

**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ARTĂ TEATRALĂ ȘI
CINEMATOGRAFICĂ „I. L. CARAGIALE” BUCUREȘTI**

**REZUMAT
TEZĂ DE DOCTORAT**

Surse stanislavskiene în metoda Cojar

CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:

Prof. univ. dr. Olga Delia Mateescu

DOCTORAND:

Gâtstrâmb Eugen Alexandru

București 2016

Cuprins

Preliminarii

Introducere.....	4
Ipoteza de cercetare.....	7
Obiectivul de cercetare.....	7
Noțiunea de sursă stanislavskiană.....	7
Metode de cercetare.....	8

Partea I - Surse stanislavskiene

Cap. I Sistemul Stanislavski.....	10
I. Rețeaua de întrebări.....	10
I.1. Star(t)ul și contextul care îl face (sau nu) posibil.....	14
I.1.A De ce e nevoie ca să se nască încă un Stanislavski?.....	19
I.1.B. „Încăpățânările mele“.....	29
I.2. Textul.....	36
I.2.A. „Viața mea în artă“.....	37
I.2.B. Pedagogia nondirectivă.....	38
I.2.C. „Munca actorului cu sine însuși“.....	52
I.2.D. Știința psihologiei și relația afectivității cu gândirea.....	55
I.2.E. Concret.....	62
I.2.F. Psihologia cotidianului.....	65
I.2.G. Filosofia cotidianului.....	69

Cap. II. Lee Stasberg	
II.1. Emigrarea Estului.....	72
II.1.A. Doi imigranți.....	76
II.2. Hollywood și arta interioară.....	79
II.2.A. Efectul Stockholm.....	83
II.3. A crea condițiile în care apare inspirația.....	87
II.4. Obiectiv și metodă.....	91
Cap. III. Lev Dodin.....	95
III.1. Teatrul mic, uman.....	95
III.2. Argumentul educației implicite.....	100
III.3. „Dacă nu ajungem nicăieri, asta nu înseamnă că am muncit degeaba“ ¹	103
III.4. Scena.....	107
III.5. Motivarea nondirectivă și mitul trăirii.....	111
Cap. IV. David Esrig.....	116
IV.1. Referințele lui David Esrig.....	116
IV.2. Actor și Regizor.....	119
IV.2.A. Actorul-hermeneut.....	122
IV.3. Cotidianul existențial.....	126
IV.3.A. Contra tendințelor de nivelare.....	130

¹ Maria Shevstova., *Dodin and the Maly Drama Theatre, Process to Performance*, Londra: Routledge, 2004, p.56

IV.3.B. David Esrig ca pedagog.....	135
-------------------------------------	-----

Partea a-II-a Metoda Cojar

Cap. I. Metoda Cojar.....	139
I.1. Scurtă introducer personală.....	139
I.1.A. Eu sau personaj?	142
I.2. Particularitățile metodei Cojar.....	144
I.2.A. Teatrul și școala de teatru. Separarea dintre <i>ce</i> și <i>cum</i>	154
I.2.B. Cum-ul.....	159
I.2.1. Istoria și cultura.....	162
I.2.1.A. Omul concret.....	164
I.2.1.B. Gândirea.....	166
I.2.1.C. Meseria și arta.....	170
I.3. Metoda Cojar. Clasic-modern-contemporan.....	173
Cap. II. Interpretări asupra metodei Cojar.....	180
II.1. Concomitența rațiunii și a simțirii la Cojar.....	180
II.1.A. Conștiință. Inconștient. Congruență.....	189
II.1.B. Două tipuri de gândire și nondirectivitatea metodei.....	192
II.2. Cultura contemporană și metoda Cojar.....	198
II.3. Ultime observații.....	213
II.4. Privind personal.....	218
Concluzii.....	222
Bibliografie.....	228

Cuvinte cheie

Memoria afectiva; învățarea semnificativă; acceptarea propriilor sentimente; om real; contemporan; defensivitatea; amenințare falsă; parentingul necondiționat; stare de căldură; autoritate; imaginația; magicul „dacă”; situație perceptivă; planul metodei; planul obiectului; separarea dintre „ce” și „cum”; Stanislavski; Cojar; situațiile convenționale; realități psihologice; efectul Stockholm; precizia; libertatea; actor; rațiunea; simțirea; nevroză; înțelegere empatică; pedagogia teatrală; dezvoltarea personală; terapie; blocaje; vulnerabilitatea; concomitența gândirii și-a rațiunii; Hollywood; Yury Kordonsky; teatru umanist; ascultarea empatică; Teatrul Mic; România interbelică; congruența; ascultare empatică; teatrul existențial; text dramatic; actor hermeneutic; interpretare a visului; conflict; Cojar; analiza procesului scenic; acțiune fizică; teatru nearistotelic; emoție nejucată; Meyerhold; revista Teatrul; programarea neuro-lingvistică; școli de avangardă; mișcare pedagogică de auto-reglare; Recaș; România comunistă; teatrul radiofonic; sistemul aprobare/dezaprobară; Viola Spolin, investigarea psihologiei nondirective, Esrig; structuralism și semiotică; mitul trăirii; anarhie; Grotowski; Derida; Deleuze; Foucault; Marea Criză Economică; Group Theatre; prudența în abordarea noului; realism psihologic; tendință de interiorizare; Societatea Cooperativă de Întreprinderi Teatrale și Artistice; Emil Bota; Teatrul Național București; Aura Buzescu; Raluca Zamfirescu; Carl Rogers.

