

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

**REZUMAT**

TEZĂ DE DOCTORAT

Titlul tezei: DEZVOLTAREA CONTINUĂ PRIN ARTA ACTORULUI PENTRU NON -ACTORI

CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:

Prof.univ.dr. Olga Delia Mateescu

DOCTORAND:

Maria Smaranda Caragea

**Anul 2017**

## Cuprinsul lucrării

### INTRODUCERE

#### I. NUMITORUL COMUN AL ARTEI ACTORULUI ȘI DEZVOLTĂRII PERSONALE:

##### CERCETAREA PRIN SINE ÎN SINE ȘI CU SINE ÎN MEDIUL DE VIAȚĂ

Întâlnirea cu viziunile lui Ion Cojar și Violei Spolin – revelația asupra muncii actorului ca cercetare prin sine, în sine și cu sine în mediul de viață

Experiența dramatică și inteligența dramatică – aspecte teoretice

Necesitatea experienței dramatice aplicate – Viziunea lui Adam Blatner

Tabloul dinamic al aplicațiilor dramei în conexiune cu dezvoltarea personală

Inteligența dramatică - perspectiva lui Richard Courtney

Efecte colaterale ale formării în arta actorului

#### II. ARTA ACTORULUI: O CALE DE FACILITARE A DEZVOLTĂRII PERSONALE PRIN

##### ÎNVĂȚARE ȘI CERCETARE ÎN STUDIOUL DE ACTORIE

Învățarea artei-actorului – un proces cu precădere experiențial

Modelul Kolb al învățării experiențiale și dezvoltării personale

Dezvoltarea personală – o rafinare continuă stilului propriu de învățare sub acțiunea mediului și ambiției de autoîmplinire

Carențele de dezvoltare personală produse de preponderența învățării pasive în învățământul formal

Cercetarea-acțiune: modelul învățării în buclă dublă

Improvizația, o cercetarea hoinară prin lumile studioului de actorie

Cercetarea-acțiune retrospectivă

Reflecții retrospective: Atelier de introducere în arta actorului

Reflecții retrospective: Atelier de teatru aplicat

Impactul atelierelor văzut retrospectiv prin ochii a șase participanți

Modelul învățării experiențiale conduse – particularizare la formarea în și prin actorie

#### III. UTILIZAREA MODELULUI ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE CONDUSE ÎN

##### PROIECTAREA DE ATELIERE DE ARTA ACTORULUI PENTRU DEZVOLTAREA

##### PERSONALĂ

Necesitatea decontaminării prealabile în contextul marginalizării dramei în cadrul educației artistice în învățământul general

Viziunea metodologică

Exemplul 1. Efect scontat: revelația nevoii psihologice – metoda potrivită: Meisner

Exemplul 2. Efectul scontat: creșterea stimei de sine – metodă de încercat: Meisner

Adaptarea provocării experiențiale la particularitățile participanților

Cât de adevărat îi cerem să fie unui non-actor?

Cum alegem textul fiecărui participant pentru a-l ajuta să-și atingă obiectivele de dezvoltare personală

Trei instrumente utile pentru selecția jocurilor și exercițiilor

Exemple de aplicații ale modelului învățării experiențiale conduse la proiectarea de ateliere de arta actorului pentru dezvoltare personală

Exemplul 1. Atelier pentru antrenarea memoriei prin tehnici de teatru

Exemplul 2. Un atelier pentru copii, la granița dintre dezvoltarea personală și terapie

#### IV. INTERFERENȚE ȘI PROVOCĂRI TRANSDISCIPLINARE ÎN APLICAREA TEHNICILOR DE FORMARE ÎN ARTA ACTORULUI PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ

Utilitatea, funcțiile și forța jocului dramatic în psihoterapie

Principalele metode de dezvoltare personală provenite din aria de expertiză a psihologiei

Interferențe cu științele comunicării

Interferențe cu neuroștiințele

Interferențe cu știința cogniției

Interferențe cu epigenetica

#### V. SINTEZA LECȚIILOR ÎNVĂȚATE ȘI CONCLUZII

#### BIBLIOGRAFIE

## Cuvinte cheie

Actor

Actorie

Arta actorului

Actiune

Armonizare

Aptitudini

Activ/ă

Autorealizare

Autentic

Buclă

Cognitiv

Concept

Conceptualizare

Conduc/ă

Cercetare

Cunoaștere

Dezvoltare

Experimentare

Experientiere

Experiențial/ă

Emoție

Emotinal/ă

Empatic/ă

Empatie

Formator

Formativ/ă

Funcție  
Factori  
Firesc  
Gest  
Gând  
Inteligență  
Interferențe  
Transdisciplinare  
Inteligență emoțională  
Învățare  
Joc  
Metodă  
Nonactor  
Obiectiv  
Participant  
Plan  
Persoană  
Personaj  
Proces  
Rol  
Suprimare  
Scop  
Succes  
Teatru  
Tehnic/ă  
Tehnici de actorie  
Transdisciplinar  
Teoria minții  
Teatru aplicat

## REZUMAT

Teza de doctorat ”Dezvoltare Continuă prin Arta Actorului pentru Non-Actori” are la bază o experiență de lucru cu non-actrice a început încă din anul 2009 și care din anul 2012, odată cu începerea studiilor doctorale, a căpătat și forma unei cercetări sistematice. Pe parcursul acestor ani am conceput și am derulat mai multe tipuri de ateliere la care au participat peste 1200 de non-actori copii și adulți și, de asemenea, am dezvoltat un concept de proiectare și conducere a activităților de atelier - *Modelul Învățării Experiențiale Condușe* - pe care l-am aplicat și verificat în practică.

Această teză a fost structurată într-o scurtă introducere, patru părți principale și un capitol de sinteză a lecțiilor învățate și concluziilor.

În secțiunea introductivă a lucrării se precizează înțelesul dat faptului că o persoană este mai dezvoltată, anume că ea este una înzestrată cu mai multe posibilități de adaptare - cu mai multe posibilități de *a reacționa, interacționa și acționa* în folosul împlinirii sale și se evidențiază că fiecare etapă de învățare prin care acea persoană trece contribuie la această înzestrare cu posibilități. Aceasta, fie că învățarea are loc în cadrul programelor formale, a celor non-formale – organizate - sau în situațiile informale în care se învață de la mediu, practic de unul singur – neorganizat sau autodidact. În acest context, se aduce în atenție că practica actoriei și pregătirea în domeniul artei actorului au fost istoric marginalizate, chiar ostracizate –un fenomen cultural-istoric născut încă de la Platon, continuat în creștinismul timpuriu și în epoca puritană și perpetuat sub diferite forme până în prezent. Ca urmare, persistă: o percepție deformată asupra valorii pentru dezvoltarea personală pe care pregătirea în domeniul actoriei o poate avea; o sumă de clișee (cum este acela că actorii ar învăța cum să intre în pielea personajelor pe care le joacă) care zădărnicesc percepția artei-actorului ca pe o activitate creativă facilitând percepția actoriei ca pe o performanță pur imitativă; și, de asemenea, o anumită repulsie a studentului actor față de teoretic, novicii în actorie găsind adesea cu greu puterea să se extragă din superstiția că ”teoria sperie muzele”.

Toate aceste efecte ale marginalizării istorice a actoriei fac greu de evaluat golul pe care absența educației dramatice în învățământul general de lungă durată îl creează în privința ofertei de tehnici, metode, programe de învățare, instrumente și sisteme de evaluare având ca obiect dezvoltarea personală.

De asemenea, în finalul secțiunii introductive a tezei se subliniază că, din păcate, acest gol ar putea contribui la perpetuarea unui fenomen actual, acela în care oferta educațională și cea de dezvoltare personală tind să trateze într-o măsură prea mare omul: doar ca pe o sumă de părți și nu ca pe o totalitate; analitic și nu holist; doar ca pe o resursă; ca individ și nu ca pe persoană. Persoană care, spre deosebire de individ, are șansa de a trăi bucurii și de a avea momente de fericire, având însă și responsabilități. Or, actoria nu poate trata omul decât ca persoană.

În prima dintre cele patru părți principale ale tezei se investighează prin ce anume poate contribui formarea în arta actorului la dezvoltarea personală.

O primă direcție de investigare din această perspectivă a fost prilejuită de constatarea că se poate identifica o anumită similitudine între aventura de cunoaștere implicată de practica actoriei și aceea care însoțește străduința pentru dezvoltarea personală – anume aceea că ambele presupun cercetarea prin sine în sine și cu sine în mediul de viață.

