

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2024 5. évfolyam 2. szám
Vol. 5. Issue 2. 2024



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. habil. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Amorim, Vera PhD

Dr. Asztalos, Réka PhD

Dr. Balogh, Brigitta PhD

+ Prof. Dr. Bernáth, László PhD

Prof. Dr. Bolvári-Takács, Gábor PhD

Dr. Eck, Júlia PhD

Prof. Dr. Fügedi, János PhD

Dr. Gara, Márk PhD

Dr. Papp-Danka, Adrienn PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

Dr. Szente, Dorina 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 1 800-9564

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

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

5. évfolyam 2. szám 2024 / Volume 5. Issue 2. 2024

<https://doi.org/10.46819/TN.5.2>

Tanulmányok / Papers

Kovács Henrik:

Néptáncosok irányviszonyításának vizsgálata..... 3–20.

Henrik Kovács:

Examining the Spatial Orientation of Folk Dancers..... 21–38.

Popelmajer Sandra:

Dienes Valéria Mozdulatpedagógiája általános pedagógiája tükrében..... 39–53.

Sandra Popelmajer:

Valéria Dienes' Movement Pedagogy in the Light
of her General Pedagogy..... 55–68.

Daru Andrea:

A hangrögzítés szerepe a századforduló enkulturációs folyamataiban
Bartók Béla pedagógiai tevékenységein keresztül.
Zene- és táncpedagógiai értelmezések..... 69–80.

Andrea Daru:

The Role of Sound Recording in Turn-of-the-Century Cultural
Processes Through the Pedagogical Activities of Béla Bartók:
Interpretations in Music and Dance Pedagogy..... 81–92.

Módszertan/ Methodology

Kézér Gabriella:

Projektpedagógia a divattáncok oktatásában.
Soundpainting With Body..... 93–105.

Gabriella Kézér:

Project Pedagogy in Commercial Dance Education:
Soundpainting With Body..... 107–119.

NÉPTÁNCOSOK IRÁNYVISZONYÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Kovács Henrik PhD, egyetemi docens,
Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

Absztrakt

Munkámban táncosok testséma érzékelésének empirikus vizsgálatát mutatom be. A kísérlet célja feltérképezni a résztvevők *elől vízszintes és alap magas* irányérzetét. A vizsgálat során a résztvevők különböző testhelyzetekben végeztek kargesztusokat előbbiekből meghatározott irányokba. A mozgóképre rögzített gyakorlatokat kiértékelés után statisztikai módszerekkel elemeztem. A mintát 103 fő, gyermek, ifjúsági és felnőtt korosztályú magyar néptáncos foglalkozó személy adta. A minta kialakításakor törekedtem a résztvevők tánchoz kapcsolódó tulajdonságainak változatosságára (néptáncos eltöltött évek száma, hivatásszerű, vagy amatőr forma, tanult-e Lábán-kinetográfiát). A kutatás rávilágított, hogy a függőlegestől eltérő testhelyzetek megváltoztatják az egyén belső irányviszonyítási rendszerét, valamint a Lábán-kinetográfia tanulása hatással van a belső irányszámítási rendszerre.

Kulcsszavak: testséma érzékelés, empirikus kutatás, néptánc, Lábán-kinetográfia

1. BEVEZETÉS

Magyar néptánc és Lábán-kinetográfia¹ tanításaim során több esetben tapasztaltam a tanítványok eltérő irányértelmezését. A színpadi környezetben elhangzó *Menj előre!* feladat mást fog jelenteni a közönséggel szemben vagy háttal álló táncosnak. A táncteremben a diákokkal szemben álló tanár jobbra kezdődő csárdása és szóbeli, a jobbra irányt megerősítő segítségadása összezavarhatja táncosait. Hiszen a diák saját irányszámítási rendszerében a tanár balra mozdul. Hiába a szakszerű iránymeghatározás, a feladatot a diákok különbözőképpen valósítják meg. A különбözőség akkor is megjelenik, amikor a tanár által mutatott irányt a diákok eltérően értelmezik. Például a tanár törzsét vízszintesen előre dönti, majd a karjait a talajjal párhuzamos irányba vezeti. Egyeseknek a kar előre, míg másoknak magas irányú lesz.

Írásomban a fenti problémát vizsgálom magyar néptáncosok körében empirikus kutatással a Lábán-kinetográfiában felállított három viszonyítási rendszer szemszögéből. A szakirodalom áttekintése során a tágabb környezetben való tájékozódás és

¹ A Lábán-kinetográfia a fejlesztőjéről, Lábán Rudolfról elnevezett mozgáslejegyző rendszer. A mozdulatokat szimbólumokkal megjelenítő írásmódok sorában a Lábán-kinetográfia a 20. század elején kialakult ki, és elsősorban táncutatók és táncosok írásbeliségének eszköze. 1959 óta egy nemzetközi szervezet, az *International Council of Kinetography Laban* fogja össze a rendszer fejlesztésével és oktatásával kapcsolatos feladatokat (Fügedi, 2011).

a saját testen belüli érzékelés kutatása jelenik meg. Utóbbi témában több táncosokat vizsgáló tanulmányt is találunk. A Lábán-kinetográfia irányviszonyítási rendszereit eddig még nem vonták be a kutatásokba.

Feltáró kutatásom első hipotézisében azt feltételeztem, hogy a résztvevők belső iránymeghatározási rendszere a Lábán-kinetográfiában már jól meghatározott viszonyítási rendszerekbe sorolható. Az empirikus vizsgálat során céloim meghatározni az egyes viszonyítási rendszerekkel rendelkezők arányát a mintán belül. Második hipotézisem szerint a különböző testhelyzetek nem változtatják meg az egyén által alkalmazott viszonyítási rendszert. A harmadik hipotézis szerint a Lábán-kinetográfia tanulásával eltöltött évek száma befolyásolja, hogy az egyének milyen viszonyítási rendszert alkalmaznak.

2. ELŐZMÉNYEK

A térbeli tájékozódás kutatása több részterületre bontható. Janellen Huttenlocher és Stella F. Lourenco (2007) tanulmányukban a tágabb környezetben tájékozódással kapcsolatos szakirodalmakat foglalják össze. Nagyobb földrajzi környezetben (például élelemforrások megtalálása, letelepedésre alkalmas területek kiválasztása), vagy az egyént körülvevő tárgyak viszonyának megítéléséhez térbeli kategóriákat használunk. A térbeli kategóriák létrehozásához szükséges a szimbólumok és a térbeliséget leíró szavak értelmezésének képessége. Azonban például a *fent* vagy a *mellett* kifejezések nemcsak segíthetnek, hanem bizonyos esetekben meg is nehezíthetik a térbeli tájékozódást. A szerzők tanulmányuk 21. oldalán erre a következő példát említik:

(...) a különböző államokban lévő két város közötti térbeli viszony megítélésében az egyszerű kelet-nyugati reláció általában helyes következtetéseket támaszt alá, például azt, hogy Las Vegas San Diegótól keletre található. A kategóriaszerkezet egyszerűsítése azonban hibákhoz vezet, például Reno szintén San Diegótól keletre fekszik (Stevens & Coupe, 1978; B. Tversky, 1981).

A térbeli tájékozódásban rendkívül fontosak a függőleges és vízszintes vonalak. Többek között Appelle (1972), valamint Gentaz és Tschopp (2002) vizsgálta a ferde hatás (oblique effect) létét, miszerint a függőleges és a vízszintes irányultság pontosabban érzékelhető, mint a ferde orientáció. Coppola és munkatársai (1998) bizonyították, hogy a bel- és a kültéri épített, valamint a természetes környezetben egyaránt a függőleges és a horizontális vonalak kapnak nagyobb hangsúlyt a térérzékelésben a ferde vonalakkal szemben. Feltételezésük szerint ennek oka a földfelszín által kijelölt, mindig állandó horizont, és a rá merőleges, a növénytakaró által kijelölt, gravitációt ellensúlyozó függőleges irányultság. Ezen, feltételezhetően evolúciós hatás nemcsak a mindennapi életben, hanem a művészetekben is megtalálható. Latto és munkatársai (2000) Mondrian festményeinek esztétikai vonzerejét vizsgálták a képek irányultságának függvényében. A résztvevők előnyben részesítették a vízszintes és függőleges orientációjú képeket a ferde tájolásúakkal szemben. Nemcsak a nézők, hanem az alkotók is előnyben részesítik a függőleges és a vízszintes vonalakat kompozícióikban. Latto és Russell-Duff (2002) 20. századi festők 88 képét elemezve jutott a fenti következtetésre.

A térbeli tájékozódás kutatásának másik fontos tárgyköre a saját testen belüli érzékelés vizsgálata. A testérzékelést, a propriocepciót Sherrington (1907) megkülönbözteti az élőlényen kívülről érkező ingerek (exterocepció) és az élőlény belső állapotának

(interocepció) észleléséért felelős rendszerektől. Értelmezésében a propiocepciós rendszer felel a testrészek helyzetének, irányultságának meghatározásáért, valamint a test és a környezete viszonyának feltérképezéséért.

Számos kutatás bizonyította a táncosok kiváló propioceptív rendszerét: Mouch-nino és munkatársai (1993) mutattak rá arra, hogy a táncosok pontosabban hajtják végre a láb 45°-ba emelését, mint a nem táncosok, valamint mindkét csoportban a láb helyzetének meghatározásához a törzs tengelye szolgál viszonyítási pontként.² Golmer és Dupui (2000) táncosok és nem táncosok testtartás-szabályozását vizsgálták. Eredményeik szerint a táncosok kevésbé függtek a látásuktól és jobban használták a propioceptív rendszerüket a testtartásuk szabályozásában, mint a nem táncosok. Ramsay és Riddoch (2001) kutatásában igazolta, hogy a hivatásos balett-táncosok pontosabban határozzák meg a felső végtag helyzetét a kontroll csoportnál. Jola munkatársaival (2011) bizonyította, hogy a táncosok jobb teljesítményt nyújtanak karjaik összehangolt mozgásában a nem táncosoknál. Esetükben a testérzékelés nem korlátozódik a lokális, egyízületi propiocepcióra, hanem a testrepresentáció magasabb szintjein is jelen van.

A Bevezetésben részletezett problémára – miszerint az irányszámítás nem minden esetben egyértelmű – a mozdulatelemzés három, jól körülhatárolt viszonyítási rendszert dolgozott ki (Hutchinson, 1977; Szentpál, 1978; Knust, 1979):

1. A standard irányviszonyítás során az előre irány a táncos frontjával, vagyis a mellfelületére merőlegessel egyezik meg, míg a fent-lent irányok a gravitáció vonalával esnek egybe. Így ez a viszonyítási rendszer a táncossal együtt fordul, de nem dől vele együtt. Vagyis az előre irány mindig a táncos frontjával megegyező, míg a fent mindig az ég, vagy más viszonyítási szemlélet szerint a plafon felé irányul.
2. A konstans irányviszonyítás a táncost körülvevő tér állandó pontjait veszi alapul, amelyek sosem fordulnak, vagy dőlnek együtt a táncossal. Így például a színpad esetében a táncos frontjától, vagy dőlésétől függetlenül az előre mindig a nézőtér felé, a felfele mindig a plafon felé mutat.
3. A testtengelyhez viszonyítás esetében az irányok a testfelépítésből adódó irányrendszert követik. Ez a rendszer táncossal együtt fordul és dől. Így kézenállás esetén a fent a talaj felé irányul, az előre továbbra is a fronttal esik egybe.

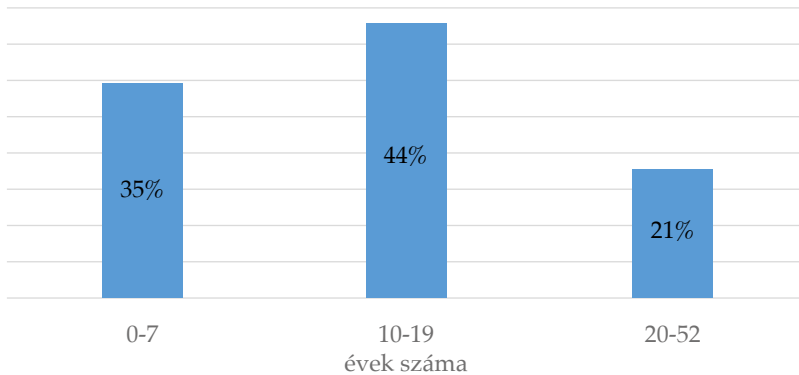
3. A MINTA ÉS AZ INTERVENCIÓ

A kutatásba bevont táncosok kiválasztására a könnyen elérhető alanyok és a hólabda módszert választottam (Babbie, 2009). A kísérleti csoport összeállításakor törekedtem arra, hogy az életkor, a táncos és a Lábán-kinetográfia tanulásával eltöltött évek száma széles spektrumot fedjen le, valamint hogy a nők és a férfiak közel azonos számban legyenek jelen a vizsgálatban. Ennek megfelelően felhívást tettem közzé a Magyar Táncművészeti Egyetem BA néptánc szakos hallgatói és az amatőr felnőtt és gyermek néptáncosaim körében önkéntes részvételre a kutatásban.

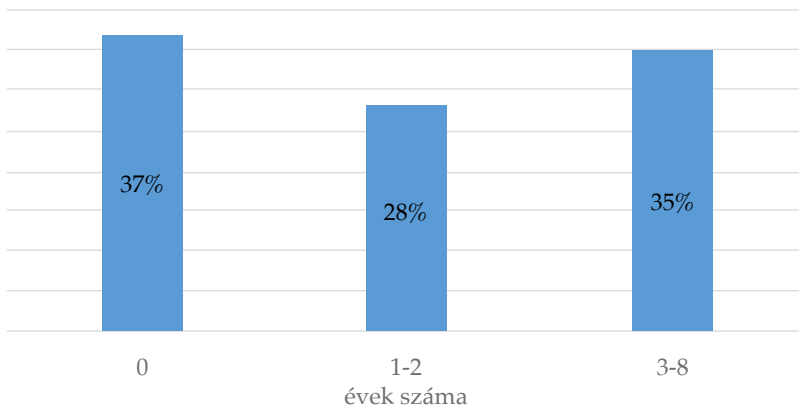
A 2022 első felében zajló vizsgálatra 103 fő jelentkezett. A résztvevők életkori megoszlása következőképpen alakult: a minta 15%-a az 5–14, 51%-a a 19–29, 11%-a 30–39, a 23%-a a 40–61 évesek korcsoportjába tartozik. A résztvevők között megközelítőleg egyenlő arányban voltak nők (53%) és férfiak (47%).

² A Lábán-kinetográfia testtengelyhez viszonyítás rendszerében használatos ez az irányszámítási mód.

A tánccal eltöltött évek esetében a résztvevők az addigi életükben megélt táncos éveket mondták be, összeadva az óvodai, az iskolai és az iskola utáni éveket. Ebben a tekintetben három csoportot lehet elkülöníteni. A mintában minimális létszámmal szerepeltek nem táncosok is, őket egy csoportba soroltam a kezdő és a kissé már gyakorlottabb táncosokkal³. A legkevésbé tapasztaltak – a 0 és a maximum 7 éve táncolók – teszik ki a minta 35%-át, a 10–19 éve táncolók a 44%-át, míg a több, mint 20 éve táncolók a 21%-át (1. ábra). A résztvevők 38%-a egyáltalán nem, 28%-uk maximum 2 évet tanult Lábán-kinetográfiát, míg 35%-uk három, maximum nyolc évet töltött a tánclejegyző rendszerrel (2. ábra).



1. ábra: A vizsgálatban résztvevők megoszlása a tánccal eltöltött idő tekintetében



2. ábra: A vizsgálatban résztvevők megoszlása a Lábán-kinetográfia tanulásával eltöltött idő függvényében

³ Tapasztalatom szerint a néptánc magas szintű elsajátításához minimum tíz év szükséges. A mintában szereplő három fő nem néptáncos korábban sportolt, vagy balettel foglalkozott. A fentiekre alapozva és ismerve a mintában szereplők képességeit tartom indokoltnak egy kategóriában kezelni ezen résztvevőket.

A kísérlet szervezése közben és a felvétel előtt tájékoztattam a résztvevőket az anonimitásról, a felvételek számítógépesen való tárolásáról és azok elérhetetlenségéről. A résztvevők válaszait egyesével videóra rögzítettem az általuk jól ismert táncteremben. A táncosok a kísérlet végrehajtása közben egymást nem látták, a kísérletük esetében a szülők jelen voltak. A nevük, életkoruk és a néptáncossal, valamint a Lábán-kinetográfia tanulásával eltöltött évek számának rögzítése után az alábbi feladatokat kértem tőlük:

1. Emeld előre vízszintesen a karjaid!
2. Emeld a magasba a karjaid!
3. Fordulj el oldalra, majd emeld előre vízszintesen a karjaid!
(A táncosok szabadon dönthették el, hogy jobbra vagy balra fordulnak, valamint azt is, hogy mennyit.)
4. Emeld magasba a karjaid!
5. Ül le, majd emeld előre vízszintesen a karjaid!
6. Emeld a magasba a karjaid!
7. Dőlj hátra, majd emeld előre vízszintesen a karjaid! (6. és 7. ábrák)
8. Emeld a magasba a karjaid! (8. és 9. ábrák)
9. Feküdj le, majd emeld előre vízszintesen a karjaid! (11. és 12. ábrák)
10. Emeld a magasba a karjaid! (12. és 13. ábrák)
11. Ül fel és dőlj hátra, és ezzel egy időben emeld előre vízszintesen a karjaid!
(6. és 7. ábrák)
12. Ül fel és dőlj hátra ismét, és ezzel egy időben emeld a magasba a karjaid.
(8. és 9. ábrák)
13. Ül fel és fekédj le, és ezzel egy időben emeld előre vízszintesen a karjaid!
(11. és 12. ábrák)
14. Ül fel és fekédj le, ismét és ezzel egy időben emeld a magasba a karjaid!
(12. és 13. ábrák)
15. Állj velem szembe és fordítsd el a mellkasod, majd emeld előre vízszintesen a karjaid! (A táncosok szabadon dönthették el, hogy jobbra vagy balra fordulnak, valamint azt is, hogy mennyit.) (17. és 18. ábrák)
16. Fordítsd el a mellkasod, és ezzel egy időben emeld előre vízszintesen a karjaid! (A táncosok szabadon dönthették el, hogy jobbra vagy balra fordulnak, valamint azt is, hogy mennyit.) (17. és 18. ábrák)

A felvételek értékelése alapján kialakult adatokon az első két hipotézis vizsgálatára egyváltozós elemzéssel gyakorisági eloszlást számoltam. A harmadik hipotézis esetén két változót elemeztem khí-négyzet próbával, a szignifikanciaszintet $p < 0,05$ -ben határoztam meg (Babbie, 2009).

4. EREDMÉNYEK

A feladatok kialakításánál és megfogalmazásánál törekedtem az egyértelműségre és a könnyen érthetőségre. Kerültem a túlságosan szakmai kifejezéseket és megfogalmazásokat, hiszen a mintába gyermekeket és amatőr táncosokat is bevontam. Az irányok kiválasztásánál szempont volt a mindennapi mozgáskészletben szükségszerűen megjelenő irányok alkalmazása, még akkor is, ha azok értelmezése nem tudatos.

Mindezek és a kiértékelés egyértelműsítése miatt esett a választás az *elől vízszintes* és az úgynevezett *alap magas* irányokra. Vagyis két nem szomszédos főirányra. Így az adott irányoktól kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő megvalósítások esetében is jól meg lehetett határozni a válaszokat. A mozgásos válaszok elemzésekor a váll és a csukló által meghatározott egyenes gerincoszlophoz viszonyított szögét figyeltem 5–10%-os hibahatárral. Rögzítettem a bizonytalan, vagy a végrehajtás közben módosító válaszok számát is. A vizsgálat előtt amatőr néptáncosok tízfős mintáján teszteltem a feladatok érthetőségét. Az elfordulást kérő feladatok esetében nem volt fontos sem az oldaliség, sem az elfordulás mértéke, annak érdekében, hogy az előadók ilyen jellegű szabadságából adódó eltérő megoldások is vizsgálhatóak legyenek. A teszt során a kutatás céljának megfelelően az ülésben hátradőlést kérő feladat esetében a többség körülbelül 45 fokos szögben dőlt hátra (csak egy résztvevő feküdt le). A lefekvést kérő feladatnál mindenki a hátára feküdt, senki sem feküdt a hasára vagy oldalára, ami a kiértékelésnél nehézséget okozott volna. Ezért a feladatokat meghagytam eredeti szövegezéssel, hiszen megfogalmazásuk a kísérlet céljának megfelelően egyértelmű volt a résztvevők számára.

A résztvevők az első két feladat megoldásakor a kamerával szemben álltak. Ebben a helyzetben mindhárom viszonyítási rendszer szerint megegyező a végeredmény. Így nem meglepő, hogy minden résztvevő egyöntetű mozgásos választ adott. A válaszokat a tudott, standard irányviszonyítási rendszerbe transzponáltam. Az első feladatban (1. Emeld előre vízszintesen a karjaid!) a résztvevők a standard *elől vízszintesbe* emelték mindkét karjuk. Csupán egy fő, a mindössze négy hete táncoló gyermek mutatott *elől mélybe*, mely irány egyik viszonyítási rendszerben sem felel meg az *elől vízszintesnek*, ezért került az egyéb kategóriába (3. ábra).



3. ábra: A válaszok megoszlása az álló helyzetben előre vízszintesen emelt karok esetében

A második feladatban (Emeld a magasba a karjaid!) valamennyien a standard *alap magasba* emelve karjukat jutottak egyforma megoldásra (4. ábra).



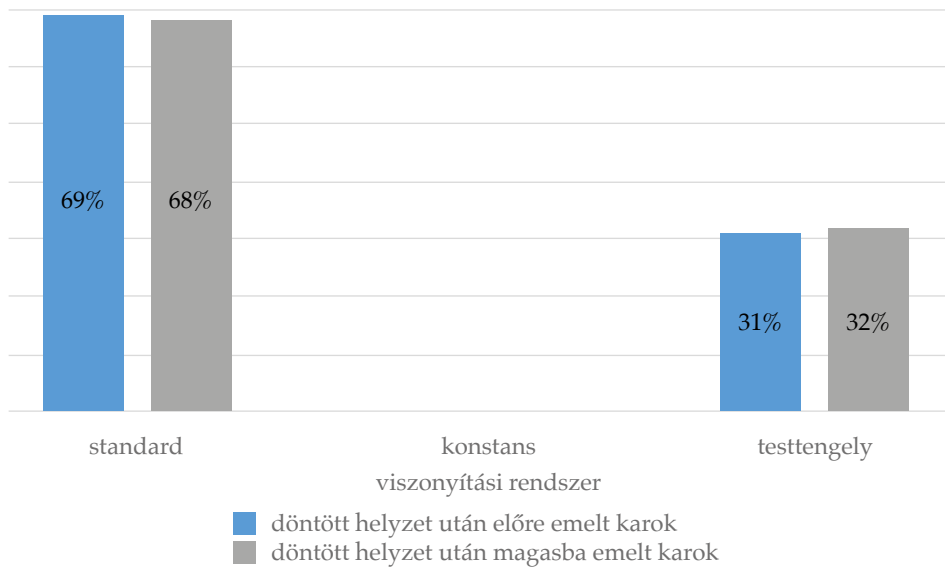
4. ábra: A válaszok megoszlása a 2–6. feladatok esetében

A következő gyakorlatban, a fordulj el oldalra kérésnél mindannyian negyedét (90 fokot) fordultak jobbra, vagy balra. Megjegyzendő, hogy a feladatban nem hangzott el sem az irány, sem fordulás mértéke. Mégis egyfajta mindenkire érvényes belső irányviszonyítási rendszert feltételezve az összes résztvevő negyedét fordult. Az emeled előre vízszintesen és a magasba mindkét karod feladatoknál a résztvevők 100%-a a standard viszonyítási rendszert használva oldotta meg a feladatot (azaz az előre irányuk az új frontjukba mutatott). Az eredmény eloszlását a 4. ábra mutatja.

A résztvevők az 5. (Ülj le, majd emeld előre vízszintesen a karjaid!) és a 6. (Emeld a magasba a karjaid!) gyakorlatban a térfrontot megtartva, ülésben emelték az előző feladatokkal megegyező irányba karjaikat. Mindkét esetben ismét 100%-os volt a standard viszonyítási rendszer használata (4. ábra).

A hátradöntött törzs helyzetében azonban már nem volt egyöntetű a viszonyítási rendszer. Az 5. ábra diagramján látható, hogy az előre emelt karoknál a résztvevők 69%-a maradt a 6. ábra fotóján⁴ látható standard rendszernél, míg 31%-uk a testtengelyhez képest határozta meg az irányt (7. ábra).

⁴ A fotókon a vizsgálatban részt nem vevő Oláh Nóra mutatja be a testhelyzeteket.



5. ábra: A törzsdöntés után előre és magasba emelt karok megoldásainak eloszlása



6. ábra: A standard rendszer szerinti *elöl vízszintesbe* emelt karhelyzet



7. ábra: A testtengelyhez viszonyító rendszer szerinti
elől vízszintesbe emelt karhelyzet

Hasonló arányokkal találkozunk a dőlt helyzetben magasba emelt karoknál. Itt 68% és 32% az arány (5. és 8–9. ábrák).

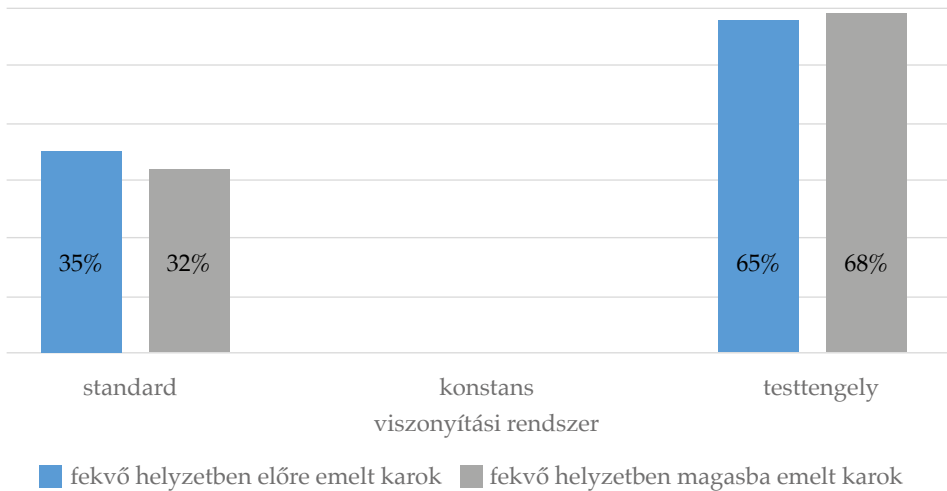


8. ábra: A standard rendszer szerint *alacsony magasságba* emelt karhelyzet



9. ábra: A karok *alap magasban* (a testtengelyhez viszonyító rendszer szerinti helyzet)

Fekvő helyzetben megfordultak az előbbi arányok. A 10. ábra diagramján látható, hogy mindkét karhelyzetben a résztvevőknek már csak egyharmada határozta meg a standard, vagyis a gravitáció vonalával megegyező és arra derékszögben elhelyezkedő egyenesek által meghatározott térrendszerben a kért irányokat (11. és 12. ábrák), míg a résztvevők kétharmada a testtengelyhez viszonyította az *előre vízszintes* (12. ábra), illetve az *alap magas* (13. ábra) irányokat.



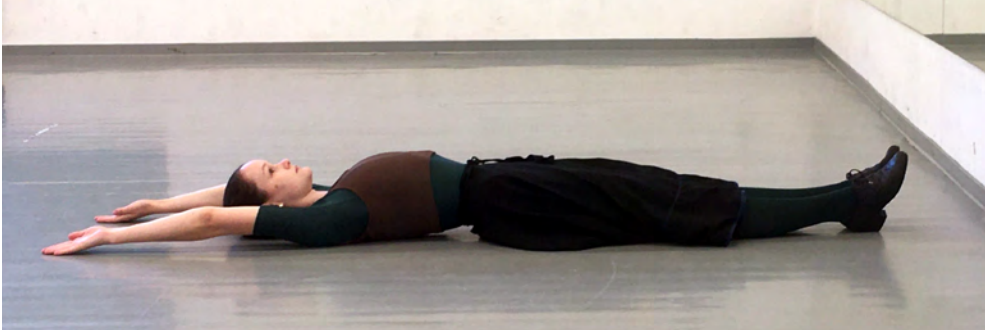
10. ábra: A fekvő helyzetben előre és magasba emelt karok megoldásainak eloszlása



11. ábra: A standard rendszer szerinti *elől vízszintesbe* emelt karhelyzet

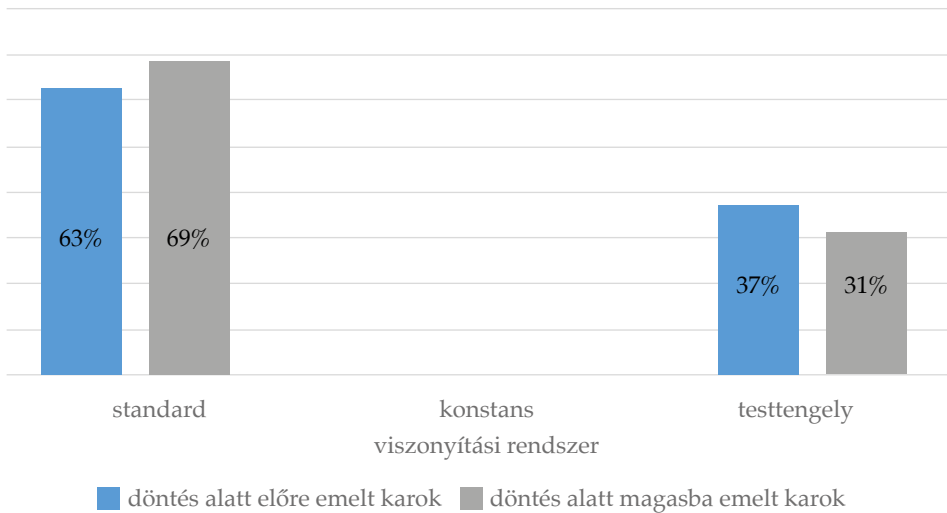


12. ábra: A testtengelyhez viszonyító rendszer szerinti *elől vízszintesbe* és a standard rendszer szerinti *alap magasba* emelt karhelyzet



13. ábra: Magasba emelt karok (a testtengelyhez viszonyító rendszer szerinti helyzet)

A következő gyakorlatoknál a törzs és a kar elmozdulását egyszerre kellett megvalósítani. A döntött helyzettel azonos időben mozduló *elől* vízszintes karhelyzet végeredménye nagyban hasonlít a két mozdulatot külön-külön kérő feladat arányaira (5. ábra). Itt 63–37% a megoszlás (14. ábra) a standard (6. ábra) és a testtengely (7. ábra) rendszer között.



14. ábra: A válaszok megoszlása hátradőlés alatti előre és magasba emelt karok esetében

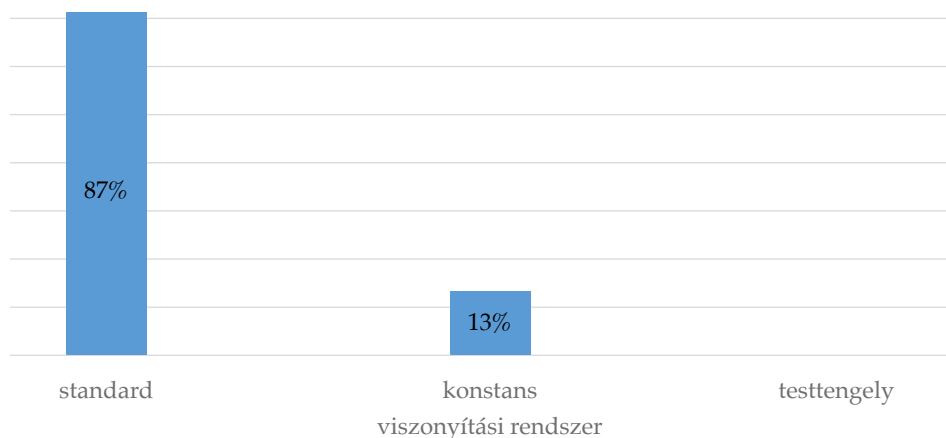
A döntött helyzettel egy időben *alap* magasba emelt karok feladatnál is szinte meg egyező a két viszonyítási rendszert használók megoszlása a dőlés közben *elől* vízszintesbe emelt kart kérő gyakorlattal (14. ábra). A 69% standard (8. ábra), 31% testtengely (9. ábra) viszonyítási rendszer megoszlás továbbá nagyon hasonlít a két mozdulatot külön-külön kérő gyakorlatban mérthez is (5. ábra).

A fekvő helyzet felvétele közben elindított kargesztusok esetében is mindkét esetben megegyező arányokat adtak a számítások (15. ábra), amelyek mindezekon túlmenően szinte teljesen megegyeznek a külön-külön mozduló testrészeknél mértekkel (10. ábra). A test tengelyéhez képesti viszonyítást (12. és 13. ábrák) a minta kétharmada választotta, míg egyharmaduk továbbra is a standard rendszert használta (11. és 12. ábrák).



15. ábra: A válaszok megoszlása a lefekvés alatti előre és magasba emelt karok esetében

Az utolsó feladatban ismét a kamerával szembe kellett állni. Majd törzsfordítást követően kellett a karokat *elől vízszintes* helyzetbe emelni. A válaszadók 87%-a a standard, míg 13%-a a konstans térirány rendszer szerint tájékozódott (16–18. ábrák).



16. ábra: Az álló helyzetben törzsfordítás után előre emelt karok feladatra adott válaszok megoszlása

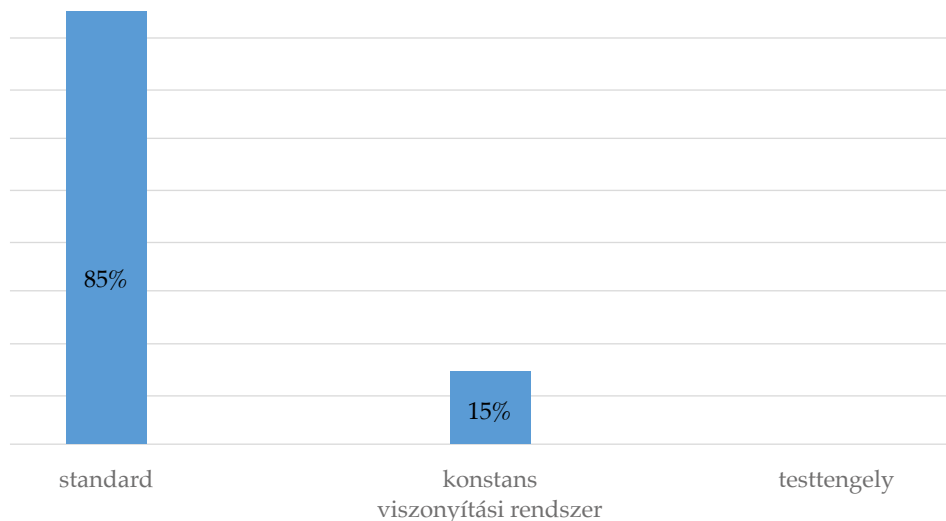


17. ábra: A standard rendszer szerint *elől vízszintesbe* emelt karhelyzet



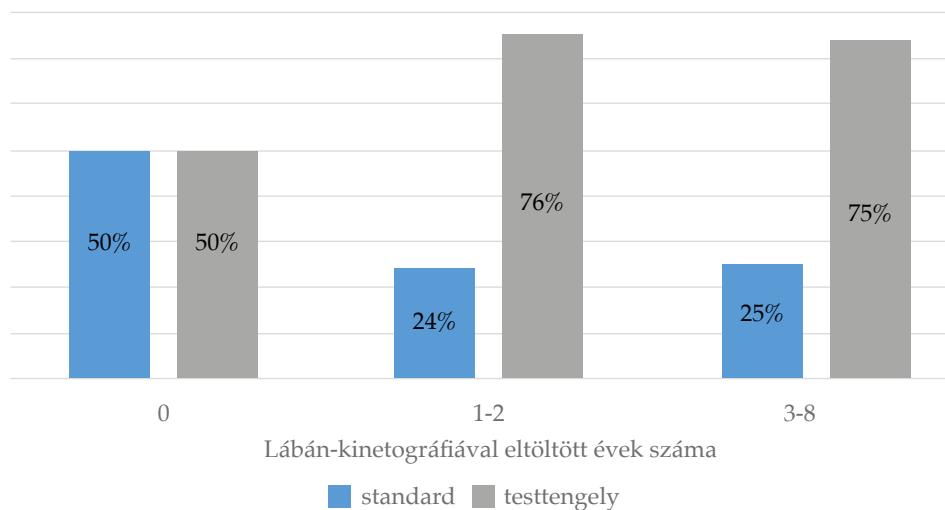
18. ábra: A konstans rendszer szerinti *elől vízszintesbe* emelt karhelyzet

A törzsfordítással egy időben előre emelt karok esetében is hasonló a végeredmény (19. *ábra*). Itt kis mértékben, 15%-ra nőtt a konstans térirányt (18. *ábra*) alapul vevők aránya, míg a jelentős többség (85%) továbbra is a standard rendszert (17. *ábra*) használta.



19. *ábra*: Az álló helyzetben törzsfordítás alatt előre emelt karok feladatra adott válaszok megoszlása

A kutatás harmadik hipotézisében feltételezem, hogy a Lábán-kinetográfia tanulásal eltöltött évek száma befolyásolja a használt viszonyítási rendszert. Az első hat feladat során nem volt különbség a Lábán-kinetográfiaat használók és nem használók között. Az eltérő viszonyítási rendszerek használata a korábban már jelzett függőleges helyzetből kimozdulás esetén jelentkeznek. A 7–16. számú, 10 gyakorlat esetében csupán egynél fordul elő, hogy nincs jelentős különbség a Lábán-kinetográfiaat ismerők és azt nem ismerők között. Az ülésben hátradöntött törzs, majd előre emelt karok esetében 70-30% arányban használták a standard és a testtengelyhez viszonyítást a Lábán-kinetográfiaat nem, az 1–2 éve és a 3–8 éve használók csoportjai. A másik kilenc feladat esetében nagyobb eltérések voltak a tánclejegyző rendszert használók és nem használók között. Míg a Lábán-kinetográfiaat ismerők két csoportja között nagyon kis eltérések mutathatóak ki. A fentiekre egy példát mutatok be. A lefekvéssel egy időben a magasba emelt kargyakorlatnál a Lábán-kinetográfiaat nem tanulók esetében fele-fele arányban használták a két viszonyítási rendszert, míg a táncleírást tanulók mindkét csoportjánál nagyon hasonló arányban a testtengelyhez viszonyítók háromszor többen voltak a standard rendszert használóknál (20. *ábra*). A khí-négyzet próba $p < 0,05$ esetében összefüggést mutat a Lábán-kinetográfiaával eltöltött évek száma és a használt irányviszonyítási rendszer között. Megjegyzendő, hogy a magyar néptáncban nagyon ritka a test függőleges tengelyétől nagymértékben eltérő helyzet. Így a Lábán-kinetográfia-oktatás ezen területet az alapképzésben csak kismértékben érinti. A 3. tanév során az egész test, vagy egy-egy gesztus meghatározott térirányba mozdulásakor tanítjuk a térirányokhoz viszonyítást.



