

MASZKOK A TÁVOKTATÁS SZÍNHÁZÁBAN

Képzés és fejlesztés a fekete álarcok előtt és mögött

Tóth Rita – Mitev Ariel

toth.rita@uni-corvinus.hu – ariel.mitev@uni-corvinus.hu

DOI: 10.20520/JEL-KEP.2020.4.109

Absztrakt

Az online képzések és tréningek betörték a résztvevők otthonába, amire azok a sötétség álcájával és álarcával válaszoltak. A fekete maszkok színházában a közönség nagy része a sötétbe burkolózott online nézőtérben, fragmentáltan, individualista módon helyezkedik el, ahol egyénileg saját párhuzamos világokat is átélhet. Tanulmányunkban a maszk, a színház és a játék metaforákat hívjuk segítségül a mostani, a vírusjárvány miatti kényszerű távoktatási helyzet mélyebb megértése érdekében. A digitális oktatás otthoni börtönéből kitörni kívánó rendezők és szereplők arcszínházát feltárva bemutatjuk a maszkok szerepét és különböző funkcióit. A megoldás nem a média és marketingkommunikáció által generált perszónákban, hanem a modern strukturáltságot posztmodern keretrendszerbe helyező játékos keretek bevezetésében keresendő.

Kulcsszavak

maszk, online képzés, játék, távoktatás, szerepek, színház

MASKS IN THE THEATER OF DISTANCE EDUCATION

Education and Development in front of and behind the Masks

Rita Tóth – Ariel Mitev

Abstract

Online trainings and education have been relegated to the context of private homes, evoking a response from the participants that manifests in the mask of darkness, generated by switched-off cameras. In this weird theater of the black masks, the audience is seated individually in the dark online space, where the individuals can also live their own parallel realities. In this paper, the authors introduce narratives of online trainings and distance education through a metaphorical analysis, and use the image of theater, play and mask for more complete understanding. Introducing the postmodern theater of actors and directors who want to break free from the prison of distance education, the authors reveal the increased significance of the mask and its different functions. Switching to a playful mindset could be a potentially helpful response to reframe the modernist structure in the postmodern reality, instead of getting trapped in media-generated personas.

Keywords

mask, distance education, online training, play, roles, theater

MASZKOK A TÁVOKTATÁS SZÍNHÁZÁBAN

Képzés és fejlesztés a fekete álarcok előtt és mögött

Tóth Rita – Mitev Ariel

„Új szereplő lép a színre, maszkban. Befejeződik egy tragédia; komédia kezdődik, árnyékfigurákkal, arc nélküli hangokkal, kitápnthatatlan entitásokkal.”

(Foucault 1990: 26)

A Covid-virusjárvány elleni karantén idején az otthon gyakorolt szerepek felerősödnek, és gyakran összeolvadnak a munkahelyi szerepekkel. Az oktatók, trénerek, fejlesztő szakemberek és az online képzések résztvevői egyik pillanatról a másikra váltanak különféle szerepeik között. A digitális oktatás közönsége könnyen burkolózhat sötétségbe, a passzív üresség mögé. Éppen úgy, ahogyan a színház nézőterén az előadás kezdetekor lekapcsolják a lámpákat, az online képzések színtere is elsötétül, a közönség a kamerák kikapcsolásával még a fekete álarcot is magára ölti, ha úgy tetszik, akár teljes hallgatásba burkolózva. Tanulmányunkban ezeknek a kikapcsolt kamerákkal létrejövő fekete álarcoknak, maszkoknak a mögöttes jelentéseit vizsgáljuk, és vetjük össze más maszk-felfogásokkal, eközben olyan metaforákat hívunk segítségül, mint a perszóna, a színház és a játék.

Maszk és perszóna a távoktatásban

Az online térben a maszk sokkal inkább értendő elvi valóságként, mint anyagi minőségként. A maszk Jung pszichoanalitikusi olvasatában a perszóna fogalmához kapcsolódóan jelenik meg. A perszóna személyiségünk része, amely a központi ÉN-t segíti a külvilág és a személyiség tudatos része közötti egyensúly megteremtésében (Antalfai 2007). Optimális működésekor a külvilágból érkező hatások szűrőjeként is funkcionál. Maszkká akkor válik, amikor a külső hatások kényszerként lépnek fel, és nem csengenek egybe belülről érkező vágyainkkal. Ha az egyén jól alkalmazkodik a külvilághoz és a belső énjéhez, akkor a perszóna rugalmas védőburokként működik, amely természetes kapcsolatot biztosít a külvilággal. Ha azonban a perszóna a megrögzött alkalmazkodási formák miatt megmerevedik, akkor olyan álarcként nő rá a személyiségre, amely mögött az összezsugorodik és fulladozni kezd (Jacobi 2009: 45). Az arcra merevedett maszk komoly személyiségfejlődési problémát jelent; ez gyakran megtörténik, ha valaki hosszú időn keresztül ugyanazt a maszkot hordja, és nem képes megszabadulni tőle. Ilyen lehet a hivatalnok, a katonatiszt vagy akár az oktató, aki a társadalom vagy az intézmény által definiált hierarchikus pozíció vagy rang mögé rejtőzik, és

nem képes ezt az álarcát levetni: „Hiábavaló lenne a héj mögött személyiség után kutatni; a nagy felhajtás mögött csupán egy aprócska vacak kis emberi lényt találnánk. Ezért olyan a csábító a hivatali tisztség (vagy akármi, ami a külső héjat képezi), mivel a személyes fogyatékoság olcsó kompenzációját kínálja” (Jung 2016: 138).

