυνε την ομάδα στην παραγωγή φυσικών ήχων με αντικείμενα, τα οποία εντοπίστηκαν στο χώρο. Τα μέλη διασκορπίστηκαν και είτε ανέτρεξαν στα προσωπικά τους αντικείμενα είτε συνέλεξαν αντικείμενα από τον περιβάλλοντα χώρο. Ανάμεσα σε αυτά που συγκέντρωσαν ήταν μπουκάλια,

σακούλες και σακουλάκια, στυλό, κλειδιά, κέρματα, τετράδιο, κομμάτι χαρτί, φακός, κασετίνα, θήκη γυαλιών. Σε πρώτη φάση, οι μαθητές άκουσαν προσεκτικά τον ήχο του κάθε αντικειμένου χωριστά. Σχολίασαν επίσης την ποιότητα του ήχου (λ.χ. δυνατός ή σιγανός / κοφτός ή διαρκής). Χωρίς να τους ζητηθεί, έκλεισαν αυθόρμητα τα μάτια προκειμένου να επιτύχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση της προσοχής τους, όπως είχαν κάνει και προηγουμένως στην άσκηση ακρόασης του περιβάλλοντος, Δ2). Στη συνέχεια, η άσκηση προέβλεπε ένα παιδί κάθε φορά να κλείνει τα μάτια και να προσπαθεί ναμαντέψει από ποιο αντικείμενο, που χειρίζονταν οι υπόλοιποι, προέρχονταν ο ήχος που άκουγε. Η συγκέντρωση της ομάδας έφερε πολύ θετικά αποτελέσματα. Σε επόμενη φάση, τα παιδιά χωρίστηκαν στα δύο και μοίρασαν τα αντικείμενα, φροντίζοντας αντικείμενα με παρόμοιο ήχο τα οποία μπορούσαν να θεωρηθούν ότι συνιστούν ζευγάρι να μοιραστούν από ένα και στις δύο ομάδες (π.χ. κλειδιά – κέρματα, τετράδιο – κομμάτι χαρτί, φακός – καπάκι στυλού, θήκη γυαλιών – κασετίνα, μπουκάλι νερού – μπουκάλι οίνοπνεύματος, πλαστική σακούλα – σακουλάκι τροφίμων). Η κάθε ομάδα παρατάχθηκε σε μια σειρά, πλάτη με πλάτη με την άλλη και εναλλάξ ένας από κάθε ομάδα παρήγαγε ήχο από με ένα από τα αντικείμενα που είχαν στην κατοχή τους· ένας από την άλλη ομάδα έπρεπε να απαντήσει με το αντικείμενο που ανήκε στο ίδιο ζεύγος (Αντωνανάκης & Χιωτάκη 2007: 293-295). Χάρη στην εξοικείωση των παιδιών με τα εν λόγω αντικείμενα, τη συγκέντρωση αλλά και την οξυμένη πλέον παρατηρητικότητα τους, τα επιθυμητά αποτελέσματα ήρθαν χωρίς δυσκολία.

Στο σημείο αυτό, η ομάδα εξέφρασε την επιθυμία να ηχογραφηθούν δοκιμαστικά κάποιοι ήχοι από αυτούς που παρήγαγε με τα αντικείμενα, ώστε να έρθουν σε μια πρώτη επαφή και με την τεχνολογική διάσταση της εμπειρίας και να είναι σε θέση να χειρίζονται τα μηχανήματα. Η ακρόαση που ακολούθησε έδωσε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα: τα παιδιά διαπίστωσαν με τα αυτιά τους πώς αλλοιώνεται ο ήχος όταν ηχογραφείται, ενώ παρατήρησαν και ακουστικές ποιότητες

[acoustics], όπως το γεγονός ότι ένας ήχος που παράγεται κοντά στο εργαλείο ηχογράφησης ακούγεται πιο δυνατά σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Η τελευταία δραστηριότητα την παρούσας δέσμης ασκήσεων ήταν η παραγωγή φωνής. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η ποικιλία των ποιοτήτων της ανθρώπινης φωνής, αυτού του ιδιαιτέρως ευαίσθητου οργάνου, να συνδεθεί η εκφώνηση με συναισθήματα και να εξασκηθούν τα μέλη της ομάδας σε διαφορετικά ύφη, ο κάθε μαθητής ανέλαβε να εκφωνήσει μία λέξη, κάθε φορά την ίδια, με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με γραπτή οδηγία που δίνονταν από την εκπαιδευτικό κρυφά από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα οποία και έπρεπε να μαντέψουν την οδηγία αυτή. Η κοινή λέξη που επιλέχτηκε ήταν «μπουνάλι», αντικείμενο που βρισκόταν τη στιγμή εκείνη μπροστά τους. Πρόκειται για μια λέξη ουδέτερη, που δεν επιβάλλει από μόνη της συγκεκριμένη εκφορά ή δεν ταυτίζεται αυτόματα με συναισθήματα. Οι γραπτές οδηγίες περιλάμβαναν, μεταξύ άλλων, εντολές του τύπου «δυνατά», «χαρούμενα», «λυπημένα», «φοβισμένα», «θυμωμένα», «ντροπαλά», «με ανασφάλεια», «έκπληκτα» κτλ. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) (για μια παραλλαγή που εστιάζει στα συναισθήματα, βλ. Αντωνανάκης & Χιωτάκη 2007: 145-146).

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, προηγήθηκε ένα σύντομο ζέσταμα των φωνητικών χορδών, προκειμένου η φωνή των παιδιών να γίνει πιο εύπλαστη. Ζητήθηκε από τους μαθητές να στέλνουν αέρα χωρίς ήχο στην τεντωμένη μπροστά από το πρόσωπό τους παλάμη τους ή στο αυτί του διπλανού. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός άρχισε να δίνει γραπτώς τις οδηγίες για την εκφώνηση της λέξης «μπουνάλι», φροντίζοντας διαδέχονται η μία την άλλη με αύξοντα βαθμό δυσκολίας. Οι μαθητές προσπάθησαν να ανταποκριθούν αλλάζοντας την ποιότητα της φωνής τους, αλλά στις εντολές που αφορούσαν συναισθήματα δυσκολεύτηκαν αρκετά, κυρίως στις περιπτώσεις που οι διαβαθμίσεις ήταν λεπτές (π.χ. έκπληξη / απορία). Γρήγορα διαπιστώθηκε και μία επιπλέον δυσκολία: η ακρόαση με ανοιχτά μάτια δεν ήταν η κατάλληλη συνθήκη, καθώς έτσι η εικόνα του ομιλούντος μπορούσε να προκαταβάλλει ή να καθοδηγήσει την πρόσληψη εκ μέρους του κοινού. Με άλλα

λόγια, η έκφραση του προσώπου και η στάση του σώματος του ομιλούντος ήταν τα κύρια στοιχεία που 'διαβάζονταν' προκειμένου η ομάδα να μαντέψει τη δοσμένη οδηγία και όχι ο ήχος της φωνής του, ο οποίος έμπαινε σε δεύτερη μοίρα. Καθώς όμως οι ακροατές του ηχητικού θεατρικού έργου δεν βλέπουν το σώμα του ερμηνευτή, αλλά ακούν μόνο τη φωνή του, όλες οι πληροφορίες πρέπει να μεταφέρονται μόνο με το μέσο αυτό. Φάνηκε έτσι καθαρά πως οδηγίες που γίνονταν εύκολα κατανοητές με ανοιχτά τα μάτια, δεν προσλαμβάνονταν το ίδιο εύκολα με κλειστά, και άρα ο ερμηνευτής έπρεπε να δώσει άλλο βάρος στη φωνητική εκφορά. Ο περιορισμός αυτός της άσκησης δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν εξασκημένοι στους τρόπους του ζωντανού θεάτρου που συνδυάζει ισότιμα σώμα και φωνή. Ανέδειξε όμως την ιδιαιτερότητα του ηχητικού θεάτρου, την ίδια στιγμή που έβαλε τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία ενεργητικής κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης ηχητικών μηνυμάτων. Τέλος, τα ίδια τα μέλη της ομάδας, αφού εξοικειώθηκαν με τις συνθήκες της άσκησης και κατανόησαν ουσιαστικά το περιεχόμενό της, πρότειναν αυτοί νέους τρόπους εκφοράς της κοινής λέξης. Δεν επρόκειτο για απλό εμπλουτισμό των πιθανοτήτων εκφώνησης αλλά για έναν ακόμη τρόπο ενεργής εμπλοκής των συμμετεχόντων.

Δ5. Ακρόαση έργου ηχητικού θεάτρου

Η τελευταία δραστηριότητα του πρώτου μέρους υπήρξε η ακρόαση ενός έτοιμου έργου ηχητικού θεάτρου για παιδιά. Βασικός σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να επιστήσει την προσοχή της ομάδας στη μελέτη των χαρακτηριστικών ενός αυθεντικού έργου ηχητικού θεάτρου εκ του σύνεγγυς, ώστε να γίνει κατανοητό στους μαθητές το επίπεδο της κατασκευής ενός ηχητικού θεατρικού έργου εν γένει. Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση των στοιχείων του ηχητικού έργου θα προετοιμάσει τους μαθητές για την μελλοντική σύνθεση και τα μέλη της ομάδας θα αρχίσουν να απομακρύνονται από τη λειτουργία του ακροατή και να κατευθύνονται προς τη θέση του καλλιτέχνη-παραγωγού, που πρόκειται σύντομα να παράξει το δικό του έργο.

Είναι ίσως αναπάντεχο πως για τη δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε ένα έργο ηχητικού θεάτρου σε ξένη γλώσσα, και δη Γερμανικά, μια γλώσσα που ούτε η εκπαιδευτικός ούτε τα παιδιά γνώριζαν. Ωστόσο, αυτό κρίθηκε θεμιτό γιατί θεωρήθηκε πως η ηχητική ανάλυση ενός τέτοιου έργου ενδεχομένως να είναι πιο αποτελεσματική, καθώς δεν παρασύρεται κανείς να θεωρήσει πράγματα αυτονόητα επειδή κατανοεί τα γλωσσικά σημεία. Η ακρόαση ενός έργου σε ξένη γλώσσα μπορεί να βοηθήσει τον ακροατή να εστιάσει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της φωνής, τα παραγλωσσικά στοιχεία ή τη δραματουργική χρήση των ήχων και της μουσικής, που είναι και το ζητούμενο παρά στην ιστορία αυτή καθαυτή.

