

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2021 2. évfolyam 2. szám
Vol. 2. Number 2. 2021



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés

A Magyar Táncművészeti Egyetem folyóirata

Dance and Education

Journal of the Hungarian Dance University

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

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

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Bernáth, László PhD

Dr. Bolvári-Takács Gábor PhD

Dr. Eck, Júlia PhD

Dr. Egey, Emese PhD

Dr. Papp-Danka, Adrienn PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc

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 / Layout: Kánvási, Krisztián

Tördelés / Print Layout: Szélpál-Bajtai, Éva

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Egey, Emese

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

H-1145 Budapest, Columbus u. 87–89.

D épület 124-es szoba, Telefon: +36 1 273 3453

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (Nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (Online)

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

Web: https://ojs3.mtak.hu/index.php/tanc_es_neveles

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

2. évfolyam 2. szám 2021 / Volume 2. Number 2. 2021

DOI <https://doi.org/10.46819/TN.2.2>

Tanulmányok / Papers

<i>Papp-Danka Adrienn, Oláh Nóra: Digitális pedagógiai értékelés bevezetése a táncírás tanításába</i>	3–16
<i>Adrienn Papp-Danka and Nóra Oláh: The Use of Digital Pedagogical Assessment in the Teaching of Dance Notation</i>	17–30
<i>Egey Emese: Fordítói dilemmák a Magyar Táncművészeti Egyetemen</i>	31–44
<i>Emese Egey: Translation Dilemmas at the Hungarian Dance University</i>	45–60
<i>Gordos Anna: Kendőzetlenül. A motívumok világán túl kezdődő néptáncról</i>	61–73
<i>Anna Gordos: Childrens' Scarf Dances. About Folk Dance Beyond Motifs</i>	75–86
<i>Kun Attila: A magyarországi táncszínházi nevelés</i>	87–100
<i>Attila Kun: The Hungarian Dance Theatre Education</i>	101–113

Recenzió / Review

<i>Lanszki Anita: Testről és nevelésről</i>	115–118
<i>Anita Lanszki: On Body and Education</i>	119–122

DIGITÁLIS PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS BEVEZETÉSE A TÁNCJELÍRÁS TANÍTÁSÁBA

Papp-Danka Adrienn PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Oláh Nóra, egyetemi gyakornok, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Néptánc Tanszék

Absztrakt

Tanulmányunkban a digitális technológia és a néptánc kapcsolatát tárjuk fel, különös figyelmet szentelve egy tantárgynak, nevezetesen a táncjelírásnak az oktatásmódszertanára. Először rövid betekintést nyújtunk a táncjelírás tanításának történetébe, majd ezt követően a jelenlegi oktatási gyakorlatot mutatjuk be. Ehhez kapcsolódva kerül elő a digitális eszközhasználat kérdése, amelynek a táncoktatással való kapcsolatát egy külön fejezetben tárgyaljuk. Az oktatásmódszertanon belül kiemelt szerepet kap írásunkban az értékelés, hiszen azt szeretnénk bemutatni, hogyan teszi eredményesebbé és motiválóbba a táncjelírás tanítását a digitális eszközökkel támogatott rendszeres formatív értékelés. A cikk végén kitekintésként megfogalmazunk olyan további irányokat, amelyek bevezetése vagy legalábbis pilot projektként való kipróbálása előremutató lenne akár kifejezetten a táncjelírás, akár a komplex táncoktatás viszonylatában.

Kulcsszavak: táncjelírás, digitális eszközök, oktatásmódszertan, értékelés

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt 20 évben az emberek életét radikálisan áthatja a digitális eszközök használata. Ez alól semmilyen korosztály nem képez kivételt. Digitális eszközöket használunk otthonunkban, a munkahelyen és az iskolában is, miért ne használhatnánk olyan speciális területen is, mint a művészeti oktatás.

Bár a digitális technológia és a táncoktatás kapcsolata még mindig kiforratlan, az olyan innovációk a tánc elsajátításában, mint a *motion capture*¹ alkalmazása, a virtuális valóság beépítése, az eszközökön keresztül gyűjtött mozgási és egyéb adatok elemzése, valamint a Covid19 által előidézett online oktatási kényszerhelyzetek, számos

.....
¹ A *motion capture* a digitális mozgásrögzítést jelenti, amikor a mozgó (pl. táncoló) ember mozdulatait nagy sebességgel rögzítik digitális technológia felhasználásával. Az így nyert adatokat egy háromdimenziós modellt tükrözik, így a számítógépen megjelenített digitális karakter ugyanazokat a mozgásokat végzi, mint az élő ember.

olyan lehetőséget teremtenek, amelyek meghatározhatják a jövő táncoktatásának kultúráját. A hagyományos frontális oktatás ma már a tanulás-tanítás egyik szintjén sem állja meg a helyét domináns munkaformaként. A tanulót be kell vonni a mindenkori oktatási folyamatba, hogy annak minél inkább aktív részese legyen, és ne csak akkor, amikor a gyakorlati órákon ténylegesen táncol, hanem akkor is, amikor a táncművészet elméleti oktatásában vesz részt. A digitális eszközök didaktikailag megalapozott használata elősegíti a tanulók bevonódását, aktivizálódását, mintegy katalizálva a tanulási-tanítási folyamatban való örömteli, sikeres és hatékony részvételt.

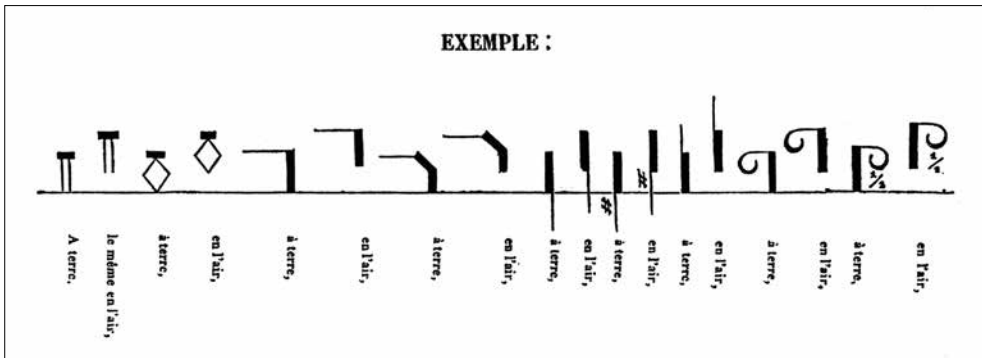
A tanulmányban azt mutatjuk be, hogy a táncművész-képzés egyik kurzusán, nevezetesen a táncjelírás tantárgyban, hogyan integráltuk a közoktatási gyakorlatból jól ismert mérés-értékelési eszközt, a *Kahoot!*-ot. Mielőtt ezt kifejtjünk, betekintést nyújtunk a táncjelírásban használt tánclejegyző rendszer történetére, illetve bemutatjuk a táncjelírás oktatásmódszertanának magyarországi történetét Szentpál Mária és Fügedi János munkássága alapján. Ezt követően a pedagógiai mérés-értékelésben használható digitális technológiai eszközöket és azok célorientált használatát vesszük számba, kitekintést adva további olyan digitális eszközök felé, amelyek beemelhetők lennének a táncjelírás oktatás gyakorlatába. Ez a tantárgy az elmélet és a gyakorlat hatékony ötvözése, hiszen miután a tanulók elsajátítják a táncjelírás elméleti alapjait, utána a táncjelírást mint egy kottát olvasva, képesek eltáncolni is a mozdulatokat a leírt jelek alapján. A digitális eszközöknek ebbe a kombinált kurzusba való integrálása egy olyan sikeres jó gyakorlat, amelynek bemutatásával az a célunk, hogy a digitális technológia táncoktatásban való megjelenéséhez hozzájáruljunk, netalán felgyorsítsuk.

2. A TÁNCLEJEGYZŐ RENDSZEREK TÖRTÉNETE

A táncok mozdulatelemzéséhez és lejegyzéséhez napjainkban használt Lábán-kinetográfia közel százéves múltra tekint vissza. Az ehhez vezető történeti utat mutatjuk be röviden ebben a fejezetben.

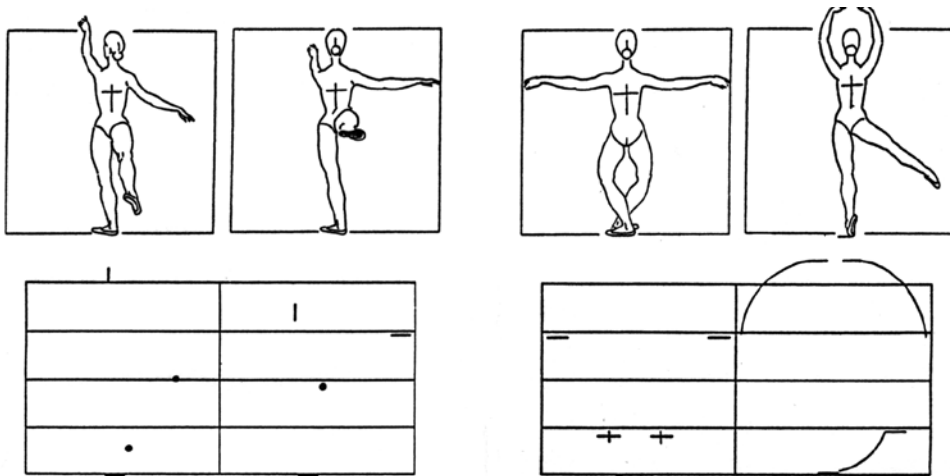
A tánclejegyző rendszer fogalma Fügedi János szerint a következőképpen határozható meg: „Tánclejegyzésen a táncos emberi mozgás kétdimenziós, rendszerint papíron való rögzítését értjük.” (Fügedi, 1993a, p. 48)

A napjainkban ismert közel száz tánclejegyző rendszer közül nem mind bizonyult egyformán hatékonynak. A kezdetekben, a 15. századtól Európában a tánclépéseket betűkkel látták el, vagy lerajzolták a legjellemzőbb mozdulatokat – például a *Basse Danse* lépéssorait a következő betűjelekkel jelölték: „(...) r – révérence (a tánckezdő meghajlás), s – simple vagy passo (előre lépés és zárás), d – double (három előrelépés és zárás), b – branle vagy continenza (ingó lépés), r – reprise (hátra lépés).” (Fügedi, 1993a, p. 48) A barokk kor igen elterjedt, több, mint száz éven keresztül alkalmazott rendszere volt a Pierre Beauchamp és Raoul Feuillet nevéhez fűződő, már a tánczenei illeszkedését is ábrázoló rendszer (Fügedi, 1993b). A 19. század környékén a rajzok pálcikafigurákig egyszerűsödtek. Az első stilizált pálcikafigurákra alapozott lejegyzési rendszert a francia Arthur Saint-Léon készítette, és 1852-ben jelent meg *Stenochoreographie* címmel. Az 1. ábrán Saint-Léon fent említett könyvéből látható egy rövid gyakorlatsor. Általánosságban elmondható, hogy a 19. században készített rendszerek nem terjedtek el szélesebb körben, vagy nem fejlesztették tovább őket (Fügedi, 1993b).



1. ábra: Rövid gyakorlatsor Arthur Saint-Léon *Stenochoreographie* című könyvéből. (Saint-Léon, 1852; Fügedi, 1993b, p. 50)

A 20. században a korábbiaktól eltérően tömegesen, művészeti vagy tudományos paradigmaváltás köré csoportosulva jelentek meg a különböző rendszerek. Mára két rendszer emelkedett ki közülük, a *Benesh-féle tánclejegyzés*, illetve az általunk használt *Lábán-kinetográfia*. Joan és Rudolf Benesh tánclejegyző rendszere elsősorban a balettművészettel foglalkozóknak készült. A vonalrendszerben nem az egész figura jelenik meg, hanem csak a testrészek végpontjai (Fügedi, 1993c). A 2. ábrán balettművészet pózait láthatjuk hátulról megrajzolva, a hozzá kapcsolódó Benesh-féle lejegyzési módszerrel.



2. ábra: A testrészek végpontjait ábrázoló Benesh-féle lejegyzés (Fügedi, 1993c, p. 49)

Lábán Rudolf 1928-ban a 2. német tánckongresszuson, Essenben jelentette be kinetográfia elnevezésű rendszerét, amelyet még ugyanebben az évben *Schrifttanz* címen meg is jelentett. Lábán és munkatársai által kifejlesztett táncnotációs módszer vonalrendszerében a középvonaltól balra eső jelek a bal oldali, a jobbra esők pedig a jobb oldali testrészek mozgatait írják le. A középvonalhoz közvetlen közel eső jelek a támasztékra, míg a külső, úgynevezett *légvonalra* írtak a súlytalan, azaz gesztust

végző lábra vonatkoztak. A kezdeti – viszonylag kevés jelet alkalmazó – rendszerhez képest a lejegyzés az évek során egyre bonyolultabbá vált, hiszen a Lábán-kinetográfiát a mai napig folyamatosan fejlesztik. Alkalmas a balett, a modern tánc, a néptánc, minden további táncstílus, de a szertorna vagy akrobatika lejegyzésére is (Fügedi, 1993c). A 3. ábrán Lábán Rudolf eredeti elképzelése a tánclejegyző rendszerről, mely szerint a lejegyzést a zenének megfelelően balról jobbra kell olvasni.

Kinetogramm 2
Cinétogramme 2 Kinetogramm 2

The image shows a musical score for a piano accompaniment. The score is written on a grand staff with a treble and bass clef. The tempo is marked 'Allegro molto' and the dynamics include 'p cresc.' and 'f'. Above the piano part is a kinegram, which is a horizontal bar containing various symbols and lines representing dance movements. The kinegram is labeled 'Kinetogramm 2' and 'Cinétogramme 2'.