Actorii sunt pregătiți și se pregătesc pentru a fi creatori și, în consecință, au de trecut inevitabil conștient prin pasul cercetării. Mai mult, spre deosebire de toți ceilalți creatori, ei sunt nevoiți să facă pasul cercetării de fiecare dată prin explorarea de sine, au o misiune unică și trăiesc o condiție specială, aceea de a fi în același timp ”subiect și obiect al cercetării”. Ca urmare, adoptată ca profesiune, actoria devine o activitate specială care constă într-o continuă cercetare aplicată – o ”muncă de laborator”: cu sine, prin sine, în sine și în mediul de trai. În extremis, actorul poate fi privit și ca un agent de descoperire și relevare – un agent de deoalare a aspectelor naturii umane în diferite situații ficționale create în laboratorul scenei, aceste ficțiuni putând fi mai mult sau mai puțin realiste, dar adresându-se întotdeauna curiozității experiențiale a omului, mereu ispitit să tatoneze nu numai lumea actuală, ci și lumi posibile sau chiar imposibile, sub imperiul ispititor al lui ”ce ar fi dacă”. Conform viziunii lui Ion Cojar, studentul-actor este de călăuzit:

- în explorarea naturii umane;
- în explorarea posibilului;
- în explorarea excepționalului;

toate acestea contribuind la

- dezvoltarea capacității de a găsi soluții la probleme fără rețetă de soluționare.

Pe bună dreptate s-ar putea spune că și pentru ca cineva să devină un cercetător în psihologie, sociologie, antropologie sau chiar în biologie este necesar să fie călăuzit în aceleași

direcții. Dar, actoria are ceva aparte: subiectul cercetător este și obiect și instrument al cercetării. Iar, în cazul tipului de cercetare făcută de către un actor, aceasta înseamnă că el devine capabil să se ia în stăpânire ca instrument de cercetare – să lucreze cu sine însuși. Același lucru îi este însă necesar și celui care se străduie întru dezvoltarea personală. Fără a iscodi întru (în și prin) sine și cu sine în mediul de viață acesta nu se poate lămurii cu sine și nici nu poate dobândi mai multe posibilități de a reacționa, interacționa și acționa în folosul împlinirii sale – nu se poate dezvolta.

*Ca urmare, numitorul comun al dezvoltării personale și artei actorului este tocmai aceasta: condiția de a cerceta prin sine, în sine, cu sine și în mediul de viață.*

Ca și multe alte ființe, omul se naște cu instinctul explorării mediului înconjurător, iar acest instinct se manifestă inițial prin joacă. Din această perspectivă, în lucrarea sa fundamentală pentru formarea actorului modern, Viola Spolin atrage atenția că formatorul de actori este el însuși de format în spiritul înlesnirii și nu al predării și că ceea ce are de înlesnit acesta este tocmai explorarea individuală, căci *”învățăm din experiență și prin experimentare și nimeni nu învață pe nimeni nimic”<sup>1</sup>.*

Așa cum sublinia Ion Cojar, formarea în actorie pornește de la ”principiul unității organice (psihofizice – n.n.)” - granița dintre corp și suflet este indivizibilă, în orice act fizic aflându-se un element psihologic și în orice act psihologic unul fizic. Aceasta exprimă raportul armonios necesar dintre adevărul vieții interioare a psihicului și cel al vieții fizice a corpului – raport pe care pregătirea în acest domeniu îl sondează, îl conștientizează și îl cultivă.

Fără unitate organică, fără armonie între adevărul introdeschiderii psihice și acela al deschiderii fizice, actorul nu poate ajunge la performanța reproducerii sistematice pe scenă a unui comportament uman, firesc, bazat pe legile proprii ale naturii umane, reflectând individual subiectiv o lume obiectivă – un adevăr personal, individualizat de către el. Același principiu al unității organice rămâne însă valabil și este aplicabil pentru toate cazurile de modelare a conduitei în raport cu diversitatea situațiilor de viață. Fără armonizarea psihofizică, adaptarea la varietatea de situații cu care o persoană are de-a face se realizează fals, cu costuri de decompensare în plan psihic și fizic. Acest tip de armonizare reprezintă un joc cu miză crucială chiar și pentru perpetuarea ființei și civilizației umane și nu numai pentru eficacitatea, confortul sau sănătatea persoanei.

---

<sup>1</sup>Spolin V., 2008. *Improvizație Pentru Teatru*, în Mihaela Balan-Bețiu (trad.) - Viola Spolin Manual De Tehnici Pedagogice Și Regizorale, UNATC PRESS București, ediție electronică, p. 33



Discordanța între adevărul interior și adevărul fizic (al expresiei comportamentale - fizice) se observă ca ceva nefiresc – în teatru, aceasta se traduce ca joc fals, iar în viață ea poate ajunge să fie semnul unei suferințe psihice profunde. Așa cum am notat încă din introducere, dat fiind și contextul marginalizării artei actorului în învățământul general, foarte mulți dintre novicii în ale actoriei ajung să facă un curs după ce au trecut printr-o etapă de amatorism sau de comportament histrionic în care dobândesc o concepție falsă, simplistă, asupra ideii de transpunere în personaj. Aceasta face ca, aproape întotdeauna, formarea în actorie să plece de la un stagiu în care se urmărește restaurarea a unității organice. În acest sens, Ion Cojar nota că practicarea actoriei cu o înțelegere simplistă a transpunerii în personaj ar conduce în cele din urmă la ”*un fel de anulare, de izgonire a omului din actor, un fel de euthanasie*”<sup>2</sup>.

Identificăm astfel, atât un element comun între teritoriul terapeutic și cel pedagogic, cât și o diferență esențială:

- în cazul terapeutic (specific psihoterapiei) atenția este îndreptată spre lupta cu efectele discordanței psihofizice, pe când,
- în cazul pedagogic, prevalează atenția pentru realizarea, menținerea și valorificarea unei concordanțe psihofizice.

Iar:

- în cazul teatrului, valorificarea se face și se constată pe scenă;
- în cazul mai larg (al dezvoltării personale) valorificarea se reflectă printr-o flexibilitate mai ridicată în raport cu variabilitatea situațiilor de viață cu care o persoană se va confrunta, în sensul depășirii naturale a acestora, fără costuri psihofizice suplimentare sau ireparabile.

În afară de faptul că experiența învățării unor elemente de actorie poate facilita prin similitudine procesul de învățare informală pe care îl implică dezvoltarea personală, în lucrare se aduce în atenție și constatarea, în urma a treizeci și cinci de ani de experiență în psihiatrie și dramă aplicată, lui Adam Blatner<sup>3</sup> că oamenii tânjesc să joace roluri prin care să depășească banalul vieții cotidiene, fiind uneori dispuși să meargă dincolo de convențiile culturale, acest lucru fiind însă inhibat, mai ales, în cazul persoanelor adulte.

În vremea copilăriei sau adolescenței această presiune socială este considerabil mai

---

<sup>2</sup>Ion Cojar, Inițiere în arta actorului, Revista TEATRUL – nr.7-8, 1983, p.152

<sup>3</sup>Adam Blatner și Daniel J. Wiener (editori), 2007 „Interactive and Improvisational Drama - Varieties of Applied Theatre And Performance, iUniverse, Inc. New York Lincoln Shanghai - 383 p. (ediție Kindle)

redușă. Copiii se joacă de-a orice își pot imagina sau le este insuflat în imaginație prin ficțiunile vehiculate în media. Fie că vardistul împușcă hoțul, fie că hoțul este împușcat de vardist, ambii își prezintă rolul creând atmosferă și teatralitate. Ceva se pierde în cursul trecerii la maturitate și produce suferință. În viziunea lui Blatner, drama oferă însă un vehicul pentru continuarea în cursul maturității a încorporării de roluri în care o persoană se poate imagina. Prin acesta, el deduce existența unei nevoi profunde de experiență dramatică a omului – teatralitatea și formulează teza expansiunii rolurilor personale prin elaborare dramatică - o pulsione către obținerea unui surplus de realitate. Iar, acest surplus de realitate poate fi oferit, din punctul nostru de vedere în cadrul securizat al studioului de actorie, eliberat de constrângerile comportamentale curente, în care fenomenele psihologice profunde se pot exprima, un laborator al adevărului văzut nu în sensul că în cursul său este reprezentată actualitatea vieții cotidiene, ci pentru că reflectă o dimensiune mai adâncă, care scoate în evidență ceea ce participanții simt: fricile lor, speranțele și tot ceea ce există în ei ca posibilitate experiențială - experiențele care *ar trebui, ar putea, s-ar putea, ar fi ... numai dacă*. Prin această necesitate profundă de experiență dramatică se explică diversitatea specializării a tabloului dinamic al aplicațiilor dramei în conexiune cu dezvoltarea personală prezentat în lucrare.