Το έργο που επιλέχθηκε είναι το *Kleine Giraffe sucht das Meer* του Henrik Frenzel, και χαρακτηρίζεται από τους παραγωγούς του Hörspiel für Kinder [έργο ηχητικού θεάτρου για παιδιά]. Πρόκειται για έργο μεσαίας διάρκειας (22.30"), παραγωγής του Βερολινέζικου οίκου Tonarama, στο κανάλι του οποίου στο YouTube εντοπίστηκε.²² Πρόκειται για παραγωγή ιδιαιτέρως προσεγμένη, με υψηλή αισθητική και συναισθηματικό βάθος, κατάλληλη για παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια σύντομη προετοιμασία της ομάδας πριν την ακρόαση κρίθηκε απαραίτητη, καθώς επρόκειτο για έργο σε ξένη γλώσσα. Αρχικά, προβλήθηκε στα παιδιά η εικόνα που συνοδεύει το αρχείο ήχου στο YouTube και τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα και το χώρο. Δεν δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν το καμηλοπαρδαλάκι στο δεξί μέρος της οθόνης, αλλά και την οικογένεια των καμηλοπαρδαλέων στο βάθος, κάτω από το μεγάλο δέντρο. Αριστερά, μέσα σε ένα κυκλικό πλαίσιο (η επιφάνεια του CD), το καμηλοπαρδαλάκι απεικονίζεται ξανά μαζί με ένα ελεφαντάκι. Ο χώρος έχει μια εξωτική αίσθηση και ταυτίστηκε ως ο «χώρος που ζουν οι καμηλοπαρδάλεις, κάπου στην Αφρική»· είναι φυσικά η σαβάννα, η οποία στη συνέχεια θα κατονομαστεί ευκρινώς και στο έργο (η λέξη είναι κοινή και στις δύο γλώσσες). Στην ίδια εικόνα αναγράφεται και ο τίτλος: *Kleine Giraffe sucht das Meer*, τον

22 Το *Kleine Giraffe sucht das Meer* είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=qkhWw8PtM6A&list=PLd8Ao0Iv0MJuiADsRVOHTutfq-KQxz_Ay.

οποίο διάβασε και μετάφρασε η εκπαιδευτικός για χάρη των παιδιών: *Το καμηλοπαρδαλάκι φάχνει τη θάλασσα*, φροντίζοντας να ξεκαθαρίσει ποια λέξη σημαίνει τι, καθώς οι λέξεις αυτές επαναλαμβάνονται συχνά στο έργο. Ευτυχώς ο τίτλος δεν κατονόμαζε μόνο τον κεντρικό ήρωα, αλλά και τη βασική δράση της ιστορίας: ένα καμηλοπαρδαλάκι εις αναζήτησιν νέου τόπου, νέων εμπειριών και ίσως νέων φίλων.

Αφού ξεκαθαρίστηκαν τα βασικά σημεία της ιστορίας (ήρωες και δράση), η ομάδα έβαλε μπρος την ακρόαση, κατά τη διάρκεια της οποίας γίνονταν συχνές μελετημένες παύσεις, για να σχολιαστεί τόσο το περιεχόμενο όσο και οι ηχητικές ποιότητες. Οι μαθητές εστίασαν την παρατήρησή τους στα χαρακτηριστικά της φωνής του κάθε ρόλου, διαπιστώνοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτά διαφέρουν ανάλογα με την ταυτότητα του ρόλου. Για παράδειγμα, η αφηγήτρια είχε φωνή «απαλή και σταθερή», η φωνή της μικρής καμηλοπαρδαλής ήταν «τρυφερή και παιδική», η φωνή του παπαγάλου «αστεία και ασταθής», ενώ η φωνή του πελεκάνου «βαθιά και σοβαρή». Ας σημειώσουμε πως κάθε φωνή πρέπει να είναι απόλυτα διαχωρίσιμη στο ηχητικό έργο, γιατί δεν υπάρχει κανένα άλλο διακριτικό. Ακόμα, με την υπόδειξη της εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκαν λεπτομέρειες της προσωδίας που παρέπεμπαν σε συναισθήματα, όπως για παράδειγμα, η νοσταλγία που χρωμάτιζε τη φωνή του παπαγάλου όταν πρωτομιλούσε για τη θάλασσα ή η απορία του ήρωα για το ίδιο θέμα στην μεταξύ τους συνομιλία ή η απογοήτευσή του λίγο πριν το τέλος (πρβλ. τη δραστηριότητα «παραγωγή φωνής» στη δέσμη Δ4 του μέρους Προετοιμασία). Σημαντικό επίσης στοιχείο του εν λόγω έργου υπήρξε το επιμελημένο ηχοτοπίο που εισέβαλε στην αφήγηση από πολύ νωρίς και εξακολουθούσε να συνοδεύει τους ήρωες μέχρι το τέλος. Ολόκληρη την πορεία του ήρωα από τη σαβάννα στη θάλασσα μπορεί να μαντέψει κανείς παρατηρώντας την εναλλαγή του ηχοτοπίου. Πιο διακριτική υπήρξε η χρήση της μουσικής, που χώριζε τις σκηνές υπονοώντας το πέρασμα του χρόνου στο ταξίδι του ήρωα. Στο φινάλε, ηχοτοπίο, μουσική και φωνή (κυρίως αφήγηση) συμπλέκονται τη στιγμή ακριβώς που

ο ήρωας φτάνει στο στόχο του. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός με τους μαθητές εντόπισαν δομικά στοιχεία του έργου, όπως εκφώνηση του τίτλου στην αρχή, χωρισμός σκηνών ανάλογα με τα νέα πρόσωπα που γνωρίζει ο ήρωας, σύνδεση των σκηνών με αφήγηση, ενίοτε δε και συνδυαστική μουσική.

Αν και δεν στάθηκε δυνατόν να ακούσουν και τα είκοσι λεπτά της ηχογράφησης καθώς η ξένη γλώσσα δεν τους το επέτρεψε, τα παιδιά έδειξαν αληθινό ενδιαφέρον για την ασυνήθιστη αυτή διαδικασία που τους άνοιξε την πόρτα σε ένα νέο για αυτά είδος τέχνης. Είναι σίγουρο ότι παρωθήθηκαν εσωτερικά εξαιτίας της πρόκλησης που ήξεραν ότι τα περιμένει – η δημιουργία του δικού τους πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου.

2.2.3 Δημιουργία πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου

Πρόκειται για το κυρίως σώμα των δραστηριοτήτων του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου, που σκοπό έχουν να κινητοποιήσουν δημιουργικά ολόκληρη την ομάδα και να καταλήξουν –μέσω βιωματικών και συνεργατικών δράσεων– σε ένα ολοκληρωμένο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, που να αποτυπώνει την προσωπική τους εμπειρία από τον πραγματικό κόσμο. Βάζοντάς τους μαθητές σε θέση δημιουργού, καλλιεργούν την αισθητική τους την ίδια στιγμή που ενθαρρύνουν την έκφρασή τους.

Δ1. Ομαδική ιστορία

Στην έναρξη του δεύτερου μέρους και προκειμένου να εισαχθεί η ομάδα σε μια νέα διαδικασία, την επινόηση ιστοριών, ζητήθηκε από τα μέλη της να δημιουργήσουν σύντομες ιστορίες με τον αυστηρό περιορισμό να προσθέτει ο καθένας μόνο μία λέξη – διαδικασία που επαναλήφθηκε περισσότερες από μία φορές μέχρι να ολοκληρωθεί σωστά. Τα μέλη, καθισμένα σε κύκλο, διαδέχονταν ο ένας τον άλλο εκφέροντας μόνο μία λέξη αρκεί να ταίριαζε συντακτικά με τα προηγούμενα· κανείς δεν είχε το δικαίωμα να διακόψει. Ύστερα από μερικούς γύρους, και συνήθως με

προτροπή της εκπαιδευτικού, η ομάδα κατάφερε να δώσει ένα τέλος στην ιστορία της, χωρίς ωστόσο να την ολοκληρώνει πραγματικά. Έμοιαζε λες και τα μέλη δεν άκουγαν το ένα το άλλο και πρότειναν ολοένα και νέες περιπέτειες χωρίς να κλείνουν τις παλιές υποθέσεις. Η εκπαιδευτικός αναγκάστηκε παρέμβει όχι για να τονίσει πως η άσκηση ήθελε εξίσου μεγάλη συγκέντρωση με τις προηγούμενες, ενώ δεν ήταν δυνατόν κανείς από τους συμμετέχοντες να έχει την αποκλειστική ευθύνη για μια ιστορία που συνεχώς συν-διαμορφωνόταν· κανείς δεν ήταν σε θέση να προδιαγράψει μια τέτοια ομαδική αφήγηση ούτε και είχε το δικαίωμα να καταστρέφει την ομαδική προσπάθεια έχοντας αλλού το μυαλό του. Επισημάνει ακόμη πως για να ολοκληρωθεί μια ιστορία πρέπει να τεθεί ένας στόχος για τον ήρωα /τους ήρωες στην αρχή, ο οποίος και να εκπληρωθεί ή όχι στο τέλος. Με τις επισημάνσεις αυτές, και χωρίς η εκπαιδευτικός να προτείνει τίποτα συγκεκριμένο σε επίπεδο θέματος, αλλά αφήνοντας την ομάδα και πάλι να πάρει πρωτοβουλίες με σκοπό να ενδυναμώσει την έμφυτη δημιουργικότητά της (Διονυσίου 2008: 58· Ξανθάκου 2011: 81-84), η άσκηση επιτέλους ολοκληρώθηκε.

Δ2. Επινόηση και ηχογράφηση του πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου

Η προσπάθεια για την επινόηση ενός πρωτότυπου ηχητικού έργου ξεκίνησε με την τεχνική της καταιγισμού ιδεών / ιδεοθύελλας (Ξανθάκου 2011: 115-117). Γραμματέας ανέλαβε η εκπαιδευτικός και όλα τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνθηκαν να προσφέρουν ιδέες, ακόμα και αν τις θεωρούσαν απίθανες. Ωστόσο, όπως και στην αμέσως προηγούμενη δραστηριότητα η ομάδα δυσκολεύτηκε να αποφασίσει για την ομαδική ιστορία της τάξης. Οι προτάσεις σχετικά με την ταυτότητα του ήρωα ή το θέμα του έργου δεν ήταν λίγες («να κάνουμε μια ιστορία με ιππότες», «να έχουμε ήρωα ένα δικηγόρο»), αλλά καμία δεν προλάβαινε να ολοκληρωθεί ή να μετασχηματιστεί, καθώς δεν γινόταν αποδεκτή από την ολομέλεια για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους: είτε οι υπόλοιποι, διακόπτοντας τη διαδικασία, έβαζαν φρένο στη φαντασία είτε η ίδια η ιστορία δεν έμοιαζε να μπορεί να συνεχιστεί. Ύστερα από

αρκετή σχετική ώρα, φάνηκε πως επιτέλους είχε βρεθεί ο σκελετός μιας ιστορίας που ικανοποιούσε το σύνολο: επρόκειτο για την εξερεύνηση ενός ερειπωμένου σπιτιού σε μια επαρχιακή πόλη από μια ομάδα παιδιών. Η ιστορία ήταν συναφής τόσο με τα δεδομένα της ζωής τους (ζωή σε επαρχιακή πόλη, ηλικιακή ταύτιση με τους ήρωες) όσο και με τα ενδιαφέροντά τους (είναι γνωστό πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας γοητεύονται από το μυστήριο και τα μυστικά), πράγμα που πιθανότατα εξασφάλιζε την ενθουσιώδη μελλοντική συμμετοχή τους. Επιπλέον, θεωρήθηκε ως ένας κατάλληλος τρόπος να καλωσορίσουν την εκπαιδευτικό στην πόλη τους, στην οποία υπήρξε επισκέπτρια.