Noțiunea de sursă stanislavskiană

Prin sursă stanislavskiană nu ma refer doar la ceea ce Stanislavski a produs direct (sistemul său cu istoria sa de modificări), ci și la ideile profund stanislavskiene ce se regăsesc apoi preluate și modificate de către alte metode (cum ar fi metoda Strasberg), tributare încă metodei stanislavskiene. Probabil ceea ce încă le păstrează tributare (pe unele), este inferioritatea consistenței, complexității și flexibilității lor teoretice, în raport cu metoda sursă - cea a lui Stanislavski. E interesant de remarcat la Cojar că e dintre cei care surprinde superstiția actorilor în ce privește teoretizarea. Spune el că actorii au des o temere superstițioasă cum că dacă vor gândi și teoretiza talentul, atunci îl vor pierde. Sunt probabil și metode (probabil cea a lui Grotowski sau a lui Brecht) care nu printr-o limită interioară sunt încă în umbra lui Stanislavski (chit că antitetic), ci mai degrabă, speculez, printr-un concurs de împrejurări. Știm cât de populară au făcut metoda stanislavski Lee Strasberg, Stella Adler și Michael Cehov în rândul actorilor de la Hollywood.

Așadar sursele stanislavskiene sunt pentru mine un personaj colectiv, creat de Stanislavski, pe care îl voi urmări călătorind în timp, de prin secolul XX până prin secolul XXI, parcurgând metode mai apropiate sau mai depărtate de metoda-mamă, de la Tairov la Strasberg. Mă interesează în mod special sursele ce se vor regăsi apoi în metoda Cojar.

Metoda principală e studiul documentelor. Fie ele material video, material audio sau text tipărit, jurnal, scrisoare, critică, interviu, revistă de teatru. Materialele video sunt de maximă importanță. Când spun aceasta fac referire la unul din articolele lui Ion Cojar despre inițierea în arta actorului. Acolo observă distanța dintre cum e percepută o metodă din scrisul ei și cum e percepută din vizionarea ei. De aceea, sunt bucuros să am parte de filmări din timpul

antrenamentului actorilor în 90 la sută din metodele la care mă refer. Paginile de internet unde pot fi vizionate filmările se găsesc în bibliografie. Nu pot decât să dau dreptate observației lui Cojar. Vizionările au schimbat radical conținutul acestei lucrări. Mai ales în ce privește latura psihologică a pedagogiilor la care mă refer.

Mai folosesc metoda comparativă, a observației, metoda istorică, **„Viața mea în artă“**

Prima observație pe care o fac este că această lucrare este împărțită în etape ale dezvoltării (copilărie, adolescență, tinerețe, maturitate). Cele patru capitole ale cuprinsului, corelează psihologia vârstelor cu achiziția informațiilor și cu formarea deprinderilor necesare în arta în general și în arta teatrului în special.

M-am folosit mai sus de pasaje despre pedagogia axată pe pedepse, pe care Stanislavski o critică dur. Pedepsele școlii erau carcera, amenințarea cu carcera, notele, tonul ridicat al profesorului, atitudinea manipuloare a profesorului. Carcera a dispărut azi din pedagogie, așa că nu mă mai interesează. Dar notele, tonul ridicat și atitudinea manipuloare a profesorului sunt prezente. Chiar profesori stanislavskieni ca Lee Strasberg sau Stella Adler suferă de o pedagogie a pedepsei prin manipulare și a pedepsei prin ton ridicat. Atitudinea lui Stanislavski față de profesori în general este una negativă, mergând de la critică neîndurătoare (cazul profesorului de greacă de care vorbeam mai sus) până la toleranță amuzată (cazul unui profesor ce avea bizarerii de comportament, cum ar fi să își facă intrarea în clasă prin aruncarea catalogului pe catedră înainte ca profesorul să intre propriu zis în clasă²) sau ironie (cazul preotului căruia îi era distrasă atenția de un elev care îi spunea că nu există Dumnezeu, pentru ca ceilalți să își poată face

temele la alte materii în timpul orelor). Pe lângă existența pedepselor, cred că sunt criticate manierele rizibile de captare a atenției ca aruncarea catalogului pe masă și nevoia preotului de a se contrazice pe tema ideii de Dumnezeu ca să îi poată lăsa să își facă temele la alte materii.

Pedagogia nondirectivă

Am fost explicit de la bun început în privința faptului că scopul fundamental al lucrării mele este unul pedagogic. Ce doresc cel mai mult cercetării mele este să poată provoca pedagogia artei actorului de astăzi. În acest punct vreau să mă folosesc de opera lui Stanislavski, pe care am de gând să o privesc din unghiul pedagogiei nondirective.

Ca sursă pentru pedagogia nondirectivă îl aleg pe Carl Rogers, un nume de bază al umanismului și al pedagogiei nondirective. Consider potrivit, ca din munca lui, să aleg subcapitolul „Cum să creez o relație de ajutorare?” din cartea sa sintetică „A deveni o persoană”³. Pentru cei îngrijorați că relația de ajutorare din pedagogie ar fi diferită de relația de ajutorare din terapie, precizez că, în paradigma rogersiană, această diferență se stinge.⁴ Cum se creează această relație de ajutorare în pedagogia nondirectivă? Există mai multe răspunsuri pe care le dă Rogers. Diferențele dintre ele sunt destul de mici. Eu vom folosi răspunsul din capitolul indicat. Aici, pedagogul este chemat să își pună zece întrebări delicate sieși. Ipoteza lui Rogers este că, în măsura în care pedagogul poate răspunde cu „un grad de da” mai mare la aceste întrebări, va reuși să instaureze o relație necesară creșterii unui elev. „Da”-ul are grad pentru Rogers deoarece întrebările sunt suficient de complicate încât e greu ca vreodată cineva să poată răspundă ferm

„da“ sau „nu“ constant. Ele se referă mai degrabă la stări pe care o persoană (pedagogul) le poate declanșa, păstra, relua un timp mai mare sau mai mic.