20. ábra: A lefekvéssel egy időben a magasba-emelt-kar-feladatra adott válaszok megoszlása a Lábán-kinetográfiával eltöltött évekhez viszonyítva

5. KONKLÚZIÓ ÉS KITEKINTÉS

Áttekintve a kutatás jelen tanulmányban közölt eredményeit, jól látszik, hogy a standard, a konstans és a testtengelyhez viszonyított iránymeghatározás egyaránt megtalálható a vizsgált populációban. A felállított első hipotézis beigazolódt. Az elemzés egyértelműen alátámasztotta, hogy a standard iránymeghatározás jellemzi a minta szinte 100%-át a függőleges testhelyzetű gyakorlatoknál. Továbbá jól látszik az is, hogy a kimozdulás a test függőleges helyzetéből jelentősen megváltoztatja a táncos viszonyítási rendszerét. Hátradőlésnél a résztvevők egyharmada, míg lefekvésnél már a kétharmada a testtengely szerinti iránymeghatározást használta. Mindez azt is jelenti, hogy a kutatás második hipotézise – miszerint a különböző testhelyzetek nem változtatják meg az egyén által alkalmazott viszonyítási rendszert – megdőlt. Mouchnino és munkatársai is igazolták a testtengely referencia egyenesként alkalmazását. Vizsgálatukban a láb gesztusait elemezték álló helyzetben. A hátradőlésben kért kargesztusok nagy többsége a talajjal párhuzamos, vagy arra merőleges volt (11–16., 23–24. ábrák). Mindez egybevág Appelle (1972), Gentz és Tschopp (2002) valamint Coppola és munkatársai (1998) vizsgálataival, akik bizonyították a függőleges és a vízszintes irányultság elsődlegességét a ferde vonalakkal szemben. További kiértékelés szükséges annak kiderítésére, hogy a jelen kutatásban vizsgált mintán belül a különböző testhelyzetekben kik használtak (nem, életkor, táncos és Lábán kinetográfiával eltöltött idő) egy, és kik több viszonyítási rendszert. A kutatás harmadik hipotézise részben beigazolódt. Az elemzés rávilágított, hogy a Lábán-kinetográfiát ismerők és nem ismerők között lényeges eltérés van a használt viszonyítási rendszerekben a függőleges testhelyzettől eltérő esetekben.

Érdeemes lenne a kutatást kiterjeszteni néptáncon túl más táncművészeti ágakra, valamint sportokra. Továbbá felmerül a kérdés, hogy az egyénnek változik-e az

irányviszonyítási rendszere az idő múlásával. Hiszen a kutatás során több esetben tapasztaltam – annál nagyobb arányban minél jobban tért el a test tengelye a függőlegetől –, hogy nőtt a bizonytalan, vagy a végrehajtás közben módosított megvalósítás. Ami azt is jelentheti, hogy ugyanaz a személy már a megvalósítás alatt más iránymeghatározási rendszert érez elsődlegesnek. A vizsgálatot mindezekon felül más szemszögből is elvégezhetjük: a fenti gyakorlatokat a résztvevők nem a szóveges instrukcióból ültetik át mozgásba, hanem a bemutatott mozgást fordítják át szóveges információkká.

Úgy vélem, a kutatás a tánclejegyzés szempontjából elgondolkodtató eredményrel zárult. A lejegyző elsődleges célja, hogy a notációból újraalkotás minden tekintetben egyezzen meg az eredetivel. Ugyanakkor rendkívül fontos az újraalkotás folyamata és a megvalósító személye is. Megfontolandó, hogy a test függőleges helyzetétől nagyban eltérő mozgások lejegyzésekor ne tekintsük tudottnak a standard viszonyítási rendszert, hanem az egyik tengelykereszt kulcs kiírásával segítsük a tanult irányviszonyítási szabályok és a veleszületett irányviszonyítási rendszer között töprengő újraalkotót.

Köszönetem fejezem ki Bernáth Lászlónak és Kállai Jánosnak, hogy felhívták a figyelmem a kutatásom kiindulási alapját jelentő főbb pszichológiai szakirodalomra. Hálás vagyok a vizsgálatban résztvevőknek az aktív közreműködésért. Valamint köszönöm Oláh Nórának, hogy az illusztrációként szolgáló képeken a helyzeteket szakszerűen és pontosan mutatta be.

Irodalomjegyzék

- Appelle, S. (1972). Perception and discrimination as a function of stimulus orientation: the „oblique effect” in man and animals. *Psychological bulletin*, 78(4), 266-278. <https://doi.org/10.1037/h0033117>
- Babbie, E. (2009). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth.
- Coppola, D. M., Purves, H. R., McCoy, A. N., & Purves, D. (1998). The distribution of oriented contours in the real world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(7), 4002-4006. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.7.4002>
- Fügedi, J. (2011). *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák*. Függelékkal, Budapest. L'Harmattan Kiadó / MTA Zenetudományi Intézet.
- Gentaz, E., & Tschoop, C. (2002). The oblique effect in the visual perception of orientations. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research*, Vol. 10, 3-28. Nova Science Publishers.
- Golomer, E., & Dupui, P. (2000). Spectral Analysis of Adult Dancers' Sways: Sex and Interaction Vision - Proprioception. *International Journal of Neuroscience*, 105(1-4), 15-26. <https://doi.org/10.3109/00207450009003262>
- Hutchinson, A. (1977). *Labanotation or Kinetography Laban: The System of Analyzing and Recording Movement*. Third edition, revised, Theatre Arts Books.

- Huttenlocher, J., & Lourenco, S. F. (2007). Using spatial categories to reason about location. In J. M. Plumert & J. P. Spencer (Eds.), *The emerging spatial mind* (pp. 3–24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195189223.003.0001>
- Jola, C., Davis, A., & Haggard, P. (2011). Proprioceptive integration and body representation: insights into dancers' expertise. *Experimental Brain Research*, 213(2–3), 257–265. <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2743-7>
- Knust, A. (1979). *Dictionary of Kinetography Laban (Labanotation)*. Macdonald and Evans Ltd. 2 vols.
- Latto, R., & Russell-Duff, K. (2002). An oblique effect in the selection of line orientation by twentieth century painters. *Empirical Studies of the Arts*, 20(1), 49–60. <https://doi.org/10.2190/3vey-rc3b-9gm7-kgdy>
- Latto, R., Brain, D., & Kelly, B. (2000). An Oblique Effect in Aesthetics: Homage to Mondrian (1872–1944). *Perception*, 29(8), 981–987. <https://doi.org/10.1068/p2352>
- Mouchnino, L., Aurenty, R., Massion, J., & Pedotti, A. (1993). Is the trunk a reference frame for calculating leg position? *Neuroreport*, 4(2), 125–127. <https://doi.org/10.1097/00001756-199302000-00002>
- Ramsay, J. R., & Riddoch, M. J. (2001). Position-matching in the upper limb: professional ballet dancers perform with outstanding accuracy. *Clinical Rehabilitation*, 15(3), 324–330. <https://doi.org/10.1191/026921501666288152>
- Sherrington, Ch. S. (1907). On the proprioceptive system, especially in its reflex aspect. *Brain*, 29, 467–482. <https://doi.org/10.1093/brain/29.4.467>
- Szentpál, M. (1978). *A mozdulatelemzés alapfogalmai*. Népművelési Propaganda Iroda.

EXAMINING THE SPATIAL ORIENTATION OF FOLK DANCERS

Henrik Kovács PhD, associate professor,
Department of Folk Dance, Hungarian Dance University

Abstract

In this paper, an empirical study on dancers' perception of body schema is presented, focusing on mapping the *forward middle* and *place high* directional perception of the participants. During the study, participants, comprised of 103 children, adolescents, and adults, performed arm movements in different body positions in the previously defined directions. The exercises were videorecorded on moving images and subsequently analysed using statistical methods. The selection of the sample was designed to obtain a diverse range of the participants' dance-related characteristics (i.e., years of experience in folk dance, professional versus amateur status, and exposure to Lábán kinetography). The research revealed that non-vertical body positions alter the dancer's internal directional reference system, and that learning Lábán kinetography has an effect on this system.

Keywords: body schema perception, empirical research, folk dance, Lábán-kinetography

1. INTRODUCTION

In my experience of teaching Hungarian folk dance and Lábán kinetography,¹ in several cases I have encountered varying interpretations from students. The *Go Forward* task, performed in a stage setting, is perceived differently depending on whether a dancer is facing toward or away from the audience. Similarly, in the dance studio, a teacher who is facing the students may confuse them by starting a rightward movement and verbally confirming a rightward direction. This occurs because in the student's own directional counting system, the teacher moves to the left. Even with professional guidance, students perform the task differently. Variability also appears when the direction shown by the teacher is interpreted differently by the students; for example, when a teacher tilts their torso forward horizontally and then moves their arms in a direction parallel to the ground, some students may perceive the arm's direction as be forward, while others may interpret it as high.

.....
¹ Lábán kinetography is a motion capture system named after its developer, Rudolph Lábán. Lábán kinetography emerged at the beginning of the 20th century as a means of writing down movements using symbols and is primarily used by dance researchers and dancers. Since 1959, the development and teaching of the system have been coordinated by the International Council of Kinetography Laban (Fügedi, 2011).

In this paper I empirically investigate the issues above among Hungarian folk dancers from the perspective of the three reference frames established in Lábán kinetography. The literature review will highlight previous research on spatial orientation and internal body perception. In regard to the latter topic, several studies of dancers were found; however, the directional systems outlined in Laban kinetography have not yet been researched in this context.

In the first hypothesis of my exploratory research, I posited that the participants' internal orientation system in Laban kinetography could be classified into well-defined reference frames. In the empirical investigation, I aim to determine the proportion of participants within the sample who align with each frame of reference. My second hypothesis asserts that different body positions do not change an individual's frame of reference. The third hypothesis predicts a relationship between the number of years spent learning Laban kinetography and the reference frame used by individuals.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Research on spatial orientation can be divided into several sub-areas. In their study, Janellen Huttenlocher and Stella F. Lourenco (2007) summarise the literature on orientation in the wider environment. In broader geographical contexts (e.g. locating food sources or choosing areas to settle) or when judging the relationship between objects around an individual, spatial categories are utilised. Creating these spatial categories requires the ability to interpret symbols and words that describe spatiality. However, terms such as *above* or *next to*, for example, can sometimes complicate rather than clarify spatial orientation. The authors use the following example to illustrate this point:

(...) in judging the spatial relationship between two cities in different states, the simple east-west relation usually supports the correct inference, for example that Las Vegas is east of San Diego. However, simplifying the category structure leads to errors, for example, Reno is also east of San Diego (Stevens & Coupe, 1978; Tversky, 1981, p. 21).

Vertical and horizontal lines are particularly important for spatial orientation. Among others, Appelle (1972) and Gentaz and Tschopp (2002) investigated the oblique effect, whereby vertical and horizontal orientations are more accurately perceived than oblique orientations. Coppola et al. (1998) also found that in both indoor and outdoor constructed and natural environments, vertical and horizontal lines are given greater weight in the perception of space than oblique lines. They suggest that this is due to the constant presence of the horizon on the ground surface and the perpendicular, vertical orientation of the vegetation cover, which counteracts gravity. This presumably evolutionary effect is not only found in everyday life, but also in art. Lato et al. (2000) investigated the aesthetic appeal of Mondrian's paintings as a function of their orientation. Participants preferred paintings with horizontal and vertical orientation to those with oblique orientation. This preference was not limited to the viewers; artists themselves also preferred vertical and horizontal lines in their compositions. Lato and Russell-Duff (2002) affirmed this conclusion in their analysis of 88 paintings by 20th-century painters.

Another important area of spatial orientation research is the study of perception within the body. Sherrington (1907) distinguishes bodily perception (proprioception) from the systems responsible for the perception of stimuli from outside the organism

(exteroception) and the internal state of the organism (interoception). In his interpretation, the proprioception system is responsible for determining the position and orientation of body parts and for mapping the relationship between the body and its environment.

Several studies have demonstrated the superior proprioceptive systems of dancers: Mouchnino et al. (1993) found that dancers perform 45° leg lifts with greater precision than non-dancers, and that both groups use the torso axis as a reference point for determining leg position.² Golomer and Dupui (2000) studied postural control in dancers and non-dancers, revealing that dancers were less dependent on their vision and used their proprioceptive system more than non-dancers to control their posture. Ramsay and Riddoch (2001) also confirmed enhanced proprioception in professional ballet dancers, who exhibited greater accuracy in determining upper limb position compared to the control group. Additionally, Jola et al. (2011) demonstrated that dancers outperform non-dancers in coordinated arm movements, suggesting that their body perception is not limited to local, single-joint proprioception, but is also present at higher levels of body representation.

In response to the problem detailed in the introduction regarding the complexities involved in the computation of direction, motion analysis has developed three well-defined systems of reference (Hutchinson, 1977; Szentpál, 1978; Knust, 1979):

1. In the standard directional reference, the forward direction coincides with the dancer's front, i.e. the front of the dancer's chest, while the up-down directions coincide with the line of gravity. Thus, this reference system turns with the dancer, but does not tilt with him. In other words, the forward direction is always coincident with the dancer's front, while the upward direction is always towards the sky, or, according to other reference points, the ceiling.
2. Constant directional reference is based on constant points in the space around the dancer, which never turn or tilt with the dancer. For example, in the case of the stage, regardless of the front or tilt of the dancer, the front always points towards the audience, the up always towards the ceiling.
3. In relation to the body axis, the directions follow the directional order of the body structure. This system turns and tilts with the dancer. Thus, in the case of a handstand, the top is directed towards the floor, the front remains coincident with the front.

3. SAMPLE AND INTERVENTION

For participant selection in the study, I chose readily available subjects through convenience sampling and the snowball method (Babbie, 2009). In selecting the experimental group, I aimed to cover a broad spectrum of ages, years of dance experience, and years of experience with Laban kinetography. Efforts were also made to achieve a balanced number of men and women in the study. To this end, I published a call for voluntary participation in the study among BA folk dance students at the Hungarian Dance University, as well as amateur adult and child folk dancers.

A total of 103 people applied for the study, which took place in the first half of 2022. The age distribution of the participants was as follows: 15% of the sample was aged between 5–14, 51% between 19–29, 11% between 30–39 and 23% between 40–61 years. The participants were nearly equally divided between women (53%) and men (47%).

² This method of computing orientation is used in the body-axis reference system of Laban kinetography.

Participants reported their years of dancing experience throughout their lives, encompassing their pre-school, school and post-school experience. Three groups can be distinguished in this respect. A small number of non-dancers were included in the sample and were grouped together with beginners and slightly more experienced dancers³. This least experienced group, representing dancers with zero to seven years of experience, accounted for 35% of the sample. Dancers with 10–19 years of experience comprised 44% of the sample, while those with more than 20 years of experience made up 21% (Figure 1). Regarding dance kinetography education, 38% of the participants had no experience with dance kinetography, 28% had studied dance kinetography for up to two years, while 35% had studied dance kinetography for three to eight years (Figure 2).

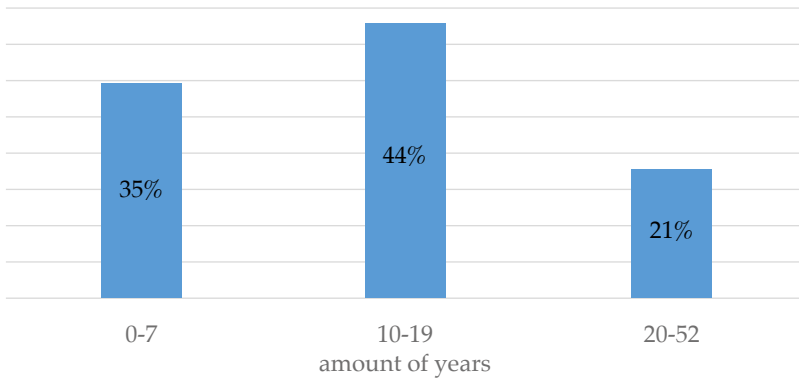


Figure 1. Distribution of study participants based on time spent dancing

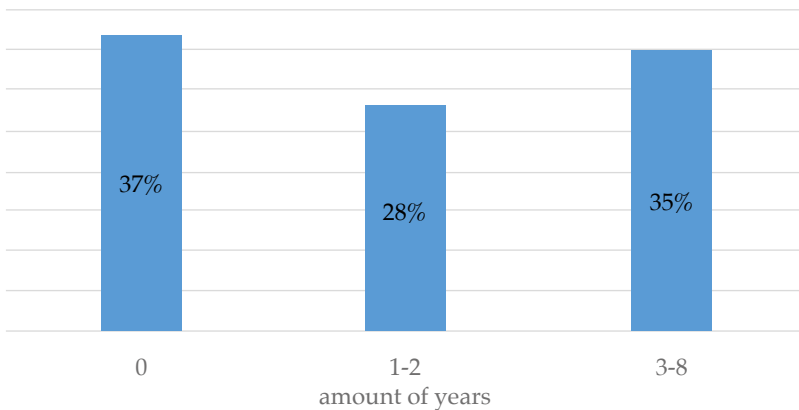


Figure 2. Distribution of study participants based on time spent learning Laban kinetography

³ In my experience, a minimum of ten years is required to achieve a high level of mastery in folk dance. The three main non-folk dancers in the sample had previously participated in sports or ballet. Based on the above and my familiarity the participants' abilities, I consider it appropriate to combine these participants into one category.

While organising the experiment and before recording, I informed the participants about their anonymity in the study and about the secure storage of the recordings on my computer. I video-recorded the participants' responses individually in the dance studio that they were familiar with. The dancers did not see each other while the experiment was being conducted, and in the case of minors, parents were present. After recording their names, ages, and years of experience in folk dance and Lábán kinetography, I asked them to complete the following tasks:

1. Raise your arms horizontally forward
2. Raise your arms in the air
3. Turn to the side, then raise your arms horizontally forward
(Dancers were free to turn left or right and to decide how much to turn)
4. Raise your arms in the air
5. Sit down, then raise your arms horizontally forward
6. Raise your arms in the air
7. Lean back, then raise your arms horizontally forward (*Figures 6 and 7*)
8. Raise your arms in the air (*Figures 8 and 9*)
9. Lie down, then raise your arms horizontally forward (*Figures 11 and 12*)
10. Raise your arms in the air (*Figures 12 and 13*)
11. Sit up and lean back and at the same time raise your arms horizontally forward (*Figures 6 and 7*)
12. Sit up and lean back again, and at the same time raise your arms in the air (*Figures 8 and 9*)
13. Sit up and lie down and at the same time raise your arms horizontally forward (*Figures 11 and 12*)
14. Sit up and lie down, again, and at the same time raise your arms in the air (*Figures 12 and 13*)
15. Face me and turn your chest, then raise your arms horizontally forward
(Dancers were free to turn left or right and to decide how much to turn)
(*Figures 17 and 18*)
16. Turn your chest and at the same time raise your arms horizontally forward!
(Dancers were free to turn left or right and to decide how much to turn)
(*Figures 17 and 18*)

To evaluate the first two hypotheses, I calculated the frequency distribution using univariate analysis on the data obtained from the assessment of the recordings. For the third hypothesis, I analysed two variables using a chi-square test, setting the significance threshold at $p < 0.05$ (Babbie, 2009).

4. RESULTS

In designing and wording the exercises, my aim was to make them clear and easy to understand. As the sample included children and amateur dancers, I avoided the use of overly technical terminology. The direction tasks utilised directions that appear in everyday movement, even if their interpretation is not conscious. With this in mind, and to ensure precise evaluation, the *forward middle* and the so-called *place high* directions were chosen, representing two non-adjacent main directions.

In this way, responses that deviated to a lesser or greater extent from the given directions could be defined. When analysing the kinematic responses, I measured the angles of the shoulder and the wrist relative to the straight spinal column with a margin of error between 5–10%. I also recorded instances where responses were uncertain or changed during execution. To ensure task comprehensibility, prior to the experiment I tested the exercises on a sample of ten amateur folk dancers. For the tasks involving turns, neither the laterality nor the degree of rotation was defined in order to be able to test different solutions by granting the performers a degree of freedom. For the task that asked participants' to lie back in a sitting position, the majority of participants leaned back at an angle of about 45 degrees, with only one participant laying down completely. For the task in which the subjects were asked to lie down, all of the participants lay on their backs rather than on their stomach or side, which would have complicated the evaluation process. Based on these observations, I retained the original wording of the tasks as they proved to be clear to the participants and in line with the purposes of the experiment.

The participants faced the camera for the first two tasks. In this position, all three reference systems produced the same result, resulting in a unanimous motion response from the participants. I transposed the responses onto the standard directional reference frame. In the first task (1. Raise your arms horizontally forward), all except one participant raised both arms to *forward middle* as defined by the standard. The exception was a child who had only been dancing for four weeks, who pointed *forward low*, a direction that does not correspond to *forward middle* in any of the reference frames and was therefore placed in the "other" category (Figure 3).

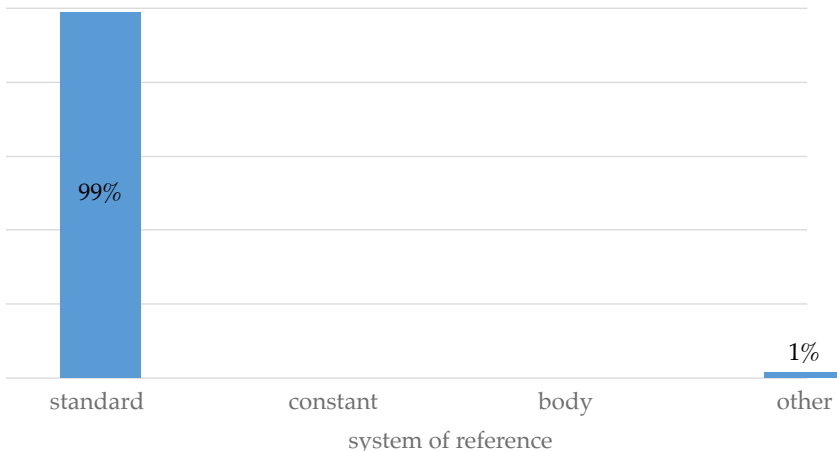


Figure 3. Distribution of responses for arms raised horizontally forward in the standing position

In the second task (Raise your arms up!), all participants uniformly raised their arms to the standard *place height* (Figure 4).

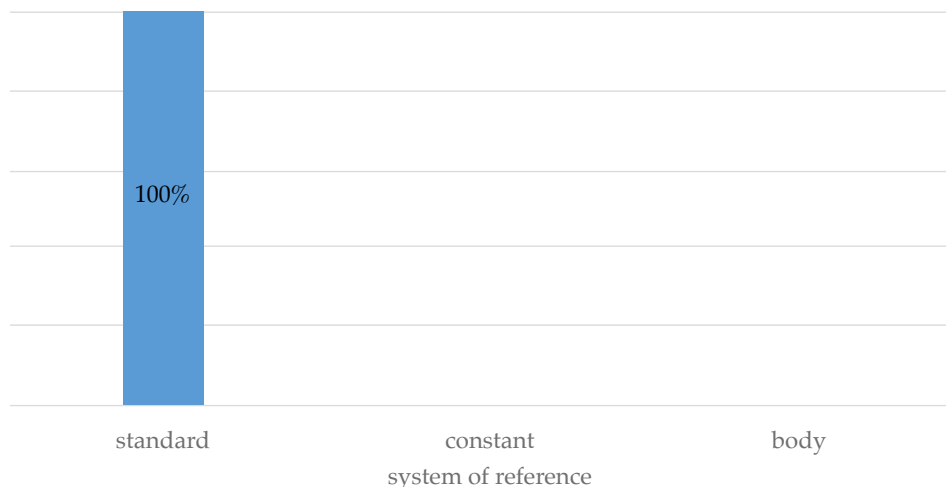


Figure 4. Distribution of responses for tasks 2–6

In the next exercise, when asked to turn sideways, all of the participants turned a quarter (90 degrees) to the right or left. Despite the fact that neither the direction nor the degree of rotation was specified in the exercise, all participants turned a quarter, suggesting the presence of an internal directional system utilised by all of the dancers. For the raise forward horizontally and raise both arms up tasks, 100% of the participants completed the task in line with the standard reference system (i.e., their forward direction pointed to their new front). The distribution of the results is shown in *Figure 4*.

In Exercises 5 (Sit down, then raise your arms forward horizontally) and 6 (Raise your arms up), participants raised their arms in the same direction as in the previous exercises, while maintaining a square front in a seated position. In both cases, the standard reference system was again used by 100% of the participants (*Figure 4*).

However, the reference system was no longer unanimous when the participants were asked to tilt their torsos backwards. The graph in *Figure 5* shows that when raising their arms forward, 69% of participants aligned with the standard reference system shown in the photograph in *Figure 6*⁴, while 31% of the participants aligned their orientation relative to the body axis (*Figure 7*).

⁴ The photographs show the postures of Nóra Oláh, who did not participate in the study.

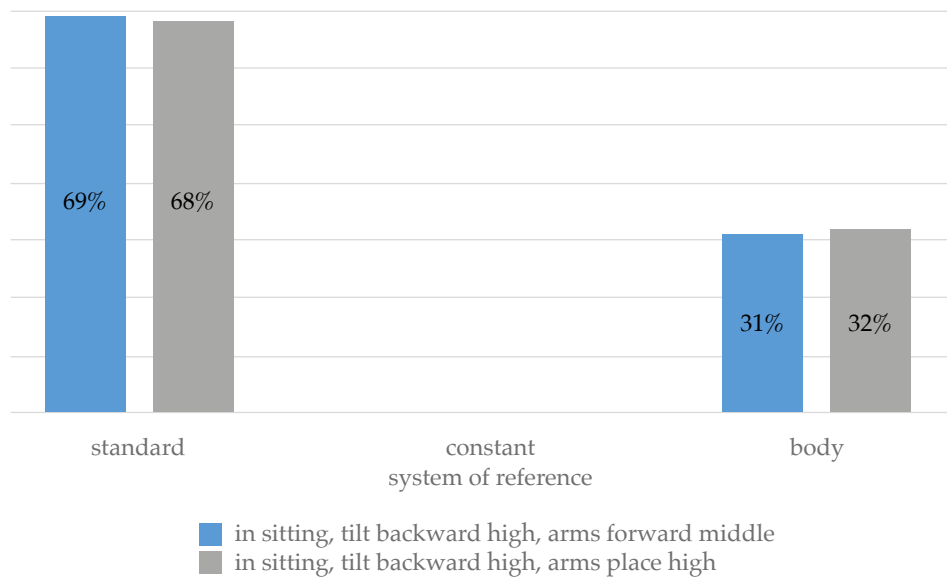


Figure 5. Distribution of solutions for arms raised *forward middle* and *place high* after tilting backward high



Figure 6. *Forward middle* arm position based on the standard system



Figure 7. Forward middle arm position in relation to the body axis

Similar proportions were observed for task in which arms were raised in an inclined position. Here, 68% of the participants adhered to the standard reference system, while 32% aligned with the body axis (*Figures 5 and 8–9*).



Figure 8. Place high arm position based on the standard system



Figure 9. Arms at *place high* (position in relation to the body axis)

In a lying position, the previously observed proportions were reversed. The diagram in Figure 10 shows that for both arm positions, only one third of the participants determined the required directions based on the standard reference system defined by spatial lines at right angles to and coinciding with the line of gravity (Figures 11 and 12), while two thirds of the participants determined the directions in relation to the body axis (i.e. *forward middle* in Figure 12 and *place high* in Figure 13).

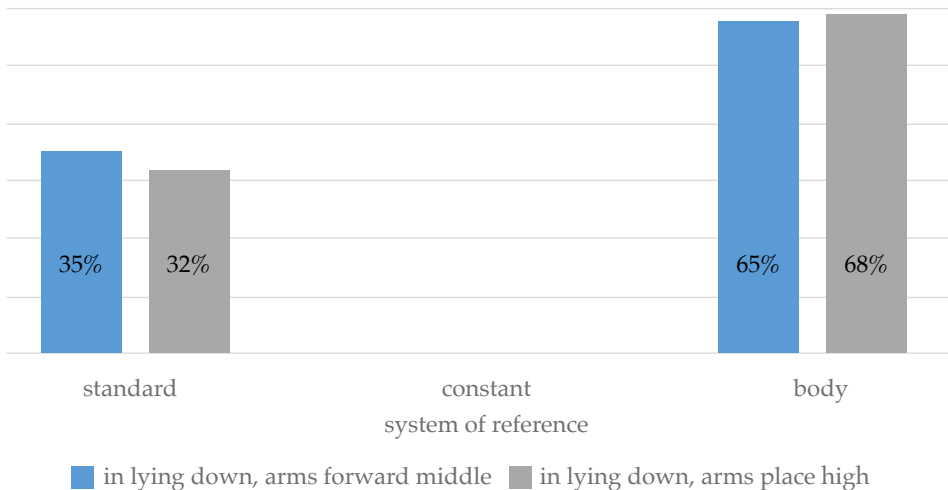


Figure 10. Distribution of solutions for arms raised *forward middle* and *place high* in the lying position

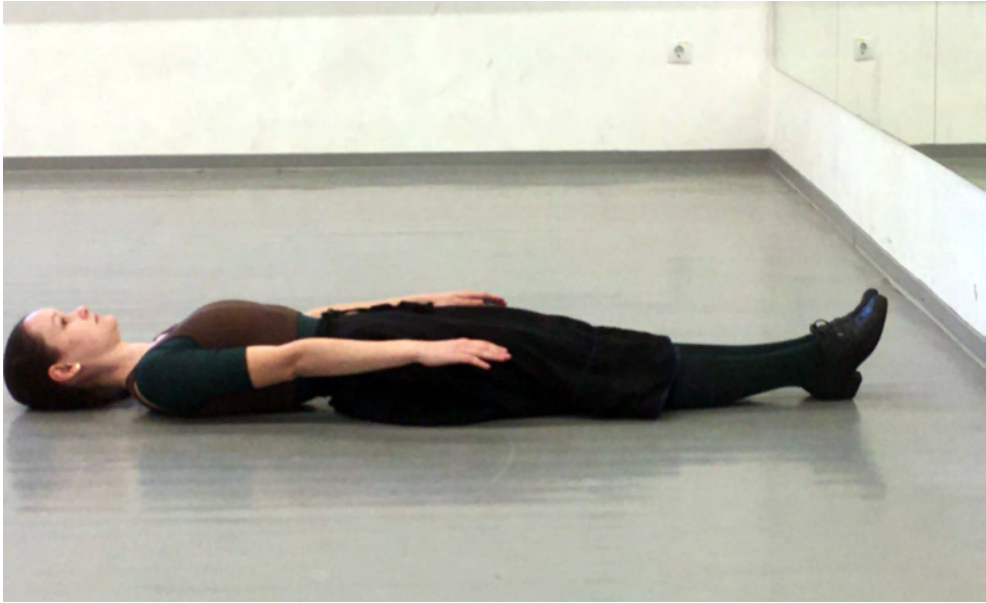


Figure 11. Forward middle arm position in the standard system



Figure 12. Forward middle arm position in relation to the body axis and place high arm position according to the standard system

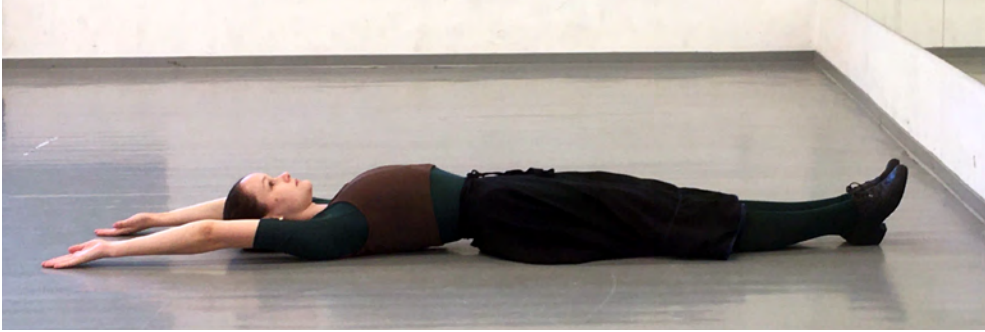


Figure 13. Elevated arms (position in relation to the body axis)

In the following exercises, the participants were asked to perform torso and arm movements simultaneously. The end result of the *forward middle* arm position, when performed at the same time as the tilted position, closely resembles the proportions observed in previous exercises in which the two movements were performed separately (Figure 5). Specifically, the distribution (Figure 14) between the standard reference system (Figure 6) and that of the body axis (Figure 7) was 63% to 37%, respectively.

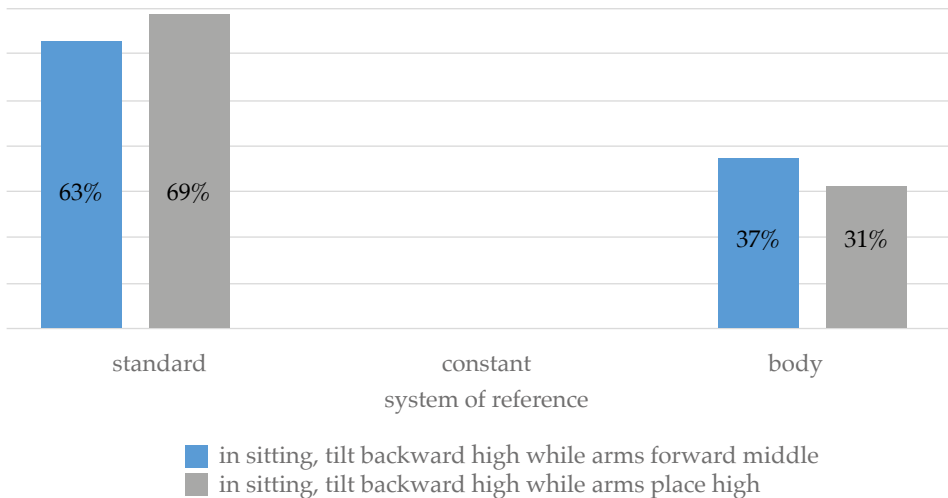


Figure 14. Distribution of responses for *forward middle* and *place high* arm positions with a backward high tilt

The distribution regarding the use of the two reference frames with arms raised to *place high* position with a simultaneous tilt is almost identical to that for the exercise with arms raised to the *forward middle* position while tilting (Figure 14). The proportion, 69% adhering to the standard reference frame (Figure 8) and 31% to the body axis (Figure 9), is also very similar to that measured in the exercises in which the two movements were performed separately (Figure 5).

For the arm positions executed in a supine position, the observed ratios remained consistent in both cases (Figure 15), closely aligning with those measured for the movements executed separately (Figure 10). Two-thirds of the participants used the body axis as a reference (Figures 12 and 13), while one third adhered to the standard system (Figures 11 and 12).

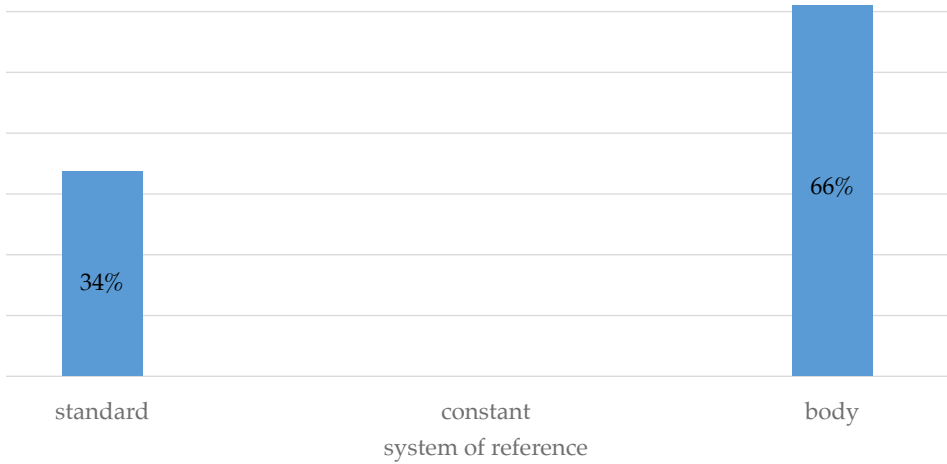


Figure 15. Distribution of responses for arms raised forward and raised up in a supine position

For the final task, participants faced the camera again and performed a torso rotation followed by raising the arms to a *forward middle* position. 87% of the respondents oriented themselves according to the standard reference system and 13% according to the constant direction system (Figures 16–18).

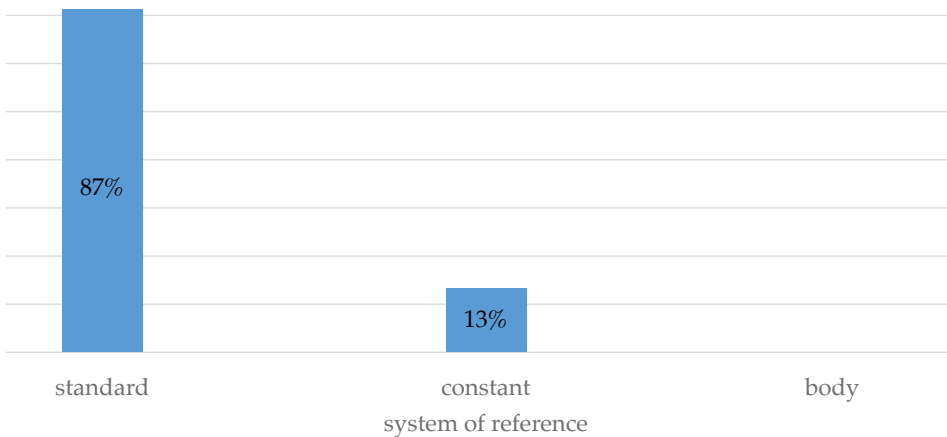


Figure 16. Distribution of responses to the forward raised arms exercise after trunk rotation in standing position



Figure 17. Forward middle arm position according to the standard system



Figure 18. Forward middle arm position according to the constant system

The results were similar to the arms raised forward position with simultaneous torso rotation (*Figure 19*). Here, the proportion of those using the constant direction system (*Figure 18*) increased slightly to 15%, while the vast majority (85%) continued to use the standard system (*Figure 17*).