Υστερα από συζήτηση στην ολομέλεια, προσδιορίστηκαν τα δραματικά στοιχεία (πρόσωπα, χώρος, χρόνος) καθώς και οι λεπτομέρειες της πλοκής. Χώρος θα ήταν η πόλη τους και χρόνος το παρόν. Οι περισσότεροι θα επωμίζονταν έναν ρόλο από την ομάδα των εξερευνητών-μαθητών, πράγμα που κρίθηκε απαραίτητο προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά που ήθελαν να πάρουν μέρος με τη φωνή τους. Επιπλέον ατομικοί ρόλοι ήταν η δασκάλα, ένας περαστικός και η αφηγήτρια, που λειτουργούσε εισαγωγικά-συνδετικά ανάμεσα στις σκηνές.

Ιδού με λίγα λόγια η ιστορία που συμφωνήθηκε: μια παρέα συμμαθητών μιας μικρής επαρχιακής πόλης μετά το μεσημεριανό σχόλασμα και με την προτροπή ενός καινούργιου παιδιού αποφασίζει να ξεστρατίσει από τον συνήθη δρόμο της και πέφτει πάνω σε ένα ερειπωμένο σπίτι. Η εξερεύνησή του αποφέρει ασυνήθιστους καρπούς μιας και βρίσκουν εκεί τις πληροφορίες που ζητούσαν για την εργασία που μόλις τους είχε αναθέσει η δασκάλα τους, να βρουν πληροφορίες για την πόλη τους και την ιστορία της.

Αφού αποφασίστηκε η ιστορία και συμφωνήθηκε η περίληψη, έγινε ο χωρισμός των σκηνών ανάλογα με τα πρόσωπα που εμφανίζονται και το χώρο που διαδραματίζεται η δράση (σχολείο, δρόμος, ερειπωμένο σπίτι, διαφορετικοί όροφοι του σπιτιού). Στη συνέχεια καθορίστηκαν τα στοιχεία της κάθε σκηνής (ποιοι είναι

παρόντες και τι κάνουν) προκειμένου να προκύψουν οι διάλογοι (Kisner 2013: Kindle Location 1659).

Σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, στη φάση αυτή οι μαθητές καταπιάνονται με αυτήν την καθαρά συγγραφική εργασία, όπως θα γινόταν σε ένα συγγραφικό εργαστήριο ή στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (Fontichiaro 2007: 163· Kisner 2013: Kindle Location 1673). Έγινε μάλιστα και επίδειξη σεναρίου ραδιοφωνικού θεάτρου, όπου εκτός από εκτός από το διάλογο σημειώνονται και τα ηχητικά εφέ ή η μουσική. Ωστόσο, αντ' αυτού, στην εν λόγω περίπτωση και λόγω σημαντικής καθυστέρησης επιλέχθηκε ένας άλλος τρόπος, ο οποίος προτείνεται από το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου* (2003) για τη δημιουργία θεατρικού κειμένου στα πρώτα στάδια της επεξεργασίας του: ο αυτοσχεδιασμός. Πρόκειται για μια τεχνική θεμελιώδους σημασίας για τη θεατρική πράξη, την εκπαίδευση του ηθοποιού αλλά και την παιδαγωγική του θεάτρου (Johnstone 2011· Άλκηστις, 1983· Άλκηστις 1989· Κουρετζής, 1991· Γραμματάς, 1999· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), και στην οποία η ομάδα είχε ήδη εντυπώσει. Έχει παρατηρηθεί πως «ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός καλλιεργεί την εκφραστικότητα, οξύνει τη φαντασία και την παρατήρηση της ζωής, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα σύντομο κομμάτι δραματικής έκφρασης σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας» (Κωνσταντινάκου 2015: 10) και ταυτόχρονα να εκφράσουν την ψυχή τους. Επιπλέον, όταν εμπλέκονται ζευγάρια ή μεγαλύτερες ομάδες, η αυτοσχεδιαστική διαδικασία απαιτεί στην ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (παικτών καθώς και της υπόλοιπης ομάδας που λειτουργεί ως κοινό), ενισχύοντας σημαντικά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ως μέσο για την παραγωγή δραματικού κειμένου, ο αυτοσχεδιασμός προτείνεται να προηγείται της όποιας καθαρά συγγραφικής εργασίας, η οποία και ακολουθεί και την οποία και κατευθύνει: το γραπτό θεατρικό κείμενο εκκινεί από τον αυτοσχεδιασμό και καταλήγει το χαρτί, με τις όποιες προσθήκες/βελτιώσεις κρίθει απαραίτητο. Ωστόσο, επειδή τα χρονικά περιθώρια ήταν εξαιρετικά ασφυκτικά –και λόγω του χρόνου που χάθηκε μέχρι να

αποφασιστεί η ιστορία—, αλλά και επειδή οι μαθητές ενός θεατρικού εργαστηρίου δεν προσανατολίζονται συνήθως στο γράψιμο, προτιμούν την πράξη, εντέλει αντί να χρησιμοποιηθούν οι αυτοσχεδιασμοί ως σκαλοπάτι για τη συγγραφή των σκηνών, στο project αυτό αυτοσχεδιασμός και τελικό δραματικό κείμενο ταυτίζονται. Η απόφαση αυτή ενισχύθηκε και από τη φύση του project και τα εργαλεία που είχαμε στα χέρια μας: ψηφιακά εργαλεία ηχογράφησης και επεξεργασίας του ήχου. Έτσι αντί να ηχογραφούνται οι αυτοσχεδιασμοί, στη συνέχεια να καταγράφονται στο χαρτί, να γίνεται επεξεργασία του κειμένου και τέλος να επανηχογραφούνται σε μια τελική μορφή, οι ίδιες οι αρχικές ηχογραφήσεις αποτέλεσαν την πρώτη ύλη του ηχητικού έργου της τάξης. Όποια διόρθωση και επεξεργασία θεωρείτο πως έπρεπε να γίνει, γίνονταν απευθείας τη στιγμή εκείνη μαζί με τους μαθητές και ο αυτοσχεδιασμός επαναλαμβανόταν και φυσικά ηχογραφούνταν. Έτσι δεν χάθηκε ούτε μία εκδοχή —εκτός ίσως από την αρχική— του αυτοσχεδιαστικού οίστρου των μελών της ομάδας. Έτσι, δόθηκε η σπάνια δυνατότητα να καταγραφεί το εφήμερο και να αιχμαλωτιστεί η στιγμή. Εν τέλει, στο project αυτό όχι μόνο αυτοσχεδιασμός και τελικό δραματικό κείμενο ταυτίζονται, αλλά και αυτοσχεδιασμός και ηχητικό υλικό του έργου ταυτίζονται.

Με τον τρόπο αυτό, καθορίστηκε και ο τύπος του ηχητικού έργου της ομάδας, ο οποίος δεν ανήκει σε κανέναν από τους τέσσερις τύπους του Kisner, αφού δεν προβλέπεται καθόλου ανάγνωση (βλ. 2.2.). Η εκδοχή αυτή του αυτοσχεδιαστικού ηχητικού θεάτρου είναι μάλλον σπάνια και βρίσκει παράλληλα στις δράσεις της κατηγορίας edutainment σε χώρες του υπό ανάπτυξη κόσμου (Hand & Traynor 2011: 81-88), ενώ και ο Crook αναφέρεται σε τέτοια δείγματα στον επαγγελματικό χώρο (1999: 24, 246-250) — σε σχολικό πλαίσιο δεν έχω εντοπίσει κανένα. Σε όλες τις περιπτώσεις ο αυτοσχεδιασμός νοείται ως ένας τρόπος να ενδυναμωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα μέρη του ραδιοφωνικού θεατρικού κόσμου: τους καλλιτέχνες και τους ακροατές ή τα μέλη μιας κοινότητας ακροατών μεταξύ τους. Δίνουν έτσι ουσιαστικό λόγο στο κοινό, αυξάνοντας τη διάδραση και την

αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα ανανεώνεται η ραδιοφωνική γραφή, ξεφεύγει από τον τυποποιημένο λόγο και εμπλουτίζεται με στοιχεία της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

Η επιλογή του αυτοσχεδιαστικού ηχητικού θεάτρου στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο σε καμία περίπτωση δε σημαίνει πως τα πράγματα αφήνονται στην τύχη, αλλά κανείς αυτοσχεδιάζει έχοντας αποφασίσει με σαφήνεια τη «συνθήκη» της κάθε σκηνής: ποιοι μιλάνε, σε τι πλαίσιο και με ποιο σκοπό. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να έχει πολύ καλά στο μυαλό του την συμφωνημένη από την ομάδα ιστορία και να μην παρασύρεται ξεφεύγοντας από το σενάριο, την ίδια στιγμή που διατηρεί την ευελιξία να προσθέσει την προσωπική του 'πινελιά' και να εκφράσει τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα. Πρόκειται για μια ακόμη ομαδική ολοκλήρωση μιας κοινής ιστορίας (βλ. δραστηριότητα Δ1 στο δεύτερο μέρος της εφαρμογής: Ομαδική ιστορία), που προϋποθέτει ουσιαστική συνεργασία προς όφελος του συνόλου. Τα ηχητικά εφέ μπορούν να αυτοσχεδιαστούν και αυτά εν μέρει – τα υπόλοιπα, όπως και η μουσική, αναγκαστικά θα αποτελέσουν αντικείμενο της μετα-παραγωγής. Για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τον τρόπο που θα γινόταν η σύνθεση αυτών των υλικών, μια συντομότητα επίδειξη του λογισμικού Audacity προηγήθηκε της ηχογράφησης, με την υπόμνηση πως αυτή ήταν ευθύνη της εκπαιδευτικής.