Rogers vede în congruență o sinceritate, o unitate, o transparență care dă celuilalt un sentiment de încredere. Opușul congruenței (disimularea, dualitatea, masca), incongruența, naște în celălalt, dimpotrivă, o stare de amenințare, de suspiciune. Prima stare e potrivită pentru a crea o relație de ajutorare, a doua nu. Congruența, remarcă Rogers, are loc la trei niveluri: ceea ce sunt, simt, gândesc (nivelul organismului), ceea ce conștientizez că sunt, simt, gândesc (nivelul conștiinței), ceea ce exprim că sunt, simt, gândesc (nivelul exprimării). Astfel că incongruențele pot să se instaureze între nivelul organismului și nivelul conștiinței (exemplul lui Rogers este situația în care unei persoane care țipă i se atrage atenție că s-a enervat, dar aceasta susține că nu e nervoasă, ci doar vrea să exprime un punct de vedere) sau între nivelul conștiinței și nivelul exprimării (situația în care niște musafiri care s-au plictisit la o petrecere disimulează spunând gazdei că s-au simțit bine). Cam aceasta ar fi, în cuvintele mele, descrierea pe care o face Rogers termenului de „congruență“.

Privind în urmă și gândindu-mă la profesorii care mi-au facilitat învățarea, îmi dau seama că toți au o trăsătură comună, aceea de a fi persoană reală. Pedagogi care mai mult au ascultat decât au vorbit. Iar atunci când apare un blocaj la un student de la clasa de actorie începeau să vorbească, dar nu o făceau despre cel care lucra în fața clasei sau despre ceva imediat, ci despre cu totul altceva mult mai general. Inițial mă miram că schimbau subiectul. Dar era mai mult de-atât. Era o detensionare utilă. Liviu Lucaci are talentul de a povesti întâmplări uluitoare, de a crea o atmosferă în care timpul și spațiul nu mai au vreo conotație, iar tu ca student poți lua, din poveste sau poate din calitatea emoției nou create, tot ce ai nevoie pentru lucrul la ora de actorie. Era interesant că fiecare lua, de fapt, senzații, dintre

cele mai diferite, din aceeași poveste. „...o clasă de artă a actorului e un atelier de experimentare și de recuperare a celor cinci simțuri, a tuturor tipurilor de memorie și imaginație, precum și a tuturor proceselor psihice de prelucrare efectivă, nu doar superficial simbolică și mimată a informațiilor senzoriale obținute prin raportarea corectă, onestă, la obiectele statice și subiectele dinamice. Constrângerea din partea unei forme autoritare va inhiba acest proces intim pe care studentul îl are cu sine însuși.”⁵

O altă implicație pentru pedagog este aceea că învățarea semnificativă se produce dacă pedagogul îl poate accepta pe student așa cum este și-i poate înțelege sentimentele pe care le are. „Lucrați cu studentul așa cum este el, iar nu așa cum ar trebui să fie după părerea voastră.”⁶ Pedagogul care poate accepta cu căldură, care poate oferi o atitudine pozitivă necondiționată și poate empatiza cu sentimentele de nerăbdare, teamă, și descurajare implicate în abordarea unei sarcini noi la clasa de actorie va fi făcut enorm în direcția creării condițiilor pentru învățare. E posibil ca unii pedagogi să fie împotriva faptului că, atunci când un alt pedagog este disponibil să accepte sentimente, sunt exprimate nu doar atitudinile față de activitatea pedagogică în sine, ci și sentimente față de părinți, sentimente de ură față de frate sau soră – toată gama de atitudini. Au aceste sentimente dreptul de a exista în context universitar? Eu cred că da. Ele au legatura cu devenirea individului, cu învățarea eficientă și cu funcționarea sa eficientă. Abordarea unor astfel de sentimente cu înțelegere și acceptare are o legatura clară cu construirea de către student a unui personaj. În procesul complex al abordării personajului, el condamnă, pe bună dreptate, metodele care tind la anularea propriei ființe a

actorului, „un fel de izgonire a omului din actor, a omeneșului, un soi de robotizare a actorului”. Personajul cere viață, complexitate omenească, dinamică și contradicție, pretinde să existe ca ființă omenească inteligentă și sensibilă, cere un trup, cere verbalizare, cu un cuvânt, cere să fie „o totalitate” vie, o „unitate complex organizată, bio-psiho-socio-culturală. (Radu Beligan)

Am tot făcut referire la învățarea semnificativă, dar nu am precizat ce ar însemna în lucrarea de față. Cred că nu mă înșel dacă spun că profesorii, de orice natură ar fi ei, sunt interesați de învățături care produc schimbare. Cunoștințele există, în principal, ca să fie folosite. A ști cine a descoperit Capul Bunei Speranțe sau cine a compus Bărbierul din Sevilla te poate ajuta să faci impresie bună la prima întâlnire. Dar un cadru didactic ar face bine să nu confunde educația cu acumularea de date. Îmi vine în cap un proverb popular: „Nu fi o afurisită de căruță cu muniție, fii pușca.“ Învățarea semnificativă este cea care schimbă, care modifică ceva – în comportamentul individului, în acțiunile sale, dar cel mai important, în personalitatea sa. Favorizează creșterea nivelului de înțelegere empatică, îi acceptă, în mai mare măsură, pe ceilalți și nu în ultimul rând, se acceptă pe sine. Pedagogia se ocupă de formarea personalității umane în vederea integrării ei active, creatoare în viața socială. Pedagogia teatrală, însă, se diferențiază, de cea clasică, printr-o caracteristică extrem de interesantă – ea nu este „predare și preluare (învățare în sensul direct al cuvântului), ci cercetare și descoperire, proces de autodescoperire și autocunoaștere. E drept că un mediu universitar nu e un cerc de terapie pentru dezvoltarea personală. Oare ar trebui să fie? Nu știu. Dar în cazul de față, actorul este propria lui opera de artă. Este nevoie ca el să-și cunoască limitele personale, să-și descopere defectele, calitățile, blocajele și să opereze cu ele. "Pentru Ion Cojar teatrul nu e nici meserie, nici divertisment, ci omul regăsit în superioara lui umanitate“.(Radu Beligan)