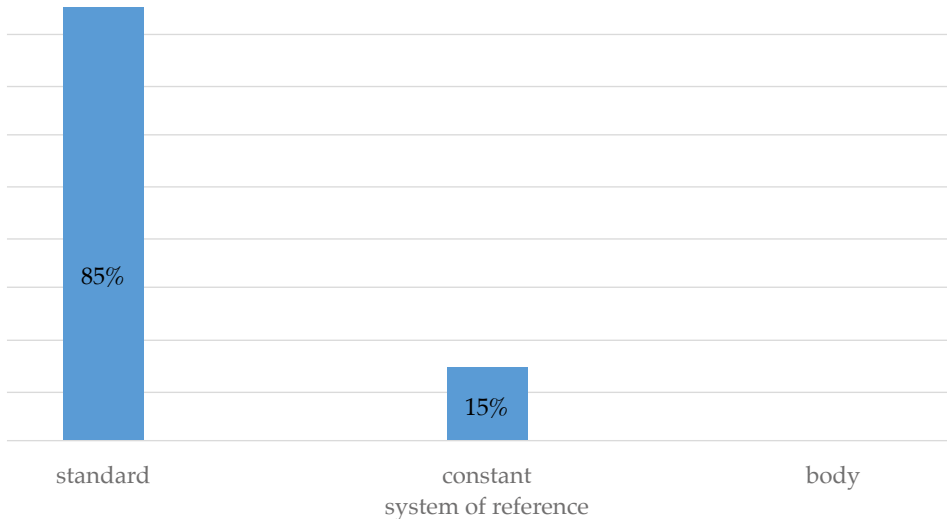


Figure 19. Distribution of responses to arms raised forward during trunk rotation in standing position

In the third hypothesis of this research, I hypothesized that the number of years spent learning Laban kinetography would influence the reference system used by the participants. In the first six tasks, there was no significant difference between those who had used and those who had not used Laban kinetography. However, differences in the use of reference systems became apparent when deviating from the vertical position, as indicated earlier. For exercises 7–16, only one exercise showed no significant differences between those with knowledge of Laban Kinetography and those without. In the case of the exercise with the trunk leaned back in the seated position followed by arms raised forward, the proportion of those who used the standard and body axis reference systems was 70–30% across groups with no, 1–2 years, and 3–8 years of experience with Laban kinetography. In contrast, for the other nine tasks there were larger disparities in the reference systems used when comparing those who were familiar and not familiar with the dance notation system, with minimal differences noted between the two groups who were familiar with Laban kinetography. For example, in the exercise that involved raising arms in the air while lying down, the proportion of those who had not learned Laban kinetography using two reference systems was half and half; meanwhile, for both groups with knowledge of Laban’s system, the proportion of those using the body axis was three times higher than those using the standard system (*Figure 20*). The chi-squared test at $p < 0.05$ confirmed a correlation between the number of years learning Laban kinetography and the directional reference system used by the

dancer. It should be noted that in Hungarian folk dance, positions that deviate significantly from the vertical axis of the body are very rare. As such, basic training in Lábán kinetography only briefly touches on this aspect. It is not until the third year of study that referencing using spatial directions is taught, with the whole body or a gesture moving in a specific spatial direction.

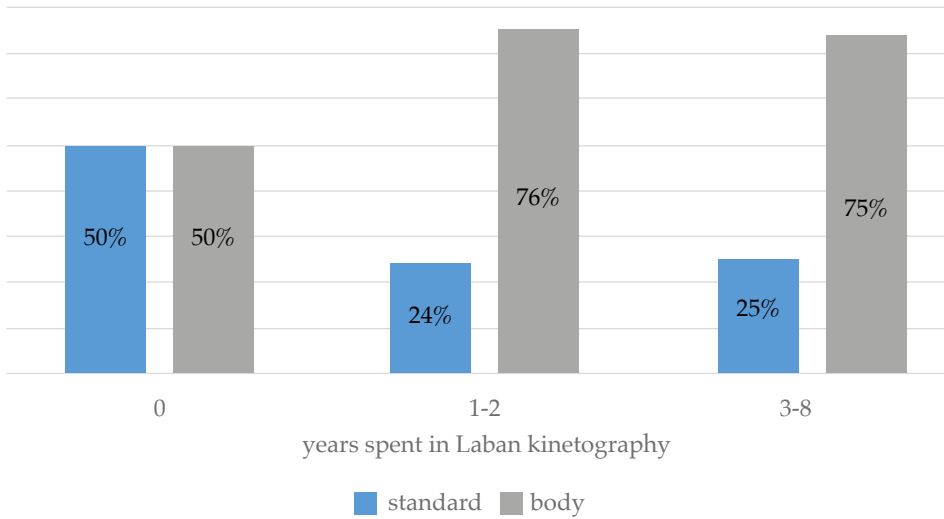


Figure 20. Distribution of responses to the arm raising task in a supine position comparing participants based on years of experience with Laban kinetography

5. CONCLUSION AND OUTLOOK

Based on the results of the present study, it is clear that the use of standard, constant, and body axis reference systems were all present in the population studied, thereby confirming the first hypothesis. The analysis affirmed that standard orientation was employed by almost 100% of the sample for the vertical posture exercises. Furthermore, it was evident that deviating from a vertical body position significantly altered the dancers' frames of reference. One-third of the participants used body axis orientation when leaning back compared to two-thirds when lying down. This means that the second hypothesis of the research, which posited that different body positions do not change the reference system used by the individual, has been disproven. Mouchnino et al. (1993) also noted the use of the body axis as a reference line in the case of leg gestures performed a standing position. The vast majority of the arm movements performed in a supine position were parallel or perpendicular to the ground (Figures 11–16, 23–24). This is in line with studies carried out by Appelle (1972), Gentaz and Tschopp (2002), and Coppola et al. (1998), who demonstrated the predominance of vertical and horizontal orientations over oblique lines. Further analysis is needed to determine which factors (e.g., gender, age, years of dancing experience, or years of experience with Laban kinetography)

influences the use of different reference systems for different body positions within the sample examined in the present study. The third hypothesis of the research was partially confirmed. The analysis revealed that significant differences were found in the reference systems used by those who familiar with Laban kinetography and those who were not, particularly in the case of non-vertical body positions.

It would be worthwhile to extend this research beyond folk dance to include other dance disciplines and sports. Furthermore, it would be valuable to uncover whether an individual's system of directional reference changes over time. Notably, in several cases during the present research, I observed that the more the body's axis deviated from the vertical, the greater the proportion of uncertain or modified realisations during execution. This suggests that the same individual may perceive a different orientation system as primary during implementation. In addition to this, the present study can be conducted from a different perspective: rather than executing exercises based on textual instructions, participants could be presented with movements which they are then asked to translate into textual information.

The findings from this research offer thought-provoking implications for dance notation. The primary goal of the notator is to ensure that the recreation from the notation replicates the original in every respect. At the same time, the process of re-creation and the individual performing it are also extremely important. When documenting movements that deviate significantly from the vertical position of the body, it is important not to assume that the standard reference system will be used. Instead, providing a key for one of the axes could aid the recreator who is struggling between the learned rules of directional reference and their innate system of directional reference.

I would like to thank László Bernáth and János Kállai for drawing my attention to the relevant psychological literature that formed the basis of my research. I am also grateful to the participants of the study for their active contribution, and would like to thank Nóra Oláh for her professional and accurate depiction of the positions in the illustrative pictures above.

Bibliography

- Appelle, S. (1972). Perception and discrimination as a function of stimulus orientation: the „oblique effect” in man and animals. *Psychological bulletin*, 78(4), 266-278. <https://doi.org/10.1037/h0033117>
- Babbie, E. (2009). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth.
- Coppola, D. M., Purves, H. R., McCoy, A. N., & Purves, D. (1998). The distribution of oriented contours in the real world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(7), 4002–4006. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.7.4002>
- Fügedi, J. (2011). *Tánc – Jel – Írás: A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiával: Szóló- és körformák*. Függelékkel, Budapest. L'Harmattan Kiadó / MTA Zenetudományi Intézet.
- Gentaz, E., & Tschopp, C. (2002). The oblique effect in the visual perception of orientations. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research*, Vol. 10, 3–28. Nova Science Publishers.

- Golomer, E., & Dupui, P. (2000). Spectral Analysis of Adult Dancers' Sways: Sex and Interaction Vision - Proprioception. *International Journal of Neuroscience*, 105(1–4), 15–26. <https://doi.org/10.3109/00207450009003262>
- Hutchinson, A. (1977). *Labanotation or Kinetography Laban: The System of Analyzing and Recording Movement*. Third edition, revised, Theatre Arts Books.
- Huttenlocher, J., & Lourenco, S. F. (2007). Using spatial categories to reason about location. In J. M. Plumert & J. P. Spencer (Eds.), *The emerging spatial mind* (pp. 3–24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195189223.003.0001>
- Jola, C., Davis, A., & Haggard, P. (2011). Proprioceptive integration and body representation: insights into dancers' expertise. *Experimental Brain Research*, 213(2–3), 257–265. <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2743-7>
- Knust, A. (1979). *Dictionary of Kinetography Laban (Labanotation)*. Macdonald and Evans Ltd. 2 vols.
- Latto, R., & Russell-Duff, K. (2002). An oblique effect in the selection of line orientation by twentieth century painters. *Empirical Studies of the Arts*, 20(1), 49–60. <https://doi.org/10.2190/3vey-rc3b-9gm7-kgdy>
- Latto, R., Brain, D., & Kelly, B. (2000). An Oblique Effect in Aesthetics: Homage to Mondrian (1872–1944). *Perception*, 29(8), 981–987. <https://doi.org/10.1068/p2352>
- Mouchnino, L., Aurenty, R., Massion, J., & Pedotti, A. (1993). Is the trunk a reference frame for calculating leg position? *Neuroreport*, 4(2), 125–127. <https://doi.org/10.1097/00001756-199302000-00002>
- Ramsay, J. R., & Riddoch, M. J. (2001). Position-matching in the upper limb: professional ballet dancers perform with outstanding accuracy. *Clinical Rehabilitation*, 15(3), 324–330. <https://doi.org/10.1191/026921501666288152>
- Sherrington, Ch. S. (1907). On the proprioceptive system, especially in its reflex aspect. *Brain*, 29, 467–482. <https://doi.org/10.1093/brain/29.4.467>
- Szentpál, M. (1978). *A mozdulatelemzés alapfogalmai*. Népművelési Propaganda Iroda.

DIENES VALÉRIA MOZDULATPEDAGÓGIÁJA ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIÁJA TÜKRÉBEN

Popelmajer Sandra, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája BA¹

Absztrakt

Jelen elméleti-történeti kutatás célja, hogy áttekintse Dienes Valéria mozgáspedagógiáját, más néven orkesztikáját, az általános pedagógiája alapjainak tükrében. A tanulmány rávilágít Dienes mozgáspedagógiájának, a testmozgást és a pedagógiát integráló innovatív megközelítésének előnyeire. Az orkesztika alapelvei szerint a mozgásra alapozott tevékenységek fontos szerepet játszanak az önkifejezésben, a tanulásban, az értelmi és érzelmi fejlődésben egyaránt. Ez a módszer a mozgás és a gyakorlatok különböző formáit foglalja magában, beleértve a táncot, a ritmusjátékokat, a szimbolikus mozgásokat és más mozgásalapú tevékenységeket. Ebben az elméleti-történeti kutatásban azt vizsgálom, hogy Dienes Valéria különböző írásaiban részletezett módszere és megközelítése szolgálhat-e alapul általános pedagógiájához.

Kulcsszavak: reformmozgalmak, Dienes Valéria, orkesztika, mozdulatpedagógia

1. BEVEZETÉS

Jelen tanulmány, Dienes Valéria (1879–1978) mozdulatpedagógiáját vizsgálja, aki egyike azon magyar nőknek, akik elsők között végeztek egyetemet, szereztek egyetemi doktori fokozatot. Tevékenysége a táncművészetben jelentős, mert megalkotta az orkesztikát, amely egyszerre tekinthető a mozdulatok művészetének és tudományának. Dienes Valéria szerint az orkesztika az egész emberre, a mozdulatra, a valóságra vonatkozó tapasztalásokat összegzi, valamint tartalmazza az ehhez kapcsolódó elméleti tudományt is (Boreczky & Fenyves, 2015). Dienes Valéria rendkívül sokszínű tudós volt, hiszen többféle területen alkotott maradandót, ilyen a matematika, filozófia és az orkesztika.

A dolgozat fő kérdése, hogy Dienes Valéria mozdulatpedagógiája és orkesztikája mennyire vehető alapjául az általa vallott általános pedagógiai koncepcióknak, tekintve, hogy sokszor nyilatkozta azt, hogy mozdulatpedagógiája általános pedagógiája

¹ A tanulmány a képzést záró szakdolgozati kutatást összegzi, amely a Partiumi Keresztény Egyetem Tudományos Diákköri Konferenciáján, Neveléstudományi Szekcióban második helyezést ért el 2024 májusában. A dolgozat témavezetője Dr. Balogh Brigitta egyetemi docens volt.

alapjául szolgál. Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy amit elképzelt, az valóban megvalósult-e, valamint, hogy mit is jelent ez valójában. Ennek érdekében feltártam és elemeztem a mozdulatpedagógiájának alapjait, valamint azokat az eseményeket, személyeket, akik őt inspirálták és formálták. Ilyen például a hitvallása, emberképe, az életreform mozgalom, bergsonizmusa² és egész pályaképe.

Kutatásom célkitűzése, hogy megvizsgáljam, hogy Dienes Valéria mozdulatpedagógiájában megjelennek-e azok az elemek, amelyek alkalmasak arra, hogy általános pedagógiai elvként lehessen értelmezni azokat.

Kutatási módszerem dokumentumelemzésre, valamint a deduktív kutatási stratégiára épül, amely során Dienes Valéria írásait, azokat elemző tanulmányokat, valamint a korszakra vonatkozó neveléstudományi, táncstudományi elméleti és történeti munkákat tanulmányoztam, elemeztem a kutatási kérdéseim mentén.

2. ÉLETREFORM ÉS REFORMPEDAGÓGIA

Az életreform-mozgalom a 19. század végén és a 20. század elején bontakozott ki Európában, különösen Németországban. Az életreform fogalom a nemzetközi szakirodalomban kedvelt és vitatott téma. Ez az elnevezés a modernizációkritikai reformtörekvések széles körben elterjedt eszmevilágát foglalja magában, amelyek közös vonása a természetesség, az öngyógyítás és a spiritualitás keresése. Arra törekszik, hogy újra megteremtse az ember elveszett kapcsolódását a természethez, a munkához, valamint Istenhez (Németh & Skiera, 2018a).

Az életreform és a reformpedagógia társadalmi és oktatási mozgalmak voltak, amelyek alternatívaként jelentek meg a 19. század végén fellépő társadalmi változások megoldásaként. Skiera (2004) szerint mindkét mozgalomnak célja a személy teljes életének megújítása és egészségének helyreállítása volt, míg a reformpedagógia az oktatás területén kívánt változást hozni és gyermekközpontú szemléletet kialakítani. Ezek a mozgalmak a 19. század végén és a 20. század elején, különösen a gyorsan iparosodó és urbanizálódó Európában bontakoztak ki, ahol az emberek egyre inkább elidegenedtek a természettől, a közösségektől és saját belső világuktól. Az ipari forradalom és a technológiai fejlődés következtében a modern társadalom gyors ütemben változott, mélyítve a lelki és társadalmi szakadékokat. Az életreform és a reformpedagógia mozgalmai erre az elidegenedésre születtek meg válaszként, és a természetközelség, valamint a testi-lelki harmónia helyreállítása révén kínáltak gyógyírt a gyorsan fejlődő világ által okozott sebekre.

Az életreform-mozgalmak egyik legkiemelkedőbb és legkomplexebb ágazata a reformpedagógia. Németh András (2002) a társadalmi elidegenedés kapcsán, az 'ellenkultúra' mozgalmak kialakulásának részeként említi a pedagógiai reformmozgalmakat. Több tényező befolyásolta a 20. század eleji reformpedagógiák kialakulását, köztük a társadalomban tapasztalható erős elidegenedés érzése, valamint az első világháború pusztításai és az azt megelőző és követő erőszakos konfliktusok jelenléte, amelyek mély nyomokat hagytak az emberek lelki világában. Ezekre a megterhelő kihívásokra válaszul olyan szociális mozgalmak és szerveződések alakultak ki,

² A bergsonizmus Henri Bergson (1859–1941) filozófiájára épülő irányzat, életszemlélet, amely a folyamatosságot, a belső időt és az életlendületet hangsúlyozza, szemben a mechanikus világgéppel és az intellektuális megközelítéssel.

amelyek teljesebb, értékekben sokkal gazdagabb földi életet tűztek ki célul. Ebben az időszakban hódított teret a vegetarianizmus, a természetgyógyászat és különböző szakrális törekvések, amelyek merőben eltértek az intézményes vallási formáktól, szokásoktól. Ezek az újító elképzelések és mozgalmak nemcsak a társadalomra voltak hatással, hanem az iskolákra és a pedagógiára is. Az életreform-mozgalmak az emberi élet és környezet szépítését és könnyítését tűzték ki célul maguknak, míg a reformpedagógiák az iskolák és az oktatás rendszerét szerették volna megújítani és gyermekközpontúbbá alakítani. A pedagógiai irányzat új nevelési célokat, eszközöket és új pszichológiai megközelítést is képviselt, ugyanakkor új megközelítést hozott az oktatás színtereire (Németh, 2002).

Németh (2002) olvasatában, Oelkers (1989) elemzése ráirányították a figyelmet arra, hogy a reformpedagógia és az életreform-mozgalmak nagyon szorosan összefüggenek. A reformpedagógia a hagyományos oktatási módszerek és rendszerek kritikájára, átalakítására és megújítására törekvő pedagógiai irányzat. Célja a tanulási folyamatok hatékonyságának növelése, valamint a tanulók kreativitásának, kritikai gondolkodásának és önállóságának fejlesztése. Dienes Valéria reformpedagógiája a hagyományos oktatási módszerek kritikáján és az egyéni fejlődés elősegítésén alapult. Életműve középpontjában az általa kidolgozott orkesztika módszere áll, amely egy integrált pedagógiai megközelítést kínál, amelynek elsődleges célja a gyermek érzelmi, szellemi és fizikai fejlődése. Ez a reformpedagógiai irányzat egy holisztikus, tanulóközpontú megközelítést tükröz, amely a gyermek teljes fejlődését szem előtt tartva segíti elő annak kibontakozását. Az orkesztika módszer életkornak és szükségleteknek megfelelően teremt egy olyan rugalmas és dinamikus keretet, amely támogatja a tanulók kreativitását és önfejlődését (Skiera, Németh & Mikonya, 2005).

Fenyves úgy írt Dienes Valériáról, hogy született pedagógus volt, pozitív, jó humorú, precíz, nem utolsó sorban pedig rendkívül elhivatott. Személyes varázsa által meggyőzte a növendékeit és a mozdulatpedagógiája „(...) az individualista, intuitív művész-tanár személyiségen alapult.” (Dienes, 1929/30, p. 462).

3. ÉLETRAJZA ÉS PÁLYAKÉPE

„Én belőlem négy rapszódia kerekedett az élet folyamán. Mert négy szerelmem volt: a zene, a matematika, a filozófia és az orkesztika.” (Borus, 1978, p. 49) A 20. századi magyar szellemi élet kivételes, sokszínű alakja, Dienes Valéria, így jellemezte önmagát életének késői szakaszában. A rapszódia szó eredetileg a görög kultúrából származik, és egy olyan műfajt jelent, amely zenei vagy irodalmi alkotásokat foglal magában, amelyeket szabadon állítanak vagy kapcsolnak össze. Általában a rapszódia szabad formájú, gyakran változó hangulatú és témájú darab. Ilyen volt egész életében Dienes Valéria is, szabad, változó és tenni akaró. Négy fő szenvedélye volt, a zene, a matematikai, a filozófia és az orkesztika, mind olyan területek, amelyek komoly elmélyülést, tanulmányozást és elkötelezettséget igényeltek. Dienes a magyar színpadi táncművészet úttörője volt, emellett kiemelkedő szerepet játszott a magyar táncelmélet kialakításában. Filozófus, műfordító, koreográfus, mozgásművész, pedagógus, táncteoretikus, zeneszerző, költő, szövegíró, pszichológus, matematikus – az általa képviselt számos tevékenység alátámasztja sokoldalú és kivételes reneszánsz személyiségét.

Dienes Valéria, lánykori nevén Geiger Valéria, 1879. május 25-én született Szekszárdon. Édesapja Geiger Gyula, aki nyitott gondolkodású ügyvéd és újságíró volt, míg édesanyja Benczelits Erzsébet tanárnő. Dienes Valéria koraszülöttként született, és a bábaasszony annyira gyengének látta, hogy azonnal megkeresztelték (Szabó, 2001). Szülei később elváltak, és Pápara költöztek. Édesanyja, egyedülálló, dolgozó nőként nevelte Valériát és testvérét. Szekszárdon kezdte el tanulmányait, amit költözés miatt a pápai felsőbb leányiskolában folytatott. Ezt követte a győri Állami Tanítóképző, ahol 1897-ben tanítói oklevelet szerzett. Majd a budapesti Erzsébet Nőiskolában 1901-ben polgári iskolai tanári diplomát is kapott. Mivel ez a két végzettség nem volt elegendő ahhoz, hogy nőként a tanulmányait a Budapesti Tudományegyetemen megkezdhesse, ezért magánúton érettségét szerzett a budapesti Bujkovszky utcai reáliskolában (Fenyves, 2016a).

1901 és 1905 között Szendi Árpád tanítványaként a budapesti Zeneművészeti Főiskolán tanult, eközben a Pázmány Péter Tudományegyetemen matematikából és fizikából szerzett tanári diplomát, majd Alexander Bernátnál filozófiából és esztétikából doktorált 1905 decemberében, Dienes Pállal, férjével közösen.³ Így vall férjéről: „Dienes Pál a sorsommá vált” (Szabó, 2001, p. 56). Neki köszönheti azt, hogy elment a párizsi egyetemre Henri Bergsonról filozófiát és Raymond Duncantól táncot tanulni (Szabó, 2001). Bergson-fordításai közben a magyar filozófiai szaknyelv megújítását és irodalmi rangra emelését jelentette. Az egyetemi évei alatt megrendült gyermeki hite, később Bergson személyisége és eszmeifuttatásai ragadták ki ebből az állapotából, és lassan erősödni, körvonalazódni látszott vallásossága. Ebben Prohászka Ottokár, szekszárdi megyés püspök volt itthon legnagyobb támasza, aki lelkipáosztorként és barátjaként segítette katolicizmusában kiteljesedni (Szabó, 2001). Bergson szinte minden jelentős munkáját maga Dienes Valéria fordította franciáról magyar nyelvre, valamint számos Bergson-tanulmánynak is ő a szerzője (Fenyő, 2015). Átvette a metafizikájának lényegét: az 'anyag' és a 'szellem' kapcsolatát, amit maga a filozófus is igazi 'dualizmusnak' hívott. A test és lélek ezen szemszögből vizsgált kapcsolata nagyon összetett, de igazából ontológiai monizmusként tekinthető. A monizmus egy olyan filozófiai nézet, amely alapján csak egyetlen lényeges létező dolog található az univerzumban, amely nem más, mint az anyagiság és szellemiség formájában megjelenő valóság (Balogh, 2020).

Egy másik bergsoni hatás Dienes Valéria gondolkodásmódját vizsgálva nem más, mint az emlékezet, a múlt el nem fejtése, ami szerint minden, amit az ember valaha is megtapasztalt, amit átélt, az valamilyen formában megragad az emlékezetben. Ez a szemlélet arra készítheti az egyént, hogy elgondolkodjon azon, hogy az emlékezet a tengernyi információ között milyen módon válogat, hogy mire emlékszik még húsz év múlva is és mit enged elfelejteni. Erre a válasz Bergson mozgáspszichológiájában van, amely alapján minden olyan dologra, történésre emlékezünk, amelyeknek valamilyen hatása és célja van a jelenben történő cselekvéseinkre (Balogh, 2020).

Az orkesztikai mozgalmak terén elért előremutató munkája tovább folytatódott, 1912-ben saját otthonában barátai és rokonai számára kezdett görög/spártai tornát

³ A házaspárnak két gyermeke született, Zoltán és Gedeon, akik folytatták szüleik munkásságát. Zoltán világhírű matematikussá és matematika-didaktikussá vált. Második fiuk, Gedeon nyelvész, kritikus és nem utolsósorban táncművész lett. Édesanyja nyomdokaiba lépett, nem hagyta elveszni az orkesztikát és ezzel együtt a mozdulatpedagógiát (Fenyves, 2016a).

tartani. Az első tanfolyam Bertalan Vera és Révész Ilona közreműködésével indult 1914-ben, ahol Dienes Valéria többek között a Raymond Duncan féle spártai tornarendszerről adott elő. Nagy érdeklődés övezte az előadást, olyannyira, hogy még egyszer meg kellett ismételnie. Bertalan Vera Dienes tanítványa volt, majd ő lett az intézmény vezetője is. Ez idő alatt Dienes Valériának bőven volt ideje tökéletesíteni a mozdulatpedagógiai rendszerét. Három évvel később 1917-ben, amikor Dienes Valéria átvette Bertalan Verától az iskola vezetését, Orkesztika Iskola név alatt folytatta tanításait (Boreczky & Fenyves, 2015). Az 1917/18-as tanévben már teljes mozdulatpedagógiai rendszerrel tudott működni az iskola, azaz elindult három plasztikai, egy ritmikai és egy mimikai osztály⁴ is a képzésen. 1917-ben növendékeivel mutatta be először a nagy nyilvánosság előtt mozdulatművészetét, amelynek helyszínül az Uránia Színház szolgált.

Az orkesztika megszületésére Henri Bergsonon kívül legnagyobb hatással Raymond Duncan volt, akivel Dienes Valériának szintén a párizsi tanulmányai során volt lehetősége megismerkedni. Henri Bergson mozdulatpszichológiai elmélete, valamint Isadora Duncan és Raymond Duncan mozgásművészetének tevékenységei hatására kezdte el jobban érdekelni a tánc, és ez inspirálta őt a saját mozdulatrendszerének kialakítására, amit orkesztikának nevezett el (Németh & Skiera, 2018b).

Dienes Valéria reformja nagy hatással volt a magyarországi mozdulatpedagógia kiteljesedésére és további fejlődésére. Az 1920-as évek közepétől kezdve színpadra szánt, nagyszabású mozdulatjátékokat alkotott Budapesten, főként keresztény tematikájú műveket (Boreczky & Fenyves, 2015).

Az Orkesztika Iskolának saját, részletesen kidolgozott tananyaga volt, amely a Dienes Valéria által kifejlesztett ritmikai rendszeren alapult. Célja volt, hogy az információk és a mozdulatok, valamint az új ismeretek kapcsolódjanak a régiekhez. A ritmikai osztályban a tananyag részletesen foglalkozott a klasszikus verslábak gyakorlásával, a ritmikus szerkezetek megismerésével, amelyhez szervesen kapcsolódtak a plasztika osztályban begyakorolt és elsajátított mozdulatok. Itt nemcsak mozgás történt, hanem olyan mozdulatok valósultak meg, amelyekhez a diákok többletjelentéseket kapcsoltak (Markos, 1917/18).

Dienes Valéria Bécsben töltött évei alatt (1920–1922), a budapesti Orkesztika Iskola Mirkovszky Mária és Detre Szilárd vezetése alatt működött tovább, bár az állandó költözés és az anyagi nehézségek számos állandó kihívás elé állították az intézményt. Miután hazaköltözött Pápára, a problémák és nézeteltérések, amelyek részben Szentpál Olga és Mirkovszky Mária személyéhez, valamint a szakmai kritikákhoz kapcsolódtak, végül oda vezettek, hogy Domokos Lászlóné (1885–1966) munkát ajánlott Dienes Valériának az Új Iskolában. Ez az intézmény az Orkesztika Iskola továbbfejlődésének új helyszínévé vált, ahol Dienes Valéria folytathatta azt a munkát, amelyet már a bécsi évek előtt megkezdett (Boreczky & Fenyves, 2017).

1928 nyarán fontos esemény történt az orkesztika szempontjából, amikor egy müncheni újságírónővel hozta össze a sors Dienes Valériát. Ez a találkozás adott lehetőséget arra, hogy az orkesztikai mozdulatrendszerét megmutassa Münchenben, azzal a céllal, hogy egy új mozdulatiskolát alapítson Németországban. Elkezdte a munkálatokat, előadásokat tartott, de a náciizmus miatt végül nem valósulhatott meg

⁴ Dienes Valéria (iskolai) osztályként hivatkozik a képzésen résztvevő csoportokra, amelyek elkülönültek a képességi szint szerint is, kezdőtől a haladóig.

ott az orkesztikai iskola megalapítása. Ezután kezdődött meg Budapesten belül az igazi vándorlások kora: Dienes Valéria az Alkotás utca és a Nagyenyed utca sarkán, egy épületben folytatta a színpadi és iskolaalapítási munkáját, majd a Városmajor utcában bérelt termet a tanfolyamoknak, később pedig a Krisztina körüti lakásának egy részét alakította át táncteremmé. Itt indult el az első teoretikus osztály, ahol már filozófiai, pszichológiai és pedagógiai előadásokat is tartott növendékei számára (Jakabffy, 2018, p. 41). Ebből a korszakból származnak Babits Mihály verseire készített mozdulatok koreográfiái, más néven a költeménytáncok. Dienes Valéria elmondása alapján, az emigrációt követő években, ő nem tervezte az orkesztikai iskolában folyó munkálatokat újratekinteni, de az orkesztika élni akart tovább, nem kellett újratekinteni, szimplán magától folytatódott, köszönve népszerűségének (Dienes, 1996).

1949-ben betiltották az orkesztikát, ami egyet jelentett az intézmény bezárásával is. A kommunista diktatúra elnyomta az olyan művészeti irányzatokat, amelyek nem illettek bele az általuk preferált művészeti és politikai paradigma kereteibe (Fenyves, Pethő, 2017). Az orkesztika modernista és individualista kifejezőmódja az újító formákra és az egyéni önkifejezésre épült, szemben a kommunista diktatúra által preferált kollektív eszmékkel. Akik beléptek az újonnan, központilag létrehozott táncszakmai szervezetekbe, folytathatták a munkájukat, de akik nem kívántak csatlakozni ezekhez, azok számára megszűnt a lehetőség, hogy a szakmájukat, hivatásukat tovább gyakorolják. Az új rendszerhez való alkalmazkodás hiánya tehát sokakat arra kényszerített, hogy abbahagyják a munkájukat, és más megélhetési formát keressenek. Nagyon sokan inkább a klasszikus balettet vagy a sportot választották, és kialakultak a ritmikus gimnasztika, a jazzbalett vagy a művészi torna új műfajai is (Bolvári-Takács, 2012).

Dienes Valéria legnagyobb szomorúsága az volt, hogy az általa felépített mozdulattanítási rendszert úgy kellett a továbbiakban fejlesztenie és kidolgoznia, hogy azt a gyakorlatban (sem iskolában, sem színpadon) nem próbálhatta ki. Az orkesztika azonban túlélte a tiltás időszakát, nem olvadt egybe más szakterületekkel és nem veszítette el tradicionális gyakorlatát (Fenyves, 2016a).

Dienes Valéria élete végéig megőrizte szellemi frissességét és utolsó nyilvános előadását 96 évesen, 1974-ben tartotta a tihanyi Nemzetközi Szemiotikai Kongresszuson (Fenyves, 2016a). Az orkesztika élete nem ért véget Dienes Valéria halálával, fia, Dienes Gedeon (1914–2005) is fontos szerepet játszott az orkesztika örökségének megőrzésében. Továbbá az 1991 óta folyó kutatások eredményeként Pálosi István (1971–) és Fenyves Márk (1973–2018) vezetésével jött létre az Orkesztika Alapítvány, valamint az általa fenntartott, Még 1 Mozdulatszínház (1995), későbbi nevén MOHA-Mozdulatművészetek Háza⁵ (művészeti, pedagógiai, kutatási, módszertani, múzeumi profil, befogadó intézmény és közösségi tér) és a Magyar Mozdulatművészeti Társulat (előadóművészeti profil). Ezek a szervezetek együttesen biztosítják az orkesztika hagyományainak, művészeti értékeinek és pedagógiai elképzeléseinek fennmaradását, továbbvitelét a jelenkor szükségleteihez igazítva (Fenyves, 2016a).

⁵ 2005-től ezen a néven működik.

4. ORKESZTIKA MINT MOZDULATPEDAGÓGIA

Balogh (2020) arról ír, hogy a dienesi pedagógia Henri Bergsonra és Raymond Duncanre épül. Bergsontól a metafizikában megjelenő anyag és szellem elgondolását, vagyis a test és lélek viszonyát vette át. Raymond Duncantól a mozdulatrendszere és mozdulatpedagógiáját építette be saját pedagógiai rendszerébe, amelyben a táncos függetlenül a zene irányításától mozog szabadon, saját ritmusában.

A Dienes Valéria által képviselt orkesztika 'Duncan-Dienes'-féle új mozdulatrendszerként terjedt el. Amelyben az orkesztika a mozdulatok művészete és tudománya, egy sajátos filozófiai rendszert jelent (Fenyves, 2016b). Az orkesztika a századfordulós duncani szabad táncból fejlődött tovább, és lett végül Dienes Valéria saját alkotói módszere (Fenyves, 2016a).

Dienes Valéria a Raymond Duncan által képviselt görög tornából alapvetően a mindennapi mozgást és a természetes mozdulatokat vette át, annak a nyilvánvalóságát, hogy a test önmagától a természetes járása során is mozog. Mindezt pedagógiájában strukturálta, és négy, egymásra épülő egységre bontotta, plasztikára, ritmikára, szimbolikára és dinamikára. Mind a négy egységnek megvan a maga különlegessége és szerepe, az orkesztika egészének megértésében és elsajátításában. Ezek a tanegységek lépcsőzetesen épülnek egymásra az oktatási folyamat során, amelyben minden új ismeret a korábbi tudásra épül (Markos, 1917/18). A pedagógiai megközelítés szempontjából Dienes Valéria az Orkesztika Iskolában nem szigorúan előírt mozgásformákat vagy táncstruktúrákat tanított, hanem arra törekedett, hogy diákjai kreatívan alkalmazzák a különböző mozdulatokat, ritmusokat és testtartásokat, és a technikák segítségével mélyebb önkifejezést érjenek el. Dienes a természetes emberi mozdulatokat állította a koreográfiák és a tanítás középpontjába.

Annak érdekében, hogy meg tudjuk érteni Dienes Valéria mozdulatpedagógiáját, előbb fontos tisztázni az ő szemszögéből, mi is a mozdulat. A mozdulat egy általános fogalom, amely az objektumok nagy változását jelenti az időben. Ez lehet fizikai elmozdulás, például egy testrészt vagy tárgy mozgása, vagy absztraktabb értelemben a gondolatok, érzelmek, vagy kifejezések megjelenítése. A mozdulat szorosan kapcsolódik a térhez és az időhöz, kifejező eszközként is szolgálhat az emberek számára. A mozdulatok lehetnek szándékosak vagy reflexszerűek, tudatosan irányítottak vagy ösztönösen végbemenőek. A mozdulatok fontos szerepet játszanak az emberi kommunikációban, kifejezik az érzelmeket, a szándékokat és az állapotokat. A művészetekben, ezen belül is például a táncban vagy a színjátékban, a mozdulat kifejezőeszköz, amely gazdagítja és mélyíti a művészi kifejezést. A mozdulatok értelmezése és jelentése különböző kultúrákban, kontextusokban megváltozhat. Továbbá a mozdulatok észlelése és szimbolikus jelentése is szubjektív lehet. Egyénenként és kultúránként eltérő értelmezése révén a mozdulatok sokféle módon kapcsolódnak az emberi élet különböző nézőpontjaihoz (Dienes, 1925/30). „Mozdulat. Híd a test és a lélek között.” (Dienes, 1925/30, p. 219) kifejezés szűkszavú, mégis rendkívül mély és sokrétű, rámutat a test és a lélek közötti összefüggésre, hangsúlyozva a mozdulat szerepét. A mozdulat mint dinamikus fizikai aktivitás, testi cselekvés utalhat egyszerű mindennapi tevékenységekre, sportra vagy akár művészi kifejezési formákra. Dienes Valéria értelmezésében a mozgás a test reakciója, de ugyanakkor a mozdulat a változás és fejlődés eszköze, amely a test különböző állapotait mutatja.

A mozdulat tehát egyfajta összekötő kapocs a fizikai és a szellemi dimenziók között. A test és a lélek közötti kapcsolat különféle módokon értelmezhető: lehet az egészség és az érzelmi jólét megnyilvánulása, vagy akár a testmozgás szerepe a mentális egészség támogatásában. A híd metafora azt sugallja, hogy a mozdulat lehet az az eszköz, amely által a test és lélek közötti átjáró megnyílik, és ezáltal mélyebb önismeretre tehetünk szert.

Dienes Valéria mozdulatpedagógiájának alapvető célja, hogy magát a mozdulat-kultúrát formálja, ezért is vannak általános pedagógiai céljai, amelyekben kifejezetten az emberi élet fontosságára koncentrálnak. Mindez Dienes Valéria bergsonizmusából alakult ki, miszerint a gyermek feladata, hogy rögtönzött módon tapasztalatait rendezett mozdulatokkal fejezze ki. A formális képzés alapja az is, hogy a gyermeket arra próbálja rávezetni, hogy az orkesztika felépítését követve felismerje és megtapasztalja az időbeli és térbeli erő kifejtését a mozdulatok által, ezáltal pedig tudatosítani lehet a gyermekben az önkifejezés megvalósítási lehetőségeit (Balogh, 2020). Módszertanában két alapelvől indul ki. Az első elv, hogy szabályok nélkül nincs eredményes munka, mert a jó struktúra és a fegyelem elengedhetetlen a célok felé vezető úton. A másik módszertani elv, hogy a könnyűtől kell a nehéz felé haladni, olyan mozdulatokat kell tanítani a pedagógusnak, amely könnyű, egyszerűen utánozható és elsajátítható (Dienes, 1929/30).

Fenyves (2016b) szerint Dienes Valéria mozdulatpedagógiájának egyik fő eleme a táncművészeti nevelés, amely többféle irányból neveli és fejleszti a gyerekeket, mint például: vizuális, kreatív, kinetikus, vagyis mozgás alapú, akusztikus. Dienes Valéria mozdulatpedagógiájának egyik alapvető célja, hogy formálja a tanuló személyiségét az önismeret útján. Fontos, hogy a tanulás élményalapú legyen, ezen keresztül lehet leginkább fejleszteni és előhívni a kreativitást. Pozitív hatással van a tánc és a mozdulat az érzékszervekre, hozzájárul a test ismeretének fejlesztéséhez, segíti a kommunikációs képességeket. A mozdulatpedagógia megtanít tanulni és segít felfedezni a környezetet. Az elsődleges cél tehát a nevelés, emellett pedig a koordináció, a logikus gondolkodás, az ok-okozati összefüggések, az akarat és a tudatosság fejlesztése. A zene és a mozgás kölcsönössége miatt fejlődhetnek a kommunikációs és szociális készségek is: a konfliktusok kezelése, az együttműködés, valamint az empátia. Ez a pedagógiai rendszer, mert nem teljesítményalapú, inkább a szabadságon és a lehetőségeken, az alkotáson, a kreativitáson és legfőképpen az élményen alapszik.

A mozdulatpedagógia további céljaként értelmezhető a természetes kifejezőkészség felszabadítása, a gesztusok fejlesztése, segítve ezzel a növendékeket, hogy megszabaduljanak gátlásaiktól. Dienes Valéria úgy vélte, hogy a tanítás fontos része, hogy a pedagógus miként lép a növendékei elé: végig határozottnak kell lennie, figyelnie kell a hangerőre, a hangszínre és a hangsúlyos beszédre. Mindig át kell adnia magát a tanításnak, meg kell feledkeznie önmagáról olyan értelemben, hogy ha céljának megfelelően akar tanítani, akkor a növendékeit kell a középpontba helyeznie, nem önmagát. Dienes Valéria szerint nagyon gyakori hiba a mozdulatpedagógus részéről az, hogy a mozdulatokat nem megfelelő időben kezdi el, ami megzavarja a diákok figyelmét is. Ugyanakkor a mozdulatok tanítása során fontos végig fenntartani a tanulók figyelmét, a diáknak mindig azt kell éreznie, hogy a gyakorlat, amelyet épp elsajátít, jó hatást gyakorol rá, ezért a tanár tegye mindig érdekessé a

mozdulatot. Dienes Valéria úgy vélte, hogy a tanárnak az értékelés során nem szabad a kritikát elhanyagolni, a diáknak mindig tudnia kell, hogy az adott mozdulatot helyesen végezte el vagy sem, ebből tud a legtöbbet tanulni és fejlődni. A tanárnak szeretnie kell a munkáját, örömmel kell azt végeznie. Dienes Valéria szerint az is fontos, hogy a tanárban pályája végéig éljen a tűz, a folyamatosan fejlessze, nevelje önmagát is. A tanár igazi sikere abban mérhető, ha a növendékei maguktól kezdenek el érdeklődni a mozdulatok iránt, valamint, ha maguktól újakat is alkotnak (Dienes, 1929/30).