Η ηχογράφηση του έργου με τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών, ανάλογα με τους ρόλους που είχε αναλάβει ο καθένας, ακολούθησε τη σειρά των σκηνών έτσι όπως είχε συμφωνηθεί. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τους μαθητές και την εκπαιδευτικό να κρατήσουν στο νου τους τη ροή της ιστορίας, αλλά και την μεταγενέστερη επεξεργασία στον Η/Υ. Στο στάδιο αυτό, έγινε και ένας κάποιος επιμερισμός των εργασιών: δύο παιδιά που δεν ήθελαν να παίξουν ανέλαβαν το χειρισμό του εργαλείου ηχογράφησης. Κατά την ηχογράφηση, λήφθηκαν υπόψη και οι διαπιστώσεις που είχε αποκομίσει η ομάδα κατά την δοκιμαστική ηχογράφηση. Έτσι, σε κάποια στιγμή μερικά παιδιά, ενώ μιλούσαν, απομακρύνθηκαν από το εργαλείο ηχογράφησης για να δηλώσουν την απομάκρυνση των ρόλων τους από την

ομάδα των εξερευνητών. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση επιπλέον ήχων (π.χ. γέλια, βήματα) ή ηχητικών εφέ με τις διαθέσιμες στο χώρο πηγές: πόρτες, σιαλοπάτια, χαρτιά, συρτάκια, φακοί κτλ., τα οποία και θα μοντάρονταν στη συνέχεια στην κατάλληλη θέση. Μετά από κάθε ηχογράφηση, γινόταν δημόσια ακρόαση και έλεγχος του ηχογραφημένου υλικού τόσο από άποψη αφηγηματική όσο και από άποψη τεχνική. Αφού επιβεβαιωνόταν ότι δεν υπήρχε λόγος επανάληψης, η ομάδα προχωρούσε στην επόμενη σκηνή. Τα αποτελέσματα των αυτοσχεδιασμών κρίθηκαν ικανοποιητικά, γιατί πράγματι κέρδισαν σε ζωντάνια και αυθορμητισμό, και αποφεύχθηκε έτσι η άχαρη εκφώνηση διαλόγων που παρατηρείται συνήθως όταν διαβάζουν παιδιά ένα δοσμένο κείμενο. Συνολικά, ο συντονισμός και το ομαδικό πνεύμα που είχαμε παρατηρήσει στην ομάδα ηθοποιών και τεχνικών της χρυσής εποχής των αμερικανικών στούντιο έτσι όπως αποτυπωνόταν στο εκπαιδευτικό βίντεο *Behind the Mike*, ήταν παρόντα και κατά τη διαδικασία της ηχογράφησης στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο. Πάντως, όλη διαδικασία έμοιαζε περισσότερο με διαδικασία κατασκευής μιας ταινίας, όπου τα επιμέρους τμήματα καταγράφονται με μηχανικά μέσα ξεχωριστά και ενώνονται αργότερα στο στάδιο της μετα-παραγωγής (Χούρσογλου χ.χ.) παρά με την κλασική μέθοδο της χωρίς διακοπή ανάγνωσης και ταυτόχρονης ηχογράφησης του ραδιοφωνικού θεάτρου.

Δ3. Μετα-παραγωγή του πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου

Η επεξεργασία των ηχογραφήσεων έγινε αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό στο ελεύθερης πρόσβασης λογισμικό Audacity. Εκεί πραγματοποιήθηκε το μοντάρισμα αφήγησης-διαλόγων-ήχων και έγινε αυξομείωση έντασης, ενώ προστέθηκαν και ήχοι που έλειπαν και ήταν απαραίτητοι για την ολοκλήρωση της αφήγησης (π.χ. σχολικό κουδούνι). Στο τέλος προστέθηκε σε επιλεγμένα σημεία μουσική ή φυσικός ήχος, που θεωρήθηκε πως άρμοζε στο ύφος της παραχθείσας ιστορίας.

Αν και για παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι απαγορευτική η άμεση επαφή με την μουσική τεχνολογία (Μακροπούλου & Βαρελάς 2009), στο παρόν

εκπαιδευτικό σενάριο η επαφή αυτή αποφεύχθηκε τόσο για λόγους έλλειψης χρόνου, όσο και για λόγους ελλιπούς εξειδικευμένης ενημέρωσης της εκπαιδευτικού. Πραγματοποιήθηκε μόνο μια επίδειξη του αρχείου στο Audacity αφού είχε ολοκληρωθεί η επεξεργασία για να παρατηρηθεί ο τρόπος που διαστρωματώνεται το ηχητικό υλικό αλλά και ο τρόπος που αποτυπώνεται η ένταση του ήχου στην κυματομορφή – πράγματα που ικανοποίησαν την περιέργεια της ομάδας για τα τεχνολογικά ζητήματα.

Δ4. Ακρόαση του πρωτότυπου ηχητικού θεατρικού έργου

Αφού ολοκληρώθηκαν οι διαδικασίες, πραγματοποιήθηκε δημόσια ακρόαση του συνολικού αποτελέσματος ενώπιον της δημιουργικής ομάδας και της δασκάλας τους, αλλά και δύο νέων μελών που είχαν εν τω μεταξύ προστεθεί στο δυναμικό του εργαστηρίου. Το αποτέλεσμα της ηχογράφησης κρίθηκε από όλους ελκυστικό, η αξιολόγηση υπήρξε σε γενικές γραμμές θετική και οι μαθητές απόλαυσαν τη δημιουργία τους. Ήταν μάλιστα σε θέση να συνειδητοποιήσουν το βαθμό που είχαν εξελιχθεί, αφού έφτασαν στο σημείο να παράξουν ένα εντελώς νέο για αυτούς προϊόν.

Στη φάση αυτή, η ομάδα κλήθηκε να αναπτύξει δεξιότητες αξιολόγησης του ηχητικού προϊόντος και να αρθρώσει κριτικό τεκμηριωμένο λόγο, που να αφορά το δικό της έργο. Οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν αφορούσαν κυρίως την ιστορία που είχαν οι ίδιοι δημιουργήσει. Συγκεκριμένα, κατά την ακρόαση ένας μαθητής παρατήρησε πως η εξερεύνηση του ερειπωμένου σπιτιού θα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερο και να αποφέρει μεγαλύτερα κέρδη όσον αφορά τον τελικό σκοπό, που ήταν αυτός της συλλογής στοιχείων για τη σχολική εργασία. Εν είδει αντιλόγου, κάποιες μαθήτριες τόνισαν πως η ιστορία έτσι όπως είχε διαμορφωθεί άφηνε ανοιχτή την προοπτική της μελλοντικής επεξεργασίας των συλλεχθέντων στοιχείων, έτσι ώστε να προκύψει αργότερα μια ομαδική εργασία των μαθητών-εξερευνητών για την ιστορία της πόλης. Για το θέμα αυτό, τα νέα μέλη που πρωτοάκουσαν το έργο, παρέχοντας ανατροφοδότηση στη δημιουργική ομάδα, αποφάνθηκαν πως η ιστορία

υπήρξε ολοκληρωμένη και εύκολα κατανοητή ως είχε. Διατυπώθηκαν επίσης επιμέρους παρατηρήσεις για ηχητικά στοιχεία του έργου: για παράδειγμα, παραξενεύτηκαν ιδιαίτερα από τον ήχο της φωνής τους έτσι όπως ακουγόταν μαγνητοφωνημένος ή κάποιες στάθμες ηχούσαν παράταιρα. Όλες οι παρατηρήσεις λήφθηκαν υπόψιν για την επεξεργασία που ακολούθησε.

Στο τέλος, το ολοκληρωμένο ηχητικό θεατρικό έργο της τάξης διανεμήθηκε με τη μορφή CD σε όλα τα μέλη της ομάδας μετά το πέρας της διαδικασίας. Σε γενικές γραμμές, τα μέλη της ομάδας ικανοποιήθηκαν τόσο με τη διαδικασία όσο και με το τελικό αποτέλεσμα, που τους επέτρεψε να παράγουν και να κατέχουν ένα δικό τους δημιούργημα.

2.3.4 Αξιολόγηση

Χωρίς αμφιβολία η ομάδα ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στο σύνολο των στόχων που είχε θέσει στην αρχή και κατάφερε να παράξει ένα πρωτότυπο έργο ηχητικού θεάτρου της δικής της έμπνευσης, να φέρει εις πέρας μια κατεξοχήν δημιουργική εργασία με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Ενεπλάκησαν σε μια δραστηριότητα που «έχει νόημα» και συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αξίες της συμμετοχικότητας, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης. Η ικανότητα συνεργασίας και πειθαρχίας της εμπλεκόμενης ομάδας, για την οποία είχαν ληφθεί διαβεβαιώσεις πριν την έναρξη των εργασιών, στάθηκε καθοριστική για την ολοκλήρωση του αποτελέσματος. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης, οι μαθητές εξασκήθηκαν αποτελεσματικά σε νέα πεδία, όπως η ανάπτυξη της ακουστικής τους ικανότητας ή της εκφραστικής τους ικανότητας μέσω του ήχου (συμπεριλαμβανομένου του ηχητικού αυτοσχεδιασμού) και έκαναν ένα βήμα προς τη διαμόρφωση της αισθητικής αντίληψης, τόσο ως δέκτες όσο και ως δημιουργοί που παράγουν καλλιτεχνικό προϊόν. Τέλος, εξοικειώθηκαν έστω και σε πρώτο επίπεδο με την πρακτική της ηχογράφησης και της επεξεργασίας του ήχου, συνειδητοποιώντας

μέσα από την προσωπική τους εμπλοκή τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας για επικοινωνία και δημιουργία. Σε γενικές γραμμές, ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η δημιουργικότητά τους, ώστε να παράγουν ένα αποτέλεσμα πέρα από τις έως τότε εμπειρίες τους, 'έχοντας εν τω μεταξύ αλλάξει και εξελιχθεί. Με την ομαδική αυτή δημιουργία τους –παιδί της τέχνης αλλά και της τεχνολογίας– κατάφεραν να παράγουν ένα αποτέλεσμα με διάρκεια, αιχμαλωτίζοντας κάτι από την πραγματικότητα του θεατρικού εργαστηρίου και διασώζοντας ένα καίριο αποτύπωμα της εφήμερης τέχνης του θεάτρου: την ανθρώπινη φωνή – και χαρίζοντας, αν μη τι άλλο, μια πολύτιμη ανάμνηση σε όλους τους εμπλεκόμενους...

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι δυσκολίες και τα εμπόδια δεν έλειψαν. Τα μεγαλύτερα εμπόδια κατά τη διάρκεια εκπόνησης του project υπήρξαν η στενότητα του χρόνου και η περιστασιακή σχέση της εκπαιδευτικού με την εν λόγω ομάδα, καθώς και οι πρωτοβάθμιες γνώσεις της σχετικά με την τεχνολογία ηχογράφησης ή/και επεξεργασίας του ήχου. Οι παραπάνω παράγοντες δεν ευνόησαν την πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών στο στάδιο της μετα-παραγωγής, ενώ ούτε καν ερωτήθηκαν σχετικά ή τους ζητήθηκε να εκδηλώσουν ενδιαφέρον. Μόνο ο χειρισμός του εργαλείου ηχογράφησης ανατέθηκε σε μαθητές, ενώ πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας σύντομη επίδειξη του λογισμικού επεξεργασίας του ήχου. Η επεξεργασία του ήχου πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό, σε ώρες εκτός των εβδομαδιαίων συναντήσεων, και μόνο αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ρίξουν μια ματιά στο αποτέλεσμα. Στις δυσκολίες εκπόνησης του project πρέπει να συνυπολογιστούν και οι μάλλον ακατάλληλες συνθήκες για μια απολύτως ικανοποιητική ηχογράφηση αλλά και οι περιορισμένες τεχνικές δυνατότητες. Η διαθέσιμη αίθουσα σε καμία περίπτωση δεν διέθετε περιβάλλον ηχομόνωσης ή επαγγελματικό εξοπλισμό, που θα απέκλειε την πανταχού παρούσα 'φασαρία' ή θα απορροφούσε ανεπιθύμητη αντανάκλαση του ήχου. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό ελαχιστοποιήθηκε καθώς το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας διαδραματιζόταν σε κλειστό χώρο (σχολική αίθουσα, ερειπωμένο σπίτι)

όπως και ο χώρος όπου έγινε η ηχογράφηση, δηλαδή οι ακουστικές συνθήκες των δύο χώρων ταυτίζονταν. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση ενός επαγγελματικού στούντιο χωρίς αμφιβολία θα εξάλειφε μειονεκτήματα αυτού του είδους, αλλά ενδεχομένως θα ήταν απαγορευτική στο υπάρχον πλαίσιο, αυτό δηλαδή του Θεατρικού Εργαστηρίου μιας μικρής επαρχιακής πόλης.

