

Efecte cu implicații pedagogice ale aspectelor legate de mediu în învățământul online

Joc și improvizație teatrală, Master Ped-ArtE



Thomas CIOCȘIRESCU

UNATC „I.L. Caragiale” București, România

thomas.ciocsirescu@unatc.ro

Abstract: *The issue of online teaching is a very complex one. The Covid-19 Pandemic interrupted in-person classes worldwide in 2020 and maintained teaching online. Teaching theatre games and theatre improvisation online is provocative. This paper offers considerations toward pre-existing contexts with destructive effect on the pedagogical act in the perspective of the present and aims to present the aspects related to the environment with pedagogical implications identified following the observations made after analyzing the courses of Games and theatrical improvisation.*

Keywords: *2020 pandemic, theatre games, theatre improvisation, online teaching, online teaching effects, performing arts education.*

Precizare semantică

În această lucrare conceptul de *mediu* va fi înțeles ca totalitatea condițiilor în care și care contribuie la desfășurarea cursurilor online.

Introducere

Contextul epidemiologic impus de SARS-CoV-2 a forțat aplicarea rapidă a unor măsuri care au afectat toate domeniile vieții noastre. Cea mai importantă provocare a fost și este continuarea activităților, care în multe cazuri a presupus o intervenție radicală în logica modelelor consacrate până atunci. Învățământul universitar se regăsește într-o astfel de situație. O schimbare atât de importantă ca trecerea de la învățământul față în față, fizic, la învățământul online implică transformări pedagogice importante cu necesare reevaluări ale didacticii. Chiar dacă învățământul universitar online nu

este o noutate, pentru multe specializări această metodă a beneficiat anterior de o atenție rară și avem mărturii ale unor practici izolate. Situația s-a impus brusc și transformările au fost realizate din mers în ideea de a ne adapta la această modalitate de predare. Chiar dacă am parcurs o perioadă într-un astfel de sistem, drumul este abia la început pentru a reuși să cristalizăm conduite potrivite. Consider că analiza efectelor legate de mediu produse în interiorul actului pedagogic ne poate conduce către atitudini pedagogice viitoare adecvate.

Prezentarea obiectivelor

Această lucrare își propune să prezinte aspectele legate de mediu cu implicații pedagogice identificate în urma observațiilor realizate după analizarea cursurilor de *Joc și improvizație teatrală* din cadrul masterului interdisciplinar *Pedagogii alternative și artă teatrală în educație* (PED-ARTE) din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației,

Universitatea din București în colaborare cu Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „Ion Luca Caragiale” din București, pe care le-am susținut online pentru anul I pe parcursul semestrului al II-lea, anul universitar 2019/2020 și pentru anul I, semestrul I, anul universitar 2020/2021.

Metodologie

Lucrarea pornește de la analiza contextelor generale cu efecte distructive asupra actului didactic și continuă cu observațiile legate de mediu făcute asupra cursurilor online amintite mai sus. Observațiile au fost obținute prin analizarea înregistrărilor audio-video a patru cursuri de *Joc și improvizație teatrală*, din cadrul masterului interdisciplinar *Pedagogii alternative și artă teatrală în educație* (PED-ARTE). Două înregistrări aparțin cursului susținut pentru anul I pe parcursul semestrului al II-lea, anul universitar 2019/2020 și două înregistrări pentru anul I, semestrul I, anul universitar 2020/2021.

Am luat în considerare aspectele cu efecte semnificative asupra actului didactic pe care le-am identificat în toate cazurile analizate. În trei înregistrări, cele de la anul I pe parcursul semestrului al II-lea, anul universitar 2019/2020 și una de la anul I, semestrul I, anul universitar 2020/2021, studenții au cunoscut că scopul înregistrării este doar administrativ, pentru justificarea activității. Ulterior, le-am comunicat că intenționez să utilizez materialul audio-video pentru o cercetare și au fost de acord. La cea de-a patra înregistrare studenții au fost informați la începutul cursului că este posibil ca înregistrarea să fie folosită și în scop de cercetare, dar că acest lucru nu implică și difuzarea materialului audio-video, ci doar a unor capturi video; studenții și-au dat acordul.

Diferențe de atitudine a studenților față de curs între cele trei înregistrări, în care studenții nu știau de scopul analizei înregistrării și a

patra, când au fost înștiințați de la începutul cursului, nu au fost identificate.

Cursul are o durată de 3 ore. Durata înregistrărilor este următoarea: 3 ore și 30 minute, 4 ore și 5 minute, 3 ore și 10 minute, 2 ore și 45 de minute. Cursul s-a desfășurat după următoarea structură: prezentarea obiectivelor principale ale cursului, prezentarea și realizarea practică a fiecărui obiectiv, reluarea succintă a temelor realizate pe durata cursului respectiv și sesiune de întrebări și răspunsuri finale. Convenția cursului a fost că nu ne ghidăm cursul în funcție de timp, nu lucrăm sub presiunea timpului, ci urmărim atingerea obiectivelor ținând cont de disponibilitatea studenților; de aceea apar diferențe de durată a înregistrărilor; ceea ce înseamnă durată efectivă diferită a cursurilor; luând în considerare și posibilitatea de a ne opri la cererea lor; dacă suntem în situația de a constata că nu mai există randament și disponibilitate; acest lucru s-a întâmplat la ultima înregistrare.

Numărul mediu de studenți participanți la curs a fost de 34.

Conținutul cursurilor este similar, cu obiective specifice etapei în care a fost înregistrat. Obiectivele generale, știute de către toți studenții în timpul realizării înregistrărilor, au rămas constante: *Punctul de concentrare, accent pe Ce nu pe Cum, accent pe proces nu pe rezultat, flexibilitate, libertate, autenticitate, acceptare, acceptare și adăugare, acceptarea transformării, colegialitate*.

Aspectele calitative care au fost urmărite și analizate sunt cele care au reieșit din studiul

literaturii specifice, urmărindu-se sursele care abordează învățarea online efektivă.