O altă posibilă contribuție a formării în arta actorului la dezvoltarea personală poate consta într-un surplus de inteligență dramatică – un tip de inteligență care este de văzut distinct față de celelalte componente ale inteligenței. Conform lui Richard Courtney<sup>4</sup>, care clamează acest punct de vedere, adevărul este încorporat în cel care trăiește jocul dramatic ideile fiind structurate prin evidențierea raporturilor parte/întreg, similar/disimilar sau de continuitate dintre lumea realității concrete și lumea creată dramatic. Unitatea organică dintre imaginație și acțiune transformă lumea actuală a realității concrete prin medii prin substituție și în acord cu legi specifice din care rezultă atât înțelesuri de suprafață cât și înțelegeri profunde, acestea din urmă fiind atât metaforice cât și logice.

Astfel, drama poate fi privită ca o expresie exteriorizată prin acțiuni a activității gândirii metaforice, menită să dea sensuri utile reflecției și înțelegerii lumii în care trăim, acele sensuri pe care gândirea logică analitică nu le poate surprinde. Ea dă o cale către dobândirea a înțelesurilor tacite, cu conținut neexplicit (necodificabile) și inexprimabile în cuvinte, care pot fi relevate numai prin acte exteriorizate. Iar, actul exteriorizării prin acțiuni dramatice face înțelesul

---

<sup>4</sup>Richard Courtney, 1990, *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory* McGill-Queen's University Press

comunicat mult mai palpabil decât actul observării acțiunii dramatice. Prin acționare dramatică cunoașterea tacită capătă o concretețe sporită – este mai intim încorporată. În termeni de logică, actele dramatice sunt ”ipoteze practice”.

În finalul acestei prime părți a lucrării sunt aduse în atenție câteva cercetări care au urmărit evidențierea unor efecte colaterale ale învățării specifice artei actorului, unele urmărind impactul în beneficiul altor discipline, iar altele urmărind efectele privința inteligenței emoționale sau celei empatice.

În primul caz rezultatele au fost dezamăgitoare, mulți dintre comentatori notând că însuși spiritul utilitarist al temelor de cercetare a fost eronat, el venind din punctul nostru de vedere din persistența aceleiași atitudini de marginalizare care neagă implicit dimensiuni ca aceea a inteligenței dramatice, nevoii de experiență dramatică sau a dezvoltării capacității de cercetare întru sine și cu sine în mediul de viață.

În cazul cercetărilor axate pe inteligența emoțională și pe cea empatică, s-au obținut însă rezultate semnificative. Astfel, studiile vizând inteligența emoțională și interpersonală, evidențiază un impact caracteristic al educației dramatice asupra inteligenței emoționale a celor care urmează cursuri de actorie, constând în faptul că aceștia recurg mai rar la suprimarea expresivă (inhibarea conștientă a exprimării sentimentelor). În privința inteligenței empatice s-a constatat că pregătirea în arta actorului conduce la manifestă o anumită separare a modului în care utilizează abilitățile empatice:

- a) de tipul identificării ”teoriei minții” (theory of mind) – înțelegerea modului în care cineva gândește și simte, fără însă a rezona emoțional cu acesta,
- b) de tipul celor de raportare empatică propriu-zisă, bazată pe reacția empatică și rezonanța emoțională.

De asemenea, în finalul acestei părți sunt trecute în revistă principalele efecte clamate din experiența curentă din țările în care arta actorului și-a făcut loc printre obiectele de studiu din învățământul general.

În cea de a doua parte a tezei, este investigat procesul de învățare specific artei actorului și modul în care acesta poate fi fructificat în beneficiul dezvoltării personale.

De la bun început se remarcă faptul că actorul lucrează cu corpul și psihicul său în căutarea catharsisului accesând o zonă adâncă a psihicului uman, de neatins în viața de zi cu zi. El accesează străfundurile inconștientului, lucrând cu subconștientul și folosindu-se de conștient ca

instrument de bază. În orice om sunt ascunși toți demonii și totodată toți sfinții, toate virtuțile și chiar dacă nu sunt scoase la suprafață ele au potențial. Prin urmare, din această perspectivă, procesul de formare în actorie este de văzut ca un proces de deprindere și antrenare a capacității de accesare controlată a străfundurilor inconștientului, lucrând pentru aceasta cu subconștientul și folosind conștientul ca instrument de bază – un proces care se desfășoară ca un fel de pendulare între inconștient și conștient, între lumea celei mai intime experiențe concrete și aceea a experienței conștiente.

Pe de altă parte, așa cum observă Thomas Gressler<sup>5</sup>, în cazul artei dramatice, studenții, indiferent dacă lucrează individual sau în grupuri, sunt puși în situația de a integra toate componentele actului teatral pentru a ajunge la comunicarea rezultatului final al muncii lor ca reprezentație în fața publicului. Niciuna dintre activitățile care conduc la crearea spectacolului nu admit pasivitatea. El notează că în cazul teatrului, practic, fiecare curs și activitate implicată de logica producției urmează un modelul al învățării experiențiale. Referitor la cazul concret al actoriei, el notează că specificitatea muncii actorului îi impune studentului în actorie următoarele:

1) ”să se implice personal cu un script [experiențiere concretă - n.n.], 2) să reflecteze asupra sensului acestuia căutând să-l justifice intern și extern [observare reflectivă - n.n.], 3), să decidă logic, precum și intuitiv, cum ar trebui să fie jucat [conceptualizare abstractă - n.n.], 4) să ofere aceste concluzii clasei sau publicului” lecturând / jucând [experimentare activă - n.n.]”; 5) răspunsurile sau non-răspunsurile și criticile lor [ale clasei sau publicului - n.n.] îl ajută furnizându-i informații esențiale pentru procesul de repetiție și pentru următoarele scene sau piese pe care le va lectura / juca”<sup>6</sup>. Așadar, să aibă experiența concretă a receptării pe care lectura/jocul său a generat-o (re-experiențiere concretă).

Acest proces de învățare corespunde întrutotul modelului învățării experiențiale al lui David Kolb<sup>7</sup> - un proces desfășurat printr-un ciclu repetitiv, cu patru faze, în care la bază se află experiența imediată (cu lumea exterioară și cu sine). Aceasta constituie sursa tuturor observațiilor și reflecțiilor pe baza cărora o persoană concepe ideile, generalizările, abstracțiunile, grație cărora poate deduce noi implicații și ipoteze privitoare la posibilitățile de acțiune. La rândul lor, aceste

---

<sup>5</sup>Thomas H. Gressler, 2002. Theatre as the Essential Liberal Art in the American University (Studies in Theatre Arts, 16), Edwin MellenPr; illustrated edition edition (June 2002), 292 p.

<sup>6</sup>Thomas H. Gressler, 2002. Theatre as the Essential Liberal Art in the American University (Studies in Theatre Arts, 16), Edwin MellenPr; illustrated edition edition (June 2002), pp. 79-80

<sup>7</sup>Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice- Hall.

implicații și ipoteze devin repere care ghidează acțiunile ulterioare prin care, mai departe, sunt create noi stări de lucruri, noi situații. Iar, acestea devin la rândul lor generatoare de noi experiențe imediate, ciclul reluându-se. În cuprinsul acestei părți modelul Kolb este prezentat pe larg, ca și modelul dezvoltării personale derivat din acesta și conform căruia dezvoltarea personală are loc sub acțiunea situațiilor în care se creează presiuni adaptative și a unei ambiții de autoîmplinire, fără de care nu se poate vorbi de un proiect de dezvoltare personală.

Din perspectiva formării și rolului formatorului, în finalul acestei a doua părți se remarcă că alegerea ”provocărilor de învățare experiențială” (temelor) și a nivelului așteptat de performanță a soluționării constituie instrumentul principal cu care acesta lucrează.

Ceea ce îl deosebește însă fundamental pe formator de studentul aflat în formare este că el învață din experiențe pe care le premeditează, plecând în procesul de învățare experiențială din faza de experimentare activă, pe baza unei conceptualizări anterioare ce este realizată la rândul ei în urma reflecției critice asupra acumulărilor din experiențele de formare anterioare.

Un astfel de proces de învățare, proactiv, care este de natura unei investigații întreprinse prin sondarea / tatonarea posibilităților de schimbare premeditată a mediului pentru a trage învățăminte este cunoscut sub numele de cercetare-acțiune sau de învățare-acțiune.