3. ábra: Példa Lábán Rudolf tánclejegyző rendszerére (Fügedi, 1993c, p. 48)

3. A TÁNCÍRÁS OKTATÁSMÓDSZERTANA MAGYARORSZÁGON SZENTPÁL MÁRIA ÉS FÜGEDI JÁNOS MUNKÁSSÁGA ALAPJÁN

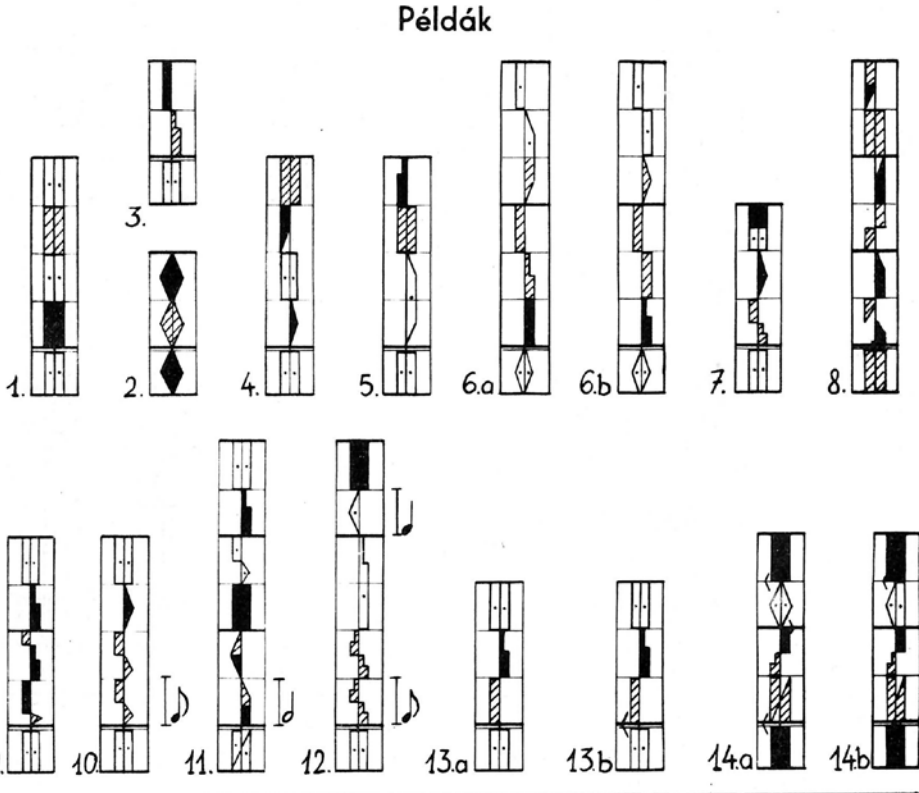
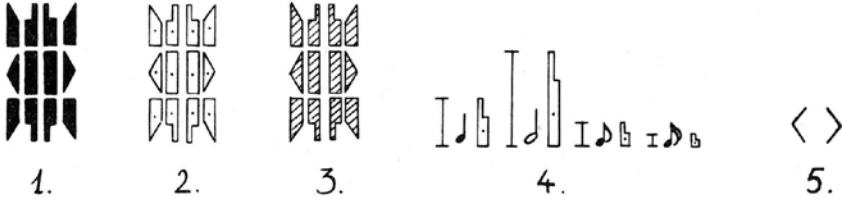
A táncjelírás oktatásának kezdetei az 1930-as évekre tehetőek, de a tárgy oktatásmódszertanának jellemzőit a mai napig nem írták le. A kinetográfia pedagógiájának hazai módszerét ezért a Fügedi Jánossal készített interjú alapján tártuk fel. A módszertani-történeti áttekintést Fügedi János mesterének, Szentpál Máriának a módszerével kezdjük, hogy átfogó képet kaphassunk az oktatás módszerének alakulásáról.

Szentpál Mária az oktatási rendszerét az 1950-es években levelező oktatásra dolgozta ki. Fejezetekre – az ő szóhasználatával leckékre – tagolt könyvének elsajátításához a tananyag nehézségi fokának megfelelő feldolgozási időkeretet rendelt. Elvárta, hogy a hallgatók a kontakt órákra előre készüljenek fel. A jelenléti alkalmon először megbeszélték az otthoni elsajátításkor esetlegesen felmerült problémákat, utána pedig a feladott leckékhez tartozó gyakorlati példák rekonstrukcióját, eltáncolását kérte számon, a kor néptáncgyakorlati szokásának megfelelően, zongorakísérettel. Szentpál módszerét olvasva eszünkbe juthat a digitális eszközök oktatásban való megjelenésekor trendként elterjedt tükrözött osztályterem (flipped classroom) módszere, melynek pont az a lényege, amit Szentpál is alkalmazott: a hallgatók előre kiadott elméleti anyagból felkészülnek otthon, majd a jelenléti órán már csak az elmélet gyakorlására, a kérdések feltevésére, a csoportmunkák megvalósítására helyezheti a hangsúlyt a pedagógus (Menyhei, 2020).

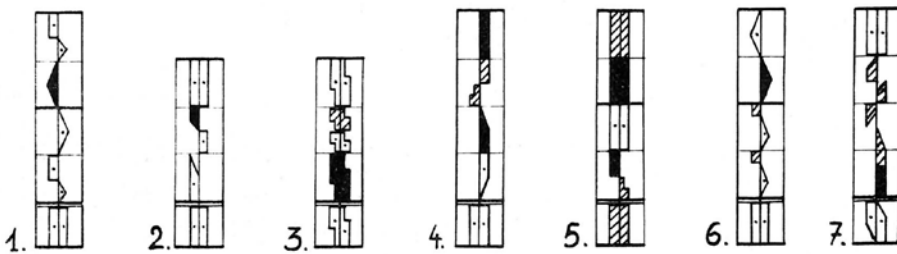
Szentpál Mária a tantárgyat mozdulatelemzésre és táncjelírásra bontotta szét. A mozdulatelemzéssel kapcsolatos kiadványában részletesen magyarázza az általa használt mozdulatelemzési fogalmakat (Szentpál, 1987). Ezt azért fontos megemlíte-

II. LECKE

Ábrák



Olvasó gyakorlatok



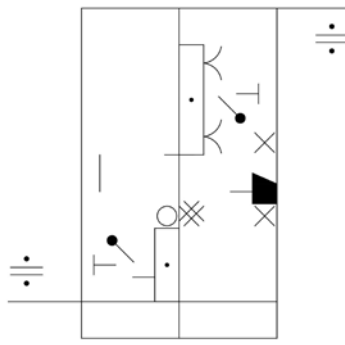
4. ábra: Ábrák, példák és olvasó gyakorlatok Szentpál Mária Tánccjelírás c. könyvéből (Szentpál, 1964, p. 4)

ni, mert a táncjelírás oktatására kidolgozott könyvében már nem jelenik meg újra a fogalmak tisztázása, annak ellenére, hogy ezeket ugyanúgy használja.

Szentpál a fent említett tankönyvében hármasszoros illusztrációs rendszert alkalmaz: (1) a szöveg magyarázatához tartozó ábrákat, (2) példákat, amelyeket nem táncolásra szánt, de már szemléltetik az adott jelenséget kontextusba helyezve és (3) a megértést megerősítő, táncolásra szánt olvasógyakorlatokat, amelyek célja az elmélet gyakorlatba áttünetésének megerősítése. Illusztrációként Szentpál többségében koreográfiákból származó mozdulatsorokat, motívumokat választott, eredeti néptánc-anyag csak kisebb számban található könyvében (Szentpál, 1964). Az 4. ábrán a Szentpál könyvében megtalálható II. számú leckéhez tartozó ábrák, példák és olvasógyakorlatok láthatók.

Szentpál Mária jelenléti óráinak elején a tanulók mindig felteheték a kérdéseiket az aktuális fejezettel kapcsolatosan. Ezt követte a példák letáncolása, amelynek értékelése – Fügedi elmondásából következően – formatív jellegű volt, majd a leckék végén, már a tanórai kereteken kívül, otthon elvégzendő feladatként, szummatív értékeléssel végződő írásbeli feladatokat kellett teljesíteni. A pedagógiai folyamat végén egy gyakorlati vizsgán kellett részt vennie a tanulóknak, amikor a tankönyv anyagán túli, ismeretlen motívumokat kellett táncírásból rekonstruálniuk.

Fügedi János oktatási módszertana Szentpál Mária módszeréhez képest fokozatosan változott és változik mind a mai napig. Fügedi az interjúban úgy nyilatkozik: elsősorban a hatékony tanítás érdekében változtatott a módszeren. Szentpál jellemzően levelező képzésekben tanított, ahol minimális kontaktóra állt rendelkezésére. Ehhez képest Fügedi olyan képzéseken tanít, ahol az egész oktatási folyamat jelenléti formában zajlik, ezért az otthoni előre tanulás egy adott fejezetből nem jellemző. A Fügedi által készített tankönyv (Fügedi, 2011) abban más Szentpál könyvéhez képest, hogy a fejezeteken belül folyamatosan váltakoznak a szöveges leírások és a magyarázatok, illetve gyakorlati példák. A kötet ugyancsak eltér Szentpálétól abban a tekintetben, hogy a gyakorlati példák szinte mindegyike eredeti néptáncanyagból származik. Egy ilyen, a néptánc mozdulatvilágából származó példa látható az 5. ábrán. A tankönyv koncepciója, hogy egy adott kultúra (főleg a Kárpát-medence) mozdulatvilágára alapozva vezeti végig a tanulót a táncjelírás egyre bonyolódó rendszerén. Struktúráját tekintve a könyv első 25 fejezete alapszintű, de önállóan is használható ismeretet ad, majd a 26. fejezettől kezdődő részek pedig egy magasabb szintű, mélyebb tudás elsajátítására alkalmasak.



5. ábra: Alsóbereczki hatoztató lejegyzése táncjelírással (Fügedi, 2011, p. 170)

Az egyetemi képzés táncjelírás kurzusain a könyv leckéihez kapcsolódóan a tanulók óráról órára írásbeli zárthelyi dolgozatot írnak, majd a félév végén sor kerül a gyakorlati vizsgára. Fügedi az egyetemi képzés struktúrájából adódóan a tananyagot féléves egységekre bontva oktatja. Ez alatt az időintervallum alatt minden kontakt alkalmon zárthelyit írnak a diákok. A tanuló akkor engedhető vizsgára, ha az összes zárthelyit legalább elégséges szinten teljesíti. Az elégséges szint eléréséhez a tanulónak 60%-ot kell elérnie az írásbeli teszten. A tanórai foglalkozásokon és a zárthelyiken kiemelkedően teljesítő hallgatók megajánlott jegyet kapnak, ami mentesíti őket a félév végi vizsga alól. Fügedi elmondta az interjúban, hogy szerinte az oktatási keretek jelenlegi rendszeréből nagyon hiányzik a szigorlati jellegű, összefoglaló számonkérés.

Az utóbbi tanévben, 2020 szeptemberétől Fügedi beemelt a Magyar Táncművészeti Egyetem Táncos és próbavezető szakának néptánc szakirányán egy már ismert, de a módszerében újnak számító elemet, ami már Szentpál módszerében is megjelent hasonló formában: az előzetes, otthoni feldolgozásra kiadott tananyagot és annak órai számonkérését. Az előzetes, önálló tanulásra kiadott anyagok ellenőrzésére az Oláh Nóra által bevezetett *Kahoot!* játékos mérés-értékelési felületen készített tesztet használnak. (A módszerről részletesen lásd a 4.3. fejezetet.)

4. A DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA A TÁNCOKTATÁSBAN

4.1. A technológia és a tánc kapcsolata

Egy 2005-ös tanulmány szerint a tánc az oktatás egyetlen olyan ágazata, amely kifejezetten későn kezdte el a technológia oktatásba való bevonását. A szerzők két okot neveznek meg a jelenség magyarázatáért:

- a táncosok és a koreográfusok nehezen viselik el, ha bármilyen média a test és az élő kinetikus tapasztalatok közé ékelődik;
- a táncoktatás egy olyan ágazat, amely alacsony piacképességű és ebből kifolyólag az újonnan megjelenő technológiák táncoktatáshoz igazított fejlesztése késve történik meg (Calvert, Wilke, Ryman & Fox, 2005).

Ennek ellenére mindig is voltak úttörők, például a koreográfusok között is, akik már 1968-tól kezdve használtak digitális technológiát a koreográfiák betanításához, és akadtak olyan szakemberek is, akik hamar felismerték az internet adta virtuális környezet és a koreográfia megjelenítésének gyümölcsöző kapcsolatát. Később, az 1990-es években a multimédia alkalmazása is beszűrődött a táncoktatásba, és CD-ROM-ok segítségével lehetett különböző táncformákat vagy akár táncírást is tanulni (Dania, Hatziharistos, Koutsouba & Tyrovola, 2005). A 2000-es évek elejétől terjed az interneten keresztül, tanulástámogató keretrendszer (Learning Management System-et, azaz LMS-t) alkalmazó távoktatási forma, amely örömteli módon a táncoktatást sem kerüli el. Számos olyan tanulmányt olvashatunk, amelyek a táncoktatás távoktatási formájáról számolnak be. Az ilyen típusú kutatások és tanulmányok megfigyeléseink szerint három nagyobb csoportra oszthatók:

1. Koreográfia készítés valósul meg a fizikai távolságokat áthidalva, online platformokon (pl. Popat, 2001; Popat, 2002; Weber, Mizanty & Allen, 2017)
2. A motion capture technológiát alkalmazva virtuális környezetben történik a tánctanulás (Chan, Leung, Tang & Komura, 2011; *WhoLoDancE* projekt 2016-2018).

3. A tánctanulás elméleti tananyagának feldolgozása egy LMS-en keresztül valósul meg (Kavakli, Bakogianni, Damianakis, Lamou, & Tsatsos, 2004; Leijen, Admiraal, Wildschut & Simons, 2008).

A 2020-ban Magyarországot is elérő pandémia időszaka a hazai táncoktatási intézményeket is az online platformon történő tanulás-tanításra kényszerítette, annak minden lehetséges előnyével és hátrányával együtt. A pandémia előtt a Magyar Táncművészeti Egyetem például nem hogy a gyakorlati, mozgásos órák tekintetében, de még az elméleti képzésen sem használt intézményes megoldásként online tanulástámogató keretrendszert, kivéve néhány oktató egyéni módszereit egyes elméleti kurzusokon (Lanszki & Bólya, 2018; Papp-Danka & Lanszki, 2020).

2019-ben a Bölcsészettudományi Kutatóközpont Zenetudományi Intézetének munkatársai kísérletet tettek arra, hogy a táncjelírást egy LMS rendszerbe ültetve tanítsák. Kukár, Knapecz és Papp (2019) megpróbálták a Fügedi-féle táncjelírás tankönyvet átültetni a Moodle oktatási keretrendszerbe, ahol a könyv egyes fejezetei nem csak olvashatóak voltak, hanem előre készített tesztsorok segítségével a tanulók próbára teheték elméleti tudásukat táncjelírásból. A VII. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencián a szerzők így nyilatkoztak: „A rendszer (ti. a kinetográfia – a szerz.) megértése és az olvasási készségek elsajátítása mellett alapszinten is fontosnak tartjuk a néptánc mozdulatvilágának megértését, melyet lejegyzési feladatokkal segítünk. Célunk az oktatás rugalmasságának növelése, a táncjelírás elsajátításának megkönnyítése, mindezt a kontakt órák kiegészítéseként.” (Kukár, Knapecz & Papp, 2019, p. 46) Az online teszttírással tehát a tanítás-tanulás folyamatának értékelési mozzanatát támogatták.

4.2. A digitális mérés-értékelés alapjai, különös tekintettel a formatív értékelésre

A pedagógiai értékelés az oktatási folyamat egyik legfontosabb pillére, hiszen ez teszi lehetővé, hogy információkat gyűjtsük többek között a tanítás minőségéről és a tanuló tanulási eredményeiről. Az értékelés során gyűjtött információk pedig segítséget nyújtanak a pedagógusnak a tanulási-tanítási folyamat további eredményes tervezésében (Golnhofer, 2003).