2.3.5 Όρια και προεκτάσεις της έρευνας

Για την περιγραφή των δραστηριοτήτων καθώς και για την αξιολόγησή τους που περιλαμβάνονται στις προηγούμενες σελίδες, η εκπαιδευτικός βασίστηκε κατά κύριο λόγο σε επιτόπια παρατήρηση και στοιχειώδη καταγραφή του πλάνου των δραστηριοτήτων της κάθε συνάντησης, χωρίς να υιοθετήσει μεθόδους συστηματικής καταγραφής, όπως π.χ. σημειώσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, ημερολόγιο εκ των υστέρων ή βιντεοσκοπήση της διαδικασίας.²³ Η έμφαση στην ίδια την υλοποίηση της παρέμβασης καθώς και το γεγονός ότι η ίδια η εκπαιδευτικός είχε επωμιστεί το ρόλο και τη θέση του φιλοξενούμενου καθοδηγητή της ομάδας, συνέβαλε στο να υιοθετήσει περισσότερο τη ματιά και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού σε βάρος του εκπαιδευτικού-ερευνητή, ο οποίος κάνει φανερή την παρουσία του καταγράφοντας, λιγότερο ή περισσότερο συστηματικά, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ακόμα και η παρουσία βιντεοκάμερας που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι ένα μέσο που «λύνει τα χέρια» των συμμετεχόντων καθώς στέκει παράμερα ως παρατηρητής (αν και μερικές φορές τους φέρνει σε αμηχανία), στη συγκεκριμένη περίπτωση μοιάζει εντελώς ανάρμοστη, καθώς εισάγει από έναν άλλο δρόμο την εικόνα σε μια διαδικασία που επιθυμεί να εντοπιστεί στον ήχο και μόνο σε αυτόν.

Ωστόσο, η όποια αξιοπιστία της περιγραφής των δραστηριοτήτων καθώς και της εξαγωγής των συμπερασμάτων ενδεχομένως εξασφαλίζεται από το γεγονός ότι η συγγραφή του συγκεκριμένου τμήματος της εργασίας πραγματοποιήθηκε σε πολύ

²³ Για τη στρατηγική της παρατήρησης, τα πλεονεκτήματα τους περιορισμούς καθώς και ζητήματα δεοντολογίας, βλ. Cohen, Manion & Morrison 2008: 513-531.

σύντομο χρονικό διάστημα μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής εφαρμογής (ένα έως ενάμισι μήνα) και λειτούργησε έτσι ως ένα είδος ετεροχρονισμένου ημερολογίου, το οποίο άλλωστε κατά τη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας γράφεται «αφού έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που έγιναν οι παρατηρήσεις» (Cohen, Manion & Morrison 2008: 524). Σε κάθε περίπτωση, σε μελλοντική επανάληψη της διαδικασίας σε ερευνητικό επίπεδο, θα ήταν σημαντικό να κρατηθούν συστηματικές σημειώσεις για μια πιο συστηματική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέδειξε πως είναι εφικτή η παραγωγή ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου από μία ομάδα που δεν έχει προηγούμενη επαφή με το είδος αυτό, χωρίς μάλιστα να απαιτούνται ιδιαίτερα εκλεπτυσμένα τεχνολογικά εργαλεία ή εξειδικευμένες γνώσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή των μαθητών. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι απαραίτητο να δοθούν σε πρώτη φάση τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα (μέσω της προβολής εκπαιδευτικού βίντεο και ακρόασης έργου ηχητικού θεάτρου) και να καλλιεργηθούν επιπλέον δεξιότητες των μελών της (μέσω ασκήσεων ακρόασης, παραγωγής λόγου και επινόησης ιστορίας). Οι εισαγωγικές αυτές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το μισό του όλου σεναρίου, κρίνονται όμως απαραίτητες καθώς εισάγουν την ομάδα στον κόσμο των ήχων ευαισθητοποιώντας τους σχετικά με την ηχητική διάσταση του πραγματικού κόσμου, αλλά και της θεατρικής εμπειρίας, την ίδια στιγμή που ασκούν τα εκφραστικά τους μέσα. Στη συνέχεια, στη φάση της καθαυτό δημιουργίας του πρωτότυπου ηχητικού θεατρικού έργου, η ομάδα κάνει χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων που είχε ήδη αποκτήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής και του γλωσσικού μαθήματος (ανάπτυξη ιστορίας, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός) με τις νέες που είχε ήδη αποκτήσει κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του project. Λειτουργώντας ως ομάδα και δουλεύοντας συνεργατικά-βιωματικά, κινητοποιεί ένα σύνολο δημιουργικών δυνάμεων, όπως φαντασία, επινοητικότητα, ικανότητα σύνθεσης, εκφραστική δεινότητα, αυτοσχεδιαστική ετοιμότητα και ευχέρεια στην ανάληψη πρωτοβουλιών, προκειμένου να παράγει ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα, έκφραση της στάσης της απέναντι στα ζητήματα της ζωής. Η καινοτόμα για τα εκπαιδευτικά δεδομένα χρήση του αυτοσχεδιασμού κατά τη δημιουργία ενός έργου ηχητικού θεάτρου αποδεικνύεται αποφασιστικός παράγοντας

ενίσχυσης της συμμετοχικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης την ίδια στιγμή που αιχμαλωτίζει τη στιγμή. Ο ρόλος της τεχνολογίας εδώ είναι μοιάζει περισσότερο διαμεσολαβητικός, καθώς η τεχνολογική επεξεργασία του προϊόντος δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, είναι όμως καίρια ουσιαστικός, καθώς δεν νοείται ηχητικό θέατρο εκτός τεχνολογίας, ενώ χάρη σε αυτήν το παραχθέν έργο αποκτά μόνιμη υπόσταση, πράγμα που υπήρξε εξ αρχής φιλοδοξία του project.

Σε κάθε περίπτωση, η θετική εμπειρία της εκπόνησης ενός project παραγωγής ενός πρωτότυπου έργου ηχητικού θεάτρου αποτελεί σημαντικό κίνητρο για μελλοντική επανάληψη της διαδικασίας και ενδεχόμενο εμπλουτισμό της. Αν και μια μεγαλύτερη διάρκεια του σεναρίου μοιάζει απαγορευτική για τα σχολικά πλαίσια (καθώς το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι μονόωρο, απαιτούνται δύο ολόκληρα τετράμηνα για την ολοκλήρωσή του), μια ενδεχόμενη συνεργασία με εκπαιδευτικό άλλου αντικειμένου είναι πιθανό να έδινε επιπλέον διαστάσεις στο εγχείρημα. Χωρίς αμφιβολία, η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού μουσικής θα προσέφερε πολλά στο εν λόγω project, διευρύνοντας τους ορίζοντες διδασκόντων και διδασκομένων. Ακόμα, θα μπορούσε να δοκιμαστεί η γνωστή από το εξωτερικό περίπτωση της υποταγής του ηχητικού θεάτρου στη διδασκαλία άλλου αντικειμένου, με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι διδακτικοί στόχοι και των δύο εξίσου. Επίσης, καθώς η κυκλοφορία της ηχητικής πληροφορίας με τα σημερινά τεχνολογικά δεδομένα είναι πολύ εύκολη, είναι ίσως εφικτό να πραγματοποιηθεί, με κατάλληλο συντονισμό, μια συνεργατική δημιουργία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα σχολεία ή εκπαιδευτικούς φορείς (όπως το project του *European School Radio 1821: ΡΑΔΙΟκαταγκιόζης σε 5 πράξεις*). Τέλος, ένα γενικότερο πλαίσιο παραγωγής ραδιοφωνικού προγράμματος σε σχολικό επίπεδο θα μπορούσε να φιλοξενήσει ένα έργο ηχητικού θεάτρου. Με τους τρόπους αυτούς, θα ήταν ίσως δυνατό το ηχητικό θέατρο να αποκτήσει μια πιο μόνιμη θέση στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής αλλά και να διαχυθεί διαθεματικά στα υπόλοιπα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος ή να αποτελέσει τον κορμό καινοτόμων προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ / ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ / ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γενική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

«Αφιέρωμα: Μέρες ραδιοφώνου» (2003), επιμέλεια Πέγκυ Κουνενάκη, *Καθημερινή / Επτά Ημέρες*.

Άλκηστις (1989), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις (1983), *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Άλκηστις.

Αντωνιάδης Δημήτρης & Ειρήνη Χιωτάκη (2007), *Μουσική παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αυδή Αύρα & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007), *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλάκη Ζαχαρούλα (2006), «Ιστορική αναδρομή ραδιοφώνου (τέλη 19ου αιώνα-1987)», στο *Το ραδιόφωνο στην Ελλάδα*, σειρά Τετράδια Επικοινωνίας 6, Αθήνα: Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (Ι.Ο.Μ.), 19-41.

Βοσνιάδου Στέλλα (2001), «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές», Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης / Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco. Διαθέσιμο στο <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf>

Γεωργάκη Αναστασία (2015), «Γλώσσα και Κυβερνητική στο Hoerspiel *Κυβερνητικών* (1971) του Α. Λογοθέτη», *Μουσικολογία*, τ. 35.

Γραμματάς Θόδωρος (1999), *Διδακτική του Θεάτρου*, Σειρά Θεατρική Παιδεία 6, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Cohen Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison (2008), *Μεθοδολογία*

εκπαιδευτικής έρευνας, μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα, Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Crisell Andrew (1991), *Η γλώσσα του ραδιοφώνου*, μτφρ. Ίκαρος Μπαμπασάκης, Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.

Διονυσίου Ζωή (2008), «Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση», στο Ζωή Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε., 43-63.

Hilliard Robert L. (2001), *Γράφοντας για την Τηλεόραση και το Ράδιο*, επιμ. & μτφρ. Νίκος Σαρρής, Περιστέρι: Έλλην.