În cea de a treia parte a tezei este tratat procesul de cercetare-acțiune pe care formatorul îl parcurge în contextul în care acționează prin alegerea ”provocărilor de învățare experiențială” (temelor) adresate participantului la formare și a nivelului de performanță a soluționării pe care i-l cere acestuia. Se arată că formularea unui concept de acțiune formativă reprezintă elementul cheie de la care pleacă întreaga proiectare a unui plan de acțiune formativă menit să producă efecte și consecințe scontate, în acord cu motoarele motivaționale care justifică investiția de efort de învățare constituite de așteptările practicantului non-actor format și de țelul său de autorealizare. De asemenea, se scoate în evidență că formularea unor concepte de acțiune formativă este necesar să fie întemeiată pe o viziune decantată din experiența anterioară, adaptată la contextul în care urmează să aibă loc formarea și care, desigur, variază de la o epocă la alta și de la un mediu socio-cultural la altul. Ca exemplu pentru cazul specific românesc se subliniază necesitatea decontaminării prealabile în contextul marginalizării dramei în cadrul educației artistice în învățământul general.

Din perspectiva viziunii metodologice, este tratată problema alegerii celor mai potrivite metode și tehnici pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare personală plecând de la observația

că în timp ce în realitatea cotidiană eu nu pot fi celălalt, în realitatea rolului eu sunt și celălalt dacă acesta este personajul pe care îl interpretez – contradicția fiind conciliată. Ca urmare, dat fiind că prin experiența trăită în realitatea rolului, putând fi cumva atât eu cât și un celălalt, voi putea înțelege firea umană mai profund. Jucând rol după rol, satisfăcându-mi foamea de roluri, ajung să înțeleg mult mai de aproape o parte mai vastă a firii umane. Într-un fel, este ca și cum aș fi trăit mai multe destine, deci mai multe vieți. Realitățile fictive care se nasc în studioul de actorie, unde capătă maximul posibil de consistență și concretețe, sunt într-un fel eliberate de constrângerile stricte ale legilor fizicii și ale logicii da/nu.

Din perspectiva diferenței față de educația artistică, se subliniază că logica abordării metodologice a atelierelor de dezvoltare personală trebuie să fie și ea una în care se caută concilierea – de data aceasta între țelul performanței artistice și cel al dezvoltării personale - ieșind din viziunea de studio artistic și intrând în aceea a unui laborator de cercetare de sine, cu sine, prin sine, menită să faciliteze în primul rând dezvoltarea și abia apoi expresivitatea artistică. Se subliniază că este necesar ca formatorul să facă efortul opereze o schimbare de punct de vedere, de la cel formativ artistic la cel formativ dedicat dezvoltării personale. Iar, dacă scopul se schimbă, atunci logica orientării acțiunii se schimbă și, odată cu aceasta, logica utilizării instrumentelor de formare se schimbă și ea. Ca urmare, pentru a avea eficacitate, este necesară o eliberare a formatorului dedicat dezvoltării personale de parti-pris-urile pentru o metodă sau alta de pregătire în arta actorului. Ca exemplu este prezentată situația în care efectele scontate sunt revelația nevoii psihologice și creșterea stimei de sine, pentru care metoda mai potrivită este bazată pe tehnica Meisner. Această tehnică, așa cum este ea formulată și propusă, din perspectiva formării în arta actorului, se opune școlii americane și psihanalizei stanslavskiene prin eliminarea intențiilor, scopurilor, a fișei de personaj, a motivațiilor, pentru a-l scoate pe actor din propria sa minte și pentru a-l transforma într-o ființă reactivă din punct de vedere emoțional. Circumstanțele se trăiesc aici și acum, răspunzând instinctiv, emoțional la datele situației și la partener. Astfel, adevărul este relevant prin răspunsul dat ca replică la partener și la mediu. Prin antrenamentul Meisner, non-actorului i se va releva faptul că acțiunile sale sunt juste, atâta timp cât interacționează și răspunde concret, specific și obiectiv la mediu, crescând astfel capacitatea sa de se adapta la noi situații.

Din perspectiva adaptării provocării experiențiale la particularitățile participanților se arată că orice atelier de experimentare prin arta actorului își invită participanții la un anumit tip de

experiență formulată ca o propunere tematică. Prin aceasta sunt însă create așteptări personale, de multe ori vag conștientizate, care pot fi departe de ceea ce propune formatorul. Însă, oricare ar fi țelul de autorealizare și așteptările practicantului non-actor format derivate din acest țel, conștient sau nu, acel practicant își va dori și va aștepta cel puțin tacit de la orice ofertă de formare să contribuie la o dezvoltare a sa robustă. Iar, o dezvoltare robustă și armonioasă din perspectiva cultivării unității organice implică acțiunea în trei mari direcții: cognitivă, afectivă și psihomotorie, corespunzătoare domeniilor de învățare considerate în taxonomia obiectivelor educaționale a lui Benjamin Bloom.

În acest context, un obiectiv esențial pentru formator este să descopere ”care este adevăratul factor determinant pentru care fiecare dintre participanți a ales cursul oferit” și să adapteze în funcție de aceasta cerințele de performanță pentru fiecare participant în parte. De exemplu, formatorul va trebui să decidă ”cât de adevărat artistic” îi va cere să fie unui non-actor, fiind de la sine înțeles că nu putem avea aceleași așteptări de la un nonactor ca de la un actor, însă nici nu îl putem duce departe de adevăr. Ca urmare, pe axa care merge de la „prefăcătorie” sau „cabotinism” până la „adevărul actorului profesionist”, fiecare participant în parte va fi dus atât cât poate el răspunde gândului și analizei cu emoțiile și datele sale și în condițiile constrângerilor de timp inerente.

În lucrare se arată de asemenea că din perspectiva personalizării provocării experiențiale, alegerea textului pentru fiecare participant în parte joacă un rol critic, fiind indicată o metodă de auto-chestionare în trei pași, descoperită pe parcursul cercetării doctorale pe care o prezentăm la secțiunea de lecții și concluzii.

În încheierea părții a treia a lucrării este exemplificată metodologia de lucru dezvoltată pe parcursul cercetării doctorale prin două exemple de aplicații ale modelului învățării experiențiale conduse la proiectarea de ateliere de arta actorului pentru dezvoltare personală: un atelier de antrenament al memoriei prin tehnici de teatru și un atelier pentru copii, la granița dintre dezvoltarea personală și terapie.

Prezentat succint, conceptul formativ pentru atelierul de antrenament al memoriei prin tehnici de teatru este următorul. Întregul proces de formare a actorului antrenează memoria, dar aceasta nu este exersată în mod particular ci prin intermediul exercițiilor care stimulează imaginația, creativitatea, capacitatea de a asocia, motivația și ascultarea activă. Astfel, posibilitatea formatorului în arta actorului pentru un astfel de atelier este de a antrena memoria prin

intermediul exercițiilor și jocurilor de improvizație care aduc un câștig cert în antrenarea: atenției, concentrării, relaxării, creativității și a imaginației. Structurând planul de acțiune și modelarea exercițiilor pe principiul alternării emisferelor, în cazul acestui atelier, s-a observat că efectul antrenamentului din fiecare joc a putut fi exploatat ca aptitudine activată conștient în următorul joc. Un alt element notabil observat în cursul experimentării din acest atelier, din perspectiva planului de acțiune formativă a fost faptul că în practică un plan de acțiune poate fi utilizat mai mult ca ghid general de acțiune și că atenția formatorului este necesar să fie orientată către nevoile particulare ale grupului, răspunzând concret la acestea, ad-hoc, pentru a reuși să ofere participanților instrumentele necesare pentru a-și crea propriul sistem de îmbunătățire a memoriei, adecvat caracteristicilor lor personale.