A pedagógiai folyamatok tervezésének része az értékelési stratégia megtervezése is, amelynek során a pedagógus végiggondolja, hogy az oktatási folyamat elején hogyan méri fel és értékeli a tanulók előzetes tudását (*diagnosztikus értékelés*), milyen eszközökkel biztosítja a tanulási-tanítási folyamat közben a rendszeres, fejlesztő célú visszacsatolást (*formatív értékelés*), majd milyen módon minősíti a tanuló által elsajátított ismereteket, képességeket az oktatási folyamat végén (*szummatív értékelés*) (Golnhofer, 2003).

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet tartalmazza a pedagógiai értékelés kompetenciaterületét, azonban az indikátorok felsorolása nem tér ki a mérés-értékelés digitális eszközökkel történő megvalósítására. Ha azonban kitekintünk a Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Referenciakeretére (Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu, Redecker, 2017), akkor azt látjuk, hogy az értékeléshez mint kompetenciaterülethez olyan tevékenységeket sorol fel a DigCompEdu modell a pedagógus számára, mint például:

- Változatos digitális és nem digitális értékelési formákat alkalmaz, és mindegyiknek ismeri az előnyeit, illetve hátrányait.
- Digitális értékelési eszközöket használ, hogy nyomon kövesse a tanulási folyamatot, és információt szerezzen diákjai előrehaladásáról.
- Digitális technológiákat használ a formatív értékelési stratégiák hatékonyabbá tételére, pl. interaktív szavazórendszerek, kvízfeladatok, játékok alkalmazásával.

Nem véletlen, hogy a DigCompEdu is önálló területként kezeli a pedagógus-kompetenciákon belül az értékelés kompetenciáját, hiszen a digitális technológia használata az értékelési, visszacsatolási helyzetekben számos pozitívummal jár. Ezek közül az alábbiak emeljük ki:

- A mérés-értékelés adminisztratív terhei csökkenthetők: a mérést szolgáló feladatok gyorsan és egyszerűen létrehozhatók digitális felületen, és ezek újrafelhasználási lehetősége, valamint az automatizált értékelési folyamatok időhatékonyságot teremtenek.
- A digitális mérés eredményei egyrészt könnyen tárolhatók, másrészt látványos vizualizációk hozhatók létre a tanulói teljesítményekről.
- A digitális mérés megvalósítható multimédiás, interaktív és adaptív módon is, amelyek beépítésével nem csak változatos feladatokat tudunk biztosítani, hanem pontosabb visszacsatolást is adhatunk a tanulónak (Hülber, 2020).

A hazai oktatási rendszert gyakran illetik azzal a kritikával, hogy a tanulási folyamatok elsődleges célja csupán a jó osztályzat megszerzése, amely magával vonja a szummatív értékelési mód kizárólagos vagy legalábbis domináns használatát. Ez azt is eredményezi, hogy a tanuló, a tanítási-tanulási folyamat közben nem kap visszacsatolást arról, hogy ismeretei, képességei milyen irányban fejlődnek vagy éppen nem fejlődnek. Gyakran kimarad tehát a fejlesztő értékelés használata, miközben ennek bevezetése és rendszeres használata nemcsak a tanulói motivációt és bevonódást segítheti elő, hanem eredményesebb tanuláshoz is juttatja a tanulót. A fejlesztő értékelés során nemcsak megállapítjuk a tanuló fejlődésének szintjét és tanulási szükségleteit, hanem ezt követően a tanítási folyamatot is ehhez igazítjuk, vagyis rugalmas kölcsönhatásban kezeljük a tanítási és a tanulási stratégiákat (Brassói, Hunya & Vass, 2005).

A formatív (fejlesztő) értékelés olyan interaktív értékelési mód, amely osztálytermi és online tanulási környezetben egyaránt alkalmazható és alkalmazandó. Digitális technológiával történő megvalósítására számos szoftver alkalmas, nem csak a *Kahoot!*, hanem például a *Quizlet*, a *Socratic* vagy a *Symbaloo Learning Paths* is. A közoktatásban és a közismereti tárgyak tanításában 2021-ben már azt elmondhatjuk, hogy nagy hagyománya van többek között a *Kahoot!* alkalmazásának, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a *Kahoot!* felületén a tanulmány írásának idejében 177 144 darab magyar nyelvű publikusan elérhető feladatsor van. Ebből a rengeteg feladatsorból 29 darab a táncíráshoz készült, amelyek alkalmazását a következő fejezetben tárgyaljuk.

4.3. A (digitális technológiával támogatott) formatív értékelés szerepe a táncjelírást tanításában

A mindenkori táncoktatás speciális helyzetben van a formatív értékelést illetően. A mozgásos órákon ugyanis – legyen szó néptáncról, balettről, társastáncról vagy egyéb táncnyelvről – a mozdulatok pontos kivitelezése érdekében folyamatos szóbeli visszacsatolás történik az esetek nagy részében. Ez elsősorban hibajavítást jelent

a pedagógus részéről, amely fejlesztési céllal kerül megfogalmazásra annak érdekében, hogy a tanuló minél pontosabb mozdulatkivitelezésre legyen képes. A hibajavítás mellett persze előfordulhat az azonnali, szóbeli pozitív visszacsatolás is.

A táncjelírás oktatása közben is megvalósul a fent említett szóbeli formatív értékelés, hiszen a tantárgy egyik része gyakorlati, mozgásos jellegű, miközben van egy másik része is, amely kifejezetten elméleti tanulást igényel. A tantárgy ilyen értelemben speciális felépítésű: éppen annyira elméleti, mint amennyire gyakorlati. Elméleti, mert a tánc mozdulati struktúráit fel kell ismerni és azonosítani kell különböző jelcsoportokkal, illetve gyakorlati, mert a felismert jelenségeket vissza kell ültetni a táncba. A táncjelírás jeleinek és jelcsoport együtteseinek megismerése után a tanulóknak az adott motívum letáncolásával, azaz az elméleti tudás táncos gyakorlatba való illesztésével kell számot adnia a tudásáról. A táncos gyakorlat közben a tanulókat egyénileg és kollektíven is folyamatosan formatív értékelésben részesíti az oktató.

A formatív értékelés repertoárját bővítette a tanítási gyakorlatában Fügedi János és a gyakornokként dolgozó Oláh Nóra. Mielőtt ezt részletesen bemutatnánk, fontos megjegyezni, hogy a különböző képzési formák eltérő követelményrendszert és ebből következőleg eltérő módszertant alkalmaznak. A Magyar Táncművészeti Egyetem Művészképző Intézetének néptánc tagozatos (a továbbiakban Tagozat) növendékeivel szemben kevesebb elméleti követelményt támaszt a képzés, mint az egyetemi képzésben tanuló Táncos- és próbavezető szakos hallgatókkal szemben. A művészképzős hallgatók általános iskolai tanulmányaikat befejezve kerülnek be a képzésbe 13–15 évesen. A képzésük 5 éves, ami alatt egy speciális tantárgyi háló szerint végzik a tanulmányaikat, párhuzamosan tanulnak a gimnáziumban és az egyetemen. Az egyetemi tárgyak közé tartozik a táncjelírás tantárgy is, amit hetente egyszer másfél óráig hallgatnak a tanulók. A Tagozaton az óra középpontjában a tánclejegyző rendszer megismerése és elsajátítása, illetve a tankönyvben szereplő példák pontos rekonstruálása áll. A diákok nem kapnak előzetes otthoni feldolgozásra tananyagot, hanem minden ismeretet az óra keretein belül kell elsajátítaniuk. A Tagozaton ritkábban kerül sor szummatív értékelésre, mint a Táncos és próbavezető szakon. A félév során két-három – a Táncos és próbavezető szakhoz viszonyítva könnyített – zárthelyi dolgozatot írnak a tanulók. Az év végén egy gyakorlati vizsga keretein belül kell számot adniuk a tudásukról. A gyakorlati vizsga mind a Tagozaton, mind a Táncos és próbavezető szakon a tankönyvből kijelölt motívumok letáncolásából áll.

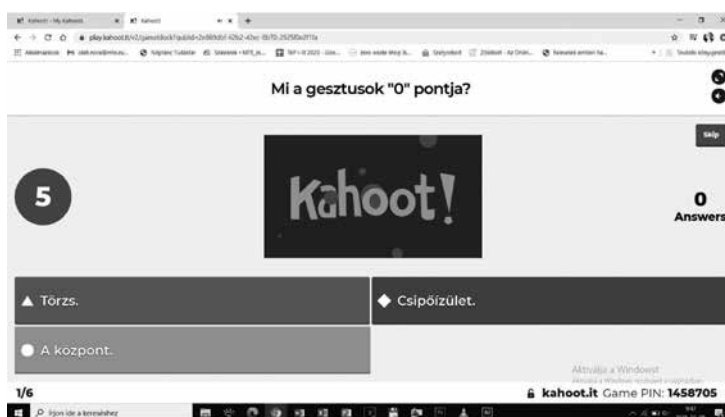
A Tagozat követelményrendszerébe illeszkedve a *Kahoot!* játékos tesztjeire mindig az óra elején kerül sor, kétféle céllal. Egyrészt a bevonódást és a ráhangolódást segíti, vagyis azt, hogy a tanulók „megérkezzenek” a gyakorlati foglalkozásoktól jellegében erősen különböző tanórára, és átérezzék, hogy az elkövetkezendő másfél óra a táncjelírás jegyében fog zajlani. Másrészt az ismétlést, mint didaktikai feladatot szolgálja, vagyis a *Kahoot!* segítségével átismétlik az előző órán tanultakat. Ebben az értelemben a *Kahoot!* formatív értékelést szolgál, hiszen az óra eleji ismétléskor megválaszolt kérdések utat mutatnak a fejlődés felé: melyek azok a jelek, jelcsoportok, amelyek gyakorlása még szükséges az adott tanuló vagy tanulócsoporthoz számára. A kérdések megválaszolása után ugyanis rögtön látható, hogy mennyi helyes, illetve helytelen válasz érkezett be. Ha az a tapasztalat, hogy nagy arányban érkezett helytelen válasz, a tanulók rögtön kapnak egy magyarázattal kiegészített rövid visszacsatolást az elmúlt órán tanultakhoz. A játékos kvíz kitöltése után az óra gyakorlati része következik, amikor a tanulók az óra anyagának motívumait táncolják le, és

közben folyamatosan szóbeli formatív értékelést kapnak: az oktató kollektíven és egyénileg is javítja a tanulók által kivitelezett mozdulatokat, táncszerkezeteket. Előfordul az is, hogy az órán egy részfejezet végéhez érve is játszanak egy *Kahoot!*-ot, ahol összefoglalják az órán tanultakat. Az összefoglalásként alkalmazott *Kahoot!* kvíz is teret ad az azonnali formatív értékelésnek.



6. ábra: A Kahoot! válaszadó rendszer felületének illusztrációja (https://www.uniduna.hu/hirek/hirek-almenu/1625-veget_ert_a_due_elso_kahoot_bajnoksaga)

A formatív értékelésének illetően történő beépítése és a *Kahoot!* eddigi, mondhatni rövidtávú alkalmazása után az a tapasztalat, hogy a fizikailag megterhelő táncolási gyakorlat és az elméleti számonkérés váltakozása magasabb szintű órai bevonódást eredményez azáltal, hogy az egysíkú munkafolyamatok többször is megváltoznak. A tanulók szeretik a *Kahoot!* tesztjeit játszani, hiszen mind design, mind használati szempontból nagyon felhasználóbarát a program. Az oktatók jövőbeli tervei közé tartozik, hogy a módszer eredményességét empirikus kutatási adatokkal is alátámasztják.



7. ábra: Kérdés és válaszlehetőségek a *Kahoot!* felületén (saját szerkesztésű)

További előnye a felületnek, hogy a tesztek eredményei visszanezhetők. Az oktató a *Repost* fül alatt visszanezheti a tanulók kollektív és egyéni teljesítményét. Meg-

tekintheti, hogy egyes kérdésekre milyen aránnyal érkeztek helyes válaszok. Ez a következő óra oktatási folyamatának megtervezésében nagy segítséget nyújthat azáltal, hogy meghatározza azokat a témaköröket, amiket mindenféleképpen újra át kell ismételni. Másrészt a *Kahoot!*-ok eredményeinek nyilvántartása azt is lehetővé teszi, hogy az oktató az ebben elért tanulói eredményeket részteljesítményként akár beleszámítsa a félév végéig szummatív értékelésbe is.

5. KITEKINTÉS

A táncjelírás tanításának történeti előzményeit és a digitális technológia táncoktatásban való megjelenésének eddigi főbb irányvonalait felvázoltuk cikkünkben. Kapcsolódási pontot találtunk a táncjelírás kettős jellegéből adódó gyakorlati részében egyébként is megszokott formatív értékelés és az elméleti részben is alkalmazásra javasolt formatív értékelés között. Leírtunk egy jógyakorlatot arra vonatkozóan, hogy miként lehet az elméleti tudás minőségét és mennyiségét is visszajelezni a tanulóknak akár óráról órára, a fejlődés és a tudásfejlesztés érdekében. Bár a tanulmányban és a jelenlegi oktatási gyakorlatban a *Kahoot!* alkalmazására és a táncjelírás tananyagra támaszkodunk, ez nem jelenti azt, hogy csak ezzel a szoftverrel dolgozhatunk, ha formatív értékelést szeretnénk végezni digitális technológia felhasználásával (lásd 4.2. fejezet) és nem jelenti azt sem, hogy csak a táncjelírás tananyag értékelhető így. Véleményünk szerint bármely táncelméleti tudás alkalmas arra, hogy digitális technológiával támogatott formatív értékelést építsünk be annak oktatási folyamatába.

Az itt bemutatott oktatásmódszertani megoldás csak egy apró szelete a táncoktatás és a digitális technológia gyümölcsöző és reményeink szerint fejlődő kapcsolatának. Számos további utat látunk magunk előtt, amely irányba a jelenlegi gyakorlatunkat továbbfejleszhetnénk. Az egyszerűbben megvalósítható utak közül említést érdemel azoknak a további digitális alkalmazásoknak a kipróbálása, amelyeket a 4.2-es fejezetben említettünk. Ezek között szerepelt például a *Quizlet*, amely nemcsak a játékot, tesztelést és az azonnali visszacsatolást biztosítaná (a *Kahoot!*-hoz hasonlóan), hanem az önálló tanulásnak is kiváló felületet adna: a szókártyák egyik oldalára az adott jelet, jelcsoportot tüntethetnénk fel, míg a másik oldalára annak elnevezését. Így a szókártyás tanulást biztosítanánk a tanulóknak, amely bizonyítottan hatékony módja az ismeretsajátításnak. Ami pedig a bonyolultabban megvalósítható utakat illeti, átgondolandónak tartjuk a táncjelírás tantárgy gamifikáció alapú megtervezését, különösen a Tagozaton, a művészképzés gimnazista korosztályának. Ebben az esetben a teljes kurzust kellene a játékosítás elveinek megfelelően felépíteni, ahol a tanulók választható, különböző nehézségű feladatokat teljesíthetnek, amelyekért pontokat kapnak, és amely pontok sávos beosztása szerint szinteket léphetnek. A megszerzett pontokat és az elért szinteket persze a félév végén jegyre váltanánk, de így egy egészen más szellemiségű kurzust építhetnénk fel. Végül pedig nem mehetünk el szó nélkül amellett sem, hogy a jelenlegi vírushelyzetben még mindig a fejük fölött lóg az online oktatás mindennapi valósága. Ez természetesen a táncjelírás gyakorlati részének oktatását is mélyen érinti, amennyiben a kamerán keresztül történő táncoktatás esetében az a bizonyos szóbeli formatív értékelés nagyon erősen sérül és hiányos marad. Muszáj tehát tovább gondolkozni azon, hogy akár a tárgy elméleti, akár a gyakorlati részét hogyan tudnánk továbbfejleszteni a rendelkezésre álló keretek és digitális eszközök fényében.