Metoda utilizată pentru acest curs se încadrează în tipologia cunoscută sub denumirea de *sincron*, adică formarea abilităților

și competențelor studenților se realizează în același timp, în același loc, la o oră fixată și cunoscută dinainte. Locul de desfășurare a fost platforma de conferințe ZOOM.

Scurtă prezentare a obiectivelor cursului

Cursul de *Joc și improvizatie teatrală* își propune, în mod esențial, să realizeze o punte între modelul consacrat și cunoscut al comunicării și modelul particularizat al acesteia, prezent în arta actorului, cu scopul de a contribui calitativ în activitățile ulterioare ale absolvenților. În mod extrinsec, un obiectiv important este și acela de a înțelege corect principiile și modalitatea de realizare a diferitelor exerciții și jocurile teatrale, ce pot fi folosite în diferite situații specifice ulterioare.

Absolventul acestui program de studiu, din perspectiva acestei discipline, va reprezenta cazul tipic de formare interdisciplinară, în care se vor completa, se vor adăuga, competențe din domenii și perspective diferite; în cazul nostru științele pedagogice și arta actorului. În consecință, nu urmărim un antrenament în urma căruia rezultă actorul, ci însușirea unor abilități comparabile cu ale acestuia; de aceea uneori drumurile dintre antrenamentul specific actorului și acest curs se întrepătrund, alteori au direcții diferite.

Contexte preexistente cu efect distructiv asupra actului pedagogic în perspectiva prezentului

Trăind în timpul desfășurării unui eveniment și participând la el, riscul de a nu mai aprecia corect anumite contexte este destul de mare. În opinia mea, pentru ca demersul pe care mi l-am propus să beneficieze de perspective diferite, este important să avem în vedere anumite repere; de aceea am considerat că este bine să reconștientizăm riscurile preexistente situației actuale care au efect distructiv asupra actului pedagogic, pe care le cunoaștem, le putem identifica foarte ușor și le putem izola de aspectele specifice situației prezente, pe care dorim să le identificăm și analizăm.

Actul pedagogic, în general, este supus eșecului în anumite contexte; există un potențial distructiv important. În continuare, în urma analizei literaturii specifice, prezint și atrag atenția asupra unora, ce au fost potențate acum: *obiectivitate versus subiectivitate*, *încredere versus îndoială*.

Obiectivitate versus subiectivitate

Metoda didactică după Ionescu, Chiș (2001) citat de Frumos (2008) „înțeleasă ca

un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze persoana care învață într-o situație de învățare” (p. 152), se sprijină pe „o practică, o generalizare confirmată din experiența didactică sau de experimentul psihopedagogic care servește la transformarea și ameliorarea naturii umane” (p. 151). Cele două caracteristici ar trebui să funcționeze sinergic, cea de a doua provocând-o pe prima. Realitatea ne arată, de multe ori, că lucrurile nu sunt atât de simple. Tocmai experiența profesorului poate fi o piedică în realizarea dezideratului de a pune persoana care învață în situația de a învăța, pentru că îl poate plasa pe profesor într-o poziție subiectivă din care poate considera că știe aprioric ce practică funcționează și pe care trebuie să o adopte. Din păcate, pedagogia abordează indirect subiectul și are tendința de a-l evita; problematica subiectivității profesorului este regăsită și dezbătută larg atunci, doar atunci, când se aduce în discuție evaluarea. Experiența profesorului este importantă, nu pun în discuție acest lucru, el trebuie să aibă dinainte o strategie, chiar

metode, dar este important să fie atent dacă ele funcționează și să fie pregătit să le abandoneze în lipsa atingerii obiectivelor pe care și le propune. Prin experiența profesorului nu ne limităm la experiența practică, ci adăugăm și felul în care mi-am cristalizat gândirea în raport cu munca mea. Aici intervine instrumentul *pedagogiei autoreflexive*, un domeniu foarte puțin cunoscut și la care se apelează foarte rar. Warren (2011) aplicând acest instrument pentru cazul său și pentru disciplinele pe care le predă, sintetizează că „*etica practicii pedagogiei reflexive în care profesorii ar putea/ ar trebui să se angajeze trece de la ceea ce cred despre predare la de ce cred eu despre ceea ce cred despre predare.*” (p. 139) Pare un joc de cuvinte, dar este un proces de autocunoaștere și de sinceritate. Utilitatea acestui demers se va observa întotdeauna în munca ulterioară, pentru că mă ajută să conștientizez și să-mi înțeleg propriile subiectivități, ce pot interfera în actul pedagogic.

Este greu de afirmat dacă există practici care să se fi dovedit a fi eficiente în învățământ în orice situație. Nu am întâlnit autori care să afirme acest lucru sau ceva similar, tot mai frecvent se regăsește ideea că există anumite principii care ne pot ghida, dar practicile se modifică și ar trebui să fim conștienți că trebuie să fie diferite, în funcție de context. Tipul de subiectivitate prezentat consider că este cauza pentru care un procent semnificativ de profesori din țara noastră au refuzat, pur și simplu, să realizeze actul didactic în primăvara acestui an, în timpul izolării cauzate de pandemia cu COVID-19. Situația nouă, în care era nevoie de abordarea unor practici neutilizate până atunci, care erau străine de metodele știute, de propriile convingeri și de confirmările primite prin intermediul propriei experiențe, a afirmat gradul de inerție alimentat de subiectivitatea puternică a metodelor de predare probate. Același mecanism împiedică și găsirea soluțiilor pentru eficientizarea învățământului online, problemă cu care ne confruntăm acum.