Atelierul pentru copii, la granița dintre dezvoltarea personală și terapie implementat și testat cu succes în practică a fost conceput din perspectiva cercetării doctorale pentru a verifica potențialul de aplicare a modelului cercetării-acțiune asistate la proiectarea de ateliere de arta actorului pentru dezvoltare personală în cazurile în care se impune o colaborare interdisciplinară între formatorul actor și un trainer psiholog cu experiență în terapie. Conceptul de acțiune formativă pe care a fost fundamentat acest atelier a fost următorul. Prin joc, copilul își dezvăluie aptitudinile și nevoile, își modelează și conturează personalitatea. Copiii devin de cele mai multe ori propriii lor profesori, învățând unii de la alții. Grupul este un cadru. Copilului i se oferă spațiu să se exprime, să se arate, să se cunoască, precum și să îi cunoască pe ceilalți. Fiecare copil poate fi urmărit individual în cadrul fiecărui joc sau exercițiu. Ceea ce relevă actorul prin intermediul jocului îi servește psihologului pentru a-i ajuta pe cei mici să facă pasul către conștientizare și reglare. De asemenea, în cazul acestui atelier s-a relevat importanța conștientizării contractului tacit dintre părinte și formatori. Orice părinte își dorește un succes social pentru copilul său. Acesta este un țel care se va putea realiza însă în timp, dacă prin educație copilului i se va nutri formarea unei inteligențe sociale rafinate. Acesta este fondul ”contractului tacit” dintre părinte și formatori, părintele având să accepte realitatea că acest țel nu poate fi atins printr-un singur atelier, ci doar în urma unui proces îndelungat de terapie și dezvoltare personală.

Cea de a patra parte a tezei este rezultatul exclusiv al cercetării bibliografice și prin dialog interdisciplinar și abordează o temă de graniță, aceea a interferențelor și provocărilor transdisciplinare în aplicarea tehnicilor de formare în arta actorului pentru dezvoltarea personală. În această direcție este investigată utilitatea, funcțiile și forța jocului dramatic în psihoterapie,



sunt prezentate pe scurt aplicațiile în psihodramă, sociodramă și dramaterapie și comparații între acestea și sunt trecute în revistă principalele metode de dezvoltare personală provenite din aria de expertiză a psihologiei (programarea neurolingvistică, terapia cognitiv-comportamentală, analiza tranzacțională, hipnoterapia și life coaching-ul). De asemenea, sunt investigate conexiunile cercetării în domeniul aplicării tehnicilor de formare în arta actorului cu științele comunicării, știința cogniției. Un accent deosebit este pus pe noile paradigme și în special pe abordarea enactivistă în care cunoașterea este privită strâns legată de acțiune - una dintre ideile centrale pe care se fundamentează această abordare fiind aceea că experiența lumii rezultă în urma unei neconținute interacțiuni reciproce, unui joc dus între organism (dotat cu capacități senzomotorii) și mediu, în acest context interactiv complex distingându-se trei moduri de manifestare corporală strâns legate între ele: auto-reglajul, cuplajul senzomotor și interacțiunea intersubiectivă. În finalul acestei părți, din perspectiva posibilităților de înțelegere mai profundă a relației coevolutive corp-minte, sunt investigate posibilele interferențe dintre cercetarea în domeniul aplicării tehnicilor de formare în arta actorului și noile descoperiri din domeniul neuroștiințelor (neuroplasticitatea, neuronii oglindă și interacțiunea și cooperarea dintre creierul propriu-zis și creierul enteric), toate acestea din urmă înclinând să confirme rolul crucial al corpului pentru realizarea vieții sufletești dar și valoarea cercetării introspective specifică actoriei, experimentarea cu sine întreprinsă ca actor. Conceptul de unitate organică a corpului și psihicului care stă la baza actoriei, precum și instrumentele create pe baza lui, deși au fost validate prin numeroasele succese de scenă și pedagogice pe care le-au generat au rămas mult timp ignorate sau privite marginal de cercetătorii din științele cognitive (psihologie, antropologie, inteligență artificială, neuroștiințe). Însă iată că, pe cu totul alte căi, după aproape jumătate de secol, se poate deja constata că pentru multe dintre ideile unor astfel de "cercetători-actori", cum a fost Michael Chekhov, au venit din ce în ce mai multe confirmări și în plan științific. Iar aceste descoperiri experimentale sunt tocmai dintre acelea care tind să modifice radical și paradigmele centrale din biologie, psihologie, epistemologie și filosofia cunoașterii. De aici, se trage concluzia că potențialul de participare interdisciplinară la cercetarea științifică a actorilor este încă mult subestimat.

În finalul tezei sunt rezumate principalele lecții învățate din experiența de formator și din cercetarea doctorală.

Pentru a ajunge să ne împlinim, fiecare dintre noi este pus în situația să devină un ”*psiholog practician*” și un ”*filosof practician*”. Actoria și psihologia sunt moduri de cunoaștere complementare. Formatorul actor și psihologul pot învăța unul de la celălalt ... și ambii pot beneficia de cele mai recente evoluții din neuroștiințe și științele cognitive. Actoria, în sens artistic, este o muncă de cercetare a naturii umane – actorul fiind subiect și obiect al cercetării, care are ca țel succesul artistic – roluri de excepție. Nonactorul care practică actoria pentru dezvoltarea personală, în sens cognitiv, explorează ipostaze umane, caută răspuns la întrebări esențiale privind sensul existenței, menirea sa ca persoană umană și a omului, în general ... calea către împlinirea personală.

Metoda de cercetare a actorului este în oglindă cu aceea a psihologului. Actorul caută soluții să redea comportamente care să poată fi aprofundate ”din interior” și expuse spre observarea / investigarea ”din exterior”. Psihologul studiază comportamente întâlnite, observând din exterior și încercând să le găsească explicația interioară. Actorul care se află în căutarea adevărului scenic, în procesul de desfacere a textului, va parcurge aceeași schemă din terapia cognitiv comportamentală, dar invers. În text i se dă de către autor situația și comportamentul prin indicația din didascalie (cum-ul), deci limitele schemei comportamentale: situația și comportamentul, lipsind însă gândul și emoția. Sarcina sa devine să „umple” traseul și să găsească „necunoscutele”. Atunci el va parcurge această schemă comportamentală invers: pentru a reda comportamentul în situația respectivă, actorul va trebui să găsească gândul care îi va naște emoția din care va rezulta comportamentul dorit. Ca formator (agent facilitator de transformare), actorul acționează prin transfer de practici de explorare personală și a naturii umane în general, psihologul, prin ”conversația terapeutică” (tehnici de psihoterapie). Ca urmare, cele două moduri de cercetare și practică, fiind complementare pot fi îmbinate interdisciplinar pentru formarea destinată dezvoltării personale.

De asemenea, este de notat că principiul unității organice reprezintă un fundament epistemic și practic care tinde să devină unul comun ... științele cogniției și psihologia cognitivă adoptă și ele din ce în ce mai mult tezele cunoașterii încorporate și enactivismului. Conform acestora: corpul este crucial pentru cunoaștere; cunoașterea este inseparabilă de acțiune; echilibrul dintre psihic (mental) și fizic (corporal) este unul dinamic, esențial pentru integritatea persoanei, fiind presat de constrângerea jocului interactiv dus cu mediul să evolueze. Ca urmare, relația persoanei cu mediul este una de joc cu miză, iar știința și putința echilibrării și

reechilibrării eficiente în diferite situații este esențială atât pentru supraviețuire cât și pentru împlinirea personală. Cum exercițiile de actorie antrenează în acest sens, ele sunt de privit și ca un mijloc de învățare experiențială. Așadar, înțelegerea și aprofundarea procesului de învățare experiențială este foarte importantă pentru aplicarea actoriei la dezvoltarea personală.

Dezvoltarea capacității de a trece de la un mod de gândire la altul cu un efort minim reprezintă baza pe care formarea și rafinarea unui stil de învățare evoluat, personal pot avea loc. Motorul acestor evoluții complexe va fi constituit de succesiunea situațiilor de adaptare ivite sau înscenate (instituționalizate ca mijloace de educație formală și nonformală) și acceptate voit sau nevoit ca provocări de-a lungul vieții. Sursa de imbold și călăuză pentru depunerea efortului cerut pentru dezvoltarea unui stil propriu, rafinat de învățare își au originea însă în intensitatea și conținutul aspirațiilor de împlinire personală. Este nevoie de o ambiție de autoîmplinire. Fără aceasta, motorul amintit va funcționa, însă situațiile de adaptare ivite vor fi preponderent din categoria celor inevitabile sau impuse. Exersarea învățării experiențiale în contextul artei dramatice antrenează și învigoarează toate cele patru moduri de integrare a experienței în cunoaștere: divergent, asimilativ, convergent și acomodant. Prin această calitate de a funcționa ca o gimnastică psihofizică capabilă să antreneze flexibilitatea între modurile de învățare practicarea actoriei facilitează creșterea performanțelor de învățare în toate celelalte domenii, în măsura în care studenții sunt real motivați. De asemenea, antrenând spontaneitatea și intuiția, educația în arta dramatică facilitează conexiunile cognitive între situații diferite sau domenii diferite dând prilejul descoperirilor personale și motivației pentru învățarea-acțiune și cercetarea-acțiune.

