
ELENA PUREA

BLOCAJELE ACTORULUI
TEHNICI ȘI METODE ÎN DEZVOLTAREA
CREATIVITĂȚII SCENICE



STUDIA ARTIS

UArtPress

Elena Pirea

BLOCAJELE ACTORULUI

Redactare & DTP: Radu Toderici
Coperta: Sós Beáta

© Elena Pirea, 2024

© UArtPress, 2024

Universitatea de Arte din Târgu Mureș

Editura UArtPress

Director: Traian Penciu

Târgu Mureș, str. Köteles Sámuel nr. 6

540057, România

web: uartpress.ro

STUDIA ARTIS

Seria Școlii Doctorale a Universității
de Arte din Târgu Mureș, nr. 17

ISSN: 2734-8210

(ediție online pdf)

ISBN 978-606-8325-87-3

Elena Pirea

BLOCAJELE ACTORULUI
TEHNICI ȘI METODE ÎN
DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII SCENICE

Editura UArtPress

2024

CUPRINS

INTRODUCERE	11
I. DESPRE BLOCAJE ȘI COMPLEXE, DIN PERSPECTIVE COMPLEMENTARE	21
1. Sindromul Nina Zarecinaia	21
2. Determinante bio-psiologice ale studentului-actor	30
2.1. Între Freud și Jung	31
2.2. Reflexele învățate	39
2.3. Vârsta și mediul	40
2.4. Personalitatea	49
2.4.1. Tipurile psihologice jungiene și utilitatea lor în practica pedagogică	52
3. Abilități de performanță ale actorului	55
3.1. Credință și decizie	55
3.2. Vocație și rezistență	57
3.3. Încredere în sine și control	60
3.4. Fluxul. Experiența optimală a actorului	64
3.5. Inteligența artistică și instinctul	68
3.5.1. Tipuri de inteligență	72
3.6. Educația secundară a actorului și carisma	76
4. Frica	78
4.1. Conștientizarea fricii	80
4.2. Lucrând cu frica. Libertatea interioară și jocul	82
5. Concluzii	85
II. TIPURI ȘI SURSE ALE BLOCAJELOR	87
1. Introducere	87
2. Funcția creativă, transcendentă	90
3. Bagajul personal și blocajele	91
3.1. Blocajele și experiența optimală. Arhetip și umbră	99
3.1.1. Pregătirea ucenicului	102
4. Particularizări și clasificarea blocajelor	104
4.1. Blocajele de început	105
4.1.1. Cauze externe. Spațiul scenic	105
4.1.2. Cauze interne. Blocaje de încredere	109
4.1.3. Un mic experiment de identificare a unui blocaj ceva mai complex	111
4.2. Blocajele de susținere/ menținere	113
4.2.1. Blocajul de exprimare: teama de a greși	113
4.2.2. Dizolvarea cheagurilor	116
4.2.3. Blocajul de exprimare: teama de a greși	117
4.3. Blocajele de ieșire	122
4. Concluzii	125

III. TEHNICI ȘI METODE	
ÎN ANTRENAMENTUL ACTORULUI	127
1. Introducere	127
2. Fondatorii	129
2.1. Constantin Stanislavski	129
2.2. Vsevolov Meyerhold	135
2.3. Jerzy Grotowski	139
3. Discipolii	142
3.1. Eugenio Barba	142
3.2. Peter Brook și Yoshi Oida	145
3.3. Richard Schechner și <i>performance</i> -ul	150
4. Tehnicienii	155
4.1. Michael Chekhov	155
4.2. Sanford Meisner	168
5. Concluzii	174
IV. DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII SCENICE.	
ATELIERUL-PUZZLE ȘI ATELIERUL-FOILETON	175
1. Introducere	175
2. Elemente constitutive ale exercițiului de tip puzzle	177
2.1. Impulsul creator. Momeala. Imaginea suprarrealistă	177
2.2. <i>Storytelling</i>	183
2.3. Interpretarea imaginii ca „arta de a crea conținut”	184
3. Imaginile conștientizării. Atelierul de tip puzzle	186
3.1. Desfășurarea exercițiului	189
3.1.1. Faza logică a exercițiului	190
3.1.2. Faza intuitivă a exercițiului	191
3.1.3. Faza critică a exercițiului	203
4. Ușa de cretă. Atelierul de tip „foileton”	207
4.1. Etapa I	208
4.1.1. Ziua întâi. Kurosawa și Virîpaev	208
4.1.2. Ziua a doua. Bergman-Strindberg și Bergman-Bergman	212
4.1.3. Ziua a treia. Bergman și iar Bergman	216
4.2. Etapa a II-a	217
4.2.1. Ziua a patra	217
4.2.2. Ziua a cincea	221
4.2.3. Ziua a șasea	223
4.2.4. Ziua a șaptea	226
4.2.5. Ziua a opta	227
4.2.6. A noua și a zecea zi	231
4.3. Etapa a III-a	235
4.3.1. Ultimele două zile	236
5. Concluzii	237
CONCLUZII FINALE	241
Bibliografie	247

Fiului meu, Luca

*Lucrurile pe care trebuie să le facem învățând
sunt cele pe care le învățăm făcându-le.*
Aristotel

INTRODUCERE

Deschide-te pe tine însuși ca existență!

Jerzy Grotowski

„A te întreba dacă Stanislavski este important pentru noul teatru este lipsit de sens”, afirmă Jerzy Grotowski în debutul eseului său teatral „Răspuns lui Stanislavski”¹. Artistul polonez, deschizător de drumuri, dar format, după cum o recunoaște el însuși, în sistemul stanislavskian, ne încurajează să răspundem singuri acestei întrebări bazându-ne pe cunoașterea practică și de pe poziția importanței și a rolului pe care îl are teatrul în viața fiecăruia dintre noi: „N-avem voie să gândim în categorii de genul «astăzi mai este important?»». Dacă pentru tine el (Stanislavski – n.n.) are o anumită importanță, trebuie să te întrebi: de ce? Nu întreba dacă e important pentru ceilalți sau pentru teatru în general. Sau *Munca actorului cu sine însuși* mai este o carte actuală în ziua de azi? Această întrebare este lipsită de sens din același motiv”².

Au trecut mai bine de o sută de ani de la apariția sistemului lui Stanislavski și peste două sute de ani de la apariția primului eseu dramatic despre condiția actorului, scris de Denis Diderot. Fără să facem un studiu antropologic asupra amprenteii pe care revoluția tehnologică a pus-o asupra

1. V. Jerzy Grotowski, „Răspuns lui Stanislavski”, *apud* K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 2, București, Editura Nemira, 2013, p. 695.

2. *Ibidem*.

omului și a stilului său de viață și doar luând în considerare dimensiunea acestui arc de timp de peste două sute de ani și nenumăratele descoperiri științifice și tehnologice ale secolului XX, putem lesne intui schimbările dramatice ale societății umane și ale mediului. Ultimii douăzeci de ani însă au avut cea mai accelerată dinamică tehnologică. Pentru că teatrul este oglinda epocii sale, această dinamică și-a pus amprenta și asupra lui. Regizorul de teatru german Thomas Ostermeier vorbește în conferințele susținute de domnia sa despre un realism accelerat în teatrul european și nu numai, militând pentru racordarea teatrului la dinamica societății acestui început de secol XXI³. Teatrul este făcut însă de oameni, iar actorul este în linia întâi a acestei noi forme de expresie teatrală.

Toți cei care au cercetat munca actorului au dezvoltat metode de antrenament și laboratoare de lucru pornind în demersurile lor de cercetare de la Stanislavki și sistemul său. Așa cum Stanislavski a fost punct de plecare pentru Meyerhold și Vahtangov (cei mai buni elevi ai săi), care s-au dezvoltat fiecare în alte direcții, opunând chiar rezistență sistemului în care au crescut artistic, fiecare formator de metodă a avut elevi care au dezvoltat la rândul lor alte direcții de predare și învățare în arta interpretativă a actorului. Toate aceste direcții au plecat însă din metoda în care au fost ei antrenați.

De aceea, este foarte pertinentă afirmația lui Grotowski despre inexistența unei metode ideale care să poată oferi cheia creativității. Idealul ține de perfecțiunea în așteptare, dar perfecțiunea nu este un atribut al existenței și creației umane, ea aparține divinității. Tot ceea ce trebuie să facem noi e să rămânem fideli vieții noastre, să-i antrenăm și pe alții în ea și să fim atenți la răspunsurile noastre, căci „experiența vieții este o întrebare, iar creația este pur și simplu adevăratul răspuns. Și el începe cu efortul de a nu

3. Cf. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*, texte reunite de George Banu și Jitka Gariaux Pelechova, traducere în limba română de Vlad Russo, prefață de George Banu, București, Editura Nemira, 2016.

te ascunde și a nu minți. Atunci metoda – în înțelesul ei de sistem – nu există. Pentru că ea nu poate exista altfel decât ca provocare și somare. Și niciodată nu poți prevedea cu precizie care va fi răspunsul altcuiva. Ceea ce rămâne foarte important este să fii pregătit pentru cazul în care răspunsul celorlalți va fi diferit de al tău. Dacă răspunsul este același, e aproape sigur că e un răspuns fals”⁴.

Reformulând întrebările lui Grotowski și asumându-ne provocările sale, vom încerca să oferim câteva răspunsuri adaptate la timpurile noastre, fără pretenția că deținem adevăruri absolute, dar bazându-ne pe cercetarea practică a problemelor ridicate de acesta. Cât de mult s-a schimbat arta interpretativă a actorului de-a lungul anilor și care este ponderea valabilității vechilor sisteme și metode în antrenamentul actorului din era digitalizării? Putem chestiona nevoia de schimbare a metodelor de *training* în școala de teatru pentru noile generații de actori pe matricea unui secol al vitezei în care imaginea este primordială, iar digitalizarea preponderentă în procesul de cunoaștere și învățare? Cum și în ce măsură putem investi tradiția în prezent? Și, mai ales, cât de mare este prăpastia dintre două generații între care există doar douăzeci de ani de accelerată evoluție tehnică și științifică? Sunt actorii la fel, indiferent de perioada de timp căreia îi aparțin?

Elementele sistemului stanislavskian au fost preluate și interpretate diferit, iar răspunsurile au fost, în consecință, diferite și ele: Lee Strasberg a dezvoltat o metodă pornind de la memoria afectivă, Grotowski a pornit de la acțiunea corpului-memorie și a stimulilor săi, Sanford Meisner s-a orientat spre reacția la stimulul din exterior și interpretarea acestuia, Roy Hart a dezvoltat o metodă de lucru bazată pe vocea actorului, Michael Chekhov a luat în calcul energia corpului și ideea gestului psihologic, Patsy Rodenburg a definit o întreagă filozofie de viață și, în consecință, o metodă

4. *Ibidem*, p. 699.

de învățare a prezenței scenice în cel de-al doilea cerc energetic al existenței actorului. Mulți alții au construit metode, unii foarte cunoscuți și validați, alții mai puțin cunoscuți și în ascensiune. Indiferent de timp și abordare, toți pornesc însă de la elementele sistemului lui Stanislavski, dovadă că actorul, în construcția aparatului său psiho-motor, e fundamental același. Ceea ce s-a schimbat este limbajul comunicării cu viața și cu arta sa.

Am urmărit, pe parcursul anilor, în ateliere și în timpul repetițiilor, procesul de dezvoltare a personalității actorilor, iar acest lucru se reflectă în analiza cu care începe capitolul I al lucrării: un portret-robot al unui personaj celebru, căruia i-am atribuit un tip de sindrom, căci reunește mare parte dintre blocajele observate în lucrul cu studenții. Deci, pornind de la ceea ce am numit sindromul „Nina Zarecinaia”, voi începe să argumentez cauzele, natura și dinamica acestor blocaje, bazându-mă pe studiul psihologiei analitice, al psihologiei comportamentale și al neuroștiințelor. Voi trece în revistă elemente psihice, dar și felul în care ele apar și se manifestă în procesul de învățare și de practică ale actorului.

Blocajul actorului apare în fluxul activității în momentul în care elemente interioare ale vieții psihice inconștiente se identifică cu acțiunea reală a Eului conștient. În funcție de natura lui și de stimulul real care-l declanșează, acesta poate apărea oricând pe durata activității (în debutul activității, pe parcursul ei sau chiar la final), timpul de apariție diferențiind intensitatea cu care se manifestă. Fiecare blocaj scenic care se instalează în viața unui actor are la bază un complex psihologic și, conform psihoterapeutului Mihaela Minulescu, care analizează dinamica complexelor din perspectiva psihologiei analitice a lui Jung, odată cu activarea complexului, conștiința devine subliminală ca nivel de energie, este acoperită de complex și are loc o „compensație dinamică”⁵ între conștiință și acesta din urmă. Voi avea ca suport teoretic al acestor afirmații

5. Mihaela Minulescu, *Complexele. Creativitate sau distructivitate*, București, Editura Trei, 2015, p. 71.

teoriile lui Jung și ale adepților lui în cercetarea psihologiei abisale, având ca prim argument faptul că Jung și adepții săi analizează complexe din perspectiva omului sănătos.

Mă bazez în argumentarea cercetării de față pe o paradigmă a parcurgerii și recurenței obstacolelor, recitind și regândind texte teoretice și aplicative, de la Stanislavski și Michael Chekhov până la Meisner, Lee Strasberg și Grotowski, sau de la Declan Donellan și Katie Mitchell până la Ostermeier și Kama Ginka – iar lista poate continua. Notând și extrapolând informațiile recurente, propunând suite de exerciții inspirate din tehnicile deja consacrate, am identificat trei mari categorii de blocaje, cu nuanțele și specificul lor. Încercăm o periodizare a acestora, urmând un traseu al procesului de descoperire și învățare, fără a nega faptul că, uneori, tipuri diferite de blocaje se contopesc și se regăsesc în provocări neprevăzute, dar cu convingerea că antrenarea continuă și conștientizarea acestor blocaje poate oferi actorilor, chiar după terminarea studenției, soluții pentru depășirea lor. Sursa antrenamentului se află, cu toate acestea, în anii de școală teatrală.

În funcție de apariția, dezvoltarea și mecanica lor, luând în considerare situațiile și contextele, am identificat și descris pe parcursul acestei lucrări mai multe tipuri de blocaje. Putem astfel propune ipoteza că există trei mari categorii de blocaje diferențiate, cu care se confruntă studenții pe parcursul celor cinci ani de studiu universitar teatral: *blocaje de intrare*, *blocaje de menținere* și *blocaje de ieșire*. În gestionarea acestora, am urmărit antrenamentul studenților, încercând să creez contextul experienței lor optimale, acea stare de grație pe care o definește profesorul și psihologul american Mihály Csíkszentmihályi, în care subiectul își consumă existența scenică într-un flux neîntrerupt de blocaje care vin din interiorul sau exteriorul lui.

În capitolul II, special dedicat complexelor și blocajelor, voi încerca să răspund unor întrebări specifice: Cum se manifestă blocajele în munca actorului? Care sunt complexe care le generează? Care este dinamica acestor complexe

și, mai ales, care este natura lor? Căci nu toate blocajele actorului au ca fenomen declanșator un complex uman.

Încă de la începutul pregătirii sale profesionale, actorul este însoțit de un arsenal de blocaje care își modifică natura, dinamica și evenimentul declanșator în funcție de etapele sale de maturizare umană și profesională. Interesul meu personal vine dintr-o nevoie intimă de cunoaștere și înțelegere a felului în care aceste elemente psihice influențează pozitiv sau negativ creativitatea actorului în demersul său artistic, dar și ca urmare a experienței mele pedagogice cu tineri actori și cu studenții din universitate, alături de rezidențele naționale și internaționale unde am susținut *workshop*-uri specifice.

Din perspectiva acestei pregătiri profesionale, voi analiza necesitatea depistării, conștientizării existenței acestor blocaje în natura lor diversă și a înlăturării lor, începând cu etapa de învățare a studentului actor și continuând cu analiza blocajelor de maturitate ale actorului. De asemenea, este important să demonstrăm necesitatea acestui demers în procesul pedagogic și folosirea psihotehnicii din zona de psihodramă. Acestea, coroborate cu celelalte discipline care țin de zona vocațională a misiunii actorului, duc la eficientizarea procesului de învățare.

În cartea sa *Actorul și ținta*⁶, Declan Donnellan susține și argumentează ideea că talentul actorului, manifestat în această experiență optimală despre care vorbeam mai sus, este strâns legat de frecvența și intensitatea cu care se manifestă blocajele scenice. El susține că „a spune că x este mai puțin blocat decât y este de fapt o afirmație mai precisă decât a susține că x e un actor mai talentat decât y . Talentul curge deja prin circuit, precum sângele prin vene. Ceea ce ne rămâne nouă de făcut este să dizolvăm cheagurile de pe parcurs”⁷.

Marii creatori de metodă ai secolului XX atrag atenția, în propria lor analiză a procesului de formare a actorilor,

6. Declan Donnellan, *Actorul și ținta/ Reguli și instrumente pentru jocul teatral*, București, Editura Unitext, 2006.

7. *Ibidem*, p. 18.

asupra existenței acestor blocaje și a necesității rezolvării lor în prima fază de studiu. Într-un grup de studiu numeric mic, dar extrem de eterogen, diversitatea naturii blocajelor este potențată de particularitățile și personalitățile participanților la procesul de studiu. Nu putem vorbi așadar de o unică metodă de acțiune asupra blocajelor, așa cum nu putem vorbi nici de eficiența unui anume exercițiu asupra întregului grup.

Întreaga pregătire profesională a actorului are ca scop obținerea acestui flux în actul său creator. Acest deziderat devine un proces conștient pentru actor în momentul când acesta simte că acțiunea lui scenică este greoaie, iar fluxul este fracturat de apariția blocajelor generate de factori subiectivi sau/ și factori obiectivi. De regulă, aceste blocaje apar din primul an de studiu, de la prima încercare de *a juca*, și-l însoțesc uneori pe tot parcursul meseriei. Această conștientizare și vindecare încă din primele faze ale devenirii unui actor necesită un spațiu protector de analiză și lucru, apartenența la un grup de studiu cu deziderate comune și coordonatori antrenați și dăruiți pentru componenta de psihodramă a procesului pedagogic, în domeniul artei actorului.

Actorul este într-un permanent exercițiu de testare a propriilor limite și este angajat, cu mult curaj, într-un demers de explorare a propriilor virtuți și blocaje. Această explorare o face pe pragul iluziei dintre teatru (ca formă de exprimare) și realitate, la granița dintre conștient și inconștient, fiind într-o permanentă luptă de definire a relației cu el și cu ceilalți. Fiecare acțiune pe care o facem în viața noastră de zi cu zi are la bază procesul de relaționare dintre conștient și subconștient. Acțiunea noastră este consecința corelării dintre stimulul exterior și bagajul subconștient pe care-l purtăm cu noi toată viața. Când în acest proces natural intervin încordările dictate de autoevaluare sau evaluarea altora, acest raport devine nenatural, fracturat, deformat și condiționat, ducând la blocaj. Proiectarea în analiza de judecată a exercițiului îl poziționează pe studentul actor

și pe actor în afara zonei de creativitate și-i supune unui raționament rece.

Voi insista pe perioada de studenție a actorului, pornind de la afirmația lui K.S. Stanislavski, care atrage atenția asupra importanței acțiunii directe și imediate asupra blocajelor acestuia, pentru a evita o experiență artistică lungă și traumatizantă în domeniul artei interpretative. Stanislavski definește universul psihologic complex al actorului ca fiind domeniul elementelor interioare și atrage atenția asupra faptului că în acest domeniu „sunt multe încordări inutile. Atâta doar că trebuie să procedăm altfel cu constrângerile interioare decât cu mușchii grosolani. Elementele sufletești sunt pânze de păianjen în comparație cu mușchii-funie. Pânzele de păianjen izolate sunt ușor de rupt, dar, dacă împletim din ele șnururi, sfori, funii, atunci nu vom mai putea decât să le tăiem cu toporul. Așadar, fii atent cu ele de la început”⁸.

Mulți actori nu vorbesc despre complexele și blocajele lor de creativitate, din vanitate sau de teama stigmatizării, dar toți se confruntă periodic cu manifestările acestora și le recunosc în manifestările celorlalți colegi, pe scenă sau în viață. Nu e suficientă identificarea cu problema celuilalt, e nevoie de acceptarea blocajului și de depășirea lui. Dacă ai un blocaj, exorcizarea complexului care animă blocajul respectiv poate să ducă la apariția unei energii spontane creatoare care te va surprinde.

E important de precizat faptul că, în lucrul cu actorul asupra unui blocaj, în procesul artistic, importantă nu e depistarea cauzei și a acționării asupra ei în scop psihoterapeutic, ci explorarea pozitivă, dezvoltarea sursei creativității. Bazându-mă pe bibliografia de specialitate din aria psihologiei, voi demonstra cum această componentă duce la restructurarea personalității, iar complexele pot să conducă, în manifestarea unui blocaj scenic, la acel tip de energie creatoare și la mult doritul „adevăr” al interpretării actoricești.

8. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, București, Editura Nemira, 2013, p. 580.

Finalmente, în capitolul IV, fără a chestiona neapărat eficiența și actualitatea vechilor metode de antrenament ale actorului în actualul proces pedagogic de creație, voi descrie și argumenta o reformulare a metodelor, într-un demers personal și asumat. Particularitatea propriilor direcții de cercetare în antrenamentul actorului din actuala școală de teatru e dată de investirea propriei experiențe practice și a cunoștințelor teoretice în procesul pedagogic de lucru cu studenții de la clasele de actorie. În cercetarea de față, voi încerca să chestionez această poziționare în raport cu marii fondatori, cu discipolii lor și cu tehnicienii pedagogiei teatrale, din perspectiva actuală a condiției studentului-actor, conectat cu mediul său de creștere și educare. Acest demers nu vine din răzvrătirea inovatorului arogant, rezistent la tradiție, ci pentru că dinamica societății de azi pune asupra tânărului actor o amprentă care-l deosebește comportamental, psihic, emoțional și social de studenții-actori cărora li se adresează celelalte sisteme, tehnici și metode pe care le-am trecut în revistă în capitolul III al acestei lucrări.

Fiecare dintre cele patru capitole se încheie cu scurte concluzii, rezumând ideile explorate anterior și încercând să jaloneze traseul ales în această cercetare a blocajelor actorului și ale studentului-actor.

CAPITOLUL I

DESPRE BLOCAJE ȘI COMPLEXE, DIN PERSPECTIVE COMPLEMENTARE

1. Sindromul Nina Zarecinaia

*Nu știam ce să fac cu mâinile,
nici cum să stau pe scenă,
nu eram stăpână pe vocea mea.*
A.P. Cehov, *Pescărușul*, actul IV

Pe coperta celui de-al doilea volum al cărții *Munca actorului cu sine însuși*¹ îl vedem pe Stanislavski stând de-a dreapta lui A.P. Cehov, pe când acesta citea pentru prima dată piesa *Pescărușul*. Știindu-l preocupat de munca actorului, nu putem să nu ne imaginăm (chiar și de dragul poziționării celor doi în fotografie și al prezenței în distribuția rolurilor din piesă a unei aspirante la meseria de actriță) cum s-a revelat pentru Stanislavski mărturisirea tinerei actrițe Nina Zarecinaia, din actul IV al piesei lui Cehov, când aceasta își recunoaște *a posteriori* neputința și blocajele scenice.

Să ne reamintim: în actul I din *Pescărușul* lui A.P. Cehov, pe scena improvizată de pe malul lacului, personajul Nina Zarecinaia are prima ei experiență scenică în fața unui public. O fată simplă de la țară, care vrea să se dedice carierei

1. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 2, traducere de Raluca Rădulescu, București, Editura Nemira, 2014.

de actriță, un început asemănător oricărui alt început al oricărui alt tânăr actor din zilele noastre. Cu aceeași stângăcie a mijloacelor de expresie și cu aceeași nesiguranță a prezenței scenice, dar în ciuda acestora, talentul ei devine evident pentru toți cei prezenți la reprezentație. Chiar marea actriță Irina Nicolaevna Arkadina o încurajează să își urmeze visul, validându-i talentul.

Experiența Ninei este similară examenului de admitere de la orice școală de actorie din zilele noastre, căci participarea la un examen de selecție stă sub semnul unor mari emoții, izvorâte din cerința prezentării unui repertoriu de texte alese sau impuse, care ar trebui să-l pună pe candidat în situația de a da măsura propriei sensibilități și autenticități artistice din momentul acela. Nu putem vorbi încă despre creație. Mai degrabă, evaluăm o etalare a unor aptitudini înnăscute care-l recomandă pe candidat pentru viitoarea meserie, aptitudini destul de frecvent antrenate, în practica de astăzi, de persoane din afara cadrului universitar, de cineva din lumea teatrului sau, în absența unui edificiu teatral în zonă, de profesorul de limba și literatura română. Departe de a fi neglijabilă este prezența acestora în proces, căci la facultățile de teatru se pune mare accent pe pregătirea candidatului pentru examenul de selecție. Mai nou, toate facultățile de profil asigură sesiuni de pregătire și de acomodare a tânărului aspirant cu cerințele și condițiile de desfășurare ale viitorului examen. Doar că persoana care ghidează candidatul poate ajuta, dar adesea, involuntar, poate și dăuna formării viitorului actor.

La vârsta de optsprezece sau nouăsprezece ani, proaspăt ieșit de sub tutela părinților sau a profesorilor din liceu, tânărul recunoaște autoritatea și i *se supune* din obișnuință. Declan Donnellan afirmă în acest sens: „Efortul actorului constă în mare parte în a deosebi lucrurile care nu trebuie urmate de cele la care ar trebui să ne supunem”². În zona

2. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, p. 110.

training-ului de actorie, impunerea precoce a unor noțiuni, a unui repertoriu de texte și a unor metode de pregătire poate provoca cosmetizări grosolane ale autenticității și creează tușe false, escamotând adevărata prezență scenică a candidatului. Adesea, forma expresivă în care vine acesta e „împachetată” – uneori, chiar atât de bine „lucrată”, încât de sub ea nu mai răzbate nicio urmă de autenticitate a emoției.

Pe Nina, căreia îi lipsește exercițiul teatral, tocmai acest lucru o salvează. Debutul ei stângaci, cu mijloace rudimentare de interpretare a unui text pe care experiența ei de viață nu-l recunoaște, o pune în ingrata poziție de a oferi o reprezentare scenică hilară și grotescă de care nici măcar nu e conștientă. Dacă înțelegi dificultatea acestui început de prezență scenică, există multă empatie și duioșie pe care cunoscătorul de teatru le simte față de încercarea ei artistică. Nina și Treplev se aruncă fără plasă de siguranță în zona experimentală: doi tineri visători care vor să se impună – el ca scriitor și dramaturg, ea ca actriță. Dorința lui Treplev de a aduce „forme noi” în teatru o pune pe Nina în situația de a rosti în scenă un text al cărui sens nu reușește să-l cuprindă și care nu are nicio legătură cu sensibilitatea ei, în raport cu realitatea. Ceea ce pe ea o salvează, respectiv sinceritatea nelucrată și lipsa de exercițiu, îl doboară însă pe Treplev, care nu reușește să comunice prin cuvinte, respectiv eșuează în a învinge mentalitățile învechite ale mamei sale și, prin extensie, ale unei întregi lumi teatrale.

Orice actriță care interpretează într-un spectacol rolul Ninei ar trebui să-și aducă aminte de propriul început în teatru și să recurgă la acele mijloace naive în interpretarea acestui text-monolog, să adune în interpretarea ei toate neputințele Ninei de care aceasta a devenit conștientă în doi ani de încercări teatrale și pe care le enumeră în discuția cu Treplev din actul patru al *Pescărușului*: „nu știam ce să fac cu mâinile, nu aveam ținută scenică, nu eram stăpână pe vocea mea”³. Ceea ce vedem însă la Nina, în declamarea

3. A.P. Cehov, *Pescărușul*, București, Editura Adevărul, 2010, p. 160.

„aiurelii decadente”⁴ scrise de Treplev, este bucuria prezenței scenice și entuziasmul începutului. Acestea sunt calități necesare unui actor aspirant. Asociate sincerității emoției și prezenței necosmetizate în examenul de admitere la facultatea de teatru, ele pot garanta nu numai succesul admiterii, ci și asumarea unei explorări artistice, una care nu e ocolită de suferințe. O prezență contrafăcută e generatoare de blocaje de înțelegere mentală și emoțională în raportarea la viitorul proces de antrenament din laboratorul de studiu al artei interpretative a actorului. Dacă Nina Zarecinaia ar fi trecut printr-un *training* de actorie și n-ar fi urcat direct pe scenă, probabil că n-ar mai fi simțit că joacă îngrozitor de prost, dar oare ar fi reușit să-și depășească celelalte blocaje, care intervin în procesul de antrenare a studenților-actori?

Traseul de acțiță al Ninei Zarecinaia reface, dintr-o anume perspectivă, chiar traseul acestei cercetări. Dezvoltarea personalității și asumarea deciziei, încrederea și curajul, pe care le înțelegem mai bine în actul IV, stau sub semnul determinantelor psihologice și al abilităților performative necesare oricărui actor.

„Să știi să-ți porți crucea și să-ți păstrezi credința”⁵, îi spune ea lui Treplev în aceeași scenă din ultimul act – cuvinte pe care, într-un fel sau altul, le repetă și pedagogul teatral studenților săi. La Nina, conștientizarea apare dincolo de visul gloriei și al strălucirii, dincolo de idealul care a determinat-o să ia decizia de a-și urma chemarea. E concluzia matură, asupra vieții și a meseriei, a unei femei tinere care a trăit drama pierderii unui copil, dragostea neîmpărtășită pentru un bărbat celebru și angajat deja într-o relație, dar și, concomitent, exercițiul dureros și descurajant al începutului de carieră artistică. Odată însă conștientizată valoarea imensă a acestui imbold, a fidelității față de calea aleasă, ea nu se mai teme de viață când se gândește la chemarea/ vocația ei. Abia acum ea realizează

4. *Ibidem*, p.194.

5. *Ibidem*, p. 285.

sensul propriilor cuvinte, atât de explicit, rezumând decizia ei de a face teatru: „Zarurile sunt aruncate!”⁶.

Eugenio Barba relatează cum, de fiecare dată când se simțea pierdut, își amintea de sfatul pe care i l-a dat mentorul său, Grotowski: „Ori de câte ori temelia începe să-ți tremure sub picioare, ori de câte ori nu mai ești sigur de stabilitatea experiențelor trecute, întoarce-te la propriile-ți începuturi”⁷. În aceste începuturi există forța care conduce țelul la împlinire: „Nu doar motivul causal, nevoia, ci și decizia morală conștientă trebuie să împrumute propria ei forță procesului de dezvoltare a personalității”⁸.

Asemenea lui Barba, și de parcă l-ar fi cunoscut pe Grotowski, Nina se însuflețește prin energia și bucuria nostalgică a începutului. Întoarsă acasă, după doi ani de grele încercări personale și profesionale, revederea vechiului teatru de pe malul lacului unde a luat decizia să-și urmeze calea o animă și îi amintește de sensurile inițiale ale drumului ei: „Ieri-seară am fost în grădină să văd dacă teatrul nostru e încă întreg. Este și acum. Am plâns pentru prima dată după doi ani și m-am eliberat, mi s-a mai luminat sufletul”⁹.

Chiar dacă viitorul foarte apropiat nu-i oferă niciun motiv de încurajare și încredere emoțională (un contract pe toată durata iernii în provincialul orașel Eleț), retrăirea acelui moment o păstrează pe drumul ales și-i insuflă atitudinea hotărâtă de care are nevoie ca să meargă mai departe.

În traseul Ninei regăsim și alegerile incomode despre care vorbește Declan Donnellan în cartea sa, *Actorul și ținta*¹⁰. Credință sau încredere, se întreabă regizorul, trecând în revistă obstacolele de decizie ale actorului. Astfel, când Nina Zarecinaia decide să plece la Moscova pentru a deveni

6. *Ibidem*, p. 137.

7. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, București, Editura Nemira, 2010, 2013, p. 74.

8. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității, Opere complete*, vol. 17, București, Editura Trei, 2003, p. 190.

9. A.P. Cehov, *Pescărușul*, p. 276.

10. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, cap. 2, *passim*.

actriță, ea renunță la orice tip de siguranță. Pe drumul inițiat de alegerea făcută, ea pierde atenția bărbatului iubit, pierde un copil, dar nu-și pierde credința. Scopul alegerii se schimbă, pentru că era, de la început, neviabil: „Acum știu... înțeleg, Kostea, că, în ceea ce facem noi, importantă nu e gloria, nu e strălucirea, nu e ceea ce visam eu, ci puterea noastră de a îndura. Să știi să-ți porți crucea și să-ți păstrezi credința!”¹¹. Această mărturisire îl face pe Konstantin să conștientizeze, dramatic, faptul că ea și-a găsit calea – spre deosebire de el, care a ales de la început inerția fizică și siguranța personală. Tragismul acestei scene constă în reîntâlnirea a doi foști iubiți după o perioadă de maturizare petrecută separat unul de celălalt, dar presupune și o evaluare a dezvoltării celor două personalități, în funcție de alegerile făcute. Deși Nina pare să dețină ponderea tragică în conflictul acestei întâlniri, adevăratul personaj tragic e Konstantin. Credința o împinge pe Nina mai departe, în viață și pe scenă, dar el, nemaivând încredere în nimeni și nimic, se sinucide.

În începuturile Ninei ca actriță, Cehov a intuit ceea ce profesorul maghiar Mihály Csíkszentmihályi numește căutarea „raportului de aur”¹², respectiv nevoia de *feedback* pozitiv, în detrimentul autoaprecierii exacte a efortului depus, dependența de admirația celorlalți, vanitatea nejustificată a histrionului. Astfel, când Nina se întoarce a doua zi la conac, după seara reprezentației de pe malul lacului, ea vine, aranjată și cochetă, ca să primească laude din partea mării actrițe Arkadina, care, cu o seară în urmă, o încurajase să își urmeze visul. Dezamăgită, aspiranta se dezice de toată munca la acel spectacol, acuzând dificultatea textului și recunoscând lipsa totală de conectare la acesta. Dincolo de adevărul spuselor ei, devine evident scopul prezenței sale în reprezentația respectivă: obținerea admirației

11. A.P. Cehov, *Pescărușul*, p. 285.

12. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux. Psihologia fericirii*, traducere din limba engleză de Monica Lungu, București, Editura Publica, 2015, *passim*.

celorlalți și vânarea unui mic moment de glorie personală. Îndepărtându-se de adevăratul scop al vocației sale, ea va plăti scump această rătăcire de la adevăratul drum al căutării artistice – o atitudine nu total de condamnat dacă ținem cont de naivitatea vârstei și de mediul în care a crescut. Ca o reamintire a acestei manifestări și ca o accentuare a raportului pe care l-am menționat mai sus, Cehov ridică, în dialogul despre creație și celebritate dintre Nina și Trigorin din actul II, problema fericirii pe care ți-o poate oferi însuși creația și procesul creației, pomenite în discuția dintre ei chiar de Nina: „Te-aș întreba numai dacă inspirația, procesul însuși al creației nu-ți dau clipe de adâncă fericire?”¹³.

Cheia acestei întrebări se regăsește tot în conceptul lui Csíkszentmihályi referitor la *experiența optimală*¹⁴. Chestionarea are un dublu conținut ideatic: în primul rând, se întrevede existența acestui tip de activitate, manifestare a vocației de scriitor a lui Cehov, conștientizată de acesta, iar în al doilea rând, referitor la contextul dramaturgic al piesei, dorința Ninei de a se situa cândva, ca actriță, în fluxul creației. Faptul că ea aduce în discuție problema acestei fericiri înseamnă că prezența ei în spectacolul lui Treplev nu e accidentală sau inoportună, ci e rezultatul unei dorințe mai vechi, al unei atenții sporite asupra chemării artistice și al unui proces de reflecție interioară. Deci, putem spune că Nina are vocație pentru această meserie. Și atunci de ce eșuează lamentabil în acest demers? Și, oare, eșecul ei e total? Ce i-a lipsit ca să reușească să-și construiască visul? Poate, am opina azi, cu alt orizont de cunoaștere și experiență, tocmai etapizarea procesului de învățare și parcurgerea acestui proces, asistată sau îndrumată de un pedagog cu experiență, cum ar fi fost Arkadina (care n-a făcut-o). În aceeași scenă, care pare o autoanaliză psihologică a relației lui Cehov cu menirea lui de scriitor și cu propria lui creație, avem și perspectiva artistului consacrat și matur,

13. A.P. Cehov, *Pescărușul*, p. 161.

14. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux, passim*.

dar blazat, în persoana lui Trigorin. Nici el n-a scăpat de blocaje, inhibiții și complexe, doar că ale lui se regăsesc la un cu totul alt nivel. În fond, și Trigorin e tot un fel de pescăruș cu aripile frânte în zbor de propriile blocaje. Undeva, pe drumul afirmării lor profesionale, amândoi fac greșeli care-i vor costa, pe fiecare în parte: blazarea și conștientizarea unui nivel mediocru al propriei creații pentru Trigorin (blocajul scriitorului) și oboseala și deznădejdea unei tinere actrițe neafirmate și nerecunoscute, pentru Nina (blocajul de menținere/ susținere). În scenariul ei de viață, Nina vrea cu orice preț gloria adevărată și răsunătoare, dar abia mai târziu conștientizează adevăratul sens al drumului pe care a pornit.

Mergând pe filonul dramatic al personajului Nina Zarecinaia, ca portret-robot al actorului-începător în prezenta cercetare, avem modelul clar al unei tinere viitoare actrițe, poziționată, prin forța hazardului, între tradiția teatrală și formele noi ale lui Treplev, forme reclamate de el ca o revoltă împotriva acestei tradiții (reprezentată în această confruntare de mama-actriță). Nu trebuie să scăpăm însă din vedere faptul că eroarea majoră a lui Treplev, în căutarea și impunerea acestor forme noi, constă în negarea totală a tradiției. Demersul lui teatral are la bază puternica energie a revoltei intelectuale și personale a unui tânăr împotriva sistemului și familiei, dar această revoltă ajunge să degeneze într-o reprezentare naturalistă a unui text expresionist, care nu are o structură dramatică și care are energia unei zbateri inutile a păsării închise în colivie. Este simptomul a ceea ce vom identifica în capitolele următoare ca „bagaj personal”, „autocitare”, unul din marile obstacole în obținerea *experienței optimale* menționate de Csíkszentmihályi și despre care vom discuta și noi, mult mai pe larg, în paginile următoare. Adevăratul „pescăruș” din textul cehovian e Treplev, și nu Nina. În acest raport de forme vechi și noi, Nina reprezintă actorul needucat și neinvestit în proces. Rolul ei nu este nici măcar arbitrar. Nina e marioneta care deservește cu naivitate un demers teatral pe care nu poate să-l

pătrundă și pe care nu poate să-l susțină, nici intelectual, nici emoțional. Cu o bună îndrumare, Nina Zarecinaia ar mai fi putut să zboare.

În opinia noastră – documentată mai mult empiric –, unul dintre rolurile școlii de teatru este să convertească, în abordarea metodologică, tradiția în prezent, anticipând viitorul apropiat. Dar care este tipul de *training* pe care îl reclamă de la actor teatrul de azi (și, anticipându-l, pe cel de mâine)? Se vorbește tot mai mult despre rolul de creator al actorului în spectacolul de teatru și despre creația colectivă. Care este tipul de actor de succes adaptabil cu rapiditate la dinamica – și ea, accelerată – a fenomenului teatral și la diversitatea de genuri și estetici teatrale? Cum se poate antrena o personalitate histrionică în așa fel încât să corespundă cerințelor tot mai diverse ale teatrului: de la dramă la *performance*, de la experiment (adesea gratuit, ca în cazul lui Treplev) la măiestria celui care stă în scenă și întrupează un univers uman într-un simplu gest?

În momentele sale de mari crize, fenomenul teatral și-a găsit reconfigurarea în energia de început a manifestării sale ca artă. Alina Nelega vorbește despre recuperarea tragicului în textul de teatru prin grotesc și brutalism în anii '90¹⁵. Tot atunci, regizori ca Andrei Șerban au încercat să reorienteze fenomenul teatral românesc, recurgând la tragismul teatrului antic ca formă de epurare și recuperare a adevăratei meniri a teatrului: aceea de a pune o oglindă în fața societății. Doar că, la drept vorbind, nu te poți oglindi într-o tradiție, cu toate că, vrând-nevrând, ești produsul acesteia. Prezentul îți cere însă să o redefinești și să o transmiți mai departe, modificând-o, aducând-o la zi, transformând-o, pentru generațiile viitoare, care vor avea, la rândul lor, datoria de a converti, iar și iar, moștenirea primită. Nici în *training*-ul actorului nu putem vorbi despre forme total noi de predare, golite de tradiția moștenită de la marii adepți ai metodei și

15. Alina Nelega, *Structuri și formule de compoziție ale textului dramatic*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2010.

tehnicienii ai secolului XX. Această moștenire trebuie convertită pe matricea de azi a omului și creatorului de teatru.

Școala de teatru are o imensă responsabilitate în educarea adevăraților talente și nu trebuie să funcționeze izolat de domeniul pentru care pregătește aceste talente. Ținând cont de viteza în care ne trăim viețile și de permanenta căutare frenetică a unor forme noi, putem spune că actorul de azi se regăsește zilnic pe pragul dintre tradiție și noutate. Tradițiile prost înțelese pot deveni însă frâne învechite, iar noutatea de azi, dacă nu se sprijină pe tradiții, poate foarte repede să devină un experiment ratat, fără altă valoare în timp decât cea a momentului, eșuând în încercarea de a genera ea însăși o tradiție.

Punctul de plecare în argumentarea necesității prezentei chestionării îl reprezintă manifestarea psihologică a omului de azi, evidențierea modului în care aceasta diferă de cea a omului de ieri și prin tipul de învățare reclamat de o societate super-digitalizată și accelerată, un fenomen care se reflectă în direcțiile estetice de manifestare a fenomenului teatral contemporan. Căci Nina secolului XXI trăiește în altă paradigmă socio-culturală decât Nina secolului al XIX-lea. Fiecare generație de actori se formează pe matricea timpului în care există – un lucru care ne este evident atât din perspectiva pedagogului și a cercetătorului, cât și din cea a profesionistului scenei.

2. Determinante bio-psihologice ale studentului-actor

Cine vrea să educe trebuie să fie el însuși educat.

C.G. Jung

Orice proces de educare și formare profesională și individuală are o componentă psihologică puternică. Ne naștem cu anumite predispoziții, care, dacă sunt conștientizate în ulterioritatea lor, dau măsura personalității fiecăruia dintre noi.

C.G. Jung definește personalitatea ca fiind „fapta curajului suprem al vieții, a afirmării absolute, a ființării individuale și a adaptării pline de succes la datul universal, în condițiile unei maxime libertăți de decizie. A educa pe cineva în *acest scop* e cea mai mare sarcină pe care și-a asumat-o lumea spirituală modernă”¹⁶.

Când folosim termenul „psihologie”, ne referim la fenomenele emoționale care țin de interacțiunea umană, în general, cu multiplele aspecte ale vieții. Indiferent că vorbim despre educarea propriilor copii, despre relația cu șeful sau chiar despre activitatea de a face cumpărături, folosim deseori expresia „din punct de vedere psihologic”, încercând să evaluăm starea de bine, rău sau o stare intermediară care ne cuprinde când facem o activitate. Ne referim la plăceri, satisfacții, riscuri, îndoieli, anxietate etc. Toate sunt consecințe ale activității psihice *pre-* și *post-*interacțiune: *din punct de vedere psihologic*, pe mine mersul la cumpărături mă relaxează– acest lucru înseamnă că, înainte de merge la cumpărături, starea psihică nu era tocmai bună. Odată consumată activitatea, starea psihică s-a schimbat în bine.

A trecut un secol de când psihologia ca știință face parte din realitatea noastră, sub toate aspectele ei: intim-umane, interumane, educative, profesionale, sociale, economice sau politice. În anumite domenii de activitate, suntem chiar testați psihologic, pentru a fi validați.

2.1. Între Freud și Jung

Nu putem eluda, din această perspectivă, contribuția la ceea ce înseamnă azi psihologia a fondatorilor celor două mari direcții de teorie și practică a psihologiei ca știință: Freud și Jung, maestru și discipol, care au ales două căi diferite de explorare a sufletului uman, dar pe care însăși practica noastră de *trainer* al studentului-actor le dovedește ca fiind

16. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, p. 187.

complementare. Am agreat, în această cercetare, psihologia analitică a lui Jung, datorită caracterului ei practic: „psihologia noastră este o știință practică. Noi nu cercetăm de dragul cercetării, ci cu intenția de a ajuta”¹⁷.

Fără să avem pretenția de a ne situa la nivelul unei atât de vaste cercetări, aspectul de congruență cu demersul de față rezidă în scopul acestuia. De la Jung și Freud încoace, teoriile și cercetările s-au ramificat și s-au nuanțat. Revenind însă la origini, putem vedea că bazele psihologiei analitice oferă un cadru științific coerent și valid pentru înțelegerea complexității aparatului psihic al actorului și al tânărului aspirant la această profesie.

„Psihologia analitică sau complexă – cum se mai numește” – afirmă Jung – „se deosebește de psihologia experimentală prin aceea că nu încearcă să izoleze diferite funcții (funcții senzoriale, fenomene emoționale, procese de gândire etc.) și să le supună în mod științific unor condiții experimentale; ea se ocupă mai degrabă de totalitatea fenomenelor psihice care apar în mod natural”¹⁸. Astfel, psihologia analitică oferă un cadru general de studiu asupra naturii problematice a comportamentului uman, spre deosebire de psihanaliza freudiană, care corelează orice simptom cu pulsunile sexuale ale individului.

Jung face o diferență foarte clară între omul bolnav și omul conștient, problematic: „Naturile problematice sunt foarte adesea nevrotice, dar ar fi o neînțelegere gravă a confunda nevroza cu natura problematică, fiindcă deosebirea decisivă dintre ele este că nevroticul este bolnav, deoarece nu e conștient de problematica lui, iar problematicul suferă de problema lui de care e conștient, fără să fie bolnav”¹⁹. Actorul, în dublul său, are această natură problematică și ca om, în gestionarea propriului arhetip dominat de sensibilitatea sa creatoare, dar și ca artist care trebuie să pătrundă și să înțeleagă o altă personalitate, cu o natură, de asemenea, problematică: personajul.

În conferința ținută la Zürich, în mai 1922, în cadrul Societății de limbă și literatură germană, Jung dezbate

17. *Ibidem*, p. 104.

18. *Ibidem*, p. 102.

legătura psihologiei cu opera literară și cu arta în general. Din punctul lui de vedere, arta este o activitate umană ivită din motive psihice și, în felul acesta, ea „devine un obiect al psihologiei”²⁰. Din perspectiva acestei afirmații, Jung mai face o precizare care limitează utilizarea punctului de vedere psihologic: „Numai acea parte a artei care există în procesul plăsmuirii artistice poate constitui obiectul psihologiei, nu însă și aceea care reprezintă esența intrinsecă a artei. Această a doua parte, ca și întrebarea ce reprezintă arta în sine, nu poate constitui niciodată obiectul unui mod de examinare psihologic, ci numai estetic-artistic”²¹.

Și atunci, ne putem întreba: poate fi arta interpretativă a actorului, „acea parte a artei care există în procesul plăsmuirii artistice”, analizată din punct de vedere psihologic? Conform teoriei jungiene, arta, la fel ca religia, nu poate face obiectul unei examinări psihologice, ci, la fel ca aceasta din urmă, poate fi examinată doar din perspectiva „fenomenelor emoționale și simbolice”²². Putem, fără a forța logica, să deducem totuși de aici că, deși teatrul este arta care se supune analizei estetic-artistice, pe de altă parte, arta actorului, vie, prezentă prin specificul său, tocmai fiindcă este transmisă și exprimată printr-un vehicul uman și se încadrează în „procesul plăsmuirii artistice”²³, „poate și trebuie să se supună și unui mod de examinare psihologic”²⁴.

Formarea unui actor, antrenarea emoțiilor, a simțurilor, a percepției și mai ales a *apercepției*²⁵ este un proces care

19. C.G. Jung, *Dinamica inconștientului, Opere complete*, vol. 8, București, Editura Trei, 2013, p. 454.

20. *Idem*, *Despre fenomenul spiritului în artă și știință*, București, Editura Trei, 2003, p. 67.

21. *Ibidem*.

22. *Ibidem*.

23. *Ibidem*.

24. *Ibidem*.

25. Proces mental care constă în integrarea percepțiilor în experiența individuală anterioară. Sensul estetic se referă în principal la modalitățile de conștientizare a atitudinii estetice, la caracterul reflexiv și autoreflexiv al percepției artistice și la conștiința autodeterminării formei artistice în procesul de creație (www.dexonline.ro).

legitimează, prin specificul său, abordarea psihologică și aprofundarea analitică. Trecând prin școala vocațională și mai apoi parcurgând calea aleasă în arta lui interpretativă, tânărul cu datele viitorului actor devine *per se* subiectul unui astfel de proces psihologic. Din acest motiv, am abordat, pentru început, clarificarea unor noțiuni care pot constitui argumente ale unei legături determinante între psihologia analitică și cercetarea de față.

Psihanaliza freudiană pornește de la caracterul maladiv al raporturilor omului cu lumea înconjurătoare și dezbate nevrozele creatorului, iar procesul de creație este, în acest algoritm, manifestarea unei isterii. În interpretarea lui Freud, creativitatea este simptomul unei nevroze, un mecanism de protecție a cărui expresie publică produce plăcere pentru cei din jur. Deși nu poate explica talentul și nu-l preocupă dezvoltarea formativă, Freud susține că procesul creativ este posibil datorită *libidoului* (o energie a sinelui), dar și datorită aceluși mecanism specific de apărare, considerat a fi unul din cele mai benefice – *sublimarea*. Prin transformarea dorinței sexuale într-o manifestare culturală cu ajutorul *ego*-ului, sublimarea face pulsuniunile inconștientului mai acceptabile pentru conștient și, de asemenea, permite crearea a ceva productiv, dar și plăcut, nu numai pentru autor, dar și pentru ceilalți.

Constatarea aceasta ar putea rămâne doar formală, de suprafață, la nivelul evidenței, însă instrumentele psihanalizei ne ajută să descoperim ce se întâmplă în lumea interioară a artistului, dar și a publicului – un factor nu doar important, ci esențial în demersul scenic. Freud continuă pe linia patologiei, considerând că arta însăși este un mecanism de apărare și se folosește de *condensare* și *deplasare* – termeni familiari în lucrul cu visele –, datorită rolului pe care îl joacă inconștientul în amândouă²⁶.

Am ales, într-unul din atelierelor descrise în capitolul IV, să lucrăm tocmai cu această manifestare a inconștientului

26. V. Sigmund Freud, *Opere esențiale*, vol. 10, *Eseuri de psihanaliză aplicată*, București, Editura Trei, 2009, *passim*.

– visul –, dar considerațiile lui Freud fiind limitatoare pentru cercetarea noastră, am apelat, fără să-l ignorăm pe cel dintâi, mai degrabă la explorările lui Jung, mult mai preocupat de mecanismele subtile ale creativității și ale procesului artistic decât fostul său mentor. Spre deosebire de acesta, Jung face distincția între persoană și creator ca obiect al analizei psihologice medicale: „Ceea ce este personal reprezintă o limitare, ba chiar un viciu al artei”²⁷. Și, în continuare: „Arta care este numai sau predominant personală merită să fie tratată ca o nevroză”²⁸.

Școala freudiană, la rândul său, susține, cu alte cuvinte, aceeași părere, conform căreia „orice artist are o personalitate infantil-autoerotică limitată, dar atunci judecata poate fi valabilă pentru acesta ca persoană, însă nevalabilă pentru creator”²⁹.

Condiția artistului și, implicit, a actorului este una paradoxală și din punct de vedere psihologic. Cu două sute de ani înaintea lui Jung, Denis Diderot dezbate acest paradox al artistului-actor, în legătură cu aceeași idee a autocitării artistului în arta sa: „De vreme ce este el însuși atunci când joacă, cum ar putea înceta să fie el însuși? Dacă ar vrea să nu mai fie el însuși, cum ar simți clipa în care ar trebui să se oprească? Inegalitatea actorilor care joacă din suflet îmi îndreptățește această părere. De la ei nu vă așteptați la nicio unitate. Jocul lor este când puternic, când slab, când cald, când rece, când liniar, când sublim. Mâine nu vor mai excela în momentul în care au excelat azi”³⁰. Autocitarea artistului în opera sa este considerată un viciu în artă, de la Diderot la Meisner, așa cum anticiparea, în jocul actorului,

27. De la A.P. Cehov, în conturarea lui Treplev, până la tehnica Meisner, în relatările unor studenți privind rateuri întâmpinate în exercițiile de pregătire emoțională (v. *infra*, cap. II), această afirmație se verifică în totalitate (n.n.).

28. C.G. Jung, *Dinamica inconștientului*, p. 106.

29. *Ibidem*.

30. Denis Diderot, *Paradox despre actor*, traducere din limba franceză de Dana Ionescu, cuvânt înainte de George Banu, prefață de Robert Abirached, postfață de David Esrig, București, Editura Nemira, 2010.

este moartea personajului. Dualitatea persoană-creator îl face pe actor purtător de permanente conflicte între aceste două laturi ale personalității sale: „omul obișnuit, cu pretențiile sale îndreptățite la fericire, satisfacția sufletească și siguranță pe de o parte, și pasiunea creatoare care nu ține seamă de nimic, pe de alta, și care în cazul de față umilește toate dorințele personale”³¹.

De foarte multe ori s-a spus despre artiști, având modelul marilor poeți romantici, că aceștia creează cu adevărat doar în mizeria umană cotidiană și că lipsa unui minim confort material și a unei împliniri personale devin premisele unui mare artist. Dar există personalități și personalități. Totuși, așa cum observă și Jung, puțini mari artiști au scăpat nedevorati de propria lor creație. Aceștia au ars însă până la sacrificiu, neexistând niciun fel de recuperare emoțională. Ei au creat în intimitatea realității lor interioare, dar, chiar dacă au fost protejați, în ateliere și laboratoare, opera a sfârșit prin a prelua controlul total asupra existenței lor exterioare.

Aceasta este o problemă de risc specifică actorului, cel care are nevoie să-și dezvolte abilitatea de a pendula între creație și existența personală, cu luciditate și asumare. Spre deosebire de alți creatori, actorul nu poate exista într-o disociere totală a celor două realități existențiale. Ele sunt permanent influențate una de cealaltă. Arta sa are un cadru colectiv de creație și manifestare, dar creația e propria sa reîntrupare, hrănită de același corp și inundată de aceleași artere. Acesta este și rămâne în continuare marele paradox al artei interpretative a actorului.

Factorul care îl salvează de la pierderea echilibrului emoțional este tocmai această împărtășire directă și sinceră cu publicul, care are efectul unei ședințe psihoterapeutice. Ceea ce intermediază acest dialog „terapeutic” actor-spectator este identificarea diferențiată a amândurora cu creația

31. *Ibidem*, p. 108.

scenică. După fiecare reprezentație, actorul are nevoie să se recupereze și să se regroupeze (blocajul de ieșire, care poate fi manageriat prin exerciții specifice³²). Metaforic vorbind, e ca și cum ai escalada, sisific, câte un munte în fiecare seară. Odată ajuns în vârf, actorul trebuie să coboare la bază pentru a se pregăti de o nouă escaladare în condiții meteo, de relief sau echipament de siguranță, uneori, total diferite. Ceea ce-l recomandă pentru această escaladare, în condiții de relativă siguranță, este *training*-ul lui de cățărător, dezvoltarea aptitudinilor necesare pentru orice tip de escaladare. Actorul este un sportiv de performanță pe teritoriul vast și abisal al psihicului uman. Definiția dată de Jung artistului e extrem de potrivită pentru actor: „este «om» într-un sens superior, un *om colectiv*, purtător și modelator al sufletului conștient activ al omenirii”³³.

Înainte de a aparține tuturor, actorul are însă nevoie să învețe să se conțină pe sine. Dincolo de *training*-ul tehnic, metodologia de învățare este mereu axată și pe antrenarea emoțională. În studiile sale despre reprezentările alchimice³⁴, Jung atrage atenția asupra aspectului potențial nefast al artei. Informația emoțională poate fi periculoasă și pentru artist, dar și pentru consumatorul de artă, iar riscul se manifestă la nivelul tipului de înțelegere a conținutului emoțional al operei.

Sintetizând tratate antice filosofice și lucrări de alchimie greacă, europeană și asiatică, Jung analizează, în studiul său „Periculozitatea artei”, riscurile psihologice ale relației dintre om și urmărirea unui ideal mai mare decât înțelegerea personală, asemenea celor ridicate de căutarea pietrei filosofale, care a devenit un drum al pierzaniei pentru mulți alchimiști ce voiau să obțină elixirul tinereții, soluția vindecătoare de boli sau transformarea oricărui metal în aur. Pe același principiu al selecției juste și demonstrate în timp (*mulți chemați, puțini aleși*), în obținerea scopului propus,

32. V. *infra*, cap. III.

33. C.G. Jung, *Despre fenomenul spiritului în artă și știință*, p. 107.

mulți se pierd pe acest drum al căutării pentru că, neavând traseul experiențial necesar, drumul poate distruge persoana neantrenată. Arta poate genera plăcere și chiar vindecare, dacă generatorul și consumatorul de artă și-au dezvoltat personalitatea și pe palierele educației, încrederii și inteligenței artistice.

Arta interpretării scenice presupune un proces de învățare a acestei meserii, educarea unor funcții psihice ale actorului, importante pentru poziționarea într-o relativă siguranță a prezenței lui pe acest drum lung și dificil. Chiar dacă toate sistemele și metodele de *training* ale actorului reclamă aceleași funcții psihice care contribuie la procesul de creație, fiecare dezvoltator de metodă pune accentul diferit pe importanța lor în clasificare. Spre exemplu, Stanislavski consideră că *motoarele vieții psihice* ale actorului sunt mintea, voința și sentimentul. Meyerhold acordă o mare importanță construirii reflexelor pe baza stimulilor psiho-fizici de declanșare a imaginației, ca resort de dezvoltare a compoziției scenice, și le consideră pe cele dintâi ca fiind complementare și absolut necesare părții tehnice de execuție. Grotowski reclamă, în parcurgerea a ceea ce el a numit *via negativă*³⁵, puterea de autodepășire. Toate acestea, și multe altele, sunt importante și reprezintă pietre de încercare în viața psihică a actorului.

Deși pusă sub semnul întrebării ca artă, interpretarea scenică a actorului și procesul de învățare a acestei meserii vocaționale reclamă câteva abilități psihice importante pentru validarea într-o relativă siguranță a prezenței lui pe acest drum lung și dificil. Fiindcă ne referim în permanență, implicit, la tipul de învățare prin descoperire adresat perioadei de formare a omului, nu putem să nu ținem cont de două caracteristici importante ale existenței biologice,

34. C.G. Jung, *Studii despre reprezentările alchimice*, București, Editura Trei, 2014-2017, pp. 368-374.

35. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, traducere de George Banu și Mirella Nedelcu-Patureau, prefață de Peter Brook, postfață de George Banu, Editura Unitext, seria Magister, București, 1998, *passim*.

cuantificabilele ele însele: vârsta și personalitatea subiecților. La acestea se adaugă exersarea abilităților comportamentale, a reflexelor învățate.

2.2. Reflexele învățate

Kinesiologia și neurologia ne arată că un reflex învățat este rezultatul unui proces și se dezvoltă după mult timp de exersare a abilităților comportamentale³⁶. Înțelegem prin „reflex învățat” acea abilitate care se dezvoltă prin practică și repetiție, ca de exemplu aceea de a conduce un automobil. Un reflex învățat ține de dezvoltarea unor îndemânări care controlează mecanismele fizice. Orice persoană care și-a obținut carnetul de conducător auto știe că, pentru a te urca la volan, ai nevoie de încredere în tine, de rezistență, un instinct bun, de învingerea fricii, de capacitate de anticipare și adaptare etc. Toate sunt trăsături necesare actorului. Mai ales, însă, e nevoie de practica acestor abilități, până când ele devin reflexe. (Desigur, e bine să cunoști și semnele de circulație.)

Așadar, care este relația dintre comportament și emoție? Jaak Panksepp și Lucy Biven, neurologi și profesori de psihologie comportamentală, studiind mecanismele neurale ale emoției în opera lor fundamentală *The Archaeology of Mind*³⁷, observă că, în cazul copilului, „dacă acesta a fost supus unor frustrări care i-au solicitat sistemul furiei sau dacă a fost supus unor niveluri puternice de frică, panică sau supărare, atunci capacitatea sa de a răspunde acestor sentimente negative va crește”³⁸. De asemenea, își continuă ei argumentația, acum două mii de ani, biograful și filosoful grec Plutarh a observat că „multele și dese atacuri de furie

36. V. Mark L. Latash, Vladimir M. Zatsiorsky, *Biomechanics and Motor Control*, Department of Kinesiology, Pennsylvania State University, USA, 2016.

37. Cf. Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotion*, Londra, W.W. Norton and Company, 2012.

38. *Ibidem*, p. 21.

provoacă în suflet înclinarea spre mânie, care duce adesea la supărare, amărăciune și lipsa poftei de viață, atunci când mintea devine răutăcioasă și certăreață, rănită până și de cea mai mică întâmplare”³⁹. Cu alte cuvinte, după cum afirmă Panksepp și Biden, există dovezi clare că circuitele creierului pot fi activate, sensibilizate și pot deveni hiper-reactive.