A pedagógusi lét hivatássá, életformává válása Dienes Valériánál is megtörtént. Centrológiája⁶ alapján látható, hogy a mozdulat által a pedagógus saját nézőpontja is megmutatkozik és iránymutatóvá válik, átadva világnézetét növendékeinek (Fenyves & Balogh, 2018). A mozdulatpedagógia kulcsa és célja az emberközpontúság, vagyis az ember-nevelés, valamint, hogy a fizikai és szellemi egység összhangja létrejöjjön. Mindebben visszaköszön Bergson metafizikája, miszerint fontos az, hogy az ésszerűség és az intuíció kéz a kézben járjon. Az átélt, megtapasztalt, megismert valóság által fejlődik a személy, amiből egy egész, kiteljesedett személyiség válhat (Dienes, 1929/30, p. 462).

5. PEDAGÓGIAI JEGYZET

Dienes Valéria (1925/26a) pedagógiai jegyzete korának futurista toposzával kezdődik, a géphasonlattal. Szerinte nem lehet úgy kezelni az élőlényeket, mint a gépeket, mert ha a gép elromlik, nem tudja magát megjavítani, de az élőlény folyamatosan fejlesztheti magát. Az élőlényeknek múltjuk van, a természet folyamatosan újjászületik, míg egy gép erre képtelen. Az élethez valamilyen szellemi eredet társítható, míg a gép csak anyagból készül. Valamint a gép folyamatosan csak ismétli a pedagógiai folyamatokat, ezzel szemben egy élőlény képes újjáformálni önmagát. Dienes Valéria úgy vélte, a reformpedagógiának is ez a metafora az egyik vezérmotívuma (Boreczky, 2021, p. 149).

Dienes Valéria jegyzetében megfogalmazta, hogy a pedagógia a nevelés tudományát jelenti és magában foglalja azokat a tudáselemeket, amelyek révén szellemi és erkölcsi értékeket tud átadni, ezáltal célszerűen formálhatja, nevelheti az emberi testet és lelket (Dienes, 1925/26a). Háromféle nevelési eljárásról beszél Dienes Valéria, amelyeknek fontos szerepük van a pedagógiában, ilyen az evolúciós, az individuális és a mozdulatművészeti nevelés. Dienes Valéria szerint a művészi nevelés nem egy külön nevelési forma, hanem egy olyan eszköz, amely mind a három nevelési eljárást előre viszi.

A nevelési eljárások alábbi céljait fogalmazta meg:

- „1. Orgánum építése, nevelése, fejlesztése.
2. Az ember ismerettárának, gondolkodásának fejlesztése.
3. Az ember morális lényének fejlesztése, a jó és rossz öntudatának felépítése és a cselekvés befolyásolása.” (Dienes, 1925/26a, p. 434)

⁶ Dienes Valéria centrológiájának értelmezése Arisztotelész centrum-periféria természetfilozófiai értelmezéséhez nyúlik vissza. Mindez két szempontból volt inspiráló Dienes Valéria számára, amelyek kiindulópontjában a mozduló emberi test, és a tőle függő tér áll. Az egyik szempont arra a módra utal, ahogyan Dienes Valéria a mozdulat közvetlen környezetét, a tér szerveződését kezeli, a másik szempont a centrális elv evolúciós folyamatokban való érvényesülését vizsgálja (bővebben itt: Balogh & Fenyves, 2018, pp. 48–53).

Dienes Valéria jegyzetében kiemeli ezeknek a céloknak a fontosságát, mert az orgánum ebben a kontextusban a szervezet megfelelő működésének elengedhetetlenségét jelenti. Az egészséges test és szellem egyaránt fontos a sikeres tanuláshoz. A második cél értelmében az embernek képesnek kell lennie értelmezni és értékelni az őt körülvevő környezetet, ami által fejleszthető a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó képesség. Az utolsó cél azért fontos, mert az egyén erkölcsi normái és értékei meghatározzák magát az embert. Ezek által élhet igazán minőségi életet, valamint ez határozza meg a mindennapi viselkedését és a döntéseit befolyásoló értékeket (Dienes, 1925/26a).

A mozdulatművészeti nevelés azért rendkívüli, mert magában foglal minden művészi kifejezésformát (szobrászat, képzőművészet, festészet). Különösen jelentős a zenei aspektus, ahol a mozdulat és a ritmus szoros kapcsolatban áll egymással, lehetővé teszi ezzel a kifejező és érzelmekkel teli művészi előadást. A mozdulatművészet az egész testet megmozgatja, kifejező ereje révén esztétikai minőséget képvisel (Dienes, 1925/26a).

Dienes Valéria nevelési elveit megvizsgálva megfigyelhető, hogyan jelenik meg azokban a mozdulat elsődlegessége, valamint a művészeti nevelés. Úgy véli, hogy az evolúciós nevelés vezérmotívuma az egyéni fejlődés figyelembevétele. Dienes Valéria a tanulót helyezi a középpontba és hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, kiket is nevel, kik a diákjai, hiszen teljesen más képességekkel rendelkezik egy tíz év alatti, vagy egy tizenöt év feletti gyermek. Az ember folyamatosan, percről-percre tanul, formálódik és változásokon megy keresztül. Dienes Valéria úgy véli, az ember egy jövőbe néző, előretartó, önmagát formáló valóság. Az ember fejlődése különböző szakaszokra osztható, ezért Dienes Valéria úgy gondolta, az evolúciós fejlődés célja, hogy az ember önmaga számára váljon erkölcsi műalkotássá (Dienes, 1925/26a).

Dienes Valéria szerint az individuális nevelés alapja az egyének megkülönböztetése. Minden ember másképp, eltérő ütemben képes fejlődni. Egy energiával teli ember fejlődése más összevetve azzal, aki nehezen találja saját motivációját. Rávilágít arra, hogy mivel mindenki más ritmusban fejlődik, ezért mindenkire más eszközökkel és módszerekkel lehet hatni. Ha valaki ezen ismeretek nélkül kezd nevelő munkába, az olyan károkat is okozhat, amelyeket később nagyon nehéz lehet helyrehozni. Dienes Valéria jegyzeteiben kitér arra is, hogy különböző emberek ugyanarra az ingerekre másképpen reagálnak. Leírja, hogy ahogy egy embernek nincs két ugyanolyan pillanata, ugyanígy nem létezik két egyforma individuum sem. Nemcsak az élet teszi különbözővé az embert, hanem már a születéskor hoz magával valami egyedit. Ilyen különbségek a testi adottságok, lelki készenlétek, ezért alakulhat ki a különböző érdeklődésű, később különböző hivatásoknak, szenvedélyeknek élő ember (Dienes, 1925/26a). Az individuális nevelés lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus figyelembe vegye a diák egyéni képességeit, érdeklődését és kifejezőképességét. A mozdulatművészet differenciált módon segítheti a diákok egyéni fejlődését és tanulását. Sikeresebb lesz egy olyan pedagógus munkája, aki mindezt figyelembe veszi, és így készül az óráira, mert a növendékeknek sikerélménye lesz a tanulásban, mivel olyan feladatot kapnak, amelyet az addig elsajátított készségeikkel meg tudnak oldani. Az individuális nevelés kapcsán Dienes Valéria fontosnak tartja megemlíteni a görögöktől származó embertípusokat is, amelyek a következők: szangvinikus,

melankolikus, kolerikus és flegmatikus, mivel szerinte ennek figyelembevétele szintén fontos az emberek megértéséhez. A különböző típusokba tartozó egyének különböző módon reagálnak az élet kihívásaira és a körülöttük zajló eseményekre (Dienes, 1925/26a).

Dienes Valéria pedagógiai jegyzetében feltárja a nevelésnek azon pszichológiai veszélyeit is, amelyek a növendékek stabil mentális állapotára kihathatnak. Erre megoldásul a saját mozdulati nevelését kínálja, hiszen a mozgásnak szerinte kiemelkedően fontos szerepe van az egyéni pszichológiai szintek és betegségek kezelésében. Dienes Valéria jegyzetében megjelenik a pszichopatológiai megközelítés is. Megfogalmazta, hogy amennyiben valakit trauma ér, az hatással lehet a személyiségére, és mentális zavarok kialakulásához vezethet. Mindez szerinte nem csupán azokra vonatkozik, akik diagnosztizáltan mentális betegséggel küzdenek, viszont mindemellett a viselkedésük a normális állapot határain belül marad, hanem azokban az esetekben sem menthető fel az egyén viselkedése felelőssége alól, amikor konkrét betegség nem mutatható ki, viszont az egyén viselkedése káros a környezetére. Mindenkinél kötelessége az, hogy megismerje önmagát az egyéni fejlődése érdekében (Dienes, 1925/26a).

Dienes Valéria úgy vélte, az általa kínált kifejező és mechanikus mozdulatok gyakorlása által terápiás hatást lehet elérni, amely segítség lehet a mentális betegségekkel élő személyek önértékelésének növelésében, az érzelmi egyensúly kialakításában, valamint az eszmélet fenntartásában. A mechanikus mozgás által kész mozdulatokat sajátítanak el a mentális betegséggel élők, ezáltal a sokszori ismétléssel a mozdulatok reflexé válhatnak. A kifejező mozgás gyakorlása visszaállítja, jobban összekapcsolja majd a terápiában résztvevő személyt a külvilággal. Dienes Valéria megfogalmazta, hogy a mozdulatalapú terápiának mindig személyre szabottnak kell lennie, mert így segít fejleszteni az egészségügyi nehézségekkel küzdő gyermekeket, ezáltal jobban lehet integrálni őket a társadalomba és könnyebben boldogulnak a hétköznapiakban is. A dienesi pedagógia szerint a mozdulatalapú terápia lehetőséget kínál arra, hogy a testi energiákat levezessék a diákok, és ezáltal megnyugtassák az idegrendszerüket, a rendszeres testmozgás ezenkívül segíti az érzelmek kontrollálását és az egyensúly helyreállítását is. Dienes Valéria úgy vélte, hogy a mentális betegséggel rendelkezők gyakran küzdenek önértékelési problémával, amelyre szintén jó hatással van a mozgás, hiszen ez lehetőségként szolgál arra, hogy az egyén megértse a teste működését, pozitív kapcsolatot alakítson ki önmagával és optimalizálja a testi tudatosságát (Dienes, 1925/26a).

6. DIENES VALÉRIA MOZDULATPEDAGÓGIÁJA ÉS ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIÁJA

Dienes Valéria pedagógiai megközelítései kritikusak a hagyományos pedagógusi szereppel szemben: ellenzi azt a sztereotípiát, hogy a pedagógus unalmas, tudátlós és mindenkinél okosabb. Ez a kritika párhuzamba állítható a századfordulós reformpedagógiai irányzatok által megfogalmazott kritikával is, amely szintén a pedagógiai módszerek és szerepek radikális újragondolását sürgette. Kritizálja azt a gyakorlatot, amelyben a pedagógusok minden tanulóra ugyanazt az alapelvet próbálják alkalmazni, mintha a tanulási folyamat egy előre meghatározott

szabályrendszer szerint működni. Megkérdőjelezi ugyanakkor, hogy a pedagógusok hibátlanul alkalmazzák az általános pedagógiai alapelveket. Dienes Valéria szerint a jó pedagógus mindig a legmegfelelőbb módszert választja ki. A tanulást a játékkal hasonlítja össze, de hangsúlyozza, hogy a tanulás célja a tudás megszerzése, míg a játék célja az élvezet. A mozdulatművészeti rendszertan célja nem a tanulás játékká alakítása, hanem az, hogy az utat élvezetessé és örömtelivé tegye. A pedagógusnak kerülnie kell a túl nehéz vagy túl könnyű tananyagot, mert előbbi csalódást, utóbbi figyelemelterelést okoz. Dienes Valéria arra buzdítja a pedagógusokat, hogy találják meg az arany középutat a tanításban, hogy a tanulás örömteli és hatékony legyen (Dienes, 1929/30).

Boreczky (2021, p. 148) arról számol be, hogy Dienes Valéria szemléletmódjában a mozdulat 'univerzális'. Az univerzitásról azért fontos beszélni, mert ezáltal érthetjük meg a mozdulat tényleges szerepét a pedagógiában. A mozdulat nem csupán pillanatnyi testi cselekvés, hanem az egyén kifejezőeszköze is. Minden embernek van saját magára jellemző mozdulata, amely nem csupán önmagáért, hanem a belső tartalom és mondanivaló miatt is fontos. A mozdulat gyakorlása az örömforrás mellett az önkifejezésnek, öntudatosságnak és önelfogadásnak az eszköze is lehet. A mozdulatcentrikus pedagógiában válik nyilvánvalóvá ennek jelentősége. A mozdulat valóságos lényege, hogy a psziché tényleges kifejező eszköze legyen, így hordozza magával a tanítás és a pedagógia lényegét. Fontos kiemelni azt is, hogy a mozdulatok egyenletessége nemcsak esztétikai kérdés, hanem általános pedagógiai kötelesség is, emellett a hétköznapokban is helye van, nem csak a színpadon. Dienes Valéria úgy vélte, a mozdulat szerepe, hogy körülölelje a mindennapi életünket és mindenkinek, függetlenül az életkortól, vagy akár a származástól hozzáférhető legyen (Boreczky, 2021).

Jegyzeteiben Dienes Valéria a pedagógiát a személyiségformáló eszméleti lét tényezőire való hatásként fogalmazza meg. Hivatkozik tanárával, Bergsonnal folytatott eszmecseréire, és arra a következtetésre jut, hogy a múlt alapvetően határozza meg a személyiséget, azonban a motorikus készenlét nagyban befolyásolható. Ez Boreczky (2021) szerint azt jelenti, hogy a mozdulatművészeti gyakorlatok segíthetnek rendezni és rendszerezni a gyermek működését, mint például a pedagógiai jegyzeteiben már felsorolt rendellenességeket (például a reflexek zavarát). A kifejlesztett gyakorlatok által leküzdhető a féltékenység, optimalizálhatóak a mentális állapotok, felszínre hozhatóak a mélyre elnyomott emlékek és a gátló tudatalatti tartalmak.

Dienes Valéria úgy vélte, hogy a 'mozgástartományok'⁷ fontos szerepet játszanak a nevelésben, és a nevelés önmagában is egy ilyen tartományként értelmezhető. Példaként említhető az antik görögöknél alkalmazott sétálva tanulás, ahol a mozgásnak kifejezetten többletjelentése volt az együtt tanulás folyamatában. Dienes Valéria pedagógiája hangsúlyozza az empátiát, amely fontos elem a sorsközösség eszméjében és az élményközpontú nevelési folyamatban. A mozdulatnak és az élet tapasztalatainak élményszerű megélése hiányzik a modern civilizációban, ezért fontos visszatérni az eredeti, élményszerű közvetlenséghez. Dienes Valéria nevelésfilozófiája kritikai elemeket is tartalmaz az életreform-mozgalmakkal kapcsolatban, hangsúlyozza, hogy a gondolkodás nem csupán formális-diszkurzív tevékenység, hanem olyan

⁷ A 'mozgástartomány' itt az interaktív és dinamikus tanulási folyamatokat jelenti, amelyek nem csupán a tanulási területet, hanem a tanulás aktív, élményszerű aspektusait is magában foglalja.

folyamat, amikor valami új jön létre. Mindezt egy gyakorlati pedagógiai példával is alátámasztja – a növendék jusson el térkép alapján „A”-ból „B”-be. Saját példájában nagyobb szabadságot ad az egyéni érdeklődésnek, így nagyobb is a felelőssége a tanítványnak az útvonal megválasztásában, ahol Dienes Valéria szerint az előre elkészített útvonalterv nem jelenti feltétlenül az út megélését vagy megtapasztalását, nem nevezhető igazán gondolkodásnak, csak az nevezhető gondolatnak, ami valami újat teremt (Fenyves & Balogh, 2018, p.47).

7. KONKLÚZIÓ

Jelen dolgozatomban Dienes Valéria életművét, azon belül pedig az orkesztikáját, mozdulatpedagógiáját vizsgáltam az általános pedagógiája tükrében. Dienes Valéria eseménydús életet élt, mert nagyot álmodni és valami újat alkotni, munkássága nagy hatással volt a 20. századi magyar reformpedagógiai mozgalmakra. Vitányi (1966) véleménye szerint Dienes Valéria életművének kiteljesedése a mozdulatelméleti és pedagógiai munkásságában rejlik. Olyan rendszert alkotott, amelyben nyilvánvalóan érződik filozófiai tudása. Az ő felfogásában a mozdulat nemcsak a test és eszmélet közötti híd, hanem valami sokkal mélyebb, a történések és a fejlődés megtestesítője.

Dienes Valéria a pedagógiában égető problémaként megjelenő jelenségekre hívta fel a figyelmet, mint például a különböző mentális betegségekre. Vallotta, hogy minden, ami az ember fejlesztése érdekében történik, az mozdulatalapú, mert az ember teste valójában az érzelmek pódiuma, az akarat fenntartósága és a gondolatok szóvivője. Minden olyan helyzetben, ahol az ember szembesül fizikai, biológiai vagy pszichológiai kihívásokkal, csak egyetlen eszköze lehet a védekezésre: a mozdulat. Például, ha nem akarja látni az ijesztő részt a filmben, egyszerűen becsukja a szemét vagy elfordítja a fejét. Ha éhes, ételt keres, ha szomjas, tölt egy pohár vizet, vagy ha fáj a feje, bevesz egy fájdalomcsillapítót. Az absztrakt emlékezés szándékos előhívása egy mozdulatsorozatot is magában foglalhat. Például, ha az ember nem emlékszik pontosan egy dalszövegre, visszagondol arra, hogy mikor, hol, esetleg kivel hallgatta a keresett dalt, és így asszociál egy dalszövegre, egy helyszínre, személyre akár egy illatra vagy érzésre. Minden szándékos cselekedet és spontán beavatkozás, amely eredendően formálja az ember külső vagy belső világát, alapvetően egyfajta mozdulat (Dienes, 1925/26b).

Boreczky szerint Dienes Valéria pedagógiájának kulcsszavai a következők: „(...) felfedezés, alkotás, teremtés és cselekvés” (Boreczky, 2021. p. 147). A mozdulat lényeges szerepet játszik bármely megközelítésben, akkor is, ha a mozdulatrendszer-ről, mozdulatpedagógiáról vagy mozdulattanulmányokról beszélünk. Ebből arra a következtetésre lehet jutni, hogy Dienes Valéria mozdulatpedagógiája az általános pedagógiai nézeteinek alapjául vehető, hiszen pedagógiai filozófiájában hangsúlyosan megjelenik az a meggyőződés, miszerint a lélek megértése és a tanulás egyszerű alapelvekkel és törvényekkel nem kezelhető, ehhez valami sokkal többre van szükség (Dienes, 1925/26c). Az ő nevelésfilozófiája szerint mindennek alapja a mozgás.

Megállapítható, hogy a legnagyobb hatással tanára, Henri Bergson volt rá. Dienes Valéria megértette mi a bergsonizmus alapja és miben rejlik a titka. Nem csupán eszméit fordította magyar nyelvre, hanem terjesztette és saját filozófiai gondolatait is

átította azokkal. Bergson intuíciója, metafizikája és mozdulatpszichológiája inspirálta, és gondolatai nem kizárólag elméletek maradtak, hanem beágyazta azokat saját munkásságába, a bergsoni elmélet hatással volt az orkesztikájára, pedagógiájára és mozdulatművészetére is. Különösen az anyag és a szellem kapcsolata, valamint az emlékezet és a mozdulat összefüggései ismerhetőek fel Dienes Valéria táncművészeti és pedagógiai munkásságában (Szabó, 2001).

Dienes Valéria kiemelkedő pedagógus, filozófus, matematikus, tudós volt, akinek hatása még a mai napig is érezhető. Életútja és pályaműve nagyon sokszínű és izgalommal teli, kivételes alakja volt a magyarországi értelmiségnek. Az első nők közé tartozott, akik egyetemet végeztek, ezzel bebizonyítva azt, hogy mennyire elhivatott és kitartó volt, tekintve, hogy pályájának hajnalán nem volt könnyű dolga nőként helytállni és nagyot álmodni. Ő megtette, nem adta fel és csodákat alkotott, köztük egy egyedülálló rendszert, az orkesztikát, ami segít megérteni a mozdulatpedagógia fontosságát és relevanciáját.

Irodalomjegyzék

- Balogh, B. (2020). Életreform- mozdulat által. In Kempf, K., Vincze, B., & Németh, A. (Eds.), *Az életreform és a művészetek* (pp. 184–194). Múcsarnok, Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület.
- Bolvári-Takács, G. (2012). Politikai és személyi tényezők a táncművészképzésben 1945 után. In Bolvári-Takács, G., Fügedi, J., Major, R., Mizerák, K., & Németh, A. (Eds.), *A hagyományos táncművelés metamorfózisa a 20. században* (pp. 26–34). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Boreczky, Á. (2021). *Az orkesztika tudományos rendszere és a pedagógia Dienes Valéria Korai Munkásságában. Abszolút pedagógusok* (pp. 144–157). Magyar Pedagógiai Társaság. https://real-eod.mtak.hu/9603/1/144-157_abszolut_pedagogusok_2021.pdf
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2015). Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek. In Baska, G., & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 206–220). ELTE PPK. DOI: 10.184599/nasz.20159.18 [online] Letöltve: 2024. 02. 28. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.12>
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2017). Dienes Valéria bécsi évei és az Orkesztika Iskola. In Németh, A., & Vincze, B. (Eds.), *Továbbélő utópiák - Magyar életreform - törekvések és nemzetközi recepciók hatásai* (pp. 122–140). Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Gondolat Kiadó.
- Borus, R. (1978). *A század nagy tanúi*. RTV-Minerva.
- Dienes, V. (1924). Bergsonizmus az iskolában. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 335–342). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26a). Pedagógiai-jegyzet. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 433–456). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26b). A Mozdulatról (korai). In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 225–234). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26c). Néhány szó az orkesztikáról. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 235–238). Orkesztika Alapítvány.

- Dienes, V. (1925/30). Mozdulatkultúra- a lélekért. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 219–222). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1929/30). Mozdulatpedagógia- Metodika. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 459–500). Orkesztika Alapítvány. <https://doi.org/10.33196/wbl201608045901>
- Dienes, V. (1996). *Orkesztika Mozdulatrendszer*. Planétás.
- Fenyves, M. (2016a). Dienes Valéria élete és az Orkesztika Iskola rövid története. In Fenyves, M. (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 47–60). Orkesztika Alapítvány.
- Fenyves, M. (2016b). Dienes Valéria a magyar színpadi táncművészet megújítójának mozdulatművészet és az Orkesztika. In Fenyves, M. (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 15–47). Orkesztika Alapítvány.
- Fenyves, M., & Pethő, V. (2017). Dienes Valéria és Bárdos Lajos misztériumjátékai. In Németh, A., & Vincze, B. (Eds.), *Továbbélő utópiák– magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciók hatásai* (pp. 81–95). Gondolat Kiadó.
- Fenyves, M., & Balogh, B. (2018). Bevezetés Dienes Valéria terminológiájába. *Kellék*, 60. 39–53.
- Frenyó, Z. (2015). *KORFORDULÓN* (pp. 215–216). Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
- Jakabffy, É. (2018). Dienes Valéria életműve. *Valóság*, 61(11), 11–42.
- Markos, Gy. (1917/18). Az Orchestikai Iskola 1917/18. tanévi értesítőjéből. In Dienes, V. (Ed.), *Orkesztika Mozdulatrendszer* (pp. 94–95). Planétás.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*, 32(3), 23–27.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018a). Életreform kislexikon. Személyek, helyszínek, koncepciók, mozgalmak. In Németh, A., & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 184–187). Múcsarnok.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018b). Az életreform múltja és jelene. In Németh, A., & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 23–27). Múcsarnok.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Skiera, E. (2004). Az életreform-mozgalmak és reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 14(3), 34–38.
- Skiera, E., Németh, A., & Mikonya, Gy. (2005). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa* (pp. 19–20). Gondolat Kiadó.
- Szabó, F. S. (2001). *Dienes Valéria Önmagáról*. Agapé Ferences Nyomda és Könyvkiadó Kft.
- Vitányi, I. (1966). Előszó. In Dienes, V. (Ed.), *Orkesztika Mozdulatrendszer*. Planétás.

VALÉRIA DIENES' MOVEMENT PEDAGOGY IN THE LIGHT OF HER GENERAL PEDAGOGY

Sandra Popelmajer, Pedagogy of pre-primary and primary education BA¹,
Partium Christian University, Oradea, Romania

Abstract

The aim of this research is to review Valéria Dienes' pedagogy of movement, also known as orchestics, in the light of the foundations of her general pedagogy. I will also highlight the additional benefits of movement pedagogy, an innovative approach that integrates physical activity and pedagogy. It is based on the principles that movement-based activities play an important role in self-expression, learning, and both intellectual and emotional development. This method includes various forms of movement and exercises, including dance, rhythm games, symbolic movements, and other movement-based activities. In this theoretical-historical research, I investigate whether Valéria Dienes' method and approach, as detailed in her various writings, can serve as a basis for her general pedagogy.

Keywords: reform movements, Valéria Dienes, orchestics, movement pedagogy

1. INTRODUCTION

The present study examines the movement pedagogy of Valéria Dienes (1879–1978), one of the first Hungarian women to graduate from university and to obtain a doctorate. Her significant contributions to dance include the creation of orchestics, which merges both the art and science of movement. According to Dienes, orchestics summarizes the holistic experience of the individual, encompassing movement, reality, and related theoretical science (Boreczky & Fenyves, 2015). An extraordinarily versatile scholar, Dienes made her mark in many different fields, including mathematics, philosophy, and orchestics.

The main question of this paper is to what extent Valéria Dienes' movement pedagogy and orchestics can serve as a basis for her general pedagogical concepts, given her assertions that movement pedagogy underpins her general pedagogy. My research seeks to uncover the true meaning behind her work, and to determine whether what she envisioned has actually been achieved. To achieve this, I analysed the foundational elements of her pedagogy of movement and the events and individuals

¹The paper summarises the thesis research that was awarded second place in the Education Section at the Scientific Student Conference of the Partium Christian University in May 2024. The thesis was supervised by Dr. Brigitta Balogh, Associate Professor.

who influenced her, such as her creed, her image of man, the life reform movement, Bergsonian philosophy,² and the overarching trajectory of her career.

The aim of this research is to examine whether elements of Valéria Dienes' pedagogy of movement can be combined and interpreted as a general pedagogical principle. My research methodology to address these aims is based on documentary analysis and a deductive research strategy through which I have studied and analysed the writings of Dienes, scholarly analyses of her work, and theoretical and historical texts on education as well as dance studies of the period.

2. LIFE REFORM AND REFORM PEDAGOGY

The life reform movement emerged in the late 19th and early 20th centuries in Europe, particularly in Germany, and is a popular and controversial topic in international literature. The term encompasses a variety of ideologies critical of modernization, which have a common thread in their search for naturalness, self-healing, and spirituality. It seeks to re-establish man's lost connection with nature, work, and God (Németh & Skiera, 2018a).

Life reform and reform pedagogy were social and educational movements that emerged as an alternative solution to the social changes of the late 19th century. According to Skiera (2004), both movements aimed at holistically renewing the life of an individual and restoring their health, while reform pedagogy sought to bring about change in education through a child-centred approach. These movements emerged in a rapidly industrialising and urbanising Europe, where people were increasingly alienated from nature, communities, and their own inner world. As a result of the industrial revolution and technological advances, modern society was changing rapidly, deepening spiritual and social divides. The life reform movements and reform pedagogy arose in response to this alienation, offering a cure for the wounds of a rapidly evolving world by restoring closeness to nature and harmony between the body and the soul.

Reform education is one of the most prominent and complex branches of the life reform movement. András Németh (2002) examines pedagogical reform movements in the context of social alienation, viewing them as part of the emergence of 'counterculture' movements. Several factors influenced the development of the reform pedagogies of the early 20th century, including the strong sense of alienation in society and the devastation of the First World War as well as the violent conflicts that preceded and followed it. In response to these burdensome challenges and their impact on the public psyche, social movements and organisations emerged that aimed at a more fulfilling and value-rich life on earth. This period saw the rise of movements such as vegetarianism, naturopathy, and various spiritual pursuits that reflected a departure from institutional religious forms and customs. These innovative ideas and movements had an impact not only on society but also on schools and pedagogy. While life reform movements aimed to make human life and the environment more beautiful and simplified, while reform pedagogies sought to reform the

² Bergsonism is an approach to life based on the philosophy of Henri Bergson (1859–1941), emphasising continuity, inner time, and the vitality of life. It contrasts with a mechanical world view and intellectual approaches.

education system by making it more child-centred. The pedagogical movement also represented new educational goals, tools, and a new psychological approach, thus bringing new perspectives to the educational arena (Németh, 2002).

According to Németh (2002), Oelkers' (1989) analysis highlights the close connection between reform pedagogy and life reform movements. Reform pedagogy sought to critique, transform, and renew traditional educational methods and systems, aiming to increase the efficiency of learning processes and develop students' creativity, critical thinking, and autonomy. Valéria Dienes' reform pedagogy was based on a critique of traditional teaching methods and the promotion of individual development. At the heart of her work is her orchestric method, which offers an integrated pedagogical approach with the primary goal of developing the emotional, intellectual and physical development of the child in a holistic, learner-centred way. The orchestrics method seeks to create an age- and needs-appropriate, flexible, and dynamic framework that supports learners' creativity and self-development (Skiera, Németh & Mikonya, 2005).

Fenyves described Valéria Dienes as a born teacher: positive, good humoured, precise, and extremely dedicated. Winning over her students with her personal charm, her movement pedagogy was "(...) based on an individualistic, intuitive artist-teacher personality" (Dienes, 1929/30, p. 462).

3. BIOGRAPHY AND CAREER

"I created four rhapsodies in my life. Because I had four loves: music, mathematics, philosophy and orchestrics" (Borus, 1978, p. 49); Valéria Dienes, an exceptional, multifaceted figure of 20th century Hungarian intellectual life, described herself in this way late in her life. The term 'rhapsody', originating from Greek, refers to a genre of musical or literary works that are freely composed or combined. In general, a rhapsody is a free-form piece, often with varying moods and themes. Dienes embodied this sense of freedom all her life, embracing change and diverse pursuits. Her four main passions—music, mathematics, philosophy and orchestrics—all required serious reflection, study, and commitment. A pioneer of Hungarian theatre dance, Dienes also played a prominent role in the development of Hungarian dance theory. As a philosopher, translator, choreographer, movement artist, teacher, dance theorist, composer, poet, lyricist, psychologist, and mathematician, her many activities underline her multifaceted and exceptional Renaissance personality.

Valéria Dienes, née Valéria Geiger, was born on 25 May 1879 in Szekszárd to Gyula Geiger, an open-minded lawyer and journalist, and Erzsébet Benczelits, a teacher. Dienes was born premature, her weak condition prompting the midwife to baptise her immediately (Szabó, 2001). After her parents divorced she moved to Pápa and was raised by her mother, a single working woman who raised Valéria and her brother. While she began her education in Szekszárd, due to the move she continued her studies at the senior girls' school in Pápa. She went on to earn a teaching diploma from the Győr State Teacher Training College in 1897. In 1901, she also obtained a diploma as a civil schoolteacher at the Erzsébet Women's School in Budapest. As these two qualifications were not sufficient to enable a woman to be admitted to the Budapest University, she obtained a private school-leaving certificate at the Bujkovszky Street Real School in Budapest (Fenyves, 2016a).

Between 1901 and 1905, Dienes studied at the Budapest Academy of Music as a pupil of Árpád Szendi, while simultaneously earning a degree in mathematics and physics at Péter Pázmány University. She also completed a doctorate in philosophy and aesthetics with Alexander Bernát in December 1905 alongside her husband, Pal Dienes.³ “Pál Dienes became my destiny” she noted (Szabó, 2001, p. 56). It was thanks to him that she went to the University of Paris to study philosophy with Henri Bergson and dance with Raymond Duncan (Szabó, 2001). Her translations of Bergson’s works not only helped rejuvenate Hungarian philosophical language but also elevated its literary status. Her early religious beliefs, which had been shaken during her university years, were profoundly influenced by Bergson’s personality and ideas, began to gradually solidify. In this regard, Ottokár Prohászka, Bishop of Szekszárd, provided significant support back home in Hungary, helping her to develop her Catholicism both as a pastor and friend (Szabó, 2001). Dienes herself translated almost all of Bergson’s major works from French into Hungarian, and she is the author of several studies on his philosophy (Frenyó, 2015). She adopted the essence of his metaphysics, the relationship between ‘matter’ and ‘spirit’, which Bergson described as a true ‘dualism’. From this perspective, the relationship between body and soul is very complex, but can nonetheless be viewed as a true ontological monism, a philosophical view according to which there is only one essential existing entity in the universe, encompassing reality in the form of materiality and spirituality (Balogh, 2020).

Another Bergsonian influence on Valéria Dienes’ thinking is the concept of memory as the inability to forget the past, according to which everything one has ever experienced remains preserved in memory. This approach prompts reflection on the way memory sorts through the vast amount of information it encounters, recalling certain details even decades later while allowing others to be forgotten. According to Bergson’s psychology of movement, we remember those events and ideas that continue to influence and serve a purpose in our actions in the present (Balogh, 2020).

Dienes’ pioneering work in the orchestric movements continued, and in 1912 she began to hold Greek/Spartan gymnastics sessions for her friends and relatives in her own home. The first course started in 1914 with Vera Bertalan and Ilona Révész, featuring a lecture by Dienes on the Spartan gymnastic system of Raymond Duncan which was due to its popularity. Vera Bertalan, a pupil of Dienes, later became the director of the institution. During this time, Dienes had ample time to perfect her system of movement pedagogy. Three years later, in 1917, she took over the school from Vera Bertalan, renaming it to the School of Orchestics (Boreczky & Fenyves, 2015). By the 1917/18 school year, the school was able to offer a full system of movement pedagogy, including three classes on plastique, one on rhythm and one on mimicry⁴. In 1917, she and her students presented their movement art to the public for the first time at the Uránia Theatre.

³ The couple had two children, Zoltán and Gedeon, who both continued the work of their parents. Zoltán became a world-renowned mathematician and mathematics didacticist. Their second son, Gedeon, became a linguist, critic, and dance historian. Following in his mother’s footsteps, he ensured that orchestics and the movement pedagogy developed by his mother did not fade into obscurity (Fenyves, 2016a).

⁴ Valéria Dienes refers to the training groups as a (school) class, which were differentiated by ability levels, ranging from beginner to advanced.

Apart from Henri Bergson, the most influential influence on the birth of orchestics was Raymond Duncan, whom Valéria Dienes also had the opportunity to meet during her studies in Paris. Bergson's theory of the psychology of movement and the contributions of Isadora and Raymond Duncan in the movement arts increased her interest in dance and inspired her to develop his own system of movement, which she called orchestics (Németh & Skiera, 2018b).

Dienes' reforms had a profound impact on the development of movement pedagogy in Hungary. From the mid-1920s onwards, she created large-scale movement plays staged in Budapest, mainly centred on Christian themes (Boreczky & Fenyves, 2015).

The Orchestics School had its own detailed curriculum based on the rhythmic system developed by Dienes. Its aim was to integrate new knowledge with existing information and movements. In the rhythm class, the curriculum focused extensively on the practice of classical verse feet and the learning of rhythmic structures. These were organically linked to the movements practised and mastered in the plastique class, with movements imbued with multiple meanings (Markos, 1917/18).

During the years Dienes spent in Vienna (1920–1922), the Budapest Orchestics School continued to operate under the leadership of Mária Mirkovszky and Szilárd Detre, although the constant relocations and financial difficulties presented the institution with constant challenges. After moving back home to Pápa, professional criticism and disagreements, partly related to Olga Szentpál and Mária Mirkovszky and professional criticism, eventually led to Lászlóné Domokos (1885–1966) offering Dienes a job at the New School. This institution became a new site for the further development of the Orchestics School, where Dienes could continue the work she had started before her years in Vienna (Boreczky & Fenyves, 2017).

In the summer of 1928, an pivotal moment in the history of orchestics took place when Valéria Dienes met a journalist from Munich. This meeting gave her the opportunity to showcase her system of orchestics movements in Munich, with the aim of founding a new school of movement in Germany. Although she began to work and deliver lectures, the rise of Nazism hindered the establishment of an orchestics school. Dienes continued her work on stage and pursued the founding of the school, initially using a building on the corner of Alkotás Street and Nagyenyed Street. She then rented a room for her classes on Városmajor Street and later converted part of her apartment on Krisztina boulevard into a dance studio. It was here that her first theoretical classes started, delivering lectures on philosophy, psychology, and pedagogy to her students (Jakabffy, 2018, p. 41). During this period, she also choreographed movements to the poems of Mihály Babits', which became known as poetry dances. According to Dienes, in the years following her emigration, she had not planned to restart her work at the school of orchestics; however, orchestics continued to thrive on its own thanks to its popularity (Dienes, 1996).

In 1949, orchestics was banned, resulting in the closure of the institution. The communist dictatorship suppressed artistic movements that diverged from its preferred artistic and political paradigm (Fenyves & Pethő, 2017). Orchestics' modernist and individualistic forms and expressions stood in opposition to the collective ideals championed by the communist dictatorship. Those who joined the newly established, centrally managed dance professional organisations could continue their work, but those who did not wish to join them were denied the

opportunity to continue practising their profession. This forced many artists to abandon their vocation and seek other livelihoods. Some opted for classical ballet or sports, while new genres of rhythmic gymnastics, jazz ballet, and artistic gymnastics also began to emerge (Bolvári-Takács, 2012).

Dienes' greatest sorrow was having to develop and refine the system of movement that she had created, without being able to implement it out in schools or on stage. Despite these limitations, orchestics not only survived the period of prohibition but also maintained a distinct identity without merging with other disciplines or losing its traditional practices (Fenyves, 2016a).

Dienes maintained her intellectual vigour until the end of her life, delivering her last public lecture at the age of 96 in 1974, at the International Congress of Semiotics in Tihany (Fenyves, 2016a). However, orchestics did not end with her passing; her son, Gedeon Dienes (1914–2005), also played an important role in preserving its legacy. Since 1991, research led by István Pálosi (1971–) and Márk Fenyves (1973–2018) resulted in the establishment of the Orchestral Foundation and its 1 More Movement Theatre in 1995, which later evolved into MOHA-Movement Arts House,⁵ a multifunctional space functioning as an artistic, pedagogical, and methodological hub as well as a museum, host institution, and community space. The Hungarian Movement Arts Society was also established as a centre for the performing arts. Together, these organisations continue to preserve and continue the traditions, artistic values, and pedagogical ideas of orchestics, adapting them to meet the needs of the present (Fenyves, 2016a).

4. ORCHESTICS AS MOVEMENT PEDAGOGY

According to Balogh (2020), Dienes's pedagogy is based on the ideas of Henri Bergson and Raymond Duncan. From Bergson, she adopted the metaphysical concept of matter and spirit, emphasising the interaction between body and soul. From Duncan, she incorporated his system and pedagogy of movement into her own pedagogical system, in which the dancer moves freely, independently of the music, to their own rhythm.

