

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας θεατρολογίας, ΠΤΔΕ Δημοκriteίου Πανεπιστημίου Θράκης

Παπαδόπουλος, Σ. & Μπασούκου, Λ. (2012). Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι: Μικρή ιστορία για μια σκηνική ανάπλαση. *Θέματα Παιδείας*, 49-50, 285-293.

ΑΥΤΟΣ ΠΟΥ ΛΕΕΙ ‘ΝΑΙ’. ΑΥΤΟΣ ΠΟΥ ΛΕΕΙ ‘ΟΧΙ’: ΜΙΚΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΚΗΝΙΚΗ ΑΝΑΠΛΑΣΗ

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Che fece il gran rifiuto

Σε μερικούς ανθρώπους έρχεται μια μέρα που πρέπει το μεγάλο Ναι ή το μεγάλο το Όχι να πούνε. Φανερώνεται αμέσως όποιος τόχει έτοιμο μέσα του το Ναι, και λέγοντάς το πέρα

πηγαίνει στην τιμή και στην πεποίθησί του. Ο αρνηθείς δεν μετανοιώνει. Αν ρωτιούνταν πάλι, όχι θα ξαναέλεγε. Κι όμως τον καταβάλλει εκείνο τ' όχι – το σωστό – εις όλην την ζωή του.

Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1901)

Θεματικός πυρήνας στο ενιαίο θεατρικό δίπτυχο *Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι* του Bertolt Brecht είναι η καταφατική ή η αποφατική απάντηση του δρώντος υποκειμένου στις απαιτήσεις της κοινότητας που τον περιβάλλει, απάντηση που ισοδυναμεί με αποδοχή του θανάτου στην πρώτη περίπτωση και με υπεράσπιση της ζωής του στη δεύτερη. Ως διακείμενο, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το γιαπωνέζικο έργο *Taniko* του συγγραφέα Zenchiku, του 15^{ου} αιώνα, το οποίο ανασυνθέτει δραματουργικά, αποσκοπώντας να απευθυνθεί στην κριτική συνείδηση των νέων του 1930 στη Γερμανία και εγγράφοντας κατά συνέπεια τον μεσαιωνικό θρησκευτικό μύθο στη διαλεκτική συλλογιστική του μαρξισμού και στην ιστορική προοπτική της εποχής του.

Στη διαδικασία αναμόρφωσης της ανθρώπινης σκέψης και επανοικοδόμησης της κοινωνίας, η ριζική αναμόρφωση του θεάτρου προβάλλει ως αίτημα κεφαλαιώδες για τον Μπρεχτ¹. Η ιδεολογική αφετηρία της θεατρικής του δημιουργίας και έρευνας εντοπίζεται στην άποψη που αναλύεται από τον Λένιν στην ομιλία του στο 3^ο Πανρωσικό Συνέδριο της Κομμουνιστικής Ένωσης Νεολαίας της Ρωσίας (2 Οκτώβρη 1920), αναφορικά με τη σημασία της κατάλληλης διαπαιδαγώγησης των νέων. Κατά τον Λένιν, οι νεότερες γενιές οφείλουν να υιοθετήσουν τον κομμουνισμό μέσα από

¹ «Χρειαζόμαστε ένα θέατρο που να δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο για συναισθήματα, απόψεις και κίνητρα, τα οποία επιτρέπει το εκάστοτε πεδίο των ανθρώπινων σχέσεων όπου συμβαίνουν οι πράξεις. Χρειαζόμαστε ένα θέατρο που να χρησιμοποιεί και να παράγει σκέψεις και αισθήματα, τα οποία να παίζουν ένα ρόλο για την μεταβολή του πεδίου αυτού» (Μπρεχτ, Μπ., 1979, σ. 250).

διαδικασίες μάθησης, δίχως η τελευταία να ταυτίζεται με γνώσεις που εκτίθενται στα φυλλάδια, βιβλία και εγχειρίδια του κομμουνισμού. Αντί γι' αυτό, απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός και η μεθοδική οργάνωση της εκπαίδευσης των νέων, στο δρόμο για τη διαμόρφωση των κομμουνιστικών γενεών του μέλλοντος².

Η δημιουργία των «διδασκτικών έργων³» (Lehrstücke) –διδασκτικών ασκήσεων στη δραματική τέχνη, με μορφή απλή, που δομούνται σκηνικά με τα λιγότερα δυνατά μέσα και όπου οι ηθοποιοί δεν ενσαρκώνουν τα πρόσωπα των έργων αλλά ‘δείχνουν/ παρουσιάζουν’ τους ρόλους τους⁴– τον απασχολεί έντονα από το 1929 ως το 1933. Σε αυτά αποτυπώνεται με τον πιο διαυγή τρόπο η πίστη του στον κριτικά στοχαστικό χαρακτήρα ενός θεάτρου που αποτελεί αμιγή γνωστική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η αφύπνιση του θεατή στην οδό της αναθεώρησης και της αλλαγής των υπαρχουσών δομών στην κοινωνία⁵.

Τα δύο μονόπρακτα που απαρτίζουν το κείμενο στην ολότητά του ‘απαντούν’ το ένα στο άλλο, λειτουργούν συμπληρωματικά. Σε κάποια πόλη, σε χωροχρονικές συνθήκες απροσδιόριστες, ένας δάσκαλος σκοπεύει να πραγματοποιήσει μεγάλο ταξίδι πέρα από τα ψηλά βουνά, μαζί με τους φοιτητές του. Θέλουν να συναντήσουν τους σπουδαίους γιατρούς, για να τους συμβουλευτούν, καθώς στην πόλη έχει ξεσπάσει επιδημία. Πριν όμως ξεκινήσουν για το ταξίδι, ο δάσκαλος πηγαίνει στο σπίτι ενός μαθητή του, ορφανού από πατέρα, για να αποχαιρετήσει αυτόν και τη μητέρα του. Εκεί, ο δάσκαλος πληροφορείται ότι η μητέρα είναι άρρωστη. Το παιδί του ζητάει να τον πάρει μαζί του στο ταξίδι, για να φέρει φάρμακα και οδηγίες για τη μητέρα του. Όσο κι αν ο δάσκαλος και η μητέρα προσπαθούν να τον κάνουν να αλλάξει γνώμη, το παιδί επιμένει στην επιθυμία του να ακολουθήσει την αποστολή. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, το αγόρι αρρωσταίνει. Στα μέλη της ομάδας κυριαρχεί η ανησυχία για την ευόδωση της αποστολής: η πόλη ολόκληρη περιμένει τα φάρμακα για την καταπολέμηση της επιδημίας. Εφόσον η αδυναμία του αγοριού δεν του επιτρέπει να εξακολουθήσει την πορεία, θα χρειαστεί να το αφήσουν μόνο του στα βουνά. Το παλαιό έθιμο ωστόσο απαιτεί να ερωτηθεί ο άρρωστος αν επιθυμεί να εγκαταλειφθεί και να πεθάνει ή όχι. Το αγόρι συμφωνεί, παράλληλα όμως ζητά να τον ρίξουν στο γκρεμό, επειδή φοβάται να πεθάνει μόνο. Οι φοιτητές αρχικά αρνούνται, μεταπειθούνται όμως από το δάσκαλο. Με μεγάλο πόνο ρίχνουν το παιδί στη χαράδρα. Είναι σαφές ότι η λογική αναγκαιότητα (η εύρεση μιας λύσης συμφέρουσας για το κοινωνικό σύνολο) επιβάλλει τη θυσία. Το ‘Ναι’ του αγοριού μπορεί να αναγνωστεί ως ύψιστη απόδειξη της συνειδητοποιημένης, ενεργητικής συμμετοχής του στην ομάδα, αφού διαχειρίζεται ορθολογικά τα δεδομένα και αποφασίζει να εφαρμόσει τη στάση της ασκητικής συναίνεσης (Einverständnis), σύμφωνα με την οποία το

² Λένιν, Β.Ι., 1920, σσ. 298-318.