Dar totuși, ca student la actorie, cum se ajunge la autodescoperirea de care vorbește Ion Cojar? Ce factori convergenți formează, în facultatea de teatru, un actor bun? Cât de vag sună: actor bun. Ar trebui, înainte de toate, să dau câteva detalii despre ce înseamnă un actor bun. Domnul profesor David Esrig a remarcat, la un atelier de teatru, că o școală de formare a unui tânăr actor, ar fi util, să se ocupe de dezvoltarea a două mari trăsături: vulnerabilitatea și imaginația. Din câte țin minte, nu a mai adăugat nimic altceva. Poate că e suficient, dar eu aș mai adăuga - curaj.

Ion Cojar înlocuiește cei doi termeni, vulnerabilitate și imaginație, propuși de David Esrig și adaugă o condiție - concomitența. Toate metodele și teoriile vorbesc în fond despre același lucru, recuperarea întregului potențial individual și formarea unor noi deprinderi specifice activității în cauză pentru a depăși limitele comune. Arta actorului, susține Cojar, înseamnă două lucruri simultan: Rațiune și Șimțire.

Lee Strasberg

Parcursul profesional al lui Strasberg în teatru și film este ironic. Deschizând în anii '30, (în plină criză economică) o companie mică de actorie care să se opună actoriei și filmului comercial, ajunge să formeze tocmai actorii pe care Hollywood îi va dori. Ironia ia amploare. El însuși ajunge să joace pentru Hollywood și să fie nominalizat la Oscar (în 1974, pentru interpretarea lui Hyman Roth din filmul lui F. Coppola, „Nașul II“).

Lee Strasberg rămâne în istorie ca un exemplu de muncă deosebită în scopul creării unui produs artistic nou: o actorie stanislavskiană făcută vizibilă în America (o vizibilitate la care „American Laboratory Theatre“ nici nu visa), o actorie care să vorbească despre viața cotidiană a americanilor și pentru viața lor

cotidiană. Această muncă nu este lipsită, din păcate, de o latură umbroasă. Atât cursanții, colegii de atelier, alți întemeietori de ateliere ca Stella Adler sau Meisner, actori ca M. Brando, chiar și familia sa, aduc critici autoritarismului său, incapacității de a purta dialoguri în contradictoriu, misoginismului și căderilor sale nervoase. M. Brando îl acuză că ar fi ahtiat după succes, că ar fi dorit să își asume merite pentru performanțele actoricești de care nu e responsabil. Tot ceea ce Brando a învățat, suține că a învățat de la Stella Adler și de la Elia Kazan⁷, nu de la Strasberg. Să amintesc pe scurt conflictul lui Strasberg cu Stella Adler. Cei doi au o dezbatere legată de interpretarea la Stanislavski (e vorba de dezbaterea între primordialitatea în metoda actoricească stanislavskiană sau a memoriei afective sau a imaginației). Lee Strasberg impune punctul său de vedere, argumentând că nu ar fi interpretarea sa, ci că așa reiese explicit din Stanislavski. Stella Adler lucrează mai târziu cu Stanislavski în persoană, iar acesta îi dă ei dreptate în privința interpretării. Când Stella Adler îl anunță pe Strasberg, acesta refuză în continuare să își recunoască exagerarea, și se înfurie spunând că Stanislavski greșește. Scena este proverbială pentru dificultatea lui Strasberg de a accepta și alte puncte de vedere, ca și pentru incapacitatea de a își recunoaște o greșeală.

Două lucruri frapază mai sus. Primul: actoria de avangardă stanislavskiană devine mainstream în anii 1950. Al doilea: Lee Strasberg își manipulează cursanții și actorii. Voi încerca să le analizez pe rând.

⁷ Elia Kazan, *KAZAN on Directing*, New York, ALFRED A. KNOPF, 2009.

Lev Dodin

România se bucură de un contact cel puțin dublu cu Lev Dodin. Pe de o parte prin elevul său, Yury Kordonsky, regizor care în 2012 are nu mai puțin de șase piese la Teatrul Bulandra din București. Pe de altă parte, în 2014, când Dodin împlinește șaptezeci de ani, avem parte de prezența sa cu un spectacol și de acordarea unui interviu la Festivalul Internațional de Teatru de la Sibiu. Interviul îi este luat de George Banu, un cunoscător al teatrului, doar cu un an mai tânăr decât invitatul său. George Banu scrie în Paris, unde și locuiește începând cu anii '70, lucrări despre teatru, în titlurile cărora se observă un interes pronunțat pentru Brook, Brecht și Shakespeare. De asemenea, timp de un deceniu, în anii '90, este director al Academiei Experimentale de Teatru. Interviul, a cărui înregistrare video ne este accesibilă, este precedat de un laudatio al regizorului Alexa Visarion, adresat lui Lev Dodin.

Născut în ultimul an al celui de-al Doilea Război Mondial și cu trei ani înainte de apariția Teatrului Piccolo (în traducere, Teatrul Mic) din Milano, Dodin va promova mereu idei specifice teatrului umanist (atât prin simboluri, cât și prin dimensiune) prin puternice argumente. Este de acord cu afirmația lui George Banu, potrivit căreia marile revoluții în teatru au avut loc întotdeauna în teatre mici și se bucură de tendința est-europeană de creare a acestor tipuri de teatre. Există Teatrul Maly (în traducere, Teatrul Mic) din Rusia (în Moscova și în St. Petersburg), Teatrul Mic din București (apărut imediat după Primul Război Mondial), la fel teatrele mici din Polonia (Varșovia) și din Cehia.