Particularizând, obiectivitatea în pedagogia teatrală este un subiect vechi, rar abordat, fiind

unul dintre cele mai sensibile. Nu vizează în primul rând evaluarea, așa cum se întâmplă în pedagogia generală, ci mai ales modalitatea de predare, care nu trebuie viciată de credințele dogmatice sublimite și ținute în jurul și de către personalitatea profesorului. Subiectivitățile izvorâte din aceste dogme, în preajma cărora se construiește în mod nefericit demersul pedagogic, înlocuiesc principiile sănatoase ce pot conduce la elementul esențial urmărit: autenticitatea. Când ne vorbește despre unitate și diversitate în arta actorului profesorul Cojar (1999) ne atrage atenția că: „*Intenția bună de a învăța e minată continuu de tendința rea de a prelua mecanic și în grabă de către student, precum și de tradiția de predare la modul direct, practic, empiric a unor fragmente de măiestrie de către profesor.*” (p. 56) Acest factor primejdios pentru pedagogia teatrală poate apărea mai pregnant acum, soluțiile anterioare identificate prin experiență nu se potrivesc toate cu învățământul online și poate exista tendința de a ne lăsa conduși de dorința de a avea un rezultat, element secundar în antrenamentul actorului, și să nu ne concentrăm atenția pe drumul parcurs, pe permanenta conjugare a mecanismelor sănatoase.

Învățământul nu se realizează într-o bulă izolată de restul societății, fără permanentele ecouri ale vocii acesteia sau ferit de intervenții și considerații descurajante. Puține lucruri apreciative în această perioadă la adresa învățământului! Corul pe o singură voce, foarte rar întrerupt de câte o voce cu o tonalitate care să exprime o opinie diferită, care începe orice reflecție cu NU, a indus pe scară largă ideea că nu se poate face învățământ online. Această prejudecată a născut evident pierderea obiectivității multor profesori, care au aderat, capitulând de la menirea lor, la această subiectivitate fără să aibă justificări provenite din experiența practică, așa cum ar fi firesc. Efectul este nociv și distructiv pentru actul pedagogic; practic, profesorul pleacă de la ideea că pasărea pe care are menirea să o învețe să zboare este moartă.

Pedagogia teatrală este mult mai vulnerabilă la subiectivitatea indusă din exterior, decât este oricare alt domeniu. Domeniile artistice orientate mai degrabă către intrinsec, către partea interioară a subiectului, operează consistent în această zonă a subiectivității. Între realitatea obiectivă, dacă suntem de acord cu paradigma *teatrului ca oglindă a societății*, și realitatea sublimat creată în timpul spectacolului și oferită spectatorului, arta teatrului și artiștii săi intervin cu filtrul subiectivității. Pedagogia teatrală este separată de arta mamă, teatrul, dar trăiesc în aceeași lume, și la propriu, și la figurat; iar această lume este una mică. Responsabilitatea pedagogului teatral implică o căutare permanentă a obiectivității și încercarea de a stabili repere care să contrabalanseze percepția subiectivă cu care este obișnuit să opereze în calitate de artist; pentru că majoritatea pedagogilor profesează în același timp și în teatru. Pornind de la aceste constatări, se poate observa, cu ușurință, existența unei tensiuni firești între arta în sine și pedagogie. Situația creată de efectele pandemiei a intensificat această tensiune. O cauză fiind și raportul diferit avut cu situația creată de pandemie; dacă învățământul s-a aflat în postura de a-și muta activitatea online, imediat, teatrul și-a întrerupt activitatea și a mutat-o parțial și într-o mică măsură în mediul online. Astfel ne-am aflat în contexte diferite, supuși unor presiuni diferite. În încercarea de a clarifica situația în care ne aflăm, s-a născut o întreagă dezbatere despre învățământul teatral online, cu multe voci din teatru. Dacă studiem opiniile, se observă direcția radicală a discursurilor, într-o proporție semnificativă; cu desconsiderarea învățământului universitar artistic online, implicit și a muncii depuse de profesori și studenți și anularea oricărui merit ale acesteia.

Încredere versus îndoială

Orice act pedagogic se sprijină pe încredere. Ea se câștigă; primul care trebuie să o câștige este profesorul, deseori aceasta se realizează de la prima sau primele întâlniri sau foarte

greu sau niciodată, dar de cele mai multe ori profesorul este creditat cu ea și nu trebuie să facă altceva decât să o mențină. Se întâmplă de la vârste fragede, copiii au capacitatea de a oferi foarte multă încredere. Nu trebuie confundată încrederea cu credulitatea. Chiar dacă oferă încredere, copiii își pun întrebări, analizează. În *Young children's selective trust in informants*, Harris și Corriveau (2011) pun în discuție tocmai acest aspect în cercetarea pe care o realizează în raport cu implicațiile asupra educației. Una dintre concluzii este că: „*Indiferent de cât de neselectivi sunt copiii în ceea ce învață de la alții, ei sunt selectivi în ceea ce privește de la cine învață*” (p. 1185). Implicațiile sunt evidente și demonstrează „*capacitatea copiilor de observare și interpretare autonomă*” (p. 1186). Abilitățile acestea se dezvoltă cu vârsta, dar nu diminuează încrederea oferită profesorului.

Atitudinea firească este ca și profesorul să ofere credit celor cărora se adresează. Devine de neînțeles de ce acest lucru se întâmplă atât de rar. Întotdeauna a existat tendința clivajului între generații, de cele mai multe ori s-a și produs, însă resursele de cunoaștere erau mult limitate cu ani în urmă, iar acum avem dovezi că există tendința profesorilor de a nu oferi încredere sau o oferă într-un mod diferențiat, fără a avea motive reale. Van Houtte (2007) în *Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools* constată, de exemplu, intervenția compoziției de gen: „*profesoarele au mai puțină încredere în elevii lor decât profesorii de sex masculin; de asemenea, încrederea profesorilor crește odată cu proporția fetelor la școală.*” (p. 826) Citările pot continua, cercetările nu au elucidat de ce există această tendință a profesorilor și de ce este atât de prezentă, dar atunci când ea a fost conștientizată și s-au încercat strategii ameliorative, s-a constatat că implicațiile oferirii încrederii sunt uriașe. Ele ne sunt semnalate de ani buni, de exemplu Imber (1973) în *Relationship of trust to academic performance* sau mai recent Coates (2009) în *Trust and the public good: Examining the cultural conditions of academic work*. Calitatea actului didactic și a

performanțelor sunt obținute sprijinându-ne pe încredere. Încrederea oferită de către profesori va duce la salturi calitative ce vor antrena și încrederea oferită de societate învățământului. Încrederea ar trebui să fie pilonul de reformare al învățământului, așa cum susțin Bryk și Schneider (2003) în *Trust in schools: A core resource for school reform*.