Pentru că termenul de „reflexe învățate” nu acoperă în totalitate specificul antrenamentului actorului, am să le numesc mai departe *abilități de performanță/ reflexe învățate*, subliniind faptul că acestea țin de practica scenică. Dezvoltate și conștientizate, *abilitățile de performanță/ reflexele învățate* vor susține artistul în construirea disciplinei interioare de care are nevoie pentru a-și continua, în siguranță și fără accidente majore, drumul început în școală.

În finalul acestui capitol vom explora, într-o paradigmă înrudită, o altă componentă determinantă a psihologiei umane – una dintre emoțiile primare, fundamentale, metafizice, în același timp mecanism de apărare și instinct, care modelează și determină, împiedică și totodată stimulează saltul înainte al actorului: frica.

2.3. Vârsta și mediul

Spunem despre adolescență că este vârsta critică a omului. Aceasta face parte, ca și cronologie, din etapa a doua de dezvoltare a personalității – *tineretea* –, etapă care, conform clasificării jungiene, durează de la pubertate până la treizeci și cinci, patruzeci de ani⁴⁰. Este perioada de învățare și definire a personalității individuale și artistice a actorului, iar debutul pregătirii profesionale coincide cu această vârstă (de o importanță) critică a omului. Cel mai adesea, debutul acesteia este marcat de absența maturității emoționale și de o revoltă generată de (in)adaptarea la social, însoțită de

39. *Apud ibidem.*

40. V. C.G. Jung, *Dinamica inconștientului*, p. 453.

opunerea față de dogme și atitudini generale. Aspectul critic al adolescenței derivă din faptul că, în această etapă normală de dezvoltare, se produce o reevaluare cognitivă a emoției, iar reacția fizică la aceasta este foarte puternică. Adolescența este însă și vârsta la care dezvoltăm instrumente de reglare a emoțiilor. Nu putem vorbi însă despre vârstă fără să o corelăm direct cu mediul în care ne dezvoltăm.

Pentru a înțelege mai bine și a putea defini blocajele de creativitate din procesul de învățare al tânărului actor, în cercetarea de față am agreat două direcții de analiză științifică a raportului vârstă-mediu, și anume, după cum se poate vedea mai sus, cea a psihologiei analitice a lui Jung, pe de o parte, și, conform cerințelor intrinseci ale direcției cercetării de față, cea trasată de psihologia modernă în complementaritate cu neuroștiințele, pe de cealaltă parte. Scopul acestei analize de raport este cel de a demonstra importanța lui în colaborarea pedagog-student și de a justifica interpretarea unor termeni derivați, în cadrul exercițiilor practice de la clasă, aparatul critic interdisciplinar fiind, în acest caz, o condiție *sine qua non*.

Astăzi, în general, vârsta de start în pregătirea universitară a actorului este de 18-19 ani. E perioada în care, conform analizei jungiene a treptelor de vârstă la om, apar distorsiuni între premisele subiective și cele exterioare/obiective, iar conflictul dintre acestea, în procesul de adaptare la noua etapă de dezvoltare umană, e accentuat și de pulsionile sexuale caracteristice pubertății⁴¹. Dacă psihologia copilului este strict pulsională și, deci, neproblematică, iar conflictele dintre subiectiv și barierele exterioare sunt rezolvate de părinți, la tânărul adult, însă, revoluția fiziologică (izbucnirea sexualității) este strâns legată de cea intelectuală și emoțională. Este vârsta marilor dezechilibre, când se încearcă adaptarea visului copilăriei la condițiile externe ale mediului de dezvoltare a personalității: „Dacă

41. Cf. *ibidem*, pp. 452-456.

individul are suficientă pregătire, trecerea spre viața profesională se poate desfășura lin. Dacă există iluzii care contrastează cu realitatea, atunci apar probleme. Nimeni nu intră în viață fără premise. Acestea însă sunt ocazional false, respectiv nu se potrivesc cu condițiile exterioare pe care le întâlnim. Adesea este vorba fie de așteptări prea mari, fie de subestimarea dificultăților exterioare, de un optimism nemotivat sau, dimpotrivă, de negativism⁴². În dezvoltarea scenariului de viață și profesie, aceste manifestări conjuncturale ale vârstei sunt întâlnite aproape la nivel de normă.

„Abia adultul se poate îndoi de sine și de aceea poate ajunge la dezbinare de sine⁴³, spune Jung. Absența acestei abilități psihice (înțelegem prin „dezbinare”, în cazul actorului, includerea în munca de creație a rolului a unei părți din el, care reprezintă contribuția autobiografică la rol) e principala cauză a manifestării *blocajelor de început* în procesul de dezvoltare a creativității scenice și al însușirii tehnicii de joc. În cazul psihologiei analitice generale, Jung propune ca unică soluție de rezolvare a acestor probleme „adaptarea la posibilitățile și cerințele viitorului a ceea ce este dat de trecut⁴⁴. În cazul unui scenariu de viață general, ne arată Jung, unii indivizi, încercând această adaptare, pierd fie o parte din trecutul lor, fie o parte din viitorul lor. Actorul, însă, nu trebuie să sufere această pierdere, ci trebuie să-și investească trecutul în viitor și să-și trăiască viitorul conservând acest proces evolutiv, pentru că toată complexitatea întregului proces de adaptare devine astfel o sursă de alimentare emoțională a eternului conflict scenic. Indiferent că vorbim despre eșecuri sau reușite, acest proces este arhiva vie a tuturor experiențelor trăite. Chiar dacă nu e conștientizat în viitor și considerat uitat, evenimentul din trecut există în actor sub forma unor pulsioni pre-expressive și poate fi recuperat și investit, în condiții de siguranță, în actul interpretării.

42. *Ibidem*, pp. 453-454.

43. *Ibidem*, p. 453.

44. *Ibidem*, p. 456.

De cele mai multe ori, în timpul adaptării apare rezistență, ca răspuns-impuls la nevoia de siguranță și protecție, careia i se opune instinctul căutării noului, nevoia de schimbare. La omul tânăr, există o rezistență justificată și pre-existentă la procesul de dezvoltare a conștiinței, dar și una indusă, fabricată de factorii externi. Despre rezistența pre-existentă, Jung afirmă că apare ca o pulsione psihică firească, însoțind procesul de maturizare, care „se îndreaptă împotriva lărgirii vieții, care este caracteristica esențială a acestei faze”⁴⁵. Acest proces are legătură cu pierderea confortului de a alege să nu faci nimic, să-ți impui cheful sau puterea, de a respinge ceea ce viața îți impune ca adult, fiind o încercare de a proteja copilul din tine. Cealaltă rezistență, pe care o întâlnim deseori și în procesul pedagogic teatral, are legătură cu alterarea personalității adolescentului de un sistem parental sau educațional defectuos și care, de cele mai multe ori, se manifestă prin lipsa stimei de sine și duce la accentuarea sentimentului de inferioritate. În consecință, întâlnim comportamente la fel de vulnerabile, fie că avem de-a face cu atitudini defensive sau ofensive.

Psihologia modernă și neuroștiințele contribuie la înțelegerea acestui raport prin aparatul analitic care ne permite interpretarea actualizată a coordonatelor psihice și cognitive ale adolescentului din zilele noastre, interpretare susținută argumentativ prin descoperirile științifice recente din domeniile respective. Conform acestor descoperiri, etapizarea vârstelor omului este dictată de procesul dezvoltării creierului uman. În noua etapizare a vârstelor, adolescența poate dura până la 25 de ani (cu variațiile dictate de genetica și mediul comportamental ale fiecăruia dintre noi). În cultura noastră, definim ieșirea din adolescență ca pe un eveniment care are loc la 18 ani, vârsta legală care marchează momentul când devenim cetățeni cu statut social de adulți. În anii care au precedat schimbarea de regim politic

45. *Ibidem*, p. 455.

și social din 1989, în selecția de la examenul de admitere la actorie se punea accent și pe acest aspect: cel al unei oarecare maturități dictate de vârsta și/ sau de nivelul de dezvoltare emoțională a candidatului. Înțelegerea sentimentelor este strâns corelată cu trăirea evenimentului care declanșează emoția, altfel ele rămân noțiuni orientative, lipsite de esență și de repere. E adevărat că acest criteriu era dictat și de cerințele respectivei pregătiri, de pretențiile profesorilor, dar și de numărul foarte mic de locuri disponibile. (Azi, disponibilitatea în oferta universităților de profil este mult mai mare decât atunci, oferta fiind, însă, discutabilă în raport cu posibilitățile reale ale teatrelor instituționalizate existente și ale teatrelor independente, lipsite de finanțare sustenabilă și care se luptă să supraviețuiască.)

Pentru a înțelege mai bine dinamica comportamentală a tânărului student de azi, am apelat la două referințe diferite ca expunere, dar pe care le-am considerat complementare și de ajutor în acest demers: filmul documentar al regizorului danez Walter Jensen *Adult under Construction*⁴⁶, realizat în 2017 cu profesori de la universități de prestigiu din S.U.A. și Anglia, și cercetarea profesorului și filosofului canadian Marshall McLuhan asupra interacțiunii omului cu mediile de comunicare în masă, *Understanding Media*. Așadar, prin cercetarea acestor surse, înțelegem vârsta adolescenței, în manifestările ei complexe și incandescente, ca pe o etapă de *reevaluare*, *simplificare* și de dobândire a *autocontrolului* asupra vieții noastre (despre acesta din urmă vom vorbi într-unul dintre subcapitolele următoare). Acestea sunt instrumente valide pentru reglarea emoțiilor noastre juvenile. Tot acest proces complex este definit, în manifestarea lui comportamentală, de reacții emoționale puternice de revoltă și exaltare în egală măsură.

Înainte de a defini instrumentele de reglaj mai sus menționate, trebuie să spunem că, la vârsta adolescenței,

46. Walter Jensen, *Adult Under Construction*, 2017, film documentar, accesat pe site-ul <https://www.netflix.com>.

cortexul prefrontal al creierului este în dezvoltare, iar acesta este responsabil cu interpretarea independentă a realității și luarea deciziilor: „Creierul se reconfigurează pe o structură deja formată până la vârsta adolescenței, iar creierul adolescentului se dezvoltă dinspre spate către față. Partea din spate reprezintă funcțiile de care aveam nevoie la începutul vieții (târât, mers, vorbit, respirat). Prefrontalul se dezvoltă până pe la vârsta de 25 de ani și reprezintă funcțiile care ne ajută să luăm decizii, să reflectăm asupra noțiunilor abstracte (religie, timp)”⁴⁷.

Reevaluarea are la bază premisa conform căreia nimic din ce nu este supus reflecției nu poate fi definit ca bun sau rău: „Modul în care interpretăm evenimentele condiționează diferite experiențe emoționale. Ca urmare a dezvoltării creierului, devenim tot mai buni la folosirea unor strategii diferite pentru situații emoționale diferite. Creierul controlează mai bine emoțiile când ne maturizăm. Să poți să spui *Vreau să fac ceva!* și emoțiile să nu te împiedice complet să-ți atingi obiectivele”⁴⁸. (Depistăm, în această afirmație, dinamica de manifestare a blocajului de intrare a studentului actor). Jennifer Silvers (lector universitar la departamentul de psihologie al UCLA, California, S.U.A.) afirmă despre reevaluare că este o modalitate de schimbare a perspectivei, o definește ca pe un „set amplu de strategii prin care, în general, schimbăm modul în care gândim un eveniment emoțional pentru a schimba ceea ce simțim”⁴⁹ și pornește de la ideea că emoțiile noastre nu reflectă perfect ce se întâmplă în mediu.

În viziunea lui Marshall McLuhan, *medium* sau *media* (pluralul celui dintâi) este definit de felul în care noua tehnologie, de la inventarea tiparului până azi, afectează emoțional relațiile dintre membrii unei comunități. Mai mult, el

47. Adriana Galvàn, conf. univ. dr., UCLA, catedra de psihologie, în *ibidem*.

48. Jennifer Silvers, lector univ. dr., UCLA, catedra de psihologie, în *ibidem*.

49. *Ibidem*.

demonstrează că individul devine o extensie a tehnologiei pe care și-o asumă, afirmație care, deși datează din vremurile de început ale televiziunii, prevede la scară, cu mult înainte de apariția internetului și a digitalizării, explozia informațională a secolului XXI. Ar fi interesant de presupus ce-ar fi spus profesorul și filosoful McLuhan în legătură cu inteligența artificială, dacă pentru el orice unealtă, pe care o numește „mijloc” (*medium/ media*) este o prelungire a trupului și a minții, de la lopată, care e o prelungire a brațului, la microscop, ca prelungire a ochiului⁵⁰. Acestea sunt extensii ale omului, dar și omul, la rândul său, devine o extensie a uneltelor. De aceea, absența bruscă din viața noastră a acestora ne-ar da imediat senzația de mutilare, de amputare.

Vorbind despre felul în care omul interacționează cu aceste mijloace care constituie extensii ale sale, dar și despre felul în care individul devine la rândul său o extensie a propriilor unelte/ mijloace, McLuhan aduce în discuție și pericolul însingurării: „mijlocul este cel care modelează și controlează dimensiunea și forma asocierilor și acțiunilor omului. Conținuturile sau modurile de folosire ale unor asemenea mijloace sunt pe cât de diverse, pe atât de ineficiente în modelarea interacțiunilor umane”⁵¹. Astăzi nu mai e un secret faptul că însingurarea este un efect al tehnologizării, digitalizării ș.a.

Evoluția mijloacelor (uneltelor) de comunicare în masă, *mass media*, de la oralitate la tipar și apoi la digitalizare, a dus la mutații considerabile ale conceptului de „comunitate”, căci nu numai individul s-a transformat, odată cu receptarea prin alte mijloace (telefon mobil, internet etc.) a „mesajului”, ci și familia, educația, felul în care ne raportăm la lume și la cei din jur. Căci ideea că „mediul este mesajul”

50. V. Marshall McLuhan, *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York, Routledge, 1964.

51. *Ibidem*, p. 9: „because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action. The content or uses of such media are as diverse as they are ineffectual in shaping the form of human association” (tr. n.).

– celebra propoziție a lui McLuhan, care sintetizează faptul că unele mesaje pot fi transmise doar prin anume medii – se aplică în multe situații, de la modul în care limbajul se modifică prin folosirea platformei Facebook sau a altor rețele de socializare *online* până la aproape-dispariția scrisorilor de dragoste sau la modificarea formelor de artă (de exemplu, cele pe care le ia actul teatral astăzi, migrând de la „teatrul dramatic” spre *performance* sau intervenție socială).

McLuhan împarte mediile în „calde” și „reci”⁵², iar dacă mass media, și mai ales televiziunea, sunt „reci”, căci ne setează și ne influențează/ manipulează percepția asupra lumii, inducându-ne perspectiva concentrării asupra unor evenimente mai mult sau mai puțin extreme, la fel este și internetul – destul de recentul scandal al *fake-news*-urilor o arată clar. În aria artei și a comunicării, teatrul, prin secvențialitatea lui, rămâne „cald”, la fel ca filmul, radioul, fotografia și literatura. Bazat pe declanșarea imaginilor, teatrul este puternic vizual și se adresează, în continuare, unei comunități, încercând să evite reculul tehnologizării, înstrăinarea și însingurarea.

Un alt aspect important pentru cercetarea noastră și pentru argumentarea unei revizuirii a tradiției ține de viteza cu care informația circulă în mediul în care trăim și de amprenta pusă de această viteză în comunicarea și acțiunile umane. Pentru o înțelegere mai bună îl cităm pe același McLuhan: „În epoca mecanică, pe sfârșite astăzi, multe acțiuni puteau fi executate fără prea mare bătaie de cap. Datorită ritmului de viață mai lent, reacțiile la aceste acțiuni se produceau mult mai târziu. Astăzi (în a doua jumătate a secolului XX – n.m.), însă, reacția se produce aproape concomitent cu acțiunea”⁵³. Această dinamică accelerată a dus și la deja menționatul realism accelerat despre care

52. V. *ibidem*, *passim*.

53. *Ibidem*, p. 41: „In the mechanical age now receding, many actions could be taken without too much concern. Slow movement insured that the reactions were delayed for considerable periods of time. Today the reaction occurs almost at the same time” (tr. n.).

vorbește Ostermeier și se reflectă și în jocul actorilor, iar noi, începând cel târziu din școală, ne familiarizăm cu acest ritm accelerat. În practica teatrală, această dinamică stă la baza exercițiilor de modificare a spațiului de joc și a atmosferei exterioare actorului prin folosirea imaginației creativ-constructive.

Reevaluarea se poate face prin *reinterpretare* și *distanțare*. Sunt instrumente pe care le-am folosit cu succes în atelierele de tip puzzle și foileton, prezentate în ultimul capitol. Conform definițiilor date de Jennifer Silvers, „reinterpretarea e modalitatea prin care schimbi lucrurile pe care le vezi, interpretându-le complet diferit, iar distanțarea e modalitatea prin care vezi lucrurile dintr-o perspectivă mai obiectivă”⁵⁴.

Simptomatic și revelator pentru ilustrarea acestei afirmații este felul în care, în *Pescărușul* lui Cehov, Nina Zarecinaia reevaluează realitatea, prin reinterpretare, în fața pescărușului mort, deus la picioarele ei de Treplev. Pentru ea, pescărușul e doar un simbol pe care nu-l înțelege, scuza pe care ea o oferă celorlalți fiind propria-i carență în ceea ce privește nivelul său intelectual. Trigorin reevaluează aceeași situație prin distanțare. Pentru el, pescărușul împușcat de Treplev reprezintă doar un subiect pentru o altă povestire. Potrivit studiilor făcute pe eșantioane diferite de vârstă, cercetătorii intervievați în filmul documentar *Adult Under Construction* au observat că „indiferent de vârstă, când vedem ceva supărător, avem sentimente neplăcute. Abia când încercăm să reevaluăm, pentru a reduce sentimentele negative, vedem efectele importante ale vârstei. La copii și, în măsură mai mică, la adolescenți, nu s-a observat o diminuare atât de mare a experienței negative ca la adulți”⁵⁵.

Simplificarea este un proces foarte important în dezvoltare și este caracteristic mai ales adolescenței: „Este vorba despre procesul de eliminare din creier a conexiunilor care nu

54. Jennifer Silvers, în Walter Jensen, *Adult Under Construction*.

55. *Ibidem*.

sunt utile și care merge mână în mână cu întărirea conexiunilor de care avem nevoie”⁵⁶. Creierul tânărului actor activează sinapsele care coordonează partea de creativitate și întărește conexiunile cu elementele sistemului de reprezentare a artei sale. Așa se explică faptul că putem memora pagini întregi de text, dar putem fi greoi la calcule matematice.

Așadar, e important să cunoaștem bine determinanta bio-psiho-logică ce ține de vârsta studenților cu care lucrăm, într-un laborator viu al emoției umane. Construirea fiecărui personaj pe care învățăm să-l întrupăm în școala de teatru, dincolo de problematica sa, generează o emoție care, de cele mai multe ori, e greu de înțeles. Or, pe lângă această noutate, nu trebuie să uităm că studentul actor e în etapa de vârstă la care adolescentul din el reevaluează cognitiv propriile emoții. Profesorul de actorie trebuie să aibă o privire interogatoare asupra unor posibile dezechilibre, derivate din această dificultate întâmpinată în procesul de învățare, pentru a nu le accentua în lucrul cu studentul. Nu se pune problema de a dezvolta teorii pe marginea acestor probleme cu studenții, ci de a-l vedea pe fiecare în parte, de a pune lucrurile sub formă interogativă, pentru eficientizarea procesului de lucru într-un atelier viu și atât de fragil cum e *training*-ul în domeniul actoriei. Aportul pe care îl aduce fiecare la această întâlnire este esențial. De aceea, dincolo de energia și cunoștințele teoretice și practice investite în procesul pedagogic, e important să avem în vedere și dezvoltarea aparatului psihic al actorului și să ținem cont de etapa de dezvoltare biologică și comportamentală a tinerilor cu care lucrăm.

2.4. Personalitatea

Cum ne alegem meseriile pentru care trebuie să ne pregătim și pe care, mai apoi, urmează să le practicăm toată viața? Care sunt factorii determinanți care ne împing, corect sau

56. Adriana Galvăn, în Walter Jensen, *Adult Under Construction*.

eronat, spre un domeniu profesional? Sau cum facem alegerea corectă pentru noi? O facem noi sau o fac alții pentru noi? Care este factorul catalizator care coagulează arhetipul aparținător, educația parental-școlară și mediul socio-cultural al tânărului aspirant la teatru?

Personalitatea este factorul care ne definește și pe matricea căreia ne dezvoltăm permanent ca oameni. Pentru actor, personalitatea sa reprezintă diferențierea, atât de necesara unicitate într-o formă de artă colectivă, șansa de a fi cunoscut și recunoscut, descoperit și redescoperit de el însuși și de alții care-i influențează pozitiv sau negativ destinul artistic. Acest proces de păstrare și dezvoltare a personalității urmează însă, în mod dialectic, iminent în desfășurarea sa, eterna dualitate și eternul paradox bine-rău.

În tratatul său privitor la dezvoltarea personalității, Jung afirmă că acest proces poate fi periculos, în aceeași măsură în care este benefic: „dezvoltarea personalității, de la predispozițiile în germene și până la conștienta deplină, este un har și totodată un blestem: prima urmare este detașarea conștientă și inevitabilă a ființei individuale de *nediferențierea și nonconștienta* (s.n.) turmei. Asta înseamnă însingurare și pentru ea nu există niciun cuvânt consolator”⁵⁷.

Aceasta este singurătatea la care se referă Eugenio Barba în *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*⁵⁸. Este singurătatea lui, dobândită în ani de căutări artistice și individual-umane pe mai multe continente, în mai multe culturi și fenomene teatrale. Asociate și obligatoriu complementare acestei singurătăți sunt revolta și meșteșugul. Dacă acest triptic (singurătate-revoltă-meșteșug) – definitoriu pentru artistul care servește scena în toată complexitatea ei compozițională – ar fi conștientizat, prin absurd, de către tinerii aspiranți, probabil că am avea de-a face cu un abandon în masă al înseși ideii de actorie ca posibilitate de carieră. Da, ca să devii actor trebuie

57. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, p. 189.

58. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*.

să înveți să faci teatru, însă, în același timp, trebuie să accepți că și teatrul *te va face pe tine*. Dezvoltarea personalității unui artist pasionat și dedicat artei sale poartă acest blestem al singurătății despre care vorbește Jung, dar se plasează, în același timp, sub semnul tripticului devorator al lui Barba. Dacă nu te lași devorat de arta ta (cu amendamentul că vorbim și de existența unui aparat psihic stabil și de abilitatea de recuperare din proces), eșecul te va devora mult mai/ foarte repede – este lecția pe care ne-o transmite Barba, desigur, cu alte cuvinte⁵⁹. Până și Stanislavski îi avertizează pe cei care vor să urmeze „calea periculoasă a minimei rezistențe, să se ferească la timp”⁶⁰.

Suntem ceea ce facem, afirmă, sub o formă sau alta, Jung, căci în viziunea sa omul este propriul său destin: „Personalitatea se dezvoltă de-a lungul vieții din predispoziții greu sau deloc descifrabile, și abia prin fapta noastră devine evident cine suntem”⁶¹.

Copilul poate să manifeste – sau nu – din fragedă pruncie anumite predispoziții pentru teatru. Sunt actori care afirmă că au știut că o să „se facă actori” de când erau mici, alții care au conștientizat această înclinație târziu, în adolescență, iar alții au ajuns accidental să susțină examenul de admitere la facultatea de teatru. La prima vedere, toți sunt chemați să ardă pentru această artă, căci forța implacabilă a destinului, respectiv a personalității și alegerilor fiecăruia, i-a condus spre ceea ce le este dat să facă.

Chemare? Destin? Să ne întoarcem la Jung și la afirmația menționată mai sus. Răspunderea personală în alegerea destinului propriu nu poate fi atribuită întâmplării. „Mulți sunt chemați, dar puțini sunt aleși”, cum spune o vorbă veche. Cei nu prea aleși vor îngrășa *nediferențierea și non-conștienta turmei*. Cei chemați și aleși vor încerca să ajungă la *individuație*, așa cum o definește tot Jung: „desfășurarea

59. *Ibidem*.

60. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 2, p. 313.

61. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, p. 188.

maximă a totalității unei anumite ființe individuale”⁶². E o totalitate pe care chiar și renumitul psihanalist o consideră un ideal inaccesibil, acest lucru nefiind un contraargument împotriva idealului, căci, susține el, „idealurile nu sunt decât indicatori de drum, și niciodată țeluri”⁶³.

Se vorbește deseori despre copilul care trăiește în actor, ca o explicație a disponibilității acestuia din urmă de a se situa tot timpul în zona de joc. Toți adulții poartă însă cu ei copilul care au fost cândva și care, încă, are nevoie de protecție și educație. Acest copil interior, consideră Jung, nu este altceva decât manifestarea dezvoltării personalității spre idealul împlinirii totale. Actorul, aflându-se tot timpul în zona de joc, de pendulare între real și imaginar, fiind confruntat cu efemeritatea artei sale, are activat constant, în dinamica inconștientului, acest copil niciodată pierdut și dornic de explorare și cunoaștere, dar fragil.

Personalitatea actorului este variabila care condiționează alegerea, pregătirea și formarea sa pentru această artă. Spunem despre cutare actor că are personalitate. La ce ne referim, mai exact?

2.4.1. Tipurile psihologice jungiene și utilitatea lor în practica pedagogică. Actorul-pedagog și studentul-actor la clasă

În procesul de lucru cu studentul, observațiile noastre pot constitui o bază de evaluare sau de încurajare a carismei, inteligenței, caracterului, erudiției și prezenței scenice a studenților. Care sunt însă fenomenele psihice de bază care pot fi problematizate în dezvoltarea personalității viitorului actor și care să-i garanteze măcar poziționarea pe adevăratul drum al căutării, protejându-l de plafonare și renunțare?

Există o vastă literatură de specialitate privind tipurile psihologice, de la împărțirea medicală a lui Hipocrate în

62. *Ibidem*, p. 187.

63. *Ibidem*, p. 188.

sangvinic, flegmatic, melancolic și coleric la tipologiile elaborate psiho-fiziologice sau empirice, pe baza grupelor sangvine sau, mai fantezist chiar, a determinantelor constituționale⁶⁴. Cea care se pliază pe cercetarea și practica noastră, în demersul de cunoaștere și apropiere de psihologia umană a studentului-actor, este teoria aceluiași Jung, care împarte tipurile psihologice în două mari categorii: a extrovertiților și a introvertiților⁶⁵.

Ne atrage teoria jungiană mai ales datorită nuanțurilor pe care savantul le face pe parcursul tratatului său, permițând fluidizarea categoriilor, iar analiza contextuală pe care acesta o aplică atitudinilor și relațiilor obiectuale, ca și sublinierea permanentă a importanței pe care o are inconștientul în expresia acestor tipuri de personalitate, ne susține în calibrarea pedagogică a procesului de antrenare emoțională a viitorilor actori.

Astfel, ne întâlnim foarte adesea cu studenți-actori extrovertiți, a căror atitudine „trădează întotdeauna o condiționare subiectivă extremă, caracterizată de un egocentrism absolut și de prejudecăți personale care atestă legătura lor directă cu inconștientul. Prin ele, inconștientul se manifestă continuu”⁶⁶.

În aceste cazuri, atenția profesorului trebuie să se îndrepte spre controlarea, fără nuanțe coercitive, a acestor tendințe, altfel se ajunge la cultivarea unui „trăirism” extrem de păgubos. E bine să ținem cont de dificultatea procesului și de atenția necesară pentru a decela subtilitățile acestor manifestări, căci, așa cum remarcă mai departe tot Jung, „uneori observatorul are dificultăți în a decide care din însușirile caracteriale țin de personalitatea conștientă

64. V. Peter F. Merenda, „Toward a Four-Factor Theory of Temperament and/ or Personality”, *Journal of Personality Assessment*, nr. 3/ 51, 1987, pp. 367-374, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa5103_4, accesat la data de 13 noiembrie 2021.

65. C.G. Jung, *Tipuri psihologice, Opere complete*, vol. 6, traducere din germană de Viorica Nișcov, București, Editura Trei, 2004, p. 351 sqq.

66. *Ibidem*, p. 362.

și care de cea inconștientă. Această dificultate apare mai ales la persoane care se exteriorizează mai abundent decât altele⁶⁷. Există, de asemenea, tipul de gândire extrovertită, tipul de intuiție extrovertită, cu care mentorul poate lucra – într-un anume fel, dacă ele sunt conștientizate de subiect, dar într-un cu totul alt fel, dacă ele sunt doar tendințe încă inconștiente ale acestuia/ acesteia. Același lucru e valabil pentru identificarea „tipurilor iraționale”, care se risipesc în acțiuni și emoții, și care induce impunerea unui mai mare control și insistența pe disciplina meseriei.

Spre deosebire de aceste cazuri, în situația celor introverți, „între percepția obiectului și propria sa acțiune se strecoară o opinie personală care împiedică acțiunea să capete un caracter corespunzător datului obiectiv. [...] Acest tip se orientează deci după acel factor al percepției și cunoașterii care reprezintă dispoziția subiectivă, ce recepțiază excitația senzorială”⁶⁸. Pericolul, în acest caz, este dat de gândirea introvertită, extrem de speculativă, bazată pe „intuițiile a nenumărate posibilități, din care niciuna însă nu se realizează”⁶⁹. Aceasta este o sursă inevitabilă a blocajelor și trebuie gestionată cu grijă, explorată și eliberată, căci introvertul este „fie tăcut, fie dă peste oameni care nu-l înțeleg: de aici deduce că oamenii sunt nemăsurat de proști. Dacă se întâmplă să fie înțeles, atunci se lasă pradă unei supraaprecieri naive”⁷⁰.

Se întrevăd, așadar, în analiza jungiană, bazele complexului de blocaje la care este supus studentul și pe care profesorul, în timpul procesului de antrenare, trebuie să le dezlege, să li se adreseze cu metode uneori specifice, altele generale, urmărind permanent drumul parcurs de ucenic.

67. *Ibidem*.

68. *Ibidem*, p. 395.

69. *Ibidem*, p. 403.

70. *Ibidem*, p. 406.

3. Abilități de performanță ale actorului

Exersarea trăsăturilor personalității, accentuarea sau diminuarea controlului emoțional prin lucrul cu studentul-actor poate avea aparența unui proces de dezvoltare a personalității – și poate că, într-o măsură destul de mare, cele două demersuri converg. Scopul pedagogului este de a inspira studenții, pe câteva paliere ale cunoașterii de sine, pentru ca aceștia să descopere și să folosească propriile unelte în exersarea artelor lor. Stimularea și dezvoltarea unor trăsături ale personalității lor prin mijloace creative, discuții și exerciții care să ducă la conștientizarea procesului de descoperire garantează într-o mare măsură posibilitatea viitorilor actori de a repeta, cu fiecare prezență în scenă, traseul abrupt al ascensiunii sisifice către propria perfecționare. Am numit *abilități de performanță* aceste trăsături comportamentale care definesc meseria actorului și pe care se sprijină practica scenică.

3.1. Credință și decizie

Orice-ai face, fă-o cu toată ființa ta!

Eugenio Barba

„Crede în ceea ce faci!” este îndemnul pe care-l aude orice tânăr actor. Dezvoltarea personalității înseamnă și „fidelitatea față de propria lege”, spune Jung⁷¹. Încercând să găsească termenul potrivit pentru ilustrarea corectă a acestei activități psihice și nemulțumit de cuvântul *credință*, pornind de la idea că „fidelitatea față de propria lege este o încredere în această lege, o perseverare loială și o speranță încrezătoare, o atitudine ca aceea pe care trebuie să o aibă omul credincios în fața lui Dumnezeu”⁷², Jung optează pentru cuvântul *încredere*. Mergând pe firul logic al problemei loialității

71. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*.

72. *Ibidem*, p. 190.

încrăzătoare deja existente, consecința, spune Jung, e decizia conștientă de a urma calea căreia îi ești fidel: „personalitatea nu se poate niciodată dezvolta fără a alege *propria cale* în mod conștient și în urma unei decizii morale conștiente”⁷³.

Moralitatea deciziei de a deveni actor îl poate plasa pe tânărul aspirant în fața dilemei (cu consecințe directe la adresa dezvoltării sale ca personalitate) de a alege calea cea mai bună pentru el, pentru că e încrezător în chemarea sa, urmându-și datele propriei personalități. Dacă însă el/ ea ia decizia riscantă de a face această meserie doar pentru că e o cale mai bună decât oricare alta, aspirantul ajunge să și-o asume și să o dezvolte, adecvându-și personalitatea la decizia aleasă. Jung numește aceste căi *mai bune decât altele* „convenții de natură morală, socială, politică, filozofică și religioasă”⁷⁴. Dacă decizia este conformă predispozițiilor existente, conștientizate pentru această meserie, de câte ori te simți pierdut pe drumul ales, aceste calități te vor salva și te vor motiva să mergi mai departe. În celălalt caz, educarea permanentă și acumularea de experiențe cu rezultate pozitive pot schimba în mod fericit o opțiune indecisă.

Reîntorcându-se la prima lui zi în teatru, Eugenio Barba conștientizează dimensiunea, dificultatea și sensul existențial al drumului parcurs: „În acea zi a început căutarea mea: să depășesc limitele individuale, să întâlnesc realitatea înconjurătoare, să încerc să creez noi condiții de viață: un grup ca o mică insulă (Odin Teatret – n.n.) ce se poate desprinde de uscat, rămânând însă cultivabilă; să o fac puternică sprijinindu-mă pe slăbiciunile sale; să regăsesc prin diferențierile față de ceilalți propria identitate, propria entitate”⁷⁵. A lua această decizie presupune curajul de a te aventura pe tărâmurile necunoscute, de a ieși din zona de siguranță și confort a consecințelor pe care le presupun acțiunile tale ca om și ca artist.

73. *Ibidem*.

74. *Ibidem*.

75. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, p. 75.

În studiul său *Actorul și ținta*, regizorul Declan Donnellan enumeră consecințele acestei decizii de a alege meseria de actor, prin confruntarea permanentă cu șapte posibile *alegeri incomode* pe care actorul ar trebui să le facă în exercițiul său de creație scenică: 1. Concentrare sau atenție; 2. Libertate sau independență; 3. A vedea sau a arăta; 4. Certitudine sau credință; 5. Creativitate sau curiozitate; 6. Originalitate sau unicitate; 7. Emoție sau viață⁷⁶.

A patra alegere, așadar, se referă la dilematica juxtapunere a certitudinii față de credință: „Obsesia siguranței duce la pierderea curajului de a lua decizii și te îndepărtează de credința în drumul ales. Nu putem avea totodată și siguranță, și credință, ci doar una din ele”⁷⁷. Fie că înțelegem semantica încrederii, fie că ne raportăm la cea a credinței, fie că o facem din perspectiva științifică a psihologiei, ca știință, fie din perspectivă religioasă, devine oricum evident că raportul siguranță și credință/ încredere nu poate exista. În schimb, subiectul poate câștiga mai multă încredere dacă mizează, de la început, pe pierderea siguranței.

3.2. Vocație și rezistență

Esența este mută.
Eugenio Barba

Vocația este chemarea lăuntrică sau vocea interioară care determină alegerea acțiunilor noastre în sfera creativității artistice sau practice a vieții. Existența ei este în strânsă legătură cu înclinațiile noastre și cu manifestarea timpurie a unor aptitudini personale. Dacă reușește să asculte această voce interioară și se poate concentra și acționa la un nivel compatibil cu aptitudinile sale personale, tânărul aspirant

76. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, *passim*.

77. *Ibidem*, p. 127.

la condiția de actor se poate pune mult mai ușor în poziția de învățare și poate da acestui proces pedagogic premisele unei reale optimizări și obținerea unui *feedback* pozitiv.

Confirmarea existenței reale a vocației actoricești e întărită de conștientizarea bucuriei personale implicate în proces. În tratatul său psihologic asupra fericirii și fluxului optimal al acțiunilor umane, profesorul american de origine maghiară Mihály Csíkszentmihályi, definește acest raport de convergență a atenției și a acțiunii ca fiind *raportul de aur*⁷⁸. Acest raport stă la baza necesității de a acționa conform vocii interioare. Nu există însă întotdeauna claritate în scopurile acțiunilor noastre. Conform psihologului maghiar, diferențierea o dă însăși natura acțiunii întreprinse.

În cazul acțiunilor practice, cu scop clar și precis (activități domestice, sportive sau organizatorice), dar și „în anumite subdomenii ale creației imaginative, în care scopurile nu sunt trasate de la bun început, trebuie să-ți stabilești clar intențiile. Se poate ca pictorul să nu aibă o imagine vizuală concretă și stabilită despre cum va arăta tabloul terminat, însă, după ce pictura a ajuns într-un anumit punct, trebuie să știe dacă este ceea ce a vrut să realizeze sau nu. [...]. Ar trebui să aibă criterii proprii pentru «bun» sau «prost». [...] Fără asemenea criterii și reguli, e imposibil să trăiești experiența optimală”⁷⁹.

E foarte important pentru studentul actor să-și fixeze scopul învățării, dar e mult mai important să se concentreze, în această etapă de ucenicie, pe intenții, atenție, criterii și reguli care îl pot pregăti pe viitor pentru bucuria creației actoricești. Atenția lui trebuie să fie îndreptată asupra *training*-ului, și mai puțin asupra scopului acestui demers. În această etapă, orice tip de *feedback* ar trebui primit cu bucurie, dacă are legătură cu efortul depus în urmărirea unui scop general și cu respectarea disciplinei de lucru (reguli, atenție, criterii). Dacă urmărești doar obținerea *feedback*-urilor pozitive, e foarte posibil să faci parte din

78. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux*, p. 86.

79. *Ibidem*, p. 91.

categoria oamenilor competitivi al căror unic scop e doar acela de a obține aprobarea și admirația celorlalți (*extrovertiți*, conform terminologiei jungiene, citată mai sus). Deși acest comportament ascunde multă sensibilitate, te poate îndepărta de la adevăratul scop al învățării. În acest fel, dacă nu e corectată și descurajată această atitudine, se nasc actorii care se iubesc mai mult pe ei în teatru, decât teatrul și drumul propriu. Dependența de admirația și mulțumirea celorlalți e nocivă pentru tânărul actor.

Eugenio Barba susține că această perioadă de ucenicie se întinde pe o perioadă mult mai lungă decât trei, patru sau cinci ani. Finalizarea acestei etape ține de dobândirea unei siguranțe generate de succesiunea de *feedback*-uri pozitive, de recunoașterea celorlalți și de conștientizarea caracterului optimal al activității artistice. Este nevoie de timp și răbdare ca să ajungi asemenea dansatoarei din exemplul lui Csíkshentmihályi, care vorbește tocmai despre acest aspect optimal al unei bune prestații artistice: „*total absorbită în ce faci [...] energia îți străbate corpul într-un ritm foarte lin, te simți relaxată, mulțumită și însuflețită*”⁸⁰. Ea trebuie să fi acumulat siguranța că nu va cădea, că va face rotațiile complete sau că partenerul o va prinde la momentul oportun.

Nesiguranța are mult de a face cu ucenicia. Ca să ajungi la siguranță, e nevoie de răbdare, rezistență și perseverență. Abnegația și hotărârea/ perseverența sunt calități pe care orice tânăr actor ar trebui să le cultive și să le includă în procesul de învățare, să nu le abandoneze, ci să le urmărească pe parcursul întregii cariere, să dea dovadă de rezistența care să-l poarte peste toate dificultățile pe care această profesie ți le scoate în cale. Din nou, facem apel la cuvintele lui Eugenio Barba: „Tânărul care se hotărăște să facă teatru este conștient de faptul că trebuie să-și plătească alegerea cu propria ființă. Abnegația îți este indispensabilă atunci când vrei să te dedici profesiei pe care ai ales-o”⁸¹. Iată de

80. *Ibidem*, p. 87.

81. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, p.134.

ce ucenicia actorului din ziua de azi trebuie să conțină și antrenamentul elementelor psihice importante care definesc universul emoțional al actorului, ca persoană și artist, pe lângă *training*-ul teoretic și practic (noțiuni și tehnică).

Desigur, toți profesorii au un discurs motivațional în fața studenților lor, în diferite faze ale procesului de învățare, dar dacă acest discurs vizează doar ieșirea dintr-o criză de moment, el își pierde repede efectul. Dacă însă acest discurs devine exemplar și e conținut în *training*-ul general, rezultatul este formarea nu doar a unor actori tehnici și emoționali, ci și, din punctul de vedere a ceea ce numim „umanitate”, a unor ființe complexe, cu un aparat psihic puternic și echilibrat, care nu se vor destabiliza emoțional ușor în fața oricărei mari provocări artistice. Chiar dacă ei se vor mai „strica” din când în când, vor găsi în ei resursele de a se „repara” pentru următoarea cursă.

Dacă îți asculți vocea interioară, ești atent la chemarea acestei voci și te plasezi pe drumul căutării, dând sens acestei nevoi personale, cu trudă, rezistență și răbdare, poți atinge nivelul cel mai înalt al fluxului creativ, neîntrerupt de blocaje, fie ele exterioare sau de susținere și menținere. E momentul unic când, așa cum spune doctorul Dorn din Pescărușul, „a zburat un înger tăcut”⁸².

3.3. Încredere în sine și control

Dacă luăm în considerare teoria lui C.G. Jung, conform căreia viața începe după patruzeci de ani, pentru că până atunci doar cercetăm, putem trage lesne concluzia că încrederea de sine și echilibrul emoțional sunt concepte care, în procesul de derulare și dezvoltare personală, necesită timp, experiențe, reușite și eșecuri, dar și o inteligență lucidă în autoanalizarea propriului eu. Ce se întâmplă, însă, atunci când lucrezi cu subiecți tineri care nu au parcurs trasee de

82. A.P. Cehov, *Pescărușul*, p. 197.

viață atât de ample și nu au ajuns la „dezbinarea de sine” despre care vorbește Jung?

Când vorbim despre încrederea emoțională, nu avem cum să ignorăm numărul mare de apariții editoriale în area-lul lecturilor motivaționale. Abundența acestui gen literar e hrănită de faptul că modelul de viață capitalist îl supune pe omul contemporan unei dinamici accelerate a vieții, dinamică generată de poziționarea lui incertă și permanent interogativă în arealul social-politic, tehnologic și economic. Vorbim azi și de însingurarea individului în furnicarul unei societăți egocentrice și obtuze în care interesul pentru *celălalt* e considerabil diminuat și condiționat.

Lucrarea care ne interesează însă în cercetarea de față, care contextualizează lipsa de control pe care o regăsim în viața de zi cu zi și rolul teatrului în acest tip de societate, este *Teatrul și frica*⁸³ scrisă de regizorul de teatru Thomas Ostermeier, o radiografie dură și comprehensibilă a lumii teatrului în raport cu societatea și propriile ei legi de funcționare, dar și a existenței artistului în cadrul acestei lumi. Totul pornește de la frica inoculată în individ de sistemul economic și politic și resimțită de cei implicați în raporturile socio-culturale. Referitor la toate acestea, Ostermeier susține nevoia angajării într-un nou tip de realism teatral, accelerat și modificat artistic, al cărui rol ar fi „de a încerca să redea lumea așa cum e și nu așa cum ni se prezintă, de a încerca să surprindă realitățile și să le reconfigureze, să le dea formă. Această atitudine vrea să provoace uimire în fața lucrurilor necunoscute”⁸⁴.

Dacă sistemul lui Stanislavski pregătea actorul pentru realismul teatral al începutului de secol XX, noul realism nu are cum să nu reclame același tip de antrenament actoricesc, reconfigurat însă pe nevoile societății de azi. Astfel, Thomas Ostermeier ajunge să facă un portret-robot al actorului noului realism angajat: „Accelerarea cere un nou tip de actor, mai precis un interpret [...] care să știe să acumuleze și să

83. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*.

84. *Ibidem*, p. 46.

reproducă în *staccato* lovituri de teatru și emoții, mereu distanțat și calm, dar niciodată rece în raport cu jocul; acest tip de interpretare reclamă un actor inteligent, curios, revoltat, empatic, dar și cu o mare încredere emoțională în resursele lui artistice și umane, și cu un mare control și autocontrol asupra creației și a mijloacelor de interpretare”⁸⁵.

Pescurt, acesta e un actor prezent și informat. Dezvoltarea lui artistică trebuie corelată permanent cu informația pe care o obține din permanentul antrenament în procesul de autodescoperire, dar și cu informația social-culturală a prezentului. O dezvoltare separată de noul realism teatral poate provoca blocaje de adaptare la cerințele de expresie ale actorului care se adresează sensibilității receptive a spectatorului contemporan. În lipsa unei educații secundare a actorului, idee semnalată pentru prima dată ca necesitate de Grotowski⁸⁶, premergătoare etapei de studiu teatral universitar, școala ar trebui să conștientizeze, în raportarea adolescentului la procesul de învățare, tocmai dinamica actuală, continuă și diversă, a fenomenului cultural și teatral.

Vorbind despre realismul angajat în teatrul unei epoci accelerate, unul dintre cei patru piloni de creație ai lui Ostermeier este biomecanica lui Meyerhold. Acesta din urmă a fost cel dintâi care a vorbit despre accelerație, în notele sale personale despre munca regizorului în lucrul cu actorii, scrise între anii 1935 și 1938. Astfel, Meyerhold reflectă asupra unui nou tip de expresivitate a teatrului obligat să țină pasul cu dinamica schimbării societății din care face parte: „Diferența dintre interpretarea literară și interpretarea școlii noastre este precum cea dintre o telegramă dusă călare la țară, la o distanță de cincizeci de kilometri de aici, și o telegramă-fulger. Accelerația este dată de semnele convenționale ale jocului nostru scenic, pantomima actorilor etc.”⁸⁷

85. *Ibidem*, p. 48.

86. V. *supra*, cap. II, *Pregătirea ucenicului*.

87. *Apud* Beatrice Picon-Vallin, *Vsevolod Meyerhold*, Teatrul Național Timișoara FDR, 5-13 mai 2012, p. 75.

Gândirea vizionară a lui Meyerhold se suprapune peste cea a lui Ostermeier, care, la rândul său, vorbește, la aproape un secol distanță de cel dintâi, despre un actor al viitorului care „se va trezi față în față, într-o parte determinantă a spectacolului, cu o sarcină precisă propusă de regizor, dar, în același timp, va dispune de anumite goluri, blancuri, de momente pentru jocul *ex improvizo*, pe care va trebui să le umple nu cu un joc pregătit dinainte, ci cu jocul său din clipa de față”⁸⁸. Întâlnirea cu aceste goluri sau blancuri poate genera blocaje interioare care țin de lipsa unei înțelegeri exersate a conținuturilor emoționale sau contextual-exterioare ale actorului. Înțelegerea decurge din cunoaștere și curiozitate permanentă asupra fenomenelor teatrului și vieții și duce la încrederea în sine – o încredere dictată de justetea interpretării situației de joc, iar nu de aroganță sau ignoranță.

Legătura dintre încrederea în sine și control este dată de disciplina meseriei, de exercițiul permanent, asemenea sportivului care se antrenează zilnic, asemenea virtuozului care nu-și poate permite să treacă o zi fără să se așeze la pian. Dar care este pianul actorului? Corpul său, ar spune Declan Donnellan, înțelegând prin aceasta o întregă holistică a corporalității, din moment ce corpul fizic „se află sub imperiul unui control inconștient. Controlul este o problemă efectivă. Există forme de control esențiale; există și un control distructiv”⁸⁹.

Până la vârsta adolescenței, percepția noastră asupra mediului e intermediată de părinți, educatori sau îngrijitori. La această vârstă, separarea de vechii tutori se manifestă conflictual. E începutul procesului de maturizare, când învățăm să preluăm controlul asupra propriilor noastre emoții, prin încercare și eșec. Vorbim, desigur, despre o conștientizare de sine crescută și despre capacitatea de a reflecta asupra interacțiunii cu mediul. „Dobândirea auto-controlului are la bază exercițiul gândirii. Autocontrolul

88. *Ibidem*.

89. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, p. 121.

înseamnă să gândești în avans. Dacă cineva trece prin viață în mod necugetat, doar reacționând mereu la alții, este prins mereu cu garda jos. Întârzie mereu în luarea deciziei. Așteaptă mereu implicarea altora”⁹⁰.

Exercițiul de tip puzzle *imaginile conștientizării*, descris în capitolul IV al acestei cercetări, are ca scop principal tocmai luarea acestei decizii.

3.4. Fluxul. Experiența optimală a actorului

În acest context, apelăm din nou la Mihály Csíkszentmihályi, căci el este cel care introduce în psihologia aplicată noțiunea de *flow* sau *flux*, ca stare psihologică compusă din pierderea conștiinței de sine, odată cu pierderea sentimentului timpului. În mod paradoxal, această stare te propulsează în prezent, te face să fii complet absorbit de ceea ce faci, e o experiență intensă a momentului și senzația că poți controla orice ți s-ar întâmpla. De asemenea, fluxul include un nivel sporit al atenției, atunci când actantul este în armonie cu ceea ce i se cere – o armonie nu pasivă, ci mai degrabă un echilibru dinamic.

Csíkszentmihályi afirmă că fluxul se produce în activități sportive și artistice (arta interpretării actorului, în cazul nostru) și că el poate fi obținut prin antrenament și exersarea atenției, a abilității cuiva de a se concentra, dar că e nevoie de parcurgerea unui drum lung pentru a-l obține. Există în *flow* un sentiment al *feedback*-ului imediat, dinlăuntrul acțiunii⁹¹.

O condiție a realizării fluxului este capacitatea individului de a se concentra, de a se scufunda complet în acțiunea performativă. Atunci erupe spontaneitatea într-o structură clară a acțiunii: „Deși experiența fluxului ne apare ca lipsită de efort, aceasta e departe de a fi astfel. Ea necesită exercițiu

90. Terrie Moffit, prof. univ. dr. în neuroștiințe, în Walter Jensen, *Adult Under Construction*.

91. Mihály Csíkszentmihályi, *Flow*.

fizic adesea obositor sau o activitate mentală extrem de disciplinată. Și nu se întâmplă fără exercitarea meșteșugită a îndemnării/ abilității. Orice pierdere a concentrării duce la dispariția fluxului. Dar atât cât durează acesta, conștiința lucrează fără opriri, iar acțiunile se înșiruie perfect”⁹².

A fi în flux este o stare psihică de bine, deoarece creează ceea ce Csíkszentmihályi numește *the order of consciousness* (ordinea conștiinței), într-un cerc continuu care începe cu obținerea controlului asupra conținuturilor conștiente: „Este un drum circular care începe cu obținerea controlului asupra conținutului conștiinței”⁹³. Vom reveni pe parcursul acestei lucrări la psihologul maghiar și conceptele sale despre flux, experiență optimală ș.a.

Mihály Csíkszentmihályi definește experiența optimală ca având legătură cu „momentele în care, în loc să fim în voia unor forțe anonime, am simțit că avem controlul asupra acțiunilor noastre, că suntem stăpâni ai propriului destin”⁹⁴. Pornind în cercetarea sa de la teoria aristotelică a ceea ce înseamnă un destin împlinit și a unei stări generale de bine a individului, analiza sa științifică asupra experienței optimale plasează individul pe „un drum circular care începe cu obținerea controlului asupra conținutului conștiinței”⁹⁵. Conform teoriei sale, putem spune că și actorul se află în exercițiul de creație în aria experienței optimale în momentele „când corpul și mintea sunt împinse până la limită, într-un efort deliberat de a realiza ceva dificil și valoros”⁹⁶. Pentru ucenicul actor, acest lucru presupune un permanent exercițiu de testare a propriilor limite, angajarea, cu mult curaj, într-un demers de explorare a propriilor virtuți și blocaje, într-o căutare a Eului complex. Or, această explorare o face pe pragul dintre teatru (ca formă de exprimare a realității sale interioare) și realitate, la granița dintre

92. *Ibidem*, p. 88.

93. *Ibidem*, p. 11.

94. *Ibidem*.

95. *Ibidem*.

96. *Ibidem*, p. 12.

conștient și inconștient, fiind într-o permanentă luptă de conștientizare și definire a relației cu el și cu ceilalți. E un proces dublu de cercetare și formare în care vorbim, pe de o parte, de abilitatea de a controla conștiința (raportul cu realitatea), iar pe de altă parte de *organizarea Eului* (raportul psihologic), proces care devine mult mai complex ca urmare a unei experiențe optimale. Stanislavski este primul mare formator care integrează importanța inconștientului în munca actorului și dezbate rolul psihotehnicii conștiente: „să conducă actorul la acea stare sufletească în care, în el, ia naștere procesul creator inconștient al însăși naturii umane. Cum să te apropii conștient de ceea ce ar părea, prin natura lui, că se supune conștientului, dar este inconștient?”⁹⁷.

Astfel, chiar de la început, folosirea imaginilor în laboratoarele de lucru cu studenții, ca stimul pentru acțiunea inconștientului, s-a dovedit eficientă. De regulă, exercițiul care e cel mai productiv în această explorare este confruntarea cu imagini suprarealiste, unde conștientul este condiționat în interpretare de inconștientul complex.

Stanislavski admite rolul intermediar al psihotehnicii în raportul creativ dictat de conștient și inconștient. Actorul este luntrașul care, întotdeauna, face legătura între două dimensiuni (fie că vorbim de componentele psihologice sau de cele practice ale misiunii sale): iluzie și realitate, poveste și public, personajul literar și personajul scenic, asumându-și acest rol de veghe permanentă pe cunoscutul prag al lui Kantor. Or, pentru această misiune permanentă, „luntrașul are nevoie ca în stagiul de pregătire prin psihotehnică pentru a atinge, măcar în momente izolate, starea de bine a artistului în timpul creației normale. [El] trebuie să cunoască această stare nu numai prin denumirea literară, prin terminologia seacă sau moartă, care în prima fază nu fac decât să-i sperie pe începători, ci prin propria trăire. [...] trebuie să înceapă, în practică, să iubească această stare de

97. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, p. 590.

creație și, treptat, să se îndrepte spre ea pe scenă”⁹⁸. Starea de bine despre care vorbește Stanislavski este corespondentul experienței optimale despre care vorbește Mihály Csíkszentmihályi în *Flux*.

Problema apare însă când parcurgem etapele antrenamentului, încercând să gestionăm felul în care se poate ajunge la această calitate a vieții artistice, respectiv la cum gestionăm haosul din proces. Trăind într-o societate care nu încurajează comunicarea la un nivel profund al trăirilor și experiențelor de viață, bagajul emoțional neîmpărtășit al ucenicului capătă valoarea unei comori ascunse. La începutul procesului, se observă o disponibilitate infimă din partea studenților în descoperirea acestei comori, pentru că fie nu înțeleg importanța ei, fie nu au antrenamentul de a sonda în interior. Amatorismul, practicat în manifestările ocazionale de până atunci, proiectează o imagine facilă asupra meseriei și, atunci, în școala de teatru, ar trebui să se întâmple prima trezire. Nu poți să dai calitate vieții tale personale și profesionale dacă rămâi în această zonă de așteptare facilă. Confruntarea cu tine și cu ceilalți în acest exercițiu de autocunoaștere dă naștere unei prime experiențe optimale. Acest lucru presupune, pe lângă disponibilitate, multă atenție și curaj. Vorbim de acea atenție pe care o dă copilul jocului său și de acel curaj de a explora condițiile de joc.

În preocuparea lor de joc și, implicit, de cunoaștere a lumii, copiii parcurg deseori această experiență optimală în urma căreia trăiesc bucuria unei noi descoperiri. În timp, ne pierdem acest tip de atenție și de curaj în acțiunea de conformizare exercitată de familie și societate asupra noastră, în timp ce conștiința e în afara acestui control. Funcția conștiinței ne plasează, ca actori, în afara conformismului și a banalului și, cumulată cu tipul de sensibilitate pe care îl avem de la natură, ne readuce în arena de joc cu recuperarea datelor de atenție și curaj. Bucuria descoperirii complexității

98. *Ibidem*, p. 593.

personale – și, mai apoi, a personajului – dă măsura caracterului optimal al experienței. Această complexitate „este rezultatul a două procese psihologice importante: *diferențierea și integrarea*. Diferențierea presupune o orientare spre unicitate, spre separarea de ceilalți. Integrarea se referă la direcția opusă: uniunea cu alte persoane, cu idei și entități din afara propriei persoane. Un *Eu* complex este cel care reușește să combine aceste tendințe opuse”⁹⁹.

Unicitatea actorului este comoara lui cea mai de preț. Ea este singura care va oferi în timp și practică un Hamlet sau o Ofelie altfel decât toate celelalte reprezentări ale personajelor shakespeariene.

3.5. Inteligența artistică și instinctul

De-a lungul timpului, s-a tot vorbit, ca tipologii separate, despre actorul rațional și actorul instinctiv – sau preponderent rațional și preponderent instinctiv. Am putea deduce, logic, că actorul preponderent rațional e mai puțin emoțional și că actorul preponderent instinctiv e mai puțin inteligent. Această categorisire este la fel de periculoasă ca acțunea de a vorbi în definiții clare despre actor talentat și actor netaalentat, atâta timp cât talentul e un concept construit dintr-o multitudine de determinante necesare actorului și care e în strânsă legătură cu blocajele de creativitate care-i modifică dramatic expresivitatea scenică. Între alb și negru, culoarea reprezentativă artei actorului e mai degrabă griul, dat de prezența umbrelor realității și ale aparențelor. Care este, de fapt, ponderea corectă cerută de interpretarea scenică? Cum se împacă inteligența cu instinctul și care dintre aceste două determinante ale comportamentului uman validează într-o mai mare măsură adevărul interpretării actoricești?

Alt aspect interesant al prezentei juxtapunerii îl reprezintă divizarea pe categorii, într-un domeniu creativ unde

99. *Ibidem*, pp. 67-68.

unicitatea este dorită și încurajată. În limbajul teatral, când vorbim despre creația actorului, asociem instinctul spontanității, iar raționalul, gândirii și intelectualizării.

Pentru început, să verificăm noțiunile de instinct și gândire din perspectiva psihologiei analitice, știința practică al cărei laborator e la fel de viu precum laboratorul de cercetare a muncii actorului. E important să înțelegem similitudinile de intenție și atenție ale cercetării, în ambele cazuri: „Noi nu avem un laborator cu aparatură complicată. Laboratorul nostru e lumea. Experiențele noastre sunt fenomenele reale ale vieții cotidiene a oamenilor, iar persoanele cu care experimentăm sunt pacienții, elevii, rudele, prietenii noștri și – *last, but not least* – noi înșine. Destinul joacă rolul experimentatorului. Nu există [...] toate acele condiții artificiale variate ale experimentului de laborator, ci sunt speranțele și primejdiile, durerile și bucuriile, greșelile și realizările vieții reale care oferă materialul necesar observației”¹⁰⁰.

Diferențele dintre laboratorul științific și cel artistic rezidă în scopul și aplicabilitatea rezultatelor cercetării. Observația asupra lumii, în cazul teatrului, trebuie reconfigurată și prezentată publicului sub forma conținutului dramatic, în lectura și estetica neilustrativă a unui regizor și a unei interpretări actricești cât mai adecvate. Acest lucru presupune prelucrarea materialului oferit de viața însăși și „confeccionarea” artificială a realității și a emoției. În acest proces de „confeccionare a emoției”, prelucrăm noțiunile de „gândire” și „instinct”.

Tot Jung este cel care dezbate natura controversată a instinctelor și gradul de apartenență la ceea ce el numește suflet (funcție psihică) și sistem nervos centralizat (creier). În analiza sa științifică, psihanalistul pornește de la premisa unității indisolubile dintre suflet și corp și poziționează psihologia între realitate și condiția sa biologică¹⁰¹. Privind instinctul din perspectiva luptei de supraviețuire a omului,

100. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, p. 103.

101. *Idem*, *Dinamica inconștientului*, p. 145.

lui Jung i se pare mai verosimil faptul că acesta se include ca o caracteristică extrapsihică mai degrabă decât psihică, dat fiind faptul că instinctul este, inevitabil, „important psihologic în măsura în care produce structuri ce pot fi socotite determinante pentru comportamentul uman”¹⁰².

La nivelul acestor structuri determinante se situează diferențele dintre instinctele umane și animalice. Dată fiind această relativitate de apartenență pusă în discuție de diverse teorii, Jung introduce noțiunea de instinct *modificat*. Pentru ca această noțiune să devină utilă, el dezvoltă termenul de *psihificație*. Factorului extrapsihic al instinctului, Jung îi atribuie rolul de stimul, iar factorului psihic al instinctului, rolul de asimilare a stimulului de către o *complexitate psihică deja existentă* pe care o numește *psihificație*: „Prin urmare, ceea ce numim pe scurt instinct ar fi o circumstanță aproape psihificată, de origine extrapsihică”¹⁰³.

Originea mixtă și interdependentă între psihic și creier a instinctului impune eliminarea acestei separări a naturii psihice și biologice a omului, atunci când validăm din start aspectul unic al fiecărui individ. Psihologia analitică se bazează tocmai pe această analiză generală a psihicului uman pornind de la premisa individuației.

Arta actorului are ca determinante acțiunea și emoția. Ele nu se pot genera separat. În câmpul creativității artistice teatrale se regăsesc trei din cele cinci tipuri de factori instinctivi enunțați de Jung: activitatea, reflecția și factorul creator. Celelalte două sunt sexualitatea și foamea (care poate fi supusă unei eventuale discuții și din punct de vedere metaforic). Oricum, nu se poate vorbi separat despre ele, atâta timp cât și actorul este om, dar o să ne îndreptăm atenția asupra celor trei de mai sus, care au rol determinant asupra creației, în procesul de fabricare a emoției actorului. Ele sunt pulsuni specifice omului în general, dar cum, în arta interpretativă a actorului, nu există o disoluție între om

102. *Ibidem*, p. 146.