A perszóna nem működik jól, ha elsősorban a külső környezet elvárásai alakítják (a szürke átlagember, aki mindenkinek és mindennek meg akar felelni), vagy a bitokosa túlságosan gyakran váltogatja a maszkjait annak megfelelően, hogy ki mit akar/szeret látni/hallani (a szélhámós). Az sem szerencsés, ha az egyén nem képes megszabadulni maszkjaitól, ha az álarc mereven tapad rá. „Mindannyiunk által ismert például a professzor, akinek egyénisége nem más, mint maga a professzorság (a professzor szerepét játssza; a maszk mögött egy rakás durcásság és infantilizmus található” (Jacobi 2009: 45). A kérdés az, hogy a képernyő mögé szorult oktatónál ez a maszk álarcá merevedik vagy viszonylag könnyen válto-gatható?

A média dilemmája: mesterségesen előállított perszónák

Scannell (2000) szerint a rádiós és televíziós műsorvezetők alapvető kommunikációs dilemmája mindig is az volt, hogy miként kell beszélni az ismeretlen, láthatatlan, fizikailag nem jelenlévő hallgatóknak vagy nézőknek. Ez a probléma teljesen összecseng az oktatók és trénernek jelenlegi helyzetével, és felveti azt az általános kérdést, hogy milyen természetű kapcsolat jön létre a kommunikátor és a közönség között, és ki alakítja ennek a kapcsolatnak a minőségét.

Horton és Wohl (1956) által a média kontextusába is bevezetett perszóna-fogalom egy olyan tipikus alakra utal, amelyet a rádió és a televízió teremtett. Abból indulnak ki, hogy az adásban hallható vagy látható műsorvezető meghitt kapcsolatot képes teremteni ismeretlenek tömegeivel. Annak ellenére, hogy ez a kapcsolat nem valós, láthatatlan és az eredetinek csupán gyenge utánpótlás vagy árnyéka, a közönség mégis olyan szempontok alapján értékeli a perszónát, mint az ismerőseit. Ez a perszóna azonban a valódi kapcsolatoktól eltérően egy standardizált eljárás alapján készül: megjelenési formáját a menedzserek egészen addig csi-szolgtatják, amíg elő nem áll a megfelelő „termék”, a sikeres rádió- vagy tévészemélyiség. Ez a formátum aztán hosszú időn keresztül alapvetően változatlan marad, az így létrejött perszóna kiszámítható, nem nagyon fordulnak elő váratlan meglepetések még akkor sem, amikor a világ körülötte nyugtalanító módon változik (Horton és Wohl 1956). Felvetődik a kérdés, hogy ugyanez jellemzi-e az oktatókat és a trénereket is? Ki az, aki megteremti a perszónájukat, kell-e egyáltalán ilyen? Jobb lesz-e az oktatás minősége, ha egyetlen maszkot erőltetünk rá az oktatókra, a kiszámítható sablonosság maszkját, amely egy standardizált termelési eljárásban kerül a hallgatóság elé?

Horton és Wohl (1956) egydimenziós perszóna megközelítése a fogyasztói perszóna megjelenésével a marketingkommunikációban éled újjá, amikor a szakemberek rájönnek arra, hogy nemcsak a műsorvezetőnek vagy a sztárnak kell arcot kölcsönözni, hanem a közönségnek is, hogy könnyebben tudjon azonosulni saját magával. A fogyasztói perszóna (*buyer persona*) koncepciója a digitális marketingben terjedt el, de már a direkt marketingben is alkalmazták. Mivel a fogyasztókkal kapcsolatos adatok gyakran túl absztraktak (többnyire csak alapvető demográfiai információkat tartalmaznak), a fogyasztói perszóna ezen tovább lépve személyiséget alkot és történetet generál a tipikus fogyasztó köré. Ez segít a megfelelő tartalmak kialakításában és a hozzájuk kapcsolódó stílusok és csatornák meghatározásában (Cruz–Karatzas 2017). Olyan ez, mintha a vállalat leleplezné a fogyasztói maszkokat, konkrétan megszemélyesítve a célcsoportba tartozó tipikus vevőt. Ez a technika leegyszerűsíti a célcsoportot, mivel gyakorlatilag egyetlen tipikus emberré redukálja, akivel könnyű azonosulni. De akár meg is fordíthatjuk a logikát: a célcsoport önkiválasztó, az tartozik bele, aki tud

azonosulni a perszónával, azaz magára tudja öltetni a vállalat által kommunikált maszkot, amikor például az egyik cég Elbűvölő Eleonóra, a másik pedig Házias Helén perszónáját kínálja. A fogyasztók öndefinícióját, a fogyasztói arcot a perszónák közti választás határozza meg.

A koncepció korántsem új, a prosopopeia, az arcadás fogalma korábbról ismert. Paul de Man (2002) értelmezése szerint olyan megszemélyesítés, amely arcot ad az arctalannak. A folyamat végeredménye egy tulajdonnévvel megnevezett egyén (pl. Kreatív Károly), aki az élettelen tömegből élőnek látszó, arccal rendelkező entitásként emelkedik ki. A felsőoktatási intézmények gyakran jelenítenek meg modellszerű arcokat vagy alakokat a weboldalaikon, ahol mindenki rendkívül hasonló, mosolyog és élvezi a képzést egy idealizált és túlstylizált helyzetben. Az oktató is elképzeli, hogy milyen az arctalan tömegből kiemelkedő idealizált hallgató, ugyanakkor a jelenlegi helyzetben ez sokkal inkább zsákutcának tűnik, mint valódi megoldásnak. Mind Horton és Wohl perszónája, mind pedig a fogyasztói perszónák mester-séges világa inkább a maszkszerűséget és kevésbé a közösségteremtést erősíti.