³ Στη σύλληψη του θεάτρου ως διαπαιδαγωγικού μέσου, είναι γνωστό πως ο Μπρεχτ αξιοποίησε την αντίληψη των Ιησουιτών του 16ου αιώνα για τη θεατρική παράσταση ως εργαλείο παιδείας των νέων και ισχυροποίησης της χριστιανικής πίστης (Μυράτ, Δ., 1974, σσ. 116-118).

⁴ Ματζίρη, Σ. 1983, σ. 13.

⁵ «Πίστευε ότι η αλλαγή αυτή στην υποδομή του θεάτρου θα προκαλούσε συγχρόνως αλλαγές στην δομή και στη λειτουργία του. [...] Δηλαδή ότι περισσότερο από το αποτέλεσμα αυτής της νέας θεατρικής προσπάθειας, περισσότερο από την παράσταση την ίδια, αξίζει να προσεχτεί η διαδικασία που οδηγεί στο αποτέλεσμα, στην εκτέλεση. Έπρεπε λοιπόν το θέατρο να μην επιδιώκει τη διασκέδαση αλλά την εκπαίδευση, τη διδασχή. Η τέχνη έπρεπε να ασκείται, και όχι να είναι καταναλωτικό αγαθό. Τελικός στόχος ήταν στην κυριολεξία η συλλογική δημιουργία ενός νέου θεάτρου» (Ντορτ, Μπ., 1975, σ. 87).

συμφέρον του συνόλου προτάσσεται αυτονόητα⁶. Το αγόρι καταλήγει στην απόδραση από τα όρια του εαυτού⁷:

ΔΑΣΚΑΛΟΣ :

Άκου καλά! Αφού είσαι άρρωστος και δεν μπορείς να συνεχίσεις είμαστε αναγκασμένοι να σε αφήσουμε εδώ.

Μα είναι σωστό να ερωτηθεί αυτός που έχει αρρωστήσει, αν εξαιτίας του θέλει να γυρίσουν οι άλλοι πίσω.

Και το έθιμο απαιτεί αυτός που αρρώστησε να απαντήσει:

Να μην γυρίσετε πίσω.

ΑΓΟΡΙ: Καταλαβαίνω.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Απαιτείς να γυρίσουμε πίσω εξαιτίας σου;

ΑΓΟΡΙ: Όχι. Να μην γυρίσετε!

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Δηλαδή συμφωνείς να μείνεις πίσω;

ΑΓΟΡΙ: Θέλω να το σκεφτώ μόνος μου. *Παύση όσο σκέφτεται.* Ναι, συμφωνώ.⁸

Στο δεύτερο έργο, οι περιστάσεις διαφοροποιούνται καθοριστικά: ο σκοπός του ταξιδιού είναι καθαρά μορφωτικός, δεν συντρέχουν εδώ λόγοι σωτηρίας της πόλης. Το Αγόρι συμμετέχει στο ερευνητικό ταξίδι, ασθενεί ξανά, και οι φοιτητές επιμένουν στην τήρηση του εθίμου (να γκρεμίζεται όποιος αδυνατεί να συνεχίσει), μια και δεν μπορούν να τον μεταφέρουν. Ωστόσο, αυτή τη φορά οι περιστάσεις επιβάλλουν μια διαφορετική έκβαση της πλοκής από ό,τι στο προηγούμενο μονόπρακτο: ακόμη και να ματαιωθεί η αποστολή, η πόλη δεν κινδυνεύει, άρα η θυσία φαίνεται παράλογη, στερημένη από αντίκρισμα. Το αγόρι αρνείται να υπακούσει, υπερασπίζεται το δικαίωμά του στη ζωή. Προτάσσει επίσης τη ζωτική ανάγκη να επανεξεταστεί και να αμφισβητηθεί τελικά ένας θεσμός παγιωμένος από την παράδοση. Είναι σαφές ότι στην περίπτωση αυτή η μεταβολή στην ηθικότητα του σχεδίου επιδρά απελευθερωτικά: η επιβίωση και η πρόοδος της κοινότητας δεν απειλούνται από την άρνηση του ατόμου να υποταχτεί στις κραταιές επιταγές, αντίθετα η πρόοδος είναι ταυτόσημη με τον σκεπτικισμό απέναντι στις καθιερωμένες αξίες και με τον απεγκλωβισμό από την ισχύ και την εφαρμογή τους⁹. Οι μεταβολές των καταστάσεων απαιτούν την αντίστοιχη προσαρμογή. Η λογική και συστηματική κατανόηση των πραγμάτων, η αποκωδικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων προηγείται. Έπεται η θεμελίωση του καινούριου έθνους, που θα συνάδει με τα γνωρίσματα των αναδυόμενων δομών και θα οδηγεί τους ανθρώπους σε νέες δράσεις¹⁰:

ΑΓΟΡΙ:

Η απάντηση που έδωσα ήταν λαθεμένη, μα η ερώτησή σας ήταν ακόμα πιο λαθεμένη. Όποιος λέει Α δεν είναι αναγκασμένος να πει και Β. Γιατί μπορεί να ανακαλύψει ότι ήταν λάθος το Α. Ήθελα να φέρω φάρμακα

⁶ Για τον Μπρεχτ, το άτομο νοείται ως καθαρά κοινωνική ύπαρξη.

⁷ Η ορθόδοξη τήρηση αυστηρής αυτοπειθαρχίας, η αίσθηση του καθήκοντος που υπαγορεύει το κομμουνιστικό ήθος προκαλεί την απάρνηση της ατομικής προσωπικότητας. Για την άρνηση του 'εγώ' στο *Αυτός που λέει Ναι* και γενικά στα διδακτικά έργα του Μπρεχτ βλ. Hayman, R., 1984, σσ. 34-36.

⁸ Τα θεατρικά αποσπάσματα που παρατίθενται ανήκουν στο έργο *Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι.*, σε μετάφραση Α. Παπαγεωργίου.

⁹ Ντορτ, Μπ., *ό.π.*, σσ. 99-101.

¹⁰ Παπαδόπουλος, Σ., 2009, σ. 6.

για τη μητέρα μου, μα τώρα αρρώστησα εγώ ο ίδιος, άρα αυτό δεν είναι πια δυνατό. Θέλω να επιστρέψω αμέσως, σύμφωνα με την καινούρια κατάσταση, και παρακαλώ και εσάς να επιστρέψετε μαζί μου. Η δική σας έρευνα μπορεί να περιμένει λίγο. Αν από όσα έγιναν μπορούμε κάτι να μάθουμε, που το ελπίζω, αυτό θα μπορούσε να είναι το εξής: σε μια περίπτωση όπως αυτή, πρέπει κανείς να γυρίζει πίσω. Και σ' ό, τι αφορά στο παλαιό μεγάλο έθιμο, εγώ δεν βλέπω καμιά λογική σ' αυτό. Αντί γι' αυτό, χρειαζόμαστε ένα καινούριο μεγάλο έθιμο, που πρέπει να εφαρμόσουμε αμέσως: σε κάθε καινούρια κατάσταση, να εξετάζουμε τα πράγματα από την αρχή.