103. *Ibidem*.

și creație, merită să le analizăm în acest context al creativității generale.

În noțiunea de activitate, spune Jung, „ar intra *pulsiunea deambulatorie* (nr. de mișcări, plimbarea etc.), *plăcerea schimbării, neliniștea și instinctul ludic*”¹⁰⁴. Ca o consecință a manifestării acestor aspecte care țin de activitate (la care se poate adăuga, din necesitatea exemplificării, și nevoia de schimbare și caracterul neinfantil al instinctului ludic), apare instinctul reflecției. Conform acestui raționament, impulsul de activitate, dacă este suficient de puternic, provoacă privirea spre interior, unde „în locul unei reacții instinctive, apar *o serie de conținuturi sau stări* care ar putea fi desemnate ca meditare sau cugetare. În locul ireductibilității, apare astfel o anumită libertate, iar în locul predictibilității, o relativă imprevizibilitate a consecințelor”¹⁰⁵.

Aceste conținuturi se descarcă în reproduceri care capătă diverse forme, „fie ca expresie nemijlocită lingvistică, fie ca expresie a unui gând abstract, ca acțiune ilustrativă sau comportament etic, ca prestație științifică sau ca reprezentare artistică”¹⁰⁶. Jung definește în acest context reflecția ca instinct al culturii *par excellence* și afirmă că aceasta se manifestă ca definire a propriei individualități a creatorului în raport cu natura, în general.

În munca actorului, aceste manifestări surprinzătoare, pline de libertate și imprevizibilitate, sunt tocmai acele momente vii în repetiții, când actorul scapă de sub tirania blocajelor de creație și oferă o interpretare adevărată, în care emoția se produce firesc, chiar dacă ea apare într-un cadru de lucru plin de artificialitate.

De la Stanislavski încoace, toți marii autori de metode au impus necesitatea corelării acțiunii scenice cu emoția. Fiecare emoție devine acțiune și fiecare acțiune provoacă emoție. Problema intervine la nivelul conservării și

104. *Ibidem*, p. 147.

105. *Ibidem*, p. 148.

106. *Ibidem*.

repetitivității acestei emoții adevărate, în numărul variabil de reprezentații ale spectacolului.

Declan Donnellan, Michael Chekhov sau Sanford Meisner s-au arătat preocupați, în dezvoltarea tehnicilor de lucru cu actorii, de problema manifestării permanente și repetitive a acestei emoții adevărate. Metodele lor de lucru au un punct comun important: a vedea. Or, a vedea și a interpreta corect realitatea, în funcție de situația scenică cerută, reclamă inteligența actorului. „A vedea” nu se referă în acest context la acuitatea vizuală, ci la percepția cu ochii minții, la interpretarea inteligentă a unui stimul exterior și la răspunsul imediat, în urma unei reflecții rapide.

Teatrul de azi și teatrul viitorului reclamă actorul inteligent. De aceea, e important să educăm în studentul actor această inteligență de a citi realitatea înconjurătoare și imediată. Pentru a înțelege mai bine tipul acesta de privire inteligentă, vom recurge la clasificare multiplelor inteligențe a lui Howard Gardner și la tratatul despre inteligența emoțională al lui Daniel Goleman.

3.5.1. Tipuri de inteligență

În 1983, profesorul și psihologul american Howard Gardner, cercetător în psihologia dezvoltării și neuropsihologie, a stabilit că există opt tipuri de inteligență. Până în acel moment, practica științifică se baza pe antrenarea a două tipuri de inteligență: cea lingvistico-verbală și cea logico-matematică. Între timp, perceperea lumii s-a diversificat atât de mult încât clasificarea în doar cele două categorii a devenit limitatoare. Așadar, cele opt tipuri de inteligență sunt inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală, inteligența corporal-chinestezică, inteligența spațial-vizuală, inteligența muzicală și inteligența naturistă.

Inteligențele reprezintă, conform teoriei lui Gardner, „capacitatea cognitivă a individului, descrisă printr-un set de abilități, talente, deprinderi mentale pe care le deține

orice persoană dezvoltată normal”¹⁰⁷. Dezvoltarea personală se orientează spre accentuarea unor tipuri de inteligență în funcție de predispozițiile și felul în care individul, contextualizat geografic-cultural, își trăiește experiența de viață. Gardner face însă diferența specifică între inteligențe și aptitudini și afirmă că este important „să considerăm indivizii mai mult ca pe o colecție de aptitudini, mai curând decât ca având o unică facultate de rezolvare a problemelor, ce poate fi măsurată direct prin teste scrise. Chiar dat fiind un număr relativ mic de asemenea inteligențe, diversitatea capacității omenești este creată prin diferențele între aceste profiluri. De fapt, se prea poate ca întregul să fie mai mare decât suma părților. Un individ poate să nu fie extrem de înzestrat în zona niciuneia din inteligențe și, totuși, din cauza unei combinații sau a unui amestec de aptitudini, poate să se adapteze excepțional de bine în anumite nișe. Astfel încât este extrem de important să se evalueze combinația specifică de aptitudini care poate califica un individ pentru o anumită nișă profesională”¹⁰⁸.

Atunci despre ce vorbim când spunem „actor inteligent”? Despre aptitudini sau despre inteligențe? Poate, despre reflexul învățat, despre fluxul lui Csíkszentmihályi sau despre toate la un loc, despre ceea ce tot Gardner, recuzându-se de la clasificarea făcută de el însuși, numește inteligență suplimentară sau inteligență existențială. Viziunea pluralistă asupra inteligenței ne conduce însă spre explorarea creativității – cerință fundamentală în educarea studenților-actori, căci e vorba aici, în egală măsură, și de creativitatea pedagogului în educarea și descoperirea creativității discipolilor. Gardner arată, preluând conceptele lui Csíkszentmihályi, că e nevoie de existența a trei entități pentru ca să putem demara procesul de educare a creativității: „1. Individul – cu talentele sale naturale, cu personalitatea și motivațiile sale;

107. Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, București, Editura Sigma, 2006, p. 12.

108. *Ibidem*, p. 32.

2. Domeniul – disciplina sau meșteșugul în care lucrează individul; 3. Branșa – setul de indivizi și instituții sociale care emit judecăți despre calitate și originalitate”¹⁰⁹.

Dar există oare inteligență artistică? Tot Gardner răspunde acestei întrebări, într-un mod care îndeamnă la nuanțare și reformularea unor prejudecăți încă existente în școlile noastre vocaționale: „Strict vorbind, nu există o inteligență artistică. [...] Faptul că o inteligență este folosită în scopuri estetice reprezintă o decizie luată de individ și/ sau cultura sa. Un individ poate decide să folosească inteligența lingvistică în maniera unui avocat, vânzător sau orator. Totuși, culturile stimulează sau împiedică utilizările artistice ale inteligenței. [...] În acest context, merită amintit că ideile despre inteligențele multiple au prins cu ușurință în școlile care pun accentul pe arte; iar aceleași idei par nefirești în școlile unde artele au fost eliminate sau marginalizate”¹¹⁰.

Studiul lui Daniel Goleman¹¹¹ despre inteligența emoțională ne oferă o perspectivă mult mai clară asupra dihotomiei emoțional/ rațional, în contextul cercetării de față. Goleman aduce un amendament important la teoria inteligenței personale dezvoltată de Gardner, având legătură cu rolul emoțiilor în manifestarea acestor inteligențe: „Gardner și cei care au lucrat cu el nu au urmărit în detaliu rolul *sentimentului* în cazul acestor inteligențe, concentrându-se asupra cunoștințelor *despre sentiment*”¹¹². Orice versiune științifică unilaterală are avantajul simplității, dar, dacă am putea să o considerăm o ipoteză suficientă, aceasta este o altă întrebare, afirmă Jung¹¹³, în analiza asupra instinctului sexual din ipotezele lui Freud și Adler. Goleman pornește de la aceeași premisă a insuficienței unei ipoteze simpliste

109. *Ibidem*, p. 80.

110. *Ibidem*, p. 92.

111. Daniel Goleman, scriitor, psiholog și jurnalist de știință. Specializat în psihologie și neuroștiință (n.n.).

112. Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche, 2018, traducere din engleză de Irina Margareta Nistor, p. 85.

113. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, p. 92.

și aduce în discuție importanța emoțiilor în manifestarea și dezvoltarea inteligențelor.

Pornind de la concepția aristotelică a stăpânirii vieții noastre emoționale prin inteligență și corelând ultimele descoperiri despre arhitectura emoțională a creierului cu trăirea intuitivă fundamentală numită inteligență emoțională¹¹⁴, observăm că aceasta ne oferă un posibil model de înțelegere a raportului chestionat în acest subcapitol. Conform datelor corelate de Goleman, putem lua în considerare existența a două minți, cea emoțională și cea rațională: „Aceste două moduri fundamental diferite de cunoaștere interacționează pentru a crea viața noastră mintală. Mentea rațională este modul de comprehensiune de care suntem cel mai conștienți: mai proeminent în starea de trezie, operând cu gânduri, capabil să cântărească și să reflecteze. Dar, pe lângă asta, mai există și un alt sistem de cunoaștere, unul impulsiv și foarte puternic, chiar dacă uneori ilogic: mintea emoțională”¹¹⁵.

Ignorând, la sfatul autorului, de altfel, noțiunile teoretice care țin de arhitectura creierului uman, putem oricum înțelege această configurație și interferența dintre cele două creiere/ minți/ tipuri de inteligență. În această configurație apare însă o determinantă care dă, uneori, marja de eroare a inteligenței emoționale: memoria selectivă. Așa cum se exprimă chiar Goleman, mintea emoțională îi impune prezentului trecutul: „Mentea emoțională reacționează față de prezent ca și cum s-ar situa în trecut. Problema este că, mai ales atunci când reacția este rapidă și automată, s-ar putea să nu ne dăm seama că situația care odinioară a reprezentat o criză nu se repetă în prezent”¹¹⁶. „Starea specifică”, așa cum numește Goleman funcționarea minții emoționale, o reprezintă memoria selectivă. Este ceea ce, în limbajul teatral al actorului, este cunoscut ca fiind memoria emoțională sau afectivă.

114. Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, pp. 29-32.

115. *Ibidem*, p. 43.

116. *Ibidem*, p. 457.

Chiar dacă, în teatru, lucrăm cu realități artificiale, „parte din răspunsul mental la o situație emoțională constă în a revedea amintiri și opțiuni de acțiune, astfel încât cele mai relevante sunt puse în fruntea ierarhiei și deci devin mai ușor de pus în practică. [...] Fiecare emoție majoră își are propria pecete biologică, un anumit tipar de schimbări care susțin corpul atunci când emoția crește și un set unic de indicii pe care trupul le dă automat atunci când este pradă emoției”¹¹⁷. În asemenea momente, concluzionează Goleman, „mintea emoțională a subjugat-o deja pe cea rațională, punând-o la treabă în folosul său”¹¹⁸.

În jocul lui, actorul nu poate să devină doar emoțional, mai ales dacă ținem cont și de marja de eroare a memoriei selective. Să nu uităm ce spune Ostermeier despre actorul realismului accelerat, în textul pe care l-am citat deja în acest capitol: acest actor este distant și prezent, dar niciodată rece în raport cu jocul. Reiterând ideea de la începutul acestui subcapitol, e periculos să categorisim actorii în instinctivi-emoționali și raționali-analitici. Ambele categorii implică riscuri greu de gestionat în jocul scenic: patetism sau intelectualizare excesivă.

Invocând și partea de mister pe care această artă interpretativă a actorului o conține, putem concluziona citându-l pe profesorul și omul de teatru Ion Cojar: „Dincolo de idealismele teoretice, teatrul se confruntă în practica zilnică cu o realitate prozaică în care se înfruntă, spus simplu, două categorii de actori: actori autentici și falși actori”¹¹⁹.

3.6. Educația secundară a actorului și carisma

În demersul lui asumat de reînnoire și influențat de modelul de pregătire a actorului din teatrul Nō, Grotowski reclamă necesitatea înființării unei școli secundare de teatru care să

117. *Ibidem*, p. 458.

118. *Ibidem*.

119. Ion Cojar, *O poetică a artei actorului*, București, Editura Unitext, 1996, p. 49.

fie complementară laboratorului de creație. Din poziția lui de cercetător al fenomenului, regizorul ne oferă o schemă de organizare a unui astfel de sistem care constelează în jurul laboratorului său o școală secundară de teatru cu un grup de pedagogi și o mică editură care să publice și să disemineze rezultatele cercetării sale pentru alte grupuri cu același tip de interes. Pentru acest tip de organigramă, el estimează costuri mult mai mici decât finanțarea unui teatru convențional. E un model care nu s-a concretizat niciodată, dar ceea ce servește interesului cercetării noastre este accentul pe care el îl pune în dezvoltarea actorului pe această „educație umanistă adecvată, al cărei obiectiv nu va fi de a-i inocula cunoștințe vaste de literatură, istoria teatrului etc., ci de a-i trezi sensibilitatea și de a-i face o introducere asupra fenomenelor celor mai stimulante ale culturii universale”¹²⁰.

Școala de teatru românească oferă, prin curricula pe care se bazează, accesul la acest tip de educație culturală. Această educație ar trebui însă dublată de un interes permanent al actorului pentru disciplinele umaniste și fenomenul artelor reprezentative, pentru artă și muzică în general. În era digitalizării suntem la un *click* distanță de orice informație culturală.

În deplin acord cu ideea grotowskiană a unei educații secundare, arta interpretării actorului trebuie hrănită de un anumit tip de sensibilitate cu care citim și descifrăm realitatea și care nu are rolul de a-l face pe actor „să strălucească într-o societate snoabă”, ci de a-i antrena privirea artistică și de a-l pregăti pentru rolul de creator în spectacolul de teatru: „El nu va evita pericolele care îl amenință pe orice actor, dar capacitățile sale vor fi mai mari și caracterul său modelat cu mai multă fermitate”¹²¹. Diferențierea de turmă se produce și la acest nivel al educației umaniste. Mulți actori, după ce intră în circuitul profesionist al teatrului, nu

120. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, București, Editura Cheiron, 2009, p. 33.

121. *Ibidem*.

mai au niciun fel de interes față de această educație. Ei se bazează doar pe tehnica învățată în școală și pe care o perfecționează în anii de practică, dar nivelul lor informațional e foarte scăzut. Lipsa de interes omoară curiozitatea atât de necesară actorului și îl conduce spre plafonare profesională. Acest antrenament al sensibilității de percepție a realității îl protejează însă de pericolele pe care arta le prezintă în cazul unei priviri și înțelegeri neantrenate, căci am văzut deja care sunt factorii de risc ai artei, generatori de blocaje de percepție și înțelegere, din perspectiva jungiană redată în studiul „Periculozitatea artei”.

Educația secundară a actorului poate fi subliniată sau suplinită de carismă. Când vorbim despre carisma unui actor ne referim la acea calitate specială pe care o are prezența lui scenică și care ține de percepția spectatorului. Carisma e însă ceva ce nu putem cuantifica la nivelul științelor. Ea ține de aspectul complementar-expresiv al formei în care actorul livrează mesajul său spectatorului, de care cel dintâi nu este neapărat și întotdeauna conștient, servind funcția de manipulare pe care o are teatrul. Așa se face că întâlnim actori foarte buni a căror personalitate e definită și de existența unei educații umaniste, dar și actori, la fel de buni, care nu sunt erudiți, însă care au o abilitate înăscută de a citi viața sub toate aspectele ei practice și a căror expresivitate e dublată de carismă.

4. Frica

O definiție a fricii este greu de identificat în literatura de specialitate. Găsim descrieri, conceptualizări, texte filosofice sau poetice, dar o cuantificare a fricii e aproape imposibilă, e ca și cum ai încerca să bei marea sau să numeri grăunțele de nisip de pe plajă. Totuși, dacă cercetăm psihologia comportamentală și neurobiologia interpersonală, cele mai concrete repere se regăsesc la oameni de știință cum ar fi Jaak Panksepp și Lucy Biven, care abordează tema în studiul lor despre arheologia minții.

Conform lui Panksepp și Biven, există șapte „pasiuni ancestrale”, traduse în sisteme emoționale care se regăsesc în traseele neurale și în creierul subcortical: CURIOSITATEA/CĂUTAREA (*seeking*), FRICA (*fear*), FURIA (*rage*), PLĂCEREA SEXUALĂ (*lust*), GRIJA (*care*), JALEA/ PANICA (*grief/ panic*) și, nu în ultimul rând, JOCUL (*play*)¹²².

Acestea se regăsesc în forme diferite și combinații alchimice din cele mai greu de distins, dar, dintre toate, *Frica*¹²³, argumentează Panksepp, este cea care le leagă și le determină în mare măsură, fiind cea mai complexă și având cauze diferite, însă aproape toate condiționate nu numai subcortical, ci și contextual. Acestea sunt în mare parte anticipative, de la PTSD (retrăirea anticipativă a șocului și rememorarea Fricii), până la durerea pe care o provoacă Frica prin învățare, în ulterioritate (copilul care nu cunoaște focul și se arde nu simte frică înainte de a se apropia de acesta, dar nu va repeta experiența, căci nu mai vrea să simtă durerea arsurii) sau până la simpla asociere senzorială (mirosuri, sunete) cu evenimente neplăcute din trecut. Dintre toate sistemele emoționale, Frica este cea care poate fi cel mai ușor declanșată prin mecanismele memoriei. Aparent, Frica se concretizează prin reacții de răspuns la stimuli imediați, dar de fapt, arată Panksepp, ea interacționează cu memoria emoțională, poate fi învățată, dar și dezvățată, prin conștientizarea mecanismelor care au declanșat-o¹²⁴. Desigur, nu este vorba de un proces mecanic, simplu, nici de o regulă absolută care garantează succesul.

În creierul uman, există o legătură demonstrată științific între memoria emoțională, predominant autobiografică, și învățare: „În cea mai mare parte, învățarea și memoria sunt

122. Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The Archaeology of Mind*, p. 33.

123. Un minimum de metaforizare pe care ni-l permitem în această cercetare academică se reflectă în faptul că substantivul „frică” apare cu majusculă în multe instanțe dintre cele în care este folosit în acest text, în vederea sublinierii forței cu care acționează emoția pe care o desemnează acest substantiv (de obicei comun, nu propriu) asupra ființei umane în general și a actorului în special (n.n.).

124. Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The Archaeology of Mind*, pp. 228-306.

reacții automate și involuntare (intermediiate de mecanisme inconștiente ale creierului), dar, aproape în toate cazurile, învățarea și memoria, în formele lor cele mai durabile, sunt strâns legate de stimularea emoțională”¹²⁵. Și, mai departe: „Numeroase experimente au confirmat efectul emoțiilor asupra felului în care învățăm și gândim, datorat în parte modului în care memoria operează când este activă [...] stimularea emoțională determină în mare parte ce fel de lucruri ni se perindă prin minte când operăm cu memoria noastră – genul de lucruri la care ne gândim când încercăm să dăm un sens vieții noastre”¹²⁶.

Deducem de aici că, deși Frica nu poate fi controlată în totalitate, putem s-o cercetăm, putem lucra cu ea, căci principalele noastre unelte de explorare sunt tocmai memoria afectivă și învățarea emoțională.

4.1. Conștientizarea fricii

Într-una dintre cele mai cunoscute și puternice parabole biblice, Isus îl cheamă la el pe Petru, provocându-l să meargă pe mare. Petru coboară din barcă, reușește să facă pași, dar, în momentul în care își ia privirea de la Isus, începe să se scufunde. Desprinderea de la obiectul credinței îl face să conștientizeze pericolul în care se află. Frica a preluat controlul. Dacă vrei să mergi pe mare nu trebuie să pierzi niciodată din vedere scopul demersului tău și credința în chemarea primită, dar, ca să mergi pe mare, trebuie mai întâi să cobori din barcă. Alegerea unei căi necunoscute, dar

125. *Ibidem*, p. 304: „For the most part, learning and memory are automatic and involuntary responses (mediated by unconscious mechanisms of the brain), but in almost all cases learning and memory, in their most lasting forms, are commonly tethered to emotional arousal” (tr.n.).

126. *Ibidem*: „Numerous experiments have confirmed the effect of emotion on the way we learn and the way we think, partly through the way our working memory operates [...] emotional arousal largely determines the kinds of things that are naturally juggled in working memory – the kinds of items that we consider when we are trying to make sense of our lives” (tr.n.).

dorite, implică curaj, credință și concentrare permanentă pe scopul drumului ales. Frica poate fi explorată cu aceste unelte, înțeleasă și, în acest fel, poți dialoga cu ea, poți construi cu ajutorul ei. Frica este însă sistemul emoțional care se opune cel mai puternic controlului. Încercând s-o controlezi, nu faci decât s-o hrănești. Nu poți scăpa de ea, este strâns legată de tine, topită în toate momentele vieții. Cel mult, poți ajunge să te împrietenești cu ea și să nu te lași condus de ea.

Un exemplu poetic al acestei aserțiuni este piesa de teatru *Viața lui Helge (Helges Leben)* a dramaturgului german Sibylle Berg. Cu siguranță, Berg nu l-a citit pe Panksepp, dar iată încă un exemplu în care intuiția creatorului anticipează cercetarea științifică: copilul Helge este însoțit încă de la naștere de Frica lui, care se naște odată cu el. Frica este personajul care îl însoțește în întreaga călătorie, de la naștere până la moarte. Pe măsură ce Helge crește, crește direct proporțional și Frica lui, ea devine din ce în ce mai mare și mai stăpână pe deciziile lui. Practic, ei cresc împreună și dezvoltă o relație disfuncțională cu excese de răzvrătire din partea amândurora, cu despărțiri și regăsiri, dar dependenți unul de altul până la moarte. E o relație toxică în care influența permanentă a Fricii îl aduce pe Helge în pragul sinuciderii.

Textul este o parabolă frumoasă și dramatică despre relația pe care omul o are cu Frica și consecințele pe care aceasta le are asupra lui când ea devine dominantă și ajunge să-l conducă: „Frica paralizează creativitatea, când ne e frică, se întâmplă două lucruri, nu ne putem mișca și nu putem respira”¹²⁷.

Aceasta este simptomatologia pe care o manifestă studentul și actorul în situația de blocaj. În prima fază de studiu, frica apare uneori chiar înainte de a expune subiectul atelierului de lucru din ziua respectivă. E organică, se instalează preventiv, anticipator și avem de-a face cu comportamentul

127. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, p. 121.

elevului aflat în fața unui test la geometrie, care nu poate face demonstrația pentru că, paralizat de frică, nu reușește nici măcar să citească atent ipoteza și concluzia.

4.2. Lucrând cu frica. Libertatea interioară și jocul

Un test simplu, în cadrul atelierului de creație: dacă le ceri ucenicilor să-și personalizeze frica, majoritatea o vor reprezenta sub forma unor animale de pradă – pantere, tigri sau lei. Acest exercițiu, la îndemână pentru oricine, dă dimensiunea concretă a emoției și e un prim pas în exorcizarea fricii. E doar un joc, dar cum altfel ai putea să te împrietenești cu Frica, decât jucându-te cu ea?

Aceiași Panksepp și Biven iluminează câteva aspecte neuro-comportamentale ale jocului, pe care-l consideră benefic pentru creier, căci dopamina care se produce în timpul jocului provoacă adesea euforie. Savanții lansează, însă, în analiza lor bazată pe un demers științific riguros și pe experiențe cuantificabile și repetabile în laborator, o teorie foarte incitantă pentru obiectul cercetării noastre, anume că jocul și visul sunt înrudite și complementare¹²⁸. Pe această demonstrație se bazează unul din cele mai lungi ateliere pe care le-am realizat cu studenții, atelierul-foleton *Ușa de cretă* (v. cap. IV), în care am valorificat practic informațiile și tehnicile bazate pe explorarea inconștientului prin intermediul visului și al jocului.

Revenind la Panksepp și Biven, aceștia demonstrează că atât jocul, cât și visul ajută la organizarea informațiilor în creier și pregătesc reacții adecvate la evenimente care pot apărea în viitor, procesează emoțiile și le controlează, integrându-le într-un sistem complex de informații: „Nevoia de JOC poate avea o importanță semnificativă în construcția socială și epigenetică¹²⁹ a creierelor sociale sofisticate, care pot înțelege

128. Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The Archaeology of Mind*, p. 452.

129. Epigenetica este o știință apărută recent, care studiază felul în care condițiile de mediu afectează genele umane. (v. www.harvard.edu.) – n. n.

stările emoționale și motivațiile celorlalți, deschizând astfel ușa spre colaborare socială sofisticată și sentimente tovarășești de camaraderie, compasiune, empatie și solidaritate cu ceilalți. JOCUL promovează inteligența socială”¹³⁰.

În mod empiric, nimeni nu se îndoiește de rolurile benefice ale visului și jocului, dar convingerea noastră se bazează pe observarea efectelor, iar nu pe experiențe științifice demonstrabile. Faptul demonstrat științific că acestea se înrudesce e o descoperire importantă, credem, la fel ca aceea, datorată tot lui Panksepp, că centrul râsului și al plânsului, în creierul uman, *este același*. Desigur, teatrul știa asta acum trei mii de ani, când a concretizat iconic cele două măști, cea a tragediei și cea a comediei, ca fiind surori gemene.

Dacă jocul este instrumental în depășirea și dialogul cu frica, e momentul să dăm cuvântul practicienilor jocului teatral. Unul dintre cei mai aplicați este, desigur, Declan Donnellan, care trece în revistă, în cartea sa *Actorul și ținta*, jocurile/ exercițiile posibile pentru dezinhibarea actorului și stimularea creativității. De altminteri, subtitlul acesteia, „reguli și instrumente pentru jocul teatral”, trimite imediat la acest demers necesar și exemplar pentru pedagogul teatral. Cartea este un instrument de lucru, o culegere de exerciții aplicate, bazate pe evidența că Frica blochează. Pentru a ieși din blocaje, crede Donnellan, actorii nu trebuie să privească în ei înșiși căutând soluții, ci să caute ținta, respectiv ceva concret, în afara lor. Țintele trebuie identificate și urmărite, iar aceasta este principala dificultate a demersului. În același timp, însă, țintele derivă tocmai din blocajele pe care le induce frica. Astfel, regizorul britanic identifică aceste blocaje în funcție de întrebările de bază ale

130. Jaak Panksepp, Lucy Biven, *The Archaeology of Mind*, p. 457: „The PLAY urge may be of critical importance in the cultural and epigenetic construction of sophisticated social brains that can understand the emotional states and motives of others, opening the doors to sophisticated social cooperation and fellow feelings of camaraderie, compassion, empathy, and solidarity with and toward others. PLAY promotes social intelligence”.

actorului și le enumeră: nu știu ce fac, nu știu ce vreau, nu știu cine sunt, nu știu unde sunt, nu știu cum să mă mișc, nu știu ce simt, nu știu ce spun și, în final, apoteotic, nu știu ce joc.

După cum observăm, blocajele sunt exprimate prin propoziții negative, statice, dar, pe de altă parte, arată regizorul, țintele care derivă din ele sunt pozitive, dinamice, acționabile. De exemplu, „mă tem de moarte” este imposibil de jucat, dar ținta concretă, „accept moartea” sau „mă lupt cu moartea”, poate fi vizualizată și reprezentată. Cheia jocului este reprezentarea, a face invizibilul vizibil, căci jocul actorului trebuie înțeles nu numai de propria persoană, ci și de spectatori. Actorul trebuie să caute în afara lui, să fie mai degrabă atent decât concentrat. Cu alte cuvinte, când ești concentrat, te blochezi în tine, dar când ești atent, te deschizi spre ceilalți. Cu cât ținta este mai puternică, cu cât actorul iese mai curajos din sine, cu atât mai clară și mai convingătoare este reprezentarea acesteia – și cu atât mai departe rămâne Frica, am adăuga, argumentând acestea chiar cu un citat din cartea lui Donnellan:

„Să ne imaginăm că ne e foame și nu avem nimic de mâncare în apartament. Nu contează cât de des căutăm în frigider, el va rămâne gol. Singurul loc unde putem găsi de mâncare este lumea de afară. Dacă rămânem înăuntru (ne e frică să ieșim, n.n.), murim de foame, nu contează câte ture dăm prin casă. [...] Ni se pare că a sta acasă înseamnă a fi în siguranță, pe când pe străzi pare atât de nesigur. Dar aceasta este o iluzie. Nu acasă suntem în siguranță, ci numai afară, pe stradă. Nu vă duceți acasă!”¹³¹

Însuși regizorul vorbește însă despre Frică într-un capitol al cărții sale, intitulat „Teama”. Ca și când ar fi cunoscut căutările lui Panksepp, britanicul scrie, pe înțeles, că

131. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, p. 35.

aceasta „nu este definibilă”¹³², ba chiar nici nu există cu adevărat: „Putem însă deduce că e sănătoasă și prosperă când resimțim blocaje”¹³³. Ceea ce recomandă Donnellan este să o recunoaștem și să o vedem: „Numai atunci când putem vedea Teama clar o putem analiza, obiectiviza și depăși”¹³⁴. A privi Frica în față, așa cum ai privi Gorgona, înseamnă a o concretiza, a deschide o cale de dialog cu aceasta. A încerca să-ți depășești blocajele pur și simplu e ca și când ai trata simptomele, fără a trata, de fapt, boala. Calitatea anticipatoare a Fricii este ceea ce sperie, dar dacă vorbești cu ea în prezentul concret, fără a-ți anticipa viitorul, ea poate fi gestionată. Așadar, prin jocuri și exerciții, Frica dispare, iar blocajele dispar odată cu ea.

Desigur, nu e chiar atât de simplu să păstrezi ținta – ea e mișcătoare, se schimbă, dar stă în inventivitatea pedagogului să o găsească, să o propună și să fructifice jocul, fixând descoperirile studentului.

5. Concluzii

Am ales să vorbim, în acest capitol de început, despre modul în care se manifestă blocajele creative ale actorului, descriind o parte din ele, identificând sursele lor, dar și corelând această abordare cu observații și demonstrații științifice care privesc psihicul uman, alături de izvoarele creativității acestuia. Particularizând conform domeniului nostru de cercetare, ne-au interesat desigur componentele de personalitate care determină alegerea unei meserii artistice, respectiv actoria, componenete generale studiate de Freud și Jung, dar și grilele observate și identificate de psihologia comportamentală, aplicate pe așa-numitele reflexe învățate și pe structura de educare a viitorilor actori.

132. *Ibidem*, p. 36.

133. *Ibidem*.

134. *Ibidem*.

Ne-am referit, începând cu datele bio-psihiice, la tipurile de personalitate descrise de Jung, dar și la abilitățile de performanță, la educarea posibilă a datelor psihologice ale creativității, folosind descoperirile lui Mihály Csíkszentmihályi și noile descoperiri din domeniul neuroștiințelor. De asemenea, am încercat să identificăm cauzele mutațiilor motivaționale, dar și ale specificului meseriei, ca mediu „cald”, folosind conceptele lui Marshall McLuhan despre *media* și influența acestora în comunitate, în era digitalizării și tehnologizării, anticipată de filosoful canadian acum mai bine de 50 de ani.

Despre tipurile de inteligență, în măsura în care acestea pot fi clasificate, am considerat că o resursă viabilă este oferită de Howard Gardner, ale cărui nuanțări și delimitări sensibile corespund modelelor de inteligență creativă observate la studenții-actori și nu numai. În contrapartidă, am văzut și care sunt cele două moduri de interpretare a realității (rațional și emoțional) din perspectiva lui Daniel Goleman, arhitectul inteligenței emoționale. Cu toate că demonstrația științifică ne-a oferit puncte solide de sistematizare, am găsit argumente cel puțin la fel de viabile în paginile marilor pedagogi și oameni de teatru, de la Stanislavski la Meyerhold, până la contemporanii noștri, Declan Donellan și Thomas Ostermeier.

Ca o aplicație concretă, dar și poetică, a celor cercetate am ales să folosim piesa lui Cehov, *Pescărușul*, observând miraculoasa cunoaștere intuitivă pe care o întrupează celebrul personaj Nina Zarecinaia, care poate fi analizată punct cu punct, urmărind traseele psihologice și de comportament pe care le-am creionat mai apoi, după prezentarea și analizarea ei, din unghiul de vedere al blocajelor actorului.

Acest capitol urmărește să descrie și să introducă, așadar, perspective complementare asupra blocajelor, fără a încerca o clasificare și fără a epuiza, neapărat, tema cercetării, căci subiectul va fi reluat, într-o altă paradigmă, în capitolul următor.

CAPITOLUL II TIPURI ȘI SURSE ALE BLOCAJELOR

1. Introducere

Chiar dacă avem adesea impresia că teatrul începe cu Stanislavski, înainte și după el, de la Aristotel până la Diderot, Schiller, Hegel sau Nietzsche și mulți alții, au existat în permanență căutătorii de adevăr. Teorii asupra artei actorului, a poeziei scenice sau a jocului dramatic există de când e teatrul teatru. Un lucru a rămas același: indiferent de estetici sau tehnici de reprezentare, adevărul, simplu sau complex, e generat mereu de interpretarea actorului.

Termenul *psihotehnică* a fost introdus în limbajul teatral de Stanislavski, în descrierea propriului sistem și al metodei de pregătire și educare a actorului, *Munca actorului cu sine însuși*¹. În capitolul „Subconștientul în starea scenică a actorului”, el definește „tema de bază a psihotehnicii: să conducă actorul la acea stare sufletească în care, în el, ia naștere procesul creator subconștient² al însăși naturii umane”³.

Psihotehnica, această ramură a psihologiei care, conform definiției, studiază problemele activității oamenilor

1. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1.

2. Datorită limbajului vremii, care pendulează între termenii „subconștient” și „inconștient”, eventualele inadvertențe din această lucrare se datorează neintervenției noastre în citate. Astăzi, însă, cei doi termeni au devenit unul singur, iar în operele de psihologie ale urmașilor lui Freud și Jung, de la Csikszentmihályi la Lacan, se folosește, conform relaxării terminologice, doar acela de „inconștient” (n.n.).

3. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, p. 592.

sub aspect practic, aplicat (de unde și tendința spre o redefinire – psihologie aplicată), oferă actorului posibilitatea de accesare a subconștientului/ inconștientului⁴ încă din anii de studiu. Aflându-se în opoziție clară cu alți profesori contemporani cu el, Stanislavski crede că „elevii începători, care fac primii pași pe scenă, trebuie, în măsura în care e posibil, să încerce imediat să ajungă până la subconștient. Trebuie să încerci să obții asta încă de la început, prin lucrul cu elementele, cu starea creatoare scenică interioară, în toate exercițiile și în toată activitatea de la școală”⁵.

Starea noastră conștientă e dictată de acest conținut ascuns și adevărat al inconștientului. În teza lui științifică, *Introducere în psihanaliză*, Freud își asumă eventualele critici venite din partea oamenilor de știință la adresa tipului de reprezentare *simplică și fantezistă* a noțiunilor de conștient și subconștient. Reprezentarea lui spațială este foarte plastică și pe înțelesul tuturor: „Asemuiam deci sistemul inconștientului cu o anticameră spațioasă, în care pulsionile psihice se comportă ca niște ființe vii. Această încăpere se află în vecinătatea alteia mai strâmte, un fel de salon în care stă conștiința. La intrarea în salon stă însă de strajă un gardian care cercetează fiecare tendință psihică, îi impune *cenzura* (s.n.) și o împiedică să intre dacă nu-i este pe plac [...]. Totul depinde de gradul de vigilență și de perspicacitate”⁶. Sunt două noțiuni care nu funcționează separat sau în paralelism, ci ele sunt *complementare și compensatorii*. În psihologia lui Jung, cea care face legătura între cele două camere este *funcția transcendentă*, care transportă aceste conținuturi informaționale (pulsionile psihice) dintr-o cameră într-alta. Inconștientul, așa cum este acesta definit de Jung, „conține tot materialul uitat din trecutul individual, ca și toate urmele unor funcții structurale moștenite

4. V. *supra*, nota 121.

5. Cf. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol.1, p. 593.

6. Sigmund Freud, *Introducere în psihanaliză*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p. 256.

ale spiritului uman în genere (*inconștientul colectiv* – n.n.) și toate combinațiile fantasmatică care n-au devenit încă supraliminale și care, în timp, vor intra, în condiții corespunzătoare, în lumina conștiinței”⁷.

Pentru actor, *condițiile corespunzătoare* apar – sau ar trebui să apară – altfel decât la majoritatea oamenilor. În construcția rolului, actorul forțează dinamica obișnuită a inconștientului și provoacă aceste *condiții* cu o frecvență mult mai mare decât o fac ceilalți oameni. Este un act de mare curaj și acest lucru face din actor un specimen uman special, atribut recunoscut (chiar dacă neînțeles) de ceilalți. Deși în configurația aparatului psihic au aceeași funcție intermediară între conștiință și inconștient, *funcția transcendentă* a lui Jung devine unul dintre cei mai buni prieteni ai actorului, iar *cenșura* lui Freud unul dintre cei mai mari dușmani. Conform teoriei lui Jung, cenșura funcționează ca o barieră de protecție a conștiinței, ea „pune o frână [...] oricărui material inadecvat, prin care acesta cade pradă inconștientului”⁸. Dacă pentru omul-actor acest conținut este inadecvat, pentru artistul-actor tocmai acest material care se află în afara zonei de confort și acceptare selectivă a conștiinței reprezintă hrana de care are nevoie personajul. În momentul în care intervine cenșura „gardianului”, se produc blocaje în procesul de construcție a personajului. Pentru a dizolva aceste blocaje, actorul are nevoie de un impuls creator care, pentru studentul actor, vine din provocarea profesorului, iar pentru actor, din partea regizorului.

Așadar, dacă inconștientul este sacul de gunoi al conștiinței, actorul este gunoierul care recuperează și reciclează ceea ce la un moment dat a fost aruncat, uitat sau refulat. Dacă mergem pe ideea inconștientului colectiv al lui Jung, rezultă că purtăm în noi, ca moștenire, matricea eternelor opuse ale omenirii – bine și rău, frumos și urât, credincios și ateu –, iar lista poate continua și în afara noastră.

7. C.G. Jung, *Dinamica inconștientului*, p. 91.

8. *Ibidem*.

2. Funcția creativă, transcendentă

În cercetarea sa științifică asupra complexelor, psihologul și psihoterapeutul jungian Mihaela Minulescu chestionează ponderea acestora în procesul alimentării creativității sau al distrugerii acesteia. Pornind de la teoria jungiană a celor trei elemente psihice (conștiință, inconștient și funcție transcendentă), Mihaela Minulescu atribuie acestui proces o natură creativă doar în cazul unui „eu suficient de stabil și bogat, care să fie dispus să se deschidă și să negocieze flexibil”⁹. Autoarea se referă la un Eu adult, exersat în acest proces de gestionare a *tensiunilor* dintre cele trei conținuturi psihice.

Încă de la Stanislavski se pune accent pe actorul cu un aparat psihic stabil, cu educație culturală și interes în zona artelor, cu disciplină și antrenament atât ale psihicului, cât și ale corpului (vezi însemnările lui Meyerhold despre disciplina interioară și exterioară a actorului) și cu o uriașă disponibilitate de joc și cunoaștere care să-i confere flexibilitate și să-i întrețină ludicul scenic. Teatrul de azi, tehnicile noi de predare și educare ale actorului reclamă un actor inteligent, empatic și cult. Mihaela Minulescu aduce ca argument pentru descrierea și susținerea acestui Eu complex condiția artistului: „De exemplu, în procesul creației artistice, poezii, artiștii în general, pe măsură ce se confruntă cu tumultul viziunilor stranii, copleșitoare, și al emoțiilor (frecvent, emoții arhetipale), intervin cu un Eu în mod natural capabil să găsească și să exprime sensul, în ceea ce pare neexprimabil, haotic și mai mult decât uman”¹⁰.

Congruența acestor elemente psihice implică transformarea ca un proces natural de evoluție pe scara dezvoltării individuale. Funcția transcendentă, acest portal de călătorie în inconștient, „produce creativitatea și transformarea posibilă prin descoperirea sensului, a înțeleșurilor”¹¹ căutate

9. Mihaela Minulescu, *Complexele. Creativitate sau distructivitate?*, p. 244.

10. *Ibidem*.

11. *Ibidem*, p. 245.

de om și actor în explorarea comportamentului și a vieții psihice a personajului, căci, conform (și) teoriei freudiene, în inconștient clocotesc dorințele noastre, instinctele.

Deosebirea dintre latura practică a psihologiei (psihoterapia) și latura practică a teatrului (procesul de creație scenică) rezidă în scopul cu care facem aceste sondări în aparatul psihic: în psihoterapie e depistată trauma și se găsesc soluții de vindecare, iar în arta actorului, de mare folos este cauza, înțelegerea ei și lucrul cu efectul produs de traumă asupra omului și, implicit, asupra personajului. Uneori, se întâmplă însă ca în procesul de lucru să se producă în omul-actor și această vindecare a unor traume personale, însă fenomenul apare ca un proces secundar și implicit al procesului de creație. Acest efect curativ al teatrului poate interveni oricând asupra actorului, cu precădere în procesul de construcție folosit în teatrul documentar, atunci când actorii împrumută problemei dezbătute și documentate de spectacol propria lor biografie.

În procesele de reprezentare a altor moduri și modalități dramatice, uneori procesul de vindecare nu este nici măcar conștientizat, dar acest lucru nu înseamnă că el nu se întâmplă. Funcția transcendentă reacționează la impulsul creator și aduce la suprafață conținuturi ale inconștientului pe care actorul le folosește în procesul scenic și care țin de starea lui interioară, pentru a răspunde organic și firesc în situația dramatică dictată de autorul dramatic și/ sau regizor.

3. Bagajul personal și blocajele

În lucrarea sa de filosofie practică, *Etica nicomahică*, Aristotel definește virtuțile ca fiind de două feluri: dianoetice și etice. Cele dianoetice țin de gândire (*dianoia*) și „se nasc și se dezvoltă mai ales prin intermediul învățăturii (de aceea necesită experiență și timp)”¹², iar cele etice (*ethos*

12. Aristotel, *Etica nicomahică*, București, editura IRI, 1998, p. 48.

– ansamblu de trăsături morale specifice omului) se obțin „prin formarea deprinderilor”, proces care ține de educația pe care o primim de-a lungul vieții în cadrul familial, educativ-instituționalizat sau social. Așadar, virtuțile nu le dobândim la naștere, ele devin bagajul nostru de cunoștințe și valori morale câștigat în timp și parcurgând procese de educație. Tot Aristotel, cel pe care-l putem lua drept model de gândire și umanitate, continuă, clarvăzător: „Dar virtuțile le dobândim după ce mai întâi am depus o activitate, așa cum se întâmplă și în cazul artelor. Căci lucrurile pe care trebuie să le facem învățând sunt cele pe care le învățăm făcându-le: de exemplu, construind case devii arhitect și învățând să cânti la chitară devii chithared”¹³.

Acest tip de învățare, prin exercițiu îndelungat și cultivând o disciplină de fier, îl presupune și actoria. Practicând actoria, în ani de studiu și exercițiu, devii actor. Doar că, pe lângă „exercițiile care hotărăsc aspectul tehnic al uceniciei”¹⁴, trebuie avut în vedere și antrenamentul virtuților etice ale studentului în raport cu meșteșugul său și cu toți participanții la proces.

Eugenio Barba susține, din acest punct de vedere: „ca un aspirant actor să dea dovadă de obstinație și îndârjire trebuie să renunțe la orgoliu și să se supună ritmurilor nebunești ale muncii până ce dispare pentru lumea culturală care l-a format și renaște ca actor. Trebuie să aibă propriile viziuni, propriile valori, să aibă capacitatea de a stăpâni principiile tehnice pentru a le pune în practică. Ar trebui să-și trăiască ziua ca și cum ar fi ultima și, în același timp, ca și cum ar avea în față eternitatea. Această tensiune dirijează ucenicia; este o muncă inexorabilă ce renunță la tentația facilului și țintește spre esență, spre detaliul care poate deveni în orice clipă ultimul cuvânt și un testament. Dar este și beția pe care ți-o dă timpul infinit avut la dispoziție pentru a te perfecționa, a aprofunda, a te surprinde pe tine însuși, pentru a te descoperi”¹⁵.

13. *Ibidem*.

14. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, p. 133.

15. *Ibidem*, pp. 134-135.

Fiecare grup de studiu este definit, în primul rând, prin diversitatea lui. Chiar dacă vorbim de un grup numeric restrâns, diversitatea mare a problemelor e generată de proveniența familială, socială, religioasă, etnică și chiar geografică a celor din grup. Diversitatea în artă, în general, e privită ca fiind de bun augur, generatoare de *conflicte noi* care apar pentru prima dată și într-o formă atât de originală într-o lume în care se crede că totul s-a spus deja, totul s-a făcut deja, totul s-a întâmplat deja. Până și viitorul, care prin definiție conține nota de necunoscut, cuprinde, în estimările generale, *deja*-ul prezentului. Pe baza unor algoritmi și a unor permutări matematice, diversitatea provoacă aceste întâlniri unice într-un univers repetitiv și niciodată la fel. Acest lucru este extrem de benefic pentru cercetarea de trei sau patru ani a grupului de lucru, în descoperirea tainelor primare ale muncii actorului. Unicitatea irepetabilă a acestui grup este extrem de motivantă atât pentru studenți, cât și pentru profesor, în munca lui de a-și defini și perfecționa o metodă utilă scopului de a pregăti viitori actori. Sesizarea acestui aspect pozitiv, încă din faza de formare a grupului, stabilește o platformă creativă de lucru a fiecăruia și induce conștientizarea valorii proprii unicități în grupul recent creat.

La o primă evaluare, se observă foarte clar diferențele de raportare la grup și propria persoană, raportări care provin din modele cultivate în trecut în fiecare dintre ei de către familie, învățământ și societate. După cum afirmă Eric Berne, din perspectiva analizei tranzacționale și apelând la resursele psihologiei, omul prin definiție este o ființă socială, repartizată pe grupuri de interese, dar și cu apetit pentru propria singurătate. Socialul îi dă măsura raportării la propria individualitate, căci „fiecare persoană are un plan de viață preconștient, sau scenariu, cu ajutorul căruia structurează perioade mai lungi – luni, ani sau întreaga viață. Scenariul umple aceste perioade cu activități rituale, ocupații de timp liber și jocuri care-l perpetuează și-i oferă, totodată, persoanei satisfacție imediată, intercalate

de regulă cu perioade de retragere și, uneori, cu episoade de intimitate¹⁶.

Studentul-actor ajunge în mediul academic vocațional motivat de propriul scenariu, rezultat al propriei imaginații și al determinării sale. Reușita profesională este dorită ca imediată și singularizată în iluzia proiecției personale. În momentul când întâlnește grupul de studiu format, scenariul lui izolat suferă modificări care pot crea dezechilibre dramatice în spectrul activităților sale și al propriului Eu. Se modifică proiecția în timp și modalitățile de atingere ale scopului propus. În acel moment, se instalează blocajul de întâmpinare, determinat de conștientizarea unui proces lung, dificil și extrem de elaborat, cu rezultate în timp nedeterminat.

Acest aspect al lipsei obiectivității asupra duratei și dificultății pregătirii actorului este sesizat și teoretizat de mari regizori-pedagogi cu activitate îndelungată în cadrul laboratoarelor teatrale de tip școală: Stanislavski, Eugenio Barba, Grotowski. Ei își dezvoltă teoriile despre pregătirea actorului în opoziție clară cu școlile de teatru existente: „Expresie a unei întregi culturi, sistemul oficial a favorizat înclinația spre lipsa de răbdare. Chiar de la început se așteaptă să fie descoperiți, să ajungă cineva, să fie recunoscuți. În felul acesta, s-a pierdut obișnuința de a învăța, care durează ani de zile¹⁷.”

În cazul nostru, soluția este ca studentului să-i fie distrasă atenția de la problemă, prin antrenarea în tipul de exerciții-foleton. Acest set de exerciții sunt menite să-i asigure progresiv, de la o întâlnire la alta, câte o mică victorie. Exercițiile de tip foleton au darul de a le impune noțiunile de timp, ca dimensiune necesară în procesul de învățare și de organizare a procesului creativ, iar micile victorii le pot oferi garanția unei reușite mult mai autentice decât cea dezvoltată și dorită în scenariul personal. Caracterul tehnic

16. Eric Berne, *Ce spui după Bună ziua? Psihologia destinului uman*, București, Editura Trei, 2006, p. 53.

17. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug*, p. 134.

al acestor exerciții are rolul de „mici labirinturi pe care corpul-minte al actorului le poate străbate de nenumărate ori pentru a dezvolta un mod aparte de a gândi, pentru a se distanța de felul cotidian propriu de a acționa și a se plasa în sfera acțiunii extracotidiene a scenei”¹⁸. De multe ori, nerezolvarea acestui blocaj poate duce la abandonul școlar sau la definirea unei relații de neîncredere student-profesor, inițiată din ambele sensuri. Odată înțeleasă importanța acestei *răbdări*, grupul capătă coeziune prin plasarea tuturor în procesul greu de învățare și nejudicare a celuilalt.

„Inversul scenariului este persoana reală, care trăiește într-o lume reală. Această persoană este probabil adevăratul Eu, cel care poate trece de la o stare a Eului la alta. Când oamenii ajung să se cunoască bine unul pe altul, ei pătrund dincolo de scenariu, în adâncimile unde sălășluiește acest Eu adevărat; aceea e partea din celălalt pe care o respectă și o iubesc, cea cu care pot să aibă momente de intimitate autentică.”¹⁹

Afirmațiile lui Eric Berne vizează umanul în caracterul lui general și sunt perfect valabile pentru analiza funcționării unui grup de studiu al artei actorului. Pentru a putea lucra punctual asupra altor blocaje care nu au neapărat legătură cu apartenența la grup, acesta trebuie să funcționeze după un sistem de reguli prestabilite care asigură siguranța, disciplina și confortul procesului de lucru: 1) punctualitate; 2) comunicare deschisă; 3) obligativitatea costumului de mișcare negru; 4) igiena personală; 5) confidențialitatea unor informații personale delicate împărtășite în procesul de studiu; 6) rezolvarea unor eventuale conflicte interpersonale în cadrul grupului.

E în natura omului ca în procesul de autoevaluare să țină cont de părerile celorlalți. Grupul de studiu este o formă de acțiune socială care trebuie să asigure un cadru *safe de*

18. *Ibidem*, p. 133.

19. Eric Berne, *Ce spui după Bună ziua?*, p. 355.

deschidere a fiecărui participant. Arta actorului necesită un exercițiu permanent de cunoaștere și autocunoaștere, iar raportarea unilaterală la ceilalți nu e întotdeauna benefică dezvoltării personale și profesionale a ucenicului.

Etimologia cuvântului „competiție” își are originea în expresia latină *com petere* care înseamnă „a căuta împreună”. Psihologul american Mihály Csíkszentmihályi demonstrează, în cercetarea lui psihologică asupra fericirii umane și a importanței trăirii experiențelor optime în toate aspectele vieții, că atenția trebuie concentrată pe activitatea însăși: „Dacă scopurile intrinseci, cum ar fi înfrângerea oponentului, impresionarea publicului sau obținerea unui contract profesional important îl motivează pe individ, atunci competiția va deveni o distragere, și nu o stimulare a concentrării conștiinței pe situația ludică”²⁰. Această distragere a atenției se poate traduce în cazul nostru ca o direcționare a scopului acțiunii pe recompensă pedagogică și aprecierea de către colegi, iar nu pe satisfacția unei noi descoperiri. Ipostaza de spectator la exercițiul celuilalt, cu atenție pe performanța colegului și raportarea nefastă la această performanță, și nu la situația în sine, provoacă în studentul-spectator daune psihice greu de purtat și gestionat ulterior și pierderea atenției asupra scopului propus în scenariul original sau redefinit pe parcurs. Suntem obișnuiți să judecăm și să calificăm activitatea celuilalt din poziția de observatori la proces, pe când se știe că există o diferență semnificativă de implicare a atenției și a creativității în cele două ipostaze: ucenicul-spectator se află în zona cotidiană a prezenței sale, iar ucenicul care lucrează se situează în cea extra-cotidiană. Acest tip de raportare, general manifestat la închegarea grupului, iar mai apoi sporadic manifestat, dă aspectul negativ și periculos al diversității. Ține de abilitatea conducătorului de grup/ a profesorului să definească, încă de la început, grupul în parametri necesari unei bune colaborări pe o durată mai mare de timp.

20. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux*, p. 117.

Diversitatea grupului este definită și prin existența pertinentă a unor personalități diferite – unele mai puternice, altele mai fragile. Acesta nu este un câmp al luptei de supraviețuire între fragil și puternic. Autenticitatea talentului e cea care trebuie conservată și antrenată, dar nu idolatrizată. Încă din această fază trebuie subliniat caracterul colectiv al acestei meserii. Cu cât studenții înțeleg mai repede acest lucru, cu atât mai ușor le va fi în perioada de studiu și, mai ales, în teatrele unde vor lucra ulterior. Teatrul este o artă colectivă, iar meseria de actor, una de echipă, indiferent că vorbim despre apartenența la o companie permanentă sau despre un proiect. În acest fel, acceptarea celuiilalt și raportarea sinceră față de acesta va da calitate procesului de lucru, în atelier sau pe scenă. După cum observă Ostermeier, „problema este de a te regăsi pe tine însuși în celălalt. Fiindcă astăzi noțiunea de celălalt e amenințată. Ceea ce încerc să construiesc cu actorii mei la repetiții este faptul că adevăratul moment în teatru nu se află înlăuntrul individului, ci între un eu și altul. În teatru, dar poate și în societate în general, am uitat să-l privim pe celălalt, să-i recunoaștem existența [...], suntem obsedați de noțiunea de autenticitate. Această ideologie a autenticității ne individualizează și mai tare”²¹.

Societatea de azi, prin modelele de comunicare inter-nautică, suprimă total interesul propriului Eu față de Eul celuiilalt. Actorul nu poate exista în această zonă virtuală a sentimentelor și a vieții. Blocajele de comunicare directă, verbală și cele care țin de acest *refuz* de a-l privi pe celălalt au ca și cauzalitate tocmai această comunicare virtuală. Omul este o ființă socială care dezvoltă pe parcursul vieții diferite tipuri de atașamente interumane.

Într-un studiu extrem de elaborat al cercetării tipurilor de atașamente, Franz Ruppert, psiholog care se ocupă cu tratarea traumelor psihice prin metoda constelațiilor familiale,

21. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*, pp. 60-61.

definește atașamentul interuman ca fiind legat nu neapărat de prezența fizică a celuilalt, ci de investiția emoțională cu care acesta este prezent în relație. Comunicarea directă cu partenerii de studiu este esențială din primul semestru de școală, pentru că, odată stabilite regulile de funcționare ale grupului, „prin sentimentele pe care le împărtășesc între ei, oamenii reacționează față de ceilalți [...]. Ceea ce simte un om devine important și pentru ceilalți. Oamenii legați emoțional între ei se pot transpune reciproc în situația celorlalți”²². Exercițiul de transpunere de care vorbește Ruppert se bazează pe faptul că „toate sentimentele umane de bază își au originea în atașament: frica, dragostea, furia, tristețea, vina, rușinea”²³. Prin acest tip de identificare cu celălalt se crează uniunea de grup.

Ariane Mnouchkine a organizat în 2009, la al său Théâtre du Soleil, un stagiu de pregătire cu 450 de actori din 45 de țări. În mesajul ei de întâmpinare, ea le prezintă regulile de funcționare ale grupului și-i îndeamnă la același tip de *privire* care transgresează toate barierele diversității: „Când știi să privești, înveți din toate [...]. Meseria voastră nu este să vă arătați, meseria voastră este de a-l primi pe celălalt și de a fi celălalt [...]. Jocul tocmai asta înseamnă: să joci că ești altcineva, să te joci de-a celălalt”²⁴.

În 2015, la Berlin, lucrând la un proiect multietnic și multilingvistic, am făcut parte dintr-un grup de actori români, germani și rromi. Dincolo de apartenența etnică și culturală, diferențele dintre noi se situau și la nivelul percepției personale a temei proiectului (integrarea rromilor în UE). Cultul exagerat al personalității unora dintre noi și impunerea propriei autenticități au creat însă un blocaj de fluentă a procesului de lucru. Libertatea de improvizație a

22. Franz Ruppert, *Traumă, atașament, constelații familiale. Psihoterapia traumei*, traducere de Adela Motoc, București, Editura Trei, 2012, p. 46.

23. *Ibidem*.

24. Beatrice Picon-Vallin, *Ariane Mnouchkine. Introducere, selecție și prezentare*, București, Editura Cheiron, 2010, pp. 86-87.

dispărut și se întrezărea abandonarea implicării totale. În școala românească de teatru de dinainte de 1989, profesorii le inoculau studenților de la clasele de actorie smerenia față de meserie ca fiind unul dintre atributele de bază ale profesiei. Ei se refereau nu la o atitudine umilă față de actul artistic sau față de ceilalți, ci la păstrarea autenticității și susținerea/neabandonarea obiectivelor, în cadrul unui grup de lucru cu scop comun de cercetare. Referindu-se la *mobilizarea forțelor trupești și spirituale ale actorului*²⁵ în actul interpretării, Grotowski spune: „Recurgând la un limbaj metaforic, putem spune că factorul decisiv în acest proces este umilința, o predispoziție spirituală: nu pentru a face ceva, ci pentru a te înfrâna de a face ceva”²⁶. Continuând ideea și soluționând un posibil conflict cu propriul sine, el susține că reușita finală a unui proces de dăruire totală a sinelui duce la o *împăcare* cu acest sine. Când aceste determinante profesionale ale meseriei sunt depășite de componente identitare sau de bagajul personal, fără un motiv artistic, intervin blocaje ale creativității care se manifestă diferit, dar îi afectează pe toți participanții la proces, de la actori la regizori sau alți membri ai echipei de creație.

3.1. Blocajele și experiența optimală. Arhetip și umbră

„Experiența optimală” a actorului este starea de grație în care acesta își trăiește experiența artistică într-un *flux* neîntrerupt de blocajele care vin din interiorul sau exteriorul lui²⁷. Din perspectiva acestui capitol, vom analiza necesitatea depistării și a conștientizării existenței lor în natura diversă pe care o au și, în același timp, găsirea unor modalități ale gestionării lor, începând cu perioada de studiu a ucenicului-actor.

25. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, București, Editura Cheiron, 2009, p. 24.

26. *Ibidem*.

27. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux*, p. 97.

De asemenea, este important să demonstrăm necesitatea acestui demers în procesul pedagogic și folosirea psihotehnicilor din zona de psihodramă, coroborate cu celelalte discipline care țin de zona vocațională a misiunii actorului, dar la fel de important este să decelăm în mod concret tehnicile și instrumentele de depistare și conștientizare ale acestor blocaje.

Marii creatori de metode ai secolului XX atrag atenția, în propria lor analiză a procesului de formare a actorilor, asupra existenței acestor blocaje și asupra necesității rezolvării acestora în prima fază de studiu. Într-un grup de lucru numeric mic, dar extrem de eterogen, diversitatea naturii acestor blocaje este potențată de particularitățile și personalitățile participanților la procesul de studiu. Nu putem vorbi, așadar, de o unică metodă de acțiune asupra acestor *încordări*, cum nu putem vorbi nici de eficiența unui anume exercițiu asupra întregului grup, căci fiecare student poartă unicitatea propriei personalități și fiecare are grade diferite de rezistență la eficacitatea exercițiilor de deblocare. Numitorul comun se găsește în chemarea tuturor spre această formă de expresivitate artistică, chemare pentru care, la o primă interviuare legată de opțiunea pentru acest meșteșug, studenții nu au o explicație și, de cele mai multe ori, momentul declanșator al opțiunii lor e greu de identificat în timp. Răspunsul cel mai des întâlnit proiectează această conștientizare naivă în perioada foarte timpurie a copilăriei sau, ca un exemplu aflat la cealaltă extremă, schimbarea de parcurs se poate întâmpla într-un singur moment al unei singure zile (întâlnirea cu cineva care poate sugera această schimbare de opțiune educativă sau cineva care deja se îndreaptă în direcția acestui meșteșug). Apartenența la acest arhetip care ține de creativitate, de o anume percepție asupra lucrurilor, diferită de a majorității oamenilor și îl conduce pe ucenic, invariabil, spre una dintre formele de expresie a artelor, în cazul nostru, a artei interpretative.

Într-o clasificare psihologică a diversității personalității umane, autoarea americană de cărți și programe de

studii Caroline Myss definește actorul ca făcând parte din familia creatoare *Interpretul* a arhetipului Artist/ Creator: „Misiunea Artistului/ Creatorului este una de imaginare, interpretare și modelare a lucrurilor pe care un om obișnuit nu le vede”²⁸, în timp ce ea subliniază și lipsa caracterului unic și non-exclusivitatea unei singure categorii de oameni în manifestarea acestui arhetip. În general, oamenii, indiferent de arhetipul căruia îi aparțin, au aceste caracteristici de manifestare Artist/ Creator în viața lor zilnică (hobby-uri, alegerea hainelor, decorarea casei, servirea mesei etc). Manifestarea timpurie (copilărie, preadolescență) a subiecților care aparțin acestui arhetip este însă redusă la un nivel intuitiv. Majoritatea ucenicilor actori sunt însă conduși încă din copilărie de energia acestuia, manifestându-și chemarea în contextul sărbătorilor școlare (recitare de poezii, spectacole de teatru), al jocurilor individuale și de grup, al reprezentării lecturilor copilăriei în spectacole imaginate, jucate și regizate chiar de ei.

Conform teoriei conceptualizate de Caroline Myss, fractura de flux a fiecărui arhetip e generată de prezența *Umbrei* și conține întregul bagaj negativ al arhetipului. În cazul Artistului/ Creatorului, *umbra* însumează, la modul general, „teama de a fi banal sau nerecunoscut pentru talentele artistice ori resentimentele pentru că nu ai ales să-ți dezvolti Artistul/ Creatorul din tine”²⁹.