A digitális maszk funkciói

Kultúrtörténeti vonatkozásban a maszk gyakran valamiféle átmenetet jelölt a magasabb dimenziókba való felemelkedéshez vagy az alászálláshoz (Picton 1990). A rituálék során a maszkot nem annyira az arc elrejtése céljából alkalmazzák, sokkal inkább az átváltozás eszközeként jelenik meg. A maszk kelléke lehet bármely paródiának, utánzásnak, metaforája lehet a személyiség vagy az igazság felfedésének, eltitkolásának, tagadásának.

Ross (2011) a maszkoknak hatféle, egymással átfedést mutató funkcióját azonosította, amelyek értelmezhetők távoktatási helyzetekben is (1. táblázat).

1. táblázat

A maszk funkciói

Funkció	Maszk típusa anyagi minőségben	A maszk funkciója anyagtalan minőségben	Távoktatási szempont
Előadás	Színházi, cirkuszi, színészi	Egy karakter/szerep megalkotása és hihetővé tétele	Az online oktatói és online tréneri szerepszemélyiség megalkotása
Elfedés, álcázás	Álarc	Valódi identitás eltitkolása	A privát szféra és az aktuális küllem/cselekvés elrejtése
Védelem	Vívó, hegesztő, rostély	Biztonság megőrzése	A privát szféra megőrzése
Átalakulás	Rituális, színházi	Identitásváltás, egy új minőség létrehozása	Közösségalkotás a képzési helyzetek során Az oktató és a résztvevők közötti dialogikus interakciók előidézése
Fegyelem	Szájkosár, szájpecek, zablá	Hang, beszéd és cselekvés korlátozása	A rend fenntartása, a csalás kiszűrése
Lenyomat	Halotti	A méltóság és a humanitás megőrzése	Digitális nyomok

Forrás: Ross (2011), kiegészítve

Forrás: Ross (2011), kiegészítve

A színházi előadás tradícióiban a maszkokat széleskörűen használják különféle karakterek ábrázolására, ugyanakkor ez elég erős szimbólum ahhoz, hogy a mindennapi életben is hasznosnak bizonyuljon: az egyén „valódi énjének” vagy éppen deformitásának elfedése meglehetősen gyakori metafora a művészetben, az irodalomban, a populáris kultúrában és a mindennapokban is, mint ez nem utolsósorban Goffman (2000) munkájából kiderül. A hatalmat is gyakran úgy írják le, mint amit elmaszkíroztak, és amelynek sikere abban rejlik, hogy miként képes eltakarni saját mechanizmusait (Foucault 1990).

A védekező maszkokat rendszerint valamilyen veszélyes tevékenység közben viselik (pl. vívás, hegesztés). A távoktatási környezetben a stressz és a bizonytalanság elleni védekezést szolgálhatja vagy a saját (személyes) gondolatok elfedését. A résztvevők gyakran nem merik a hangjukat felvállalni, nem kockáztatják meg, hogy az arctalan tömegből beazonosítható, reflektorfénybe állított szereplőkké váljanak.

Az olyan formális, rituális előadások, amelyekre maszkban kerül sor, az adott pillanatban hatnak, ugyanakkor hosszantartó hatásuk is lehet mind az egyénekre, mind pedig a közösségre (Ross 2011). Miután az oktatás célja a résztvevők átalakítása/fejlesztése, a távoktatás környezetében felmerülhet a kérdés, hogy a tanítványok pontosan mivé is alakulnak át egy olyan színházban, ahol perspektivikusan csak a látókörben láttatott mikroszínpadok jelennek meg időről időre (vagy még annyi sem). Az oktató vagy a tréner legfeljebb csak a saját látómezejébe, azaz képernyőjére érkező dolgokat látja, de azt nem, hogy mi van mögötte. Az amerikai költő, Wallace Stevens költeményének egy ismert részlete jól érzékelteti a helyzetet: „Mikor a feketerigó látkörön túl repült, csak egyiknek határát lépte át a sok látkör közül.”¹ A néző horizontja nem az egyetlen, vagyis ha a feketerigó kiszáll az egyik néző látóköréből, akkor megvan annak az esélye, hogy egy másik néző látómezejébe száll át, és az új néző életének lesz a részese rövidebb vagy hosszabb ideig, egészen addig, míg ezt a látómezőt is el nem hagyja.

A középkorban léteztek olyan maszkok, amelyeket arra találtak ki, hogy a túl sokat beszélő vagy túlságosan is zsémbes nőket beszédjükben korlátozzák (a nyelv használatát korlátozó maszk). Az oktató a némitás funkció kattintásával mindenkitől elveheti a hangot, de ezt a résztvevők maguknak is szabályozhatják. Az ötletek, gondolatok és a kreativitásból fakadó hozzászólások korlátozása részben az oktató vagy a tréner ösztönző vagy fegyelmező lépéseitől, részben pedig a résztvevők önkorlátozó magatartásától függ. Online környezetben a kommunikációs lehetőségek korlátozottabbak, ráadásul a csoport létszámának növekedésével a megszólalás valószínűsége exponenciálisan csökken.

A halotti maszk az elhunyt fizikai lenyomata, amelynek jelrendszerét annak viselője már nem tudja kontrollálni. Az adatbázis-vezérelt technológiák teret adnak az identitás radikális újraértelmezésének (Ross 2011). Az archív adatok felett alig van ellenőrzésünk (minden adat az egyén viselkedésének lenyomata), ami szintén megerősíti a következőkben tárgyalt Panopticon jelenséget. Online környezetben a vállalati résztvevők vagy a hallgatók magatartása a leadott munkáknál, a dokumentált erőfeszítéseknél követhető nyomon, ahol a „fejlődni akaró alkalmazott” vagy az „autonóm hallgató” viselkedésformái az elvártak. IT-intenzív oktatási környezetben az őrszem munkáját a lenyomatok is segítik, bár nem mindig mi választjuk meg, hogy ki örködik felettünk. A halotti maszk úgy is felfogható, mint az a maszkom, amelyet valójában akkor látnak, amikor nem vagyok ott, és nem akarom, hogy lássák, éppen mit csinálok.

¹ Ford. Somlyó György.

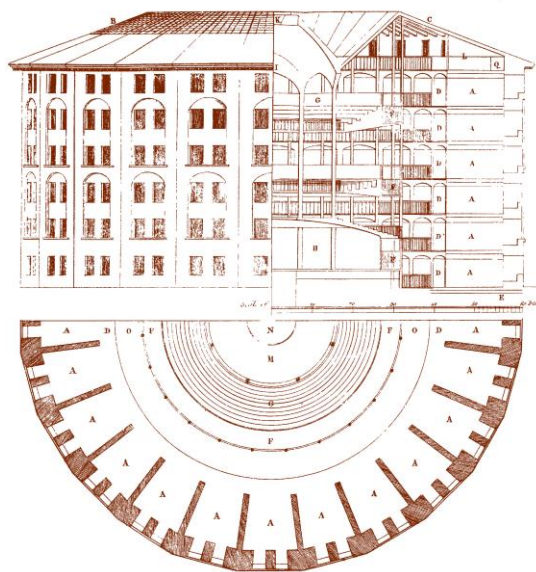
Az interneten minden aktivitás nyomokat hagy, az adatok pedig begyűjthetők. Az ellenállás ezzel szemben Deleuze (1992) számára azt jelenti, hogy miként lehet kijátszani az ellenőrzés logikáját, miként lehet gyorsabbá vagy felismerhetetlenebbé válni azon eszközök számára, amelyek folyamatosan ránk kapcsolódnak

A Panopticon liminalitásában rekedt maszkok

Jeremy Bentham angol filozófus (1748–1832) Panopticon börtöne olyan építészeti megoldás, ahol egy központi helyzetben található tornyot gyűrű alakban vesz körül egy cellákra osztott kerek épület (1. ábra). A toronyból látható a cellák belseje, mindegyik cellában egy fogollyal, a cellából viszont nem látható a torony belseje. Így a toronyban elhelyezkedő börtönőrök szemmel tarthatják a foglyokat úgy, hogy azok nem láthatják, hogy az őrök éppen figyelik-e őket vagy sem.² Foucault (1990: 273) így ír erről: „Ahány ketrec, annyi parányi színház, ahol minden színész egyedül van, tökéletesen individualizáltnak, és állandóan láthatóan. A panoptikus berendezés térbeli egységeket hoz létre, amelyek lehetővé teszik, hogy szüntelenül lássák és azonnal megkülönböztessék őket. [...] A teljes megvilágítás és a felügyelő tekintete jobban befog, mint a sötétség, amely végül is védelmet nyújtott. A láthatóság csapda.”

1. ábra

Bentham Panopticon börtöne (Willey Reveley 1791-ben készült rajzán)



Csábító gondolkísérlet lehet a jelenlegi távoktatási helyzetet Bentham Panopticonjának analógiájára elképzelni. Az oktató és a tréner a képernyőn cellákra osztott felületet lát, ahol a résztvevők vagy láthatóvá teszik magukat, azaz bekapcsolják a kamerájukat, vagy pedig a sötétséget és a rejtőzködést választják. A kamerák bekapcsolásával megjelennek a parányi színházak, ahol az oktató a központi őrshobájából mindenkit szemmel tud tartani. Bentham Panopticonjával ellentétben azonban a láthatóság nem automatikus, arra az oktató/tréner kérheti vagy a hatalom eszközével (szigorú tanári/tréneri szóval) próbálhatja kényszeríteni a résztvevőket. A Panopticon megfigyelő rendszerével szemben sötét maszkokkal lehet védekezni: ha a résztvevők kikapcsolják a kamerájukat, és felveszik a sötétség maszkját, akkor

² A Panopticon szemléletes bemutatása: <https://youtu.be/Myal-NSIIGA>

nem látszanak és nem hallatszanak a megfigyelők (oktatók/trénerek) számára. Tovább folytatva az analógiát, ha az oktató bekapcsolja kameráját, ő maga is láthatóvá, megfigyelhetővé válik, és annak a Panopticonnak a rabságába esik, amelyet saját maga alakított ki; mondhatni, az általa működtetett börtönben a börtönőr is rabbá válik.³

A távoktatás nagy kérdései közé tartozik, hogy képes-e olyan színházat alkotni, ahol a vállalati és egyetemi képzések résztvevői nem egy panopticoni megfigyelési rendszer rabjainak érzik magukat, és különálló celláikban nem a sötétség mögé rejtőzést választják a kamera kikapcsolásával? Képes-e digitális oktatás és képzés a cellákat áttörni, a színház szereplőit egyesíteni, egy olyan előadást létrehozni, amelyben a *liminalitás*ból létrejön a Turner-i értelemben vett *communitas*, vagy csupán a *liminoid* állapotban maradt individualista entitásokkal megtöltött elszigetelt cellák halmaza marad. A liminalitás olyan átmeneteket, határhelyzeti, liminális állapotokat jelent, amikor a társadalmi rend meggyengül és a hagyományok elvesztik erejüket. Liminális időszakokban a korábbi rendet és hagyományt elvesztítő emberekből *communitas*, azaz közösség formálódhat, amely új kapcsolatrendszert és új normákat teremt, gyakran rítusokban megvalósítva saját világát. A liminoid a *communitas*-szal szemben a modern kor individualizmusának terméke: független, autonóm egyének olyan megnyilvánulásai, mint például a művészi alkotások (Turner 1982). Míg a liminálisban létrejöhet a *communitas*, a liminoidban a közösségi integráció sérül.

A liminalitásban egyfajta transzformáció zajlik, melynek során a folyamat elősegítése érdekében a szereplők a rítus játékos nyelvét használják. A kulturális dekonstrukciónak ez a folyamata elvégezhető játékos, ironikus vagy parodisztikus módon is: a liminalitásban az emberek ismert dolgokkal játszanak és azokat ismeretlenné teszik, megszüntetve ezáltal a korábbi struktúrát. Ebben az átmeneti állapotban éljük meg a *communitas* vagyis a homogén, strukturálatlan egység állapotát (élményét), amelyet később az állapot megőrzése érdekében mi magunk kezdünk el szabályozni, normalizálni. A szabályozás eredményeként a korábbi szabad, státusz-címkéssel nem terhelt kapcsolatok jungi értelemben vett perszónák közötti norma-vezérelt kapcsolatokká alakulnak, a normális pedig egy olyan „színháttá” válik, amelyet maszkokban játszunk el előre megírt forgatókönyvek alapján, az ezektől való eltérést pedig könnyedén címkézzük abnormálisnak, deviánsnak (Turner 1982). *Communitas* élményt a hétköznapi élet bármely színterén megtapasztalhatunk, így az irodákban, a színházban, a műhelyekben és az oktatótermekben, akár a mostani vírusjárvány idején a karanténnak keresztelt „börtönszínházban” is.

A jelenlegi krízishelyzetből kialakult állapot lehetne liminális, valójában azonban mégsem az. Mivel a káosz ismert, az út vége ellenben kevésbé, nem világos, hogy az átalakulás mivé lesz, vagy sokkal inkább: milyennek kellene lennie? Milyen rítusokon kell átesni ahhoz, hogy a résztvevők magasabb szintre kerüljenek? A vállalati képzés és a közoktatás jelenlegi online formái sokszor azért nem sikeresek, mert művelői a struktúrát akarják ráerőltetni egy olyan helyzetre, ahol lehetséges, hogy inkább a káosznak kellene teret adni. Az egész közösség integrálása helyett a modern társadalmak főként csupán liminoid megoldásokra képesek, ahol a részvétel lényegesen nagyobb mértékben individualizált (Turner 1982). A távoktatás individualista ketrecharcosai saját árnyékukkal küzdenek. Míg a liminoid sokkal inkább az egyén döntésén alapul, mivel szinte bármikor kezdeményezhető, illetve felfüggeszthető (bekapcsolni a kamerát vagy sem, viselni a maszkot vagy sem), addig a liminalitás sokkal kötöttebb keretet teremt, amelyből viszonylag nehéz kitörni.

Goffmann (2000) szerint szerepeinket az éppen aktuálisan adott feltételeink között játszuk, ebből alkotunk valóságot. Játshatunk akár oktatót is, a közönség – jelen esetben a vál-

³ Ugyanakkor azt se feledjük, hogy a Panopticon laboratóriumként is funkcionálhat, ahol új technikák és elvek kísérletezhető ki folyamatos monitorozás alatt (Paternak 1987).

latalati alkalmazottak vagy az egyetemi hallgatók – azt várja tőlünk, hogy hitelesek maradjunk szerepünkben, és ők elhiessék, hogy nem is vagyunk mások, mint oktatók. A szerepekhez azonban nincs karakterrajz, nincs teljes körű leírás, pusztán néhány konvencionális kulcs áll rendelkezésünkre, hogy megalkossuk magunkat benne. A hitelesség azon múlik, hogy milyen jó 'maszkot' készítünk magunknak, amelyet ilyenkor belülről tartunk magunk elé viselkedésünkkel és kommunikációnkkal.

Geertz (1980) szerint Goffman a színházat olyan interaktív játékként értelmezi, ahol a pingpongozás maszkban történik. Ebből a szemszögből nézve a digitális oktatás színházában az oktató szerepe a ping-pong partnerről adogatógéppé redukálódott, a labdákat pedig gyakran elnyelik a fekete maszkok.

Amennyiben az oktatáshoz Vámos (2001) alapján a színház metaforát társítjuk, a tanár (oktató, fejlesztő szakember) szerepkörére endező, illetve a színész, a dramaturg, a kellékes és a sűgő, a tanulókra (hallgatók, alkalmazottak) pedig a színész, a néző, illetve a közönség rímel. A két oldal egymást feltételezve létezik, az egyes párok viszonyrendszere szerint azonban a kontextus más és más összetevőjét erősíti. Ha a tanár a rendező szerepét tölti be, a 'színész' tanulók magukra maradnak és önállóan látják el feladatukat. Amennyiben a tanár színész és a tanulók a néző, illetve a közönség szerepét öltik magukra, már megjelenik az a szimbolikus folyamat, melynek során a színész átad valamit közönségének. Ilyenkor a színész nem társa a nézőknek, a tanár nem partnere a tanulónak – tud valamit, amit ők nem – a hierarchikus viszonyrendszer kiemelt jelentőségű. A színész és a közönség térbeli rendeződését vizsgálva feltűnik, hogy a színész a színpadon kivilágítva, a közönség a nézőtéren sötétbe burkolódzva foglal helyet (Vámos 2001).

A színház metaforájának és technikájának pedagógiai vonatkozását tekintve figyelemreméltó lehet Grotowski ideológiája és módszere. Szerinte a performansz – amely jelen esetben a távoktatásnak, a digitális tréningnek felel meg – célja a mély interperszonális találkozás, melynek során levetjük maszkjainkat és sztereotípiáinkat, amelyek a hétköznapi életben gátolnak minket (Di Blasio 2014).

A fentebb kifejtett analógia nyomán tehát az oktatási és képzési helyzetek is értelmezhetővé válnak dramaturgiai megközelítéssel. Egy tradicionális kontextusú képzési helyzetben egyfelől az oktatók, a fejlesztő szakemberek, másfelől a hallgatók, illetve a tréning résztvevői egyaránt közös tudással rendelkeznek a szerepek kulturális tartalmáról. A digitális oktatás előtérbe kerülése azonban újra szembesít bennünket azzal a kérdéssel, hogy vajon mit is jelent oktatónak, trénernek vagy éppen hallgatónak lenni? A mostani krízis körülményei körülményei között, ahol a digitális képzések színházában a szereplők és a rendezők önmagukat keresik egy bizonytalanságokkal teli helyzetben, elsődleges pedagógiai feladat biztonságot és stabilitást adni oly módon, hogy az oktató közben elősegítse a készségek fejlődését. Ha túlságosan sok a szabály és nagyon kötöttek a feltételek, akkor inkább „börtönszínházról” beszélhetünk, ahol a szereplők kötött szerepeket játszanak el mindig ugyanabban a monotonitásban, és torzul a felek közötti kapcsolódás.

A kötött gondolatoktól való megszabadulás az átmeneti térben

Az oktatók, trénerok, előadók nem csupán viselői a maszknak és nem is pusztán egy előadás álarcos szereplői. Egy olyan térbe lépnek be, amely egy 'másik' világhoz tartozik (Picton 1990). Közös metszeteket keresnek egy átmeneti térben, melynek koncepcióját Winnicott (1999) kezdetben az anya-gyermek kapcsolatra értelmezte, de aztán később kiterjesztette a felnőttekre is. Az átmeneti tér kiemelt jelentőséggel bír, mivel a játékon keresztül válik az alkotás terévé: a játéktérben életre kel az átmeneti tér és a valós tér tárgyai jelentéssel telítődnek (Péley 2004). A játszásnak és a kulturális élménynek, a kreativitásnak a helye egyaránt

az egyén és a környezet (tárgy) közötti átmeneti tér (Winnicott 1999). Az átmeneti tér a lehetőségek tereként is felfogható, mivel a tapasztalatokból és élményekből álló mentális tér a fizikai térben elevenedik meg (Tóth-Varga és Düll 2019). Az átmeneti térbe való belépés titkát nem feltétlenül csak a kiváltságosok ismerik. A titok maga a diskurzusok precízen meghatározott idejében, helyszínében és tartalmában rejlik (Picton 1990).

Az átmeneti térnek valójában egy közösen kialakított játéktérnek kellene lennie, ahol az oktató és a résztvevők egymásra találhatnak. Winnicott (1999) szerint a pszichoterápiának a páciens és a terapeuta játéktérének közös metszetén kell végbemennie. Vagyis az a terapeuta, aki képtelen játszani, nem tudja a munkáját rendesen ellátni, ha pedig a páciens képtelen a játékra, akkor a terapeuta feladata, hogy segítsen neki játszó emberré változni. Míg Ferenczi (1931) a játékot „két lélek között közvetítő” dimenzióként értelmezi, addig Winnicott úgy látja, hogy „a játszásban és talán csak a játszásban lehet a gyermek és a felnőtt szabadon kreatív.” (Winnicott 1999: 53)

Az oktatók számára alapvető kérdés, hogy tudnak-e és mernek-e játszani, valamint a játéktérüket úgy formálni, hogy közös területet alakítsanak ki az online képzés résztvevőivel. Azok az oktatók, akiknek funkcionális maszkjuk az arcukra égett, nehezen tudnak közös játéktér kialakítani egy olyan környezetben, ahol a fekete maszkok keveset mutatnak abból, hogy milyen játéktérre lehetne rákapcsolódni.

A kötött gondolatoktól való megszabadulást a közösen kialakított játéktér biztosítja, amelynek az oktató a facilitátora. Abban az esetben, ha a diákok átmenetileg képesek hitetlenkedéseik akaratos felfüggesztésére (lásd Coleridge 1817), akkor a gyermekekhez hasonlóan képzeletjátékokban tudnak részt venni, és ezáltal olyan terek jönnek létre, amelyekben a diákok szabadon használhatják a képzeletüket, és nem kell rettegniük attól, hogy mások hogyan reagálnak a válaszaikra (Creme 2018). A hitetlenkedés akaratos felfüggesztése olyan liminális szituáció, amikor a maszkjaiktól megfosztott résztvevők és oktatók megszabadulnak mindenfajta kritikus gondolkodástól, és képesek befogadni a szürreális vagy a fantáziavilágot kizárólag annak élvezete kedvéért.

A játékos gondolkodás képessé tesz minket arra, hogy egy szituációt kedvünkre valóként, szórakoztatóként, örömforrásként keretezzünk vagy keretezzünk újra (Barnett 2007). A posztmodern pedagógia az emancipációs nevelés elvére épül, és a nevelő és a nevelt közötti egyenrangú kommunikációs cselekvés alakítja. Gadamer (2003) elgondolásában a játék egyfajta oda-vissza mozgást jelent (*back and forth movement*), ezáltal akkor is jelen van, amikor látszólag senki nem játszik, például a hullámok játékában, a szójátékokban vagy akár a fény és az árnyék táncában. A játék a játszó emberen keresztül nyer kifejeződést, azonban tárgya nem a játszó ember, hanem önmaga, a játék. Az oktató és a résztvevő közötti dialogikus interakció a Gadamer-i oda-vissza mozgás, amely az oktatást a játék köntösébe öltözteti. A válságban lévő képzési szakemberek számára kialakult, a rituálék analógiáját tekintve liminális tér a (táv)oktatásban is fontos szerepet játszik, az előadó (oktató) szimbolikus ereje innen származik (Picton 1990).

A rítusokat szervező ismétlések elvét gyakran konvencionálisnak és merevnek gondolják, azonban ez az elv a kreativitás és a játékosság lehetőségét is magában hordozza. Ha a szimbolikus tevékenység keretei és határai szilárdak és világosak, akkor lehetőség van egy pótlólagos és különböző keretrendszer felállítására is. A rituális keretrendszer képes a játék kiváltására, ráadásul biztonságos védelmet jelent a spontán, informális dráma kialakulásának is. Idővel ez a játékos viselkedés – ugyancsak az ismétlés elvétől vezérelve – rituális viselkedéssé változik. A játék a rítus és a dráma közös eleme, olyan eszköz, amely lehetővé teszi az átalakulást, biztosítja az események folyását, a szereplők állandó változását (Lev-Aladgem 1999). Rituális magból szökken szárba, jelentőségét szimbolikus jelentéseken keresztül éri el,

ezért szüksége van a játék drámai nyelvezetére is, hogy odakösse a nézőket és résztvevőkké alakítsa őket (Myerhoff 1992).

Csakhogy a jelenlegi kényszeredett online képzésekben a katarzis lehetőségét egyre jobban semmivé porlasztják a megmerevedett maszkok mögül kétségbeesetten kommunikálni próbáló szereplők. Arisztotelész a síró álarc mögül ránk nevet...

Posztmodern végjáték

Maszkba bújunk egy posztmodern színházban, ahol a fizikai jelenlét helyett a hiperreális jelenlét vagy a hiány válik dominánssá. Az oktató, a tréner, olyan színész lett, akiről Pilinszky így ír: „a színész általában elvesztette a jelenlétet. Annak ellenére, hogy mindent tökéletesen igyekszik átvilágítani, nincs jelen” (Pilinszky 1994: 148). Lehetséges, hogy ezek az oktatás-színház kiüresedésének pillanatai, ahogy Fuchs is megjegyzi: „a színház mindig is a hiány jelenléte és a jelenlét hiánya” (Fuchs 1998: 9).

A jelenlegi helyzet az oktatók és a képzések résztvevői számára a „hol is van a valóság” kérdését veti fel, vagy pontosabban azt, hogy a valóság mely részét melyik szerepünkkel észleljük és játsszuk. Az otthoni privát és az azon kívüli világot csupán egy klikkelés választja el, a közvetlenül egymás mellett lévő világok demarkációs vonalát viszonylag könnyű átlépni. Eltűnik a két világot összekötő tér és idő, nem kell ahhoz utazni, hogy az oktató elérjen munkahelyére, a tréner pedig a csoportszobába, nem kell tereket átszelniük. Az oktatás betört az otthoni környezetbe, a szakember belép a résztvevők intim szférájába, egy nyelvi játékokat játszó hang, ellenőrző funkciókkal. Hangszínház ez, szellemképekkel.

A résztvevők erre a klasszikus védekezési eszközzel, a sötétség maszkjával válaszolnak, az oktató a fekete maszkok színházában parádézik, ahol a közönség nagy része a sötétbe burkolózott nézőtéren foglal helyet. De nem a fizikai térben összezárva, hanem fragmentáltan, individualista módon, ahol egyénileg saját párhuzamos világokat is átélhetnek.

Az új helyzetben az oktatók továbbra is klasszikus modern szerepeket igyekeznek betölteni és jól strukturált feladategyüttessel próbálják meg kényszeríteni a közönséget valamilyen megfoghatatlanul nagy narratíva befogadására, amellyel szemben a posztmodern mindig is bizalmatlan volt (Lyotard 1993). A modern struktúra gyakran torzul a posztmodern világ tükrében. Pedig ahogy Bruner (2004: 94) fogalmaz: „A narratívumok együttes konstrukciója nem ’mindent vagy semmit’ játék. A közös megértéshez nem kell uralkodás, nem kell az erősnek saját verzióját lenyomni a gyengébb torkán.”

A képzők és a résztvevők által betöltött szerepek térben és időben összeecsúsznak, a maszkok szerepe felerősödik. Másodpercek kérdése, míg az oktatói szerep átcúszik szülőivé, majd néhány másodperccel később házastársivá, aztán meg trénerivé.

Az utcán jártunkban a világ maszkokon és plexiüvegeken keresztül bámul ránk, nem látjuk, kik vannak a maszk mögött, a plexiüveg korlátot jelent. Most már nem kizárólag csak digitális avatarokként vagy speciális helyzetekben viselhetünk digitális maszkokat, a színház kilépett az utcára és arctalaná tette a szereplőit. Míg eközben a posztmodern fogyasztó „stílusmaszkok” viselésével próbálja megalkotni identitását (Mugleton 2005), addig Ewen és Ewen (1982) jelmondata – „Ma már nincs divat, csak divatok” – könnyen átírható az alábbira: „Ma már nincs maszk, csak maszkok”, eldobható, látszólag önreflexív, önkifejező, divathoz alkalmazkodó maszkok.

IRODALOM

- Antalfai Márta (2007) Személyiség és archetípusok Jung analitikus pszichológiájában. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő – Oláh Attila (2007 szerk.) *Vázlatok a személyiségről*. Budapest, Ú.M.K. 166–189.
- Barnett, Lynn A. (2007) The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 2007/4. 949–958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Bruner, Jerome (2004) *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat.
- Callois, Roger (1961) *Man, Play and Games*. The Free Press, New York.
- Coleridge, Samuel Taylor (1817) *Biographia Literaria*. London, Gale and Fenner.
- Cremer, Phyllis (2008) A Space for Academic Play: Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2008/1. 49–64. <https://doi.org/10.1177/1474022207084882>
- Cruz, Ana – Karatzas, Stelios (2017) Understanding your buyer persona. In: Heinze, Aleksej – Fletcher, Gordon – Rashid, Tahir – Cruz, Ana (2017szerk.) *Digital and social media marketing: a results-driven approach*. London, Routledge, 69–93. <https://doi.org/10.4324/9780429280689-6>
- De Man, Paul (1997) Az önéletrajz mint arcrongálás. *Pompeji*, 2–3. 93–107.
- Di Blasio, Barbara (2014) Pedagógiai lehetőségek tárháza. A társadalmi színházról. *Iskolakultúra*, 2014/4. 44–62.
- Ewen, Stuart – Ewen, Elizabeth (1982) *Channels of Desire*. New York, McGraw–Hill.
- Ferenczi Sándor (1931) Felnőttek „gyermekanalízise”. In: Ferenczi Sándor (1997) *Technikai írások 1921–33*. Budapest, Animula. 87–101.
- Foucault, Michel (1990) *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Fuchs, Elinor (1998) A Jelenlét és az írás bosszúja: A színház újragondolása Derrida nyomán. *Színház*, 1998/3. 3–9.
- Gadamer, Hans-Georg (2003) *Igazság és módszer*. Budapest, Osiris.
- Geertz, Clifford (1980) Blurred Genres: the refiguration of social thought. *The American Scholar*, 1980/2. 165–179. <https://www.jstor.org/stable/41210607>
- Goffmann, Erving (2000) *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Budapest, Pólya.
- Grimes, Ronald L. (1982) *Beginnings in Ritual Studies*. New York, University Press of America.
- Horton, Donald – Wohl, R. Richard (1956) Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry*, 1956/3. 215–229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
- Huizinga, Johan (1955) *Homo ludens: Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Szeged, Universum.
- Jacobi, Jolande (2009) *C. G. Jung pszichológiája*. Budapest, Animus.
- Jung, Carl Gustav (2016) *Két írás az analitikus pszichológiáról*. Budapest, Scolar.
- Lev-Adagem, Shulamith (1999) From ritual to drama and back in a rehabilitation day-care center. *Journal of Aging Studies*. 1999/3. 315–331. [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80099-1](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80099-1)

- Lyotard, Jean-Francois (1993) A posztmodern állapot. In: Bujalos István (1993 szerk.) *A poszt-modern állapot*. Budapest, Századvég.
- Muggleton, David (2005) A poszt-szubkulturalista. *Replika*. 2005/53. 111–126.
- Myerhoff, Barbara (1992) *Remembered Lives*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Nagy Ágnes (2008) Pedagógusmaszkok készítésének és felhasználásának lehetőségei a tanárképzésben. In: Knausz Imre (2008 szerk.) *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés Tanulmányok*. Budapest, Új Helikon. 172–192.
- Nietzsche, Friedrich (1923) *Vidám tudomány*. Budapest, Világirodalom.
- Péley Bernadette (2004) Bevezető a VI. fejezethez. In: Péley Bernadette (2004 szerk.) *D. W. Winnicott: a kapcsolatban bontakozó lélek*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 216–221.
- Picton John (1990) What's in a mask? *African Languages and Cultures*, 1990/2. 181–202.
<https://doi.org/10.1080/09544169008717719>
- Pilinszky János (1994) Mit jelent Önnek a színház? Beszélgetés Apáti Miklóssal és Bulla Károllyal. In: Hafner Zoltán (1994 szerk.) *Pilinszky János összegyűjtött művei, Beszélgetések*. Budapest, Századvég.
- Ross, Jen (2011) Traces of self: online reflective practices and performances in higher education. *Teaching in Higher Education*, vol. 16, no. 1, pp. 113–126.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2011.530753>
- Scannell, Paddy (1991) Introduction: The relevance of talk. In: Scannell, Paddy (1991 szerk.) *Broadcast Talk*. London, Sage. 1–13.
- Tóth-Varga Violetta – Dúll Andrea (2019) A térhasználat jellegzetességei a pszichoanalitikus szemléletű csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvekben. *Alkalmazott Pszichológia*, 2019/3. 7–31. <http://doi.org/10.17627/AlkPszich.2019.3.7>
- Turner, Victor (1982) *From Ritual to Theatre*. New York, PAJ Publications.
- Vámos Ágnes (2001) A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 101/1. 85–108.
- Winnicott, Donald W. (1971/1999) *Játszás és valóság*. Budapest, Animula.