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Κάθε ηθοποιός αφουγκράστηκε κατά μόνος την ατμόσφαιρα του γραπτού κειμένου, αλλά διαμορφώθηκαν παράλληλα κύκλοι συζητήσεων στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων. Πέρα από γραπτές πηγές, μελέτες, άρθρα κλπ., ο βασικός όγκος των απόψεων της ομάδας (από ζητήματα αμιγώς γραμματολογικά έως τη νοηματική χαρτογράφηση του κειμένου και το χτίσιμο των κυρίαρχων συνιστωσών κάθε ρόλου) συνέβη μέσα από την ομαδικά αρθρωμένη εργασία.

Κατά τη διάρκεια των προβών, η κύρια μέριμνα του σκηνοθέτη αποτυπώνεται στην εξόρυξη του υποκριτικού υλικού μέσα από ψυχοσωματικούς αυτοσχεδιασμούς σε πνεύμα ερευνητικό και εργαστηριακό. Σημαντική θέση είχαν η ενεργητική χαλάρωση και ελαφρότητα, η ανάπτυξη της σωματικότητας και η σμίλευση της κινησιακής ιδιολέκτου κάθε ηθοποιού¹¹, η φωνητική επεξεργασία, σε αρμονική σύζευξη με την εκροή αισθήματος και την ανάδυση της φωναχτής σκέψης των προσώπων. Κάθε ηθοποιός επέλεξε τις φράσεις-κλειδιά του ρόλου του, γύρω από τις οποίες δοκιμάστηκαν ασκήσεις με έντονη κινητικότητα και σωματική καταπόνηση, υπερβολές και σχηματοποιήσεις στο παιχνίδι με το λόγο (με στόχο το άνοιγμα των φωνηέντων και την ενδυνάμωση των αφωνημάτων και ημιφωνημάτων) και παιχνίδια συνειρμών¹². Το κινησιολογικό και φωνητικό στυλιζάρισμα ήταν εξίσου ευπρόσδεκτο με τη μέγιστη απλότητα. Κατακτήθηκαν *grosso modo* οι ισορροπίες, ανιχνεύτηκαν τα σημεία επαφής ανάμεσα στους ηθοποιούς, διαμορφώθηκαν –κατά το δυνατό– κοινές *tonalités* στην ενεργειακή ροή.

Στην εκκίνηση της καθαυτό υποκριτικής άσκησης, όταν πλέον έπρεπε να ληφθούν υπόψη με μεγαλύτερη ακρίβεια τα κειμενικά ζητήματα και είχε ήδη καλλιεργηθεί

¹¹ Το κάθε είδους σωματικό μπλοκάρισμα, οι συναφείς εξαναγκασμοί, η ελλιπής άρθρωση στο σωματικό σχήμα, 'κλειδώνουν' την περιοχή του αβίαστου αισθήματος και δυσχεραίνουν την ανταπόκριση του σώματος-οργάνου (Τσέχωφ, Μ., 1991, σσ. 32-34).

¹² Άσκηση: Επιλέγουμε μια ή περισσότερες λέξεις με ειδικό βάρος στο κείμενο, παράγωγα ρηματικών ενεργειών και βρίσκουμε άλλες με θεματική συνάφεια. Π.χ. για την 'ανάβαση' επιλέγουμε τα ακόλουθα: *ιδρώτας, ήλιος, κουράζομαι, δυσκολεύομαι, γδάρισμα, θολούρα, κοκκινίλα, λαχάνιασμα, ζαλάδα, πονάω, δέρμα, πέτρα, γόνατο, λύγισμα, αναπνέω, αντέχω, δρόμος, απόσταση, θα φτάσω, ανηφόρα, θάμνος, αγκάθια, φρύγανα*. Γράφουμε τις λέξεις, φέρνουμε μπροστά μας τις εικόνες, σωματοποιούμε το περιεχόμενό τους κατά την άσκηση έπειτα από ικανό χρόνο συγκέντρωσης. Η εικονοποιία αυτή συντελεί στο να αποκτούν βάθος τα αντικρίσματα. Στην περίπτωση της ανάβασης, το αισθητηριακό ερέθισμα μιας δράσης δημιουργεί μέσα μας μια εγγραφή χρήσιμη για την υποκριτική απόδοση του συγκεκριμένου τμήματος του έργου («Ξεκίνησαν για τα βουνά»).

αρκετά η εσωτερική δημιουργική διάθεση του ηθοποιού, η σκηνοθετική άποψη-διδασκαλία παρέμεινε συμβατή με την ασκητική γυμνότητα των μπρεχτικών διδακτικών έργων. Επιστρατεύθηκε η κρίση των ηθοποιών για τη συμπεριφορά των προσώπων, για την ίδια τη δυνατότητα απομάκρυνσής τους από τις στερεότυπες παραμέτρους του 'παίζω' και την εγγραφή του ερμηνευτικού μετακειμένου πλάι στο δραματικό κείμενο (το οποίο έτσι αντιμετωπίζεται ως ανοιχτό σημασιακό σύστημα, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, παρά την άφθονη θεωρητική τεκμηρίωση η οποία 'υποδεικνύει' τα ιδεολογικά του εξαγόμενα)¹³. Ένας βασικός στόχος των ασκήσεων, αφού πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα στάδια εισόδου στον τρόπο εξύφανσης του μύθου στα δύο έργα, ήταν ο ακόλουθος: η παγίωση ενός υψηλού ενεργειακού επιπέδου, με παράλληλη λείανση και εμπλουτισμό του στοχαστικού ύφους. Στο πεδίο της εξωτερικής προβολής και της χειρονομιακής έκφρασης (*gestus*), προτάθηκε στους ηθοποιούς η πορεία διερεύνησης χαρακτηριστικών τρόπων χρήσης του σώματος/στασιακών δεικτών, δηλωτικών των ξεχωριστών γνωρισμάτων των προσώπων (π.χ. αγνότητα Αγοριού, υπερχείλιση έγνοιας της Μητέρας, επιθετικότητα Φοιτητών στο Όχι) όσο και του κοινωνικού προσδιορισμού των διαπροσωπικών σχέσεων (Δάσκαλος/Μητέρα, Δάσκαλος/Αγόρι, Μητέρα/Αγόρι, Φοιτητές/Δάσκαλος, Φοιτητές/Αγόρι)¹⁴.

Η ιδέα ενός χαρακτηριστικού *gestus*-σωματικής συγχορδίας που θα μεταδιδόταν από τον ένα ηθοποιό στον άλλο κατά την εκδίπλωση της σκηνικής επικοινωνίας, λειτούργησε αποτελεσματικά κατά τις πρόβες, καθώς οι σχέσεις εξουσίας 'αλλάζουν χέρια' κυριολεκτικά (το Αγόρι δεν μετέχει σε αυτό, παρά μόνο όταν αρνείται το θάνατο στο Όχι). Σύντομα το *gestus* μορφοποιήθηκε σε πολυχρηστικό αντικείμενο. Ένα πολύχρωμο παλτό, που φαινόταν φτιαγμένο από κουρέλια, μεταφερόταν ανάμεσα στους ηθοποιούς και υποστασιοποιούσε τα ενεργειακά *status* της φόρτισης και της σύγκρουσης.