The orchestics developed by Dienes emerged as a new 'Duncan-Dienes' style movement system which represented both the art and science of movement, establishing itself as a philosophical system in its own right (Fenyves, 2016b). Orchestics evolved from its roots in Duncan free dance from the turn of the century and eventually became Dienes' own creative method (Fenyves, 2016a).

From Greek gymnastics and Raymond Duncan, Dienes adopted principles of everyday and natural movements, emphasising the inherent capability of the body to move with its natural gait. She incorporated these approaches into her pedagogy, structuring the curriculum into four interdependent units: plasticity, rhythm, symbolism, and dynamics. Each of these four units serves a specific role in the holistic understanding and mastery of orchestics. These units build on each other in a step-by-step teaching process, with each new piece of knowledge building upon the last (Markos, 1917/18). In her pedagogical approach, Dienes did not enforce strictly prescribed movement forms or dance structures at the Orchestics School, but rather

⁵ It has been operating under this name since 2005.

encouraged her students to creatively apply different movements, rhythms, and postures, and to achieve deeper self-expression through these techniques. Natural human movement was placed at the heart of her choreography and teaching.

In order to understand Dienes' pedagogy of movement, it is important to first clarify her definition of movement. From her perspective, movement is a general concept that refers to significant changes of objects over time. This can include physical displacement, such as the movement of a body part or object, as well as abstract movement, represented through thoughts, emotions, or expressions. Dienes saw movement as being closely linked to space and time, serving as a powerful tool for expression. Movement can be deliberate or reflexive, that is, consciously directed or instinctive. Gestures play a crucial role in human communication, expressing emotions, intentions, and states. In the arts, including dance and drama, movement is an expressive tool that enriches and deepens artistic expression. The interpretation and meaning of movement can vary between different cultures and contexts, showing that the perception and symbolic meaning of movement can be subjective. As movement can vary in interpretation from individual to individual and from culture to culture, it is related in many ways to various perspectives on human life (Dienes, 1925/30). Dienes' description, "Movement. Bridge between body and soul" (1925/30, p. 219), is a succinct yet extremely profound and multilayered expression, illustrating the profound connection between the physical and the spiritual, with an emphasis on the role of movement. Movement as a dynamic physical activity, a bodily action, can refer to simple everyday activities, sports, or even artistic forms of expression. In Dienes' interpretation, movement is both a reaction of the body and a vehicle for change and development, reflecting various states of the body. As highlighted in the quote above, movement is thus a link between the physical and spiritual dimensions. The connection between body and mind can be interpreted in different ways: both as a manifestation of health and emotional well-being as well as a means to support mental health. This metaphor of a bridge suggests that movement can be the means by which the gateway between the body and soul is opened, allowing us to gain a deeper sense of self.

The fundamental aim of Dienes' movement pedagogy is to cultivate a culture of movement; this is intertwined with her general pedagogical goals, focusing specifically on the importance of human life. This approach is deeply rooted in her adoption of Bergsonism, which encourages children to express their experiences through improvised, ordered movements. Her philosophy extends to formal education as well, with a focus on guiding children to recognise and experience the temporal and spatial expression of force through movement. This process, structured around the principles of orchestics, aims to enhance the child's awareness of the possibilities of self-expression (Balogh, 2020). Her methodology is based on two principles. The first principle is that effective work cannot exist without rules, as structure and discipline are essential for achieving pedagogical goals. The second methodological principle advocates for a progressive learning approach, in which the teacher starts with easy-to-master movements and gradually advancing to those that are more complex (Dienes, 1929/30).

According to Fenyves (2016b), one of the main elements of Dienes' movement pedagogy is dance education, which educates and develops children as across

several domains: visual, creative, kinetic, (i.e. movement-based), and acoustic. A fundamental aim of her movement pedagogy is to shape student's personalities through self-awareness. It is also important that learning is experiential, as this is the best way to develop creativity. Dance and movement have a positive effect on the senses, contribute to the development of body awareness, and help to enhance communication skills. This approach to movement pedagogy not only educates, but also develops critical skills such as coordination, logical thinking, understanding cause and effect, will, and awareness. Furthermore, the reciprocal nature of music and movement can also cultivate communication and social skills, including conflict management, cooperation, and empathy. Unlike performance-based systems, Dienes' pedagogical framework is rather based on freedom, possibility, creativity, and above all, experience.

A further aim of Dienes' movement pedagogy is to enhance natural expressiveness and develop gestures, enabling students to overcome their inhibitions. Dienes emphasised the importance of the teacher's approach, advocating for a consistently firm demeanour that pays special attention to volume, tone, and emphasis. She believed that teachers should immerse themselves in their role, prioritising the needs of the students over their own. Dienes also noted a common mistake among movement teachers: initiating movements at the wrong time, which can distract the students. Maintaining student attention throughout the lesson is crucial; they should always feel that the positive impact of the exercise. To achieve this, teachers should strive to make each movement interesting. In addition, teachers should not neglect criticism when evaluating, providing students with constructive feedback through which they can learn and improve. Moreover, Dienes stressed that teachers must love their job and maintain a passion for it throughout their careers, constantly seeking to develop and educate themselves. She measured a teacher's success by whether their pupils themselves are interested in the movements and their ability to create new ones (Dienes, 1929/30).

For Dienes, teaching was also both a profession and a way of life. Her interpretation of centrolgy⁶ suggests that teachers' personal perspectives, revealed through movement, become media for transmitting worldviews to students (Fenyves & Balogh, 2018). Central to her movement pedagogy is a human-centred approach which aims to educate and to create harmony between the physical and the mental. This resonates with Bergson's metaphysics, underscoring the interconnectedness of reason and intuition. It is through the lived, experienced, and cognized reality that individuals develop, and from which a holistic, fulfilled personality can emerge (Dienes, 1929/30, p. 462).

.....
⁶ Valéria Dienes' interpretation of centrolgy is inspired by Aristotle's interpretation of the centre-periphery in natural philosophy. She applied this in two respects, starting from the moving human body and its interaction with the surrounding space. Firstly, Dienes focuses on the immediate environment of movement and the organisation of space, while the second aspect examines the central principle of evolutionary processes (for more details see Balogh & Fenyves, 2018, pp. 48–53).

5. PEDAGOGICAL NOTE

In a pedagogical note (1925/26a), Dienes comments on the futuristic topos of her time: the likening of the body to a machine. According to her, living beings cannot be treated like machines; unlike machines living beings have the innate ability to continuously improve themselves. Living things have a past, and nature is in a state of perpetual rebirth, a capacity which machines lack. She also contrasts the spiritual origins of life with the material origin of machines. While machines repetitively execute tasks, living beings are capable of recreating themselves. Dienes considered this metaphor as one of the leitmotifs of reform pedagogy (Boreczky, 2021, p. 149).

Dienes' note also characterises pedagogy as the science of education, and is tasked with transmitting spiritual and moral values that purposefully shape and educate both the human body and soul (Dienes, 1925/26a). She speaks of three types of education which play an important role in pedagogy: evolutionary, individual, and movement education. According to Dienes, artistic education is not a separate form of education, but rather a means of advancing all three of the above educational processes.

The objectives of Dienes' educational procedures are as follows:

- “1. Organ building, education, and development.
2. To develop one's knowledge and thinking.
3. the development of man's moral being, the building up of a consciousness of right and wrong and the influencing of action.” (Dienes, 1925/26a, p. 434)

Dienes' note highlights the importance of these goals, noting that the 'organ' in this context refers to the indispensable functions necessary for the proper working of the body, arguing that a healthy body and mind are crucial for successful learning. The second goal focuses on enabling individuals to interpret and evaluate their environment, which can foster critical thinking and problem-solving skills. The last goal underscores the significance of moral standards and values in defining one's identity. Dienes argues that it is through these values that one can live a truly quality life, as they shape everyday behaviour and decisions (Dienes, 1925/26a).

Education in movement is unique as it encompasses all forms of artistic expression (e.g., sculpture, fine arts, and painting). The musical aspect is particularly important in Dienes' approach, where movement and rhythm are closely linked, allowing for an expressive and emotional artistic performance. The art of movement holistically engages the body, imparting an aesthetic quality through its expressive power (Dienes, 1925/26a).

Through examining Dienes' educational principles, we can see how they reflect the primacy of movement and artistic education. Believing that the leitmotif of evolutionary education is attention individual development, Dienes stresses the importance of putting the pupil in the focus. She also stresses the importance of teachers being aware of the distinct needs and capabilities of their pupils, noting significant differences in the abilities of a child under ten and a child over fifteen. According to Dienes, individuals are constantly learning, forming and changing from minute to minute. Each person can be viewed as is a forward-facing reality that looks ahead and shapes itself. Dienes believed that human development can be divided into different stages, and that the ultimate goal of evolutionary development is to craft oneself into a moral work of art (Dienes, 1925/26a).

According to Dienes, individual education is based on the differentiation of individuals. She notes that individuals can develop at varying rates and in different ways. An energetic person may progress differently compared to someone who struggles to find motivation. She emphasises that since everyone develops at a different pace, all learners can be significantly impacted by the different means and methods chosen by the instructor, and that applying certain educational methods without this knowledge can cause irreparable damage. Dienes also points out in her notes that people react differently to the same stimuli. She describes how, just as no two people can experience the same moment in the same way, no two individuals are the same. This inherent individuality is not only the result of the unique life that a person lives, but also unique attribute present at birth. Such differences include physical endowments and mental readiness, and can lead to the development of different interests and the pursuit of different vocations and passions (Dienes, 1925/26a). Recognising these aspects, individual education gives the teacher the opportunity to tailor their approaches to the unique abilities, interests, and expressive capacities of each student. Movement arts in particular offer versatile means of supporting students' individual development and learning. In Dienes' view, teachers who take this into account and prepare their lessons in this way will be more successful: by completing tasks using the skills that they have already acquired, students can gain a sense of achievement. In the context of individual education, Dienes discusses the importance of the ancient Greek personality types (i.e., sanguine, melancholic, choleric, and phlegmatic), asserting that awareness of these can enhance one's understanding of individuals, specifically in regard to the ways that different personality types react to life's challenges and the events around them (Dienes, 1925/26a).

In her pedagogical note, Dienes also explores the psychological risks presented by educational practices that can affect the mental stability of students. She offers her approach to movement education as a solution to this, positing that movement is crucial for addressing various psychological states and disorders. Dienes incorporates a psychopathological approach, arguing that trauma can influence a person's personality and lead to the development of mental disorders. This applies not only to those who are diagnosed with a mental illness or those whose behaviour remains within normal bounds, but also in cases where no specific illness is identified, yet one's behaviour negatively affects others. She stresses that everyone has a duty to be self-aware for the sake of their own individual development (Dienes, 1925/26a).

Dienes advocated for the therapeutic potential of the expressive and mechanical movements featured in her pedagogical approach, believing that these could help people with mental illness to increase their self-esteem, develop emotional balance, and improve awareness. She discusses mechanical movement, which through repetition can become reflexive and provide those suffering from mental illness with ready-made movements, and expressive movements, which help to reconnect individuals more profoundly with the outside world. Dienes emphasised that movement-based therapy should be personalised to tailor to individual needs, particularly for children with health problems, to aid in their social integration and daily functioning. According to Dienesian pedagogy, movement-based therapy offers students the opportunity to release physical energy and thus calm their nervous

system, with regular exercise also helping to support emotional regulation and provide balance. Dienes posits that those with mental illness often suffer from self-esteem issues, which can also be mitigated through exercise, which fosters a better understanding of the functioning of the body and cultivates a positive relationship between the individual and their bodily awareness (Dienes, 1925/26a).

6. MOVEMENT PEDAGOGY AND GENERAL PEDAGOGY BY VALÉRIA DIENES

Dienes' pedagogical approach is critical of the traditional role of the teacher: she challenges the stereotype of teachers as boring, ignorant, and condescending. This critique aligns with the reformist trends in pedagogy at the turn of the century, which also called for a radical rethinking of pedagogical methods and roles. It criticises a one-size-fits-all approach in which teachers apply the same principles to all learners, as if the learning process were governed by a set of rigid, predetermined rules. Dienes also questions the idea that general pedagogical principles can be flawlessly applied to all cases, asserting that a good teacher must choose the most appropriate method for the given circumstances. She compares learning to play, but stresses that the aim of learning is to acquire knowledge, while the aim of play is enjoyment. Her goal with movement taxonomy is not to transform learning into play, but to make the learning process enjoyable and engaging. She advises teachers to avoid presenting material that is too difficult or too easy, as the former can lead to frustration while the latter can cause learners to disengage. Instead, Dienes encourages teachers to find the golden mean in teaching so that learning becomes both enjoyable and effective (Dienes, 1929/30).

Boreczky (2021, p. 148) highlights that in Dienes' approach, movement is considered 'universal', with this universality serving as a means to better understand the actual role of movement in pedagogy. Movement is not only a momentary bodily action, but also a means of individual expression. Each person's specific movements carry both inherent importance and convey expressive content and messages. The practice of movement can be a source of enjoyment as well as a means of self-expression, self-awareness, and self-acceptance. The significance of this becomes apparent in movement-centred pedagogy. Movement is viewed as an essential expressive tool of the psyche which is integral to both teaching and pedagogy. Dienes emphasises that the uniformity of movement is not only an aesthetic matter, but also a general pedagogical duty that has a place in everyday life, not only on the stage. According to Dienes movement can be embraced in everyday activities and should be accessible to all, regardless of age or background (Boreczky, 2021).

In her notes, Dienes underscores pedagogy's impact on the ideational factors that shape personality. Referring to her discussions with Bergson, she concludes that just as the past is a fundamental determinant of personality, motor readiness can also be greatly influenced. This, according to Boreczky (2021), presents movement arts as a way to help organise and systematise a child's functioning address disorders listed in her pedagogical notes (e.g., reflex dysfunction). The exercises developed by Dienes can mitigate shyness, optimise mental states, and deeply bring repressed memories and inhibiting subconscious thoughts to the surface.

Dienes believed that ‘ranges of movement’⁷ play an important role in education, and that education itself can be understood as such a range. She draws on the example of the ancient Greeks, who integrated walking and learning, illustrating how movement had an explicit role in the process of communal learning. Dienes’ pedagogy highlights empathy as an important element in community destiny and in the experiential education process. She argues that the experiential aspects of movement and life are lacking in modern civilisation, emphasising the need to return to its original experiential immediacy. Dienes’ educational philosophy also contains critical elements of the life reform movements which emphasise that thinking is not simply a formal-discursive activity, but rather a process of creating something new. This is illustrated by a practical pedagogical example, in which Dienes suggests that instead of giving a student a map from A to B, allowing them the freedom to choose the route fosters increased interest and thus more responsibility in the student. This approach contrasts with pre-planned routes that do not encapsulate the lived experience the journey. In its essence, the act of thinking only takes place through the creation of something new (Fenyves & Balogh, 2018, p. 47).

7. CONCLUSION

In this paper, I examined the oeuvre of Valéria Dienes, focusing on orchestrics and her pedagogy of movement in light of her general pedagogy. Dienes led a life marked by significant achievements; her ambitious dreams and innovative ideas had a great impact on the Hungarian reform pedagogical movements of the 20th century. According to Vitányi (1966), the fulfilment of Dienes’ life’s work is most evident in her movement theory and pedagogical work. The a system she created showcases her philosophical knowledge, viewing movement not only as a bridge between body and mind, but something much deeper, an embodiment of life events and developmental processes.

Dienes drew attention to critical phenomena in pedagogy, such as mental illnesses, affirming the role of movement in human development. She considers the human body a stage for emotions, a reservoir of will, and a medium for expressing thoughts. In her view, movement is a primary defence against physical, biological, or psychological challenges, for example, to avoid a frightening scene in the movie, one might simply close their eyes or turn away. Similarly, the actions of searching for food when hungry, pouring a glass of water when thirsty, or taking a painkiller for a headache all represent such movements. The deliberate evocation of abstract memory also involves corresponding movements, such as when trying to recall the lyrics of a song by mentally revisiting when, where, or with whom one was with when they heard the song, thus linking it with a lyric, a place, a person, a smell, or a feeling. According to Dienes, every intentional action and spontaneous intervention that inherently shapes one’s external or internal world is essentially a kind of movement (Dienes, 1925/26b).

According to Boreczky (2021), the key words of Valéria Dienes’ pedagogy are “discovery, creation, creation and action” (p. 147). These elements highlight the essential role of movement in any approach, whether discussing movement systems, movement pedagogy, or movement theory. From this, it can be concluded that Dienes’ movement

⁷ The ‘ranges of movement’ here refers to interactive and dynamic learning processes that include not only the learning domain but also the active, experiential aspects of learning.

pedagogy forms the basis for her general views on pedagogy, since her philosophy of education is strongly influenced by the conviction that the understanding of the soul and the learning process cannot be addressed through simple principles and laws (Dienes, 1925/26c). According to her philosophy of education, movement is the basis of everything.

Dienes was most influenced by her teacher, Henri Bergson. With a deep understanding of Bergsonism and its intricacies, she not only translated his ideas into Hungarian, but also disseminated them and infused them into her own philosophy. Inspired by Bergson's ideas on intuition, metaphysics, and movement psychology, Dienes did not confine these concepts to theoretical discussions, but rather embedded them in her own work, with Bergson's theories influencing her orchestrics, pedagogy, and movement art. In particular, the relationship between matter and spirit, as well as between memory and movement, can be seen in Dienes' dance and pedagogical work (Szabó, 2001).

Valéria Dienes was an outstanding teacher, philosopher, mathematician, and scientist whose influence is still felt today. Throughout her vibrant life and career, she was an exceptional figure among Hungarian intellectuals. As one of the first women to graduate from university, she demonstrated her dedication and perseverance in an era when it was not easy for woman to assert themselves academically and professionally. Despite these challenges, she developed innovations, including a unique system, orchestrics, that helps us to better understand the importance and relevance of movement pedagogy.

Bibliography

- Balogh, B. (2020). Életreform- mozdulat által. In Kempf, K., Vincze, B., & Németh, A. (Eds.), *Az életreform és a művészetek* (pp. 184–194). Múcsarnok, Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület.
- Bolvári-Takács, G. (2012). Politikai és személyi tényezők a táncművészképzésben 1945 után. In Bolvári-Takács, G., Fügedi, J., Major, R., Mizerák, K., & Németh, A. (Eds.), *A hagyományos tánckultúra metamorfózisa a 20. században* (pp. 26–34). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Boreczky, Á. (2021). *Az orkesztika tudományos rendszere és a pedagógia Dienes Valéria Korai Munkásságában. Abszolút pedagógusok* (pp. 144–157). Magyar Pedagógiai Társaság. https://real-eod.mtak.hu/9603/1/144-157_abszolut_pedagogusok_2021.pdf
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2015). Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek. In Baska, G., & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 206–220). ELTE PPK. DOI: 10.184599/nasz.20159.18 [online] Letöltve: 2024. 02. 28. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.12>
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2017). Dienes Valéria bécsi évei és az Orkesztika Iskola. In Németh, A., & Vincze, B. (Eds.), *Továbbélő utópiák - Magyar életreform - törekvések és nemzetközi recepciók hatásai* (pp. 122–140). Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Gondolat Kiadó.
- Borus, R. (1978). *A század nagy tanúja*. RTV-Minerva.

- Dienes, V. (1924). Bergsonizmus az iskolában. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 335–342). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26a). Pedagógiai-jegyzet. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 433–456). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26b). A Mozdulatról (korai). In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 225–234). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/26c). Néhány szó az orkesztikáról. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 235–238). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1925/30). Mozdulatcultúra- a lélekért. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 219–222). Orkesztika Alapítvány.
- Dienes, V. (1929/30). Mozdulatpedagógia- Metodika. In Fenyves, M. (2016) (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 459–500). Orkesztika Alapítvány. <https://doi.org/10.33196/wbl201608045901>
- Dienes, V. (1996). *Orkesztika Mozdulatrendszer*. Planétás.
- Fenyves, M. (2016a). Dienes Valéria élete és az Orkesztika Iskola rövid története. In Fenyves, M. (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 47–60). Orkesztika Alapítvány.
- Fenyves, M. (2016b). Dienes Valéria a magyar színpadi táncművészet megújítójának mozdulatművészet és az Orkesztika. In Fenyves, M. (Ed.), *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 15–47). Orkesztika Alapítvány.
- Fenyves, M., & Pethő, V. (2017). Dienes Valéria és Bárdos Lajos misztériumjátékai. In Németh, A., & Vincze, B. (Eds.), *Továbbélő utópiák- magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciók hatásai* (pp. 81–95). Gondolat Kiadó.
- Fenyves, M., & Balogh, B. (2018). Bevezetés Dienes Valéria terminológiájába. *Kellék*, 60. 39–53.
- Frenyó, Z. (2015). *KORFORDULÓN* (pp. 215–216). Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
- Jakabffy, É. (2018). Dienes Valéria életműve. *Valóság*, 61(11), 11–42.
- Markos, Gy. (1917/18). Az Orchestikai Iskola 1917/18. tanévi értesítőjéből. In Dienes, V. (Ed.), *Orkesztika Mozdulatrendszer* (pp. 94–95). Planétás.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*, 32(3), 23–27.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018a). Életreform kislexikon. Személyek, helyszínek, koncepciók, mozgalmak. In Németh, A., & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 184–187). Múcsarnok.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018b). Az életreform múltja és jelene. In Németh, A., & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 23–27). Múcsarnok.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Skiera, E. (2004). Az életreform-mozgalmak és reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 14(3), 34–38.
- Skiera, E., Németh, A., & Mikonya, Gy. (2005). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa* (pp. 19–20). Gondolat Kiadó.
- Szabó, F. S. (2001). *Dienes Valéria Önmagáról*. Agapé Ferences Nyomda és Könyvkiadó Kft.
- Vitányi, I. (1966). Előszó. In Dienes, V. (Ed.), *Orkesztika Mozdulatrendszer*. Planétás.

Daru, A. (2024). A hangrögzítés szerepe a századforduló enkulturációs folyamataiban Bartók Béla pedagógiai tevékenységein keresztül. Zene- és táncpedagógiai értelmezések. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 5(2), 69–80. <https://doi.org/10.46819/TN.5.2.69-80>

A HANGRÖGZÍTÉS SZEREPE A SZÁZADFORDULÓ ENKULTURÁCIÓS FOLYAMATAIBAN BARTÓK BÉLA PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGEIN KERESZTÜL

ZENE- ÉS TÁNCPEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSEK

Daru Andrea, PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

A 20. században megjelent hangrögzítő eszközök nemcsak a technológiai fejlődés terén jelentettek áttörést, hanem életünk mélyebb rétegeit is radikálisan átalakították. Daru (2022) első tanulmánya bemutatta az írott és rögzített zene közötti különbségeket, valamint a hangrögzítés antropológiai hatásait. Jelen tanulmány célja a nevelési folyamat filozófiai-antropológiai elemzése Kron (2003) nyomán, az enkulturáció és szocializáció keretei között. A dolgozat első része a hangrögzítés kulturális, társadalmi és művészeti hatásait vizsgálja, míg a második rész a zene- és táncpedagógiai folyamatokat elemzi összehasonlító módon. Az utolsó fejezetekben Bartók munkásságát követve a népzene, táncművészet és a 20. századi pedagógia összefüggéseit tárgyalom. A tanulmány célja elméleti alapvetések megfogalmazása a további kutatások számára.

Kulcsszavak: zeneoktatás, táncoktatás, pedagógiai antropológia

1. BEVEZETÉS

A hangrögzítő eszközök megjelenése a századforduló előtti évtizedekben a technikai fejlődés igazi áttörésének számított, de az idők során nyilvánvalóvá vált, hogy ezek az eszközök mélyen a felszín alatt is gyökeres változásokat eredményeztek az élet minden területén. Napjaink hangrögzítéssel kapcsolatos történeti kutatásai Magyarországon viszonylag kiterjedtek a nyelvészet vagy a népzene-kutatás terén, ám a zene- vagy táncművészet történeti, művészeti vagy pedagógiai területein elenyésző mértékben foglalkozta e témával. A külföldi szakirodalom sokkal gazdagabb képet mutat, ami egyben arra utal, hogy a téma vizsgálata hazánkban is időszerű.

E téma kutatása során az első lépések eredményeként megjelent tanulmány (Daru, 2022) az írott és technikailag rögzített zene (írott kotta és fonográf) közötti különbséget, valamint a hangrögzítés általános, antropológiailag megragadható hatásait mutatta be. Következő lépésként jelen tanulmányban egy filozófiai-antropológiai értelmezésre és vizsgálódásra vállalkozom, melyben a nevelési folyamatot Friedrich Kron nyomán (2003) az enkulturáció és szocializáció keretei között értelmezem. Kron a kultúra fogalmának és pedagógiai jelentőségének meghatározásakor

hangsúlyozza, hogy a kultúra az emberi létezés elengedhetetlen alapközege. Az egyes generációk tagjai az enkulturáció során betagozódnak a kultúrába. Ennek nyomán e szakkifejezés pedagógiai nézőpontból is releváns, hiszen a betagozódás során jelentkező minden folyamat tágabb értelemben véve pedagógiai folyamatként értelmezhető. Pedagógiai értelmezés keretében az *enkulturáció* fogalma minden ember és minden társadalom életében lezajlik (jórészt makroszociális szinten jelentkezik), és olyan alapvető tanulási folyamatokra vonatkozik, amelyek cselekvőképessé teszik az egyes embereket: megtanulnak nyelveken beszélni, saját szubkultúrájuk normái szerint viselkedni, vagy választott vallásuk szabályait követve élni. Ezek a folyamatok a különböző korok társadalmainak egyedi intézményesült formáiban valósultak és valósulnak meg, mint a nyelv és beszéd, a vallás, művészet, tudomány, vagy a sport. Közvetítő közegként olyan specifikus szervezeteket és intézmények nevezhetünk meg, mint a család és rokonság, kortársak vagy maga az iskola, melyek spontán vagy szervezett keretek között vezetnek be az új generációk tagjait egy adott kultúra közegébe és területeibe. Ezek a folyamatok mélyen átszövik a mindennapok világát (Kron 1997, p. 76-77).

A szocializáció fogalmának definiálásakor Fend az alábbiakban megfogalmazza:

A szocializáció az egyes individuum viselkedésszociációinak kialakításának és valamely társadalomba vagy annak egy csoportjába történő betagozódásának folyamatát jelöli, azt a tanulási folyamatot, amelynek során megtörténik az adott csoport és a társadalom normáinak, értékeinek, szimbólumrendszerének és interpretációs rendszerének elsajátítása. A szocializációs folyamatot tanulási folyamatként fogható fel (1), amely tanulási folyamat centrális tartalmaiként norma-és értékrendszerek, valamint az azok háttérben megjelenő szimbólum- és interpretációs rendszerek érvényesülnek (2), ezen tartalmak megtanulása mindig valamely szociális rendszer egymással összefüggő befolyásolására és szociális elvárásaira vonatkozik (3), a normatív elvárásrendszerek szociális rendszerproblémák formájában és azok szocioökonómiai bázisán jelennek meg (4). Továbbá ezen tartalmak megtanulása az individuum szükségleti- és ösztönstruktúráira, valamint konkrét kognitív apparátusára és az individuum genetikai kiforrtságára vonatkozik (5). (Fend 1977, p. 18, idézi Kron 1997, p. 79)

E két fogalom, az enkulturáció és szocializáció fogalmainak fenti pedagógiai értelmezése vezetett arra, hogy munkámban e két szakkifejezést alkalmazzam a kulturális vonatkozású vagy tartalmú pedagógiai jelenségek meghatározására.

A dolgozat második felében megkísérlem az antropológiailag megragadható pedagógiai folyamatok formális oktatási keretekben való értelmezését a zene és a táncművészet oktatásának összehasonlító elemzésén és értelmezésén keresztül. Már a kezdeti vizsgálódások során nyilvánvalóvá vált, hogy a tánc jellegénél fogva a zenétől különböző módon értelmezendő, alapvető módon vizuálisan érzékelhető rítusokban és szimbólumokban rögzül, ahol a zene más funkciót tölt be, mint a tisztán zenei hang koncerten való előadása esetében. Ennek nyomán különösen releváns a két művészeti ág összehasonlító elemzése.

A kutatás előzményeire építve jelen kutatás fő kérdései a következők voltak:

- Általánosságban az új technológia milyen antropológiailag megragadható folyamatokat, változásokat idézett elő az előadóművész és a zenetanár performatív gyakorlatában?
- A hangrögzítésnek milyen hatásai érhetők tetten Bartók pedagógiai jellegű munkásságában? Hogyan reflektált ezekre a változásokra maga Bartók?
- Bartók és korának előadóművészi és pedagógiai gyakorlatán keresztül hogyan írható le az ember és a hangrögzítési eszközök fejlődésének kapcsolata és kölcsönhatása?
- Milyen szerepe van megjelenése kezdeti időszakában a hangrögzítésnek a zenepedagógiában és az előadóművészet kultúrát közvetítő folyamatában?

A kérdések nyomán jelen tanulmányban a hangrögzítés antropológiailag leírható kulturális, társadalmi és művészi hatásait tekintem át, majd Bartók nyomán a hangrögzítésnek a népzene és a néptánc kultúrában, valamint a századforduló általános zene- és táncpedagógiában betöltött szerepét kísérellem meg értelmezni. Ez utóbbi két fejezet során egy kezdeti fázisú értelmezést mutatok be, melynek részletesebb vizsgálatát a kutatás egy következő szakaszában kívánok történeti dokumentumokkal alátámasztva is mélyebben vizsgálni. Jelen tanulmány célja tehát bemutatni a kutatás elméleti megalapozásának lehetséges irányvonalait.

2. A RÖGZÍTETT ZENE ANTROPOLÓGIAI JELLEGZETESSÉGEI

A zenei alkotások tárolása és átadása az idők folyamán sokféle formát öltött. Ezt a folyamatot gyakran rituálék és szertartások kísérik, melyek során a zene nemcsak hangzásában, hanem különböző mozdulatokban és testtechnikákban is megjelenik. E rituálék fontos szerepet játszanak a zenei hagyományok életben tartásában és továbbadásában. A testi tárolás és megjelenítés egyik legősibb módja a mimetikus tanulás, ahol a zene és a megszólaltatáshoz szükséges hozzá tartozó testtechnikák mimetikus úton sajátíthatók el, ezáltal a tudás testen belül rögzül (Wulf & Zirfas, 2014, p. 248–249).

A zene rögzítésének és reprodukálásának másik módszere a külső tárolók használata, mint például az írásos kotta és a hangrögzítés. A zenei alkotások írásos formában való rögzítése lehetővé teszi azok későbbi dekódolását és újraalkotását, míg a rögzített hang a megszólalás pillanatának kimerevítésével a hangok pontos és végtelen számú ismétlését teszi lehetővé.

Egy újfajta hangzás zenei szimbólumokban való rögzítése a kottalapon a hagyományos lejegyzések korlátai miatt kihívást jelent a szerzők számára. Bartók például saját jelrendszert dolgozott ki, mivel a népzeneben tapasztalt zenei hangzásokra és fordulatokra az akkori zenei szimbólumok nem voltak alkalmasak. Ilyen esetekben felfedezhető, hogy a kottairás mint cselekvés részben külsőleg tapasztalt, részben pedig a belső hang által irányított, a zeneszerző teste ezáltal médiummá válik.

3. A RÖGZÍTETT ZENE ÁLTALÁNOS HATÁSAI A SZÁZADFORDULÓ ZENÉS ÉS TÁNCOS ELŐADÓMŰVÉSZETÉRE

Mint minden technikai rögzítés, úgy a hangrögzítés is azzal a váddal kell szembenézzen, hogy sokszorosítási képessége révén megkérdőjeleződik az általa hordozott művészeti alkotás eredetisége és transzcendens tartalma. A 20. század során különösen sok művészeti irányzat látott napvilágot, melyek a romantikától elszakadva, a deszakralizáció intenzív hatásai miatt egyre inkább azt a jelmondatot hirdették, hogy „a művészet nem fejez ki semmit”. Miként azt Hauser Arnold művészetszociológiai fejtegetéseiben megállapítja:

Az első, kifejezetten modern művészeti mozgalom crédója, a futurizmus Marinetti megfogalmazta, 1909-ben, tehát még a poszt- és neoimpresszionista kísérletek idején keletkezett manifesztuma, máris Walter Benjamin ama tételét igazolja, mely szerint a modern művészet a „technikai sokszorosításból” fakad, mert egyfelől támadja az „organikus fejlődés” romantikus doktrínáját, másfelől a gépi, gépies és dinamikus elv mellett kötelezi el magát. Századunk művészetszemléletét tehát egyforma joggal eredeztethetjük a futurista esztétikából és a szimbolisták spiritualizmusából, az expresszionisták szubjektivizmusából, Cézanne és Seurat formalizmusából vagy a *Dada* nihilizmusából. (Hauser, 1982, p. 779)

Jan Assmann az alábbiakban a tudás írásban való rögzítésének negatívumait tünteti fel, ám ezek a negatívumok ugyanúgy jelen vannak a hangrögzítés esetében is.

Az ismétlés és az interpretáció a kulturális koherencia megteremtésének funkcionálisan egyenértékű eljárásai (...) Nos, a rituális koherencia textuálisává válásának mértékében szorul vissza az ismétlés mozzanata, hisz új edény kerül elő az értelem számára. Felmerül azonban a kérdés, nem volt-e ennek az értelemnek, amelyen a társadalom *konnektív struktúrája* alapszik, a szövegnél lényegesen szilárdabb, biztosabb edénye a rítus. Az értelem csak körforgásban marad eleven. A rítus a körforgás egyik formája, a szöveg viszont magától még nem, legfeljebb, ha közkézen forog. Mihelyt használaton kívül kerül, inkább sírhantja, mintsem edénye az értelemnek, és csak az interpretátor képes a hermeneutika műfogásaival, kommentárok útján újraéleszteni az értelmet. (...) A szöveg mégis kockázatosabb formája az értelemörökítésnek, mivel lehetővé teszi az értelem kivonását a forgalomból és a kommunikációból, amit a rítus nem enged meg. (Assmann, 2018, p. 91, 93)

Igen fontos nézőpont az előadóművészetben a tér. A 19-20. század koncerttermének rituáléi már csak formálisan hordozzák azokat a jegyeket, amelyek a szóbeliség idejében az együttes közös rituális élményét jelentették, és amelyek a szakrális szertartások részeként az archaikus embert a kozmikus létbe ágyazták. Ezáltal deszakralizálódik maga a tér is (koncertterem, színház), ahol már nem a szent megnyilatkozását keresi a befogadó a hallott koncerten vagy látott előadáson, hanem a szakmaiság keretei és a tökéletes hang igénye miatt az előadás tökéletességét, precizitását. Hol marad a dilettánsok műélvezete? Csak ekkor kap a közönség egyfajta megelégedést, ami közel sem ugyanaz az élmény, mint amit az Eliade által definiált *hierofánia*, azaz a szent élmény, a szent megtapasztalása okoz (Eliade, 2019, pp. 15-16). A professzionális, a szakmai tökéletességének elvárásai (immáron a szakmaiság által túlságosan

fegyelmezett test) miatt a tanítás-nevelés során is egyre kevesebb lehetőség jut a belső világban kialakítani, megtapasztaltatni a szent megnyilatkozást. Első látásra tehát úgy tűnhet, hogy a koncertterem csak formálisan őrizte meg a rítusokat, hiszen ezek a modern szertartások ősi transzcendens jellegzetességeiket és funkciójukat elvesztették. A kutatás egy következő pontján összevetem az orális kultúra szertartásainak elemeit a koncerttermi rituálékkal.

A tér azonban nem csak a szentségét veszti el az újkorban, de a hanglejátszó eszközök megjelenésével át is helyeződik a technikai (később digitális) térbe. Új, eddig soha nem ismert tér, helyszín jön ezzel létre, az *éter*, ami újabb kérdéseket vet fel: a közvetlen testi élményt hogyan váltja fel a digitális tér? Hogyan formálódik a befogadó testi megnyilvánulása és belső világa? Ezeket a kérdéseket ezen a ponton nyitva hagyjuk, megválaszolásukra a kutatás következő szakaszai nyújtanak majd teret. Ebből reményeink szerint kiviláglanak majd olyan mélyebb összefüggések is, mint hogy milyen szegmensekben és hogyan helyeződik át a zeneiség súlypontja a test- és térhasználatban, valamint az idő érzékelésének tekintetében.

A századforduló egyik újítása a táncművészetben a megváltozott térhasználat. A többek közt Isadora Duncan vagy hazánkban Szentpál Olga nyomán kialakuló modern tánc megjelenése különösen megváltoztatta a zene térbeli elhelyezkedését: míg maga a tánc időnként kikerült a szabad levegőre, a természetbe, a zene, vagy sokkal inkább a hangzások, ritmusok a mozdulatokon keresztül az emberi elmébe. Másrészről a rögzített zene hangzása az éterbe került, fizikai valójában pedig a technikai eszközökben tárolt, kompakt és hordozható jellege lehetővé tette, hogy a zenével előadott tánc kisebb terekben is létrejöhessen. Immár nem volt szükség nagy színház méretű terekre, hogy táncosok és zenészek is elférjenek, művészi kifejezéseiknek otthont adjanak.

A fentiek nyomán megállapítható, hogy a táncművészetben hozott változásai alapján a rögzített zene pozitívuma, hogy bárhol bármikor, kis térben és kis apparátussal létrehozható. A táncos mindig ugyanazt a zenét ugyanazokkal a tulajdonságaival hallja (ritmus, tempó, dinamika), így a zene számára kiszámíthatóvá válik, nem kell mozdulatainak ritmikájával alkalmazkodnia. A koreográfus számára is megkönnyíti a munkát azáltal, hogy koreográfiájának színrevitele előtt többször meg tudja hallgatni az adott zenét. Ugyanakkor a rögzített zene egyfajta instant jelleget is hordoz, melynek nyomán fontos emberi tényezők és interakciók tűnnek el.

A 20. századra az emberi élet alapvető szereplőjévé, eszközévé vált tehát a technológia, és az ember alkalmazkodott hozzá. Ennek nyomán kijelenthető, hogy a szocializáció, nevelés, tanulás nem pusztán emberi interakciókban jöhet létre, hanem a gépekhez való alkalmazkodás által kulturálisan is megváltoznak rítusaink, testtechnikáink. Hauser fent idézett megállapításai nyomán felmerül tehát a kérdés, hogy a technológia nem veszélyezteti-e vajon az ember lelki és művészi világát, ha gépektől és nem emberektől kapja a rítusok során hagyományozódó ismeretet, tudást? Ennek nyomán a következőkben röviden a transzcendens tartalom mint művészi tudás hagyományozódásának értelmezésére vállalkozom.

4. A TRANZSCENDENS TARTALOM HAGYOMÁNYOZÓDÁSA ÉS ÁTALAKULÁSA AZ ENKULTURÁCIÓS, SZOCIALIZÁCIÓS ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉSI FOLYAMATOK SORÁN

Az enkulturáció és szocializáció során a transzcendens tartalom elhelyezkedése meghatározó szerepet játszik. A testen belüli tárolók, mint az agy és az érzékszervek, valamint a testen kívüli tárolók, mint a könyvek és digitális eszközök, mind különböző módokon járulnak hozzá az információ megőrzéséhez és továbbításához. A befogadás során az értelmezés és a jelentésadás folyamatában a tartalom maga nem változik, de a jelentésadás formái annál inkább. Minden egyes ember egyedi módon értelmezi az információt, így a transzcendens tartalom megnyilvánulása is folyamatosan alakul. A zeneszerző és előadó üzenete mindig hordoz egy normatív, korokon átívelő üzenetet, amit a szimbolikusan sűrített jellege elősegít.