A tanulmányban említett felületek oktatásba történő integrálásával pedig azt a célt is érdemes figyelembe venni a továbbiakban, hogy a táncjelírás tantárgyat fiatalabb, művészeti szakközépiskolában tanulók tantárgyi hálójába is be lehetne emelni. Nagy előrelépés lenne, ha a néptáncos szakmai irányultságú hallgatók nem az egyetlen találkoznának először a tantárggyal. A tárgyban oktatott jelkészlet egy eszköz a tánc magasabb szintű, mélyebb megértéséhez, mert a lejegyzési rendszer lehetőséget teremt rá, hogy táncban megjelenő mozdulati struktúrákat pontosan leírjuk, majd megértjük. A magasabb szintű megértésből pedig technikai fejlődés következik (Fügedi, 2006). A magas szintű technikai tudás kialakítása minden művészeti iskolának célja és ezt a táncjelírás tantárgy oktatásával elő lehetne segíteni.

Tanulmányunk célja az volt, hogy a *Kahoot!*-tal támogatott jó gyakorlat bemutatásán keresztül inspirációt és motivációt adjunk a táncpedagógusoknak, bizonyítva azt, hogy többféleképpen is hidat képezhetünk a tánc és a digitális technológia közé. Hisszük, hogy bizonyos mértékig sokat segíthet a technológia a táncoktatásban, miközben azt is belátjuk, hogy a fizikai kontakt sehogyan sem pótolható technológiai eszközökkel.

Irodalomjegyzék

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- Brassói, S., Hunya, M., & Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 4–17.
- Calvert, T., Wilke, L., Ryman, R., & Fox, I. (2005). Applications of computers to dance. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 6–10.
<https://doi.org/10.1109/MCG.2005.33>
- Chan, J., Leung, H., Tang, J., Komura, T. (2011). A Virtual Reality Dance Training System Using Motion Capture Technology. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 4(2), 187–196. <https://doi.org/10.1109/TLT.2010.27>
- Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2011). The use of technology in movement and dance education: recent practices and future perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 3355–3361.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.299>
- Fügedi, J. (1993a). Tánclejegyző rendszerek I. rész. *Táncművészet*, 18(1–2), 48–49.
- Fügedi, J. (1993b). Tánclejegyző rendszerek II. rész. *Táncművészet*, 18(3–4), 49–51.
- Fügedi, J. (1993c). Tánclejegyző rendszerek III. rész. *Táncművészet*, 18(5–6), 47–50.
- Fügedi, J. (2006). A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 16(11). 108–121.
- Fügedi J. (2011). *Tánc-jel-írás*. L'Harmattan – MTA Zenetudományi Intézet.
- Golnhofer, E. (2003). A pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika* (pp. 334–359). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hülber L. (2020). Értékelés. In Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban* (pp. 94–124) Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatasinformatika_a_felsooktatásban.pdf

- Kavakli, E., Bakogianni, S., Damianakis, A., Lamou, M., & Tsatsos, D. (2004). *Traditional dance and e-learning: The Web Dance learning environment*.
https://www.researchgate.net/publication/237632981_Traditional_dance_and_E-learning_The_WebDance_learning_environment
- Kukár, B. M., Knapecz, K., & Papp, N. (2019). Learning management system és Lábán-kinetográfia. A táncjelírás online oktatásának lehetőségei. In Lanszki, A. & Egey, E. (Eds.) *VII. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia: Tánc és kulturális örökség* (p. 46). Magyar Táncművészeti Egyetem
- Lanszki, A., & Bólya, A. M. (2018). E-Dance History – Online eszközök tanulástámogató hatása az MTE tánc történet tárgyának angol nyelvű oktatásában. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 178–184). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Leijen, Ä., Admiraal, W., Wildschut, L., & Robert-Jan Simons, P. (2008). Students' perspectives on e-learning and the use of a virtual learning environment in dance education. *Research in Dance Education*, 9(2), 147–162.
<https://doi.org/10.1080/14647890802087951>
- Menyhei, Zs. (2020). Tanítás és tanulás. In Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban* (pp. 69–93). Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatásinformatika_a_felsooktatásban.pdf
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 37–58.
 DOI: <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.37-58>
- Popat, S. (2001). Interactive dance-making: online creative collaborations. *Digital Creativity*, 12(4), 205–214. <https://doi.org/10.1076/digc.12.4.205.3218>
- Popat, S. (2002). The TRIAD project: Using internet communications to challenge students' understanding of choreography. *Research in Dance Education*, 3(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/14647890220129096>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466). Joint Research Centre.
<https://doi.org/10.2760/178382>
- Saint-Léon, M. A. (1852). *La Stenochoreographie*. L'Auteur.
- Szentpál, M. (1987). *A mozdulatelemzés alapfogalmai. Harmadik bővített, átdolgozott kiadás*. Országos Művelődési Központ Módszertani Intézete.
- Weber, R., Mizanty, M., & Allen, L. (2017). Project Trans(m)it: creating dance collaboratively via technology – a best practices overview. *Research in Dance Education*, 18(2), 116–134. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354840>
- WhoLoDancE (Whole-Body Interaction Learning for Dance Education) project. (2016–2018). <https://www.researchgate.net/project/WhoLoDancE-Whole-Body-Interaction-Learning-for-Dance-Education>

Alkalmazások

Kahoot! <https://kahoot.com>

Socrative <https://socrative.com>

Symbaloo Learning Paths <https://learningpaths.symbaloo.com/>

Quizlet <https://quizlet.com/>

THE USE OF DIGITAL PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN THE TEACHING OF DANCE NOTATION

Adrienn Papp-Danka PhD, associate professor, Department for Pedagogy
and Psychology, Hungarian Dance University

Nóra Oláh, teaching assistant, Department for Folk Dance,
Hungarian Dance University

Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship between digital technology and folk dance, highlighting the teaching methodology of the subject of Dance Notation. We first provide a brief insight into the history of teaching dance notation, followed by presenting its current educational practice. Related to this, we discuss the relationship between digital tools and dance education in a separate chapter. Pedagogical assessment plays a key role in our study, as we want to show how regular digital formative assessment makes the teaching of dance notation more effective and motivating. We outline further directions at the end of the article that could be introduced or at least researched as a pilot project in dance education.

Keywords: dance notation, kinetography, digital tools, teaching methodology, assessment

1. INTRODUCTION

In the last 20 years, people's lives have been radically permeated by the use of digital devices. No age group is an exception. We use digital devices in our homes, workplaces, and during our free time activities and during learning as well, so why not use them in such special areas as arts education.

Although the relationship between digital technology and dance education is still immature, innovations in dance education such as the use of *motion capture*,¹ the integration of virtual reality, the movement analysis by collecting data through digital devices, the changed online educational situations brought by Covid19, created a number of opportunities that could redefine the culture of dance education of the future. Traditional frontal education no longer holds its place as a dominant

.....
¹ *Motion capture* is the process of recording the movement of (e.g. dancing) people using a high speed digital technology. The data thus obtained is reflected in a 3-dimensional model, so that the virtual character displayed on the computer performs the same movements as a living person.

form of teaching at any level of education. Students should be involved in the current educational process in order to be as active a part of it as possible, and not only when they are actually dancing in practical classes but also when they are at theoretical courses in the art of dance. Using digital tools in a didactically grounded way promotes the involvement and activation of students, somewhat catalysing the joyful, successful, and effective participation in the teaching-learning process.

In this study, we present how we integrated a measurement and evaluation tool, called *Kahoot!*, in one of the dance training courses, namely in the subject of Dance Notation. Before explaining this, we provide an insight into the history of the dance notation systems, and also into the history of dance notation teaching methodology in Hungary based on the work of Mária Szentpál and János Fügedi. Later we enumerate the digital technology tools that can be used in pedagogical assessment, providing an overview of those digital tools that could be incorporated into the teaching of dance notation. The Dance Notation course, the education of the Laban kinetography, is an effective combination of theory and practice. Once students have mastered the theoretical foundations of dance notation, they can also perform the notated movements. The integration of digital tools into this combined course is a successful good practice, the presentation of which aims at contributing to the insertion of digital technology into dance education.

2. THE HISTORY OF DANCE NOTATION SYSTEMS

The Laban kinetography used today to analyse and record dance movements dates back nearly a hundred years. We briefly present the historical path of dance notation in this chapter.

According to János Fügedi, the concept of a dance notation system can be defined as follows: “Dance notation is the two-dimensional recording of a dancer’s human movement, usually on paper.” (Fügedi, 1993a, p. 48).

Not all of the nearly a hundred dance notation systems known today have proven to be equally effective. In the beginning, from the 15th century, dance steps in Europe were lettered, or the most characteristic movements were drawn. For example, the steps of the *Basse Danse* were marked with the following letters: “(...) r - révérence (the bow to start dancing), s - simple or passo (a step forward), d - double (three steps forward and close), b - branle or continenza (swaying step), r - reprise (moving backwards).” (Fügedi, 1993a, p. 48) Raoul Feuillet released a widespread dance notation system in 1700, based on the initiations of Pierre Beauchamp, which was in use for more than a hundred years in the Baroque era and could indicate the musical synchrony of dance (Fügedi 1993b). Around the 19th century, drawings were simplified to stick figures. The first notation system based on stylised stick figures was created by the French Arthur Saint-Léon, who published his system in 1852 under the title *Stenochoreographie*. *Figure 1* shows a short series of exercises from Saint-Léon’s book. The dance notation systems that were developed in the 19th century did not become more widespread in general (Fügedi, 1993b).

In the 20th century, unlike before, various systems emerged, grouped around an artistic or scientific paradigm shift. Today, two systems have emerged, the *Benesh dance notation* system and the *Laban kinetography*. Joan and Rudolf Benesh’s system was designed primarily for ballet practitioners. In its staff, not the whole figure

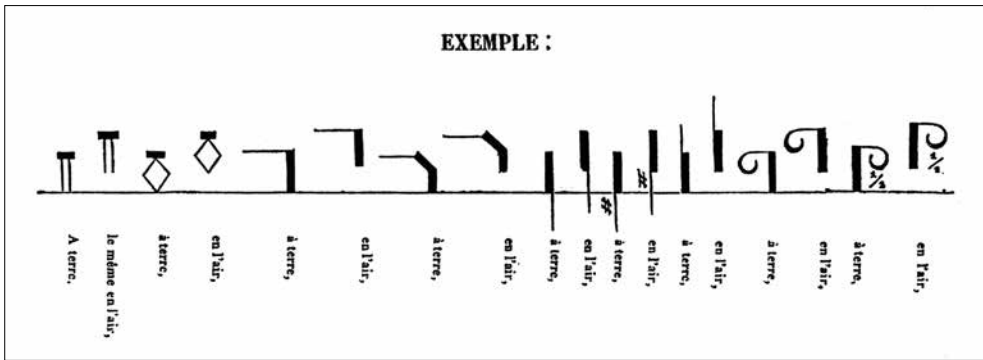


Figure 1. A short series of exercises from Arthur Saint-Léon 's book (Saint-Léon, 1852; Fügedi, 1993b, p. 50)

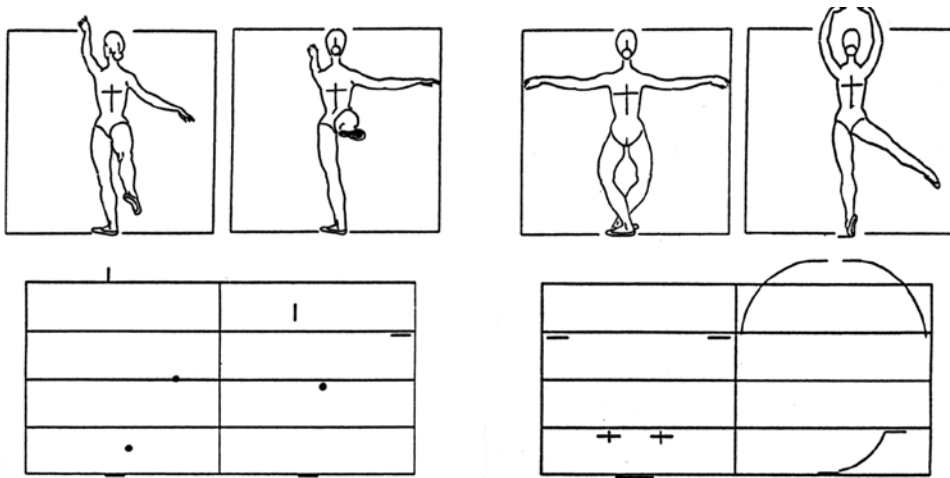


Figure 2. Benesh notation depicting the endpoints of body parts (Fügedi, 1993c, p. 49)

appears, but only the endpoints of body parts (Fügedi, 1993c). Figure 2 illustrates simple movements notated with the Benesh system as viewed from behind.

In 1928, Rudolf Laban announced his kinetography system at the 2nd German Dance Congress in Essen, which he published in the same year under the title *Schrifttanz 1*. In the dance notation system developed by Laban and his colleagues, the signs to the left of the staff's centerline describe the movements of the left body parts, and the ones to the right describe the movements of the right body parts. Signs in the columns next to the centerline represent support movement; symbols written in the columns at the borderlines of the staff indicate leg gestures, movements that do not carry the weight of the body. The Laban kinetography that applied a comparatively small amount of symbols at the beginning, has become increasingly complex over the years, and is still being developed to this day. It is suitable for the notation of ballet, modern dance, folk dance, and several other dance styles, but also for gymnastics or acrobatics (Fügedi, 1993c). Figure 3 shows an excerpt from *Schrifttanz*; here, the notation is published horizontally instead of the usual vertical placement of the staff.



Figure 3. Example of Rudolf Laban's dance recording system (Fügedi, 1993c, p. 48)

3. THE TEACHING METHODOLOGY OF KINETOGRAPHY IN HUNGARY

The beginnings of teaching kinetography can be traced back to the 1930s, but the characteristics of the subject's teaching methodology have not been described to date. The pedagogy of kinetography was therefore explored through an interview with János Fügedi. We begin the methodological-historical overview with the story of János Fügedi's teacher, Mária Szentpál, in order to get a comprehensive picture of the development of the method of education in kinetography.