Problematica încrederii a fost accentuată în această perioadă și îndoiala s-a făcut resimțită mai mult decât oricând. Fenomenul este foarte interesant, speculez că neîncrederea profesorilor provine din prejudecata că generațiile tinere este posibil să nu fie capabile să rezolve problemele viitorului, concepție pe care eu o resping; aceasta transferându-se situației în care ne aflăm, considerând că elevii/studentii nu sunt capabili să învețe în sistem online. Copiii, tinerii vor fi capabili să

rezolve problemele umanității! Dacă renunțăm să credem în acest lucru, renunțăm să credem în umanitate. Depășind speculațiile, fără a avea studii ce respectă rigoarea științifică, observ o preocupare pentru neîncrederea în evaluarea din învățământ, subiect foarte accentuat în ultima perioadă în numeroase articole de presă și opinii publice, ceea ce implică și efecte asupra încrederii acordate profesorilor și învățământului, oricum tarat de neîncredere. Cea mai importantă sursă, în această perioadă, a fost alimentată de către profesori înșiși, care s-au declarat ca fiind nepricepuți, necunoscători, adică neputincioși, în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor pentru predarea online. Așa ne aflăm în situația în care s-au suprapus straturi întregi de neîncredere ale tuturor și din toate direcțiile.

Învățământ artistic universitar online

Cursurile online ale disciplinelor teatrale practice au fost puse în discuție din momentul în care învățământul online a luat amploare, la început timid, apoi din ce în ce mai apăsător, sunt câțiva zeci de ani buni de când se întâmplă acest lucru. Această discuție a devenit cât se poate de serioasă, nu și practică, pentru că s-a constatat existența posibilității ca prin atitudinea artiștilor și pedagogilor din domeniu, firească în primă instanță, de a considera pregătirea teatrală incompatibilă cu predarea online, să se prefigureze o mare pierdere pentru teatru, ce poate antrena chiar o incertitudine a viitorului acestei arte. Opiniile radicale nu cred că ne pot fi utile în acest moment, dar poate este de menționat că vocile care susțin că limitele pe care le impunem în logica unei moșteniri care trebuie apărute, contravin tocmai esenței teatrului care nu este un mausoleu al umanității și cu siguranță generațiile viitoare sunt unele în a căror viață tehnologia va avea o pondere însemnată, unii dintre aceștia vor fi artiști, unii artiști ai artei teatrale, alții ar trebui să fie spectatori. Mai este posibil acest lucru dacă teatrul și pregătirea pentru această profesie, cu tot ce presupune

ea, se îndepărtează de realitățile prezentului și viitorului și refuză tehnologia?

În *Theatre Online: The design and drama of e-learning*, Philip și Nicholls (2007) afirmă că „*analizăm și reflectăm asupra proiectării și implementării unui curs de studii de teatru online folosind metafore teatrale pentru a lua în considerare punerea în scenă, intrările și ieșirile studenților în spațiul online*” (p. 368) lucru pe care îl și realizează, utilizând exclusiv mediul online pentru scopul lor și descoperind cu această ocazie câte subiecte de dezbatere, referitoare la practică, se pot identifica în acest demers. O discuție în acest sens, echilibrată, realizează Eidson (2018), care atrage atenția că practica de pregătire teatrală online este o posibilitate de a „*pătrunde în secolul XXI și ar deschide un drum către viitoarele generații de artiști din domeniul teatrului*” (p. 57) în special în cazul teatrului educațional, care ar putea ajunge la cei care nu au posibilitatea de a participa față în față, mulți dintre ei fiind exact aceia cărora li se adresează. În ceea ce privește învățământul universitar vocațional, Eidson agreează ideea studiului hibrid. Modelul bine structurat și prezentat pentru uzul general de

către Martyn (2003) este întâlnit în linii mari și aplicat pentru teatru de către Marcus (2005). Această cale hibridă este cea mai acceptată în opiniile întâlnite anterior pandemiei. Se

remarcă faptul că de ani buni, din ce în ce mai multe voci, susțin că învățământul teatral nu trebuie să mai ocolească predarea online și să o folosească într-un sistem hibrid.

Aspecte calitative urmărite în analiza efectelor legate de mediu al cursului online de Joc și improvizație teatrală

Identificarea aspectelor calitative legate de mediu pentru un curs de *Joc și improvizație teatrală* nu este o misiune ușoară, dată fiind cantitatea relativ redusă de material ce poate fi utilizat. Așa cum am specificat, literatura mai degrabă pune în discuție subiectul, iar experiențele practice sunt predominant din zona teatrului și rar din zona pedagogiei teatrale propriu-zise. Cu toate acestea, există direct sau indirect o recurență a aspectelor pe care practicienii le consideră a fi importante pentru ca activitatea online, în raport cu mediul, să se desfășoare cu bune rezultate.

Sub acest concept de *mediu* se regăsesc mai multe categorii legate unele de altele, ce creează conjuntura necesară desfășurării cursului. Sunt două perspective: una care se preocupă de mediul care intermediază schimburile din interiorul actului didactic și cealaltă care analizează componentele mediului respectiv.