La Jung, *Umbra* este conceptul care are cea mai mare încărcătură negativă, ține de inconștientul fiecăruia și se activează întotdeauna în relațiile cu ceilalți, prin proiecții exterioare. În cele ce urmează, voi descrie și exemplifica o arie de întindere specifică a *umbrei* actorului, mai ales a ucenicului.

28. Caroline Myss, *Arhetipurile*, traducere de Ana Nicolai, București, Editura For You, 2012, p. 48.

29. *Ibidem*, p. 47.

3.1.1. Pregătirea ucenicului

Pregătirea actorului de teatru Nō începe din fragedă pruncie, iar manifestarea lui artistică e însoțită de imperfecțiunile inerente acestei faze de dezvoltare umană. Tocmai aceste imperfecțiuni, însă, dau valoare procesului de maturizare artistică, plasându-l deja în procesul de învățare.

În cartea lui, *Șapte tratate secrete de teatru Nō*, Zeami insistă asupra necesității etapizării procesului de învățare³⁰. La noi, pregătirea actorului începe la finalul adolescenței. Candidații admiși în urma examenului de admitere poartă cu ei bagajul cognitiv și emoțional acumulat până la această vârstă. Ca o consecință a raportării individuale la sistemele de educație și învățământ, ca și la cele de interacțiune socială (familie, școală, anturaj, mediu *online*, mediu audio-vizual etc.), ei acumulează, pe lângă bagajul *pozitiv*, un set de caracteristici parazitare cu încărcătură negativă care duc la crearea unor complexe și la manifestarea unor blocaje emoționale care îi împiedică să ajungă în starea de *flux* a procesului de învățare și, mai apoi, a jocului. Grotowski susținea ideea unei „educații secundare a actorului”, premergătoare stadiului de ucenic-actor, care să debuteze la vârsta ucenicului de teatru Nō (până la 14 ani), educație în care, pe baza unor exerciții practice, să i se trezească sensibilitatea asupra „fenomenelor cele mai stimulante ale culturii universale”³¹. Argumentarea sa pornește tocmai de la ideea bagajului cognitivo-senzorial-comportamental negativ pe care ucenicul îl acumulează până la etapa de studiu universitar: „Actorul începe să învețe meseria sa prea târziu, când este deja format psihic și, mai rău încă, format din punct de vedere moral și începe imediat să fie animat de tendințe *ariviste*, caracteristice pentru un număr de studenți în școlile de teatru”³².

30. Zeami, *Șapte tratate secrete despre teatrul Nō*, traducere din limba japoneză de Irina Holca, prefață de Andrei Șerban, postfață de Carmen Stanciu, București, Editura Nemira, 2011, *passim*.

31. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, București, Editura Unitext, 1998, pp. 32-33.

32. *Ibidem*.

Așa cum aminteam în capitolul anterior, Mihály Csíkszentmihályi a definit conceptul psihologic al *fluxului* ca fiind „bucuria, creativitatea și procesul implicării totale în viață”³³. Arta actorului de teatru, prin excelență, se situează în această zonă de căutare a „*experienței optimale*: o situație în care atenția poate fi investită în mod liber pentru atingerea scopurilor unei persoane, deoarece nu există vreo dezordine ce trebuie remediată și nici vreo amenințare de care *Eul* să trebuiască să se apere”³⁴. Întreaga lui pregătire profesională are ca scop obținerea acestui flux în actul său creator. Dezideratul acestei *experiențe optimale* devine un proces conștient pentru actor, în momentul când simte că acțiunea lui scenică este greoaie, iar fluxul este fracturat de apariția blocajelor generate de factori subiectivi sau/ și factori obiectivi.

De regulă, aceste blocaje apar din primul an de studiu, de la prima încercare de *a juca*, și-l însoțesc uneori pe actor pe tot parcursul vieții și carierei sale artistice, apărând și dispărând, ca niște complexe independente care însoțesc actul de creație. Așa cum nu toți oamenii învață să fie fericiți și să dea calitate vieții lor, tot așa există actori care nu ajung să trăiască niciodată această experiență optimală, în ciuda acțiunilor lor disperate, ba mai mult, nici măcar nu conștientizează ce lipsește actului lor artistic. Vorbim despre educarea unor abilități psihice și practice, precum cele menționate în capitolul I al acestei lucrări (credință și decizie, vocație și disciplină etc.), care contribuie la fluidizarea acestui act sau, altfel spus, despre ceea ce Grotowski numește *via negativa*, „care nu înseamnă un ansamblu de mijloace, ci o eliminare de blocaje”³⁵.

Cel mai periculos aspect îl reprezintă însă aspectul de frânghie al țesăturii de păianjen despre care vorbea Stanislavski și dificultatea înlăturării ei la o vârstă de

33. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux*, p. 1.

34. *Ibidem*, p. 66.

35. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, p. 10.

maturitate a actorului. De aceea, cu cât acest proces de identificare și gestionare a blocajelor se întâmplă mai repede, cu atât șansele de reușită sunt mai mari. Această conștientizare și vindecare, chiar asumată din timp, necesită însă un spațiu *safe* de analiză și lucru, iar protecția și siguranța o dă în primul rând apartenența la un grup de studiu omogen, cu o problematică comună, cu deziderate comune și având coordonatori antrenați și dăruți pentru practica procesului pedagogic în domeniul artei actorului – deci așa cum ar trebui să fie (iar uneori chiar este) școala de teatru, laboratorul profesional.

Așadar, pentru obținerea deblocării și a fluenței în joc, trebuie identificată, încă din ucenicie, natura acestor blocaje, cauzele pentru care ele se instalează, metodele de conștientizare și de gestionare a acestora. În antrenamentul de bază al tânărului actor, accentul cade în primul rând pe antrenamentul corporal, vocal, de lucru cu personajul, cu textul (cursuri de dans, antrenament de vorbire, cursuri de artă a actorului etc.). La fel de necesare sunt însă și tehnicile pedagogice psiho-fizice și antrenamentul intelectual care, coroborate cu celelalte discipline de antrenament vocațional, pun bazele unei viitoare cariere în domeniul artei interpretative a actorului.

4. Particularizări și clasificarea blocajelor

La baza blocajelor stă, de cele mai multe ori, sistemul de învățământ preuniversitar, care cultivă un raport de competiție interumană ce sabotează dezvoltarea personală a individului pe paliere de preferințe și aptitudini reale. Raportarea permanentă la ceilalți, la cerințele sistemului pedagogic (programă școlară impusă și relația individ-profesor), duc la crearea unui set de manifestări comportamentale care îngăduiesc atât de necesara libertate de care are nevoie actorul în dezvoltarea lui ca om și artist. Vorbim de o infirmitate creativă inițială, manifestată la majoritatea subiecților, generată de teama de a nu greși, de a nu fi judecat, în sens

negativ, de ceilalți sau de pedagog. Conștientizarea acestor blocaje este un proces lung și, în egală măsură, dureros, dar revelator și creator de platforme noi de raportare la formarea profesională și la propria persoană.

În primul an de studiu, atenția profesorului este îndreptată spre fiecare student în parte, concentrată fiind pe cercetarea și cunoașterea de către viitorii actori a propriei personalități. Înainte de întâlnirea cu *personajul*, studentul-actor trebuie să-și sondeze propriul univers emoțional, capacitatea de empatie, disponibilitatea, posibilitățile și limitările propriului corp, ale propriei voințe și, nu în ultimul rând, să recunoască și să exploreze acele blocaje care îl împiedică în expresia artistică. Aceste blocaje sunt diverse prin natura lor și devin bagajul negativ pe care orice actor îl poartă toată viața cu el, care suferă modificări în natura lor și în intensitate, în funcție de perioada prin care trece persoana de-a lungul existenței sale.

În etapa de școală, e necesară depistarea blocajelor fiecărui ucenic, natura acestora, cauzele instalării lor și confruntarea în exerciții special create pentru a-l ajuta să le depășească. Până să ajungă să parcurgă etapele acestui proces, studentul este însă mult prea încorsetat în nevoia de a controla ceea ce i se întâmplă și ignoră un lucru esențial, căci, așa cum afirmă Donnellan, „controlul nu poate suferi să fie controlat”³⁶.

4.1. Blocajele de început

4.1.1. Cauze externe. Spațiul scenic

Același Declan Donnellan afirmă, în cartea lui *Actorul și ținta*, că „problemele externe, asupra cărora actorul poate avea prea puțin control, sunt câteodată în măsură să ajute în procesul creativ”³⁷, dar, până să ajungă să le folosească

36. Declan Donnellan, *Actorul și ținta*, p. 121.

37. *Ibidem*.

în favoarea lui, studentul este mult prea neexperimentat pentru a le conștientiza. El are nevoie de timp și exercițiu pentru a le putea administra, cât de cât. Așadar, prima etapă este identificarea acestor surse de blocaj și gestionarea reflexelor emoționale care decurg din acestea.

Blocajele de început, de natură exterioară, pot avea ca sursă 1) frica de public; 2) prezența în public a unui profesor cu funcție de inhibare asupra studentului sau prezența unui membru de familie care îl vede pentru prima dată pe scenă, a cuiva care a jucat sau joacă un rol determinant în relația cu studentul; 3) condițiile de spațiu (prea cald, prea frig sau poluarea fonică din afara spațiului de studiu). Acestea sunt doar câteva cauze externe de instalare a blocajului. Este simptomatic modul în care se modifică discursul subiectului, fie el verbal sau nonverbal, în momentul când se instalează blocajul datorat cauzelor externe. Studentul apelează la instinctul de supraviețuire, caută soluții de ieșire din starea de disconfort, dar partea pozitivă este că în această luptă cu blocajul se instalează prima lui relație cu ideea de conflict generator de emoție. Finalmente, problema odată cunoscută și identificată, ea devine gestionabilă ulterior, în manifestările ei repetitive.

Astfel, unul dintre cele mai întâlnite blocaje din prima fază de studiu este antemenționata frică de public. Am descoperit, în lucrul cu studenții, că o conștientizare a acestui blocaj și *exorcizarea* lui în spațiul scenic duce la eliberarea funcțiilor inhibitate de instalarea lui și la obținerea unui prim moment încărcat de emoție și adevăr. Pentru aceasta, însă, e nevoie de împrietenia cu *spațiul scenic*.

Legat de cel dintâi, un alt blocaj puternic și des întâlnit ține de resimțirea ostilității spațiului și se întâmplă cel mai adesea în chiar momentul examenului de admitere, când candidatul/ ucenicul se află într-o luptă încrâncenată dintre relaxarea dorită și încordarea corpului său. Balansul de pe un picior pe altul, furnicăturile din degetele mâinilor, senzația de gură uscată, transpirația, senzația de febră, respirația necontrolată, bățile puternice ale inimii sunt manifestările unei

emoții puternice, greu de controlat. Cauzele acestui blocaj sunt pierderea echilibrului din sfera cotidiană și lipsa antrenamentului și a tehnicii pe care prezența scenică le reclamă.

Eugenio Barba definește foarte clar acest tip de raportare a actorului la cotidian și extra-cotidian, în studiul său de antropologie teatrală *O canoe de hârtie*: „există o diferență substanțială între felul cum e utilizat corpul nostru în viața cotidiană și în situațiile de reprezentare. În context cotidian, tehnica corpului e condiționată de cultură, de statutul social, de meserie. Dar într-o situație de reprezentare, există o tehnică a corpului diferită. Putem așadar face o distincție între tehnica cotidiană și tehnica extra-cotidiană”³⁸.

Dezechilibrul se instalează, așadar, ca urmare a mutării atenției de pe scopul examinării pe această încordare nouă, necunoscută, pe acest extra-cotidian. Consecințele în manifestarea acestui dezechilibru sunt atât de ordin fizic, cât și psihic. Felul în care subiecții gestionează, atunci, pe loc, cu toate simțurile în alertă, ieșirea din acest conflict major face diferențierea dintre candidați – iar mai apoi, în procesul de învățare și, ulterior, în practicarea acestei meserii, se va ajunge la minimizarea acestui blocaj. Până atunci, însă, studentul la actorie trebuie să deprindă abilitatea de a realiza un transfer de poziționare, ajungând astfel să se simtă pe scenă în deplină libertate, învățând să existe și să funcționeze după un nou set de reguli de conduită scenică.

Rolul dominator al spațiului, în această etapă a prezenței lui scenice, are efect inhibitor și perturbator al simțurilor și al creativității. În pregătirea din laborator, ucenicul cunoaște spațiul scenic și învață să lucreze cu energiile lui, realizând că actorul trebuie să știe cum să subordoneze spațiul scenic acțiunilor și scopului său teatral. În momentul în care, indiferent de raportul lui cu spațiul și situația scenică, el îi dă celui dintâi dimensiunea dorită, acest blocaj de poziționare extra-cotidian dispare. În acest scop, foarte

38. Eugenio Barba, *O canoe de hârtie*, București, Editura Unitext, 2003, p. 37.

utile sunt exercițiile de modelare a spațiului în care studentul învață să-și asume spațiul și să-l dimensioneze în mic și mare, cald și ostil etc.

Scena are o dimensiune fizică determinată de planul de construcție al clădirii. Dacă se deplasează între două puncte extreme ale spațiului, în funcție de viteza de deplasare, de felul în care corpul lui se mișcă pe traiectoria liniară sau curbată a traseului și de dificultatea atingerii scopului deplasării, subiectul descoperă că poate acționa asupra dimensiunii spațiului și îl poate modifica. Dacă parcurge spațiul dintre cele două puncte ca pe o cursă contra cronometru, el va descoperi o dimensiune mică, chiar insuficientă elanului său fizic. Dacă proiectează mental o distanță mare între el și punctul final, cu determinarea clară a scopului deplasării, el va descoperi că spațiul devine generos și infinit în opțiunea pe care o alege. Pe acest al doilea traseu, mintea lui lucrează pentru atingerea scopului, iar pe parcurs atenția se concentrează pe emoțiile pe care le simte.

Dincolo de importanța țintei, de care vorbește Declan Donnellan în cartea sa *Actorul și ținta*, în acest tip de exercițiu ucenicul va descoperi și felul în care spațiul se subordonează acțiunii sale. El poate parcurge aceeași distanță în treizeci de secunde sau într-o oră, corpul lui fiind tot timpul în mișcare. Reușita constă în dobândirea unui sentiment de încredere și confort într-un spațiu care devine partener de lucru în procesul artistic, ajungându-se la anularea ostilității inițiale a locului și la descoperirea puterii de control asupra acestuia. Spunem atunci că studentul *ia în stăpânire spațiul*.

Siguranță, protecție, confort. De multe ori se întâmplă ca actorul de teatru, ieșit pentru prima oară pe un platou de filmare în exterior, să sufere un nou dezechilibru în raportarea la caracterul cotidian, natural al spațiului. Mintea lui, exersată în procesul de determinare și acomodare cu așa-numita cutie neagră, trebuie să se reacomodeze unei realități din cotidianul lui și să se conformeze acesteia în interpretarea lui artistică. Majoritatea actorilor care fac și teatru și film ajung la un proces natural și firesc de tranziție

de la un spațiu la altul, de la un tip de expresie la alta. Ca orice tip de relocare, începutul poate fi însă dificil și generator de blocaje de adaptare și readaptare.

4.1.2. Cauze interne. Blocaje de încredere

Cauzele interne ale blocajelor țin, în această etapă, de necunoașterea propriei personalități și de lipsa exercițiului de identificare și explorare a propriilor emoții. Raportarea la societate, la sistemul de învățământ, la familie, la viața virtuală, la tot ce înseamnă mass media, rețelele sociale și tot ce cultivă acestea în adolescent duc adesea la o analiză fracturată, superficială a propriului Eu. Negestionate corect, aceste presiuni pot provoca infirmitatea emoțională și comunicativă. În momentul în care trebuie să vorbim despre noi și emoțiile noastre, observăm o incapacitate de analiză și descriere a acestora. Devine atunci foarte importantă antrenarea acestui bagaj cognitiv și emoțional, pe care actorul se bazează permanent în căutările sale artistice.

Într-o întâlnire cu candidații la examenul de actorie, în care tema era povestirea unui eveniment important din viața lor, M. a început să vorbească fără să ne dea niciun indiciu asupra a ceea ce urma să auzim. Întreaga poveste și felul în care era spusă conduceau spre un final fericit sau, cel puțin, amuzant. După câteva minute însă, ea și-a încheiat povestea cu propoziția: „și tata era mort în casă de două zile”. A urmat un moment de liniște stupefiată, iar apoi au început, în cascadă, întrebările celorlalți candidați: „De ce ai ales să spui așa de vesel povestea asta?”, „Dacă tatăl tău a murit acum patru luni, cum poți să spui așa povestea asta?”, „Nu l-ai iubit pe tatăl tău?”, „Ești normală?” etc.

Ne-am dat seama atunci că blocajul lui M. era unul *de încredere*: pentru ea, noi eram niște străini, oameni pe care îi vedea prima dată în viață și singura modalitate de a recupera emoțional acest eveniment, de dată recentă, a fost să se eschiveze de la emoția reală și să recurgă la exprimarea laterală, la detașarea afectivă. Ea nu avea încrederea necesară

în grupul *ad hoc* format și nici maturitatea emoțională și socială pe care orice individ și-o dezvoltă în timp ca să poată gestiona rememorarea, într-un mediu pe care ea îl definea ca străin, a unui eveniment atât de personal, de dramatic.

Laboratorul asigură un spațiu protejat, în interiorul căruia putem explora extreme periculoase, la adăpostul imaginației și având susținerea unui grup. Crearea unui context în care studentul-actor să simtă această siguranță de deschidere și autorelevare e prima preocupare a profesorului coordonator. Odată creat, *cuibul* devine (în diversitatea lui umană) o platformă protejată de expresie și întâmpinare a blocajelor personale. Astfel, unul dintre primele blocaje de început, treptat manifestat la fiecare dintre studenți, ține de neîncrederea cultivată în ei până atunci, fie de familie, fie de școală, fie de anturajul social al fiecăruia.

Cuibul nu funcționează ca un grup de terapie, nu sunt întrunite condițiile – nu vorbim de subiecți cu dereglaje emoționale majore, nici de un cadru clinic și nici de un coordonator licențiat în psihiatrie –, ci funcționează ca un laborator de cercetare în care studenții își identifică blocajele de exprimare și, pentru prima dată într-un cadru de comunicare protejată, se identifică cu *Celălalt*.

Vorbim aici de primul pas spre alteritate, spre identificarea cu *Celălalt*, ca persoană reală, înainte de studiul de identificare cu personajul. E un drum lung de parcurs până la cunoașterea propriei voci interioare, a corpului, a mecanismelor care îl corelează cu emoția, gândul și gestul scenic. Într-un posibil extratext de spectacol, în care Nina ar performa pe scenă și Treplev ar urmări-o din sală, actrița care joacă rolul ei ar recurge, probabil, la tot arsenalul de blocaje pe care îl are un proaspăt student admis la actorie, cum am mai subliniat în capitolele precedente. Înțelegem de ce Treplev, care îi face prima apreciere critică Ninei și aruncă o urmă de îndoială asupra talentului ei, îi spune doctorului Dorn în actul patru: „Încearca roluri mari, dar juca fără talent, fără gust, își țipa rolul, făcea gesturi lipsite de eleganță. Au fost și momente când striga cu talent, când

murea cu talent, însă doar momente”³⁹. Inconstanța în interpretare presupune, dincolo de neasumarea tehnicii de joc, apariția unor blocaje mentale și emoționale generate de complexe actualizate de starea scenică.

4.1.3. Un mic experiment de identificare a unui blocaj mai complex

Identificând un alt tip de blocaj de încredere, mai complex, provenit din conștiința publicului, dar și din lipsa încrederii în sine, am propus, în debutul semestrului în care curricula se axa pe Shakespeare, simțind nesiguranța studenților de a se avânta în explorarea operei unui mare dramaturg care le inspira teamă și pe care îl considerau greu accesibil, un mic experiment, cu o dublă miză.

Le-am spus că, pentru a evita raportarea limitatoare la referințele spectacologice ale textelor lui Shakespeare, vom începe prin a uita de marele dramaturg și ne vom îndrepta atenția nu asupra unui spectacol de teatru, ci asupra unuia de balet. Spre uimirea lor, am ales două reprezentări diferite ale baletului *Lacul lebedelor* de Piotr Ilici Ceaikovski. Primul spectacol vizionat era o montare clasică a Teatrului de balet Kirov din Leningrad, iar a doua, *A Swan Lake (Un lac al lebedelor)*, al regizorului-coregraf Alexander Ekman, montat la Oslo Opera House în 2014. Interesul lor a fost mult mai mare pentru montarea lui Ekman, care reinterpretează povestea clasică după regulile postdramaticului și care convertește basmul, de tip frații Grimm, într-un scenariu al nevrozei omului contemporan. Sensibilitatea lor receptivă a validat interpretarea modernă fără a o desconsidera pe cea clasică. Ei au înțeles însă primul obiectiv al exercițiului: pericolul muzeificării teatrului și al artei lor.

Pentru început, studentul nu reușește, spre exemplu, să-l disloce pe Shakespeare din timpul lui. Atunci, e nevoie

39. A.P. Cehov, *Pescărușul*, p. 121.

de o *actualizare* a conținutului dramatic. Și pentru student, dar și pentru spectatorul de azi, textul shakespearian e greu de deslușit. Pentru raportarea mai directă și mai empatică a actorului și a spectatorului la problematica dramaturgiei lui Shakespeare, ar fi necesare traduceri actualizate și avizate care să curețe textul de arhaisme și sinonime de mult ieșite din limbajul nostru curent. Astfel, ca urmare a acestui mic experiment, Shakespeare a devenit pentru ei o provocare – de a înțelege personajele shakespeariane cu toată gama lor variată de sentimente și atitudini, urmând matricea omului contemporan. Această încercare, cu toate variantele și jocurile propuse în timpul lucrului, a dus la o mai mare încredere în ei înșiși determinată de bucuria de a găsi soluții viabile. Astfel, a reieșit și mai clar blocajul care poate decurge din această teamă de raportare la opera marilor clasici.

Un alt obiectiv atins a fost faptul că studenții au fost puși în situația de a înțelege rolul lor de artiști-creatori în spectacolul de teatru, indiferent că vorbim de text clasic sau contemporan, și de a se proteja în eventualele întâlniri teatrale a căror estetică deformează total sensul creației, de estetici care ascund nevrozele artistice psihotice ale unor regizori care privesc actorul ca pe o marionetă servilă viziunii lor deformată. Am urmărit să trezesc încrederea studenților în ei înșiși, să le insuflu dorința de a conștientiza, încă de la începutul meseriei, statutul lor de creatori și nu de simpli executanți.

Cel de-al treilea obiectiv, care vizează nesiguranța discursului scenic, a fost la rândul său explorat: plasarea studenților în postura de spectatori activi ai fenomenului teatral trecut și actual, în scopul lărgirii perspectivei asupra viitorului lor profesional. E extrem de important pentru actor, în orice etapă de dezvoltare artistică, să practice exercițiul de spectator pentru a înțelege tipul de sensibilitate receptivă a omului de azi. Trebuie să înțelegi cărui tip de sensibilitate i te adresezi ca să poți genera emoția așteptată de cel care va deveni cel mai fidel partener de joc al tău în convenția teatrală a zilelor noastre: spectatorul.

4.2. Blocajele de susținere/ menținere

În identificarea tuturor acestor blocaje, iar apoi în explorarea lor, am găsit util să pornesc de la metoda lui Michael Chekhov, deoarece aceasta nu este dogmatică, maestrul însuși afirmând în repetate ocazii că actorul are libertatea de a utiliza sau nu exercițiile experimentate de el, în funcție de efectul dorit și obținerea acestuia. Modificarea, îmbogățirea și adaptarea nu fac decât să continue spiritul chekhovian, respectând principiile fundamentale ale acestuia și creând noi exerciții. Vorbim despre importanța lor în punerea bazelor actoriei, în conturarea unor puncte de forță pe care studentul să le aibă în minte atunci când întâmpină greutăți.

Acestea ar fi, într-un limbaj imediat, așa cum le-am notat pe parcursul atelierelor:

Obiectivul: ce doresc;

Acțiunea: cum obțin ceea ce doresc;

Calitatea acțiunii: cum fac ceea ce fac pentru a obține ceea ce doresc;

Obstacolul: ce stă în calea dorinței mele;

Miza: cu ce mă aleg atunci când ajung să obțin ceea ce doresc.

Când intenția și acțiunea actorului converg, se poate vorbi despre o organicitate a exercițiului scenic, dar dacă între cele două există o incapacitate de corelare putem vorbi despre o neputință care naște frustrare și duce inevitabil la un *blocaj de exprimare* în ceea ce vrem să transmitem: „aș vrea să fac ceea ce știu, dar ceea ce știu nu este suficient pentru ceea ce trebuie să fac”.

4.2.1. Blocajul de exprimare: teama de a greși

În acest tip de blocaj, destul de des întâlnit, vorbim despre așteptările pe care le au subiecții în procesul de educare și de performare. Dorința de a obține rezultate pozitive imediate și nevoia, legitimă de altfel, de *feedback* pozitiv îi fac

pe studenți să supraliciteze eșecurile care fac parte inerentă din procesul de formare a lor, ca viitori actori.

Învățăm prin încercare și greșeală. Trebuie să accepți greșeala ca parte din acest parcurs de reevaluare și descoperire. După cum remarcă Will Gomperz, „când vine vorba despre creativitate, eșecul este inevitabil și imposibil de preîntâmpinat. Face parte din însăși țesătura creației. Toți artiștii, indiferent de disciplina lor, caută perfecțiunea – de ce nu ar face-o? Însă știu prea bine că perfecțiunea este imposibil de atins. Prin urmare, sunt nevoiți să accepte faptul că tot ce produc este, într-o oarecare măsură, sortit eșecului. După cum spunea Platon, jocul este măsluit”⁴⁰.

Astfel, unul dintre procesele de conștientizare în cadrul *cuibului* se referă la curajul de a greși – *fail better*, cum a intrat în uzul popular că ar fi spus Beckett. De altfel, nu conștientizăm greșeala așa cum se face într-un tip de educație prescriptivă, care corectează, ci ca pe o explorare care ne poate aduce beneficii. Efortul de a folosi un vocabular adecvat, care să nu declanșeze reflexe defensive în student, implică atitudinea de a nu judeca: nu există corect sau incorect, bine sau rău – există doar ceea ce funcționează și ceea ce nu funcționează în scenă. Practic, studentul este încurajat să uite categoriile logice dualiste, să se orienteze spre ceea ce numește Ion Cojar „a treia logică”, pe urmele lui Anton Dumitriu, respectiv o meta-logică „în care prevalează «logica afectivă» și care se manifestă în gândirea actorului în timpul actului scenic autentic, conduce spre necesitatea acceptării unei alte realități și a unor varietăți de forme de gândire, altele decât cele care guvernează gândirea omului obișnuit să cugete numai prin logica formală binară”⁴¹.

Aceasta este și direcția în care se situează și munca de cercetare a lucrului cu actorul a lui Thomas Ostermeier, care încearcă să descopere cadrul scenic propice pentru manifestarea acestei libertăți a actorului⁴². *Starea de uitare* despre

40. Will Gomperz, *Gândește ca un artist*, Iași, Editura Polirom, 2016, p. 44.

41. Ion Cojar, *O poetică a artei actorului*, p. 38.

42. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*, p. 28.

care vorbește Ostermeier este momentul de libertate în care dispar autocenzura și frica de greșeală. Cu foarte puține excepții, în travaliul parcursului lor artistic, actorii manifestă la început teama de greșeală, apoi trec prin faza demonstrativă și abia apoi, oboșiți de atâta rezistență, ajung să înțeleagă și să manifeste această libertate interioară în procesul lor de creație.

Din păcate, așa cum observă și Ostermeier că se întâmplă în teatrele din Germania, și în România există această frică a actorilor derivată din subordonarea față de regizorii tiranici. Prin exercițiu și abnegație, unii actorii reușesc, diferențiat și treptat, să-și elibereze creativitatea de sub imperiul fricii de greșeală și al atitudinii demonstrative. Notăm aici și că, adesea, aspectul competitiv al școlii de teatru și al scenei profesioniste are un efect inhibitor asupra libertății interioare. Conștientizarea ajută însă să nu uiți că ești pe drumul acesta ca să te descoperi pe tine în raport cu lumea și nu să te raportezi, ca instanță exterioară, arogantă, la felul în care te vede lumea.

În cazul studenților-actori, această conștientizare se realizează în etape și este facilitată, într-o primă fază, de utilizarea exercițiilor de bază, repetitive, ale tehnicii Meisner, care se bazează pe succesiune și preluare, atenție acordată detaliilor, lipsa judecății etc. Unul din cele mai puternice instrumente ale tehnicii Meisner este insistența de a utiliza elemente ale adevărului personal, modelându-le în mod conștient pe structuri imaginare. De asemenea, un mare ajutor îl constituie trasarea explicită, sub formă de regulă asumată de studenți, a unor granițe solide între ceea ce este periculos și ceea ce este benefic în modelarea imaginativă. Deși în ce privește atelierelor cu actori experimentați aceste granițe poate nu sunt neapărat necesare, stabilirea lor este de maximă importanță în lucrul cu adolescenții și tinerii la început de drum, după cum remarcă Eric Young⁴³.

43. Eric Young, „Activating Meisner and Chekhov in Secondary Acting Classrooms”, în Anjalee Deshpande Hutchinson (coord.), *Michael Chekhov and Sanford Meisner. Collisions and Convergence in Actor's Training*, New York, Routledge, 2021, p. 123.

Totuși, rămâne întrebarea dacă aceste manifestări emoționale a ceea ce este latent în inconștientul actorului reprezintă o eliberare personală, sau dacă este ea și artistică. De asemenea, această eliberare îl ajută să conștientizeze ceea ce îl frământă sau, dimpotrivă, poate crea efecte traumatice în tânărul student? Ridicând aceste probleme, fără a încerca să sugerăm un răspuns, atragem din nou atenția asupra importanței dascălului, a pedagogului care e bine să cunoască psihologia adolescentului și a tânărului, mecanismele declanșatoare ale personalității umane, așa cum am explorat această temă în primul capitol.

4.2.2. Dizolvarea cheagurilor⁴⁴

Procesul de *dizolvare a cheagurilor* presupune crearea unui parteneriat solid între student și profesor, iar mai apoi între actor și regizor. Întrebarea de început este „Cine sunt eu?”. Speculând multiplele sensuri interrogative ale primei replici din Hamlet, „*Who's there?*”, regizorul german Thomas Ostermeier, preocupat de lucrul cu actorii, sesizează într-unul din eseurile sale complexitatea acestui demers⁴⁵. În interpretarea sa, întrebarea shakespeariană se ramifică într-o analiză aprofundată a universului abisal uman, căpătând sensuri diferite: „Cine e persoana din fața noastră? Cine este celălalt? Cine ne vorbește? Cine suntem? Ce este o ființă umană? [...] Ce se ascunde în dosul măștii aparenței tale fizice – în dosul numelui? Cine ești? Cine suntem? Care e *eul* tău?”⁴⁶.

Continuând linia logică deschisă de artistul german, am putea porni, în prima fază de studiu a acestei permanente căutări a actorului, de la întrebarea primordială: „Care este raportul meu de sinceritate cu mine și cu ceilalți?”.

44. Termenul îi aparține lui Declan Donnellan, citat în argumentul de început al acestei lucrări (n.n.).

45. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*, 2016.

46. *Ibidem*, p. 79.

Obiectivul a fost, pe lângă crearea parteneriatelor mai sus menționate, și consolidarea relațiilor din interiorul grupului. Nu suntem însă filosofi, ci practicieni, căutăm soluții concrete și poetice și atunci primul obstacol de înlăturat este speculația comunicării verbale și folosirea limbajului nonverbal, transmiterea directă a emoției.

În exerciții individuale sau de grup, se facilitează crearea de parteneriate și obținerea unor răspunsuri sincere la întrebările lui Ostermeier, mai ales prin exerciții nonverbale, eliberate de încărcătura de minciună pe care, uneori și foarte des în această etapă de studiu, o poate avea comunicarea verbală. În funcție de obiectivul propus pentru atelier, se pot folosi din nou exercițiile în perechi: exercițiul repetiției (Meisner), apoi cel al pregătirii emoționale, asociate cu gestul psihologic (Chekhov). Chiar și pentru un actor experimentat, revenirea din când în când la aceste exerciții sau la tipul de expresie nonverbală poate fi o cură de dezintoxicare a mecanismului de interpretare. La început a fost într-adevăr cuvântul și el este definitoriu în comunicarea actorului. Să nu uităm, însă, că, imediat după cuvânt, a apărut minciuna.

4.2.3. Meis-khov

Am denumit în mod autoironic combinația, pe care o consider productivă, a unor exerciții Chekhov cu altele, fundamentale, ale lui Meisner, începând cu exercițiul repetiției mecanice, când cuvântul ajunge să fie vidat de sens, lăsând locul emoției, într-un început de conturare a fluxului despre care vorbește Csíkszentmihályi.

Ceea ce este extrem de util în amestecul dintre abordările Meisner și Chekhov este faptul că ambii acordă o mare importanță imaginației, mai degrabă decât relatării experiențelor personale, urmând linia pe care, în ultima perioadă a vieții, o susținea și Stanislavski. Exercițiile cheie vizează, la Meisner, Pregătirea Emoțională, iar la Chekhov, Gestul Psihologic, aspecte care vor fi detaliate în următorul capitol al acestei lucrări.

Cele două metode pun o bază solidă antrenamentului actorului, încurajând dezvoltarea organică a persoanei în curs de formare. Metoda Meisner se axează pe dezvoltarea punctului de vedere personal, pe când metoda Chekhov trezește imaginația arhetipală. Prin expunerea studentului, simultan, la aceste două metode diferite, dar complementare, am urmărit dezvoltarea vaselor comunicante care instrumentează expresia scenică autentică. Cele două abordări, dezvoltate mai ales în ultima parte a secolului trecut, vorbesc astăzi împotriva prejudecății că actorul trebuie mai întâi rupt, desfăcut, asemenea unui mecanism stricat, iar apoi refăcut într-o variantă funcțională. Această prejudecată, prezentă încă în școlile noastre de teatru, duce la abuzuri, degradare umană și traume emoționale, în care actorul este prins ca un șoarece în capcană, manipulat sau hărțuit de profesori sau regizori, până când emoția dominantă devine furia de a se dovedi capabil de a performa. Un asemenea mod de lucru poate avea rezultate pe moment, dar este păgubos pe durată lungă, actorul căutând declanșatorul în această stare de negativare pe care o provoacă mentorul, dascălul sau regizorul, în decursul repetițiilor. Rezultatele sunt, păstrând proporțiile, asemenea unei relații sado-maso, în care victima este studentul/ actorul. Sunt nenumărate exemple ale acestui mod de lucru traumatic și care, adesea, ucide talentele și demotivează artistul. În consecință, cred că e nevoie astăzi ca profesorul să se orienteze cu răbdare și talent spre o angajare îngăduitoare și generoasă a dezvoltării întregii ființe a studentului – a corpului, minții și spiritului său – și să-și accepte pe deplin răspunderea în această cultivare sănătoasă a viitorului performer.

Mulți actori tineri se luptă cu desprinderea de sinele real, au probleme de ascultare a celuilalt și de menținere a conectării la partenerii de scenă. Exercițiile fundamentale ale lui Meisner sunt cel mai puternic instrument de început care ajută studentul să parcurgă drumul de la desprinderea de sine la conștientizarea sinelui celorlalți. Acesta este motivul pentru care am considerat că primii pași spre actorie

încep cu tehnica Meisner. Concentrarea lui Meisner pe „a face” duce către deschiderea actorului spre propriile emoții și creează rezultate pozitive în decursul atelierului. Lupta cea mai mare pe care o duce studentul este, însă, pregătirea emoțională.

Prima întrebare care se ridică este: cum poate studentul/tânărul actor să rămână conectat cu sentimentul adevărului personal și emoțional (punctul său de vedere), și în același timp să împărtășească punctul de vedere imaginar al personajului? Mulți antrenori experimentați, cum ar fi William Esper⁴⁷, au lărgit și explorat problema în trei etape: Punctul de vedere, Obstacolul și Abordarea exterioară, toate trei aflate sub umbrela paradigmei lui Meisner. Dar cum reunește profesorul de actorie tehnica Meisner cu un alt sistem, acela al lui Michael Chekhov? Oare cele două pot fi predate separat sau e nevoie de un al treilea demers, care să încorporeze elemente din celelalte, sintetizându-le într-o nouă metodă?

Răspunsul poate consta în dezvoltarea exercițiilor psiho-fizice ale lui Chekhov pentru a pregăti corpul să primească impulsurile creative care izvorăsc din peisajul interior al actorului. Am adăugat „senzații gemene” în exercițiile de pregătire emoțională ale lui Meisner și am descoperit eficiența acestora, începând cu impulsul de a te propulsa în situație, urmând ca situația să provoace senzația și ajungând, în final, la asimilarea amândurora. Am folosit Gestul Psihologic al lui Chekhov pentru a clarifica, a „întrupa” acțiunea sau ceea ce numim „a acționa”. Înainte de aceasta, acțiunea sau acționarea există doar ca idee a ceea ce ar putea face studentul și ca o provocare de a-l ține pe acesta în contact permanent cu scopul acțiunii. Prin fizicalizarea acțiunii, actorul poate menține cu mai multă ușurință acționarea în scenă.

Astfel, alternarea exercițiilor psiho-fizice ale lui Chekhov cu exercițiul de repetiție al lui Meisner se dovedesc

47. William Esper, Damon DiMarco. *The Actor's Art and Craft. William Esper Teaches the Meisner Technique*, Anchor, 2013.

productive în antrenamentul studenților. Spre exemplu, în cazul în care intervin blocaje de exprimare, iar studentul nu este destul de liber ca să pătrundă în propria intimitate, e posibilă folosirea senzațiilor concrete, care pot declanșa pregătirea emoțională. Aici intervine metoda Chekhov, de coordonare emoțională prin mijloace fizice. Chekhov este de părere că reproducerea senzației accesează mecanisme ale subconștientului și declanșează emoțional.

Ideea de bază a exercițiilor „de declanșare a senzației” este că senzațiile duc la sentimente, iar acestea, în cele din urmă, produc emoții. Fiindcă emoțiile pot fi însă capricioase, după cum spune Chekhov⁴⁸, începem abordarea lor prin cei doi pași: senzații și sentimente. Maestrul organizează senzațiile în trei tipuri de mișcare interioară:

Căderea: toate sentimentele negative pe care le-ai experimentat;

Plutirea: toate sentimentele pozitive pe care le-ai experimentat;

Echilibrul sau stabilitatea: o stare tranzitorie în care încerci nici să nu cazi, nici să nu plutești.

Exercițiile fizice pot duce la declanșarea unei platforme emoționale care, însoțite de senzația concretă, dau rezultate. Spre exemplu, dacă studentul trebuie să pornească de la o pregătire a unei stări de anxietate, iar mentorul știe că lui îi e frică de apă, exercițiilor fizice li se poate adăuga o imagine a unui acvariu, scufundări sau pur și simplu zgomotul apei turnate într-un pahar, pe fundalul sensibilizării provocate de exerciții. Senzația și emoția declanșate nu duc la visarea cu ochii deschiși – sunt doar primul pas spre abordarea scenei, restul e reacție ca la Meisner, radiație și recepție, ca la Chekhov, deci din nou Meisner cu Chekhov împreună.

Trebuie luată în considerare grija față de studenți și față de relațiile lor din afara clasei, pentru ca exercițiul

48. Michael Chekhov, *The Path of the Actor*, ed. de Andrei Kirillov, Bella Merlin, New York, Routledge, 2005, p. 10.

„activității independente” să nu devină prea personal. Într-un asemenea tip de exercițiu, dacă profesorul nu e atent sau e neștiutor față de acestea, pot apărea accidente emoționale care demotivează studentul. Un exemplu edificator este cel dat de Mark Monday⁴⁹, care relatează cum s-a îndepărtat de tehnica Meisner ca urmare a unui exercițiu ratat de un profesor lipsit de experiență: într-o scenă de doi (acestea fiind baza tehnicii, reluate și practicate până la șlefuire), studentul trebuia să joace împreună cu o colegă cu care avusese o relație sentimentală, dar de care se despărțise. În timpul scenei, colega a folosit amănunte concrete și adevărate, care trimiteau la relația lor, iar cei doi și-au pierdut controlul, degenerând într-o ceartă foarte personală, penibilă. Profesorul a întrerupt repetiția și i-a trimis pe toți acasă, dar nu a rezolvat problema cu studenții implicați, ducând la traumatizarea lor puternică. În consecință, studentul respectiv a absentat de la cursuri și abia la distanță de zece ani, cu un alt profesor, a reușit să-și învingă resentimentul față de această tehnică prost aplicată. Așa cum afirmă Yoshi Oida, un exercițiu prost făcut face mai mult rău decât bine și poate distruge studentul⁵⁰. De aici derivă, din nou, un lucru foarte important: responsabilitatea profesorului/ antrenorului, care trebuie să dea dovadă de aceleași calități pe care le cultivă în studenți, dar și de simț pedagogic și creativitate, atribute pe care, urmărind atelierele lui Meisner, acesta le poseda magistral. De asemenea, nicio clipă nu trebuie scăpată din vedere nevoia de a crea un spațiu de siguranță pentru studenți, în care ei pot câștiga libertatea de a fi vulnerabili, iar riscurile să fie minime, așa-numitul „cuib”, la care ne-am referit mai sus.

Lecția care poate fi învățată de aici și exprimată, accentuată apoi în clasă este: nu aduceți în scenă elemente

49. Mark Monday, „Teaching the Michael Chekhov Technique in an Undergraduate Program”, în Anjalee Deshpande Hutchinson (coord.), *Michael Chekhov and Sanford Meisner*, pp. 65-67.

50. Yoshi Oida, Lorna Marshall, *Actorul invizibil*, Oradea, Editura Art-spect, 2009, p. 65.

concrete din relațiile personale cu partenerul. Lăsați bagajele la ușă! Cum se poate face însă acest lucru, când întreg sistemul de declanșare emoțională se bazează tocmai pe elemente personale, concrete?

Aici, răspunsul poate fi dat citând o anecdotă relatată de Michael Chekhov, care se referă la o discuție de cinci ore pe carea avut-o cu Stanislavski după un spectacol⁵¹. Acesta din urmă a fost foarte impresionat de suferința pe care o arăta personajul la înmormântarea tatălui și a dat-o drept exemplu al folosirii memoriei emoționale/ afective. Chekhov i-a spus cu sinceritate că nu moartea propriului tată a fost fundamentul emoției sale de actor, căci tatăl său era încă în viață, deci nu participase la nicio înmormântare. Discuția celor doi despre tehnicile folosite poate fi echivalată cu polemica dintre retrăirea emoțională și imaginarea unui context, apropiindu-l pe Chekhov mai mult de Meisner, care recomandă, în antrenamentele sale, găsirea declanșatorului concret pentru stimularea emoțională cu ajutorul imaginației, iar nu recurgând la experiențe/ amintiri personale pe care e posibil ca tinerii să nu le fi parcurs niciodată (ca în exemplul de mai sus, moartea unui părinte).

4.3. Blocajele de ieșire

Uneori, starea în care studentul intră este greu de gestionat după încetarea repetiției. Pentru aceasta, e nevoie de multă experiență și autocunoaștere, iar actorul nu trebuie lăsat pradă emoțiilor personajului, pe care le-a încorporat, nici chiar propriilor emoții declanșate în timpul exercițiilor. E ca și când ai lucra la circ cu animalele dresate, iar după terminarea numărului nu le-ai mai conduce în cușcă. Ele nu trebuie lăsate în stradă niciodată, nici să te urmărească în viața de zi cu zi. Acest lucru s-a întâmplat, cum voi

51. V. Michael Chekhov, *The Path of the Actor*, Londra, Routledge, 2005, pp. 154-55.

arăta într-un alt capitol, unor mari maeștri (Grotowski, Schechner), care și-au traumatizat actorii, neștiind că era de datoria lor să-i protejeze și să „bage animalele înapoi în cușcă”. Păstrând proporțiile, studentul-actor trebuie condus prin exerciții de ieșire, într-o stare de echilibru care să-i atenueze tumultul emoțional produs în timpul atelierului de lucru. Acestea vizează revenirea la conștientizarea realității, a relațiilor de colegialitate, a faptului că lucrează într-un spațiu protejat. Ele pot fi exerciții fizice simple care pot fi însoțite de o analiză a zilei, evaluarea stării în care se află studentul, întrebări și răspunsuri etc.

Aceste exerciții simple sunt pandantul exercițiilor de început, prin care se realizează „trecerea pragului”. Este vorba de exercițiul lui Chekhov prin care se depășește pragul dintre cele două realități în care lucrăm: cea de zi cu zi și cea a atelierului. Cum ar spune acesta, o realitate este cea a ego-ului, care tinde să fie asociată cu autoimportanța, tendința de a controla, egoismul și vanitatea. Cealaltă realitate este cea artistică, în care nu ne judecăm, devenim vulnerabili într-un spațiu sigur, în care tot ce se întâmplă rămâne acolo unde se întâmplă – în vocabularul lui Meisner: lăsați bagajele la ușă!

Exercițiul de ieșire este simplu și reia, cu alt scop, exercițiul de intrare: constă în închiderea ochilor, apoi deschiderea lor și observarea detaliilor, a colegilor, contactul vizual, urmat de plimbări prin spațiu și asumarea spațiului în care s-a lucrat, de această dată ca realitate obiectuală. Trebuie ca acest exercițiu să se desfășoare într-o respirație completă, asumarea spațiului să fie făcută de fiecare în ritmul și timpul său. Dacă la început el este un exercițiu de deschidere și căutare a echilibrului de inițiere a antrenamentului (durează în jur de zece minute și poate fi continuat cu trasarea liniilor imaginare, încercarea de a cuprinde spațiul prin dilatarea sau restrângerea corpului propriu, traseul invizibil de scufundare sau altele care duc la o stare de neutralitate și pregătire), de această dată el are drept scop finalizarea acestuia, ieșirea din spațiul imaginat/

imaginar și reintrarea în realitatea de zi cu zi. Luați bagajele de unde le-ați lăsat!

Înainte de ieșirea din clasă, este utilă analiza zilei și conștientizarea procesului prin care au trecut studenții. Aici, ascultarea e importantă, fiecare dintre ei vorbind neîntrerupt, fără a emite judecăți asupra a ceea ce relatează colegii. Rolul pedagogului este de a media acest discurs colectiv și de a stabili o regulă a non-judecării, a asimilării experiențelor reciproce.

Uneori, apare întrebarea dacă, la începutul atelierelor, ar trebui folosită exclusiv tehnica Meisner. E o dilemă foarte importantă, dar răspunsul îl găsește tot antrenorul, căutând soluții care funcționează pentru grupul cu care lucrează, căci grupurile sunt întotdeauna diferite și au energii diferite. În acest moment al carierei mele, consider că e foarte importantă găsirea acelei combinații care funcționează pentru grup, căci răspunderea noastră, ca dascăli, este de a oferi posibilități tehnice viitorilor actori, pe care ei să le fructifice mai apoi în practicarea meseriei. Ceea ce urmărim la studenți este să se angajeze sută la sută în exerciții, în munca activă, în pregătirea scenelor și tehnica monoloagelor, să ia cunoștință de procesul prin care trec și să-l îmbogățească apoi în decursul carierei lor.

De asemenea, un punct important al explorărilor la clasă îl constituie relevarea faptului că, dacă Meisner este foarte important în atelierul din școală, Chekhov este mai util în repetițiile propriu-zise în scopul creării unui spectacol. Tehnica celui din urmă susține abordarea celui dintâi. Așa cum el însuși scrie, în cartea sa, *Către actori*, din care cităm pe larg mai jos, abordarea lui există pentru a pune la dispoziția oamenilor de teatru

„o seamă de idei și experiențe, organizate într-un sistem coerent și destinate să introducă în munca noastră profesională mai multă metodă și mai multă inspirație. Stanislavski însuși îmi spunea: «Organizează-ți și notează-ți ideile asupra tehnicii jocului dramatic. Este

datoria dumentală și a tuturor celor care iubesc teatrul și se interesează de viitorul său». Mă simt obligat să transmit acest mesaj tuturor colegilor mei, cu speranța că într-o zi, unii dintre ei vor vrea și ei, la rândul lor, cu curaj și modestie, să-și împărtășească ideile și descoperirile în cercetarea legilor și principiilor obiective capabile să aducă noi progrese în tehnica meseriei noastre.”⁵²

5. Concluzii

Am încercat să trecem în revistă, pe parcursul acestui capitol, câteva dintre blocajele specifice în practicarea meseriei de actor. Cu siguranță, se mai pot face și alte clasificări, dar cele identificate, cât mai simplu posibil, există, în realitate, în majoritatea lor, sub forme mixte, nu întotdeauna vizibile ca atare. Blocaje, complexe sau inhibiții – eliminarea celei două din urmă fiind mai degrabă atribuite unui alt tip de demers, cel terapeutic, al psihologului –, dar obstacole pe care pedagogul le explorează împreună cu studenții, încercând să le gestioneze conform mijloacelor specifice și țintei comune: aceea de a obține eliberarea în scenă, încrederea în sine și libertatea de a (se) juca.

Faptul că lucrăm pentru a ne debloca nu înseamnă că aceste stări, frici sau neputințe nu ne urmăresc în continuare, dar scopul este de a deturna atenția către o abordare practică, concretă, care să ducă spre obținerea fluxului, a experienței optime, prin dezvoltarea imaginației și a gândirii corporale, nu spre accentuarea și conștientizarea blocajelor – dincolo de exercițiile deja statuate ca tehnici de lucru, care urmăresc deblocarea pe moment, iar prin repetarea lor se poate ajunge la o pregătire emoțională reflexă (Meisner). Voi explica, mai pe larg, într-un capitol următor,

52. Michael Chekhov, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, *Caietele bibliotecii UNATC*, nr. 2/ 16, 2014, UNATC Press, p. 107.

care sunt căile folosite de mine în exerciții și ateliere, pentru conturarea unei metode personale, compozite, bazată pe căutarea experiențelor pozitive, fără a le elimina pe cele negative, ci punându-le în umbră, în așa fel încât acestea să nu mai ajungă în prim-plan și să nu stânjenească expresia poetică a actorului.

CAPITOLUL III TEHNICI ȘI METODE ÎN ANTRENAMENTUL ACTORULUI

*Oricât am fi de erudiți,
Nimic nu ne rămâne din studiul nostru
decât ceea ce a fost pus în practică.*
Goethe¹

1. Introducere

Forme noi – aceasta este premisa de la care au pornit toți pedagogii și creatorii de teatru din diferitele epoci de dezvoltare a unei estetici teatrale în acord cu actualitatea unei realități social-politice și economice. Teatrul, ca fenomen cultural (*mainstream* sau independent) are o libertate mult mai mare de manifestare a creativității în zona de căutare a formelor noi și de raportare la tradiția teatrală. În secolul XX, prăpastia dintre școală și teatru a pornit tocmai de la această lipsă de corelare între noutatea fenomenului teatral și enclavizarea în tradiție a metodelor de predare. Școala de teatru încă încearcă să investească tradiția în prezent și să convertească metodele vechi de antrenament al actorului, moștenite de la Stanislavski încoace, în metode de antrenament ale unui viitor actor care va servi cu arta sa unui teatru extrem de dinamic, divers și liber în manifestarea lui generală. Ponderea prezenței formelor vechi e mai mare în școala de teatru decât în teatru. Într-un mediu

1. J.W. Goethe, *apud* Michael Chekhov, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, p. 82.

artistic-teatral în care comunicarea e vie și directă, de cele mai multe ori, informația este purtată și condusă de către artiștii implicați în procesul de reprezentare scenică, care sunt, aproape de fiecare dată, alții. Teatrul are o dinamică mult mai accelerată decât școala de teatru, unde informația e preponderent scrisă și materialele didactice apar cu un decalaj destul de mare, la noi, față de mediile teatrale din alte țări. Nici acum, nu există, în România, o traducere a manualului de lucru cu actorii al lui Sanford Meinsner.

Cunoașterea tradiției este însă un dat necesar inovației și adaptării unui timp și context în care portretul-robot al actorului diferă de cel de acum o sută de ani, dar și de cel de acum cincizeci sau treizeci de ani. Teatrul se schimbă foarte repede, asemenea vieții și societății, nevoia de a răspunde provocărilor imediate este urgentă, iar adaptarea actorului la tipuri diferite de lucru, la metode din cele mai diverse, de la construcția de caracter la *devised theatre* și teatrul documentar, este o deschidere pe care școala trebuie s-o ofere, măcar în informații pregătitoare. Nimic nu se naște însă din nimic, o privire retrospectivă asupra metodelor și tehnicilor de lucru ale secolului XX, din perspectiva de azi și filtrând ceea ce poate fi adaptat și actualizat, fiind o explorare binevenită și care poate inspira pedagogul de teatru – nu din perspectivă istorică sau critică, nici măcar regizorală, ci din perspectiva formării și pregătirii unor viitori interpreți ai scenei.

Din această perspectivă, e necesară conturarea unei metode de antrenament personală pentru fiecare profesor de actorie, bazată nu numai pe experiența proprie, dar și pe cunoașterea principalelor metode care s-au născut în secolul XX. Ne însușim definiția metodei, așa cum o descrie profesorul Ion Cojar, în cartea sa *O poetică a artei actorului*: „Metodă înseamnă cale, drum, procedeu sau ansamblu de procedee prin care se poate ajunge la cunoașterea obiectivului, la descoperirea propriilor soluții, la orice situații și probleme, la propriile adevăruri, obiective și subiective, despre lucruri”².

2. Ion Cojar, *O poetică a artei actorului*, p. 10.

2. Fondatorii

2.1. Konstantin Stanislavski

Școala de teatru românească susține încă, deși eronat, că în anii comunismului sistemul de lucru cu studenții se baza pe Stanislavski. Așa cum arată Marian Popescu, însă³, aplicarea la noi a sistemului stanislavskian a fost împiedicată de publicarea – înaintea cărții maestrului, *Munca actorului cu sine însuși* (ESPLA, 1955), chiar și așa cenzurată cum a apărut la vremea aceea în România – unor interpretări făcute de autori sovietici: V. Toporkov, N. Gorchakov, N.A. Abalkin ș.a., care, citite fără o pregătire prealabilă, pot induce erori de practică și înțelegerea greșită a sistemului. Recitind și regândind fără restricții astăzi opera maestrului, se impun anumite considerații din perspectiva pedagogului teatral.

Scriindu-și cartea fundamentală, actor el însuși, Stanislavski sugerează încă din titlu o acțiune orientată spre sine, care duce la transformarea sinelui. Munca se desfășoară cu tot ce are actorul ca om: cu trupul, cu gândurile, cu emoțiile sale și cu propriul eu – cum am spune azi, o muncă de autocunoaștere, de dezvoltare personală. Nu întâmplător, „psihotehnica” lui Stanislavski este un aliaj între memoria emoțională, trăirea experiențială (*perejvania*), acțiunile fizice și analiza activă.

Stanislavski se bazează, în căutările sale, pe formalistii ruși, pornind de la text, așadar de la ceea ce era considerat, la începutul secolului XX, literatură. Maestrul susține că orice piesă conține o structură (termen acreditat de formalistii ruși) care codifică „evenimente” în care actorul trebuie să descopere acțiuni (care mișcă scena înainte) și contra-acțiuni (care opun rezistență acesteia). Terminologia stanislavskiană pare construită după regulile dramaturgiei: incidentul declanșator, climaxul, rezolvarea scenică – termeni care se mai folosesc și azi în regia de teatru și în scrierea dramatică.

3. Marian Popescu, *Scenele teatrului românesc, 1945-2004. De la cenzură la libertate*, Editura Unitext, 2004, pp. 85-100.

Dacă am încerca o scurtă prezentare a sistemului stanislavskian, ar trebui să vorbim în primul rând despre minuțiozitatea cu care sunt notate și urmărite emoțiile fiecărui personaj, dar mai ales despre cultivarea imaginației actorului și a calităților sale fizice și psihice în scopul de a transmite adevărul scenic prin acțiuni. La Stanislavski primează acțiunea, iar nu emoția, căci cea dintâi poate configura o strategie scenică, pe când emoțiile nu pot fi jucate – doar acțiunile pot fi concretizate scenic. Aparent, acest lucru ia o povară uriașă de pe umerii actorului, direcționându-l înspre antrenarea tehnicii, spre „analiza activă”, mai degrabă decât spre retrăirea emoțională. (Meyerhold, discipolul său, va împinge la extrem această tehnică, susținând că gestul declanșează emoția, iar nu invers.) Așa cum observă Sorin Crișan, „psihotehnica lui Stanislavski (*perejvania*) se referă mai puțin sau deloc la un proces de identificare servilă cu emoțiile personajelor”⁴. Pe lângă aceste antrenamente care duc actorul spre virtuozitate și încrederea în propriul corp, maestrul rus se ocupă și de memoria afectivă, centrată totuși pe intimitatea actorului, căruia i se cere să cunoască și să înțeleagă cât mai exact biografia (reală sau presupusă) a personajului, apelând la deblocarea emoțiilor personale ascunse în inconștient. Acest lucru rămâne însă secundar acțiunii, cum în repetate rânduri a subliniat regizorul-actor. Cele nouă elemente ale acțiunilor fizice, așa cum le descrie Stanislavski în opera sa scrisă sunt: magicul „dar dacă”⁵, pe care însă noi am prefera să-l numim magicul „ca și cum”, situația dată, imaginația, concentrarea atenției, adevărul și credința, comunitatea, adaptarea, ritmul și tempoul și memoria emoțională/ afectivă.

În ce privește exercițiile practice pe care acesta le făcea cu studenții săi, ele erau orientate spre scopuri concrete care

4. Sorin Crișan, *Teatrul de la rit la psihodramă*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 2007, p. 105.

5. Am preluat termenul așa cum este folosit în Ion Cojar, *O poetică a artei actorului*, p. 10 (n.n.).

țineau de situațiile studiate, dar și spre blocaje, încercând să le surclaseze, pe măsură ce ele deveneau conștiente. Spre exemplu, Grotowski relatează că „Stanislavski a fost primul care a observat că aproape toți actorii care suferă de trac au un anumit punct în corp care devine focarul tensiunii, centrul încordării. [...] A observat că această încordare se manifestă întotdeauna pornind de la niște zone din corp, spre exemplu de la frunte, de la spate, de la picioare etc.”⁶ Astfel, aflăm tot de la Jerzy Grotowski, maestrul le propunea actorilor exercițiul *Pisica*. Pisica e mereu relaxată și, în același timp, pregătită, spunea Stanislavski, așadar exercițiul, aparent simplu, e ca studentul să se așeze pe un scaun și să-și relaxeze toți mușchii care nu sunt necesari menținerii poziției. Nu era ușor, exercițiul necesita ore de concentrare și repetare a acțiunii, iar unii actori cădeau de pe scaun. Tot Stanislavski, lucru mai puțin cunoscut, a introdus în exerciții antrenamentul autogen, bazat pe modalități de relaxare inspirate din *hatha yoga*, dar și simularea ca exercițiu concret – spre exemplu, a scrie cu un stilou, fără a avea stiloul în mână, deci un studiu al mușchilor, al gestului sau al efortului de a scrie, în absența obiectului concret, sau a bea ceai fierbinte, trezind în imaginație toate senzațiile pe care le ai bând în mod concret ceaiul: lichidul, înghițirea, arsura etc.

Stanislavski a fost fără îndoială primul căruia îi putem atribui un *sistem* de lucru cu actorul – celebra „metodă” este un termen care-i aparține lui Lee Strasberg, fondatorul cunoscutului *The Actors’ Studio*. Strasberg a aplicat în felul său sistemul, conducând explorarea într-o altă direcție, uneori exagerată. Dacă *sistemul* este centrat pe acțiune, interacțiune și situație dramatică, iar memoria emoțională este secundară, *metoda* pune memoria afectivă (emoțională) în prim-plan, actorul evocând în mod conștient sentimentele

6. Jerzy Grotowski, „Actorul dezgolit”, în *Teatru și ritual. Scrieri esențiale*, traducerea din limba poloneză de Vasile Moga, București, Editura Nemira, 2014, p. 170.

sale personale care ar corespunde personajului – o tehnică pe care Stanislavski o dezavua. Dacă sistemul se bazează pe ceea ce actorul trebuie să facă, metoda se bazează pe ceea ce el trebuie să simtă. Strasberg era perfect conștient de alterarea sistemului într-un demers „metodic”, transformând o filosofie de creație într-un produs „de consum”, tipic american, cu rezultate imediate și spectaculoase.

Ambele demersuri, *sistemul* și *metoda*, au fost preluate și experimentate în felul lor de alți regizori, ducând uneori, la Grotowski spre exemplu, dar și la Richard Schechner, la conducerea actorului pe un drum experimental, riscant, al explorării inconștientului și al traumei, de pe care unii nu s-au mai putut întoarce în realitatea reală (Ryszard Cieślak sau William Finley).