Mária Szentpál developed her education method for correspondence courses. In her book, she assigned a processing time frame appropriate to the level of difficulty of the curriculum. She expected students to prepare in advance for contact lessons. During the attendance sessions, they first discussed the problems that might have arisen during learning at home, and then Szentpál required the students to reconstruct the examples of the unit, accompanied by piano. Reading about her method, we can think of the flipped classroom method that is widespread as digital devices appear in education, the essence of which is what Szentpál also used: students prepare at home from pre-published theoretical learning material, and then the teacher can place the emphasis in class on practicing, on asking questions, and on implementing group work (Menyhei, 2020).

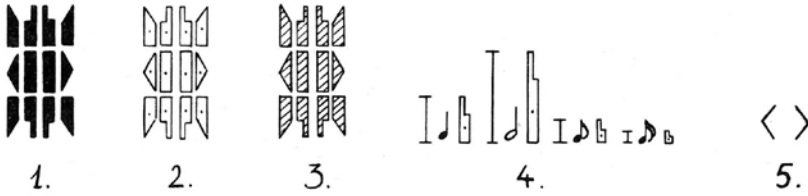
Mária Szentpál divided the subject into movement analysis and the introduction of the dance notation system, kinetography itself. In her publication on movement analysis (Szentpál, 1987), she explained the concepts of movement analysis in detail. However, in her notation education book, she does not return to the explanations but uses the concepts over and over repeatedly.

In her above-mentioned three-volume book, Szentpál applies a threefold system of illustration: (1) simple figures illustrating the textual explanations, (2) short notation examples not intended to be performed, but illustrate a phenomenon in context, and (3) reading exercises that reinforce comprehension and aims at implementing theory into practice. As an illustration, Szentpál mainly selected movements and motifs from choreographies; only a small number of original folk dance material can

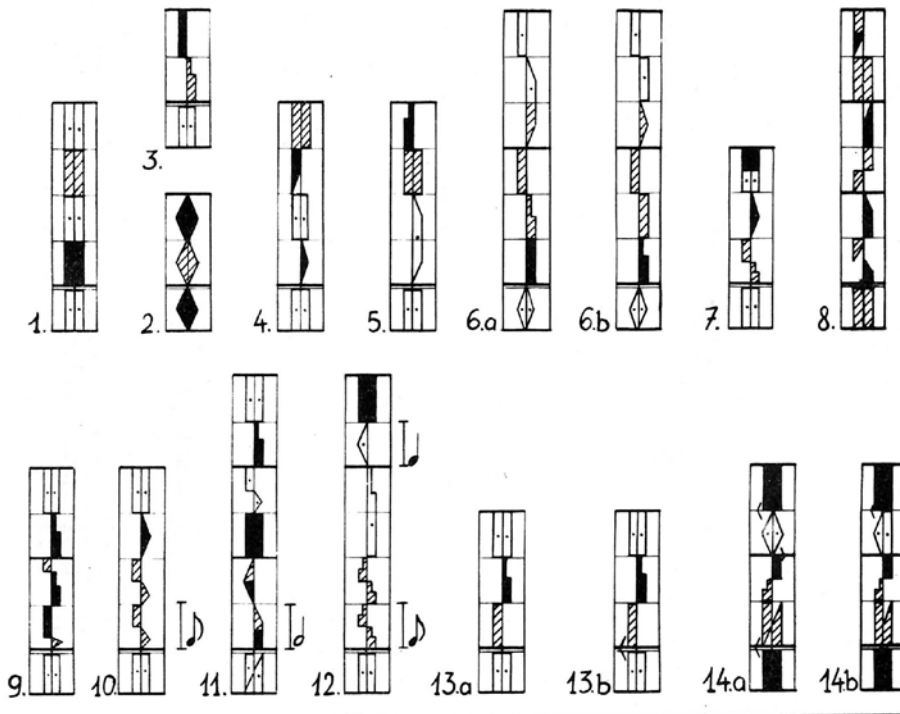
be found in her book (Szentpál, 1964). Figure 4 shows unit II in Szentpál's book with figures, examples, and reading exercises.

II. LECKE

Ábrák



Példák



Olvasó gyakorlatok

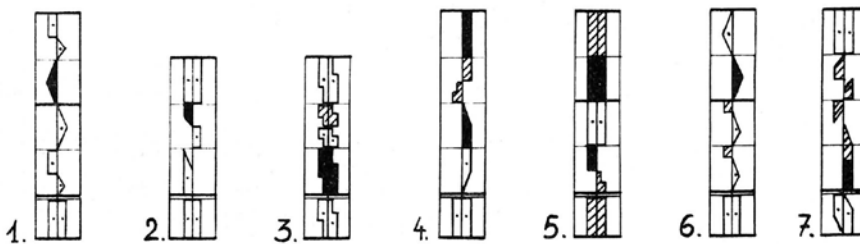


Figure 4. Figures, examples, and reading exercises from Szentpál's book (Szentpál, 1964, p. 4)

Students could always ask their questions about the current unit at Szentpál's lessons. It was followed by dancing examples, and its evaluation was a formative assessment—according to Fügedi. Students also got homework: assignments for each unit to transcribe short textual movement descriptions of motifs into kinetography. At the end of the course, students had to take a practical exam to reconstruct unknown motifs from notation beyond the textbook material.

The teaching methodology of János Fügedi has gradually changed compared to the methodology of Mária Szentpál. In the interview, he states that the reason for changing the methodology is more effective teaching. Szentpál typically taught in correspondence courses, where she had minimal contact hours. In comparison, Fügedi teaches in courses where the whole educational process occurs in attendance, so learning at home is not typical in this form of education. In Fügedi's book on kinetography (Fügedi, 2011), the textual descriptions and explanations are constantly changing with practical examples. It also differs from Szentpál's book in that almost all of the practical examples are from original folk dance material. Such an example, a folk dance movement is shown in *Figure 5*. The concept of Fügedi's book is to guide the student through the complex system of kinetography, based on the movement of a given culture (especially the Carpathian Basin). The first 25 chapters of the book provide basic knowledge, which can be interpreted alone but the units starting from Chapter 26 are suitable for acquiring a higher and deeper level of knowledge.

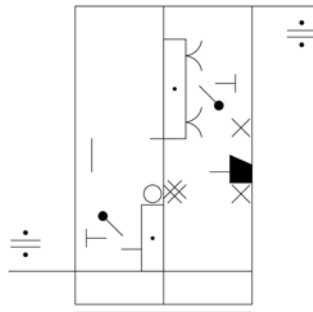


Figure 5. Notation of an Alsóbereczki *hatoztató* motif (Fügedi, 2011, p. 170)

Students have written tests from lesson to lesson at the kinetography courses of the Hungarian Dance University, and finally, a practical exam takes place at the end of the semester. Due to the structure of university education, Fügedi teaches the curriculum divided into semester units. The students may be admitted to the practical exam if they complete all their written tests at least at a sufficient level, which means a minimum 60% of the points. Students who have outstanding achievement both at lessons and in the written tests will receive an offered grade, which will exempt them from the end-of-semester exam.

In the last academic year, from September 2020, Fügedi introduced a well-known but new element in his notation courses, which already appeared in a similar form in Szentpál's method: the students are given study material to read and assimilate the learning contents at home. *Kahoot!*, introduced by Fügedi's colleague, Nóra Oláh, is applied at the notation classes to check the extent to which the students learned the study material at home. (See section 4.3 for details on the method.)

4. DIGITAL TECHNOLOGY IN DANCE EDUCATION

4.1 The Relationship between Technology and Dance

According to a 2005 study, dance is the only sector of education that has started to incorporate technology into teaching at a very late stage. The authors cite two reasons to explain the phenomenon:

- Dancers and choreographers find it difficult to bear if anything gets between the body and living kinesthetic experiences;
- Dance education is a sector with low marketability and consequently a late development of emerging technologies adapted to dance education (Calvert, T., Wilke, L., Ryman, R., & Fox, I., 2005).

Nevertheless, there have always been pioneers, including choreographers who have used digital technology to teach choreographies since 1968. There have also been professionals who quickly recognised the efficient connection between the virtual environment provided by the Internet and the display of choreography. Later, in the 1990s, the use of multimedia also infiltrated into dance education, and CD-ROMs could be used to learn various forms of dance or even dance notation (Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., & Tyrovola, V., 2005). Since the early 2000s, there has been a form of distance learning via the Internet that uses a Learning Management System (LMS), which fortunately does not avoid dance education either. We can read a number of studies that report on the distance learning form of dance education. According to our observations, this type of research can be divided into three major groups:

1. Choreographers are working together by bridging physical distances on online platforms (e.g., Papat, 2001; Papat, 2002; Weber, Mizanty & Allen, 2017);
2. Using motion capture technology, learning to dance can take place in a virtual environment (Chan, Leung, Tang & Komura, 2011; *WhoLoDancE Project* 2016-2018);
3. Theoretical curriculum for dance education in an LMS (Kavakli, Bakogianni, Damianakis, Lamou, & Tsatsos, 2004; Leijen, Admiraal, Wildschut & Simons, 2008).

The Covid19 pandemic situation that reached Hungary in the spring of 2020 also forced Hungarian dance education institutions to learn and teach on online platforms, together with all its possible advantages and disadvantages. Before the pandemic, the Hungarian Dance University did not use an online learning management system as an institutional solution for dancing lessons, but even for theoretical courses, except for the individual methods of some academic instructors (Lanszki & Bólya, 2018; Papp-Danka & Lanszki, 2020).

In 2019, the staff at the Institute for Musicology, Research Center for the Humanities, attempted to teach kinetography by implanting it in an LMS system. Kukár, Knapecz, and Papp (2019) attempted to transfer Fügédi's notation book to the Moodle LMS, where some chapters of the book were not only readable, but students could test their theoretical knowledge of dance notation using pre-prepared tests. At the 7th International Conference on Dance Studies, the authors stated: "In addition to understanding the system of kinetography and acquiring dance notation reading skills, we also consider it important to understand the movement world of folk

dance at a basic level, which we support with notation tasks. We aim to increase the flexibility of education, to make the acquisition of kinetography easier, all in addition to complete contact lessons.” (Kukár, Knapcz & Papp, 2019, p. 46) The online tests in Moodle supported students’ evaluation.

4.2 Fundamentals of Digital Evaluation, Especially the Formative Evaluation

Pedagogical assessment is one of the most essential pillars of the educational process. It allows us to gather information about the quality of teaching and the learning outcomes of the learner. The information collected during the assessment helps the educator plan the further learning-teaching process more effectively (Golnhofer, 2003).

Part of the planning of pedagogical processes is the planning of the assessment strategy, during which the teacher thinks about how to assess and evaluate the students’ prior knowledge at the beginning of the educational process (*diagnostic assessment*), how to ensure regular feedback during the learning process (*formative assessment*) and then how to classify the knowledge and skills acquired by the learner at the end of the educational process (*summative assessment*) (Golnhofer, 2003).

EMMI regulation No. 8/2013. (I. 30.) on common requirements for teacher training and output requirements for teachers, professions contain the competence area of pedagogical evaluation. However, the list of indicators does not cover the implementation of digital tools in pedagogical evaluation. However, if we take a look at the Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu, Redecker, 2017), we see that the DigCompEdu model lists several activities for the educators connected to evaluation:

- To use a variety of digital and non-digital assessment formats and be aware of their benefits and drawbacks.
- To use digital assessment tools to monitor the learning process and obtain information on learners’ progress.
- To use digital technologies to enhance formative assessment strategies, e.g. using classroom response systems, quizzes, games.

It is no coincidence that DigCompEdu also treats evaluation competence within the pedagogical competencies as an independent field, as the use of digital technology in feedback situations has many benefits. Of these, the following are highlighted:

- The administrative burden of evaluation can be reduced: digital tests and evaluation forms can be created quickly and easily on a digital interface, and their reusability and the automated evaluation processes save time for the teachers.
- On the one hand, the results of digital assessments can be easily stored; on the other hand, spectacular visualisations of student performance can be created.
- Ways of digital assessment can be interactive, adaptive, and embedded in multimedia, so we can not only provide a variety of tests but also provide more accurate feedback to students (Hülber, 2020).

The Hungarian education system is often criticised because the primary goal of learning is only to obtain a good grade, which entails the exclusive or at least dominant use of the summative assessment. This also results in the learner not receiving feedback during the teaching-learning process about whether his/her

knowledge and skills are developing or not. Thus, the use of formative assessment is often omitted, while its introduction and regular use can not only promote student motivation and involvement but also lead to more effective learning. During a formative assessment, we determine the level of the learner's development and learning needs and adjust the teaching process to this, i.e.; we can manage teaching and learning strategies in a flexible interaction (Brassófi, Hunya & Vass, 2005).

Formative assessment is an interactive assessment method that can be applied in the classroom and online learning environments. Many software are suitable for digital formative assessment, *Kahoot!*, and, e.g. Quizlet, Socrative, or Symbaloo Learning Paths. We can already say that *Kahoot!* has a long tradition in public education in Hungary. Nothing proves better than at the time of the writing of this study; there are 177.144 publicly available *Kahoot!* quizzes in Hungarian language. Of these plenties of quizzes, 29 were made for dance notation, the application of which is discussed in the next chapter.

4.3 The Role of the (Digital) Formative Assessment in the Teaching of Kinetography

Dance education is in a special position concerning formative assessment. In movement classes, be it folk dance, ballet, ballroom dancing, or other dance languages, there is continuous verbal feedback in most cases in order to make students perform the movements accurately. This primarily means error correction on the part of the educator, which is formulated for development purposes in order to enable the student to perform the movement as accurately as possible. In addition to error correction, of course, there may also be immediate, verbal positive feedback.

The above-mentioned formative oral assessment is also carried out during kinetography education, as learning kinetography requires partly practical, movement-based learning and a partly specific theoretical approach. The subject has a special structure in this sense: it is just as academic as it is practical. It is theoretical because the movement structures of dance need to be recognised and identified with different groups of signs. It is practical because the recognised movement needs to be put back into dance. After getting to know the signs and groups of signs of kinetography, the students have to prove their knowledge by performing the given motif, i.e., by transforming theoretical knowledge into dance practice. During dance practice, the instructor provides the students with continuous formative assessment, both individually and collectively.

Nóra Oláh expanded the repertoire of formative assessment in their teaching practice by implementing *Kahoot!*. Before presenting this in detail, it is important to note that different forms of training use different systems of requirements and different methodologies, too. Students in the *Dance Artist* degree program have fewer requirements than the students in the *Dancer and Coach* BA program. Students enter the *Dance Artist* program at the age of 13-15 after completing their primary school studies. Their training lasts for five years, during which they study according to a unique curriculum: studying in high school and university programs in parallel. Dance notation is a subject in the university curriculum, which students attend once a week in a ninety-minute class. In the *Dance Artist* program, the lessons focus on getting to know the system of kinetography and the exact reconstruction of

the examples in the textbook. Students are not given a learning material for pre-processing at home but must acquire all the knowledge within the class. There is less frequent summative assessment in the kinetography courses of the Dance Artist program than ones in the Dancer and Coach program. The students write two or three tests during the semester, which are easier than the Dancer and Coach program. At the end of the year, they will have to prove their knowledge at a practical exam. The exam for the students of both the Dance Artist and the Dancer and Coach programs consists of performing motifs selected from the textbook.