Înainte de a prezenta aspectele calitative identificate, aș dori să prezint cele trei modele, teoretizate înainte de pandemie, care utilizează predarea online în pedagogia artelor performative. Acestea sunt surprinse și delimitate unele de altele în lucrarea lui Wake (2018): „*Se identifică trei paradigme ale predării cu tehnologia: modelul minimalist, modelul mixt și modelul numai online. În cadrul modelului mixt, se identifică alte trei variante, în care tehnologia funcționează ca un supliment, ca structură sau ca infrastructură.*” (p. 52) Precizez că din analiza studiilor publicate anterior pandemiei se observă, mai degrabă, absența predării prin intermediul tehnologiilor în pedagogia artelor performative, iar atunci când se apelează la ea, cel mai utilizat model este cel minimalist. Dacă ne referim la mediul de desfășurare considerat, cel mai adesea, a fi propice pentru pedagogia

artelor performative, acela este al modelului *mixt*, cunoscut și sub denumirea de *hibrid*. Mediul online este considerat a fi util ca suport excelent pentru *autodidacticism*, competență la care se face din ce în ce mai mult referire în zona domeniului de care discutăm. Aceasta idee este punctată și de Camilleri (2015): „*Hibriditatea anunțată de conectivitatea digitală marchează o evoluție tocmai pentru că extinde competența și acoperirea spectrului autodidacticismului ghidat. În consecință, este esențial să nu te pierzi în retorica schimbărilor de paradigmă sau a unei dezvoltări revoluționare radicale.*” (p. 28)

Revenind la componentele calitative ale mediului identificate, când este luat în considerare mediul online exclusiv, ca în cazul nostru, există preocuparea pentru detaliile de ordin tehnic ale conexiunii dintre participanți, astfel încât participanții să aibă *acces facil, stabil*, la o *calitate acceptabilă; facilitățile* pe care le oferă platforma utilizată în acest scop sunt și ele importante; iar toate acestea să ofere o *interacțiune ușoară* între participanți. Cele mai utilizate platforme sunt: *ZOOM, Telegram, Skype, GoogleMeet, WhatsApp*.

Adăugăm la componentele tehnice și componentele ce țin de *materialitatea mediului* (spațiu) și pe cele care țin de *ambianță*. Primele se referă la aspecte legate de spațiul fizic și dacă acesta este: *suficient, neutru*, oferă *confort*, facilitează *intimitatea*, permite *interacțiunea fizică și fizicalizarea*. Mediul ca ambianță contribuie la obținerea unei *atmosfere de lucru* potrivită scopurilor, înlesnește legăturile dintre componenții grupului oferind premise pentru *comunicare reală, confort mintal și intimitate, favorizează concentrarea și menținerea atenției și coeziunea de grup*.

Componentele identificate sunt prezentate în tabelul următor:

Tabelul nr. 1. Componentele calitative ale mediului

Componentele calitative ale mediului		
Tehnice	Materiale	Ambientale
acces facil	spațiu suficient	atmosferă de lucru
acces stabil	spațiu neutru	favorizează comunicarea reală
calitate acceptabilă	spațiu care oferă confort	favorizează confortul mintal
platformă cu facilități	spațiu care conferă intimitate	favorizează intimitatea
interacțiune ușoară	spațiu care permite interacțiunea fizică	favorizează concentrarea și menținerea atenției
	spațiul permite fizicalizarea	favorizează coeziunea de grup

Efectele asupra componentelor calitative ale mediului pentru cursul online de Joc și improvizație teatrală

Analizând înregistrările audio-video, ținând cont de componentele calitative tehnice am constatat că accesul facil este prezent pentru toate înregistrările, probleme de stabilitate au intervenit la a doua înregistrare, calitatea nu este acceptabilă în cazul tuturor participanților; unele dispozitive au oferit o calitate slabă și a imaginii și a sunetului,

înregistrarea nu oferă detalii despre modul în care s-au conectat fiecare dintre studenți, deci nu pot să afirm care sunt cauzele calității slabe ale sunetului și imaginii (acolo unde este cazul), platforma prezintă facilități care pot fi utilizate atât pentru predare cât și pentru vizualizare, interacțiunea este ușoară. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2. Componentele calitative tehnice

Componentele calitative tehnice				
Tehnice	Înregistrarea 1	Înregistrarea a 2-a	Înregistrarea a 3-a	Înregistrarea a 4-a
acces facil	+	+	+	+
acces stabil	+	+/-	+	+
calitate acceptabilă	+/-	+/-	+/-	+/-
platformă cu facilități	+	+	+	+
interacțiune ușoară	+	+	+	+

Componentele calitative materiale au oferit preponderent rezultate negative, spațiul nu este, într-o proporție importantă, suficient, niciun spațiu nu este neutru, oferă confort, spațiul nu oferă intimitate (unii participanți

au alături și alte persoane), spațiul nu permite interacțiunea fizică și permite parțial fizicalizarea. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3. Componentele calitative materiale

Componentele calitative materiale				
Materiale	Înregistrarea 1	Înregistrarea a 2-a	Înregistrarea a 3-a	Înregistrarea a 4-a
spațiu suficient	+ / ---	+ / ---	+ / ---	+ / ---
spațiu neutru	-	-	-	-
spațiu care oferă confort	+	+	+	+
spațiu care conferă intimitate	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -
spațiu care permite interacțiunea fizică	-	-	-	-
spațiul permite fizicalizarea	+ / ---	+ / ---	+ / ---	+ / ---

Ultima analiză, care are în vedere componentele calitative ambientale a obținut rezultate pozitive pentru atmosfera de lucru și comunicarea reală; confortul mental nu este întotdeauna observat, așa cum nici intimitatea

nu este neapărat prezentă, concentrarea atenției se realizează relativ ușor, dar este foarte greu de menținut, coeziunea de grup se realizează foarte rapid și este menținută. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul nr. 4.