Υπό το πρίσμα της διακειμενικότητας, ακολουθήθηκε ενδελεχώς, εκτός των άλλων μεθοδολογικών παραμέτρων, η τεχνική της βιωματικής εμπλοκής κάθε ηθοποιού στα συμφραζόμενα του ρόλου του (ανίχνευση του 'είμαι', ταύτιση ηθοποιού-ρόλου). Έγιναν ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί γύρω από τις στιγμές κορύφωσης των δύο έργων, ώστε να αναπτυχθούν ανάμεσα στους ηθοποιούς οι ιδιαίτεροι εκείνοι κώδικες επικοινωνίας που θα επέτρεπαν το πλάσιμο της σκηνικής ατμόσφαιρας και να αυτοματοποιηθούν οι αντιδράσεις χωρίς την παρεμβολή μιας εγκεφαλικής εποπτείας συχνά επιζήμιας. Στους αυτοσχεδιασμούς αυτούς κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχει εύρος χρόνου και σκηνοθετική ευελιξία, που θα καθιστούσαν άνετη την ανάδυση συνειρμών και αισθημάτων. Μέσα από το απρόσμενο και την έκπληξη στις αντιδράσεις των ηθοποιών, μέσα από την ώσμωση των σκηνικών 'θέλω', επιτεύχθηκε εν μέρει η αποκάλυψη της προσωπικής αλήθειας, η συναισθηματική ευκαμψία, η ετοιμότητα και ο έλεγχος του θυμικού και του νευρικού συστήματος, ώστε οι ερμηνευτές να υπάρχουν ως φορείς ζωντανής ενέργειας στο 'εδώ' και 'τώρα' της σκηνής¹⁵. Είναι ξεκάθαρο ότι η υποκριτική μελέτη προσέλαβε εξαρχής πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα και στόχευση: σε εναλλαγή ρόλων, οι ηθοποιοί στο σύνολό τους πλησίασαν συγκινησιακά το απροσδόκητο στοιχείο της πλοκής,

¹³ Μουδατσάκης, Τ.Ε., 2005, σσ. 73-74. Η μετακειμενική δείξη ορίζεται ως χώρος πραγμάτωσης της επικοινωνιακής πράξης ηθοποιού-θεατή, ο οποίος (προσ)καλείται να κάνει χρήση των δικών του μέσων διανοητικού ελέγχου και να μην ταυτίζεται με τα τεκταινόμενα, αλλά να διερωτάται για το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων αιτίου-αιτιατού οι οποίες συνέχουν τα γεγονότα.

¹⁴ Pavis, P., 2006, σσ. 527-528.

¹⁵ Μάμετ, Ντ., 2002, σσ. 31-36.

προσέγγισαν βιωματικά τη διλημματική κατάσταση της Μητέρας, του Αγοριού, των Φοιτητών, του Δασκάλου, με εργαλείο το στανισλαφσκικό ερώτημα: «Τι θα έκανα, αν βρισκόμουν εγώ στις δοσμένες συνθήκες»¹⁶;

Παράλληλα με τους ψυχοκινησιολογικούς αυτοσχεδιασμούς, τις ασκήσεις σε διάφορα ενεργειακά επίπεδα με αφετηρία τις καταστάσεις του έργου και τις σχέσεις των προσώπων, αναζητήθηκαν τρόποι δείξης των διαφορετικών ποιότητων: ισχυροί δεσμοί αγάπης Μητέρας-Αγοριού, εξωτερίκευση του πόνου της Μητέρας λόγω της επικείμενης αναχώρησης του Αγοριού, ανησυχία των Φοιτητών για την εξέλιξη του ταξιδιού στο Ναι και επιθετικότητα προς το Αγόρι στο Όχι, αμφιταλάντευση και προβληματισμός του Δασκάλου για την εύρεση λύσης. Η δυναμική των αντιθέσεων στοιχειοθέτησε βασικό άξονα στη συμπεριφορά όχι μόνο διαφορετικών προσώπων, αλλά και μέσα στο σύνολο των ποικίλων εκφάνσεων του ίδιου προσώπου (κατάδειξη των αντιφάσεων/ανακολουθιών του ρόλου). Ενδεικτικό παράδειγμα, η ανακολουθία του Δασκάλου στο Όχι, που ενώ κατ' αρχάς συμπλέει με τους Φοιτητές στην επιθυμία τους να θανατωθεί το Αγόρι, έπειτα από το διαγγελματικό λόγο του τελευταίου μετακινείται σε θέσεις αντίθετες, με την προφανή επίδραση ενός ευεργετικού σκεπτικισμού. Ο Δάσκαλος συστρατεύεται με τις νέες δυνάμεις, που αμφισβητούν την κυριαρχία των κεκτημένων και της συντήρησης. Δια φωτίζει τους νέους για τις άκριτες αντιδράσεις που τους περιμένουν, αποφαίνεται όμως θετικά για την ακεραιότητα της νέας ηθικής στάσης που προκύπτει (αναθεώρηση και επαναδιαπραγματεύση παραδοσιακών αρχών), συμβάλλοντας έτσι στη σφυρηλάτηση ενός αγωνιστικού ουμανιστικού ήθους. Εδώ εφαρμόστηκε επίσης το χαρακτηριστικό της επικής απόστασης, της κριτικής συμπεριφοράς και της απορηματικής στάσης του ηθοποιού (Μ. Γιαννικάκη), ως προς την ευθύνη του Δασκάλου στο έργο τόσο μέσα από την ανθρώπινη ιδιότητά του όσο και μέσα από την κοινωνική του οριοθέτηση ως πνευματικού ταγού¹⁷:

ΔΑΣΚΑΛΟΣ:

Άκου καλά! Από παλιά υπάρχει το έθιμο: Όποιος αρρωσταίνει σε ένα τέτοιο ταξίδι, πρέπει να τον πετάνε στον γκρεμό. Σκοτώνεται αμέσως. Όμως το έθιμο απαιτεί ακόμη να ερωτηθεί αυτός που αρρώστησε αν θέλει να γυρίσουν πίσω οι άλλοι εξαιτίας του. Και το έθιμο απαιτεί κιόλας αυτός που αρρώστησε να απαντήσει: Να μην γυρίσετε. Αν μπορούσα να βρεθώ στην θέση σου, με πόση ευχαρίστηση θα πέθαινα!

Και στη συνέχεια:

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ:

Τι να κάνουμε; Αυτά που λέει το αγόρι είναι σωστά, κι ας μην είναι ηρωικά.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Το τι πρέπει να κάνετε, το αφήνω σε σας. Αλλά πρέπει να σας πω ότι θα σας αντιμετωπίσουν με χλευασμό και ντροπή αν γυρίσετε.

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ: Δεν είναι ντροπή που εκφράζει τη θέλησή του;

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Όχι, δεν βλέπω καμιά ντροπή σε αυτό.

¹⁶ «...τίποτα δεν εμποδίζει τη σύμπτωση των δύο μεθόδων ως προς το κρίσιμο σημείο, την αποξένωση. Ο ηθοποιός δηλαδή μπορεί να ταυτισθεί, να ζήσει τις συγκινήσεις ενός ρόλου μνα ζήσει το ψυχολογικό ρίγος ενός χαρακτήρα και εν συνεχεία να αποστασιοποιηθεί για να τον ερμηνεύσει. Το παίζω δηλαδή έναν ρόλο με επικούς όρους δεν μπορεί να αποκλείσει ότι ζω έναν ρόλο με ψυχολογικούς όρους» (Μουδατσάκης, Τ.Ε., ό.π., σ. 76).

¹⁷ Ντορτ, Μπ., ό.π., σ. 219.

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ: Τότε ας γυρίσουμε, και κανένας εξευτελισμός, καμιά προσβολή δεν θα μας σταματήσουν από το να κάνουμε αυτό που είναι λογικό, και κανένα παλιό έθιμο δεν θα μας εμποδίσει να δεχτούμε μια σωστή σκέψη.

Άσε το κεφάλι σου στους ώμους μας.

Μην κουράζεσαι.

Σε μεταφέρουμε προσεκτικά.

Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΧΟΡΟΣ:

Και τότε οι φίλοι όλοι μαζί

αντάμα αδερφωμένοι

νόμους καινούριους στέριωσαν

και έθιμα καινούρια.

Κόντρα στην έχθρα των πολλών

και στις βλαστήμιες κόντρα

με βλέμμα ίσιο, καθαρό

άφοβοι προχωρούσαν.

Η ΣΚΗΝΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

Η παράσταση των δύο μονόπρακτων έργων του Μπρεχτ πραγματοποιήθηκε από την Ομάδα Θεάτρου ΠΑΥΣΙΣ στο θέατρο 'Αλκμήνη' την καλλιτεχνική περίοδο 2012-2013 (όπως επίσης σε χώρους εντός ορισμένων σχολικών μονάδων) σε μετάφραση Αριάδνης Παπαγεωργίου και σε σκηνοθεσία Σίμου Παπαδόπουλου, με βοηθό σκηνοθέτη τη Λίνα Μπασούκου. Ο Νίκος Δανίκας συνέθεσε τη μουσική και μελοποίησε τα τραγούδια, ο Δημήτρης Δήμου σχεδίασε τη σκηνογραφία του χώρου και τα κοστούμια, τη φωτογράφιση ανέλαβε η Δήμητρα Λαμπρέτσα. Η Χριστίνα Σουγιουλτζή επιμελήθηκε και δίδαξε την κινησιολογία. Οι φωτισμοί σχεδιάστηκαν από την Ελίζα Αλεξανδροπούλου. Τους ρόλους ερμήνευσαν οι ηθοποιοί Άννα Αναστασιάδου, Βάσια Βασιλείου, Μιχαήλ Γιαννικάκης, Ελισάβετ Γιαννοπούλου, Σελήνη Φιλιππιτζί, Πηνελόπη Φλουρή και πιάνο έπαιξε η Άλκηστις Λαμπροπούλου.

Σκηνοθέτης και μεταφραστής δικαιούνται να προτείνουν τη δική τους 'στίξη' στον πρωτότυπο λόγο, να νομοθετήσουν τον δικό τους σημειωτικό μικρόκοσμο. Η σκηνοθετική ματιά κατευθύνθηκε εξ αρχής σε μια παράσταση ολιγοπρόσωπη, άρα και στη συναίρεση των δραματικών προσώπων: οι Φοιτητές αποδίδονται από δύο ηθοποιούς, οι οποίοι μαζί με το Δάσκαλο, τη Μητέρα και το Αγόρι απαρτίζουν το Μεγάλο Χορό (επιλογή που συντελεί στην αυξημένη κινητικότητα των σημειακών οχημάτων-ηθοποιών και, ευρύτερα, στην αύξηση του σημειακού ενδιαφέροντος στη σκηνή). Επιλέχθηκε η μέγιστη δυνατή οικονομία σκηνικών μέσων (υποβαλλόμενη εξάλλου από τη μοναστηριακή υφή λιτότητα του κειμένου). Λόγω της αφαιρετικότητας του σκηνικού χώρου (απόλυτη σχεδόν γυμνότητα, απουσία αρχιτεκτονικών ή εικαστικών δομών), η κατανομή του ενεργού σκηνικού χώρου γίνεται στην παράσταση μέσω των κειμενικών ενδείξεων, των χειρονομιακών στάσεων των ηθοποιών και των κινησιακών τους σχέσεων και ισορροπιών (είτε με γεωμετρημένους στατικούς σχηματισμούς είτε με διαγώνιες, σπειροειδείς και κυκλικές διαδρομές στη σκηνική επιφάνεια).

Στην έναρξη της παράστασης προβάλλεται με ενάργεια το επικό/αφηγηματικό ποιοτικό γνώρισμα, καθώς ο Δάσκαλος εκφέρει σύντομη εισαγωγή που αναλαμβάνει

να μεταφέρει τους θεατές στο μυθοπλαστικό σύμπαν του έργου¹⁸. Η εξωδιηγητική αυτή φωνή εκθέτει την υπόθεση, τις δραματικές καταστάσεις μέχρι το ξεκίνημα του σπουδαίου ταξιδιού¹⁹ και γεφυρώνει το πέρασμα από το λόγο του ηθοποιού στο λόγο του θεατή, από τη δράση στην προσλαμβάνουσα συνείδηση και τη μετουσίωση της τελευταίας σε δράση, μια και ο Δάσκαλος ενθαρρύνει τους θεατές να ανέβουν στη σκηνή και τους ηθοποιούς να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν μαζί με αυτούς.

Αφού περατωθεί το διαδραστικό μέρος, η πρώτη εικόνα σκηνικής πραγμάτωσης του κειμένου είναι αυτοσχεδιαστική, σκοπεύει στην ανάδειξη του ψυχαναλυτικού υποστρώματος στο δεσμό της Μητέρας με το Αγόρι. Η είσοδος της ηθοποιού (Σ. Φιλίππιτζί) που αναπαριστά το Αγόρι στην άδεια σκηνή (φωτισμένη ψυχρά, ενώ είναι αναμμένα και τα φώτα της πλατείας) μεταδίδει στους ανήλικους θεατές την ανιχνευτική της ενέργεια, ώστε και σε αυτούς να προκύπτει η διάθεση να ανακαλύψουν το μύθο. Από τα παρασκήνια, η Μητέρα (Ε. Γιαννοπούλου) τραγουδάει τρυφερό νανούρισμα, το Αγόρι αναζητά την προέλευση της φωνής σαν να ψάχνει έναν αρχέγονο ήχο, από τότε που βρισκόταν, έμβρυο, στη μήτρα. Όταν η Μητέρα εμφανιστεί, οι δυο τους παίζουν ανέμελα, αφήνουν να ξεχθούν χαρούμενοι, γελαστοί ήχοι, συνθέτοντας μια εξωλογική, ονειρική εικόνα, ταιριαστά φωτισμένη (φως λευκό και αέρινο). Το ψυχαναλυτικό υπόστρωμα της σχέσης τους εκδιπλώνεται, ενώ βλέπουν το Δάσκαλο και τους Φοιτητές (Α. Αναστασιάδου, Β. Βασιλείου, Π. Φλουρή σε εναλλασσόμενη διανομή) να διασχίζουν αποφασιστικά το σκηνικό χώρο. Από τη στιγμή αυτή αρχίζει το δράμα: υφάινεται το νήμα του αποχωρισμού των δύο αγαπημένων προσώπων, το τέλος της αθωότητας, η ενηλικίωση και ο θάνατος του Αγοριού. Ακολουθεί μια ακόμη εμβόλιμη σκηνή: μέσα σε καθαρό φως, που απλώς οριοθετεί τη σκηνική ζώνη σε αντιπαράθεση με την πλατεία, ο δάσκαλος παίρνει θέση αριστερά στους θεατές, χτυπάει το κουδούνι του σχολείου, δηλώνει την ημερομηνία της παράστασης (πραγματικός χρόνος) και αναγγέλλει επίσημα πως *Το μάθημα σήμερα είναι το βασικό. Ποιο είναι το βασικό*²⁰; Φορώντας ενδύματα που παραπέμπουν σε μοναχούς της Άπω Ανατολής, οι ηθοποιοί-μαθητές σηκώνουν τα χέρια και προτείνουν: *Το βασικό είναι να ονειρεύεσαι, να περνάς καλά, να έχεις φίλους...* Ο Δάσκαλος καλεί τους θεατές να εκφράσουν τη γνώμη τους, ώσπου το Αγόρι διακόπτει τους άλλους και εκφωνεί τον πρώτο στίχο της ποιητικής αρχής του Ναι: *Το βασικό είναι να μάθεις καλά πότε να συμφωνείς*. Στην τρίτη επανάληψη της φράσης (στην ουσία πρόκειται για αποφθεγματική διατύπωση της ιδεολογικής θέσης του συγγραφέα) συμβαίνει και η πρώτη παγωμένη εικόνα της παράστασης²¹. Αμέσως μετά, οι ηθοποιοί τραγουδούν μετωπικά στους θεατές:

¹⁸ Με τον τρόπο αυτό, το εκφώνημα του μπρεχτικού κειμένου εγκιβωτίζεται τελικά στο όλο παραστασιακό κείμενο.

¹⁹ Απώτερος στόχος της επιλογής αυτής ήταν προφανώς η θυμική εγρήγορση των θεατών, καθώς η ισορροπημένη μείξη γλαφυρής διάθεσης και δωρικού ύφους απηχεί μήνες από τους φορείς της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας, από παραμυθάδες του 'άλλοτε', χωρίς να αναιρεί την απεύθυνση του μπρεχτικού θεάτρου στον κριτικό νου. Η απεύθυνση αυτή θα γίνεται καθαρότερη όσο το σκηνικό εγχείρημα θα εξελίσσεται.

²⁰ Υποβάλλεται, με αυτόν τον τρόπο, η παιδευτική στοχοθεσία του διδακτικού έργου. Η παράσταση θα αποτελέσει ένα είδος μαθήματος με εργαλεία και υλικά από το χώρο της τέχνης.

²¹ Το σταμάτημα του σκηνικού χρόνου και η συνθήκη ακινησίας συνεπάγονται την επενέργειά τους στους ενεργητικούς δέκτες-θεατές. Με την αποστασιοποιητική της ιδιότητα και τον εσωτερικό δυναμισμό, η παγωμένη εικόνα προσφέρεται για στοχασμό και άσκηση της κριτικής σκέψης (Παπαδόπουλος, Σ., 2010, σσ. 247-248).

Το βασικό είναι να μάθεις καλά πότε να συμφωνείς
 Γιατί συχνά λέει κάποιος ναι, χωρίς στ' αλήθεια να συμφωνεί.
 Πολλοί ούτε καν ρωτιούνται. Και πολλοί
 Συμφωνούν με το λαθεμένο. Το λοιπόν,
 Το βασικό είναι να μάθεις καλά πότε να συμφωνείς

Η μουσική και τα τραγούδια που αποδίδονται ζωντανά (με πιανιστική συνοδεία) ενισχύουν τη σκηνική απεικόνιση και, αντιστικτικά, δρουν ως μηχανισμοί εκτόνωσης της έντασης. Μαζί με τους πρωτογενείς και τους υπόλοιπους δευτερογενείς κώδικες προσυπογράφουν την αποστασιοποιητική τυπολογία.

Μοναδικό σκηνικό αντικείμενο είναι το παλτό (βλ. προηγούμενη αναφορά). Οπτικό σημείο ευμετάβολο, επιτελεί διευρυμένη αναπαραστατική λειτουργία, με σημασιολογικό εύρος αναγνωρίσιμο για το θεατή²². Είναι ρυθμικό/τονικό σημειακό όχημα, καθώς το πετά ο Δάσκαλος κατά μήκος της σκηνής κατά τη διάρκεια του πρώτου τραγουδιού, παράγοντας την απαραίτητη ανάσα-παύση που ενδυναμώνει τη νοηματική δυναμική του λόγου και ταυτόχρονα προαναγγέλλοντας τη μετάβαση σε νέο δραματικό και σκηνικό χώρο. Το παλτό γίνεται το κρεβάτι της άρρωστης Μητέρας, κέντρο της αρχικά στατικής δράσης της και, επαγωγικά, το οικείο περιβάλλον της μονογονεϊκής οικογένειας. Η έγερση της ηθοποιού από το σημείο αυτό σηματοδοτεί και την ανάληψη δράσης, την ανησυχία, τη συναισθηματική ετοιμότητα ως την έκρηξη (άηχη κραυγή και σωματική κατάρρευση) που θα συμβεί όταν το Αγόρι αρχίσει να βαδίζει στην οδό του θανάτου. Επανέρχεται στα χέρια του Δασκάλου, ο οποίος το φοράει και μεταβάλλεται παροδικά σε σύμβολο του νεκρού πατέρα, ενόσω Μητέρα και Αγόρι τραγουδούν αγκαλιασμένοι:

Απ' τη μέρα που ο πατέρας σου μας εγκατέλειψε
 Άλλος δεν έμεινε από σε δίπλα μου.
 Ποτέ δεν έφυγες, ποτέ, απ' τη σκέψη μου κι απ' τα μάτια μου
 Παρά μόνο όταν το φαΐ ετοιμάζα,
 τα ρούχα σου έπλενα και το ψωμί μας έβγαζα.

Καθώς προχωρά η ανάβαση στα βουνά, το παλτό μετατρέπεται σε καταφύγιο-εστία ανάπαυλας για την ψυχή και το σώμα, όπου ο αρχηγός της αποστολής ανάβει φωτιά και φτιάχνει τσάι. Μετά το θάνατο του Αγοριού το παλτό γίνεται χώμα που τον καλύπτει, ενώ οι Φοιτητές τον σκεπάζουν με τα σώματά τους σε ρυθμό *largo*. Πλάθεται έτσι η ιδιότυπη ποιητική μιας τελετουργίας, οι αυτουργοί του θανάτου του καθ' όλα αθώου Αγοριού προστατεύουν τη σορό και την απελθούσα ψυχή του. Η εμφανής αντίφαση με τον υλιστικό μονισμό των μπρεχτικών *Lehrstücke* εμπίπτει στους κόλπους της διακειμενικού σκηνοθετικού βλέμματος (βλ. σ. 5). Στο Όχι, η λειτουργία του συμβόλου διαδέχεται πάλι εκείνη της μετωνυμικής υποκατάστασης: όταν το Αγόρι εκστομίσει την άρνησή του στο θάνατο που του προτείνεται, φορά το παλτό (σύμβολο αποφασιστικότητας) ενώ Φοιτητές και Δάσκαλος τον κυνηγούν για την ανυπακοή του. Απαλλάσσεται από αυτό με έντονη χειρονομία, όταν έχει πια αποκτήσει απόλυτα το σθένος που χρειάζεται, ώστε να απευθύνει (σε ενιαία φωταγωγημένη σκηνή και πλατεία) τον πολιτικό λόγο-σύνοψη των προγραμματικών θέσεων του συγγραφέα.

Το παραξένισμα (*Verfremdungseffekt*) συνιστά κεντρικό άξονα της μπρεχτικής αντίληψης για τη διαλεκτική συνειδητοποίηση, την οριοθέτηση της κοινωνικά

²² Elam, K., 2001, σσ. 34-35.

προσδιορισμένης ύπαρξης και την ανάληψη δράσης²³. Στη σκηνική συμπεριφορά των Φοιτητών, τόσο η χρήση του κινησιολογικού συντακτικού²⁴, όσο και η κλιμάκωση των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών ποιοτήτων (οι οποίες άγγιζαν όχι σπάνια το αποτέλεσμα μιας υπερμεγέθους αναγλυφικότητας) απέρρεαν από τη συνειδητή σκηνοθετική βούληση για την αποκρυστάλλωση της σημαίνουσας χειρονομίας²⁵, για την υποκριτική υλοποίηση του αποξενωτικού εφέ. Επιπλέον, η μερική σχηματοποίηση-τυποποίηση στους μορφολογικούς και φωνητικούς κώδικες, οι επιλεκτικά στυλιζαρισμένες/μη ρεαλιστικές υφολογικές επιλογές είναι αναμφίβολα συμβατές με την εκζήτηση του σημειωτικού ιδιώματος στο θέατρο για ανηλίκους θεατές²⁶.

Η εφαρμογή της τεχνικής της παγωμένης εικόνας μαζί με την επίταση του γλωσσικού εκφωνήματος (επανάληψη καίριων λεκτικών σημείων, ποικιλία χρωματισμών, κατακερματισμός των προτάσεων, τραύλισμα, επιφωνήματα που φανερώνουν έκπληξη και ταραχή) εντάσσεται επίσης στο πλαίσιο της μπρεχτικής ανοικείωσης, με τις σκηνικές λειτουργίες να αποκλίνουν από την αναμενόμενη έκφρασή τους και να προκαλούν στο θεατή το απρόοπτο κατά τη ροή της σημασιοδοτικής διαδικασίας²⁷. Έτσι, προκύπτει ακινησία των ηθοποιών, ενώ η τελευταία φράση του αποσπάσματος εκφέρεται τρεις φορές με κλιμακούμενη ένταση:

ΜΗΤΕΡΑ: Μια αποστολή για βοήθεια στα βουνά! Ναι, πραγματικά, έχω ακούσει ότι εκεί κατοικούν οι σπουδαίοι γιατροί, μα άκουσα κιόλας ότι είναι μια επικίνδυνη πορεία. Μήπως σκοπεύετε να πάρετε μαζί σας το παιδί μου;

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Σε τέτοιο ταξίδι δεν μπορείς να πάρεις μαζί σου ένα παιδί.

Λίγο μετά, αφού το Αγόρι έχει εκφράσει με ήρεμη επιμονή τη θέλησή του να πάρει μέρος στην αποστολή βοήθειας, η τεχνική του συλλογικού χαρακτήρα²⁸ καταδεικνύει τη σκέψη των προσώπων. Ενώ οι δυο τους συνομιλούν, το Αγόρι και οι Φοιτητές 'δείχνουν' με χειρονομιακή στάση τον προβληματισμό του Δασκάλου και τη στοχαστική έγνοια της Μητέρας:

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Ήρθα ξανά. Ο γιος σας λέει ότι θέλει να έρθει μαζί μας. Του είπα ότι δεν μπορεί να

²³ Βλ. τη γνωστή ρήση του Hegel: «*Το γνώριμο, επειδή ακριβώς είναι γνώριμο, δεν είναι γνωστό. Είναι η συνθέστερη αυταπάτη, καθώς και εξαπάτηση των άλλων, κατά τη διαδικασία απόκτησης γνώσης, να προϋποθέτει κάποιος κάτι ως γνώριμο, καθιστώντας το έτσι εύκολα αποδεκτό*» (Φαινομενολογία του πνεύματος, πρόλογος).

²⁴ Πρόκειται για μυϊκές συσπάσεις του προσώπου και των άκρων, εναλλαγή μεταξύ της λεγκάτο και στακάτο ομαδοποιημένης κίνησης, ιερατική επισημότητα και αγωνιστικό gestus όταν το Αγόρι γίνεται δεκτό στους κόλπους της αποστολής για βοήθεια πέρα απ' τα βουνά. Η λεγκάτο έκφραση (συνεχής ροή) υπογραμμίζει το στοχασμό αλλά και την απόγνωση των φοιτητών στο Ναι, όταν αντιλαμβάνονται πως η επιδιωκόμενη επιτυχία του σχεδίου της αποστολής τους αναγκάζει να αφήσουν το Αγόρι αβοήθητο. Στο Όχι, η τραχύτητα αποδίδεται με τον κοφτό ρυθμό, τις αιχμές και τις συγκοπές.

²⁵ Για παράδειγμα, η παράλληλη δράση των δύο φοιτητών τη συνάντηση μητέρας-δασκάλου μπορεί να εκληφθεί ως ειρωνικός σχολιασμός-υπαινικτική δήλωση για τη σχέση των δύο προσώπων.

²⁶ Γραμματάς, Θ., 1999, σ. 202.

²⁷ Elam, K., *ό.π.*, σ. 40.

²⁸ Παπαδόπουλος, Σ., 2010, σσ. 258-260.

σας αφήσει. Είστε άρρωστη. Το ταξίδι είναι δύσκολο και επικίνδυνο. Αποκλείεται να έρθει μαζί, του λέω. Μα εκείνος επιμένει ότι πρέπει να 'ρθεί για να φέρει φάρμακα και οδηγίες από την πόλη πέρα απ' τα βουνά.
 ΜΗΤΕΡΑ: Άκουσα τα λόγια του. Πιστεύω αυτά που λέει το παιδί – θέλει να κάνει την επικίνδυνη πορεία μαζί σας. Παιδί μου. Έλα μέσα.

Στο μεσοδιάστημα των δύο έργων διαλύεται προσωρινά η θεατρική σύμβαση. Κατ' αντιστοιχία με την *παράβαση* της αρχαίας κωμωδίας, οι ηθοποιοί απεκδύονται τους υποκριτικούς κώδικες και διατυπώνουν το μήνυμά τους προς τους θεατές, με φωτισμό εργασίας (καθημερινό):

Αν μείνουνε τα πράγματα όπως είναι
 είσαστε χαμένοι. Φίλος σας είναι η αλλαγή
 η αντίφαση είναι σύμμαχός σας.
 Από το Τίποτα
 πρέπει κ ά τ ι να κάνετε, μα οι δυνατοί
 πρέπει να γίνουν τ ί π ο τ α.
 Αυτό που έχετε, απαρνηθείτε το και πάρτε
 αυτό που σας αρνιούνται²⁹.

Στο Ναι επικρατεί η εσωτερικευμένη υποκριτική προσέγγιση, περισσότερο πυκνή και ελεγχόμενη, ενίοτε ασκείται μυστηριακή υποβολή με τα πλαϊνά στη σκηνή φώτα να επιτρέπουν την προβολή των σκιών στους τοίχους. Στο Όχι το υφολογικό ανάγλυφο διαφοροποιείται. Υπάρχει η πρόθεση απόδοσης παιχνιδίσματος, οι συμπεριφορές των προσώπων αποκτούν διαστάσεις περισσότερο σύγχρονες και άμεσες. Πλέκεται ελαφρά ατμόσφαιρα τσεχωφικού χιούμορ και αβρότητας στη σκηνή Μητέρας-Δασκάλου, μαζί με νύξεις θεάτρου του παραλόγου και του Μπέκετ αργότερα (επιχειρώντας να επιβεβαιώσει την πληροφορία των Φοιτητών για την αρρώστια του Αγοριού, ο Δάσκαλος κινεί τα πειθήνια μέλη του σαν να επρόκειτο για μαριονέτα, άψυχη κούκλα, εκείνο ανταποκρίνεται με εξωτερική απόλυτη αταραξία και ανέκφραστη μάσκα στο πρόσωπο). Επίσης η ομαδική χορογραφημένη κίνηση των Φοιτητών ενσωματώνει στοιχεία ακροβατικά και την αισθητική του τσίρκου σε ορισμένες στιγμές. Όπως και στο Ναι, δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση της εκφραστικής επιτηδειότητας των ηθοποιών, ιδίως στα σημεία με χαρακτηριστική δραματική πυκνότητα (όπου αποφασίζεται η μοίρα του Αγοριού).