Kahoot! quizzes always take place at the beginning of the class for two purposes. On the one hand, it helps to get involved and tune in, that is, for students to arrive for a lesson that is very different from the other practical courses and to feel that the next hour and a half will be in the spirit of dance notation. On the other hand, it serves repetition as a didactic task, i.e., through *Kahoot!*, students can repeat what they learned in the previous lessons. In this sense, *Kahoot!* serves as a formative assessment, as the questions answered at the beginning of the lesson point the way to development: what are the signs, groups of signs that are still necessary for the student or group of students to practice. After answering the questions, the teacher can immediately see how many correct and incorrect answers were arrived. If the experience is that a large proportion of incorrect answers have been given, students will immediately get feedback supplemented with an explanation of what they have learned in the last lesson. After completing the *Kahoot!* quiz, the practical part of the lesson follows when the students perform the motifs of the actual lesson. In the meantime, they constantly receive formative oral assessment: the instructor collectively and individually improves the movements and dance structures performed by the students. It can also happen that they play *Kahoot!* at the end of the lesson, where they summarise what they have learned in class. In this case, *Kahoot!* is used as a tool for summary with the aim of formative feedback.



Figure 6. *Kahoot!* illustration—The response system interface (https://www.uniduna.hu/hirek/hirek-almenu/1625-veget_ert_a_due_elso_kahoot_bajnoksga)

We only have a short-term experience with *Kahoot!* in dance notation courses. But we have already experienced that the changing workflows of physically demanding dancing practice and theoretical assessments result in a higher level of involvement. Students love playing *Kahoot!*, as the interface is very user-friendly and it also allows

gamification. One of the instructors' plans is to explore the effectiveness of this educational method with empirical research studies.



Figure 7. Question and Answers for Kahoot! interface (self-edited)

Another advantage of the interface is that the test results can be immediately viewed. The instructor can review the students' collective and individual achievement under the *Report* tab and the proportion of correct answers to each question too. It can help plan the educational process for the next lesson by identifying the topics that need to be repeated in any case. On the other hand, student's individual achievement can be part of the total achievement in the summative assessment at the end of the semester.

5. OUTLOOK

We have outlined in this article the historical background of teaching kinetography and the main directions of the emergence of digital technology in dance education. We found a connection between the already used formative assessment in the practical part of teaching dance notation and the formative assessment proposed for use in the theoretical part of teaching dance notation. We have described a good practice on how to give feedback on the quality and quantity of academic knowledge to students from lesson to lesson with the aim of knowledge development. Although we focussed on *Kahoot!* and the current educational practice in this study, it does not mean that you can only work with this software if you want to apply digital formative assessment (see chapter 4.2), nor does it mean that only the dance notation curriculum can be assessed in this way. In our opinion, any knowledge of dance theory is suitable for incorporating formative assessment supported by digital technology.

The good practice presented here is just a small slice of the hopefully evolving relationship between dance teaching and digital technology. We already see several further paths ahead in which we could develop our current practice further. Among the easier ways to implement, the digital applications mentioned in Section 4.2. are worth trying. These included, e.g. the *Quizlet*, which would not only provide games, tests, and instant feedback but would also provide an excellent interface for self-

study: we could display notation signs, groups of signs on one side of the flashcards, while on the other side its name. Thus, we would provide flashcard learning to students, which has been proven to be an effective way of learning. As for the more complicated paths, we consider the gamification-based design of the Dance Notation subject to be reconsidered, especially in the Dance Artist degree program. In this case, the entire course should be restructured according to gamification rules, where students could choose from different tasks with different difficulties, for which they receive points, and which points could level their achievement up. Of course, the points earned and the levels achieved would be converted at the end of the semester to grade, but this way, we could manage the course in a completely different approach. Finally, we cannot go without fail to mention that in the current Covid situation, the everyday reality of online education is still hanging over our heads. This also has a profound effect on the teaching of the practical part of dance notation. Insofar as teaching dance through cameras, the formative verbal assessment is severely damaged and remains incomplete. So we need to think further about how we could develop either the theoretical or the practical part of the subject given the available frameworks and digital tools.

It is also worth considering that the subject of kinetography could be included in the high school curriculum as well. It would be a big step forward if students of the art of folk dancing did not meet the subject for the first time at the university. The set of symbols taught in the subject is a tool for a higher level, deeper understanding of dance because the notation system provides an opportunity to describe accurately and then understand the movement structures that appear in dance. The movements' technical development follows from a higher level of understanding (Fügedi, 2006). All art schools in dance aim that students reach a high level of technical knowledge, which could be facilitated by incorporating the education of kinetography into their curriculum.

Our study aimed at providing inspiration and motivation to dance educators through good practice with *Kahoot!*, demonstrating that we can build a bridge between dance and digital technology in many ways. We believe that to some extent, technology can profoundly help in dance education while also recognising that physical contact is in no way replaceable by digital technology.

References

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- Brassói, S., Hunya, M., & Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 4–17.
- Calvert, T., Wilke, L., Ryman, R., & Fox, I. (2005). Applications of computers to dance. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 6–10.
<https://doi.org/10.1109/MCG.2005.33>
- Chan, J., Leung, H., Tang, J., Komura, T. (2011). A Virtual Reality Dance Training System Using Motion Capture Technology. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 4(2), 187–196. <https://doi.org/10.1109/TLT.2010.27>

- Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2011). The use of technology in movement and dance education: recent practices and future perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3355–3361.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.299>
- Fügedi, J. (1993a). Tánclejegyző rendszerek I. rész. *Táncművészet*, 18(1–2), 48–49.
- Fügedi, J. (1993b). Tánclejegyző rendszerek II. rész. *Táncművészet*, 18(3–4), 49–51.
- Fügedi, J. (1993c). Tánclejegyző rendszerek III. rész. *Táncművészet*, 18(5–6), 47–50.
- Fügedi, J. (2006). A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskola-kultúra*, 16(11). 108–121.
- Fügedi, J. (2011). *Tánc-jel-írás*. L'Harmattan – MTA Zenetudományi Intézet.
- Golnhof, E. (2003). A pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika* (pp. 334–359). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hülber, L. (2020). Értékelés. In Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban* (pp. 94–124) Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatasinformatika_a_felsooktatásban.pdf
- Kavakli, E., Bakogianni, S., Damianakis, A., Lamou, M., & Tsatsos, D. (2004). *Traditional dance and e-learning: The Web Dance learning environment*.
https://www.researchgate.net/publication/237632981_Traditional_dance_and_E-learning_The_WebDance_learning_environment
- Kukár, B. M., Knapcz, K., & Papp, N. (2019). Learning management system és Lábán-kinetográfia. A táncjelírás online oktatásának lehetőségei. In Lanszki, A. & Egey, E. (Eds.) *VII. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia: Tánc és kulturális örökség* (p. 46). Magyar Táncművészeti Egyetem
- Lanszki, A., & Bólya, A. M. (2018). E-Dance History – Online eszközök tanulástámogató hatása az MTE tánc történet tárgyának angol nyelvű oktatásában. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 178–184). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Leijen, Ä., Admiraal, W., Wildschut, L., & Robert-Jan Simons, P. (2008). Students' perspectives on e-learning and the use of a virtual learning environment in dance education. *Research in Dance Education*, 9(2), 147–162.
<https://doi.org/10.1080/14647890802087951>
- Menyhei, Zs. (2020). Tanítás és tanulás. In Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban* (pp. 69–93). Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatasinformatika_a_felsooktatásban.pdf
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 37–58.
 DOI: <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.37-58>
- Popat, S. (2001). Interactive dance-making: online creative collaborations. *Digital Creativity*, 12(4), 205–214. <https://doi.org/10.1076/digc.12.4.205.3218>
- Popat, S. (2002). The TRIAD project: Using internet communications to challenge students' understanding of choreography. *Research in Dance Education*, 3(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/14647890220129096>

- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466). Joint Research Centre.
<https://doi.org/10.2760/178382>
- Saint-Léon, M. A. (1852). *La Stenochoreographie*. L'Auteur.
- Szentpál, M. (1987). *A mozgástelemzés alapfogalmai. Harmadik bővített, átdolgozott kiadás*. Országos Művelődési Központ Módszertani Intézete.
- Weber, R., Mizanty, M., & Allen, L. (2017). Project Trans(m)it: creating dance collaboratively via technology – a best practices overview. *Research in Dance Education*, 18(2), 116–134. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354840>
- WhoLoDancE (Whole-Body Interaction Learning for Dance Education) project. (2016–2018). <https://www.researchgate.net/project/WhoLoDancE-Whole-Body-Interaction-Learning-for-Dance-Education>

Applications

- Kahoot!* <https://kahoot.com>
- Socrative* <https://socrative.com>
- Symbaloo Learning Paths* <https://learningpaths.symbaloo.com/>
- Quizlet* <https://quizlet.com/>

FORDÍTÓI DILEMMÁK A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEMEN

Egey Emese PhD, egyetemi docens és nyelvtanár,
Magyar Táncművészeti Egyetem, Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Absztrakt

A Magyar Táncművészeti Egyetemen keletkező és angol nyelvre fordítandó dokumentumok mennyisége folyamatosan nő. Jelen írás röviden vázolja a fordítás-tudomány mint önálló tudományterület néhány alapelvét és kutatási eredményét, valamint bemutat néhány fordításetikai és fordítástechnikai kérdést. Az egyetemi szövegekből vett számos példával érzékelteti, milyen kihívásokat jelent általában a fordítás, a terminológia alkotás. Részletesen tárgyalja a fordítás nyelvi ellenőrzésének szükségességét és indokolja, miért lehet fontos már a forrásnyelvi szöveg korrektúrája is. Javaslatot tesz fordítói munkacsoport mielőbbi tényleges létrehozására.

Kulcsszavak: barátságatlan nyelvpárok, terminológiai kérdések, forrás- és célnyelvi ellenőrzés

1. BEVEZETÉS

A Magyar Táncművészeti Egyetem (továbbiakban MTE) nyelvtanár oktatójaként az elmúlt tanévekben részbeni, az utóbbi időben fő tevékenységként feladatomban hivatalos írott szövegek magyarról angolra fordítása. A kérdéses szövegek kisebb része jogi természetű (szerződések, szabályzatok), hivatalos (belső) irat (rektori körlevelek, szakmai pályázati anyagok, szülői hozzájárulások orvosi vizsgálatokhoz, szakdolgozati követelményrendszer és útmutató). Túlnyomó többségük a táncos szakmához kapcsolódó, ugyanakkor inkább hivatalos jellegű szöveg (tanszéki ismertető, konferencia kötetek absztraktjai), szakcikk (a kétnyelvű *Tánc és Nevelés* című folyóirat számára), illetve legnagyobb számban a honlap számára készülő szakmai önéletrajz.

Úgy vélem, hogy ezek az utóbbi években terítékre került szövegek, amint azt a példákkal illusztrálni is kívánom, nem elsősorban a szorosán vett táncterminológia területéhez tartoznak. Ezért írásom nem a táncterminológia története vagy jelen helyzetének elemzése, bár a témával szükségszerűen átfedést mutat. Sokkal inkább a táncművész és táncpedagógus képzés, valamint az MTE mint intézmény és munkáltató mindennapi életéből adódó egyéb fordítási kihívásokat, azok lehetséges megoldásait veszi sorba. Ehhez elengedhetetlen a fordítástudomány mint önálló diszciplína elméleti hátterének felvázolása, kutatási eredményeinek alkalmazása. A cikk az elméleti hátteret, valamint a nyelvi és kulturális távolság bemutatását kö-

vetően tematikus csoportokba rendezve tárgyalja a kérdéses szöveg-/szemelvény típusokat: szerepelnek benne a táncpedagógus képzéshez, az intézményi működéshez és a szakmai előmenetelhez köthető tételek. Utolsó fejezete a nyelvi ellenőrzés szükségességével foglalkozik az alábbi területeken: műfaji terminológia, tantárgyak és szerepek elnevezései; pedagógiai vonatkozások; a működéshez, fenntartáshoz kapcsolódó szövegpéldák; a szakmai önéletrajzokban előkerülő kérdések; poszt-editalás, forrás- és célnyelvi lektorálás.

Mindezeknek a szövegeknek a fordítása számos fordításetikai és fordítástechnikai kérdést vet fel. Mivel jelen írás nem nyelvészeti szakfolyóirat számára készül, a kérdés elméleti hátterét csak röviden vázolom.

1.1. A fordítás elméleti háttere

A fordítástudomány mára önálló nyelvészeti ággá nőtte ki magát, amely több más terület, illetve tudományág érintkezési határán mozog, azok eredményeire támaszkodik. A teljesség igénye nélkül: indulásakor a kontrasztív nyelvészetre, majd a korpusznyelvészetre, a frazeológiára, a funkcionális nyelvészetre, a kulturális- és az interkulturális nyelvészetre, az alkalmazott nyelvészetre, a szociolingvisztikára vagy a modernebb irányok közül a netnyelvészetre és a médianyelvészetre.

A hivatásos fordítóirodák ma már különböző korpuszok alapján terminológiai adatbázisokat hoznak létre, vannak fordítástámogató rendszerek (CAT = Computer-assisted translation), tényleges szövegrészeket tartalmazó fordítási memóriák (TMS = Translation Memory Systems), szövegtárak, gépi előfordító (MT = Machine translation) és nyelvhelyességet ellenőrző programok. A fordító- és tolmácsképzésben jó ideje folyik az olyan szoftverek fejlesztése, amelyek rögzítik a teljes fordítási folyamatot (Hansen, 2013), annak szakaszait, még az azokhoz kapcsolódó fiziológiai megnyilvánulásokat is, így a szemmozgást, mit mennyi ideig szemlél a fordító, a kurzor mozgatását, a szöveg közbeni megállásokat, javításokat, vagyis a párhuzamosan zajló gondolati epizódokat utólag filmszerűen visszanezhetővé és elemezhetővé teszik.

A fordító-tolmács önálló szakma, legalábbis amennyiben szakképzett művelőiről beszélünk. Mindazonáltal a hivatásos fordítóknak kétféle megközelítéssel kell szembeszélniük. Egyfelől azzal a tévhitel, hogy a munka elvégzéséhez elég jól ismerni a célnyelvet, valamint ennek ellentétével, miszerint elég adott szakterület képzett művelőjének lenni. Nem szakmabeliként nem tisztem megállapítani, mekkora a tevékenység presztízse, ugyanakkor egy fordítástudománnyal foglalkozó kutató azt hangsúlyozza, hogy még napjainkban sem egyértelműen magas, mert amint láttuk is, a közvélekedés szerint bárkiből lehet fordító, ha a helyzet, a szükség úgy hozza (Imre, 2019), azaz nyugodtan fordíthat, hiszen jól tud az adott nyelven.