A transzcendens tudástartalom rögzítésének jelentősége több szempontból vizsgálható, beleértve a társadalmi, esztétikai, lelki, szakrális és gazdasági aspektusokat. A társadalom egésze és egyes tagjai különbözőképpen viszonyulhatnak a tartalomhoz, ami tovább alakítja annak morfológiáját.

A transzcendens tartalom társadalmi és esztétikai értékei meghatározzák annak helyét a kulturális térben is. Az előadóművészet például egyszerre hordoz társadalmi és esztétikai jelentőséget, mely az idők során változik és új formákat ölt. A lelki és szakrális értékek mélyebb, spirituális kapcsolatot teremtenek a tartalommal. Az ősi kultúrák rituáléi például természetes módon variálódtak, igazodva a tartalomhoz. A modern időkben azonban a rögzítés által a tartalom megjelenítését az emberek gyakran félreértik, és megpróbálják tökéletesen visszaadni annak rítusait és elemeit, ami ezáltal másolásnak, sokszorosításnak tekinthető és kimerevíti, dogmatikussá teszi a tudástartalmat. A transzcendens tartalom morfológiája tehát a testi reprezentációk, performanszok és médiumok kombinációján alapul.

Eliade úgy véli, a szent, transzcendens tartalom megnyilatkozása, vagyis hierofánia az alkotó- és előadóművész munkáján keresztül jön létre. Amíg az orális korban speciális készségei és tudása alapján választották ki az előadóművészt, addig e megnyilatkozás természetes úton zajlott. (Eliade, 2019). Az írásos kultúránkra, azon belül is a 20. századra, részben az erős pedagógizáció miatt a formális képzés szinte átcsapott egyfajta szakmai unifikálásba. Ezzel szinte egyidőben a tökéletes hang fogalma is megváltozott, és a zenemű létrehozásának és eljátszásának egyre kevésbé feltétele már a transzcendens tartalom és ennek egyedi megnyilvánulásai az előadó részéről. A művészek új generációi az új típusú tökéletes hangot mechanikusan, szinte kizárólag a test, testmozgás fejlesztésével, tökéletesítésével érik el. A gramofon létrejötte megteremtette a lehetőséget annak is, hogy a hang tulajdonságait, azaz a hangmagasság, hangerő, hangszín gépek segítségével számszerűleg is mérhetővé vált, ami szintén nagyban hozzájárult a tökéletes hang fogalmának átalakulásához.

Bartók különösen sokat foglalkozott a hangrögzítő és lejátszó eszközök megfelelő funkcióban való alkalmazásával, írásaiban minden alkalommal kiemeli a minőségi zene fontosságát. Itt azonban a minőségi zene még mindig a legkiválóbb és 'legszentebb' művészi átéléssel játszott zenét jelenti (ez lehet egy egyszerű parasztember éneklése is), nem pedig a zene mérhető tulajdonságainak tökélyre fejlesztett újraalkotását. Azért fontos ezt tisztáznunk, mert pontosan a hangrögzítésnek

köszönhetően napjainkra az ember képessé vált egy másik ember előadását szinte tökéletes azonossággal reprodukálni, ami megtévesztő erejű, és messzemenőig kívülesik a művészi átélés és átadás fogalmán. A hangrögzítés nem csak a tökéletes reprodukálhatóságban volt formabontó erejű, filozófiai alapokra helyezve egyúttal a legtöbb 20. századi zenei irányzat alapját képezte.

5. A HANGRÖGZÍTÉS HATÁSAI BARTÓK BÉLA SZEMLÉLETÉBEN

Bartók Béla társával, Kodály Zoltánnal együtt először népdalgyűjtéseik során kezdtek fonográfot használni. Minden tekintetben segítségükre volt, a gyűjtésben és a lejegyzésben egyaránt. Gyűjtéseik során számtalan olyan dalammal találkoztak, melyek szokatlan hangsorral, a hétfokúságba nem tartozó (szakkifejezéssel ún. *pien* hangokkal), sokszor negyed hangos díszítésekkel voltak teletűzdelve. Ezeknek a dallamoknak a lejegyzéséhez eleinte jóval több időre volt szükségük, ugyanis nem kérhették meg az éppen éneklő, az idegenekkel egyébként is bizalmatlan parasztot, hogy többször énekeljen el akár egy több tíz versszakos balladát. Így a fonográf hengerek visszahallgatásával lehetőség nyílt a dallamok pontosabb és részletesebb értelmezésére és lejegyzésére.

A hangrögzítő eszközök fejlődésében a következő igazán jelentős állomás, amit Bartók még Magyarországon is szívesen használt, a rádió. Előadóművészként gyakran játszott rádióműsorokban, és olyannyira támogatta ezt az eszközt, hogy a Magyar Rádióval éveken keresztül szerződésben állt, melynek nyomán számtalan élő koncert és stúdiófelvétel sugároztak és rögzítettek Bartókkal (Bartók, 2004, p. 183).

Bartók viszonya a technikai vívmányokhoz mind a magánéletben, mind pedig a zeneművészet terén is kettős. A gépzene terjedése alapvetően aggasztotta Bartókot, a művészetre és a társadalomra tett romboló hatását hangsúlyozta. A *gépzene* című írásában részletesebben értekezik a technológia zenére való hatásáról, melyben az egyik legalapvetőbb konklúziója az élő és élettelen zene megkülönböztetése:

Ami él, az pillanatról pillanatra változik: a gépekkel megörögzített zene változatlanul merevedik. Kótaírásunk tudvalevően többé-kevésbé fogyatékosan veti papírra a zeneszerző elképzelését, ezért csakugyan nagy a jelentősége annak, hogy vannak gépek, amelyekkel majdnem egészen pontosan meg lehet rögzíteni a zeneszerző minden szándékát és elképzelését. Azonban maga a zeneszerző, mikor művének előadójaként szerepel, sem adja elő minden esetben hajszálnyira egyformán a saját maga művét sem. Miért? Azért, mert él; azért, mert az élőlény természetéhez tartozik az örök változékonyság. (Bartók, 1937, p. 10)

Mindezek mellett viszont elismerte, hogy nagy tömegekhez csak a rádió segítségével lehet a zenét eljuttatni. Ezért gyakran vállalt előadásokat a budapesti és külföldi rádiókban (a budapesti rádióban minden évad nyitó hangversenyét ő játszotta). Idősebb fia emlékei szerint saját rádiója nem volt, és a televíziót sem ismerte, viszont egyik tanítványa, Nemes Katalin másképp nyilatkozott:

Bartók éjszakánként, amikor a rádió vételi lehetőségei jók voltak, külföldi állomásokat hallgatott, és különösen a ragtime zenére vadászott. Ha hallott egy érdekes ritmust, azt rögtön lejegyezte. Bartók tudta, hogy egy óbudai vendéglőben muzsikálok járomtagú együttes zongoristájaként; így tudtam pénzt keresni. Feltetelezte, hogy engem jobban foglalkoztat a tánczene, mint kollégáimat – ezért vizsgáztatott engem ezekkel a ritka ritmus-képletekkel. (Bónis, 1981, p. 118).

Ahhoz, hogy a technikai eszközök szerepét mélyebben is megértsük Bartók életében, érdemes Bartók ideális hangról alkotott képét röviden értelmezni. Az érzékszervek közül talán a hallás a legelvontabb és ezáltal a hangzás és a hangélmény szavakkal való megragadása a legnehezebb. Ha Bartók életfilozófiáját, művészi törekvéseit és színpadi viselkedésmódját összevetjük, megállapítható, hogy Bartók számára az ideális hang kizár minden, a műhöz nem illő, zavaró tényezőt, így leginkább a vizualitást. Ezt a tényt támasztja alá, hogy Bartók viselkedése a pódiumon kimért és komoly, mosolytalan volt, valamint az, hogy nem törődött a kottahasználat „illetlenségével”. Bartók ideális hangélményének közvetítésében nagy szerepet játszott a hangrögzítés és a hangsugárzás, vagyis a hangfelvételek és a rádió. E tényt erősítheti az a fentiekben említett tevékenysége is, hogy a rádió megjelenésétől kezdve minden évad első sugárzott műsorán ő maga zongorázott. A rögzítés és a rádióközvetítés természetéből adódóan ugyanis eltűnik a zeneművészetből minden, ami vizuális jelenség.

A hangrögzítés és a rádiósugárzás által egy újfajta közvetítő közeg jelenik meg művész és közönsége között, ami pozitív és negatív jelentést is hordozhat. Pozitív, mert ez állhat a leginkább közel az ideális hang fogalmához és manifesztációjához azáltal, hogy kizár minden „zavaró” hatást. Negatívum viszont, hogy térben és időben is eltávolodik a művész és a közönsége, így minden, ami a művészet emberi jellemzője (metakommunikációs kapcsolat), kivéve magát az előadóművészt, eltűnik a közvetítés folyamatából, a művész szinte egyedül marad az éterben.

Bartók legnagyobb ívű tevékenysége kétségtelenül a népzene és népdalok gyűjtése. Az ő munkásságára épít a később művészeti irányzattá fejlődött folklorizmus, amelynek következménye a népzene és a néptánc műfajainak felvirágzása. Ezért a következőkben egy antropológiai értelmezés után a rögzített zene hatását igyekszem röviden bemutatni a népzeneben és a néptáncban.

5. A NÉPZENE RÖGZÍTÉS PROBLEMATIKÁJÁNAK TÁRSADALMI ÉS ANTROPOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSE

A népi kultúra, ezáltal a népzene és a néptánc olyan ősidőktől fogva hagyományozódó kultúra, mely a hagyományokban, rítusokban rögzült és melyet a nép embere mimetikus úton sajátított el. Rögzítése által kimerevedik ez az örök mozgásban lévő és változó kultúra. A modernizáció azonban romboló hatást gyakorolt *akkulturációs*, vagyis a modern kultúrában való feloldódási folyamataival, így Bartók és gyűjtő társai munkássága nélkül igen hamar eltűnt volna tágabb kultúránk sokszínűségéből. A gyűjtőmunka mellett ennek megőrzése érdekében Bartók előadásokat is szervezett a népzene széleskörű bemutatására, mely által a kulturálisan különböző közösségeket és színtereket közelítette egymáshoz, remélve, hogy a paraszti kultúra a polgári kultúra köreiben tovább tud élni. A tartalom és a mondanivaló ezáltal új külsőben jelent meg, hiszen a régi paraszti kultúra felszámolásával más úton nem hagyományozódhatott volna.

A paraszti kultúra magában hordozza az írásbeliség előtti, azaz az orális kultúra jegyét is, hiszen ezek az emberek legtöbb esetben még a századfordulón is írástudatlanok voltak. Ennek köszönhetően a kollektív emlékezet szempontjából meghatározóak voltak számukra a különböző rítusok, egyúttal a hierofánia élménye. Az időfogalmuk

is a szóbeliség idejében uralkodó felfogáshoz közelített. A rítusaikkal kiemelkedő módon konzerválni tudták a közösséghez tartozásukat, ami dualizmuskori nemzetállam építésében volt jelentős. Azzal azonban, hogy a paraszti kultúra a modern kultúrába kezdett olvadni, a rítusok egyaránt elvesztették funkciójukat és létjogosultságukat.

A polgárosodás, a kapitalista társadalom és az ipari termelés velejárója egy olyan nagymértékű uniformizálási folyamat, amelyben az ember a mindennapok sűrűjében legtöbb esetben elvész. Beleolvad egy nagyobb egészbe, ahol a munka elvégzése és a pénzkereset a fontos, és sem lelki és szellemi hovatartozást, közösségélményt, sem pedig a szent megnyilatkozást nem éli át, aminek következménye a lelki és szellemi kiüresedés. Ebben a folyamatban lesz kiemelt szerepe a népi kultúra felfedezésének és rögzítésének is.

Kodály és Bartók zeneszerzői, zenepedagógiai és népzene kutatói munkájukkal egyaránt ezeket az értékeket próbálták nem csak megörökíteni, hanem átörökíteni is. Ehhez szolgált segítségül a gramofon. A népi kultúrának azonban nem csak segítőtje, hanem ellensége is volt ez a gépezet. Az olcsó, könnyű, divatos, giccses, zeneileg nem minőségi zenék (például a felszínes témájú népszínművek betétdalai, kuplék, orfeumi dalok stb.) sokkal gyorsabban terjedtek a kapitalista társadalomban, ezzel a népi kultúra vesztét okozva. Ezek a dalok a 19. század elején még népdalnak hitt magyar nótákból virágoztak fel, de művészi értékük az idők során egyre csak megkérdőjelezhetőbbé vált. Ennek a műfajnak a gramofon általi terjedése a polgári társadalom szereplőinek és színtereinek alakulására volt nagy hatással, amiről a későbbiekben esik még szó.

Jan Assmann elmélete alátámasztja a népi kultúra fennmaradásának a századfordulón tapasztalt folyamatait:

Az emlékezéstől elhagyott terep (a történelem) kritikai szemrevételezésén és páratlan archiválásán kívül olyan létfontosságú érdekek is léteznek, amelyek minden eszközzel az óhatatlanul halványuló múlt rögzítésén és megőrzésén vannak. Ez esetben a múlt újabb és újabb rekonstrukciói helyett szilárd hagyomány születik. Ez később kitolódik a kommunikatív élet szövetéből, és kommemoratív tartalomként kanonizálódik. (Assmann, 2018, p. 65)

Assmann elmélete nyomán értelmezhető a népzene és a néptánc fennmaradásának egyetlen lehetősége. Mindamelllett, hogy a természetes közegéből menekülni kényszerült ez a kultúra, életre hívta a népzene és a néptánc mai formáját mint magasabb művészi megnyilatkozást.

7. A RÖGZÍTETT ZENE HATÁSA A ZENE- ÉS A TÁNC PEDAGÓGIÁBAN

Ahogy fentebb már említésre került, az orális kultúrában egy szakértő mindig az adott feladatra készségeit és tudását tekintve legalkalmasabb személy lehetett. A veleszületett képességeiket mimetikus úton különleges tudássá fejlesztették, ennek köszönhetően kerülhettek egyre magasabb pozícióba (uralkodók, egyházi vezetők stb.). Megbecsülték őket (kiváló táncos, mesemondó vagy hangszeres/énekes), a különleges tudásukon alapulva privilégiumok illették meg és mentesültek bizonyos szociális konvenciók alól. A késő középkor és a kora újkor kezdetétől kezdve ez a tendencia felbomlani látszott. A törést a kora újkor szóbeli kultúrájának átformálódása okozta, a megváltozott közlési szintek más tér-idő felfogást, a hagyományok átalakulását,

egyesek eltűnését, új hagyományok születését eredményezték. Ebbe a világba születik a szakértő, akit a kapitalizmus termelési felfogása kíván meg és a reformpedagógia intenzív pedagógizációs folyamatai teremtenek meg. Miként az előző fejezet során a néphagyományok változásainak kapcsán kifejtésre került, a rögzített kánon okozza az eltávolodást az eredetitől, ősitől, egyúttal megteremti az új médiumokat, ezáltal az újfajta individuális befogadót, aki a reformpedagógia és intézményesülés által paradox módon megerősödik. Az iskola ugyanis magában hordozza az egységesedést, közösséghez tartozást, ugyanakkor az individualizációt is (reformpedagógia egyik eleme a személyre szabott oktatás). Az új nemzedék kánonná formálódó tudástartalmai és annak átadása új kihívásokat támaszt a pedagógusokkal szemben. Miként ezt a folyamatot az alábbiakban értelmezi Assmann:

(...) a hagyományozott tudásépítmény helye nem annyira a könyvek, mint inkább a rítusok. (...) Kínában (...) minden a rítusoktól függ és attól, hogy akik kifogástalan végrehajtásukra hivatottak, „észben tartás” a világot és semmit el ne felejtessenek.” (...) A tudás helye többé nem a rítus, amelyet mindeddig szolgált s amely szent recitáció formájában mintegy színre vitte a rá vonatkozó tudást, hanem a megalapozó szövegek értelmezése. Ezt a kultúrtörténeti szempontból igen-igen jellegzetes súlypontáthelyeződést *rituális koherenciából textuálisba* való átmenetnek nevezzük. (Assmann, 2018, pp. 89–90)

A századforduló reformpedagógiájának hatásai a zene és táncpedagógiában is tetten érhetők. A zenetanításban a gyerekekről testileg és lelkileg is másképp kezdtek gondolkodni, az új elméleteket, filozófiákat és társtudományokat is igyekeztek átültetni a zenébe és a táncba. Már nem csak a tehetséges gyerekekkel foglalkoztak kizárólagosan, hanem a korábban tehetségtelennek bizonyult tanulókat is új megvilágításokba helyezték és új pedagógiai módszerekkel a fejlesztésükre fókuszáltak. A korábbi *mechanikus* (kizárólag mozgásra fókuszáló) monoton ismételtetéssel memorizálást felváltotta az *akusztikus*, azaz a hallásfejlesztésen és a zenei anyag értelmes feldolgozásán alapuló tanítás. Az anatómia is fontos szerepet játszott a zenepedagógus szemléletváltásában, a tanítás során figyelembe vették a gyermek, tanuló testi adottságait és saját módszereiket igazították a gyerek fizikai igényeihez a minél könnyebb és élményszerűbb tanítás érdekében. Az individuum, azaz az ember személyiségének és lelki világának felismerésével és kutatásával a művészi előadás mélységét és az érzelmek fejlesztését is hangsúlyozták, hogy egyúttal az unalmas és a gyerek számára sokszor felfoghatatlan tanulás a korábbiakhoz képest könnyedebbé (nem a mai értelemben véve könnyűvé!), élményalapúvá váljon.

A gramofon és rádió megjelenésével a tanári eszköztár, módszer kibővült, az attitűd és cselekvés, azaz a performansz is átalakul. Az iskolai zeneoktatás és az iskolán kívüli zenei önképzőkörök egyik alapvető eszközévé válik a gramofon és a rádió, aminek előnyei, hogy a nagy apparátusú művek könnyebben elérhetőek lettek (például már nem csak koncerten hallható szimfonikus zenekar), és egyre széleskörűbb zenei anyag juthatott el olyan vidékekre is, ahol a koncertélmény nem megszokott. A közös zenehallgatás során egyúttal előkerül a koncerten való helyes viselkedéskultúra tanítása, kialakítása is. Így az iskola adja azt a színteret, ahol a gyermek a koncerten elvárt kulturális viselkedés alapjait megtanulhatja. Egy érdekes példa a tanári attitűd változásra, amikor a rádió már nem, mint eszköz, hanem mint módszer kerül előtérbe. Egy korabeli pedagógiai cikkben olvashatunk a *rádió-játékról*,

ahol a játékban maga a rádió nem szerepel, az a gyerekek képzeletére van bízva. Ebben a játékban csukott szemmel kell bizonyos hangszerek hangját megismerniük a gyerekeknek, a rádió működését imitálva, ahol szintén csak a testetlen hang van jelen (Kovács, 1935, pp. 216–217).

A testetlen hang vizsgálata, vagyis a helyzet, ahol az előadó személy nincs jelen, amikor játéka pusztán hallható, újabb kérdéseket vet fel és mélyebb problémákra világít rá. Hogyan reprodukálja a gyerek (később előadóként) a hangfelvételtől halott és megtanult zenét? Ha egész életében egy test nélküli hangot hall, ahol nincs jelen a test és maga a személyiség, aki játszik, a másik ember megérzése kizárólag hang alapján történik, nem alakul ki az a fajta empátia, ami előfeltétele a jó és hiteles előadóművész megérzésének. A koncerten vagy bármilyen élőzene esetében ugyanis olyan metakommunikációs jelek is észlelhetők az előadón, ami teljes képet ad a megfelelő zenei átélésről. Ezek a metakommunikációs jelek nem tudatosak és nem is tudatosíthatók sem az előadó, sem a befogadó részéről, de szervesen, sőt elválaszthatatlanul hozzátartoznak az előadáshoz. Ha gyermekkorban nem alakul ki az effajta jelek érzékelése, később problémákba ütközhet, ha meg kell különböztetnie a hiteles előadót a másolattól az epigontól vagy másolattól.

A hangrögzítés alkalmazásának a zenepedagógiában tehát nem csak előnyei, hanem árnyoldalai is vannak. A „könnyűzene” rohamos terjedésével olcsó és könnyen elérhető, így könnyen beolvad a hétköznapi életbe, a család, az otthon színtereibe. Ezt kell ellensúlyoznia az iskolai, szakértő zenehallgatásnak azzal, hogy megválogatott, minőségi zeneélményt nyújt. A gyermek fejlődése mellett a tanári kompetenciák is csorbulnak, fennáll a veszélye, hogy a művészi előjátás (azaz a mű bemutatása a gyerekeknek) a tanár részéről ezentúl nem lesz szükséges. Ismét felvetődik a probléma: a testetlen zeneélmény megfoszthatja a gyermeket a beleérzőképesség kifejlődésétől. Egy további probléma, hogy sokáig gondot okozott a pedagógusoknak ezeknek az eszközöknek, különösképp a gramofonnak a használata, hiszen kezdetben bonyolult volt, ezért sok időt vett el az zeneórákból.

A hangrögzítés kapcsán a táncművészet oktatásában az újdonságot az első fejezetben felvázolt antropológiai változás eredményezi. Azáltal, hogy a rögzített zene pontosan ugyanúgy és végtelenszer ismételtetővé vált, a rögzített zenére mozgás által a tanuló nem tapasztalja meg azt a változékonyságot és alkalmazkodóképiséget, amelyet az élő zene által az előadó zenész előadásából megtapasztal. Természetesen a gyakorlatban a táncoktatás során nincs olyan helyzet, hogy hosszú távon kizárólag rögzített zenét kapjanak a táncos növendékek, hiszen a zongorakisérők közreműködése napi szinten jelen van munkájuk során. A kutatásom további célja sokkal inkább a hangrögzítő eszközök a táncművészet és a táncoktatás során jelentkező pozitív és negatív hatásainak részletesebb vizsgálata és feltárása.

8. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban felsorakoztatott gondolatmenetek ugyan egyfajta kiindulópontként szolgálnak, kezdeti értelmezések eredményei, ugyanakkor jól rávilágítanak a hangrögzítés megjelenésének és hatásának széleskörű erejére. Ezekkel a hatásokkal antropológiai nézőpontból kiemelten érdemes foglalkozni nem csak amiatt, mert Magyarországon hiányterület, hanem mert a tudományágak széles skálájához

kapcsolódik szorosan, interdiszciplinárisan is fontos eredményeket predesztinál. A kutatás folytatásaként a későbbiekben tágabb időkeretben is szeretném megvizsgálni a rögzített zene a zene- és táncművészet pedagógiai folyamataira gyakorolt hatását, mindezt történelmi dokumentumokkal alátámasztva.

Felhasznált irodalom

Assmann, J. (2018). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó.

Bartók, B. (1937). A gépzene. *Szép Szó*, 4(11), 1–11.

Bartók, P. (2004). *Apám*. Editio Musica Budapest.

Bónis, F. (1981). *Így láttuk Bartókot* (1.). Zeneműkiadó.

Daru, A. (2022). A hangrögzítés mint a zenepedagógia 20. Századi mérföldköve. In G. Bolvári-Takács & I. Sirató (Eds.), *Tánc a változó világban* (pp. 38–45). Magyar Táncművészeti Egyetem

Eliade, M. (2019). *A szent és a profán* (3rd ed.). Helikon.

Hauser, A. (1982). *A művészet szociológiája*. Gondolat Kiadó.

Kovács, B. (1935). Gyakorlati énektanítás. A hangforrások felismerése az elemi iskolában. *Énekszó* 3(1), 216–217.

Kron, F. W. (2003). *Pedagógia*. Osiris Kiadó.

Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3>

Daru, A. (2024). The Role of Sound Recording in Turn-of-the-Century Cultural Processes Through the Pedagogical Activities of Béla Bartók: Interpretations in Music and Dance Pedagogy. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 5(2), 81–92. <https://doi.org/10.46819/TN.5.2.81-92>

THE ROLE OF SOUND RECORDING IN TURN-OF-THE-CENTURY CULTURAL PROCESSES THROUGH THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF BÉLA BARTÓK

INTERPRETATIONS IN MUSIC AND DANCE PEDAGOGY

Andrea Daru, PhD student, Eötvös Loránd University,
Doctoral School of Education

Abstract

The emergence of sound recording devices in the 20th century marked a breakthrough in technological advances, but also radically transformed the deeper layers of our lives. An earlier study by Daru (2022) explored the differences between written and recorded music and the anthropological impact of sound recording. The present paper aims to provide a philosophical-anthropological analysis of the educational process, following Kron (2003), within the frameworks of enculturation and socialization. The first part of the paper examines the cultural, social, and artistic effects of sound recording, while the second part analyses of music and dance-related pedagogical processes from a comparative perspective. In the final sections, following Bartók's work, I discuss the connections between folk music, dance culture, and pedagogy in the 20th century. The study aims to formulate theoretical foundations for further research.

Keywords: music education, dance education, pedagogical anthropology

1. INTRODUCTION

The emergence of sound recording devices in the decades leading up to the turn of the century was a significant breakthrough in technological development. Over time, it has become evident that these devices have brought about radical changes beneath the surface, impacting all aspects of life. Contemporary historical research on sound recording in Hungary has been relatively extensive in fields such as linguistics or ethnomusicology, but has been negligible in the historical, artistic, and pedagogical fields of music and dance. International literature on the topic presents a much richer picture, suggesting that further examination is timely and relevant in Hungary, as well.

An earlier study carried out by the author (Daru, 2022), highlighted the differences between written and technically recorded music (i.e., written music and phonograph) as well as the general anthropological effects of sound recording. In the present paper, I undertake a philosophical-anthropological interpretation and investigation of the educational process, following Friedrich Kron (2003),

within the frameworks of enculturation and socialisation. In defining the concept of culture and its pedagogical significance, Kron emphasizes that culture is the indispensable basic medium of human existence. Members of each generation are embedded in culture through the process of enculturation. The term is therefore also relevant from a pedagogical point of view, as all acculturation processes can be understood in a broader sense as pedagogical processes. From a pedagogical point of view, the concept of *enculturation* takes place in the lives of all people and societies (largely at the macrosocial level) and refers to the basic learning processes that enable individuals to learn to speak languages, to behave according to the norms of their subculture, or to live according to the rules of their chosen religion. These processes have been and continue to be implemented in specific institutionalised forms in societies at various stages, such as language and speech, religion, art, science, or sports. Specific organisations and institutions, such as family and kinship, peers, or the school itself, can be identified as mediating media, introducing members of new generations to the milieu and domains of a given culture either through spontaneous or organised means. These processes deeply permeate everyday life (Kron, 2003, pp. 76–77).

In defining the concept of socialisation, Fend puts it as follows:

Socialisation refers to the process of the formation of an individual's behavioural dispositions and his or her incorporation into a society or a group of societies, the learning process through which the norms, values, symbolism, and interpretive system of a given group and society are acquired. In this definition, socialisation research represents a combination of different perspectives. The socialisation process can be conceived (1) as a learning process in which (2) the central contents are norms and values systems and the symbol and interpretive systems that underlie them, (3) the learning of these contents always involves the interrelated influences and social principles of a social system, (4) the normative systems of expectations take the form of social system problems and their socio-economic basis, and (5) the learning of this content relates to the individual's need and instinct structures, as well as to his or her specific cognitive apparatus and genetic makeup (Fend 1977, p. 18, quoted in Kron 2003, p. 79)¹.

The pedagogical interpretation of the concepts of enculturation and socialisation, as outlined above, led me to use these two terms in my work to frame pedagogical phenomena with cultural implications or content.

In the second half of this paper, I attempt to interpret pedagogical processes of anthropological significance in formal educational settings through a comparative analysis and interpretation of music and dance education. From the initial explorations, it became clear that dance, by its nature, can be interpreted differently from music, as it is anchored in rites and symbols that are fundamentally visual, and, as such, can be interpreted differently from music. In dance, music fulfils a different function than in the case of a concert performance purely focused on sound. This makes a comparative analysis of the two art forms particularly relevant.

.....
¹This citation is translated from Hungarian by the author.

Building on the research background, the main questions of this study were as follows:

- In general, what anthropologically tangible processes and changes has new technology brought about in the performative practices of performing artists and music teachers?
- What are the effects of sound recording on Bartók's pedagogical work? How did Bartók himself reflect on these changes?
- How can the relationship and interaction between humanity and the development of sound recording instruments be described through the lens of Bartók's performative and pedagogical practices?
- What role did sound recording play in its early stages in music education and in the process of cultural mediation in the performing arts?

In response to these questions, in this paper I examine the anthropologically grounded cultural, social, and artistic impacts of sound recording. Following Bartók, I attempt to interpret the role of sound recording in folk music and folk dance culture, as well as in the general pedagogy of music and dance at the turn of the century. In the latter two sections, I present an initial phase of interpretation, with plans for a more in-depth exploration supported by historical documents in a later phase of research. Thus, the aim of the present paper is to present possible directions for establishing the theoretical grounding for this research.

2. ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF RECORDED MUSIC

The storage and transmission of musical works have taken many forms over time. This process is often accompanied by rituals and ceremonies in which music is not only expressed in sound but also through different movements and physical techniques. These rituals play an important role in preserving and passing on musical traditions. One of the most ancient means of bodily storage and representation is mimetic learning, where music and the associated bodily techniques required for its performance are acquired through mimetic means, embedding knowledge within the body (Wulf & Zirfas, 2014, pp. 248–249).

Another method for recording and reproducing music is to use external storage media, such as written music and sound recordings. Recording musical works in written form allows them to be decoded and recreated at a later date, while recorded sound allows for an exact and infinite number of repetitions of sounds by capturing the moment of their performance.

Transcribing new types of sound into musical symbols on a score is a challenge for composers due to the limitations of traditional notation. Bartók, for example, developed his own system of symbols as the musical sounds and turns found in folk music were not suited to the existing musical symbols of the time. In such cases, it becomes apparent that the act of notation is both partly experienced externally and partly guided by an inner voice, with the composer's body thus becoming a medium.

3. THE GENERAL IMPACT OF RECORDED MUSIC ON MUSIC AND DANCE PERFORMANCE AT THE TURN OF THE CENTURY

Like all forms of technical recordings, sound recording faces the accusation that its capacity for reproduction calls into question the originality and transcendent content of the artistic work that it carries. The 20th century saw the emergence of many artistic movements in particular that, in a departure from Romanticism and under the intense influence of desacralisation, increasingly proclaimed the slogan 'art expresses nothing'. As Arnold Hauser notes in his sociological discussion of art:

The creed of the first expressly modernistic artistic movement was Marinetti's *Futurist Manifesto*, which he wrote in 1909 – in the midst of the late- and postimpressionist experiments. The creed, with its attack on the romantic doctrine of the "organic" and its acceptance of the principle of what is mechanical and dynamic, corresponds to Walter Benjamin's thesis of "mechanical reproducibility" as the origin of modern art. Thus, we can derive the century's view of art just as easily from the aesthetic of futurism as from the spiritualism of the symbolists, the subjectivity of the expressionists, the formal rigor of Cézanne and Seurat, or the nihilism or Dadaism. (Hauser, 1982, pp. 680– 681)

In the following, Jan Assmann highlights the drawbacks of recording knowledge in written form. However, these drawbacks are equally present in the case of sound recording:

The element of repetition recedes, as ritual changes to textual continuity; now we have a different container for meaning. The question arises, however, as to whether this meaning that provides the basis for a group's *connective structure* does not actually have a much firmer and more secure foundation through rituals than through texts. Meaning can only retain its life through circulation, and that is provided by the shared communication of rites. But texts in themselves do not automatically circulate – they must *be* circulated – and if this ceases to happen, they become a grave for, rather than the bearer of, meaning. Only an interpreter, with all the arts of hermeneutics and the skills of communication, can revive that meaning. Of course the meaning of a ritual can also pass into oblivion, and another meaning may inevitably take its place. Texts are simply a riskier form of transmitting meaning. There is always the potential danger that they will be removed from circulation and communication, which is not the case with ritual. (Assmann, 2011, p. 74)

Space is a fundamental aspect of the performing arts. The rituals of 19th- and 20th-centuries concert halls now only formally retain the features that, in the era of oral tradition, constituted a common ritual experience of the ensemble and, as part of sacred ceremonies, embedded the archaic individual in cosmic existence. In this way, the space itself (e.g., the concert hall or theatre) is desacralised, where the recipient no longer seeks the sacred revelation of the concert or performance they have heard but rather the perfection and precision of the performance, due to the professional context and the demand for perfect sound. Where is the artistic vision of the dilettante? The audience only receives a sense of satisfaction, which is far

from the experience of *hierophany* defined by Eliade, that is, the experience of the sacred (Eliade, 2019, pp. 15–16). Due to the expectations for professional perfection (with the body now overly disciplined by professionalism), opportunities to develop and experience sacred, inner revelations in the teaching-education process become increasingly limited. At first glance, therefore, it may seem that the concert hall has only formally preserved its rites, as these modern rituals have lost their ancient transcendent characteristics and functions. At a later stage in the research, I will compare elements of rituals in oral culture with those of the concert hall.

However, in the modern age space has not only lost its sacred quality but has also shifted into the technical (and later digital) realm with the advent of playback devices. This creates a new, previously unknown space—the *ether*—which raises further questions: how does digital space replace direct physical experience? How are the bodily manifestations and the inner world of the recipient shaped? These questions are left open at this point and to be answered in later stages of the research. It is hoped that this exploration will also reveal deeper connections, such as in which segments and in what ways the focus of musicality shifts in regard to the use of the body and space, as well as in the perception of time.

One of the innovations in dance at the turn of the century was the change in the use of space. In particular, with the emergence of modern dance, led by figures such as Isadora Duncan and Olga Szentpál in our country, the spatial location of music was transformed: while dance itself was sometimes moved out into the open air, into nature, the music—or rather, sounds and rhythms—were internalised through movement into the human mind. On the other hand, recorded music was transported into the ether, and its physical reality, stored in technical devices of a compact and portable nature, allowed dance performed with music to take place in smaller spaces. Large theatre-sized venues were no longer needed to accommodate dancers and musicians or house their artistic expressions.

In light of the above, it can be concluded that the positive aspects of recorded music in dance are that it can be produced anywhere, anytime, and with minimal space and equipment. The dancer always hears the same music with the same qualities (e.g., rhythm, tempo, or dynamics), making the music predictable and eliminating the need to adapt the rhythm of his movements. This also simplifies the work of choreographers, allowing them to listen to the music several times before staging their choreography. At the same time, recorded music also carries an instantaneous quality, which can diminish the important role of human factors and interactions.

By the 20th century, technology had become a fundamental part of human life and a tool to which humanity had adapted to it. As a result, it can be said that socialisation, education, and learning do not solely through human interactions; our rituals and bodily techniques are culturally transformed through this adaptation to machines. Hauser's statements, quoted above, raise the question: does technology threaten the spiritual and artistic dimensions of human life when knowledge traditionally passed down through ritual is received from machines rather than humans? In light of this, I will briefly attempt to interpret transcendent content as the transmission of artistic knowledge.

4. THE TRANSMISSION AND TRANSFORMATION OF TRANSCENDENTAL CONTENT IN THE PROCESSES OF ENCULTURATION, SOCIALISATION, AND CULTURAL TRANSMISSION

The location of transcendent content plays a crucial role in the processes of enculturation and socialisation. Internal storage within the body, such as the brain and sensory organs, alongside external storage, such as books and digital devices, all contribute to the storage and transmission of information in different ways. While the content itself remains unchanged in the process of interpretation and meaning-making during reception, the forms of meaning-making undergo a transformation. Each individual uniquely interprets information, meaning that the manifestation of transcendent content is constantly evolving. The message of the composer or performer always carries a normative, timeless quality, which is facilitated by its symbolically condensed nature.

The significance of capturing transcendent knowledge can be examined from various perspectives, including social, aesthetic, spiritual, sacred, and economic. Society as a whole, as well as its individual members, may relate to this content in different ways, further shaping its morphology.

The social and aesthetic values of transcendent content also determine its place within the cultural space. The performing arts, for example, carry both social and aesthetic meanings that change and take new forms over time. Spiritual and sacred values create a deeper, spiritual connection to the given content. Rituals in ancient cultures, for instance, naturally adapted to align with the content. In modern times, however, content is often misrepresented through the act of recording and trying to perfectly reproduce its rites and elements. This may be viewed as imitation or reproduction, rendering the knowledge content dogmatic. The morphology of transcendent content is thus based on a combination of bodily representations, performances, and media.

Eliade believes that the manifestation of sacred, transcendent content, or hierophany, comes about through the work of the creator and performer. In the oral age, performers were selected based on specific skills and knowledge, allowing this revelation to unfold naturally (Eliade, 2019). However, by the 20th century, partly due to the strong influence of pedagogization on our literate culture, formal education had almost morphed into a kind of professional uniformity. Around the same time, the notion of the perfect voice changed, and the creation and performance of music became increasingly less dependent on transcendent content and its manifestations by the performer. New generations of artists are achieving this new form of perfect sound almost mechanically, focusing almost exclusively on developing and perfecting the body and physical movement. The advent of the gramophone has also made it possible to quantify the properties of sound (e.g., pitch, volume, or timbre) using machines, which has further contributed to the transformation of the concept of perfect sound.

Bartók was particularly concerned with the proper use of recording and playback equipment, constantly stressing the importance of quality music in his writings. However, in this context, quality music still refers to music performed with the most sacred and profound artistic feeling (which can be as simple as a peasant's song),

rather than a perfected recreation of the music's measurable qualities. It is important to clarify this distinction, as it is precisely thanks to the advent of sound recording that today one can almost perfectly reproduce another person's performance, a deceptive production far outside the notion of artistic interpretation and transmission. Sound recording was revolutionary not only in enabling perfect reproducibility, but also in providing the philosophical foundation for many 20th-century musical movements.

5. THE EFFECTS OF SOUND RECORDING ON THE PERSPECTIVE OF BÉLA BARTÓK

Béla Bartók, along with his colleague Zoltán Kodály, first started using the phonograph to collect folk songs. This device proved helpful for both collecting and recording music. In the course of their fieldwork, they came across numerous songs that featured unusual scales, tones that did not conform to the traditional seven-tone scale (the so-called "pien" tones), and quarter-tone ornamentation. Initially, these melodies required more time to transcribe accurately, since the peasant singers—often distrustful of strangers—could not be asked to sing several times, especially ballads with dozens of verses. However, by listening to the recordings on phonograph cylinders, it became possible to interpret and record the melodies more accurately and in greater detail.

The next significant milestone in the development of sound recording equipment was the radio, which Bartók also embraced in Hungary. As a performer, he frequently performed on radio programmes, supporting this medium to such an extent that for many years he held a contract with Magyar Radio, which led to the broadcasting and recording of countless live concerts and studio recordings with Bartók (Bartók, 2004, p. 183).

Bartók's attitude towards technical achievements was dual in nature, both in his private life and in his approach to music. Bartók was fundamentally concerned about the spread of mechanical music, stressing its destructive impact on art and society. In his essay *Mechanical Music*, he discusses the impact of technology on music in more detail, with one of his most fundamental conclusions being the distinction between living and lifeless music:

That which lives changes from moment to moment; music recorded by machines hardens into something stationary. It is a well-known fact that or notation records on music paper, more or less inadequately, the idea of the composer; hence the existence of contrivances with which one can record precisely every intention and idea of the composer is indeed of great importance. On the other hand, the composer himself, when he is the performer of his own composition, does not always perform his work in exactly the same way. Why? Because he lives; because perpetual variability is a trait if a living creature's character. (Bartók, 1993, p. 298)

Nevertheless, Bartók acknowledged that music could only reach the masses through radio. For this reason, he often performed on both Hungarian and foreign radio stations (he played the season-opening concert on Budapest radio each year). His eldest son recalls that Bartók did not own a radio and was unfamiliar with television; however, one of his pupils, Katalin Nemes, said otherwise:

At night, when radio reception was good, Bartók listened to foreign stations, especially ragtime music. If he heard an interesting rhythm, he immediately wrote it down. Bartók knew that I was playing piano in a restaurant in Óbuda as a pianist in a three-piece band; that's how I could earn money. He assumed that I would be more interested in dance music than my colleagues - so he had me tested with these rare rhythmic formulas. (Bónis, 1981, p. 118)²

To more deeply understand the role of technology in Bartók's life, it is helpful to briefly interpret his concept of the ideal sound. Among the senses, hearing is perhaps the most abstract, making it particularly challenging to capture the sound and the auditory experience in words. Comparing Bartók's life philosophy, artistic aspirations, and stage manner, it becomes clear that his ideal sound excludes all distracting elements that do not complement the work, especially visual aspects. This is supported by Bartók's measured, serious, unsmiling demeanour on stage, as well as his disregard for the use of sheet music. Sound recording and broadcasting technology (i.e. recordings and radio) played a major role in conveying the experience of Bartók's ideal sound. His commitment to radio, exemplified by his season-opening broadcasts each year, underscore this. The nature of recording and radio broadcasting removes all visual phenomenon from music performance.

Through sound recording and radio broadcasting, a new kind of medium is created between artist and audience, which can carry both positive and negative connotations. On the positive side, it aligns closely to the concept and manifestation of the ideal sound, by excluding any 'distractions'. On the negative side, however, it puts distances between the artist and their audience in space and time, eliminating all human characteristic of art (such as metacommunicative connections) from the process of mediation, leaving the artist alone in the ether.

Bartók's most well-known endeavour is undoubtedly his collection of folk music and songs. Folklorism, which later developed into an artistic movement, was based on his work and led to the flourishing of folk music and folk dance. Therefore, in the following, building on an anthropological interpretation, I will briefly explore the influence of recorded music on folk music and folk dance.

6. THE SOCIAL AND ANTHROPOLOGICAL INTERPRETATION OF THE PROBLEM OF RECORDING FOLK MUSIC

Folk culture, and therefore folk music and folk dance, is a tradition that has been handed down from time immemorial, anchored in rituals and customs, and acquired by the common people through mimetic means. By recording it, however, this culture, which is in perpetual flux and change, becomes immortalised. Modernisation has exerted a destructive effect through its process of *acculturation*. Without the work of Bartók and his fellow collectors, this diversity would have very quickly disappeared from our broader culture. In addition to his collecting efforts, Bartók also organised performances to promote folk music on a wider scale, bringing culturally diverse communities and scenes closer together in the hope that peasant culture could survive amidst bourgeois culture. The content and message thus took on a new appearance, as the dissolution of the old peasant culture left no other path for its preservation and transmission.

² This citation is translated by the author.

Peasant culture also bears the hallmarks of pre-literacy, or oral culture, since in most cases these people were still illiterate at the turn of the century. As a result, the experience of hierophany along with various rituals were crucial to their collective memory. Their conception of time was similar to that of oral cultures. Their rituals were an effective way to preserve their sense of belonging to the community, which was important in the construction of the nation-state in the dualist period. However, as peasant culture began to merge into modern culture, these rites lost both their function and their *raison d'être*.

Civilisation, capitalist society, and industrial production are accompanied by a process of uniformisation on a large scale, in which the human being becomes lost in the hustle and bustle of everyday life. The individual is absorbed into a larger whole, where working and earning money take precedence, leaving little space for spiritual and intellectual belonging, communal experience, or sacred revelation, resulting in spiritual and intellectual emptiness. In this process, the discovery and recording of folk culture also plays a key role.

Through their work as composers, music teachers, and folk music researchers, both Kodály and Bartók aimed not only to capture these values but also to pass them on. The gramophone served as a valuable tool in this regard. However, this machine not only aided folk culture but also represented a threat. Cheap, easy, fashionable, kitschy, and often musically inferior music (e.g., songs of light-hearted folk plays, humorous ditties, and vaudeville-style tunes) spread much more rapidly in capitalist society, leading to the decline of folk culture. These songs, with their roots in Hungarian melodies, were still considered folk songs at the beginning of the 19th century, but their artistic value became more and more questionable over time. The spread of this genre through the gramophone had a major impact on the development of the participants and scenes of bourgeois society, a topic which will be further discussed later.

Jan Assmann's theory underpins the processes observed at the turn of the century regarding the preservation of folk culture:

The former consists in the critical overview and impartial archiving of events stored in the memory, and the latter in the ever-present process of capturing and keeping by all means possible the live impressions made by a remorselessly receding past. In this case, instead of constantly having to reconstruct events anew, there are fixed traditions. These become separated from communicative, everyday references and take on a canonical, commemorative substance. (Assmann, 2011, p. 48)

Assmann's theory highlights only one viable path for the survival of folk music and folk dance. Although this culture was forced to leave its natural environment, it gave birth to today's folk music and folk dance as a form of higher artistic expression.

7. THE IMPACT OF RECORDED MUSIC IN MUSIC AND DANCE PEDAGOGY

As mentioned above, in oral culture, an expert was always the person best suited to the task based on their skills and knowledge. Their innate abilities were mimetically developed into special knowledge, which allowed them to rise to higher and higher positions (e.g., rulers, church leaders, etc.). They were valued

(as skilled dancers, storytellers, instrumentalists, or singers), granted privileges based on their unique knowledge, and exempted from certain social conventions. However, from the late Middle Ages and early modern period, this trend began to break down. The transformation of oral culture in the early modern period brought changing levels of communication, leading to a different perception of space and time, the transformation or disappearance of certain traditions, and the emergence of new ones. It is in this world that the expert is born, a product of capitalism's production-oriented ethos and the intense pedagogical processes of reform pedagogy. As explained in the previous chapter on the changes in folk traditions, the establishment of a fixed canon distances us from its original, ancestral forms while at the same time creating new media and thus a new kind of individual recipient, paradoxically strengthened by reform pedagogy and institutionalisation. The school is a unifying force, but also promotes individualisation (personalised education being a core element of reform pedagogy). The new generation's canonisation and transmission of knowledge pose new challenges for teachers. Assmann interprets this process as follows:

From then on the seat of knowledge was no longer the performance of sacred actions and recitations, but the scholarly study of the written, foundational word. In the context of cultural history, we can call this the transition from ritual to textual continuity. (Assmann, 2011, p. 71)

The effects of the turn-of-the-century reform pedagogy can also be felt in music and dance education. Music education has begun to think differently about the child, both physically and psychologically, and attempts were made to incorporate new theories, philosophies, and co-studies into music and dance. Educators no longer centred exclusively on gifted children, but also on those who had previously been considered untalented, focusing on their development through new pedagogical methods. The former *mechanical* approach (focusing solely on movement), characterised by monotonous, repetitive memorisation, was replaced by *acoustic* teaching, emphasising the development of listening skills and meaningful engagement with musical material. Anatomy also played an important role in this change of approach among music teachers, who began to consider the physical capabilities of children and adapt their methods to meet these physical needs, making teaching as easy and enjoyable as possible. By recognising and exploring the individual—the learner's personality and spiritual world—they also emphasised the depth of artistic performance and emotional development. Compared to the more boring and often incomprehensible methods of the past, this helped the child's learning become easier (though not necessarily in the modern sense) and experiential.

With the advent of the gramophone and radio, teaching tools and methods expanded, transforming attitudes and actions (i.e. the performance). The gramophone and radio became essential tools for music education in schools and for extracurricular self-education. These devices offered significant advantages that made large-scale became more accessible (for instance, symphony orchestras could now be heard outside of concert halls) and allowed for a wider range of musical material to reach rural regions where the concert experience was not common. Listening to music together also involves the teaching and development

of appropriate concert etiquette, providing a setting in which children can learn the basics of the cultural behaviours expected at a concert. An interesting example of this change of teaching approach is when the radio became not just a tool but also a method. In a contemporary pedagogical article entitled *On the Radio Game*, the radio itself is not part of the activity but is left to the children's imagination. In this game, the children have to learn the sound of certain instruments with their eyes closed, imitating the operation of the radio, with only the disembodied sound present (Kovács, 1935, pp. 216–217).

The study of the disembodied voice—that is, situations where the performer is absent and only his or her performance is heard—raises new questions and reveals deeper issues. How does the child (later, as a performer) reproduce the music heard and learned from the recording? If they grow up listening exclusively to disembodied sound, with no presence of the body or personality present behind it, and the understanding of the other person is based solely on sound, they do not develop the kind of empathy that is a prerequisite for understanding what makes a good and authentic performer. In fact, in concerts or any form of live music, metacommunicative signs can be detected in the performer that give a complete picture of the musical experience. These metacommunication signs are neither conscious nor consciously perceived by the performer or the recipient, yet they are an integral, inseparable part of the performance. If the perception of such signs is not developed in childhood, it may later become problematic to distinguish the authentic performer from the epigone or copycat.

The use of sound recording in music education has not only advantages but also drawbacks. With the explosion of “popular music”, which is cheap and easily accessible, it quickly becomes part of everyday life, family life, and the home. This can be counterbalanced by expert music listening in schools, which can provide a selective, high-quality musical experience. In addition to the child's development, the teacher's skills may also be impaired; there is a risk that artistic performance (i.e., where the teacher presents a piece to the children) may no longer be deemed necessary. Again, the problem arises: a disembodied musical experience can deprive children of developing empathy. A further problem was that for a long time, teachers had problems using these instruments, especially gramophones, as they were initially difficult to operate and therefore took up a large portion of time of music lessons.

In the field of dance education, the anthropological change outlined in the first chapter represents a novelty in the research on sound recording. The exact and infinite repeatability of recorded music means that students do not experience the variability and adaptability that come from the performance of live music by musicians. Of course, in practice, dance students do not rely solely on recorded music in the long term, as live piano accompanists are present in their daily training. The further aim of my research is rather to investigate and explore in more detail the positive and negative effects of sound recording devices on dance performance and dance education.

8. SUMMARY

While the ideas presented in this paper serves as a starting point, representing initial interpretations that nonetheless highlight the wide-ranging impact of the emergence and influence of sound recording. From an anthropological point of view, these effects are particularly worthy of attention, not only because they are a niche area in Hungary, but also because they are closely related to a wide range of disciplines and have the potential to yield important interdisciplinary results. As a continuation of this research, I intend to examine the impact of recorded music on the pedagogical processes of music and dance in a broader time frame and with the support of historical documents.

Bibliography

- Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization. Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511996306>
- Bartók, B. (1993). *Essays*. University of Nebraska Press.
- Bartók, P. (2004). *Apám / My Father*. Editio Musica Budapest.
- Bónis, F. (1981). *Így láttuk Bartókot / This is how we saw Bartók* (1.) Zeneműkiadó.
- Daru, A. (2022). Sound recording as a 20th-century milestone in music pedagogy. In G. Bolvári-Takács & I. Sirató (Eds.), *Tánc a változó világban / Dance in a changing world* (pp. 38–45).
- Eliade, M. (2019). *A szent és a profán. / The sacred and the profane* (3rd ed.) Harcourt.
- Hauser, A. (1982). *The Sociology of Art*. Routledge and Kegan Paul.
- Kovács, B. (1935). Gyakorlati énektanítás. A hangforrások felismerése az elemi iskolában. / Practical teaching of singing. The recognition of sound sources in elementary school. *Énekszó* 3(1), 216–217.
- Kron, F. W. (2003). *Pedagógia / Pedagogy*. Osiris.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.) (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie / Handbook of Pedagogical Anthropology*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3>

PROJEKTPEDAGÓGIA A DIVATTÁNCOK OKTATÁSÁBAN

SOUNDPAINING WITH BODY

Kézér Gabriella PhD, egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Társastánc és Divattánc Tanszék

Absztrakt

A tanulmány a projektorientált tanulás alkalmazását elemzi a Magyar Táncművészeti Egyetem másodéves divattánc szakirányán tanuló táncos- és próbavezető szakos hallgatók csoportjában (n = 16). A vizsgálat rávilágít, hogyan illeszkedett a projekt a tantervi célok közé, és milyen módon járult hozzá a hallgatók egyéni és csoportos fejlődéséhez. A hallgatók a tantervi és a tanterven kívüli célokat és követelményeket követve vettek részt egy olyan projektben, amelynek végterméke egy *Soundpainting* elnevezésű előadás volt, amely Cornelius Cardew angol kísérleti zeneszerző *Treatise* című gyűjteményének notációira, valamint zenei és vizuális improvizációkra épült.

Kulcsszavak: projektpedagógia, divattáncok oktatása, táncos- és próbavezető szak, soundpainting, improvizáció

1. BEVEZETÉS

A projekt elnevezés a köznapi értelemben igen széleskörűen elterjedt, mivel minden esetben egy meghatározott cél elérésére irányuló hosszabb-rövidebb, különböző időtartamú, de kisebb részfolyamatokra lebontott tevékenységssorozatot jelöl (Orgoványi-Gajdos & Virág, 2024). Napjainkban a projekt fogalma igen sokrétű tartalmi jelentést és értelmezést hordoz magában. A projektorientált tanulást és tanítást Orgoványi-Gajdos és Virág (2024) Bárdossy és munkatársai definíciójából kiindulva (2002) egy olyan nyitott tanterven alapuló struktúrának tekintik, amelynek középpontjában a tanulók cselekvőképessége, döntéshozatala és a valóságra vonatkozó életszerű tanulási folyamatok állnak. Ez a módszer a tanulók érdeklődésére és aktív részvételére épít, amely során a pedagógiai célok szoros kölcsönhatásban vannak a tantervi követelményekkel, így biztosítva a gyakorlati tudás megszerzését. A projektmódszer képes biztosítani a felfedező tanulás lehetőségét, amely által a közösségi és egyéni fejlődés egyaránt megvalósul (Verók & Vincze, 2011).

Táncprojekt során, a tanulóközösség, tehát mind a hallgató, mind az oktató egy valós produktumot hozott létre, amely során végigvezethető az emberi alkotás folyamata. A projektben a tanár tanulásszervezési tevékenységei között megjelenik az

igény megfogalmazása, a célkitűzés, a tervezés, a döntés, a szervezés, a kivitelezés, a kipróbálás (például vizsgahelyzet, bemutató, fellépés, előadás esetében), és az értékelés – akár hallgatói önreflexió, akár tanári értékelés (például vizsgaszituáció) formájában, vagy előadás esetén a közönség fogadtatása által.

Orgoványi-Gajdos Judit és Virág Irén (2024) szerint a differenciálás a projektorientált tanítás egyik alapvető jellemzője. A projektmódszer alkalmazása során a tanárok figyelembe veszik a diákok egyéni képességeit és fejlődési ütemét, így lehetőség nyílik a tanulók egyedi igényeihez igazított oktatási formák és módszerek bevezetésére. A projektmódszer differenciált tanulási lehetőségeket biztosít, amelyek támogatják a tanulók önálló munkavégzését, kreatív gondolkodását és együttműködési készségeit, miközben a tanár facilitátori szerepet tölt be, irányítva és támogatva a tanulási folyamatot.

A tanítási gyakorlatomban elsősorban heterogén összetételű csoportok jelennek meg nagyobb arányban a projektfolyamatokban, amikor mindenki a maga erejének és képességeinek megfelelően vesz részt a csoportmunkában. Csak kevés esetben tapasztalható, hogy a homogén összetételű csoportban lehetővé válna a kooperatív csoportmunka, hiszen ez esetben a hallgatók képességei azonos szintűek, és az adott cél elérésére irányuló motivációjuk közel azonos szintű. Azonban bármilyen összetételű csoportmunka esetén elmondható, hogy a projektmunka didaktikai erőfeszítés nélkül teszi lehetővé, hogy a hallgatók a korábbi élményekhez kötődve, előzetes tudásuknak megfelelően, motiváltságuk szintjén, ambíciójuk birtokában válasszanak olyan részfeladatokat, kiindulási pontokat, amelyek pillanatnyi kondíciójuknak megfelelnek (Hortobágyi, 2002). A projekttanulás alapján véve egy konstrukciós folyamat, amelyet a különböző csoportos munkaformák segítenek (Radnóti, 2008), jelen esetben az adott téma (a notáció mozgással történő kifejezésének módja és lehetősége improvizatív élő zenére a festőművész közreműködésével) értelmezését és arról szóló diszkusziót.

Hortobágyi (2002) szerint a projektmódszer egyik legfontosabb sajátossága, hogy nemcsak a tudás átadására összpontosít, hanem a gyakorlati, valóságban hasznosítható ismeretek megszerzésére is, amely során a résztvevők különböző tevékenységek és szituációk által fejleszthetik készségeiket. A módszer különösen a szociális tanulási formákra és az együttműködésre helyezi a hangsúlyt, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók különböző viselkedési modelleket sajátítsanak el az interakciók során. Gyakorolható a felelősségvállalás, együttműködés, kulturált vitatkozás, konfliktusok kezelése, érdekek egyeztetése. Oktatásszervezés tekintetében a tanári szerep is megváltozik, mivel a tanár is közreműködő, megfigyelő és közvetítő, partner, tanácsadó, segítő a hallgatók tanulási folyamata során.

Előfordulhat, hogy a szerepeket előre kell meghatározni, különösen akkor, ha a hallgatók nem tudják önállóan megszervezni a csoportmunkát. A tanár nemcsak facilitálja a munkafolyamatot, hanem az értékelést is meg kell terveznie. Az értékelés nem csupán a hagyományos, szummatív formában történik, hanem kiegészül formatív visszajelzésekkel is, amelyek szóbeli megfogalmazásuk révén hozzájárulnak a produktum minőségéhez és a hallgatók képességfejlődéséhez is. A kvalitatív értékelés a következő szempontokra összpontosít: sikerült-e elérni az eredeti célt, és ha igen, milyen módon; ha valamilyen területen nem sikerült a célkitűzést teljesíteni, akkor mi volt ennek az oka; történt-e változtatás a tervhez képest, és

ha igen, indokolt volt-e; ha pedig egyes részcélok túlteljesültek, annak mi lehetett az oka (Kővári & Bogáthiné Erdődi, 2010). A fenti kérdésekre adott válaszokkal a kvalitatív értékelési rendszer összetevői a következők szerint csoportosíthatók: a produktum színvonala, a kompetenciák fejlesztése, az együttműködés színvonala, a konfliktuskezelés képessége, kreativitás, a hallgatói jelenlét, az önálló munkavégzés képességének fejlődése, táncstílusok és tartalmak teljesítése, valamint a metakognitív (problémamegoldó gondolkodás és kutatás) tudásrendszer gyarapodásának szempontjából.

Gyakorló pedagógusként fontosnak tartom, hogy az oktatási folyamatban a hallgatók minél több életszerű, a valóságra vonatkoztatott tanulási folyamatban vegyenek részt. Ezek a folyamatok magukban foglalják a cselekvőképességet, a döntéshozatalt és a kísérletezés lehetőségét, amelyek akár innovációra is ösztönözhetnek.

A projekt tervezése során foglalkoztatott, hogy:

- a hallgatók milyen módon tudnak egy notációra alapozott vezetett improvizációs rendszeren belül kiteljesedni;
- mennyire képesek az improvizáción belül a zenészekkel együttműködve, akik szintén improvizálnak, egymásra reflektálni és együtt élni a zenével;
- milyen módon tudnak együttműködni a színpadon a festőművészennel, Balogh-Kovács Viktóriával;
- milyen módon jelennek meg a bemutató során a tanult tánc technikák az improvizálás során.

2. A BA-SZINTŰ DIVATTÁNCOKTATÁS ÉS A PROJEKTALAPÚ TANULÁS

2.1. A koreográfiai alapismeretek oktatása a táncos és próbavezető szakon

A koreográfiai alapismeretek oktatása a divattánc tanítása során úgy valósul meg, hogy a tanulók fokozatosan sajátítják el az alapvető koreográfiai készségeket, kezdve az egyszerűbb mozgásformák és lépések kombinálásával, majd ezekből építkezve bonyolultabb koreográfiákat hoznak létre. A tanítás során nagy hangsúlyt fektetnek a ritmusérzék, a térbeli tájékozódás és a zenei érzékenység fejlesztésére, miközben a kreativitás és az önkifejezés is kiemelt szerepet kap (Kárpáti, Kézér, & Virághné Vajda, 2020).

A hároméves BA-szintű divattánc szakirányon a hallgatók többféle táncstílust sajátítanak el, mint például a modern-kortárs táncokat, hiphopot, a jazzt, a show-táncokat, valamint a karibi és swingalapú táncokat, majd az ötödik félév végén szigorlatot tesznek ezekből a tárgyakból. Emellett a tanterv része a klasszikus balett, az improvizáció, illetve különféle kiegészítő technikák, amelyek segítik a hallgatók tánc tudásának és technikai készségeinek szélesítését (Magyar Táncművészeti Egyetem, 2024).

A divattánc oktatásában a projektalapú megközelítés folyamatosan jelen van az órák során. Erre jó példa a *Próbavezetés és koreográfiai ismeretek* tantárgy, amely ötvözi az elméletet és a gyakorlatot. Itt a hallgatók a tanár által megadott témák vagy zenei ötletek alapján hoznak létre egy produktumot vagy kompozíciót, amelynek kidolgozására egy teljes félév áll a rendelkezésükre.

A téma és a zene feldolgozása a hallgatók saját döntése alapján történik, ők határozzák meg, milyen dramaturgiai ív mentén szeretnék a kompozíciójukat felépíteni. A dramaturgiai ív két fő elemből áll: az egyik a cselekmény alakulása, a másik az érzelmi ív, amely azt mutatja, hogyan reagálnak a karakterek a történet eseményeire vagy a bennük végbemenő változásokra, illetve a külső hatásokra. A zene feldolgozása során a hallgatók gyakran vizualizálják a zenét, esetleg a kottaképet értelmezik, akár ritmikai vagy szólamszintekre lebontva. Emellett bemutatják, hogyan hat rájuk a zene, és ezt önálló célkitűzésként is megfogalmazhatják.

A teljes projektfolyamatban részcélként megjelenik, hogyan valósítják meg a hallgatók a választott témát különböző mozgásformákon keresztül, és hogyan dolgozzák ki a cselekményében bekövetkező változásokat, valamint azt is, milyen munkamegosztásban valósítják meg mindezt. Amennyiben a téma kibontása a cél, a zenei montázsok készítése is fontos része a munkának. Mindemellett a kellékek, eszközök és díszletek használata, valamint a jelmezek tervezése és beszerzése is a feladatok részét képezi. Ha az előadás színpadon kerül bemutatásra, a fénytechnika megtervezése szintén a feladatok közé tartozik.

A harmadik év végén a színpadi záróvizsga keretében is projektalapú feladat válsul meg, amely több szaktanár együttműködését igényli. A hallgatók és a különböző stílusokban és technikákban oktató gyakorlati tanárok közösen hozzák létre a színpadra kerülő produkciót. A részcélokat a tanárok határozzák meg, mindegyikük a saját tantárgyának megfelelően járul hozzá a közös munkához. A forgatókönyv közös megírása után mindenki részt vesz a kivitelezésben, a hallgatók a tanáraikkal együttműködve teljesítik a feladatokat, amelyeket később közös próbák során ötvözik egy egészszé. A témát és a zenét illetően is közösen ötletelnek, bár a tapasztalatok szerint a zene kiválasztása gyakran nagyobb súlyt kap, mint a téma meghatározása. A közös munka gördülékenyebb, ha a zenét a projektben részt vevő tanárok választják ki. A téma kidolgozása és a zenei anyag meghatározása a közös ötletelés során gyakran gyorsabban vezet eredményre, mint amikor kompromisszumra kell jutni a zenei választás kapcsán. Erre példa volt a 2022-ben végzett évfolyam *Egy kiállítás képei* című egyfelvonásos darabja, amely Muszorgszkij zenéjének átíratára készült, két zongorára és dobra hangszerelve, élő zenével. A produkció azonban nem a már ismert képekre épült, hanem egy életutat mutatott be, amely különböző korszakokon keresztül, a születéstől a halálig ívelt. Egy ilyen projekt kivitelezése alkalmat ad a kísérletezésre és az új ismeretek felfedezésére is.

3. A SOUNDPAINTING PROJEKT

A 2023/24-es akadémiai év tavaszi félévében a Táncos és próbavezető szak Divattánc szakirányának teljes második évfolyama ($n = 16$), a nemek arányát tekintve 5 fiú és 11 lány, egy összetett, összművészeti projektben vett részt. A hallgatók eltérő képességi szintje, mivel improvizációról beszélünk, nem igazán volt mérvadó jelen esetben. Az évfolyamról elmondható volt, hogy nyitottságot mutatott az újdonságokra, és mindenki szeretett és mert is improvizálni. A hallgatók heti két órában találkoztak velem, az adott félév tematikájához igazodva. Amikor felvettem az ötletemet, egyhangúlag támogatták, és vállalták a plusz órákat az előadás megvalósítása érdekében. A felkészülés összesen két hónapig tartott, változó időpontokban, és összesen 20 órát igényelt.

3.1. A *Soundpainting with Body* projekt felépítése

A projektmunka során a tanári szerep átalakult a hagyományos frontális oktatáshoz képest. A produktumnak meghatározott időpontra kell megvalósulnia, jelen projekt esetében a Bethlen Téri Színház bemutatójának a dátuma volt.

A tervezés első lépéseit a témaválasztással kezdtem, amely önmagában meghatározta a projekt célját is. A *Soundpainting with Body* elnevezésű projekt alapját az improvizációs technikák képezték, amelyeket a hallgatók már két éve tanultak. Mivel az improvizáció napjainkban a táncszakmában elengedhetetlen készséggé vált, a hallgatók a projektfolyamatban és a produktumban is kapcsolódtak ehhez. Évfolyamvezetőként fontosnak tartottam, hogy a hallgatók valódi, színpadi környezetben, közönség előtt mutassák be improvizációs képességeiket, ez az elképzelés adta az ötletet a projekthez. Az alapötlet Gryllus Samu közösségi zeneszínházi gyakorlatából, a soundpaintingből származott, amelyben Garami Miksa Sámuel mint jazz trombitaművész vett részt. Gryllus Samuval folytatott beszélgetéseim és Garami Miksa Sámuel zenei tapasztalatai nagyban hozzájárultak a projekt létrejöttéhez. A soundpainting kifejezés 'hangfestést' jelent, amit ebben a projektben a 'with body' (testtel) kifejezéssel egészítettem ki. A zenészek és a táncosok közötti együttműködés alapját zenei notációs jelek adták, miközben én karmesterként koordináltam a folyamatot, amely során – figyelve az előadás folyamatát, akár a táncosok, zenészek vagy festőművésznő alkotási folyamatát –, akkor és ott kellett döntést hoznom, hogy a notációs jel megváltozik-e időben vagy sem.

Miután felvetődött a téma, nem volt szükség külön csoportok kialakítására, mivel a hallgatók azt javasolták, találjunk megoldást arra, hogy végig a színpadon maradhassanak. A brainstorming során megegyeztünk abban, hogy szerintük az sem probléma, ha egy időre kilépnek a helyzetből, majd visszatérnek. Úgy gondolták, ez nem fogja megzavarni a közönséget az élményben, még akkor sem, ha időnként a színpad szélére állnak.

A munkafolyamat folyamatos megfigyelése és azok eredményeinek feljegyzése segített hozzá ahhoz, hogy a különböző ad hoc csoportok eltérő időtartamú rész céljait figyelemmel tudjam kísérni, és ha szükséges volt, segíteni tudjak az elakadásokban.

A szervezés során a hallgatók határozták meg a főbb lépéseket.

- Először megbeszéltük a Bethlen Téri Színházzal a közös együttműködés részleteit, majd leadtuk az előadás bemutatásához szükséges írásos anyagokat.
- Ezt követően információt gyűjtöttünk és elemeztük Gryllus Samu soundpainting programját.
- A zenészek, akik élőben biztosították a hanghatásokat és többféle hangszeren improvizáltak, bemutatkoztak. Az egyikük, Garami Sámuel Miksa, aki Gryllus Samu programjában is részt vett, és órát tartott a hallgatóknak, segítve őket az improvizáció gyakorlati megvalósításában. Minden résztvevő zenész improvizált, és az együttműködést a karmesteri jelzések és a notációs jelek orientálták.

- Ezt követően a hallgatók közösen gondolkodtak arról, hogyan lehet a notációs jeleket úgy táncos gyakorlattá alakítani, hogy felállítsanak egy minimális szabályrendszert, amely nem akadályozza őket, hanem szabad teret hagy az improvizációnak. A szabályrendszer kidolgozása is közös ötletelés alapján történt. Nem avatkoztam közbe, csupán megfigyeltem, mivel az események konfrontáció nélkül zajlottak, így moderátori beavatkozásra nem volt szükség. Elég rövid idő alatt kialakultak a notációs lapok szabályai, amelyek lapról-lapra is változtak.
- A zenészekkel megosztottuk a kiválasztott notációs lapokat, és ők is tovább gondolkodtak a témán.
- A következő lépés egy próba volt a zenészek és a táncosok között, ahol karmesterként jeleztem a váltásokat a notációs lapon vagy jeleztem, ha lapot kellett cserélni. Nem volt előre meghatározva, hogy az egyes részek mennyi ideig tartanak, ezt – figyelve a folyamatot – én döntöttem el. A próba-folyamat során mind a zenészek, mind a táncosok sikeresnek ítélték az eredményt. Felvétel is készült, amelyet mindenki megkapott, majd megnézett és meghallgatott.
- A festőművésznő, aki tíz éven át táncolt, bemutatkozott, és a hallgatók felvetették az ötletet, hogy festenének magukra, egymásra vagy a vászonra. A festőművésznőnek nem volt ellenvetése, csak azt kérte, hogy meghatározott területekre vigyék fel a festéket. Megkönnyebbülést okozott, amikor bejelentette, hogy ő maga gondoskodik a festékek beszerzéséről, mivel mi nem voltunk ebben jártasak.
- Ezután a megfelelő festővászon beszerzése és a színpadtechnikai részletek egyeztetése következett a színpadtechnika vezetőjével, különösen a vászon felállításáról és az UV-festék használatáról. Ezeken a megbeszéléseken a hallgatókkal együtt vettem részt, de csak megfigyelőként.
- Az utolsó feladat a kosztüm megbeszélése volt. Arra a kérdésre, hogy milyen ruhában lépjenek fel, azt javasoltam, hogy olyanban, amelyben jól érzik magukat, festhető és láthatóak benne a mozdulataik. A festőművésznő élénk színeket szeretett volna, ezért a hallgatók pasztell vagy világos színű ruhákat választottak, hogy a festék jól látható legyen rajtuk.
- Eljött a nagy nap ideje, a kivitelezés, az előadás napja.
- Délelőtt 10:00 órakor kezdődött a színpad felépítése: a festővászon elhelyezése, a zenészek hangtechnikájának kiépítése és elrendezése, hogy lássák a táncosokat, de ne legyenek útban. Ez egy többórás folyamat volt, amelyben a hallgatók is segítettek a színpadtechnikus művészvezető irányításával.
- Ezt követően megismerkedtek a festékekkel: mennyire kenhetők, mennyire távolíthatók el a bőrről és a balettszőnyegről, mennyire lesznek láthatók a ruháikon, és hogy mennyire moshatók ki.
- Bemelegítés után, festés nélkül zárt ajtók mögött tartottuk meg a főpróbát, ahol az előadás teljes egészében lement. Az előző hangszeres próbákhoz képest teljesen más élményt nyújtott.
- A főpróba után pihenő következett.
- Ezután beengedték a nézőket, és a következő 25 percben a közönség végigkísérhette a projekt megvalósulását és kivitelezését.

3.2. A projektbemutató

Az előadás megkezdése előtt röviden bemutattam, ismerttettem a közönséggel a soundpainting zenei jelentését, a notációs jelek fogalmkörét, valamint az én karmesteri szerepemet.

A nézők egy összművészeti produkció, koprodukció részesei lehettek (1–4. ábra). A képzőművész, a táncosok és a zenészek által alkotott pillanatművészeti impulzus hatására, átélve annak érzelmi, gondolati jelentését, reagált és festett a vászonra. A struktúrát a notációs jelek biztosították, meghagyva az azokon belüli szabadságot, a megismételhetlent a pillanat művészetének a lehetőségét. Minden résztvevő részéről nagy koncentrációra és egymásra figyelésre volt szükség, hogy egységes előadássá varázsolják a színpadi mozdulat- és látványvilágot.





1–4. ábra: A *Soundpainting* előadás képei (Balogh-Kovács, 2024)¹

.....
¹ A képeket Balogh-Kovács Viktória, a BaKoVi Art Gallery megalapítója bocsátotta rendelkezésre. Nem jöhetett volna létre az előadás, kollégám Sóthy Virág közbenjárása nélkül, a Bethlen Téri Színház vezetése és professzionális technikusai nélkül és az Erzsébetvárosi Polgármesteri Hivatal Szűcs Balázs alpolgármester segítségével, aki lehetővé tette számunkra, biztosítva minden gazdasági felvételt a bemutatóhoz. Sajnos az utolsó képen, a fény miatt az UV-technikával festett részek nem látszanak.

Mint minden projektnek, ennek is volt értékelési szakasza, amely ezúttal a közönség reakcióiban nyilvánult meg. Az előadás végén rövid csend után hatalmas tapsvihár tört ki. A nézők nem akartak távozni, többen megkérdezték, miért volt ilyen rövid az előadás. Amikor elmondtuk, hogy a program 25 perces volt, azt válaszolták, hogy sokkal rövidebbnek tűnt, annyira belemerültek, hogy észre sem vették, hogyan repült el az idő. Számos kérdés merült fel bennük, és nehezen sikerült őket rávenni, hogy a színház előterében folytassák a beszélgetést. Biztattam a táncosokat, zenészeket és a festőművészt is, hogy válaszoljanak a közönség kérdéseire, amit meg is tettek. Mivel a színháznak szabályai vannak, az elpakolást a technikai személyzettel közösen kezdtem meg.

Az előadás végén, a nézői reakciókat követően, Mádi-Horváth Adrienn, az évfolyam improvizációt oktató tanára és Safranka-Peti Zsófia, a kortárs tánctechnika oktatója is értékelte a látottakat. Kiemelték, hogy az előadás rendkívül nehéz feladat volt táncos szempontból, ami egy professzionális táncos számára is komoly kihívást jelentene, ennek ellenére a hallgatók nagyszerűen megoldották a feladatot.

Az előadást követő órán a hallgatók maguktól kezdték el megosztani egymással az átélt élményeiket és érzéseiket, anélkül, hogy erre külön felkértem volna őket. Ezt követően én is értékeltem a hallgatók munkáját. Kiemeltem, hogy a különböző szakaszokban gördülékenyen együtt tudtak gondolkodni és döntéseket hozni, anélkül, hogy bármilyen súrlódás vagy akadály merült volna fel. Megdicsértem őket azért is, mert sikerült 'beszippantaniuk' az előadás során, és én is együtt éltem, éreztem és gondolkodtam velük a színpadon.

4. KONKLÚZIÓ

A projekt egyszerre valósította meg a közösségi kifejezést, és egyben lehetőséget adott az egyén megmutatkozására is. A hallgatók az improvizáció során olyan készségeket sajátítottak el, mint az alkalmazkodóképesség, a döntéshozatal, az önkifejezés, a magabiztosság, a kommunikáció és a kreativitás. Az összművészeti produkció során, a résztvevők általi szabad/improvizatív anyagok álltak össze kompozícióvá. A művészeti ágak hierarchikus viszony nélkül, saját alkotási folyamatukat megtartva kapcsolódtak össze, lehetővé téve a produktummá való kiteljesedését és azt, hogy az így létrejött kompozíció multidiszciplináris jellegű lehessen.

Jelen hallgatói/oktatói együttműködés arra irányult, hogy feltárjam, miként válik élményszerűvé a projektorientált tanítási és tanulási folyamat a divattáncoktatás során, és hogyan mozdulok ki a hagyományos tanári nézőpontból mint belső, reflektív résztvevő. A folyamat során megfigyeléseimet naplóztam, hogy választ találjak az eredetileg feltett kérdéseimre:

- Az improvizáció lehetősége a strukturált projektkeretekben belül: Annak ellenére, hogy a struktúra adott volt, egyes résztvevők annyira belemerültek az előző témákba, hogy csak késve reagáltak a karmesterként jelzett változásokra.
- Kapcsolat a zenészekkel: A zenészekkel való együttműködés kifejezetten jól alakult. A zenészek gyakran kértek visszajelzést, hogy az általuk játszott zene inspirálja-e a táncosokat. Érdekes, hogy fordítva a táncosok részéről

nem hangzott el ilyen kérdés, holott ők is improvizáltak. A beszélgetés során kiderült, hogy a zenészek úgy érezték, nekik kellett kiszolgálniuk a táncosokat, míg a táncosok közül voltak, akik magukat látták a főszereplőknek. Ez a helyzet egy mellérendelt viszonyt feltételezett volna, amely az előadás során mégsem vált érzékelhetővé, abszolút egyenrangú partnerként kezelte egymást táncos és zenész egyaránt. A táncosok kiválóan reagáltak a zenészek váratlan improvizációs részeire vagy hangszerváltásaira vagy akár a csendre, míg a zenészek is folyamatosan figyelve reagáltak a táncosok testdinamikájára annak hangsúlyozására.

- **Kreativitás és festékhasználat a színpadon:** A táncosok bátran használták a festéket a színpadon, és a festőművésznővel való közös mozgás során teljes mértékben partnerként kezelték őt, mind a mozgásban, mind az alkotói folyamatban.

A folyamatra oktatásmódszertani szempontból is reflektáltam. Feltételeztem, hogy ha egy tánctechnika testtudati szinten elsajátított, az improvizáció során is megjelenhet annak mozgásszótárában. A hallgatók, akik már két éve tanulták az improvizációs technikákat, bátran álltak a feladathoz. A színpadi szituációkban találok partnering munkával, kontakt és földtechnikákkal, Forsythe-alapú improvizációval, különféle dinamikai mozdulatmintákkal, forgástechnikával, izolációval, popping-alapú mozgásokkal és zuhanásokkal. Nagymértékben fejlődött a projekt során a hallgatók helyzetfüggő gondolkodása, és a döntéshozatali folyamatban való cselekvő részvétele is. A hallgatók megértették a demokratikus cselekvési elvek jelentéstartalmát. Tanárként a projekt megvalósítása nyitott hozzáállást követelt tőlem, amely biztosítéka volt az elért eredménynek. Maga a folyamat a célig élményszerű volt a hallgatóknak, – amelyet az előadást követő önreflexióikban is kifejeztek –, valamint nekem, tanárnak is. A folyamaton során nekem is át kellett értékelnem a reakcióimat és viselkedésemen olykor változtatnom kellett. A hallgatókban meglepően pozitív reakciót váltott ki az interakciós együttműködés lehetősége a projekt megvalósulásának érdekében. Örültek a folyamatnak és bátran nyilvánították ki a teljes folyamat során véleményüket az én szerepemet illetően, ami az együttműködést szolgálta a cél megvalósulásának érdekében. A hallgatók bizalma és a munka minősége iránti elköteleződése fontos tapasztalat volt számomra. Megállapítható, hogy a közös együttműködésben a kommunikáció és a bizalom kulcsszerepet játszott, amely elősegítette a résztvevők közötti tudásépítést, mind az előadás, mind annak előkészítése során

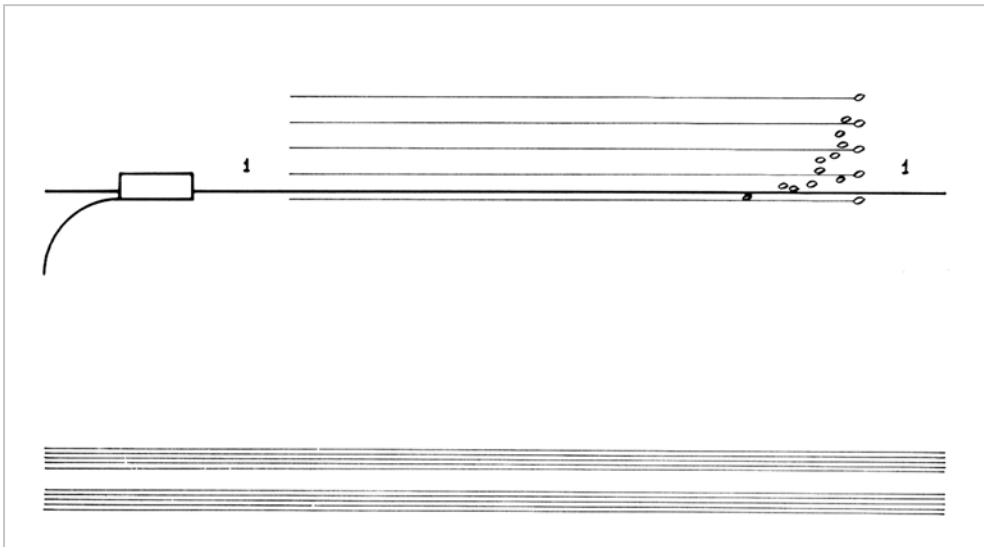
Irodalomjegyzék

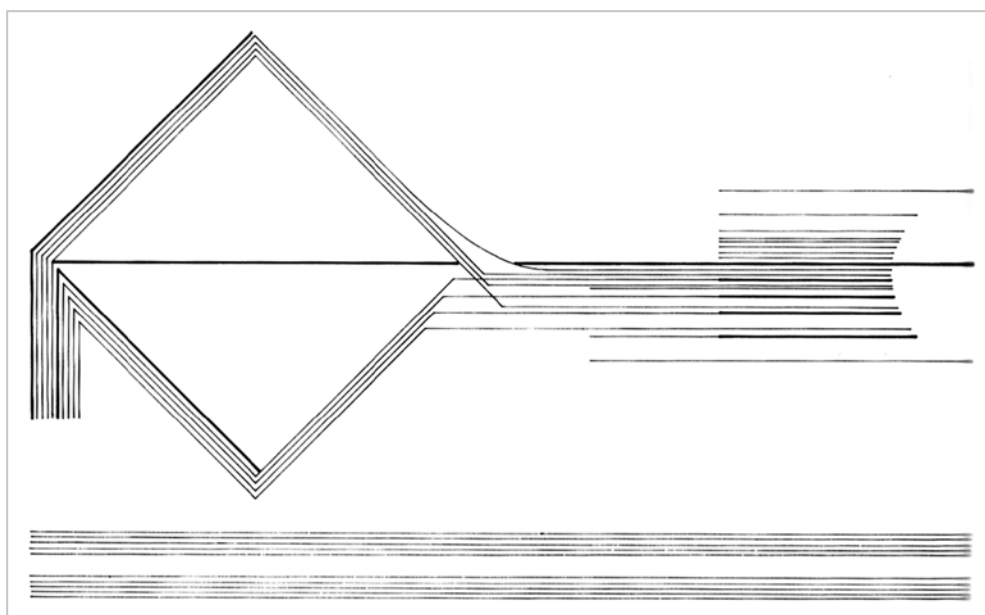
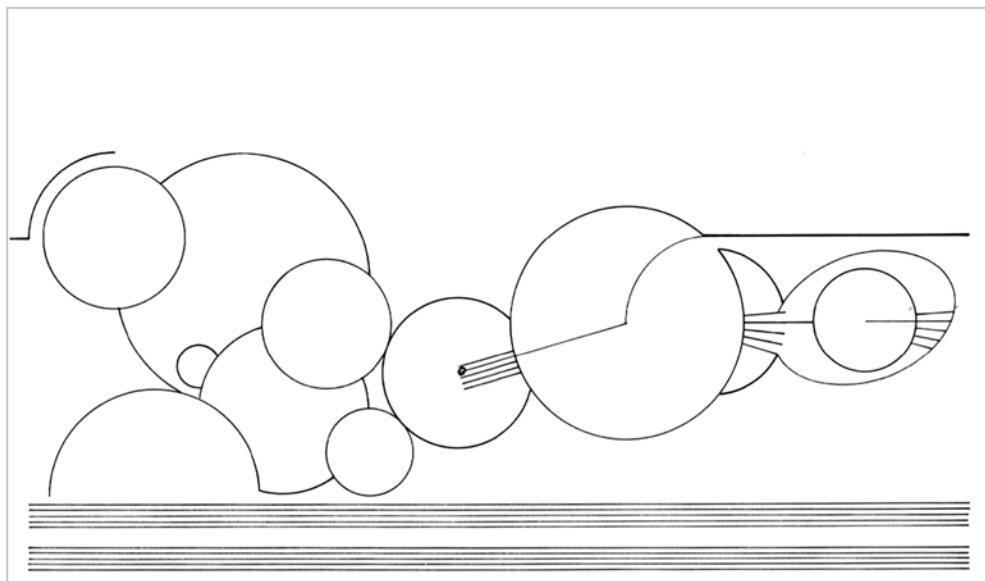
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Cardew, C. (1967). *Treatise*. The Gallery Upstairs Press Buffalo New York, 3,5,18,76,77.
Cardew https://mumia.art.pte.hu/mami/tartalom/oktatasi_anyagok/notacio/Cardew_Treatise/Cardew%20-%20Treatise.pdf
- Hortobágyi, K. (2002). *Projekt kézikönyv: válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. Iskolafejlesztési Alapítvány.

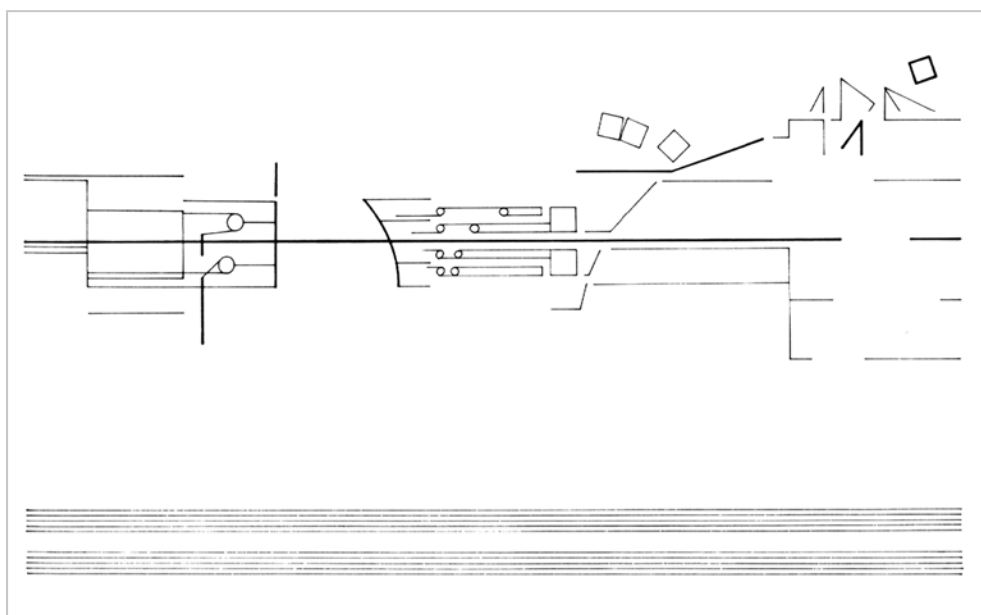
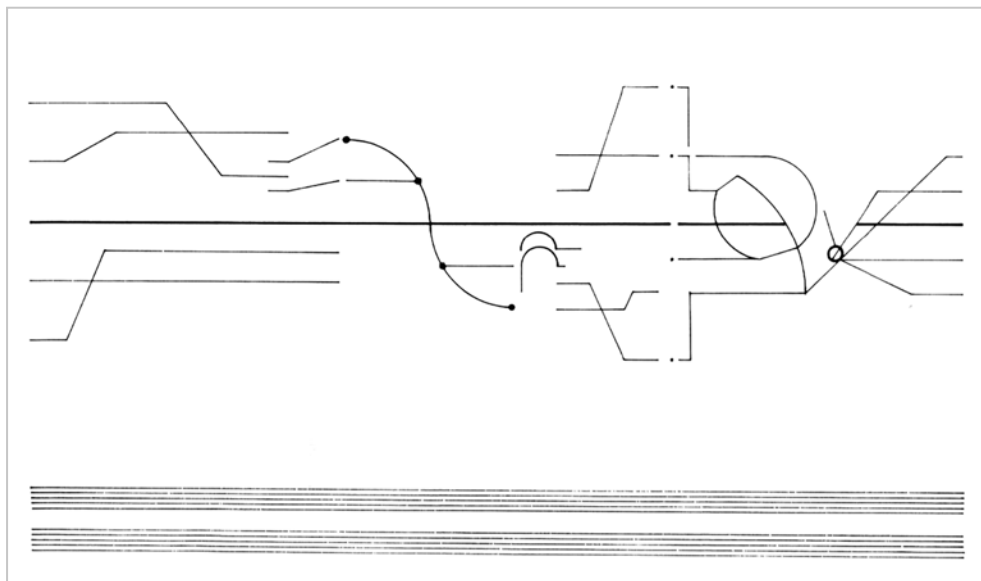
- Kárpáti, B., Kézér, G., & Virághné Vajda, Gy. (2020). *Divattánc: Módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Kővári, I., & Bogáthiné Erdődi, J. (2010). *Projektpedagógia segédlet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújulásához*. Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (2024). *Táncos és próbavezető alapképzés mintatanterv: Divattánc szakirány (nappali)*. <https://mte.eu/kepzesek/alapkepzesek/tancos-es-probavezeto-szak/tancos-es-probavezeto-szak-divattanc-szakirany-ba/>
- Orgoványi-Gajdos, J., & Virág, I. (2024). *Projektorientált tanítás és tanulás a gyakorlatban*. Líceum Kiadó.
- Radnóti Katalin. (2008). Csirmaz Mátyás (összeállította): *Projektpedagógia az integráció szolgálatában. Pedagógus továbbképzési kézikönyv: Hallgatói segédlet*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Verók, A., & Vincze, B. (2011). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Eszterházy Károly Főiskola.

Függelék

Notációs lapok az előadás során







5–10. ábra: *Notations Treatise* (Cardew, 1967, p. 3,5,18,76–77)

PROJECT PEDAGOGY IN COMMERCIAL DANCE EDUCATION

SOUNDPAINTING WITH BODY

Gabriella Kézér PhD, assistant professor, Department of Ballroom
and Commercial Dance, Hungarian Dance University

Abstract

This study analyses the application of project-based learning in a group of second-year commercial dance students (n = 16) at the Hungarian Dance University's the dancer and coach training programme. The study sheds light on how the project aligned with curricular and extra-curricular objectives and requirements, as well as how it contributed to the students' individual and group development. The final product was a performance entitled *Soundpainting*, which featured musical and visual improvisations and drew upon notations from *Treatise*, a collection by the English experimental composer Cornelius Cardew.

Keywords: project pedagogy, commercial dance education, dance and rehearsal management, soundpainting, improvisation

1. INTRODUCTION

The term project is commonly understood as a series of activities, each of varying duration and broken down into smaller sub-processes aimed at achieving a specific goal (Orgoványi-Gajdos & Virág, 2024). In contemporary usage, the concept of a project has a wide range of meanings and interpretations. Orgoványi-Gajdos and Virág (2024), based on the definition by Bárdossy et al. (2002), view project-based learning and teaching as an open curriculum structure that focuses on learner agency, decision-making, and real-life learning processes. The approach builds on learners' interest and active participation, tightly integrating pedagogical objectives with curricular requirements to ensure the acquisition of practical knowledge. The project method is able to provide opportunities for discovery learning, through which both community and individual development can take place (Verók & Vincze, 2011).

Throughout the course of a project, the learning community, both students and teachers, produce a tangible outcome that reflects human creative processes. In a dance-related project, the teacher's learning management activities include the formulation of the need, the objective, the planning, the decision, the organisation, the implementation, the rehearsal (e.g., in the case of an exam situation, a presentation, a performance, or a lecture) of a project as well as its evaluation, either in the form of student self-reflection, teacher evaluation (e.g., in an exam situation), or audience reception in the case of public performances.

According to Orgoványi-Gajdos and Virág (2024), differentiation is one of the fundamental features of project-based teaching. When applying this approach, teachers take into account the individual abilities and developmental pace of each student, thus allowing for the adoption of teaching methods adapted to the specific needs of the students. The project method provides differentiated learning opportunities that support students' independent work, creative thinking, and collaborative skills, with teachers acting as facilitators guiding and supporting the learning process.

In my own teaching practice, I primarily work with heterogeneous groups in project-based activities, where everyone participates in group work according to their own strengths and abilities. Cooperative work in homogeneous groups is more rare, as it requires that students have the same level of skills and motivation to achieve the same goal. Regardless of group composition, it can be said that project work enables students to choose subtasks and starting points that correspond to their current conditions, based on their previous experiences, prior knowledge, level of motivation, and ambition, all without significant didactic effort being required (Hortobágyi, 2002). Project learning is fundamentally a constructional process facilitated by different forms of group work (Radnóti, 2008), which in this context involves the interpretation and discourse on a given topic (i.e., the expression of notation through movement in improvisational live music with the participation of a painter).

According to Hortobágyi (2002), one of the most important features of the project method is that it focuses not only on the *transfer* of knowledge, but also on the *acquisition* of practical, real-life knowledge, with participants developing their skills through engaging with different activities and situations. In particular, the method emphasises social learning and cooperation, allowing learners to acquire different behavioural models through interaction, including responsibility, cooperation, cultural debate, conflict management, or reconciliation of interests. In this approach, the role of the teacher in the organisation of teaching extends beyond its traditional boundaries to include the functions of a participant, observer, mediator, partner, adviser, or facilitator in the students' learning process.

Teachers using a project-based approach may find it necessary to define roles in advance, especially if students are not able to organise group work independently. Beyond facilitating the work process, the teacher is also tasked with planning assessment that integrates traditional summative methods with verbal formative feedback that contributes to the quality of the product and to the students' skill. Qualitative evaluation should focus on the following aspects: the achievement of the original objective, the reasons behind issues that may have occurred, justifications for changes made to the original plan, and explanations for any sub-objectives that were exceeded (Kóvári & Bogáthiné Erdődi, 2010). Based on the information above, the components of the qualitative evaluation system can be grouped based on the quality of the product, development of competencies, level of collaboration, ability to manage conflict, creativity, student engagement, independence, performance of dance styles and content, and the enhancement of metacognitive (i.e., problem-solving thinking and research) knowledge.

As a practising teacher, I strive to engage students in as many real-life learning activities as possible with the aim of cultivating agency as well as decision-making and experimentation skills, which have the potential to spur innovation.

During the design of this project, several concerns were considered:

- the ways in which students can flourish within a notation-based guided improvisation system
- the extent to which students, while improvising with musicians, can engage in collaborative reflection and coexist with one another through music
- the extent to which they can collaborate on stage with painter Viktoria Balogh-Kovács;
- the degree to which dance techniques learnt during the performance are reflected in their improvisational activities.

2. BA-LEVEL COMMERCIAL DANCE EDUCATION AND PROJECT-BASED LEARNING

2.1 Teaching the basics of choreography in the dancer and coach training specialisation

The teaching of basic choreography in the commercial dance specialisation is achieved by gradually introducing students to the basic choreographic skills, starting with a combination of simpler movement forms and steps, and building on these to create more complex choreographies. The pedagogical focus is on developing a sense of rhythm, spatial orientation, and musical sensitivity, while creativity and self-expression are also emphasized (Kárpáti et al., 2020).

In the three-year BA programme, students learn a variety of dance styles, such as modern-contemporary, hip-hop, jazz, show-dance, Caribbean, and swing-based dance. They then take a final exam in these subjects at the end of the fifth semester. In addition, the curriculum includes classical ballet, improvisation, and various additional techniques to help students broaden their dance knowledge and technical skills (Hungarian Dance University, 2024).

The project-based approach to teaching commercial dance is constantly present in the lessons. An example of this is the *rehearsal and choreography* course, which combines theory and practice. Here, students create a product or composition over the course of the semester based on a list of themes or musical ideas given to them by the teacher.

The specific themes and the music are chosen by the students themselves, who decide on the dramaturgical arc of their composition. This arc is made up of two main elements: the development of the plot and the emotional arc, which portrays how the characters react to the events of the story, changes in themselves, or external influences. When processing music, listeners often visualise it, interpreting the score either rhythmically or melodically. In this way, they demonstrate how the music affects them, and which can be formulated as an independent objective.

Sub-objectives of the project include implementing the chosen theme through different forms of movement, portraying changes in the plot, and distributing tasks effectively. If the aim is to develop the theme, the creation of musical montages is also a critical part of the work. In addition, the use of props, tools, and scenery, as well as the design and procurement of costumes, also constitute important tasks. If the performance will be presented on stage, the students must also design the lighting setup.

At the end of the third year, the final stage exam is also a project-based exercise requiring the collaboration of several teachers. Students and practitioners teaching different styles and techniques work together to create a stage production. The sub-objectives are defined by the teachers, each contributing to the joint work according to their own subject. Once the script has been collaboratively written, everyone participates in the production, and the students work with their teachers to complete the tasks, which are then combined into a whole during rehearsals. They also collectively brainstorm about the theme and the music, although experience has shown that the choice of music is often more important than the choice of theme. Joint work tends to be smoother if the music is chosen by the teachers involved in the project. Developing the theme and deciding on the music during the brainstorming session often leads to quicker results than when the choice of music is negotiated. An example of this was the one-act play *Pictures at an Exhibition*, a transcription of music by Mussorgsky for two pianos and drums with live music, which was written by the class of 2022. The production, however, was not based on familiar images, but presented a life story that spanned different eras, from birth to death. Such projects provide a valuable opportunity for experimentation and discovery.

3. A SOUNDPAINTING PROJECT

In the spring semester of the 2023/24 academic year, all second-year students (n = 16) of the Dancer and Coach BA in commercial dance (n = 16), comprising 5 male and 11 female dancers, participated in a complex, interdisciplinary project. Given the project's focus on improvisation, the varying skill levels of the students were not a primary concern in this case. Notably, overall, the cohort was open to new experiences and enthusiastic about improvisation. The students met with me for two hours a week, in line with the thematic focus of the semester. When I proposed the project, they were unanimous in their support and agreed to commit the required extra hours to prepare the performance. The preparation phase took a total of two months, and a number of sessions were held, amounting to 20 hours in total.

3.1 Structure of the *Soundpainting with Body* project

The project work transformed the role of the teacher into something fundamentally different from traditional frontal teaching. In addition, the product needed to be delivered by a set deadline, with the performance taking place at Bethlen Theatre.

The initial steps began with topic selection, which in itself defined the aim of the project. *Soundpainting with Body* was based on improvisation techniques that the students had been learning for two years. Since improvisation has become an essential skill in today's dance profession, the students engaged with it both in the process of completing the project and in the final product. As the class leader, I felt it was important for the students to showcase their improvisation skills in a real, on-stage environment in front of an audience, and this vision inspired the project. The basic idea came from soundpainting, a practice stemming from Samu Gryllus' community music theatre, with Miksa Samuel Garami participating as a jazz trumpet player. My conversations with Gryllus and encountering the musical experience of

Garami were major contributions to the project. The term soundpainting naturally implies painting with sound, which I expanded on in this project by adding the term 'with body', emphasising the collaboration between musicians and dancers. This collaboration was based on musical notation symbols, while I coordinated the process as a conductor. This involved observing the performance process, whether it was the dancers, musicians, or the painter's creative process, and deciding then and there whether the notation symbols would change or not.

Once the theme had been proposed, there was no need to form separate groups, as the students suggested finding a way to keep everyone on stage throughout the performance. During the brainstorming session, we agreed that it would be permissible to step out of the scene temporarily and then return. They believed that this would not disrupt the audience's experience, even if they occasionally stood to the side of the stage.

Continuously monitoring the workflow and recording the results helped me to track the varying sub-goals of the different ad hoc groups' and provide assistance if necessary.

- The students defined the main organisational steps:
- First, we discussed the details of the joint cooperation with the Bethlen Theatre and submitted the necessary written materials for the performance.
- We then collected information and analysed Samu Gryllus' soundpainting programme.
- The musicians, who provided live sound effects and improvised on a variety of instruments, introduced themselves. One of them, Miksa Sámuel Garami, who had participated in Samu Gryllus' programme, gave a lesson to the students on how to put improvisation into practice. All of the participating musicians improvised, and their collaboration was guided by the conductor's cues and use of notation.
- The students then reflected together on how the notational signs could be transformed into dance practices in such a way that they can establish a minimal set of rules that would not hinder them but leave them with room for improvisation. The development of the rule system was also based on joint brainstorming without teacher intervention and without major confrontation. In a fairly short period of time, the rules for the notation sheets were established and varied from sheet to sheet.
- We shared the selected notation sheets with the musicians, who developed the ideas further.
- The next step was a rehearsal with the musicians and dancers, where, as the conductor, I signalled transitions on the notation sheet or indicated when to switch sheets. The duration of each part was not predetermined but was decided in real time by observing the process. During the rehearsal, both the musicians and dancers considered the result a success. A recording was made and distributed to everyone involved to watch and listen to.

- The painter, who had been dancing for ten years, introduced herself, and the students proposed the idea of painting on themselves, on each other, or on the canvas. The artist had no objections but asked only that the paint be applied to specific areas. We were relieved when she announced that she would handle the procurement of paint supplies, as we lacked expertise in that area.
- We then had to obtain the appropriate canvas and discussed technical details with the stage technician, in particular with regard to setting up of the canvas and using UV paint. I participated in these discussions with the students, but only as an observer.
- The final task was to discuss the costumes. When asked about what they should wear, I suggested they should choose to wear something they felt comfortable in, that could be painted on, and that would allow their movements to be visible. The visual artist preferred bright colours, so the students chose pastel or light-coloured clothing to ensure that the paint would be visible on them.
- The project implementation, specifically the day of the performance, proceeded as follows:
- The stage setup began at 10:00 a.m. This involved placing the canvas, setting up and arranging the sound equipment for the musicians, and arranging them so that they could see the dancers without obstructing the stage. This process took several hours, with the students assisting under the guidance of the stage technician.
- Next, they familiarised themselves with the paints: testing how well they spread, how easy they were to remove from skin and the dance floor, how visible they would be on their clothes, and how well they could be washed out.
- After a warm-up, we held a closed-door dress rehearsal without the paint, running through the performance in its entirety. It proved to be a completely different experience from the previous instrumental rehearsals.
- The dress rehearsal was followed by a break.
- The audience was then let in, and for the next 25 minutes they were able to watch the realisation and execution of the project.

3.2 The project presentation

Before the performance began, I briefly introduced the audience to the concept of soundpainting, including its musical significance, the system of notation symbols, and my role as the conductor.

The spectators became part of a multidisciplinary, collaborative production, (*Figures 1–4*). The visual artist, dancers, and musicians reacted spontaneously to the art, experiencing its emotional and intellectual meaning and painting it on the canvas. The structure was provided by the notation symbols, yet at the same time they left room for freedom, capturing the unrepeatability of art in the moment. The performance required the participants to concentrate and listen to one another in order to transform the movement and other visual elements on stage into a unified performance.





Figure 1–4. Images of the *Soundpainting* performance (Balogh-Kovács, 2024)¹

.....
¹The pictures were provided by Viktória Balogh-Kovács, founder of BaKoVi Art Gallery. The performance would not have been possible without the assistance of my colleague Virág Sóthy, the management and professional technicians of the Bethlen Theatre, and the help of the Deputy Mayor of Erzsébetváros, Balázs Szűcs, who ensured we had all the financial resources needed for the performance. Unfortunately, in the last picture, due to the lighting conditions the UV-painted elements are not visible.

Like all projects, this one also had an evaluation phase, which was reflected primarily through the public's reactions. After a short silence at the end of the performance, there was a huge round of applause. The audience was reluctant to leave, with many asking why the performance was so short. When we explained that the programme was 25 minutes long, they replied that it seemed much shorter, as they were so engrossed in it that they lost track of time. They had many questions, and it was challenging to move the conversation to the theatre lobby. I encouraged the dancers, musicians, and the painter to also answer questions from the audience, which they did. Meanwhile, I began the cleanup process with the technical staff.

At the end of the performance, following the audience's reactions, Adrienn Mádi-Horváth, the improvisation teacher for the class, and Zsófia Safranka-Peti, the teacher of contemporary dance technique, also evaluated the performance. They highlighted that the performance was very challenging from a dance point of view, and would even present a serious challenge to professional dancers; nonetheless, the students managed the task brilliantly.

In the following class, the students spontaneously shared their experiences and feelings with one another without being prompted. Afterwards, I also evaluated the students' work, emphasising how seamlessly they were able to think and make collaborative decisions smoothly at each stage, without any friction or obstacles. I also commended them for the immersive nature of the performance, through which I was able to live, feel, and think alongside them on the stage.

4. CONCLUSION

The project was both an expression of community and an opportunity for individuals to express themselves. Through improvisation, students acquired skills such as adaptability, decision-making, self-expression, confidence, communication, and creativity. During the overall artistic production, free/improvisational materials were coalesced into a cohesive composition by the participants. The artistic disciplines were linked without hierarchical relationships, each maintaining its own creative process, allowing the resulting composition to emerge as multidisciplinary in nature and to develop into a product.

This student-teacher collaboration aimed to explore how project-oriented teaching and learning can create meaningful experiences in commercial dance education, shifting from a traditional teacher's perspective as a reflective participant. Throughout the process, I journaled my observations to answer the questions I had originally asked:

- The possibility of improvisation within the structured project framework: although there was a given structure, some participants were so engrossed in the previous themes that they were slow to react to changes indicated by the conductor.
- Collaboration with musicians: the collaboration with the musicians went very well. The musicians frequently sought feedback to ensure that the music they played inspired the dancers. Interestingly, no such questions were asked by the dancers, even though they were also improvising. The discussion revealed that the musicians felt that they were there to serve the dancers,

while some of the dancers saw themselves as the main actors. Ideally, this project should have achieved a collaborative dynamic, something which became apparent during the performance, with both dancers and musicians treating each other as absolute equals. The dancers responded remarkably to the musicians' unexpected improvisational changes, instrumental switches, and moments of silence, while the musicians also reacted with constant attention to the dancers' body dynamics, enhancing their overall emphasis.

- Creativity and use of paint on stage: The dancers used paint boldly on stage and, in their interactions with the painter, treated her as a full partner both in movement and in the creative process.

I have also reflected on the process from a pedagogical perspective. I hypothesised that if a dance technique has been mastered at a body-conscious level, it could naturally appear in the movement vocabulary during improvisation. The students, who had been learning improvisational techniques for two years, approached the task with confidence. On the stage, I encountered partnering work, contact and floor techniques, Forsythe-based improvisation, various dynamic movement patterns, rotation techniques, isolations, popping-based movements, and falls. The project also significantly developed the students' situational thinking and active participation in the decision-making process, gaining an understanding of the principles of democracy in action. As a teacher, the implementation of the project required an open-mindedness on my part, which was key to the results we achieved. The process itself was an immersive experience for the students, as expressed in their self-reflections given after the presentation and was equally engaging for me as a teacher. During the process, I too had to re-evaluate my reactions and sometimes change my behaviour. The opportunity to interact and work together to make the project a reality provoked a surprisingly positive reaction from the students. They valued the process and were courageous in expressing their opinions about my role throughout the process, which served to achieve our collaborative goal. The students' trust and commitment to the quality of the work was another important experience for me. It became clear that communication and trust played crucial roles in joint collaboration, facilitating knowledge building between the participants, both during the presentation and throughout its preparation.

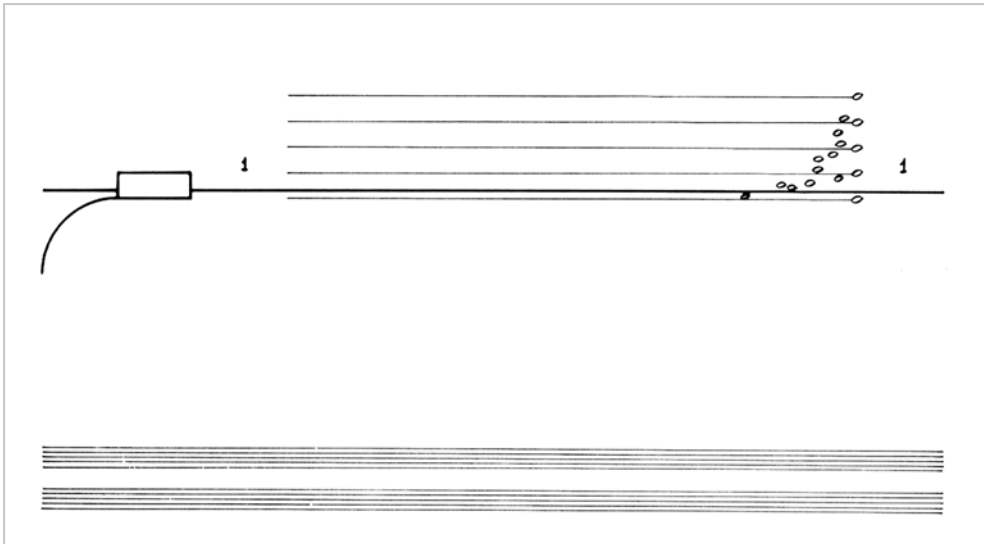
Bibliography

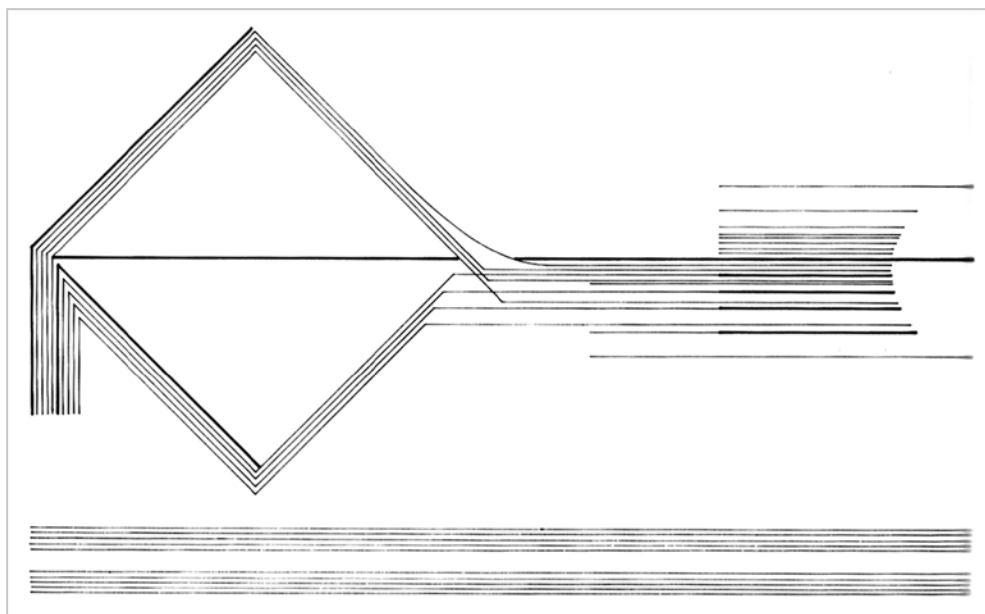
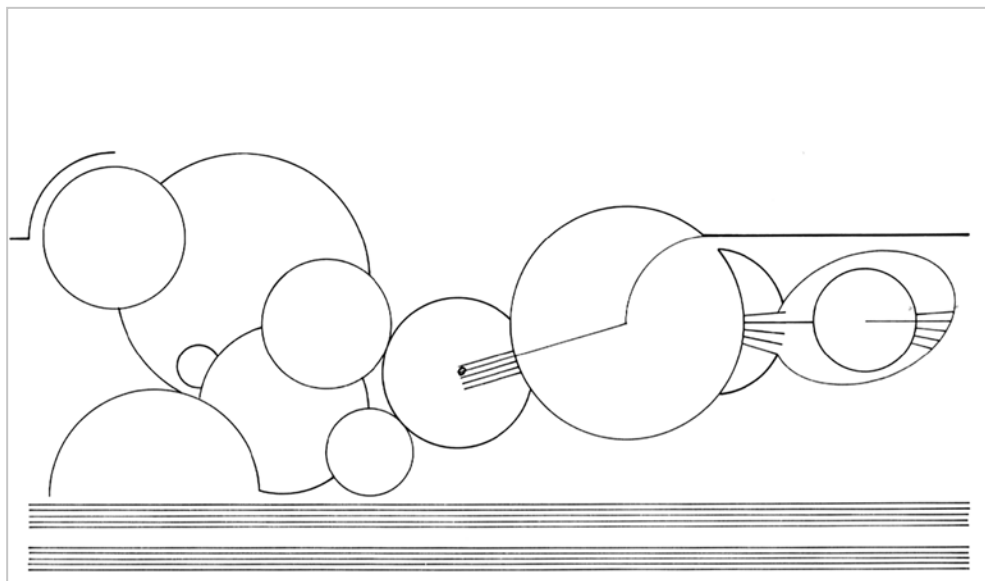
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Cardew, C. (1967). *Treatise*. The Gallery Upstairs Press Buffalo New York, 3,5,18,76,77.
Cardew https://mumia.art.pte.hu/mami/tartalom/oktatasi_anyagok/notacio/Cardew_Treatise/Cardew%20-%20Treatise.pdf
- Hortobágyi, K. (2002). *Projekt kézikönyv: válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kárpáti, B., Kézér, G., & Virághné Vajda, Gy. (2020). *Divattánc: Módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem.

- Kővári, I., & Bogáthiné Erdődi, J. (2010). *Projektpedagógia segédlet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújulásához*. Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (2024). *Táncos és próbavezető alapképzés mintatanterv: Divattánc szakirány (nappali)*. <https://mte.eu/kepzesek/alapkepzesek/tancos-es-probavezeto-szak/tancos-es-probavezeto-szak-divattanc-szakirany-ba/>
- Orgoványi-Gajdos, J., & Virág, I. (2024). *Projektorientált tanítás és tanulás a gyakorlatban*. Líceum Kiadó.
- Radnóti Katalin. (2008). Csirmaz Mátyás (összeállította): *Projektpedagógia az integráció szolgálatában. Pedagógus továbbképzési kézikönyv: Hallgatói segédlet*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Veróka, A., & Vincze, B. (2011). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Eszterházy Károly Főiskola.

Appendix

Notation sheets during the performance





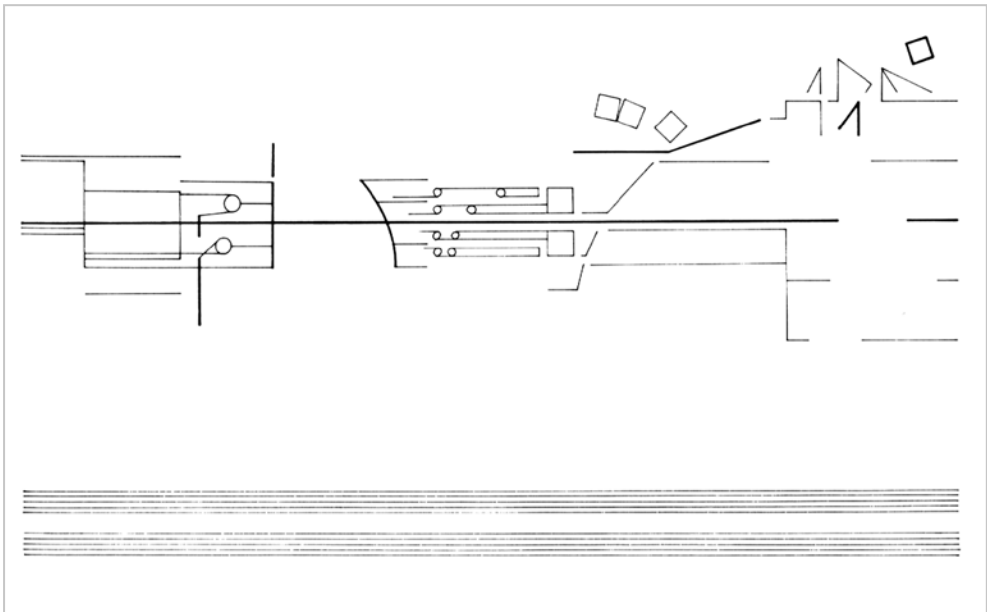
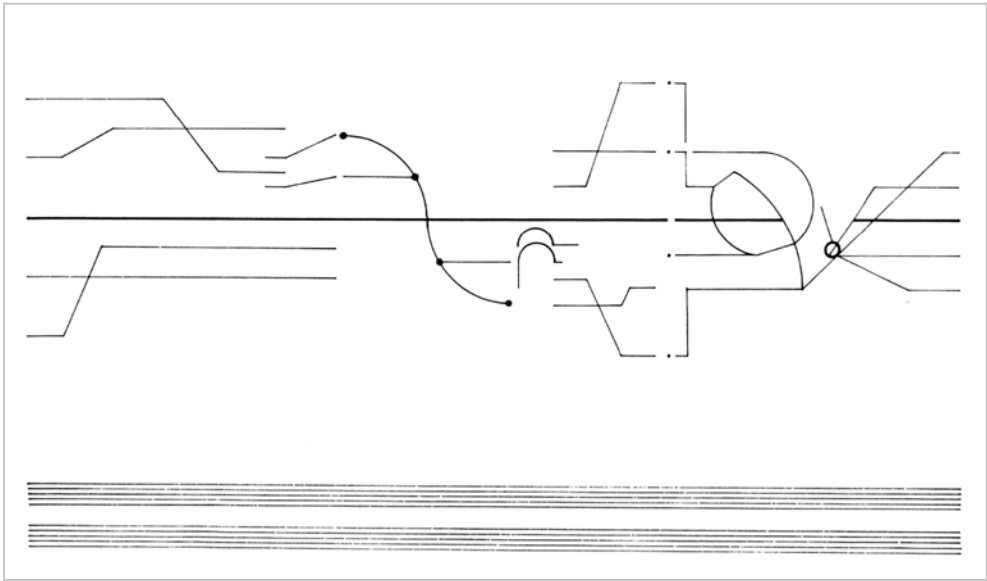


Figure 5–10. *Notations Treatise* (Cardew, 1967, p. 3,5,18,76–77)

SZERZŐINK

Daru Andrea

PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Kézér Gabriella PhD

egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Társastánc és Divattánc Tanszék

Kovács Henrik PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Néptánc Tanszék

Popelmajer Sandra

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia
Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája BA

AUTHORS

Andrea Daru

PhD student, Eötvös Loránd University,
Doctoral School of Education

Gabriella Kézér PhD

assistant professor, Department of Ballroom
and Commercial Dance, Hungarian Dance University

Henrik Kovács PhD

associate professor, Department of Folk Dance,
Hungarian Dance University

Sandra Popelmajer

Pedagogy of pre-primary and primary education BA
Partium Christian University, Oradea, Romania



Magyar
Táncművészeti
Egyetem