Η ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Η ριζοσπαστική παρέμβαση του Μπρεχτ στο επίπεδο της αισθητικής αναζήτησης και των πειραματισμών στο θέατρο αφορά σε μια ολοκληρωτική επαναδιαπραγμάτευση του σκηνικού διακυβεύματος. Η δραματοουργία αλλά, ακόμη περισσότερο, η φυσιογνωμία, η δομή, οι λειτουργικές βάσεις της θεατρικής τέχνης νοσηματοδοτούνται εκ νέου, η φόρμα και το περιεχόμενο του ιλουζιονιστικού θεάματος απωθούνται δραστικά, η αλληλεπιδραστική συνθήκη σκηνής-πλατείας γίνεται αντικείμενο

²⁹ Μπρεχτ, Μπ., 2000, σ. 52.

έρευνας και κρίνεται θεμέλια λίθος του θεατρικού φαινομένου. Ο θεατής συναντιέται με τον εαυτό του, παρατηρεί τις πολυπλοκότητες, τις αντιφάσεις και τις ιδεολογίες του, έρχεται αντιμέτωπος με κομβικά ερωτήματα και καλείται να πάρει θέση³⁰.

Κατά τον Μπρεχτ, η λειτουργικότητα ειδικά των διδακτικών έργων συνίσταται στο συμμετοχικό τους χαρακτήρα. Μέσα από τη δράση επί σκηνής, την υιοθέτηση της συμπεριφοράς των προσώπων των έργων και την κριτική αντιμετώπισή τους, οι θεατές μετατρέπονται σε ενεργητικούς μαθητές-ηθοποιούς³¹. Η ανταλλαγή θέσεων ηθοποιών-κοινού, κοινού-ηθοποιών αποτέλεσε σταθερό ζητούμενο³² και σε αρκετές περιπτώσεις οδήγησε στη γέννηση ενός γνήσιου περιβάλλοντος αλληλόδρασης, βοηθούμενου από τη μορφικά απέριτη φυσιογνωμία και την ποιητική δραματικότητα του έργου.

Χωριζόμενη σε δύο τμήματα (πριν από την έναρξη του Ναι και μετά το τέλος του Όχι) η 30λεπτη διάδραση θεματικά στηρίχτηκε στη δύσκολη και περιπετειώδη ανάβαση στα ψηλά βουνά. Ο Δάσκαλος καθοδηγεί τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συνθήκες εκπλήσοντάς τους και παρέχοντάς τους περιθώρια αυτενέργειας, στοχεύοντας στη διαγραφή αισθησιοκινητικών και ψυχολογικών δράσεων: «Κάνει ζέστη. Ο ήλιος καίει. Ας ψάξουμε για κάποια σκιά». «Βρέχει έντονα, ας ψάξουμε κάποιο καταφύγιο». «Τρέξτε γρήγορα, ακούω κάποιο άγριο ζώο να έρχεται». «Βλέπω από μακριά μια άλλη ομάδα ερευνητών στην πλαγιά του βουνού. Ίσως έχουν χαθεί, φωνάξτε τους, μπορεί να χρειάζονται τη βοήθειά μας». Έγινε ακόμη αξιοποίηση των τεχνικών των αντικρουόμενων σκέψεων και συμβουλών³³, του Θεάτρου Forum³⁴ και δόθηκε στους εφήβους θεατές η ευκαιρία να πειραματιστούν με το Παιχνίδι ρόλου³⁵. Η συγκομιδή ευρέος φάσματος διαπιστώσεων και παρατηρήσεων, αλλά και η διατύπωση ερωτημάτων συγκροτούν υλικό προς επεξεργασία σε μεταγενέστερη μελέτη.

Η διάπλαση της πολιτικής σκέψης των εφήβων μέσα από τη θεατρική σημείωση: θέμα ανοιχτό. Η ατομική δόμηση διέρχεται μέσα από συλλογικές μορφές πολιτισμικής δράσης, μέσα σε αυτές αποκτά κανείς τις δυνατότητες συμμετοχής σε διαδικασίες κοινωνικο-πολιτικού μετασχηματισμού. Η μετατόπιση όμως από μια κατάσταση σε μια άλλη προϋποθέτει την ενεργό φαντασία, τον αναστοχασμό, τη μάθηση και την προσαρμογή³⁶. Με άλλα λόγια, εμπεριέχει την (επαν)ανακάλυψη του «ανοίκειου», την αφαίρεση του πέπλου που καλύπτει στην ασφάλειά τους τις φαινομενικότητες, την κατάρριψη εν τέλει των ειδώλων, την οποία εισηγείται με το έργο του ο Μπρεχτ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fastasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*. (μετάφραση-εισαγωγή-σημειώσεις Κ. Διαμαντάκου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³⁰ Ντορτ, Μπ., *ό.π.*, σσ. 220-224.

³¹ Μπρεχτ, Μπ., 1977, σ. 106.

Η εν λόγω παράσταση παρουσιάστηκε σε κοινό περίπου 1500 ανηλικών και ενηλικών θεατών, στην Αττική και στην Εύβοια.

³² Μπένγκαμιν, Β., 1977, σ. 39.

³³ Παπαδόπουλος, Σ., *ό.π.*, σσ. 261-262.

³⁴ *Ο.π.*, σσ. 273-274.

³⁵ *Ο.π.*, σσ. 274-275.

³⁶ Pammenter, D., 2008, σ. 31.

- Hayman, R. (1984). *Bertolt Brecht: The plays*. London: Heinemann.
- Λένιν, Β.Ι. (1920). *Άπαντα*. (τόμ. 41). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μάμετ, Ντ. (2002). *Προς τον ηθοποιό. Αλήθειες και ψέματα, συμβουλές και αποτροπές*. (μτφρ. Μ. Πασχαλίδου), Αθήνα: Πατάκης.
- Ματζίρη, Σ. (1983). Εισαγωγικά σχόλια. Στο Μπ. Μπρεχτ *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. (μτφρ. Σ. Ματζίρη), Αθήνα: Δωδώνη.
- Μουδατσάκις, Τ.Ε. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπένγιαμιν, Β. (1977). *Δοκίμια για τον Μπρεχτ*. (μτφρ. Ν. Κολοβός), Αθήνα: Πύλη.
- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ*. (μτφρ. Αγγ. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ* (σσ. 231-280). (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.
- Μυράτ, Δ. (1974). *Μπέρτολτ Μπρεχτ. Ο καλός άνθρωπος του Άουγκσμπουργκ*. Αθήνα: Πλειάς.
- Ντορτ, Μπ. (1975). *Ανάγνωση του Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη), Αθήνα: Κέδρος.
- Rammenter, D.R. (2008). Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 9, 21-32.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009). *Ο Bertolt Brecht και το θέατρο για παιδιά και νέους: Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. Στα Πρακτικά Forum Νέων Επιστημόνων. Ιστοσελίδα: www.uoa.gr/ptde. Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. (μτφρ. Α. Στρομπούλη, γενική εποπτεία Κ. Γεωργουσόπουλος), Αθήνα: Gutenberg.
- Τσέχωφ, Μ. (1991). *Μαθήματα για έναν επαγγελματία ηθοποιό*. (μτφρ. Α. Αλεξανδράκη), Αθήνα: Δωδώνη.
- Χέγκελ, Γκ. (1995). *Φαινομενολογία του πνεύματος*. (μτφρ. Δ. Τζωρτζόπουλος), Αθήνα: Δωδώνη.

ΠΗΓΕΣ

- Καβάφης, Κ.Π. (1963). *Ποιήματα Α'. 1896-1918*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Μπρεχτ, Μπ. (2012). *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. (μτφρ. Α. Παπαγεωργίου)
- Μπρεχτ, Μπ. (2000). *Μπέρτολτ Μπρεχτ. Ποιήματα*. (μτφρ. Μ. Πλωρίτης), Αθήνα: Θεμέλιο