Modelul cercetării-acțiune poate fi adaptat cu succes pentru modelarea relației formator-practicant specifică atelierelor de dezvoltare personală, ceea ce oferă posibilități mai bune de: transfer de practici în privința formării de formatori; gestiune a activității de atelier; concepție de oferte de atelier; concepție de programe de atelier sub forma de *planuri de acțiune formativă*, bazate pe un concept formativ fundamentat pe contextul concret și pe viziunea/filosofia acumulate în timp de către formator, ca actor-cercetător; dezvoltarea unor instrumente practice pentru proiectarea și gestionarea planurilor de acțiune formativă desfășurate în atelier. Construcția modelului cercetării-acțiune asistate, particularizat pentru formarea în actorie și pentru dezvoltarea personală prin metode specifice artei actorului pleacă de la observația simplă că un cercetător-acțiune este o persoană care provoacă premeditat experiențele din care se învață.

Ca formator, succesul său constă în știința de a alege provocările experiențiale (jocuri, exerciții, etc ...) potrivite: participanților aflați în formare; obiectivelor de formare și contextului de formare. Există însă o componentă tacită a științei de a alege cele mai potrivite exerciții și jocuri, care face ca să nu poată fi dată o rețetă pentru această alegere. Tot ce se poate face este un model de referință, ca cel propus în această teză, care, mai degrabă; să-l constrângă pe formator la o sistematizare mai mare a muncii sale; să-i reamintească și să-i illustreze complexitatea procesului formativ; să-i ofere verbele cheie asociate cu efectele de formare vizate ca elemente ajutătoare/inspiratoare pentru alegerea jocurilor, exercițiilor, temelor potrivite, premeditat și ad-hoc.

Din perspectiva alegerii metodelor, tehnicilor, exercițiilor, textelor, situațiilor, rolurilor am observat că, pentru a avea eficacitate, este necesară o eliberare a formatorului dedicat dezvoltării personale de parti-pris-urile pentru o metodă sau alta de pregătire în arta actorului. Logica abordării metodologice a atelierelor de dezvoltare personală trebuie să fie mai degrabă una în care se caută concilierea contrariilor - ieșind din viziunea de studio artistic și intrând în aceea a unui laborator de cercetare de sine, cu sine, prin sine, menită să faciliteze în primul rând dezvoltarea și abia apoi expresivitatea artistică. În acest context, este nevoie ca formatorul să opereze o schimbare de punct de vedere, de la cel formativ artistic la cel formativ dedicat dezvoltării personale. Iar, dacă scopul se schimbă, atunci logica orientării acțiunii se schimbă și, odată cu aceasta, logica utilizării instrumentelor de formare se schimbă și ea. După cum este cazul se va folosi ceva din sistemul lui Stanislavski sau altceva, din alte metode sau tehnici care din perspectiva pregătirii artistice se opun acestui sistem. De altfel, chiar Stanislavski atrăgea atenția că metoda sa a fost concepută cu ideea de putea adaptată la necesitățile ivite în circumstanțe diferite. Desigur că, deși Sistemul Stanislavski nu va mai fi asumat ca atare, fiind însă cel mai atent fundamentat pe conceptul de unitate organică, va rămâne un reper metodologic de bază pe care formatorul îl va utiliza raportând invențiile sale la el.

Există diferențe fundamentale între lucrul cu actori și acela cu nonactori. Cerința de adevăr artistic este esențială pentru obținerea și validarea autenticității și profunzimii lucrului psihofizic cu sine, cel prin care se produce transformarea. Dar, în același timp, este de la sine înțeles că nu putem avea aceleași așteptări de la un nonactor ca de la un actor. Pe axa „prefăcătoriei” sau „cabotinismului” și a „adevărului actorului profesionist”, fiecărui participant în parte i se cere atât

cât poate răspunde el gândului și analizei cu emoțiile și datele sale și în condițiile constrângerilor de timp inerente și în contextul obiectivului de formare non-artistic urmărit.

Arta actorului aplicată pentru dezvoltarea personală implică obligatoriu lucrul cu un text și parcurgerea tuturor pașilor până la prezentarea în studio sau pe scenă. Aceasta implică alegerea textului și înseamnă totodată și alegerea provocării experiențiale cu care formatorul declanșează ciclurile succesive de învățare experiențială pe care participantul le va parcurge. Implicit se alege rolul și situația adecvată. Metoda pe care am găsit-o ca fiind cea mai adecvată este următoarea, cuprinzând trei pași de alegere a textului. 1. Cine sunt eu? Fiecare participant în parte este pus în situația de a se analiza pe sine înainte de învăța analiza unui personaj răspunzând succint la un set de întrebări. 2. Ce urmăresc să obțin în urma acestui curs? Care sunt obiectivele mele? 3. Ce fel de personaje mă atrag și de ce? Ce personaj aș vrea să încerc? Răspunsul la aceste întrebări este relevant pentru formator și produce o conștientizare a criteriilor de alegere pentru practicantul aflat în formare. Apoi, textele sunt puse la dispoziție tuturor participanților, iar ei vor alege singuri situațiile cu care rezonază cel mai puternic. Nu toate răspunsurile trebuie să rezonate puternic, ci măcar unul să se regăsească: fie într-o credință expusă în text, fie într-o situație, fie într-o raportare la situație, fie într-un comportament.

Privitor la modalitatea de lucru pe text cu nonactorii, aceasta poate merge în patru direcții, funcție de dorința lor de experimentare:

1. Folosind datele de dezvoltare existente se explorează situații noi. Pornind de la sine, nonactorul experimentează într-un mediu controlat situații cu care nu s-a întâlnit până acum, explorând modalitățile de acționare și reacționare.
2. Folosind datele de dezvoltare existente se explorează situații cunoscute. Pornind de la sine, nonactorul explorează alte modalități de raportare la situații care sunt ușor de recunoscut, având o libertate mai mare de a trăi în aici și acum, punându-se în situația de a experimenta emoțional mai mult. Este cazul în care se poate apropia cel mai mult de adevăr „aici și acum”.
3. Folosind datele de dezvoltare dezirabile se explorează situații cunoscute. Nonactorul se folosește de o situație pe care o poate recunoaște, explorând de data aceasta noi modalități de raportare la situație încercând să folosească într-un mediu controlat acele date pe care este nesigur, fiindu-i permisă repetiția.
4. Folosind datele de dezvoltare dezirabile în situații neexplorate. (În acest caz este vorba de un tip de experiență pe care o aleg doar cei ce vor să experimenteze ludic și să descopere noi modalități de raportare și noi date în scop creativ și imaginativ.)

În fine, așa cum am arătat încă din introducere, există o istorie a marginalizării actoriei ale cărei rădăcini, în cultura occidentală, merg până în antichitate. Ca urmare, arta actorului lipsește din cadrul programei destinate formării deprinderilor și cunoștințelor artistice de bază din învățământul general. În acest context, se manifestă foarte frecvent - în lucrul cu non-actorii dar și cu actorii începători - o dificultate de depășit pe parcursul formării, aceea a credinței înrădăcinate că actorii știu cum să intre în pielea personajelor pe care le joacă, că în aceasta ar consta abilitatea sau talentul lor – o premisă cu totul falsă atât din perspectiva sistemului stanislavskian și metodelor derivate din acesta cât și din altele practici de actorie.

Această realitate impune în cazul programelor centrate pe utilizarea elementelor specifice formării în arta actorului pentru dezvoltarea personală adoptarea unui capitol distinct în planul de acțiune formativă care să vizeze decontaminarea de această credință. Acest lucru nu este ușor de realizat dacă observăm că aceste programe formative sunt scurte și nu se desfășoară pe intervale compacte de timp, așa cum se întâmplă în cazul formării în arta actorului în învățământul formal. În experiența mea de lucru cu nonactorii am constatat că această decontaminare de prejudecățile față de procesul de creație artistică trebuie făcută treptat. Fiecare exercițiu trebuie însoțit de o dezbatere ulterioară în grupul de lucru. O verificare a parcursului este mereu utilă și oferă posibilitatea formatorului de a-i familiariza pe participanți cu limbajul de specialitate care îi ajută să înțeleagă mai bine abordarea acestei arte. Chiar dacă participantul la atelier nu are în vizor să urce pe o scenă, pentru ca el să poată pătrunde în procesul creației trebuie să experimenteze direct. Este necesar ca acesta să învețe pe „pielea lui” că orice acțiune este generată de o motivație și că orice acțiune suportă o consecință. În teorie informațiile sunt familiare, dar în practică, subordonat scopului de a cunoaște și a reuși să trăiască o experiență dramatică autentică, participantul are nevoie de acțiune.