Tabelul nr. 4. Componentele calitative ambientale

Componentele calitative ambientale				
Materiale	Înregistrarea 1	Înregistrarea a 2-a	Înregistrarea a 3-a	Înregistrarea a 4-a
atmosferă de lucru	+	+	+	+
favorizează comunicarea reală	+	+	+	+
favorizează confortul mental	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -
favorizează intimitatea	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -
favorizează concentrarea și menținerea atenției	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -
favorizează coeziunea de grup	+	+	+	+

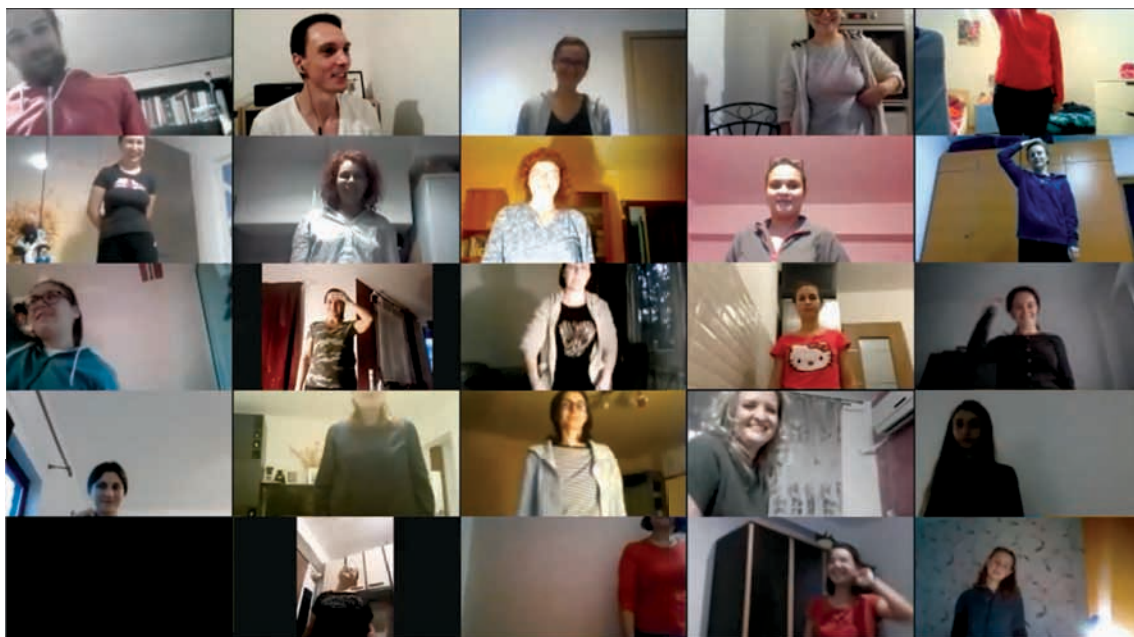
Discuții și concluzii

Rezultatele prezentate anterior au fost obținute în urma a trei vizionări, de fiecare dată am notat rezultatele în tabele noi, făcând și observații. Câteva dintre ele o să fie prezentate în continuare și pot fi considerate într-o oarecare măsură și posibile explicații pentru rezultate; ele vor fi însoțite și de capturi video care sunt foarte grăitoare pentru observațiile respective.

Spațiul fizic, material, reprezintă un inconvenient major pentru pedagogia teatrală online. Poate părea că trebuie luat în calcul doar faptul că nu permite interacțiunea fizică între participanți, dar am constatat că lucrurile sunt mult mai profunde și cred că este unul dintre cele mai solide puncte de reflecție. Am să încerc o explicație. Nu numai că spațiul, în definiția clasică, este esențial teatrului, dar el

este esențial în pregătire. Lipsa unui spațiu tradițional, a sălii de lucru, a spațiului fizic pe care îl împărțim se simte acut. Brook (1997) spune: „Aș putea să iau orice spațiu gol și să-l numesc scenă goală. Un om traversează acest spațiu gol în timp ce altcineva îl privește, și asta e tot ceea ce trebuie ca actul teatral să înceapă.” (p. 17) O scenă goală este și spațiul sălii de curs, este precum pânza albă a pictorului, numai că în teatru ea este neagră. Acum scena actului pedagogic devine brusc personalizată, pentru că este locul în care trăim (de cele mai multe ori), este impregnată și sufocată de noi înșine, de obiectele noastre. Spațiul neutru dispare și

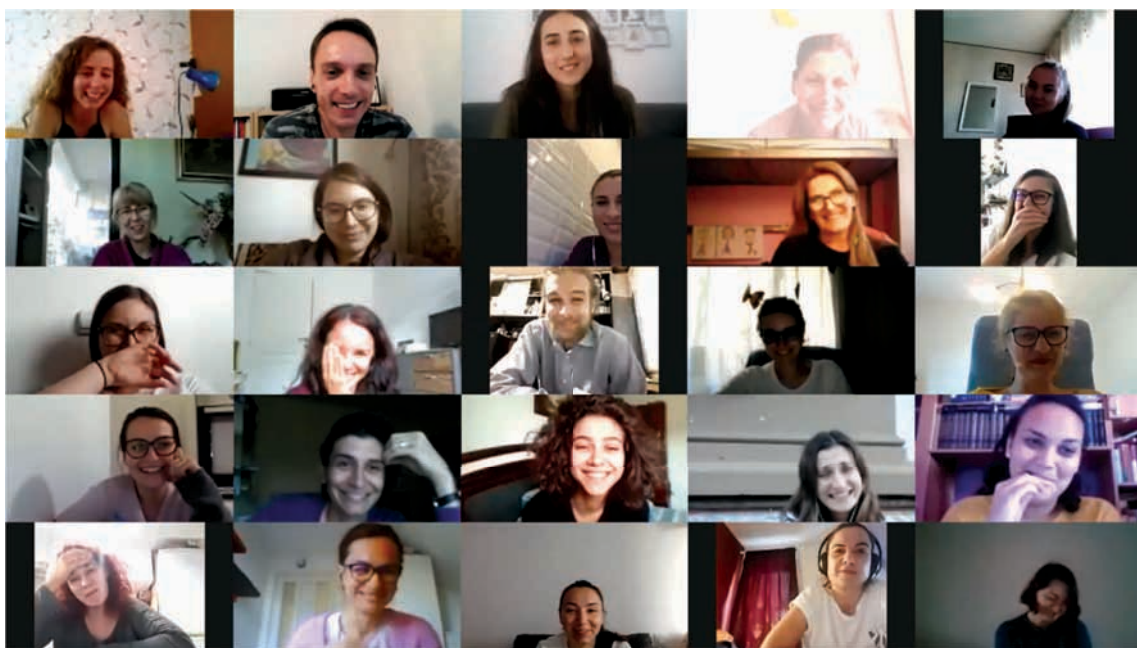
apare al patrulea perete, al displayului, care nu este deloc imaginar, este cât se poate de real și prezent și nu ne dă nicio posibilitate de a schimba asta. Spațiul material, fizic, împărțit, mai oferă ceva ce este foarte dificil de cuantificat, dar este foarte ușor de simțit când se manifestă, el dă greutate prezenței reale, calitate pe care cinematografia nu a putut, decât parțial în opinia mea, să o preia din teatru. Vorbesc de schimbarea consistenței, texturii energiilor schimbate ce face posibilă acceptarea și funcționarea circumstanțelor propuse de convenție. Sugestivă pentru aspectul acesta este Imaginea nr.1 prezentată mai jos.