În ultimii cinci ani de viață, Stanislavski începe să lucreze la o „metodă a acțiunilor fizice”, care este, de fapt, o dezvoltare și nu o redefinire a sistemului, căci fundamentele acestuia nu sunt contrazise, nici de pedagog, nici de discipolii sau urmașii acestuia, oricât de mult s-au desprins de dogmele maestrului. Există o diferență între acțiuni fizice și activități fizice – o aflăm mai precis dintr-o relatare a lui Thomas Richards, în cartea lui, *At Work with Grotowski*, în care acesta menționează, printre altele, o conferință ținută de acesta din urmă, în 1985, la Hunter College, în Statele Unite:

„Activitățile nu sunt acțiuni fizice, a repetat de mai multe ori, Grotowski demonstrând apoi foarte clar diferențele dintre acestea, cu ajutorul unui pahar cu apă: a ridicat paharul la gură și a băut. O activitate banală și neinteresantă, a spus el. Apoi a băut apa observându-ne, oprindu-se din vorbit pentru a-și da timp de gândire și pentru a-și evalua oponentii. Activitatea s-a transformat, sub ochii noștri, într-o acțiune fizică. Avea acum un ritm specific, născut din ceea ce făcea, izvorât la rândul său din situație. Dacă-i citesc corpul, îi înțeleg intenția. Ne-a adus pe noi, oponentii lui, acolo unde voia? Bea ca să-și dea timp să vadă, să judece, să-și elaboreze o strategie precisă și apoi își începe atacul. Grotowski accentuează

mereu că lucrul cu acțiunile fizice este cheia meșteșugului actorului. Un actor trebuie să fie capabil să repete aceeași partitură și să fie viu și precis de fiecare dată. Cum putem face acest lucru? Ce poate fixa un actor, pe ce se poate baza în siguranță? Doar pe succesiunea acțiunilor fizice. Acestea sunt asemenea partiturii pentru un muzician. Linia acțiunilor fizice trebuie elaborată în detaliu și memorată complet. Actorul trebuie să fi absorbit această partitură în asemenea măsură încât să nu trebuiască să se mai gândească ce urmează după.”⁷

Spre finalul vieții așadar, pedagogul rus își reformulează întrucâtva abordarea, privind acțiunea scenică fizică și reacția emoțională dintr-o perspectivă integratoare, holistică, fiindcă Stanislavski nu este adeptul disjunției occidentale între minte și trup, pentru el ambele fiind interconectate, influențându-se reciproc și dezvoltându-se ca întreg. De asemenea, împreună cu metoda acțiunilor fizice, el dezvoltă ceea ce a rămas până azi tehnica „analizei active”, inspirată de formalismul rus și bazată pe conceptul că orice piesă de teatru e compusă pe „structuri de acțiune”. Astfel, el discută despre „anatomia piesei” și a „rolului”, despre „scheletul rolului”, arterele, nervii și pulsul lui.

7. Thomas Richards, *At Work with Grotowski*, Routledge, 2004, p. 31: „«Activities are not physical actions», Grotowski repeated many times. He then demonstrated very clearly the difference between physical activities and physical actions. He did so with his glass of water: he lifted the glass to his mouth and drank. An activity, banal and uninteresting, he said. Then he drank the water observing us, stalling his speech to give himself time to think, and size up his opponent. The activity had been turned into a physical action, alive. It now had a specific rhythm, born from what he was doing, in turn born from his circumstances. If I read his body I understood his intention: «Did he have us, his opponents, where he wanted, or not?». He drinks to give himself time to see, judge, make a precise strategy, and then he begins his attack. Grotowski always stresses that the work on physical actions is the key to the actor's craft. An actor must be able to repeat the same score many times, and it must be alive and precise each time. How can we do this? What can an actor fix, make secure? His line of physical actions. This becomes like the score for a musician. The line of physical actions must be elaborated in detail and completely memorized. The actor should have absorbed this score to such an extent that he has no need at all to think what to do next” (tr.n.).

Conform analizei active, actorul trebuie să-și însușească această anatomie, înainte de a memora textul, citindu-l ca pe o partitură muzicală și dând atenție cheii în care e scris acesta, ritmului și imaginilor care ies din pagină, căci toate acestea sunt indicii care ilustrează personalitatea personajului. Aceste indicii sau „fapte” sunt semnificative pentru evenimentul care apare în scena studiată și pentru care actorul trebuie să găsească o acțiune care incită sau duce scena mai departe, și o contra-acțiune, reprezentând obstacolul care trebuie depășit. Din coexistența acestora rezultă conflictul. Identificarea acestor situații și probleme îl va conduce pe actor în dezvoltarea personajului. Ar fi greșit să credem că Stanislavski renunță la explorarea emoțională – dimpotrivă, o aprofundează printr-o abordare holistică, împletirea emoției cu acțiunea –, doar că cea de-a doua o precede pe cea dintâi, declanșând-o, iar starea apare fără efort intelectual.

Analiza activă a lui Stanislavski este „activă” tocmai pentru că se bazează pe explorarea personajelor prin improvizații pe baza scenelor studiate. Aceste studii au rolul de „ciorne” succesive ale spectacolului, fiecare „ciornă” fiind mai aproape de adevăr decât cea anterioară.

Nu vom insista foarte mult pe sistemul stanislavskian, informațiile fiind accesibile și mărturiile multiple. Putem doar adăuga că, în mod sigur, improvizația era una dintre tehnicile folosite în explorarea personajului, acolo unde extratextul era foarte important, procedeu dezvoltat pe urmele lui de o pleiadă de antrenori și care ar merita o tratare amplă, dar care iese din obiectivele acestei cercetări.

Ne vom opri însă mai amănunțit asupra celui mai iubit discipol al lui Stanislavski, devenit apoi rival, cel care dezvoltă un alt tip de antrenament actoricesc. Sursele sunt mai puține și de dată mai recentă, dar destinul lui, originalitatea, curajul și răzvrătirea sa fac din el una din cele mai mitizate figuri al teatrului din toate timpurile. Este vorba despre Vsevolod Meyerhold, pe care contemporanii îl considerau cel puțin egalul lui Stanislavski.

2.2. Vsevolov Meyerhold

Nu știm și e greu de presupus cum ar fi evoluat tehnicile de antrenare a actorului dacă Stalin n-ar fi hotărât arestarea lui Vsevolov Meyerhold în 1938 și asasinarea lui în 1940 prin împușcare, după înscenarea unui proces secret. Datorită predilecției sale spre formalism în regie, devenit subiectul unei campanii atroce de stigmatizare, teatrul său a fost închis, iar el și soția sa, actrița Zenaida Reich, au fost torturați și uciși. Este unul din cele mai negre capitole din istoria teatrului – atunci când o cultură își devorează, la propriu, actorii. Nu trebuie să uităm că aceștia au fost victimele interdicției despotice care i s-a impus artistului de către condamnarea de către Stalin a tuturor formelor de exprimare artistică, în afara realismului socialist. După moartea sa, Meyerhold devine un nume interzis în URSS, iar scrierile sale și biomecanica lui sunt scoase în afara legii⁸.

Asemenea lui Stanislavski, și Meyerhold a fost, la începutul carierei sale, actor, alături de cel dintâi și foarte apreciat de acesta. Mai radical în demersul său anti-naturalist, pentru Meyerhold „teatralitatea teatrului” primează, în strânsă legătură cu corpul actorului. De aici izvorăște biomecanica sa – concept teoretic și demers practic inspirat din *commedia dell'arte*, dar și din teatrul-ritual al Orientului. Punând accentul pe grotesc, pe stilizarea pictural-muzicală, el „descoperă virtuțile mișcării: școala de teatru pe care o va înființa propunea studii temeinice de mișcare scenică, ca o condiție indispensabilă viitorului actor”⁹. Atras de operă ca „dramă muzicală”, dar în egală măsură de teatrul de cabaret, de varietăți, de pantomimă și arlechiniadă, „în locul monumentalității și rigidității teatrului simbolist, în locul actorului-marionetă (după voința autocrată a lui

8. V. Jane Baldwin, „Meyerhold's Theatrical Biomechanics. An Acting Technique for Today”, *Theatre Topics*, nr. 2/ 5, sept. 1995, pp. 181-201.

9. Simona Bălănescu, „Postfață”, în V. E. Meyerhold, *Despre teatru*, București, Editura Fundația Culturală „Camil Petrescu”, 2011, p. 179.

Gordon Craig), Meyerhold își îndreaptă atenția neobosită spre artistul de circ și de music-hall. O întregă pledoarie dezvoltată pe seama cabotinului și a cabotinismului ca surse de teatralitate. [...] În perioadele de înflorire a cabotinajului trebuie căutate formele autentic teatrale, în piețele publice, unde teatrul de bâlci rămâne credincios menirii sale dintotdeauna – a distra înainte de a moraliza, iar masca își revendică funcția de simbol nepieritor al plăsmuirii și invenției în teatru. Eternul teatru de bâlci, cu mască, și procedeu preferat al acestui teatru – grotescul tragic – sunt resurse de reformare a teatrului contemporan”¹⁰.

Demersul său dă roade după un sfert de secol, în abordările unor Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba, Ariane Mnouchkine sau Jacques Lecoq. Și pentru aceștia, revalorificarea tradiției, întoarcerea la surse, a fost mereu o condiție de inventare a noului.

Să ne întoarcem însă la biomecanică. E un procedeu complex de antrenare a actorului, pe care Meyerhold nu l-a definit niciodată într-un volum. Ne-au rămas doar notații sumare ale exercițiilor sale și câteva fotografii ale actorilor care execută exerciții în laborator, trecute fraudulos peste graniță de Lee Strasberg în 1934. Abia în 1972, Nikolai Kustov, actor și prieten al lui Meyerhold, este invitat de către directorul Teatrului de Satiră din Moscova să antreneze un grup de opt actori în tehnica biomecanicii¹¹. Lui – și celor pe care i-a format – i se datorează ceea ce știm astăzi despre biomecanică. După cum arată Jane Baldwin, „[b]iomecanica este o abordare holistică a antrenamentului actorului – integrarea formei și emoției, căci, credea Meyerhold [...], starea afectivă trebuie creată fizic. În concepția sa, toate stările psihice sunt determinate de procese fiziologice specifice, căci dintr-o succesiune a pozițiilor fizice se declanșează un punct de excitație care ne transmite o anumită emoție particulară. Pe măsură ce actorul își dezvoltă corpul după principiile

10. *Ibidem*, pp. 179-180.

11. V. Jane Baldwin, „Meyerhold's Theatrical Biomechanics”, p. 5.

biomecanicii, se naște și instrumentul prin care acesta își exprimă emoțiile. Abordarea biomecanică presupune un antrenament coregrafic și athletic care cere precizie maximă și disciplină: actorul trebuie să lucreze concentrat și să rețină doar ceea ce este esențial. Paradoxul biomecanicii este libertatea pe care această tehnică precisă i-o oferă actorului. Orice ar concepe imaginația actorului astfel antrenat, corpul său poate să ilustreze¹². Astfel, studentul învață să-și depășească blocajele fizice, dar și emoționale, explorându-și limitele. Este adevărat că aceste exerciții, care duc la dezvoltarea agilității, forței și coordonării corpului, implică riscuri. Coordonarea și controlul asupra propriului corp eliberează însă actorul de stresul de a transmite emoția, ea izvorând firesc din performanța lui.

Ritmul, echilibrul, armonia – toate acestea sunt obiective principale în antrenarea biomecanică. Nu întâmplător, Meyerhold era un mare admirator al lui Wagner și al conceptului său despre opera de artă totală. Poate de aceea, exercițiile sale se intitulează „studii” sau „compoziții”, pentru înțelegerea cărora maestrul a creat o terminologie specială:

Otkaz sau *refuzul*: O contra-mișcare, respectiv pregătirea în vederea acțiunii, semnalând partenerului că actorul e gata să interacționeze (Meyerhold credea că fiecare mișcare are și o contra-mișcare care o declanșează, oricât de mică și neînsemnată ar fi aceasta);

Pacil sau *expedierea*: angajarea în acțiune și acțiunea însăși;

Tormos sau *frâna*: constrângerea care trebuie aplicată simultan momentului de înaintare *pacil*, pentru menținerea controlului;

Tochka – un punct în spațiu, o pauză la terminarea unei propoziții;

Stoika – o strofă (*a stance*) – acești doi termeni sunt interșanjabili, căci ambii se referă la completarea

12. *Ibidem*, p. 7.

acțiunii într-un punct specific al spațiului sau un moment specific temporal;

Powasa – pauza: un moment de imobilitate, un contrapunct elegant al activității fizice. Oricum, chiar în stare de imobilitate, corpul nu este niciodată în repaos. El continuă să iradieze energia dinamică a pregătirii pentru următoarea acțiune.¹³

Se pare că antrenamentele lui Meyerhold erau deosebit de sportive. Ele începeau cu încălziri, sărituri, fugă, masaj, respirații, după care se trecea la exercițiile propriu-zise. Tot Baldwin trece în revistă, conform mărturiilor discipolilor, câteva tipuri de exerciții, constând în apropieri în oglindă sau jocuri simple, aproape copilărești, ca de exemplu alcătuirea unui șir în mișcare și imitarea liderului, care se schimbă apoi în tot ceea ce propune acesta: șerpuiți, întoarceri, sărituri, tumbe, târâșuri. Sunt, desigur, exerciții care au intrat, alături de multe alte teme de încălzire fizică, și în sistemul nostru de practică, dar care au ajuns la noi în mod lateral, prin preluarea și adaptarea atelierelor pe care orice actor le parcurge în drumul său. La acestea se adaugă improvizațiile cu obiecte, conduse după regulile sintetizate de termenii mai sus citați. Pe lângă ele, Meyerhold mai practica și așa-numitele „studii”: exerciții care au la bază pantomima și limbajul corporal, pe o temă aleasă de lider: *Aruncarea cu arcul, Palma, Salutul* ș.a., pe care le executăm cu studenții ca burghezul lui Molière, care nu știa că vorbește în proză. La fel ca acesta, nici noi nu am conștientizat că adaptăm exercițiile lui Meyerhold nevoilor noastre, ale studenților noștri. Desigur, aceasta este întotdeauna soarta experimentului artistic, care ajunge să creeze canoane și se pierde ca origine și citare.

Și totuși, care este consecința directă a acestor tehnici în realizarea spectacolului? Aceași Baldwin descrie o

13. *Ibidem*, pp. 8-9.

producție de școală în SUA, coordonată de doi discipoli ai maestrului – un tribut adus lui Meyerhold, în conformitate cu și urmând biomecanica sa, antrenament la care fuseseră supuși actorii în prealabil, timp de câteva luni, plus cele șase săptămâni obișnuite de producție efectivă. Scenografia constructivistă, conform principiilor „mașinăriei pentru actori”, consta din eșafodaje, platforme, scări și practicabile care delimitau nivelele de ascensiune. Performanța a constat în felul în care actorii se simțeau unii pe ceilalți, erau o echipă organică, sincronizată perfect. Putem deduce așadar că biomecanica lui Meyerhold avea drept scop crearea echipei, funcționarea ei perfectă, iar nu încurajarea *solo-iștilor*, nu crearea de vedete sau capete de afiș. Riscurile acestei abordări constau în plasarea *training*-ului deasupra rezultatului, respectiv a spectacolului, acesta din urmă devenind el însuși un laborator. Așa s-a întâmplat în multe din demersurile artistice ale secolului XX, iar cel care a statuat definitiv acest tip de raport a fost tot un regizor-actor: Jerzy Grotowski.

2.3. Jerzy Grotowski

Antrenamentul și laboratorul de creație devin un exercițiu independent, în sine, odată cu apariția *Teatrului-Laborator* al lui Jerzy Grotowski. Format ca actor la Institutul de teatru din Cracovia, Grotowski studiază apoi la Moscova, unde se familiarizează cu metodică lui Stanislavski, a lui Vahtangov și, foarte probabil, cu biomecanica lui Meyerhold, chiar dacă aceasta din urmă era interzisă – dar în teatru, până la urmă, cine poate cu adevărat să interzică ceva? După stagiul rusesc, o călătorie în Asia Centrală îl familiarizează pe Grotowski cu tehnicile de meditație și concentrare pe care le folosește ulterior în arta sa.

Căutările lui Grotowski devin o cale sigură abia după 1959, când i se oferă direcția Teatrului celor 13 rânduri,

în Opole¹⁴ și mai apoi, după 1966, când teatrul se mută la Wrocław și devine Teatrul-Laborator. De atunci, i se recunoaște pe deplin statutul de inovator și deschizător de drumuri în arta teatrală. De pe vremea aceea datează și prietenia lui cu Eugenio Barba.

Exercițiile descoperite și practicate în perioada 1963-1965 au ajuns să fie denumite *via negativa*, reflectând convingerea lui Grotowski, preluată din practicile spirituale orientale, că spiritul omului se dezvoltă prin reducția la ceea ce este esențial, iar nu prin adăugarea și îmbogățirea esențelor. În totală opoziție cu *training*-ul care se baza pe „arsenalul de mijloace” actoricești, pe acumularea de procedee, trucuri, respectiv pe ceea ce Grotowski numește „șiretlicuri tehnice”, acesta crede că actorul trebuie să se „jertfească”, respectiv „să utilizeze personajul scenic ca pe un bisturiu pentru propria personalitate [...] este vorba despre [...] pătrunderea în straturile intime ale personalității noastre pentru a o jertfi”¹⁵. Actorul nu trebuie să-și afișeze corpul, vânzându-se, ci să se dăruiască, spune maestrul polonez, să devină nu actor-curtezană, ci actor-sacralizat, cel care se dăruiește pe sine din pasiune, nu cel care se folosește de talent și tehnici pentru a obține aplauze și laude. Primordial, actorul, în opinia lui Grotowski „este un om care lucrează având drept instrument propriul său corp și care își desfășoară activitatea în mod public”¹⁶. Lui îi datorăm prima diferențiere între actor și performer – nu degeaba Grotowski este considerat părintele *performance*-ului, teoretizat apoi de Richard Schechner în tratatele sale. Pentru

14. Liliana Alexandrescu, „Eugenio Barba. Sub semnul lui Odin”, în Eugenio Barba, *O canoe de hârtie*, Editura Unitext, București, 2003, p. 8: „Teatrul lui Grotowski la Opole consta într-o încăpere de 80 mp, în care vreo șase-șapte actori jucau pentru tot atâția (ori mai puțini) spectatori, loiali și motivați. Acest teatru-laborator își propunea o comunicare în adâncime cu publicul său, stabilirea unor raporturi spațiale și emoționale derutante, provocarea dialogului interior al spectatorului cu sine însuși, meditația asupra epocii”.

15. Jerzy Grotowski, „Actorul dezgolit”, pp. 83-84.

16. *Ibidem*, p. 78.

regizorul polonez, performerul este un post-actor, „un înțelept” care lucrează cu sine însuși într-un mod spiritual.

Deși este unul din cei mai importanți antrenori, Grotowski refuză să accepte *training*-ul ca atare, și cu atât mai puțin cel care se face în școlile de teatru. Pregătirea trebuie să fie integratoare, spune el, nu desfășurată pe paliere diferite: gimnastică, dans, voce etc. Acest demers integrator a încercat să-l facă prin *via negativa*, o cale ascetică, de renunțare la eu, dar de descoperire a sinelui, care se baza pe două tipuri de exerciții: plastice (sau gestuale) și fizice (incluzând exercițiile vocale): „Actorii vin cu o mulțime de blocaje nu numai fizic; mai multe apar în privința atitudinii lor față de propriul corp. [...] Nu e vorba că le-ar fi rușine de propriul corp. E mult mai mult. Corpul funcționează ca un lucru de prea mare preț și ca un dușman intim”¹⁷. La fel ca Meyerhold, dar îmbogățit de experiențele spirituale orientale, polonezul crede că există centri energetici care pot fi stimulați, că ar trebui studiată o anatomie energetică a actorului, scoțând în evidență fiecare plan de concentrare din corpul lui (șalele, plexul solar etc.) pentru tipuri diferite de joc, având ca bază fundamentală regiunea inimii¹⁸.

E foarte frustrant să citești materialele disponibile, textele scrise de Grotowski sau interviurile sale, cu senzația concretă că maestrul se oprește cu o milisecundă înainte de a spune propriul adevăr. Poate că acesta nici nu poate fi transmis prin cuvinte, doar practicat. E doar o senzație, dar speculațiile și tonele de literatură de specialitate care s-au scris despre modul său de lucru nu fac decât s-o întărească. Impresia că personalitatea lui era în sine aceea a unui guru, a unui mare preot care influența și conducea ca un apostol actorii nu e, credem, total nejustificată, mai ales că, în 1969, Grotowski se oprește din realizarea de spectacole și trece la o nouă etapă a cercetării sale personale: Parateatrul sau Teatrul participării, urmat de Teatrul surselor, Drama

17. *Ibidem*, pp. 185-186.

18. *Ibidem*, p. 86.

obiectivă, Artele rituale sau Arta ca vehicul, o etapă care durează din 1985 până la moartea sa, în 1999, eliminând aproape cu desăvârșire spectatorul (uneori invita așa-nu-miți martori la procesul ritualic), așadar părăsind, cum s-a spus, pe bună dreptate, chiar Teatrul.

Nu știm ce se întâmpla cu adevărat în atelierele sale, decât ceea ce s-a spus public și a intrat în circulație. După cum afirmă însă Schechner, un alt discipol, cel mai aproape de înțelegerea completă a viziunii regizorului polonez, „munca lui Grotowski e fundamental spirituală. Se spune că el a părăsit teatrul, dar adevărul este că el n-a fost niciodată în teatru”¹⁹. Poate la fel de bine l-a înțeles însă și Peter Brook, atunci când, în comentariul de la televiziunea americană care, în 1969, a transmis în întregime spectacolul aflat în turneu la New York, *Akropolis*, în limba poloneză, afirmă că ceea ce face Grotowski este „o misă neagră”²⁰. Pentru a avea însă o misă, e mai întâi nevoie de un preot.

Dintre apropiații lui Grotowski, cel care i-a preluat și i-a continuat munca cel mai aproape de origini este, fără îndoială, Eugenio Barba.

3. Discipolii

3.1. Eugenio Barba

Italianul Eugenio Barba nu este actor, nici măcar absolvent al vreunei școli de regie, căci, așa cum renunță la academia militară, plecând într-o aventură personală, de inițiere, asemenea lui Peer Gynt (nu întâmplător ajungând în Norvegia), el renunță și la școala de regie pe care o începuse în Polonia, pentru a se dedica formării sub mâna lui Grotowski și alături

19. Richard Schechner, „Exoduction”, în Richard Schechner, Lisa Wolford (coord.), *The Grotowski Sourcebook*, Londra, Routledge, 2006, p. 464: „The Grotowski work is fundamentally spiritual. People say Grotowski «left theatre», but the fact is he was never «in theatre»” (tr.n.).

20. Jerzy Grotowski, *Akropolis*, film în regia lui James McTaggart, scenariul de Ludwik Flaszen, Stanisław Wyspiański, cu colaborarea lui Peter Brook, Ryszard Cieślak, Zbigniew Cynkutis, prod. Lewis Freedman, 1969.

de acesta, iar apoi pentru a răspândi cunoașterea prilejuită de experiența sa în lumea occidentală. Dacă Stanislavski a introdus noțiunea „lucrului cu sine însuși” al actorului, iar Grotowski a fost cel care a explorat-o până la epuizare, lui Barba îi datorăm diseminarea acesui mod de lucru, începând cu primul turneu pe care l-a organizat pentru teatrul din Opole, în 1965, la Oslo, Copenhaga și Stockholm.

Creator al termenului „antropologie teatrală”, pe care o definește drept „cercetarea atitudinii umane pe plan atât biologic, cât și socio-cultural, în cadrul situației scenice”²¹, Barba înființează în 1979 ISTA (International School of Theatre Anthropology). Familiar cu Kathakali, dans ritualic-teatral cu care face cunoștință în călătoriile sale asiatice din 1963, explorator al spațiului cultural din Bali, Japonia, India și Sri Lanka, revenit în Europa, se inspiră în căutările ulterioare din gestică, imobilitatea și studiul detaliat și exact al mișcării, noțiuni pe care le aplică în antrenamentul de la Odin Teatret, pe care-l face cu studenți care fuseseră respinși de la admiterea în școlile tradiționale de teatru europene. Asemenea lui Grotowski, prin exercițiile sale, el încearcă înlăturarea „excesului”, construind în mod conștient o școală de actorie alternativă, în care studenții n-au trecut prin experiența demoralizatoare a unei școli dogmatice de teatru²². Urmărind antrenamentul actorului oriental, Barba decelează trei legi care guvernează tehnica extra-cotidiană a folosirii corpului: legea echilibrului, presupunând controlarea energiei corpului (în dans sau pantomimă), legea contradicțiilor (a reținerii energiei în momentul începerii acțiunii) și legea „ilologicului logic”:

„Actorul – prin exerciții, antrenamente, prin dezvoltarea unor procese de acomodare și a unor reflexe musculare și nervoase noi – înlocuiește lipsa logicii cu o cultură corporală de factură nouă; iar tehnica astfel

21. Eugenio Barba, „Antropologie teatrală”, în *Teatrul azi*, nr. 8-9/ 1997, p. 25.

22. Eugenio Barba, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, p. 41.

creată, depășind limitele cotidianului, devine foarte logică. Unul dintre mijloacele cele mai surprinzătoare ale actorului Nō se manifestă atunci când, în timpul mersului prin glisare, începe deodată să alerge, glisând însă picioarele în continuare. Efectul produs l-aș asemui cu o fulgerare uluitoare, cu un șarpe, cu o săgeată ce zboară arcuit în aer: chiar dacă alegerea punctului de plecare pare lipsită de logică în raport cu tehnica uzuală, prin exerciții se poate obține ca această tehnică, extravagantă într-o anume măsură, să pară spontană”²³.

Barba crede că performerul nu are nevoie neapărat de talent, ci de pasiune și dedicație absolută, de aceea este și el, ca și premergătorii lui, adeptul antrenamentului zilnic al actorului: „Dacă nu mă antrenez o zi, știe doar conștiința mea; dacă n-o fac timp de trei zile, doar colegii mei își dau seama; dacă n-o fac timp de o săptămână, o vor afla toți spectatorii mei”²⁴. Antrenamentul zilnic este o activitate care creează ordine în conștiință, clarificând scopurile, stimulând concentrarea și armonia dintre meșteșug și sarcina pe care ți-o propui și obținerea *feedback*-lui imediat. El este, din această perspectivă, similar *flow*-ului despre care vorbește Csíkszentmihályi, în care „exercițiile fizice sunt întotdeauna exerciții spirituale”²⁵. Pe această linie a armoniei trup-suflet/spiritual-corporal se înscrie întreg demersul său pedagogic.

În fundamentele tehnicii sale, Barba pornește de la stadiul pe care îl numește pre-expresivitate, respectiv „învățarea învățării”, „o muncă pregătitoare a actorului pentru procesul creativ din cursul spectacolului”²⁶. Bazele acestui *training*, individual, dar și în echipă, sunt exprimate într-un limbaj alcătuit din termeni psihanalitici, împrumutați din *hatha yoga* sau adaptați nevoilor de lucru. Spre exemplu: „Energia – Anima (blândă) și energia Animus (viguroasă) sunt niște termeni care

23. *Ibidem*, p. 27.

24. *Ibidem*, p. 42.

25. *Ibidem*, p. 137.

26. Eugenio Barba, *O canoe de hârtie*, p. 161.

nu au nimic de-a face cu distincția masculin-feminin, nici cu arhetipurile lui Jung. Ei desemnează o polaritate pertinentă pentru anatomia teatrului, greu de definit în cuvinte și deci greu de analizat, de explicat și de transmis²⁷. După cum însuși Barba recunoaște, mare parte din aceste explicații sunt dificil de înțeles, dacă nu imposibil, în absența practicii și experienței efective de lucru. Vorbim de o înțelegere experiențială, transformatoare, căci altfel descrierile lui Barba sunt convingătoare în detaliu atunci când discută despre „gândirea paradoxală” a actorului, ca tehnică extra-cotidiană a trupului și minții, care-l ajută să-și dilate personalitatea pentru a ocupa spațiul, imaginându-și că „are corpul plasat în centrul unor rețele de tensiuni și rezistențe fictive, dar eficiente”²⁸.

Astfel, în 1976, la BITEF, Eugenio Barba lansează conceptul „celui de-al treilea teatru”, un teatru „pe al treilea mal al râului”, care diferă de teatrul convențional, standardizat, dar și de teatrul experimental, mereu în căutarea formelor noi, prin faptul că, pentru cei care îl practică, nu există diferențe între viața profesională și viața cotidiană, „căci teatrul ca existență umană surclasează producția teatrală sau spectacolul, secundare existenței în acest tip de teatru, în care conținut și formă sunt mai puțin importante decât filosofia socio-culturală a grupului și modul de viață al acestuia”²⁹. Este o filosofie de viață care va fi practică și de alți creatori, cea mai cunoscută adeptă a ei fiind Arienne Mnoushkine, alături de Peter Brook.

3.2. Peter Brook și Yoshi Oida

Regizor și căutător al *teatrului imediat* (așa cum îl descrie în cartea sa, *Spațiul gol*³⁰), Brook își începe cariera de foarte

27. *Ibidem*, p. 99.

28. *Ibidem*.

29. Ian Watson, *Towards a Third Theatre: Eugenio Barba and the Odin Teatret*, Londra, Routledge, 2005, p. 21.

30. Peter Brook, *Spațiul gol*, traducere din limba engleză de Monica Andronescu, prefață de Andrei Șerban, București, Editura Nemira, 2014.

tânăr și, în scurtă vreme, ajunge să înțeleagă că are nevoie de un alt tip de actor decât cel convențional antrenat, un actor mai flexibil, mai puțin supus mecanismelor învățate în școală. Împreună cu Charles Marrowitz, el fondează în cadrul Royal Shakespeare Company, unde era co-director, împreună cu Peter Hall, un grup de studiu practic, inspirat de scrierile lui Artaud, numit (cum altfel?) „Teatrul cruzimii”. În 1968, aflat la Paris la invitația lui Jean-Louis Barrault, Brook înființează CIRT (Centre International de Recherche Théâtrale), devenit apoi CICT (Centre International de Création Théâtrale). În căutările sale, colaboratorul său cel mai apropiat și mai îndelungat rămâne însă Yoshi Oida – și nu întâmplător numele lor sunt asociate în ce privește antrenamentul actorilor.

„Grotowski este singura referință teatrală a lui Brook”³¹, afirmă George Banu. Totuși, ceea ce îi desparte fundamental este atenția pe care Brook o dă în permanență spectatorului. Până și în *Spațiul gol*, Brook concepe teatrul ca fiind o relație între un om care trece prin scenă și altul, care îl privește. De asemenea, îi deosebește modul în care își selectează actorii. Spre deosebire de actorii lui Grotowski, „neîntinați” de alte școli de teatru, cei cu care lucrează Brook sunt eclecticici, nu doar cultural sau rasial, ci, alături de unii care au studiat și au ajuns aproape consacrați, stau alții care sunt de-abia la început sau care încă nu au niciun fel de studii de actorie în spate. Această diversitate pe care Brook o cultivă are la bază convingerea lui că ființa umană completă include totalitatea segregărilor dintre rase, culturi, limbi sau obiceiuri și că ne putem recunoaște și înțelege tocmai datorită diferențelor care ne dau unicitatea. Este ceea ce Brook numește în cartea lui *The Shifting Point* „the rainbow theory” – „teoria curcubeului”³².

31. George Banu, *Peter Brook. Spre teatrul fomeselor simple*, București, Unitext, 2005, p. 91.

32. V. Peter Brook, *The Shifting Point*, New York, Harper and Row Publishers, 1989.

Grotowski este un căutător spiritual. Pentru el, teatrul este un mijloc, după cum afirmă și Bonnie Marranca într-unul din eseurile sale despre *performance*:

„Grotowski este exemplul extrem al nevoii contemporane de a întoarce spatele spectacolului, calității de spectator și, deci, esteticii. Acum douăzeci de ani, Grotowski vorbea despre sfârșitul unor cuvinte cum ar fi *teatru*, *spectacol*, *spectator* și *actor*. Importanța pe care o dă el vieții holistice (conștiința fiind treapta sa supremă) și căutarea unui limbaj uman al experiențelor sacre, ritualice, se intersectează cu problematica filosofiei New Age. Perspectiva lui Grotowski asupra naturii umane, idealul său universalist – «mai întâi suntem oameni, abia apoi suntem diferiți», argumentează el – nu ține cont de politicile culturale de azi ale diferenței sau de eșecul pretențiilor la universalitate ale umanismului. Lumea lui nu mai este cea a artei sau teatrului, ci a unei societăți fără teatru.”³³

Brook este, spre deosebire de Grotowski, un pragmatic. Pentru el, teatrul este un scop, funcțional doar dacă, prin comunicare, spectacolul realizează o deschidere spre ceilalți. Astfel, Brook susține că, pentru a se putea vorbi despre teatru, „trebuie să se petreacă, simultan și în perfectă armonie, trei legături: între actor și viața lui interioară, între actor și partenerii lui de joc, între actor și public”³⁴. Nu ne putem abține de la o speculație antropologică aici: cu nuanțele necesare, cei doi sunt purtătorii antagonismului fundamental dintre Orient și Occident, ai rupturii culturale dintre, pe de o parte, orientarea omului către interioritatea lui, către chilie și peșteră, asemenea vechilor sihaștri și, pe

33. Bonnie Marranca, „Gândind despre interculturalism”, în Bonnie Marranca, *Ecologii teatrale*, versiunea în limba română coordonată de Alina Nelega, colecția Scena.ro & Teatrul Național Timișoara, Timișoara, 2012, p. 45.

34. Peter Brook, *Fără secrete. Gânduri despre actorie și teatru*, București, Editura Nemira, 2012, p. 46.

de altă parte, de trăirea colectivă, caracteristică Vestului cuceritor, mânat mereu spre înglobarea și asumarea spațiilor exteriorității. Ceea ce este însă important în căutările amândurora rămâne felul în care teatrul, fie *per se*, fie ca mijloc spre un scop, transcende diferențele culturale și rămâne o punte între oameni. E valoarea sa de „curcubeu”, cum ar spune Brook.

Martor timp de șase zile la antrenamentele desfășurate de Brook împreună cu Yoshi Oida, la Teatrul Bouffes du Nord din Paris, George Banu descrie această experiență, trecând în revistă exercițiile pe care actorii le-au parcurs și la care, uneori, au fost invitați și martorii să ia parte. Bețele de bambus, accesorii nelipsite din atelierele lui Brook și Oida, explorarea spațiului, improvizația – pornind de la imagine sau uzând de „orghast”, limbajul inventat de poetul Ted Hughes pentru spectacolul cu același nume – alternează cu mici discursuri în care Brook își raționalizează demersul, explicând scopul exercițiilor. Ceea ce fac ei seamănă cu *via negativa* a lui Grotowski, prin accentuarea nevoii de esențializare, de renunțare la „șiretlicuri”, a nevoii de simplitate. Pentru aceasta, spune Brook, e nevoie ca invizibilul să devină vizibil,

„dar invizibilul nu se poate manifesta decât prin intermediul corpului. [...] Bruce Meyers propune un sunet, îi modulează intensitățile, iar sala repetă după el. Încercăm să abandonăm încă de la început orice demers psihologic. Ca să faci vid în tine, trebuie să te pui în situația de a imita; în felul acesta devii disponibil pentru a putea trăi, detaliu cu detaliu, ecouri îndepărtate, pentru a descoperi locuri pe care nu le cunoști. [...] Când Yoshi Oida se lansează în sacadele vertiginose ale unei rostiri inspirate din vechiul teatru japonez, Brook ne îndeamnă să-l imităm, în ciuda mediocrității performanțelor noastre: prin imitare nu dobândim adevăratele tehnici ale unei culturi tradiționale, dar putem totuși simți ceva cu care nu suntem defel obișnuiți. De

aceea, noi nu o considerăm ca pe un exercițiu, ci mai degrabă ca pe o experiență.”³⁵

Ceea ce numim astăzi „teatru experiențial” își are probabil rădăcinile în exercițiile de performativitate ale lui Brook și Oida.

Yoshi Oida își face intrarea în teatrul european prin și datorită lui Peter Brook care, la rândul său, îi datorează suportul tehnic de pregătire a actorilor. În viziunea lui Oida, antrenat în tehnicile de teatru oriental Nō și Kabuki, pregătirea actorului integrează mișcarea, actoria și expresia vocală: „Pentru mine, actoria nu constă în etalarea propriei prezențe sau a tehnicii proprii. Este, mai degrabă, o dezvăluire prin interpretare, a unui lucru «diferit», ceva cu care publicul nu se întâlnește în viața de fiecare zi. Actorul îl explică. Nu-l face vizibil la nivel fizic, dar, prin implicarea imaginației privitorului, acel «altceva» va apărea în mintea lui sau a ei”³⁶. Oida își ilustrează concepția prin relatarea unei mici fabule, a actorului care arată spre lună. Dacă gestul este rafinat, elegant, publicul admiră actorul, dar dacă actorul nu se concentrează asupra gestului, ci asupra a ceea ce Donnellan ar numi ținta, publicul admiră luna. Actorul devine astfel „invizibil”, aceasta fiind ipostaza spre care tinde teatrul, așa cum îl vede Oida.

Palierele antrenamentului actorilor se dezvoltă pe cinci coordonate: Începutul, Mișcarea, Interpretarea, Vorbirea, Învățarea³⁷. De la activități concrete de pregătire a spațiului de lucru (curățarea lui și astfel asumarea corpului propriu în spațiu, ca o autocurățare – o tehnică Nō) până la echilibrarea mișcării exterioare și interioare sau încorporarea textului în rostirea acestuia, Oida lucrează cu exerciții concrete care, făcând invizibilul vizibil, cum ar spune Brook sau Donnellan, reușesc totuși să inducă starea de invizibilitate a actorului, tocmai prin concentrarea pe ținta vizibilă. Este

35. George Banu, *Peter Brook*, pp. 236-237.

36. Yoshi Oida, Lorna Marshall, *Actorul invizibil*, p. 19.

37. *Ibidem*.

paradoxal acest efect, pornind ca mecanism de la repetarea mișcărilor, dar fără a cădea în „fascism”, alternând exercițiile grele cu cele ușoare și cultivând menținerea energiei actorului, ca o condiție a prezenței sale scenice. Oida vorbește mult despre energie și susținerea ei, ca tensiune creatoare care transformă prezența în scenă și o face diferită de cea „civilă”, de zi cu zi. Tot el relatează o experiență personală a receptării prezenței pe scenă a unei actrițe ca fiind magică. Mergând să întâlnească femeia, de o frumusețe incredibilă, după spectacol, în culise, a descoperit că arăta ca o femeie obișnuită, iar magia dispăruse.

Scopul antrenamentelor lui Oida este să reunească în același întreg corpul și mintea, spre deosebire de scindarea carteziană sub care a stat timp de secole cultura europeană. *Cogito, ergo sum*, așa ne învață Descartes³⁸, dar acceptarea acestei propoziții duce la o fragmentare a corpului și minții, ca și cum ego-ul ar fi o entitate separată care trăiește în interiorul corpului. În dualitatea corp-minte, corpul devine obiect manipulabil. Identitatea funcțională a corpului și minții, descoperită de Stanislavski, Grotowski și urmașii lor, fără baze științifice concrete, bazându-se, poate, pe o intuiție a psihanalizei, aflată încă la debut pe-atunci, a început însă să devină un concept tot mai susținut azi de medicină și știință, prin descoperirea și demonstrarea felului în care funcționează circuitele neurale și ne afectează „inteligența corpului” și „corporalitatea minții”.

3.3. Richard Schechner și performance-ul

Cu toate că Schechner a fost unul dintre cei care au contribuit la diseminarea operei grotowskiene, polonezul nu se recunoaște în abordarea americanului, pe care-l cunoscuse în *workshop*-ul de la New York University, în

38. Rene Descartes, *Discurs asupra metodei*, București, Editura Gramar, 2012.

1967. Într-adevăr, pornind de la disciplina și strictețea antrenamentului maestrului, Schechner aplică propriile idei, într-un demers eclectic, experimental mai degrabă decât explorator, combinând tehnicile yoga cu jocurile de improvizație ale Violei Spolin, care urmăreau dezvoltarea percepției senzoriale, a receptivității și a încrederii reciproce în partener. După cum afirmă el însuși, într-una din cărțile sale de început, scopul era de a sparge convenția văzului și auzului, pentru a deschide studenții către experiențe mai intime, acelea ale mirosului, gustului și atingerii, care fuseseră tabuizate până atunci în relațiile interpersonale³⁹. De aici până la „teatrul ambiental” și Performance Group nu mai era decât un pas, căci regizorul, pe atunci profesor de artă dramatică, recurge la înscenarea de ritualuri, după cunoștințele dobândite în lecturile sale antropologice, încurajat de experiența grotowskiană. Ne-am încumeta să avansăm ipoteza că el preia această experiență și o modelează în contextul unui bagaj cultural de un exotism prefabricat. Astfel, se ajunge adesea, în timpul atelierelor, la căderi în transă, după cum se poate observa și în spectacolul *Dionisus in 69*, poate cel mai cunoscut produs artistic al lui Schechner, datorită filmului lui Brian De Palma⁴⁰.

Dacă putem să-l plasăm pe Grotowski sub semnul spiritualului, pe Brook sub cel al pragmatismului, Schechner se situează sub cel al politicului, încă la începuturile sale, într-o cultură a anilor '60-'70 în care politicul era la ordinea zilei și nu putea fi desprins de radicalismul stângist (legăturile sale de prietenie cu Judith Malina, Julian Beck și *Living Theatre* sunt notorii).

Schechner își bazează demersul pe convingerea că spectacolul este un eveniment în sine, că trebuie să provoace experiențe publicului, alături de actori. Pentru el, teatrul nu

39. Richard Schechner, *Public Domain*, New York, Avon Books, 1969, p. 232.

40. Richard Schechner, *Dionisus in 69*, regia de Brian De Palma, prod. Performance Group, 1970.

este *mimesis*, nu este o oglindă a realității, ci reproducerea unor mecanisme ale realității care nu sunt artistice sau estetice. Acest lucru devine baza antrenamentelor pe care le face cu actorii, în vederea obținerii energiei ritualistice a spectacolelor. În viziunea sa, bazată pe studiul antropologiei, al psihologiei analitice și al gestalt-terapiei, *performance*-ul este un act social, nu artistic, iar ritualul este cel mai potrivit drum spre a atinge „prezentificarea”, scopul nefiind acela de a comunica, ci de a acționa. Dar oare reproducerea fictivă a unui ritual nu este în detrimentul autenticității viului, pe care Schechner o invocă? Ne putem întreba, alături de Hans-Thies Lehmann, dacă nu cumva „de fiecare dată *performance*-ul trece el însuși la o auto-manipulare ce atinge granița suportabilului – de fiecare dată se ajunge la o analogie cu ritualurile arhaice. Numai că ele au toate șansele să devină problematice, deoarece acum sunt îndeplinite în absența credinței mitic-magice de odinioară”⁴¹.

Pentru Schechner, teatrul este la egalitate cu celelalte manifestări performative umane: ritualul, dansul, jocul, jocurile sportive, jocurile de echipă, muzica⁴². Exercițiile sale urmăreau nașterea unor ritualuri proprii, ca în *Dyonisus in 69*, provocând spectatorii să se implice, chiar dacă ajungeau să deranjeze, prin entuziasmul lor, performerii. Iată cum descrie el unul dintre exercițiile pe care le regăsim în *Dyonisus*, într-o formă asemănătoare:

„Performerii stau pe podea și ascultă sunetele dinăuntru lor și din cameră. Fiecare selectează apoi, din ce aude, un ritm de bază. Își sincronizează respirația cu ritmul găsit. Treptat, fiecare performer descoperă un ritm, un cântec, un model propriu de a fi în armonie cu spațiul dinlăuntru său și dinafara lui. Performerii se ridică, dansează urmând aceste modele, dansează

41. Hans-Thies Lehmann, *Teatrul postdramatic*, București, Editura Uni-text, 2009, p. 191.

42. Richard Schechner, *Performance Theory*, Londra, Routledge, 2003, cap. I, *passim*.

întru aceste modele. Dansul este accentuat de cânt și incantații și devine paroxistic. Apoi ei se prăbușesc pe podea. Se ridică nu după mult timp, dar de această dată dansează împreună, ca grup.”⁴³

Exercițiile de introducere în pregătirea performerilor derulate de Schechner aveau drept scop exprimat „dezgolirea spirituală”, respectiv exteriorizarea propriului eu. Ele constau în patru etape: 1. A intra în legătură cu propriul sine; 2. A intra în legătură cu propriul sine, față în față cu ceilalți; 3. A relaționa cu ceilalți fără a recurge la structuri narrative sau alte structuri de formă; 4. A relaționa cu ceilalți recurgând la structuri narrative sau alte structuri de formă⁴⁴. Prima treaptă se baza pe exerciții inspirate din tehnicile yoga de relaxare și concentrare, găsire a punctelor energetice etc. Performerilor li se cere ca în timpul exercițiilor să-și lase fantezia liberă să hoinărească absolut aleatoriu și să încerce să acționeze sugerând imaginile care le vin în minte. În a doua etapă, se face un exercițiu numit *Cercul numelor*, constând în identificarea pe rând, de fiecare din participanți, a unei persoane din cerc și rostirea numelui acelei persoane, conștientizând și ajustând respirația și gestică corporală. *Dezbrăcarea și îmbrăcarea* este un alt exercițiu, care constă în plasarea în mijlocul cercului a unui articol de îmbrăcăminte de către fiecare din performeri. Apoi, pe rând, fiecare intră în cerc și spune o poveste, dezbrăcându-se mai mult sau mai puțin, fără să se concentreze

43. *Idem, Environmental Theatre*, New York, Hawthorn Books, 1973, p. 274: „The performers lie on the floor and listen to the sounds inside themselves and in the room. Each performer selects from what he hears a basic rhythm. He gets his breathing together with this rhythm. Slowly each performer discovers a beat, a song, a pattern-of-being-in-harmony-with-the-spaces-inside-him-and-outside-him. Performers rise, dance to these patterns, dance in these patterns. The dance is augmented by chanting and singing and builds to a paroxysm. Then everyone collapses on the floor. Soon they rise again, but this time they dance with each other as a group” (tr. n.).

44. Richard Schechner, *Aspects of Training at the Performance Group. Actor Training*, ed. Richard P. Brown, New York Institute for Research in Acting, Drama Books Specialists/ Publishers, 1972, p. 10.

pe poveste, ci pe acțiunea de dezbrăcare și luând la ieșirea din cerc un articol care nu-i aparține și pe care-l poartă altfel decât în mod obișnuit, respectiv îi dă o altă utilizare. Astfel, un tricou poate deveni un chilot sau un turban etc. Când nu mai sunt haine în cerc, exercițiul s-a terminat, iar participanții își identifică articolele de îmbrăcăminte și le recuperează, înapoiind în acest timp obiectele care nu le aparțin. Un alt exercițiu este *Oglinda dublă*. A intră în cerc. B și C intră la rândul lor și vor imita în oglindă toate acțiunile lui A, inclusiv cuvinte rostite, dacă acesta decide s-o facă. Oglinzile trebuie să fie atente la cele mai mici detalii: respirație, interjecții, gestică minimală etc.⁴⁵

Atelierele constau în seturi întregi de exerciții similare, până când se ajungea la o structură care izvora din energia grupului, apoi, dacă scopul era un *performance* care avea un text la bază, se trecea la împărțirea rolurilor, deconstrucția textului și organizarea unei noi structuri. Uneori se citea piesa, iar structura care izvora era pornită din deconstrucția textului și reconstrucția sa, într-un mecanism ritualului.

În întregul său, abordarea lui Schechner este, totuși, problematică: „Unii [...] privesc incursiunile sale în formele de teatru și în ritualurile orientale drept romanțioase și imperialiste”⁴⁶. Artistul însuși recunoaște că radicalitatea sa a indus lipsa măsurilor de protecție a performerilor. Totuși, „Schechner rămâne recunoscut pentru rolul său instrumental în transformarea radicală a studiului teatrului și al *performance*-ului, forțând, din mai multe puncte de vedere, domeniul de investigație să-și asume mai multă responsabilitate politică”⁴⁷.

45. *Ibidem*, pp. 39-45.

46. Paul Allain, Jean Harvie, *Ghidul Routlege de teatru și performance*, traducere din limba engleză de Cristina Modreanu și Ilinca Tamara Todoruț, București, Editura Nemira, 2012, p. 136.

47. *Ibidem*.

4. Tehnicienii

Faptul că am ales să-i numim pe Michael Chekhov și Sanford Meisner „tehnicienii” nu contrazice realitatea că și ei, la rândul lor, au fost discipoli ai unor mari maeștri – în primul rând ai lui Stanislavski, de la care pornește și se dezvoltă tipul de antrenament pe care l-au conturat, stilizat și ordonat, pe paliere mai conforme cu societatea în care cei doi actori importanți de teatru și film au ales să trăiască. Cultural vorbind, adaptarea tehnicilor pe care le-au și experimentat ei înșiși se bazează pe realitatea teatrului american și nevoile studenților de a-și însuși eficient și rapid principiile și tehnicile practicii scenice ori, după caz, de a și le reîmprospăta sau de a se reinventa.

4.1. Michael Chekhov

Abstracțiunile sunt de prea puțin folos pentru un artist creator.⁴⁸

Nepot al lui Anton Pavlovici Cehov, Michael Chekhov (am ales să folosim numele în forma sub care este cel mai des întâlnit) a fost pentru o vreme studentul lui Stanislavski, pe care l-a cunoscut bine și de la care s-a inspirat încă de la începuturile sale actoricești. După ce ajunge directorul Teatrului Academic din Moscova, Chekhov emigrează forțat din Uniunea Sovietică și, în finalul unui traseu care-l conduce prin Europa, Marea Britanie și Statele Unite, devine unul din cei mai importanți practicieni și profesori ai vremii sale. Metoda lui avut și are în continuare, și astăzi, un impact semnificativ asupra profesiei de actor.

Cheia tehnicii sale este „actoria inspirată”. În căutarea acestei inspirații se conturează conceptul de bază al

48. Michael Chekhov, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, p. 25.

tehnicii lui Chekhov, respectiv antrenamentul psiho-fizic, în care mintea și corpul sunt văzute ca unitate, iar nu ca entități separate. Chekhov a fost unul din primii care a susținut această idee, încercând să rezolve eterna problemă a actorului, anume aceea de a nu fi capabil să exprime ceea ce gândește/ simte despre personajul său. Actorul se confruntă astfel cu *venalitatea*, respectiv recurgerea la tot felul de trucuri și clișee teatrale, deprinderi de joc specifice și manierism corporal care nu fac decât să țină locul sentimentelor și emoțiilor artistice reale, al dispoziției creatoare adevărate pe scenă⁴⁹.

Dacă poți să-ți găsești personajul, pe baza unei experiențe care este în egală măsură a corpului și a minții, vei putea să-ți găsești și expresia scenică, crede maestrul. Capacitatea de a exprima psihologia personajului prin corpurile noastre, determinarea alegerilor noastre, oricât de bine ar fi susținute de analiza inteligentă a personajului, rămân însă concepte intelectuale, îndepărtate și non-performative, fără practica exersării. Aici intervine măiestria lui Chekhov, cel care a pus la punct câteva serii de exerciții care permit actorului să experimenteze această unitate psiho-fizică, demonstrând cum corpul ne influențează mintea – și invers.

Chiar dacă improvizațiile de mișcare pot părea abstracte la început, să ținem seama de faptul că ele nu sunt doar fizice, nu sunt mecanice, ele implicând la fiecare pas conștientizarea. „Principiile arhetipale”, numite astfel de maestru, ca de exemplu gravitația și levitația, amplitudinea și contragerea, alături de explorarea senzațiilor, duc la conștientizarea de către studentul-actor a propriului corp, dar și a corpului în mișcare și, deci, a spațiului.

Nu e vorba despre mișcări dificile, ele sunt simple (ca, de exemplu, cele de deschidere, adresate corpului, dar și, în mod subliminal, conștiinței), dar necesită concentrare. Vom descoperi, repetându-le, că fiecare dintre ele încorporează

49. *Ibidem*, p. 12.

energii care fac parte din istoria individuală a fiecăruia. Aceste exerciții psiho-fizice ne fac corpul mai înțelept, mai pregătit să răspundă impulsurilor, să se miște în direcții noi și să accepte realitatea imaginației noastre. Personalitatea noastră creativă lucrează mai bine cu acest corp înțelept care, după Chekhov, răspunde inteligenței corpului, nu raționalității minții.

Primele exerciții sunt bazate deci pe patru feluri de mișcări: modelare, plutire, zbor și radiație.

Senzațiile asociate acestor mișcări, menționate mai sus, sunt cunoscute drept cele „trei surori” ale tehnicii Chekhov: Levitația, Căderea și Echilibrul. Radiația și recepția sunt, pe de altă parte, strâns legate. Pentru realizarea celei dintâi, studentul trebuie să recepționeze tot ce-i poate produce o impresie, ca personaj, în funcție de semnificația momentului⁵⁰.

Radiația este calitatea de a iradia pe scenă, înseamnă a da, a emite, a umple spațiul, conținând toate atributele concret-senzoriale: „În timp ce radiatiți, căutați într-un fel să ieșiți dincolo de limitele propriului vostru corp. Trimiteți razele voastre în diferite direcții la început din tot corpul, apoi prin diferite părți ale lui – brațe, mâini, degete, palme, frunte, piept și spate. Puteți folosi sau nu centrul imaginar din pieptul vostru ca izvorul principal al radiațiilor”⁵¹. Câteva cuvinte despre acest „centru imaginar”, foarte important în ecuația „centrelor” cekhoviene. Există trei centre, susține tehnicianul: centrul voinței, situat în pelvis și mai jos, centrul gândirii, în cap, și centrul simțirii, în piept. Prin calitatea mișcărilor exersate, cei trei centri sunt treziți. „Centrul imaginar” se află însă undeva deasupra sternului, mai jos de gât, cam acolo unde fiecare dintre noi, în mod instinctiv, își îndreaptă mâna când spune „eu”, când arată spre sine. E un gest constant, al fiecăruia dintre noi, și poate fi demonstrat ușor. Încercând doar o simplă mișcare, spunând „Eu? Da, eu” și însoțind cuvintele de gest, vom

50. *Ibidem*, p. 21.

51. *Ibidem*, p. 17.

vedea că mâna noastră se mișcă în mod reflex spre ceea ce Chekhov numește „centrul imaginar”. Un exercițiu pe care îl propune acesta, foarte eficient în gestionarea tracului, este mișcarea în spațiu, lăsându-te în voia centrului imaginar care-ți conduce mișcările. Acest exercițiu, practicat cu răbdare și meticulozitate, stimulează prezența actorului, siguranța și încrederea în sine.

Centrul imaginar este un termen important în metoda lui Chekhov, nu numai pentru atenuarea tracului, dar și, mai târziu, pentru găsirea „gestului psihologic”, termen asupra căruia vom reveni pe larg ceva mai jos.

Conducând antrenamentul în acest fel, ajungem prin intermediul primului set de exerciții psihofizice, la îndeplinirea celei dintâi cerințe cekhoviene dintre cele patru pe care maestrul le consideră fundamentale pentru tehnica actorului. Acestea sunt:

1. Corpul actorului trebuie să fie modelat și recreat din interior – exercițiile psiho-fizice;
2. Bogăția psihicului (dezvoltarea imaginației) – demers psihologic și empatic, de înțelegere a diferențelor culturale și de situație, de pătrundere în psihologia personajelor, dar și a oamenilor din jur, care are ca dominantă renunțarea la „criticism”;
3. Completa subordonare a corpului și psihicului de către actor (autocunoașterea);
4. Unitatea, determinată de cele trei legi ale compoziției (vom explica mai jos care sunt acestea).

Calitățile interpretării sunt astfel catalogate, alături de exercițiile care duc la dezvoltarea lor:

Îndemânarea – Se capătă cel mai bine prin exercițiile cu mișcări de zbor sau radiație;

Forma – Exercițiile cu mișcări de modelare îi pot servi cel mai bine pe actori în năzuința lor către dobândirea simțului Formei;

Frumosul – Începeți prin a observa diferite feluri de frumusețe în ființele umane (cu excepția senzualității,

percepută ca negativă), în artă și în natură, oricât de obscure și insignifiante ar putea fi trăsăturile frumoase în toate acestea. *De remarcat aici că Chekhov nu tratează frumosul ca pe o categorie estetică, ci ca pe o componentă individuală, subiectivă, a personalității actorului.* Nuanțarea acestei înțelegeri practice a frumosului se regăsește în considerațiile maestrului care, și acestea, au o pronunțată dominantă psihologică: „Actorul care își dezvoltă simțul frumosului numai pentru a se admira pe sine obține numai un lucru superficial, o pojghiță subțire. Scopul său trebuie să fie de a dobândi acest simț numai pentru arta sa. Rezistați tendinței de a părea frumoși!”⁵².

Ca și Yoshi Oida, dar în alte cuvinte și cu alte modalități practice, Chekhov pare să caute ceea ce primul numește „actorul invizibil”. La fel ca Meyerhold, el asociază mișcarea/ gestul cu emoția, prin stimularea gândirii asociative, care funcționează conform altui tip de logică decât dialectica (succesiunea cauză-efect). Altfel decât Meyerhold, care urmărește emoția care se declanșează din gest, Chekhov cere actorului să identifice emoția, gestul urmându-i acesteia, într-o semantică proprie. Recunoaștem, aici, nu influența gândirii orientale, ca la Oida, ci influența avangardei artistice a începutului de secol trecut care, prin descătușarea inconștientului și gândirea asociativă, urmărea exprimarea – și expresia – profunzimilor emoționale umane. Exercițiul 14, care anticipează și pune bazele găsirii „Gestului Psihologic”, reflectă foarte bine acest lucru:

„Ridicați brațul. Coborâți-l. Ce-ați făcut? Ați executat o simplă acțiune fizică. Ați făcut un gest. Și l-ați făcut fără nici o dificultate. De ce? Pentru că, precum orice acțiune, el este complet subordonat voinței voastre. Acum faceți același gest. Dar de astă dată colorați-l cu o

52. *Ibidem*, p.25.

anumită calitate. De pildă, cu prudență. Veți face gestul, mișcarea cu prudență. Oare nu ați făcut-o cu aceeași ușurință? Faceți-o de câteva ori și vedeți ce se-ntâmplă. Mișcarea voastră făcută cu prudență nu mai este o acțiune pur fizică; acum, ea a căpătat o anumită nuanță psihologică. Care este această nuanță? Este o senzație de prudență care umple și vă conduce brațul. Este o senzație psihologică. În mod auxiliar, dacă ați pus în mișcare tot corpul cu calitatea de prudență, atunci tot corpul va fi, firește, impregnat cu această senzație. Senzația este recipientul în care se varsă, ușor și de la sine, sentimentele voastre pur artistice. Este un fel de magnet care atrage sentimentele și emoțiile înrudite cu acea calitate pe care ați ales-o pentru mișcarea voastră. Acum întrebați-vă dacă v-ați forțat sentimentele. V-ați poruncit vouă înșivă să «simțiți prudența»? Nu. Ați făcut numai o mișcare cu o anumită calitate, creând astfel o senzație de prudență, prin care ați trezit sentimentele voastre. Repetați această mișcare cu diverse alte calități, și sentimentul pe care îl vreți va deveni din ce în ce mai tare. Aveți astfel cel mai simplu procedeu tehnic de a vă stimula sentimentele, dacă acestea ar deveni rebele, capricioase și ar refuza să funcționeze atunci când aveți nevoie de ele în munca voastră profesională.”⁵³

După îndeplinirea primelor cerințe, antrenamentul lucrează la cultivarea imaginației. Exercițiul 10⁵⁴ descrie felul în care memoria, reamintirea/ anamneza sunt folosite pentru menținerea imaginii cât mai mult în fața ochilor: „Observați că fiecare imagine își are propria sa viață independentă. Nu interveniți în această viață, ci urmăriți-o timp de câteva minute”⁵⁵. Prin urmărirea imaginii și interogarea ei, se ajunge astfel la transformarea imaginii, urmată, în același exercițiu, de atribuirea de caracteristici concrete

53. *Ibidem*, p. 42.

54. *Ibidem*, *passim*.

55. *Ibidem*, p. 26.

– sunete, mirosuri, culori. Continuarea exercițiului, în viața de zi cu zi, presupune în mod conștient și elaborat observarea oamenilor din jur. Observarea vieții înconjurătoare este esențială și trebuie exersată permanent, cu ajutorul imaginației și memoriei, crede Chekhov, iar preluarea acestor observații se face în Exercițiul 11 – Încorporarea imaginii: „studiați cu cea mai mare meticulozitate personajul, în cele mai mici amănunte, până când sentimentele personajului trezesc propriile voastre sentimente. Apoi încercați să încorporați noua voastră viziune cât mai precis cu putință. În timpul încorporării, puteți observa că la un moment dat deviați de la ceea ce ați conceput și ați studiat în amănunt. Dacă această deviere este rezultatul unei inspirații subite în cursul încorporării, acceptați-o ca un fapt pozitiv și de dorit”⁵⁶. Încorporarea se face treptat, fără grabă, adăugând și transformând imaginea cu ajutorul detaliilor concrete, senzațiilor și observațiilor independente.

Chekhov notează succesiunea exercițiilor de imaginație, astfel:

1. Fixați prima imagine;
2. Învățați să-i urmăriți viața independentă;
3. Colaborați cu ea, punând întrebări și dând ordine;
4. Pătrundeți în viața interioară a imaginii;
5. Dezvoltați-vă flexibilitatea imaginației;
6. Încercați să creați personaje în mod complet independent;
7. Studiați tehnica încorporării personajelor.