## Bibliografie

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
2. Argyris, C., Putnam, R., McLain Smith, D. (1985) Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention, San Francisco: Jossey-Bass.
3. Argyris, C., Schön, D. (1996) Organizational learning II: Theory, method and practice, Reading, Mass: Addison Wesley.
4. Aristotel, Etica Nicomahică, București, editura IRI, 1998, <http://www.yorku.ca/etopia/docs/intersections2010/Hroch.pdf> accesat în 3-11-2013
5. Berns G.S., et al. (2013) Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain; Brain Connect, 3 (6), pp. 590–600
6. Blatner, A., Wiener D.J. (editori). (2007), Interactive and Improvisational Drama - Varieties of Applied Theatre And Performance, iUniverse, Inc. New York Lincoln Shanghai - 383 p
7. Bloom, B. S. (1956) Taxonomy of Educational Objectives; Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
8. Boal, A., (1995) The Rainbow of Desire- The Boal Method of Theatre and Therapy, translated by Adrian Jackson 1995
9. Bolton, G. (2007) - A History of Drama Education: A Search for Substance - în Liora Bresler (ed), International Handbook of Research in Arts Education - Springer International Handbooks of Education, Vol. 16 Bresler, 2007, XLIV, 1628 p. în 2 volume
10. Broche, S., Munteanu, C. (2006) Ethical Mastery of Innovative Technologies, in Romanian Journal of Economic Forecasting, Year VII, vol. 3, pp. 26-38
11. Bundy, P., O'Toole, J., (2010) Editorial, Applied Theatre Researcher/IDEA Journal, [https://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/270846/01-Editorial-FINAL.pdf](https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/270846/01-Editorial-FINAL.pdf), p.2, accesat în 24-11-2013
12. Caragea, S. (2013) Teatrul e o încercare de a-mi înaripa demonii, interviu luat de Monica Andronescu, Revista Yorick, nr. 160 - <http://yorick.ro/smaranda-caragea-teatrul-e-o-incercare-de-a-mi-inaripa-demonii/> Pagină accesată în 04/03/2013.
13. Chamberlain, C. (2003) Michael Chekhov: Pedagogy, Spirituality, and the Occult, Toronto Slavic Quarterly - No 4, Spring 2003 accesat la <http://www.utoronto.ca/tsq/04/chamberlain04.shtml> în data de 26-10-2013
14. Chekhov, M. (2002) To the Actor, Routledge (Kindle Edition), p.1 (Tradus în română de L. Cernasov și G. Angheluță : Mihail Cehov, Către Actori, Despre tehnica artei dramatice; Caietele Bibliotecii UNATC – vol. 16/nr. 2/2014)
15. Cojar, I. (1983-1984), Inițiere în arta actorului, I-XVII, serie de articole în Revista TEATRUL: nr. 1-12, 1983 – nr. 1-8, 1984

16. Colceag, F. (2004) *Psychology and Society*,  
<http://austega.com/florin/PSYCHOLOGY%20AND%20SOCIETY.htm> /  
<http://www.supradotati.ro/echipa.php>
17. Colombetti, G., Thompson E. (2008) *The feeling body: Towards an enactive approach to emotion*. In: W. F. Overton, U. Müller & J. Newman (eds.) *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale NY: 45–68
18. Corsini, R. (2001) *Handbook of innovative psychotherapies*, John Wiley & Sons, Inc., 754p
19. Courtney, R. (1990) *Drama and Inteligence: A Cognitive Theory* McGill-Queen's Universiry Press, 190 pagini
20. Dąbrowski, K. (1972) *Psychoneurosis Is Not An Illness*. London: Gryf.
21. Dave, R. H. (1975) *Developing and Writing Behavioural Objectives*. (R J Armstrong, ed.) Educational Innovators Press.
22. Davidson, R.J., Lutz, A. (2007) *IEEE Signal Processing Magazine* [176] September 2007, accesată la <http://brainimaging.waisman.wisc.edu/publications/2008/DavidsonBuddhaIEEE.pdf> în data de 5-11-2013
23. De Jaegher, H. et al. (2010) *Can social interaction constitute social cognition?*; *Trends in Cognitive Sciences* , Volume 14 , Issue 10 , 441 – 447
24. Denscombe, M. (2010) *Good Research Guide : For small-scale social research projects* (4th Edition). Open University Press. Berkshire, GBR.
25. Descroche H. (1982) *Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme Recherche Action*. *Archeives de Sciences Sociales et de la Copération et du développement*, jnavier-mars, 1982, 59,- 64.
26. Dewey, J. (1897) *My pedagogic creed*. *The school journal*. LIV 3: 77-80, p. 79 (citat de A. Kolb și D. Kolb în *The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1 (KLSI 3.1)*, Technical specifications revised in 2005, document electronic: [http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech\\_spec\\_lsi.pdf](http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf) - accesat în 26 oct. 2013
27. Di Paolo, E., Thompson, E. (2012) *Forthcoming article in Lawrence Shapiro, ed., The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, Routledge Press.  
<https://evanthompsondotme.files.wordpress.com/2012/11/di-paolo-and-thompson-enactive-approach.pdf> - accesat în 23-10-2013
28. Dias, B. G., Ressler, K. J. (2014) *Parental olfactory experience influences behavior and neural structure in subsequent generations*, *Nature Neuroscience* 17, 89–96 (2014)
29. Feldman, D. *The Enact Method in Schools*, <http://enact.org/about-us/the-enact-method-in-schools/> vizitată în 12-01-2014
30. Freire, P. (1993) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.



31. Gallagher, K. (2003) Emergent Conceptions in Theatre Pedagogy and Production. *How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars and Advocates*. pp. 5-13. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press
32. Gallagher, K., Booth, D. (editori). (2003), *How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*, University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 272 pagini
33. Gehart, D. R., Tuttle, A. R. (2003) *Theory-based treatment planning for marriage and family therapists: Integrating theory and practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole/Thomson.
34. Gershon, M. (1999) *The Second Brain - Your Gut Has a Mind of Its Own*, Harper Perennial, 336 pagini
35. Goldenberg, I., Goldenberg, H. (2008). *Family therapy: An overview*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
36. Goldstein T., (2013), *Expressive Suppression and Acting Classes*, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* Vol. 7, No. 2, 191–196
37. Goldstein, T. (2011), *Correlations among Social-Cognitive Skills in Adolescents Involved in Acting or Arts Classes*. *Mind, Brain, and Education* , v5 n2 pp.97-103
38. Goldstein, T. R. (2009) *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 2009, Vol. 3, No. 1, 6 –9
39. Gressler, T. H. (2002) *Theatre as the Essential Liberal Art in the American University* (*Studies in Theatre Arts*, 16), Edwin Mellen Pr; illustrated edition edition (June 2002), 292 p.
40. Gurman, A. S. (2008) *Clinical handbook of couple therapy*. New York: Guilford Press.
41. Hall, E.T., Hall, M. R. (1975) *The Fourth Dimension In Architecture: The Impact of Building on Behavior: Eero Saarinen's Administrative Center for Deere & Company*, Moline, Illinois, Sunstone Press, 1995, 64 pagini.
42. Hall, E.T., (2006) *The Dance of Life: The Other Dimension of Time* (Hardcover), Published Peter Smith Publisher, 250 pagini
43. Hetland L., (2000). *The Relationship Between Music and Spatial Reasoning: A Summary of Two Meta-Analytic Studies*, în *Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes*, The Getty Center. Los Angeles, California, August 24–26
44. Holdevici, I. (1998) *Elemente de Psihoterapie*, Editura B.I.C. ALL
45. Hroch, P. (2010) *Encountering the “Ecopolis”*: Foucault’s Epimeleia Heautou and Environmental Relations, <http://www.yorku.ca/etopia/docs/intersections2010/Hroch.pdf> accesat în 3-11-2013
46. [http://blogs.discovermagazine.com/neuroskeptic/2013/10/03/hardcore-fMRI/?utm\\_medium=referral&utm\\_source=pulsenews#.UsCfVNJdWSq](http://blogs.discovermagazine.com/neuroskeptic/2013/10/03/hardcore-fMRI/?utm_medium=referral&utm_source=pulsenews#.UsCfVNJdWSq) – pagină vizitată în 10-10-2013