*Imaginea nr. 1 – Spațiul
(captură ecran din timpul cursului de Joc și improvizație teatrală)*

O altă observație pe care aș dori să o prezint în continuare se referă la intimitate. După cum observăm, intimitatea în pedagogia teatrală este foarte importantă, ea este asigurată de către componenta materială, dar și de cea ambientală. Ambele sunt condiționate de anumite elemente, pe unele le-am pomenit deja, cum este prezența altor persoane în timpul cursului; acest lucru ne face să ne simțim urmăriți și se înhibă spontaneitatea și libertatea, pe de altă parte, în observațiile pe care le-am făcut în timp ce

faceam analiza înregistrărilor, mi-a fost foarte greu să formulez ce anume este diferit sau nu corespunde reperelor pe care le am. Atunci am ajuns la concluzia că se instalează o intimitate diferită online decât aceea de la cursurile față în față. În pedagogia teatrală, asemănător artei mamă, se lucrează în grup. O tehnică uzuală conceptualizată de Spolin este aceea a rezolvării de probleme și este foarte potrivită jocului teatral. „*Tehnica rezolvării de probleme, folosită în atelierul de teatru, dă un scop comun*

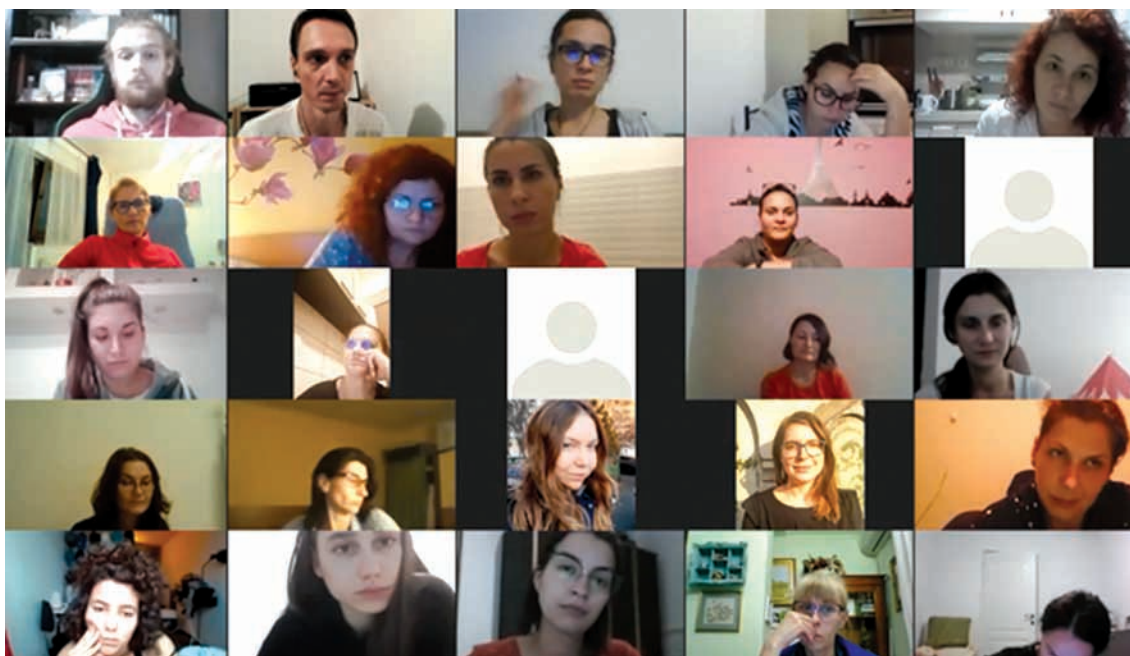


*Imaginea nr. 2 – Intimitatea grupului
(captură ecran din timpul cursului de Joc și improvizație teatrală)*

și obiectiv profesorului și studenților.” (p. 31) Această modalitate de lucru, pe lângă atingerea scopului propriu-zis al jocului sau exercițiului, aduce o coeziune care instalează această intimitate specifică de care vorbim. Aceasta este nu numai un mediu foarte potrivit pentru lucru, ci are și efectul unui scut protector de lumea exterioră. Chiar dacă și în online se stabilește o anumită intimitate, totuși există un sentiment de izolare și scutul de protecție pare că nu este atât de puternic; este posibil să existe acest sentiment diferit pentru că fiecare participant interacționează cu ceilalți prin intermediul unui loc definit și izolat vizual de către „fereastra” lui.