Strâns legate de exercițiile de imaginație și memorie sunt exercițiile de improvizație, individuale și de grup. Improvizațiile se fac pe scene date, iar atunci când avem de-a face cu piese, pentru înțelegerea personajului se construiesc situații care nu există în text, dar care pot da un prag de bătaie actorului pentru înțelegerea personajului. În

56. *Ibidem*, p. 27.

construcția acestuia, cea mai importantă componentă este, fără îndoială, găsirea Gestului Psihologic. Odată parcurse și însușite exercițiile de dezvoltare a imaginației și de stăpânire a exercițiilor psiho-fizice, găsirea Gestului Psihologic este un traseu care începe „prin a determina centrele sale motoare [...]. Pentru aceasta veți porni de la «corpul» sau «centrul» imaginar, căutând trăsăturile caracteristice particulare care ar putea conveni personajului. La început, începeți prin a utiliza «corpul» și «centrul» separat, mai târziu le veți utiliza împreună”⁵⁷. Chekhov descrie calitatea centrului ca având o mare contribuție în felul în care personajul „radiază”. Astfel, un centru moale, plasat în abdomen, duce la „un psihic mulțumit de sine, pământean, puțin greoi și totuși cu haz. Plasați un centru mic și greu în vârful nasului și veți deveni curios, cercetător, indiscret și chiar inoportun. Mutați centrul în unul din ochi și observați cât de repede aveți impresia de a fi devenit șiret, abil și poate ipocrit. Închipuiți-vă un centru mare, greu, mohorât și înglodat, așezat în afara locului băților inimii, și veți avea un caracter laș, nu prea cinstit, caraghios. Un centru localizat la câteva «picioare» în afara ochilor sau frunții poate da senzația unei minți ascuțite, pătrunzătoare și chiar sadice. Un centru cald, înflăcărat, așezat în inimă, poate deștepta în dvs. simțăminte eroice, curajoase și iubitoare. Puteți, de asemenea, să vă imaginați un centru mobil. Lăsați-l să se lege încet în fața frunții și să vă înconjoare capul din timp în timp, și veți trăi psihologia unui om rătăcit (dezorientat), sau lăsați-l să circule în mod neregulat în jurul trupului, în tempouri variate, acum ridicându-se, acum prăbușindu-se, și efectul va fi, fără îndoială, o senzație de intoxicație”⁵⁸.

Unul din cele mai cunoscute concepte cekhoviene, Gestul Psihologic este acea mișcare posibilă care vine din explorarea personajului, îmbogățirea și colorarea lui. Există Gesturi Psihologice minore și Gesturi Psihologice-cheie.

57. *Ibidem*, p. 87.

58. *Ibidem*, p. 53.

Odată găsit, Chekhov recomandă ca Gestul Psihologic să nu fie niciodată arătat auditoriului, „tot așa cum de la un arhitect nu așteaptă nimeni să arate publicului schelăria construcției în locul lucrării terminate”⁵⁹. Gestul Psihologic este scheletul rolului și trebuie să rămână secretul tehnic al actorului, recomandă el. Pentru că și găsirea acestuia depinde însă de o sumedenie de factori personali și circumstanțiali, se recomandă exersarea prin găsirea Gestului Psihologic pentru diverse personaje, care de care mai deosebite, respectând câteva direcții: din ce arhetip fac parte, forța lor, simplitatea expresiei. Pentru început, se recomandă studierea unor personaje literare sau istorice, apoi trecerea la oameni foarte cunoscuți, respectiv la persoane pe care studentul le cunoaște foarte bine, pentru ca în continuare să se treacă la surprinderea Gestului Psihologic pentru oameni care sunt doar cunoștințe întâmplătoare sau care au fost întâlniți pe stradă. Ultima etapă este crearea unui personaj ficțional în imaginația studentului și găsirea Gestului Psihologic pentru acesta⁶⁰.

Mark Monday⁶¹, actor și profesor de actorie care predă după metoda Chekhov, remarcă faptul că gestul căutat nu devine psihologic până când nu i se adaugă o calitate. La început, afirmă el într-un eseu despre Gestul Psihologic⁶², se lucrează doar pe forma gestului până când acesta ajunge să aibă calitate arhetipală, respectiv pentru a putea crea un gest în spațiu, care să fie identificabil fără nicio urmă de îndoială. Vom înșirui, așa cum le notează Monday, lista de verbe care conțin, după Chekhov, tipurile de mișcare care

59. *Ibidem*, p. 48.

60. V. *ibidem*, p. 49.

61. Mark Monday a fost membru fondator și director al consorțiului american Michael Chekhov, autor al mai multor cărți despre tehnica Chekhov: *Directing with the Michael Chekhov Technique. A Workbook with Video for Directors, Actors and Teachers* (2017) și *Application of the Michael Chekhov Technique to Shakespeare's Sonnets, Soliloquies, and Monologues* (Routledge, 2019).

62. V. Mark Monday, „Teaching The Michael Chekhov Technique in an Undergraduate Program”, în Anjalee Deshpande Hutchinson (coord.), *Michael Chekhov and Sanford Meisner*, pp. 55-56 sqq.

pot fi exersate: deschide, închide, ridică, cuprinde (îmbrățișează), răsuțește, zdrobește, străpunge, împinge, trage, rupe, aruncă. Forța acestor verbe constă în faptul că toate celelalte acțiuni pot fi derivate din aceste unsprezece verbe. Desigur că, la nevoie, lista poate fi extinsă, dar cei mai mulți profesori de actorie consideră că este suficientă.

În exercițiile de căutare a Gestului Psihologic, există trei pași simpli care pot fi urmați. Spre exemplu, pentru deschidere, primul pas este pronunțarea unei propoziții simple, spusă cu voce tare: „Eu mă deschid”. Al doilea pas este următorul: studentul se imaginează deschizându-se în întregul său și trimițând această energie în tot spațiul de lucru. Odată gestul imaginat, corpul îl urmează, fizic. Al treilea și ultimul pas este radiația: rămânerea în poziție, până când radiația se epuizează. Acest exercițiu se face de cel puțin trei ori, pentru ca gestul „să se așeze”. Dacă exercițiul este bine făcut, studentul va avea experiența deschiderii, va simți senzația acesteia. O senzație nu e însă o emoție, mai degrabă este esența arhetipală a acesteia. Găsirea formei optimale este cel mai important lucru, în această fază de creație. A doua fază privește calitatea acțiunii. Ea descrie acțiunea, îi adaugă o calitate psihologică. Poți să te deschizi seducător, sau autoritar, sau senin, sau încurajator, iar lista poate continua. Calitatea Gestului Psihologic induce o reacție, cu alte cuvinte, emoția se naște din aceasta. Monday exemplifică, folosind o grilă de cinci componente:

Acțiunea – mă dezvălui

Calitatea acțiunii – flatând

Obiectivul acțiunii – vreau ca partenerul să-și asume rolul pe care-l are în situație

Obstacolul acțiunii – negarea

Miza acțiunii – partenerul e o persoană cu un statut social înalt, care nu trăiește la nivelul pe care potențialul său îl reclamă. Așadar, cel care performează trebuie să fie atent ce cuvinte folosește, ca să nu-l jignească pe partener.⁶³

63. *Ibidem*, pp. 57-58.

Dacă aceste componente nu necesită explicații suplimentare pentru înțelegerea lor, ne vom opri o clipă asupra termenului de „obiectiv”, cel mai bine definit tot de Stanislavski, conform căruia „obiectivul este ceea ce personajul (și nu actorul) caută, vrea, dorește. Este scopul său, rațiunea sa de a trăi. Mai multe obiective se pot succeda sau se pot acoperi unele pe altele. Toate obiectivele personajului se contopesc într-un obiectiv unic care le înglobează pe toate și determină o continuitate logică și coerență în comportarea sa. Este ceea ce Stanislavski numește suprasarcină. Aceasta înseamnă că toate obiectivele minore, oricât de numeroase, trebuie să concure spre un singur scop, care este suprasarcina (dorința esențială) a personajului”⁶⁴.

Pentru atingerea *unității* interpretării, respectiv a patra și cea mai complexă cerință chekhoviană, Gestul Psihologic, este fundamentală. Chekhov definește unitatea prin negație, în acest fel: „Actorul care își joacă rolul ca o serie de momente separate și fără legătură între fiecare intrare și ieșire, fără a ține seama de ceea ce a făcut în scenele sale precedente, sau ceea ce trebuie să facă în scenele următoare, nu-și va înțelege și nu-și va interpreta niciodată rolul ca un tot unitar. Nereușita sau neputința de a raporta rolul la un tot unitar îl poate face lipsit de armonie și de neînțeles pentru spectator”⁶⁵. Unitatea interpretării se bazează, așadar, pe gestul psihologic, iar, în viziunea maestrului, compoziția rolului ca tot unitar trebuie să țină cont de cele trei legi fundamentale ale compoziției, pe care acesta le contrapune secvențelor stanislavskiene:

1. legea celor trei faze – acțiunea începe, se dezvoltă și se încheie;
2. legea opoziției;
3. legea transformării;
4. legea definirii momentelor culminante (prin împărțirea scenelor, momentelor, acțiunilor).

64. Michael Chekhov, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, p. 87.

65. *Ibidem*, p. 19.

De asemenea, în afară de legi, Chekhov subliniază ceea ce el numește „principii ale compoziției”:

- Repetarea în grade diferite a acțiunii;
- Progresia, în ritmul propriu al acțiunii;
- Ritmul, respectiv alternarea momentelor de acțiune interioară și acțiune exterioară și variațiile lor de intensitate, care creează ceea ce se poate numi ritmul undulatoriu al unui spectacol; pauzele au aici un rol important⁶⁶;
- Tempoul, care este de două feluri: tempoul interior, care poate fi definit ca o schimbare rapidă sau înceată de gânduri, imagini, simțiri, vreri, impulsuri etc., și cel exterior care, pe scenă, se expune în acțiuni sau vorbire rapidă sau înceată, dar în niciun caz pasivitatea nu trebuie confundată cu tempoul lent! Tempoul interior și cel exterior pot fi diferite, contrastante, dar găsirea tempoului potrivit duce la aprofundarea personajului. Tot astfel, pentru obținerea unității întregului, caracterele personajelor trebuie să se opună și să se completeze, de aceea este importantă găsirea dominantei fiecărui personaj care – revenim pentru a accentua încă o dată – se realizează cu ajutorul Gestului Psihologic.

În ce privește construcția personajului, pentru Chekhov aceasta se aseamănă cu îmbrăcarea unui corp imaginar al acestuia – ca și când ai pune pe tine o haină –, efectul corpului imaginar fiind potențat și de adăugarea centrului imaginar. Procesul ca atare se află sub semnul individualității creatoare a actorului, compusă din cele trei euri:

- Eul de toate zilele, cel care moderează nerăbdarea, impulsurile eului superior;
- Eul creator, superior, care intră în posesia materialului de construcție (corp, emoții, voce) și care poartă individualitatea artistului, fiind înzestrat cu compasiune;
- Al treilea Eu – al personajului, modelat de cele două anterioare, devenit posibil prin cooperarea acestora.

66. *Ibidem*, p. 73.

Așadar, în viziunea chekhoviană, adevărata stare creatoare a unui artist-actor este guvernată de tripla funcție a conștiinței sale: eul superior îi inspiră jocul și îi păstrează puritatea emoțiilor creatoare, eul inferior acționează ca bun-simț, dozând forțe, iar „sufletul” imaginar al personajului devine punctul focal al impulsurilor creatoare ale eului superior.

Chekhov nu omite, din înșiruirea calităților pe care actorul trebuie să le aibă, nici conștiința publicului, pe care o consideră o componentă a prezenței histrionice, numind-o *omniprezență*. Ea cuprinde ambele părți ale rampei și include „simțul publicului”.

Unul din marile merite, ca dascăl, ale lui Michael Chekhov este că, în procesul de lucru, el creează un *vocabular de repetiții*, a cărui însușire poate deveni o unealtă importantă pentru cel/ cea care antrenează studenți-actori. Terminologia sa (*Secvențe, Obiective, Atmosferă, Radiație, Receptivitate, Imaginație, Corp Imaginar, Centru Imaginar, Ritm Interior și Exterior, Culminație, Paliere, Ritm Ondulatoriu, Repetiții Ciclice, Compoziția personajelor, Gest Psihologic, Sentiment Colectiv, Intenții, Senzații* etc.), dezvoltată prin exerciții, ordonează și jalonează procesul de educare/ învățare.

Finalmente, scopul metodei sale, pe care o și numește ca atare, este aplicarea practică a acestor termeni, în parcurgerea unui drum care este destinat „să elibereze treptat intuiția creatoare și să-i extindă câmpul de acțiune. Tocmai acesta este felul cum s-a creat metoda, nu pe hârtie, ca o ecuație sau ca o formulă de fizică, ce este apoi verificată prin aplicarea practică, ci ca un «catalog» sistematic și bine ordonat al condițiilor fizice și psihologice cerute de această intuiție creatoare. Scopul căutărilor mele era, înainte de toate, de a descoperi condițiile susceptibile de a provoca, aproape fără greș, această scânteie capricioasă și insesizabilă care este inspirația”⁶⁷.

67. *Ibidem*, p. 95.

4.2. Sanford Meisner

Acting is the reality of doing.
Sanford Meisner

Actor și profesor, Sanford Meisner este poate cel mai influent tehnician al antrenamentului actorilor. De altfel, Meisner este menționat permanent, așa cum a dorit el însuși, ca autor al „tehnicii Meisner”, refuzând cuvântul „metodă”, care poartă conotații pe care tehnicianul le dezavuează. După întâlnirea cu Lee Strasberg și fondarea, în 1931, împreună cu alți actori (printre care Stella Adler și Harold Clurman, ei înșiși profesori importanți) a companiei *The Group Theatre* în New York, Meisner se desparte definitiv de *method acting* și de folosirea „memoriei afective/ emoționale”, concentrându-se spre găsirea propriei tehnici de lucru, pe care o pune în practică la Neighborhood Theatre. Un amănunt care poate prezenta interes pentru cariera lui este că, în 1947, la formarea celebrului The Actors' Studio, asociat de obicei cu numele lui Lee Strasberg, Meisner nu a fost invitat de către foștii membri ai companiei The Group Theatre să li se alăture, ei fiind cei care au inițiat studioul, pe când Meisner a fost printre primii profesori. Doar la retragerea lui Elia Kazan, în 1951, Strasberg a devenit directorul cunoscutului The Actors' Studio. Pretențiile lui Strasberg de a fi antrenat actori care au ajuns apoi vedete ale filmului hollywoodian l-au iritat pe Meisner până într-atât încât această animozitate a rămas constantă până la moartea lui Strasberg.

Cheia abordării lui Meisner este simplitatea. În elaborarea unui proces de antrenare pas cu pas, prin ateliere desfășurate pe parcursul a doi ani, el aseamănă arta actorului cu cea a virtuozului în interpretarea unei partituri, comparație neîntâmplătoare, căci el însuși avea pregătire muzicală. De aici vin, poate, echivalențele pe care le face adesea în cursul său, cel mai bine redat în cartea scrisă împreună cu

Dennis Longwell, *Sanford Meisner on Acting*, și în filmul *The Theatre's Best Kept Secret*⁶⁸, de aici accentuarea nevoii de a repeta aceeași „frază” de interpretare, până când ea pătrunde în psiho-fizicul actorului (ca să folosim un termen chekhovian). Această faimoasă repetare, pe care el însuși o numește „mecanică”, este fundamentul metodei sale, punctul de început, de la care se ajunge, pe parcursul primului an, la dezvoltarea improvizațiilor pe baza unei scene scrise, iar în al doilea, la conturarea tehnicilor de explorare a personajului în funcție de contextul mai profund, emoțional.

Felul în care Meisner își structurează cursul este mai potrivit, ca model, pentru profilul studentului-actor de azi. Dacă marii maestri, de la Stanislavski la Barba sau Brook, aveau în permanență contact cu actorii lor – trăiau, cum s-ar spune „în aceeași supă” –, studenții lui Meisner sunt oameni care au alte *job*-uri, de zi sau de noapte, lucrează în baruri, fac figurație sau mai prind câte un rol mic în vreun film, iar participarea la cursurile lui îi ajută să se reinventeze. În aceeași clasă are actori cărora le-a trecut perioada de glorie și debutanți care n-au făcut primul pas pe scena profesionistă. Periodizarea cursului, de două ori pe săptămână, temele și dezvoltările lui, modul în care dă indicații care să-i ajute pe studenți în munca individuală pot fi luate drept model în munca noastră cu studenții. Desigur, personalitatea lui carismatică, în ciuda infirmităților din ultima perioadă a vieții, e de urmărit și studiat, chiar dincolo de sistemul lui de lucru.

Sămânța meșteșugului este realitatea practicii, susține Meisner. Prin eliminarea „intelectualismului”, a judecății critice și prin răspunsul spontan la situație, maestrul urmărește deschiderea canalului de acces spre propriile emoții, care urmează a fi apoi exprimate scenic.

Primul set de exerciții care pune bazele pregătirii actorului este format din binecunoscutele exercițiile în

68. V. Sanford Meisner, Dennis Longwell, *On Acting*, intr. de Sydney Pollack, New York, A Vintage Original, 1987, și Nick Doob, *Sanford Meisner. The Theatre's Best Kept Secret*, Columbia Pictures, prod. Kent Paul, 1984.

doi (în pereche), alcătuite din propoziții repetitive, bazate pe observarea, nu pe judecarea partenerului. Ele induc, aparent, „repetiția mecanică”, dar au scopul de a menține actorul conectat și atent la celălalt, constând din afirmație-descriere: afirmare a ceea ce vede fiecare în partener (părul îți strălucește, ochii tăi sunt calzi etc. – propoziții repetitive, fără teatralizare, fără intonație). Exercițiul este unul de conectare, atenție și ascultare. Repetiția, așa mecanică și simplă cum este ea, declanșează sursa creativității organice, a impulsului interior, instinctiv, afirmă Meisner⁶⁹.

De asemenea, accentul pe exercițiu continuă până când observarea și asumarea prezenței devine un act reflex, căci îți trebuie 20 de ani să devii actor, până când, la fel ca și cântatul la vioară, nu mai gândești, știi unde să pui mâna pe instrument și cânti, pur și simplu, susține profesorul. Scopul acestui exercițiu simplu este și acela ca studentul să-și concentreze atenția asupra altui obiect, nu asupra propriei persoane. Astfel, exercițiul devine un instrument împotriva blocajului: să nu te preocupe cum arăți sau frica să faci ceva ce nu poți controla, grija de a controla cum pari altora. În felul acesta se ajunge, unde e cazul, la atenuarea simțului ridicolului.

Acest exercițiu, repetat, menit să șteargă prejudecățile și ticurile anterioare, este fundamentul tehnicii Meisner, pe care se bazează improvizațiile, la care se adaugă regula: să nu faci nimic decât dacă trebuie neapărat să faci. După Meisner, dialogul e ultimul lucru care se întâmplă între oameni, totul e susținut de comportament și atitudine, de starea emoțională a receptorului și fundalul emoțional al situației. El tratează textul ca pe un libret sau ca pe o partitură: îl citești și trebuie să faci tu muzica, iar muzica e emoție⁷⁰.

Al doilea pas este introducerea activității independente. Activitatea independentă, care nu are nimic de-a face cu

69. V. *ibidem*, p.37.

70. V. Nick Doob, *Sanford Meisner, The Theatre's Best Kept Secret*, min. 24.

partenerul, trebuie să fie simplă, motivată, bazată pe un adevăr personal și susținută. Capacitatea de a accepta o situație imaginară a unui exercițiu sau a unei piese este ceea ce Meisner numește „creința actorului”⁷¹.

Activitatea independentă este foarte importantă în crearea unei motivații puternice de a o finaliza. Această motivație se bazează pe adevărul personal și izvorăște din imaginația studentului, fiind o componentă a definiției pe care o dă Meisner actoriei: „living truthfully under imaginary circumstances”⁷². Schimbarea obținută prin întreruperea activității de către partener este introdusă în exercițiu ca prag de bătaie pentru declanșarea improvizației pornind de la „reacție”: ceea ce faci în scenă e o reacție la ce face partenerul, chiar dacă acesta nu face nimic, căci nu există „nimic” în scenă⁷³. A nu face nimic în scenă, până când nu ți se întâmplă ceva – aceasta este mantra pe care maestrul o repetă, indicând studenților scopul căutării lor. Obiectivul acestui set de exerciții este stimularea emoțională, care pune bazele celui de-al doilea set de exerciții, improvizațiile propriu-zise.

În acest punct, Meisner introduce termenul de „pregătire emoțională”, prin solicitarea imaginației, a celui „ca și cum” stanislavskian, dar și cu ajutorul visării cu ochii deschiși, care trebuie filtrată de un adevăr personal și, ca și activitatea independentă, e bine să fie susținută și de un element concret al acestui adevăr personal, ca de exemplu o fotografie, o piesă muzicală, chiar o amintire concretă. Așadar, pregătirea emoțională se bazează pe punctul de vedere al personajului, așa-zis-ul *point of view*, dezvoltat ulterior în tehnica *viewpoints* de alți profesori de actorie (Anne Bogart), într-o procedură independentă, bazată pe observație și mișcare, mai puțin spre sondarea psihologică, dar având ca origine tot practica meisneriană. În construcția

71. V. Sanford Meisner, Dennis Longwell, *On Acting*, p. 60.

72. „A trăi adevărat în situații imaginare” (tr. n.), v. *ibidem*, p. 30.

73. V. *ibidem*, p. 45.

personajului, Meisner pune accent pe impuls, intenție, atitudine și stabilirea relației și tratează textul nu ca pe un conținut plin de înțelesuri, ci apelând la inconștientul studentului care trebuie să repete mecanic replicile, golite de sens, până când i se întâmplă ceva – se declanșează ceva, un impuls, o reacție. Așadar, încă o dată devine evident că tehnica Meisner se bazează pe acțiune.

Revenind, pregătirea emoțională este cea care dă punctul de pornire al scenei, aducând studentul într-o stare emoțională conformă cu ceea ce are de făcut⁷⁴. Ea se bazează pe folosirea elementelor personale în construcția personajului, dar nu pe folosirea lor în timpul improvizației sau scenei: „Nu e bine să duci în scenă emoțiile eului de toate zilele – acest lucru duce la «zdruncinarea sănătății și sentimente de isterie», spune Michael Chekhov”⁷⁵. Pentru mulți studenți, diferența între folosirea adevărului personal în pregătirea emoțională și recurgera la acesta în timpul improvizației/ scenei este greu de realizat, aici intervenind măiestria profesorului.

Pregătirea emoțională implică așadar *auto-stimularea*: să nu intri niciodată „gol” în scenă. Cu ajutorul imaginației sau al muzicii, se produce intrarea în această stare emoțională de „pregătire”. Există un moment conștient de declanșare a procesului, dar restul e foarte personal în elaborarea pregătirii: aceasta este intimă, e secretă, conținută, nu trebuie dată pe față. Ea durează însă doar până la intrarea în acțiune, nu e o cheie de susținere a acțiunii: „înseamnă să fii implicat total într-o activitate sau să vii total pregătit emoțional, iar apoi să reacționezi onest la un impuls exterior și să te duci cu aceasta pas cu pas”⁷⁶. Aici observăm similitudini cu „obstacolul” lui Chekhov, un alt argument pentru complementaritatea celor două tehnici. La fel ca și cel din urmă,

74. *Ibidem*, p. 78.

75. Michael Chekhov, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, p. 57.

76. Sanford Meisner, Dennis Longwell, *On Acting*, p. 100: „It's being totally involved in an activity or coming in with a full preparation, and then reacting honestly to an outside source and going along from moment to moment” (tr. n.).

Meisner folosește mai degrabă imaginația decât memoria emoțională, pe urmele lui Stanislavski din ultima perioadă a vieții și activității sale. O modalitate recomandată de stimulare a imaginației este „fantazarea”, visarea cu ochii deschiși. Influențat de Freud și de ideile lui despre vis și fantazare, acesta este drumul spre stanislavskianul, magicul „ca și cum”, urmat de particularizarea însoțită de observare și conturarea intenției – acestea fiind cerințe pentru totala implicare în joc a studentului.

„*Acting is fun*”, spune Meisner, de fiecare dată când are această ocazie. Pentru a ajunge însă la plăcerea jocului, e nevoie de răbdare și atenție la detalii, căci, după cum spune maestrul, „noi trăim în generalități, dar acționăm în detalii”⁷⁷.

5. Concluzii

Am lăsat la o parte câteva nume importante ale teatrului din secolul XX, care nu se leagă neapărat de un *training* reproductibil, de o metodologie bine structurată, dar care își au vocea lor specifică: Edward Gordon Craig, Jacques Copeau, Antonin Artaud, Bertolt Brecht. Opera lor, dincolo de spectacologie, constă mai mult în formulări teoretice decât în soluții palpabile, practice, de antrenament al actorului. Spre exemplu, Brecht, revoluționar al discursului structural al spectacolului, este considerat încă mai mult dramaturg și poet decât practician al scenei. Câteva din inovațiile sale vor face prozești, datorită curajului de a contrazice, pe de o parte, esența reprezentării și a introduce narativitatea pe scenă (teatrul epic), spărgând cel de-al patrulea perete, iar pe de altă parte datorită didacticii sale care se aglutinează în „mesaj” și desprindere de estetic, în favoarea eticului. Revoluția brechtiană se bazează pe introducerea „orientalismului” în gestică actorului și în conceptul spectacolului, iar nu pe un *training* special al acestuia.

77. Nick Doob, *Sanford Meisner, The Theatre's Best Kept Secret*, min. 36.

Kantor, la rândul lui un alt nume important, este unul dintre cei mai remarcabili artiști avangardiști, reunind în spectacolele sale tehnica teatrului de animație și poezia dadaistă. El se considera mai degrabă pictor și poet, iar actorii lui sunt familia lui. Ei lucrează cu nimeni altcineva, nu sunt formați decât pe o singură dimensiune interpretativă: școala lui Kantor.

Alte personalități relevante pentru cercetarea de față, cum ar fi Augusto Boal sau Arianne Mnouchkine, sunt artiști extrem de diferiți și cultural și politic, foarte specific orientați. Viola Spolin sau Keith Johnstone funcționează doar pe un parcurs scurt și țintit anume, iar Katie Mitchell, Thomas Ostermeier și Declan Donnellan lucrează permanent având drept finalitate spectacolul, în timp ce obținerea unui actor complex, care să poată face față mai multor tipuri specifice de antrenament, cu deschidere, flexibilitate și înțelegerea actului scenic este adiacentă și, spre beneficiul tuturor celor implicați în actul teatral, inclusă în procesul de creație. Aceștia nu lipsesc din sumara panoplie a acestui capitol, fiind nume de neocolit, dar, fie că ne-am ocupat de aspecte ale metodologiilor lor în alte capitole ale lucrării, fie că, prin eliminare, criteriul nostru de selecție a fost măsura în care experiența celor asupra cărora ne-am oprit mai în detaliu poate fi preluată, dezvoltată și înglobată într-o formare cât mai comprehensivă a studentului. De asemenea, considerăm că linia Stanislavski – Chekhov – Meisner este cea care pune bazele antrenamentului studentului-actor, baze pe care se poate construi apoi orice alt tip de antrenament. Prin aceasta am căutat resusele elaborării unor exerciții de identificare și deblocare, dar și un ghid pentru pedagogul care caută modalități de a servi actorul de azi. Credem, ca și Patrice Pavis, că acesta trebuie să fie „un actor productiv, practic, adaptabil, politic, un artist care să ajute spectatorul să se orienteze în interioritatea sa și în exterioritatea lumii”⁷⁸.

78. Patrice Pavis, „A Few Improvised and Provisory Thoughts on Acting Today”, în *Acting Reconsidered. New Approaches to Actor's Work*, Vilnius, Lithuanian Academy of Music and Theatre, 2014, p. 11: „a productive, practical, adaptable, political actor, an artist helping the spectator to find some orientation within oneself and within the world”(tr. n.).

CAPITOLUL IV

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII SCENICE. ATELIERUL-PUZZLE ȘI ATELIERUL-FOILETON

Cu răbdare vă veți câștiga sufletele.

C.G. Jung

1. Introducere

În etapele de dezvoltare psihologică, trecând prin cele trei vârste ale copilăriei, preadolescenței și adolescenței, ucenicul e supus unui proces de modificare a personalității, din dorința de a fi acceptat, într-o primă fază de mediul parental, apoi de cel școlar și, în final, de mediul social. Pe parcursul celor trei vârste, din dorința de a fi acceptat și iubit/ apreciat, subiectul dezvoltă un set de deprinderi, de modificări comportamentale care nu sunt ale Eului său și care duc la pierderea propriei originalități. Această Persona este prima entitate care își face simțită prezența la începutul procesului de învățare. Marile blocaje de început au legătură cu imposibilitatea de a ieși dintr-un mecanism de apărare existent deja și exersat în timp. Nu vorbim doar de teama de a ne arăta și de a fi acceptați așa cum suntem, ci chiar de neputința de a accesa propria realitate nealterată de acest joc, impus și autoimpus, anume de a fi acceptați de ceilalți.

În acest proces de depistare și acțiune asupra eventualelor blocaje, un rol hotărâtor îl are pedagogul. Din punctul de vedere al legăturii dintre pedagogie și psihologia analitică, C.G. Jung insistă asupra acestei pregătiri a profesorului,

indiferent de nivelul de predare. În *Dezvoltarea personalității*, el susține această idee de interdisciplinaritate între psihologie și procesul de educare. Prin excelență, arta actorului are la baza procesului de *training* și învățare o puternică componentă psihologică. Înțelegerea noțiunilor de bază ale psihologiei analitice e utilă în măsura în care ne oferă suportul teoretic în recunoașterea și gestionarea blocajelor de creativitate din procesul de pedagogie și creație teatrală: „În general, aplicarea practică a acestei metode nu intră în discuție pentru învățător, utilizarea ei diletantă sau chiar în joacă nu este recomandabilă, deși ar fi de dorit ca educatorul să o cunoască, dar nu în sensul de a o aplica în sensul copiilor, ci în al său propriu. Propria sa educare este în folosul copiilor... Un educator nu trebuie să fie doar un purtător pasiv de cultură, ci trebuie să dezvolte cultura în mod activ, și anume prin autoeducație. Cultura lui nu trebuie niciodată să stea pe loc, altminteri va începe să îndrepte la copii greșelile pe care nu le corectează la el. Aceasta este, firește contrariul educației”¹.

Pe lângă această interpretare psihologică, în procesul de predare, pedagogul de practică teatrală trebuie să-și analizeze propriul parcurs uman și profesional, pentru a se putea situa întotdeauna în zona de înțelegere și trăire de genul *nimic din ceea ce vi se întâmplă nu îmi este străin*. Această identificare deschide o platformă de confort a studenților și, deci, o mai relaxată poziționare în raport cu greșeala. Un pedagog care predă cu atitudinea unei suficiențe profesionale nu face altceva decât să inhibe demersul studentului și să-l pună pe acesta într-o zonă de admirație impusă, dublată de un complex al propriei inferiorități. În acest parteneriat inegal, profesorul are obligația să-și descopere propriul proces de identificare cu blocajele de început ale fiecărui ucenic, iar crearea acestei platforme de înțelegere și de evaluare poate duce la o cooperare fructuoasă în acest proces de învățare care are, de fapt, dublu sens.

1. C.G. Jung, *Dezvoltarea personalității*, pp. 63-65.

Ținând cont de unicitatea fiecăruia dintre participanții la proces și investirea în mod egal a fiecăruia, profesorul poate opera individual și particular asupra acestor blocaje. Dincolo de metodă, existența acestei diversități umane în complexitatea ei psihologică te pune tot timpul într-o zonă de deschidere și reformare a propriei metode. Așadar, putem exclude din start suficiența artistică sau pedagogică a profesorului. Prin natura lui, actorul-pedagog este într-o permanentă formare ca om și artist. A te opri din acest demers normal poate să ducă la o plafonare pedagogică și artistică. Tocmai această dublă funcție îl pune, în procesul de predare, într-o zonă de uriașă responsabilitate și perfecționare continuă.

Pe de altă parte, este importantă și raportarea ucenicului la procesul de învățare. Prin caracterul specific, școala de actorie impune această relație unică între profesor și student. Una dintre cele mai mari rezistențe la proces vine din raportarea la autoritatea pedagogică din anii de studiu preuniversitar. Deși uzitarea termenului *laborator* este de multe ori contestată în acest domeniu teatral, el descrie acest specific unic al școlii și plasează activitatea ce urmează să se desfășoare într-o zonă de cercetare a propriei individualități, a mecanismelor de expresie artistică, a limitelor personale și a propriei originalități. Definind acest proces de învățare ca pe un laborator în care radiografiem propriul nostru univers interior și exterior, studenții înțeleg altfel raportarea la autoritatea pedagogică. Tipul de autoritate al profesorului dă specificul activităților viitoare, iar procesul în sine definește, pentru student, tipul de raportare la această autoritate.

2. Elemente constitutive ale exercițiului de tip puzzle

2.1. Impulsul creator. Momeala. Imaginea suprarealistă

Încă din primul an de actorie, studentul învață să facă deseori referire la memoria lui emoțională, cea care, depozitată în inconștient, prezintă o anume transparență, în

comparație cu reziliența conștiinței. De obicei, acestea sunt imagini din copilărie sau amintiri ale unor evenimente cu energie psihică puternică în manifestare. Mai există însă și depozitul uitat, suprimat și refulat al unui strat mai adânc al inconștientului, care păstrează și acte trecute, dar care în prezent se desfășoară în afara controlului conștient: amintiri, deprinderi, ticuri, automatisme, montaje intelectuale sau perceptivă stereotipizate, care pot oricând să depășească pragul conștiinței.

Stanislavski își îndemna studenții să acceseze acest tărâm ascuns. Conform observațiilor sale asupra manifestării inconștientului în munca actorului, există două situații: când lucrurile se întâmplă firesc, de la sine, și când se instalează blocaje mentale sau psihice care întrerup fluxul creației: „În aceste cazuri trebuie folosite momelile. Ele există nu numai în fiecare dintre elemente (*minte, voință, sentiment* – n.n.), dar și în fiecare dintre motoarele psihice”².

Pentru tânărul student, laboratorul școlii este un cadru de analiză a vieții însăși în manifestările sale conștient-comportamentale, dar și în cele abisale. E etapa de conștientizare și de dezvoltare a aptitudinilor comportamentale și emoționale exersate din copilărie și intrate în zona reflexelor. Subiectul conștientizează că merge pentru că vrea să se deplaseze, iubește pentru că are nevoie să fie iubit, are nevoie de comunicare pentru a împărtăși și a se împărtăși etc. Toate aceste impulsuri interioare și exterioare care duc la acțiunile noastre i se relevă studentului în complexitatea lor.

Procesul de învățare e unul mult mai analitic și mai profund, în manifestarea vieții sub toate aspectele ei: dorințe, nevoi, scopuri, strategii, decizii, mijloace, opțiuni etc. Ucenicii sunt actorii-bebeluși care învață acum să meargă, să vorbească, să gândească *altfel în scenă*. Nina Zarecinaia aleargă spre casa lui Treplev ca să joace în spectacolul scris și regizat de el, dar pe scenă nu excelează. Nu e vorba în acest caz numai de faptul că ea nu înțelege tema pe care trebuie

2. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, p. 465.

să o joace, ci e vorba despre faptul că nu a mai jucat niciodată, iar interpretarea ei e exaltată și imprecisă, diletantă. Nina nu are antrenate elementele necesare stării scenice de care vorbește Stanislavski în sistemul lui: elementele fizice (corp, voce, ritm, dans) și cele sufletești (sentiment, voință, încordare, relaxare etc.). Mânată de entuziasm, de ambiția reușitei imediate și de foamea de glorie, Nina eșuează lamentabil în cariera de actriță.

În primul an de studiu, ideea de personaj este destul de vagă pentru studentul actor, și e și periculoasă. În lipsa elementelor constitutive care țin de pregătirea complexă pentru a putea întrupa pe altcineva, totul se reduce la o declamație simplistă, ajutată pe ici, pe colo, de sensibilitatea fiecăruia de a vedea lumea, adică de ceea ce numim, la modul general, „talent”. Acesta este anul în care „sindromul Nina Zarecinaia” este cel mai prezent. Ne dorim, simțim, ne prefacem că înțelegem, dar ne lipsesc mijloacele necesare să ne exprimăm la intensitatea și adevărul dorit. Se instalează astfel o stare de neputință care duce întotdeauna la frustrare și blocaj. Nu pot să redau ceea ce simt – și atunci, toate exercițiile sunt axate pe ideea de eliminare a frânelor provocate de mediul nostru interior și exterior.

Existența simultană a unei proiecții dorite a scenariului de lucru și a neputinței provoacă încordare la nivelul mușchilor, dar și la nivel psihic. E aceeași senzație pe care o trăim în vis când ceva ne urmărește, dar nu ne putem mișca din loc. Mintea noastră ne îndeamnă la acțiune, dar o forță pe care o simțim exterioară nouă ne ține pe loc și ne blochează mușchii. Și atunci, pe lângă antrenamentul corporal și vocal, trebuie antrenată una dintre cele mai importante abilități ale actorului: explorarea necunoscutului din noi și din *celălalt*. Dar *celălalt* există deja în noi.

Conform conceptului jungian al *tiparelor comportamentale*³, în noi există mai multe genuri de comportamente

3. În limba engleză *patterns of behavior* (tr.n.).

umane care nu sunt activate. Ele coexistă cu comportamentul principal, care se definește în copilărie. Construcția personajului devine pentru actor procesul de dezvoltare a unui comportament secundar, în detrimentul celui principal, apelând la mai multe laturi conștiente sau inconștiente ale personalității sale, care nu sunt exersate în viața de zi cu zi.

Factorul declanșator se află întotdeauna în afara noastră. El vine ca un impuls din exterior și interacționează cu experiența noastră, petrecută sau posibilă. În răspunsul pe care i-l dă Grotowski lui Stanislavski, el validează ideea lui Stanislavski de a găsi o cale indirectă pentru a ajunge la ceea ce este inconștient, dar contestă direcția de acțiune a impulsului, minimalizând eficiența *memoriei emoționale* și a probabilității *dacă* (*ca și cum*), în favoarea *corpului*: „Actorul se adresează corpului de amintiri, nu atât amintirilor corporale, ci tocmai corpului-memorie. Și corpului-viață. Se adresează, așadar experiențelor cu adevărat importante pentru el, dar și acelor pe care le așteaptă, care încă n-au fost trăite”⁴. Totul este scris acolo și doar când acționezi există ceea ce faci și „se eliberează ceea ce n-a fost fixat în mod conștient, ceea ce e mai puțin senzorial, dar oarecum mai important decât acțiunea fizică. E ceva de natură încă fizică, dar deja supra-fizică. Acest ceva eu îl numesc *impuls*”⁵.

Mintea noastră e obișnuită să funcționeze cu anumiți stimuli interiori care indică nevoile biologice sau care țin de psihic. E un proces natural și organic. Chiar dacă situația scenică de joc are artificialitate în comparație cu viața însăși, actorul reacționează organic și natural la stimulii generați de această artificialitate. Stimulul provoacă o acțiune fizică care generează o altă acțiune fizică și funcționează pe principiul cauză-efect. Stimulul-cauză devine efect, care la rândul lui devine stimul-cauză pentru următorul efect și așa mai departe. Dacă, în viața reală, stimulii

4. Jerzy Grotowski, *Teatru și ritual*, p. 254.

5. *Ibidem*.

generatori de acțiune (și ne referim la toate tipurile de acțiuni ale verbelor: stare, existență sau acțiunea corpului fizic) se află sub imperiul momentului următor dictat de întâmplare sau hazard, pe scenă acești stimuli sunt subordonați unei întâmplări deja create de autorul dramatic și/ sau regizor. În viața cotidiană, simțurile noastre intră în alertă numai dacă ni se întâmplă ceva care ne scoate din situația de confort obișnuită. Pe scenă, spune Stanislavski, „toate elementele fizice și sufletești ale stării sale (actorului – n.n.) sunt în alertă și răspund pe loc la apel”⁶. Până să ajungă să înțeleagă noțiunile de stimul-partener, stimul-situație sau stimul-rol, studentul e bine să treacă prin exerciții care să-l provoace să înțeleagă ce se petrece în interiorul lui, sub influența oricărui tip de stimul și să experimenteze procesul fizic și psihologic al unei astfel de interacțiuni.

Una dintre aceste *momeli*-stimul este *imagea*. Astăzi, imaginea hrănește tot. În era mediatizării și a superdigitalizării, tinerii de azi descoperă lumea mai mult prin imagini decât prin mijloacele de comunicare și informare care au la bază cuvântul scris. Altădată, cuvântul genera imaginea. Azi, în societatea noastră, acest raport s-a inversat. Teatrul este unul dintre puținele locuri unde cuvântul mai are această funcție: de a crea imagini în mintea spectatorului, atunci când regizorul nu supralicitează tema cu imagini scenice ilustrative. În procesul deteatralizării, care se bazează pe eliminarea efectelor de decor, ecleraj și sunet, actorul creează imagini cu ajutorul cuvântului în minimalismul fizic al tabloului scenic. Imaginea este însă unul dintre atributele teatrului postdramatic, căci elemente media au pătruns în teatru și artele au început să interfereze.

Suprarealismul oferă foarte multă libertate în percepția și interpretarea conținutului prezentat. Precursorul curentului suprarealist a fost dadaismul, care încurajează rezistența la normele rigide de reprezentare impuse de arta și societatea

6. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 2, p. 398.

capitalistă a începutului de secol XIX. Nihilismul dadaist descoperă energiile creatoare ale inconștientului. E marea eliberare a artei și a literaturii de logica, rațiunea și estetica unei societăți burgheze și a unui sistem capitalist spulberat de deflagrațiile Primului Război Mondial. În fața imaginii suprarealiste, rezistențele personale ale fiecărui student, dictate de mediul în care a fost crescut și educat, cedează, iar emoția explodează necenzurat. Suprrealismul, prin tehnica decupajului și a colajului, hrănește plurivalent și asociativ ochiul privitorului. Inconștientul fiecărui privitor este unic, iar contactul cu aceeași imagine a unui grup generează reacții, asocieri și emoții diferite. Reacția este spontană, neprelucrată de minte și, pornind de la ideea că fiecare individ e unic, dinamica inconștientului fiecăruia e diferită și oferă posibilitatea *creației poetice*. Hans-Thies Lehmann susține, în discursul lui teoretic despre teatrul postdramatic, ideea potrivit căreia „comunicarea adevărată, în general, nu trece prin înțelegere, ci prin impulsuri care declanșează creativitatea proprie a receptorului, impulsuri a căror posibilitate de mijlocire își are fundamentul în predispozițiile universal răspândite ale inconștientului”⁷.

În filmul documentar *The Lost Surrealist*⁸ e prezentată viața și creația pictoriței suprarealiste Leonora Carrington, marea iubire a unuia dintre importanții artiști ai curentului suprarealist, Max Ernst. Întrebată fiind ce reprezintă tablourile sale, ea a răspuns că e dificil să explice: „Vine mai degrabă ca un sentiment decât ca o imagine”. Tablourile sale prezintă imagini înfricoșătoare, proiecții ale unei percepții misterioase a copilăriei, ale propriei singurătăți și ale unui destin tragic. Este o axă interesantă pe care conținutul psihic pleacă din inconștient, se ridică la suprafața conștiinței, ca imagine, și produce o inversare, ajungând în inconștientul privitorului.

Poetul André Breton, unul dintre fondatorii curentului suprarealist, credea că explorarea inconștientului prin

7. Hans-Thies Lehmann, *Teatrul postdramatic*, p. 84.

8. *Leonora Carrington. The Lost Surrealist*, regizor Teresa Griffiths, 2017.

artă ar putea elibera individul de constrângerile societății moderne. Studentul actor, prin contactul cu acest tip de imagine pe care nu o consumă în mod curent, întâmpină o reacție spontană. El are impresia că el controlează alegerea, dar de fapt imaginea îl alege pe el.

Rezultatele sunt semnificative dacă acest exercițiu e făcut individual. Nu întâmplător, Stanislavski și-a structurat căutările pe două mari părți: *munca actorului cu sine însuși* și *munca actorului cu rolul*, iar „starea generală scenică este o stare de lucru”⁹ care încorporează ambele componente. Exercițiile de autocunoaștere despre care vorbim în acest capitol au un puternic caracter psihologic și se situează în zona primei componente. Înainte de a ajunge să-i „întrupăm” pe alții (personaje – n.n.), trebuie să ne cunoaștem pe noi, cum funcționează aparatul nostru psihic, care e relația noastră cu întregul proces scenic în care urmează să ne dezvoltăm ca actori.

În debutul acestei explorări, momeala optimală este imaginea suprarealistă, căci o imagine realistă „fotografiază”, iar percepția privitorului e definită de conștient, pe când imaginea suprarealistă e decodată conștient de privitor doar la nivelul formei, iar conținutul emoțional cade în sarcina inconștientului.

2.2 Storytelling

Unul dintre cei mai importanți regizori ai momentului este Thomas Ostermeier, recunoscut și pentru metoda lui de lucru cu actorii și preocupat tot timpul de perfecționarea artei actorului în demersul realist al spectacolelor sale. Această metodă de lucru cu actorul la scenă este fondată și pe exercițiul numit *storytelling*, bazat pe identificarea conflictului situației scenice și găsirea unui corespondent asemănător acestuia în experiența de viață a actorului.

9. *Ibidem*.

Evenimentul povestit poate fi un episod de viață trăit de către actor sau acesta poate să fi fost doar observator direct al evenimentului. În documentarul *Insatiable Theatre*¹⁰, filmat în 2016 la Teatrul Vidy-Lausanne de către Jérémie Cuvillier, Ostermeier folosește acest exercițiu în procesul de creație al spectacolului *Pescărușul*, dovedind eficacitatea sa în obținerea unui joc non-teatral și, în același timp, investind actorul cu „statutul de autor-creator, și nu de simplu interpret care urmează indicațiile unui regizor”¹¹. Fiind atât de preocupat de realismul spectacolelor sale, nu întâmplător metodele sale de lucru cu actorii se bazează pe patru piloni: Stanislavski, *storytelling* (metodă dezvoltată de el în căutarea non-teatralității), tehnica Meisner și biomecanica lui Meyerhold. Vorbim despre un regizor-pedagog, angajat în antrenamentul post-ucenicie al actorului. Actorul trebuie însă să caute acest adevăr, al interpretării sale și a părții de creativitate, încă de la începutul perioadei sale de ucenicie. Referindu-se la modalitatea prin care actorul își poate câștiga statutul de creator, de autor, Ostermeier definește situația scenică drept „momentul fundamental în travaliul cu actorul”¹².

2.3 Interpretarea imaginii ca „arta de a crea conținut”

Acest exercițiu este gândit și construit pe modelul de interpretare a imaginilor oferit de profesorul, sociologul și psihologul jungian Theodor Abt¹³, analist formator al Institutului Carl Gustav Jung din Zurich și cofondator al Centrului de Cercetare și Training pentru Analiza Abisală din perspectiva lui C.G. Jung și Marie-Louise von Franz.

10. Thomas Ostermeier, *Insatiable Theatre*, regia Jérémie Cuvillier, 2016.

11. Thomas Ostermeier, *Teatrul și frica*, p. 102.

12. *Ibidem*, p.103.

13. Theodor Abt, *Introducere în interpretarea jungiană a desenelor*, traducere din limba engleză de Andreea Ilie, București, Editura Trei, 2019, pp. 55-76.

În *citirea* unei imagini, modelul oferit de Abt corelează cele două atitudini jungiene (extrovertit și introvertit) cu cele patru funcții ale conștiinței (senzația, sentimentul, gândirea, intuiția) pentru a descifra imaginea „în lipsa unui context personal, altul decât vârsta și sexul autorului. În acest fel, suntem obligați să căutăm o cale de a determina imaginea să ne reveleze sensul ei ascuns, lucru presupus a fi posibil pentru orice reprezentare vizuală care provine din lumea interioară inconștientă”¹⁴. Adaptând modelul lui Abt la etapele de dezvoltare ale exercițiului propus în următorul subcapitol, am obținut un model de lucru individual pe care fiecare student-actor își dezvoltă, în funcție de personalitatea proprie, un mod artistic de a privi creația și viața.

Așadar, în adaptarea modelului conceput de Abt la exercițiul-studiu de caz al acestei cercetări, începem prin *a-i pune întrebări* imaginii (pentru a evita atitudinea extrovertită), o chestionăm din perspectiva celor patru funcții ale conștiinței, descoperim ipoteza legată de ce s-a constelat în inconștientul studentului-actor în timp ce privea imaginea, interpretăm această constelație, analizăm și sintetizăm datele interpretării, iar apoi alegem modalitatea de reprezentare scenică.

Deci, prin adaptarea la procesul practic teatral, folosim un model de interpretare psihologică a desenelor în scop psiho-dramatic în antrenamentul studentului-actor, având scopul de a privi lucrurile diferit de cum era obișnuit, pentru a deveni conștient de componenta psihologică a artei sale și pentru a înțelege perspective noi de interpretare a realității.

În acest exercițiu, din punctul nostru de vedere, imaginea este corespondentul textului dramatic. Învățând să descifreze și să interpreteze o imagine suprarealistă, greu de perceput, studentul-actor învață să evite, în exercițiul lecturilor viitoare, primul nivel al textului. De cele mai multe ori, tinerii actori și, din păcate, mulți actori din sfera profesionistă *joacă* doar acest prim nivel. Or, în întâmpinarea

14. *Ibidem*, p. 55.

lecturii regizorului și pentru o inspirată colaborare cu acesta, actorul trebuie să-și antreneze încă din școală această privire analitic-introvertită asupra materialului dramatic și să-și dezvolte abilitatea de *a citi printre rânduri*. Acesta este unul dintre multiplele scopuri ale exercițiului. Un regizor bun se va lăsa inspirat de un astfel de actor care propune, prin interpretarea sa, abordări complementare lecturii regizorale. Acest model adaptat ne permite obținerea unui material dramatic cu caracter autobiografic, pe care să-l reprezentăm scenic într-un limbaj preponderent non-verbal. Considerăm că, înainte de a ataca texte mari ale literaturii dramatice clasice și contemporane, e necesar să ne educăm abilitatea de a lucra cu textul și cu ideea de joc și reprezentare.

Vom identifica, în descrierea exercițiului, elementele acestui model și ale corespondentelor acestora, în cadrul modelului adaptat.

3. Imaginile conștientizării. Atelierul de tip puzzle

Acest atelier, care folosește pentru accesarea inconștientului imaginile suprarealiste, este un atelier de tip puzzle care s-a dovedit eficient în dezvoltarea abilităților de analiză a situațiilor de joc, dar și în obținerea unei prime experiențe scenice optimale. Descompunerea atelierului până la esența componentei lui psihologice ne arată importanța determinantelor bio-psihologice, a abilităților de performanță ale actorului discutate în capitolele anterioare și a antrenării lor într-o etapă complementară celei care ține de însușirea tehnicii de joc. Caracterul de puzzle e dat de particularitatea lui de alăturare a informațiilor primite pe parcursul etapelor de desfășurare ale atelierului și de formularea ipotezelor și a concluziilor abia după privirea de ansamblu asupra întregului conținut obținut.

Confruntarea individuală cu imaginea suprarealistă are darul de a trezi inconștientul. Opunându-se altor profesori

contemporani lui, Stanislavski crede că „elevii începători, care fac [...] primii pași pe scenă, trebuie, în măsura în care este posibil, să încerce imediat să ajungă până la inconștient. Trebuie să obții asta încă de la început, prin lucrul cu elementele, cu starea creatoare scenică interioară, în toate exercițiile și în toată activitatea de la școală”¹⁵. El susține că fiecare imagine a actorului se naște din acest inconștient cu care trăiește în fiecare zi, într-o relație de prietenie. Acesta este însă un proces organic. Provocarea inconștientului prin inversarea procesului cauză-efect (de la imagine la inconștient) validează această dependență relațională și, cu ajutorul acestui exercițiu, înțelegem importanța bagajului emoțional nealterat de convențional al ucenicului, care îl plasează pe acesta în zona de joc și descoperire, evitând termenii psihologici care în această fază de început pot crea la rândul lor blocaje la nivelul comunicării și înțelegerii experiențiale. Tot acest proces, de teoretizare și analiză, îi aparține pedagogului și nu studentului. O exagerare sau o dezbatere psihologică a procesului poate crea blocaje în raportarea ucenicului la exercițiu: „Despre artă trebuie să vorbim și să scriem simplu, pe înțelesul tuturor. Exprimările savante îi sperie pe elevi”¹⁶.

Jung este cel care a descoperit în cercetările sale asupra inconștientului funcția de portal spre această lume necunoscută a viselor și imaginilor desenate de el și de pacienții lui: „Ori de câte ori mi s-a întâmplat în viață să mă poticnesc, să mă împotmolesc, am pictat un tablou sau am prelucrat o piatră și întotdeauna aceasta a reprezentat un *rite d'entrée* pentru ideile și lucrările ce au urmat”¹⁷. Specialist în psihologia reprezentării imagistice a fenomenelor psihice, Jung descoperă, în procesul de analiză psihologică a artei lui Picasso, prezența inconștientului creativ: „Arta nonrealistă își primește conținutul din «interior». Acest «interior» nu

15. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, p. 293.

16. *Ibidem*, p. 25.

17. C.G. Jung, *Amintiri, vise, reflecții*, București, Editura Humanitas, 2020, pp. 208-209.

poate să corespundă conștiinței, deoarece ea conține imagini ale obiectelor văzute în general, care trebuie să arate în mod necesar așa cum corespunde așteptării generale¹⁸.

Confruntarea cu aceste imagini are un scop creativ. În poziționarea studentului-actor în afara zonei cotidiene de relaționare cu imaginea (internet, platforme de socializare, televiziune etc.) și a exercițiului de control exercitat de alte autorități asupra lui, prin interacțiunea cu acest proces practic se anihilează stimulii falși de reacție care generează blocajele de expresie și joc.

Confruntarea cu aceste imagini, ce au ca stimul de creație experiențe ce țin de *interior* și nu de experiențe exterioare, nu are un scop terapeutic (deși se manifestă și acest aspect), ci mai degrabă un scop creativ, pentru că, așa cum pictorul suprarealist își reprezintă într-un cod enigmatic și simbolic *interiorul*, tot așa și actorul, în arta lui interpretativă, lucrează cu aceleași elemente ce țin de acest misterios interior, cu precizarea că, în ambele cazuri, acest interior aflat în spatele conștiinței e orientat „către lumea exterioară ca un organ de percepere general, supraordonat celor cinci simțuri”¹⁹. Funcția nealterată a inconștientului îi oferă ucenicului prima raportare adevărată la o experiență cu caracter puternic biografic și care poate conține, într-un scenariu personal și original, și componenta de ficționalizare a respectivei interpretări. Având la îndemână acest exercițiu, pe baza materialului dramatic găsit, studentul poate da jocului său profunzime, adevăr și originalitate, evitând clișeele de interpretare sau, și mai grav, amatorismul.

Scopurile acestui exercițiu sunt următoarele:

– educarea unei calități profunde și artistice a privirii cu care *vedem și interpretăm* realitatea;

– eliminarea zonei de facilitate din procesul scenic, cu care erau obișnuiți în activitățile artistice extrașcolare preuniversitare;

18. *Idem, Despre fenomenul spiritului în artă și știință*, p. 143.

19. *Ibidem*.

- trăirea unei experiențe optimale scenice în *raportul de aur* al lui Mihály Csíkszentmihályi (pe determinantele de timp, de calitatea a investirii în exercițiu și de plăcere);
- jocul cu ideile;
- familiarizarea cu simbolul și metafora scenică;
- relevarea statutului de creator al actorului în spectacolul de teatru;
- înțelegerea pericolului intelectualizării excesive în proces;
- deoalarea și dezvoltarea adevăratului conflict care alimentează povestea;
- descoperirea determinantei de timp alocat procesului și calitatea acestui interval de timp;
- diferența dintre concentrare-focus (privirea antrenată spre interior) și atenție (privire antrenată spre exterior);
- calitatea prezenței scenice;
- importanța existenței unei hărți a traseului psihologic al personajului;
- conștientizarea importanței deciziei în soluționarea conflictului, decizie luată în urma procesului cognitiv de reevaluare a evenimentului prin reinterpretare (redefinirea în plan general a materialului autobiografic) și distanțare (obiectivarea privirii asupra materialului autobiografic);
- dezvoltarea abilităților de citire a unui text dramatic.

3.1. Desfășurarea exercițiului

Ca să înțelegem mai bine eficacitatea și complexitatea acestui demers educativ-creativ, vom structura exercițiul pe etape de lucru. Am decis acest lucru, luând în considerare faptul că procesul de creație, ca atare, deși s-au încercat de-a lungul timpului diferite scheme de etapizare, nu are o formulă clară, datorită specificului său, care presupune adesea corelarea și imprevizibilitatea, așadar e foarte dificil de abordat o formulă care să facă distincția clară între etape. Acest fapt se datorează, fără îndoială, atât diversității domeniilor de creativitate, cât și caracterului individual al procesului. După mai multe experimente, am considerat

optimal, pentru acest exercițiu, modelul propus de scriitorul și psihologul Arthur Koestler.

În cartea sa *Strigătul lui Arhimede*²⁰, Koestler delimitează trei faze ale procesului de creație: *logică*, *intuitivă* și *critică*. Faza logică se subdivizează în trei pași: formularea problemei, culegerea datelor și cea de-a treia, prima încercare de a propune soluții. Faza intuitivă are cea mai mare pondere în proces, Koestler acordând o mare importanță intuiției în actul de creație și localizând-o în inconștientul creatorului. Această fază intuitivă se subdivizează în alți trei pași: *autonomizarea problemei*, *maturizarea* și *iluminarea* sau relevarea soluției. Faza critică este etapa de analizare, perfecționare și validare de către ceilalți.

3.1.1. Faza logică a exercițiului

În această etapă, ca o sarcină individuală și exterioară spațiului de lucru (temă de casă), studenții au sarcina de a alege din multitudinea de imagini suprarealiste puse la dispoziție de profesor (albume de artă vizuală sau internet), imaginea (pictură, fotografie, sculptură etc.) cu cel mai mare impact emoțional asupra lor. Urmărim, așadar, o reacție spontană pe care urmează să o convertim în proces. Alegerea imaginii se petrece la nivelul inconștientului. Este începutul procesului de diferențiere și de exploatare a propriei unicități. Există, desigur, tendința ca unele alegeri să fie greșite. Ele aparțin celor care nu-și urmează prima emoție, ci prelucrează informația finală în urma unui proces reflexiv, sau celor care vor doar să impresioneze prin alegerea lor și sunt tributari compoziției imaginii. În acest caz, invalidarea alegerii se relevă pe parcursul fazei intuitive a exercițiului și trecem la o nouă alegere și o nouă definire a emoției.

Următorul pas e acela de a defini emoția provocată de imaginea suprealistă într-un cuvânt (tristețe, frică,

20. Arthur Koestler, *Le Cri d'Archimede*, Paris, Les Belles Lettres, 2011.

dependență, ură, iubire, libertate, neputință, sufocare, fericire, confuzie, foame, zbor etc.). Fiind la vârsta la care întregul Eu se reorganizează, unii dintre ei întâmpină dificultăți în a numi lucrurile pe care le văd sau le simt. Așa se explică faptul că, mai târziu, în etapele ulterioare ale exercițiului, unii studenți simt nevoia de a reveni și a redenumi prima emoție pe care au avut-o la primul contact cu imaginea aleasă.

Așadar, *formulăm problema* prin alegere și definirea primei reacții pe care o definim. E o etapă care echivalează, în procesul teatral de creație scenic, cu alegerea materialului dramatic.

Culegerea datelor coincide cu exercițiul de *storytelling*. E momentul în care procesul de lucru are doar doi participanți (studentul-actor și coordonatorul-profesor), tocmai pentru a proteja conținutul evenimentului. În acest moment, studenții trebuie să asocieze starea descrisă cu un episod personal din experiența lor de viață.

În subdiviziunea *prima încercare de a obține soluții* a fazei logice, din poziția de coordonator, culegem informațiile cu rol determinant din relatarea evenimentului: persoane, locuri, sentimente sau elemente constitutive nespecificate de student, dar intuite ca fiind importante în desfășurarea și soluționarea evenimentului.

Pentru exemplificare, am ales ca model de lucru exercițiul făcut de C. (numele ei). Alegerea exercițiului lucrat cu ea nu a fost făcută, neapărat, ca o evaluare a calității, ci pentru că e cel care, în modul cel mai clar, ne ajută să înțelegem eficacitatea acestui atelier, pe coordonatele lui psihologice și creative. Imaginea suprarealistă aleasă de ea este *The Anthropomorphic Cabinet* a lui Salvador Dalí (vezi figura 1).

3.1.2. Faza intuitivă a exercițiului

Această etapă coincide cu ceea ce numim „munca invizibilă a actorului”. Aceasta este partea cea mai fertilă a procesului de creație și are gradul cel mai puternic de intimitate a relației

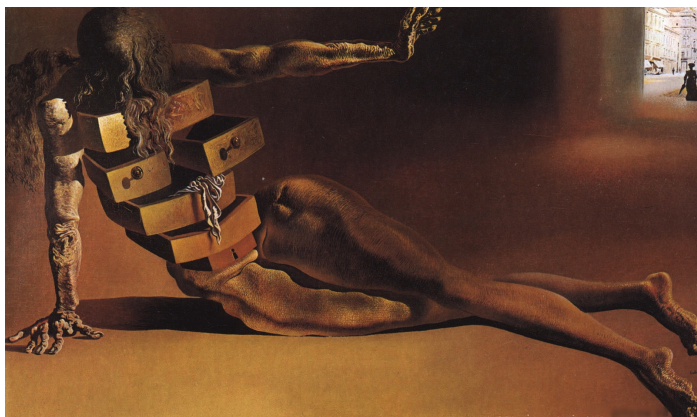


Figura 1. Salvador Dalí, *The Anthropomorphic Cabinet*

studentului cu imaginea-stimul. În procesul scenic, această fază este preferată studenților. Pentru student, ea este prima ocazie de sondare în lumea lui interioară în cadrul unei scheme de lucru care îi conferă înțelegerea necesității unui proces ordonat și bine structurat. Este etapa de *uimire* în fața unui conținut necunoscut. Conform teoriei lui Mihály Csíkszentmihályi despre experiențele optime și ideea de flux al unei activități, uimirea stă la baza procesului de cunoaștere și simpla poziționare în fața acestui proces produce plăcere. E o plăcere pe care o obținem altfel decât prin intermediul celor cinci simțuri: „Unele dintre cele mai exaltate experiențe pe care le putem avea se petrec în minte, declanșate de informații ce ne stimulează mai curând capacitatea de a gândi și de a prelucra informația decât aptitudinile senzoriale”²¹.