Lev Dodin găsește interesantă observația de mai sus a lui George Banu și își va prezenta concepția despre teatru, preluând ca reper ideea de teatru mic (ca opus al ideii de teatru imperial). Apologia pe care o face teatrului mic începe cu observația că până și Teatrul de Artă din Moscova, unde se manifestă Stanislavski,

era un teatru mic pentru proporțiile epocii. Apoi urmărește argumentele filozofiei care pune omul în centrul preocupărilor sale: sticlirea ochilor, roșitul feței, tremurul vocii sunt valorizate suprem și opuse imaginilor tehnologice. Ele sunt posibile ca fenomene umane adevărate doar într-un teatru mic. Amplificarea unei imagini tehnologice, spre a fi văzută de un milion de spectatori este pentru Dodin o eroare, o pierdere a umanului, deoarece dimensiunea va afecta percepția noastră în detrimentul realului. Atât privirea, cât și ascultarea vor fi astfel avariate, susține el. Ceea ce propune e o sală de maximum 600 de spectatori (se luptă cu cei care vor să construiască teatrului o sală mai mare pentru un mai bun profit). Raza de acțiune a energiei umane este limitată, ne spune Dodin, iar teatrul imperialist o diminuează. Atitudinea lui amintește de admirația pe care Pierpaolo Pasolini o poartă Sabaudiei⁸, un oraș la Sud de Roma, construit de fasciști, într-o arhitectură raționalistă, ce conține clădiri mici, creat pentru om, la scara sa.

David Esrig

Actorul-hermeneut

Când personajul principal din „Munca actorului cu sine însuși“ este impresionat de dimensiunile unui text dramatic, Arkadie Nikolaevici îl liniștește cu o comparație. Îi propune să vadă textul ca pe un pui întreg, iar citirea, înțelegerea și memorarea lui ca pe tăierea puiului în bucățele și „atacarea“ lui puțin câte puțin, în acord cu timpul necesar mestecării și digestiei. Astfel de secționări se întind pe mai multe pagini ale lucrării lui Florin Vidamski. Ce mă interesează în acest subcapitol,

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=bipWHxTi-3c> 4.2.2015

este să urmăresc cu ce unelte secționează teatrul existențial textul, unde taie și în ce scop.

Teatrul existențial, așa cum reiese el din teza lui Vidamski, se arată ca un spațiu pentru căuata unor căi particulare de a face față problemelor fundamentale ale teatrului. Pentru autor, află că a fost un antidot contra blazării pe care teatrul în care era angajat i-o punea în față. Aceasta pare a fi și prima întrebare fundamentală a teatrului existențial: Cum poți face teatru și să rămâi viu?

Nu e de mirare că teatrul existențial se întoarce la fundamentele ideii de actor: acțiune și situație. De aici, încearcă să construiască fidel cu fundamentele, pornind de la feluri de a transforma fiecăru cuvânt al textului dramatic în acțiune și situație, în mască vie, până la a descoperi aurul teatrului existențial, care este tema existențială a piesei (sau, în alți termeni, trecerea de la fapt la temă).

Ce remarc din exemplificările pe texte dramatice ale lui Vidamski, este respectul acordat textului dramatic. La finalul unui travaliu în maniera teatrului existențial, nu pare să rămână niciun cuvânt din textul dramatic lăsat de o parte sau pus pe plan secund. Aș spune că ambiția acestui demers este de a căuta semnificația fiecărui cuvânt al textului dramatic, de a îi da cuvânt fiecărui cuvânt, de a testa semnificații pe fiecare cuvânt. Scopul acestor căutări hermeneutice pare a fi acela de a transforma cuvintele în mijloace de trăire a unor conflicte primordiale. Metoda seamănă cu analiza freudiană a viselor în exigența pe care o are față de text. O interpretare a visului nu poate fi corectă sau greșită, ci bogată sau săracă, productivă sau stearpă. Gradul de bogăție este dat de numărul de întrebări despre vis, la care interpretarea inventată poate răspunde în chip coerent. Cu alte cuvinte, cel mai important pentru o interpretare este să poată identifica și chestiona atât fiecare element al visului, cât și fiecare relație ce reiese din combinatorica elementelor. Cam în acest fel lucrează Vidamski pe textul lui Shakespeare.

Parcurgându-l, îmi vine în minte imaginea unui sistem complex în care sunt încercate relațiile dintre toate elementele textului, până se găsește o temă existențială care să le lege pe toate într-un tot unitar dinamic. În text se caută conflictele, pe cât posibil cele mai acute, cele mai vii și protagoniștii lor. Odată depistate, actorul le aruncă în aceeași cușcă, unde, de fiecare dată ele își negociază conviețuirea în chip diferit.

Metoda Cojar

Voi numi clasic ceea ce preia sistemul stanislavskian, sau un element al său major, fără a face intervenții radical diferite în sistem. Mă refer prin modern-contemporan la prezența intervențiilor radicale în sistemul stanislavski.

Așa cum am argumentat până acum, Cojar se înscrie în linia surselor stanislavskiene clasice (Stanislavski, Strasberg, Adler, Meisner). Ce relație are însă Cojar cu sursele moderne și contemporane (Spolin, Brook, Grotowski, Boal)? Am afirmat deja că, așa cum vedem din articolele scrise pentru revista Teatrul, Cojar e conștient de „importantele mișcări din deceniile 5, 6, 7 în lumea teatrului“ și de efectele acestora asupra pedagogiei. Am afirmat și că aprecierea pe care Cojar le-o arată e o apreciere a culturii lor, a felului în care ele au fost recuperate de cultură. De asemenea, am arătat și apropierea neașteptată pe care Cojar o are, mai ales ca pedagog față de Spolin și Cehov, în timp ce de ceilalți se ține mai degrabă la distanță. Îmi iau acum timp și spațiu pentru a detalia puțin pozițiile expuse de mine mai sus.