Concentrarea atenției și menținerea ei sunt două scopuri pe care orice profesor le are în permanență în vedere. Se cunoaște că un act pedagogic reușit se bazează pe gestionarea fluentei în timpul desfășurării acestuia; în această viziune, el este asemănător unui fluid, preluând proprietățile fluidului: este supus deformării, în funcție de forță, ceea ce se traduce în pedagogie prin flexibilitate și adaptabilitate momentului concret; este continuu și dinamic, adică presupune permanență și mișcare;

curge. Fluența nu ne rezumă la continuitatea și coerența informațiilor debitate, ele sunt obligatorii, ci, mai ales, la imersiunea participanților în acest fluid. Aceasta este calitatea cea mai de seamă a pedagogului; pentru acest tip de pedagog sunt valabile expresiile: „am plecat cu lecția învățată”, „în sfârșit am înțeles” sau „a scos ce este mai bun din mine”. Lucrurile acestea nu pot fi realizate decât pe terenul pregătit în prealabil de către concentrarea atenției, prin beneficiul adus de către menținerea ei. Ceea ce am observat la cursurile online analizate este că atenția poate fi concentrată foarte ușor, poate și pentru că, din punct de vedere vizual, poți foarte ușor să localizezi fiecare participant. Menținerea ei este greu de realizat. Cauza este probabil reprezentată de apariția mult mai rapidă a oboselii, care se observă adesea. Indiferent cât este de antrenată menținerea atenției, cursurile online exercită o solicitare psihică pe care aș considera-o a fi foarte ridicată și este un alt subiect de reflecție. Ce m-a uimit foarte tare este cât de vizibilă era oboseala, uneori, la mine, deși făcând exerciții de memorie nu imi



*Imaginea nr. 3 – Oboseala
(captură ecran din timpul cursului de Joc și improvizație teatrală)*

amintesc să mă fi simțit vreodată, în timpul cursurilor, obosit, dar imaginile sunt mai grăitoare decât orice. Aspectul este foarte bine reprezentat în captura din Imaginea nr. 4.

Așa cum am afirmat la începutul lucrării, consider că suntem departe de a înțelege pedagogia teatrală online, de aceea orice analiză în acest sens este important să fie realizată, efectele produse în interiorul actului pedagogic sunt reale și trebuie să ne punem întrebarea ce atitudini, metode sau strategii ameliorative adoptăm în perioadele în care suntem obligați de condițiile epidemiologice să funcționăm în acest sistem. În altă ordine de idei, constatăm acum, chiar dacă ne este greu să o recunoaștem, că fiecare practician

(cadru didactic sau artist) în parte, practica ne demonstrează acest aspect, este într-un defazaj în raport cu realitățile lumii contemporane în care tehnologia are o pondere din ce în ce mai mare. Implicațiile sunt uriașe, pentru că defazajul este de fapt și între noi (dacă ne referim la cadrele didactice) și cei cărora ne adresăm. Privind imaginea învățământului online făcând încă un pas înapoi, implicațiile sunt majore pentru cei pe care îi pregătim, pentru că este posibil să nu ne dăm seama că nu avem capacitatea de a intuit către ce se îndreaptă viitorul; noi nu pregătim pentru prezent, ci pentru viitor. Acest defazaj produce un prejudiciu artei mamă, teatrul, care este întotdeauna la timpul prezent.

Referințe bibliografice:

1. BROOK, Peter (1997), *Spațiul gol*, Ed. UNITEXT, București
2. BRYK, Anthony S.; SCHNEIDER, Barbara (2003), *Trust in schools: A core resource for school reform*. Educational leadership, 60.6: 40-45
3. CAMILLERI, Frank (2015), *Towards the study of actor training in an age of globalised digital technology*. Theatre, Dance and Performance Training, 6.1: 16-29

4. COATES, Hamish (2009), *Trust and the public good: Examining the cultural conditions of academic work*, Quality Assurance in Education
5. COJAR, Ion (1998), *O poetică a artei actorului*, Editura Paideia, București
6. EIDSON, Eric E. (2018), *Online Theatre Education: Theatre's Doom or Salvation?*, In: Conference Proceedings, The Future of Education. libreriauniversitaria.it Edizioni
7. FRUMOS, Florin, CUCOȘ, Constantin (2008), *Didactica: fundamente și dezvoltări cognitive*, Polirom, Iași
8. HARRIS, Paul L., CORRIVEAU, Kathleen H. (2011), *Young children's selective trust in informants*, Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 366.1567: 1179-1187
9. IMBER, Steve (1973), *Relationship of trust to academic performance*, Journal of Personality and Social Psychology, 28.1: 145
10. MARCUS, Sara (2005), *Does online participation matter? A case study of a hybrid theatre arts course*, Campus-Wide Information Systems
11. MARTYN, Margie (2003), *The hybrid online model: Good practice*. Educause Quarterly, 26.1: 18-23
12. PHILIP, Robyn; NICHOLLS, Jennifer (2007), *Theatre Online: The design and drama of e-learning*. Distance Education, 28.3: 261-279
13. SPOLIN, Viola (2014), *Improvizație pentru teatru*, trad. Mihaela Bețiu, București, UNATC Press
14. VAN HOUTTE, Mieke, (2007), *Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls*, Teaching and Teacher Education, , 23.6: 826-839
15. WAKE, Caroline (2018), *Two decades of digital pedagogies in the performing arts: a comparative survey of theatre, performance, and dance*. International Journal of Performance Arts and Digital Media, 14.1: 52-69
16. WARREN, John T. (2011), *Reflexive teaching: Toward critical autoethnographic practices of/in/on pedagogy*, Cultural Studies? Critical Methodologies, 11.2: 139-144

Thomas Ciocșirescu este actor, absolvent al UNATC „I.L. Caragiale” București, doctor la aceeași universitate în domeniul Teatru și Artele Spectacolului; lucrează ca lector la disciplina Vorbire scenică la Departamentul de actorie. Este profesor invitat la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației de la Universitatea din București și la Facultatea de Teologie, Litere, Istorie și Arte de la Universitatea din Pitești. În calitate de pedagog de teatru, desfășoară diverse activități în educație și, ca actor, este în colaborare cu Teatrul „Ion Creangă” București și „L.S. Teatrul Bulandra” București.

Thomas Ciocșirescu is an actor, a graduate of UNATC „I.L. Caragiale” Bucharest, has a PhD degree at the same university in the field of Theatre Performing Arts; he is a lecturer teaching Stage Speech at the Acting Department. In addition, he is a visiting professor at The Faculty of Psychology and Educational Sciences within the University of Bucharest and the Faculty of Theology, Letters, History and Arts within the University of Pitești. As a theatre pedagogue, he carries out diverse activities in education and, as an actor, he is a collaborator of the „Ion Creangă” Theatre Bucharest and „L.S. Bulandra” Theatre Bucharest.