47. [http://en.wikiquote.org/wiki/Talk:Albert\\_Einstein#Unsourced\\_and\\_dubious.2Foverly\\_modern\\_sources](http://en.wikiquote.org/wiki/Talk:Albert_Einstein#Unsourced_and_dubious.2Foverly_modern_sources)
48. <http://www.pz.harvard.edu/projects/reviewing-education-and-the-arts-project> pagină vizitată în 10-08-2013
49. <http://www.pz.harvard.edu/projects/reviewing-education-and-the-arts-project> pagină vizitată în 10-08-2013
50. Jausovec, N. (1999) Brain Biology and Brain Functioning, chap V. Creativity, Giftedness, in In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity; Academic Press, vol. 1.
51. Jennings, s. (1978) Remedial drama, Theatre Arts Books
52. Johnston, D. W. (2007) Active Metaphysics: Acting as Manual Philosophy or Phenomenological Interpretations of Acting Theory; University of Sidney - Department of Performance Studies. <https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/3984/1/DW-Johnston-2007-Thesis.pdf> - accesat în 31-10-2013
53. Karpman, S. (1968) Fairy tales and script drama analysis. Transactional Analysis Bulletin, 7(26), 39-43.
54. Kedem-Tahar-Efrat, Felix-Kellerman-Peter. (1996) Psychodrama and drama therapy: A comparison. ARTS IN PSYCHOTHERAPY; Vol. 23(1), p. 27-36
55. Keinanen, M., Hetland, L., Winner, E. (2000). Teaching cognitive skill through dance: Evidence for near but not far transfer. Journal of Aesthetic Education 34 (3/4), 295–306.
56. Kemp, R. (2011) Embodied Acting: Cognitive Foundations of Performance, ProQuest, UMI Dissertation Publishing
57. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice- Hall.
58. Kolb, D. A. (2005) The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1 (KLSI 3.1), Technical specifications revised in 2005, document electronic: [http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech\\_spec\\_lsi.pdf](http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf) - accesat în 26 oct. 2013
59. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973) Taxonomy of educational objectives, the Classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay Co., Inc
60. Krauss, R. M. (2002) The Psychology of Verbal Communication, pentru International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (edited by N. Smelser & P. Baltes, accesat la <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/IESBS.pdf> în data de 5-10-1013
61. Kroger, J. (2007) Identity Development Adolescence Through Adulthood, Second Edition, SAGE Publications Inc., 320 pagini
62. Lasswell, H. (1948). "The Structure and Function of Communication in Society." In Lyman Bryson (ed.), The Communication of Ideas. Harper and Row

63. Lawson, B. (2003) *The Language of Space*, Amsterdam [u.a.] Architectural Press
64. Lazar, S.; Kerr, C.; Wasserman, R.; Gray, J.; Greve, D.; Treadway, Michael T.; McFarvey, Metta; Quinn, Brian T. et al. (2005-11-28). "Meditation experience is associated with increased cortical thickness". *NeuroReport* 16 (17): accesat la adresa <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1361002/> pe data de 27-12-1013
65. Leathers, D. G. (1986) *Successful nonverbal communication: principles and applications* Macmillan - 300 pagini
66. Littlejohn, S. W. (1989) *Theories of Human Communication*, 3rd edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont.
67. Liu, Y. F. ; Chen, H. ; Wu, C.L. ; et al. (2009) Differential effects of treadmill running and wheel running on spatial or aversive learning and memory: roles of amygdalar brain-derived neurotrophic factor and synaptotagmin I, *Journal Of Physiology-London* , Volume: 587 Issue: 13 Pages: 3221-3231, accesat la <http://jp.physoc.org/content/587/13/3221.full> în data de 5-11-2013
68. McNeerney, S. A (2011) Brief Guide to Embodied Cognition: Why You Are Not Your Brain, *Scientific American*, ediția electronică, accesat la: <http://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/2011/11/04/a-brief-guide-to-embodied-cognition-why-you-are-not-your-brain/> în data de 10-10-2013
69. Meyers, J. (2000) Preface in Winner E, și Hetland L. (ed.), *Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes*, The Getty Center. Los Angeles, California, August 24 –26. p.vii
70. Miles, L.K., Nind, L.K., Macrae, C. L. (2010) Moving Through Time, *Psychological Science*, 21(2) 222–223
71. Moses, Y. (1992) Knowledge and communication: a tutorial, Published in: *Proceeding TARK '92 Proceedings of the 4th conference on Theoretical aspects of reasoning about knowledge* Morgan Kaufmann Publishers Inc. San Francisco,
72. Nicolesco, B. (1985) *Nous, la particule et le monde*, Éditions Le Mail, Paris, 1985
73. Niemeir, S., Campbell, C.P., Dirven, R. (eds.) (1998) *The Cultural Context in Business Communication*. Philadelphia: John Benjamin Publishing.
74. Noica, C. (1987) *Cuvînt împreună despre rostirea românească*; Editura Eminescu
75. Noice, H. (1991). The role of explanations and plan recognition in the learning of theatrical scripts. *Cognitive Science*, 15, 425–460.
76. Pease, B., Pease, A. (2004) *The Definitive Book of Body Language*. New York, NY: Bantam Books
77. Peters, J. D. (1999). *Speaking into the air: A history of the idea of communication*. Chicago, IL: University of Chicago Press
78. Platon
79. Ploti, G. (1916) *The Thirty-Six Dramatic Situations*. Boston: The Writer, Inc.

80. Podzlony A., (2000) Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. A Summary of a Meta-Analytic Study în (ed) Winner E, și Hetland L. Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes, The Getty Center. Los Angeles, California, August 24–26 , pp. 99 – 107.
81. Rakic, P. (2002) Neurogenesis in adult primate neocortex: an evaluation of the evidence, *Nature Reviews Neuroscience* 3, 65-71 (January 2002), accesat la <https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/32440418/Rakic+-+Neurogenesis+in+Adult+Primate+Neocortex+An+Evaluation+of+the+Evidence.pdf> în data de: 5-11-2013
82. Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky, K.N. (1993) Music and spatial task performance. *Nature* 365 (6447), 611.
83. Rumbaugh, G., Miller, C.A. (2011) Epigenetic Changes in the Brain: Measuring Global Histone Modifications. *Methods Molecular Biology* 670: 263–274.
84. Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
85. Sexton, T. L., Weeks, G. R., Robbins, M. S. (2003) *Handbook of family therapy: The science and practice of working with families and couples*. New York: Brunner-Routledge.
86. Shannon, C. (1948), *A Mathematical Theory of Communication*, Bell System Technical Journal
87. Shaw, G.L. (2000) Revolution in Math Education Fueled by Music Training, în Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes, The Getty Center. Los Angeles, California, August 24–26
88. Smilansky, S. (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, New York: Wiley.
89. Sommers J., (2000) in Winner E, și Hetland L. (ed), Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes, The Getty Center. Los Angeles, California, August 24 –26.
90. Spolin, V. (2008) *Improvizație Pentru Teatru*, în Mihaela Balan-Bețiu (trad.) - *Viola Spolin Manual De Tehnici Pedagogice Și Regizorale*, UNATC PRESS București, ediție electronică, p. 33
91. Stanialavski, C.
92. Stăniloae, D. *Persoana si Individul - Doua entitati diferite*, interviu realizat de Lydia Stefanescu, M.D., Tuscaloosa - S.U.A, <http://www.crestinortodox.ro/interviuri/persoana-individul-doua-entitati-diferite-70506.html>, accesat 3-10-2013
93. Steiner, R., (1993) *Introducere în cunoașterea suprasensibilului*, Editura Arhetip-Renașterea Spirituală, București
94. Stricker, G. (1977) *The test of time: Strupp and Hadley's tripartite model of mental health* (1977) - <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22739531> – accesată la 14-oct-2013

95. Thomson, E. (2007) *Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind*; The Belknap Press of
96. Tolman, C. W. (1996) *Problems of Theoretical Psychology - ISTP 1995*.
97. Weaver I.C., Champagne F.A., Brown S.E., Dymov S., Sharma S., Meaney M.J., Szyf M. 2005, Reversal of maternal programming of stress responses in adult offspring through methyl supplementation: altering epigenetic marking later in life. *J Neurosci*. 2005; 25: 11045–11054
98. Weaver I.C., Meaney M.J., Szyf M. (2006) Maternal care effects on the hippocampal transcriptome and anxiety-mediated behaviors in the offspring that are reversible in adulthood. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2006; 103: 3480–3485.
99. Winner, E., Hetland, L. (editors). (2000) *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes*. The Getty Center • Los Angeles, California • August 24–26
100. Zull, J. E. (2002) *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus.