

# TÁNC ÉS NEVELÉS

# DANCE AND EDUCATION

---

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM  
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF  
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2023 4. évfolyam 2. szám  
Vol. 4. Issue 2. 2023



Magyar  
Táncművészeti  
Egyetem

## **Tánc és Nevelés**

A Magyar Táncművészeti Egyetem folyóirata

## **Dance and Education**

Journal of the Hungarian Dance University

A **Tánc és Nevelés** tanulmányokat közöl a tánc- és a társadalomtudományok interdiszciplináris területeiről - különös tekintettel a tánc neveléstudományi és pszichológiai szempontú megközelítéseire. A diamant open access folyóirat dupla vak lektorálást működtet, és évente kétszer jelenik meg online és nyomtatott formátumban angol és magyar nyelven egyaránt.

**Dance and Education** publishes studies on the interdisciplinary fields of dance and social sciences - with particular emphasis on dance education and psychological approaches. The diamant open access journal uses double blind review. It is published twice a year in both online and print format and in both English and Hungarian.

### **Főszerkesztő / Editor in Chief:**

Dr. Lanszki, Anita PhD

### **Szerkesztőbizottság / Editorial Board:**

Prof. Dr. Bernáth, László PhD

Prof. Dr. Bolvári-Takács, Gábor PhD

Prof. Dr. Fügedi, János PhD

Dr. Gara, Márk PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

### **Tanácsadó testület / Advisory Board:**

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc, az MTA rendes tagja

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

Prof. Dr. Johanna Hopfner DSc, Karl-Franzens-Universität, Graz

Dr. Habil. Tomáš Kasper PhD, Technická Univerzita v Liberci

Prof. Dr. Christine Mayer DSc, Universität Hamburg

Prof. Dr. Simonetta Polenghi DSc, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera DSc, Europa-Universität Flensburg

**Arculatterv, tördelés / Layout:** Kánvási, Krisztián

**Olvasószerkesztő / Proof Reader:** Toptsi Eftim, Jamil

### **A szerkesztőség címe / Editorial contacts:**

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

D épület 225., telefon: +36 1 273 3453

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (online)

DOI <https://doi.org/10.46819/TN>

Web: [https://ojs3.mtak.hu/index.php/tanc\\_es\\_neveles](https://ojs3.mtak.hu/index.php/tanc_es_neveles)

### **A folyóiratot kiadja / Publisher:**

Magyar Táncművészeti Egyetem

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

## Tánc és Nevelés / Dance and Education

4. évfolyam 2. szám 2023 / Volume 4. Number 2. 2023

DOI <https://doi.org/10.46819/TN.4.2>

### Tanulmányok / Papers

- Lanszki Anita, Tongori Ágota, Papp-Danka Adrienn:*  
Táncsal kapcsolatos kutatások a felsőoktatásban  
Szisztematikus szakirodalmi áttekintés..... 3–27.
- Anita Lanszki, Ágota Tongori, Adrienn Papp-Danka:*  
Dance-Related Research in Tertiary Education:  
A Systematic Literature Review..... 29–53.
- Kovács Nóra:*  
Táncantropológia és migrációkutatás  
Kapcsolódási pontok, irányok, lehetőségek  
– szakirodalmi kitekintés..... 55–72.
- Nóra Kovács:*  
Dance anthropology and migration research:  
Connections, directions, possibilities ..... 73–89.
- Brum Kagyerják Patricia Alejandra:*  
A magyar néptánc jövőképe a diaszpórában  
Néptáncoktatás-módszertani munkaterv az uruguayi  
Tündéerkert Néptáncgyűttes számára..... 91–111.
- Patricia Alejandra Brum Kagyerják:*  
The Vision of Hungarian Folk Dance in Diaspora:  
Folk Dance Teaching Methodology Work Plan  
for the Uruguayan Tündéerkert Folk Dance Ensemble..... 113–133.

### Recenziók / Reviews

- Kovács Nóra:*  
A tánc által jobbá tenni a világot?  
Recenzió Dana Mills *Dance and Activism*.  
*A Century of Radical Dance Across the World* című könyvéről..... 135–140.
- Nóra Kovács:*  
Making the World a Better Place Through Dance?  
Review of Dana Mills' Book Entitled *Dance and Activism*.  
*A Century of Radical Dance Across the World*..... 141–145.
- Horváth-May Dániel:*  
Lépésről lépésre a táncjelírás elsajátítása felé. Recenzió Fügedi János  
*Sigms of Dance* című rendszerismertető kötetéről..... 147–150.
- Dániel Horváth-May:*  
Step by Step Towards Mastering Dance Notation:  
A Comprehensive Review of János Fügedi's Latest Book Entitled  
*Sigms of Dance*..... 151–154.



# TÁNCAL KAPCSOLATOS KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

## SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Lanszki Anita PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Tongori Ágota PhD, egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Papp-Danka Adrienn PhD, egyetemi docens, a Budapesti Gazdasági Egyetem  
Képzési és Fejlesztési Irodájának vezetője

### Absztrakt

A cikk célja, hogy bemutassa a táncsal kapcsolatos legújabb kutatásokat a felsőoktatásban az elmúlt tíz év kutatási eredményei alapján. Kutatásunkban 69 cikket vizsgáltunk szisztematikus szakirodalmi áttekintés módszerével a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokoll szerint. A tanulmány ismerteti a felsőoktatásban folyó táncsal kapcsolatos multidiszciplináris kutatások aktuális helyzetét 1.) a leggyakrabban vizsgált tánc típusok; 2.) a felsőoktatási tánc kutatásban képviselt országok; 3.) a kutatási paradigmák; 4.) a kutatási eszközök típusai; és 5.) az elmúlt tíz év legkiemeltebb kutatási témái alapján.

**Kulcsszavak:** tánc, felsőoktatás, szisztematikus szakirodalmi áttekintés, kutatási módszerek

### 1. BEVEZETÉS

A táncsal kapcsolatos kutatás a tánchoz kapcsolódó jelenségek különböző tudományágak szemszögéből történő vizsgálata (Lanszki, 2020), melyet megkülönböztetünk az eredetileg mozgáselemzést és koreográfiai kutatást magába foglaló tánc kutatás jelenségétől. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a táncsal kapcsolatos jelenségeket hogyan vizsgálták az elmúlt tíz év felsőoktatási gyakorlatában különböző tudományterületek – többek között az orvostudomány, a pszichológia, a pedagógia, az etnográfia és a kulturális antropológia – módszereivel, melyeknek a változatossága összefügg azzal, hogy igazodnak az adott tudományágak feltárási eljárásaihoz. Ennek megfelelően a táncsal kapcsolatos vizsgálatokban a kutatók egyaránt alkalmaznak kvantitatív és kvalitatív módszereket, valamint különböző kutatási eszközöket.

A táncsal kapcsolatos kutatások leginkább olyan esettanulmányokról és akciókutatásokról szólnak, amelyekben az oktatók reflektálnak a táncórák jó gyakorlataira (Baran, 2020; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Roe, 2017; Stevens et al., 2020), és alulreprezentáltak a kvantitatív kutatási paradigmat követő empirikus tanulmányok, amelyek egyébként elsősorban táncjelírással (Dilek és Muhsin, 2017) vagy a táncosok egészségével kapcsolatosak (DiPasquale et al., 2021).

Elmondhatjuk azt is, hogy a táncsal kapcsolatos kutatások többsége a közoktatás formális vagy informális táncfoglalkozásain résztvevő tanulókra irányul. Az e célcsoportot érintő kutatások tematikus klasztereinek kialakításakor látható, hogy a kutatások egy része a fizikai (Bogáti, et al., 2023; Ujvári & Szabó, 2023) állapotfejlesztéssel, a mentális egészséggel (Biasutti & Habe, 2021), valamint a kognitív képességek fejlesztésével (Bollimbala et al., 2019; Pálinkás-Molnár & Bernáth, 2020) kapcsolatos kutatásokat foglalja magába. A kutatások másik nagy csoportja a módszertani programokat és azok hatásvizsgálatát tematizálja (Dilek & Muhsin, 2017; Lanszki et al., 2021; Papp-Danka & Oláh, 2021). A harmadik klaszterben olyan kutatások találhatók, amelyek a társadalmi változások és a táncoktatás kapcsolatát vizsgálják (Horwitz et al., 2022; Zimányi & Lanszki, 2020).

Vizsgálatunk elején a táncsal kapcsolatos kutatások általános tendenciáiból kiindulva azt feltételeztük, hogy a felsőfokú táncoktatásban, különösen Európában, hiányoznak az empirikus kutatások. További hipotézisünk az volt, hogy az angol anyanyelvű szerzők által angol nyelven írt tanulmányok felülreprezentáltak a mintánkban, ugyanis egyes szerzők még arra is figyelmeztetnek, hogy a felsőfokú táncoktatás világában „az Egyesült Államok kulturális hegemóniája” jelentős (McCarthy-Brown, 2015, p. 30). Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a táncoktatás jó gyakorlatait tükröző esettanulmányok és akciókutatások túlsúlyban vannak-e, és hogy a kvantitatív kutatási paradigmat követő empirikus tanulmányok alulreprezentáltak-e.

Problémafelvetéseink alapján kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Van-e olyan tánc típus vagy -műfaj, amely felülreprezentált a táncsal kapcsolatos empirikus kutatásokban?
2. Kirajzolódnak-e földrajzi mintázatok a táncsal kapcsolatos kutatásokban?
3. Melyik kutatási paradigma érvényesül gyakrabban a táncsal kapcsolatos kutatásokban – a kvantitatív vagy a kvalitatív?
4. Léteznek-e a vizsgált kutatásokban saját validált eszközök, vagy inkább más tudományágak mérőeszközei használatosak a táncsal kapcsolatos kutatásokban is?
5. Melyek a legújabb tánc kutatások fő témái?

Bár a korábbi évekből van példa arra, hogy a felsőoktatás került a táncsal kapcsolatos kutatások középpontjába (Hagood, 2008), mégis – ahogyan arról korábban már szó volt – elsősorban a köznevelési populáció áll a táncsal kapcsolatos jelenségek vizsgálatának középpontjában. Mivel a felsőoktatást a kutatási tevékenységek különböztetik meg az oktatás egyéb formáitól, ezért tanulmányunkban a felsőoktatásban folyó táncsal kapcsolatos kutatások feltérképezésére összpontosítunk. Jelen írás célja tehát, hogy átfogó képet adjon a felsőoktatásban zajló táncsal kapcsolatos kutatások jelenlegi helyzetéről az elmúlt tíz év kutatási eredményei alapján.

## 2. MŐDSZEREK

Kutatási kérdéseink megválaszolásához a szisztematikus szakirodalmi áttekintés módszerét választottuk, követve a Zawacki-Richter és munkatársai (2019) által meghatározott folyamatmodellt. Minőségbiztosítási okokból úgy döntöttünk, hogy alkalmazzuk a szisztematikus szakirodalmi áttekintésre vonatkozó PRISMA-protokollt (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). A folyamat módszertani szabályainak betartásával a cikkek beválogatása során a minimálisra csökkentettük a kutatói elfogultságot (Page et al., 2021), valamint a PRISMA modell keretei segítettek abban is, hogy a felülvizsgálati folyamat szakaszait megtervezzük. A kutatás megbízhatóságának további növelése érdekében 1.) egyértelmű megfelelési és kizárási kritériumokat állapítottunk meg; 2.) alapos és átlátható keresést végeztünk a releváns tanulmányok felkutatása érdekében és 3.) három bírálót vontunk be a cikkek beválogatásához.

A megfelelési kritériumok összhangban voltak a kutatási témánkkal, így a „tánc”, a „felsőoktatás” és a „kutatás” kulcsszavakat használtuk a mintánk összeállításához. További szempont volt, hogy az adott cikk nyelve angol legyen, az elmúlt tíz évben (2013–2023) publikálták, és teljes terjedelmében hozzáférhető legyen. Az áttekintés során csak a lektorált folyóiratcikkeket vettük figyelembe, míg más típusú publikációkat, például a konferencia-abstractokat vagy a szürke irodalmat kizártuk (1. táblázat).

Kutatási terület	a táncval kapcsolatban felsőoktatási kutatást bemutató tanulmányok
A kutatás típusa	kvalitatív, kvantitatív vagy vegyes módszertanú kutatások
Populáció	felsőoktatási hallgatók
Megjelenés időpontja	2013. január és 2023. január között megjelent tanulmányok
Kiadás nyelve	angol
Átláthatóság	olyan tanulmányok, amelyekben megtalálhatóak az elméleti alapok, a kutatási módszer(ek) és azok az adatok, amelyeken a következtetések alapulnak

1.táblázat: Megfelelési kritériumok

A cikkek beválogatási kritériumai körvonalazták a kizárási kritériumokat is, amelyeket a mintánk pontosítása érdekében határoztunk meg. Először is kizártuk a teljes szöveges formátumban nem letölthető és a lektorálás nélkül közzétett tanulmányokat. Másodsorban, korlátoztuk a célcsoportot a felsőoktatásban résztvevő hallgatókra.

Mivel a felsőoktatásban végzett tánccal kapcsolatos kutatások feltárására összpontosítottunk, szelektálnunk kellett azokat a tanulmányokat, amelyeket a közoktatásban végeztek. A 2013 januárja előtt megjelent tanulmányokat is kizártuk, hogy a legfrissebb és legaktuálisabb tudományos eredményekre koncentrálhassunk. A nem angol nyelven megjelent tanulmányokat is ki kellett szűrünk, a szövegek tartalmához ugyanis csak ezen a közvetítő nyelven keresztül értünk hozzá. Végül az átláthatóságra helyezve a hangsúlyt, azokat a tanulmányokat is kizártuk, amelyek nem mutatták be a kutatás elméleti hátterét, módszertanát és vizsgálati eredményeit. Ezek a kizárási kritériumok együttesen segítettek a szisztematikus áttekintés finomításában és a magas színvonalú, releváns és átlátható kutatásokra való összpontosításában.

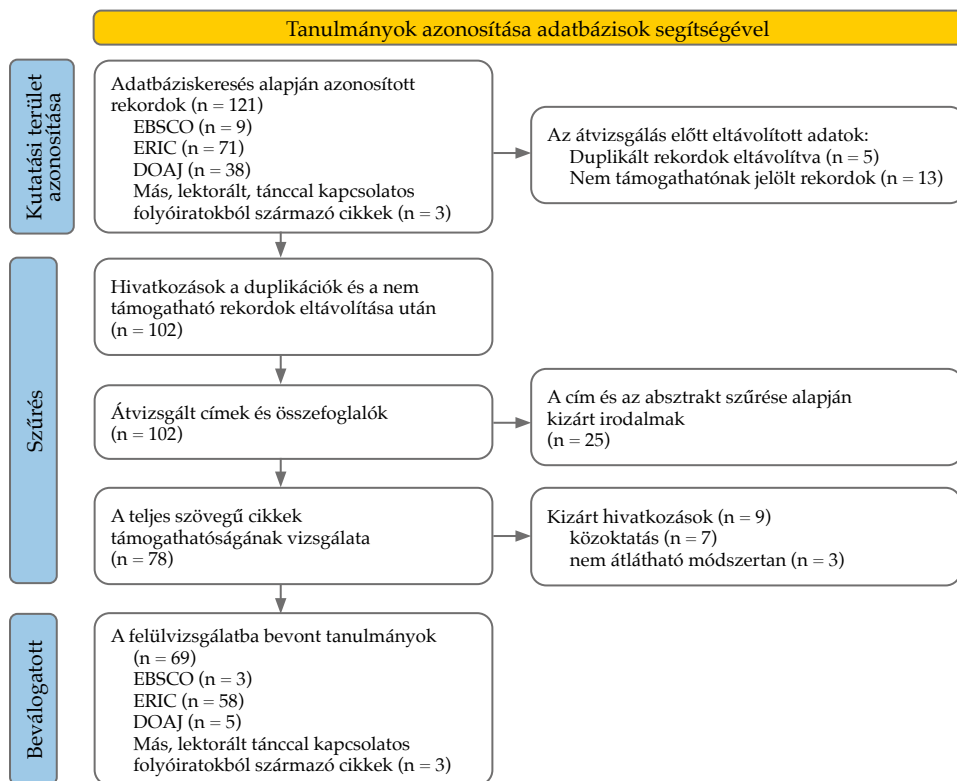
A minta meghatározásában a célzott mintavételt alkalmaztunk és az *EBSCO*, *ERIC* és *DOAJ* adatbázisokban kerestünk releváns, teljes szövegű tanulmányokat. Úgy döntöttünk, hogy kerüljük a *JSTOR* adatbázist, mivel ott nincs lehetőség kiszűrni a lektorált tanulmányokat, és a 2013–2023 között angol nyelven írt „dance” és „higher education” és „research” kulcsszavakkal végzett keresésünk 21206 találatot eredményezett, ami nem tűnt kezelhetőnek. Bár a *Google Scholar* és a *ResearchGate* számos tudományos publikációt tartalmaz, nem átlátható, hogy a folyóiratcikkek lektoráltak-e vagy indexált folyóiratban jelentek-e meg. A minőségellenőrzés hiánya és a korlátozott keresési lehetőségek miatt ezeket az adatbázisokat is kizártuk a mintavétel és a kiválasztás folyamatából. Bevontunk azonban további, a tánc kutatással kapcsolatos, lektorált folyóiratot a minta összeállításába.

Mindhárom kutató külön-külön elvégezte a vizsgálati és szelekciós tevékenységeket annak érdekében, hogy a szubjektív preferenciák ne befolyásolják a tanulmányok beválogatását. A PRISMA-protokollt követve végeztük el a források kiválasztását, ennek segítségével határoztuk meg mintánkat. Összesen 121 rekordot azonosítottunk és a keresés több adatbázisra terjedt ki. 9 rekordot az *EBSCO*-ból, 71-et az *ERIC*-ből, további 38-at pedig a *DOAJ*-ból nyertünk. A mintánkat három további cikkel gazdagítottuk, amelyek más, a tánccal kapcsolatos, lektorált folyóiratból származtak. A hivatkozások azonosításának és kiválasztásának alapossága lehetővé tette számunkra, hogy a tudományos nézőpontok széles köréből merítsünk, ami erősítette kutatási eredményeink megbízhatóságát és érvényességét.

Az átvizsgálási eljárás előtt bizonyos rekordokat gondosan kiszűrtünk. Mindenekelőtt öt duplikált rekordot távolítottunk el a redundancia kiküszöbölése és az adatállomány racionalizálása érdekében. Ezen kívül kizártunk 13 rekordot az előre meghatározott szempontrendszer alapján, így biztosítva, hogy csak releváns tanulmányok kerüljenek be az elemzésbe. Ez a szigorú szelekciós folyamat segített a források körének finomításában, biztosítva, hogy minden egyes rekord egyedi legyen és igazodjona megfelelési feltételekhez.

Az *EBSCO*-ban kilenc rekordot találtunk a keresési feltételeink alapján, melyek közül csak három volt releváns, míg az *ERIC* 71 találatából csak 58 került be a mintánkba (1. *ábra*).





1. ábra: PRISMA folyamatra a tanulmányok kiválasztásáról a szisztematikus áttekintéshez

A szűrési folyamat kulcsfontosságú lépés volt a tanulmányok kiválasztásának finomításában. Miután aprólékosan eltávolítottuk a duplikált rekordokat és a nem megfelelőnek jelölteket, 102 cikket hagytunk a mintában. A cím- és az absztraktszűrést követően 25 rekordot kellett eltávolítani a mintából, mert nem kapcsolódtak a tánchoz vagy a táncoktatáshoz, vagy a kutatást nem oktatási környezetben végezték.

A kezdeti szűréseket követően végül 78 teljes szövegű cikket vizsgáltunk meg újra a megfelelési kritériumaink alapján. A teljes szöveges értékelés során azonban további kilenc tanulmányt kellett kizárni. Ezek közül hét a közoktatáshoz kapcsolódott, ami nem tartozott a kutatásunk tárgykörébe. Ezen kívül még három hivatkozást zártunk ki a mintából az átlátható módszertan hiánya miatt, biztosítva ezzel az elemzésünkbe bevont tanulmányok minőségét és módszertanunk szabályainak szigorú betartását. Ez a szűrési folyamat biztosította, hogy a hivatkozások végső kiválasztása releváns és módszertanilag megalapozott legyen, megerősítve kutatási eredményeink megbízhatóságát és érvényességét.

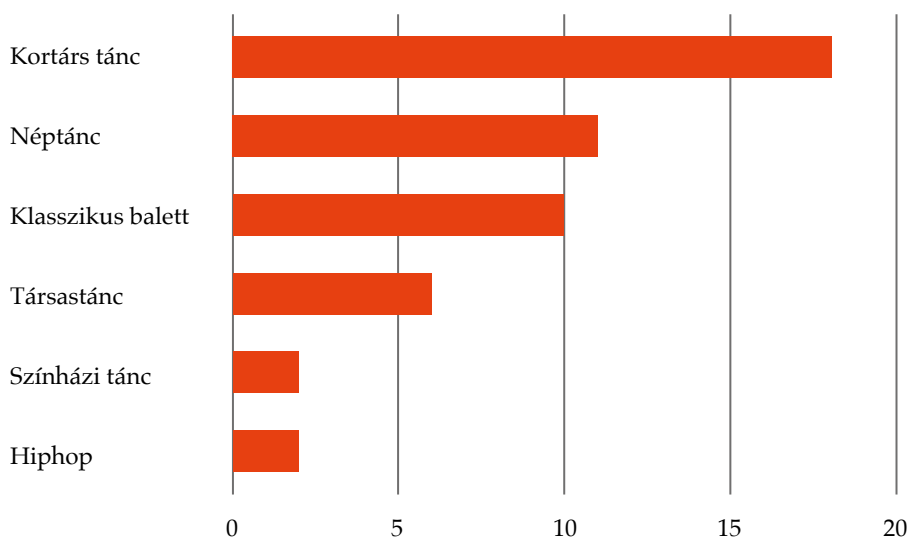
A többi tanulmányt a bennük közölt kutatási eredmények súlyozása alapján választottuk ki. A folyamat végére a mintánkban 69 kutatási cikk maradt, amelyeket narratív elemzésnek vetettünk alá a kutatási kérdéseinkhez kapcsolódó szempontrendszer alapján.

### 3. EREDMÉNYEK

Összesen 69 tanulmány felelt meg a beválogatási kritériumoknak, és került be a mintánkba. Ezek közül egy tanulmány konferenciakötetben, a többi pedig lektorált folyóiratban jelent meg.

#### 3.1. Táncműfajok a táncsal kapcsolatos felsőoktatási kutatásokban

Számos táncműfaj tárgya kulturális, történeti vagy esztétikai szempontú kutatásnak, de nehéz eldönteni, hogy melyik táncműfaj a leginkább reprezentált az empirikus kutatásokban. A szisztematikus szakirodalmi elemzés módszere azonban lehetővé tette számunkra, hogy azonosítsuk, mely táncműfajok kaptak következetesen jelentős figyelmet a felsőoktatást érintő, táncsal kapcsolatos kutatásokban. Feltételeztük, hogy a klasszikus balett az a műfaj, amelyet a legtöbb kutatás tematizál története, technikai összetettsége, valamint élettani és biomechanikai elemzési lehetőségei miatt. Ez a hipotézis viszont nem igazolódott be, mivel a 69 cikk alapján a kortárs tánc volt a leggyakrabban vizsgált táncműfaj (Baran, 2020; DiPasquale & Roberts, 2022; Higdon, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Higdon & Stevens, 2017; Kearns, 2016; O'Leary et al., 2019; Papp-Danka & Lanszki, 2020; O'Leary et al., 2019; Pulinkala 2014; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021; Salcedo et al., 2017; Tsompanaki, 2014; Walker, 2019), a klasszikus balett pedig csak a harmadik legkutatottabb terület az elmúlt évtized kutatásaiban (Barton & Ryan, 2014; Duffy, 2018; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2020; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021; Salcedo et al., 2017; Walker, 2019) (2. ábra).



2. ábra: A leggyakrabban vizsgált tánc típusok a felsőoktatásban (n = 69)

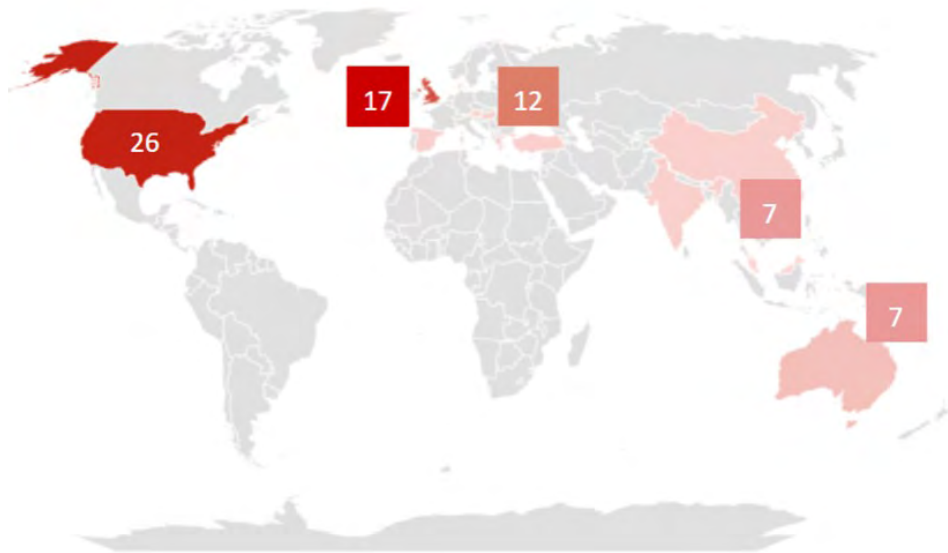
A néptánc volt a második legtöbbet kutatott táncműfaj (Altun & Atasoy, 2019; Assandri, 2019; Clendinning, 2022; Conner, 2021; Dilek, 2017; Jin & Martin, 2019; Kaktusz, 2020; Liu, 2020; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021), a társastáncokkal kapcsolatos kutatások pedig alulreprezentáltak a mintánkban, ugyanis csak hat vizsgált cikkben szerepeltek (Domene & Morley, 2021; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Rimmer, 2017; Stevens és munkatársai, 2019; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022). A zenés színházi táncot (Bonner, 2022; Szászi és Szabó, 2021) és a hiphopot (Sulé, 2015; Yin és Liu, 2022) mindössze négy tanulmányban vizsgálták. A társas-, színházi és utcai táncok alulreprezentáltsága a táncal kapcsolatos felsőoktatási kutatásokban elsősorban annak tudható be, hogy ezek a táncformák marginálisak az egyetemi képzésekben is. Számos felsőoktatási intézmény csak a kortárs és modern táncstílusokra és a klasszikus balettre helyezi a hangsúlyt a képzések tekintetében. Ezekben az intézményekben nincsenek divat-, valamint társastáncokban jártas oktatók, ami korlátozhatja az ilyen témájú kurzusok elérhetőségét, ezáltal a kutatási lehetőségeket és a minta elérhetőségét a felsőoktatási kutatásban.

Egyes kutatók nem határozták meg a táncműfaj bizonyos cikkekben. Ezekben az esetekben a cikk tartalma alapján kellett döntést hozni az egyes táncműfajok és -típusok kategorizálásával kapcsolatban, például amikor a cikk szerzője egyszerűen, a „klasszikus” attribútum nélkül hivatkozott a „balettre”. Hasonló analógiával soroltunk a kortárs tánc kategóriába egy „táncnak” nevezett kurzust a cikk tartalma alapján. Érdemes figyelembe venni azt is, hogy egyes egyetemeken a tánc kurzusok több stílust és műfajt is magukba foglalhatnak anélkül, hogy egy adott stílusra specializálódnának (McCarthy-Brown, 2015).

### 3.2. A táncal kapcsolatos, felsőoktatási kutatások földrajzi eloszlása

Második kutatási kérdésünk a kutatások földrajzi eloszlására vonatkozott. A 69 tanulmányt a szerzők vagy a vizsgált populáció származása alapján kategorizáltuk. Az adatbázisokban történő keresés után megállapítottuk, hogy az elmúlt tíz évre vonatkozó találataink származási helyei nem mutattak nagy változatosságot.

Egyértelműen látszott, hogy a publikált kutatások több, mint 70%-a angol anyanyelvű országokból származott, ezen belül több, mint 60% (n = 26) az Egyesült Államokból (Baran, 2020; Bonner, 2022; Brown, 2022; Clendinning, 2022; Conner et al. 2021; DiPasquale et al., 2021; DiPasquale & Roberts, 2022; Risner & Musil, 2017; Dragon, 2015; Duffy, 2015, 2019, 2020; Gail et al, 2018; Haines & Torres, 2016; Johnson, 2018; Kearns, 2016; Lopez, 2019; McCarthy-Brown, 2015; Patton et al, 2022; Pulinkala, 2014; Purvis, 2018; Risner & Barr, 2015; Robinson, 2016; Sulé, 2015; Walker, 2019) és az Egyesült Királyságból (n = 17) (Assandri, 2019; Domene & Morley, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ehrenberg, 2020; Farrer, 2018; Higdon & Stevens, 2017; Johnson et al., 2019; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Mills, 2014; O’Leary et al., 2019; Petsilas et al, 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018, 2019; Roe, 2017; Seago, 2020), míg csak a cikkek mindössze 10,14%-a származott Ausztráliából (Barton & Ryan, 2014; Dunbar-Hall et al., 2015; Steves et al., 2020; Stevens & Huddy, 2016) és Új-Zealandból (Longley & Kensington-Miller, 2020; ‘Ofamo’oni, 2021; Wang, 2022) (3. ábra).



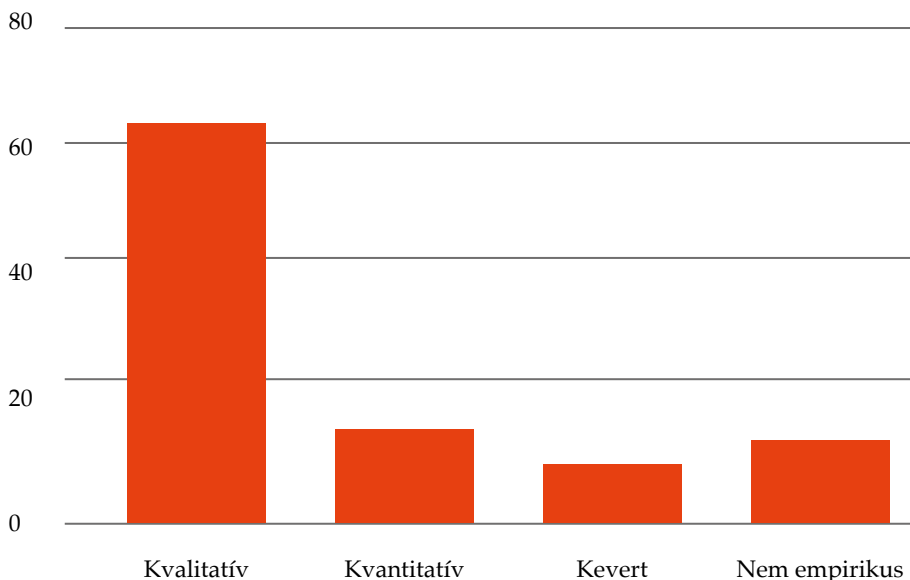
3.ábra: A táncsal kapcsolatos tanulmányok földrajzi eloszlása (n = 69)  
(A sablont a Bing készítette © Australian Bureau of Statistics, GeoNames, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom, Wikipedia, Zenrin)

A cikkek további 10,14%-a olyan ázsiai országból származott, mint Kína (Yin & Liu, 2022; Jin & Martin, 2019; Liu, 2020), India (Kaktikar, 2016, 2020), Tajvan (Hsia et al., 2022) és Malajzia (Pangayan, 2021). Törökországot az Európai Unióhoz való csatlakozásáról folyó tárgyalások miatt európai országnak tekintettük, és így összesen 12 cikket találtunk Európából (Altun & Atasoy, 2019; Bebetos & Goulimaris, 2014; Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Elyas-Yutu & Hazar, 2017; Gaunt & Treacy, 2020; Leijen & Sööt, 2016; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Salcedo et al., 2017; Schmidt, 2020; Szászi & Szabó, 2021; Tembrioti & Tsangaridou, 2013; Tsompanaki, 2014). Az is kiderült, hogy egyes szerzők egynél több kutatásban is részt vettek a vizsgált időszakban (DiPasquale et al., 2021; DiPasquale és Roberts, 2022; Duffy, 2015, 2019, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ritchie & Brooker, 2018, 2020; Yin & Lin, 2022; Jin & Martin, 2019; Kaktikar, 2016, 2020).

### 3.3. A táncsal kapcsolatos kutatások módszertana a felsőoktatásban

Harmadik kérdésünk a vizsgálatok kutatási módszertanára vonatkozott. A kutatások közel kétharmadában (62,32%) (n = 43) kvalitatív kutatási eszközöket alkalmaztak (Assandri, 2019; Baran, 2020; Barton & Ryan, 2014; Bonner, 2022; Conner et al., 2021; Domene & Morley, 2022; Duffy, 2019, 2020; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ehrenberg, 2020; Farrer, 2018; Haines & Torres, 2016; Higdon & Stevens, 2017; Johnson, 2018; Johnson et al, 2019; Kaktikar, 2016; Kattner, 2016;

Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Leijen & Sööt, 2016; Liu, 2020; Lopez, 2019; McCarthy-Brown, 2015; Mitchell, et al., 2018; ,Ofamo'oni, 2021; O'Leary et al., 2019; Patton et al., 2022; Petsilas et al., 2019; Pulinkala, 2014; Rimmer, 2017; Risner & Barr, 2015; Ritchie & Brooker, 2018, 2019; Robinson, 2016; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017; Seago, 2020; Stevens et al., 2019; Stevens & Huddy, 2016; Sulé, 2015; Tembrioti & Tsangaridou, 2013; Tsompanaki, 2014; Wang, 2022), míg csak körülbelül a cikkek 15%-ában találtunk (n = 10) kvantitatív módszereket (Altun & Atasoy, 2019; Bebetsos & Goulimaris, 2014; Hsia et al., 2022; DiPasquale et al., 2021; DiPasquale & Roberts, 2022; Elya-Yutu & Hazar, 2017; Liu, 2020; Pangayan, 2021; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022) (4. ábra).



4. ábra: A táncval kapcsolatos kutatások módszertana a felsőoktatásban 2013 és 2023 között (n = 69)

Ugyanakkor a tanulmányok kevesebb, mint 10%-ában (8,69%) kevert módszertant találtunk, amelyben mind minőségi, mind mennyiségi módszerekkel tárták fel a jelenségeket a kutatók (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Longley & Kensington-Miller, 2020; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Purvis, 2018; Risner & Musil, 2017; Walker, 2019).

A cikkek csaknem 15%-ában nem találtuk nyomát hagyományos empirikus kutatásnak (Duffy, 2015; Dunbar-Hall et al., 2015; Dragon, 2015; Gaunt & Treacy, 2020; Jin & Martin, 2019; Kearns, 2016; Mills, 2014; Schmidt, 2020; Tembrioti & Tsangaridou, 2013). Ezek a cikkek többnyire szakirodalmi áttekintések (Dragon, 2015; Dunbar-Hall et al., 2015; Gaunt & Treacy, 2020; Jin & Martin, 2019; Schmidt, 2020; Tembrioti & Tsangaridou, 2013) vagy szubjektív élménybeszámolók (Duffy, 2014; Kearns, 2016; Mills, 2014), amelyeknek a módszertana nagyrészt intuitív, és szövege személyes megfigyeléseken alapul (Baran, 2020). A fenti jellemzőkkel rendelkező

tíz cikk viszont megfelelt keresési feltételeinknek, így a mintában maradtak. Levonhattuk azonban azt a következtetést, hogy egyes szerzők, kutatásnak nevezik azokat a folyamatokat is, amelyek nem felelnek meg a megbízhatóság, a validitás, vagy az objektivitás kutatási kritériumainak.

### 3.4. A táncsal kapcsolatos kutatások eszközei a felsőoktatásban

Negyedik kutatási kérdésünk a táncsal kapcsolatos tanulmányokban alkalmazott kutatási eszközök típusaira vonatkozott. Ahogy az előző fejezetben is említettük, a táncsal kapcsolatos kutatás interdiszciplináris terület, ezért a kutatási eszközök igen változatosak, és jellemzően más tudományágak mérőeszközeit adaptálják a kutatók. A kvalitatív kutatások és azon belül is az akciókutatási tanulmányok esetében a kutatók általában interjúkat és nyílt végű kérdőíves felméréseket alkalmaztak, míg a kvantitatív vizsgálatok némelyikében tesztekre is találtunk példákat (Altun & Altasoy, 2019; DiPasquale & Roberts, 2022; Hsia et al., 2022; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022) a táncos hallgatók mentális és fizikai jóllétével kapcsolatban (2. táblázat).

	Kutatási eszköz	Kutatási fókusz
Kvalitatív	Interjúk (n = 26) és kérdőívek nyílt végű kérdésekkel	A résztvevők (és kutatók) narratíváinak tematikus elemzése
	Megfigyelés (n = 5)	Az oktató segíti és megfigyeli a tanórai fejlődést
	Videóbejegyzések (n = 1)	A tánctanulás vizuális adatainak rögzítése
	Szisztematikus irodalmi áttekintés (n = 1)	Átfogóbb áttekintést nyújt
Kvantitatív	Tesztek (n = 4) és kérdőívek (n = 6)	Adatgyűjtés validált kérdőívekkel és tesztekkel a táncos tanulók mentális és fizikai jóllétéről/ stabilitásáról
	Megfigyelés (n = 1)	Oktatási módszerek összehasonlítása statisztikai elemzéssel
	Adatbányászat (n = 1)	Mozgáselemzés Motion Capture-adatok alapján

2. táblázat: A mérőeszközök típusai a kutatási fókusz és a kutatási módszerek összefüggésében

A fejezet következõ részében a kutatási módszereket adatelemzési eljárásaik szerint különböztetjük meg.

### 3.4.1. *Kvalitatív kutatási eszközök*

Az akciókutatás ( $n = 17$ ) hatásos kutatási stratégiának bizonyult az új gyakorlatok bevezetésével és a módszerekkel kapcsolatos tapasztalatok megosztására vonatkozóan. Ezekben a táncpedagógiai esettanulmányokban az oktatók leírták, hogyan foglalkoztak hallgatóikkal, tanórai innovációkkal kapcsolatos megfigyeléseiket mutatták be, valamint reflektáltak a módszertani újításaik hatásaira. Az akciókutatásban a leggyakrabban alkalmazott módszer az interjú volt, esetenként más kvalitatív módszerekkel, például kérdõívekkel vagy megfigyeléssel kombinálva. Az így összegyűjtött adatok alkalmasak voltak a tematikus tartomelemzésre.

Néhány tanulmány középpontjában a hallgatók és kutatók narratíváinak tematikus elemzése áll (Domene & Morley, 2022; Dryburgh, 2020; Longley & Kensington-Miller, 2020). Ez a megközelítés nagyban hozzájárul ahhoz, hogy megértsük a táncközösségen belül a diákok és tanárok tapasztalatait és nézőpontjait, ugyanis a kutatási alanyok által elmondottak elemzésével a kutatók érzelmeket és szubjektív élményeket tárhatnak fel. Ezek a kvalitatív vizsgálatok az oktatók által facilitált és megfigyelt fejlesztési folyamatokra helyezik a hangsúlyt, rávilágítanak az oktatók szerepére, a tanulási folyamatra és a fejlődést elősegítõ tényezõkre. E tanulmányok közül három (akció-)kutatás az (auto)etnográfiai kutatási megközelítést követte azzal a céllal, hogy a táncórákon végzett (ön)megfigyelésbõl nyert adatokat értelmezze (Dryburgh, 2020; Kaktikar, 2016; Ritchie & Brooker, 2018).

Mint említettük, a leggyakrabban alkalmazott kutatási eszköz a táncal kapcsolatos kvalitatív vizsgálatok terén ( $n = 26$ ) az interjú. Robinson (2016) interjú segítségével vizsgálta a felsõoktatásban tanulók forráskutatási gyakorlatát és segített feltárni a kezdõ táncelméleti szakemberek kutatási kihívásait és igényeit. Az akadémiai képességek vizsgálatára számos kutató, köztük Farrer (2018), Johnson (2018), Leijen és Sõõt (2016), Lopez (2019) és Wang (2022) szintén interjút alkalmazott, hogy feltárja a táncos hallgatók elõtt álló tudományos kihívásokat. Az interjúk lehetővé teszik, hogy a hallgatók kifejezzék tapasztalataikat és nehézségeiket, és rávilágítsanak a táncmûvészeti felsõoktatási környezet jellegzetességeire. Domene és Morle (2022), Higdon és Stevens (2017), Kattner (2016), Mitchel és munkatársai (2018), Ofamo'oni (2021), O'Leary és munkatársai (2019) valamint Pulinkala (2014) interjú segítségével gazdag adatgyűjtést végzett a tánc tanulási folyamatban részt vevõ hallgatók tapasztalatairól. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a kutatók megértsék a táncos készségek és ismeretek elsajátításának érzelmi és fizikai aspektusait. Ezzel szemben Tsonmanaki (2014) munkájának középpontjában a táncoktatás intézményi vonatkozásai álltak, és kutatásában az interjú betekintést nyújtott a táncoktatás adminisztratív és szervezeti dimenzióiba, amivel sikerült bemutatnia a táncmûvészeti képzések mûködési kereteit.

Több kutatásban elõfordult, hogy az interjú mellett megjelent a kikérdezés írásbeli változata, a kérdõív. Olyan kutatók, mint Sulé (2015), Assandri (2019), Cuellar-Moreno és Caballero-Juliá (2019), valamint Duffy (2022) a két eszköz használatával alkotott átfogó képet arról, hogy az öregedés hogyan befolyásolja

a tánc tanítását. Musil (2017), Conner és munkatársai (2021), valamint Longley és Kensington-Miller (2020) szintén használt mind interjút, mind kérdőívet, hogy mélyebb betekintést nyerjen tanárok táncoktatással kapcsolatos nézeteibe.

A jelenségek széleskörű feltárása érdekében Haines és Torres (2016) az interjú és kérdőív mellett videofelvételek rögzítésével és elemzésével egészítette ki vizsgálatát. Ezekkel a módszerekkel a kutatók mélyreható ismereteket szereztek a tánctanulási folyamatról, ugyanis nemcsak verbális, hanem vizuális adatokat is alapul vettek elemzésük során. Walker (2019) pedig az interjú és a kérdőív felvételét szisztematikus szakirodalmi áttekintéssel párosította, hogy a gyakorló szakemberek meglátásainak és a tánc kutatásban meglévő tudásanyagának az összevetésével átfogóbb képet kapjon az általa vizsgált jelenségről. Az interjúk és kérdőívek kutatási eszközként való felhasználását egyes tanulmányokban a hallgatók megfigyelésével kombinálták a kutatók (Pulinkala, 2014; Stevens & Huddy, 2016; Tsompanaki, 2014; Walker, 2019), de találunk olyan tanulmányokat is, amelyek csak a megfigyelést használták kutatási eszközként (Baran, 2020; Ritchie & Brooker, 2019).

Interjúk, résztvevői megfigyelések és tartalomelemzés segítségével a kutatók mélyebben megértették a táncórák dinamikáját és a sokrétű fejlődési lehetőségeket, amelyeket a tánc tanulása magában rejt. A kvalitatív kutatások kiemelik az oktatók és a táncosok közötti kapcsolatot, hangsúlyozva a pedagógia és a mentorálás jelentőségét, valamint a táncművészet világúán belüli kiválóságra való törekvést.

#### 3.4.2. Kvantitatív kutatási eszközök

A mintánkban találtunk olyan tanulmányokat, melyek kutatói azért terveztek kérdőíveket, hogy szélesebb körben gyűjtsenek adatokat, és nagyobb mintára tegyenek szert (például  $n = 500$ , Liu, 2020). A kérdőívek alkalmasak arra, hogy a kutató statisztikailag elemezhető, számszerűsíthető adatokat gyűjtsön és átfogóbb képet alkosson a táncközösségen belüli trendekről és mintákról (Risner & Musil, 2017; Pangayan, 2021). Bebetsos és Goulimaris (2014), Hsia és munkatársai (2022), valamint Szászi és Szabó (2021) validált kérdőíveket használtak, hogy saját adataikat össze tudják hasonlítani más kutatók eredményeivel.

Az összes kvantitatív kutatásból ( $n = 11$ ) hat vizsgálat olyan klasszikus kérdőív alapján alapult, amelyet vagy kizárólagos kutatási eszközként használtak egy adott kutatásban (Bebetsos & Goulimaris, 2014; Liu, 2020; Pangayan, 2021), vagy más kvantitatív kutatási eszközökkel, különösen tesztekkel kombinálták (Hsia et al., 2022; Szászi & Szabó, 2021). DiPasquale két különböző fizikai mérést végzett: az egyikben pulzusszám variabilitási tesztet alkalmaztak a kutatók (DiPasquale & Roberts, 2022), a másikban a kutatócsoport számítógépes teszteket használt a táncosok egyensúlyának mérésére (DiPasquale et al., 2021). A teszteken alapuló vizsgálatok másik csoportjában validált pszichológiai teszteket ( $n = 3$ ) találtunk. Altun és Atasoy (2019) a korábban kifejlesztett *Néptáncoktatás attitűdskálát* (*Folk Dance Course Attitude Scale*) használta, Bebetsos és Goulimaris (2014) pedig adaptálta a *Sportolói elégedettség skálát* (*Scale of Athlete Satisfaction*) táncosokra. DiPasquale és munkatársai (2021) a *Gyógyulási-stressz kérdőív sportolóknak* (*Recovery-Stress Questionnaire for Athletes*) kérdőívet használták táncpedagógusok körében, Szászi



és Szabó (2021) pedig implementálta az *Általános egészségügyi kérdőívet*, a *WHO jólléti indexét*, a *Testelégedettségi kérdőívet* és az *Emberalakrajz-tesztet* (*General Health Questionnaire, WHO Well-being Index, Body Satisfaction Questionnaire, Human Figure Drawing Test*).

Két cikket találtunk, amelyekben speciális kvantitatív méréseket és kutatási eszközöket alkalmaztak. Az egyik kutatási cikkben a hagyományos néptáncoktatás és a Laban-féle táncjelírással kiegészített néptáncoktatás sikerességét egy speciális kvantitatív értékelő kérdőívvel vizsgálták, amellyel egy négy fős bírői delegáció mérte a kísérleti és a kontrollcsoport tudásszintjét (ElyáYutu, & Hazar, 2017). A másik cikkben pedig a táncval kapcsolatos kvantitatív kutatások területén kialakulóban lévő új megközelítésmóddal talákozunk: a *Motion Capture* szoftverrel rögzített keringő- és merengue-mozdulatok adatait elemezte egy kutatópáros (Yin & Liu, 2022).

Megállapíthatjuk, hogy egyes tanulmányok kifejezetten a táncoktatáshoz tervezett, validált eszközöket alkalmaznak, ilyenek például a táncoktatást értékelő kérdőívek vagy a táncosok tapasztalatait rögzítő kvantitatív eszközök (McCarthy-Brown, 2015; Pangayan, 2021). A kutatók olykor sporttudományi, pszichológiai eszközöket is felhasználhatnak a fizikai teljesítmény vagy a pszichológiai jóllét felméréséhez (Altun & Atasoy, 2019; Szászi & Szabó, 2021).

### 3.5. A táncval kapcsolatos kutatások témái a felsőoktatásban

Az ötödik kutatási kérdésünk középpontjában az állt, hogy megértsük, milyen témák jelentek meg a táncval kapcsolatos kutatásokban az elmúlt tíz évben a felsőoktatásban, melyek voltak a legújabb táncoktatások fő témái, és milyen témák voltak alulreprezentáltak a vizsgált dolgozatokban. Kategorizáltuk az elmúlt évtized kulcsfontosságú kutatási területeit és témáit. A 3. táblázatban látható, hogy a kutatási témák hat nagyobb kutatási területre oszthatóak. Fontos megjegyezni, hogy egyes tanulmányok több kutatási témához is hozzárendelhetők.

Kutatási területek	Kutatási témák	N =
<b>Kompetenciák (n = 14)</b>	Akadémiai kompetenciák – Kutatási és olvasási készségek	3
	21. századi készségek – kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldás	11
<b>Tánc és társadalom (n = 43)</b>	Környezetvédelem, együttműködés	3
	Tánc és filozófia / Politikai ideológia	8
	Táncosok karrierje	8
	Inkluzivitás a táncórákon	6
	Különböző táncstílusok (auto)etnográfiai gyökerei	6
	Inter- vagy multikulturális táncórák	7
	Demokrácia és egyenlőség a táncművészeti felsőoktatásban	5
<b>Mentális és fizikai egészség (n = 11)</b>	A táncosok életvezetési és egészségkezelési készségei	6
	Jó közérzet a táncon keresztül a hallgatók körében	2
	A táncos hallgatók mentális és fizikai állapota	3
<b>Módszertan és tantárgypedagógia (n = 34)</b>	Módszerközpontú kísérleti és reflektív akciókutatás	26
	A tánc a testnevelésben	3
	Távoktatás és e-learning a táncórákon	3
	Tánc történet a felsőoktatásban	2
<b>Mozgáselemzés és koreográfia (n = 7)</b>	Mozgáselemzés a táncórákon	2
	Koreográfia	5
<b>Képzési programok és tantervek (n = 20)</b>	Tánc tanárképzés	10
	Egyetemi táncos képzések és partnerségek	10

3. táblázat: Kutatási területek és témák a táncsal kapcsolatos kutatásokban a felsőoktatásban 2013–2023

A leginkább kutatott terület a tánc- és társadalomkutatás metszéspontján található (n = 43). A kutatók olyan interdiszciplináris témákban mélyedtek el, mint a környezettudatosság és az együttműködés (Liu, 2020; Petsidas et al., 2019; Gaunt & Treacy,

2022), de a tánc mélyreható filozófiai és ideológiai vizsgálata is kedvelt kutatási témának bizonyult (Clendinning, 2022; Ehrenberg, 2020; Jin & Martin, 2019; Kaktikar, 2016; Mills, 2014; 'Ofamo'oni, 2021; Rimmer, 2017; Walker, 2019). Számos kutató foglalkozott a táncosok karrierjével, valamint azzal, hogy tanulmányaik során és későbbi munkahelyükön milyen kihívásokkal szembesülnek (Duffy, 2020; Gaunt & Treacy, 2022; Farrer, 2018; Higdon & Stevens, 2017; Lopez, 2019; Ofamo'oni, 2021; Risner & Musil, 2017; Tsompanaki, 2014). A táncórák inkluzivitása és a táncoktatáshoz való hozzáférés kérdése is a kutatók figyelmének középpontjába került (Brown, 2022; Clendinning, 2022; DiPasquale & Roberts, 2022; McCarthy-Brown, 2015; Mitchell et al., 2018; Wang, 2022), foglalkozva annak fontosságával, hogy a táncoktatás elérhetővé váljon a különböző populációk számára. Emellett az inter- vagy multikulturális táncoktatás kérdése (Clendinning, 2022; Jin & Martin, 2019; Johnson, 2018; Kaktikar, 2016; McCarty-Brown, 2015; Stevens et al., 2019; Wang, 2022), valamint a demokrácia és egyenlőség jelensége a táncos felsőoktatásban (Patton et al., 2022; Risner & Barr, 2015; Ritchie & Brooker, 2018; Sulé, 2015, Walker, 2019) is megjelent a kutatási témák között. A tánc- és kultúrakutatás interdiszciplináris területén is találtunk (auto)etnográfiai vizsgálatokat a különböző táncstílusok eredetéről (Bonner 2022; Dryburgh, 2020; Kaktikar, 2016; Patton et al., 2022; Risner & Musil, 2017; Ritchie & Brooker, 2018).

A társadalom- és kultúratudomány területéről származó tanulmányok egy része tematizálta a tánctermi folyamatokat. Ez a tény előrevetíti azt is, hogy a második legnagyobb kutatási terület a táncoktatás módszertani kérdéseit, valamint a tánc- és tantárgypedagógia összefüggéseit öleli fel ( $n = 34$ ). A tanulmányok többsége a táncmódszer-központú kísérleti és reflektív akciókutatáson alapul (Assandri, 2019; Baran, 2020; Barton & Ryan, 2014; Dragon, 2015; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Duffy, 2022; Dunbar-Hall et al., 2015; Ehrenberg, 2020; Elya-ÿutu & Hazar, 2017; Johnson, 2018; Haines & Torres, 2016; Hsia et al., 2022; Kaktikar, 2016; Kattner, 2016; Kearns, 2016; Leijen & Sööt, 2016; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017; Seago, 2020; Stevens et al., 2019; Stevens & Huddy, 2016; Tembrioti & Tsangadidou, 2013). Külön kutatási téma volt, hogy a tánc milyen mértékben van jelen a testnevelésórákon (Altun & Altasoy, 2019; Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; O'Leary et al., 2019), és két cikk is kiemelte a tánc történet oktatásának fontosságát a táncos felsőoktatásban (Dragon, 2015; Kattner, 2016). A táncoktatásban alkalmazott távoktatási és e-learning gyakorlatok is előfordultak a mintánkban (Bebetsos & Goulimaris, 2014; Pangayan, 2021, Papp-Danka & Lanszki, 2020).

A táncal kapcsolatos kutatásokban nagyszámú olyan tanulmány található, amely az intézményi szintű táncoktatási képzésekkel és tantervekkel foglalkozik ( $n = 20$ ). A cikkek fele ( $n = 10$ ) a tánctanárképzést helyezi a középpontjába (Brown, 2022; DiPasquale et al., 2021; Dragon, 2015; Duffy, 2022; Leijen & Sööt, 2016; McCarthy-Brown, 2015; Risner & Musil 2017; Robinson, 2016; Stevens & Huddy, 2016; Wang, 2022), míg további tíz tanulmány a táncoktatás egyetemi képzési tervére és az intézményi partnerségekre összpontosít (Duffy, 2019, Ehrenberg, 2020; Schmidt, 2020; Stevens & Huddy, 2016; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Longley & Kensington-Miller, 2020; Pulinkala, 2014, Risner & Barr, 2015; Stevens et al., 2019; Walker, 2019).

A táncos hallgatók képességfejlesztése is a kutatási figyelem középpontjába került az elmúlt tíz évben. Három kutatás tematizálta az tudományos diskurzusban szükséges kompetenciák fejlesztésének, különösen a hallgatók kutatási és olvasási készségfejlesztésének területét (Johnson et al., 2019; McCarthy-Brown, 2015; Robinson, 2016). Ugyanakkor olyan 21. századi készségek, mint a kritikai gondolkodás, a kreativitás, és a problémamegoldás új kutatási témák voltak ezen a területen (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Duffy, 2015; Ehrenberg, 2020; Gaunt & Treacy, 2022; Kearns, 2016; Mills, 2014; Patton et al., 2022; Petsidas et al., 2019; Risner & Barr, 2017; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017). A hallgatók tudományos jártassága és úgynevezett "soft skill"-jeinek (a minden szakmára alkalmazható személyes és szociális készségeinek) feltérképezése mellett (Johnson et al., 2019; McCarthy-Brown, 2015; Robinson, 2016) központi kutatási téma volt a táncos hallgatók mentális és fizikai egészségének felmérése is (n = 11). Egyes kutatások mélyrehatóan vizsgálták a táncosok életvezetési és egészségmenedzsment készségeit (Conner et al., 2021; Dean et al., 2014; DiPasquale et al., 2021; Risner & Musil, 2017; Duffy, 2020; Szászi & Szabó, 2021), valamint a táncos hallgatók mentális és fizikai egészségét (DiPasquale & Roberts, 2022; DiPasquale et al., 2021; Szászi & Szabó, 2021). További két tanulmány témája a hallgatók táncon keresztül elért jólléte volt (Domene & Morley, 2022; Lopez, 2019).

Mivel a táncművészeti felsőoktatásban a koreográfiák tervezése és készítése a középpontban áll, ez a terület tudományos figyelmet is kapott. A koreográfia alakításának és tanulásának folyamata volt öt tanulmány fókuszpontjában (Duffy, 2015, 2022; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Ehrenberg, 2020; Mitchell et al., 2018), valamint a mozgáselemzést további (Elyas-Yutu & Hazar, 2017; Yin & Liu, 2022) két cikk tárgyalta.

#### 4. MEGVITATÁS

A szisztematikus áttekintés során 69 cikket vizsgáltunk meg, amelyek a felsőoktatási környezetben folytatott, táncsal kapcsolatos kutatásokra összpontosítottak. Kutatóként azt tűztük ki célul, hogy feltárjuk, hogy a felsőoktatáson belüli táncsal kapcsolatos kutatások terén mely földrajzi területeken mely táncműfajok kaptak következetesen figyelmet, milyen kutatási módszerekkel és milyen kutatási témákat vizsgáltak.

Kiinduló hipotézisünk szerint a klasszikus balett került volna az empirikus vizsgálatok középpontjába, de ez nem igazolódott, mert a kortárs tánc bizonyult a leggyakrabban vizsgált táncműfajnak. Úgy tűnik, hogy a kortárs tánc innovatív és kísérleti jellege megragadta a kutatók figyelmét. A néptánc a második leggyakrabban kutatott táncműfaj volt. A néptáncok különböző közösségek vagy régiók örökségét, értékeit és identitását foglalják magukba és ennél fogva számos téma áll a kutató rendelkezésére: a jellegzetes mozgásszókincs, a zene, a viseletek és a rituálék gazdag szövevénye. Ugyanakkor azt is megfigyeltük, hogy bizonyos táncműfajok, mint például a társastánc, a színházi tánc vagy a hiphop alulreprezentáltak a mintánkban. Ez részben annak tulajdonítható, hogy ezek a táncstílusok a felsőoktatási képzésekben és tantervekben kevésbé vannak jelen. Az intézményekben kevés az olyan oktató, aki alaposan ismeri ezeket a táncstílusokat, ami korlátozza mind a kutatási lehetőségeket, mind a kurzusok elérhetőségét.

A fent említett három táncműfaj, a néptánc, a klasszikus balett és a kortárs tánc erőteljes megjelenése a kutatásokban, valamint a többi táncműfaj alulreprezentáltsága úgy tűnik, tükrözi azok presztízsét, és hogy milyen történelmi hagyományokra tekintenek vissza az adott társadalomban. Tágabb kontextusban számos egyetemi képzés jelentős hangsúlyt fektet a kortárs és modern táncműfajokra, illetve a klasszikus balettre, mivel ezek régóta jelen vannak a nyugati táncvilágban. Ez a hangsúly néha háttérbe szorítja a táncműfajok sokféleségét, ami kiegyensúlyozatlanságot eredményez a kutatási témák tekintetében is.

A kutatások földrajzi elhelyezkedéséből kirajzolódó mintákat illetően hipotézisünk beigazolódott. A felsőoktatási kontextusban a táncal kapcsolatos kutatások túlnyomó többsége angol nyelvű országokban jelent meg, amelyek között az Egyesült Államok dominál. További angol nyelvű tanulmányok szükségesek ahhoz, hogy betöltsék a rést a táncművészeti felsőoktatás különböző aspektusainak kutatásában az angoltól eltérő anyanyelvű országokban is.

A kvalitatív kutatások közül a táncoktatásban végzett akciókutatás hatékony megközelítésnek bizonyult, mivel az oktatók és a hallgatók aktív részvételén, az oktatási változások megfigyelésén alapulnak. Az akciókutatáson belül a leggyakrabban alkalmazott módszer az interjú volt, amelyet néha kérdőívekkel vagy megfigyelésekkel egészítettek ki, és amelyek mind értékes adatokkal járultak hozzá a tematikus tartalomelemzéshez. Egyes kvalitatív tanulmányok tematikus analízist alkalmaztak a táncórák résztvevőinek és a kutatóknak a narratíváit elemezve, hogy megértsék a táncos közösségen belül megélt tapasztalatokat és nézőpontokat. Az (auto)etnográfiai kutatási megközelítés számos ilyen tanulmányra jellemző volt, mivel a tánc érzelmi és fizikai aspektusainak mélyebb megértését tette lehetővé. Ami a kutatási módszereket illeti, néhány tanulmányban az interjút kérdőívekkel kombinálták a kutatók, más esetekben pedig az interjúkat és a kérdőíveket a tanulói megfigyelésekkel együtt használták, míg további kutatók kizárólag a megfigyelésre támaszkodtak az adatgyűjtés során.

Az a tény, hogy a kutatások túlnyomó többsége kvalitatív jellegű volt, azzal magyarázható, hogy a választott kutatási terület kvalitatív megközelítést igényelt. A felsőoktatásban a táncal kapcsolatos kutatásokban egyértelmű hiányosság fedezhető fel az objektívebb, kvantitatív kutatási módszerek tekintetében. Ráadásul az oktatásfejlesztés mindig az aktuálisan fennálló állapotok mérésére épül és ezt tekinti a fejlesztési folyamat kiindulópontjának. Ezért a táncos felsőoktatás előrehaladása érdekében kvantitatív mérési tesztekre is szükség lenne.

Nyilvánvaló, hogy mivel a kutatók többsége a kvalitatív kutatási paradigma mellett döntött, az alkalmazott kutatási eszközök is többnyire a kvalitatív módszereken alapuló kutatások eszközei voltak. Kvantitatív kutatási eszközként túlnyomórészt kérdőívekkel találkoztunk, adatbányászati módszerrel a *Motion Capture* szoftver kapcsán és néhány mérési teszttel, amelyek lehetővé tették a különböző fizikai és pszichológiai szempontok értékelését a tánc kontextusában.

A kvantitatív adatgyűjtés háttérbe szorulásának több oka is lehet. Először is, a tánc területén dolgozó kutatók művészeti háttérrel rendelkezhetnek, amelynek nyelve sokkal kifejezőbb, mint az adatokon alapuló közlés. Következésképpen a kutatók a táncal kapcsolatos témákról szóló verbális információk narratív elemzését választják, hogy feltárják a táncoktatást befolyásoló tényezőket, vagy akciókutatást

végeznek a táncoktatási módszerek fejlesztése érdekében. Másodszor, a művészet világából érkező szerzők többsége nem feltétlenül rendelkezik a mérőeszközök kidolgozásához szükséges tudományos alapismeretekkel és a kvantitatív adatok alapos statisztikai elemzéséhez szükséges készségekkel. Harmadszor, a táncművészeti felsőoktatás fejlődése – amelynek elsődleges célja a jövő táncművészeinek kinevelése – valószínűleg nem ugyanazon elvek mentén és olyan gyorsasággal fejlődött, mint például a sporttudomány. A sportteljesítményt régóta kutatják annak érdekében, hogy egyre magasabb, mérhető eredményeket érjenek el a sportolók alacsonyabb sérülési arány mellett. Az ok részben a táncművészet és a sport mögött meghúzódó anyagi háttér, támogatottság, érdeklődési kör közötti különbség lehet. A testnevelés és a sport világából kölcsönzött kutatási módszertan és a megfelelő eszközök alkalmazása a táncsal kapcsolatos kvantitatív kutatásokat is előrelendíthetné a felsőoktatásban.

Ami a felsőoktatásban megjelenő táncsal kapcsolatos kutatási témákat illeti, az egyik kiemelkedő terület a tánc és a társadalom kapcsolata olyan interdiszciplináris témákkal, mint a környezeti műveltség és az együttműködés, valamint a tánc mélyfilozófiai és ideológiai alapjai. Ez a sokoldalú kutatási téma kiterjed a táncosok karrierjére és azokra a kihívásokra, amelyekkel tanulmányaik során és a munkahelyükön szembesülnek. A táncórák befogadó jellege és a táncoktatásban megvalósuló integráció szintén felkeltette a kutatók figyelmét, továbbá az inter- vagy multikulturális táncoktatásra, a demokráciára és az egyenlőségre összpontosító tanulmányok gazdagították ezt a kutatási területet, elősegítve a tánc kulturális dimenzióinak szélesebb körű megértését. A tánc- és kultúrakutatás interdiszciplináris területén belül a különböző táncstílusok gyökereinek (auto)etnográfiai vizsgálata rávilágított a tánc történelmi és kulturális konnotációira.

Egy másik jelentős kutatási terület a táncoktatás módszertani témái, valamint a tánc és a tantárgypedagógia összefüggései körül forog. Kutatók a tánc testnevelésórákon való alkalmazását is vizsgálták, valamint kiemelték a tánc történet oktatásának fontosságát a felsőoktatásban. A távoktatási és e-learning gyakorlatok elfogadása a táncoktatásban szintén a diskurzus tárgyát képezte. Különösen az intézményi táncoktatási programok és tantervek álltak több olyan írás középpontjában, amelyek a tánc tanárképzés tanterveit és az intézményi partnerségeket vizsgálták. A koreográfiaalkotás és a mozgáselemzés szintén központi témája volt a táncoktatási felsőoktatási kutatásoknak, a koreográfia kialakítására és a tanulására összpontosítva.

A táncos hallgatók készségeinek fejlesztése is megjelent a kutatásokban, mely tanulmányok vizsgálták a hallgatók tudományos kompetenciáit, kritikai gondolkodását, kreativitását és a problémamegoldó képességét, valamint élet- és egészségmenedzsment készségét, mentális és fizikai jóllétét.

## 5. KONKLÚZIÓ

A kutatás egyik korlátja, hogy a kutatási folyamatunk a tanulmányok bevonását egy meghatározott időkeretre korlátozta, ami azt eredményezheti, hogy a tíz évnél régebben megírt releváns kutatások kimaradhatnak a mintánkból, és így a korábbi felismerések figyelmen kívül hagyása torzíthatja eredményeinket. A vizsgálat másik fő korlátja, hogy csak angol nyelven írt tanulmányokat vontunk be, mivel a

recenzensek idegen nyelvi kapacitása korlátozott volt a publikációkban használt nyelvek esetleges sokaságához képest. Másrészt, bármennyire is értékesek és tanulságosak lehetnek, az angol nyelven kívül más nyelvű publikációk jellemzően nem képviselik magukat nagy számban a keresett adatbázisokban; legalábbis nem arányosan a világszerte megjelent összes táncval kapcsolatos kutatás eredeti nyelvének sokszínűségével. Ha az elmúlt évtizedben a felsőoktatással összefüggésben bármilyen nyelven megjelent összes táncval kapcsolatos tanulmányt áttekinthetnénk, sokkal pontosabb képet kaphatnánk. De nem tudtuk elkerülni a nyelvi torzítást, mivel a nem angol nyelvű régiókból származó, nem angol nyelven írt kutatások nem kerülhettek be a mintánkba. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a minta a felsőoktatásban végzett kutatásokra korlátozódott. A táncval kapcsolatban sokkal több vizsgálat létezik, de a jelen kutatás és e cikk terjedelme nem tette lehetővé, hogy a táncval kapcsolatos kutatások más aspektusaira is kitérjünk (például a közoktatásban vagy a hivatásos táncosok körében végzett kutatásokra).

A cikkek új kutatási irányokat is felvázolnak, amelyeket követve a feltörekvő, de még nem teljesen feltárt témákra összpontosíthatunk. Ilyen kiemelt terület lehet a 21. századi készségek feltérképezése és táncoktatásban betöltött szerepe. Annak vizsgálata, hogy a táncot tanulók hogyan fejlesztik a kritikai gondolkodást, a kreativitást és a problémamegoldó készségeket egy gyorsan változó világban, elengedhetetlen lesz a tantervek hatékony adaptálásához. Emellett a táncot tanulók mentális és fizikai jólétének vizsgálata is kulcsfontosságú. Az e területen végzett kutatások betekintést nyújthatnak a táncosok holisztikus egészségébe, és módot adhatnak arra, hogy jobban támogassuk fizikai és mentális szükségleteiket a táncoktatás szigorú világában. A jelenleg marginalizált táncstílusok további kutatása nemcsak a kutatási területeket gazdagítaná, hanem a róluk szóló ismeretek átadásával társadalmi elfogadottságukat is erősítené. E területek feltárása jelentősen hozzájárulna a felsőoktatási intézményekben folyó táncoktatás fejlődéséhez és javításához.

## Irodalomjegyzék

- Altun, M., & Atasoy, M. (2019). The Effect of Various Local Dances on Prospective Physical Education Teachers' Attitudes towards the Folk Dance Course. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 19. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p19>
- Assandri, E. P. (2019). Is 'touching' essential when teaching ballet? *Research in Dance Education*, 20(2), 197–207. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1609435>
- Baran, A. I. (2020). Sneaking Meditation. *Journal of Dance Education*, 22(1), 23–31. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1765248>
- Barton, G., & Ryan, M. (2013). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 409–424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>
- Bebetsos, E., & Goulimaris, D. (2014). Personal Outcome And Leadership As Defining Factors Of Satisfaction In The Context Of The Course "Arts II: Overview Of Greek Music And Dance" Of The Hellenic Open University. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2). <https://doi.org/10.17718/tojde.85619>

- Biasutti, M., & Habe, K. (2021). Teachers' perspectives on dance improvisation and flow. *Research in Dance Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1940915>
- Bogáti, F., Benedek, J., & Szitt, M. (2023). Corrective Training for the First Years of Classical Ballet at the Hungarian Dance University. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 41–53. <https://doi.org/10.46819/TN.4.1.41-53>
- Bollimbala, A., James, P., & Ganguli, S. (2019). Impact of acute physical activity on children's divergent and convergent thinking: the mediating role of a low body mass index. *Perceptual and Motor Skills*, 126(4), 603–622. <https://doi.org/10.1177/0031512519846768>
- Bonner, T. (2022). Those Dancing Feet! Musical Theater Dance as an ethnographic identifier. *Journal of Dance Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1622705>
- Brown, K. S. (2022). Dance & Cultivation: Spurring the Next Generation's Enthusiasm for the Art of Dance. *Journal of Dance Education*, 22(3), 194–198. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2100399>
- Clendinning, E. A. (2022). Adapting to *Desa, Kala, Patra* (Place, Time, Situation): Balinese Dance in American Universities. *Journal of Dance Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2070915>
- Conner, K. O., Patterson-Price, J., & Faulkner, N. (2020b). "African Dance Is My Therapy": Perspectives On the Unique Health Benefits of West African Dance. *Journal of Dance Education*, 21(2), 72–81. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1678751>
- Cuellar-Moreno, M., & Juliá, D. C. (2019). Student perceptions regarding the command and problem solving teaching styles in the dance teaching and learning process. *Research in Dance Education*, 20(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1657394>
- Dean, C. H., Ebert, C. M. L., McGreevy-Nichols, S., Quinn, B., Sabol, F., Schmid, D., Shauck, R. B., & Shuler, S. (2010). 21st Century Skills Map: The Arts. Partnership for 21st Century Skills.
- Dilek, C. E., & Muhsin, H. (2017). Comparison of movement notation (Laban) and traditional methodological learning success in teaching folk dances. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 425–431. <https://doi.org/10.5897/err2016.3118>
- DiPasquale, S., & Roberts, M. L. (2020). Searching for balance: The effects of dance training on the postural stability of individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 12–17. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1818363>
- DiPasquale, S., Wood, M. C., & Edmonds, R. (2021). Heart rate variability in a collegiate dance environment: insights on overtraining for dance educators. *Research in Dance Education*, 22(1), 108–125. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1884673>
- Domene, P. A., & Morley, S. (2021). Stepping into Salsa culture: an experiential account of engaging with a university non-credit dance programme. *Research in Dance Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1980527>
- Dryburgh, J. (2020, December 11). *Vital Entanglements: an exploration of collective effort in the dance technique class*. <http://www.ijea.org/v21n34/index.html>. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281726.pdf>



- Dryburgh, J., & Jackson, L. (2016). Building a practice of learning together: expanding the functions of feedback with the use of the flipchart in contemporary dance technique. *Research in Dance Education*, 17(2), 130–144. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139078>
- Duffy, A. (2019). A delicate balance: how postsecondary education dance faculty in the United States perceive themselves negotiating responsibilities expected for tenure. *Research in Dance Education*, 20(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1523382>
- Duffy, A. (2022). Teaching Dance Techniques in an Aging Body: Perspectives and Recommendations from Dance Educators. *Journal of Dance Education*, 22(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1766690>
- Duffy, A. (2015). What would Liz and Larry say? Performing critical approaches to choreographic mentorship in American higher education. *Research in Dance Education*, 16(2), 114–127. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.950640>
- Edwards, A., Elwyn, G., Hood, K., & Rollnick, S. (2000). Judging the ‘weight of evidence’ in systematic reviews: introducing rigour into the qualitative overview stage by assessing Signal and Noise. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 6(2), 177–184. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2753.2000.00212.x>
- Ehrenberg, S. (2019). Choreographic practice and pedagogy as embodied ideological critique of the labour for knowledge. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591359>
- Elyas-Yutu, D. C., & Hazar, M. (2017). Comparison of movement notation (Laban) and traditional methodological learning success in teaching folk dances. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 425–431. <https://doi.org/10.5897/err2016.3118>
- Farrer, R. (2018). Early career dance academia: an investigation into the DanceHE Early Career Mentor Scheme. *Research in Dance Education*, 19(3), 252–273. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1513998>
- Gaunt, H., & Treacy, D. S. (2019). Ensemble practices in the arts: A reflective matrix to enhance team work and collaborative learning in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(4), 419–444. <https://doi.org/10.1177/1474022219885791>
- Hagood, T. K. (2008). *Legacy in dance education*. Cambria Press.
- Haines, S., & Torres, T. (2016). So we think you can learn: how student perceptions affect learning. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1204283>
- Higdon, R., & Stevens, J. (2017). Redefining employability: student voices mapping their dance journeys and futures. *Research in Dance Education*, 18(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370451>
- Horwitz, E. B., Korošec, K., & Theorell, T. (2022). Can Dance and Music Make the Transition to a Sustainable Society More Feasible? *Behavioral Sciences*, 12(1), 11. <https://doi.org/10.3390/bs12010011>
- Hsia, L., Hwang, G., & Lin, C. (2019). A WSQ-based flipped learning approach to improving students’ dance performance through reflection and effort promotion. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 229–244. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1651744>

- Jin, J., & Martin, R. (2019). Exploring the past to navigate the future: examining histories of higher dance education in China in an internationalized context. *Research in Dance Education*, 20(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566304>
- Johnson, J. A. (2018). Culturally Inclusive Dance: Working with Chinese English Language Learners in the Dance Technique Classroom. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1317781>
- Johnson, M., Danvers, E., Hinton-Smith, T., Atkinson, K., Bowden, G., Foster, J., Garner, K., Garrud, P., Greaves, S., Harris, P. D., Hejmadi, M., Hill, D. A., Hughes, G., Jackson, L., O'Sullivan, A., O'Tuama, S., Brown, P. P., Philipson, P., Ravenscroft, S., . . . Williams, S. (2019). Higher Education Outreach: Examining Key Challenges for Academics. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 469–491. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1572101>
- Kaktikar, A. (2020). Choreographing decolonization: pedagogical confrontations at the intersection of traditional dance and liberal arts in higher education in India. *Research in Dance Education*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1764924>
- Kaktikar, A. (2016). Dancing in-between spaces: an auto-ethnographic exploration of anabhinaya class. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139080>
- Kattner, E. (2016). What Does Dance History Have to Do with Dancing? *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1036435>
- Kearns, L. W. (2016). Dance critique as signature pedagogy. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(3), 266–276. <https://doi.org/10.1177/1474022216652768>
- Kelsey, L., & Uytterhoeven, L. (2016). Scratch nights and hash-tag chats: creative tools to enhance choreography in the higher education dance curriculum. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1264381>
- Lanszki, A. (2020). *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Lanszki, A., Papp-Danka, A., & Szabó, E. (2021). Impact Assessment of a Methodological Program in Dance in Hungarian Public Education. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(1), 73–89. <https://doi.org/10.46819/TN.2.1.73-89>
- Leijen, Ä., & Sööt, A. (2016). Supporting pre-service dance teachers' reflection with different reflection procedures. *Research in Dance Education*, 17(3), 176–188. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178713>
- Liu, S. (2020). The Chinese dance: a mirror of cultural representations. *Research in Dance Education*, 21(2), 153–168. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1782371>
- Longley, A., & Kensington-Miller, B. (2019). Visibilising the invisible: three narrative accounts evoking unassessed graduate attributes in dance education. *Research in Dance Education*, 21(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1644616>
- Lopez, B. (2019). Dance students at a two year college: making sense of their academic, cultural, and social world. *Research in Dance Education*, 20(2), 174–183. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591358>
- McCarthy-Brown, N. (2015). Poverty of diverse dance readings. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970100>

- Mills, D. (2013). Dancing the thesis, writing on the body. *Arts and Humanities in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1474022213493978>
- Mitchell, G. J., Rice, & Pileggi, V. (2018). Co-emergence: an art-full dance of inquiry into artists' experiences of making art. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 23(4), 563–581. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1507730>
- Newman, R. S., & Gough, L. (2020). Listening to students, examining trajectories: understanding effects of formal music instruction in school. *Music Education Research*, 22(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1671660>
- 'Ofamo'oni, J., MA. (2021). It takes a family to graduate a dancer. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1821204>
- O'Leary, N., Barber, A. E., & Keane, H. (2019). Physical education undergraduate students' perceptions of their learning using the jigsaw learning method. *European Physical Education Review*, 25(3), 713–730. <https://doi.org/10.1177/1356336x18767302>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2020). Examining the Relations Between Dance and Mathematics Among First-Grade Students. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 21-36. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.21-3621>
- Pangayan, V. (2021). Pandemic COVID-19 and E-Learning in Higher Education: Creative Art Student's Experiences. In *Proceedings of International Conference on Research in Education and Science, 2021.:* Vol. 7(1). <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58045260800>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc És Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Papp-Danka, A., & Oláh, N. (2021). The Use of Digital Pedagogical Assessment in the Teaching of Dance Notation. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(2), 17–30. <https://doi.org/10.46819/TN.2.2.17-30>
- Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. <http://www.21stcenturyskills.org>
- Patton, L. D., Jenkins, T. S., Howell, G. L., & Keith, A. R. (2022). Unapologetically Black Creative Educational Experiences in Higher Education: A Critical review. *Review of Research in Education*, 46(1), 64–104. <https://doi.org/10.3102/0091732x221084321>
- Petsilas, P., Leigh, J., Brown, N., & Blackburn, C. (2019). Creative and embodied methods to teach reflections and support students' learning. *Research in Dance Education*, 20(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572733>
- Pulinkala, I. (2014). Partnering for change in dance higher education. *Research in Dance Education*, 15(3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.910187>

- Purvis, D. (2018). Dance Scholarship and Community Engagement: A Literature review of the Journal of Dance Education. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1360495>
- Rimmer, R. (2017). Negotiating the rules of engagement: exploring perceptions of dance technique learning through Bourdieu's concept of 'doxa.' *Research in Dance Education*, 18(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354836>
- Risner, D., & Barr, S. (2015). Troubling Methods-Centric "Teacher Production": Social Foundations in Dance Education Teacher Preparation. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 78–91. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.944965>
- Risner, D., & Musil, P. S. (2017). Leadership Narratives in Postsecondary Dance Administration: Voices, values and Gender Variations. *Journal of Dance Education*, 17(2), 53–64. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1289213>
- Ritchie, A., & Brooker, F. (2020). Democratic and feminist pedagogy in the ballet technique class. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1588463>
- Ritchie, A., & Brooker, F. (2018). Imaging the future: an autoethnographic journey of using a guided and cognitive-specific imagery intervention in undergraduate release-based contemporary dance technique. *Research in Dance Education*, 19(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1467397>
- Robinson, S. (2016). Artists as Scholars: The Research Behavior of Dance Faculty. *College & Research Libraries*, 77(6), 779–794. <https://doi.org/10.5860/crl.77.6.779>
- Roe, S. (2017). Chasing ambiguity: critical reflections on working with dance graduates. *Research in Dance Education*, 18(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354842>
- Salcedo, E. T., Vila, R. R., & Mira, J. E. B. (2017). The Taller de Prácticas Docentes [Teaching Practice Workshop], a role-playing-based proposal for Higher Dance Studies. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1264380>
- Schmidt, C. U. (2020). Doggy Paddling: Temporalities of work in higher artistic education in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754902>
- Seago, C. (2020). A study of the perception and use of attention in undergraduate dance training classes. *Research in Dance Education*, 21(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1757636>
- Stevens, K., & Huddy, A. (2016). The performance in context model: a 21st century tertiary dance teaching pedagogy. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178714>
- Stevens, K., Pedro, R. A., & Hanrahan, S. J. (2019). Building an authentic cultural curriculum through tertiary cultural dance. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(3), 264–284. <https://doi.org/10.1177/1474022219833648>
- Sulé, V. T. (2015). White Privilege? The intersection of Hip-Hop and Whiteness as a catalyst for Cross-Racial interaction among White males. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 212–226. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025252>
- Szászi, B., & Szabó, P. (2021). Dancers' Body: the Examination of Health, Body Satisfaction, Body Attitudes, Eating Attitudes, and Self-esteem Among Dancers. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(1), 30–55. <https://doi.org/10.46819/tn.2.1.4-29>

- Tembrioti, L., & Tsangaridou, N. (2013). Reflective practice in dance: a review of the literature. *Research in Dance Education*, 15(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.809521>
- Tsompanaki, E. (2014). Is there a need for a higher dance institution in Greece? The reality in Greek contemporary dance institutions. *Research in Dance Education*, 15(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.923830>
- Ujvári, M., & Szabó, B. (2023). Developing Core Strength In Classical Ballet Dancers Through Kettlebell Training: A Methodological Experiment. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 15–26. <https://doi.org/10.46819/TN.4.1.15-26>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer Publishing.
- Zimányi, G., & Lanszki, A. (2020). The Influence of Social Media on Hip-Hop Dancers and their Classes. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 97–112. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.97-112>
- Walker, A. (2019). Rebalancing dance curricula through repurposing black dance aesthetics. *Research in Dance Education*, 20(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566306>
- Wang, L. (2020). Tertiary dance education in inclusive settings: teachers' intercultural sensitivity for teaching international students. *Research in Dance Education*, 22(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1766008>
- Yin, G., & Liu, J. (2022). Research on movement analysis and guidance in dance learning based on data mining. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/9327442>



# DANCE-RELATED RESEARCH IN TERTIARY EDUCATION

## A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Anita Lanszki PhD, associate professor, Department of Pedagogy  
and Psychology Hungarian Dance University

Ágota Tongori PhD, assistant professor, Department of Pedagogy  
and Psychology Hungarian Dance University

Adrienn Papp-Danka PhD, associate professor, head of Training  
and Development Office, Budapest Business University

### Abstract

The purpose of this article is to map the landscape of the most recent dance-related research in higher education. Research results from the last ten years, consisting of 69 reviewed articles in total, are overviewed in a systematic literature review based on the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol. The research presents the current state of multidisciplinary dance research in higher education regarding (1) the most frequently examined dance types in dance research, (2) the countries most typically represented in dance research in higher education contexts, (3) the tendencies in research design, (4) the types of research instruments employed, and (5) the most prominent research topics in dance research in the last ten years.

**Keywords:** dance, higher education, systematic literature review, research methods

### 1. INTRODUCTION

It is crucial to differentiate between the phenomenon of dance research, which incorporates movement analysis and choreographic research, and dance-related research, which is the examination of dance-related phenomena from the perspectives of diverse disciplines (Lanszki, 2020). In our study, we examine how dance-related phenomena have been studied in the higher education context over the last ten years across various disciplines, including medicine, psychology, pedagogy, ethnography, and cultural anthropology. The diversity of the research methods used in the above fields arises from the different investigative procedures that characterize these disciplines. Accordingly, both quantitative and qualitative methods and various research tools are used in dance-related research.

Research related to dance in general mostly consists of case studies and action research in which educators reflect on best practices in dance classes (Baran, 2020; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Roe, 2017; Stevens et al., 2020); empirical studies following a quantitative research paradigm seem to be underrepresented. Such pieces of research include Motion Notation studies (Dilek & Muhsin, 2017) or studies on dancers' health (DiPasquale et al., 2021).

Most of the dance-related research is targeted at K-12 students in formal or informal dance education. When identifying thematic clusters of the research directed at this target group, it can be seen that one of the clusters incorporates research on physical development (Bogáti et al., 2023; Ujvári & Szabó, 2023), mental health (Biasutti & Habe, 2021), and cognitive skills development (Bollimbala et al., 2019; Pálincás-Molnár & Bernáth, 2020). Meanwhile, the research of the second cluster thematizes methodological programs and their impact assessment (Dilek & Muhsin, 2017; Lanszki et al., 2021; Papp-Danka & Oláh, 2021), while the third cluster examines the relationship between societal change and dance education (Horwitz et al., 2022; Zimányi & Lanszki, 2020).

At the outset of our research, based on the general trends in dance-related research, we hypothesized that there is a lack of empirical research in tertiary dance education, particularly in Europe. We also hypothesized that studies written in English by native English-speaking authors are overrepresented among the selected papers, as some authors have criticized “the cultural hegemony of the United States” (McCarthy-Brown, 2015, p. 30). We were also curious as to whether case studies and action research reflecting best practices in dance education are predominant and whether empirical studies employing quantitative research paradigms were underrepresented.

Based on our problem statements, our research questions were the following:

1. Is there a dance type that is disproportionately represented by empirical research?
2. Are there geographical patterns in dance-related research?
3. Which research design is more frequently utilized in dance-related research – quantitative or qualitative?
4. Are there any validated instruments for research in dance, or are measurement tools from other disciplines used in dance-related research, as well?
5. What are the main topics addressed by recent dance-related research?

Although there are examples from earlier years of dance research during which higher education has been the focus of research (Hagood, 2008), as previously mentioned, the research field has focused mainly on exploring dance-related phenomena in K-12 education. However, given that higher education is a context characterized by research activities, our study focuses on reviewing dance-related research at the tertiary level. The present study aims to map the current state of multidisciplinary dance-related research in higher education from over the last ten years.

## 2. METHODS

To answer our research questions, we chose the systematic literature review method, following the model described by Zawacki-Richter et al. (2019). For quality assurance reasons, we decided to follow a reliable systematic review protocol, namely PRISMA



(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) in order to minimize bias and enhance the rigor of the review process (Page et al., 2021). The standardized PRISMA framework helped us to design and map the stages of the review process. To avoid bias during the selection and evaluation processes and to ensure the reliability of the research, we (1) established clear inclusion and exclusion criteria, (2) conducted a thorough and transparent search for relevant studies, and (3) involved three reviewers.

Our inclusion criteria were aligned with our research topic and aims. The keywords “dance”, “higher education”, and “research” were used in order to compile our sample. The sources were also selected based on the criteria that they were peer reviewed, written in English, published in the last ten years (2013–2023), and could be downloaded in full-text format. Only journal articles were included in the review, while we excluded other types of publications like conference abstracts or grey literature (*Table 1*).

Research field	Studies designed to explore dance-related phenomena in higher education
Type of research	Peer-reviewed qualitative, quantitative, and mixed methods research
Population	Students in higher education
Date of publication	Studies published between January 2013 and January 2023
Language of publication	Studies written in English
Transparency	Studies which explicitly described the theory, methodology, and data on which conclusions rest

*Table 1.* Inclusion criteria

The inclusion criteria of the articles also outlined the exclusion criteria, which we established in order to refine our sample. Firstly, studies lacking available full-text formats and published without having been reviewed were excluded. Secondly, the population criterion was limited to students in higher education. As the review focused on exploring dance-related research in higher education, studies that were conducted in a K-12 education context had to be excluded. Moreover, studies published prior to January 2013 were excluded to in order to focus on more recent and up-to-date scholarship. Additionally, the language criterion excluded studies

that were not published in English to enhance accessibility and comprehensibility. Lastly, in order to ensure transparency, studies that did not present explicit descriptions of their theory, methodology, and results were also excluded. These exclusion criteria collectively helped to refine and focus the systematic review on high-quality, relevant, and transparent research within the specified scope of dance-related research in tertiary education.

Targeted sampling was employed in the review and relevant full-text journal articles were searched for using the *EBSCO*, *ERIC*, and *DOAJ* databases. A decision was made not to use *JSTOR* as it does not offer the option to filter out non-peer-reviewed studies; in addition, our search for articles containing the keywords “dance”, “higher education”, and “research” written in English between 2013-2023 resulted in 21206 scores, which was deemed unmanageable. Although *Google Scholar* and *ResearchGate* include a wide range of scholarly publications, it is not clear whether the journal articles provided are peer-reviewed or published in an indexed journal. Due to the lack of quality control and the limited advanced search options, these databases were excluded from the sampling and selecting process. Additional peer-reviewed journals related to dance research were also included.

All three researchers carried out the screening and selection activities independently to ensure that subjective preferences did not influence the selection of the studies. Throughout this process, the PRISMA protocol played a pivotal role in the search and selection of articles for the review. A total of 121 texts were identified through rigorous searching the chosen databases: this included 9 texts sourced from *EBSCO*, 71 from *ERIC*, and an additional 38 from *DOAJ*. Furthermore, we enriched our pool of sources by including 3 articles from other peer-reviewed dance-related journals, further enhancing the comprehensiveness of our review. This meticulous approach to identifying and selecting references allowed us to draw from a wide range of scholarly perspectives, strengthening the reliability and validity of our research findings.

Prior to the screening process, certain texts were carefully filtered out. First and foremost, five duplicate texts were removed to eliminate redundancy and streamline the dataset. Additionally, 13 sources were marked as ineligible based on the predetermined criteria, thus ensuring that only relevant and suitable references would be included in our analysis. This rigorous curation process helped refine our pool of references, ensuring that each record considered for inclusion in our research was unique and met the necessary eligibility criteria.

In *EBSCO*, 9 results were found based on our search criteria, and only three of them were relevant. *ERIC* provided 71 results, out of which 58 proved to be relevant (*Figure 1*).

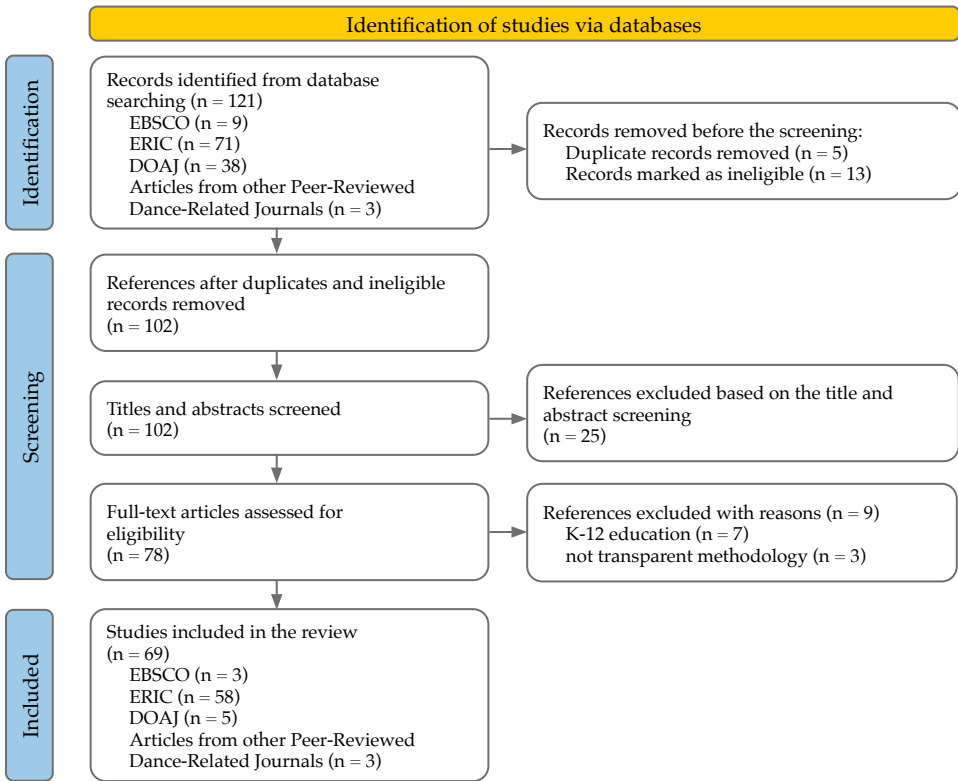


Figure 1. PRISMA Flow Diagram of Study Selection for the Systematic Review

The screening process was a pivotal step in refining the selection of studies. After meticulously removing duplicate sources and those marked as ineligible, we were left with 102 references. These references then underwent title and abstract screening, during which 25 were removed from the sample as they were found to be unrelated to dance or dance research, or the research was not conducted in an educational setting.

Following this initial screening, 78 full-text articles were assessed for eligibility. However, during the full-text assessment, nine additional references were excluded: Seven were removed as they focused on K-12 education, which was outside the scope of our research, while three references were excluded due to a lack of transparent methodology. This screening further ensuring the quality and rigor of the studies included in our analysis, producing a final selection of references that was both relevant and methodologically sound and reinforcing the reliability and validity of our research findings.

The remaining sources were selected by prioritizing the weight of the reported research findings. At the end of the selection process, the sample for our systematic review consisted of 69 research papers, which were analyzed and reported in a narrative synthesis in line with our research questions.

### 3. RESULTS

In total, 69 studies met the eligibility criteria and were included in the review. One study was published in a conference proceedings, and the rest appeared in peer-reviewed journals.

#### 3.1 Dance Genres in the Focus of Dance-Related Research in Higher Education

In the field of dance-related research, numerous dance types have been extensively examined, representing a diverse range of cultural, historical, and artistic backgrounds. Although it is challenging to definitively determine if one dance type is universally better represented by empirical research, the systematic literature analysis allowed us to identify which dance genres have consistently garnered significant attention in dance-related research in higher education. We hypothesized that classical ballet would be a focal point of empirical investigation due to its long history, technical complexity, and potential for physiological and biomechanical analyses. However, this hypothesis was not confirmed, as contemporary dance was the most frequently examined dance genre in the 69 articles (Baran, 2020; DiPasquale & Roberts, 2022; Higdon, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Higdon & Stevens, 2017; Kearns, 2016; O’Leary et al., 2019; Papp-Danka & Lanszki, 2020; O’Leary et al., 2019; Pulinkala 2014; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021; Salcedo et al., 2017; Tsompanaki, 2014; Walker, 2019), with classical ballet being the third most researched area in the context of higher education from the last decade (Barton & Ryan, 2014; Duffy, 2018; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2020; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021; Salcedo et al., 2017; Walker, 2019) (Figure 2).

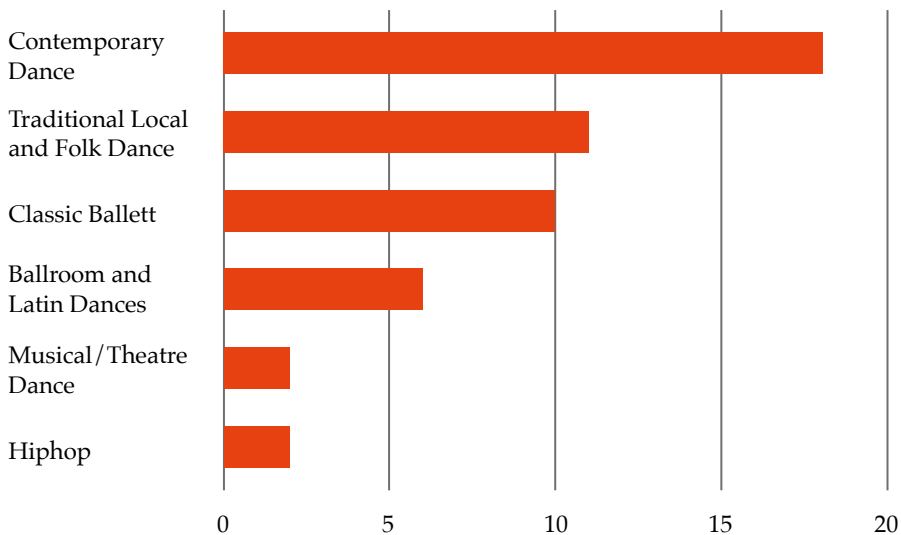


Figure 2. The Most Frequently Examined Dance Types in Higher Education (n = 69)

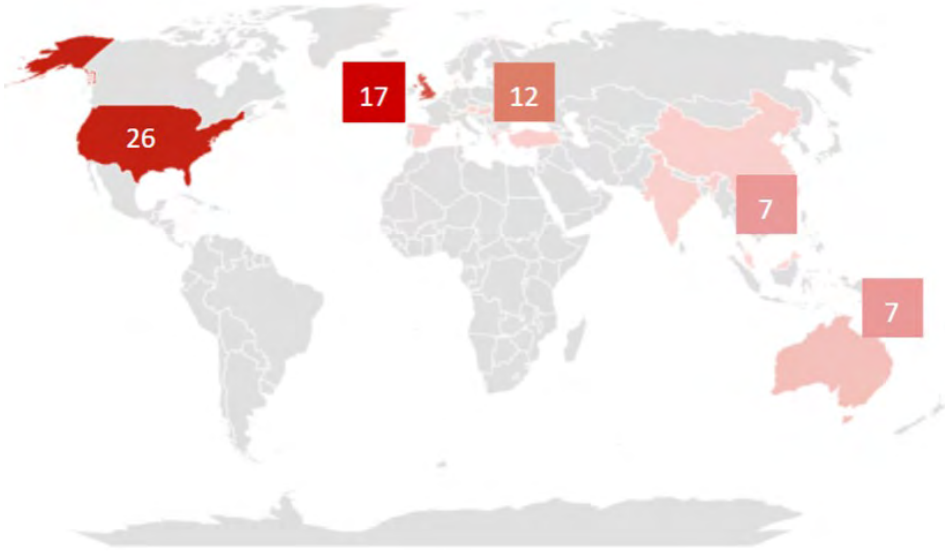
Traditional local and folk dances were the second most represented dance types in this research field (Altun & Atasoy, 2019; Assandri, 2019; Clendinning, 2022; Conner, 2021; Dilek, 2017; Jin & Martin, 2019; Kaktikar, 2020; Liu, 2020; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Salcedo et al., 2017; Szászi & Szabó, 2021). Ballroom, Latin, and Latin-American dance-related research, however, were underrepresented in our sample, featuring in only six of the examined articles (Domene & Morley, 2021; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Rimmer, 2017; Stevens et al., 2019; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022). Other more marginal dance styles, such as musical theatre dance (Bonner, 2022; Szászi & Szabó, 2021) and hip-hop (Sulé, 2015; Yin & Liu, 2022) were examined in four papers. The underrepresentation of theatre, ballroom, street, and Latin dances in dance-related research in higher education can be attributed mainly to these dance forms being marginalized in higher educational programs and curricula. Many academic institutions and dance programs have traditionally only placed focus on contemporary and modern dance forms or classical ballet. These institutions may lack teachers with expertise in commercial, ballroom, and Latin dance, which can limit the availability of courses, leading to a lack in opportunities and the ability to gather samples for higher educational research.

In the remaining articles, dance types were not specified. In certain cases, decisions had to be made - based on the content of the article - regarding how to categorize some dance types, for example, when the author of a given research article simply referred to 'ballet' without the attribute 'classical'. In such cases, the dance type was categorized as classical ballet. Similarly, 'dance' was categorized as contemporary dance. However, it must be noted that dance courses at some universities might incorporate several genres without specializing in one particular type (McCarthy-Brown, 2015).

### 3.2 Geographical Distribution of Dance-Related Research in Higher Education

Our second research question pertained to the geographical distribution of the chosen studies. All 69 articles found were categorized based on the geographical origins of the authors or the examined population. Based on the examination of the previously mentioned databases, it can be established that, within the time period examined, the articles found did not show a great deal of geographic variety.

Our findings show that over 70% of the sample of research articles originated from English-speaking countries with, over 60% (n = 26) from the United States (Baran, 2020; Bonner, 2022; Brown, 2022; Clendinning, 2022; Conner et al. 2021; DiPasquale et al., 2021; DiPasquale & Roberts, 2022; Risner & Musil, 2017; Dragon, 2015; Duffy, 2015, 2019, 2020; Gail et al, 2018; Haines & Torres, 2016; Johnson, 2018; Kearns, 2016; Lopez, 2019; McCarthy-Brown, 2015; Patton et al, 2022; Pulinkala, 2014; Purvis, 2018; Risner & Barr, 2015; Robinson, 2016; Sulé, 2015; Walker, 2019) and the United Kingdom (n = 17) (Assandri, 2019; Domene & Morley, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ehrenberg, 2020; Farrer, 2018; Higdon & Stevens, 2017; Johnson et al., 2019; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Mills, 2014; O'Leary et al., 2019; Petsilas et al, 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018, 2019; Roe, 2017; Seago, 2020), whereas only 10.14% was from Australia (Barton & Ryan, 2014; Dunbar-Hall et al., 2015; Steves et al., 2020; Stevens & Huddy, 2016) and New-Zealand (Longley & Kensington-Miller, 2020; 'Ofamo'oni, 2021; Wang, 2022) (*Figure 3*).



*Figure 3. Geographical Distribution of the Dance-Related Research Studies (n = 69)*  
 Note. (Template created by Bing © Australian Bureau of Statistics, GeoNames, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom, Wikipedia, Zenrin)

A further 10.14% of the articles originated from Asian countries such as China (Yin & Liu, 2022; Jin & Martin, 2019; Liu, 2020), India (Kaktikar, 2016, 2020), Taiwan (Hsia et al., 2022), and Malaysia (Pangayan, 2021). Including Turkey, which was classified as a European country due to the ongoing negotiations regarding its accession to the European Union, 12 articles were categorized as European (Altun & Atasoy, 2019; Bebetos & Goulimaris, 2014; Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; ElyáŸutu & Hazar, 2017; Gaunt & Treacy, 2020; Leijen & Sööt, 2016; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Salcedo et al., 2017; Schmidt, 2020; Szászi & Szabó, 2021; Tembrioti & Tsangaridou, 2013; Tsompanaki, 2014). It was also observed that some authors were involved in more than one research project in the period examined (DiPasquale et al., 2021; DiPasquale & Roberts, 2022; Duffy, 2015, 2019, 2022; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ritchie & Brooker, 2018, 2020; Yin & Lin, 2022; Jin & Martin, 2019; Kaktikar, 2016, 2020).

### 3.3 Research Methodology of Dance-Related Research in Higher Education

Our third research question referred to the research methodologies employed in the studies in question. Nearly two-thirds (62.32%) of the research (n = 43) used qualitative methods (Assandri, 2019; Baran, 2020; Barton & Ryan, 2014; Bonner, 2022; Conner et al., 2021; Domene & Morley, 2022; Duffy, 2019, 2020; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Ehrenberg, 2020; Farrer, 2018; Haines & Torres,

2016; Higdon & Stevens, 2017; Johnson, 2018; Johnson et al, 2019; Kaktikar, 2016; Kattner, 2016; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Leijen & Sööt, 2016; Liu, 2020; Lopez, 2019; McCarthy-Brown, 2015; Mitchell, et al., 2018; 'Ofamo'oni, 2021; O'Leary et al., 2019; Patton et al., 2022; Petsilas et al., 2019; Pulinkala, 2014; Rimmer, 2017; Risner & Barr, 2015; Ritchie & Brooker, 2018, 2019; Robinson, 2016; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017; Seago, 2020; Stevens et al., 2019; Stevens & Huddy, 2016; Sulé, 2015; Tembrioti & Tsangaridou, 2013; Tsompanaki, 2014; Wang, 2022), whereas only around 15% (n = 10) used quantitative methods (Altun & Atasoy, 2019; Bebetsos & Goulimaris, 2014; Hsia et al., 2022; DiPasquale et al., 2021; DiPasquale & Roberts, 2022; Elya-ÄYutu & Hazar, 2017; Liu, 2020; Pangayan, 2021; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022) (Figure 4).

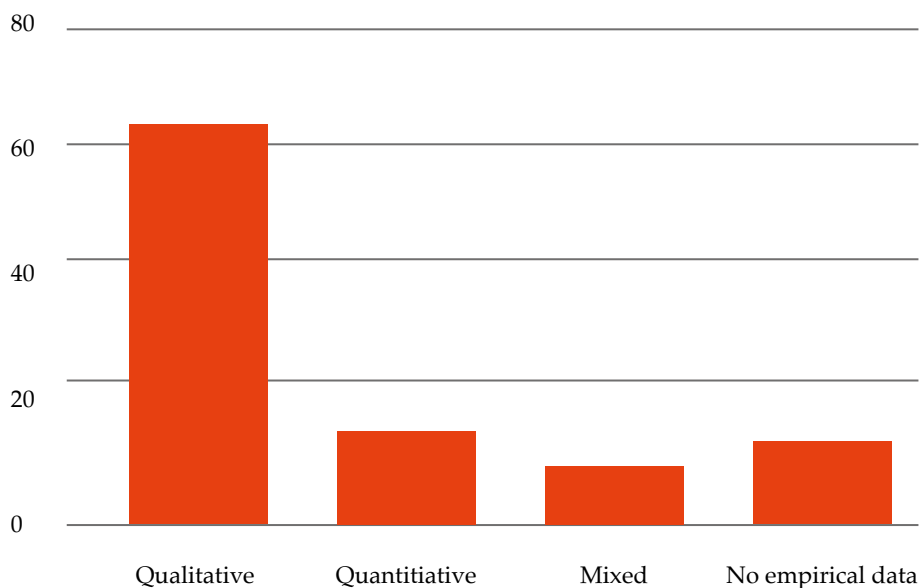


Figure 4. Research Design of Dance-Related Research in Higher Education between 2013 – 2023 (n = 69)

In addition, less than 10% (8.69%) relied on both qualitative and quantitative (i.e., mixed) methods (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Longley & Kensington-Miller, 2020; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Purvis, 2018; Risner & Musil, 2017; Walker, 2019).

15% of the sample did not represent empirical research (Duffy, 2015; Dunbar-Hall et al., 2015; Dragon, 2015; Gaunt & Treacy, 2020; Jin & Martin, 2019; Kearns, 2016; Mills, 2014; Schmidt, 2020; Tembrioti & Tsangaridou, 2013). These articles were mostly literature reviews (Dragon, 2015; Dunbar-Hall et al., 2015; Gaunt & Treacy, 2020; Jin & Martin, 2019; Schmidt, 2020; Tembrioti & Tsangaridou, 2013) or descriptions of subjective experiences (Duffy, 2014; Kearns, 2016; Mills, 2014). The methodology of the subjective reports is mainly intuitive and rooted in personal observations (Baran, 2020). All 10 articles met our search criteria and thus remained

in the sample; however, it was concluded that what was considered research in these papers does not necessarily adhere to the research principles of triangulation (i.e., reliability, validity, and objectivity).

### 3.4 Research Instruments of Dance-Related Research in Higher Education

Our fourth research question pertained to the types of research instruments used in the examined articles. As mentioned in the previous chapter, dance-related research is an interdisciplinary area; as such, the choice of instruments can vary widely, and it is common to adapt measurement instruments from other disciplines. In qualitative research and action research in particular, interviews and surveys with open-ended questionnaires were employed in general case studies, while quantitative studies included tests measuring dance students' mental and physical well-being (Altun & Altasoy, 2019; DiPasquale & Roberts, 2022; Hsia et al., 2022; Szászi & Szabó, 2021; Yin & Liu, 2022) (*Table 2*).

	Research Instrument	Research Focus
Qualitative	Interviews (n = 26) & Surveys with OE Questions  Observation (n = 5)  Video Entries (n = 1)  Systematic Literature Review (n = 1)	Thematic analysis of participants' and researchers') narratives  Trainer facilitated and observed training improvements  Captured visual data related to dance education processes  Provided comprehensive overviews
Quantitative	Tests (n = 4) and Questionnaires (n = 6)  Observation (n = 1)  Data Mining (n = 1)	Featured validated questionnaires and tests measuring dance students' mental and physical well-being/stability  Comparison of teaching methods using statistical analysis  Movement analysis of motion capture data

*Table 2.* The Types of Measurement Instruments employed in Relation to Research Focus and Research Methods



In the following part of the chapter, the research methods are differentiated according to their analytical procedures.

### 3.4.1 *Qualitative research instruments*

In the context of dance education, action research (n = 17) was shown to be a powerful tool for sharing practical and experiential methods of incorporating new practices into dance courses. In these case studies on dance pedagogy, the instructors actively engaged with their students, observed the outcomes of instructional changes, and reflected on the impact of these modifications. In action research, the most frequently used method was the interview, sometimes combined with other qualitative methods such as questionnaires or observations. Such data were suitable for thematic content analysis.

Some of the studies employed the thematic analysis of dance class participants' and researchers' narratives (Domene & Morley, 2022; Dryburgh, 2020; Longley & Kensington-Miller, 2020). This approach aimed to gain an understanding of the lived experiences and perspectives of students and teachers within the dance community. By delving into these narratives, researchers could uncover stories, emotions, and subjective insights. These qualitative studies mainly concentrated on trainer-facilitated and observed improvements in training, and shed light on the role of instructors, the learning process, and the factors that contribute to students' development. Three of these studies, mostly representing action research, followed a (auto)ethnographic research approach to interpret the data gained from (self) observations in dance classes (Dryburgh, 2020; Kaktikar, 2016; Ritchie & Brooker, 2018).

As mentioned, interviews were shown to be the most frequently used research instrument in qualitative dance-related studies (n = 26). Robinson (2016) used interviews to investigate the research behaviors of students in dance-related higher education. By engaging with the students, the study delved into their research practices, revealing the unique challenges and needs of budding dance scholars. On the academic front, several researchers, including Farrer (2018), Johnson (2018), Leijen and Sööt (2016), Lopez (2019), and Wang (2022), utilized interviews to explore the academic challenges faced by dance students. These interviews provided a platform for students to express their experiences and difficulties, shedding light on the educational landscape of dance. The process of learning dance, a multifaceted journey, has been investigated by scholars, as well. Researchers like Domene and Morle (2022), Higdon and Stevens (2017), Kattner (2016), Mitchel et al. (2018), 'Ofamo'oni (2021), O'Leary et al. (2019), and Pulinkala (2014) employed interviews to collect rich data about the experiences of individuals engaged in the dance learning process. This approach enabled researchers to gain a profound understanding of the emotional and physical aspects of acquiring dance skills and knowledge. Conversely, institutional aspects of dance studies were the focus of Tsonmanaki's (2014) work, in which interviews provided insight into the administrative and organizational dimensions of dance education and revealed the broader framework within which dance programs operate.

Several studies included questionnaires alongside interviews to gather subjective experiences related to teaching dance with an aging body. Researchers such as Sulé (2015), Assandri (2019), Cuellar-Moreno and Caballero-Juliá (2019), and Duffy (2022) explored this aspect, arriving at a comprehensive understanding of how aging impacts the teaching of dance. In regard to dance teaching methods, Musil (2017), Conner et al. (2021), and Longley and Kensington-Miller (2020) utilized both interviews and questionnaires to gain deeper insights into their chosen pedagogical approaches.

In order to gain a more comprehensive perspective, Haines and Torres (2016) took a multifaceted approach combining video recordings with interviews and surveys. This method provided an in-depth look at the dance learning process, capturing not participants' verbal accounts but also visual data, thus enriching the research findings. Walker (2019) complemented interviews and surveys with a systematic literature review, offering a more comprehensive overview by combining the insights of practitioners with the existing body of knowledge in dance research. This approach combined different sources of information, thereby enhancing the rigor of the study. The use of interviews and surveys as research instruments was also combined with student observations in some studies (Pulinkala, 2014; Stevens & Huddy, 2016; Tsompanaki, 2014; Walker, 2019), whereas some studies only employed observations as a research instrument (Baran, 2020; Ritchie & Brooker, 2019).

Through interviews, participant observations, and content analysis, researchers in dance studies can gain a deeper understanding into the dynamics of training and the multifaceted process of improving dance skills. This research focus highlights the connection between trainers and dancers, underscoring the significance of pedagogy and mentorship in the pursuit of excellence within the art of dance.

#### 3.4.2 Quantitative research instruments

The data collected through questionnaires and observations can also be examined using quantitative methods. Researchers in such studies designed surveys to collect data on a wider scale and obtain a larger sample of participants (e.g.,  $n = 500$ , Liu, 2020). Questionnaires were used to provide quantifiable data that could be analyzed statistically, offering a more comprehensive view of trends and patterns within the dance community (Risner & Musil, 2017; Pangayan, 2021). Research from Bebetos and Goulimaris (2014), Hsia et al. (2022), and Szászi and Szabó (2021) used validated questionnaires to compare their results with those of other researchers in the field.

Of all the quantitative research articles identified in our review ( $n = 11$ ), six either solely used questionnaires as their research tool (Bebetos & Goulimaris, 2014; Liu, 2020; Pangayan, 2021) or combined them with other quantitative research instruments, particularly tests (Hsia et al., 2022; Szászi & Szabó, 2021). As a result, measurement tests were also featured in our sample. DiPasquale conducted two different physical measurements: in one, a heart-rate variability test was implemented (DiPasquale & Roberts, 2022), while the other study utilized computer-assisted tests of dancers' balance (DiPasquale et al., 2021). In the other studies, validated psychological measurement tools ( $n = 3$ ) were used. Altun & Atasoy (2019) used the previously developed *Folk Dance Course Attitude Scale*, Bebetos and Goulimaris

(2014) adapted the *Scale of Athlete Satisfaction* questionnaire, DiPasquale et al. (2021) used the *Recovery-Stress Questionnaire for Athletes* among dance educators, and Szászi and Szabó (2021) implemented the *General Health Questionnaire*, *WHO Well-being Index*, *Body Satisfaction Questionnaire*, and the *Human Figure Drawing Test* among university students involved in dance performance and education.

Two articles were reviewed in which unique quantitative measurements and research instruments were applied. In one research paper, the comparative success of traditional folk dance teaching methods and Laban Motion Notation was examined using a special quantitative evaluation form given to four referees who determined the levels and degree of success for each group (ElyáĀŸutu, & Hazar, 2017). Another new approach which has emerged in quantitative dance research is data mining, which was used to classify waltz and merengue movements gained by motion capture software (Yin & Liu, 2022).

Some dance studies employed validated instruments specifically designed for dance research, such as questionnaires assessing dance techniques or quantitative tools to capture dancers' experiences (McCarthy-Brown, 2015; Pangayan, 2021). For instance, researchers may draw on tools from sports science or psychology to assess elements like physical performance and psychological well-being in dance (Altun & Atasoy, 2019; Szászi & Szabó, 2021).

### **3.5 Research Topics of Dance-Related Research in Higher Education**

The focal point of our fifth research question was understanding the topics investigated in dance-related research over the last 10 years in the context of higher education. To this end, our review examined what the main subjects of recent dance research were and what topics were underrepresented in the examined papers. This exploration unveiled the key research fields and topics that have emerged in the last decade. It is important to highlight that some papers could cover more than one research topic. In *Table 3*, research topics are grouped into larger units, forming six main research fields.

Research Fields	Research Topics	N =
<b>Competencies (n = 14)</b>	Academic Competencies – Research and Reading Skills	3
	Twenty-First Century Skills – Critical Thinking, Creativity, Problem Solving	11
<b>Dance and Society (n = 43)</b>	Environmental Literacy, Collaboration	3
	Dance and Philosophy / Political Ideology	8
	Dancers’ Careers	8
	Inclusivity and Outreach in Dance Classes	6
	(Auto)ethnographic Roots of Different Dance Styles	6
	Inter- or Multicultural Dance Classroom	7
	Democracy and Equality in Tertiary Dance Education	5
<b>Mental and Physical Health (n = 11)</b>	Dancers’ Life and Health Management Skills	6
	Well-Being through Dance among Students	2
	Mental and Physical Conditions of Dance Students	3
<b>Methodology and Subject Pedagogy (n = 34)</b>	Method-Centered Experimental and Reflective Action Research	26
	The Use of Dance in Physical Education	3
	Distance Learning and E-Learning in Dance Classes	3
	Dance History in Higher Education	2
<b>Movement Analysis and Choreography (n = 7)</b>	Movement Analysis in Dance Classes	2
	Choreography	5
<b>Training Programs and Curricula (n = 20)</b>	Dance Teacher Training	10
	Dance and Higher Education Curricula and Partnerships	10

*Table 3. Research Fields and Topics in Dance-Related Research in Higher Education 2013–2023*

The most prevalent research domain was at the intersection of dance and society (n = 43). Researchers have delved into interdisciplinary themes such as environmental literacy and collaboration (Liu, 2020; Petsidas et al., 2019; Gaunt & Treacy, 2022) and provided insights into the profound philosophical and ideological underpinnings of

dance (Clendinning, 2022; Ehrenberg, 2020; Jin & Martin, 2019; Kaktikar, 2016; Mills, 2014; 'Ofamo'oni, 2021; Rimmer, 2017; Walker, 2019). Furthermore, studies centered on dancers' careers and the challenges they face during their studies and workplaces were also identified in our systematic review (Duffy, 2020; Gaunt & Treacy, 2022; Farrer, 2018; Higdon & Stevens, 2017; Lopez, 2019; 'Ofamo'oni, 2021; Risner & Musil, 2017; Tsompanaki, 2014). Inclusivity and outreach in dance classes have also received researchers' attention (Brown, 2022; Clendinning, 2022; DiPasquale & Roberts, 2022; McCarthy-Brown, 2015; Mitchell et al., 2018; Wang, 2022), with studies addressing the importance of making dance education accessible to diverse populations. Additionally, studies investigating inter- and multicultural dance classrooms (Clendinning, 2022; Jin & Martin, 2019; Johnson, 2018; Kaktikar, 2016; McCarty-Brown, 2015; Stevens et al., 2019; Wang, 2022) as well as democracy and equality in tertiary dance education (Patton et al., 2022; Risner & Barr, 2015; Ritchie & Brooker, 2018; Sulé, 2015, Walker, 2019) have further enriched this research field. In the interdisciplinary domain of dance and culture studies, we also found (auto) ethnographic investigations into the roots of different dance styles (Bonner 2022; Dryburgh, 2020; Kaktikar, 2016; Patton et al., 2022; Risner & Musil, 2017; Ritchie & Brooker, 2018).

Some of the previously mentioned studies at the intersection of dance the fields of social and cultural have thematized classroom processes, as well. This is evidenced by the results of our systematic review, showing that the second largest research field includes studies on methodological topics in the dance classroom and the relationship between dance and subject pedagogy ( $n = 34$ ). The majority of the recent studies in this field are based on dance method-centered experimental and reflective action research (Assandri, 2019; Baran, 2020; Barton & Ryan, 2014; Dragon, 2015; Dryburgh, 2020; Dryburgh & Jackson, 2016; Duffy, 2022; Dunbar-Hall et al., 2015; Ehrenberg, 2020; Elya-Äyutu & Hazar, 2017; Johnson, 2018; Haines & Torres, 2016; Hsia et al., 2022; Kaktikar, 2016; Kattner, 2016; Kearns, 2016; Leijen & Sööt, 2016; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Ritchie & Brooker, 2018; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017; Seago, 2020; Stevens et al., 2019; Stevens & Huddy, 2016; Tembrioti & Tsangadidou, 2013). A special research focus identified in this area is the extent to which dance is present in physical education classes (Altun & Altasoy, 2019; Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; O'Leary et al., 2019); in addition, two articles highlighted the importance of teaching dance history in tertiary dance education (Dragon, 2015; Kattner, 2016). Distance and e-learning practices in dance education were also discussed in our sample (Bebetsos & Goulimaris, 2014; Pangayan, 2021, Papp-Danka & Lanszki, 2020).

In the dance-related research reviewed, there is a significant number of studies related to institutional dance teaching programs and curricula ( $n = 20$ ). Half of these papers ( $n = 10$ ) discussed dance teacher training (Brown, 2022; DiPasquale et al., 2021; Dragon, 2015; Duffy, 2022; Leijen & Sööt, 2016; McCarthy-Brown, 2015; Risner & Musil, 2017; Robinson, 2016; Stevens & Huddy, 2016; Wang, 2022), while the other half focused on university dance teaching curricula and institutional partnerships (Duffy, 2019, Ehrenberg, 2020; Schmidt, 2020; Stevens & Huddy, 2016; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Longley & Kensington-Miller, 2020; Pulinkala, 2014, Risner & Barr, 2015; Stevens et al., 2019; Walker, 2019).

The development of students' dance skills has also been a central focus of research attention over the last ten years. Three studies in our sample thematized the academic competencies, specifically the research and reading skills of dance scholars and educators in training (Johnson et al., 2019; McCarthy-Brown, 2015; Robinson (2016). However, twenty-first-century skills such as critical thinking, creativity, and problem-solving also emerged as research topics in this domain (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Duffy, 2015; Ehrenberg, 2020; Gaunt & Treacy, 2022; Kearns, 2016; Mills, 2014; Patton et al., 2022; Petsidas et al., 2019; Risner & Barr, 2017; Roe, 2017; Salcedo et al., 2017). In addition to the development of academic and soft skills (Johnson et al., 2019; McCarthy-Brown, 2015; Robinson, 2016), the assessment of mental and physical health in relation to dance was also identified as an important research area (n = 11). Dancers' life and health management skills (Conner et al., 2021; Dean et al., 2014; DiPasquale et al., 2021; Risner & Musil, 2017; Duffy, 2020; Szászi & Szabó, 2021) as well as the mental and physical health of dance students (DiPasquale & Roberts, 2022; DiPasquale et al., 2021; Szászi & Szabó, 2021) were also extensively examined in the last 10 years. Moreover, two studies explored dancers' well-being through dance (Domene & Morley, 2022; Lopez, 2019).

Designing and creating choreographies is also a central focus of studies in tertiary dance education as evidenced by the academic attention it received in our sample. The process of developing and learning choreography was the focal point of five papers (Duffy, 2015, 2022; Kelsey & Uytterhoeven, 2016; Ehrenberg, 2020; Mitchell et al., 2018), while movement analysis (ElyáĀĎutu & Hazar, 2017; Yin & Liu, 2022) was discussed in two articles.

#### 4. DISCUSSION

Our systematic review examined 69 articles focusing on dance-related research in higher education. As researchers, we set out to uncover which dance genres in which geographical areas have commanded attention in the realm of dance-related research in the higher education context over the past 10 years, as well as what research methods have been utilized and what research topics have been explored.

Our initial hypothesis posited that classical ballet would emerge as the central focus of empirical investigation, but it wasn't confirmed because contemporary dance was the most frequently examined dance genre among the 69 articles. It appears that the innovative and experimental nature of contemporary dance has captivated the attention of researchers. Traditional local and folk dances were shown to be the second most represented dance type in this research area. These dances serve as repositories of culture, encapsulating the heritage, values, and identity of various communities or regions and offering a rich tapestry of distinctive movement vocabularies, music, costumes, and rituals, making them a goldmine for exploration in the higher education context. However, it was also observed that certain dance genres, such as ballroom, Latin, and Latin-American dance, musical theatre dance and hip-hop were underrepresented in our sample. This can be attributed, in part, to these dance forms being marginalized within higher educational programs and curricula. Some institutions may lack faculty members with expertise in these forms of dance, limiting both research opportunities and course availability.

The prevalence of the three dance types (i.e., folk or traditional dance, classical ballet, and modern dance), as well as the underrepresentation of other dance types, seems to reflect their prestige and the degree to which they are historically rooted in society. In a broader context, many academic institutions and dance programs have traditionally placed significant emphasis on contemporary and modern dance forms or classical ballet due to their longstanding presence in the Western dance canon. This emphasis sometimes overshadows the diversity of dance genres, creating the imbalance which can be seen in dance research.

Regarding geographical distribution of the studies, our hypothesis was confirmed. The overwhelming majority of dance-related research in the higher education context has been published in English-speaking countries, mainly the United States. Further studies published in English are needed to fill the gap in research on various aspects of dance in higher education in national contexts where the native language is not English.

In regard to qualitative research, action research in dance education has proven to be an effective methodological approach. These studies involved active engagement between instructors and students, observations of instructional changes, and reflection on their impacts. The most frequently employed methods within the action research studies examined were interviews, sometimes complemented with questionnaires or observations, all contributing to valuable data for thematic content analysis. Some qualitative studies adopted a thematic analysis approach, delving into the narratives of dance class participants and researchers to understand their lived experiences and perspectives within the dance community. The (auto)ethnographic research approach was a preferred choice in many of these studies, which offered a deeper understanding into the emotional and physical aspects of dance. Moreover, interviews were combined with questionnaires in some studies. In a few papers, interviews and surveys were used in conjunction with student observations, while other studies only relied on observations as their research instrument.

The fact that the overwhelming majority of research was of a qualitative nature could be explained by the fact that the chosen research field mainly requires a qualitative approach. However, a distinct lack of objective, quantitative methodology in dance-related research in higher education was identified by the present study. In addition, educational development must be built on the measurement of the status quo from where the improvement can commence. Therefore, in order to advance tertiary dance education, there is a marked need for quantitative methodologies.

Given that qualitative research designs are typically opted for in dance research, the research instruments applied are generally those utilized in qualitative research. The quantitative research instruments employed in dance studies were predominantly surveys, data mining (related to motion capture software) and some measurement tests assessing various physical and psychological aspects within the context of dance.

The underrepresentation of quantitative data collection in dance research could be attributed to several factors. First, researchers in the field of dance might come from an art or dance background, whose language is more expressive than data-based. Consequently, they may prefer to analyze verbal information to explore factors affecting dance education or conduct action research to develop teaching methodology.

Second, scholars of the arts, such as the authors of dance-related research, might not possess the scientific grounding necessary to devise measurement instruments or carry out statistical analysis of quantitative data. Third, the development of tertiary dance education – the primary aim of which is to produce the dance artists of the future – has likely not developed along the same line of principles and at such a pace as, for instance, sports science, where multiple variables and indicators of performance have long been researched in order to achieve increasingly higher measurable results while maintaining lower rates of injury. This discrepancy may be explained by differences in the financial backing, support, and interests behind dance and sports. Research methodologies and the appropriate instruments borrowed from the world of physical education and sport, for example, might bring about an advancement of quantitative dance-related research in the context of higher education.

In regard to the research fields identified in relation to dance research in higher education, one prominent area of exploration is the intersection of dance and society. Researchers have engaged with interdisciplinary themes such as environmental literacy and collaboration, shedding light on the profound philosophical and ideological underpinnings of dance. This multifaceted exploration extends to dancers' careers and the challenges they face during their studies and in their workplaces. Inclusivity and outreach in dance classes have also garnered researchers' attention. Furthermore, studies focusing on inter- or multicultural dance classrooms, democracy, and equality in tertiary dance education have enriched this research field, fostering a broader understanding of the cultural dimensions of dance.

Within this interdisciplinary domain of dance and culture studies, (auto) ethnographic investigations into the roots of different dance styles have illuminated the historical and cultural connotations of dance.

Another significant area of research focuses on methodological aspects of the dance classroom and the connection between dance and subject pedagogy. The presence of dance in physical education classes has also been examined, as well as the importance of teaching dance history in tertiary education contexts. The adoption of distance and e-learning practices in dance education has also been a subject of academic discourse. In addition, institutional dance teaching programs and curricula have been the focus of several papers delving into dance teacher training curricula and institutional partnerships. Choreography creation and movement analysis have also been central topics researched in the context of tertiary dance education, with a focus on developing and learning choreography.

Skills development among dance students was identified as a central theme as well, with research exploring academic competencies, critical thinking, creativity, and problem-solving, alongside the assessment of mental and physical health in relation to dance. Dancers' life and health management skills and the mental and physical well-being of dance students were also examined in the reviewed studies.

## 5. CONCLUSION

One of the limitations of this research was that our review process restricted the inclusion of studies to a specific time frame, which may result in earlier relevant research being left out. This overlooking of earlier insights may have distorted



our results. The main limitation of the study is that only papers written in English were included due to the limited foreign language capacity of the reviewers. This excluded a multiplicity of publications written in other languages. On the other hand, however valuable and insightful they might be, non-English publications are not typically represented in great numbers in the databases used in this review, at least not in proportion to the diversity of the original language of all published dance-related research globally. If all non-English dance-related studies in the context of tertiary education published in the last decade could be included in the review, a much more precise and representative understanding could be gained. As such, this review could not avoid the occurrence of language bias as non-English-language research from non-English-speaking regions could not be included in our sample. It is also important to note that the sample was limited to research in higher education. There is a plethora of studies related to dance, but the scope of this research did not allow us to address other aspects of research on dance (e.g., in public education or professional dance).

The articles reviewed also outlined new research directions representing emerging but not yet fully explored topics, particularly in regard to 21st-century skills and their relevance in dance education. Investigating how dance students develop critical thinking, creativity, and problem-solving skills in a rapidly evolving world is essential for the effective adaptation of curricula. Additionally, delving into the mental and physical well-being of dance students is crucial. Research in this area can provide insights into the holistic health of dancers, offering ways to better support their physical and mental needs in the rigorous world of dance education. Further research into currently marginalized types of dance would enrich not only the available research literature but would also strengthen the social acceptance of these dances through the transfer of knowledge about them. Exploring these domains would contribute significantly to the evolution and improvement of tertiary dance education.

## References

- Altun, M., & Atasoy, M. (2019). The Effect of Various Local Dances on Prospective Physical Education Teachers' Attitudes towards the Folk Dance Course. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 19. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p19>
- Assandri, E. P. (2019). Is 'touching' essential when teaching ballet? *Research in Dance Education*, 20(2), 197–207. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1609435>
- Baran, A. I. (2020). Sneaking Meditation. *Journal of Dance Education*, 22(1), 23–31. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1765248>
- Barton, G., & Ryan, M. (2013). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 409–424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>

- Bebetsos, E., & Goulimaris, D. (2014). Personal Outcome And Leadership As Defining Factors Of Satisfaction In The Context Of The Course “Arts Ii: Overview Of Greek Music And Dance” Of The Hellenic Open University. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2). <https://doi.org/10.17718/tojde.85619>
- Biasutti, M., & Habe, K. (2021). Teachers’ perspectives on dance improvisation and flow. *Research in Dance Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1940915>
- Bogáti, F., Benedek, J., & Szitt, M. (2023). Corrective Training for the First Years of Classical Ballet at the Hungarian Dance University. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 41–53. <https://doi.org/10.46819/TN.4.1.41-53>
- Bollimbala, A., James, P., & Ganguli, S. (2019). Impact of acute physical activity on children’s divergent and convergent thinking: the mediating role of a low body mass index. *Perceptual and Motor Skills*, 126(4), 603–622. <https://doi.org/10.1177/0031512519846768>
- Bonner, T. (2022). Those Dancing Feet! Musical Theater Dance as an ethnographic identifier. *Journal of Dance Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1622705>
- Brown, K. S. (2022). Dance & Cultivation: Spurring the Next Generation’s Enthusiasm for the Art of Dance. *Journal of Dance Education*, 22(3), 194–198. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2100399>
- Clendinning, E. A. (2022). Adapting to *Desa, Kala, Patra* (Place, Time, Situation): Balinese Dance in American Universities. *Journal of Dance Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2070915>
- Conner, K. O., Patterson-Price, J., & Faulkner, N. (2020b). “African Dance Is My Therapy”: Perspectives On the Unique Health Benefits of West African Dance. *Journal of Dance Education*, 21(2), 72–81. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1678751>
- Cuellar-Moreno, M., & Juliá, D. C. (2019). Student perceptions regarding the command and problem solving teaching styles in the dance teaching and learning process. *Research in Dance Education*, 20(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1657394>
- Dean, C. H., Ebert, C. M. L., McGreevy-Nichols, S., Quinn, B., Sabol, F., Schmid, D., Shauck, R. B., & Shuler, S. (2010). 21st Century Skills Map: The Arts. Partnership for 21st Century Skills.
- Dilek, C. E., & Muhsin, H. (2017). Comparison of movement notation (Laban) and traditional methodological learning success in teaching folk dances. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 425–431. <https://doi.org/10.5897/err2016.3118>
- DiPasquale, S., & Roberts, M. L. (2020). Searching for balance: The effects of dance training on the postural stability of individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 12–17. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1818363>
- DiPasquale, S., Wood, M. C., & Edmonds, R. (2021). Heart rate variability in a collegiate dance environment: insights on overtraining for dance educators. *Research in Dance Education*, 22(1), 108–125. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1884673>

- Domene, P. A., & Morley, S. (2021). Stepping into Salsa culture: an experiential account of engaging with a university non-credit dance programme. *Research in Dance Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1980527>
- Dryburgh, J. (2020, December 11). *Vital Entanglements: an exploration of collective effort in the dance technique class*. <http://www.ijea.org/v21n34/index.html>. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281726.pdf>
- Dryburgh, J., & Jackson, L. (2016). Building a practice of learning together: expanding the functions of feedback with the use of the flipchart in contemporary dance technique. *Research in Dance Education*, 17(2), 130–144. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139078>
- Duffy, A. (2019). A delicate balance: how postsecondary education dance faculty in the United States perceive themselves negotiating responsibilities expected for tenure. *Research in Dance Education*, 20(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1523382>
- Duffy, A. (2022). Teaching Dance Techniques in an Aging Body: Perspectives and Recommendations from Dance Educators. *Journal of Dance Education*, 22(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1766690>
- Duffy, A. (2015). What would Liz and Larry say? Performing critical approaches to choreographic mentorship in American higher education. *Research in Dance Education*, 16(2), 114–127. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.950640>
- Edwards, A., Elwyn, G., Hood, K., & Rollnick, S. (2000). Judging the ‘weight of evidence’ in systematic reviews: introducing rigour into the qualitative overview stage by assessing Signal and Noise. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 6(2), 177–184. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2753.2000.00212.x>
- Ehrenberg, S. (2019). Choreographic practice and pedagogy as embodied ideological critique of the labour for knowledge. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591359>
- Elyas-Yutu, D. C., & Hazar, M. (2017). Comparison of movement notation (Laban) and traditional methodological learning success in teaching folk dances. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 425–431. <https://doi.org/10.5897/err2016.3118>
- Farrer, R. (2018). Early career dance academia: an investigation into the DanceHE Early Career Mentor Scheme. *Research in Dance Education*, 19(3), 252–273. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1513998>
- Gaunt, H., & Treacy, D. S. (2019). Ensemble practices in the arts: A reflective matrix to enhance team work and collaborative learning in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(4), 419–444. <https://doi.org/10.1177/1474022219885791>
- Hagood, T. K. (2008). *Legacy in dance education*. Cambria Press.
- Haines, S., & Torres, T. (2016). So we think you can learn: how student perceptions affect learning\*. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1204283>
- Higdon, R., & Stevens, J. (2017). Redefining employability: student voices mapping their dance journeys and futures. *Research in Dance Education*, 18(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370451>

- Horwitz, E. B., Korošec, K., & Theorell, T. (2022). Can Dance and Music Make the Transition to a Sustainable Society More Feasible? *Behavioral Sciences*, 12(1), 11. <https://doi.org/10.3390/bs12010011>
- Hsia, L., Hwang, G., & Lin, C. (2019). A WSQ-based flipped learning approach to improving students' dance performance through reflection and effort promotion. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 229–244. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1651744>
- Jin, J., & Martin, R. (2019). Exploring the past to navigate the future: examining histories of higher dance education in China in an internationalized context. *Research in Dance Education*, 20(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566304>
- Johnson, J. A. (2018). Culturally Inclusive Dance: Working with Chinese English Language Learners in the Dance Technique Classroom. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1317781>
- Johnson, M., Danvers, E., Hinton-Smith, T., Atkinson, K., Bowden, G., Foster, J., Garner, K., Garrud, P., Greaves, S., Harris, P. D., Hejmadi, M., Hill, D. A., Hughes, G., Jackson, L., O'Sullivan, A., O'Tuama, S., Brown, P. P., Philipson, P., Ravenscroft, S., . . . Williams, S. (2019). Higher Education Outreach: Examining Key Challenges for Academics. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 469–491. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1572101>
- Kaktikar, A. (2020). Choreographing decolonization: pedagogical confrontations at the intersection of traditional dance and liberal arts in higher education in India. *Research in Dance Education*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1764924>
- Kaktikar, A. (2016). Dancing in-between spaces: an auto-ethnographic exploration of anabhinaya class. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139080>
- Kattner, E. (2016). What Does Dance History Have to Do with Dancing? *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1036435>
- Kearns, L. W. (2016). Dance critique as signature pedagogy. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(3), 266–276. <https://doi.org/10.1177/1474022216652768>
- Kelsey, L., & Uytterhoeven, L. (2016). Scratch nights and hash-tag chats: creative tools to enhance choreography in the higher education dance curriculum. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1264381>
- Lanszki, A. (2020). *Bevezetés a táncmal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Lanszki, A., Papp-Danka, A., & Szabó, E. (2021). Impact Assessment of a Methodological Program in Dance in Hungarian Public Education. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(1), 73–89. <https://doi.org/10.46819/TN.2.1.73-89>
- Leijen, Ä., & Sööt, A. (2016). Supporting pre-service dance teachers' reflection with different reflection procedures. *Research in Dance Education*, 17(3), 176–188. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178713>
- Liu, S. (2020). The Chinese dance: a mirror of cultural representations. *Research in Dance Education*, 21(2), 153–168. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1782371>

- Longley, A., & Kensington-Miller, B. (2019). Visibilising the invisible: three narrative accounts evoking unassessed graduate attributes in dance education. *Research in Dance Education*, 21(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1644616>
- Lopez, B. (2019). Dance students at a two year college: making sense of their academic, cultural, and social world. *Research in Dance Education*, 20(2), 174–183. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591358>
- McCarthy-Brown, N. (2015). Poverty of diverse dance readings. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970100>
- Mills, D. (2013). Dancing the thesis, writing on the body. *Arts and Humanities in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1474022213493978>
- Mitchell, G. J., Rice, & Pileggi, V. (2018). Co-emergence: an art-full dance of inquiry into artists' experiences of making art. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 23(4), 563–581. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1507730>
- Newman, R. S., & Gough, L. (2020). Listening to students, examining trajectories: understanding effects of formal music instruction in school. *Music Education Research*, 22(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1671660>
- 'Ofamo'oni, J., MA. (2021). It takes a family to graduate a dancer. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1821204>
- O'Leary, N., Barber, A. E., & Keane, H. (2019). Physical education undergraduate students' perceptions of their learning using the jigsaw learning method. *European Physical Education Review*, 25(3), 713–730. <https://doi.org/10.1177/1356336x18767302>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2020). Examining the Relations Between Dance and Mathematics Among First-Grade Students. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 21-36. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.21-3621>
- Pangayan, V. (2021). Pandemic COVID-19 and E-Learning in Higher Education: Creative Art Student's Experiences. In *Proceedings of International Conference on Research in Education and Science, 2021, : Vol. 7(1)*. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58045260800>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc És Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Papp-Danka, A., & Oláh, N. (2021). The Use of Digital Pedagogical Assessment in the Teaching of Dance Notation. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(2), 17–30. <https://doi.org/10.46819/TN.2.2.17-30>
- Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. <http://www.21stcenturyskills.org>

- Patton, L. D., Jenkins, T. S., Howell, G. L., & Keith, A. R. (2022). Unapologetically Black Creative Educational Experiences in Higher Education: A Critical review. *Review of Research in Education*, 46(1), 64–104. <https://doi.org/10.3102/0091732x221084321>
- Petsilas, P., Leigh, J., Brown, N., & Blackburn, C. (2019). Creative and embodied methods to teach reflections and support students' learning. *Research in Dance Education*, 20(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572733>
- Pulinkala, I. (2014). Partnering for change in dance higher education. *Research in Dance Education*, 15(3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.910187>
- Purvis, D. (2018). Dance Scholarship and Community Engagement: A Literature review of the Journal of Dance Education. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1360495>
- Rimmer, R. (2017). Negotiating the rules of engagement: exploring perceptions of dance technique learning through Bourdieu's concept of 'doxa.' *Research in Dance Education*, 18(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354836>
- Risner, D., & Barr, S. (2015). Troubling Methods-Centric "Teacher Production": Social Foundations in Dance Education Teacher Preparation. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 78–91. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.944965>
- Risner, D., & Musil, P. S. (2017). Leadership Narratives in Postsecondary Dance Administration: Voices, values and Gender Variations. *Journal of Dance Education*, 17(2), 53–64. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1289213>
- Ritchie, A., & Brooker, F. (2020). Democratic and feminist pedagogy in the ballet technique class. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1588463>
- Ritchie, A., & Brooker, F. (2018). Imaging the future: an autoethnographic journey of using a guided and cognitive-specific imagery intervention in undergraduate release-based contemporary dance technique. *Research in Dance Education*, 19(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1467397>
- Robinson, S. (2016). Artists as Scholars: The Research Behavior of Dance Faculty. *College & Research Libraries*, 77(6), 779–794. <https://doi.org/10.5860/crl.77.6.779>
- Roe, S. (2017). Chasing ambiguity: critical reflections on working with dance graduates. *Research in Dance Education*, 18(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354842>
- Salcedo, E. T., Vila, R. R., & Mira, J. E. B. (2017). The Taller de Prácticas Docentes [Teaching Practice Workshop], a role-playing-based proposal for Higher Dance Studies. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1264380>
- Schmidt, C. U. (2020). Doggy Paddling: Temporalities of work in higher artistic education in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754902>
- Seago, C. (2020). A study of the perception and use of attention in undergraduate dance training classes. *Research in Dance Education*, 21(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1757636>

- Stevens, K., & Huddy, A. (2016). The performance in context model: a 21st century tertiary dance teaching pedagogy. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178714>
- Stevens, K., Pedro, R. A., & Hanrahan, S. J. (2019). Building an authentic cultural curriculum through tertiary cultural dance. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(3), 264–284. <https://doi.org/10.1177/1474022219833648>
- Sulé, V. T. (2015). White Privilege? The intersection of Hip-Hop and Whiteness as a catalyst for Cross-Racial interaction among White males. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 212–226. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025252>
- Szászi, B., & Szabó, P. (2021). Dancers' Body: the Examination of Health, Body Satisfaction, Body Attitudes, Eating Attitudes, and Self-esteem Among Dancers. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 2(1), 30–55. <https://doi.org/10.46819/tn.2.1.4-29>
- Tembrioti, L., & Tsangaridou, N. (2013). Reflective practice in dance: a review of the literature. *Research in Dance Education*, 15(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.809521>
- Tsompanaki, E. (2014). Is there a need for a higher dance institution in Greece? The reality in Greek contemporary dance institutions. *Research in Dance Education*, 15(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.923830>
- Ujvári, M., & Szabó, B. (2023). Developing Core Strength In Classical Ballet Dancers Through Kettlebell Training: A Methodological Experiment. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 15–26. <https://doi.org/10.46819/TN.4.1.15-26>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer Publishing.
- Zimányi, G., & Lanszki, A. (2020). The Influence of Social Media on Hip-Hop Dancers and their Classes. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 97–112. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.97-112>
- Walker, A. (2019). Rebalancing dance curricula through repurposing black dance aesthetics. *Research in Dance Education*, 20(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566306>
- Wang, L. (2020). Tertiary dance education in inclusive settings: teachers' intercultural sensitivity for teaching international students. *Research in Dance Education*, 22(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1766008>
- Yin, G., & Liu, J. (2022). Research on movement analysis and guidance in dance learning based on data mining. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/9327442>





# TÁNCANTROPOLÓGIA ÉS MIGRÁCIÓKUTATÁS

## KAPCSOLÓDÁSI PONTOK, IRÁNYOK, LEHETŐSÉGEK – SZAKIRODALMI KITEKINTÉS

Kovács Nóra PhD, tudományos munkatárs, HUN-REN Társadalomtudományi  
Kutatóközpont, Magyar Tudományos Akadémia, Kiváló Kutatóhely

### Absztrakt

Jelen tanulmány a nemzetközi szakirodalom segítségével – és a teljességre törekvés igénye nélkül – azt kísérli meg áttekinteni, hogy a zenével kísért mozgás társadalmi gyakorlataira irányuló kutatások hogyan kapcsolódnak a nemzetközi mobilitás és migráns népségek életének különféle kontextusaihoz. Az írás azzal a problémakörrel foglalkozik, hogy milyen hozzájárulásai láthatók a tánra irányuló vizsgáldásoknak a nemzetközi migráció különféle formáinak, egyéni és közösségi vetületeinek feltárásában, megismerésében és megértésében.

**Kulcsszavak:** szakirodalmi kitekintés, táncantropológia, migrációkutatás

### 1. BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedekben a globális szintű nemzetközi migráció mint a térbeli mobilitás egy sajátos formája minden korábbinál tömegesebb jelenséggé vált és a társadalmi változások beláthatatlan láncolatát indította be. Ezzel párhuzamosan a migráció vizsgálata a társadalomtudományokban súlyponti területté vált. Nemcsak a tudomány elvontabb világában lett meghatározó; különféle formái és a velük kapcsolatos tapasztalatok világszerte áthatják a mindennapokat. Az itt fölvezetett társadalmi változások tetten érhetők a tánc világában is. A tánc jelenségeire figyelmes társadalomtudomány számára izgalmas problémát jelent, hogy vajon megragadhatók-e a táncjelenségek vizsgálatán keresztül olyan, a helyváltoztatással kapcsolatos egyéni és közösségi történések, tapasztalatok, amelyek máskülönben rejtve maradnának, illetve az is, hogy esetleg vannak-e ezek között olyanok, amelyek éppen a tánc által jönnek létre? Vajon gazdagíthatja, esetleg új megvilágításba helyezheti-e a tánc antropológiai vizsgálata mindazt, amit a migráció gyakorlatáról és politikumáról, az emberre kifejtett hatásáról tudunk? Egyáltalán, a tánc kutatásán keresztül milyen kérdések fogalmazódtak meg és az eredmények miként kapcsolhatók össze a földrajzi mobilitás problémakörével? Hasonlóan érdekes kérdés, hogy milyen módon árnyalják, teszik megragadhatóvá a globális migrációval kapcsolatos ismereteket a tánra mint testi praxisra irányuló vizsgálatok? Kicsit tovább szűkítve a klasszikus

felvetést, tudniillik, hogy mi a tánc funkciója az emberi társadalomban (Boas, 1944, vö. Szőnyi, 2019) úgy is megfogalmazhatnánk ezt a kérdést, hogy melyek a tánc funkciói a migráció különféle helyzeteiben?

A migrációval kapcsolatos tudományos megközelítések, fogalomalkotás és értelmezési keretek nagymértékben árnyalódtak, finomodtak az utóbbi évtizedekben. Emellett a nemzetközi migráció kutatása annak nagyon különféle helyzeteiben élő emberekkel kapcsolatos sokrétű folyamatra irányul. A vándorlást kiváltó okok sokfélesége, a háborúk vagy humanitárius krízishelyzetek által előidézett kényszermigráció, a politikai üldöztetés előli emigráció, a munkacélú vagy gazdasági tényezők által vezérelt tartós helyváltoztatás, a láncmigráció, a cirkuláris mobilitás, illetve diaszpóra népségek visszavándorlása a kibocsátó országuk felé, nem is szólva a párkapcsolati vagy családegyesítési célú migrációról, különféle tematikus irányokhoz vezetett a kutatásokban (lásd Gold & Nawyn, 2019). A globális migráció vizsgálatában új paradigmák és fogalomrendszer jelent meg. A kutatások között egyre nagyobb az aránya a térbeli mobilitást a zenével kísért emberi mozgásrendszerek összefüggésében vizsgáló törekvéseknek, illetve éppen fordítva, az egyes emberi mozgásrendszerek, konvenciók a globális migráció összefüggésében történő feltárása, megértése.

A nemzetközi népségmozgások vonatkozásában is gondolatébresztő Susan L. Foster, a táncantropológia egyik klasszikusának megállapítása, amely szerint a tánc „újrateremti, kifejezi, felerősíti és elhalkítja, tükrözi, interpretálja és megteremti, szimbolizálja, értelmezi, kódolja és kommunikálja annak a kultúrának a kulcsfontosságú értékeit, amelyben megtörténik, (...) miközben konfliktusokat és egyezkedéseket is megjelenít” (Foster, 1992, p. 362).

Jelen dolgozat a nemzetközi szakirodalom segítségével – és a teljességre törekvés igénye nélkül – azt kísérli meg áttekinteni, hogy miként járulnak hozzá e kérdések megválaszolásához olyan a kutatások, amelyek a zenével kísért mozgás társadalmi gyakorlataira irányultak a nemzetközi mobilitás és migráns népségek életének különféle kontextusaiban. Írásomban azzal a problémakörrel foglalkozom, hogy a tánc kutatás milyen eredményeket ért el eddig a nemzetközi migráció különféle formáinak, egyéni és közösségi vetületeinek feltárásában, megismerésében és megértésében. Tanulmányom részben a magyar, de főként a nemzetközi szakirodalom azon szegmensére igyekszik építeni, amely a táncot, mint Bourdieu-i értelemben vett társadalmi praxist (Bourdieu, 1972) a migráció, a térbeli mobilitás összefüggésében vizsgálja. Részben személyes érdeklődésem okán hangsúlyosabban jelennek meg a közösségi gyakorlatokra, a részvételi táncjelenségekre irányuló kutatások, mint az ugyancsak tanulságos színpadi alkotások, konkrét előadóművészek munkáira irányuló elemzések. A tánc a nemzetközi migráció számos kontextusában megjelenik és a hivatkozott tanulmányok más-más megközelítésből igyekeztek megragadni egymástól nagyon különböző migráns népségek táncsal kapcsolatos jelenségeit. Az egyes szövegek a tánc és egyének, illetve közösségek viszonyának különféle vetületeit mutatják meg a nemzetközi migráció vonatkozásában.

A téma felvetés nem új: Paul Scolieri már a *Dance Research Journal* egy 2008-as különszámának bevezetőjében megfogalmazta, hogy a tánc tudomány jelentősen hozzájárulhat a migráció emberi tapasztalatának megértéséhez (Scolieri, 2008).

Bevezetője a tematikus lapszám cikkeinek többségéhez hasonlóan a migráció művészi megjelenítésének tanulmányozását emelte ki, hangsúlyozva, hogy az a globális migráció körülményeinek és tapasztalatának mélyebb feltárásához vezethet el. Scolieri emellett hangsúlyozta, hogy különösen a multietnikus és társadalmilag is rétegzett menekültközösségek esetében a táncon keresztül megfogalmazhatóvá válik a valahová tartozás és a kirekesztettség élménye, új társadalmi kapcsolatok jöhetnek létre, emellett a tánc visszaadhat valamennyit a test és az élet feletti irányítás képességéből.

A migráns népségek és a táncjelenségek sokfélesége a kérésfelvetéseknek is eltérő irányokat jelölt ki a szakirodalomban. A kutatási probléma megfogalmazását, szakirodalmi háttérét és módszertani megközelítését az adott kutató tudományterületi kötődései, valamint a mozgással való személyes kapcsolata is, nagymértékben befolyásolták. A migrációkutatás új fogalmi keretei, módszertanai, szemléletbeli változásai eltérő mélységben, de megjelennek a táncjelenségekre irányuló vizsgálódásokban is, illetve több munka esetében, a táncjelenség elemzéséhez éppen a migrációs folyamat egy vetületének részletesebb megismerése iránti kutatói szándék vezetett. A transznacionális, valamint a posztkoloniális értelmezési keretek, kiegészítve a kibocsátó és befogadó oldal egyidejű vizsgálatának módszerével, és olyan fogalmi eszköztárral, mint például a diaszpóra újragondolt, inkluzív és dinamikus felfogása, a távolsági nacionalizmus, a bevándorlók által visszajuttatott gazdasági, társadalmi és kulturális javak és tudások (*remittances*), a bevándorlók veszteségfeldolgozásának, helykeresésének, integrációjának különféle dimenziói hozzájárultak a tánc és a migráció mélyebb összefüggéseinek feltárásához.

A bevándorlók beilleszkedésének olyan hagyományos területei, mint a politikai integráció, (az állampolgárság megszerzése), vagy az oktatás és a munka világán keresztül megvalósuló integráció mellett új dimenziók jelentek meg a kutatásokban. A társadalomtudományokban az utóbbi másfél évtizedben bekövetkezett egy érzelmi fordulatként hivatkozott szemléletváltás, amely az érzelmek jelentőségét helyezi előtérbe az emberi döntésekben és tapasztalatokban (lásd pl. Lemmings & Brooks, 2014). A migrációkutatásban is megjelent egy olyan megközelítés, amely az egyén által megélt tapasztalatokra fókuszál és a bensőséges kapcsolatokon, a vegyes párkapcsolatokon, a barátságokon, általában véve az intimitáson és megkülönböztetett módon az ezek által megélt érzelmeken keresztül megvalósuló integráció folyamatait, dinamikáját tanulmányozza (lásd Boccagni & Baldassar, 2015). A közbeszéd a táncot – valamiféle tapasztalati alapon és talán elsősorban a színpadi táncelőadások vonatkozásában – gyakran kapcsolja össze az emóciókkal, leginkább abban az értelemben, hogy a tánc kifejezi, megjeleníti az érzelmeket. Drid Williams, a táncantropológia alapvető elméleti kérdéseivel foglalkozó kutató továbbá annak lehetőségét vetette fel, hogy az érzelmek a tánc során, éppen a test mozdulatai által ébrednek (Williams, 1991, p. 34–35; vö. Christensen et al., 2016).

Miként jeleníti meg a tánc a migrációt, mint élményt, tapasztalatot, változási folyamatot? Miként jeleníti meg a transznacionális migráció helyzetét, az egyidejű többfelé tartozást? Miként értelmezhetők az etnikus diaszpórák körében széles körben megfigyelhető néptáncmozgalmak? Miként hat vissza a földrajzi (és a sok esetben kapcsolódó társadalmi) mobilitás a tánc gyakorlataira, kategorizációjára,

jelentéstartományaira? Milyen módon tartanak fenn vagy igyekeznek megtörni posztkoloniális hatalmi viszonylatokat a tánc gyakran ártatlannak, informálatlan-nak vélt nonverbális, testi gyakorlatai?

Alább láthatjuk majd, hogy a jelen tanulmányban a továbbiakban tárgyalt tanulmányok elemzésüket eltérő mértékben alapozzák magának mozgásnak, a mozgás formájának vizsgálatára. A tánc, a mozgás funkciójának, jelentéseinek felfejtése egy adott jelenség tágabb kontextusában nagy szakmai kihívást jelent és gyakran nem teljes még a tánc jelenségeire „nem vak” kutatások esetében sem. Ez nehéz feladat, hiszen egy mozgásforma elemzése, értelmezése speciális felkészültséget igényel, emellett megkívánja a táncos gyakorlat konvencióinak, szociokulturális közegének a beható ismeretét is.

A táncra, illetve a zenére irányuló vizsgálatok sok esetben egyidejűleg fogalmaznak meg állításokat a komplex jelenségre vonatkozóan, tehát a táncgyakorlatokhoz is kapcsolódó, ám zenei fókuszú kutatások is érdekesek lehetnek a mozgás és a migráció vizsgálatainak számbavétele során. Jellemzően egy komplex rendszernek csak analitikus célokra különválasztható részei a zene és a tánc, amelyek egymást kiegészítő módon vannak jelen.

A többnyire online szakirodalmi kereséssel elért munkák áttekintése során az alábbi szempontokat igyekeztem figyelembe venni. Milyen kutatási kérdéssel közelített a szerző a migrációval kapcsolatos táncjelenséghez, mozgásformához? Milyen empirikus adatokra épült az elemzés és azok miként jelentek meg a szövegben? Mely tudományterület szempontrendszerének megfelelően formálta meg a tanulmányt a szerző? Milyen eredményt hozott a migrációkutatás, illetve a tánc-kutatás terén?

A migrációra különféle módokon reflektáló gyakorlatok egyéni és közösségi szinten, társasági táncsemények és színpadi előadások formájában is megjelentek. E szakirodalmi kitekintés nem törekszik a teljességre, csupán néhány jelentősebb vizsgálódási irányt próbál meg a továbbiakban érzékeltetni. Először is, számos tanulmányt inspiráltak az etnikus diaszpórák táncjelenségei – ezekre viszonylag régóta irányult valamiféle kutatói figyelem magyar vonatkozásban is. Az ember és a tánc viszonyának izgalmas aspektusait firtatja a második tematikus szakirodalmi alfejezet, amely az ún. „atlanti” vagy „afrikai diaszpóra” tánckonvencióit tanulmányozza elsősorban az amerikai kontinensen. Mozdásrendszerek elmélyült ismeretét tükrözik a harmadik szakirodalmi egység írásai, amelynek fókuszában a világ körüli utat bejáró migráló tánckonvenciók és változásai állnak. Az utolsó rész tanulmányai a tánc a menekültek életében betöltött szerepét vizsgálják és többségükben a 2015-ös nemzetközi menekültválság után években jelentek meg.

## **2. AZ ETNIKUS DIASZPÓRÁK TÁNCJELENSÉGEINEK ÉRTELMEZÉSEI**

Ez a fejezet a földrajzi mobilitás eredményeképpen kialakult diaszpóranépességek etnikus táncokkal kapcsolatos gyakorlataira és ezek szakirodalmi megközelítésének s értelmezésének főbb területeire irányul. Alapvetően a magyar és a nemzetközi táncantropológia szakirodalmi tanulságainak felhasználásával azt firtatja, milyen szerepet tölt vagy tölthet be a kibocsátó ország táncöröksége a diaszpóra-

közösségek életében és működésében, a befogadó társadalommal való viszonyában, más etnikai csoportokhoz, valamint az anyaországhoz fűződő kapcsolatrendszerében.

A diaszpóra kifejezés eredeti jelentése „szétszóratás”, és olyan népeiségekre utal, amelyek valamilyen okból elhagyni kényszerültek eredeti lakóhelyüket és attól távol élnek. A fogalmat kezdetben zsidó, örmény és görög népcsoportok jellemzésére használták, idővel azonban mind több népeiségre kiterjesztették és a terminus jelentéstartalma is kiszélesedett, miközben – és talán éppen ezért – elemzési célú felhasználhatósága is megkérdőjeleződött. Szakirodalma gazdag és szerteágazó; területi okokból itt csupán néhány megállapítást idézek fel röviden alapvetően Safran (1991) és Clifford (1994) munkái alapján. Ezek szerint a diaszpóranépeiségek közös tapasztalata, hogy kibocsátó országuktól távol élő kisebbségi közösségek, amelyek ápolják az eredeti szülőföld emlékezetét és nem feltétlenül integrálódtak teljes mértékben a befogadó társadalomba. Reménykednek abban, hogy egyszer majd visszatérnek az ősök földjére, amellyel folyamatos kapcsolatot tartanak fent, és amellyel szolidaritást vállalnak. A diaszpóra hasznos analitikus fogalom bizonyos migráns népeiségek, például a tengeren túli kelet-európaiak és leszármazottaik vizsgálatában, de nem alkalmazható az emberi mobilitás minden formájára.

A legutóbbi évtizedek globális migrációs folyamatainak, kommunikációs forradalmának és technológiai vívmányainak következtében a hagyományos bevándorló országokban (például USA, Kanada, Ausztrália, Argentína, Brazília, Uruguay) a 20. század során kialakult etnikus diaszpórák demográfiai kompozíciója, belső arányai átalakultak. A nagyarányú nemzetközi népeiségvándorlás új formái jöttek létre, a politikai, ideológiai és gazdasági migráció mellett hangsúlyossá vált a tanulmányi, a párkapcsolati és a cirkuláris, munka célú migráció, miközben a tradicionális diaszpórák intézményrendszere is átalakulásokon ment keresztül.

Az etnikus táncok, néptáncok széles körben jelen vannak az úgynevezett hagyományos bevándorló országokban élő etnikus diaszpórák kulturális gyakorlatában, és általánosan elfogadott módon tekintenek rájuk a diaszpóraidentitást formáló kulturális tényezők egyikeként. A művelésükhöz köthető intézmények létét magától értődőnek látjuk e népeiségek életében: tánc csoportok, zenekarok működnek a diaszpórák intézményrendszerén belül. A szakirodalom tárgyalja ezeket számos európai kibocsátó ország, köztük kelet-európai és baltikumi országok, valamint a jugoszláv utódállamok (Mollenhauer, 2018; Óry-Kovács, 2010; Rüütel et al., 2013) és Görögország vonatkozásában (Liddle, 2016; Hajdu, é.n.), de bőséges és mélyreható az irodalma például a kínai és az indiai diaszpórák közösségei (lásd például Lopez y Royo, 2004; Sreevathsa, 2020; Unni, 2016; Wong, 2010) táncjelenéseinek is.

Fontos megjegyezni, hogy az etnikus táncoktól elválaszthatatlan a mozgást kísérő zene, és a zene etnikus diaszpórák identitásépítésében betöltött funkciójával kapcsolatos kutatások eredményei párhuzamba állíthatók a néptáncra vonatkozó vizsgálatokkal. Rolf Lidskog a zene szerepét kutatta e téren alapvetően esettanulmányokat feldolgozó angol nyelvű folyóiratcikkek alapján, és megállapította, hogy a zene a diaszpóra léthelyzeteiben hangsúlyos identitásformáló erővel bír, stabilizálja és fenntartja az etnikus kötődést, miközben bizonyos helyzetekben arra is alkalmas lehet, hogy destabilizálja azokat (Lidskog, 2017).

Magyarországi kutatók a 2000-es évek második felében nagy kérdőíves felmérést végeztek, amely az Egyesült Államok magyar diaszpórainfórmációira, -egyesületeire irányult (Papp, 2008). Kötetük a magyar szervezeti, közösségi életben való részvétel kérdéseit tárgyaló fejezetében kiemelkednek a magyar néptánc műveléséről, oktatásáról, a táncélet szervezéséről szóló beszámolók, jelezve, hogy ezek nagyon intenzív élmények, sokrétű felkészültséget igényelnek és fontos szerepet töltenek be a résztvevők mindennapjaiban.

A Kárpát-medencén kívül élő magyar diaszpóra helyzetének néprajzi és antropológiai vizsgálatai az 1980-as évek óta több esetben érintették a tánc és a zene jelenségeit (lásd például Boglár és Óry-Kovács, 1998; Hoppál, 1989; Kovács, 2009, 2023; Niedermüller, 1989; Óry-Kovács, 2010). Miközben a diaszpóra táncban megjelenített önreprezentációi kínálkoztak az etnikai identitásperformansz tanulmányozására, addig a mozgás, tehát maga a táncjelenség és részletes kontextusa jellemzően csak utalásként jelentek meg ezekben a szövegekben. Ráirányították a figyelmet a téma rendszerezettebb vizsgálatában rejlő értelmezési lehetőségekre, az etnicitás performatív aspektusaira, ám e lehetőségek nagyrészt kiaknázatlanok maradtak. Niedermüller Péter az 1980-as évek közepén összehasonlító módszerrel kutatta a paraszti kultúra változásait egy zempléni faluban és egy paraszti származású amerikai diaszpórák között (Niedermüller, 1989). Utóbbiban az 1980-as években központi szerepet tölthettek be a közös „kulturális múlt” utaló társasági alkalmak, amelyeken a nyelv és az ételek mellett kiemelt szerepet kapott a zene és a tánc. A zene a 19. század folyamán kiformalódott és a nemzeti kultúra részévé vált magyar nóta és cigányzene lett, a tánc pedig Niedermüller megállapítása szerint a csárdással volt azonosítható. „Itt az előbb említett zenei műfajokhoz hasonlóan egy olyan táncról van szó, amelynek nem a lokális sajátosságai az elsődlegesek, hanem az a tény, hogy mindenki ismeri, hogy része a magyar kultúrának” (p. 113). A zene és a tánc bálokon, magyar napokon jelenítette meg a kulturális etnicitás magyar mintázatait a Calumet régióban élő többi etnikai közösség szélesebb társadalmi kontextusában, miközben a helyi magyarok elsősorban magyarsága révén közös, szimbolikus kultúrát éltek meg általa.

Az etnikus táncoknak a bevándorlóközösségek közötti etnikai versengésben játszott szerepének egy példáját mutatta be Boglár Lajos és Óry-Kovács Katalin a Dél-Brazíliában élő veszprémi svábok leszármazottainak esetében (Boglár & Óry-Kovács, 1998; Óry-Kovács, 2010). A negyedik-ötödik generációs magyarországi (és felmenőik etnikuma szempontjából német) származású fiatalok azért kezdtek magyar néptáncot tanulni az 1990-es évek végén, hogy segítségével a helyi német leszármazottaktól és minden más etnikai csoporttól minőségében különböző helyet jelöljenek ki közösségük számára az etnikailag sokszínű Dél-Brazíliában (Boglár & Óry-Kovács, 1999). E brazíliai magyar helyzethez hasonló etnikai versengés hátterét mutatja be és elemzi Ausztráliában horvát és ír néptáncosok etnográfiaján keresztül Jeanette Mollenhauer (2018). A szerző munkájában összekapcsolja az etnikus bevándorlócsoporthoz kultúrájának befogadó országukon belüli helyiértékét és relatív pozícionáltságát az országos kultúrpolitikával is.

Hoppál Mihály szintén a néptánc amerikai magyar identitásban betöltött szerepéről tett megállapításokat második generációs fiatalok magyarországi látogatása kapcsán. Egy olyan eseményt írt le, amelynek létrehívója, célja és egyik fő

tartalma maga a tánc, egészen pontosan annak alkalma volt, hogy néptáncudással már rendelkező második generációs fiatalok utaztak Magyarországra még a rendszerváltást megelőzően, hogy egy helyi néptáncgyüttes tagjaitól – velük együtt táncolva – sajátítsák el a térség jellegzetes táncait. A bemutatott esemény során a táncot egyfajta közvetítő eszközként használták a személyek és a kultúrák közti kommunikációban, „segítségével mindkét csoport kifejezhette és megerősíthette az etnikus identitástudatát. Az ilyen nem mindennapi esemény éppen kivételes jellege miatt érzelmileg felerősíti a közösséghez tartozás tudatát” (Hoppál, 1989, p. 22–23).

A Buenos Aires-i magyar közösség identitásának vizsgálata az ezredfordulón szintén arra engedett következtetni, hogy a magyar néptánc művelése és egy táncsoport közösségéhez tartozás a Kárpát-medencén kívüli magyarok fiatalabb, második és harmadik generációs tagjai számára az egyik olyan fontos tevékenységet és közeget jelentették, amelyeken keresztül a szülők, nagyszülők kibocsátó országával való érzelmi azonosulást megélhették, és megjeleníthették (Kovács, 2009). A táncon keresztül továbbá az argentinai diaszpóra közössége számára inkorporálhatók lettek a második és harmadik generáció a magyar nyelvet már nem beszélő képviselői is.

Fülemile Ágnes és Balogh Balázs a magyar táncművelés politikai szerepét vizsgálva azt mutatták meg, hogy a tánc népzenei és néptánc revivalje miként kínálta az állami ifjúsági kultúra alternatíváját a szocialista Magyarországon az 1970-es és az 1980-as években, illetve, hogy az „autentikus” népi kultúra fogalma miként vált identitásképző elemmé és hogyan teremtett politikai ellenzéki szerepet (Balogh & Fülemile, 2008). Mary N. Taylor ugyanakkor arra irányította rá a figyelmet, hogy a magyar táncművelés mozgalma és intézménye a továbbiakban milyen fontos helyszínévé vált a néptánc etnicizálásának (Taylor, 2008, 2020). A tánc kezdeti, a fennálló kommunista hatalommal szembenálló szubverzív felhangjai, majd a néptánc fokozódó etnicizáltsága növelhették a tevékenység népszerűségét az antikommunista Buenos Aires-i magyar diaszpóra körében. Ennek az utóbbi években további lendületet adott a 2010-től egyre jelentősebb anyaországi támogatási rendszer, ezen belül is különösen a *Kőrösi Csoma Sándor Program* (lásd [www.korosiprogram.hu](http://www.korosiprogram.hu)), amely egyfelől hozzájárult a diaszpóra-táncsoportok működésének kiszélesedéséhez és tagjainak térbeli mobilitásához, másfelől 2013 óta folyamatos magyarországi néptáncpedagógusi ellátást biztosított egyéb helyszínek mellett Buenos Airesben is. A diaszpóra néptáncgyakorlatainak intenzívebbé tétele a hálózatos diaszpóranemzet építésének egy meghatározó eszköze lett az elmúlt másfél-két évtizedben, egy érdekes transznacionális gyakorlatot alakítva ki az anyaország és diaszpórája között (Kovács, 2023).

Sau Ling Wong (2010) egy Kaliforniában működő kínai néptáncgyüttes sokévtizedes történetét, repertoárját, anyaországgal való kapcsolatát elemezte és rámutatott, mennyire összetettek, sokrétűek az etnikus diaszpórák kulturális gyakorlatai. Wong munkájának egyik fontos tanulsága, hogy a diaszpóra kulturális tevékenységei az idő előrehaladtával változnak, hangsúlyeltolódások következhetnek be, egyes kulturális ágak veszíthetnek a jelentőségükből, míg mások előtérbe kerülnek és e változások szoros összefüggést mutattak az anyaországban bekövetkező társadalmi és politikai változásokkal. A hosszú idővonalat nyomon követő

esettanulmány jelezte, hogy megfigyelhetők időbeli eltérések abban is, hogy az egyes bevándorló generációk milyen tevékenységeken keresztül élik meg kötődéseiket az elődeiket kibocsátó nemzetállamhoz. Wong munkájának fontos elméleti hozzájárulása, hogy a kínai diaszpóra táncpraxisát meggyőzően kapcsolta össze a távolsági nacionalizmus, valamint a transznacionalizmus fogalmaival.

Két migrációval összefüggő és latinamerikai táncjelenségekkel kapcsolatos nagyon izgalmas kutatás arra irányította rá a figyelmet, hogy miként képeződnek le a migráció társadalmi változásokat előidéző folyamatai a konkrét közösségi táncos praxisokban, a táncoló testek mozgulataiban. Adriana Cruz-Manjarrez egy vidéki mexikói őslakos közösség Mexikóvárosba és az Egyesült Államokba irányuló munkaerőpiaci migrációs folyamatainak komplex és számos vonatkozásban negatív és a közösségüket romboló társadalmi következményeit tanulmányozta (Cruz-Manjarrez, 2008, 2013). A *yalalag* közösség táncos gyakorlatainak Cruz-Manjarrez által elemzett változásai egyfelől a hagyományos táncformák felhasználásával megjelenítették, a mozgás által megfogalmazták ezeket a változásokat, másfelől a közösségi táncok társadalmi praxisán keresztül a kedvezőtlen változásokról való közösségi egyezkedésre is kísérletet tettek. Cindy Garcia a nagyszámú latinamerikai bevándorlónak otthont adó Los Angeles nagyvárosi közegében végzett terepmunkát, ahol a salsaklubokban megfigyelt táncsal kapcsolatos gyakorlatokat elemezte (Garcia, 2013). A szerző finom elemzése részletesen mutatja be, hogy a bevándorló hátterű társasági salsatáncosok miként változtatják meg a kibocsátó országuk táncos közösségeiben elsajátított táncmozdulataikat, vagy akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy miként vésik újra táncos habitusukat (vö. Hadas, 2021; Kavacsánszki, 2019), hogy az igazodjon a Los Angelesben népszerű nagyobb presztízsű, artisztikusabb stílusváltozathoz.

A multikulturális nagyvárosok etnikus diaszpóra-táncseményeinek egy érdekes jellegzetességére hívta fel a figyelmet egy a budapesti görög diaszpóra nemzeti identitásával foglalkozó munka (Hajdu, é.n.). Hajdu Gabriella, aki közösségi rendezvények elemzésén keresztül kísérlete meg bemutatni a magyarországi görög közösség speciális jellemvonásait, megállapította, hogy a magyarországi görög etnikus diaszpóra néptáncrepertoárja széles. Azokon az alkalmakon, amikor a budapesti görögök a görög nemzeti ünnepekről emlékeznek meg, a résztvevők számára deklaráltan a néptáncsoportok műsorának megtekintése és az azt követő zene és közös tánc volt a legfontosabb esemény. A kutatás megállapította, hogy a budapesti görögök számos görög régió táncait járják és így nem egy-egy szűkebb területtel, őseik szülőföldjével kell azonosulniuk, sokkal inkább a „görögségnek” valamely elvontabb koncepciójával. A szimbolikus azonosulás igénye és megvalósulása figyelhető meg a sajátos tánc kultúrában. A zene és a tánc az itteni görög közösségen belül a nemzeti identitás és a közösséghez tartozás érzésének kinyilvánítására leginkább alkalmas szimbolikus cselekvés. A táncok nagy része körtánc, amely szintén a nagyobb közösségbe való bekapcsoltság érzését nyújtja (Hajdu, é.n.). A diaszpóracsoportok etnikus táncokon keresztül megélt komplex érzelmeinek jelentőségét emeli ki egy ugyancsak görög vonatkozású tanulmány (Liddle, 2017). A pontuszi görög táncok által a táncolóknak ébresztett érzelmek összekapcsolódnak a pontuszi néptánc történelmi emlékezetével, a szülőföld elvesztése miatt érzett szomorúsággal, és a diaszpóralétet kísérő örökös vágyakozással és hiányérzettel.



Egy észtszázági kutatócsoport arra kereste a választ, hogy a szerte a világban élő észt diaszpóra néptáncoló tagjait mi motiválja, miért vesznek részt a tevékenységben (Rüütel et al., 2013). Interjúkon alapuló kutatásuk eredményei alapján itt is fontos szerepet játszott, hogy e tevékenységek által érzelmeket éltek meg. Emellett vonzó szabadidős tevékenységet jelentett számukra, lehetőséget adott az önkifejezésre és az észt társas kapcsolatok működtetésére, emellett lehetőséget teremtett az együttműködésre és a fizikai aktivitásra.

Mint a bemutatott példák érzékeltették, a diaszpóra táncalkalmi gyakran a tánc etnicizálásának helyszínei, és a zene és a tánc a hallgatók, résztvevők számára a nyelvismeret hiányában olykor az utolsó megmaradt vagy tudatosan elsajátított elemei az etnikai identitásnak. Amint azonban azt alább látni fogjuk, újvilági környezetben egyes etnikus táncok művelése, illetve a hozzájuk kapcsolódó zenei kultúrában való aktív részvétel nem feltétlenül az adott etnikai csoporttal való azonosulás megélését jelenti.

Összefoglalva, az etnikus diaszpórák táncainak vizsgálatai a táncpraxis és a nemzetközi migráció érdekes összefüggéseit vázolták fel. A diaszpóra néptánc-együttesei egyidejűleg többféle funkciót töltenek be: megjelenítik az adott diaszpóranépességet a befogadó államban, segítenek megélni a kapcsolódást az etnikus gyökerekhez, lehetőséget adnak az önkifejezésre, remek szabadidős tevékenységet kínálnak, nem utolsósorban az etnikus párkapcsolati piac színterei is – hogy csak néhány példát említsünk. Az etnikus identitás a tánc által formálódik, épül. A tánc művelése performatív módon a testen keresztül megéltté teszi az etnikai csoporthoz tartozást. A diaszpóra etnikus táncgyakorlatai egyaránt jelenítik meg ezt a diaszpóra közössége és a befogadó társadalom felé, miközben pozicionálják is a diaszpóracsoportot az etnikus bevándorló közösségek versengésében. Mivel fiatalok számára vonzó, alkalmas arra, hogy a fiatalabb bevándorlógenerációkat is bevonja és inkorporálja az etnikus diaszpóraközösségbe, miközben a párkapcsolati piac egyik tényezőjeként szerepe lehet a bevándorló népesség endogámiájának megvalósulásában.

### **3. AZ „AFRO-ATLANTI VILÁG”, AVAGY AZ EURÓPÁBAN ÉS AZ AMERIKAI KONTINENSEN TOVÁBB ÉLŐ AFRIKAI TÁNCCHAGYOMÁNY VIZSGÁLATÁNAK IRÁNYAI ÉS TANULSÁGAI**

Latin-Amerika, az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és a Karib-térség zenével és táncsal kapcsolatos jelenségeinek irodalma rendkívül gazdag. Az etnikus tánckonvenciók és színpadi koreográfiák idevágó angol nyelvű szakirodalmában gyakran fordul elő utalás az „afrikai diaszpóra” vagy a vele szinonimaként használt, kicsit tágabb jelentésű „atlanti diaszpóra”, illetve „afro-atlanti világ” táncchagyományaira. A kifejezések pontos jelentéstartalmával kapcsolatos értelmezési lehetőségek terén irányadó Colin Palmer munkája (Palmer, 1998), aki megállapította, hogy az „afrikai diaszpóra” fogalma már a 19. században jelen volt, miközben maga a kifejezés az 1960-as évektől került használatba. Megfogalmazta azt is, hogy nincs egyetlen konkrét népmozgalom vagy monolitikus diaszpóraközösség, amelyet a kutatás egyedüli fókuszába lehetne állítani. Az afrikai származású népesség európai és újvilági kialakulásban öt történeti szakaszt különített el Palmer,

amelyek közül a jelen tanulmány vizsgálódása szempontjából az utolsó két hullám jelentős: a 15. századtól induló rabszolgakereskedelem, amelynek következtében kétszáz ezer embert hurcoltak Európába és 11–12 millió személyt Észak- és Dél-Amerikába; illetve a rabszolgatartás 19. századi eltörlését követő spontán népességbeáramlás. E két hullám és a belőlük kialakult közösségek alkotják a modern afrikai diaszpórát, amelynek két legmeghatározóbb ismérve már Palmer 1998-as cikke szerint is a faji alapú, bőrszín szerinti elnyomottság és az ezekkel szembeni társadalmi ellenállás. Ez a csoport napjainkban is folyamatosan konstruálja önmagát, felszabadítási mozgalmain keresztül küzd a rasszizmus megkülönböztető társadalmi gyakorlatai ellen. E globális folyamatokkal és egyenlőtlenségekkel szembeni küzdelem megjelenik a politikai mozgalmakban és gyakorlatokban, ezek mellett kifejezésre jut az ellenállás kultúrájában, egyebek mellett a tánc világában is.

E folyamatoktól nem függetlenül az utóbbi évtizedekben megerősödött azoknak a táncjelenségeket tanulmányozó történeti és antropológiai tanulmányoknak a vonulata, amelyek egyes táncgyakorlatokat a posztkoloniális hatalmi viszonyok leképeződéseként (San-Pablo Burns, 2008), és a velük szembeni tiltakozás, az ellenállás kifejeződéseként és gyakorlataként értelmezték. Emellett érintették a bőrszín, a társadalmi nemek és a társadalmi osztályok egyes esetekben a geopolitikával is összefüggő kérdéseit is. Bár nem elemzi a konkrét mozgás részleteit, történeti forrásokra támaszkodva San Pablo Burns érdekesítően elemzi azt a táncoló testek szintjén is megjelenő történelmi-geopolitikai dinamikát, amely állítása szerint az 1930-as évek amerikai nagyvárosi társasági táncklubjaiban a Fülöp-szigeteki férfi taxitáncosokat (azaz táncként fizetett hivatásos táncpartnereket) rendkívül népszerűvé tette. Több munka az indiai diaszpóra bharatanátjam (erről magyarul lásd <https://bharatanatyam.hu/bharatanatjam/>) klasszikus tánctradíciójának különféle vetületeit, köztük a táncosok társadalmi kasztja, bőrszínük és a konvencióörökségésítésének viszonyát vizsgálja posztkoloniális értelmezési keretben és ezzel egyidejűleg a mozgáskonvenció változásait mélyrehatóan elemzi (Lopez y Royo, 2004; Sreevathsa, 2020; Unni, 2016). Rokonítható szellemi vonulatba illeszkedik egy izgalmas és gazdag anyagot bemutató tanulmánykötet, amely az afro-atlanti világ zenei és mozgásvilágára összpontosított (Diouf & Ifeoma Kiddoe, 2010). A kötet több tanulmánya is a latin identitás és a sötét bőrszín komplex és közel sem egyértelmű összefüggéseit vizsgálja a térség táncos és zenei kulturális mozgalmában (lásd például Rivera, 2010; Foster, 2010). Dana Mills az afrikai tánctradíciók szerepét elemezte az afro-atlanti diaszpóra egyenjogúsági mozgalmában egy táncos-koreográfus klasszis és egyben társadalmi aktivista, Pearl Primus életművén keresztül (Mills, 2021).

Az afro-atlanti diaszpóra táncjelenségeivel foglalkozó szerzők jellemzően táncosok és aktivisták is egyben. Egyik egyesült királyságbeli képviselőjük egy civil szervezet, az *Afrikai Diaszpóra Táncgyesület* (Association of Dance of the African Diaspora, ADAD) vezetőjeként a kreativitás, mint hívószó segítségével igyekezett előmozdítani az afrikai diaszpóra táncainak fejlődését (Bain-Burnett, 2011). Ez a táncmozgalom a hagyományos afrikai és karibi formákat, jazztáncot, afro-latin táncokat és kortárs fúziós táncgyakorlatokat, valamint ezek megjelenítését támogatja a brit színházi világban.

Az afro-atlanti diaszpóra táncjelenségeinek irodalmában megfigyelhető egy izgalmas vonulat, amely a rituális tánckonvenciók, a táncoló testben létező tudás és a spiritualitás összefüggéseit igyekszik felfejteni. Ennek a korántsem ellentmondásoktól mentes intellektuális útkeresésnek az egyik kiemelkedő képviselője a táncos-ko-reográfus-antropológus professzor Yvonne Daniel. Daniel összekapcsolja az afro-atlanti vallásokat a rituális táncokban rejlő „testi intellektussal” és olyan eltáncolt, énekelt és eldobolt tudásról ír, amely túlélte a rabszolgaság korszakát és fennmaradt kubai, brazil és haiti vallási gyakorlatokban. Daniel sokak számára mérföldkőnek tekintett interdiszciplináris kutatásában (Daniel, 2005, 2010, 2011) az afrikai diaszpóra táncon keresztül megnyilvánuló vallási rendszerei közül a haiti *vudu*, a kubai *yoruba* és a bahiai *candomblé* konvencióit elemzi.

Egy Daniellel 2017-ben készült interjú (Zutshi, 2017) hangsúlyozza, hogy a sokéves, összehasonlító szemléletű kutatás speciális betekintést kínál a rituális táncban artikulálódó és megnyilvánuló misztikus spirituális hit világába. Daniel tekintélyes szakirodalommal, valamint hosszú kutatási és személyes részvételi tapasztalattal megtámasztott – fogalmi és módszertani szempontból azonban néhány ponton kérdéses – alapfeltevése, hogy a táncoló test olyan bölcsességet hordoz, amelyet az amerikai kontinensen élő afrikai leszármazottak e rituális közösségei generációról generációra adtak tovább. Daniel e táncos és zenei hagyományok közös vonásait az alábbi öt állításban fogalmazta meg. A résztvevők meggyőződése, hogy a zenés-táncos ceremóniák őseik spirituális bölcsességét hozzák el a jelenbe a mai közösségeknek. A táncoló test a transzcendencia eszköze; a kántáló, éneklő emberi hang és az ősi ritmusszekvenciák olyan kódolt táncszókincset hoznak létre a táncoló testtel, amelyet a nagy földrajzi távolságokat bejáró generációk adtak egymásnak tovább. A rituális család és a rituális tér a liturgikus rend középpontjában állnak; a családi szükségletek és a családi kapcsolatok a zenés-táncos ceremóniák éves sorozatát vonják maguk után. A nyilvános és a privát ceremóniák célja egyaránt a gyógyulás és az egészség, a kapcsolódás és a jószándék, és a természettel, valamint a spirituális univerzummal való kapcsolat elmélyítése. Daniel utolsó hangsúlyos állítása, hogy az általa megtapasztalt vagy átélt rituális táncgyakorlatok egyike sem bírt szexuális tartalmú vagy vulgáris dimenzióval (Zutshi, 2017).

A kutató számára megoldandó probléma, hogy miként gondolkodhat e táncgyakorlatokról alapvetően a testben létező, generációról generációra hagyományozott nonverbális tudás és spirituális tapasztalat megnyilvánulásaiként? Hogyan idézhet fel a táncos teste olyan rituális tudást és bölcsességet, amelyet nem személyes testi tapasztalatain keresztül szerzett meg? Ez a kérdés szorosan kapcsolódik a tánckritikai és tánctudományi szakirodalom gyakran használt, de elméletét, fogalmi kereteit tekintve még nem kellőképpen tisztázott „*embodiment*” (megtestesült tudás) elgondolásával. Ennek körbejárása túlmutat e dolgozat keretein, de érdemes utalni Susan Foster (2010) egy ide kapcsolódó gondolatmenetére. Foster az „*izomemlékezet*” egyén szintjén túlmutató, analitikusan nehezen megragadható fogalmának használata kapcsán azt veti fel, hogy a test táncon keresztül megszülető emlékezete helyett inkább a táncoló test arra való képességére helyezzük a hangsúlyt, ahogyan az különféle módokon kapcsolódik egy kulturális örökséghez (Foster, 2010, p. 122).

#### 4. A KRÍZISHELYZETEK MENEKÜLTJEI ÉS A TÁNC MINT ERŐFORRÁS

A migráció kihívásokkal, gyakran szenvedéssel járó emberi tapasztalatának és a táncnak a viszonyába enged bepillantást a tánc szerepét a kényszermigrációt átélő menekültek élethelyzeteiben vizsgáló új kutatási irány. A tudományos publikációk szűk világánál tágabb területen is jól látható, hogy a tánc szerepet kapott a globális migráció és a nemzetközi menekültválság mai valóságában. A 2015-ös migrációs válságot követően látványosan jelent meg a menekültekkel kinyilvánított szolidaritás nyilvános helyzeteiben, amellett, hogy megjelent korunk társadalmi mozgalmában, ahol állandósult elemévé vált utcai demonstrációknak és *flashmob*-eseményeknek. A táncon keresztül megvalósult társadalmi aktivizmus eseteit, ezen belül a menekültlét táncon keresztüli leképeződését a tánc és az aktivizmus összefüggéseit vizsgáló kötetében Dana Mills külön fejezetben tárgyalja (Mills, 2021).

A táncon rejülő társadalmi potenciált érzékelteti az is, hogy az ENSZ Menekültügyi Főbiztossága által kezdeményezett *Menekültek Világnapjának* megemlékezési közt is időről időre központi szerepet játszanak a közösségi táncesemények. Ezek egyik szemléletes példája a menekülttáborban felnőtt, hontalan Ahmad Joudeh munkássága, aki autodidakta balettművészként tematizálta a migráció tapasztalatát (lásd [www.ahmadjoudeh.com](http://www.ahmadjoudeh.com) és Mills, 2021).

A menekültek táncsal kapcsolatos élethelyzeteit tárgyaló munkák határterületeken járnak; a szerzők diszciplináris háttere jellegzetes képet mutat: többségük a tudomány világában alkotó, de a klinikumban is aktívan tevékenykedő pszichológus, mozgás-, tánc- és művészetterapeuta, emellett táncos, akiknek a traumák kezelése is a szakterületéhez tartozik, ugyanakkor akadnak köztük olyanok, akik egy adott földrajzi térségre szakosodott etnomuzikológusként (MacLachlan, 2014) találkoztak menekülthelyzetbe került csoportokkal. Ez a viszonylag újkeletű szakirodalmi vonulat felfedező jellegű, és antropológiai értelemben rövidebb távú empirikus kutatásokról ad számot. Yda Smiths a hagyományos táncok identitásépítésben és a társas kapcsolatok alakulásában játszott szerepét vizsgálta kényszermigráció helyzeteiben élők közt az Egyesült Államokban (Smiths, 2018). Arroyo (2018) ugyancsak az USA-ban venezuelai és szíriai menekültek között végzett többhetes intenzív önkéntes munka tanulságait foglalta össze. Munkája empirikus bázisa, azaz a mozgásterápiás foglalkozások tapasztalati anyaga és a hozzá kapcsolódó narrációk ugyanakkor nem jelentek meg közvetlenül az elemzésében, bár utalt arra, hogy a terápiás foglalkozások nagyban építettek a menekültek által hozott zenékre és mozgásformákra. Az írás egyfelől a menekültlét jogi vetületeit, traumáit, veszteségeit, testi és lelki megpróbáltatásait tárgyalja, ugyanakkor szakirodalmi hivatkozásokkal alátámasztva azt fogalmazza meg, hogy a táncterápiás alkalmak és a terapeuta a biztonság tapasztalatát, valamint a megnyugvás és a társas kapcsolódás helyzeteit teremtették meg a menekültek számára, akik eközben saját magukkal és a megélt tapasztalataikkal is összeköttetésbe kerültek. Piccirillo esszéje (2019) a menekültekkel való szolidaritás művészi koreográfiákon és részvételi táncprojekteken keresztül megvalósuló lehetőségeit elemezte, míg Dietercih-Hartwell és szerzőtársai (2020) valamint Verreault (2017) konkrét táncterápiás szituációk módszertanát dolgozták ki, illetve a reziliencia növelésének lehetőségeit vizsgálták.

## 5. A TÁNCÖRÖKSÉG VILÁGKÖRÜLI ÚTON: TRANSZLOKÁLIS VÁLTOZATOK

Végül mindenképpen említést kell tenni a táncsal kapcsolatos nemzetközi szakirodalom egy olyan gazdag és izgalmas szeletéről, amely nem konkrét népességmozgásokkal összefüggő táncjelenségekre irányul, hanem olyan zenei és mozdulatrendszerekre, amelyek globális kulturális folyamatok és kölcsönhatások részeként a világ más pontjain is elterjedtek. Egyes, akár kulturális örökséggé vált tánckonvenciók, hagyományrendszerek (például a kubai salsa, a spanyol flamenco, az amerikai hiphop vagy az argentin tangó, hogy csak néhány közismert példát említsünk) térben és időben vándorolnak, miközben formai átalakuláson mennek keresztül, és az újabb és változó társadalmi kontextusokban további jelentésrétegekkel gazdagodnak, az eredeti konvenció transzlokális változatait (Stepputat & Djebbari, 2020) hozva létre ezzel. A kulturális örökség globalizálódása során a táncpraxis elválik az eredeti, többnyire etnikus közösségtől, miközben referenciális tartománya kitágul. A globálissá vált tánckonvenciók sora – és a reájuk vonatkozó szakirodalom – igen terjedelmes, ebben az alfejezetben csupán néhány példán keresztül jelezném a témakör fontosságát, illetve azt a fajta empirikus anyaggazdagságot és elemzési mélységet, amely számos e kérdéskörben született szakmunkát jellemez. Több, az előző alfejezetekben más összefüggésben hivatkozott munka, például a bharatanátjam klasszikus tánctradíció elemzése (Lopez y Royo, 2004; Sreevhastra, 2020; Unni, 2016) egyben a mozgásrendszer transzlokális változataira irányultak.

Az Amerikában népszerű balkáni néptáncmozgalom és az amerikai identitás el- lentmondásosnak látszó összefüggését tárta fel a 2007-ben fiatalon elhunyt etnomuzikológus, Mirjana Laušević *Balkan Fascination* című könyvében (Laušević, 2007). A kötet alapjául a balkáni szcéna amerikai nagyvárosi táncművészetének és társas közegének etnográfiaja szolgált. A balkáni jelző e zenei és néptáncmozgalom esetében bolgár, macedón, cigány, görög, bosnyák, szerb, horvát, sőt török zenét és táncokat egyaránt jelölhetett. Laušević megállapította, hogy terepe és az érdeklődése homlokterébe került közösség sem a lokalitáson, sem az általa előfeltételezett közös etnikus származással kapcsolatos elképzeléseken keresztül nem ragadható meg. A tanulmányozott közösség létének alapját kizárólag egy bizonyos zenei és táncrepertoár iránti elkötelezett érdeklődés adta, és mint ilyen, illeszkedett az Egyesült Államokban történetileg kialakult etnikus táncmozgalmak rendszerébe.

Az afroamerikai rap zene és ifjúsági hiphopkultúra afrikai tényerését elemzi árnyaltan és a jelenségegyüttes társadalmi kontextusaira nagyon érzékenyen Halifu Osumare (2010, 2012). Izgalmasan mutatja meg, hogy a napjainkban is zajló folyamatban miként vált hangsúlyos, és az egyes afrikai transzlokális hiphopváltozatok összekapcsoló mozzanatává a fennálló társadalmi renddel való szembenállás kinyíl- vánításának a lehetősége.

## 6. ÖSSZEFOGLALÁS

Írásom a tánctudomány és a táncantropológiai szemlélet kapcsolatának szorosabbra vonására irányuló törekvésként jött létre. Körképet kívánt adni a táncsal és a migrációval egyidejűleg kapcsolatos jelenségeket és társadalmi kontextusukat elemző

kutatások tanulságairól. Ez az inkább felfedező jellegű kitekintés nem törekedett teljességre, inkább főbb irányokat kívánt felvázolni és a nemzetközi mobilitás és a tánc viszonyát firtató tanulmányok néhány fontosabbnak vélt aspektusát kívánta kiemelni.

Az utóbbi évtizedek minden korábnál nagyon arányú nemzetközi migrációja és az általa előidézett társadalmi változások leképeződtek a tánc jelenségeire irányuló szakirodalomban is. Ez az irodalom tudományterületi kapcsolódásait tekintve sokszínű, megjelennek benne a néprajz, a kulturális antropológia, a kritikai tánctudomány és a kritikai kultúratudomány mellett a pszichológia, a mozgásterápia képviselői, akik többségükben a vizsgált tánckonvenció avatott művelői is. Úgy tűnik, a mozgás elemzésének mélysége és a hozzá kapcsolódó jelentéstulajdonítás dimenzióinak kidolgozottsága a megfigyelő részvétel kutatói pozíciójából valósult meg a legsikeresebben.

A szakirodalom etnikus diaszpórák táncjelenségeire irányuló szegmense számos tanulsággal szolgált. A diaszpórikus léthelyzetekben különös jelentőségre tesz szert a közösségi táncon keresztül megvalósuló performatív identitás, amely egyszerre irányul az etnikus diaszpóráközösség és a befogadó társadalom felé, miközben a diaszpóráközösség és az anyaország iránti érzelmi kötődés is megvalósul általa. Láthattuk, hogy az etnikus kötődésű néptáncok művelése remek terepe lehet a tánc etnicizálásának, a bevándorlócsoportok közti versengésnek, emellett alkalmas lehet a nyelvet nem beszélő leszármazottak integrálására is a diaszpóráközösségbe. A diaszpóra táncos praxisát vezérelheti a távolsági nacionalizmus törekvése, miközben a diaszpóra etnikus táncfolyamatai egyes esetekben összefügghetnek a kibocsátó ország transznacionális törekvéseivel és diaszpórapolitikájával.

A kritikai társadalom- és kultúratudományokba illeszkedik az afro-atlanti világ táncjelenségeire összpontosító munkák egy jelentős része. Ezek gyakran poszt-koloniális értelmezési keretben, az elnyomó hatalmi viszonyokkal és a bőrszín alapján történő hátrányos megkülönböztetéssel szembeni ellenállás kultúrájaként elemeznek táncos gyakorlatokat. Több más tudományterülettel, köztük a vallás-antropológiával is kapcsolódást mutat az a kutatási irány, amely összekapcsolja az afro-atlanti vallásokat a rituális táncokban rejlő „testi intellektussal” és olyan eltáncolt, énekelt és eldobolt tudásról ír, amely összefüggést mutat az „*embodiment*” (megtestesült tudás) fogalmával. Ezt a gondolatmenetet vitte tovább Foster (2010) aki e vonatkozásban a táncoló test arra való képességét hangsúlyozta, ahogy az kapcsolódni képes egy-egy hagyományos tánckonvencióhoz.

A tánc- és mozgásterápia képviselői jelentős mértékben járultak hozzá a szakirodalom harmadik beazonosított tematikus vonulatához, amely a tánc menekültek életében játszott szerepét vizsgálta. E viszonylag új kutatási irány rámutatott a táncban rejlő rezilienciaépítés, valamint az érzelmi és társas kapcsolati integráció lehetőségeire. Emellett több munka jelezte a tánc mint biztonságos tér megteremtésének a jelentőségét a traumát átélt menekültek táncterápiás helyzeteiben. Végezetül fontos tanulsággal szolgált a negyedik tematikus szakirodalmi ág, amely a lokálisan kialakult zenei és mozgásrendszerek, gyakran szellemi kulturális örökséggé nyilvánított tánc hagyományok térbeli és időbeli elmozdulására és az ennek eredményeként formálódó transzlokális változatokra irányult.

## Irodalomjegyzék

- Arroyo, J. L. (2018). Creating Safety: Dance/Movement Therapy with Refugees. *Dance/Movement Therapy Theses*. 37. [https://digitalcommons.slac.edu/dmt\\_etd/37](https://digitalcommons.slac.edu/dmt_etd/37)
- Bain-Burnett, J. (2011). *Take a closer look: diversity in the Diaspora*. ADAD (Association of Dance of the African Diaspora). <https://www.communitydance.org.uk/DB/animated-editions/Spring-2011>
- Balogh, B. & Fülemlé, Á. (2008). Cultural alternatives, youth and grassroots resistance in socialist Hungary – The folk dance and music revival. *Hungarian Studies*, 22(1–2), 43–62. <https://doi.org/10.1556/HStud.22.2008.1-2.4>
- Boas, F. (1944). *The Function of Dance in Human Society*. Boas School.
- Boccagni, P. & Baldassar, L. (2015). Emotions on the Move: Mapping the Emergent Field of Emotion and Migration. *Emotion, Space and Society*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2015.06.009>
- Boglár, L., & Öry-Kovács, K. (1998). *A búvópatak felszínre tört* [Documentary]. <http://www.docuart.hu/dokumentum-film/a-buvopatak-felszinre-tort/index.php>
- Bourdieu, P. (1972). *Espuise d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Librairie Droz.
- Christensen, J. F., Gomila, A.; Gaigg, S. B., Sivarajah, N., & Calvo-Merino, B. (2016). Dance Expertise Modulates Behavioral and Psychophysiological Responses to Affective Body Movement. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(8), 1139–47. <https://doi.org/10.1037/xhp0000176>
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9(3), *Further Inflections: Toward Ethnographies of the Future*. 302–338. <https://doi.org/10.1525/can.1994.9.3.02a00040>
- Cruz-Manjarrez, A. (2008). Danzas Chuscas: Performing migration in a Zapotec community. *Dance Research Journal*, 40(2), 3–22. <https://doi.org/10.1017/S0149767700000358>
- Cruz-Manjarrez, A. (2013). *Zapotecs on the Move. Cultural, Social, and Political Processes in Transnational Perspective*. Rutgers University Press.
- Daniel, Y. (2005). *Dancing Wisdom. Embodied Knowledge in Haitian Vodou, Cuban Yoruba, and Bahian Candomblé*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.1525/jlat.2006.11.1.246>
- Daniel, Y. (2010). Rhythmic remembrances. In Diouf, Mamadou & Nwankwo, Ifeoma Kiddoe (Eds.) *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 79–94.). University of Michigan Press.
- Daniel, Y. (2011). *Caribbean and Atlantic Diaspora Dance. Igniting Citizenship*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252036538.001.0001>
- Dieterich-Hartwell, R., Goodill, S., & Koch, S. (2020). Dance/Movement Therapy with Resettled Refugees: A Guideline and Dance Framework Based on Empirical Data. *The Art In Psychotherapy*, 69, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101664>
- Diouf, M. & Nwankwo, I. K. (2010). Introduction. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 1–18.). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1353/book.89>
- Diouf, M. & Nwankwo, I. K. (Eds). (2010). *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1353/book.89>

- Foster, S. L. (1992). Review: Dancing Culture. *American Ethnologist*, 19(2), 362–366. <https://doi.org/10.1525/ae.1992.19.2.02a00090>
- Foster, S. L. (2010). Muscle/Memories: How Germaine Acogny and Diane McIntyre put their feet down. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 121–135.). University of Michigan Press
- Garcia, C. (2013). Los Angeles Salsa Speculations and the Performance of Latinidad. *Dance Research Journal*, 45(3), 125–136. <https://doi.org/10.1017/S0149767712000289>
- Gold, S. J., & Nawyn S. J. (2019). *Routledge International Handbook of Migration Studies*. United Kingdom: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315458298>
- Hadas, M (2022). *Outlines of a Theory of Plural Habitus: Bourdieu Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179702>
- Hajdu, G. (n.d.). *A nemzeti identitás továbbélésének egyes szimbolikus megjelenési formái a budapesti görögység körében* [Manuscript]. ELTE BTK Kulturális Antropológia Tanszék. 14.
- Hoppál M. (1989). Etnikus jelképek: hagyományörzés egy zemléni és egy amerikai magyar közösségben. In Hoppál, M. (Ed.), *Folklór Archívum 18* (pp. 11–61). MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Kavecsánszki, M. (2019). Tánc és habitus. Szempontok a kora újkori népi tánckultúra egyfajta értelmezési keretéhez. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből* (pp. 298–305). International Research Institute.
- Kovács, N. (2009). Szállítható örökség. *Magyar identitásteremtés Argentínában (1999–2001)*. MTA KI – Gondolat. 145–148
- Kovács, N. (2023). *A magyar néptáncmozgalom az argentinai magyar diaszpórában* [Lecture]. Magyar Zenetudomány Intézet Tánchááz50 Konferenciája 2023. 05. 23.
- Laušević, M. (2007). *Balkan Fascination. Creating an Alternative Music Culture in America*. Oxford University Press.
- Lemmings, D., & Brooks, A. (Eds.). (2014). *Emotions and Social Change: Historical and Sociological Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203728277>
- Liddle, V. (2016). Pontic dance: Feeling the absence of homeland. In Hermer, S. R., & Dundon, A. (Eds.), *Emotions, senses, spaces. Ethnographic engagements and intersections* (pp. 49–66.). University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.20851/emotions-04>
- Lidskog, R. (2017). The role of music in ethnic identity formation in diaspora: A research review. *International Social Science Journal*, 66(219–220), 23–38. <https://doi.org/10.1111/issj.12091>
- Lopez y Royo, A. (2004). Dance in the British South Asian Diaspora: Redefining Classicism *Postcolonial Text*. <https://www.postcolonial.org/index.php/pct/article/view/367>
- MacLachlan, H. (2014). Singing, Dancing, and Identity in the Karen Diaspora. *Asian Music*, 45(2), 58–83. <https://doi.org/10.1353/amu.2014.0003>
- Mills, D. (2021). *Dance and Activism. A Century of Radical Dance Around the World*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350137042>



- Mollenhauer, J. (2018). *Dance in the diaspora: the politics of practice*. Paper presented at Dance Research Forum Ireland Conference, Limerick, June 2018. <https://www.researchgate.net/publication/330426200>
- Niedermüller, P. (1989). A paraszti kultúra utóélete, avagy a hagyomány lehetőségei. In Hoppál M. (Ed.), *Folklór Archívum* 18. (pp. 63–13). MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Őry-Kovács, K. (2010). *A Jaragua do Sul-i magyar kolónia*. SZTE Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Doktori Iskola.
- Osumare, H. (2010). Motherland Hip-Hop: Connective Marginality and African American Youth Culture in Senegal and Kenya. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (161-177.). University of Michigan Press.
- Osumare, H. (2012). *The Hiplife in Ghana: West African Indigenization of Hip-Hop*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137021656>
- Palmer, C. (1998). Defining and Studying the Modern African Diaspora. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/september-1998/defining-and-studying-the-modern-african-diaspora>
- Papp, Z. A. (Ed.). (2008). *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Magyar Külügyi Intézet.
- Piccirillo, A. (2019). Dancing Migration, Making Sound: Mediterranean Practices of Listening and Hospitality. *Theater Research International*, 46(2), 184–199. <https://doi.org/10.1017/S0307883321000092>
- Rivera, R. Z. (2010). New York Bomba: Puerto Ricans, Dominicans, and a Bridge Called Haiti. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 178–199). University of Michigan Press.
- Rüütel, E.; Zajedova, I., & Arraste, A. (2013). Motivational Underpinnings of Estonian Folk Dance Practices among the Estonian Diaspora over Time. [https://doi.org/10.7592/FEJF2013.54.ryutel\\_zajedova\\_arraste](https://doi.org/10.7592/FEJF2013.54.ryutel_zajedova_arraste)
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. 1(1), 83–99. <https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004>
- San Pablo Burns, L. M. (2008). „Splendid Dancing”: Filipino „Exceptionalism” in Taxi Dancehalls. *Dance Research Journal*, 40(2), 23–40. <https://doi.org/10.1017/S014976770000036X>
- Scolieri, P. (2008). Introduction: Global/Mobile: Re-Orienting Dance and Migration Studies. *Dance Research Journal, Winter*, 40(2), V-XX. <https://doi.org/10.1017/S0149767700000346>
- Smiths, Y. (2018). Traditional Dance as a Vehicle for Identity Construction and Social Engagement after Forced Migration. *Societies*, 8(3), 67. <https://doi.org/10.3390/soc8030067>
- Sreevathsa, S. (2020, June 25). A robust caste discourse in Indian diaspora’s classical dance practices is vital – and overdue. Firstpost. [www.firstpost.com](http://www.firstpost.com)
- Stepputat, K., & Djebbari, E. (2020). The Separation of Music and Dance in Translocal Contexts. *The World of Music (New Series)*, 9(2), 5–30.
- Szónyi, V. (2019). A funkionalista szemléletű tánckutatás elméleti és módszertani alapjai *Táncstudományi Közlemények*, 11(1), 38–48.

- Taylor, M. N. (2008). Does folk dancing make Hungarians? Táncház, folk dance as mother tongue, and folk national cultivation. *Hungarian Studies*, 22(1–2), 9–29. <https://doi.org/10.1556/HStud.22.2008.1-2.2>
- Taylor, M. N. (2020). *Movement of the People. Hungarian Folk Dance, Populism, and Citizenship*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrh98>
- Unni, S. (2016). Bharatanatyam in New Zealand: A story of dance, diaspora and cultural change *Dance Research Asteroa* 4., 135–152. <https://doi.org/10.15663/dra.v4i1.48>
- Verreault, K. (2017). Dance/Movement therapy and resilience building with female asylum seekers and refugees: a phenomenological practice based research, *Intervention*, 15(2), 120–135. <https://doi.org/10.1097/WTF.0000000000000150>
- Wong, S. C. (2010). Dancing in the Diaspora: Cultural Long-Distance Nationalism and the Staging of Chineseness by San Francisco's Chinese Folk Dance Association. *Journal of Transnational American Studies*, 2(1), 36. <https://doi.org/10.5070/T821006994>
- Zutshi, V. (2017). Dancing Wisdom and Embodied Knowledge in African Diaspora Traditions: In Conversation with Yvonne Daniel by Vikram Zutshi. <https://www.worldliteraturetoday.org/2017/november/dancing-wisdom-and-embodied-knowledge-african-diaspora-traditions-conversation-yvonne>

# DANCE ANTHROPOLOGY AND MIGRATION RESEARCH

## CONNECTIONS, DIRECTIONS, POSSIBILITIES

Nóra Kovács PhD, research fellow, HUN-REN Centre for Social Sciences  
Hungarian Academy of Sciences Centre for Excellence

### Abstract

Drawing on international literature, and without claiming to be exhaustive, this paper aims to review how research on the social practices of movement accompanied by music relates to international mobility and issues faced by migrant populations. The paper addresses the question of how dance studies can contribute to the exploration and understanding of different forms of international migration, both individual and communal.

**Keywords:** literature review, dance anthropology, migration research

### 1. INTRODUCTION

International migration, a specific form of spatial mobility, has become a massive phenomenon of unprecedented scale in recent decades, setting in motion an unforeseeable chain of social changes. At the same time, the study of migration has become a focal point in the social sciences. The issue has not only become a dominant feature of the abstract world of science; its various forms and experiences permeate everyday life around the world. These social changes can also be detected in the world of dance. In social sciences research related to dance phenomena, intriguing questions arise as to whether it is possible to capture individual and community events and experiences of displacement through the study of dance phenomena that would otherwise remain hidden, and whether some of these experiences are generated by dance. Can the anthropological study of dance enrich or shed new light on what we know about the practices and politics of migration and its impact on people? In general, what questions have been raised through dance research, and how can the results of these inquiries be linked to the problem of geographical mobility? How do the studies on dance as a bodily practice nuance and capture knowledge about global migration? By narrowing down the classic query on the function of dance in human society (Boas, 1944, cf. Szőnyi, 2019), we can also formulate this question in terms of the functions of dance in different situations of migration.

Scholarly approaches, conceptualizations, and interpretative frameworks related to migration have become highly nuanced and refined in recent decades. Research on international migration focuses on a multifaceted process involving people in very

different situations. A wide variety of causes prompt migration: these include forced migration triggered by wars or humanitarian crises; emigration as a response to political persecution; permanent displacement driven by work opportunities or economic factors that can lead to chain migration, circular mobility, or the return migration of diaspora populations to their country of origin; and marriage migration and family reunification across international borders. These different facets have led to varied thematic orientations in research (see Gold & Nawyn, 2019). New paradigms and conceptualizations have emerged in the study of global migration. Such developments include the growing body of research investigating geographical mobility in the context of human movement systems accompanied by music, or the exploration and understanding of particular human movement systems and conventions in the context of global migration.

When considering international population movements, it is thought-provoking to recall the statement of Susan L. Foster, a classic figure in dance anthropology. According to Foster, dance “recreates, expresses, amplifies and obscures, reflects, interprets and creates, symbolizes, interprets, encodes and communicates the key values of the culture in which it takes place, (...) while also representing conflicts and negotiations” (Foster, 1992, p. 362).

Drawing on dance literature and without claiming to be exhaustive, this paper aims to review how research on the social practices of movement accompanied by music in different contexts of international mobility contributes to answering the above questions, and how dance research has so far contributed to exploring and understanding different forms of international migration, both on the individual and community level. Building on Hungarian and international literature, this work aims to examine dance as a social practice in the Bourdieusian sense (Bourdieu, 1972) in the context of international migration. Partly due to my own personal interest, research on community practices and participatory dance phenomena are more prominently featured in comparison to the equally illuminating analyses of stage works and the works of specific performers. Dance appears in many contexts of international migration, and the studies cited have sought to capture the dance phenomena of very different migrant populations using various approaches. Each text presents different aspects of the relationship between dance and the individuals and communities involved in the context of international migration.

The topic at hand is not new: Paul Scolieri (2008) argued in the introduction to a special issue of the *Dance Research Journal* that dance studies can significantly contribute to understanding the human experience of migration. His introduction, like most of the articles in the thematic issue, emphasized the study of the artistic representation of migration, stressing that this could lead to a deeper exploration of the conditions and experiences of global migration. Scolieri also stressed that, especially in the case of multi-ethnic and socially stratified refugee communities, dance can articulate the experience of belonging and exclusion, create new social relationships, and restore some degree of the control that migrants have over their bodies and lives.

The diversity of migrant populations and dance phenomena have established different research directions and approaches. In these works, the formulation of the research problems, literature background, and methodological approach are strongly influenced by the researchers’ disciplinary affiliations – as well as their personal

relationship with movement. The new conceptual frameworks, methodologies, and changes in the approach to migration research are reflected to varying degrees in the research on dance phenomena. In several works, the analysis of the dance phenomenon has been driven by the researcher's desire to gain a more detailed understanding of a particular aspect of the migratory process. Transnational and postcolonial interpretative frameworks, complemented by a simultaneous examination of the sending and the receiving sides, and conceptual tools such as a reconsidered, inclusive, and dynamic notion of diaspora; long-distance nationalism; the economic, social, and cultural goods and knowledge returned by migrants (i.e., remittances); the various dimensions of immigrants' coping with loss; and place-finding and integration have contributed to the exploration of the deeper interrelations between dance and migration.

In addition to traditional areas of immigrant integration, such as political integration (acquiring citizenship) or integration through education and work, new dimensions have also emerged. In the social sciences, the last decade and a half have witnessed a shift in perspective, or emotional turn, that has brought to the fore the importance of emotions in human decisions and experiences (see e.g., Lemmings & Brooks, 2014). In migration research, a new approach has emerged that focuses on the lived experiences of individuals and studies the processes and dynamics of integration through intimate relationships, mixed couples, friendships, and, distinctively, the emotions experienced by migrants (see Boccagni & Baldassar, 2015). In public discourse, dance is often associated with emotion, with particular focus on its practitioners' personal experiences and on staged dance performances, mostly in the sense that dance expresses and displays emotion. Furthermore, Drid Williams, a researcher dealing with basic theoretical issues in dance anthropology, has raised the possibility that emotions are awakened during dance through the movements of the body (Williams, 1991, pp. 34–35; cf. Christensen et al., 2016).

How does dance represent migration as an experience and a process of change? How does it represent situations of transnational migration and simultaneous belonging to more than one place? How can folk dance movements, widely observed among ethnic diasporas, be understood and interpreted? How does geographic (and in many cases social) mobility affect dance practices, categorizations, and meanings? In what ways do the seemingly innocent, uninformed, and non-verbal bodily practices of dance maintain or attempt to break down postcolonial power relations?

As we will see below, the works discussed in this paper base their analyses to varying degrees on the study of movement itself. Unravelling the function and meaning of dance and movement in the broader context of a given social phenomenon is a major professional challenge even for research that is "not blind" to the phenomena of dance. This is a difficult task, as the analysis and interpretation of a movement form requires special training, as well as a thorough knowledge of the conventions and socio-cultural context of the dance practice.

Studies on dance and music tend to simultaneously formulate claims about the same complex phenomenon, so research related to dance practices but with a musical focus may also be of interest when one investigates bodily movement and migration. Typically, music and dance are complementary and for analytical purposes can be viewed as separable parts of a complex system.

In this review of the works mostly accessed through a search of the relevant online literature, I have assessed the following aspects. What research question did the authors formulate to approach the dance phenomenon and movement form related to migration? What empirical data was the analysis based on, and how was it presented in the text? According to which disciplinary perspectives did the authors formulate their research, and what is their contribution to migration and dance research?

Practices reflecting on migration in different ways have appeared at both the individual as well as the community level, in the form of social dance events and staged performances. Rather than providing an exhaustive investigation, this literature review aims to highlight some of the more significant lines of inquiry. The first section reviews studies have been inspired by the dance phenomena of ethnic diasporas — these have been the subject of attention in the Hungarian context for a relatively long time. Fascinating aspects of the relationship between people and dance are explored in the second thematic section of the paper, which studies the dance conventions of the so-called “Atlantic” or “African diaspora”, primarily in the Americas. An in-depth knowledge of movement systems is reflected in the writings examined in the third part, which focuses on migrant dance conventions and their changes as they travel around the world. The papers in the final section cover the years after the international refugee crisis of 2015, examining the role of dance in the lives of refugees.

## 2. DANCE PHENOMENA OF ETHNIC DIASPORAS

This section focuses on the ethnic dance practices of diaspora populations formed as a result of geographical mobility and on how the literature approaches and interprets these practices. Using the lessons learned from the Hungarian and international dance anthropology literature, it explores the role that the dance heritage of the sending countries play or may play in the lives and workings of diaspora communities in their relations with their mother country, host society, and other ethnic immigrant groups.

The original meaning of the term diaspora is “dispersal”, referring to populations that have been forced to leave and settle outside their place of origin. The notion was initially used to describe Jewish, Armenian, and Greek ethnic communities, but over time it has been extended to more populations, and its meaning has broadened. Perhaps for this reason, its analytical utility has become questionable; nonetheless, the literature on the topic is rich and varied. Given the limited scope of this article, I will briefly cite only a few observations based mainly on the work of Safran (1991) and Clifford (1994). According to these works, the common traits of diaspora populations are that they are minority communities living far from their country of origin, cherish memories of their original homeland, and are not necessarily fully integrated into the host society. They hope to one day return to the land of their ancestors, with which they maintain permanent contact and solidarity. Diaspora is a useful analytical concept in the study of certain migrant populations, such as overseas Eastern Europeans and their descendants, but it cannot be applied to all forms of human mobility.

As a result of global migration processes, the communication revolution, and the technological achievements of the past decades, the demographic composition and internal proportions of the ethnic diasporas that emerged in traditional immigrant countries (e.g., USA, Canada, Australia, Argentina, Brazil, Uruguay) during the 20th century have been transformed. New forms of large-scale international migration have emerged, with political, ideological, and economic migration complemented by increasing student mobility, marriage migration, and circular migration for work purposes. The institutional structures of traditional diasporas have also undergone transformations.

Ethnic and folk dances are widely present in the cultural practices of ethnic diasporas living in traditional immigrant countries and are generally accepted as one of the cultural factors shaping diaspora identity. The existence of institutions involved in their cultivation is taken for granted in the life of these populations: dance groups and orchestras in the diaspora operate within this institutional system. These are discussed in the literature for a number of European sending countries, including Eastern European and Baltic countries, as well as the Yugoslav successor states (Mollenhauer, 2018; Óry-Kovács, 2010; Rüütel et al., 2013) and Greece (Hajdu, n.d.; Liddle, 2016), but there is also abundant and in-depth literature on the dance phenomena of, for example, Chinese and Indian diasporic communities (see, e.g., Lopez y Royo, 2004; Sreevathsa, 2020; Unni, 2016; Wong, 2010).

It is important to note that the music accompanying movement is inseparable from ethnic dances, and research on the function of music in the construction of ethnic diaspora identity can be paralleled with the results of studies on folk dance. Rolf Lidskog (2017) has explored the role of music in this field through English-language journal articles, most of which are case studies, and has found that music has a pronounced identity-forming power in diasporic settings. While it can stabilize and maintain ethnic bonds, it also has the potential to destabilize them.

In the second half of the 2000s, Hungarian researchers conducted a large survey of Hungarian diaspora institutions and associations in the United States (Papp, 2008). Their volume features a chapter on participation in Hungarian organizational and community life, highlighting the cultivation, teaching, and organization of Hungarian folk dance. The research notes the intense nature of these experiences, underscoring their complex preparation and the important role they play in the everyday lives of the participants.

Since the 1980s, ethnographic and anthropological studies of the Hungarian diaspora living outside the Carpathian Basin have touched on the phenomena of dance and music (see, e.g., Boglár & Óry-Kovács, 1998; Hoppál, 1989; Kovács N., 2009, 2023; Niedermüller, 1989; Óry-Kovács, 2010). While the self-representations of the diaspora through dance offered an opportunity to study ethnic identity via performance and movement, the dance phenomenon itself and its detailed context typically appeared only as a reference in these texts. While they have drawn attention to the interpretative possibilities of a more systematic study of the subject and to the performative aspects of ethnicity, these possibilities have remained largely unexploited. In the mid-1980s, Péter Niedermüller (1989) conducted comparative research investigating changes in peasant culture in a village in the Zemplén Hills of Hungary and in an Hungarian-American diaspora community of peasant origin. In the latter, social occasions

referencing a shared ‘cultural past’, in which music and dance played a central role alongside language and food, were central in the 1980s. The music consisted mainly of the ‘Magyar nóta’ and gypsy music, which had developed during the 19th century and had become part of the national culture, while the dance, as Niedermüller noted, was identified as the *Csárdás*. “Here, as with the musical genres mentioned above, we are talking about a dance whose primary importance lies not in its local characteristics but in the fact that it is known to everyone, that it is part of Hungarian culture” (p. 113). Music and dance at balls and Hungarian festivals manifested patterns of Hungarian cultural ethnicity in the broader social context of ethnic communities in the Calumet region, while local diaspora members experienced a shared, symbolic culture primarily through their Hungarian identity.

An example of the role of ethnic dances in interethnic competition between immigrant communities was presented by Lajos Boglár and Katalin Óry-Kovács in their case study of the descendants of Veszprém Swabians (ethnic Germans from Veszprém, Hungary) living in southern Brazil (Boglár & Óry-Kovács, 1998; Óry-Kovács, 2010). Young fourth- and fifth-generation Hungarians (ethnically German, considering their ancestors) began learning Hungarian folk dances in the late 1990s to carve out a qualitatively different place for their community distinct from local German descendants as well as all the other ethnic groups in ethnically diverse southern Brazil (Boglár & Óry-Kovács, 1999). Similarly, Jeanette Mollenhauer (2018) presents and analyses interethnic competition through her ethnography of Croatian and Irish folk dance groups in Australia. In her work, the author also connects the local value and relative positioning of ethnic immigrant groups’ cultures within their host countries with national cultural policies.

Mihály Hoppál observed the role of folk dance in Hungarian-American identity in his study of second-generation young Hungarians visiting Hungary. He described an event which took place prior to the regime change in Hungary, the central content of which was folk dancing. The event provided an opportunity for young second-generation diaspora members with knowledge of folk dance to travel to Hungary to learn the typical dances of the region from members of a local folk-dance group by dancing with them. In the event described by Hoppál, dance was used as a means of mediating communication between people and cultures, “allowing both groups to express and strengthen their ethnic identities. It is precisely the exceptional nature of such an unusual event that heightens emotionally the sense of belonging to a community” (Hoppál, 1989, pp. 22–23).

A study of identity construction by the Hungarian community in Buenos Aires at the turn of the millennium also suggested that the cultivation of Hungarian folk dance and belonging to a dance group community were important activities and mediums through which younger second and third generation members of the Hungarian community could experience and display their emotional identification with the country of their parents and grandparents (Kovács, 2009). Furthermore, through dance, the second and third-generation members of the Argentine diaspora community who no longer spoke Hungarian could also participate.

Examining the political role of the Hungarian dance-house (*táncház*) movement, Ágnes Fülemile and Balázs Balogh showed how the revival of folk music and folk dance offered an alternative to state youth culture in socialist Hungary in the



1970s and 1980s, as well as how the concept of “authentic” folk culture became an identity-forming factor leading to the development of political opposition (Balogh & Fülemlé, 2008). In addition, Mary N. Taylor drew attention to how the Hungarian dance house movement and its institutions became an important site for the ethnicisation of folk dance (Taylor, 2008, 2020). The initial subversive overtones of the dance house, which opposed the existing communist regime, and the increasing ethnicisation of folk dance may have increased the popularity of the activity among the anti-communist Hungarian diaspora in Buenos Aires. This effect has further enhanced in recent years by the increasingly important support system provided by the Hungarian government to its diasporas worldwide since 2010, in particular by the Kőrösi Csoma Sándor Programme (see [www.korosiprogram.hu](http://www.korosiprogram.hu)), which has contributed to the expansion of diaspora dance groups and the spatial mobility of their members, ensuring a continuous presence of Hungarian folk dance teachers in Buenos Aires since 2013. The intensification of diaspora folk dance practices has become a key tool for forming a diaspora network over the past decade and a half, creating an interesting transnational practice between the motherland and its diaspora (Kovács, 2023).

Sau Ling Wong (2010) analyses the decades-long history, repertoire, and relationship with the homeland of a Chinese folk dance company in California, highlighting the complexity and diversity of ethnic diaspora cultural practices. Wong’s underscores how cultural activities of the diaspora may change over time, with shifts in emphasis occurring: some cultural practices may lose importance while others come to the fore, changes which are closely linked to social and political changes in the motherland. Her case study traced a long timeline, indicating differences in the activities through which subsequent generations of immigrants experienced their ties to their nation-state of origin. An important theoretical contribution of Wong’s work is that she convincingly linked the dance practices of the Chinese diaspora to notions of long-distance nationalism and transnationalism.

Two very exciting studies related to migration and Latin American dance phenomena have drawn attention to the ways in which the social changes resulting from migratory processes are mapped in concrete community dance practices through the movements of the dancing bodies. Adriana Cruz-Manjarrez has studied the complex and, in many ways, negative and socially destructive consequences of the labour migration of a rural Mexican indigenous community to Mexico City and the United States (Cruz-Manjarrez, 2008, 2013). The changes in the dance practices of the Yalalag community analysed by Cruz-Manjarrez were represented through the use of traditional dance forms and articulated through movement; attempts were also made to negotiate negative changes in the community through the social practices of community dance. Cindy Garcia conducted fieldwork in metropolitan Los Angeles, home to a large number of Latin American immigrants, where she analysed dance practices in salsa clubs (Garcia, 2013). The author’s subtle analysis details the ways in which salsa dancers from immigrant backgrounds change the dance movements learned in the dance communities of their home countries. This change in their dance habitus (cf. Hadas, 2021; Kavecsánszki, 2019) aligned them with the more prestigious and artistic stylistic variation popular in Los Angeles.

An interesting feature of ethnic diaspora dance events in multicultural cities has been highlighted in a study on the national identity of the Greek diaspora in Budapest (Hajdu, n.d.). Gabriella Hajdu explored the specific characteristics of the Greek community in Hungary through the analysis of community events and found that the ethnic Greek diaspora in Hungary has a broad folk dance repertoire. On the occasions when Greeks in Budapest commemorate Greek national holidays, the most important event for the participants was the viewing of the folk dance groups' performances followed by music and communal dancing. Hajdu noted that the Greeks in Budapest perform the dances of various Greek regions, identifying not with one particular region or the homeland of their ancestors, but rather with a more abstract concept of "Greekness." The need for symbolic identification is visible in the specific dance culture. Music making and dancing within the Greek community of Hungary are the most suitable symbolic actions for expressing national identity and a sense of community belonging, with most of the dances consisting of circle dances that fortify a sense of belonging to a larger community (see Hajdu, n.d.). The importance of the complex emotions experienced by diaspora groups through ethnic dances is highlighted in a study focusing on another Greek diaspora context (Liddle, 2017). Liddle's study demonstrates that the emotions aroused in dancers by Pontic Greek dances are linked to the historical memory of the Pontic genocide, the sadness of losing one's homeland, and the perpetual longing and sense of loss that accompany the diasporic experience.

A research team in Estonia sought to find out what motivates Estonian diaspora folk dancers from all over the world to participate in folk dance activities (Rüütel et al., 2013). The results of their interview-based research showed that the emotions they experienced through these activities played an important role. Folk dancing also provided them with an attractive leisure activity, an opportunity for self-expression, and Estonian social interaction, as well as possibilities for cooperation and physical activity.

As the above examples have shown, diaspora folk dance events are often sites for the ethnicisation of dance, and music and dance are sometimes the last remaining or consciously acquired elements of ethnic identity for participants, especially in the absence of language skills. However, in the New World contexts examined below, the cultivation of certain ethnic dances and active participation in the associated musical culture does not necessarily imply an experience of identification with a particular ethnic group.

In summary, studies on the dances of ethnic diasporas have outlined interesting links between dance practices and international migration. Folk dance groups among the diaspora serve, simultaneous multiple functions: they represent the diaspora population in the host state, help members to experience a connection to their ethnic roots, provide opportunities for self-expression, offer enjoyable leisure activities, and function as scenes for endogamous partner selection. Ethnic identity is formed and built through dance. For members of an ethnic group, folk dancing develops a sense of belonging which is expressed performatively through the body. Ethnic dance practices of the diaspora are presented both to the diaspora community as well as the host society while also

positioning the diaspora group in the competition with other ethnic immigrant communities. As the practice appeals to young people, it also has the potential to engage and incorporate younger generations of immigrants into the ethnic diaspora community.

### 3. THE 'AFRO-ATLANTIC WORLD': LESSONS FROM THE STUDY OF THE AFRICAN DANCE TRADITION IN EUROPE AND THE AMERICAS

The literature on music and dance phenomena in Latin America, the United States, the United Kingdom, and the Caribbean is notably rich. Texts on ethnic dance conventions and stage choreography often refer to the dance traditions of the "African diaspora" or the slightly broader terms "Atlantic diaspora" or "Afro-Atlantic world", used synonymously. Colin Palmer's work provides guidance as to the precise meaning of the terms (Palmer, 1998), noting that the expression 'African diaspora' was already present in the 19th century, although it was not until the 1960s that the term itself came into wider use. He also argued that there is no single specific ethnic movement or monolithic diaspora community that can be the sole focus of research. Palmer distinguished five historical phases in the emergence of populations of African descent in Europe and the New World, of which the last two are relevant to the present study: the slave trade from the 15th century onwards, which brought 200 000 people to Europe and 11–12 million to North and South America, and the spontaneous influx of populations following the abolition of slavery in the 19th century. These two waves and the communities that emerged from them constitute the modern African diaspora, whose two most defining features, as Palmer's 1998 article points out, are skin colour-based racial oppression and social resistance to it. This group continues to construct itself today, fighting against discriminatory social practices of racism through liberation movements. The struggle against these global processes and inequalities is expressed not only through political movements and practices but also through a culture of resistance, which can also be seen in the world of dance.

Alongside these developments, the last decades have seen a growing body of historical and anthropological studies of dance phenomena that have interpreted certain dance practices as representations of postcolonial power relations (San-Pablo Burns, 2008) and as expressions and practices of resistance. Such works have also touched on issues of race, gender, and social class, and are in some cases linked to geopolitics. Although the author does not analyse the details of the specific movement, San Pablo Burns draws on historical sources to provide an intriguing analysis of the historical-geopolitical dynamics manifested at the level of dancing bodies that, as she argues, made Filipino male taxi dancers (i.e., professional dance partners paid per dance) extremely popular in the social dance clubs of American cities in the 1930s. Several works have also explored various aspects of the Indian diasporas' classical dance tradition of Bharatanatyam (see <https://bharatanatyam.hu/bharatanatjam/>), including the relationship between the dancers' social caste, skin colour, and the heritagization of the tradition in a postcolonial interpretive framework, while at the same time providing an in-depth analysis of the changes in movement conventions (Lopez y Royo, 2004; Sreevathsa, 2020; Unni, 2016). A fascinating and rich volume of

studies focusing on the music and dance conventions of the Afro-Atlantic world (Diouf & Ifeoma Kiddoe, 2010) fits into the same intellectual trend. Several studies in the volume explore the complex and multiple connections between Latino identity and dark skin colour in cultural movements related to dance and music in the region (see, e.g., Rivera, 2010; Foster, 2010). Dana Mills analysed the role of African dance traditions in the emancipation movements of the Afro-Atlantic diaspora through the life's work of esteemed dancer-choreographer and social activist Pearl Primus (Mills, 2021).

Those researching the dance phenomena of the Afro-Atlantic diaspora are typically both dancers and activists. One of their UK representatives, the leader of the NGO the Association of Dance of the African Diaspora (ADAD), has sought to promote the development of African Diaspora dance using the appeal of creativity (Bain-Burnett, 2011). This dance movement promotes traditional African and Caribbean movement forms, jazz dance, Afro-Latin dance, and contemporary fusion dance practices as well as their representation in the UK theatre world.

An exciting trend that can be observed in the body literature on the Afro-Atlantic diaspora dance scene that seeks to unravel the connections between ritual dance conventions, embodied knowledge, and spirituality. One of the most prominent representatives of this intellectual vein (though not without controversies) is the dancer-choreographer-anthropologist-professor Yvonne Daniel. Daniel connects Afro-Atlantic religions with the 'bodily intellect' inherent in ritual dance and writes about the danced, sung, and drummed knowledge that survived the era of slavery and survives in religious practices found in Cuba, Brazil, and Haiti. In her landmark interdisciplinary research (Daniel, 2005, 2010, 2011), Daniel analyses the religious systems of the African diaspora as manifested through dance, including Haitian voodoo, Cuban Yoruba, and Bahian Candomblé conventions.

An interview with Daniel in 2017 (Zutshi, 2017) emphasizes the special insights that her decades-long comparative research offers into the world of mystical, spiritual beliefs articulated and manifested in ritual dance. Daniel's basic premise, backed by considerable literature and years of research experience and personal participation - conceptually and methodologically questionable at some points - is that the dancing body carries wisdom that has been passed down from generation to generation by ritual communities of African descendants living in the Americas. Daniel articulated the shared features of these dance and music traditions in the following five statements: (1) the participants are convinced that music and dance ceremonies bring the spiritual wisdom of their ancestors to present-day communities; (2) the dancing body is a vehicle for transcendence with the chanting, singing human voice, and ancient rhythmic sequences creating a coded dance vocabulary with the dancing body that has been passed down through generations of dancers who have travelled great geographical distances; (3) the ritual family and ritual space are at the heart of the liturgical order, with family needs and family relationships entailing an annual series of music-dance ceremonies; (4) both public and private ceremonies aim to promote healing, health, connection, and goodwill while also deepening the practitioner's connection with nature and the spiritual universe; (5) Daniel emphasizes that none of the ritual dance practices she experienced or witnessed included sexual content or a vulgar dimension (Zutshi, 2017).

Researchers examining this work must decide how to interpret this view of dance practices as manifestations of non-verbal knowledge and spiritual experience that exist fundamentally in the body and are passed down from generation to generation. How can the dancer's body evoke ritual knowledge and wisdom that is not acquired through personal bodily experience? This question is closely related to the notion of 'embodiment', often used in dance criticism and dance studies literature, but not yet sufficiently clarified in terms of its theory and conceptual framework. While it is beyond the scope of this paper to address this problem, it is worth referring to a connecting observation by Susan Foster (2010). Foster suggests that rather than focusing on the body's memory through dance, a concept which is difficult to operationalize beyond the level of the individual dancer, one should focus on the various ways that the dancing body is able to relate to cultural heritage (p. 122).

#### 4. REFUGEES IN CRISIS AND DANCE AS A RESOURCE

The relationship between the challenging and often painful human experience of migration and dance provides insight into the role of dance in the lives of refugees experiencing forced migration. Dance also plays a role in the contemporary reality of global migration and the international refugee crisis beyond the narrow world of academic publications. Following the migration crisis of 2015, solidarity with refugees has been expressed through dance in public spaces as well as through the social movements of our time, where it has appeared as a permanent feature of street demonstrations and flash mob events. In her book on social activism through dance, Dana Mills (2021) dedicates a separate chapter to the exploration of the refugee experience through dance. The social potential of dance is also demonstrated by the central role that community dance events occasionally play in the commemoration of *World Refugee Day*, organized by *UNHCR*. A striking example of this is the work of self-taught ballet artist Ahmad Joudeh, a stateless person who grew up in a refugee camp and thematized the experience of migration (see [www.ahmadjoudeh.com](http://www.ahmadjoudeh.com) and Mills, 2021).

Works that address the dance-related life situations of refugees tread the boundaries between disciplines, with the different disciplinary backgrounds of the authors presenting distinctive pictures. Most of them are psychologists as well as movement, dance, or art therapists who are active both in the academic as well as the clinical world; some of them are also active dancers with a specialization in trauma management, while others have examined refugee groups as ethnomusicologists, specializing in a particular geographical area (MacLachlan, 2014). This relatively recent branch of literature is exploratory in nature and represents shorter-term empirical research in an anthropological sense. Yda Smiths (2018) has investigated the role of traditional dances in identity construction and the formation of social relationships among people in situations of forced migration in the US. Arroyo (2018) also examines the US context, summarizing the lessons learned from several weeks of intensive volunteer work among Venezuelan and Syrian refugees. Unfortunately, the empirical basis of her work (i.e., the empirical dance material and the narratives related to the experiences of the movement therapy

sessions) did not directly appear in her analysis, although she did suggest that the therapy sessions built heavily on the music and movement forms brought by the refugees. The paper discusses the legal aspects, traumas, losses, and physical and psychological hardships of being a refugee but also argues, with references to the literature, that the dance therapy sessions created by the therapist produced an experience of safety, reassurance, and social connection for the refugees, who gained an opportunity to better connect with themselves and their lived experiences. Piccirillo's essay (2019) analysed the possibilities for solidarity with refugees through artistic choreographies and participatory dance projects, while Dieterich-Hartwell et al. (2020) and Verreault (2017) developed a methodology for specific dance therapy situations and explored possibilities for increasing resilience.

## 5. DANCE HERITAGE AROUND THE WORLD: TRANSLOCAL VERSIONS

Finally, it is important to mention a rich and exciting segment of the international dance literature that focuses not on dance phenomena associated with specific population movements but on musical and movement systems that have travelled to other parts of the world as part of global cultural processes and interactions. Some dance conventions and traditional systems (e.g., Cuban salsa, Spanish flamenco, American hip-hop, or Argentine tango, to name but a few well-known examples), which have been declared intangible cultural heritage, migrate in space and time, undergoing formal transformations and acquiring new layers of meaning in changing social contexts, creating translocal versions of the original conventions (Stepputat & Djebbari, 2020). In the globalization of cultural heritage, dance practice becomes separated from the original, mostly ethnic, community as its referential domain expands. The range of dance conventions that have become globalized—and the literature pertaining to them—is vast; as such, in this subsection I provide a few examples which highlight the empirical richness and depth of analysis that characterizes many of the works on the subject. Several works cited in the contexts of the previous subsections, such as the analyses of the classical dance tradition of Bharatanatyam (Lopez y Royo, 2004; Sreevhastra, 2020; Unni, 2016) have also focused on trans-local versions of a particular dance convention.

The seemingly contradictory relationship between the popular Balkan folk dance movement in the US and American identity was explored by ethnomusicologist Mirjana Laušević in her book *Balkan Fascination* (Laušević, 2007), based on an ethnography of the Balkan dance culture and social milieu of urban America. The term 'Balkan' in this music and folk dance movement could refer to Bulgarian, Macedonian, Gypsy, Greek, Bosnian, Serbian, Croatian, and even Turkish music and dance. Laušević found that her anthropological field and the community that was the focus of her study could not be grasped either through locality or through the notions of common ethnic origin that she had presupposed. The community under study was based solely on a dedicated interest in a particular musical and dance repertoire, and as such, it fits into the system of ethnic dance movements that have historically developed in the United States.

Halifu Osumare (2010, 2012) provides a nuanced analysis of the rise of African American rap music and youth hip-hop culture in Africa with a keen sensitivity to the social context of the phenomenon. She compellingly shows how the possibility of expressing opposition to the existing social order has become a prominent feature of the process, still ongoing today, and how it is a linking factor among the various African trans-local hip-hop varieties.

## 6. CONCLUSION

This paper has emerged as an effort to forge closer links between dance studies and dance anthropology. It aimed to provide an overview of the lessons learned from research analysing the phenomena that are simultaneously related to dance and migration. This exploratory review had a limited scope, outlining the main directions and highlighting the more important aspects of the studies on the relationship between geographical mobility and dance.

International migration and the fundamental social changes it has brought about in recent decades have been reflected in the literature on dance phenomena. This literature is diverse in terms of its disciplinary connections, with representatives of ethnography, cultural anthropology, critical dance and cultural studies, psychology, and movement therapy. Most authors in this research area are also experts in the dance conventions under study. As such, it seems that the depth of movement analysis and the elaboration of its associated dimensions of meaning-making have been most successfully achieved from the research position of observer-participant.

Literature on dance phenomena in ethnic diasporas has yielded numerous insights. In diasporic situations, performative identity through community dance is of particular importance, as it is directed towards both the ethnic diasporic community and the host society, while at the same time establishing an emotional attachment to the diasporic community and the motherland. We have seen that the cultivation of ethnically affiliated folk dances can serve as a conducive space for ethnicizing dance, for competition between immigrant groups, and for integrating descendants with lack of language knowledge into the diaspora community. Diasporic dance practices may be driven by long-distance nationalism, while ethnic dance processes may, in some cases, be linked to the transnational aspirations and diaspora politics of the country of origin.

A significant body of work focusing on dance phenomena in the Afro-Atlantic world aligns with critical social and cultural studies. Such studies often analyse dance practices from a postcolonial interpretive framework as a culture of resistance against oppressive power relations and discrimination based on skin colour. A line of research in this field links Afro-Atlantic religions to the 'bodily intellect' of ritual dance and describes a kind of danced, sung, and drummed knowledge that is related to the notion of 'embodiment'; this perspective has links with several other disciplines, including the anthropology of religion. This line of thought was taken further by Foster (2010), who, in this context, emphasized the dancing body's ability to relate to a traditional dance convention.

Dance and movement therapists have made a significant contribution to the third identified thematic area of the literature that explored the role of dance in the lives of refugees. This relatively new line of research has highlighted the potential of dance to build resilience and to facilitate emotional and social relationships. In addition,

a number of works have indicated the importance of dance as a safe space in dance therapy situations for traumatized refugees. Finally, an important lesson was drawn from the fourth thematic group of works focusing on the spatial and temporal displacement of locally developed music and movement systems, often declared as intangible cultural heritage, and their resulting trans-local variations.

## Bibliography

- Arroyo, J. L. (2018). Creating Safety: Dance/Movement Therapy with Refugees. *Dance/Movement Therapy Theses*, 37. [https://digitalcommons.slac.edu/dmt\\_etd/37](https://digitalcommons.slac.edu/dmt_etd/37)
- Bain-Burnett, J (2011). *Take a closer look: diversity in the Diaspora*. ADAD (Association of Dance of the African Diaspora). <https://www.communitydance.org.uk/DB/animated-editions/Spring-2011>
- Balogh, B. & Fülemile, Á. (2008). Cultural alternatives, youth and grassroots resistance in socialist Hungary – The folk dance and music revival. *Hungarian Studies*, 22(1–2), 43–62. <https://doi.org/10.1556/HStud.22.2008.1-2.4>
- Boas, F. (1944). *The Function of Dance in Human Society*. Boas School.
- Boccagni, P. & Baldassar, L. (2015). Emotions on the Move: Mapping the Emergent Field of Emotion and Migration. *Emotion, Space and Society*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2015.06.009>
- Boglár, L., & Őry-Kovács, K. (1998). *A búvópatak felszínre tört* [Documentary]. <http://www.docuart.hu/dokumentum-film/a-buvopatak-felszinre-tort/index.php>
- Bourdieu, P. (1972). *Espuise d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Libraire Droz.
- Christensen, J. F., Gomila, A.; Gaigg, S. B., Sivarajah, N., & Calvo-Merino, B. (2016). Dance Expertise Modulates Behavioral and Psychophysiological Responses to Affective Body Movement. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(8), 1139-47. <https://doi.org/10.1037/xhp0000176>
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9(3), *Further Inflections: Toward Ethnographies of the Future*. 302–338. <https://doi.org/10.1525/can.1994.9.3.02a00040>
- Cruz-Manjarrez, A. (2008). Danzas Chuscas: Performing migration in a Zapotec community. *Dance Research Journal*, 40(2), 3–22. <https://doi.org/10.1017/S0149767700000358>
- Cruz-Manjarrez, A. (2013). *Zapotecs on the Move. Cultural, Social, and Political Processes in Transnational Perspective*. Rutgers University Press.
- Daniel, Y. (2005). *Dancing Wisdom. Embodied Knowledge in Haitian Vodou, Cuban Yoruba, and Bahian Candomblé*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.1525/jlat.2006.11.1.246>
- Daniel, Y. (2010). Rhythmic remembrances. In Diouf, Mamadou & Nwankwo, Ifeoma Kiddoe (Eds.) *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 79–94.). University of Michigan Press.
- Daniel, Y. (2011). *Caribbean and Atlantic Diaspora Dance. Igniting Citizenship*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252036538.001.0001>



- Dieterich-Hartwell, R., Goodill, S., & Koch, S. (2020). Dance/Movement Therapy with Resettled Refugees: A Guideline and Dance Framework Based on Empirical Data. *The Art In Psychotherapy*, 69, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101664>
- Diouf, M. & Nwankwo, I. K. (2010). Introduction. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 1–18.). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1353/book.89>
- Diouf, M. & Nwankwo, I. K. (Eds). (2010). *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1353/book.89>
- Foster, S. L. (1992). Review: Dancing Culture. *American Ethnologist*, 19(2), 362–366. <https://doi.org/10.1525/ae.1992.19.2.02a00090>
- Foster, S. L. (2010). Muscle/Memories: How Germaine Acogny and Diane McIntyre put their feet down. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 121–135.). University of Michigan Press
- Garcia, C. (2013). Los Angeles Salsa Speculations and the Performance of Latinidad. *Dance Research Journal*, 45(3), 125–136. <https://doi.org/10.1017/S0149767712000289>
- Gold, S J., & Nawyn S. J. (2019). *Routledge International Handbook of Migration Studies*. United Kingdom: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315458298>
- Hadas, M (2022). *Outlines of a Theory of Plural Habitus: Bourdieu Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179702>
- Hajdu, G. (n.d.). *A nemzeti identitás továbbélésének egyes szimbolikus megjelenési formái a budapesti görögység körében* [Manuscript]. ELTE BTK Kulturális Antropológia Tanszék. 14.
- Hoppál M. (1989). Etnikus jelképek: hagyományörzés egy zemléni és egy amerikai magyar közösségben. In Hoppál, M. (Ed.), *Folklór Archivum* 18 (pp. 11–61). MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Kavecsánszki, M. (2019). Tánc és habitus. Szempontok a kora újkori népi tánckultúra egyfajta értelmezési keretéhez. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből* (pp. 298–305). International Research Institute.
- Kovács, N. (2009). Szállítható örökség. *Magyar identitásteremtés Argentínában (1999–2001)*. MTA KI – Gondolat. 145–148
- Kovács, N. (2023). *A magyar néptáncmozgalom az argentinai magyar diaszpórában* [Lecture]. Magyar Zenetudomány Intézet Táncháza50 Konferenciája 2023. 05. 23.
- Laušević, M. (2007). *Balkan Fascination. Creating an Alternative Music Culture in America*. Oxford University Press.
- Lemmings, D., & Brooks, A. (Eds.). (2014). *Emotions and Social Change: Historical and Sociological Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203728277>
- Liddle, V. (2016). Pontic dance: Feeling the absence of homeland. In Hermer, S. R., & Dundon, A. (Eds.), *Emotions, senses, spaces. Ethnographic engagements and intersections* (pp. 49–66.). University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.20851/emotions-04>
- Lidskog, R. (2017). The role of music in ethnic identity formation in diaspora: A research review. *International Social Science Journal*, 66(219–220), 23–38. <https://doi.org/10.1111/issj.12091>

- Lopez y Royo, A. (2004). Dance in the British South Asian Diaspora: Redefining Classicism *Postcolonial Text*. <https://www.postcolonial.org/index.php/pct/article/view/367>
- MacLachlan, H. (2014). Singing, Dancing, and Identity in the Karen Diaspora. *Asian Music*, 45(2), 58–83. <https://doi.org/10.1353/amu.2014.0003>
- Mills, D. (2021). *Dance and Activism. A Century of Radical Dance Around the World*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350137042>
- Mollenhauer, J. (2018). *Dance in the diaspora: the politics of practice*. Paper presented at Dance Research Forum Ireland Conference, Limerick, June 2018. <https://www.researchgate.net/publication/330426200>
- Niedermüller, P. (1989). A paraszti kultúra utóélete, avagy a hagyomány lehetőségei. In Hoppál M. (Ed.), *Folklór Archívum* 18. (pp. 63–13). MTA Néprajzi Kutatócsoport.
- Óry-Kovács, K. (2010). *A Jaragua do Sul-i magyar kolónia*. SZTE Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Doktori Iskola.
- Osumare, H. (2010). Motherland Hip-Hop: Connective Marginality and African American Youth Culture in Senegal and Kenya. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (161-177.). University of Michigan Press.
- Osumare, H. (2012). *The Hiplife in Ghana: West African Indigenization of Hip-Hop*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137021656>
- Palmer, C. (1998). Defining and Studying the Modern African Diaspora. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/september-1998/defining-and-studying-the-modern-african-diaspora>
- Papp, Z. A. (Ed.). (2008). *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Magyar Külügyi Intézet.
- Piccirillo, A. (2019). Dancing Migration, Making Sound: Mediterranean Practices of Listening and Hospitality. *Theater Research International*, 46(2), 184–199. <https://doi.org/10.1017/S0307883321000092>
- Rivera, R. Z. (2010). New York Bomba: Puerto Ricans, Dominicans, and a Bridge Called Haiti. In Diouf, M., & Nwankwo, I. K. (Eds.), *Rhythms of the Afro-Atlantic World: Rituals and Remembrances* (pp. 178–199). University of Michigan Press.
- Rüütel, E.; Zajedova, I., & Arraste, A. (2013). Motivational Underpinnings of Estonian Folk Dance Practices among the Estonian Diaspora over Time. [https://doi.org/10.7592/FEJF2013.54.ryutel\\_zajedova\\_arraste](https://doi.org/10.7592/FEJF2013.54.ryutel_zajedova_arraste)
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. 1(1), 83–99. <https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004>
- San Pablo Burns, L. M. (2008). „Splendid Dancing”: Filipino „Exceptionalism” in Taxi Dancehalls. *Dance Research Journal*, 40(2), 23–40. <https://doi.org/10.1017/S014976770000036X>
- Scolieri, P. (2008). Introduction: Global/Mobile: Re-Orienting Dance and Migration Studies. *Dance Research Journal*, Winter, 40(2), V-XX. <https://doi.org/10.1017/S0149767700000346>

- Smiths, Y. (2018). Traditional Dance as a Vehicle for Identity Construction and Social Engagement after Forced Migration. *Societies*, 8(3), 67. <https://doi.org/10.3390/soc8030067>
- Sreevathsa, S. (2020, June 25). A robust caste discourse in Indian diaspora's classical dance practices is vital – and overdue. Firstpost. [www.firstpost.com](http://www.firstpost.com)
- Stepputat, K., & Djebbari, E. (2020). The Separation of Music and Dance in Translocal Contexts. *The World of Music (New Series)*, 9(2), 5–30.
- Szőnyi, V. (2019). A funkcionalista szemléletű tánckutatás elméleti és módszertani alapjai *Táncstudományi Közlemények*, 11(1), 38–48.
- Taylor, M. N. (2008). Does folk dancing make Hungarians? Táncház, folk dance as mother tongue, and folk national cultivation. *Hungarian Studies*, 22(1–2), 9–29. <https://doi.org/10.1556/HStud.22.2008.1-2.2>
- Taylor, M. N. (2020). *Movement of the People. Hungarian Folk Dance, Populism, and Citizenship*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrh98>
- Unni, S. (2016). Bharatanatyam in New Zealand: A story of dance, diaspora and cultural change *Dance Research Asteaora* 4., 135–152. <https://doi.org/10.15663/dra.v4i1.48>
- Verreault, K. (2017). Dance/Movement therapy and resilience building with female asylum seekers and refugees: a phenomenological practice based research, *Intervention*, 15(2), 120–135. <https://doi.org/10.1097/WTF.0000000000000150>
- Wong, S. C. (2010). Dancing in the Diaspora: Cultural Long-Distance Nationalism and the Staging of Chineseness by San Francisco's Chinese Folk Dance Association. *Journal of Transnational American Studies*, 2(1), 36. <https://doi.org/10.5070/T821006994>
- Zutshi, V. (2017). Dancing Wisdom and Embodied Knowledge in African Diaspora Traditions: In Conversation with Yvonne Daniel by Vikram Zutshi. <https://www.worldliteraturetoday.org/2017/november/dancing-wisdom-and-embodied-knowledge-african-diaspora-traditions-conversation-yvonne>



# A MAGYAR NÉPTÁNC JÖVŐKÉPE A DIASZPÓRÁBAN

## NÉPTÁNCOKTATÁS-MÓDSZERTANI MUNKATERV AZ URUGUAYI TÜNDÉRKERT NÉPTÁNCGYŰTTES SZÁMÁRA

Brum Kagyerják Patricia Alejandra, néptánc pedagógus,  
Andreetti Károly Általános Iskola és Művészeti Iskola

### Absztrakt

Hogyan lehetne a magyar néptáncoktatást a dél-amerikai magyar diaszpóra közösségekben, különösen Uruguayban, célorientált és fejlődő eredményekkel megvalósítani? A nyelvi asszimilációt követően a magyar néptánc az egyik legfontosabb pillér, amely életben tartja az uruguayi magyar közösséget. Ahhoz, hogy továbbra is megmaradjanak magyarokként Uruguayban, elengedhetetlen a tudatos fejlődés a tánctanulás terén. A tanulmányban közölt munkaterv lényege, hogy segítse a táncoktatókat hatékonyan és pontosan megszervezni, tervezni és lebonyolítani a táncórákat, és ezáltal egyre jobb eredményeket elérni a tánctechnikában és a magyar folklór általános ismereteinek terén.

**Kulcsszavak:** néptáncoktatás, magyar diaszpóra, identitás, Dél-Amerika, munkaterv

### 1. BEVEZETÉS

Uruguay Dél-Amerika mérsékelt övi részén, az Atlanti-óceán partján fekszik, területe Magyarország kétszerese, lakossága 3 millió fő, földrajzi adottságai az állattenyésztésnek és a mezőgazdaságnak kedveznek. A Magyarországról érkező kivándorlók földbőséget és otthonos körülményeket találtak itt a 20. század elején. Az első világháború előtt Uruguayba érkező magyarok száma 4-500 főre tehető. Legnagyobb számban a két világháború között érkeztek magyar kivándorlók, kezdetben nem alkottak egységes közösséget. Jelenlétük a fővárosban, Montevideóban összpontosult, és felekezeti, ideológiai alapon szerveződnek közösségekbe. Ahogy az 1930-as évek közepére gyökeret vert az uruguayi emigráció magja, úgy kezdett megindulni a közösségi, kulturális élet. Megalakult az Uruguayi Magyar Otthon (a továbbiakban: UMO), valamint a magyar nyelvű rádió és újság is. Az 1956-os menekülthullám hatása Uruguayban elenyésző. Részben ez is lehet az oka annak, hogy a magyar nyelv az 1970-es évekre visszaszorult (Anderle, 2008; Arató, 2009).

A UMO és az ott zajló kulturális élet a közösség megtartásában központi tényező lett, a magyar kultúra a visszaszoruló nyelvhasználat ellenére eleven, kedvezően hat a közösségi öntudatra és visszahat a nyelvelsajátításra is. Mindezzel párhuzamosan a spanyol nyelvűvé váló intézmény és közösség nyitott a többségi társadalom felé is.

A Kárpát-medencében a magyar nyelv a nemzeti és/vagy etnikus identitás meghatározó tényezője. A diaszpórában azonban ez az identitás merőben más tartalommal (is) bír: az új generációk életében a nyelvtudás helyett más kulturális vagy rokonsági kötődések alakítják a magyarságukhoz való viszonyulást. A harmadik-negyedik generációban a magyar nyelv már nem tölt be elsődleges identitásjelölő szerepet. Ehelyett a kötődés más formában nyilvánul meg (például a viselet, az ünnepek, az étkezési szokások, a zene és a tánc segítségével), és azt elsődlegesen olyan kulturális szervezetekben élük meg, mint a magyar házak, a magyar iskolák, a cserkészlet és a néptáncsoportok. Az itt említett szervezetek egyben a szocializáció színterei is, melyek révén az egyén kialakítja a csoportidentitását (Bába, 2015).

A dél-amerikai magyar közösségekben a nyelvvesztés hosszú folyamat. Ennek következménye az, hogy a csoportokban táncolnak, énekelnek, ünnepelnek magyarul, de beszélni már nem mindenki tud, azaz újabb kulturális kötődések töltik be az egykori anyanyelv funkcióját. A néptánc ezek közül is kiemelkedik, hiszen nyelvtudás nélkül is kiváló lehetőséget biztosít a társasági együttlétre. A néptáncsoport ráadásul alkalmas arra, hogy rendezvények, események központi szereplője legyen, vagy képviselje az adott magyar közösséget. A néptánc és a népzene összekötő szerepet is betölthet a magyar kultúra és a többségi társadalom között, valamint megkönnyíti a kapcsolattartást a többi ország magyar közösségével is. Ilyenformán a néptánc szerepe felértékelődik és a magyar nyelv háttérbe szorulásával párhuzamosan átveszi annak identitásképző, identitást reprezentáló funkcióját. A nyelvvesztés tehát a diaszpórában nem jár feltétlenül identitásvesztéssel, hanem az identitás más formái kezdenek dominánsá válni (Brum, 2019).

## **2. MUNKATERV A TÜNDÉRKERT NÉPTÁNCÉGYÜTTES IFJÚSÁGI CSOPORTJA SZÁMÁRA**

A Tündéerkert Néptáncgyűttes oktatóival közösen egy jól működő stratégiát dolgoztunk ki a tanulók motivációjának javítására, valamint egy egyévre szóló részletes munkaterv készült a táncoktatás fejlesztése érdekében. A helyi adottságokat figyelembe vevő komplex terv tartalmazza a munkaterv szakmai háttérét, azaz a módszerek leírását, a szakmai stáb összetételét, oktatási segédanyagokat, tanmenetet, valamint a rövid és hosszú távú célokat is. A munkaterv átfogó célja tudatos táncoktatás mellett az, hogy az UMO Tündéerkert Néptáncgyűttese számára biztosítsa az utánpótlást, továbbá, hogy megismertesse a magyar kultúrát az érdeklődőkkel.

### **2.1. Előzetes tervezési információk**

A pedagógusoknak szükségük van a tervezéshez a célcsoportra vonatkozó információkra. A módszertani program az alábbi elemi körülményeket veszi figyelembe:

- Korosztály: 14 és 16 év
- A tanulók száma: 4 lány és 4 fiú
- Célok:
  - motiválni őket, hogy továbbra is a táncegyütteshez tartozzanak
  - előkészíteni a következő szinttel történő fúziót a következő évre
  - javítani a technikájukat
  - ritmusgyakorlatokat végezni
  - koreográfiák elsajátítása a szintugrás elősegítése érdekében
- Időtartam: 1 év, kísérleti jelleggel
- Tanulandó táncanyag: marosszéki forgató
- Logisztikai részletek meghatározása: például próbanapok, beosztás, ünnepnapok, szünetek, tervezett fellépések időpontjának kijelölése (Brum, 2022).

## 2.2. Tervezés

A tervezést megelőzően az oktatókkal ismertessük meg a rendelkezésre álló eszközöket: a tervezési dokumentumokat, a tanmenetet és az *óratervet*, amely tartalmazza a tanítás módszereit és formáit (Brum, 2022).

A kulcs az, hogy a részletes munkatervet velük együtt készítsük el, mert a csoport irányítása az ő kezükben van. Nagyon fontos, hogy a táncoktatáshoz szükséges információk, anyagok és eszközök hozzáférhetőek legyenek írásban, spanyol nyelven is, továbbá, hogy tudatosítsuk a csoportvezetőkkel a módszertani autonómiájukat.

## 3. ÓRATERVEK

Minden óravázlat tartalmaz bemelegítő játékokat, ugróiskolákat, táncpályákat, ritmikai gyakorlatokat, drámapedagógiai játékokat, népi játékokat, térbeli tájékoztató gyakorlatokat. Ezek a tevékenységek az alábbiakban vannak felsorolva, és az óratervben csak a tevékenység neve szerepel. A táncoktató szabadon használhatja őket, az osztálynak, az igényeknek, a tanulók hangulatának megfelelően, kivéve a népi játékokat, mivel az ilyen típusú játékok választéka hatalmas. Azokat a játékokat, amelyek szükségesek egy bizonyos tevékenységhez, közvetlenül az óratervben írom le. A folklórismeretekkel kapcsolatban céлом, hogy a táncosok több általános néprajzi ismerettel rendelkezzenek a tájegységről, amelynek a táncait tanulják.

### 3.1. Bemelegítő tevékenységek

Kezdhetjük a bemelegítést moldvai táncokkal, ami tanmenettől függetlenül megjelenhet bemelegítési gyakorlatként (nem tananyagként). A bemelegítés másik módja a játék, amelynek egyik formája a *fogócskázás*. Mindenki ismeri, könnyű, mindannyian játszottuk már, ezért lehetővé teszi a kapcsolatfelvételt, az integrációt, oldja a gátlásokat és bármilyen csoport játszhatja. Végtelen számú változatot alkalmazhatunk, amelyek függnek a tanfolyami környezettől, a csoport jellemzőitől (például életkor, létszám, oldottság mértéke), és a térbeli viszonyoktól. Néhány példa a fogócska verzióira:

- *Mérgező fogócska*: a kontaktzónákon alapul. Amikor a test egy bizonyos részét megérinti a fogó, az lefagy, és az új fogónak úgy kell elkapnia valakit, hogy üldözés közben folyamatosan érinti az adott testrészét.
- *Dalfogócska*: ha a hangsúlyt a gátlások oldására helyezzük, akkor játszhatjuk ezt a fogócskát, ami abból áll, hogy egy saját készségünket helyezzük játékba. Az elfogott személynek addig kell énekelnie egy dalt, amíg egy társa meg nem menti.
- *Bogárfogócska*: az elfogott személynek hanyatt kell feküdnie a padlón, és integetnie kell azokkal a végtagokkal, amelyekkel meg akarja fogni a többieket. Ily módon a fogó szövetségese lesz, és ő is el fog kapni másokat (Holowatuck & Astrosky, 2001).

Bemelegítési gyakorlatként alkalmazhatjuk a közismert népi játékot, a *pányvázást*, amely jó módszer az ugrás gyakorlására, utasításokat adva, hogy melyik ugrást kell végrehajtani; 1-1 ugrás az egyik lábról ugyanarra a lábra; 1-1 ugrás az egyik lábról a másik lábra; 1-2 ugrás az egyik lábról két lábra; 2-1 ugrás két lábról egy lábra; 2-2 ugrás két lábról két lábra. Zenére, lassabban vagy gyorsabban is végezhető.

Bemelegítő és táncelőkészítő funkcióban lehet alkalmazni az *ugróiskolát* és a *táncpályákat*. Az ugróiskolában a legfontosabb, hogy a táncosok tisztán tudják váltogatni a támasztólábat, a jobb lábról a bal lábra és vissza. A közismert ugróiskolamodelleken túl a tanárok egy kis képzelőerővel új ugróiskolákat is létrehozhatnak. A lényeg, hogy egyértelmű legyen, mikor melyik támaszték a következő (Lévai, 2010).

### 3.2. Gyakorlatok a kognitív fejlődéshez, különös tekintettel az alapmozdulatok és az alapmotívumok fejlesztésére

Az ilyen jellegű gyakorlatoknak számos haszna van, fejlesztik a tanulók kognitív, fizikai-motoros és affektív képességeit (Lévai, 2019).

A csoport jellemzőit tekintve célszerű elmagyarázni a tanulóknak, hogy minden táncpróba elején foglalkozunk ezekkel a gyakorlatokkal. Arra is világítsunk rá, hogy a célunk mindezzel:

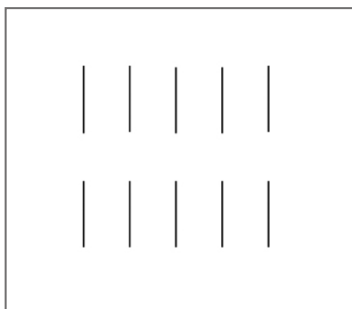
- a mozgáskoordináció fejlesztése
- a ritmus és a metrum érzékelése és felismerése
- a mozgás és a tánc megértése és tudatos tanulása
- pozitív élményeken keresztüli tanulás
- a kreatív és kognitív képességek és fejlesztése (például emlékezet, figyelem, észlelés, tervezés)
- a gondolkodás fejlődése
- jó közérzet kialakítása
- mentális egészség és jobb mozgásminőség elérése (Lévai, 2019)

A következőkben néhány példát mutatok be az elvégzendő tevékenységekre és gyakorlatokra:

1.) Rajzolunk egy táncpályát a padlóra ragasztócsíkokkal (*1. ábra*), majd a következő utasításokat adjuk:



- A csíkok között előre kell lépni, figyeljük, hogy milyen irányba mutat a lábfej.
- Elvégezzük ugyanezt a feladatot, de most hátrafelé.
- Ismét ugyanez a feladat, de most oldalra.
- Ezután előrelépünk bal lábbal, majd a jobb lábbal érinteni kell a bal bokát, utána ugyanez a másik lábbal.
- Ezeket a mozdulatsorokat egymással kombinálva improvizálunk.

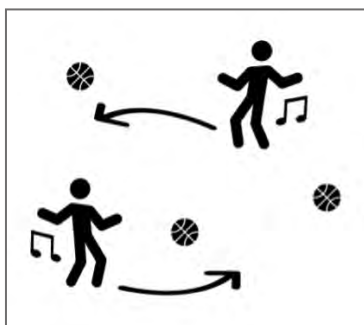


1. ábra: Táncpálya

A játék lényege, hogy a a tanulónak mozgás közben több feladatra kell koncentrálni, miközben kontrollálja az impulzusait. Ezt a gyakorlatot lehet variálni és fejleszteni, megadhatunk több szabályt is (például, hogy milyen lábbal kezdjen, mondókára vagy zenére végezze a gyakorlatot, vagy hogyan legyenek az érintések).

2.) Feladatok földön szétszórt babzsákokkal (2. ábra):

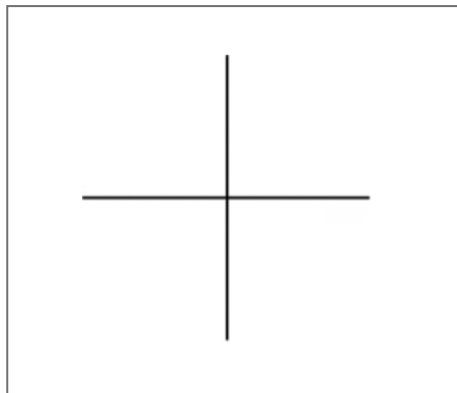
- Körbe sétálunk, közben mondókázunk, a mondóka végén rá kell ugrani a babzsákokra. A tanár elkezd kiadni a babzsákokat, egyre kevesebb marad a földön. Marad a feladat, de most az ugrással együtt tapsolnak is.
- Mivel kevesebb babzsák van, de a táncosok most találkoznak a babzsákoknál és a társakkal akkor lehet tapsolni, ha a másik személy ugyanott áll.
- Mindezt elvégezzük zenére is (a táncosok életkori sajátosságaihoz illeszkedjen a zene tempója).



2. ábra: Babzsákok a földön

3.) A táncosok ragasztanak maguknak egy keresztet a földre (3. ábra), ez lesz a táncpálya, majd a következő feladatokat végezzük el:

- A mondókával párhuzamosan össze-vissza kell lépni, de csak a szabad helyen, a vonalakra nem lehet rálépni.
- Marad a feladat, de most a zene lüktetésére kell lépni (a zene tempója illeszkedjen a korosztályhoz, tudásszinthez).
- A zene végére számolunk 7-ig, és 8-ra ugrani kell páros lábon.
- Marad a feladat, az ugrásra még egyet tapsolunk.
- Ugyanaz a feladat, csak ugrásokkal, és a végén lépessel kell zárni.

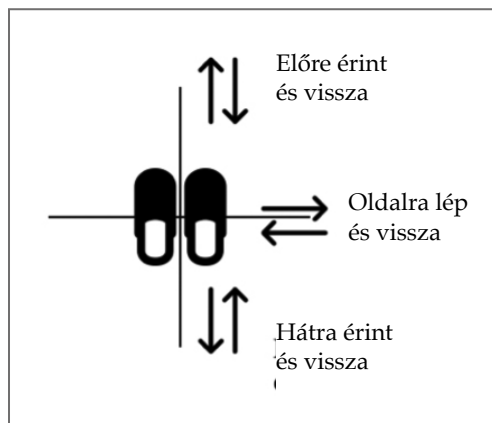


3. ábra: Kereszt 1.

A gyakorlatot tovább lehet variálni azonos lábon ugrálással, valamint ki lehet egészíteni a mozgásokat a végén két ugrással és tappsal. A feladat lényege a támaszték váltása. Úgy tudjuk még továbbfejleszteni ezt a gyakorlatot, ha instrukciót is adunk, hogy melyik frontirányba kell lépni, és a zárást egy másik frontirányba kivitelezjük. Erre példa, ha zenére lépünk (számolunk 7-ig), és míg a törzs az 1-es fronton van, csak 8-ra ugrunk a 3-as frontra.

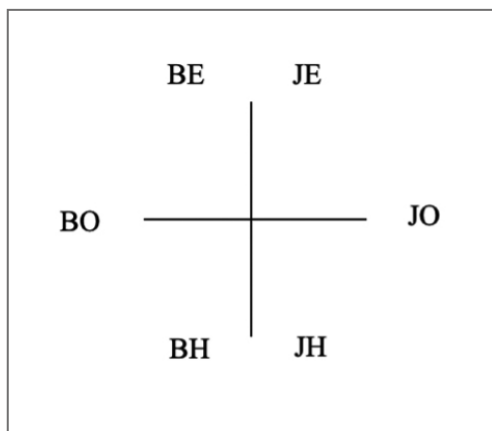
4.) Az előző feladat esetében korlátlan lehetőségünk van egy sorozat összeállítására. E terület továbbfejlesztése érdekében a lábakat a keresztre helyezzük, ahogy a 4. ábrán látható és elvégezzük az alábbi mozgásokat:

- A térd marad, csak a lábszárat mozgatjuk.
- Először a jobb lábbal kell jól mutatni az irányokat (előre, oldal, hátra), utána a bal lábbal kell ugyanezt elvégezni.
- A jobb lábbal elől megérintjük a talajt, majd visszahelyezzük a kereszt középre. Így teszünk a többi iránnyal is, utána bal lábbal az egész mozdulatsort megismételjük.
- Zenére, azonos vagy váltó lábbal mozgunk.
- A mozgásokat minden irányba el lehet végezni.



4. ábra: Kereszt 2.

5.) Az előző gyakorlat továbbfejlesztéseként mindenki összeállítja a saját koreográfiáját. A munka egyénileg történik, a feladat alapja ugyanaz, mint korábban (4. gyakorlat). A fenti keresztmodellel a koordinátákat kardinális pontokként rajzoljuk meg, például: JE (jobb elöl); JO (jobb oldal); JM (jobb mögött); BM (bal mögött); BO (bal oldal); BE (bal elöl) (5. ábra).



5. ábra: Kereszt 3.

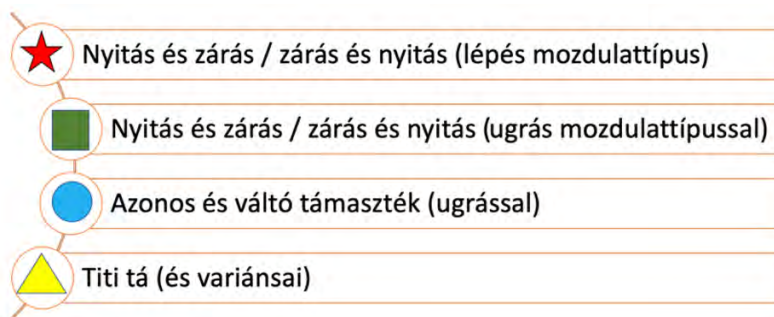
Készítsünk egy 2 x 3-as felosztású, viszonylag nagy négyzetből álló ábrát. Minden táncos a saját ábrájába rajzolja fel a mozgatsort, amelyet úgy kell végrehajtani, ahogyan ő akarja. Fontos, hogy a sorrendet a leírtak szerint tartsuk be, majd visszafelé is elvégezhetjük a mozgatsort (6. ábra).

JH	BH	BE
JE	JO	BO

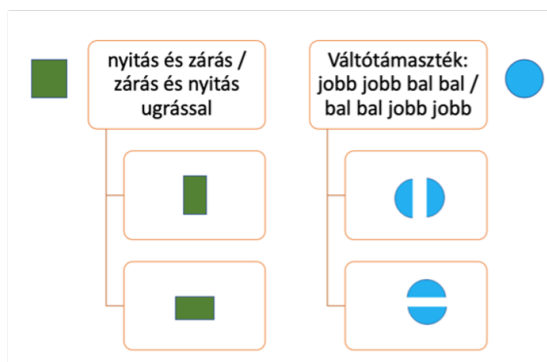
6. ábra: Példa a saját mozdulatsor ábrázolására

Először lépésekkel, aztán lehet ugrásokkal végezni a feladatot, és variálhatjuk a mozgást a frontirányok megváltoztatásával is. Egyéb mozdulatok hozzáadásával tovább nehezíthetjük a gyakorlatot (például taps, érintés), és gazdagíthatjuk népzenevel, majd bármilyen más, a csoportnak tetsző zenével is. A következő lépés a táblák cseréje, hogy társak eltáncolhassák a többiek koreográfiáját is.

Az alábbiakban az ilyen típusú gyakorlatok továbbfejlesztéséhez mutatom be az *alapotívum-gyakorlatait* (7. ábra) és az alapotívumokra épülő mozdulatsor bontásának változatait (8. ábra) (Lévai, 2019).



7. ábra: Alapotívumok 1.



8. ábra: Alapotívumok 2.

1.) Miután a szimbólumokat a táncosok jól beazonosították, olyan gyakorlatokat végezhetünk, ahol először a tanár irányít. A csoportnak a bemutatott szimbólumnak megfelelő mozdulatot kell reprodukálnia, majd egyikükre hárul az irányítás feladata. A nehézséget növeli, ha szimbólumsorozatokat mutatnak nekik, és a zenének megfelelően pontos utasításokat kapnak, hogy mikor kell a következő szimbólumra váltani, 4/4-es zenére. Ezután növeljük a tempót, majd hozzávehetjük a frontirányokat és a gesztusokat.

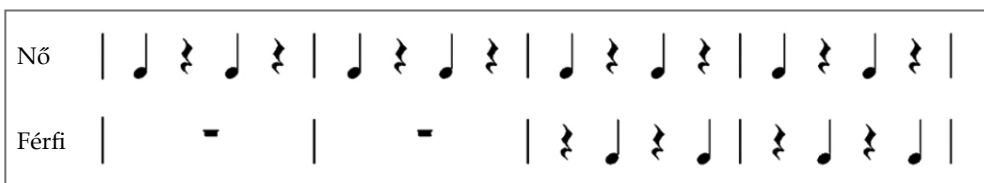
2.) A szimbólumokat a különböző frontirányokban (1, 3, 5, 7) helyezzük el a táncteremben vagy a tanár által előre meghatározott térben. Megadjuk a sorrendet, hogy melyik irányba kell fordulni, majd a táncosok reprodukálják az ott lévő szimbólum mozgását. Két csoportot lehet létrehozni, és ők lesznek azok, akik megváltoztatják a szimbólumokat. Először az egyik csoport végzi a tevékenységet, a másik csoport pedig sorrendben megváltoztatja a szimbólumokat, végül szerepcseré következik.

3.) Minden táncos felépíti a saját mozdulatsorát az alapmotívumok (szimbólumok) segítségével, majd megmutatja azt a többieknek.

4.) Adjuk hozzá ezeket a szimbólumokat az ugróiskolához. Ezekon a pontokon a tanároknak szabad kezük kapnak az ilyen típusú gyakorlatok további bővítésére és fejlesztésére, mivel ők azok, akik látják a csoport fejlődését.

### 3.3. Ritmikai gyakorlatok

A függőleges–vízszintes páros tapsgyakorlat esetében párokban dolgozunk. A kiinduló helyzetben a lány függőlegesen tartja karjait, a fiú pedig vízszintesen. Fontos, hogy a párok olyan közel álljanak egymáshoz, hogy a tapsokhoz szükséges karmozdulatok egymásba érjenek. Zenei főhangsúlyra a lány függőleges nagy karmozdulattal tapsol, a fiú vízszintesen megtartja a kiinduló pózt, majd a következő negyedre tapsol a lány kiinduló helyzetbe nyújtott kezei közé. A két táncos karmozdulatainak ritmusát a 9. ábra szemlélteti (Farkas, 2015).



9. ábra: Ritmikai gyakorlatok 1. (Farkas, 2015)

A lány a négy bevezető taps után, a fiú a lány által adott ritmusok közé tapsol, mely után szerep- és párcsere következik. A tanár által megállapított tempó felvétele után a fiú nyolcszor tapsol zenei fő- és mellékhangsúlyra, a lány pedig ennek megfelelően nyolcszor a hangsúlyok közé (Farkas, 2015).

A taps által keltett hang ritmikailag pontos, ritmusfelezéses elhelyezését a következő mozdulatsorokban gyakoroltathatjuk comb– tenyér találkozásá által:

1. sima helyben járás
2. mérőre végzett helyben járás dobogva
3. a nem lépő láb combját vízszintesig emeljük
4. amikor a comb elérte a vízszintest, ugyanazon az oldalon lévő karral üssünk a térdünkre

A lépés és a combütés ritmusát a 10. *ábra* mutatja. A gyakorlatot célszerű nagy körben végeznünk, jobbra-balra haladva, majd zenére is végezzük el a teljes gyakorlatot. Fontos a zenekíséret, és az, hogy az alapüktetés a gyakorlat egésze alatt folyamatosan hallható legyen (Farkas, 2015).

Kísérőzene	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩
Lépés	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩
Térdütés	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩

10. *ábra*: Ritmikai gyakorlatok 2. (Farkas, 2015)

A következő gyakorlat mozdulat-technikailag megegyezik az előző gyakorlattal, de most mozdulatainkba hangsúlyváltást is helyezünk. Ezúttal az előző gyakorlat 1., 2., 3. és 4. pontjában leírtakat hangsúlyváltással táncoljuk, úgy, ahogy a 11. *ábra* ritmusa mutatja. A gyakorlás pontos elsajátítását követően a combütést felválthatja a taps (Farkas, 2015).

Lépés	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩
Térdütés	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩

11. *ábra*: Ritmikai gyakorlatok 3. (Farkas, 2015)

A tempóváltással végzett ritmusfelezés olyan gyakorlat, amelyben az egyik személy kezdetben mindenképpen a tanár, mert ő irányítja a tempóváltást. A következő gyakorlatok lényege a folyamatos, lassú, de követhető tempógyorsítás. A folyamat során a táncosokat állítsuk két csoportba. Az első csoport egyenletes, folyamatos 4/4-et tapsol, ♩ = 60 tempóban. A másik csoport felezi az ütemegységeket, kontrát tapsol az első csoport tapsába. Utána lehet ezt a gyakorlatot párban is gyakorolni, szerepcserével, majd folyamatos tempóemeléssel, illetve tempólassítással (Farka, 2015).

A következő gyakorlathoz alakítsunk két csoportot. Az első csoport egyenletes, folyamatos 4/4-et tapsol négy ütemen keresztül, ♩ = 100 tempóban. Másik csoport a 12. *ábra* szerint:

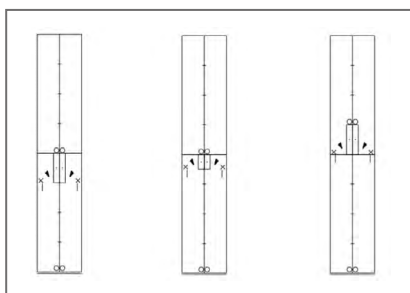
1. ritmus: csak az első ütem utolsó negyedére tapsol;
2. ritmus: csak az első ütem utolsó nyolcadára (kontrájára) tapsol;
3. ritmus: csak a második ütem első negyedére tapsol.

Egyik csoport	♩ ♩ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩ ♩
Másik csoport 1. ritmus	- ♩   - ♩
Másik csoport 2. ritmus	- ♩   -
Másik csoport 3. ritmus	-   ♩ -

12. *ábra*: Ritmikai gyakorlatok 4. (Farkas, 2015)

A háromfajta ritmustapsolás között tartsunk szünetet, és először különítsük el a háromféle ritmustapsolást egymástól. Amikor az egyik csoport külön-külön kezdve a három ritmust letapsolta, szerepcserével ugyanezt ismételjük meg a másik csoporttal is (Farkas, 2015).

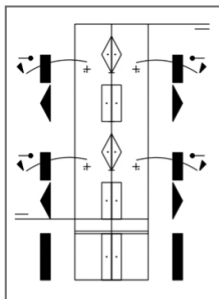
A következő gyakorlat ritmikailag és tempóban is megegyezik az előző gyakorlattal, azzal a különbséggel, hogy a második csoport tapsolás helyett páros lábbal ugorva, helyben dobbantson (Farkas, 2015). A dobbantásos gyakorlatokat a 13. *ábra* szemlélteti.



13. *ábra*: Ritmikai gyakorlatok 5. (Farkas, 2015)

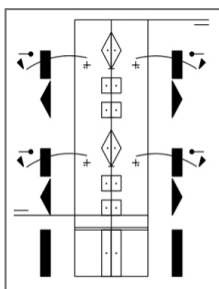
A gyakorlat formailag továbbfejlesztett változata lehet a következő: alakítsunk 4 csoportot, és csoportonként álljunk körbe. A gyakorlat alatt az 1. csoport egyenletes negyedeket tapsol négyütemnyi terjedelemben, a 2. csoport csak az első ütem utolsó negyedére, a 3. csoport csak az első ütem utolsó nyolcadára, kontrájára, a 4. csoport pedig csak a második ütem első negyedére végzi a páros lábú ugró dobbantást. Négyyszer ismételjük folyamatosan a gyakorlatot. A négy ismétlés után tetszés szerint váltsuk a csoportok feladatait (Farkas, 2015).

Ezután a kar és a láb egyidejű mozdulatainak gyakorlása következik. Gyakorlatainkban arra törekszünk, hogy a kar és a láb mozdulatait egymástól előbb irány, majd ritmikai szempontból is függetlenítsük. A karok mozdulatai legyenek erőteljesek (14. ábra) (Farkas, 2015).



14. ábra: Ritmikai gyakorlatok 6. (Farkas, 2015)

A következő gyakorlat formailag megegyezik az előzővel, de ritmikailag a kar és a láb szólama szétválik (15. ábra) (Farkas, 2015).



15. ábra: Ritmikai gyakorlatok 7. (Farkas, 2015)

### 3.4. Drámapedagógiai eszközök

A gyakorlatok három csoportra oszthatók a táncórák szakaszától függően:

- Ráhangolódás (például bemelegítő, légző-, memóriagyakorlatok, testnyelv használata, koncentráció- és ritmus-, illetve kontakttípusú feladatok használata)
- Feladatok a képesség- és készségfejlesztéshez (például ritmikát, kombinációkat, koordinációt, kreativitást, improvizációt, csoportdinamikai mozgást, érzékszervi finomítást, ritmust, ügyességet, térhasználatot és irányfejlesztést segítő gyakorlatok)
- Órazárás (például társ- és önismereti, együttműködéses és kooperációs, pihenéses, bizalomerősítő, légző-, progresszív izomrelaxációs és jógaalapú gyakorlatok) (Mizerák, 2014)



### Ráhangelődés

- *Masszírozó kör*: Körben állunk és balra fordulunk úgy, hogy a bal oldali szomszéd hátát lássuk. Elhelyezkedünk. Becsukjuk a szemünket, és próbálunk a szomszédunk vállát, nyakát ellazítani, masszírozni. Utána a másik irányba tesszük ugyanezt (Mizerák, 2014).

- *Lépésről lépésre*: A vezető irányítja a csapatot, hogy az körbejárja a teret, közben különböző feladatokat kell végezni, például járni, futni, ugrálni. Amikor az alapok megvannak, akkor utasítjuk őket más feladatokra, például, hogy menjenek rövid vagy hosszabb lépésekkel, irányváltásokkal, sebességváltásokkal. Végül tánclépésekkel gazdagíthatjuk a foglalkozást (Holowatuck & Astrosky, 2009).

- *Névlánc*: Körben állunk. A vezetőtől jobbra álló gyerek bemutatkozik (elég a keresztnévvel). A szomszédja megismétli a nevét, majd hozzáteszi a sajátját. A következő ugyanígy. A játék során az ismétlésnél egy mozdulattal ismétlik meg a másik nevét, hogy egy mozdulathoz kötődjön a memorizálandó név. Ha a táncosok már jól ismerik egymás nevét, akkor a vezetéknevekkel lehet variálni (Mizerák, 2014).

- *Titkos karmester*: Alakítsunk egy kört. Egy megfigyelőt választunk magunk közül. A megfigyelő kimegy a szobából és a többiek rövid idő alatt megegyeznek abban, hogy ki lesz a „titkos karmester”. A megfigyelő visszatérése után a karmester elindít egy mozgássort, amit mindenki átvesz, vagyis megismétli a mozdulatsort. A játék célja, hogy a csoport tagjai ne nézzenek feltűnően a „titkos karmesterre”. A megfigyelőnek ki kell találnia, hogy ki a karmester. Ha ez sikerül, akkor szerepet cserélnek (Mizerák, 2014).

- Egy körben a résztvevőknek 1-től 15-ig kell számolniuk, de azzal a feltétellel, hogy csak egyikük mondhatja el az adott számot, azaz nem mondhatják egyszerre ugyanazt a számot. Ha ez megtörténik, és egyszerre mondják, akkor a számolást előlről kell kezdeni. Ha a 15-ös számot elérik, a csoport elérte a csoportdinamikai koncentrációnak azt a szintjét, hogy a következő feladattal folytassa (Mizerák, 2014).

### Feladatok a képesség- és készségfejlesztéshez

- *Mozgáslánc*: Körben állunk. A vezető bemutat egy mozdulatot. A jobb oldali szomszédja megismétli azt, majd egy új mozdulatot tesz hozzá. A következő személy jobb oldali szomszédja három mozdulatot mutat, és így megy tovább. Először használunk egyszerű mozgáselemeket, utána nehezítsünk, és kérhetünk például egy konkrét táncstíusból lépéseket. Ha már végigment a kör, meg lehet ismétetni ugyanezt, vagy még hozzátehetünk új mozdulatokat is (Mizerák, 2014).

- *Szoborgyakorlat*: Párokban állunk. A párok elhelyezkednek a terem különböző részén. A vezető jelzésére ki kell alakítani egy pózt, szobrot úgy, hogy a pár tagjai kapcsolatban legyenek egymással. A játékosok nem beszélhetnek, egymásra kell figyelni, spontán improvizáció történik. Egy változat lehet, hogy olyan pózt kell alakítani, mint egy adott táncmotívum. Az adott instrukcióhoz kell alkalmazkodni, és ezen belül szabadon alkotni. Nemcsak párokban lehet dolgozni, hanem nagyobb csoportokban is (Gabnai, 1987).

- *Képkompozíció*: először öt darab feladatkártyát kell készíteni, melyekre a népi kultúrából vett különböző képek, jelenetek kerülnek. Például egy népszokás, vagy egy tánc. Elindítjuk a zenét, és a csapat elkezd szabadon járni, közben lehet énekelni,

táncolgatni. Amikor megállítjuk a zenét, összegyűlnek öt fős csoportokban és a vezető felolvassa az egyik kártyát. A feladat az, hogy össze kell állítani ezt a képet (Holowatuck & Astrosky, 2009).

- *Karácsonyfadíszítő verseny*: Mindenki párt választ magának. A párok legalább egy méter távolságban helyezkednek el a többi pártól. A pár tagjai egymással szemben állnak. Az egyik játékos kezébe 10 ruhacsipeszt tesz a játékvezető. A pár egyik tagja minél gyorsabban ráerősíti a másikra a 10 csipeszt. Ha végeztek, azonnal le kell szedni a másik ruhájára felerősített 10 csipeszt (Mizerák, 2017).

- Egy körben a résztvevők egyenként kezdik mondani a számokat, 1-től 4-ig, amíg minden résztvevő nem mondott egy számot. Ezután folytatják a számok közös mondását egy fejmozgással a jobb oldalra (a társuk szemébe kell nézniük), majd ugyanezzel a feladattal folytatják, de irányt váltanak (a másik, bal oldalra néznek). A tevékenység következő lépése, hogy a számokhoz egy-egy cselekvést is hozzáadunk; amikor az 1-es számot mondjuk együtt, akkor tapsolunk is; a 2-es számmal dobantás; a 3-as számmal csapás, a 4-es számmal pedig forgás (más típusú cselekvések is kialakíthatók, variálhatók). Többször gyakorolják, és ha a mozdulatokat elsajátították, akkor lehet versenyszerűen játszani, és az a résztvevő, aki nem hajtja végre helyesen a feladatot, elveszíti a fordulót, és kiesik a körből, amíg három fő nem marad.

### Órazárás

- *Abban vagyok a legjobb, hogy...*: Körben állunk és kérjük, hogy mindenki gondolkozzon azon, hogy miben a legjobb. Bárki kezdheti. A feladat az, hogy kimondja azt, hogy „Abban vagyok a legjobb, hogy...” és közben lépjen a kör közepére. A többiek, akik úgy érzik, hogy ők is olyan jók abban a dologban, szintén a körbe lépnek. Pár másodpercig ott maradnak, aztán visszalépnek a helyükre. Így folytatjuk tovább (Mizerák, 2014).

- *Gombolyag*: Körben állunk. A vezető indítja a gyakorlatot. Felemeli a fonallal körültekert ujját. Kimondja egy személy nevét és elmesél pár mondatban egy közösen átélt, kedves történetet, majd átdobja társának a gombolyagot. A kör így megy tovább. A gombolyag szálát minden gyereknek körül kell tekerni a jobb keze mutatóujja körül, és ezután kell továbbadni (Mizerák, 2014).

- *Azt szeretem benned a legjobban, hogy...*: Álljunk körbe. Kérjük meg az egyik játékosot, hogy a bal szomszédjáról említsen pár kedves, rá jellemző tulajdonságot. Ez mindig így kezdődjön: „Azt szeretem benned a legjobban, hogy...” A szabály az, hogy mindenki pozitív visszajelzést adjon a másíkról. Majd a jellemzett társnak kell a bal oldali szomszédját hasonlóképpen bemutatnia az óramutató járásával megegyező irányban. Amikor mindenkire sor került, váltsunk irányt. Kérjük meg a játékosokat, hogy ellenkező irányba haladva ők is mondjanak néhány pozitív mondatot az előzőleg őket minősítő társukról (Mizerák, 2014).

### 3.5. Térbeli tájékozódás

Ezekkel a gyakorlatokkal a cél a térben való tájékozódás képességének fejlesztése, ugyanakkor a saját tér és az állandó tér közötti cselekvési és kölcsönhatási lehetőségek megtapasztalása (Pignitzkyné & Lévai, 2014).

Gyakorlatok:

- *Térrányok*: A táncosok két sorban helyezkednek el és a tanár előttük áll, mindenki az 1-es térbe fordul. A tanár mutatja az irányokat, a táncosok pedig megállapítják, melyik az, majd krétával le rajzolják a földre az irányokat (1-8). Amint valamelyik irányt jelzi valaki, a táncosok arra fordulnak. Ezt sokszor megismétli a csoport.

- *Főirányok + térrányok*: A tanár instrukcióira a táncosok elfordulnak; például jobbra 2, balra 6. A tanárok szabadon bővíthetik fejleszthetik ezeket a gyakorlatokat.

## 4. A MUNKATERV MEGVALÓSÍTÁSA

### 4.1. A program összeállítása

A táncpróba három részből áll: kezdő rész, fő rész, záró rész.

A bevezetőben olyan tevékenységek találhatóak, mint a bemelegítő játékok, a térbeli tájékozódási gyakorlatok, drámapedagógiai játékok, ritmikai gyakorlatok, kognitív fejlesztési gyakorlatok, alapmozdulatok és alapmotívumok, ugróiskolák és táncpályák és népi játékok.

Fő rész 1.: Itt szerepel minden, ami az adott tánc tényleges tanításával kapcsolatos.

Fő rész 2.: Ez olyan tevékenységeket is tartalmaz, mint például: énektanítás, néprajzi ismeretek, topográfia, zenehallgatás, és a tanulandó anyag eredeti videóinak megtekintése. A fő rész elemeinek sorrendje a tanár megítélése alapján, a csoport igényeit figyelembe véve felcserélhető.

A záró részben olyan tevékenységek találhatóak, mint a relaxációs játékok, drámapedagógiai játékok, beszélgetések. Nagyon fontos az értékelés és a reflexió, mind a tanárok, mind maguk a diákok részéről, önmagukról, a próbatevékenységekről és az oktatókról. Az óra része kell, hogy legyen a további korábbi koreográfiák áttekintése, amelyeket a későbbiekben a csoport gyakorolni fog.

Az óraterv végén az oktatók följegyzik a próba eredményeit, hogy mit tudtak a terveknek megfelelően megvalósítani, mit nem, illetve, hogy vannak-e új ötleteik az adott tevékenység javítására. Szükséges, hogy az oktatók értékeljék saját teljesítményüket is. Az önreflexió a következő időszakra vonatkozó munkaterv elkészítéséhez is elengedhetetlen.

### 4.2. Óraterv példák

Tündérbert Néptáncgyűttes – alcsoport, 8 fő (4 lány és 4 fiú), 14 és 16 év között.

Tanárok: O.K, E.S

Dátum /idő: 2023.03.17 /19:00-20:30 óra között

Időkeret (perc)	Az óra menete (tanári és tanulói tevékenységek)	Nevelési-oktatási stratégia			Kiemelt készségek, képességek
		Módszerek	Munkaforma	Eszközök	
5	<b>I. Bevezetés</b> 1. Táncosok köszöntése, névsor, a releváns információk átadása	Irányított megbeszélés	Frontális		
25	2. Tréning • Bemelegítő játékok • Drámapedagógiai játék(feladatok a képesség- és készségfejlesztéshez) • Kognitív fejlesztési gyakorlatok	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Frontális, csoportos		Szabályismeretek és alkalmazása  Ritmika, kreativitás, improvizáció, csoportdinamikai mozgás, érzékszervi finomítás, ritmus, térhasználat fejlesztése  Mozgáskoordinációs képesség kialakítása, egyensúlyérzék fejlesztése
25	<b>II. Tárgyalás</b> 1. Folklór • Felismerés a térképen, alapvető információk a régióról • 4 darab eredeti felvétel <sup>1</sup> megnézése, megfigyelése. • Zenehallgatás, megfigyelés.	Magyarázat, szemléltetés,	Frontális, csoportos,	Zene Videó Térkép	Megfigyelés és megértés, vizuális és auditív észlelés fejlesztése  Zenei ismertetés
20	2. Marosszék • Alapmozdulatok: lépések • Alapmotívumok: csárdás	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Csoportos		Mozgáskoordinációs képesség kialakítása
10	<b>III. Befejezés</b> 1. Korábbi koreográfia átnézése 2. Drámapedagógiai játék (óraszársgyakorlatok)	Magyarázat, munkáltató	Csoportos	Zene	Társ- és önismeret, együttműködés és kooperáció, pihenés, bizalom erősítés, önismeret fejlesztése
5	3. Értékelés • A tanulók értékelik az órát és a tanárokat • A tanárok értékelik saját magukat	Csoportos megbeszélés	Csoportos		

1. Táblázat: 1. Óraterv. Foglalkozás típusa: új tananyagot feldolgozó próba – Marosszék

<sup>1</sup>Ft. 459.6-es film; Ft. 459.7-es film; Ft. 459.11-es film; Ft. 459.12-es film. <https://neptanctudastar.abtk.hu/hu/dances?Localities=%5B%22Farkaslaka%22%5D>

A MAGYAR NÉPTÁNC JÖVŐKÉPE A DIASZPÓRÁBAN

Időkeret (perc)	Az óra menete (tanári és tanulói tevékenységek)	Nevelési-oktatási stratégia			Kiemelt készségek, képességek
		Módszerek	Munkaforma	Eszközök	
5	<b>I. Bevezetés</b> 1. Táncosok köszöntése, névsor, a releváns információk átadása	Irányított megbeszélés	Frontális		
25	2. Tréning • Bemelegítő játékok • Kognitív fejlesztési gyakorlatok • Ritmikai gyakorlatok	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Frontális, csoportos		A szabályok ismertetése és alkalmazása  Mozgáskoordinációs és ritmikai képesség kialakítása, fejlesztése
25	<b>II. Tárgyalás</b> 1. Folklór • Első felvétel (Ft. 459.6) megnézése, megfigyelése. Megtekintés közben az alapvető mozdulatokat a megjelenésükkor elmagyarázzuk. • Zenehallgatás, megfigyelés	Magyarázat, szemléltetés,	Frontális, csoportos,	Zene Videó	Megfigyelés és megértés, vizuális és auditív észlelés fejlesztése  Zenei ismertetődés
20	2. Marosszék • Alapmozdulatok: lépések • Alapmotívumok: csárdás • A tanárok bemutatják a mozdulatsort, együtt eltáncolják a tanulókkal, kiemelve odafigyelve az új tanult mozdulatokra, motívumokra.	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Csoportos, páros		Mozgáskoordinációs képesség kialakítása  Mozdulatsor gyakorlása
10	<b>III. Befejezés</b> 1. Korábbi koreográfia átnézése 2. Népi játék: Hátulsó pár előre fuss <sup>2</sup>	Magyarázat, munkáltató	Csoportos	Zene	Koncentráció, figyelem és gyorsaság fejlesztése
5	3. Értékelés • A tanulók értékelik az órát és a tanárokat • A tanárok értékelik saját magukat	Csoportos megbeszélés	Csoportos		

2. Táblázat: 2. Óraterv. Foglalkozás típusa: új tananyagot feldolgozó próba – Marosszék

<sup>2</sup>Hátulsó pár előre fuss: „A gyerekek párosával állnak egymást mögött kétsoros oszlopban. Előttük áll egy gyerek, aki elkiáltja magát: -Hátulsó pár előre fuss! Az utolsó két gyerek az oszlop két oldalán előre szalad. Ha elérik egymást, akkor az oszlop elejére állnak. Az elől álló gyerek megpróbálja valamelyikőjüket elfogni. Ha nem sikerül, akkor megint ő kiált. Ha sikerül akkor párjával ő áll az oszlop elejére, és a pár nélküli gyerek mondja a szöveget” (Foltin & Tarján, 2004).

Időkeret (perc)	Az óra menete (tanári és tanulói tevékenységek)	Nevelési-oktatási stratégia			Kiemelt készségek, képességek
		Módszerek	Munkaforma	Eszközök	
5	<b>I. Bevezetés</b> 1. Táncosok köszöntése, névsor, a releváns információk átadása	Irányított megbeszélés	Frontális		
30	<b>2. Tréning</b> • Bemelegítő játékok • Térbeli tájékozódási gyakorlatok • Ritmikai gyakorlatok • Kognitív fejlesztési gyakorlatok	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Frontális, csoportos		A szabályok ismertetése és alkalmazása  Tájékozódás képességének fejlesztése  Mozgáskoor- dináció és ritmikai képesség fejlesztése
40	<b>II. Tárgyalás</b> 1. Maroszlék • Alapmozdulatok: lépések • Alapmotívumok: csárdás • A tanárok bemutatják a mozdulatsort, együtt eltáncolják a tanulókkal, kiemelve odafigyelve az új tanult mozdulatokra, motívumokra.	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Frontális, csoportos,	Zene Tükör	Mozgáskoor- dinációs képesség fejlesztése.  Mozdulat- sor-koordináció képesség kialakítása
10	<b>III. Befejezés</b> 1. Korábbi koreográfia átnézése 2. Drámapedagógiai játék (órázárás gyakorlatok)	Magyarázat, munkáltató	Csoportos	Zene	Társ- és ön- ismeret, együtt- működés és koop- eráció, pihenés, bizalomeroősítő, önismeret fejlesztése
5	<b>3. Értékelés</b> • A tanulók értékelik az órát és a tanárokat • A tanárok értékelik saját magukat	Csoportos megbeszélés	Csoportos		

3. Táblázat: 3. Óraterv. Foglalkozás típusa: gyakorló próba

A MAGYAR NÉPTÁNC JÖVŐKÉPE A DIASZPÓRÁBAN

Időkeret (perc)	Az óra menete (tanári és tanulói tevékenységek)	Nevelési-oktatási stratégia			Kiemelt készségek, képességek
		Módszerek	Munkaforma	Eszközök	
5	<b>I. Bevezetés</b> 1. Táncosok köszöntése, névsor, a releváns információk átadása	Irányított megbeszélés	Frontális		
20	2. Tréning • Bemelegítő játékok • Térbeli tájékozdási gyakorlatok • Drámapedagógiai játékok (feladatok a képesség- és készségfejlesztéshez)	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Frontális, csoportos		A szabályok ismertetése és alkalmazása  Tájékozdás képességének fejlesztése  Ritmika, koordináció, kreativitás, improvizáció, csoportdinamikai mozgás, érzékszervi finomítás, ritmus, térhasználat fejlesztése
50	<b>II. Tárgyalás</b> 1. Marosszék • Alapmozdulatok: forgás 2. Korábbi koreográfia átnézése • A koreográfia felvétel megnézése • Gyakorlás	Magyarázat, szemléltetés, munkáltató	Csoportos	Zene Tükör	Mozdulat-sor-koordináció képesség kialakítása
10	<b>III. Befejezés</b> 1. Népi játék: Pecsenyeforgatás <sup>3</sup>	Magyarázat, munkáltató	Csoportos	Zene	Taktikai gondolkodás, forgástéri fejlesztés  Összeakaszkodás, ellentartásfejlesztő játék
5	3. Értékelés • A tanulók értékelik az órát és a tanárokat • A tanárok értékelik saját magukat	Csoportos megbeszélés	Csoportos		

4. Táblázat: 4. Óraterv. Foglalkozás típusa: vegyes próba

<sup>3</sup>Pecsenyeforgatás: „Körbe állunk, egyikiünk a kör közepén, ő a szakács. A körön kívül áll egy másik játész. A körben állók mondogatják: süllök, süllök, megsüllök! Erre a szakács odaszalad oalakihez, és hármat fordul vele, azaz megforgatja a pecsenyét. Aki a körön kívül van, annak oda kell szaladni, és megérinteni vagy a szakácsot, vagy a pecsenyét, mielőtt azok befejeznék a három fordulást. Ha nem sikerül, ő marad kint, ha pedig igen, akkor szerepet cserél azzal, akit megérintett” (Lázár, 1997)

## 6. ÖSSZEGRÉS

A diaszpórában élő magyar közösségek hosszútávú megmaradásának lehetősége a magyar kultúrához való kötődésükben rejlik. Ezen belül a magyar néptánckultúra és a magyarországi táncházmozgalom különösen erős megtartó erő lehet akár a negyedik és az ötödik nemzedék számára is, mivel magyar nyelvet kevésbé vagy egyáltalán nem beszélők számára is vonzó tud lenni, erős közösségi jellegénél fogva az interetnikus bekapcsolódást is lehetővé teszi. Az énekelt népdalok, csujogatások révén magával a nyelvvel is szorosabb kapcsolatba kerülnek a résztvevők, ami akár a magyar nyelv elsajátításához is motivációt nyújthat.

Ahhoz, hogy a néptánc mindezt a szerepet betöltse egy anyaországtól nagyon távol élő magyar közösség életében, nélkülözhetetlen, hogy a néptánc oktatása jól szervezett keretek között történjen. Ha korosztályok szerint építkezve, összehangoltan és szakmai szempontok figyelembevételével folyik az oktatói munka, úgy a felnőtt korosztályok számára is biztosított a szakmai fejlődés és a hagyományok a továbbélése. A magyarországi szakintézményekkel és szakemberekkel való kapcsolattartás, a folyamatos koordináció, a munka dokumentálása, a jó gyakorlatok leírása, alkalmazása a tánctanárok számára kulcsfontosságú, főleg a kezdeti időszakban. Módszertani segédanyagom a kezdetekhez kíván támpontot adni, továbbfejlesztése az elkövetkezendő időszak feladata lesz.

A dél-amerikai magyar diaszpóra egymástól elég távoli magyar közösségei élő kapcsolatban vannak egymással. Ennek a fő mozgatórugója a kétévente megtartott dél-amerikai magyar néptáncháztalálkozó. A zenés-táncos, fesztiváljellegű nagyrendezvényhez kapcsolódik egy egyhetes szimpózium, ahol magyarországi szakemberek vezetnek készségfejlesztő foglalkozásokat. Megfontolandó további szakmai továbbképzések indítása, valamint a felsorolt diaszpóra-közösségek munkájának összehangolása. Ha azt szeretnénk, hogy az elméleti-szakmai tudás minél szélesebb körben hozzáférhető legyen, elengedhetetlen a magyar nyelvű szakirodalom fontosabb kiadványainak spanyol nyelvre történő lefordítása.

### Irodalomjegyzék

- Anderle, Á. (2008). Magyarok Latin-Amerikában. *Külföldi Szemle*, 7(3), 174–181.
- Arató, I. (2009). Magyarok Uruguayban (1966-1975). *Tiszatáj*, 63(10), 28–42.
- Bába, Sz. (2015). *Magyar identitás a tengeren túli diaszpórában* [PhD disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Brum, A. (2019). *Magyar néptánckozgalom szerepe a dél-amerikai magyar közösségek életében* [BA-szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Brum, A. (2022). *A magyar néptánc jövőképe a diaszpórában. Néptáncktatás-módszertani munkaterv az uruguayi Tündérváros Néptáncegyüttes számára* [MA-szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Foltin, J., & Tarján, T., K. (2004). *Játék és tánc az óvodában*. Hagyományok Háza Népművészeti Műhelye.
- Gabnai, K. (1987). *Drámajátékok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.



- Holowatuck, J., & Astrosky, D. (2009). *Manual de Juegos y ejercicios teatrales*. Atuel. <https://escueladeteatroytiteres.com.ar/wp-content/uploads/Manual-de-Juegos-y-ejercicios-teatrales-ul.pdf>
- ickázás, sántika, ugróiskola (1977–1982). *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó. <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1484.html>
- Lázár, K. (1997). *Népi Játékok*. Planétás Kiadó.
- Lévai, P. (2010). *Szökkenjünk, ugráljunk...A sárközi ugrós táncok tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó Kft.
- Lévai, P. (2019). *A mozdulattípusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Mizerák, K. (Ed.). (2014): *Tanečno – pohybová výchova hravými metódami. Dvojazyčná metodická zbirka tanečných pohybových hier založených na dramapedagogike. I. časť. Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel. Kétnyelvű tanjegyzet tánc, dráma- és mozgáspedagógiai alapú módszertani gyakorlatok alapján. I–II. rész. Reginalne Osvetové Stredisko v Leviciach*.
- Mizerák, K. (Ed.). (2017): *Tanečno – pohybová výchova hravými metódami. Dvojazyčná metodická zbirka tanečných pohybových hier založených na dramapedagogike. III. časť. Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel. Kétnyelvű tanjegyzet tánc, dráma- és mozgáspedagógiai alapú módszertani gyakorlatok alapján. III. rész. Reginalne Osvetové Stredisko v Leviciach*.
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség – Testnevelésmódszertani Könyvek.
- Torbágyi, P. (2007). *Magyar vándormozgalmak és szórványközösségek Latin-Amerikában a második világháború kitöréséig* [PhD disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem.



# THE VISION OF HUNGARIAN FOLK DANCE IN THE DIASPORA

## FOLK DANCE TEACHING METHODOLOGY WORK PLAN FOR THE URUGUAYAN TÜNDÉRVKERT FOLK DANCE ENSEMBLE

Patricia Alejandra Brum Kagyerják, folk dance teacher  
Károly Andreetti Primary School and Art School

### Abstract

How can Hungarian folk dance education be implemented in the Hungarian diaspora communities in South America, particularly in Uruguay, with goal-oriented and development-focused results? Following linguistic assimilation, Hungarian folk dance is one of the most important pillars keeping the Hungarian community in Uruguay alive. In order for Hungarian identity to continue to remain thrive in Uruguay, conscious development in the field of dance education is essential. The work plan presented in this study aims to help dance teachers efficiently and accurately organize, plan, and deliver dance classes, thus achieving improved results in regard to dance technique and general knowledge of Hungarian folklore.

**Keywords:** folk dance instruction, Hungarian diaspora, identity, South America, work plan

### 1. INTRODUCTION

Uruguay is located in the temperate zone of South America on the Atlantic coast. Its area is twice the size of Hungary with a population of three million, as well as favorable conditions for livestock and agriculture. Emigrants from Hungary found abundant land and welcoming conditions here in the early 20th century. The number of Hungarians arriving in Uruguay before the First World War is estimated at 450 to 500. The largest number of Hungarian emigrants arrived between the two world wars and initially did not form a cohesive community. Their presence was concentrated in the capital Montevideo, where they organized themselves into communities along denominational and ideological lines. As the nucleus of Uruguayan emigration took root in the mid-1930s, community and cultural life began to flourish, as well. The *Uruguayan Hungarian Home* (UHH) was founded, as well as a Hungarian-language radio station and newspaper. The impact of the 1956 wave of Hungarian refugees to Uruguay was negligible, which may partly explain why the Hungarian language declined by the 1970s (Anderle, 2008; Arató, 2009).

The UHH and its cultural life have become a central factor in preserving the community; Hungarian culture is alive and well despite the decline in language use and has a positive impact by encouraging community awareness and language learning. At the same time, the institution and community, which has become Spanish-speaking, are opening up to the majority society.

In the Carpathian Basin, the Hungarian language is a determining factor of national and/or ethnic identity. In the diaspora, however, this identity takes on a completely different meaning: in the lives of the new generations, other cultural or kinship ties shape their attitude to their Hungarian heritage instead of language skills. In the third and fourth generations, the Hungarian language no longer plays a primary role in defining identity. Instead, this attachment is expressed in other forms (such as through dress, holidays, food, music, and dance) and is primarily experienced in cultural organizations such as Hungarian houses, Hungarian schools, scouting, and folk dance groups. These organizations are also spaces of socialization through which individuals develop their group identity (Bába, 2015).

Language loss in South American Hungarian communities is a lengthy process. The consequence is that although groups members may dance, sing, and celebrate in Hungarian, not everyone can speak it, leading to new cultural ties taking over the function of the former mother tongue. Folk dancing stands out among these, as it provides an opportunity for socializing even without language skills. Moreover, folk dance groups are well suited to be the central features at events and to representing the Hungarian community. Folk dancing and folk music can also play a linking role between Hungarian culture and the majority society, facilitating contacts with Hungarian communities in other countries. In this way, the role of folk dance is being enhanced; as the Hungarian language is pushed into the background, folk dance is taking on its function of identity formation and representation. Thus, the loss of language in the diaspora does not necessarily entail a loss of identity; rather, other forms of identity have begun to dominate (Brum, 2019).

## **2. WORK PLAN FOR THE YOUTH GROUP OF THE TÜNDÉRKERT FOLK DANCE ENSEMBLE**

Together with the instructors of the Tündérkert Folk Dance Ensemble, we have developed an effective strategy to improve student motivation and a detailed one-year work plan to improve dance instruction. The comprehensive plan, which takes into account local conditions, includes the professional background of the work plan (i.e., a description of the methods, the composition of the professional staff, teaching aids, curriculum, as well as short and long-term goals). Aside from conscious dance training, the overall aim of the work plan is to provide the UHH Tündérkert Folk Dance Ensemble with a supply of new dancers and to introduce Hungarian culture to those interested.

### **2.1 Preliminary design information**

Educators need information about the target group for planning purposes. The methodology program takes into account the following basic conditions:

- Age group: 14 and 16 years
- Number of students: 4 girls and 4 boys
- Objectives:
  - To motivate them to remain part of the dance ensemble
  - To prepare them to join participate in the next level in the following year
  - Improve their technique
  - Engage in rhythm exercises
  - to learn choreography in order to move on to the next level
- Duration: 1 year, on an experimental basis
- Dance material to be taught: “marosszéki forгатós”
- Determining logistical details: this includes rehearsal days, scheduling, holidays, breaks, or dates of scheduled performances (Brum, 2022).

## 2.2 Planning

Before planning, instructors should be familiarized with the available resources: the planning documents, the syllabus, and the lesson plan, which includes the methods and forms of teaching (Brum, 2022). As they are in control of the group, they should be involved in drawing up a detailed workplan. It is very important that the information, materials, and tools for dance education are available in written form, also in Spanish, and that the group leaders are made aware of their methodological autonomy.

## 3. LESSON PLAN

Each lesson plan includes warm-up activities, hopscotch, rhythmic exercises, drama pedagogy activities, traditional folk games, and spatial orientation exercises. These activities are listed below, and only the name of the activity is given in the lesson plan. The dance teacher is free to use them according to the class, the needs, and the mood of the students with the exception of folk games due to their vast range. The traditional folk games that are necessary for a particular activity are written directly in the lesson plan. With regard to folklore, my aim is for the dancers to have more or less general folklore knowledge about the region whose dances they are learning.

### 3.1 Warm-up activities

We can start the warm-up with dances from “Moldva”, which can be used as a warm-up exercise independent from the curriculum. Another method of warming up is through games, one of which is tag. The activity is particularly well-suited as it is well-known, simple, familiar to the students, allows contact and integration, dissolves inhibitions, and can be played by any group. An infinite number of variations can be used depending on the course environment, the characteristics of the group (age, number of people, degree of detachment, etc.), and the spatial conditions. Some examples of different versions of tag:

- *Toxic tag*: based on contact zones; when the tagger touches a specific part of the body, it freezes, and the new tagger has to catch someone by continuously touching that specific body part while chasing them.
- *Song tag*: If the emphasis is on loosening inhibitions then this version of tag can be played, which involves the incorporation of a personal skill. The tagged person must sing a song until a teammate rescues them.
- *Insect tag*: the tagged person must lie on their back on the floor and wave the limbs they want to catch the others with. In this way, they become an ally of the tagger and attempt to catch others (Holowatuck & Astrosky, 2001).

As a warm-up exercise, the well-known folk game known as “pányvázás” (a balancing-jumping game activity) can be used to practice jumping and receiving instructions on which jump to make (i.e., 1-1 jump from one leg to the same leg, 1-1 jump from one leg to the other leg, 1-2 jumps from one leg to two legs, 2-1 jumps from two legs to one leg, and 2-2 jumps from two legs to two legs). This can be performed to music at a slower or faster pace. Hopscotch can be used as a warm-up and for dance preparation. The most important thing in the hopscotch activity is that the dancers are able to cleanly change the supporting leg from the right foot to the left foot and back. In addition to the well-known hopscotch exercises, teachers can also create new hopscotch activities with a little imagination. The key is to be clear about which support leg is next (Lévai, 2010).

### **3.2 Exercises for cognitive development, with special attention to the development of basic movements and basic motives**

Exercises of this kind have numerous benefits, developing students’ cognitive, physical-motor, and affective skills (Lévai, 2019).

Considering the characteristics of the group, it is advisable to explain to the students that these exercises will take place at the beginning of every dance rehearsal. It is also important to emphasize the goal of the exercise:

- developing movement coordination
- perception and recognition of rhythm and meter
- understanding and conscious learning of movement and dance
- learning through positive experiences
- the development of creative and cognitive skills (e.g., memory, attention, perception, or planning)
- improving thought processes
- developing a sense of well-being
- achieving sound mental health and improved quality of movement (Lévai, 2019)

Below are a few examples of activities and exercises to be performed:

(1) A dance area should be delineated on the floor using adhesive strips (*Figure 1*) and the following instructions should be given:

- Step forward between the strips, paying attention to the direction of your feet.
- Repeat the same task, but this time move backward.
- Repeat again, but this time move sideways.
- Step forward with the left foot and touch the left ankle with the right foot, then repeat with the other foot.
- Combine these movements and improvise.

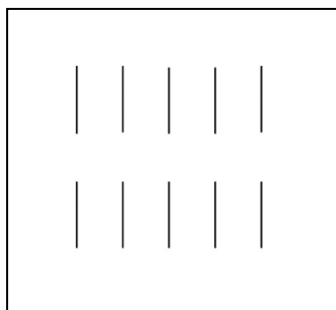


Figure 1. Dance area

The goal of the activity is for the learner to concentrate on multiple tasks while moving and controlling their impulses. This exercise can take various forms and can be further developed with the addition of multiple rules (e.g., by changing which foot to start with, performing the exercise to a chant or music, or modifying the touches).

(2) Bean bags are scattered on the ground (Figure 2). Tasks:

- The participants walk around in a circle while one of them is chanting. At the end of the chant, all of the participants jump onto bean bags. The teacher begins to remove the bean bags, leaving fewer and fewer on the ground. The task remains, but now, in addition to the jump, the participants must also clap their hands.
- As there are fewer bean bags, the dancers meet around them and can clap hands with their peers if another dancer is standing there.
- The entire activity is performed to music (the tempo of the music should match the age-specific characteristics of the dancers).

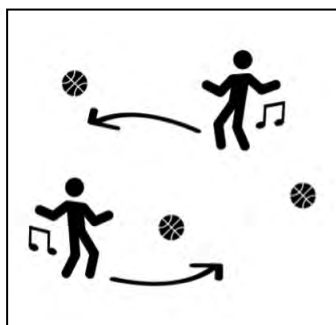
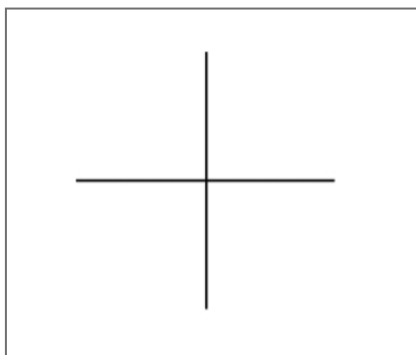


Figure 2. Bean bags scattered on the ground

(3) A cross should be placed on the floor, which will serve as the dance area (*Figure 3*). Tasks:

- While chanting, the dancers can move back and forth, but only in the open spaces, not on the lines.
- The task remains the same, but dancers must step to the beat of the music (the tempo of the music should match the age and skill level of the dancers).
- After the music ends, dancers should count to 7 and then jump to one foot on beat 8.
- The task remains the same, with an extra clap added during the jump.
- Repeat the same task, but use only jumps and finish with a step.



*Figure 3. Cross 1.*

The exercise can be further varied by hopping on the same foot and can be extended by adding two jumps and clapping at the end. The goal of the task is to practice switching supports. This exercise can be further developed by providing instructions on which front direction to step in at the end of the activity. For example, stepping to the beat of the music (counting to 7), number 1 can be used as a reference front, and on 8, dancers jump to front 3.

(4) The previous exercise provides unlimited possibilities for creating a series of movements. To further develop this area, dancers position their legs on the cross, as shown in *Figure 4*, and perform the following movements:

- Knees are kept stable; only the leg is moved.
- First, the right foot should clearly point in the chosen direction (e.g., forward, side, or back); the left foot should then do the same.
- With the right foot, dancers should touch the ground in front and then return to the center of the cross. The same should be repeated in the other directions, and then the whole sequence of movements should be repeated again with the left foot.
- Dancers move to the music with the same or alternate feet.
- The movements can be performed in all directions.



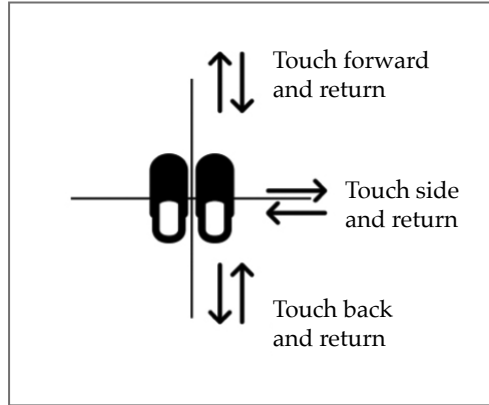


Figure 4. Cross 2.

(5) As a further development of the previous exercise, the dancers can create their own choreography. The work is done individually, and the basis of the exercise is the same as before (Exercise 4). Using the aforementioned cross model, the coordinates are drawn as cardinal points, for example: JE (right front), JO (right side), JM (right behind), BM (left behind), BO (left side), or BE (left front) (Figure 5).

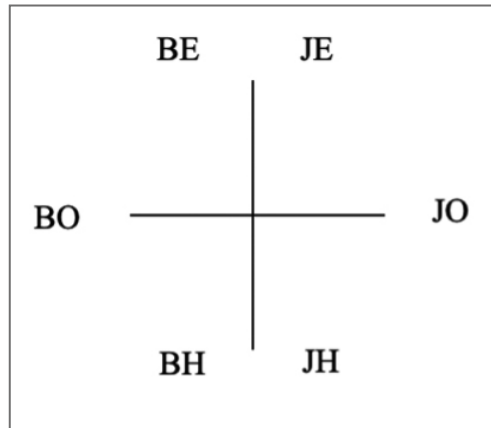


Figure 5. Cross 3.

Create a relatively large square divided into a 2 x 3 grid. Each dancer draws their own sequence in their designated section of the grid, which they perform as they wish. It is important to follow the movement sequence as described, which can also be performed in reverse (Figure 6).

JH	BH	BE
JE	JO	BO

Figure 6. Example to represent a chosen movement sequence

The task can initially be performed with steps and then with jumps, and movement can be varied by changing the front directions. Other movements can be added to make the exercise more difficult (e.g., clapping or touching), and the exercise can be enriched with folk music or any other music the group likes. The next step is to exchange boards so that partners can also dance the choreography of others.

Below, I present some ways to further develop these types of exercises. These include *basic motif exercises* (Figure 7) and variations on the breakdown of the movement sequence based on basic motifs (Figure 8) (Lévai, 2019).

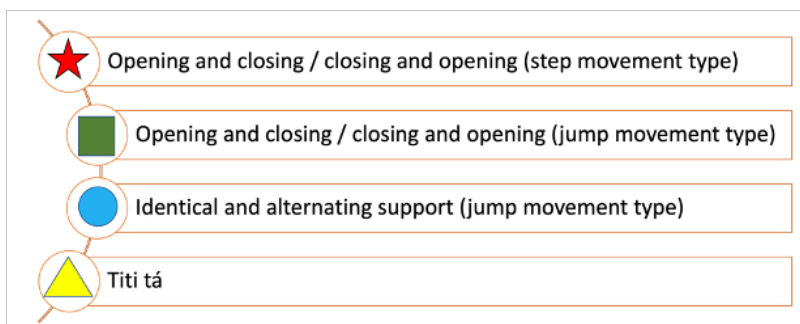


Figure 7. Basic motif exercises 1.

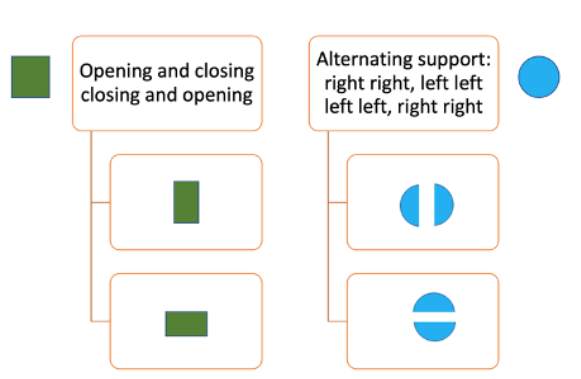


Figure 8. Basic motif exercises 2.

(1) Once the symbols have been clearly identified by the dancers, exercises can be performed with the teacher initially leading. The group has to reproduce the movements corresponding to the symbols presented, and then one of the dancers takes the lead. The difficulty can be increased by showing the dancers a sequence of symbols and giving them precise instructions on when to move to the next symbol based on the accompanying music in 4/4. The tempo can then be increased and front directions as well as gestures can be added.

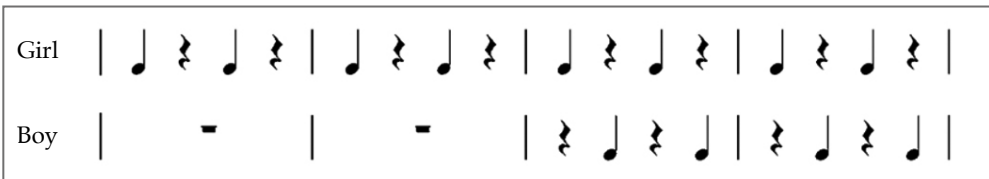
(2) The symbols are placed in different front directions (i.e., 1, 3, 5, and 7) in the dance hall or in the space predefined by the teacher. The order is given in regard to which direction to turn to, and the dancers reproduce the movement of the symbol there. Two groups can be formed, and they will be able to change the symbols. First, one group performs the activity while the other group sequentially changes the symbols, and then they switch roles.

(3) Each dancer creates their own sequence of movements using the basic motifs (i.e., symbols) and then shows them to the others.

(4) These symbols can then be added to the hop-scotch activity. At these points, teachers are given free rein to further expand and develop these types of exercises, as they are the ones who are able to track the group's progress.

### 3.3 Rhythmic exercises

For the vertical-horizontal clapping exercise, the dancers work in pairs. In the starting position, the girl holds her arms vertically while the boy holds his horizontally. It is important that the partners are close enough to each other that the arm movements required for the claps overlap. On the main musical note, the girl claps with a large vertical arm movement, the boy holds the starting position horizontally and then claps on the next quarter between the girl's arms extended to the starting position. The rhythm of the arm movements of the two dancers is illustrated in *Figure 9* (Farkas, 2015).



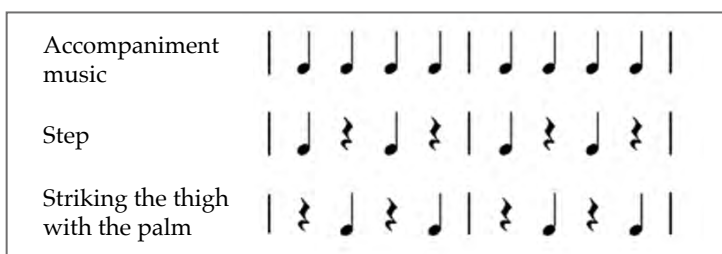
*Figure 9.* Rhythmic exercises 1. (Farkas, 2015)

After four introductory claps by the girl, the boy claps to the rhythms that she provides; this is followed by an exchange of role and partner. After adopting the tempo determined by the teacher, the boy claps eight times on the primary and secondary musical accents, while the girl claps eight times in between these accents (Farkas, 2015).

The rhythmically precise sound produced by clapping can be practiced in the following movement sequences by striking the thigh with the palm:

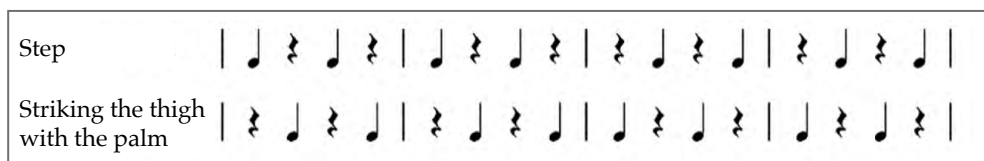
1. The dancer walks in place smoothly.
2. The dancer walks in place while stomping to the beat.
3. The thigh of the non-stepping leg is raised horizontally.
4. When the thigh reaches horizontal, the dancer strikes it with the palm on the same side.

The rhythm of the step and thigh strike is shown in *Figure 10*. The exercise should be performed in a big circle moving from right to left; the whole exercise should then be performed to music. It is important to have musical accompaniment and the basic beat continuously present throughout the exercise (Farkas, 2015).



*Figure 10.* Rhythmic exercises 2. (Farkas, 2015)

The next exercise is technically the same as the previous one, though it features a change of emphasis in the movements. This time, the participants dance to the movements described in points 1, 2, 3, and 4 of the previous exercise with a change of emphasis shown in the rhythm presented in *Figure 11*. Once the exercise has been satisfactorily mastered, the thigh strike can be replaced by a clap (Farkas, 2015).

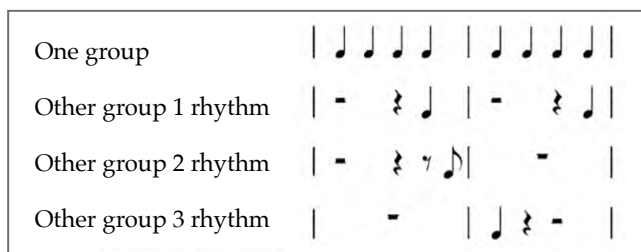


*Figure 11.* Rhythmic exercises 3. (Farkas, 2015)

Rhythmic halving with tempo changes is an exercise in which one person, initially the teacher, controls the tempo changes. The following exercises are characterized by continuous, slow, but followable tempo acceleration. During these exercises, the dancers should be divided into two groups. The first group claps a steady, continuous 4/4 rhythm at a tempo of  $\text{♩} = 60$ , while the second group halves the beat units and claps the contrasting rhythm in response to the first group's claps. This exercise can then be practiced in pairs, with role reversals, and with continuous increases or decreases in tempo (Farkas, 2015).

For the next exercise, the dancers form two groups. The first group claps in steady, continuous 4/4 time for four beats at ♩ = 100 tempo. The second group follows according to the rhythms in *Figure 12*:

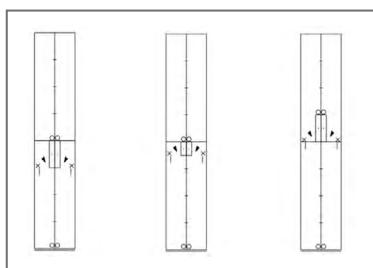
- Rhythm 1: claps on the last quarter of the first beat;
- Rhythm 2: claps on the last eighth (counter) of the first beat;
- Rhythm 3: claps on the first quarter of the second beat.



*Figure 12.* Rhythmic exercises 4. (Farkas, 2015)

The dancers should pause between the three types of clapping rhythms to create a clear distinction between them. When one group, has completed clapping the three rhythms, the other group should repeat the same but with role reversals. (Farkas, 2015).

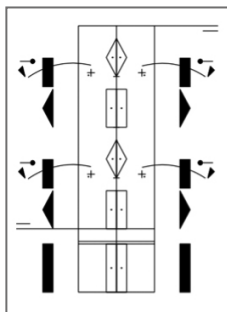
The next exercise rhythmically and tempo-wise is identical to the previous one, with the difference being that the second group, instead of clapping, jumps in place with both feet and stomps (Farkas, 2015). The stomping exercises are illustrated in *Figure 13*.



*Figure 13.* Rhythmic exercises 5. (Farkas, 2015)

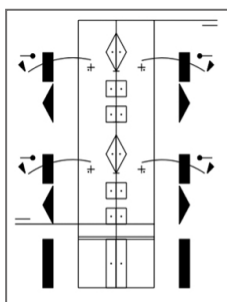
A more advanced version of the exercise can be as follows: four groups are formed, and each group stands in a circle. During the exercise, the first group claps steady quarter notes in a four-beat duration, the second group claps only on the last quarter of the first beat, the third group claps only the last eighth (i.e., counterpart) of the first beat, and the 4th group performs the paired-foot jumping stomp only on the first quarter of the second beat. Repeat the exercise continuously four times. After four repetitions, you can switch the tasks of the groups as desired (Farkas, 2015).

Exercises are also available to practice the simultaneous movements of the arms and legs. In these, the aim is to make the movements of the arm and leg independent of each other, first in terms of direction and then in terms of rhythm. The dancers should display strong movement of the arms (*Figure 14*) (Farkas, 2015).



*Figure 14.* Rhythmic exercises 6. (Farkas, 2015)

The following exercise is formally identical to the previous one, but rhythmically, the parts for the arm and leg are separated (*Figure 15*) (Farkas, 2015).



*Figure 15.* Rhythmic exercises 13. (Farkas, 2015)

### 3.4 Instruments of drama pedagogy

The exercises can be divided into three groups depending on the phase of the dance class:

- Warm-up (e.g., warm-up exercises and exercises related to breathing, memory, the use of body language, concentration, rhythm, or contact-type).
- Skill and ability development exercises (e.g., rhythm, combinations, coordination, creativity, improvisation, group dynamics, sensory refinement, dexterity, spatial use, and direction development exercises).
- End of the class (e.g., partner and self-awareness, cooperation, relaxation, trust-building, breathing, progressive muscle relaxation, and yoga-based exercises) (Mizerák, 2014).

### Warm-up

- *Massage circle*: Dancers stand in a circle and turn to the left so that they can see the back of their left neighbor. After positioning themselves, they close their eyes and try to relax as they massage their neighbor's shoulders and neck. They then do the same in the opposite direction (Mizerák, 2014).

- *Step by step*: The leader guides the group to move around the space while performing various tasks such as walking, running, and jumping. Once the basic movements are mastered, dancers can be instructed to perform different tasks, such as taking shorter or longer steps, changing directions, and altering their speed. Finally, folkdance movements can be incorporated to enrich the session (Holowatuck & Astrosky, 2009).

- *Name Chain*: participants stand in a circle. The dancer to the right of the leader introduces themselves (using only their first name). Their neighbor repeats their name and adds their own. The next person does the same. During the activity, when repeating the name, a movement is also added to help memorize the name. Once the dancers know each other's names well, a variation of the activity can be carried out using last names (Mizerák, 2014).

- *Secret Conductor*: participants form a circle, and the instructor selects one person to be the observer. The observer leaves the room, and the rest of the group quickly decides who will be the 'secret conductor'. When the observer returns, the conductor starts a series of movements that everyone in the group follows, mimicking the conductor's actions. The objective of the game is for the group members not to look conspicuously at the 'secret conductor', while the observer's task is to guess who the conductor is. If successful, they switch roles (Mizerák, 2014).

- In a circle, participants must count from 1 to 15, with the condition that only one person can say a given number, meaning that the same number cannot be said by two participants at the same time. If this happens, and they say the same number simultaneously, they must start counting from the beginning. When they reach the number 15, the group has achieved a level of group dynamic concentration necessary to continue with the next task (Mizerák, 2014).

### Skill and ability development exercises

- *Movement Chain*: the dancers stand in a circle. The leader starts by demonstrating a movement, then their right-hand neighbor repeats it and adds a new movement. The next person to the right demonstrates three movements, and so on. It is recommended to start with simple movements, then increase the complexity. Instructors can also request specific folkdance movements. After completing the round, the same sequence can be completed or new movements can be added (Mizerák, 2014).

- *Statue Exercise*: Dancers stand in pairs, which are positioned in different parts of the room. When the leader gives a signal, the dancers must pose to create a 'statue' in a way that the two partners are connected to each other. Participants cannot speak during the activity, and need to pay attention to each other while engaged in spontaneous improvisation. One variation is to create a pose resembling a specific dance motif. Participants should adapt to the given instructions and be creative within those parameters. This exercise can also be done in pairs or larger groups (Gabnai, 1987).

- *Image Composition*: This activity requires the instructor to make five task cards which include different images and scenes from folk culture, such as a custom or dance.

Music is started and the group begins to walk freely, singing and dancing. When the music stops, they gather in groups of five and the leader reads one of the cards. The dancers are tasked with representing this picture (Holowatuck & Astrosky, 2009).

- *Christmas tree decorating competition*: each dancer chooses a partner. The pairs stand at least a meter apart from the other pairs and the partners face each other. One player is given 10 clothespins by the game leader. The goal is for the player to quickly attach all 10 clothespins to the other. Once they finish, they must immediately remove the 10 clothespins attached to the other player's clothing (Mizerák, 2017).

- In a circle, participants start reciting the numbers one by one, from 1 to 4, until each participant has said one number. They then continue to say the numbers together with a head movement to the right (looking into their partner's eyes), and then continue with the same task but change direction (looking to the left side instead). The next step in the activity is to add an action for each number; for example, when saying number 1, clapping is used; with number 2, drumming; with number 3, tapping; and with number 4, rotating (other types of actions can be developed and varied). These actions are practiced several times, and once the moves have been mastered, dancers can compete with one another, and the participants who do not perform the tasks correctly loses the round and are eliminated until only three dancers remain.

End of class

- *I'm the best at...*: participants stand in a circle and are asked to think about what they are best at. Anyone can start. The dancers are tasked with saying 'I'm the best at...' and stepping into the center of the circle while saying it. The others, who also believe they are good at the same thing, step into the circle as well. They stay there for a few seconds and then step back into their places. The activity continues in this way (Mizerák, 2014).

- *Ball of yarn*: The dancers stand in a circle. Holding a ball of yarn, the leader starts the exercise. Wrapping the yarn around their finger, they say a person's name and share a few sentences about a pleasant experience that they shared, then they throw the ball of yarn to another participant.. The game goes on, and each time the ball of yarn is wrapped around the index finger of each dancer's right hand and then passed (Mizerák, 2014).

- *What I like about you the most is...*: participants stand in a circle and are asked to name a few nice things about their neighbor to the left. This should begin with the dancers saying "The thing I like most about you is..." Each participant must give positive feedback about the other. Then the partner who is described should similarly describe their neighbor on the left in a clockwise direction. When everyone has had their turn, the direction is changed, and participants should say a few positive things about the partner in the opposite direction who had previously stated something about them (Mizerák, 2014).

### 3.5 Spatial orientation

The aim of these exercises is to develop dancers' ability to orientate themselves in space, while at the same time experiencing the possibilities of action and interaction between their own space and the permanent space (Pignitzkyné & Lévai, 2014).



Exercises:

- *Spatial Directions*: in this exercise, dancers are organized into two rows, and the teacher stands in front of them. Everyone starts by facing direction 1. The teacher indicates different directions, and the dancers, identifying these directions, use chalk to draw them on the floor (1-8). When a specific direction is signaled, the dancers must turn accordingly. This exercise is repeated several times by the group to practice spatial orientation.

- *Primary Directions + Spatial Directions*: in this exercise, dancers follow the teacher's instructions to turn in specific directions (e.g., "turn right to 2" or "turn left to 6"). Teachers are free to expand and develop these exercises according to their goals and the group's needs.

## 4. IMPLEMENTATION OF THE WORK PLAN

### 4.1 Compiling the program

The dance rehearsal consists of three parts: the introductory section, the main section, and the concluding section.

In the introduction, activities such as warm-up games, spatial orientation exercises, drama pedagogy activities, rhythmic exercises, exercises for cognitive development, basic movements and motifs, hopscotch, and traditional folk games can be utilized.

Main Part 1: This section includes everything related to the actual teaching of the dance in question.

Main Part 2: This section also includes activities such as teaching songs, ethnographic knowledge, topography, listening to music, and viewing original videos of the material to be learned. The sequence of the elements of the main part can be changed at the discretion of the teacher, taking into account the needs of the group.

The concluding section includes activities such as relaxation, drama pedagogy, and friendly conversations. Evaluation and reflection are crucial both for teachers and students, and focuses on themselves, the practice activities, and the instructors. It is also important to review previous choreographies which the group will practice later at this point.

At the end of the lesson, the instructors should document the results of the rehearsal. Here, they note what they were able to achieve as planned, what they could not, and whether they have any new ideas for improving the activity. It is essential for instructors to assess their performance, as well. Self-reflection is crucial for preparing the work plan for the next period.

### 4.2. Lesson plan examples

Tündérkert Folk Dance Ensemble – youth group, 8 people (4 girls and 4 boys), aged between 14 and 16.

Instructors: O.K, E.S

Date / time: 17/03/2023 /19:00-20:30

Time frame (minutes)	Class activities (teacher and student activities)	Educational strategy			Highlighted skills
		Methods	Working format	Tools	
5	<b>I. Introduction</b> 1. Greeting the dancers, roll call, conveying relevant information	Guided discussion	Frontal		
25	2. Training <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warm-up activities</li> <li>• Drama pedagogy activities (skill and ability development exercises)</li> <li>• Exercises for cognitive development</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Frontal, group		Rules knowledge and application  Developing rhythm, creativity, improvisation, group dynamics, sensory refinement, and spatial orientation  Developing the ability to coordinate movement and balance
25	<b>II. Main</b> 1. Folklore <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognizing important places on the map, basic information about the region</li> <li>• Watching and observing 4 original recordings<sup>1</sup></li> <li>• Listening to music and observing</li> </ul>	Explanation, demonstration	Frontal, group	Music Video Map	Observation and understanding, developing visual and auditory perception  Musical knowledge transfer
20	2. Marosszék <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basic motif exercises: steps</li> <li>• Basic motif exercises: csárdás</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Group		Developing the ability to coordinate movement
10	<b>III. Concluding</b> 1. Review of previous choreography 2. Drama pedagogy activities (end of class exercises)	Explanation, assign tasks	Group	Music	Peer and self-awareness, cooperation and collaboration, relaxation, trust-building, self-awareness development
5	3. Evaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students evaluate the lesson and teachers</li> <li>• Teachers evaluate themselves</li> </ul>	Group discussion	Group		

Table 1. Lesson plan 1. Session type: trial covering new material – „Marosszék”

<sup>1</sup> Ft. 459.6 film; Ft. 459.7 film; Ft. 459.11 film; Ft. 459.12 film. <https://neptanctudastar.abtk.hu/hu/dances?Localities=%5B%22Farkaslaka%22%5D>

## THE VISION OF HUNGARIAN FOLK DANCE IN THE DIASPORA

Time frame (minutes)	Class activities (teacher and student activities)	Educational strategy			Highlighted skills
		Methods	Working format	Tools	
5	<b>I. Introduction</b> 1. Greeting the dancers, roll call, conveying relevant information	Guided discussion	Frontal		
25	2. Training <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warm-up activities</li> <li>• Exercises for cognitive development</li> <li>• Rhythmic exercises</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Frontal, group		Rules knowledge and application  Development of movement coordination and rhythmic ability
25	<b>II. Main</b> 1. Folklore <ul style="list-style-type: none"> <li>• Watching the first recording (Ft. 459.6); while viewing it, the basic movements are explained when they appear.</li> <li>• Listening to music, observation.</li> </ul>	Explanation, demonstration	Frontal, group	Music Video	Observation and understanding, developing visual and auditory perception  Musical knowledge transfer
20	2. Marosszék <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basic motif exercises: steps</li> <li>• Basic motif exercises: csárdás</li> <li>• The teacher demonstrates the sequence of movements, dancing with the students, highlighting and paying attention to the new movements and motifs learned.</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Group, pairs		Developing the ability to coordinate movement  Practicing the movement sequence
10	<b>III. Concluding</b> 1. Review of previous choreography 2. Traditional folk games: "Hátulsó pár előre fuss" <sup>2</sup> (backward pair run forward)	Explanation, assign tasks	Group	Music	Concentration, attention, and speed development
5	3. Evaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students evaluate the lesson and teachers</li> <li>• Teachers evaluate themselves</li> </ul>	Group discussion	Group		

Table 2. Lesson plan 2. Session type: trial covering new material – Marosszék

<sup>2</sup>Hátulsó pár előre fuss: „The children stand in pairs, arranged in two rows, one behind the other. A child stands in front of them and shouts, “Hátulsó pár előre fuss!” The last two children in the rows on either side start running forward. When they meet each other, they must go to the front of the rows. The child in front tries to catch one of them. If they fail to catch a child, they shout the command again. If they succeed in catching a child, the caught child becomes the new leader, and they stand at the front while the previous leader shouts the command.” (Foltin & Tarján, 2004).

Time frame (minutes)	Class activities (teacher and student activities)	Educational strategy			Highlighted skills
		Methods	Working format	Tools	
5	<b>I. Introduction</b> 1. Greeting the dancers, roll call, conveying relevant information	Guided discussion	Frontal		
30	<b>2. Training</b> • Warm-up activities • Spatial orientation exercises • Rhythmic exercises • Exercises for cognitive development	Explanation, demonstration, assign tasks	Frontal, group		Rules knowledge and application Developing spatial orientation skills  Development of movement coordination and rhythmic ability
40	<b>II. Main</b> 1. Marosszék • Basic motif exercises: steps • Basic motif exercises: csárdás • The teacher demonstrates the sequence of movements, dancing with the students, highlighting and paying attention to the new movements and motifs learned.	Explanation, demonstration, assign tasks	Group	Music Mirror	Developing the ability to coordinate movement  Developing movement sequence coordination skills
10	<b>III. Concluding</b> 1. Review of previous choreography 2. Drama pedagogy activities (end of class exercises)	Explanation, assign tasks	Group	Music	Peer and self-awareness, cooperation and collaboration, relaxation, trust-building, self-awareness development
5	<b>3. Evaluation</b> • Students evaluate the lesson and teachers • Teachers evaluate themselves	Group discussion	Group		

Table 3. Lesson plan 3. Session type: practice rehearsal

## THE VISION OF HUNGARIAN FOLK DANCE IN THE DIASPORA

Time frame (minutes)	Class activities (teacher and student activities)	Educational strategy			Highlighted skills
		Methods	Working format	Tools	
5	<b>I. Introduction</b> 1. Greeting the dancers, roll call, conveying relevant information	Guided discussion	Frontal		
20	2. Training <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warm-up activities</li> <li>• Spatial orientation exercises</li> <li>• Drama pedagogy activities (skill and ability development exercises)</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Frontal, group		Rules knowledge and application  Developing spatial orientation skills  Developing rhythm, creativity, improvisation, group dynamics, sensory refinement, and spatial orientation
50	<b>II. Main</b> 1. Marosszék <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basic motif exercises: spin</li> </ul> 2. Review of previous choreography <ul style="list-style-type: none"> <li>• Watching the choreography recording</li> <li>• Practice</li> </ul>	Explanation, demonstration, assign tasks	Group	Music Mirror	Developing the ability to coordinate movement
10	<b>III. Concluding</b> 1. Traditional folk games: "pecsenyeforgatás" <sup>3</sup> (spit roasting)	Explanation, assign tasks	Group		Tactical thinking, turn-space development  Wrestling, resistance-building game
5	3. Evaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students evaluate the lesson and teachers</li> <li>• Teachers evaluate themselves</li> </ul>	Group discussion	Group		

Table 4. Lesson plan 4. Session type: mixed rehearsal

<sup>3</sup>Pecsenyeforgatás: „The players stand in a circle, and one of them stands in the center, acting as the “cook” (szakács). There is another player outside the circle. The players in the circle chant: “Süülök, süülök, megsüülök!” (Translation: “I’m roasting, I’m roasting, I’m getting roasted!”). Upon hearing this chant, the cook (szakács) runs to someone in the circle and turns them around three times, as if they were turning a roast. The player who was on the outside of the circle must run in and touch either the cook or the “roast” (the person being turned) before the three turns are completed. If they manage to touch either the cook or the roast before the three turns are over, they switch places with the person they touched. If they fail to touch them in time, they remain outside the circle.” (Lázár, 1997)

## 6. SUMMARY

The possibility of the long-term preservation of Hungarian communities living in the diaspora lies in their connection to Hungarian culture. Within this context, Hungarian folk dance culture and the dance-house movement (*táncházmozgalom*) in Hungary can be particularly strong forces for preservation. This is even the case for fourth and fifth-generation members of the community, as dance can be attractive to those who speak little or no Hungarian thanks to the strong sense of community interethnic involvement that it creates. Through engaging with folk songs and dance, participants also develop a closer connection to the language itself, which can provide motivation for learning the Hungarian language.

For Hungarian folk dance to fulfill this role in the life of Hungarian communities living far from the motherland, it is essential that folk dance education is well-organized. If teaching is stratified based on age groups, with coordination and consideration of professional aspects, this ensures professional development and the continuation of traditions for adult age groups, as well. Maintaining contact with Hungarian institutions and experts and ensuring continuous coordination, documenting the work, describing best practices, and applying them are crucial activities for dance instructors, especially in the initial period. The methodological guide described in this paper aims to provide guidance for beginners, and its further development will be a task for the future.

The Hungarian diaspora communities in South America, although quite distant from each other, maintain a living connection. The main driving force behind this is the biennial South American Hungarian Folk Dance Festival. This large event includes a one-week symposium focused on the learning of dance and music skill development under the guidance of Hungarian experts. It is worth considering the launch of further professional development courses and coordinating efforts across the involved diasporas. If the goal is to make theoretical and professional knowledge as widely accessible as possible, it is essential to translate important publications in Hungarian-language literature into Spanish.

## Bibliography

- Anderle, Á. (2008). Magyarok Latin-Amerikában. *Küliügyi Szemle*, 7(3), 174–181.
- Arató, I. (2009). Magyarok Uruguayban (1966-1975). *Tiszatáj*, 63(10), 28–42.
- Bába, Sz. (2015). *Magyar identitás a tengeren túli diaszpórában* [PhD disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Brum, A. (2019). *Magyar néptáncmozgalom szerepe a dél-amerikai magyar közösségek életében* [BA-szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Brum, A. (2022). *A magyar néptánc jövőképe a diaszpórában. Néptáncoktatás-módszertani munkaterv az uruguayi Tündéerkert Néptáncgyűttes számára* [MA-szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Foltin, J., & Tarján, T., K. (2004). *Játék és tánc az óvodában*. Hagyományok Háza Népművészeti Műhelye.
- Gabnai, K. (1987). *Drámajátékok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Holowatuck, J., & Astrosky, D. (2009). *Manual de Juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.  
<https://escueladeteatroytiteres.com.ar/wp-content/uploads/Manual-de-Juegos-y-ejercicios-teatrales-ul.pdf>
- ickázás, sántika, ugróiskola (1977–1982). *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó.  
<https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1484.html>
- Lázár, K. (1997). *Népi Játékok*. Planétás Kiadó.
- Lévai, P. (2010). *Szökkenjünk, ugráljunk...A sárközi ugrós táncok tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó Kft.
- Lévai, P. (2019). *A mozdulattípusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Mizerák, K. (Ed.). (2014): *Tanečno – pohybová výchova hravými metódami. Dvojazyčná metodická zbierka tanečných pohybových hier založených na dramapedagogike. I. časť. Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel. Kétnyelvű tanjegyzet tánc, dráma- és mozgáspedagógiai alapú módszertani gyakorlatok alapján I–II. rész. Reginalne Osvetové Stredisko v Leviciach.*
- Mizerák, K. (Ed.). (2017): *Tanečno – pohybová výchova hravými metódami. Dvojazyčná metodická zbierka tanečných pohybových hier založených na dramapedagogike. III. časť. Mozgásra és táncra nevelés játékos módszerekkel. Kétnyelvű tanjegyzet tánc, dráma- és mozgáspedagógiai alapú módszertani gyakorlatok alapján III. rész. Reginalne Osvetové Stredisko v Leviciach.*
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség – Testnevelésmódszertani Könyvek.
- Torbágyi, P. (2007). *Magyar vándormozgalmak és szórványközösségek Latin-Amerikában a második világháború kitöréséig* [PhD disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem.





## A TÁNC ÁLTAL JOBBÁ TENNI A VILÁGOT?

### RECENZÍÓ DANA MILLS *DANCE AND ACTIVISM. A CENTURY OF RADICAL DANCE ACROSS THE WORLD* CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

Kovács Nóra PhD, tudományos munkatárs, HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Tudományos Akadémia, Kiváló Kutatóhely

#### Absztrakt

Az írás Dana Mills szenvedélyes nyelven írt esszéjének recenziója, amelyben a baloldali ideológiák, a marxizmus szellemi öröksége, valamint a mozgalmi radikalizmus összekapcsolódik a tánc éteri, ám a test és az érzékek által meghatározott világával.

**Kulcsszavak:** könyvkritika, tánc és aktivizmus

A társadalmi változásokért munkálkodó mozgalmak vizsgálata a világ társadalomtudományainak egyik jelentős intellektuális irányvonala és egyben kutatási témája. E mozgalmak a társadalmi élet különféle területein töreksenek jellemzően negatívan megkülönböztetettnek, kiszolgáltatottnak vagy gyengébbnek vélt pozícióban lévő csoportok érdekeit képviselni, hangjukat hallatni, helyzetükben kedvező változást elősegíteni. Az utóbbi évek aktivizmus-szakirodalmában talán nagyobb hangsúlyt kaptak a társadalmi szolidaritás-alapú baloldali mozgalmak. Dana Mills szenvedélyes nyelven írt esszéjete is ebbe a szellemi vonulatba illeszkedik.

Az izraeli származású Mills táncos és egyben elkötelezett baloldali politikai aktivista; könyve e kettős nézőpontot jeleníti meg. Jelenleg az izraeli *Peace Now* elnevezésű civil szervezet operatív igazgatója, amely az izraeli-palesztin konfliktus békés megoldását igyekszik már évtizedek óta a társadalmi nyomásgyakorlás segítségével előmozdítani.

De hogyan kapcsolódhatnak össze a baloldali ideológiák, a marxizmus szellemi öröksége, valamint a mozgalmi radikalizmus a tánc éteri, ám a test és az érzékek által meghatározott világával? E kérdés a kelet-európai egykori államszocialista társadalmak idősebb korosztályából előhívhat ide kapcsolódó emlékképeket; emellett a térség társadalmainak táncjelenségeire irányuló történeti vizsgálódások több előadó vonatkozásban is rámutattak az államszocializmus politikai ideológiái, valamint színpadi táncprodukciók (például Deres, 2021; Diószegi, 2014; Péter, 2021) és egyes táncos közösségi gyakorlatok összefüggéseire (Könczei, 2009; Taylor, 2023).

A tánc mint aktivizmus kérdésköre szorosan összefügg a tánc politikumával, amelyre az utóbbi másfél évtizedben egyre több kutatás irányult. Ilyen kérdésfelvetést több tánckutató fogalmazott meg Magyarországon is (lásd például Kavecsánszki, 2014). A Mills által elsősorban Észak-Amerika kontextusában hivatkozott munkák

olyan fogalmakat kapcsolnak össze a táncsal, mint az emberi jogok, a társadalmi igazságosság, a nemek közötti egyenlőség vagy a rasszizmus elleni küzdelem. A kötet egyik, már az előszóban megfogalmazott központi kérdése, hogy mit jelent a radikalizmus a tánc világában, illetve, hogy a 21. századi aktivizmus új formái miként viszonyulnak a 20. század táncos-aktivistáinak tevékenységéhez.

A szerző társadalmi-ideológiai elkötelezettsége mentén több kontinens különböző pontjairól hozott esettanulmányok segítségével mutatja be a táncon keresztül megvalósuló társadalmi aktivizmus mozgalmát. Kiindulópontja az a személyes és szakmai meggyőződés, hogy a tánc által a világ egy jobb helyé tehető. Az esettanulmányok az 1920-as évek és napjaink közötti bő évszázadot ölelik fel, bár nem egyenlő arányban jelenítik meg egyes időszakait; nagyobb hangsúlyt kapnak a 20. század első felének amerikai tánc-történetei, valamint a tánc társadalmi változást célzó helyzetei a legutóbbi évtizedek globálissá és technicizálttá vált világában.

Dana Mills kötetének hét fejezetéből az első vezeti fel a mű központi mondanivalóját, amely a szerző megfogalmazása szerint a társadalmi igazságosság megvalósításának a táncban rejlő lehetőségeit vizsgálja. Mills munkájának hajtóerejét két fontos alapfeltevés adja. Egyfelől azt állítja, a tánc az aktivizmus egy formája lehet; másfelől úgy véli, a test mozdulata egy megélt ideál. Munkája fogalmi alapsztruktúrájára különösen inspirálóan hatott Martha Graham, aki a táncot explicit módon a társadalmi cselekvés egy formájaként értelmezte, és akinek 1936-os *Krónika* (*Chronicle*) című alkotása nemcsak koreográfiaként, színpadi táncdarabként, hanem társadalmi praxisként is jelentős befolyással volt Mills szemléletére. Mills gondolatmenetének két központi, marxi értelemben használt fogalma az elidegenedés, valamint az abból a táncon mint testi és közösségi praxison keresztül felépülő szolidaritás. Munkája az aktivizmussal összefüggésben az elidegenedést mint gyakorlati problémát vizsgálja. Az elidegenedés és a szolidaritás értelmezéséhez Mills Eleanor Marx munkásságából merített inspirációt, amelyhez segítségére volt a legfiatalabb Marx-lány Rachel Holmes által írott és 2014-ben kiadott életrajza. Eleanor Karl Marx legkisebb gyerekeként született a család londoni emigrációjának időszakában, és a 19. század második felében szocialista-feminista aktivistaként a női egyenjogúságért küzdött. Eleanor Marx víziójának Mills mondandója szempontjából talán a legfontosabb mozzanata az volt, hogy a társadalmi változásokat gyakorlati módon, a kultúra felhasználásával kívánta elősegíteni. Ennek egyik megvalósulására példa, hogy Eleanor elsőként fordította angolra Ibsen *Babaszoba* (*Nóra*) című drámáját. A darab első nyilvános angliai felolvasása Eleanor otthonában valósult meg az elveit osztó G. B. Shaw drámaíró közreműködésével.

A második fejezet az amerikai modern tánc három politikailag tudatos úttörő személyiségének munkásságát tárgyalja részletesen, akik színpadi előadásaikkal, koreográfiáikkal a művészi kifejezés eszköztárának segítségével kívántak a társadalmi változások irányába hatni. Az egymással szoros szakmai kapcsolatban álló Martha Graham, Anna Sokolow és Pearl Primus rendkívüli társadalmi érzékenységgel forradalmasították a modern színpadi táncot, és a táncos aktivizmus előfutáiraivá, meghatározó egyéniségeivé váltak. Mills nem győzi hangsúlyozni a számára talán legfontosabb Graham-darab, a már említett *Krónika* jelentőségét. Az öt részből álló táncprodukció a tánc radikálisan megújított nyelvezetén keresztül reflektált az 1929-es világválság súlyos társadalmi következményeire, a faszizmus előretörésére

Európában és az újabb világháború fenyegetően előrevetülő árnyékára. Mills plasztikusan rajzolja meg a szegénység miatt az alulról szerveződő baloldali mozgalmaktól megoldást remélő társadalmi környezetet az 1920-30-as évtizedek Amerikájában, amelyet sikeresen szólított meg ez az új formanyelvet használó táncművészet; emellett tárgyalja Graham kritikai fogadtatásának társadalmi szempontjait is. A Graham-nél másfél évtizeddel fiatalabb Anna Sokolow szerepének szintén központi figyelmet szentel Mills köteté. Életének és táncos munkásságának hangsúlyos mozzanatai között tárgyalja Sokolow kelet-európai zsidó bevándorló származását, feminizmusát, valamint azt a tényt, hogy a tánc felé a városi kétkezi munkások pozíciója felől közelített. Mint megtudjuk, első előadásai közönségét a munkásszakszervezetek tagjai alkották. 1955-ös *Szobák (Rooms)* című koreográfiájának központi témája az ember modern társadalomban megtapasztalt, fokozódó elidegenedése volt. Különleges pályát futott be a fejezet harmadik főszereplője, az afroamerikai Pearl Primus, aki nemcsak zseniális táncos előadóként és politikailag aktív kommunistaként szerzett hírnevet magának, de közel hatvanévesen még le is doktorált antropológiából. Életútja és pályája jól tükrözte a színesbőrű amerikai közösségek életének küzdelmeit és kihívásait. Primus az amerikai modern tánc mellett az afrikai táncok mozgásvilágát is felhasználta munkáiban. Ezzel kezdetben egyfelől saját közössége idegenkedését is kivívta, mert a „szégyellnivaló” múltból inspirálódott, miközben egész pályája során küzdött az ellen, hogy kritikusai művészetéről rasszista terminusokban mondjanak véleményt, és energikus, impulzív mozdulatai miatt „színesbőrű afrikai táncosként” skatulyázzák be. Életműve jelentős szerepet tölt be az afroamerikaiak hátrányos megkülönböztetése elleni mozgalomban. Egy fekete férfi lincseléséről szóló vers ihlette nagyhatású 1945-ös *Furcsa Gyümölcs (Strange Fruit)* című alkotását, amely a modern tánc nyelvén hívta fel kora társadalmának figyelmét az afroamerikaiakat a mindennapokban érő és a rendszerben rejlő igazságtalanságra és erőszakra.

A kötet következő négy fejezete időben közelebbi, többségében 21. századi táncos jelenségeket kapcsol össze a társadalmi aktivizmus megvalósulási lehetőségeivel, és jelzi, hogy nemcsak a modern tánc nyelve válhat a radikális társadalmi cselekvés eszközzé. Mills meggyőzően szemlélteti, hogy a hagyományosan konzervatívabbnak gondolt klasszikus balett tradíció gyakorló rutinjai egyfajta rituálék, melyek szerte a világon nagyon különböző táncos közösségeket kapcsolnak egybe. A harmadik fejezetben egy dél-afrikai, egy izraeli palesztin és egy szíriai példán keresztül mutatja meg, hogy a balett hagyományos esztétikai világú klasszikus formája miképp segíthetett elő radikális változást fekete és fehér bőrű dél-afrikaiak viszonyában az apartheid időszakában a mindkét csoportot integráló *Johannesburgi Ifjúsági Balett* intézményén keresztül; vagy hogy a Gázai övezet elidegenítő háborús viszonyai között napjainkban felcseperedő gyerekek számára a rendszeres balettórák miként jelenítik meg a normális mindennapokat, és vetítik előre egy élhető jövő képét.

A modern technológiák tánctanulásban elsajátított szerepét is tárgyalja a negyedik fejezet, amely egy iraki breakdance és hip-hop táncos, Hussein Smko történetét állítja a középpontba. Smko egy Irakban állomásozó amerikai katonától tanulta élete első hip-hop táncmozdulatát a 2000-es évek elején. Mills a fejezetben részletesen követi végig az erőszaktól sújtott országból menekülő fiatal művész szakmai pályáivét, aki a táncon keresztül lelt otthonra egy új országban, és tapasztalta meg a szolidaritás élményét és a másokhoz való kapcsolódást.

Egészen más műfajú események társadalmi változásban betöltött lehetséges szerepét tárgyalja a kötet ötödik fejezete, amelynek címét a szerző Martha Graham *Krónika* című darabjának *Lépések az utcán* (*Steps in the Street*) című tételéből kölcsönözte. Olyan politikai demonstrációk és flashmobok helyzeteit vette számba és elemezte a szerző Chilétől Argentínán, Lengyelországon, Franciaországon át Izraelig, Szudánig és Dél-Afrikáig, amelyekben a tánc az utcai tiltakozás egyik eszközeként jelent meg, és ahol az előző fejezetek példáival ellentétben nem a táncosok aktivizmusa, hanem az aktivisták tánca állt figyelme középpontjában. Mills több érdekes kérdést firtatott ezekkel kapcsolatban, például azt, mi a tánc szerepe az aktivisták demonstrációiban; hogy mi a lényegi kapcsolat a színpadon és a nyilvános tiltakozásként köztereken előadott táncok között; illetve, hogy a társadalmi szolidaritás milyen új formáinak megéléséhez vezethetnek ezek a táncos események. Edward Said gondolatainak felidézésén és két, a kényszermigráció tapasztalatát feldolgozó koreográfia elemzésén keresztül a kötet hatodik fejezetében Dana Mills arra keresi a választ, milyen szerepet tölthet be a tánc a hazájukból menekülők előtt álló kihívások és nehézségek megoldásában. Utolsó, hetedik fejezetében pedig visszatér Martha Graham *Krónikájához* és a darabbal a legutóbbi időkből dolgozó táncosok tapasztalatait felidézve tekinti át újra a társadalmi aktivizmus táncban rejlő lehetőségeit napjainkban.

A kötet empirikus megalapozottságához a szerző interjúkat készített, résztvevő megfigyelést végzett, és megfigyelő részvevőként volt jelen táncos közösségi eseményeken; emellett historiográfiai és a levéltári kutatásokat folytatott, valamint – bár ezt külön nem említi az alkalmazott módszerek között – online elérhető vizuális tartalmakat is elemzett.

A fejezetekben szereplő hosszabb-rövidebb esetleírások, esettanulmányok a kötet központi fogalmainak, azaz az elidegenedésnek, a szolidaritásnak és a kettő közti átjárást jelentő táncos praxisnak a különböző interpretációs lehetőségeit rajzolják meg. A kötetben szereplő táncos aktivisták mindegyike egyedi kontextusokat kínál ezen alapfogalmak újabb jelentésrétegeinek felfejtéséhez.

A szerzőnek nem volt célja egy átfogó aktivizmuselmélet kidolgozása. Alapfeltételezése viszont, hogy a tánc művelőit (és befogadó nézőit) a szavakon túli jelentés különleges erejével ruházza fel. Ez a rendkívül izgalmas feltételezés összefügg a „testben létező” tudás (angolul *embodied knowledge*) a táncos szakirodalomban széles körben használt elgondolásához. A tánc különlegessége az aktivizmus vonatkozásában, hogy nem közvetlenül a racionális érvek erejével fogalmaz meg és közöl üzenetet, hanem a test által, a nonverbális kommunikáción keresztül közvetít információt. Az érzékszerveken keresztül és érzelmek kiváltásával hat a nézőre, a testi megélésén keresztül hat az táncosra, előadóra, azaz a testben megfogalmazott, a test mozgása által megjelenített üzenet. Hogy az *embodiment*-en, valamint a test ugyancsak gyakran említett *emlékezetén* pontosan mit kell értenünk, illetve, hogy miként operacionalizálható ez a fogalom táncjelenségek társadalmiságának kutatásában, erről kevés szó esik Mills kötetében, miközben érvelésének kulcsfontosságú mozzanatai.

A szerző szenvedélyesen érvel, szövege sodró erejű, sajnálatos ugyanakkor, hogy előfordulnak benne ismétlések, amelyek megakasztják az olvasás lendületét. Részben a bemutatott empirikus anyag jellegéből következhet, hogy az időben

közelebbi tánc történések esettanulmányainak kidolgozottsága, etnográfiai mélysége nem egyenletes. Néhány fejezet, például a Hussein Smkoról szóló esettanulmány szövege elbirt volna még egy olvasószerkesztői kört.

Mills kötetében csak az általa társadalmilag progresszívnek vélt táncos aktivizmus témakörével foglalkozik, miközben maga is jelzi, hogy létezhetnek, léteznek a táncon keresztüli társadalmi aktivizmusnak nacionalista, anti-internacionalista vagy kirekesztő irányzatai is; nem állítja továbbá, hogy minden tánc egyben aktivista cselekedet is.

Az egyes fejezetek elemzéseiben kortárs előadók, táncesemények egész arzenálját vonultatja fel a szerző. A modern technológiáknak és a közösségi videómegosztó oldalaknak köszönhetően az olvasással párhuzamosan akár mozgóképen is megnézhetjük a bemutatott táncosokat, előadásokat, táncos eseményeket. Mindezek kiegészítik és alátámasztják a kötet gondolatmenetét, kár azonban, hogy a könyvkiadó Bloomsbury Academic formai kívánalmai a lábjegyzetekkel szemben a fejezetként külön bontott végjegyzeteket preferálják, állandó lapozgatásra kényszerítve ezzel az olvasót.

Hatalmas és izgalmas utat jár be az olvasóval a *Dance and Activism*, és egy újszerű nézőpont segítségével izgalmas mozgalmi oldalát emeli ki olyan táncklasszisok munkásságának, mint Martha Graham, Pearl Primus, vagy Anna Sokolow. Olvasás közben kifejezetten érdemes felkeresni a kötetben említett személyek, események videóit, végignézni például a *Ballett Black* kettősét *Stormzy* 2019-es koncertjén a *Glastonbury fesztiválon*, belepillantani Anna Sokolow retrospektív interjúiba, vagy a Chiléből indult és globális flashmobbá vált szexuális bántalmazás ellen született, énekkel kísért koreográfiába.

Mills, D. (2021). *Dance and Activism. A Century of Radical Dance Across the World*. Bloomsbury Academic.

## Irodalomjegyzék

- Deres, K (2021). Az üvegkoporsó visszatér: A Természetes Vészek Kollektíva két előadásáról. In Fuchs, L., Fügedi, J. & Péter, P. (Eds.), *Tánc tudományi Tanulmányok 2020–2021* (pp. 157–172). Magyar Táncművészeti Egyetem. Magyar Tánc tudományi Társaság.
- Diószegi, L. (2014). A magyar néptánc történelmi pillanatai. A Gyöngyösbokrétától a Táncházig. *Magyar Művészet*, 2(3–4), 50–61.
- Kavacsánszki, M. (2014). Tánc és politika: Szempontok a tánckultúra és a politikai akaratképzés közötti kapcsolat értelmezéséhez. *Híd*, 78(3), 74–89.
- Könczei, Cs. (2009). A hagyományos zene reprezentációi a kommunista és poszt-kommunista Romániában. In Könczei, Cs. (Ed.) *Táncelméleti írások – Writings in Dance Theory: 1987–2004, Editura Fundației pentru Studii Europene, 2007–2009* (pp. 87–94).
- Péter, P. (2021). Kreatív Mozgás Stúdió: Egy alternatív (tánc)művészeti klub az államszocializmus utolsó évtizedében. In Fuchs, L., Fügedi, J. & Péter, P. (Eds.), *Tánc tudományi Tanulmányok 2020–2021* (pp. 95–156). Magyar Táncművészeti Egyetem. Magyar Tánc tudományi Társaság.

Taylor, M. N. (2023, Febr. 26.). A magyar táncház: nacionalista mozgalom vagy szocialista közösségépítés? Interjú Mary N. Taylорral, a magyar táncházmozgalom kutatójával (1. rész) [Interview]. *Mérce*. <https://merce.hu/2023/02/26/a-magyar-tanchaz-nacionalista-mozgalom-vagy-szocialista-kozossegepites/>

Kovács, N. (2023). Making the World a Better Place Through Dance? Review of Dana Mills' Book Entitled *Dance and Activism. Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(2), 141–145.  
<https://doi.org/10.46819/TN.4.2.141-145>

## MAKING THE WORLD A BETTER PLACE THROUGH DANCE?

REVIEW OF DANA MILLS' BOOK ENTITLED *DANCE AND ACTIVISM. A CENTURY OF RADICAL DANCE ACROSS THE WORLD*

Nóra Kovács PhD, research fellow, HUN-REN Centre for Social Sciences  
Hungarian Academy of Sciences Centre for Excellence

### Abstract

This is a review of the latest collection of passionate essays by Dana Mills, in which left-wing ideologies, the intellectual legacy of Marxism, and movement radicalism are combined with the ethereal but physical and sensory world of dance.

**Keywords:** book review, dance and activism

The study of movements for social change is a major intellectual trend and research topic in the social sciences worldwide. These movements seek to represent the interests of groups, typically those perceived to be negatively discriminated against, vulnerable, or disadvantaged, in various spheres of social life, intending to make their voices heard and to promote positive changes in their circumstances. In recent years, the literature on activism has placed greater emphasis on left-wing, solidarity-based movements, and Dana Mills' collection of passionate essays is part of this intellectual lineage.

Born in Israel, Mills is a dancer and committed left-wing political activist, and her book reflects this dual perspective. She is currently the acting director of *Peace Now*, an Israeli NGO that has been working for decades to promote a peaceful resolution to the Israeli-Palestinian conflict through social pressure.

But how can left-wing ideologies, the intellectual legacy of Marxism, and movement radicalism be linked to the ethereal but sensory world of dance? This question may evoke memories from older generations in the former state-socialist societies of Eastern Europe; moreover, historical studies of dance phenomena in the societies of this region have pointed to the interconnections between the political ideologies of state socialism and stage dance productions (e.g., Deres, 2021; Diószegi, 2014; Péter, 2021) and specific dance community practices (Könczei, 2009; Taylor, 2023) in several performing-arts contexts.

The issue of dance as activism is closely related to the politics of dance, a topic that has been the focus of an increasing amount of research over the last decade and a half. Several dance researchers in Hungary have also addressed similar questions (e.g., Kavecsánszki, 2014). The works cited by Mills, mainly from the North American context, link concepts such as human rights, social justice, gender equality, and the

fight against racism with dance. One of the central questions of the volume, already formulated in the preface, is what radicalism means in the world of dance and how new forms of 21st-century activism relate to the activities of 20th-century dance activists.

Reflecting on her socio-ideological engagement, the author presents case studies from different parts of the world to illustrate the movement of social activism through dance. Her fundamental point of departure is the personal and professional conviction that dance can make the world a better place. The case studies span the century between the 1920s and the present, although each period is not equally represented, with a greater emphasis placed on American dance history in the first half of the 20th century and on cases from recent decades that highlight the role of dance as a means of social change in today's globalized and technologically advanced world.

Of the seven chapters in Dana Mills' book, the first introduces the central message of the work, which, in the author's words, explores the potential of achieving social justice through dance. Mills' work is driven by two key assumptions. On the one hand, she argues that dance can be a form of activism; on the other, she believes that the movement of the body is a lived ideal. The conceptual structure of her work was particularly inspired by Martha Graham, who explicitly understood dance as a form of social action, and whose 1936 work *Chronicle* was a major influence on Mills' approach, not only as a choreography and stage dance piece, but also as a form of social practice. The two central Marxian concepts of Mills' thought are alienation and solidarity, both arising from dance as a bodily and communal praxis. Her work explores alienation as a practical problem in the context of activism. Mills drew inspiration for her understanding of alienation and solidarity from the work of Eleanor Marx, the youngest Marx girl, as presented in her biography by Rachel Holmes published in 2014. Born during the family's emigration to London, Eleanor was a socialist-feminist activist who fought for women's equality in the second half of the 19th century. Perhaps the most important aspect of Eleanor Marx's vision, from Mills' perspective, was her desire to promote social change through culture in a practical way. One example of how she achieved this was Eleanor's pioneering translation of Ibsen's play *A Doll's House (Nora)* into English. The first public reading of the play in England took place in Eleanor's home with the participation of playwright G. B. Shaw, who shared her ideals.

The second chapter discusses in detail the work of three politically conscious pioneers of American modern dance who sought to effect social change through their stage performances and choreography using the tools of artistic expression. Martha Graham, Anna Sokolow, and Pearl Primus, in a close professional relationship with one another, revolutionized modern stage dance through their extraordinary social sensitivity and became pioneers and leading figures in dance activism. Mills repeatedly emphasises the importance of the aforementioned *Chronicle*, which for her is perhaps the most important Graham piece. This five-part dance production reflected, through a radically renewed language of dance, on the grave social consequences of the Great Depression of 1929, the rise of fascism in Europe, and the looming shadow of a second world war. Mills vividly portrays the social context of poverty in America in the 1920s and 1930s that was successfully addressed by this



new dance form, and also discusses the social aspects of Graham's critical reception. The role of Anna Sokolow, who was a decade and a half younger than Graham, is also a central focus of Mills' book. Sokolow's origins as an Eastern European Jewish immigrant, her feminism, and the fact that she approached dance from the position of the urban manual labourer are among the highlights of her life and dance. The audience for her first performances, we learn, were members of workers' unions. The central theme of her 1955 choreography *Rooms* was the increasing alienation of people in modern society. The chapter's third protagonist, the African-American Pearl Primus, who not only made a name for herself as a brilliant dance performer and politically active communist but also earned a doctorate in anthropology at nearly 60, had a unique career. Her life and work reflected the struggles and challenges of life in Afro-American communities. Besides American modern dance, Primus drew on the movements of African dances in her work, but in doing so, she initially earned the disapproval of her own community for drawing inspiration from a 'shameful' past, while throughout her career she struggled to resist her critics' use of racist terms to describe her art and her energetic, impulsive movements, labelling her as an 'African dancer of color'. Her life's work has been instrumental in the movement against discrimination towards African Americans. Inspired by a poem about the lynching of a black man, her influential 1945 work *Strange Fruit* used the language of modern dance to draw the attention of contemporary society to the inherent injustice and violence faced by African Americans in their daily lives.

The next four chapters in the volume link more recent dance phenomena, mostly from the 21st century, to possibilities for social activism, suggesting that it is not only the language of modern dance that can become a tool for radical social action. Mills convincingly demonstrates that the traditional practice routines of classical ballet, often considered more conservative, serve as a kind of ritual that unites very different dance communities around the world. In the third chapter, through examples from South Africa, Israeli-Palestinian territories, and Syria, she shows how the classical form of ballet with its traditional aesthetic world has facilitated radical change in the relationship between black and white South Africans during the apartheid era through the *Johannesburg Youth Ballet* institution, which integrated both groups; or how, for children growing up today in the alienating conflict conditions of the Gaza Strip, regular ballet classes represent normal everyday life and project a vision of a viable future.

The role of modern technologies in dance education is also discussed in the fourth chapter, which focuses on the story of an Iraqi breakdance and hip-hop dancer, Hussein Smko, who learned his first hip-hop dance moves from a US soldier stationed in Iraq in the early 2000s. In the chapter, Mills traces in detail the professional career of a young artist fleeing a country ravaged by violence, who experienced solidarity and connection with others and found a home in a new country through dance.

The fifth chapter of the volume discusses the potential role that events of a very different genre play in social change, the title of which, *Steps in the Street*, is borrowed from Martha Graham's work *Chronicle*. The author reviews and analyses situations involving political demonstrations and flash mobs from Chile, Argentina, Poland, France, Israel, Sudan, and South Africa, in which dance has been used as a means of street protest. Unlike in the previous chapters, the focus is placed on the dance

of activists rather than the activism of dancers. Mills raises a number of interesting issues in this regard, such as the role of dance in activist demonstrations, the nature of the relationship between dance on stage and dance during protests in public spaces, and how these dance events can lead to new forms of social solidarity. In the sixth chapter, through a recollection of Edward Said's reflections and an analysis of two choreographies dealing with forced migration experiences, Dana Mills explores the role that dance can play in addressing the challenges and difficulties faced by those fleeing their homelands. In her final, seventh chapter, she returns to Martha Graham's *Chronicle* and revisits the potential of social activism in dance today, drawing on the experiences of dancers who have worked with Graham's piece in recent times.

To provide the empirical grounding for the volume, the author conducted interviews, carried out participant observations at dance community events, and conducted historiographical and archival research. Although it is not specifically mentioned among the methods used, the author also analyzed visual content available online.

The case studies in her chapters propose different interpretations of alienation and solidarity, the central concepts of the volume, and how dance practice mediates between the two. Each of the dance activists in the volume offers unique contexts for unraveling new layers of meaning in these core concepts.

Although it was not the author's intention to develop a comprehensive theory of activism, Her basic premise is that dance endows dance practitioners (and receptive spectators) with a special power of meaning beyond words. This intriguing assumption is related to the notion of '*embodied knowledge*' widely used in dance literature. The uniqueness of dance, in relation to activism, is that it does not directly formulate and communicate a message through the power of rational arguments but rather through the body, conveying information through non-verbal communication. This affects the spectator through the senses and by evoking emotions, and it affects the dancer or performer through the bodily experience, that is, the message expressed in the body and represented by the body's movement. Exactly what is meant by *embodiment* and the often-mentioned term '*bodily memory*' and how this concept can be operationalized in the study of the sociality of dance phenomena are not discussed in detail in Mills' book, although they are key aspects of her argument.

However, despite the passionate arguments of the author and the moving ideas of the text, it is unfortunate that there are repetitions in the text that disrupt the flow of the reading. Perhaps partly because of the nature of the empirical material presented, the case studies of the more recent dancers and dance events are not as elaborated and lack the ethnographical depth of the older topics discussed in the text. In addition, some chapters, such as the case study on Hussein Smko, may have benefited from a further round of editing.

In her volume, Mills deals only with what she considers to be socially progressive dance activism, although she indicates that nationalist, anti-internationalist, or exclusionary strands of social activism through dance can and do exist. She also does not claim that all dance is also an act of activism.

In her analysis in the individual chapters, the author presents a whole arsenal of contemporary performers and dance events. Thanks to modern technologies and

social video-sharing sites, readers can watch the featured dancers, performances, and dance events on film while reading. These complement and support the thought process of the book; nevertheless, it is a pity that the publisher Bloomsbury Academic prefers endnotes to footnotes, separated into chapters that force the reader to turn pages constantly.

*Dance and Activism* takes its audience on an extensive and exciting journey, highlighting the intriguing activist side of the work of dance classics such as Martha Graham, Pearl Primus, and Anna Sokolow from a novel perspective. While reading, it is well worth checking out the videos of the people and events mentioned in the book, whether it is watching *Ballet Black's* duo at *Stormzy's* 2019 *Glastonbury concert*, Anna Sokolow's retrospective interviews, or the flashmob choreography against sexual abuse that started in Chile and turned into a global phenomenon.

Mills, D. (2021). *Dance and Activism. A Century of Radical Dance Across the World*. Bloomsbury Academic.

## Bibliography

- Deres, K (2021). Az üvegekoporsó visszatér: A Természetes Vészek Kollektíva két előadásáról. In Fuchs, L., Fügedi, J. & Péter, P. (Eds.), *Tánc tudományi Tanulmányok 2020–2021* (pp. 157–172). Magyar Táncművészeti Egyetem. Magyar Tánc tudományi Társaság.
- Diószegi, L. (2014). A magyar néptánc történelmi pillanatai. A Gyöngyösbokrétától a Táncházig. *Magyar Művészet*, 2(3–4), 50–61.
- Kavecsánszki, M. (2014). Tánc és politika: Szempontok a tánc kultúra és a politikai akaratképzés közötti kapcsolat értelmezéséhez. *Híd*, 78(3), 74–89.
- Könczei, Cs. (2009). A hagyományos zene reprezentációi a kommunista és poszt-kommunista Romániában. In Könczei, Cs. (Ed.) *Táncelméleti írások – Writings in Dance Theory: 1987–2004, Editura Fundației pentru Studii Europene, 2007–2009* (pp. 87–94).
- Péter, P. (2021). Kreatív Mozgás Stúdió: Egy alternatív (tánc)művészeti klub az államszocializmus utolsó évtizedében. In Fuchs, L., Fügedi, J. & Péter, P. (Eds.), *Tánc tudományi Tanulmányok 2020–2021* (pp. 95–156). Magyar Táncművészeti Egyetem. Magyar Tánc tudományi Társaság.
- Taylor, M. N. (2023, Febr. 26.). A magyar táncházt: nacionalista mozgalom vagy szocialista közösségépítés? Interjú Mary N. Taylорral, a magyar táncháztmozgalom kutatójával (1. rész) [Interview]. *Mérce*. <https://merce.hu/2023/02/26/a-magyar-tanchaz-nacionalista-mozgalom-vagy-szocialista-kozossegepites/>



## LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE A TÁNCJELÍRÁS ELSAJÁTÍTÁSA FELÉ

### RECENZIÓ FÜGEDI JÁNOS *SIGNS OF DANCE* CÍMŰ RENDSZERISMERTETŐ KÖTETÉRŐL

Horváth-May Dániel, PhD hallgató, Szegedi Tudományegyetem,  
Történelemtudományi Doktori Iskola

#### Absztrakt

Fügedi János a Lábán-kinetográfia nemzetközileg is elismert felhasználója, továbbfejlesztője és oktatója. Legújabb önálló műve a címben feltüntetett, angol nyelven kiadott könyv, amelyet jelen írásomban mutatok be az olvasónak. A szerző életrajzának rövid ismertetése után szót ejtek a kötet előzményeiről, majd felvázolom annak struktúráját. Recenziómban felhívom a figyelmet a hazai táncírásgyakorlathoz képesti újításokra és bemutatom a könyv tekintélyes jegyzetapparátusát. Recenzióm végén leírom, pontosan kiknek is ajánlanám ezt a könyvet.

**Kulcsszavak:** Lábán-kinetográfia, mozdulatelemzés, táncjelírás, tánckutatás, tánclejegyzés

Fügedi János, (1953) PhD, a *Bölcsészettudományi Kutatóközpont Zenetudományi Intézetének* tudományos főmunkatársa és a *Magyar Táncművészeti Egyetem* habilitált egyetemi tanára, ahol mozdulatelemzést és Lábán-kinetográfiát tanít. Elnöke a *Magyar Táncstudományi Társaságnak* és elnöke volt az *Egyetem Tudományos Tanácsának* is. 1989 óta tagja a *Lábán-kinetográfia Nemzetközi Tanácsának (International Council of Kinetography Laban)*, 1995 és 1997 között a Tanács *Kutatási Bizottságát (Research Panel)* vezette, 2005 óta a Tanács vezetőségének (*Board of Trustees*) elnöke. Fő kutatási területe a kelet-közép-európai néptánc, amelyen belül elsősorban e kultúra mozdulatkonceptióit és táncalkotási módjait vizsgálja, mely témákban számos tanulmányt és könyvet publikált. Szerkesztése alatt jelent meg a közcélú, internetes *Néptánc Tudástár* integrált adatbázis rendszer, amely a magyar néptánc kutatás forrásait teszi egyre bővülő mértékben elérhetővé.

Recenzióm tárgya Fügedi János legújabb, 2023-ban angol nyelven kiadott *Signs of Dance: Laban Kinetography for Traditional Dancers: Solo and Circle Dances* címet viselő könyve. Ahhoz, hogy megfelelő kontextusában kezeljük és megértsük létrejöttének szükségességét, fontosnak tartom röviden ismertetni a könyv előzményeit. 2011-ben jelent meg Fügedi *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák* kötete, amelynek megírását elsősorban a Magyar Táncművészeti Egyetemen (akkor még főiskola) oktatott kurzusai tették

indokoltta. A könyv első része (lásd lejjebb) 2016-ban angol nyelven is megjelent *Basics of Laban Kinetography for Traditional Dancers* címen, amely recenzált könyvünk közvetlen előzményének tekinthető. A jelen kiadás, habár tartalma nagyrészt egyezik a magyar nyelvű könyvvel, nem egyszerű angolra fordítása annak. Emiatt írásomban – ahol indokolt – utalni fogok a magyar és az angol kiadás hasonlóságaira, illetve különbségeire.

Az új könyv angol nyelven vezeti be az olvasót a táncos írásbeliség rendszerébe, a Lábán-kinetográfia világába. A kinetográfia rendszerének az alapja a mozdulatelemzés, melynek eredményeit különböző szabályokat és konvenciókat szem előtt tartva, absztrakt jelekkel írunk le. A könyv megismerteti az olvasót ezekkel a jelekkel és szabályszerűségeikkel, melyek elsajátítása és táncbéli használata során a táncos olvasó nagyobb mozdulat tudatosságra tehet szert. A könyv a Kárpát-medence hagyományos – elsősorban magyar – tánc kultúrájának mozgásjelenségeit tárgyalja, ám nem terjed ki az annak részét képező páros táncok és eszközös táncok leírásának problémáira. Ebből és a nyilvánvaló műfaji korlátozásból kifolyólag a könyvnek nem célja a Lábán-kinetográfia teljes rendszerének ismertetése. A szerző a könyvben bemutatott mozdulatjelenségek illusztrálásához választott motívumpéldákat szinte kizárólag a *Zenatudományi Intézet Népzene- és Néptánckutató Osztály és Archivum* Táncírás-tárában fellelhető partitúrákból válogatta, amelyeket a *Filmtárban* található táncfelvételekről jegyeztek le. A könyv egyik nem titkolt célja az előbbi tár bővítésére alkalmas táncos szakemberek fejlődésének segítése.

A köszönetnyilvánítás és az előszó után a szerző röviden bemutatja a Lábán-kinetográfia kialakulását, magyarországi történetét és a magyar tánc kutatásban betöltött szerepét, végül magának a lejegyzési rendszernek fő forrásanyagait. A könyv törzsanyagát alkotó fejezeteket két nagyobb részre osztja. Az első részben huszonöt fejezetet át ismerteti a kinetográfia alapjait képező jeleket, fő mozdulat típusokat és alapfogalmakat. A második rész harminc fejezetet ölel fel, melyből huszonnyolc a táncírás mélységeit mutatja be, hagyományos táncaink mozdulatvilágán keresztül. Ezen fejezetek mindegyikét az abban bemutatott jeleket összefoglaló táblázat zárja. Fügedi külön fejezetet szentel a filmről végzett tánclejegyzés gyakorlatának, melynek nyomán az aspiráló lejegyző a könyvből elsajátított tudással felvértezve magabiztosan kezdhet neki saját lejegyzéseinek készítéséhez, és azon keresztül a táncban rejlő mozdulatkoncepciók feltárásához. A második részt záró fejezetben a szerző felhívja a figyelmet a táncos írásbeliség fontosságára mind a színpadi koreográfus, mind a tánckutató számára, ugyanis véleménye szerint enélkül a tánc mélységeinek leírása, megismerése, részleteinek összehasonlítása elképzelhetetlen.

Külön meg kell említenem a táncírás rendszerét tárgyaló fejezetek motívumpéldáinak kinetogramjait, melyek egytől egyig jól olvashatók és szépen szerkesztettek, a szerző által írt *LabanGraph* alkalmazással.<sup>1</sup> Míg a 2011-es magyar könyv motívum-

<sup>1</sup> A *LabanGraph* az AutoCAD számítógépes grafikus szoftverhez készített alkalmazás, amely a korábbi, igen lassú és időigényes, tussal pauszra rajzolt táncnotációs kiadványozási technikát váltotta fel gyorsabb, egyben lényegesen magasabb grafikai minőségű digitális megoldással (Fügedi, 2018). Az AutoCAD-et elsősorban nagyfokú precizitást igénylő szakemberek (építészek, mérnökök stb.) alkalmazzák tervezési feladataik során. Előnye, hogy vektorgrafika alapú, tehát a benne készített képek mérete és minősége független a felbontástól. Így, ha a *LabanGraph* alkalmazással készített notációt nyomtatott médiumban is közölni szeretnénk, a nyomtatott változat a minőség romlása nélkül kerülhet a papírra.

példáinál csak néhány esetben szerepel a motívum kiindulási pontját jelentő *kiinduló helyzet*, ez az angol könyv mindegyik motívumánál szerepel, ami jócskán megkönnyíti a leolvasást. Fügedi a törzsszövegben szinte mindig utal a motívumpéldák földrajzi eredetére és tipológiai besorolására, azonban a könyv végén táblázatban összefoglalva, településre pontosan is megtaláljuk eredetüket, valamint a forrásul szolgálótáncfolyamatéslejegyzésleltáriszámátis. Újdonságmég a magyarkönyvhöz képest többek között a *fehér pozíciójelek* használata egyes forgatott pozíciók esetében a feketék helyett, és a *frontirányok* lejegyzése esetén a nemzetközi gyakorlathoz való visszatérés, miszerint a front jelei nem a kinetogram jobb, hanem a bal oldalán szerepelnek (Venable & Blum, 1981, 1983).

A könyv a benne bemutatott szimbólumok gyűjteményével folytatódik, amit a korábban említett motívumok és ábrák táblázatba rendezett listája követ. Végül ki kell emelnem a több mint százoldalas jegyzetapparátust, amelyet a nemzetközi irodalomban is hiánypótlónak tartok. A kötet ezen részéből az olvasó számos értékes információt tudhat meg a könyvben bemutatott jelek eredetéről, használatuk és változásaik történetéről, valamint arról, hogy kik, mikor, melyik kiadványban vezették be ezeket a jeleket, illetve javasoltak változtatásokat. A jegyzetapparátus nem szerepel a korábbi magyar nyelvű kiadványban sem, de remélhetőleg a későbbi években magyarul is olvasható lesz, egy a régi magyar és új angol könyvet felhasználó, új, magyar nyelvű kötetben.

A *Signs of Dance* kiváló összefoglalója a Lábán-kinetográfia szimbólumai mellett a mozdulatelemzés alapfogalmainak is. Mint ahogy az irodalom, zene, festészet és más művészeti ágak is saját fogalomkészlettel rendelkeznek, úgy gondolom, a mozdulatelemzés fogalomkészlete hasznos lehet a táncművészet egyéb műfajait követők számára is. Ha nem rendelkezünk művésztünk jelenségeit leíró, konkrét fogalmakkal, művészetünket sosem fogják méltó helyén értékelni és a fent említett művészetekkel egyenértékűnek tekinteni. A könyvből szerezhető tudás tehát nem korlátozódik a magyar néptáncra foglalkozókra, hanem bármilyen más táncra foglalkozóknak is érdemes kezébe vennie. E sorok írója például szívesen látna hasonló elgondolású és struktúrájú könyvet más népek tradicionális táncairól, vagy akár szélesebb körben ismert, népszerűbb táncokról.

Recenzióm zárásaként szeretném ajánlani ezt a könyvet minden – egyelőre csak az angolul is olvasni tudó – táncírással foglalkozó, azt felhasználó egyetemistának és szakembernek, kutatásaikat a táncra mint mozdulatformákra vonatkozó tényanyaggal alátámasztani kívánó tánckutatóknak, pedagógiáját elmélyíteni szándékozó tánctanárnak, az olyan táncosoknak, akik szeretnék táncbéli precizitásukat magasabb szintre emelni és végül azoknak, akik írásom olvasása után kaptak kedvet a Lábán-kinetográfiahoz. Ez a könyv hasznos segédletként szolgál majd a táncírással való megismerkedés nagyszerű útján.

Fügedi, J. (2023). *Signs of Dance: Laban Kinetography for Traditional Dancers: Solo and Circle Dances*. Institute for Musicology, Research Centre for the Humanities. L'Harmattan Hungary.

**Irodalomjegyzék**

- Fügedi, J. (2011). *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák*. L'Harmattan Hungary. Hungarian Academy of Sciences Institute for Musicology.
- Fügedi, J. (2016). *Basics of Laban Kinetography for Traditional Dancers*. Institute for Musicology, Research Centre for the Humanities.
- Fügedi, J. (Ed.). (2018). LabanGraph User Guide. *Knowledge Base of Traditional Dances*, edited by János Fügedi, Hungarian Academy of Sciences Institute for Musicology, [http://db.zti.hu/neptanc\\_tudastar/pdf/biblio/l01818.pdf](http://db.zti.hu/neptanc_tudastar/pdf/biblio/l01818.pdf).
- Venable, L., & Blum, O. (Eds.). (1981). *Proceedings of the Thirteenth Biennial Conference, 14–23 August 1981, held at the Ohio State University, Columbus, Ohio, U.S.A.* International Council of Kinetography Laban.
- Venable, L., & Blum, O. (Eds.). (1983). *Proceedings of the Thirteenth Biennial Conference, 3–14 August 1983, held at the Marymount College, Tarrytown, New York, U.S.A.* Compiled by Lucy Venable and Odette Blum. International Council of Kinetography Laban.



## STEP BY STEP TOWARDS MASTERING DANCE NOTATION

### A COMPREHENSIVE REVIEW OF JÁNOS FÜGEDI'S LATEST BOOK ENTITLED *SIGNS OF DANCE*

Dániel Horváth-May, PhD student, Doctoral School of History,  
University of Szeged

#### Abstract

János Fügedi is an internationally recognized user, developer, and educator of Laban kinetography. His latest independent work is the book mentioned in the title, published in English, which I will introduce to the reader in this review. After a brief overview of the author's biography, I will discuss the book's background and outline its structure. In my review, I will draw attention to the innovations in relation to the domestic dance notation practice and present the book's substantial annotated appendices. Finally, I will conclude by specifying the exact audience to whom I would recommend this book.

**Keywords:** Laban kinetography, dance notation, movement analysis, dance research

János Fügedi, PhD (1953), is a senior researcher at the *Institute of Musicology of the Research Centre for Humanities* and a habilitated professor at the *Hungarian Dance University*, where he teaches movement analysis and Laban kinetography. He serves as the president of the *Hungarian Dance Society* and also served as the president of the university's *Scientific Council*. Since 1989, he has been a member of the *International Council of Kinetography Laban*, and from 1995 to 1997, he chaired the *Research Panel of the Council*. Since 2005, he has been the president of the *Council's Board of Trustees*. His main area of research is the traditional dances of East-Central Europe, with a particular emphasis on movement concepts and dance composition methods within this culture. He has published numerous studies and books on these topics. Under his editorship, the publicly accessible online *Knowledge Base of Traditional Dances* was published, making the sources of Hungarian folk dance research increasingly accessible.

The subject of my review is János Fügedi's latest book, entitled *Signs of Dance: Laban Kinetography for Traditional Dancers: Solo and Circle Dances* and published in English in 2023. To understand its significance in the proper context, it is important to briefly outline the background of the book. In 2011, Fügedi's work *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák* was published in Hungarian, which was primarily motivated by the courses he taught at the Hungarian Dance University.

The first part of the book (see below) was published in English in 2016 under the title *Basics of Laban Kinetography for Traditional Dancers*, which can be considered an immediate precursor to the book discussed here. While the content of the present edition largely corresponds to the Hungarian book, it is not a simple translation into English. Therefore, in my review, I will refer to the similarities and differences between the Hungarian and English editions where appropriate.

The new book introduces the reader to the world of dance notation, specifically Laban kinetography, in English. The foundation of kinetography is movement analysis, the results of which are represented through abstract symbols based on various rules and conventions. The book introduces the reader to these signs and conventions, which, when mastered and applied in dance, can lead to greater movement awareness for the dancer. The book discusses the movement phenomena of the traditional dance culture of the Carpathian Basin, primarily Hungarian dances, but does not cover couples' dances and dances with props in its scope. Due to this limitation and the obvious genre constraints, the book's aim is not to present the complete system of Laban kinetography. The motif examples chosen by the author to illustrate the movement phenomena presented in the book are almost exclusively selected from dance recordings' scores in the *Archives and Department for Folk Music and Folk Dance Research of the Institute for Musicology*. One of the book's clear objectives is to assist the development of dance professionals who can contribute to the expansion of the above-mentioned archive.

Following the acknowledgments and preface, the author briefly introduces the development of Laban kinetography, its history in Hungary, its role in Hungarian dance research, and the main source materials for the notation system itself. The main content of the book is divided into two major sections. The first part consists of twenty-five chapters introducing the signs, main movement types, and concepts forming the basis of kinetography. The second part includes thirty chapters, of which twenty-eight explore the depths of dance notation through the movement world of Hungarian traditional dances. Each of these chapters concludes with a table summarizing the presented symbols. Fügedi dedicates a separate chapter to the practice of dance notation from films, empowering aspiring notators to confidently start creating their own notations armed with the knowledge from the book, and, in turn, to explore the movement concepts inherent in dance. In the concluding chapter of the second part of the book, the author emphasizes the importance of dance notation for both stage choreographers and dance researchers, as, in his opinion, describing, understanding, and comparing the intricacies of dance would be inconceivable without it.

I must specifically mention the kinetograms of the motif examples featured in the chapters on dance notation, all of which are both well-designed and easily readable, created with the author's *LabanGraph* application.<sup>1</sup> While the motif examples in the

<sup>1</sup>*LabanGraph* is an application designed for the computer graphics software AutoCAD, which replaced the previous slow and time-consuming method of drawing dance notations using pen and tracing paper with a faster and significantly higher-quality digital solution (Fügedi, 2018). AutoCAD is primarily used by professionals who require a high level of precision in their design tasks, such as architects and engineers. One of its advantages is that it is vector-based, meaning that the size and quality of the images created in it are independent of resolution. Therefore, if we wish to publish the notation created with the *LabanGraph* application in a printed medium, the printed version can be produced without any loss of quality.

2011 Hungarian book include the *starting position* of the motif in only a few cases, the English book includes it for all motifs, improving the overall readability. In the main text, Fügedi often refers to the geographical origin and typological classification of the motif examples, but at the end of the book, they are summarized in a table which provides exact information about their origins, as well as the inventory number of the dance process and notation used as sources. Compared to the Hungarian book, some novelties include, among others, the use of *white pins* instead of *black pins* for certain rotated positions, and a return to the international practice for noting the front, in which the *front signs* are placed on the left side of the kinetogram instead of the right side (Venable & Blum, 1981, 1983).

The book continues with a collection of the symbols that it features, followed by the previously mentioned table of motifs and illustrations. Finally, I must highlight the extensive annotated appendices, which I consider a valuable addition to the international literature in the field. From this section, readers can obtain valuable information about the origins, historical usage, and changes of the symbols presented in the book, as well as information on those who introduced and suggested modifications to these symbols in various publications. The annotation apparatus was not included in the previous Hungarian edition, but hopefully, it will be made available in Hungarian in the coming years in a new Hungarian edition that utilizes both the old Hungarian and new English books.

Aside from presenting Laban kinetography symbols, *Signs of Dance* also provides an excellent summary of the fundamental concepts of movement analysis. Just as literature, music, painting, and other artistic disciplines have their own terminology, I believe the conceptual framework of movement analysis can be beneficial for practitioners of other dance genres as well. Without specific and concrete concepts describing the phenomena of our art, our craft will never be properly appreciated and regarded as on par with the aforementioned art forms. Therefore, the knowledge that can be obtained from this book is not limited to those involved in Hungarian folk dance; anyone involved in any form of dance would do well to delve into it. Personally, as the author of these lines, I would love to see a book with a similar concept and structure about the traditional dances of other people or even about more widely known and popular dances.

To conclude my review, I would like to recommend this book to anyone involved in dance notation: university students and professionals already applying it, dance researchers seeking to support their findings with factual evidence related to movement forms, dance teachers seeking to deepen their pedagogy, dancers aspiring to elevate their precision in dance, and finally, those who have developed an interest in Laban kinetography after reading my review. This book will serve as a valuable guide on the fascinating journey of acquainting oneself with the world of dance notation.

Fügedi, J. (2023). *Signs of Dance: Laban Kinetography for Traditional Dancers: Solo and Circle Dances*. Institute for Musicology, Research Centre for the Humanities. L'Harmattan Hungary.

## Bibliography

- Fügedi, J. (2011). *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák*. L'Harmattan Hungary. Hungarian Academy of Sciences Institute for Musicology.
- Fügedi, J. (2016). *Basics of Laban Kinetography for Traditional Dancers*. Institute for Musicology, Research Centre for the Humanities.
- Fügedi, J. (Ed.). (2018). LabanGraph User Guide. *Knowledge Base of Traditional Dances*, edited by János Fügedi, Hungarian Academy of Sciences Institute for Musicology, [http://db.zti.hu/neptanc\\_tudastar/pdf/biblio/l01818.pdf](http://db.zti.hu/neptanc_tudastar/pdf/biblio/l01818.pdf).
- Venable, L., & Blum, O. (Eds.). (1981). *Proceedings of the Thirteenth Biennial Conference, 14–23 August 1981, held at the Ohio State University, Columbus, Ohio, U.S.A.* International Council of Kinetography Laban.
- Venable, L., & Blum, O. (Eds.). (1983). *Proceedings of the Thirteenth Biennial Conference, 3–14 August 1983, held at the Marymount College, Tarrytown, New York, U.S.A.* Compiled by Lucy Venable and Odette Blum. International Council of Kinetography Laban.



**Brum Kagyerják Patricia Alejandra**

néptánc pedagógus, Andreetti Károly Általános Iskola és Művészeti Iskola

**Horváth-May Dániel**

PhD hallgató, Szegedi Tudományegyetem, Történelemtudományi Doktori Iskola

**Kovács Nóra PhD**

tudományos munkatárs, HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont  
Magyar Tudományos Akadémia, Kiváló Kutatóhely

**Lanszki Anita PhD**

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**Papp-Danka Adrienn PhD**

egyetemi docens, a Budapesti Gazdasági Egyetem  
Képzési és Fejlesztési Irodájának vezetője

**Tongori Ágota PhD**

egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

AUTHORS

**Patricia Alejandra Brum Kagyerják**

folk dance teacher, Károly Andreotti Primary School and Art School

**Dániel Horváth-May**

PhD student, Doctoral School of History, University of Szeged

**Nóra Kovács PhD**

Nóra Kovács PhD, research fellow, HUN-REN Centre for Social Sciences  
Hungarian Academy of Sciences Centre for Excellence

**Anita Lanszki PhD**

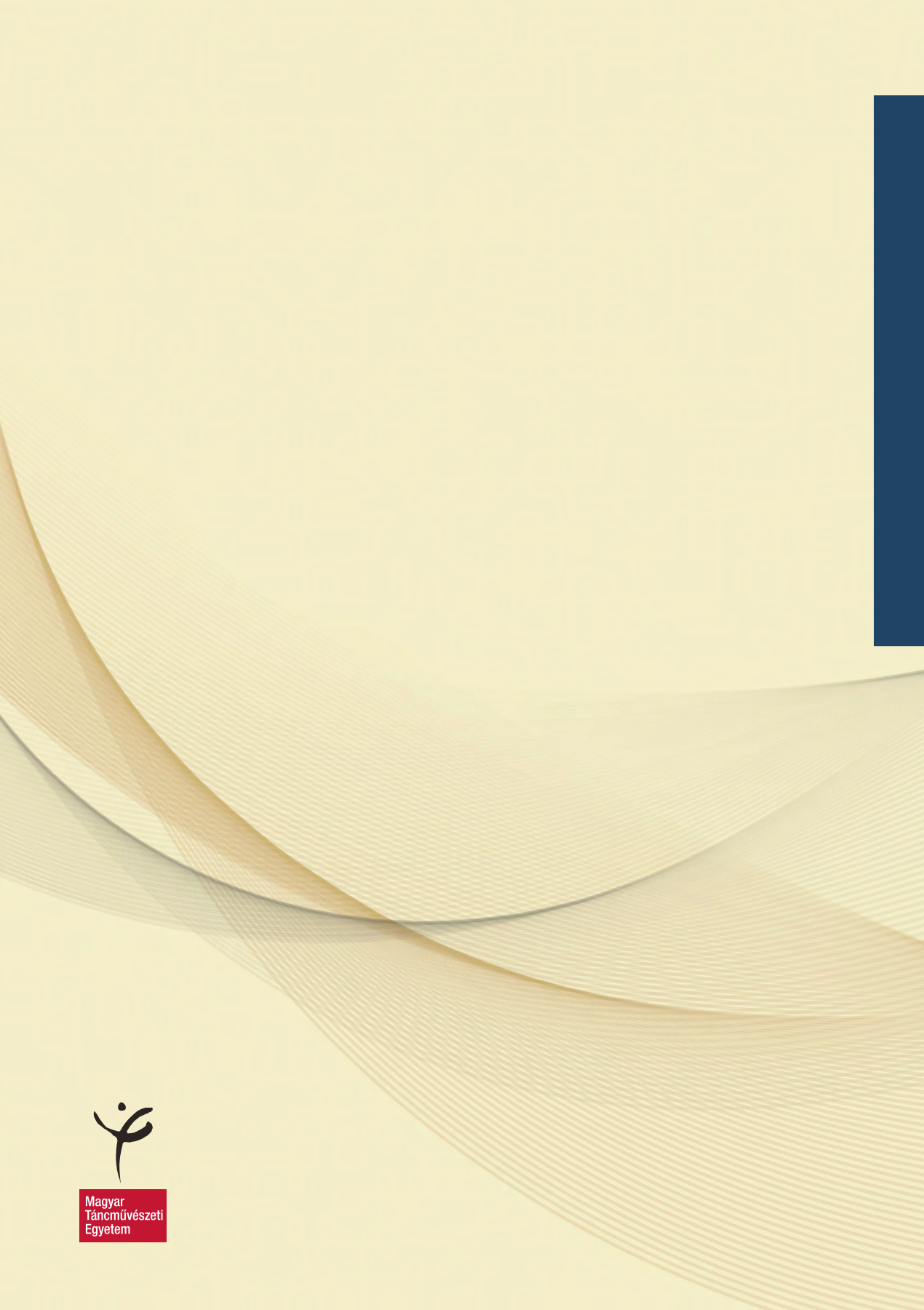
associate professor, Department of Pedagogy  
and Psychology Hungarian Dance University

**Adrienn Papp-Danka PhD**

associate professor, head of Training  
and Development Office, Budapest Business University

**Ágota Tongori PhD**

assistant professor, Department of Pedagogy  
and Psychology Hungarian Dance University



Magyar  
Táncművészeti  
Egyetem