Când Cojar își începe articolele pentru revista „Teatrul“, acesta are cincizeci și unu de ani. Ne aflăm la începutul anilor '80. Pot considera acest deceniu ca fiind

un deceniu ieșit din comun pentru teoretizarea pedagogiei lui Cojar. Întâi, prin plasarea sa în secol, fiind la finalul secolului, are avantajul de a putea privi retrospectiv la revoluțiile pedagogiilor teatrale din secolul XX. Apoi, prin activitatea lui Cojar: În '83 și '84 scrie cele șaptesprezece articole intitulate „Inițiere în arta actorului“. Peste doi ani, în 1985 inaugurează la Institutul de Teatru și Film „I.L. Caragiale“ cursul de „Analiză a procesului scenic al actorului“. În același an are plecarea în Madrid, unde predă lecții de arta actorului unei grupări de teatru. Iar în ultimul an al deceniului scrie capitolul „Acțiunea fizică“. La un an distanță va primi UNITER-ul. Pot spune că niciun alt deceniu din viața sa nu conține atâtea evenimente de o așa importanță pentru teoretizarea și vizibilitatea principiilor sale pedagogice.

Un reprezentant de seamă al structuralismului și al semioticii, Roland Barthes ne pune la dispoziție câteva articole despre teatru. Aflu din ele o argumentare a două mari teze legate de Brecht și de cei peste 2000 de ani de teatru. Prima: Tot teatrul e aristotelic (de 2700 de ani). A doua: Brecht este singurul care creează un teatru nearistotelic. Să vedem cum definește criticul teatrul aristotelic. Teatrul este aristotelic (e fondat și încă păstrează principiile lui Aristotel despre teatru) dacă spectacolul e judecat ca fiind plictisitor sau plăcut, bun sau rău, în funcție de gradul în care emoționează publicul, încurajează identificarea publicului cu personajele piesei, încurajează intrarea actorului în rol și încurajează magia teatrului. Recunosc aici atât principiile stanislavskiene, cât și pe cele cojariene. Să vedem acum definiția teatrului brechtian. În acest teatru, ne spune Barthes, publicul e de dorit să se implice doar pe jumătate în piesă (să nu se perceapă ca fiind pasiv, ci cunoscător), actorul are datoria de a își denunța, nu de a încarna rolul, spectatorul nu trebuie să se identifice total cu eroul (ci să poată judeca liber cauzele și remediile suferinței lui), acțiunea nu trebuie imitată, ci povestită, teatrul nu trebuie

să fie magic, ci critic (ceea ce va fi pentru teatru și cel mai bun mod de a fi emoționant). Descrierea lui Brecht merge mai departe și află că teatrul său merge mână în mână cu temele progresiste ale epocii. 1. Suferințele oamenilor se află în propriile lor mâini (lumea e maniabilă). 2. Artă poate și trebuie să intervină în istorie 3. Artă trebuie să aibă aceleași îndatoriri ca știința 4. E nevoie de o artă a explicației, nu a expresiei. 5. Teatrul trebuie să ajute istoria, dezvăluind evoluția ei. 6. Tehnicile scenei sunt ele însele angajate (nu există o esență a artei eterne. Fiecare societate trebuie să își inventeze arta care o să-i moșească cel mai bine propria eliberare). Această revoluție brechtiană se regăsește în varii forme la autori ca Brook, Meyerhold, Spolin, Boal.

Consider că prin aceste rezultate se atinge obiectivul investigativ al cercetării. Lumea pedagogică a lui Ion Cojar oferă într-adevăr o bogăție de mijloace și de referințe educaționale care pot revigora actualul mod de a se face pedagogie de teatru. Adeseori Ion Cojar poate fi contraintuitiv într-o manieră ce poate dinamiza și astăzi predarea-învățarea de abilități specifice actoriei.

Contribuțiile personale consider că au drept nucleu această citire *cojariană* („a nu prelua adevărurile profesorilor“) a marilor pedagogii de teatru enumerate. Consider a fi o contribuție personală folositoare investigarea psihologiei nondirective de predare-învățare a actoriei. Dacă Ion Cojar a separat net școala de teatru umanistă de teatrul „aproape antiuman“, „producător de spectacole“, această lucrare cred că oferă indicații prețioase despre mijloacele prin care se poate atinge cu adevărat scopul elaborării unei școli de teatru umaniste (prin psihologia și pedagogia nondirectivă). De asemenea, această teză aduce argumente care sprijină utilitatea distincției lui Ion Cojar între filosofia metodei (pedagogia, statutul de student) și filosofia obiectului (meseria, statutul de actor).

În ceea ce privește limitele și potențialele direcții de cercetare, aş spune că extinderea metodologiei către interviuri semistructurate luate diferitelor persoane care au asistat la cursurile lui Ion Cojar ar fi deosebit de ofertantă. De asemenea, felul în care sunt trăite orele de pedagogie actoricească de către studenți este mult prea puțin studiat (fie ei studenții lui Ion Cojar, ai lui David Esrig, ai lui Lee Strasberg, ai lui Lev Dodin, sau chiar ai lui Stanislavski). Nu doar mărturiile cursanților deveniți celebri merită analizate. Sunt convins că ar fi de folos pentru pedagogia de teatru să se asculte activ experiențele cursanților de rând.

O altă direcție de cercetare ar putea urmări linia *cojariană* a interdisciplinarității și ar implica o colaborare între pedagogi de teatru, actori, psihologi nondirectivi și studenți pentru a investiga experiențial ceea ce această lucrare investighează doar prin scris. Mă refer la construirea unor ateliere în care pedagogii de actorie colaborează cu psihologii nondirectivi. Am observat un interes în domeniul actoriei mai degrabă pentru alte tipuri de psihologii, ca psihologia tradițională, programarea neuro-lingvistică, psihanaliza sau psihologia cognitiv-comportamentală. Însă, din câte știu, niciuna dintre aceste psihologii nu a produs rezultate semnificative în ceea ce privește dezvoltarea pedagogiei. Psihologia nondirectivă mă interesează tocmai pentru rezultatele ei pozitive din câmpul pedagogiei. Învățământul nordic și câteva școli de avangardă cu bune rezultate își originează principiile în psihologia nondirectivă. La fel și întreaga mișcare pedagogică de auto-reglare (self-regulated learning) sau psihologia învățării fără recompense și pedepse. Crezul meu este că aceste principii pot fi transferate pedagogiei actoricești și chiar radicalizate. Înregistrarea și analizarea diferitelor ore de curs din școlile de actorie și din aceste posibile ateliere, în cheie

cojariană prin mijloace nondirective ar putea fi de un real folos atât pentru cercetători cât și pentru participanți (pedagogi sau studenți) sau cititori.

Metodologia Cojar se constelează pe câteva mari axe. Prima axă este dată de orizontul biografic al lui Ion Cojar: ponderea în activitatea sa de profesor a modelul personal — a familiei de origine din Recaș, a educației piariste timișorene din anii 1940, a intereselor muzicale, cinematografice, filozofice, a experiențelor de respingere avute la Conservatorul din Timișoara (unde este sfătuit să urmeze regia) și la secția de regie de film din București, a experiențelor de succes avute la regia de teatru, a burselor de studiu de care a beneficiat în România comunistă, a experiențelor din școala din teatru (unde rămâne să lucreze imediat după terminarea studiilor) și a celor din teatru (în care lucrează din timpul facultății). Apoi, ponderea „solului” pe care au crescut interesele sale legate de teatru: România interbelică, dezvoltarea teatrului radiofonic și înflorirea vieții teatrale bucureștene, schimbările aduse statutului teatrului și regizorului care răzbat până la Ion Cojar— promovarea temei profunzimii și a frământării în teatru, apariția regizorului-gânditor-interpret. O altă axă este formată de celebra separare operată de Ion Cojar între teatru și pedagogia actoricească, între filosofia obiectului și filosofia metodei (formula, deși valoroasă, a ajuns să fie clișeizată. Urmărind-o într-o cheie a pedagogiei umaniste, antitetică față de teatrul „aproape antiuman”⁹, cred că obțin o revigorare a necesității acestei separări argumentate radical de Cojar). Din analiza de față reies, de asemenea, un tip *cojarian* de aprofundare (care pune limite extinderilor meyerholdiene, mijloacelor extrateatrale), interesul pentru istorie și cultură (în forma ei „introvertă”, critică, particularizată, gândită), ca și

⁹ cum se exprimă Ion Cojar într-un interviu
<https://www.youtube.com/watch?v=6GHYIne1Pbg>

accentuarea concretului (cascada de interogații asupra personajului ca persoană, ca și asupra pedagogului ca persoană, ceea ce mi-a încurajat metoda vizualizărilor critice în ceea ce privește pedagogii pe care îi analizez aici), centralitatea gândirii și a teoriei în cadrul metodei cojariene (gândirea ca aptitudine actoricească prioritară), conștiința actoriei ca meserie sau opoziția față de sistemul aprobare/dezaprobară, la care Ion Cojar se alătură pedagogiei deosebit de interesante a Violei Spolin.

Contribuțiile personale consider că au drept nucleu această citire *cojariană* („a nu prelua adevărurile profesorilor“) a marilor pedagogii de teatru enumerate. Consider a fi o contribuție personală folositoare investigarea psihologiei nondirective de predare-învățare a actoriei. Dacă Ion Cojar a separat net școala de teatru umanistă de teatrul „aproape antiuman“, „producător de spectacole“, această lucrare cred că oferă indicații prețioase despre mijloacele prin care se poate atinge cu adevărat scopul elaborării unei școli de teatru umaniste (prin psihologia și pedagogia nondirectivă). De asemenea, această teză aduce argumente care sprijină utilitatea distincției lui Ion Cojar între filosofia metodei (pedagogia, statutul de student) și filosofia obiectului (meseria, statutul de actor).

BIBLIOGRAFIE:

- Adler, Stella**, *The Technique of Acting*, **Bantan Books**, Toronto, 1988;
- Appia, Adolphe**, *Opera de artă vie*, Unitext, București, 2000;
- Artaud, Antonin**, *Teatrul cruzimii*, Editura Est, București, 2004;
- Artaud, Antonin**, *The Theatre and Its Double*, traducere Mary Richards, Grove Press, New-York, 1958;
- Banu, G.**, *Monologurile neîmplinirii*, București: Polirom, 2014;
- Berlogea, Ileana**, *Teatrul și societatea contemporană*, Meridiane, București, 1985;
- Boal, Augusto**, *Games for actors and non-actors*, London, Ed. **Routledge**, 2002;
- Braun, Edward**, *Meyerhold-A revolution in Theatre*, York: Methuen Drama, 1998;
- Brook, Peter**, *Spațiul gol*, Editura UNITEXT, București, 1997;
- Brook, Peter**, *There Are No Secrets*, **Methuen Publishing Limited**, Londra, 1995;
- Chekhov, Michael**, *To the Actor*, Barnes and Noble, New York, 1985;
- Chekhov, Michael**, *On Theatre and the Art of Acting. A CD master class*, The Working Arts Library;
- Chinoy, H.K.**, *The Group Theatre - Passion, Politics, and Performance in the Depression Era*, PALGRAVE MACMILLAN, 2013.
- Cojar, Ion**, *O poetică a artei actorului*, editura Paideia by Punct, 1998;
- Debord, G.**, *Societatea spectacolului*, traducere din limba franceză de Cristina Săvoiu, RAO, 2011;
- Deleuze, G.**, Guattari, F., *Kafka, pentru o literatură minoră*, traducere din limba franceză de Bogdan Ghiu, București, ART, Colecția Demonul teoriei, 2007;

Dewey, J., *Human nature and conduct, an introduction to social psychology*, Henry Holt and Company, New York, 1922;

Diderot, Denis, *The paradox of acting*, traducere H. Pollock, Chatto & Windus, Londra, 1883;

Dodin, Lev, *Călătorie fără sfârșit*, Fundația Culturală “Camil Petrescu” și Revista Teatrul Azi, București, 2008;

Enzensberger, H., *Cei care aduc groaza, eseu despre perdantul radical*, tradus din limba germană de Dan Flonta, București, Editura Art, 2007;

Foucault, M., *A supraveghea și a pedepsi: nașterea închisorii*, traducere din limba franceză de Bogdan Ghiu, Pitești, Editura Paralela 45, Colecția Studii, Seria Studii socio-umane, 2005;

Gorceakov, N., *Lecțiile de regie ale lui K. S. Stanislavski*, Editura de Stat pentru literatură și artă, București, 1955;

Gray, Paul, *Stanislavski and America: A Critical Chronology*, *The Tulane Drama Review* Vol. 9, No. 2, 1964;

Grotowski, Jerzy, *Spre un teatru sărac*, Editura **Unitext**, București, 1998;

Jung, C. G., *Tipuri psihologice*, Opere complete, volumul 6, traducere din limba germană de Viorica Nișcov, București: TREI, p. 369

Jung, C., *Simboluri ale transformării*, traducere de Maria Magdalena Anghelescu, București, Teora, 1999;

Jung, Carl Gustav, *Opere complete, Vol. 9, Aion*, București, Editura Trei, 2005;

Kohn, A., *The Myth of the Soped Child, Challenging the Conventional Wisdom about Children and Parenting*, Boston: Da Capo Press, 2014;

Kohn, A., *Parenting necondiționat*, București, Multimedia Est Publishing, 2013;

Meyerhold, Wsewolod E., *Despre teatru*, Fundația Culturală “Camil Petrescu” și Revista Teatrul Azi, București, 2011;

Minulescu, Mihaela, *Introducere în analiza Jungiană*, Editura **Trei**, București, 2001;

Moisescu, V., (coord.), *Maeștrii ai teatrului românesc în a doua jumătate a secolului XX - Ion Cojar*, UNATC press, 2006;

Petrescu, Camil, *Modalitatea estetică a teatrului*, Editura Enciclopedică Română, București, 1971;

Rogers, C., *A deveni o persoană, perspectiva unui psihoterapeut*, traducere din limba engleză de Anacaona Mîndrilă-Sonetto, București, Editura Trei, 2008;

Shevtsova, M., *Dodin and the Maly Drama Theatre Process to Performance*, Editura **Routledge, Londra, 2004**;

Spolin, V., *Improvizație pentru teatru, manual de tehnici pedagogice și regizorale*, traducere Mihaela Balan-Bețiu, București, Unatc Press în colaborare cu Editura I. Mincu, 2008;

Stanislavski, K., *Munca actorului cu sine însuși, însemnările zilnice ale unui elev*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, Editura de stat pentru literatură și artă;

Stanislavski, Constantin, *An Actor's handbook*, Methuen, Londra, 1990;

Stanislavski, K., *Viața mea în artă*, traducere de I.Flavius și N.Negrea, ediția a III-a, CARTEA RUSĂ, 1958;

Stănescu, Nichita, *Învățăturile cuiva către fiul său*, Opera magna, Editura Semne, București, 2005;

Strasberg, Lee, *Definiton of Acting*, The Lee Strasberg Collection, New York;

Strasberg, L., *A dream of passion- The Development of The Method*, A Plume Book, New York, 1988;

Tairov, Aleksandr, *Scrieri regizorale. Articole. Dialoguri. Scrisori*, Moscova, 1970;

Tonitza, Mihaela & Banu, George, *Arta teatrului* , Ed.Ene.Rom., București 1975;

Trombadori, D., *Convorbire cu Michel Foucault*, Paris, Il Contributo, anul IV, nr. 1, ianuarie-martie 1980;

Vianu, Tudor, *Scrieri despre teatru*, Editura Eminescu, București, 1977;

Vidamski, Florin, *Drumul spre spectacol prin Metoda David Esrig - Pentru un teatru existențial*, 2015;

Beletristică:

Daniela Gheorghe, „Ascensiunea și declinul teatrului românesc în anii '20 - '40“, în *Studii și Cercetări de Istoria Artei. Teatru, muzică, cinematografie*, serie nouă, Tom 3 (47), 2009;

Wilde, O., *Selected Works*, EDIMAT BOOKS, Londra, 2004;

Articole din periodice:

Exemplu: Poniž, Denis, 2011. Some Remarks on Slovenian Theatre. The Final Three Decades of Communism (1960-1990) and Their Influence. *Symbolon*, Anul XII. nr.21, pp. 147-156;

Pagini de internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=ModfyW8wDvo>;

<https://www.youtube.com/watch?v=hITQUzPZU8Y>;

<http://documents.tips/documents/barthes-moartea-autorului.html> 18.11.15;

https://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey 20.11.15;