Johnstone Keith (2011), *Impro, ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, μτφρ. Άννα Γαρεφαλάκη επιμ. Ξενοφών Μπαμιατζόγλου, Αθήνα: Οκτώ.

Καμηλάρη Έλενα (2008), «Ραδιοφωνικές διασκευές του Ιάκωβου Καμπανέλλη», *Παράβασις* 8, 127-151.

Καμηλάρη Έλενα (2011), «Η λειτουργία της φωνής στο ραδιοφωνικό θέατρο: οι θεατρικές διασκευές του ΕΙΡ (1953-1967)», στο Γρηγόρης Ιωαννίδης (επιμ.), *Πρακτικά της Διημερίδας στη Μνήμη της Αγνής Μουζενίδου: «Ο Ηθοποιός κι η Τέχνη της Υποκριτικής: Θεωρία και Πράξη, Παρελθόν και Μέλλον»*, Αθήνα: Ergo, 433-443.

Καμηλάρη Έλενα (2014), «Τάσεις αυτοαναφορικότητας στις ραδιοφωνικές διασκευές θεατρικών έργων για το ΕΙΡ (1953-1967)», στο Γωγώ Κ. Βαρζελιώτη (επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνης*, Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 527-533.

Κάρτερ Γιώργος (2004), *Ελληνική ραδιοφωνία-τηλεόραση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής Λάκης (1991), *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κωνσταντίνου Παναγιώτα (2015), «Αυτοσχεδιάζοντας ένα θέατρο χωρίς εικόνα: Ένα διαθεματικό project για το δημοτικό», εργασία εξαμήνου, ΠΜΣ «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση», ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ ΤΕΙ Πειραιά.

Μανιάτης Γιώργος (επιμ.) (2008), *70 Χρόνια Ελληνική Ραδιοφωνία*, Αθήνα: ΕΡΤ.

Μακροπούλου Έφη & Δημήτρης Βαρελάς (2005), *Τραγουδώντας τις λέξεις. Από τη θεωρία στην ... τάξη*, Αθήνα: Fagotto Books.

Μακροπούλου Έφη & Δημήτρης Βαρελάς (2009), *Plug and Play. Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της μουσικής*, Αθήνα: Fagotto Books.

Νταβαρίνου Ιωάννα (2013), «Το θέατρο στο Ραδιόφωνο. 1968-1974», *Παράβασις* 11, 267-286.

Ξανθάκου Γιώτα (2011), *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδημητρίου Σοφία (2011), «Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην υποστήριξη της σχολικής εκπαίδευσης την εποχή του Διαδικτύου», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, τμ. 7, τχ. 2, 99-118.

Παπαδημητρίου Σοφία (2014), «Καλές πρακτικές αξιοποίησης του βίντεο στη μάθηση», *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα*», Πάτρα. Διαθέσιμο στο <http://bit.do/c9jbr>

Πούχγερ Βάλτερ (1984), «Στόχοι και μέθοδοι της διερεύνησης του ραδιοφωνικού ακροατηρίου. Η στατιστική της ακροαματικότητας του θεατρικού έργου στο ραδιόφωνο», στο *Ευρωπαϊκή Θεατρολογία: Ένδεκα Μελετήματα*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 335-471.

Σοφιάδου Κωνσταντίνα (2015), «'Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης'. Μία πολυμεσική εφαρμογή για το διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο και την εκπαίδευση», στο Σίμος Παπαδόπουλος (επιμ.), *2ο Forum Νέων Επιστημόνων: Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πρόγραμμα Θαλής. Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, 374-383.

Τζιάβας Αριστείδης & Αναστασία Γεωργάκη (2011), «Audiobook – μια νέα πρόταση για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο Αργυρίου Μαρία και Παναγιώτης Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, τόμ. Α', 204-210.

Φανουράκη Κλειώ (2010), «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών/ Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Φανουράκη Κλειώ (2015), «Το Θέατρο / Δράμα και η Ψηφιακή Τέχνη στην εκπαίδευση», στο Σίμος Παπαδόπουλος (επιμ.), *2ο Forum Νέων Επιστημόνων: Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πρόγραμμα Θαλής. Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, 384-392.

Χατζηδάκης Γιώργος (2003), στο «Θέατρο από τον 'αέρα'!», στο «Αφιέρωμα: Μέρρες ραδιοφώνου» (2003), επιμέλεια Πέγκυ Κουνενάκη, *Καθημερινή / Επτά Ημέρες*, 15-18.

Χούρσογλου Περικλής (χ.χ.), «Στάδια μιας ταινίας. Η δουλειά του σκηνοθέτη απ' το σενάριο ως την τελική κόπια». Διαθέσιμο στο <http://bit.do/da5mh>

Ξενόγλωσση

Anderson Michael (2005), «New Stages: Challenges for Teaching the Aesthetics of Drama Online», *The Journal of Aesthetic Education*, τόμ. 39, αρ. 4, 119-131.

Bannerman Leroy (1960), «Why Teach Radio Drama», *Journal of Broadcasting*, τόμ. 5, αρ. 1, 73-77.

Black Colin (2011), «Radio Art Sound-Composition: Exploring A Dualistic Binaural Sonic Interplay», *Sound Scripts: Proceedings of the 2009 Totally Huge New Music Conference*, τόμ. 3, 37-44.

Bond Martyn A. (1973), «Radio Drama on North German Radio and the BBC: 1945 to 1965», *Journal of Broadcasting*, τόμ. 17, αρ. 4, 475-492.

Chignell Hugh (2015), «Radio Drama», στο H. Conboy (επιμ.), *The Routledge Companion to British Media History*, Λονδίνο: Routledge, 356-365.

Cory Mark & Barbara Haggh (1981), «Hörspiel as Music: Music as Hörspiel: The Creative Dialogue between Experimental Radio Drama and Avant-Garde Music», *German Studies Review*, τόμ. 4, αρ. 2, 257-279.

Crisell Andrew (2000), «'Better than Magritte: How Drama on the Radio Became Radio Drama», *Journal of Radio Studies*, τόμ. 7, τχ. 2.

Crook Tim (1999), *Radio Drama. Theory and Practice*, Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.

Deshays Daniel (2009), «Staging Sound: A Matter of Dissociation», *The Soundtrack*,

τόμ 2, αρ. 1, 57–62.

Donnell Lewis B., Philip Benoit & Carl Hausman (1993³), *Modern Radio Production*, Wadsworth.

Drakakis John (επιμ.) (1981), *British Radio Drama*, Cambridge: Cambridge University Press.

Drakakis John (1981), «Introduction», στο John Drakakis (επιμ.), *British Radio Drama*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-36.

Dunn Anne (2005), «Structures of Radio Drama», στο Helen Fulton, Rosemary Huisman, Julian Murphet & Anne Dunn (επιμ.), *Narrative and Media*, Cambridge: Cambridge University Press, 191-202.

Fisch Shalom M. (2004), *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Flanagan Brian και Brendan Calandra (2005), «Podcasting in the Classroom», *Learning & Leading with Technology*, 20-25.

Fontichiaro Kristin (2007), *Active Learning Through Drama, Podcasting and Puppetry*, Westport, Connecticut / Λονδίνο: Libraries Unlimited.

Frost Everett C. (1987), «Why Sound Art Works and the German Hörspiel», *The Drama Review: TDR*, τόμ. 31, αρ. 4, 109-124.

Hall Margaret Anne (2015), «Radio After Radio: Redefining Radio Art in the Light of New Media Technology Through Expanded Practice», διδακτορική διατριβή, University of the Arts London.

Hand Richard J. & Mary Traynor (2011), *The Radio Drama Handbook. Audio Drama in Context and Practice*, Νέα Υόρκη: Continuum.

Home-Cook George (2015), *Theatre and Aural Attention: Stretching Ourselves*, Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan.

Huwiler Elke (2005), «Storytelling by Sound: A Theoretical Frame for Radio Drama Analysis», *The Radio Journal – International Studies in Broadcast and Audio Media*, τόμ. 3, αρ. 1, 45-59.

- Kisner Don (2013), *Theatre of the Mind, Writing and Producing Radio Dramas in the Classroom*, Balance Publishing Company.
- Lewis Peter (1981), «The Radio Road to LLareggub», στο John Drakakis (επιμ.), *British Radio Drama*, Cambridge: Cambridge University Press, 72-110.
- Ludwig Meredith (1997), *Radio Theatre for the Classroom*, Colorado Springs: Meriwehter Publishing.
- McLeish Robert (1994), *Radio Production: A Manual for Broadcasters*, Oxford: Focal Press.
- Méadel Cécile (1990), «Les images sonores. Naissance du théâtre radiophonique. Techniques et culture», *Maison des sciences de l'Homme*, 16 (Ιούλιος-Δεκέμβριος), 135-160.
- Millson William A. D. (1934), «Radio Drama and the Speech Curriculum», *Quarterly Journal of Speech*, τόμ. 20, αρ. 2, 206-223.
- Rodero Emma (2011), «Welcome to Pod-drama-cast and to a New Listening Experience: The Virtual Community of *The Archers*», *Comunicação e Sociedade*, 20, 43-61 [μεταφρασμένο στα Αγγλικά]
- Rodero Emma (2012), «See It on a Radio Story: Sound Effects and Shots to Evoked Imagery and Attention on Audio Fiction», *Communication Research*, τόμ. 39, αρ. 4, 458-479.
- Shingler Martin & Cindy Wieringa (1998), *On Air; Methods and Meanings of Radio*, Λονδίνο: Arnold.
- Usmiani Renate (1974), «The "New" Radio Drama: Recent Radiophonic Experiments in Germany», *Modern Drama*, τόμ. 17, αρ. 2, 217-224.
- Wade David (1981), «British Radio Drama since 1960», στο John Drakakis (επιμ.) (1981), *British Radio Drama*, Cambridge: Cambridge University Press, 218-244.
- West Keith Ray (2007), «Theatre of the Mind, Live on Stage: Radio Theatre Production for Theatre Practitioners», διδακτορική διατριβή, Texas Tech University.
- Worth Katharine (1981), «Beckett and the Radio Medium», στο: John Drakakis (επιμ.), *British Radio Drama*, Cambridge: Cambridge University Press, 191-217.

Wrigley Amanda (2014), «Dylan Thomas' *Under Milk Wood*, 'a Play for Voices' on Radio, Stage and Television», *Critical Studies in Television*, τόμ 9, αρ. 3, 77-88.

Προγράμματα & Οδηγοί Σπουδών – Διδακτικά εγχειρίδια

Μώρου Αντιγόνη & Πέτρος Μουγιακάκος (2007), «Σχολικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις Α' – Στ' δημοτικού», Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (2003), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (2003), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2005), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο (1993), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.

Οδηγός για Θέατρο, Β' Πρόταση. Δημοτικό – Γυμνάσιο (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Οδηγός για Μουσική, Α' Πρόταση. Δημοτικό – Γυμνάσιο (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», Πεδίο: Πολιτισμός – Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση [στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης] (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

[Υπουργική απόφαση], *Τροποποίηση - συμπλήρωση της με αριθμ. 124662/Γ2/01-11 -2011 (ΦΕΚ 2666/τ.Β') Υπουργικής Απόφασης με θέμα: «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή*

του επιστημονικού πεδίου «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης» (2012), Αθήνα:
Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

[τελευταία προσπέλαση: 4/2/2017]

[ξενόγλωσσοι ιστότοποι]

<http://ruyasonic.com/>
http://www.ruyasonic.com/spx_sparx.htm
http://www.ruyasonic.com/at_kids.htm

<http://www.balancepublishing.com/>
<http://www.balancepublishing.com/ClassroomWriting/WritingStructure.htm>

<http://www.radiodramarevival.com/>

<http://www.chatterboxtheater.org/>

<http://www.irdp.co.uk/>

https://en.wikipedia.org/wiki/Spoken_word_album

<https://dramateachersnetwork.wordpress.com/2011/03/05/resources-and-suggestions-for-creating-radio-plays/>

<http://chasemarch.com/2013/10/create-radio-plays-in-your-classroom.html>

http://nomediakings.org/doityourself/doityourself_radio_drama.html

<http://www.radiodramarevival.com/so-you-wanna-create-a-radio-drama/>

<http://www.ravenradiotheater.com/>

<http://www.wirelesstheatrecompany.co.uk/>

[ελληνόγλωσσοι ιστότοποι]

<http://www.radiofono.gr/>

<http://radio-theatre.blogspot.gr/>

<http://greekradiotheatrepdf.blogspot.gr/>

<http://isobitis.com/theatro1/>

<https://www.facebook.com/%CE%A4%CE%BF-%CE%98%CE%AD%CE%B1%CE%84%CF%81%CE%BF-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A1%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CF%8C%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%BF-173363629474836/>

[https://www.youtube.com/playlist?
list=PLiYUPg7HSsCZ2aloVKBY3TBmWOMhj7jXQ](https://www.youtube.com/playlist?list=PLiYUPg7HSsCZ2aloVKBY3TBmWOMhj7jXQ)

<http://archive.ert.gr/category/fotografiko-archio/syllogi-theatro-sto-radiofono/>

[ιστοσελίδες για project σε ελληνικά σχολεία]

<http://europeanschoolradio.eu>

<http://europeanschoolradio.eu/podcast/index/1/5634720ca15e46-13607941?lang=en-US>

[*Δάσκαλε με ακούς;*, Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Κορωπίου]

<http://radio.mysch.gr/?p=752>

<http://bit.do/c9jbd>

[*Καλημέρα κ. Έντισον-Καληνύχτα Μαργαρίτα*, 7ο Γυμνάσιο Βόλου]

<http://dim-thymian.chi.sch.gr/autosch/joomla15/>

<https://www.youtube.com/watch?v=scgMtYmm8lg&feature=youtu.be>

[*Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* του Ιουλίου Βερν, Δημοτικό Σχολείο Θυμιανών]

<http://blogs.sch.gr/esrblog/files/2011/03/GymnasioKampaniTheatrikoAlogisioOnoma32bit.mp3>

<http://bit.do/c9jccq>

[*Αλογίσιο Όνομα* του Άντον Τσέχωφ, Γυμνάσιο Καμπάνη Κιλκίς για το European School Radio]

<http://www.mousikoveroias.gr/index.php/component/k2/438-radiofoniki-ekpompis>

<http://www.europeanschoolradio.eu/blog/radiokaragiozis1/>

[*1821: ΠΑΛΙΟΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ σε 5 πράξεις*, 2ο Γυμνάσιο Ζακύνθου, Μουσικό Σχολείο Βέροιας, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Κρήτης, Δημοτικό Σχολείο Νέας Σκιώνης, 8ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου]

<http://dim-elaias.ira.sch.gr/?p=402>

<http://video.sch.gr/asset/detail/H17QMGLla7DbeLOCdOcS47pZ/o1kOeYjkwtnMOacSVS7HxO02>

[*Πολυτεχνείο*, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελιάς]

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

[τελευταία προσπέλαση: 4/2/2017]

<http://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/Tracks/Hxoi/sounds.htm>
[ήχοι από το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και πολιτισμός]

<https://archive.org/details/Backofth1938>
[*Back of the Mike*]

https://www.youtube.com/watch?v=qkhWw8PtM6A&list=PLd8Ao0Iv0MJuiADsRVOHTutfq-KQxz_Ay
[*Kleine Giraffe sucht das Meer*]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Α. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



iii) ωρίματα το γαλάκτος

Εδώ θα μιλάμε: σχετίζεται ότι η μορφή του μπορεί να ποικίλλει (είναι διαφορετική από αυτή) έτσι αντιστοιχεί που χρησιμοποιούν και τον μορφή Εργασία

Δόγμα μισού: σκεπάζει ότι η μορφή του μπορεί να ποσοδοποιηθεί νομικά και έτσι να γίνει αντικείμενο που μπορεί να υποστηρίξει μια αξιολογική κρίση.

γειοκρήματα: Κόιντος του γεωκρητάρη.

Symptotricol: Auriparus (nigres) na: symptotricol

Toponime rusești: Kainaros Dou alpinu în zonele m. în țările

Korollar: Körpern der Charakteristik p ist

πιστοδοί και κομμάτια των απορριμμάτων πιστοδοί κομμάτια

Legimus : Veritas non excusat

Συνολικά : Ένα Συμπόσιο!!!

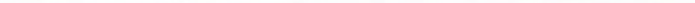
'Ever going' : 'Ever going now comes Tikh, Tikh!

Surviving women: 'Eva Survidinge monzon'

Águas : O Águas de Évora apresenta águas minerais.

[illegible][illegible]

_____ 9 _____



2. Αντιστοιχήστε τους ήχους της Α στήλης με τις πηγές του ήχου της Β στήλης.

ΣΤΗΛΗ Α

ουρλιαχτό
νιαούρισμα
κουδούνισμα
γκάρισμα
κελάιδισμα
κορνάρισμα
θρόισμα
βέλασμα
παφλασμός
τρίξιμο

ΣΤΗΛΗ Β

τηλέφωνο
γάιδαρος
πουλί
λύκος
γάτα
πόρτα
πρόβατο
κύμα
φύλλα
κόρνα

Τα ηχητικά δείγματα αντλούνται από το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Ο ήχος της μουσικής
([http://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/Tracks/Hxoi/sounds
.htm](http://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/Tracks/Hxoi/sounds.htm))



ΗΧΟΙ

Βασίλικη
Συσούρκα

ΗΧΟΙ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Παρατηρήστε και σημειώστε τον πρώτο ήχο που ακούτε το πρωί όταν ξυπνάτε και τον τελευταίο πριν κοιμηθείτε. Σημειώστε τι συναισθήματα σας προκαλούν και τι πληροφορίες σας δίνουν. Δώστε στοιχεία για δύο τουλάχιστον ημέρες.

Ο πρώτος ήχος που ακούω το πρωί μόλις ξυπνήσω είναι το ξυπνητήρι. Το συναισθήμα που μου προκαλεί ο ήχος του είναι ο πακισμός. Η πληροφορία που μου δίνεται είναι ότι πρέπει να ξυπνήσω γιατί θα αργήσω στο σχολείο. Ο τελευταίος ήχος που ακούω το βράδυ πριν κοιμηθώ είναι η φωνή της μητέρας μου που με κατευκρίζει. Το συναισθήμα που μου προκαλείται από τον ήχο αυτό είναι η χαλάρωση. Η πληροφορία που μου δίνεται είναι ότι πρέπει να κοιμηθώ για να ξεκουραστώ.

Ο πρώτος ήχος που ακούω το πρωί όταν ξυπνάω είναι το κελάντζι που τινά παρλιάν. Το συναισθήμα που μου προκαλείται είναι η χαρά για το νέο ξεκίνημα της ημέρας. Η πληροφορία που μου δίνεται είναι ότι έχει ξημερώσει μια νέα χαρούμενη μέρα. Ο τελευταίος ήχος που ακούω το βράδυ πριν κοιμηθώ είναι η τηλεόραση. Το συναισθήμα που μου προκαλείται είναι η χαρά.

ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΦΩΝΗ	ΦΟΒΙΣΜΕΝΑ
ΜΑΛΑΚΑ	ΓΕΝΝΑΙΑ
ΑΡΓΑ	ΜΕ ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ
ΓΡΗΓΟΡΑ	ΜΕ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ
ΘΥΜΩΜΕΝΑ	ΕΚΠΛΗΚΤΑ
ΧΑΡΟΥΜΕΝΑ	ΣΑΝ ΜΥΣΤΙΚΟ
ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΕΝΑ	ΛΥΠΗΜΕΝΑ
ΞΕΠΝΟΙΣΜΕΝΑ	ΣΑΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
ΜΕ ΔΥΝΑΤΗ ΦΩΝΗ	ΣΑΝ ΡΟΚ ΣΤΑΡ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
B. ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ ΕΡΓΟΥ ΗΧΗΤΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

Η ΕΡΓΑΣΙΑ

Ένα ηχητικό έργο από το Θεατρικό Εργαστήριο Γιαννιτσών

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Μουσικό θέμα

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Η εργασία.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Μουσικό θέμα

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Ένα ηχητικό έργο από το Θεατρικό Εργαστήριο Γιαννιτσών.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Μουσικό θέμα

ΣΚΗΝΗ 1

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Εκείνη η Παρασκευή ήταν μια μέρα σαν όλες τις άλλες. Στη μικρή πόλη ποτέ δε γινόταν τίποτα συνταρακτικό, μέχρι που...

ΔΑΣΚΑΛΑ: Λοιπόν, παιδιά, όπως σας είπα, για τη Δευτέρα θέλω να μου βρείτε τις πληροφορίες για την πόλη. Έχετε πάρα πολύ χρόνο το Σαββατοκύριακο. Να μου τις φέρετε τις εργασίες, γιατί θέλω να τις ελέγξω.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: (Ψιθυριστά) Ναι, λες και δεν έχουμε να κάνουμε τίποτα το Σαββατοκύριακο...

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: (Ψιθυριστά) Βαριέμαι πολύ να το κάνω. Ήθελα να πάω καμιά βόλτα και τώρα θα κλειστώ στο σπίτι.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ήχος σχολικού κουδουνιού.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Τα λέμε το απόγευμα!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Γεια!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Καλό μεσημέρι!

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Καλό Σαββατοκύριακο!

ΣΚΗΝΗ 2

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ηχοτοπίο σχολάσματος – διαρκεί σε όλη τη σκηνή.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Επιτέλους τελειώσαμε!

ΕΛΕΝΑ: Ναι, Σαββατοκύριακο...

ΚΩΣΤΑΣ: Εγώ ανυπομονώ να κάνω την εργασία.

ΕΛΕΑΝΝΑ & ΕΛΕΝΑ: Πλάκα κάνεις!

ΚΩΣΤΑΣ: Όχι, καθόλου, μου άρεσε πολύ το θέμα.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ζούμε στην πιο βαρετή πόλη του κόσμου, τι περιμένεις να βρούμε και να κάνουμε;

ΚΩΣΤΑΣ: Νομίζετε ότι ζείτε, δεν την έχετε δει καθόλου.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Α, ναι! Αφού εσύ είσαι καινούργιος, δεν ξέρεις!

ΕΛΕΝΑ: Πες μας ένα παράδειγμα, για ποιο πράγμα θα μπορούσαμε να μιλήσουμε;

ΚΩΣΤΑΣ: Ελάτε, ελάτε, για παράδειγμα εκεί στη στροφή.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ποια στροφή;

ΚΩΣΤΑΣ: Εκείνη δεξιά. Έχετε πάει ποτέ; Δε νομίζω...

ΕΛΕΝΑ: Όντως, εγώ δεν έχω περάσει ποτέ από εκεί...

ΜΕΛΙΝΑ: Όχι, η αλήθεια είναι...

ΚΩΣΤΑΣ: Ωραία, ευκαιρία να πάμε.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Είναι πολύ μακριά από το σπίτι μου και έχω Αγγλικά μετά, θ' αργήσω!

ΚΩΣΤΑΣ: Μπορείς να μην έρθεις...

ΕΛΕΝΑ: Εγώ θα έρθω, δεν έχω να κάνω τίποτα.

ΚΩΣΤΑΣ: Μπορείς να χρησιμοποιήσεις σαν δικαιολογία ότι ήταν για κάποια σχολική εργασία.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ακριβώς!

ΚΩΣΤΑΣ: Όποιος θέλει, ας έρθει.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Πού πάμε, παιδιά;

ΜΕΛΙΝΑ: Ε, παιδιά, περιμένετε! Έρχομαι και εγώ!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ηχοτοπίο σχολάσματος – σβήνει.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Συνδετική μουσική.

ΣΚΗΝΗ 3

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: (*Αποσβολωμένη*) Παιδιά, δεν έχω ξαναπεράσει από δω!

ΜΕΛΙΝΑ: Δείτε, τι σπίτι είναι αυτό;

ΚΩΣΤΑΣ: Μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε σαν στοιχείο για την εργασία μας.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ξεκόλλα πια με την εργασία! Τι μανία έχεις πάθει;

ΚΩΣΤΑΣ: Μα αφού έχουμε τώρα την ευκαιρία.

ΕΛΕΝΑ: Μπορούμε να το βρούμε στο Ίντερνετ.

ΚΩΣΤΑΣ: Ναι, αλλά μπορούμε και εδώ.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Εγώ δεν θέλω να μπω, φαίνεται πάρα πολύ παλιό.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Ούτε και εγώ! Θα μας ψάχνουν οι γονείς μας, θ' αργήσουμε.

ΚΩΣΤΑΣ: Μπορούμε να τους πάρουμε τηλέφωνο.

ΕΛΕΝΑ: Δεν έχω κινητό.

ΚΩΣΤΑΣ: Ελάτε πάμε!

ΚΩΣΤΑΣ: Πάμε, άντε!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Καλά...

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Εντάξει...

ΕΛΕΑΝΝΑ: Πάμε!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Συνδετική μουσική.

ΣΚΗΝΗ 4

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Τρίξιμο πόρτας που ανοίγει.

ΕΛΕΝΑ: Πω, πω, παιδιά, δεν βλέπω τίποτα, ούτε τη μύτη μου.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Φοβάμαι...

ΕΛΕΑΝΝΑ: Κάνει πολύ κρύο...

ΜΕΛΙΝΑ: Θέλω να γυρίσω πίσω!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Αχ, παιδιά, το ξέχασα, έχω και φακό μαζί μου!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ήχος από άναμμα φακού.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Δείτε, έχει και σιάλες!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Βήματα, τριξίματα [ηχοτοπίο ερειπωμένου σπιτιού διαρκεί σε όλη τη σκηνή].

ΚΩΣΤΑΣ: Λοιπόν, παιδιά, νομίζω ότι το καλύτερο θα ήταν να χωριστούμε.

ΕΛΕΝΑ: Κάποιοι να πάνε στον πάνω όροφο.

ΚΩΣΤΑΣ: Κάποιοι να πάνε πάνω και κάποιοι κάτω.

ΜΕΛΙΝΑ: Εγώ, εγώ στον πάνω!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Και εγώ στον πάνω!

ΕΛΕΝΑ: Θα πάω κάτω...

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Εγώ πάνω!

ΚΩΣΤΑΣ: Η Ελεάννα, η Μελίνα, η Έλενα, η Βασιλική και ο Κωνσταντίνος πάνε πάνω, εγώ και η Αναστασία κάτω.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Ωραία, πάμε!

ΕΛΕΝΑ: Οκ!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ας ξεκινήσουμε!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Φύγαμε!

ΕΛΕΝΑ: Πάμε προς τα πάνω!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ηχοτοπίο ερειπωμένου σπιτιού – σβήνει.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Συνδυετική μουσική.

ΣΚΗΝΗ 5

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Στον πάνω όροφο...

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Δείτε, έχει και τα πράγματά τους...

ΕΛΕΝΑ: Το άφησαν έτσι τελείως!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Δεν έχουν πάρει τίποτα...

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Βήματα που απομακρύνονται.

ΜΕΛΙΝΑ: (από απόσταση) Ένα παιδικό υπνοδωμάτιο!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Και είναι ανοιχτή η πόρτα!

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: (από απόσταση) Έχει και παιχνίδια... Δες τι ωραία κούκλα!

ΕΛΕΝΑ: Κούκλες;

ΕΛΕΑΝΝΑ: Κούκλες;

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Λογικά κορίτσι θα 'ταν.

ΜΕΛΙΝΑΑ: Μήπως να...;

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Ναι, πάμε να τους φωνάξουμε.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Βήματα που κατεβαίνουν τη σκάλα.

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Την ίδια στιγμή, στον κάτω όροφο...

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Κοίτα τι βρήκα, κάτι χαρτιά!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ήχος χαρτιού

ΚΩΣΤΑΣ: Ας διαβάσουμε αυτά πρώτα.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Σαν γράμματα μου φαίνονται.

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ήχος χαρτιού

ΚΩΣΤΑΣ: Είναι!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Για δες τις φωτογραφίες!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Ήχος χαρτιού

ΚΩΣΤΑΣ: Αυτά ίσως μας βοηθήσουν για την εργασία – πώς ντύνονταν παλιά.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Ναι, κι είναι και ασπρόμαυρες, πολύ παλιές...

ΚΩΣΤΑΣ: Όντως.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Πάμε να φωνάξουμε τα παιδιά. (Ζυγανά) Παιδιά, ελάτε να δείτε!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Συνδετική μουσική.

ΣΚΗΝΗ 6

ΚΩΣΤΑΣ: Παιδιά, βρήκατε τίποτα;

ΜΕΛΙΝΑ: Βρήκαμε ένα παιδικό δωμάτιο με πολλά παιχνίδια!

ΕΛΕΝΑ: Και κούκλες!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Εμείς πάντως στον κάτω όροφο βρήκαμε κάτι παλιά γράμματα και κάτι φωτογραφίες...

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ:... οι οποίες θα μας βοηθήσουν αρκετά μάλλον στην εργασία.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ναι, αλλά γιατί έφυγαν από το σπίτι;

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Περίεργο, τα άφησαν όλα έτσι όπως ήταν...

ΕΛΕΝΑ: Μπορεί να τους συνέβη κάτι...

ΚΩΣΤΑΣ: Μάλλον αυτό, για να τ' άφησαν όλα έτσι...

ΜΕΛΙΝΑ: Μπορεί να έφυγαν και να μην ξαναγύρισαν.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Εγώ άκουσα ότι ζούσε ένα γέρικο ζευγάρι και πέθαναν και οι δύο.

ΕΛΕΝΑ: Και τα παιδιά τους δεν ήρθανε να ψάξουν τα πράγματα;

ΕΛΕΑΝΝΑ: Μάλλον όχι...

ΑΓΝΩΣΤΗ ΦΩΝΗ: (*Λυγνά, από έξω*) Ε, τι κάνετε μέσα στα χαλάσματα, βρε παλιόπαιδα;

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Για μας λέει;

ΜΕΛΙΝΑ: Για μας λέει!

ΒΑΣΙΛΙΚΗ: Θα μπλέξουμε!

ΑΓΝΩΣΤΗ ΦΩΝΗ: (*Λυγνά, από έξω*) Γρήγορα φύγετε, θα καλέσω την αστυνομία!

ΜΕΛΙΝΑ: Γρήγορα, να φύγουμε!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Πάμε να φύγουμε!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Πάμε!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Πυκνά βήματα που τρέχουν.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Προσέξτε!

ΜΕΛΙΝΑ: Πιάσε με, θα πέσω!

ΕΛΕΑΝΝΑ: Δώσε το χέρι σου!

ΜΕΛΙΝΑ: Αχ!

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Τα βήματα αραιώνουν.

ΕΛΕΝΑ: (*λαχανισμένη*) Ουφ, παραλίγο!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: (*λαχανισμένη*) Γλιτώσαμε!

ΜΕΛΙΝΑ: Γλιτώσαμε! Πήραμε πολύ υλικό όμως για την εργασία μας. Η κυρία θα μείνει έκπληκτη.

ΚΩΣΤΑΣ: Ναι, αλλά τι θα γίνει τώρα που δεν έχουμε διαφορετικά στοιχεία;

ΕΛΕΑΝΝΑ: Θα την κάνουμε ομαδική!

ΚΩΣΤΑΣ: Καλή ιδέα.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ωραία!

ΚΩΣΤΑΣ: Είδατε πως η πόλη σας δεν είναι τόσο βαρετή τελικά;

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ναι, τελικά δεν είναι και τόσο βαρετή!

ΜΕΛΙΝΑ: Έπρεπε απλώς να την εξερευνήσουμε πιο βαθιά.

ΕΛΕΝΑ: Κάναμε λάθος.

ΕΛΕΑΝΝΑ: Ναι...

ΜΕΛΙΝΑ: Πάντως ήτανε μια πολύ ωραία περιπέτεια...

ΕΛΕΑΝΝΑ: Περάσαμε τέλεια!

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Τελικά, εκείνη η Παρασκευή δεν ήταν μια μέρα σαν όλες τις άλλες...

ΗΧΗΤΙΚΟ ΕΦΕ: Μουσική φινάλε.

ΗΧΗΤΙΚΑ ΕΦΕ ΑΠΟ:

https://www.freesound.org/people/13FPanska_Stranska_Michaela/sounds/378394/

<https://www.freesound.org/people/fielastro/sounds/250504/>

[\[https://www.freesound.org/\]](https://www.freesound.org/)

ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΠΟ:

<https://www.youtube.com/watch?v=fg59bnFKAI>

[The Adventures of TinTin - TV Theme]