Subdiviziunea *autonomizării problemei* constă în validarea alegerii imaginii – o alegere emoțională, complet irațională. Este etapa de analiză a conținutului ales. Orice imagine are un conținut principal, ceva care atrage imediat atenția și care prezintă punctul de mare interes al privitorului. Compoziția tabloului are un conținut principal și unul secundar, care ni se

21. Mihály Csíkszentmihályi, *Flux*, p. 183.



Figura 2. Detaliu al imaginii: Femeia cu umbrelă

revelează la o mai atentă analiză a conținutului general (prim-plan și plan secundar, îndepărtat). Componentele secundare scapă percepției primare – ca atunci când, din comoditate sau din neputință, privim lucrurile la suprafața lor.

Actorul trebuie să-și antreneze aptitudinile personale pentru a evita această privire superficială, de prim nivel, a informației. Mulți studenți au tendința de a se rezuma la primul nivel de informație pe care îl oferă materialul dramatic. Or, de cele mai multe ori, substraturile textuale sunt aria fertilă de construcție a rolului și a situațiilor scenice. În imaginea aleasă de C., identificarea s-a produs la nivelul conținutului principal al imaginii: Omul-sertare. Vigilenței ochiului i-a scăpat planul secundar al imaginii: Femeia cu umbrelă din stradă. Cadrul realist în care este poziționată această femeie contrastează izbitor cu conținutul suprarealist al imaginii Omului-sertare. Din punctul de vedere al compoziției generale, Dalí îi oferă femeii un spațiu foarte mic, ca o lume într-o imagine minusculă. Așadar, C. nu a dat prea multă importanță acestui detaliu. S-a dovedit, la finele exercițiului, că identificarea s-a produs tocmai la nivelul acestui conținut secundar, complementar conținutului principal, C. descoperind că Femeia cu umbrelă era chiar ea (vezi figura 2).

Omul-sertare reprezenta universul ei complex interior, subconștientul încărcat cu amintiri – uitate, depozitate în sertare, un bagaj informațional refulat, decodificat din perspectiva biografiei personale. Problema aleasă și supusă următoarelor etape ale exercițiului a fost relația ei cu autoritatea. C. este un spirit liber și revoltat. Manifestarea acestei cenzuri a autorității a fost resimțită de către ea la nivelul relației cu părinții, cu educatorul școlar și cu conformismul mediului în care a trăit.

Odată autonomizată problema se trece la subdiviziunea *maturizării*. Vorbim aici despre maturizarea ideii, faza „cărnoasă” a procesului de creație. Este etapa de reprezentare figurativă a problemei, în cadrul unui alt exercițiu complementar procesului, pe care l-am numit *energia cercurilor*. De mare folos în această etapă s-a dovedit modelul de interogare și interpretare a imaginii al lui Theodor Abt, cu ajutorul celor patru funcții ale conștiinței²²:

- pentru funcția *senzație*, am putea să întrebăm: „Cum reacționează corpul meu la această imagine?”;
- pentru funcția *sentiment*, am putea să întrebăm: „Îmi place/ îmi displace această imagine?” sau „Îmi scade/ crește nivelul de energie?”;
- pentru funcția *gândire*, am putea să întrebăm: „La vederea acestei imagini rămân cu mintea liniștită, calmă?” sau „Sunt lucrurile congruente?”;
- pentru funcția *intuiție* aş putea să întreb: „Trimite această imagine spre ceva îngrijorător?”.

În acest proces de interogare a imaginii, Abt ne îndeamnă să acordăm o atenție sporită „primei noastre reacții subiective la imagine. Întrebați: Care este reacția mea instinctivă? Acest tip de răspuns nu trebuie pierdut”²³.

Se lucrează cu imaginea proiectată pe fundalul negru. Studentul analizează imaginea suprarrealistă în această

22. Theodor Abt, *Introducere în interpretarea jungiană a desenelor*, p. 57.

23. *Ibidem*.

nouă etapă și, ca răspuns la întrebările modelului lui Abt, definește cât mai multe noi senzații, sentimente și impresii la care îi răspunde imaginea, iar pentru fiecare desenează câte un cerc cu cretă pe podeaua de lucru. E un exercițiu bun, în care învățăm să denumim ceea ce simțim. În adaptarea modelului lui Abt la practica teatrală, am înlocuit întrebarea la funcția *intuiție* cu interogări asupra energiei fiecărui cerc și definirea acestei energii prin desene, culori, asocierea cu obiecte personale și multe altele, de la caz la caz.

Componenta de joc a exercițiului face atractivă această analiză introspectivă și tipul de atenție pe care îl reclamă îl plasează pe ucenic în cadrul experienței optimale. Păstrând atenția concentrată pe joc, simțurile și rațiunea sa sunt eliberate de stimulii eventualelor blocaje, iar tehnicile de psihodramă folosite dau acel sentiment eliberator de rezolvare și înțelegere a unui conflict interior mocnit. Trebuie precizat faptul că, prin definirea proprietăților noi ale cercurilor, se deschide o cale liberă de manifestare a inconștientului, ca în povestea exemplară a lui Veselovski și a ananasului său din exemplificarea lui Stanislavski referitoare la determinarea importanței acestui inconștient în arta interpretativă a actorului, pe care o reproducem mai jos:

„Veselovski se plimba într-o noapte pe stradă și, deodată, fără nicio pricină, și-a adus aminte de ananas. O clipă i s-a părut că acest fruct crește pe palmieri. Nu degeaba, doar seamănă cu un palmier. Într-adevăr, frunzele ananasului îți amintesc de cele ale palmierului în miniatură, iar coaja solzoasă a ananasului seamănă cu scoarța palmierului.

Arkadie Nikolaevici încearcă zadarnic să găsească pricina pentru care lui Veselovski îi venise în minte o asemenea imagine.

- Poate că înainte de asta mâncaseși ananas ?
- Nu, a răspuns Veselovski.
- Poate că te gândiseși la el ?
- Nici asta.

– Înseamnă că nu ne rămâne să căutăm dezlegarea decât în subconștient.

– La ce te gândești acum? s-a adresat Torțov lui Viunțov. Înainte de a răspunde la întrebare, originalul nostru coleg a chibzuit adânc. Pregătindu-se să răspundă, el a început, fără să bage de seamă, să-și frece palmele de pantaloni. Apoi, continuând să se gândească și mai adânc, a scos din buzunar o hârtie și a început s-o împăturească cu grijă și s-o despăturească. Arkadie Nikolaevici a izbucnit în hohote de râs și a spus:

– Încercați să repetați conștient toate acele acțiuni de care a avut nevoie Viunțov înainte de a răspunde la întrebarea mea. Pentru ce a făcut toate acestea? Numai subconștientul poate să știe sensul unui asemenea nonsens.

– Ai văzut? mi s-a adresat mie Arkadie Nikolaevici. Tot ce au spus Pușcin și Veselovski, tot ce a făcut Viunțov s-a produs fără nici o inspirație și, cu toate acestea, în cuvintele și procedeele lor au intrat momente de subconștient. Asta înseamnă că subconștientul se manifestă nu numai în procesul de creație, dar și în cele mai obișnuite momente de dorință, comunicare, adaptare, acțiune etc. Noi trăim într-o mare prietenie cu subconștientul. În viața reală, dăm de el la fiecare pas. Fiecare imagine care se naște în noi, fiecare viziune interioară implică, într-o măsură sau într-alta, subconștientul: se nasc din el, în fiecare exprimare fizică a vieții interioare, în fiecare adaptare – în întregime sau în parte – e ascunsă o sugestie invizibilă a subconștientului.”²⁴

Orice informație nouă care implică în înțelegerea ei un proces de teoretizare și analiză psihologică are nevoie de suportul de joc care constituie aspectul practic, așa cum copiii înțeleg și descoperă lumea din jurul lor cu ajutorul jocurilor educative. O dezbatere seacă, teoretică, stimulează, cum bine observa și Stanislavki, mintea actorului și nu implică deloc

24. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, p. 587.



Figura 3. Energia cercurilor

emotivitatea. Urmează un flux de idei cu caracter științific, or, jocul cu ideile îi oferă, într-adevăr, actorului bucuria descoperirii unui alt mod de descriere a realității.

Numărul de cercuri variază de la caz la caz, pentru unii dintre studenți spațiul sălii de curs devenind, câteodată, insuficient. Fiecare cerc are energia definită de cuvântul care descrie noua emoție găsită și capătă, într-una dintre fazele

sale, alte câteva caracteristici noi, iar la fiecare revenire, în fiecare cerc, studentului i se cere să redefină raportarea la energia cercului (vezi figura 3).

Conținutul final al cercurilor constă în *denumirea* emoției simțite (cuvânt), temperatură (culoare) și informație spontan manifestată ca mesaj al inconștientului, prin reprezentarea grafică (desen). Tot acest proces de configurare a cercurilor se desfășoară în liniște.

Pentru actor e foarte important să știe să definească emoții, sentimente, comportamente, senzații, atitudini, abilități etc., să știe să denumească reacția psihică rezultată ca urmare a unui stimul interior sau exterior sau să identifice comportamentul întâlnit. Se întâmplă însă ca, în faza de denumire a cercurilor, studentul să spună că nu știe să exprime ceea ce simte. Este normal: de foarte multe ori nu reușim să sintetizăm ceea ce simțim, cuvintele sunt golite de sens și insuficiente în exprimarea unei energii psihice puternice, dar trebuie să învățăm să le recunoaștem și să încercăm să le izolăm ca sens, în limbajul nostru de exprimare.

În analiza psihologică a personajelor, aceste denumiri au o importanță foarte mare, de clarificare a rolului și a situației de joc. E ca atunci când o traducere proastă a unui text din altă limbă provoacă neînțelegeri la nivelul receptării conținutului sau, și mai grav, îi schimbă complet înțelesul, iar discursul autorului pierde din fluiditate și sens.

Theodor Abt ne oferă o cale de înțelegere a raportului imagine-cuvânt. Conform descoperirilor sale, acest raport este dictat de evoluția omului și a suferit modificări permanente de-a lungul istoriei. În ultimele două secole, Abt a observat că „desenatul și «gândirea în imagini» nu au mai fost atât de importante [...], sfârșind prin a fi neglijate”²⁵. Abilitățile noastre s-au dezvoltat în direcția unei *percepții liniare*, orientată spre scop, ca urmare a implementării unui sistem de învățare bazat pe studiul matematicii și gramaticii,

25. Theodor Abt, *Introducere în interpretarea jungiană a desenelor*, p. 24.

pe scris și citit. În timpul psihoterapiei, Abt s-a lovit deseori de obiecțiile pacienților care își negau capacitatea de a desena imagini ale temelor din vis sau de a scrie. La fel se întâmplă și cu studenții. La etapa cu desenele din interiorul cercurilor, majoritatea se scuză că nu au deprinderi laudabile în acest sens. Nici nu e nevoie. Nu avem nevoie de desene elaborate. Ele pot fi oricât de naive, abstracte sau concrete. La intrarea în cerc, creta atinge podeaua și începe să traseze linii. Este un demers care se află total în afara controlului minții. La un moment dat, în timp ce trasează linii, intervine bagajul referențial al studentului și desenul începe să capete concretețe. Conform teoriei jungiene, Abt concluzionează: „Pictarea unei stări, a unei probleme sau a viselor și fantasmelor care apar spontan din inconștient – toate exprimă ceva din fundalul inconștient – conține o bogăție de cunoaștere și emoție necunoscută în mod conștient”²⁶. Astfel, desenele devin o punte către inconștient, iar conținutul lor stă, de multe ori, la baza dezvoltării materialului de lucru din etapa a treia a exercițiului. Legat de importanța imaginilor, Abt îl citează pe Jung, care trasează foarte clar relația dintre aparatul psihic și imagine: „Este ca și cum nu știm sau uităm constant că tot ceea ce este conștient este imagine, și imaginea este psihic”²⁷. Termenul „imagine”, în teoria jungiană, e folosit în sensul lui propriu, de reprezentare. Orice devine conștient apare mai întâi ca o imagine²⁸.

Alegerea unei culori nu e întâmplătoare. Ea măsoară intensitatea emoției trăite și vine în sprijinul denumirii emoției despre care am spus că e greu uneori de definit. E o cârjă de care studentul se sprijină în acest proces al denumirii. Roșu înseamnă foarte puternic, arzător, galbenul e solar, serenism, iar negrul e întuneric, puternic negativ.

Pentru a face jocul și mai atractiv, există o etapă de testare a atașamentului față de configurarea existentă în acest

26. *Ibidem*, p. 41.

27. C.G. Jung, *apud ibidem*, p. 21.

28. *Ibidem*.

moment: studentul trebuie să aleagă inițial un cerc pe care să-l păstreze (cercul cu cea mai mare încărcătură pozitivă) în detrimentul celorlalte, iar mai apoi unul la care ar dori să renunțe (cercul cu cea mai mare încărcătură negativă). În majoritatea cazurilor, conflictul viitoarei reprezentări scenice s-a bazat tocmai pe acest conținut informațional al cercului respins. Explicația psihologică rezidă tocmai în acea cenzură freudiană a gardianului care vrea să împiedice un conținut neadecvat al subconștientului de a pătrunde în conștiință și de a fi acceptat.

Actorul este un explorator pe un tărâm extrem de fragil, cel al psihicului uman. El se supune benevol unui proces permanent de deconstrucție și construcție a propriului lui aparat psihic, prin reconfigurarea pulsioniilor psihice conflictuale cu care intră în joc de fiecare dată. Numai un psihic stabil îl ajută să se regenereze de fiecare dată.

De la începutul exercițiului intră în joc *cartea albă*, adică acel cerc respins, plasat încă de la început pe harta cercurilor la cererea conducătorului de exercițiu. *Cartea albă* este corespondentul *ipotezei de nul* din modelul lui Abt și are rolul de reglare a unui posibil conflict între interpretarea imaginii și percepție. În timpul interpretării imaginii, putem să ne îndrăgostim atât de tare de o ipoteză și să pierdem atitudinea critică legată de presupunerile pe care le-am făcut și atunci exercițiul e manipulat prin adorare²⁹. Semnificația acestui cerc rezidă în faptul că uneori, când ne confruntăm cu o problemă acută în viață, primul lucru pe care-l facem este să mințim, să ne scuzăm sau chiar să trecem cu vederea un aspect logic al acestei probleme. Este faza de confuzie sau negație care derivă din lipsa obiectivizării. Acest cerc joacă rolul sacului de gunoi al conștiinței – inconștientul. La finele exercițiului, aici se adună informații aparent neimportante, uneori într-un aparent dezacord cu configurarea generală. Tocmai pentru că îi e necunoscut la

29. *Ibidem*, p. 65.

început, studentul dezvoltă pe parcursul exercițiului o mare curiozitate și un mare interes față de acesta. Introducerea respectivului cerc în constelarea grafică are rolul de a-i antrena studentului curiozitatea față de orice este în afara lui (toate celelalte cercuri sunt ale lui, îl reprezintă, sunt un fel de hartă a eului său) și față de necunoscutul neexploatat din interiorul lui.

Studentul plasează apoi datele, culese de coordonator, din relatarea evenimentului principal, scrise pe bilețele de hârtie, fără să cunoască conținutul acestora. În majoritatea cazurilor, suntem uimiți de faptul că aceste informații, plasate în afara oricărui control al minții și supuse hazardului, își găsesc cercurile potrivite. Studenții spun uneori că e vrăjitorie. Nu e nicio vrăjitorie. Conținutul misterios al bilețelului este derivat și generat de istorisirea evenimentului principal. În relatarea acestuia, studentul nu are obiectivitatea factorilor constitutivi ai acestuia. El prezintă evenimentul într-o manieră extrem de subiectivă. Or, subiectivismul reprezintă „o poziție confortabil aleasă de conștiință în raport cu evenimentul trăit de noi în mod direct sau indirect”³⁰. În această prezentare, el conferă importanță doar anumitor detalii ale problemei. Obiectivarea îi aparține conducătorului de exercițiu. Deseori, aceste manifestări care ni se par ciudate și care țin de metafizic apar în procesul creației. Grotowski le conferă o funcție creativă: „Tot ceea ce are un parfum «anormal» sau «magic» stimulează atât imaginația actorului, cât și pe a regizorului”³¹.

Adevărul e că nu contează în care cercuri sunt plasate bilețelele. Oriunde ar ajunge, ele au sens pentru că sunt în strânsă legătură cu evenimentul povestit. Plasarea funcționează pe modelul permutărilor matematice și, în funcție de plasarea bilețelului, putem avea un număr finit de posibilități de rearanjare a datelor ordonate ale problemei și evenimentului. Practic, în definirea materialului dramatic

30. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, p. 24.

31. *Ibidem*.

ce urmează a fi conceput, avem mai multe posibilități de reprezentare a conflictului dramatic.

Acest model de reprezentare figurativă a aparatului psihic al studentului are corespondență în practica din domeniul psihoterapiei a constelațiilor familiale concepute de Bert Hellinger, care a abordat tehnicile de restaurare a echilibrului psihic prin prisma dinamicii de grup și a psihanalizei și a descoperit o metodă terapeutică „destinată rezolvării conflictelor dintre membrii unei familii, prin dezvăluirea unor dinamici care traversează mai multe generații din familia respectivă”³². Această metodă psihoterapeutică are, în aplicarea ei asupra unui grup și a pacientului, componenta de reprezentare specifică teatrului și artei actorului.

Mai concret, subiectul investigat și supus terapiei prin metoda constelațiilor are rolul principal în piesa ce dramatizează propria lui viață. Ceilalți participanți sunt „distribuiți” de pacient, de constelator sau aleg chiar ei să reprezinte membri ai familiei pacientului, după ce pacientul își expune problema. Nu avem de-a face cu un scenariu prestabilit și nici cu replici date. După împărțirea rolurilor, participanții la constelație se mișcă în spațiu și stabilesc raporturi verbale și/ sau nonverbale, bazându-se doar pe energia grupului și pe instinct. În funcție de dinamica grupului, constelatorul începe să „regizeze” întreaga reprezentație. Intuiția și experiența îl conduc spre punctul fierbinte al improvizăției și, ajuns acolo, acționează terapeutic asupra cauzei depistate în constelație. Pe același model intră în joc și conținutul acestor bilețele. Ele devin, astfel, corespondente ale participanților la constelație – cu roluri stabilite de constelator sau cerute de pacient – și au menirea de a completa tabloul de familie.

Odată finalizată harta cercurilor, se trece la analiza conținuturilor ei. Încercăm să găsim o corelare între informațiile fiecărui cerc și o posibilă justificare a plasării biletelui sau bilețelelor aflate în interiorul cercului. Uneori se întâmplă

32. Bert Hellinger, *Constelațiile familiale*, București, Editura Philobia, 2016, p. 5.

să avem cercuri care să primească un singur bilet sau chiar mai multe. De asemenea, se întâmplă ca anumite bilețele să nu se revendice în niciun cerc, și atunci le depozităm în cercul nul (cartea albă).

Ultima diviziune a celei de a doua faze, *iluminarea sau relevarea soluției*, este etapa în care, prin rezolvarea acestui puzzle, avem complexitatea faptică și emoțională a evenimentului povestit și raportarea corectă și necosmetizată referențial la aceasta. În sistem „consecință”, apare *decizia* ca semn de maturitate biologică și artistică. Privind retrospectiv asupra evenimentului, studentul își dă seama că, la momentul real, decizia de soluționare a conflictului din poveste a aparținut altor persoane (părinți, pedagogi, îngrijitori). E momentul în care ia propria decizie asumată asupra soluționării conflictului și reconfigurează deznodământul real în funcție de această decizie. Din acest moment, studentul lucrează cu informațiile alese din constelație și trece la reprezentarea scenică a conflictului.

3.1.3 Faza critică a exercițiului

Această fază presupune *analiza* informațiilor obținute și se trece în subdiviziunea a doua a acestei faze, *perfecționarea*. Această subdiviziune presupune investirea informațiilor obținute în reprezentarea propriei povestiri într-o cheie preponderent nonverbală. Practic, având la îndemână dramaturgia rezultată din prima etapă, studentul acționează cu mijloacele de interpretare și conceptualizare ale propriei povești în spațiul de lucru. Imaginea suprarealistă de început dispare (ea devine doar sursă de inspirație pentru partea de dramaturgie), iar cuvântul ales pentru descrierea primei reacții în fața imaginii devine titlul materialului de lucru. Este la alegerea lui dacă are nevoie și de alte personaje suport ale poveștii sale în reprezentarea scenică. Fiind o etapă de concepție, el învață să lucreze cu metafora teatrală și simbolistica ideilor într-o redare cât mai intensă emoțional. Concentrat fiind pe acest demers, stimulii externi generatori de blocaje dispar.

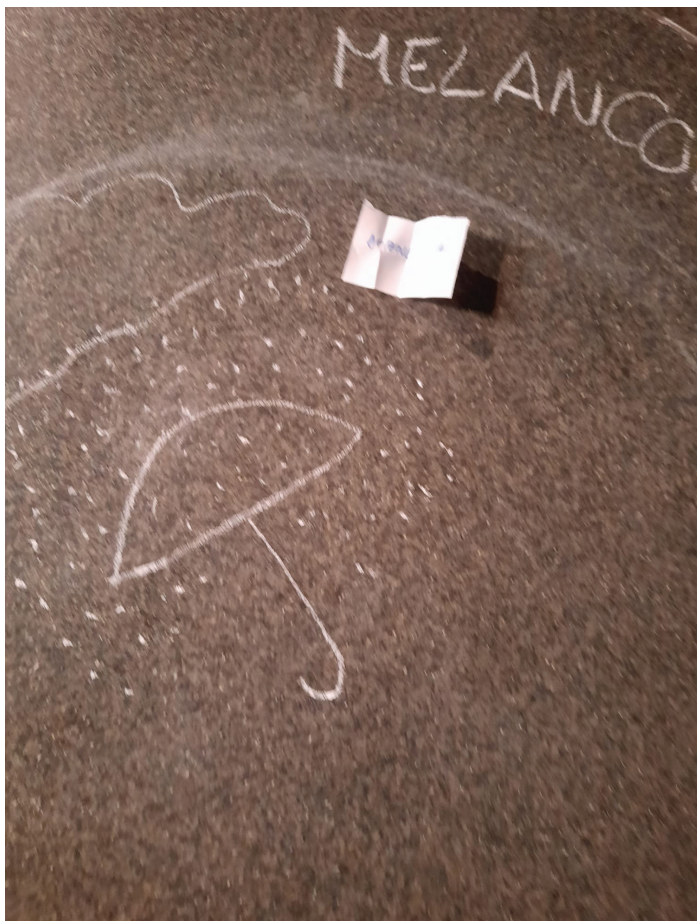


Figura 4. Detaliu cerc: cartea albă

În teoria sa despre experiența optimală a omului, Mihály Csíkszentmihályi descrie, în felul său, acest aspect al muncii actorului: „Jocul cu ideile este deosebit de stimulantiv [...]. Persoana care se familiarizează cu convențiile poeziei sau cu regulile de calcul devine independentă față de stimulările exterioare; ea poate genera și organiza șiruri de gânduri, indiferent de ce se petrece în realitatea exterioară. O persoană care stăpânește suficient de bine un sistem

simbolic, astfel încât să-l poată utiliza, are la purtător, oricând la dispoziția sa, un întreg univers de idei”³³. Pentru etapa finală, cea a reprezentării scenice, se aleg cercurile pe baza conținuturilor cărora dobândim un material generos de construcție a conflictului dramatic. Spre exemplu, C. a ales *cartea albă*. Cercul conținea următoarele informații: C. (numele ei), Ură, Iubire, Tata, Virginitate, Melancolie și Alcool, iar desenul reprezenta o umbrelă și picături de ploaie care, în reprezentarea scenică nonverbală de la final, erau firimituri de pâine (aceasta a fost interpretarea creativă în corelație cu întreg conținutul cercului și cu biografia personală) (vezi figura 4).

Alt cerc ales a fost cel în care apar cuvintele Curaj, Mama, Iubire, iar desenul reprezenta o scară. În construcția momentului ei individual, C. a folosit scara ca pe un simbol al dezvoltării și ascensiunii ei ca om și ca artist.

Conținutul puternic autobiografic trebuie filtrat și ficționalizat în așa fel încât tema aleasă să devină generală. Renunțăm la componenta integral autobiografică a exercițiului și, în reprezentarea scenică, ficționalizăm povestea în așa fel încât gradul de identificare a spectatorului să fie cât mai mare. În acest punct, realizăm și care este pericolul autocitării în arta noastră.

În *Corpul poetic. O pedagogie a creației teatrale*, Jacques Lecoq explică foarte clar diferențele care decurg din tipul de exprimare a actorului: „Diferența dintre un act de expresie și un act de creație constă în aceea că, în actul de expresie, jocul este redat sie însuși mai degrabă decât publicului. [...] Într-un proces de creație, obiectul creat nu-i mai aparține creatorului”³⁴. C. a pornit de la relația ei cu autoritatea paternă și pedagogică preuniversitară, dar în reprezentarea ei conținutul s-a modificat. Noutatea acestui conținut recuperat rezidă în raportarea nouă la noțiunea

33. Mihály Csikszentmihályi, *Flux*, p. 197.

34. Jacques Lecoq, *Corpul poetic. O pedagogie a creației teatrale*, Oradea, Editura Artspect, 2009, p. 29.

de autoritate și apariția deciziei de a-și rezolva raportul cu ea. Este aceeași problemă pe care o are Nora lui Ibsen – *mutatis mutandis*, respectiv considerând diferențele de timp și localizare. Scopul exercițiului, în ciuda caracterului puternic psihologic, nu este acela de a „obloji” studentul prin teatru³⁵, ci de a-l confrunta cu universalitatea și componenta de adresare la public a creației sale. Dacă primele două faze ale procesului de creație țin de Eul lui, în această fază, cum susține și Lecoq, „interpretarea este prelungirea unui act creator”³⁶ și trebuie să ținem cont că între Eul nostru și personaj trebuie să existe o distanțare, ca să evităm auto-referențialitatea și să descoperim plăcerea jocului. Astfel, lucrăm asupra materialului obținut până în acest moment, prin procedeul de reevaluare (reinterpretare și distanțare).

Luând în considerare faptul că, în majoritatea cazurilor, aceste reprezentări sunt nonverbale, pentru o mai bună înțelegere a mijloacelor de construcție, introducem noțiunile de teatru fizic sau teatru energetic, două concepte postdramatice care conferă gestului și acțiunii fizice rolul de reprezentare a dramei. E vorba despre ceea ce admira Artaud, referindu-se la teatrul balinez: „În acest teatru, orice creație se naște pe scenă, își găsește tălmăcirea în înseși originile într-un impuls psihic secret, care este *Vorbirea de dinaintea apariției cuvintelor*”³⁷ (s. n.). Un alt sprijin pentru studenți în această etapă, care implică cel mai mare grad de creativitate, sunt exercițiile cu măști ale lui Jacques Lecoq.

În subdiviziunea *Validarea de către ceilalți*, după ce asimilează aceste noțiuni complementare exercițiului descris, studentul devine conștient de majoritatea elementelor care țin de procesul scenic și de starea lui generală de joc. Acesta învață să recunoască viața sub aspectul ei dinamic interior și exterior și să denumească acest vast tărâm. „A numi realitatea”

35. *Ibidem*.

36. *Ibidem*.

37. Antonin Artaud, *Teatrul și dublul său*, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 1997, p. 50.

este unul dintre pilonii metodei constelațiilor familiale practicate de Hellinger. În descrierea propriei metode, el pune un accent mare pe acest aspect și-i conferă o dublă funcție, de cunoaștere și de vindecare: „Dând nume lucrurilor, le delimităm și le capturăm, înlăturăm ceea ce este amenințător în ele, dar și un pic din misterul și farmecul lor”³⁸.

Scopul exercițiului are și o dublă investiție: transferul de energie se face atât între student și temă, cât și între student, temă și pedagog. În gestul de numire, pentru a ne implica sufletește, nu ne desemnăm ca pedagog și student, „ci doar ca oameni, care, pentru o vreme, au curajul de a relaționa și care se tem, probabil, pentru siguranța propriilor limite”³⁹. Acesta este un exercițiu-obstacol care te poziționează în confruntare cu limitele impuse de blocajele de comunicare cu tine și cu lumea. Depășirea acestor limite ne face mai deschiși, mai încrezători, mai liberi, mai puternici și, desigur, mai vulnerabili. Înțelegem diferența dintre diletantism și adevărata creație, dar trebuie trase și concluziile procedurii de lucru.

În definirea acestor concluzii, ne ajută raportul dintre actor și tehnicile de învățare, raport pe care Grotowski îl descrie în „Răspuns lui Stanislavski”: „Paradoxul este că trebuie să depășim atât diletantismul, cât și tehnicismul. Diletantismul (paravanul în spatele căruia se refugiază actorul pentru a evita sinceritatea concretă și palpabilă) e sinonim cu lipsa rigorii. Rigoarea este efortul de a evita iluzia. Din tehnică, noi n-ar trebui să preluăm decât ce duce la deblocarea proceselor umane”⁴⁰.

4.Ușa de cretă. Atelierul de tip „foileton”

La o primă întâlnire a grupului cu pedagogul, informațiile primite au caracter general, rezumându-se la date precum numele, vârsta, zodia, ultima școală absolvită etc. E un

38. Bert Hellinger, *Constelațiile familiale*, p. 129.

39. *Ibidem*.

40. K.S. Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, vol 2, p. 700.

CV scurt de două sau trei minute, după care se instalează primul blocaj de furnizare a unor informații cu caracter mai personal, mai intim. Întrebările ajutătoare pot relaxa puțin prezentarea, dar de cele mai multe ori intervine acea pauză tensionată de neputința sau neîncrederea de a spune mai mult despre tine. Dincolo de neîncrederea în noutatea grupului și a contextului, devine foarte clară lipsa unui exercițiu de analiză și sintetizare a unor informații care ne definesc mai profund și mai adevărat. Am descoperit, în lucrul cu studenții, importanța unor exerciții de tip foileton, cu grade crescânde de dificultate și analiză a procesului de autocunoaștere și de dezvoltare a imaginației, pe toată perioada celor trei ani de licență. Dezvoltarea lor în timp și pe grade diferite de raportare la aceste exerciții dau procesului de învățare un tip de ordonare și o mai bună înțelegere a raportului cu propria individualitate și, mai apoi, cu celălalt, cu personajul. Exercițiile au la bază, într-o fază a lor, ca și în primul atelier (cel de tip puzzle), metoda *storytelling*.

4.1. Etapa I

4.1.1. Ziua întâi. Kurosawa și Virîpaev

Pe peretele din fundalul sălii de curs am desenat cu creta o ușă. Ca să nu pară doar o formă dreptunghiulară, am desenat și mânerul ușii. Când au intrat în sală, spre dezamăgirea mea, studenții nici măcar nu au observat figura de cretă de pe perete. I-am întrebat dacă, în dezordinea pe care au lăsat-o după ultima întâlnire, observă ceva nou în spațiul nostru de lucru. Abia atunci au observat desenul și i-am întrebat ce reprezintă figura de cretă pentru ei, fiind absolut sigură că era evident pentru toată lumea. Se pare că nu mă prea pricep la desen, nu toți au înțeles că e o ușă. S. m-a întrebat dacă poate modifica ceva la imaginea de pe perete, motivând că ceea ce am vrut eu să fie mânerul ușii e un șarpe și ea are fobie de șerpi. Sigur, am zis, fiind puțin îngrijorată că, intervenind, poate schimba dramatic imaginea și atunci tot exercițiul gândit de mine în legătură cu misterul acelei ușii

ar trebui elucidat la începutul atelierului și nu la finalul lui, așa cum mi-am propus. Din fericire, n-a făcut decât să dea o altă formă mânerului – fiecare își renovează casa cum vrea. Tot din fericire, mai bine de jumătate dintre ei au înțeles că desenul reprezenta o ușă, acceptând cu toții desenul de pe peretele din fundal. Obișnuiți fiind cu atelierelor tip puzzle pe care le facem împreună, nu m-au întrebat ce reprezintă acea ușă, fiind siguri că, la un moment dat, pe parcursul celor douăsprezece zile programate pentru acest parcurs, misterul va fi elucidat. De această dată, însă, procesul este un exercițiu-foileton, lucru pe care aveau să-l afle ceva mai târziu.

Tema aleasă pentru acest atelier a fost *Visul*, pornind de la ideea că visul, în dinamica și forma în care se dezvoltă acesta, este un exercițiu de improvizație spontană a inconștientului. Nu am fost interesată în mod direct nici de interpretarea psihologică a viselor și nici de interpretarea acestora din perspectiva credințelor populare. Scopul meu în acest atelier a fost de a obține un material dramatic sub forma unui monolog și de a lucra cu acest material în cheie realistă, pentru teatru și film. Este o inversare a procesului de lucru din atelierul puzzle, *Imaginile suprarealiste*, când am pornit de la o imagine surprerealistă exterioară. De aceea, de data aceasta am ales, ca sursă a imaginii interioare, *Visul*. În vis, informațiile din inconștient apar caleidoscopic, secundare conștiinței, respectiv capacităților cognitive ale gândirii și memoriei. Când lucrăm cu materiale dramatice inspirate din realitate, pericolul intelectualizării și al psihologizării excesive este foarte mare. În cazul viselor, oricât de ciudate ar fi, acceptăm foarte ușor că ele sunt de fapt o distorsionare a realității și că, de cele mai multe ori, nu ne reprezintă. Această calitate a visului ne permite să lucrăm cu un material dramatic în care ne eliberăm de judecata noastră și a celorlați, ne poziționăm în fața unui mister pe care nu ne dorim neapărat să-l explicăm. În această improvizație onirică, însă, percepem uneori până la paroxism conținutul psihic și emoțional al visului. (Este componenta care mă interesează în acest atelier.) În vis, senzațiile sunt extrem de

accentuate, emoțiile sunt reale, sunetele sunt distorsionate și amplificate, iar când intensitatea psihică a trăirii este prea puternică, creierul nostru dictează trezirea.

După ce am acceptat cu toții că desenul de pe perete reprezintă o ușă, le-am pus în vedere faptul că, pe parcursul a trei întâlniri, vom viziona trei filme și vom lectura trei piese de teatru, toate având legătură cu visul și cu persoana din vis. În fiecare dintre cele trei zile vom viziona un film și vom face lectura unei piese de teatru. Mi-am propus să nu dezbatem extrem de mult aceste materiale, ci să las lucrurile să capete sens, de la sine, în mintea fiecăruia dintre ei. Scopul meu este de a observa cum lucrează fiecare cu materialul de documentare ales. Provocarea mea a fost să găsesc cele cinci materiale documentare care să servească în mod direct și elocvent temei alese.

Primul film vizionat este filmul *Vise* (*Yume* – titlu în japoneză) din 1990, în regia lui Akira Kurosawa și Ishiro Honda, pe un scenariu de Akira Kurosawa⁴¹, o dramă-fantezie în care sunt ecranizate opt vise ale lui Kurosawa, de la diferite vârste. Am transformat sala de curs într-un mic cinematograful, folosind aparatura de videoproiecție cu care este dotată sala de curs. Fiecare s-a așezat confortabil pe saltele, perne, fotolii sau scaune. Automat, toți au simțit nevoia de popcorn și sucuri. Am râs la auzul acestei cereri, le-am înțeles dorința, dar n-am îmbrățișat deloc ideea lor. N-a fost mare supărare. Spre marea mea surpriză, filmul le-a plăcut foarte mult. N-am sesizat, pe parcursul celor aproape două ore, semne de plictiseală sau dezinteres. Dimpotrivă, au participat activ, dar tacit, la vizionare, manifestându-și entuziasmul, surpriza, emoția prin exclamații sau onomatopee. La finele filmului am aprins brusc lumina și am rostit: și *ne-am trezit!* Am întâmpinat reacții de dezacord pentru violența cu care i-am smuls din atmosfera filmului, mai ales că cel de-al optulea vis al lui Kurosawa așterne, peste

41. Akira Kurosawa, Ishiro Honda, *Yume*, prod. Mike Y. Inoue, Hisaro Kurosawa, 1990.

senzația și emoția acumulată după celelalte șapte vise, o relaxare plăcută. Le-am explicat că trezirea e obligatorie, chiar dacă visul pe care îl visăm e unul frumos. Am vorbit despre visul lucid, când conștientizăm că visăm și controlăm unele aspecte din vis pentru a ne satisface dorințele reale. Cum era de așteptat, la întrebarea care dintre cele opt scurt-metraje le-a plăcut cel mai mult, răspunsurile au fost diferite și cumva deloc surprinzătoare. Alegerile se pliau perfect pe tipul lor de personalitate și pe tipul lor de emotivitate. Unora le-a plăcut *Tunelul* (recunosc, e și preferatul meu), pentru dramatismul situației, sentimentul de vină care-l macină pe protagonist, excelenta prezentare a batalionului de soldați blocați într-o buclă a realității, deși ei sunt toți morți, și atmosfera duioasă și tragică a unei situații pe care am putea-o descrie ca fiind una *horror*. Altora, le-a plăcut *Livada de piersici*, pentru ideea de renaștere, speranță și ritual. *Muntele Fuji în flăcări* ne-a impresionat pe toți prin actualitatea pericolului unui război nuclear și urmările lui. Tot materialul vizionat s-a tradus în discuțiile noastre, în senzațiile și emoțiile trăite de ei în timpul vizionării. La întrebarea mea, care a fost potențatorul general al acestor senzații și emoții, în afara imaginii, interpretării actorilor și a viselor, răspunsul a fost general valabil: *sound*-ul filmului. Atmosfera creată de universul sonor al fiecărui moment a contribuit la intensificarea emoției. Aici am simțit nevoia unei pauze de cincisprezece minute.

La întoarcerea din pauză, încă mai vorbeau despre film. Ne-am organizat repejor pentru partea a doua a cursului prin distribuirea textelor și a distribuției pe roluri pentru lectura primei piese de teatru alese de mine: piesa *Vise* de Ivan Vîrîpaev, publicată în 1999⁴².

Din prima didascalie, aflăm că acțiunea piesei se petrece la noi, că ne aflăm într-o cameră neagră (sala noastră este

42. Ivan Vîrîpaev, *Vise*, traducere de Elvira Rîmbu, s.a., s.l., document în manuscris, accesat la adresa <https://ro.scribd.com/doc/218974032/IVAN-VARAPAEV-VISE-pdf>.

neagră!) în care intră Fata care visează și desenează cu creta albă, pe peretele negru, o ușă. „Aha!”, reacționează ei. Începând de acum, ușa de pe peretele nostru a intrat în joc. Fata care visează ne introduce în visele ei, în care diverși oameni încearcă să deschidă o ușă și vorbesc despre frumusețe, libertate, iubire, Dumnezeu și viață. Personajele înțeleg pe parcurs că ușa de cretă reprezintă ieșirea din iadul existențelor lor tragice sau își pun întrebarea dacă ușa și visele sunt reale, sau poate nu au fost niciodată acolo. Limbajul este poetic, iar protagoniștii sunt tineri a căror existență se petrece într-un oraș contemporan. Personajele sunt eroii din visele Fetei care visează, iar povestea are puternice accente suprarealiste. În ciuda structurii complicate a textului și a limbajului poetic greu de descifrat, studenților le-a plăcut piesa. Le-am spus că am ales acest text în primul rând pentru a le oferi o referință de compoziție și redactare a unui monolog după un vis, de exercițiu cu imaginea onirică, cu metafora și cu planul suprarealist al poveștii pentru a evita primul nivel, acela de relatare a povestirii.

Și de data aceasta, în lipsa unei înțelegeri depline a poveștii și a planurilor din text (la o primă și singură lectură), zona de receptare s-a situat tot la nivelul senzațiilor și a emoțiilor. Am urmărit în acest fel să evit raționalizarea, să las emoțiile să-și găsească drumul și expresia.

4.1.2. Ziua a doua. Bergman-Strindberg și Bergman-Bergman

I-am găsit nerăbdători să retrăiască experiența din cursul anterior. Fără popcorn și fără băuturi acidulate cu paiul. Ecranul era pregătit și atmosfera de cinema în sufragerie creată. În căutarea materialului de documentare, pornind de la piesa *Visul* a lui August Strindberg⁴³, am ajuns la unul dintre regizorii mei preferați de teatru și film, Ingmar

43. August Strindberg, *Visul*, București, Editura Univers, 1972.

Bergman, și la pasiunea lui pentru opera lui Strindberg. Pentru că aveam nevoie în lista de piese de *Visul* lui Strindberg, mi-a fost clar care sunt celelalte două filme pe care urma să le vizionăm împreună.

Al doilea material video a fost *Vise (Kvinnodröm)*⁴⁴, regia Ingmar Bergman, după piesa de teatru scrisă de August Strindberg, *Visul*, publicată în 1902. Pentru că nu am găsit o traducere de dată recentă a textului și nu mi-am dorit să-i supun unei lecturi greoaie în „tălmăcirea din suedeză” și pentru că toți înțeleg limba engleză, am ales varianta filmată în limba originală cu subtitrare în limba engleză din 1955. În prefața cărții *Visul* de August Strindberg, publicată în 1972 la editura Univers, în colecția Thalia, suntem îndemnați „spre luare aminte: Autorul a încercat în această feerie [...] să imite incoerența visului într-o farsă aparent logică. Totul se poate întâmpla, totul e posibil și plauzibil. Nu există timp și spațiu, pe un fundal subțire de realitate imaginația toarce și țese modele noi: o împletire de amintiri, trăiri, închipuiri, absurdități și improvizatii”⁴⁵.

Ca un scurt rezumat, Agnes, fiica zeului Indra, co-boară pe pământ și, într-un caleidoscop oniric de fapte și întâmplări, descoperă condiția tragică a omului, dar și poezia dulce-amară a vieții. Este o incursiune în existența psihic-comportamentală a omului în raport cu valorile umane și cu componentele social-culturale: politică, religie, școală, justiție și știință. Primul cadru din film o introduce pe Agnes, care intră în lumea muritorilor deschizând o ușă de grilaj alb. I-am auzit din nou pe studenți exclamând: „Aha, iar o ușă!”. Vizionarea n-a fost atât de greoaie pe cât mă așteptam. La finele vizionării, am scris cu creta albă deasupra ușii de cretă: „I am Agnes!”.

Sosise, în sfârșit, după toate aceste pregătiri, momentul să vorbim despre condiția actorului care împrumută conștiința visătorului. Potrivit lui Strindberg, „personajele se despart, se

44. Ingmar Bergman, *Kvinnodröm*, prod. Rune Waldekrantz, 1955.

45. August Strindberg, *Visul*, p. 5.

dublează, dispar, devin conștiente, se dizolvă și se recompun. Totuși, o conștiință domină totul, cea a visătorului: pentru ea nu există secrete, inconsecvențe, scrupule, nu condamnă, nu absolvă, relatează!”⁴⁶. Și acesta a devenit *motto*-ul atelierului, pe care i-am rugat să-l noteze, să se raporteze la el și să-l dezvolte, ca pe o cheie de înțelegere a viitoarelor etape.

Pentru lectura celui de-al doilea text am ales scena mare a Teatrului Național din Târgu Mureș. Piesa se numește *După repetiție* și este scrisă de Ingmar Bergman⁴⁷. Ea o are ca protagonistă pe Anna Egerman, tânără actriță care o interpretează pe Agnes în montarea piesei *Visul* de August Strindberg în regia mai experimentatului Vogler (alias Bergman). Am ales scena teatrului din două motive: 1) pentru că acțiunea din text se petrece pe scena mare a unui teatru vechi și am vrut să avem atmosfera de seară a unei scene mari; 2) pentru ca studenții să stea, pur și simplu, pe o scenă italiană adevărată. Într-unul dintre momentele din text, Vogler are o tiradă acidă la adresa sistemului actual de școlarizare a actorilor. O redau aici, pentru că este elocventă pentru această etapă:

„Înainte, în vremurile vechi și proaste, școlile de actorie erau anexate teatrelor mari. Începătorii erau incluși în sistemul circulator. Ei trebuiau de la început să asculte de colegii lor mai mari, să-i admire, să-i disprețuiască, să-i imite. Trebuiau să facă figurație, primeau prima lor replică, trăiau viața teatrului. Cei mai în vârstă le erau profesori, nu numai la clasă, dar, cel mai important, și pe scenă. Astăzi, birocrăția criminală a tăiat sistemul circulator.”⁴⁸

De fapt, Stanislavski a făcut marile sale descoperiri chiar într-un astfel de sistem circulator, studenții lui având acces

46. *Ibidem*, p.14.

47. Ingmar Bergman, *Scene dintr-o căsnicie. După repetiție*, traducere de Carmen Vioreanu, Iași, Editura Polirom, 2018.

48. *Ibidem*, p. 123.

la experiența scenică din primul an de curs, iar, mai târziu, Grotowski și Eugenio Barba au făcut descoperiri creându-și propriile teatre de tip „laborator de creație”.

Pornind de la premisele acestei lecturi, l-am rugat pe experimentatul actor al Naționalului, Dan Rădulescu, să ne ajute cu rolul Vogler. Pe Anna urma să o citească studenta A. și rolul episodic al mamei Annei, actriță în criza vârstei profesionale, am ales să-l citesc eu. E o poveste de teatru în teatru, din care reies extrem de clar care sunt obstacolele din procesul de creație la vârsta tinereții, dar și la cea a maturității artistice. Am observat-o pe A. cum încerca să-și stăpânească emoția acestei întâlniri. Am ales-o pe ea dintre toate celelalte fete pentru că, în general, are o atitudine sfidătoare față de procesul de învățare, se plictisește repede, intelectualizează exercițiile, iar obiectivul ei principal este etapa finală de lucru cu textul și personajul. Nu are răbdarea de a parcurge etapele. Or, disconfortul inițial simțit în lectura de pe scenă era o lecție în sine. Știam că, în cele din urmă, ea va face față provocării și că se va produce, la nivelul acesta, identificarea cu personajul Annei. De altfel, simplul fapt că a abandonat textul pe scaun după lectură spune foarte mult. Le atrag atenția tot timpul că textul este biblia actorului și că trebuie să-i însoțească în toate etapele de construcție și existență a unui spectacol. După lectura textului lui Virîpaev, toți au vrut să păstreze textele. Am înțeles ce s-a întâmplat cu ea și nu am amendat, în niciun fel, abandonarea textului. După lectură, nu am aprins nicio lumină, n-am marcat *trezirea*, dimpotrivă, le-am spus, amuzată: „Din asta nu cred că putem să ne trezim!”. Au râs toți și din discuțiile care au urmat mi-am dat seama că au înțeles determinantele de timp și ardere pe care le presupune procesul de formare al unui actor.

După plecarea lui Dan Rădulescu, am profitat de ultimele zece minute rămase și i-am încurajat să lucreze individual cu dimensiunea spațiului și atmosfera exterioară a acestuia, pe scena mare a Teatrului Național din Târgu Mureș. Aveau toți atitudinea unui cățărător începător, la

baza unui versant periculos, și am realizat că simt destul de violent trecerea din spațiul simulator al clasei în spațiul real al scenei (adevărul e că scena era goală și asta făcea ca gura balaurului să pară și mai înfricoșătoare). Nu am discutat despre asta atunci, pentru că i-am obișnuit să lucreze pe tehnica *feedback*-ului personal.

4.1.3. Ziua a treia. Bergman și iar Bergman

Pentru ultima zi de documentare, am ales una dintre cele mai importante opere din filmografia lui Bergman, *Persona*⁴⁹. După o vizionare atentă, urmată de aplauze entuziaste la final, am discutat despre raportul dintre Sine și Persona, apoi am vorbit despre mască, personaj, dedublare, specificitate, actor, pericol, pierdere și regăsire. În urma discuțiilor, mi-a devenit clar setul de exerciții pe care urma să le facem, după finalizarea acestei prime etape. Înainte însă de a începe exercițiile, trebuia să-i pun pe traiectoria corectă de lucru cu materialul dramatic parcurs, reconsiderând și fixând experiențele parcurse. După discuții și analiza acestora, am ajuns la un exercițiu individual, o temă pe care studenții trebuiau s-o execute, pentru exprimarea celor acumulate.

Tema dată a fost recuperarea, prin exercițiul memoriei, a unui vis lucid și redactarea unui text, pe formula de monolog. Pentru a clarifica, le-am explicat într-un limbaj accesibil cele două procese din psihodramă: identificarea proiectivă – procesul prin care o persoană (în cazul nostru, conștiința visătorului) experimentează emoții și senzații pe care celălalt (persona) nu le poate trăi. Tema urma să fie realizată urmărind câteva constante, pe care am ținut să le subliniez, anume distanțarea dramatică, respectiv folosirea măștii auctoriale și facilitarea accesării conținutului emoțional al visului prin metaforă, prin proiecția în

49. Ingmar Bergman, *Persona*, prod. Ingmar Bergman, 1966.

imagini exterioare a conținutului oniric, pe tehnica colajului, utilizând ca referință întreg materialul de documentare prezentat în cele trei zile. Scopul temei este ca studenții să asimileze experiențele emoționale trăite, să le sublimeze și să le personalizeze, exprimându-le creativ, în manieră proprie, cu ajutorul cuvintelor – o sarcină grea, dar care face parte din antrenamentul lor de lucru cu textul, căci lucrând ei înșiși un text, urmau să capete din interior conștiința ordonării și expresiei verbale a emoțiilor, identificându-le și ordonându-le în manieră proprie.

Segmentul de timp necesar pentru efectuarea temei independente avea să fie de patru zile, interval în care ne-am propus să ne concentrăm pe corp și exerciții psiho-fizice, pentru ca materialul acumulat să aibă timp să geseze.

4.2. Etapa a II-a

4.2.1. Ziua a patra

Înainte de întâlnire, i-am rugat să curețe sala și să lase doar ușa de cretă și inscripția cu „I am Agnes”. Urma etapa a doua, cea a exercițiilor fizice. Toată lumea a venit îmbrăcată în costume de mișcare. Am pregătit un *playlist* – folosesc muzica instrumentală a compozitorului american minimalist Philip Glass, ale cărui piese, cu repetitivitatea unei teme în *crescendo* și accentele disonante din fraza muzicală, servesc perfect scopului exercițiului.

Tema din acea azi: memoria corpului, generator de impulsuri pentru acțiunea fizică – eu sunt corpul meu, corpul-memorie al lui Grotowski. Obiectivul este separarea acțiunii de gândire. Pentru început, le-am propus să ne imaginăm că trăim pe o insulă complet izolată a „ciudaților”, unde comportamentul fizic corporal nu are nimic de-a face cu ceea ce numim „normalitate”. Trebuie să găsim noi coduri de mișcare și expresie ale corpurilor noastre.

Din acest moment, fiecare exercițiu pe care îl facem începe cu gestul interior de deschidere a unei uși care reprezintă

accesul spre o lume total necunoscută. Impulsurile care ne îndeamnă să deschidem ușa sunt, în ordinea succesiunii, *curiozitatea, curajul și hotărârea*. În piesa de teatru *Visul* a lui Strindberg există o ușă care incită curiozitatea celorlalți și care nu a fost niciodată deschisă. Nimeni nu are curajul să ia decizia de a o deschide. La un moment dat, excedați de atâta curiozitate, cineva cheamă un lăcătuș și ușa se deschide. Toți stau în fața ușii, dar personajele care-i trec pragul sunt simbolice: știința, religia, academia, justiția. La întoarcere, aceste personaje le comunică muritorilor de rând că nu există nimic dincolo de ușă. Mulțimea acceptă răspunsul și se împrăștie, ușa se închide la loc și se încuie. Le explic continuarea mea la această scenă: toată lumea pleacă și în fața ușii rămâne actorul care deschide ușa și descoperă singur *nimicul* de dincolo.

Exercițiul a fost inspirat de participarea mea, în toamna anului 2019, la *workshop-ul Adevărul corpului*, condus de regizorul polonez Grzegorz Jarzyna și de coregraful rus Ivan Estegneev în cadrul proiectului *Un nume*, găzduit de Teatrul Național din Târgu Mureș. Am reținut și notat, în traducerea *ad hoc* din atelier, cuvintele lui Jarzyna:

„Corpul nu minte niciodată. Corpul are o memorie proprie. Corpul înmagazinează în memoria lui cele mai personale gesturi, mișcări. Gesturi și mișcări care la un moment dat au fost generate fie de o emoție puternică, fie de un gând. Mișcarea ajunge să purifice ceea ce este actorul. Mișcarea dizolvă orice inadvertență care ar putea parazita procesul de creație al actorului și, în același timp, mișcarea este cea mai viabilă sursă de producere a energiei.”

Adresându-mă studenților, am vorbit despre faptul că în vis nu suntem conștienți de corpul nostru decât în foarte mică măsură, iar când o facem, acest lucru se întâmplă la nivelul senzațiilor fizice (spre exemplu, cea de cădere în gol) sau când nu putem să ne mișcăm, deși pericolul din vis ne îndeamnă să fugim. La modul general, însă, voința

și rațiunea nu sunt fixate pe prezența fizică. În vis putem levita, zbura, înota (chiar dacă în realitate nu știm să înotăm), putem traversa distanțe fizice mari cu mare viteză. Unul dintre cele mai mari blocaje de menținere pe care le-am observat în școală derivă din rigiditatea corporală. Astfel, la unii studenți blocajul derivă din lipsa exercițiului fizic, iar la alții cauzele sunt de natură psihică – și aici avem de-a face chiar cu imobilitatea fizică din vis, când, înfricoșați de pericolul iminent, nu ne putem mișca din loc și, la majoritatea subiecților, corpul este rupt în două: nu există o împlinire fizică totală în acțiuni.

I-am observat mișcându-se și am văzut că unii dintre ei aveau partea superioară a corpului mobilă, iar alții, partea inferioară. Ne-am propus însă ca acțiunea să fie executată cu întreg corpul. Pentru aceasta, trebuia să eliminăm din exercițiu inamicul nostru numărul unu: mintea care judecă, gândirea rațională.

Primul exercițiu

Alegem fiecare un gest care ne aparține și, pe muzică, într-o mișcare continuă îl integrăm în tot corpul, modificându-l. Lăsăm impulsul generat de gest să radieze în tot corpul nostru fără să ne propunem o mișcare coerentă, cu sens și fără să dansăm. Pe *crescendo*-ul muzicii și pe accentele ei dezvoltăm energetic gestul în corp până la intensitatea stării paroxistice din vis, apoi facem drumul înapoi, spre gestul simplu, dar, la întoarcere, păstrăm energia câștigată până la stingerea gestului. Privirea este prezentă, nu lucrăm cu ochii închiși (majoritatea au tendința să închidă ochii). Revenire în poziția 0.

Numesc poziția 0 *poziția marelui nimic*, în care accept că sunt în fața unei uși, nu știu nimic din ceea ce voi descoperi dincolo de ușă, nu proiectez nicio așteptare asupra a ceea ce urmează să se întâmple. În punctul 0 sunt curios și dornic să experimentez, iar imediat după ce deschid ușa intervine atenția și reacția la tot ce descopăr în exercițiu.

Am observat că în poziția o, dacă îmbrățișezi ideea *mare-lui nimic*, dispar multe blocaje de creativitate care țin de teama de evaluare, frica de a fi judecat de ceilalți, deficitul de atenție, frica de acțiune, teama de o înțelegere greșită a sarcinii primite. Nu toți au reușit să găsească libertatea interioară pe care o reclamă acest exercițiu. Unii dintre ei au intelectualizat în continuare, iar exercițiul lor a devenit greoi și sacadat. Fluxul de energie creat în exercițiu trebuie să conducă mișcarea și să ucidă gândurile parazitare.

Al doilea exercițiu

Axei gest-impuls-corp i se adaugă spațiul. Lăsăm impulsul gestului să ne conducă corpul în spațiu, încercând să umplem cât mai mult loc în jurul nostru. Nu dăm atenție calității mișcării și nici nu facem niciun fel de evaluare în timpul exercițiului. Mișcarea trebuie să fie golită de orice coregrafie și umplută cu o energie eliberatoare. Fraza muzicală construită pe *crescendo* și *decrescendo* ne ajută să avem control asupra timpului de lucru. Din punctul culminant, deconstruim mișcarea, dar conservăm tensiunea emoțională, chiar dacă intensitatea mișcării scade. De data aceasta, au reușit toți să lucreze conform așteptărilor, dar în partea de deconstrucție nu toți și-au conservat energia.

Al treilea exercițiu

Inventăm un animal care nu există, mitologic poate, pe care îl descoperim în felul în care doarme, vânează, mănâncă, se deplasează, flirtează, domină etc. De data aceasta, îi rog să înceapă din poziția uterină, poziția fătului. Pe parcurs, găsim sunetele animalului nostru și ne jucăm cu ritmurile și tempourile dinamicii lui. Le spun din start să nu râdă și să lucreze conștiincios, chiar dacă la un moment dat se vor surprinde făcând lucruri și mișcări extreme de ciudate sau caraghioase. La finele exercițiului, sunt ca niște sălbatici, descătușați și, în același timp, extrem de amuzați. Acum se

descarcă toată energia acumulată în joc și atenție. Facem exercițiul de revenire la noi, reintrarea în realitate, cu repararea și numirea obiectelor din jur, descrierea imaginii pe care o văd pe fereastră, numărătoarea inversă din 2 în 2. La discuțiile de final îi simt involburati, liberi și în albia lor. N-a plecat nimeni acasă revărsat și toți au tras ușa după ei la plecare. Mâine vom deschide alte uși.

4.2.2. Ziua a cincea

De data aceasta, am ales să lucrăm același tip de exerciții, dar să includem pe axă un nou element: partenerul. Le-am citat din nou cuvintele lui Jarzyna, pe care mi le-am notat:

„Mișcarea ajunge să purifice ceea ce este actorul. Mișcarea dizolvă orice inadvertență care ar putea parazita procesul de creație al actorului și, în același timp, mișcarea este cea mai viabilă sursă de producere a energiei. În acest tip de lucru, detaliile mici pot face diferența. Aceste mici detalii ajung să transforme personajul tău într-o bijuterie pe care doar tu ai fi putut să o șlefuești în felul acesta.”

Pentru partea de încălzire, facem exercițiile-oglinadă. Față de prima variantă (din anul 1), când unul conduce mișcarea și celălalt execută, iar schimbul se face în pauza dintre exerciții, de data aceasta transferul de control (de la unul la altul) al mișcării se face în mijlocul exercițiului, fără comandă, și trebuie să fie insesizabil pentru ochiul din exterior. Lucrăm în liniște. Mișcărilor trebuie executate lin. Am înlocuit, în limbajul nostru de lucru, expresia *ne concentrăm cu suntem atenți*. Am descoperit în lucrul cu studenții că, atunci când le spuneam să se concentreze, corpul lor primește un fel de încordare din cauza atenției mutate exclusiv pe ei. *Suntem atenți* presupune o proiecție a interesului pe noi, dar și pe mediul din jurul nostru cu tot ce include el (spațiu, partener, conflict, dialog, comunicare etc.). Am lucrat, așadar, pe comunicare și transfer.

Primul exercițiu

Pornim de la premisa că, dacă eu am nevoie de tine, înseamnă că și tu ai nevoie de mine. Unul dintre cele mai puternice blocaje de menținere este cel al exclusivității. Studentul se simte responsabil să rezolve sarcina de lucru fără să-i investească pe ceilalți participanți la proces cu niciun fel de aport. În astfel de situații, participantul se izolează în celula lui de lucru și are ca parteneri doar textul și proiecția subiectivă asupra situației scenice.

Acest exercițiu e primul din seria celor care-i conduc spre în afara lor, spre stimuli exteriori. Partenerul e cel mai puternic stimul exterior. Lucrăm pe perechi. De data aceasta, stimulul gestului personal ales în exercițiul anterior este înlocuit cu stimulul atingerii partenerului. Acesta indică, prin atingerea unei părți de corp (umăr, șold, piept, gât, ureche, genunchi, călcâi, cot, nas etc.), zona de impuls care-i pune celuilalt corpul în mișcare. Prin repetitivitate, corpul este supus impulsului, corpurile desenează în aer, purtate de punctul de stimul ales, tot felul de linii și curbe, într-o stare care va ajunge de confort fizic. Apoi, în funcție de intensitatea atingerii, subiectul trebuie să convertească impulsul primit în corpul său, cu aceeași intensitate. Fiecare, pe rând, e generator și consumator de impuls.

Al doilea exercițiu

Etapa 1: refacem etapa de lucru cu gestul personal din prima zi.

Etapa 2: în momentul în care am terminat și am asimilat toată încărcătura energetică a primei etape, gestul inițial s-a modificat și esențializat mai apoi într-un alt gest, surprinzător pentru fiecare dintre ei. Nu revenim la poziția o, ci, cu o nouă energie, deschidem ușa spre celălalt. Nici partenerul din fața noastră nu mai e același. Cu pași lini ne apropiem unul de celălalt, cu atenția pe energia celui din fața noastră, conservându-ne propria energie. La întâlnire, cele două

energii se combină în mișcarea împletită, de data aceasta, a celor două corpuri. E o etapă de cunoaștere a celuilalt.

În acest punct, după o tatonare suficient de lungă pentru a înțelege dinamica fizică și emoțională a partenerului, se face transferul de gest, corporalitate și emotivitate, de la unul la altul. Pe drumul de întoarcere la poziția inițială, preluăm gestul celuilalt și-l încorporăm în energia corpului nostru. E ca un transfer de identitate, doar că totul se rezumă la înțelegere emoțională, corporalitate și asumare. E un exercițiu care ne va ajuta, mai târziu, să facem transferul materialului dramaturgic (visul) de la actor la personaj, pentru a evita autocitarea și a câștiga distanțarea necesară unei interpretări veridice și de calitate.

Al treilea exercițiu

Creăm un animal care nu există, la fel ca în ziua anterioară, dar împreună, cu toții. De data aceasta, corpurile noastre trebuie să lucreze sincron la această sarcină. Aportul de creativitate e împărțit la întregul grup. E un exercițiu de generozitate, ascultare și comunicare. Blocajele mari în acest tip de exercițiu vin, de obicei, din impunerea personalității creative a unuia dintre ei, din lipsa empatiei sau din diferențele de asumare. Opresc și reglez, reiau atunci când observ disonanțe în echipă.

4.2.3. Ziua a șasea

Pentru că am vorbit de universul sonor al viselor și pentru că mi-a rămas în minte discuția despre *sound*-ul filmului lui Kurosawa, am decis ca în această zi să lucrăm cu sunetele.

Primul exercițiu

Am pregătit pentru întâlnirea de azi un *playlist* cu sunete (preluate de pe YouTube) care au surse și cauzalitate diferite.

Am redus lumina în spațiul nostru de lucru. Acest exercițiu se bazează pe *ascultare și interpretare*. Ne-am așezat în poziții comode de ascultare și am dat *play*, iar sunetul s-a revărsat din boxă, într-o ordine aparent aleatorie, deși sunetele erau grupate pe sursele de producere:

– sunete produse de corpul uman în activitățile noastre cotidiene (alergat, mâncat băut, sărut, cădere, urcatul scărilor, coborâtul scărilor, plânsul unui bebeluș etc.);

– sunete produse de interiorul corpului nostru (ecograf, RMN etc.);

– sunete produse de fenomene ale naturii (furtună de vară, furtună de zăpadă, vânt, ploaie, erupție de vulcan etc.);

– sunete produse de spațiu (mină, tunel, metrou, bibliotecă, gară, interior avion, parc, pădure etc.).

Din acest exercițiu de interpretare a sursei care produce sunetul, descoperim cât de importantă este *specificitatea*. Spre exemplu, în cazul plânsului unui bebeluș, trebuie să identificăm și cauza pentru care plânge: e speriat, are nevoie de brațele mamei, îi este foame, trebuie schimbat de scutec, s-a lovit etc. Specificitatea ne ajută să ieșim din șabloanele generale ale comportamentelor umane. Dacă interpretez o prostituată, nu recurg imediat la atitudinea vulgară și la guma de mestecat. Specificitatea mă obligă să sap în viața ei interioară și să găsesc sursa detaliului. Poate că are trei copii acasă și e obligată să facă asta. Poate că e victima traficului de carne vie și nu poate scăpa din rețea. Poate că-i place să facă acest lucru. După 40 de minute de atenție sporită și focusată pe specificitate, erau obosiți. Au lucrat bine, atenția este o acțiune psihică care poate fi educată.

Al doilea exercițiu

Ce acțiune face colegul din spatele meu? În echipe de câte doi și succesiv, am trecut la exercițiile de *interpretare și execuție* a sunetelor pe care le auzim.

Un student stă cu fața la public. Colegul lui se poziționează în spatele lui și face o acțiune simplă, cotidiană,

oferindu-i celui din față sunete specifice acelei acțiuni pentru ca, într-un final, acesta să o descrie corect. Pare ușor, dar dificultatea mare stă pe umerii celui din spate. În viața reală, nu scoatem sunete dacă ne este sete. Ele se produc doar când bem apă. În acest exercițiu, senzația de sete trebuie tradusă sonor ca să înțeleagă cel din față că cel din spate nu bea un pahar de vin doar pentru că vrea să se relaxeze seara după o zi grea de muncă. A fost destul de greu să însoțesc acțiuni simple cu sunete care să îl ajute pe colegul din față să decodifice acțiunea. Din nou, idea de specificitate ne-a salvat. Am și râs mult, din cauza confuziilor care s-au creat. Apoi, am trecut la etapa în care cel din față nu mai descrie acțiunea, ci o execută cu un *delay* necesar pentru interpretarea sunetelor. După ce au parcurs toți doisprezece cele două ipostaze din exercițiu (trebuie spus că ne-a luat destul de mult timp), am trecut la faza a doua a exercițiului.

Am împărțit spațiul de lucru în două, marcând granița cu panouri negre, care să separe total spațiile nou obținute. De data aceasta, lucrăm în echipe de câte 4. E același exercițiu, doar că acum îl facem în echipe de câte doi plus doi. Prima echipă de studenți execută o acțiune în comun, iar cealaltă (formată tot din doi), în cealaltă cameră, trebuie să o execute făcând și distribuția rolurilor.

Spre exemplu, în prima cameră știm că sunt două persoane. În acțiunea lor de deplasare în spațiu, îi identific după calitatea sunetului pașilor (tipul de încălțăminte, cadența pașilor, forța de călcare, greutatea corporală). De data aceasta, a fost greu. Rata de succes a fost însă de două din trei echipe, ceea ce nu e puțin. A treia echipă n-a avut *precizie în execuție* pentru că s-au distrat foarte mult în interpretarea și redarea acțiunii. La finele cursului, erau mai obosiți ca niciodată. În cercul *feedback*-ului le-am dat următoarea sarcină în completarea redactării monologului: fiecare să găsească un univers sonor care să-l însoțească în interpretare. Concluzia generală cu care ne-am despărțit a fost: azi am învățat să fim atenți în ascultare.

4.2.4. Ziua a șaptea

A fost ziua în care am făcut cunoștință cu visele lor, am aflat rezultatul muncii lor de scriere dramatică. Am introdus în spațiu un microfon cu fir atașat la boxă. Am observat că, atunci când actorul vorbește la microfon, textul sau *speech*-ul său are o altă calitate în redare. Poate că vocea amplificată devine mult prea prezentă, și atunci exercițiul de atenție interioară pe care-l face e mai mare și totul devine mult mai personal. Am experimentat cu această alterare a vocii, însoțită și de *sound*-ul ales de ei pentru lectură. Studenții s-au adaptat imediat la situație, iar lectura a fost intimă, așezată și foarte asumată. M-a impresionat creativitatea lor în acest prim exercițiu de scriere dramatică, nespecific actorului, în general.

Fiecare dintre ei a trecut pe la microfon și, surprinzător, toți au ales să stea pe jos. La fiecare am observat o greutate a începutului, o amânare, o teamă de a ataca primul cuvânt – și nu era un blocaj generat de împărtășirea unei părți intime a lor sau de jena conținutului informațional, ci avea legătură cu interpretarea. În fața microfonului, în spațiul real de lucru, ei sunt actori. În mintea lor, în timpul de amânare, primele cuvinte erau prelucrate în tonuri și intensități de redare. În acest moment al exercițiului, le-am dat o câte o sarcină de lucru, pe care să o execute fiecare dintre ei cu voce tare și care să le mute atenția de la felul cum încep: unuia i-am spus să înceapă prin a alege aleatoriu cuvinte din text și abia atunci când rostește un cuvânt care, pentru el, are o încărcătură emoțională, să înceapă; altuia – să citească textul de la coadă la cap și să continue, fără să se oprească, invers; altuia – să înceapă de la mijlocul textului și din mijlocul propoziției sau frazei; uneia, să citească doar verbele din text și să nu înceapă lectura până nu găsește verbul cu cea mai puternică acțiune din visul ei; unuia să ne redea, pentru început, conținutul, folosind doar onomatopee și exclamații; un altul să citească doar ideea care i se pare cea mai relevantă și să o descompună în silabe, sunete

și expresii scurte de două, trei cuvinte. Pentru fiecare, am găsit un început care să deconstruiască discursul pregătit, să-i dea spontaneitate și să le deblocheze inhibiția.

Dincolo de faptul că această nouă sarcină le rezolva blocajul de intrare, am observat cu toții că acea componentă de improvizație spontană – și ilogică uneori – a viselor se reflectă și în forma textelor. Povestea avea sens, indiferent cum ne-am fi jucat cu topica propozițiilor și a cuvintelor în fraze. Acest lucru s-a întâmplat datorită formei caleidoscopice a viselor. Conștientizând, ne-a ajutat foarte mult să lucrăm la forma finală a textului, curățând: unele erau prea lungi, altele aveau iz de povestire pe alocuri etc.

După fiecare lectură, am vorbit despre senzațiile, imaginile și emoțiile pe care le-au născut în noi fiecare vis. Discuțiile au avut rolul și de a valida o absurdă coerență a poveștii care s-a născut din incoerența visului. Această nouă descoperită coerență avea să ne fie de mare folos în zilele următoare.

Treptat, a revenit în discuție ușa de cretă. De data aceasta, am concluzionat că noi, spectatorii, am făcut acest exercițiu de deschidere a unei uși spre o lume pe care am vrut să o descoperim și ne-am lăsat modificați de ceea ce am descoperit dincolo de ușă. Cum era de așteptat, pentru fiecare dintre noi, ceva din fiecare vis a însemnat mai mult decât pentru ceilalți, pentru că raportăm totul la experiența noastră de viață și la referințele noastre culturale. După cele patru ore de atelier, ne-am trezit, dar am plecat lăsând ușa de cretă deschisă.

4.2.5. Ziua a opta

Au venit la curs entuziasmați că au învățat textele și abia așteptau să lucrăm cu ele. Erau derutați de faptul că a dispărut microfonul, iar sala a rămas tot goală. În atelierul din anul I, în care exploram spațiul, am făcut un exercițiu în care, pe o deplasare în *slow motion*, continuă de la un perete la celălalt, pe lungime (sala noastră e dreptunghiulară), trebuia să

dăm o dimensiune mult mai mare spațiului și să parcurgem acea distanță într-o jumătate de oră, proiectând pe perețele din fața noastră cel mai arzător țel al nostru. Este un exercițiu care ne învață să lucrăm cu spațiul pe determinante de distanță, timp și scop. Pe de altă parte, aceasta ajută la eliminarea blocajului care e produs de *proiecția imediată a succesului* în scenariul nostru de viață. Studenții descoperă în exercițiu multitudinea de factori fizici și emoționali cu care trebuie să lucreze în acea deplasare, pentru a ajunge la scop. Am fost atunci de acord că scopul e important pentru că ne motivează, dar partea de drum, prin obstacolele și efortul de imaginație conjugat cu solicitarea corporală, e cea care devine importantă și revelatoare.

De data aceasta, pe stick am descărcat de pe internet compoziția muzicală *The Call of Circe* a lui Murcof (Fernando Corona), un muzician minimalist, autor de muzică electronică, pe care o folosea Philippe Petit, un performer special care-și executa numerele pe sârmă.

Primul exercițiu

I-am aliniat pe toți la perete, pe toată lungimea sălii noastre, urmând să execute aceeași deplasare ca în anul I. Durata exercițiului este de douăzeci de minute de data aceasta, atât cât durează și compoziția muzicală. Fiecare își imaginează că deschide ușa de cretă și intră pe un tărâm complet necunoscut pe care îl descoperă cu ajutorul *imaginației*, având, ca stimul și ghid în această călătorie, sunetul. În același timp, ei trebuie să-și programeze această călătorie pe durata a douăzeci de minute. Am observat că, atunci când lucrăm pe improvizație, *timing*-ul ne ajută să nu divagăm sau să ne îndepărtăm de tema exercițiului și să dăm acțiunilor noastre precizie și coerență.

Nu toți s-au încadrat în timp, A. a ajuns după cincisprezece minute iar L. a depășit timpul cu zece minute. N-am intervenit, pentru că, în tipul acesta de exercițiu, orice intervenție nu face decât să întrerupă fluxul în care ei lucrează.

După ce a ajuns și L., am crescut lumina în sală și... ne-am trezit! Când le-am spus că au trecut treizeci de minute, au rămas surprinși. Credeau că a durat mult mai puțin. Au perceput cele douăzeci de minute (cei care s-au încadrat în timp) ca fiind doar zece și chiar și-au făcut probleme că au ajuns mult mai repede, dat fiind faptul că L. era încă în deplasare. Am făcut imediat exercițiile de ieșire și reconectare la realitate, iar apoi, o pauză binemeritată.

La întoarcerea din pauză, ne-am așezat în cerc și ne-am împărtășit fiecare experiența din exercițiu. Pentru cei mai mulți dintre ei, a fost o experiență plăcută, în flux. Câțiva n-au reușit să intre în flux și experiența lor a fost *in and out*. Când i-am întrebat de ce cred ei că au avut acest flux fragmentat, explicațiile au fost plauzibile: ideea de a se încadra în *timing*-ul cerut le-a parazitat acțiunile interioare și le-a condus atenția pe dinamica mișcării fizice în spațiu și pe spațiul real, pentru a calcula matematic raportul distanță-timp.

Tipul acesta de gândire provoacă un blocaj pe care eu îl numesc *blocajul tocilarului*. Ca și acesta, ești mai preocupat de a livra o formă fără înțeles decât înțelesul din formă. Timpul celor douăzeci de minute e flexibil și maleabil în joc. Dinamica interioară se traduce în energia mișcării fizice în spațiu. Creierul nostru estimează durata a douăzeci de minute, transmite această estimare în mușchi și, în procesul de distanțare a actorului în joc, corpul calculează reflex durata estimativă. Trebuie însă să-ți lași corpul liber, să nu mai gândești, să verifici și să evaluezi cu creierul, să ai încredere în propriul tău corp. Aceasta a fost lecția pe care au învățat-o: încrederea în corp.

În scenă, actorul învață să lucreze, ținând cont de timpul și de ritmul dorit în spectacol, cu timpul și spațiul scenic. Nu se întâmplă nicio mare tragedie dacă nu te încadrezi fix în timp sau dacă, din motive de oboseală sau neatentie, ieși din când în când din ritmul sau timpul unei scene. Dacă aceste lucruri vin firesc, ele devin rupturi justificate, care contribuie la armonia procesului.

Apoi am vorbit despre *sound*-ul ales de fiecare pentru monologul lui, iar majoritatea dintre ei au cerut permișiunea să-și schimbe prima opțiune. Am acceptat, pentru că am înțeles de ce simt nevoia să o facă, dar fără să le dau sugestii pentru viitoarele lor alegeri.

Al doilea exercițiu

Următoarea etapă a întâlnirii a fost să refacem traseul exercițiului anterior, dar de data aceasta individual, cu textul monologului și cu un *sound* neutru, impus de mine. Unii dintre ei m-au întrebat dacă pot să facă și gestul de deschidere a ușii de cretă și le-am spus că n-am nimic împotriva. Au libertatea să lucreze cum doresc, cu toate datele culese și tehnicile învățate de-a lungul atelierului. Am observat la fiecare cum lucrează pentru a intra în flux și, odată ajunși acolo, cum totul devine organic și emoționant. Erau liberi în acel punct și nu mai existau frâne sau blocaje. Trăiau o *experiență optimală*. Se jucau.

Încă mai erau, la unii dintre ei, probleme de conducere și modelare a emoției, ceea ce îi scotea uneori din flux. Fiecare dintre ei au experimentat, însă, mai mult sau mai puțin timp, senzația de libertate. La un moment dat, însă, am observat că s-a instalat, în anumite momente, o stare de alienare/ distanțare, alimentată de conținutul textelor și de nevoia de a controla. Aveau prea multe sarcini. I-am lăsat să lucreze fără să-i opresc, să-și stabilească prioritățile, să recupereze, dacă e posibil, experiența optimală, integrând sarcinile în corporalitatea exercițiului. La final, le-am spus că *feedback*-ul fiecăruia dintre ei contează cel mai mult în seara aceasta și am renunțat la discuțiile de final.

Pe fondul acestei mici împliniri, nu era cazul să analizăm, să tulburăm apele. Nu știu cum au plecat ei, dar eu am închis în seara asta ușa de cretă. A doua zi urma s-o deschid spre ultima etapă a exercițiului și nu îmi propuneam deocamdată nimic concret, doar să fiu, la rândul meu, atentă.

4.2.6. A noua și a zecea zi

Cum scăpăm de starea de alienare care a pus stăpânire pe toți în ultimul exercițiu? M-a frământat întrebarea aceasta tot timpul, după ultima întâlnire. Lucram cu texte personale, exprimam emoții personale, totul era prea înăuntru, prea dilatat, ca într-un vis în care experimentezi imponderabilitatea. Da, se poate ca într-un posibil viitor proiect, un anume regizor să-ți ceară un moment de genul acesta, dar noi ne-am propus să interpretăm textele cu mijloacele actoriei de teatru și film pentru a experimenta diferențele de interpretare.

Cum controlăm în interpretare un material dramatic atât de personal, care riscă să devină un exercițiu de autocitare și atât, nimic mai mult? Actorii nu sunt rezervoare de depozitare, sunt canale prin care se transmit spre public experiențe fizice și emoționale. Spre clarificare, am apelat tot la un film, de data aceasta documentar, găsit pe Netflix: *Adult Under Construction*. Filmul dezbate vârsta adolescenței din perspectiva neuroștiințelor și a psihologiei. Una dintre interlocutoarele care investighează cauzele comportamentului afectiv și social ale adolescenților, Jennifer Silvers, vorbește despre importanța controlului în viața adulților:

„Când avem capacitatea de a ne controla în general, începem să devenim tot mai buni la folosirea unor strategii diferite pentru situații emoționale diferite. Reevaluarea este o clasă amplă de strategii, care înseamnă schimbarea modului în care gândești despre un eveniment emoțional pentru a schimba ceea ce simți. Modul în care interpretăm evenimentele determină diferite experiențe emoționale. Există două tipuri de reevaluare:

- Reinterpretarea – schimbi înțelesul lucrurilor pe care le vezi, interpretându-le ca pe ceva complet diferit;
- Distanțarea – vezi lucrurile dintr-o perspectivă mai obiectivă.”⁵⁰

50. Walter Jensen, *Adult Under Construction*, min. 41 (tr. n.).

Ne-am întâlnim toți în sala de lucru, în costume de mișcare. Am făcut exercițiile de încălzire și relaxare. De data aceasta, scopul atelierului a fost dramatizarea, improvizarea în situație și găsirea personajului pentru toate cele douăsprezece vise. Vom face acest lucru timp de două zile, lăsând spațiu de autoanaliză și discuții. Pentru a intra în atmosferă, am legat materialul propriu al fiecăruia de un exercițiu concret, al corpului – pentru a intra în atmosfera de lucru, ne-am jucat puțin cu ușa de cretă: din mișcarea browniană, la comanda *stop*, ne-am poziționat mental în fața ușii. La fiecare *stop*, am indicat spațiul și atmosfera exterioară care există dincolo de ușă, iar ei trebuiau să se comporte de la intrare conform acelei atmosfere. Este unul dintre exercițiile lui Michael Chekhov, de lucru cu atmosfera exterioară actorului. La final, i-am rugat să introducă fiecare în spațiul de joc un obiect, doar unul, pentru a mobila spațiul de joc. Am ales să lucrăm scena de monolog având un partener în scenă și ne-am axat pe definirea spațiului de joc realist și a relației pe care o avem cu partenerul. I-am rugat să intre în situația scenică prin deschiderea acelei uși. Ușa aceasta invizibilă îi obligă să facă acel prim pas în scenă de care le e atât de teamă și-i pune în zona de atenție și observare. Prin simpla deschidere a ușii, ei au făcut deja pasul cel mare. I-am rugat să lucreze cu *sound*-ul ales de fiecare, de data aceasta mult mai adecvat.

După această etapă introductivă, am trecut la lucru. Pentru conformitate, am ales trei vise care mi s-au părut mai revelatoare pentru scopul și obiectivele acestui atelier:

1) *Visul lui A.*

„Mi-e frică de întuneric. E frig. Și e gol. Acum am ajuns. Nu, sunt aici de mult timp. E frig. Aud picuri de apă. M-am obișnuit cu întunericul și pot vedea forme, siluete, culori. Mai ales culoarea roșie. De multe ori. Ei erau aici înainte de a ajunge eu... sau eu am ajuns prima? Nu știu. Așteaptă... Se pregătesc de ceva... Aștept. Numără într-o limbă pe care nu o știu, dar o înțeleg. Adică înțeleg că nu numără. 1,2,3,4...

Un scaun. Alb. Sau cine stă pe el e alb. E orbitor. Nu văd. Vedeam mai bine pe întuneric. Mă doare craniul. Nu înțeleg de ce nu plec... Nu pot să mă mișc. Dar unde să plec? E închis. Bat cuie. Sunetul e asurzitor. Bat cuie în carne vie. Sunetul inundă tot spațiul... Văd! Când eram mică, obișnuiam să mă joc în curtea bunicului până se întuneca. El stătea pe bancă și fuma. Nu vedeam decât fumul, dar știam că e acolo. Mă simțeam în siguranță. Dacă pleca, alergam spre casă imediat. Și acum alerg, dar nu ajung nicăieri... Împing cuiele în oase. Îmi duc mâinile la urechi. E asurzitor! Și număr: 1,2,3,4,5... Ambulanța. Aud o ambulanță!”

Acesta este un vis fragmentat. E în mod clar vorba despre moartea bunicului pe care l-a iubit foarte mult. La trezire, senzația care a urmărit-o toată ziua a fost cea de frig, de gol interior. Nicio emoție în vis. Nici recuperarea evenimentului, a doua zi, nu produce emoție. De multe ori, când am vorbit în termeni antagonici, iubirea s-a situat la polul opus al frigului. E o senzație fizică pe care o cunoaștem cu toții și care produce în corp o crispă musculară. A. lucrează cu S. Deschidem ușa și explorăm ce este dincolo de ea. S. are o atitudine defensivă în improvizație și acest lucru provoacă senzația de refuz al comunicării cu A. S. e rece, iar A. simte nevoia să comunice cu ea. Brusc, A. e cea care e caldă și S. devine conștiința visătorului, rece și înfrigurată. Pare că pierderea recentă a unui om drag e mai degrabă a lui S., iar A. e cea care încearcă să o ajute prin împărtășirea unei experiențe similare. Atenția ei nu e însă fixată pe propria dramă, ci pe scopul de a-și ajuta prietena. În momentul în care s-a definit situația de joc și scopul a devenit clar, au construit scena pe comunicare. A. a ieșit astfel din zona de alienare și ne-a mărturisit la final că textul ei a căpătat un nou sens și a avut senzația că e scris de altcineva.

2) *Visul lui D.*

„Sunt cocoțată pe un bar cu picioarele în chiuvetă. Pare firesc să stau așa. Apare el. Nu reușesc să disting fețele celorlalți

oameni de la bar. Simt fluturi în stomac. Se așează la bar în fața mea. N-am putere să-i zic nimic. Îl simt cum mă privește, mă întorc și îi arunc un «Bună!» foarte rușinat... Nu-mi răspunde. Mă simt și mai prost. Trebuia să tac. Îi cer *iqos*-ul colegei mele, ca să fac ceva, să mă distrag. Nu apuc să primesc un răspuns, că-i simt mâna pe bărbia mea. Îmi întoarce capul foarte aproape de el. Mi se face cald. Suntem foarte aproape unul de altul, mi-e frică și îmi place. Îmi dă el *iqos*-ul lui, să fumez. Sunt lipită de perete și-l văd că se apropie. Nu vreau și nu pot să plec. Se apropie atât de tare de mine încât sunt sigură că urmează să mă sărute. Nu știu cum să reacționez, mă bucur, mi-e din ce în ce mai cald și....”

D. lucrează, având-o ca parteneră pe A. Visul lui D. e foarte realist. Fiind un vis lucid, e clar că a manipulat unele evenimente.

Scena se petrece acasă la A., iar ele sunt prietene foarte bune. La începutul exercițiului, D. ne spune că, atunci când s-a trezit, senzația pe care a avut-o toată ziua a fost de rușine. Reinterpretăm conținutul visului: e o întâmplare reală, bărbatul este iubitul prietenei sale cele mai bune, iar ea a fost în seara precedentă la bar, unde a băut un pic mai mult. Scena este o mărturisire a trădării. Proiectăm povestea asupra personajului și câștigăm distanțarea actorului de conținutul personal al textului. Găsim gestul pe care îl impulsivăm în corp și deschidem ușa. Am observat cum interpretarea ei a căpătat nota de prezență de care aveam nevoie și starea de alienare (ca sub influența unui drog) a dispărut. Știa deja cum să lucreze cu starea câștigată în joc și a intrat în flux, de data aceasta pe comunicarea cu partenera care trebuie să fie activă în ascultare și reacție.

3) *Visul lui I.*

În vis, ca într-o scenă de film cu super-eroi, I. se luptă cu paisprezece diavoli, pe care îi și ucide. Senzația cu care s-a trezit a fost de satisfacție, de victorie. De altfel, drumul lui între cele două puncte din sală a fost destul de ciudat, mai

degrabă bizar. N-am comentat atunci, pentru că ideea era să exploreze fluxul, dar acum drumul lui părea imposibil de integrat într-o situație realistă. Am început să lăcităm: ce personaj ar putea spune așa ceva și în ce situație? Fiind vorba despre diavoli, unii s-au gândit că ar fi bine ca I. să fie popă. Am refuzat ideea, pentru că, întotdeauna când vine vorba de preoți, direcția de abordare e una parodică. Cine ar putea visa așa ceva, ce personaj ar putea avea legătură cu asta și care ar fi cauza? În discuții, am ajuns la concluzia finală că avem de-a face cu un om bun care a ucis pe cineva în legitimă apărare, iar acum e măcinat de remușcări și împovărat de ideea păcatului capital. Visează recurent acest vis, pe care i-l povestește psihologului închisorii. În exercițiu, cel mai dificil a fost să reinterpreteze visul și să renunțe la senzația de satisfacție maximă pe care o trăise și după trezire. De-abia după a treia încercare a reușit.

În cele două zile am procedat similar, atribuind situații și construind personaje, improvizând pe datele viselor. În fiecare zi, am lucrat câte șase vise, explorând posibilități. În finalul exercițiului de două zile, i-am rugat pe fiecare să memoreze o mică situație din improvizația făcută pe scena proprie și să o fixeze pentru ultima etapă, a treia.

4.3. Etapa a III-a

Etapa a III-a a atelierului, din zilele de final, a fost corolarul experiențelor de până atunci, exersate într-un mediu nou, neașteptat pentru studenți. Am trecut de la spațiul larg al scenei, pe care încercasem să-l acoperim cu prezența noastră, la spațiul constrângător, minimalist, al ecranului. Din tot ce lucrasem până atunci a rămas, ca realizare concretă, memorarea micii improvizații pe care urma să ne bazăm în finalul atelierului.

Mi-am propus, așadar, să familiarizez studenții cu elemente ale actoriei de film, ca parte a antrenamentului lor. Astfel, am adus o cameră de filmat și un trepied. I-am avertizat că vom alege să facem cadre strânse, căci actoria

de film presupune mijloace mult mai reduse, minimaliste, de interpretare.

Interpretarea actorului de teatru conține adresarea directă la public. Chiar dacă ne detașăm de el în acțiunea scenică interioară, știm mereu că publicul e acolo, tot timpul. El există acolo, la o oarecare distanță fizică, mai mică sau mai mare, dar e acolo, primește și trimite energie, dar nu invadează niciodată, în afara convenției teatrale, spațiul de joc al actorului. În ceea ce privește filmul, în jocul nostru actoricesc nu mai există această adresabilitate la public. Jocul este intim și foarte realist. Mediul care-l înconjoară pe actor e real, nimic nu e închis în cutia neagră. Camera de filmat e ochiul publicului și invadează spațiul actorului. Pentru cei care lucrează prima oară cu camera, această intruziune e percepută ca fiind violentă, produce disconfort în actor. Provocarea noastră e să obținem acel flux în interpretare pe care l-am experimentat pe scenă, dar în alte condiții – cu aparatul de filmat observându-ne ca un ochi atotputernic.

4.3.1. Ultimele două zile

Într-o primă fază, am lucrat pe comunicare nonverbală cu partenerul, ca să ne obișnuim cu camera. Toți au recunoscut că a fost extrem de dificil să o ignore. Soluția a venit însă de la sine – secretul este tocmai să nu încerci să te opui, să nu o ignori, să accepți că e acolo și chiar să flirtezi cu ea. La a doua încercare, s-au simțit mult mai bine și au reușit să rămână în comunicare unul cu celălalt. Materialul de lucru a fost mica improvizație pe care au avut-o de memorat pentru tema ultimelor două zile.

Sarcina de a deschide ușa de cretă este, de această dată, a camerei de filmat. Actorul e conținutul a ceea ce se află dincolo de ea. Desigur că, reechilibrând situația și minimalizând statutul camerei și reinterpretând statutul lor în comparație cu prima impresie, studenții s-au simțit într-o poziție de putere care le-a redat încrederea în ei înșiși.

Explicația aceasta i-a ajutat să conștientizeze importanța autocontrolului în gestionarea mijloacelor de expresie.

Important e că au simțit diferențele de joc în cele trei ipostaze: pe distanța dintre două puncte în stare de alienare, în relație cu partenerul pe format realist, iar apoi în fața camerei de filmat.

Aceste două zile, în care studenții s-au jucat efectiv cu camera, experimentând și privindu-se apoi, înțelegând prin practică diferența dintre scenă și ecran, au fost cele mai relaxate, atelierul terminându-se, ca proces, cu sentimentul de parcurgere a unui drum, din care toți s-au ales cu un bagaj de emoții și au explorat mecanisme interioare pe care nu și le bănuiau sau cunoșteau. Ca în orice proces, rezultatele se văd după încheierea acestuia, în experiența acumulată intensiv, dar care va avea și un efect ulterior, manifest în viitoarele provocări la clasă și în scenă.

Așadar, atelierul s-a încheiat. Dar nu și procesul. În mod simptomatic, realitatea a consfințit acest lucru, printr-un fapt simbolic: după ce am plecat, am realizat că am uitat să șterg de pe perete ușa de cretă.

Ca emoție finală, după atâta muncă, am rămas doar cu formularea unei întrebări. E mult? E puțin? E un parcurs în care am identificat și am concretizat obstacole și mecanisme, am experimentat în mic disciplina pe care un actor trebuie să și-o însușească și care, pentru a-și păstra motivația și energia, trebuie să-l însoțească pe tot parcursul carierei. Și, da, am concretizat marea întrebare fără răspuns care stă la originea interpretării scenice, a poeziei actorului.

5. Concluzii

Am ales să folosesc drept studii de caz două ateliere diferite ca tehnică, concept și timp de execuție: *Imaginile conștientizării*, în anul I de studiu, și *Ușa de cretă*, în anul III de studiu, nivel licență. În acest arc de timp, descris de distanța dintre cele două ateliere, se situează interesul acestei

cercetări. Primul, atelierul-puzzle cu tablouri suprarealiste, se bazează pe tehnica de dezvoltare a imaginației (Chekhov) și pe psihodramă, dar nu referindu-ne la bazele sale, stabilite de Moreno, ci la influența psihodramei în aplicația sa tehnică la metoda constelațiile familiale, pornind de la Eric Berne și Bert Hellinger. Am lucrat cu gândirea asociativă și sondarea memoriei afective doar până la un punct, chiar dacă sursa acestor concepte se află la Stanislavski. Am adăugat, însă, pe măsură ce am simțit necesar, elemente din teatrul fizic, teatrul de energii și analiza-evaluare bazată pe cele trei etape delimitate de Arthur Koestler. M-am bazat pe tehnicile dezvoltate de marii maeștri ai antrenamentului actorilor, dar și pe sondarea, după familiarizarea cu psihologia creației și elemente de psihologie abisală, a unor tehnici derivate din scrierile lui Jung și, pe alocuri, Freud.

Cel de-al doilea atelier, mai degrabă un proces lung, s-a bazat aproape în totalitate pe tehnicile Chekhov și Meisner, pe care le consider cele mai utile în relaționarea dintre gândirea intelectuală și cea corporală, lăsând accentul să cadă, în final, pe cea din urmă. Gândirea actorului se face cu întreg corpul, intelectualizarea excesivă ducând la blocaje de expresie. Cu toate acestea, fără o bază solidă intelectuală, conștientizarea eliberării corporale reduce din efectul de fixare a experiențelor avute în timpul procesului și poate apărea pericolul repetării aceluiași blocaj. Dacă ai ieșit însă o dată din blocaj, cunoști parcursul și poți să-l repeți, desigur, urmând cele două mari cerințe ale meseriei și vocației actorului: disciplina și mecanica superioară a exercițiului continuu.

Aceste două ateliere, descrise pe larg, exemplifică în mod concret pașii mei, ca pedagog de teatru, în căutarea unei metode proprii, care să identifice și să exploreze blocajele studentului și, apoi, să constituie un material viabil pentru exerciții pe care le poate face viitorul actor. Nu e cazul să ne imaginăm vreodată că aceste blocaje, apărute în diverse forme, faze și combinații, vor înceta să bântuie vreodată creatorul. Ele există și vor exista permanent, într-un

grad mai mic sau mai mare, iar lupta cu blocajele face parte din tehnica meseriei de actor. Am urmărit, prin exerciții (nu numai prin cele simple, uzuale, preluate de la marii maeștri) și prin ateliere cu scop și obiective precise, să ofer studenților instrumente pe care să le poată valorifica apoi, în cariera lor artistică, să se lupte cu fricile, cu inhibițiile, cu complexele pe care orice natură umană le resimte izvorând din inconștient. Gestionarea lor devine foarte dificilă, dacă nu imposibilă, fără parcurgerea unor procese care să le dea siguranța că ele pot fi depășite – cel puțin pentru o perioadă de timp, pentru un interval care să le asigure libertatea creației.

Cu toate acestea, nu consider că explorarea mea personală s-a încheiat. Complexele, blocajele și inhibițiile nu dispar, nici nu există în forme fixe, ele sunt proteice, se manifestă diferit și au dinamica lor proprie, pe care nu o anticipăm întotdeauna (de fapt, rareori ni se întâmplă acest lucru). În viață, ca și pe scenă, e bine însă să fii pregătit, iar aceste încercări de a dezvălui mecanica blocajelor au scopul de a inspira, de a descătușa viitorul actor, încurajându-l să-și găsească propria metodă, propriile resurse de gestionare a blocajelor.

CONCLUZII FINALE

Nina Zarecinaia ar fi putut fi o actriță bună dacă ar fi trecut printr-un antrenament al actorului asistat și dacă, pe lângă aptitudinile de performanță pe care le-am descris în conținutul acestei lucrări, ar fi avut una dintre cele mai importante virtuți necesare în proiecția succesului în scenariul de viață sau, ipotetic vorbind, într-un proces de antrenament: *răbdarea*. Alegerile ei au condus-o spre un destin personal tragic și un viitor incert profesional. Blocajele ei de creativitate indică absența unei discipline a profesiei, a încrederii emoționale în mijloacele ei de expresie, o lipsă a autocontrolului, totul conducând la o prezență scenică lipsită de precizie și mister.

În alegerea noastră vocațională, ne angajăm pe drumul plin de capcane și anevoios al transformării noastre ca oameni și artiști. Am înțeles care sunt efectele nocive ale proiecției facilului în sfera meseriei pe care am ales să o practicăm și că elementele constitutive ale artei interpretării actorului nu țin de o formulă exactă care să ne garanteze succesul dorit. Pe terenul cunoașterii abisale a universului uman în care urmează să lucrăm, avem nevoie, pe lângă tehnici și metode de interpretare, și de un aparat psihic stabil. Putem concluziona, fără echivoc, că există o legătură interdisciplinară puternică între psihologie și procesul creației teatrale. Accentul nostru cade pe antrenamentul și interpretarea actorului.

Pornind de la *raportul de aur* al lui Mihály Csíkszentmihályi, am chestionat relația dintre provocarea oferită de

procesul pedagogic de antrenament al actorului și abilitățile cu care trebuie să facem față acestei provocări. Am descoperit că psihologia analitică a lui C.G. Jung ne oferă cadrul de înțelegere a modului în care se produc aceste blocaje, care este legătura dintre acestea și complexe și am creionat un model de interpretare a aparatului psihic al omului care ne ajută să înțelegem funcțiile psihice de bază antrenate în procesul de creație a rolului, dar și în procesul de antrenament.

Am ales pentru exemplificare, simplificând pe parcurs bagajul informațional oferit de teoria științifică jungiană, cele două tipologii (introvertit și extrovertit) și cele patru funcții ale conștiinței (percepție, sentiment, senzație și intuiție). Pe un alt model de interpretare a imaginilor, oferit de Theodor Abt, am descris construcția unui exercițiu practic de dizolvare a unor blocaje identificate în cadrul atelierelor de lucru cu studenții-actori.

Pornind de la particularitățile procesului pedagogic teatral și de la exigențele mediului profesionist de teatru, am identificat determinantele bio-psihice și abilitățile de performanță necesare actorului pentru o carieră în domeniu. Componenta psihologică a pedagogiei teatrale (mult mai accentuată decât în alte tipuri de pedagogie) ne impune să ținem cont de aceste determinante bio-psihice ale tânărului actor în raportul student-pedagog. Pe lângă metode și tehnici de interpretare, se impune să ajutăm la dezvoltarea unui aparat psihic stabil al studentului-actor. Judecata critică și corecția trebuie corelate cu aspectul dezvoltării creierului adolescentului care, în această etapă de vârstă, e stimulat de recompensă și apreciere. Este vârsta la care se produce o reevaluare cognitivă a emoției, iar adolescentul dezvoltă instrumente de reglare a acesteia.

Deci, așa cum spunea Jung, „avem o unică soluție de rezolvare a problemelor din acest raport: adaptarea la cerințele viitorului a ceea ce este dat de trecut”¹. Rezistența

1. C.G. Jung, *Dinamica inconștientului*, p. 252.

pe care o manifestă, uneori, studenții-actori are legătură cu nevoia de a se proteja, așa cum spune același Jung, „împotriva lărgirii vieții”². Este etapa de vârstă când tinerii învață să fie asumați și să ia decizii. Îi dăm deci dreptate lui Grotowski și înțelegem modul în care definește raportul regizor-actor (dar să nu uităm calitatea lui de pedagog în laboratorul său teatral) ca pe o deschidere emoțională a celui dintâi față de elevul-actor: „Căldura față de om este esențială – o înțelegere a contradicțiilor umane, omul fiind o creatură care suferă și care nu este de disprețuit. Acest element de «deschidere călduroasă» este tangibil în mod tehnic. Numai el, dacă este reciproc, poate să permită actorului să întreprindă eforturi extreme fără să-i fie teamă că e batjocorit sau umilit”³.

Noile descoperiri din domeniile neuroștiințelor și ale psihologiei comportamentale ne-au revelat procesele de reevaluare și simplificare pe care tinerii adolescenți le folosesc pentru a interpreta realitatea. Am cercetat aceste procese și le-am utilizat în dezvoltarea și perfecționarea unor exerciții de practică teatrală, demonstrând eficiența lor în dizolvarea unor blocaje de intrare.

„Când culturile se schimbă, și jocurile se schimbă”⁴, afirmă sociologul și expertul în comunicare Marshall McLuhan, vizionarul care, acum 60 de ani, anticipa efectele tehnologiei digitale asupra societății în care trăim. Studentul-actor este produsul acesteia, iar dinamica accelerată a vremurilor de azi și-a pus amprenta și asupra teatrului. Astfel, se impune să chestionăm nevoia reconceptualizării unor metode vechi pe cerințele acestei dinamici accelerate, investind în prezent bogata și valoroasa tradiție moștenită.

Coroborând determinantele bio-psihoice ale actorului cu tehnicile și metodele de *training* dezvoltate de formatorii inovatori ai secolului XX, iar mai apoi reinterpretate de

2. *Ibidem*.

3. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, p. 30.

4. Marshall McLuhan, *Understanding Media*, p. 260.

discipolii lor și de cei doi tehnicieni aleși (Sanford Meinsner și Michael Chekhov), am identificat direcțiile și elementele cercetării lor asupra blocajelor de creativitate pentru a sublinia, încă o dată, importanța acestora indiferent de timp și spațiu în procesele de analiză și interpretare a rolului de către actor. Stanislavski, Eugenio Barba și Grotowski încurajează cercetările învecinate celor realizate de ei și crearea, prin confruntarea datelor obținute de fiecare în parte și apoi supervizate de specialiști, a unor metode și tehnici prin care să se ajungă la noi îmbunătățiri ale antrenamentului actorului. Aceste inovații se pot face însă doar într-un sistem circulator al informației, care vizează acest aspect practic al teatrului.

În urma analizei studiilor de caz reprezentate de cele două ateliere, putem concluziona importanța organizării procesului de creație și a antrenamentului pedagogic pe etape de desfășurare, pentru a evita haosul din proces.

Grotowski afirmă: „Expresivitatea este întotdeauna legată de anumite contradicții și discrepante. O eliberare nedisciplinată nu este o eliberare, ea este o formă de haos biologic”⁵. Din această disciplină a meseriei câștigăm autocontrolul asupra creației și mijloacelor noastre de expresie, care ne vor conduce spre statutul de *actor revoltat* al lui Ostermeier și spre cel de *actor nesupus* al lui George Banu, definit de acesta din urmă ca fiind cel care „își asumă rolul, depășindu-l în același timp, își asumă regia, eliberându-se în același timp de ea, își asumă responsabilitățile fără să li se supună, considerându-le ca pe niște temelii fecunde, niciodată ca pe o închisoare”⁶. Din corelarea datelor empirice cu cele științifice s-au conturat mai multe căi de abordare a fenomenului studiat în procesul practic pedagogic pe determinante de timp, spațiu și individ.

Caracterul general al blocajelor de creativitate face ca analiza lor din perspective de timp și spațiu să devină doar o

5. Jerzy Grotowski, *Spre un teatru sărac*, p. 25.

6. George Banu, *Dincolo de rol sau actorul nesupus*, București, Editura Nemira, 2008, p. 17.

opțiune subiectivă de a insista pe perioada de școală dintr-o nevoie pedagogică. Caracterul particular al blocajelor, care țin de natura fiecăruia, subliniază diversitatea acestora în manifestarea lor unică. Blocajele identificate în analiza procesului de creație pedagogic au însă o arie de manifestare largă și permanentă și în teatrul profesionist.

Școala are datoria de a ajuta viitorul actor să conștientizeze existența acestei *umbre* de care actorul este însoțit pe parcursul formării personale și profesionale. Toate sistemele, metodele sau căile de antrenament care există până acum în procesul de învățare și perfecționare a actorului pornesc de la premisa înlăturării acestor obstacole. Aceste căi de antrenament se adresează însă actorului, în general, iar adolescentul actor are specificitatea determinantelor bio-psi-hice care țin de vârsta, mediul și personalitatea lui. Căile generale pot să nu ofere întotdeauna materialul pedagogic adecvat reclamat de aceste determinante.

Ca pedagog, opțiunea mea de a lucra cu tinerii studenți abordând instrumentele tehnicilor de lucru ale lui Meisner și Chekhov se justifică prin directetea cu care acestea acțiunează asupra blocajelor de exprimare în orice tip de proces (școală sau teatru), oferind înțelegerea cognitivă și emoțională și execuția în condiții optime ale sarcinilor de creativitate scenică. Elemente din alte metode pe care le putem considera mai greoaie au fost selectate și prelucrate în modalități noi de joc și antrenament, în școală. Abilitățile de performanță enunțate și analizate din perspectivă științifică au darul de a-i face actorului drumul mai ușor spre dezideratul obținerii, cu o frecvență mare, a bucuriei și a fluxului în jocul teatral.

Un aspect pozitiv pe care merită să-l menționăm ca atare și pe care ar trebui să ne înfrânăm a-l judeca punitiv este naivitatea tinerilor studenți, manifestată în raportarea la proces și descifrarea realității. Această naivitate poate fi considerată, în egală măsură, și o calitate, și o non-calitate. Naivitatea este o însușire a vârstei copilăriei, vârsta când descoperim lumea, iar existența ei ne recuză de la orice tip de judecată adultă.

Actorul matur își pierde pe parcursul dezvoltării personale și profesionale această însușire, lucru care poate fi considerat de bun augur. Dar jocul actorului are la bază aceleași reguli pe care se dezvoltă jocurile copilăriei. A-ți conserva naivitatea ca actor presupune alegerea unei căi plină de libertate, de a explora necunoscutul din materialul dramatic fără să-ți fie teamă de judecata celorlalți sau de condiționarea propriului bagaj de cunoștințe, reguli sau prejudecăți. Putem astfel evita și intelectualizarea excesivă a datelor din procesul scenic.

Analiza realității în complexitatea ei faptică, filosofică și psihologică – relaționată cu alte aspecte variabile ale unei lecturi dramatice care conduc spre luarea deciziei – constituie un semn de maturitate. Am văzut, în capitolul rezervat studiilor de caz, cât de mult modifică un eveniment din trecut, rezolvat prin decizia altei autorități, luarea propriei decizii, chiar întârziată fiind, corectă sau nu.

Actorul este pus în situația de a lua mereu decizii în jocul lui interpretativ. În *biomecanica* lui Meyerhold, în demersul lui de a descompune orice acțiune în faze intermediare, inclusiv începutul și sfârșitul acesteia, decizia se situează între mișcare și opusul ei. Între punctul dinamic de plecare, *Stoika*, și *Posil* – execuția propriu-zisă a acțiunii –, se află refuzul, *Otcaz*. În balansul mișcării acestui refuz se situează decizia de a continua acțiunea pe direcția dorită.

Urmările deciziei nu sunt importante pentru interesul acestei cercetări. Actorul își asumă riscul de a urmări o cale sau alta în repetițiile de construcție a personajului, asistat fiind de regizor. Deciziile lui nu sunt întotdeauna unele și aceleași cu deciziile personajului. Orice decizie trebuie însă asumată. Aici nu mai putem vorbi de naivitate, oricum, nu în sensul discutat deja mai sus. Pe Nina Zarecinaia, tocmai prezența acelei naivități o salvează de pericolul aroganței sau al autosuficienței. Autoevaluarea ei ca actriță e întotdeauna corectă. Asemenea ei, tânărul student trebuie să învețe să-și ofere, în corelație cu *feedback*-ul general de la clasă, propriul lui *feedback*. De cele mai multe ori, în condiții de justă autoevaluare, acesta este cel mai corect.

BIBLIOGRAFIE

- Abt, Theodor, *Introducere în interpretarea jungiană a desenelor*, traducere din engleză de Andreea Ilie, Editura Trei, București, 2019.
- Allain, Paul, Jen Harvie, *Ghidul Routledge de teatru și performance*, traducere din limba engleză de Cristina Modreanu și Ilinca Tamara Todoruț, Editura Nemira, București, 2012.
- Aristotel, *Eticanicomahică*, traducere de Stella Petecel, București, Editura IRI, 1998.
- Artaud, Antonin, *Teatrul și dublul său*, în românește de Voichița Sasu și Diana Tihu-Suciu, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 1997.
- Banu, George, *Dincolo de rol sau Actorul nesupus*, traducere din franceză de Delia Voicu, București, Editura Nemira, 2008.
- Banu, George, *Peter Brook. Spre teatrul fometelor simple*, București, Editura Unitext, 2005.
- Barba, Eugenio, *O canoe de hârtie*, traducere din limba italiană și prefață de Liliana Alexandrescu, București, Editura Unitext, 2003.
- Barba, Eugenio, *Teatru: singurătate, meșteșug, revoltă*, traducere din limba italiană de Doina Condrea Derer, București, Editura Nemira, 2013.
- Barba, Eugenio, *Casa în flăcări – despre regie și dramaturgie*, traducere din limba engleză de Siana Cozma, București, Editura Nemira, 2012.
- Bergman, Ingmar, *Scene dintr-o căsnicie. După repetiție*, traducere de Carmen Vioreanu, Iași, Editura Polirom, 2018.

- Berne, Eric, *Ce spui după bună ziua? Psihologia destinului uman*, București, Editura Trei, 2006.
- Berne, Eric, *Analiza tranzacțională în psihoterapie*, traducere din engleză de Liviu Stroie, București, Editura Trei, 2010.
- Boal, Augusto, *Teatrul oprimaților în practică. Jocuri pentru actori și non-actori*, traducere după ediția franceză de Eugenia Anca Rotescu, București, Fundația Concept, 2005.
- Brook, Peter, *Spațiul gol*, traducere din limba engleză de Monica Andronescu, prefață de Andrei Șerban, București, Editura Nemira, 2014.
- Brook, Peter, *Fără secrete. Gânduri despre actorie și teatru*, traducere de Monica Andronescu, prefață de Andrei Șerban, București, Editura Nemira, 2012.
- Brook, Peter, *The Shifting Point*, Harper and Row Publishers, 1989.
- Brecht, Bertolt, *Scrieri despre teatru*, traducere de Corina Jiva, București, Editura Nemira, 2003.
- Cehov, Anton Pavlovici, *Livada de vișini. Unchiul Vanea. Pescărușul*, traducere de Elena Vizir, Editura Adevărul, București, 2010.
- Chekhov, Michael, „Către actori. Tehnica artei dramatice”, *Caietele bibliotecii UNATC*, vol. 16/ 2, 2014, UNATC Press.
- Chekhov, Michael, *Gânduri pentru actor – despre tehnica actoriei*, traducere din engleză de L. Cernașov și G. Angheluță, București, Editura Nemira, 2016.
- Chekhov, Michael, *The Path of the Actor*, ed. de Andrei Kirillov, Bella Merlin, Londra, Routledge, 2005.
- Cojar, Ion, *O poetică a artei actorului*, București, Editura Unitext, 1996.
- Cozolino, Louis, *Predarea bazată pe atașament*, traducere din engleză de Camelia Dumitru, București, Editura Trei, 2017.
- Crișan, Sorin, *Teatru și cunoaștere*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 2008.

- Crișan, Sorin, *Teatrul de la rit la psihodramă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2007.
- Csikszentmihályi Mihály, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper Perennial, 1990.
- Csikszentmihályi Mihály, *Flux. Psihologia fericirii*, traducere din engleză de Monica Lungu, București, Editura Publica, 2015.
- Diderot, Denis, *Paradox despre actor*, traducere din limba franceză de Dana Ionescu, cuvânt înainte de George Banu, prefață de Robert Abirached, postfață de David Esrig, București, Editura Nemira, 2010.
- Donnellan, Declan, *Actorul și ținta*, versiunea în limba română de Saviana Stănescu și Ioana Ieronim, București, Editura Unitext, 2006.
- Esper, William, Damon DiMarco, *The Actor's Art and Craft. William Esper Teaches the Meisner Technique*, Anchor, 2013.
- Feral, Josette, *Întâlniri cu Ariane Mnouchkine*, traducere de Raluca Vida, Oradea, Editura Artspect, 2009.
- Freud, Sigmund, *Introducere în psihanaliză*, București, Editura didactică și pedagogică, 1980.
- Freud, Sigmund, *Opere esențiale*, vol. 10, *Eseuri de psihanaliză aplicată*, București, Editura Trei, 2009.
- Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, București, Editura Sigma, 2006.
- Gomperz, Will, *Gândește ca un artist*, Iași, Editura Polirom, 2016.
- Grotowski, Jerzy, *Spre un teatru sărac*, traducere de George Banu și Mirella Nedelcu-Patureanu, prefață de Peter Brook, postfață de George Banu, Fundația Culturală „Camil Petrescu” și revista *Teatrul azi* prin Editura Cheiron, București, 2009.
- Grotowsky, Jerzy, *Teatru și ritual. Scrieri esențiale*, traducerea din limba poloneză de Vasile Moga, București, Editura Nemira, 2014.
- Hellinger, Bert, *Constelațiile familiale*, traducere de Cristina Livia Vasilescu, București, Editura Philobia, 2016.

- Hutchinson, Anjalee Deshpande (coord.), *Michael Chekhov and Sanford Meisner. Collisions and Convergence in Actor's Training*, Londra, Routledge, 2021.
- Jacobi, Jolande, *Complex, arhetip, simbol în psihologia lui C.G. Jung*, traducere din germană de Daniela Ștefănescu, București, Editura Trei, 2018.
- Jollien, Alexandre, André Chistophe, Matthieu Ricard, *Liber-tatea interioară*, traducere din franceză de Oltea-Mihaela Cățineanu, București, Editura Trei, 2020.
- Jung, C.G., *Amintiri, vise, reflecții*, consemnate și editate de Aniela Jaffé, București, Editura Humanitas, 2020.
- Jung, C.G., *Opere complete*, vol. 6, *Tipuri psihologice*, traducere din germană de Viorica Nișcov, București, Editura Trei, 2004.
- Jung, C.G., *Opere complete*, vol. 8, *Dinamica inconștientului*, traducere din germană de Viorica Nișcov, București, Editura Trei, 2013.
- Jung, C.G., *Opere complete*, vol. 15, *Despre fenomenul spiritului în artă și știință*, traducerea din limba germană de Gabriela Danțiș, București, Editura Trei, 2003.
- Jung, C.G., *Opere complete*, vol. 17, *Dezvoltarea personalității*, traducere din limba germană de Viorica Nișcov, București, Editura Trei, 2003.
- Jung, C.G., *Opere complete*, vol. 3, *Studii despre reprezentările alchimice*, traducere din germană de Daniela Ștefănescu, București, Editura Trei, 2003.
- Kierkegaard, Søren, *Frică și cutremurare*, traducere, cuvânt introductiv, note de Dragoș Popescu, București, Editura Antaios, 2001.
- Koestler, Arthur, *Le Cri d'Archimede*, Paris, Les Belles Lettres, 2011.
- Latash, Mark L., Vladimir M. Zatsiorsky, *Biomechanics and Motor Control: Defining Central Concepts*, Pennsylvania State University, 2016.
- Lecoq, Jacques, *Corpul poetic. O pedagogie a creației teatrale*, traducere de Raluca Vida, Oradea, Editura Artspect, 2009.

- Lehmann, Hans-Thies, *Teatrul postdramatic*, București, Editura Unitext/ Uniter, 2009.
- Lindelfield, Gael, *Încrederea emoțională*, traducerea din limba engleză de Andreea Rosemarie Lutic, București, Editura Litera (Introspectiv), 2019.
- Marranca, Bonnie, *Ecologii teatrale*, versiune în limba română coordonată de Alina Nelega, colecția scena.ro și T.N. Timișoara, 2012.
- McLuhan, Marshall, *Understanding Media. The Extensions of Man*, Londra, Routledge, 1964.
- Meisner, Sanford, Dennis Longwell, *Sanford Meisner on Acting*, intr. de Sydney Pollack, Vintage Original, 1987.
- Meyerhold, V.E., *Despre teatru*, traducere, note și postfață de Sorina Bălănescu, București, Fundația Culturală „Camil Petrescu”, Revista *Teatru azi*, 2011.
- Minulescu, Mihaela, *Complexele. Creativitate sau distructivitate?*, București, Editura Trei, 2015.
- Mnouchkine, Ariane, *Arta prezentului*, traducere din limba franceză de Daria Dimiu, București, Fundația Culturală „Camil Petrescu”, Revista *Teatrul azi*, 2010.
- Moreno, Jacob Levi, *Scrieri fundamentale despre psihodramă, metoda de grup și spontaneitate*, traducere din engleză de Ioana Maria Novac, București, Editura Trei, 2009.
- Myss, Caroline, *Arhetipurile*, traducere din limba engleză de Ana Nicolai, București, Editura For You, 2018.
- Nelega, Alina, *Structuri și formule de compoziție ale textului dramatic*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2010.
- Oida, Yoshi, Lorna Marshall, *Actorul invizibil*, traducere de Maria Teszler, cuvânt înainte de Peter Brook, Oradea, Editura Artspect, 2009.
- Ostermeier, Thomas, *Teatrul și frica*, texte reunite de George Banu și Jitka Gariaux Pelechova, traducere în limba română de Vlad Russo, prefață de George Banu, București, Editura Nemira, 2016.
- Panksepp, Jaak, Lucy Biven, Lucy, *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotion*, New York, W.W. Norton and Company, 2012.

- Popescu, Marian, *Scenele teatrului românesc 1945-2004. De la cenzură la libertate*, București, Unitext, 2004.
- Richards, Thomas, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, Londra, Routledge, 2004.
- Reisz, Robert, *Despre fertilizarea erorilor. Educație și formare*, București, Editura Trei, 2018.
- Ruppert, Franz, *Traumă, atașament, constelații familiale*, traducere din germană de Adela Motoc, consultant științific și cuvânt înainte de Diana Lucia Vasile, București, Editura Trei, 2012.
- Ruppert, Franz, *Terapia centrată pe client*, traducere din engleză de Corina Dedu, București, Editura Trei, 2015.
- Schechner, Richard, *Performance. Introducere și teorie*, antologie și prefață de Saviana Stănescu, traducere de Ioana Ieronim, București, Unitext, 2009.
- Schechner, Richard, *Public Domain*, New York, Avon Books, 1969.
- Schechner, Richard, *Performance Theory*, Londra, Routledge, 2003.
- Schechner, Richard, *Environmental Theatre*, New York, Hawthorn Books, 1973.
- Silverberg, Larry, *The Sanford Meisner Approach. Workbook II: Emotional Freedom*, Hanover, Smith and Kraus, 1997.
- Stanislavski, K.S., *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 1, traducere de Raluca Rădulescu, prefață de Yuri Kordonsky, București, Editura Nemira, 2013.
- Stanislavski, K.S., *Munca actorului cu sine însuși*, vol. 2, traducere de Raluca Rădulescu, București, Editura Nemira, 2014.
- Stephenson, Craig E., *Jung & Moreno. Eseuri asupra teatrului naturii umane*, traducere de Mariana Alexandru, Editura Atman, 2018.
- Strindberg, August, *Visul*, București, Editura Univers, 1972.
- Tatarkiewicz, Władysław, *Istoria celor șase noțiuni*, traducere în limba română de Rodica Ciocan-Ivănescu, București, Editura Meridiane, București, 1981.

- Zeami, *Șapte tratate secrete despre teatrul Nō*, traducere din limba japoneză de Irina Holca, prefață de Andrei Șerban, postfață de Carmen Stanciu, București, Editura Nemira, 2011.
- Watson, Ian, *Towards a Third Theatre. Eugenio Barba and the Odin Teatret*, Londra, Routledge, 2005.
- Wiener, Ron, *Training creativ, sociodrama și consolidarea echipei*, traducere din limba engleză de Andrei Dosa, București, Editura Vellant, 2015.

Articole

- Barba, Eugenio, „Antropologie teatrală”, *Teatrul azi*, nr. 8-9/ 1997, pp. 25-28.
- Baldwin, Jane, „Meyerhold’s Theatrical Biomechanics: An Acting Technique for Today”, *Theatre Topics*, vol. 5/ 2, 1995, pp. 181-201.
- Merenda, Peter F., „Toward a Four-Factor Theory of Temperament and/ or Personality”, *Journal of Personality Assessment*, vol. 51/ 3, pp. 367-374.
- Pavis, Patrice, „A Few Improvised and Provisory Thoughts on Acting Today”, *Acting Reconsidered: New Approaches to Actor’s Work*, Vilnius, Lithuanian Academy of Music and Theatre, 2014.
- Schechner, Richard, „Exoduction”, în Richard Schechner, Lisa Wolford (coord.), *The Grotowski Sourcebook*, Londra, Routledge, London, 2006.
- Schechner, Richard, „Aspects of Training at the Performance Group”, în Richard P. Brown (coord.), *Actor Training*, New York Institute for Research in Acting with Drama Books Specialists/ Publishers, 1972.

Materiale vizuale

- Adult Under Construction*, regia Walter Jensen, prod. Jesper-Eugen Olsen, Walter Jensen, Timm Mehrens, Lundbeckfonden Company, 2017.

- Akropolis*, regia James McTaggart, Jerzy Grotowsky, scenariul Ludwik Flaszen, Stanisław Wyspiański, cu colaborarea lui Peter Brook, Ryszard Cieslak, Zbigniew Cynkutis, prod. Lewis Freedman, 1969.
- Dyonisus in 69*, regia Brian De Palma, Richard Schechner, prod. Performance Group, 1970.
- Kvinnodröm*, regia Ingmar Bergman, prod. Rune Waldekranz, 1955.
- The Lost Surrealist: Leonora Carrington*, regia Teresa Griffiths, 2017.
- Persona*, regia Ingmar Bergman, prod. Ingmar Bergman, 1966.
- Thomas Ostermeier: Insatiable Theatre*, regia Jérémie Cu villier, 2016.
- Sanford Meisner: The Theatre's Best Kept Secret*, regia Nick Doob, prod. Kent Paul, 1984.
- Yume*, regia Akira Kurosawa și Ishiro Honda, prod. Mike Y. Inoue, Hisaro Kurosawa, 1990.

Cercetarea Elenei Pura urmărește parcursul dezvoltării creativității studenților în domeniul artei interpretării actoricești, îmbinând resursele teoretice cu cele practice și creionând o metodă aplicată de pedagogie teatrală. Identificarea surselor blocajelor se face astfel în scopul de a ilumina posibilitățile de eliminare sau controlare a obstacolelor, un demers meritoriu care oferă practicienilor un fundament inspirat de lucru, iar teoreticienilor, o privire avizată la mecanismele subtile care determină și conduc creativitatea actorului. Se desprinde astfel un drum propriu, original de antrenament, un model de lucru reproductibil nu numai în spațiul academic al învățământului vocațional, dar și pe parcursul carierei artistice a interpreților de scenă.

Prof.univ.dr.habil. Alina Nelega

UArtPress

STUDIA ARTIS

Seria Școlii Doctorale
a Universității de Arte din Târgu Mureș