Jól jelzi a szakma olykor ellentmondásos helyzetét az a tény, hogy a fordítástudomány egyik nagy nemzetközi tekintélye, az angliai születésű, de munkásságát hosszú évtizedek óta a Helsinkii Egyetem különböző nyelv tudományi tanszékein kifejítő Andrew Chesterman egyenesen úgy véli, hogy csakis szakmai képesítéssel rendelkező fordítson, lehetőleg anyanyelvére. Továbbá a fordítóknak-tolmácsoknak az orvosi eskühöz hasonló fogadalmat kellene tenniük, amely a nyelvi-szakmai szempontokon túl jogi és erkölcsi vonatkozásokra is kitérne (Chesterman, 2014). Minden

kor sajátos velejárója, de a miénknek kiváltképpen csapdája lehet, hogy a fordító mennyire képes kiiktatni saját értékítéletét munkája során.

A fordítástudomány legáltalánosabb elve mindig is azt volt, hogy a fordítás a jelentés átültetésének folyamata. Figyelembe kell venni, hogy minden fordítás alfája és ómegája a szakszavak (terminusok) mint jelentésegységek felismerése, azaz a kötött és így mindenképpen fordítandó elemek felismerése. Ez sajátos készséget igényel, hiszen a terminus jelentése mellett, annak az adott szövegkörnyezetben, kommunikációban betöltött szerepe is ugyanennyire fontos és irányadó (Fóris, 2019). Tamás (2015) megfogalmazása szerint a terminusok felfoghatók a szöveg kulcsfogalmainak, mivel ezek hordozzák a lényegi információ zömét. Érdekes kísérletként egy kiválasztott szövegrészletből kitörölve a terminusokat, láttatja, nélkülük mennyire kitalálhatatlanná válik a szöveg egészének tartalma, lényegi jelentése. A fordító munkája során ad hoc terminológiai tevékenységet folytat.

Amint sejthető, nem elég felismerni, hanem időnként alkotni is kell célnyelvi terminusokat. Minden fordító megtapasztalja, hogy adott célnyelvi terminus híján további megoldást kénytelen keresni, amely lehet a tükörfordítás, a körülírás vagy egy-egy elavult szó felelevenítése. A fordítás tehát legalább három-négy lépést foglal magába: az értelmezést, a felismerést, a megfeleltetést és az alkotást. Mindez

(...) olyan ismereteket és készségeket feltételez, amelyek nem sajátíthatóak el automatikusan a fordítás gyakorlata során. Döntési helyzetek soráról, stratégiák alkalmazásáról van szó, amely tudatos tevékenységet és előzetes elméleti tudást is feltételez. Ezért is tévhit azt gondolni, hogy egy szakember automatikusan kiváló szakfordítónak válhat. Egy szakterület terminusainak ismerete ugyanis önmagában nem jelent garanciát a terminológia helyes fordítására – ahogyan a kiváló nyelvismeret sem tesz önmagában jó fordítónak. (Fischer, 2019, p.197).

Vottonen és Jääskeläinen (2018) egyenesen hét ismérvet különít el a fordító definiálásakor, amelyek közül kiemelendő annak a képességnek a megléte, amely alapján képes választásait, megoldásait megindokolni, továbbá önmagát lektorálni és javítani. Koskinen erősen vitatott gondolatsora a fordítónak, tolmáccsá válás lépcsőfokait mutatja be, miként válhat valakiből szervezett képzés nélkül vagy még inkább annak eredményeként a műfaj hivatásos művelője. Megközelítése, amennyiben a két- vagy többnyelvű közegben felnövekvő csoportját önállóan kezeli, ugyanakkor érdekes fókusz (Koskinen, 2013).

Nem mehetünk el a lektorálás kérdése mellett sem. A lektorálás kétségtelenül beavatkozás, amely mindenek előtt átrendezés, betoldás, törlés, csere vagy megjegyzés hozzáfűzésével szándékozik a célnyelvi szöveget korrigálni és javítani (Robin, 2018). Mára már egyenesen minőségbiztosítási elvárás, hogy minden fordító szolgáltatás minimális feltétele legyen az ellenőrzés is. Robin amellet, hogy meg is nevezi a vonatkozó jogszabályi helyet (Robin, 2015, 2018), arról is beszámol, hogy nemzetközi kitekintésben is egyre sürgetőbb az igény, hogy a fordítók-tolmaçsok mellett hivatásos lektorokat is képezzenek, amely képzés fordítástudományi irányelvei kialakulóban vannak.

1.2. A nyelvi és kulturális távolság kérdései

Nem téveszthetjük szem elől, hogy a 20. század második feléig kizárólag az irodalmi, azaz a műfordítást tekintették alkotó tevékenységnek, a szakfordítást nem (Heltai, 2010). A fordítói hűség kérdésköre természetesen elsősorban a szépirodalmi műveknél jön elő, de a pontosság minden területen elvárás. Nyilvánvaló, hogy minden szöveg, legyen az irodalmi mű vagy szakszöveg, mélyen gyökerezik a forrásnyelvi kultúrában és társadalomban, következésképpen magától adódik a kérdés, hogy a fordító az eredeti szöveg konkrét jelentéséhez vagy annak szelleméhez, üzenetéhez ragaszkodjék-e inkább. Barbara Johnson amerikai irodalomtörténész-nyelvész nagyon találó hasonlatát kölcsönözve szemléltethető ez a feszültség, amennyiben a fordítóról a következőt mondja, „(...) *hűségesküje ellenére vagy talán éppen amiatt nem engedelmes házastársnak, hanem hűséges bigámistának kellene tekinteni, aki egyszerre lojális a saját anyanyelvéhez és az idegen nyelvhez. Mindegyiküknek anélkül kell megfelelnie a másik elvárásainak, hogy közben valaha is esélyük lenne a találkozásra*” (Johnson, 2014, pp. 371–372).

Arra, hogy néha mennyire nincs esélyük a találkozásra, sarkított példaként álljon itt Szőcs Géza Trianon századik évfordulójára írt prózaversének részlete. A mű a szövegköziség már-már tovább nem fokozható példája, mivel kizárólag egy az egyben, néhol apró részletekben módosított átvételek [félkövér kiemelés tőlem] rendszerbe szervezett összeszerkesztése. Az alkotás kulturális kódja éppen ezért annyira magyar, hogy az vagy abszolút lefordíthatatlanná, vagy élvezhetetlenné teszi, hiszen minden egyes sorát lábjegyzetelni kellene. A sorok zöme kultúraspecifikus reália (Heltai, 2013), történelmi konnotációkkal, szállóigévé vált mondatokkal.

Feketén bólingat az eperfa lombja!
 Párizsba beszökött az ősz!
 Szent Mihály útján suhant **meztelen!**
 Európa csendes, újra csendes!
 Rózsa Sándor összevonja szemöldökét!
 A gyertyák csonkig égnek!
 Mikor a gyertyák porig égtek, még anyám eljárt a végét!
 Kossuth Lajos azt üzenté, elfogyott a regimentje!
 Próféta **lettél**, szívem! (Szőcs, 2020, pp. 63–64)

A kulturális szűrő fogalmát House vezette be, azaz a kognitív és szocio-kulturális különbségek felismerésének és alkalmazásának képességét, (amellyel kapcsolatban arról értekezik, hogy megítélése szerint téves nézőpontváltás következtében a szöveg alapú megközelítés mind jobban tolódik a célközönség-orientált fordítás felé (House, 2015). Amennyiben a fordító a kulturális távolság csökkentését tartja szem előtt, úgy honosításról, ha a különbségek érzékeltetéséről, a távolság fenntartásáról van szó, idegenítésről beszélhetünk (Klaudy, 2018).

Kifejezetten nyelvi szempontokat nézve a magyar – idegen nyelv viszonylatban az esetek zömében a fordítás nehézségeinek elsődleges oka, hogy a két érintett nyelv ún. barátságtalan nyelvpár (Klaudy, 2017). Ez azt jelenti, hogy mivel tipológiailag eltérő csoportba tartoznak – a magyar agglutináló, az angol flektáló, egyre erősödő

izoláló vonásokkal –, számtalan eltérő morfológiai, szintaktikai, szórendi, szóképzési stb. jellegzetességgel bírnak.¹

2. TAPASZTALATOK A TERMINOLÓGIA ÉS A LEKTORÁLÁS TERÉN AZ MTE ANYAGAINAK FORDÍTÁSAKOR

2.1. Tánc és képzés

A tánc mint művészeti ág olyannyira szerteágazó, hogy szakiránytól függően alakult ki hazai terminológiája. Nem kell magyarázni, miért használ mindmáig francia kifejezéseket a klasszikus balett. A magyar néptánc mint hungarikum kezelendő, nincs, nem is lehet nyugat-európai megfelelője, így szakszókincsének idegen nyelvre átültetésénél a terminológia-alkotás (pl. *karikázó – girls' circle dance*) elkerülhetetlen. A műfaji sokszínűség magával hozza, hogy adott terminus jó az egyik területen, de nem alkalmazható egy másikra. (Pl. „*Corps de ballet*” a balett esetében a *tánckar* nemzetközileg ismert megfelelője, de a terminus második elemét nyilvánvalóan el kell hagynunk, esetleg mással helyettesítenünk a többi műfaj esetében.) Magyar sajátosság lehet további különbségek érzékeltetése, amelyeket az angol nem jelöl, azaz furcsa módon ugyanaz a terminus jelölhet kétféle is: a *társastánc* és a *verseny-tánc* fordítása egyaránt *ballroom dances*. Ugyanakkor, ha az előbbi tánciskolában táncolják, akkor *social dance*, az utóbbi pedig értelmezhető *dance sport*-ként is. A *látvány-tánc* kifejezetten magyar terminus, amelyet, jobb nem lévén, *show dance*-nek lehet fordítani.

Az MTE-n, az MTE kiadványaihoz kapcsolódva vagy más kiadónál jelentős, ráadásul kétirányú fordítói-terminológiai tevékenységet folytattak nyelvtanárok és más szakemberek, mindenek előtt Vályi Rózsi, Fuchs Lívia, Galamb Zoltán, Melis Béláné, Horváthné Bánky Dóra, Benyő Hedvig, Urbán Mária, Mika Zsuzsanna, Dienes Gedeon, Jeszenszky Endre francia, angol, német és orosz nyelvből vagy nyelvre. Tevékenységük felöleli a klasszikus balett teljes módszertanát, a társas- és verseny-táncok, a koreografálás terminológiai magyaráztását, a tánc történet egyes fejezeteit, a dzsessz-táncot.

Az említett kiadványok, szöveggyűjtemények, előadások, szöszedetek, fordítások elsősorban a műfaji, a táncmódszertani és a műkritikai terület feldolgozásai, emellett az alkotó folyamatoknak, a színpadi jelenlét leírásának a szókincsét honosították meg.

Egy-egy szakterület évtizedek alatt megalkotott, kialakult táncterminológiája a szakma számára ismert, különböző formában nyomtatásban is megjelent. Mind-

¹ Az érthetőség kedvéért a nyelvek három fő típusa: az agglutináló (= ragasztó/toldalékoló) nyelvek, amelyek új nyelvtani funkciót vagy új jelentést képzők, jelek, ragok segítségével fejeznek ki. Egyetlen szó, amelyet angolra egész mondattal lehet csak lefordítani, a *meg-tánc-ol-tat-hat-ná-l-ak* tartalmazza a következő elemeket: rezultativitást kifejező igekező + főnév + főnévből képzett ige + műveltető képző + ható képző + feltételes mód módjel + egyes szám második személyt jelölő elem, jelen esetben tárgy, (azaz 'téged') + jelen idő, egyes szám első személyű alanyt ('én') jelölő igei személyrag, határozatlan (alanyi) ragozásban. A flektáló (= hajlító) nyelvek a tömágánhangzó megváltoztatásával fejeznek ki grammatikai funkciót vagy új jelentést. Pl. az angol, német rendhagyó/erős igeek a múlt időt, participiumot: *drive, drove, driven*. Az izoláló nyelvekben (ld. modern kínai) gyakorlatilag nincs alaktan, pl. ige- és főnévragozás, ezért a szórendjük szigorúan kötött. Az angol megindult a típusváltás útján, mert mára az egyes szám harmadik személy jelen idő kivételével teljesen eltűnt az igeragozás, a névszóragozás emlékét pedig csak a személyes névmások ragozott alakjai őrzik (*me, with him/her, from us, about them.*)

azonáltal a kritikák, műelemzések, tanulmányok, interjúk vizsgálata alapján úgy tűnik, nyelvtanár elődöm nem véletlenül fogalmazott úgy, hogy "(...) a tánc szakirodalmának nem létezik magyarul szakszótár alaposságú, kodifikált nyelvi rendszere, ezért mindenképp fölött a fordítói kreativitás függvénye a terminus technicusok átültetése." Az általa vizsgált korpusz alapján azon sem csodálkozhatunk, hogy "(...) csak részben megoldható feladat egy nonverbális műfaj jellegzetességeit verbalizálni, azaz szövegszerű formába átültetni." (Benyő, 2009, pp. 71–73).

2.2. Oktatott tárgyak elnevezése és színpadi szerepek

Az Egyetemen oktatott számos tantárgy nevének fordításakor találhatunk csak az MTE kínálatában szereplő, tánc-specifikus stúdiókat, amelyek némelyike értelemszerűen csak adott táncműfajhoz köthető (ld. repertoár, spicc, mozgásbiológia, táncmű elemzés, táncjelírás, viselettörténet, történelmi társastánc, koreológia stb.)

A táncművészet nemzetközi mozgástera és a mára például az operajátásban meghonosodott gyakorlat, mely szerint a darabokat az eredeti nyelven énekliz-játszóknak, itt is jó minta lehet. A fordító feladata tehát megkeresni, hogy adott szerep (zenemű, darab) milyen nemzetiségű szerző, koreográfus műve, figyelve egyúttal a cirill betűs névátírásnak az angolban érvényes szabályaira, amelyek a magyar szókástól lényegileg különböznek. Továbbá ellenőriznie, és ha szükséges, javítania kell a darabok, szerepek nevét, főleg helyesírását az eredeti nyelven, legyen az spanyolul, franciául, oroszul. Ezen a téren elsősorban a kortárs darabok eredetének kinyomozása okozhat gondot, illetve annak eldöntése, ha van magyar fordításuk (pl. József és a Színes Szélesvásznú Álomkabát), akkor a pályakép ismertetésében melyik, esetleg mindkét nyelven szerepeljen-e.

3. NÉHÁNY PEDAGÓGIAI VONATKOZÁS

A járvány miatt valamennyien hiányoljuk a *kontakt* (személyes, jelenléti) *órákat*, amelyek furcsa módon angolul *contact hour*-nak mondanók, annak ellenére, hogy az angol *hour* időegységet, időtartamot jelöl, nem pedig tanórát (*lesson*, *class*). Nem kevés odafigyelést igényel, amikor nyelvtenárként kezdő csoporttal gyakoroltatjuk a magyar *óra* szó 4-5 lehetséges, de más-más jelentést kifejező angol megfelelőjét, és akkor itt egy terminus, amelyik minden tankönyvi szabályt felrúg!

A hazai iskolai gyakorlatból jól ismert, ezért a nem pedagógus foglalkozásúaknak is nyilvánvaló, mit jelent a *fogadóóra*, a *vizsgatanítás*, a *hospitálás*. Ezen terminusok némelyikének lehetséges az értelmező körülírása (*office hours for consultation*, *teaching praxis exam*). Ugyanakkor a magyar iskolatörténet latinos hagyománya mégsem hatalmazza fel arra a fordítót, hogy az angolban is – egyébként a szókincs igen jelentős százalékát kitevő – latin eredetű szavakat használjon, ha az azonos forrásnyelvi jövevényszó a két nyelvben más irányba fejlődött, ezért jelentésük, konnotációjuk ma nagyban eltér. A *hospital-hospitál* szópár kétségtelenül hamis barát (*faux-amis*), vagyis hasonló alakú, de más jelentésű. A magyarban az iskola- és óralátogatás a latin *hospes vendég* szó származékának tekinthető, hiszen a tanárjelölt adott iskolában, osztályban vendégként van jelen. Angolul azonban mindjárt a latin szó továbbképzett formája, a *hospitale*, az angolba rövidüléssel átkerült *hospital* alak jut az anyanyelvi olvasó eszébe, amely ugyan eredetileg jelenthetett vendégházat is,

mégis az *ispotály* (ugyanabból a szóalakból!), kórház jelentés állandósult. Az eredeti jelentést az angolban csak a vendégszeretet/ *hospitality* főnév és a vendégszerető/ *hospitable* melléknév őrizte meg, vagyis igei származéka nincs. Marad tehát itt is a magyarázás: – újfent két latin eredetű szóval – iskolai, órai megfigyelés (*school/classroom observation*) lesz a *hospitálásból*.

A pedagógiai szakirodalomban és ezért az egyik fordítandó tanulmányban is találkozhattunk a *kétszeresen kivételes*, ill. *kétszeres* (v. *kettős*) *kivételesség* kifejezéssel, amely az egyfelől tehetséges, de ugyanakkor szociális háttérük miatt hátrányokkal küzdő diákokat jelöli. A cikk szerzője következetesen ragaszkodott ahhoz, hogy ezt *twice exceptional(ity)* formában szokás használni, holott itt nem kétszeri, hanem kétszeresen különleges helyzetről van szó, azaz a *two-fold* vagy a *dual* tűnne helyesnek. Amennyiben kialakult terminusról van szó, nincs helye a vitának, ha egyedi terminusalkotás, ismételten képzett lektori szemre lett volna szükség.

4. MŰKÖDTETÉS, FENNTARTÁS

4.1. Jogi szövegek

Mivel a jogi szövegeket rendszerint jogászok fordítják, továbbá a területnek saját szakirodalma van, ez a rövid kitérő mindössze azt kívánja illusztrálni, milyen csapdákat rejt az ilyen fordítási feladat. A szerződések természetesen jogi szakkifejezések sokaságát használják, amelyek fordításához szerencsére rendelkezésre állnak a jogi szótárakon kívül olyan példatárak is, amelyek az adott terminust eredeti szövegekben, azaz szövegkörnyezetükben magyarázzák. Mivel azonban a jogi nyelv minden országban saját hagyományokkal rendelkezik, így bele sem szabad kezdeni még az olyan, látszólag könnyen áthidalható fordulatok, mint „a szerződő felek a dokumentumot, mint akaratukkal mindenben megegyezőt írják alá” automatikus fordításába sem. Ez az angol tagmondat szó szerint visszafordítva a következőképpen hangzik: „amint ugyanez lévén teljes kifejezése az ő akaratuknak, az aláíró felek aláírják a dokumentumot.” További példák: „a szerződést határozott időre kötik” szó szerint: „a megállapodás idejét fix időtartamúnak szerződik” vagy az „indokolás nélkül” kifejezés nem más, mint „bármely vonatkozó ok nélkül”.

4.2. Kollégiumi házirend

Külön pontban tárgyalom a kollégiumi házirend jelentette kihívásokat. A szöveg félhivatalos jellegéből adódóan tartalmaz szakkifejezéseket, de a fő gondot ismét a nyelv- és kultúra-specifikus jelenségek okozták. Továbbá mivel hosszú oldalakon át sorakozó szabályokról, lehetséges büntetésekről van szó, nem lett volna szerencsés az angolban nem létező elemeket mindig körülírással fordítani és ezzel tovább növelni az amúgy is nagy terjedelmet.

Szakszótárak segítségével ellenőrizhető, hogy mi a *létszámmellenőrzés* (bár gyanítom, inkább a katonaságnál használt terminust találtam), mi a közös *használatú terek*, a *munkabiztonsági és tűzrendészeti szabályok* megfelelője. Másutt viszont a bevett megoldások valamelyikéhez folyamodtam (Horváth, 2019). Magyarázó körülírás a *szilencium* mint *csöndes idő*, illetve *csöndes tanulási idő*, mivel a *szilencium-silence* is hamis barátok, továbbá a honosítás, azaz a kulturális távolság csökkentése volt a cél.

Másutt elavult régi szó felelevenítését alkalmaztam (*kimenő* mint a kolostori rendtartásokban engedélyezett latinus *exeat*, azaz eltávozás. Azóta találtam rá egy angol bentlakásos iskola szabályzatában a modernebb és lényegesen egyszerűbb *eltávozás* (= *leave*) szóra. Ez a példa rávilágít az idő tényező fontosságára: mivel a határidő szorított, nem biztos, hogy akkor a legjobb megfelelő került a szövegbe.

5. A TÁNCMŰVÉSZ ÉS TÁNCPEDAGÓGUS ÉLETRAJZOK FORDÍTÁSÁNAK JELLEGZETES PROBLÉMÁI

5.1. Intézmények

Elfogadott szabály, hogy egyesületek, szervezetek, intézmények nevének fordításánál az adott intézmény saját maga által hivatalosan használt nevét kell átvenni, annak ellenére, hogy nyelviileg más vagy több megoldás is létezne. Tipikus esete ennek, amikor a név birtokviszonyt tartalmaz: pl. *Magyar Táncművészek Szövetsége*, amelyet elvileg fordíthatnánk *Hungarian Dance Artists' Association*-nek, de az angol szórend és a bevett forma az *Association of Hungarian Dance Artists*.

A köznyelvben csak Honvéd Kórháznak emlegetett intézmény hivatalos magyar neve: *Magyar Honvédség Egészségügyi Központ*, amely nevet szintén lehetne minden egyes elemével fordítani, ám a hivatalosan használt angol verzió mindössze a *Hungarian Military Hospital*. Az Oktatási Hivatal magát *Education Authority*-ként fordítja, annak ellenére, hogy a főnév egyes számú alakja inkább „hatalom / tekintély / fennhatóság” jelentésben használatos, a hivatalhoz jelentésben közelebb álló *hatóságot* a többes szám fejezi ki. Talán szerencsésebb lett volna a hivatal szónak más megfeleltetést találni. Itt azonban az említett okokból nincs mérlegelési lehetőségünk.

Ha a kérdéses intézménynek van angol nyelvű honlapja, ahol az általa hivatalosnak tekintett nevet megtalálhatjuk, nyert ügyünk van. A helyzet azonban ennél gyakran bonyolultabb. Számos testület magyar és angol nyelvű honlapja ugyanis jelentősen eltér egymástól, akár felépítésükben is. Az idegen nyelvű oldalak többnyire csak a külföldieknek is releváns információkat tartalmaznak, a pályázati, együttműködési lehetőségeket, képzési kínálatot és ritkábban mutatják be a teljes szervezeti felépítést.

Így ütközünk bele abba, hogy pl. a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) angol nyelvű oldalán az *Osztályokból* tovább léphetünk a *Tudományos Bizottságokig*, de azon belül már csak, a mi esetünkben fontos Néprajztudományi Bizottságig jutunk el. A *Tánc tudományi Munkabizottságig* mint állandó *Al- és Munkabizottsághoz* már nem, következésképpen az utóbbiak idegen nyelvű megnevezéseit sem találjuk itt meg. Ilyenkor nem marad más hátra, a kérdéses helyen tagsággal, funkcióval bíró kolléga segítségét kell kérnünk. Gondot jelent az *MTA köztestületi tagja* reáliának az átültetése idegen nyelvre, annál is inkább, mert a nyugat-európai tudományos élet gyökeresen más elvek mentén szerveződött, mint a magyar és adott esetben a tudományos akadémia mint egységes intézmény is teljesen hiányzik. (Németországban az egyetemi városok hoznak létre civil szervezetként működő és külön díjazást nem folyósító tudományos akadémiákat.)

5.2. Elismerések, kitüntetések

A hivatalos állami kitüntetések fordítását több tényező is nehezíti. Legelőször is magyarázatra kell járni, hogy egy korábban adományozott kitüntetés ma minek felel meg, azaz hogyan lehet fordítani. Több díj megszűnt a rendszerváltozással, újakat alapítottak vagy korábbiakat átneveztek. Az állami kitüntetéseknek általában van polgári és katonai fokozatuk, ezek angol megfelelőit jó esetben megtaláljuk ide vonatkozó szakmai oldalakon, de azt nem dönthetjük el, hogy ezek mennyire megbízhatóak. Itt tartozom köszönettel a Köztársasági Elnöki Hivatal Főigazgatójának, amiért munkámhoz megküldte a kitüntetések ma használt hivatalos fordítását.

A laikus fordító elsőre visszahőköl az olyan többszörös birtokviszonnyal terhelt megfeleltetések láttán, mint pl. a *Magyar Köztársasági Ezüst Érdemkereszt* fordításaként használt *Silver Cross of Merit of the Republic of Hungary*. A mai elnevezés egyszerűsödött: *Magyar Ezüst Érdemkereszt (Silver Cross of Merit of Hungary)*, hiszen az államforma elnevezése is rövidült. Ugyanakkor mégis a bonyolultabb szerkezetet tartottam meg, ha a kitüntetés adományozásának idején az ország neve még *Magyar Köztársaság* volt (ld. a sokat emlegetett fordítói döntési helyzeteket). Ugyanez a helyzet bizonyos művészeti díjak esetében is: a *Magyar Köztársaság Érdemes Művésze* napjainkra *Magyarország Érdemes Művésze* díjra módosult.

A kifejezetten helyi, mert sajátosan magyar és a csak egyes szakterületen odaítélt táncművész díjak fordítása az életrajzokban szerepel, hiszen fontos állomása egy-egy művész pályájának és visszajelzés a külföldi olvasónak is. A balettművészeknél rendszerint olyan kiemelkedő személyiségekről neveztek el kitüntetések, hogy ezek nemzetközi viszonylatban is önmagukban elegendőek és érthetőek (*Fülöp Viktor ösztöndíj, Lőrinc György díj*.) A néptáncosok esetében azonban az elismerést le lehet fordítani, de a couleur locale ismerete nélkül a külföldi olvasó még így sem feltétlenül fogja érteni, mi is az *aranysarkantyús*, az *ezüstpitykés* vagy a *gyöngygalléros* táncos. Ezek fordítása mellett zárójelben meghagytam az eredeti elnevezést is a visszakereshetőség kedvéért.

Helyi, azaz városi, önkormányzati kitüntetésnél elegendőnek ítélem a díj lényegi fordítását, feltüntetve, hogy azt egy-egy település(rész) adományozta: pl. *Pro urbe*, XY várostól/kerülettől. Az elkészült fordítások jóváhagyásakor mégis előfordult, hogy az érintett visszatette adott budapesti kerület nevének szó szerinti fordítását is a díj után, ami meglehetősen mulatságosan hangzik angolul, azon túl, hogy semmilyen információt nem hordoz a kívülálló számára. Itt szándékosan más kerületet említek: *Angyalföldet* fölösleges *Angels' Land*-nek mondanunk, mert nem tudunk várostörténeti tanulmányt csatolni a városrészek kialakulásának és elnevezésének megértéséhez. Áthidaló megoldásként idézőjelben meghagytam a név fordítását kiegészítve azzal, hogy az egy kerület neve. Itt tehát részben igazodtam a megrendelő elvárásához, vagyis ismét fordítói döntésre kényszerültem. Klaudy Kinga elemzése szerint (2018) a nyelvi és kulturális aszimmetriákból eredően a fordítási műveletek is aszimmetrikusak, inkább az explicitálás felé hajlanak, mint a fentiekben például a betoldás alkalmazásával.

5.3. Egyetemi titulusok

Az egyetemi címek a mi esetünkben gyakran találkoznak a táncművésznek mint tanárnak a besorolásával. Így vannak *adjunktusok*, *docensek*, de természetesen *mestertanárok*, *művésztanárok* és nem mellékesen *egyetemi*, sőt *főiskolai magán- és címzetes egyetemi tanárok* is. Az első csoporthoz létezik egy minisztériumi szójegyzék (NEFMI, 2005) (senior lecturers, associate professors stb.), a második kategóriát a korábbi évek tapasztalata és a belső szokás alakította ki (master, artist teacher), a legutolsó csoportnak azonban utána kell olvasni a szakirodalomban. Nem kevés fejtörést okoz az is, hogy a területi nyelvváltozatokban, azaz a brit és az amerikai angolban eltérő az egyetemi címek fordítása (Milinković, 2019). Maradva az Európában bevett terminusoknál a *magántanár*ra az *affiliated professor*-t, míg a *címzetes egyetemi tanár*ra az *honorary professor*-t használtam. Mielőtt kényelmesen hátra dőlnénk: a *magántáncos* természetesen nem *affiliated*, de nem is *private dancer*, hanem egyszerűen *soloist*, ha *első magántáncos*, akkor *first soloist*.

Egy-egy hivatalos helyről származó szöszedet is tartalmazhat megkérdőjelezhető információt, így az imént említett minisztériumi útmutató is. Feltétlenül kényszer-szülte megoldásnak látszik a felsőoktatási titulusoknál használt főiskolai beosztások listája, amennyiben egy-az egyben az egyetemieket veszi át, kiegészítve a *college* előtaggal. Angol nyelvterületen értelmezhetetlen a *college professor*, *college senior lecturer* (*főiskolai tanár*, *főiskolai adjunktus*) és társai. Ugyanis Nagy-Britanniában a *college* a régi értelemben vett *kollégium* (ld. Sárospataki/Nagyenyedi Református Kollégium) rokona, általában egy-egy egyetem ernyőszervezetén belül a tényleges szakirányú képzést biztosító számos *college* valamelyike (ld. University of Oxford, Trinity College). Az USA-ban is hasonló a helyzet, a *college* vagy a brit jelentésben vagy bizonyos egyetemek (pl. üzleti képzésű) megnevezésére használatos, ennyiben közelít a magyar terminushoz.

6. ELŐFORDÍTOTT VAGY GÉPI FORDÍTÁSÚ SZÖVEGEK POSZT-EDITÁLÁSA, A FORRÁSNyelvi SZÖVEGEK LEKTORÁLÁSÁNAK KÉRDÉSE

6.1. Poszt-editálás

Szinte mind közül ez bizonyult a legnehezebb feladatnak. Egyrészt ezek a szövegek terjedelmes és különféle szaknyelveken írt cikkek. Másrészt azonos anyanyelvűekként a szerző és a fordító azonos nyelvi logikát követ. Továbbá a szerzők valószínűleg gépi fordítást nem a teljes cikküknél, csak annak számukra megoldhatatlan akadályt jelentő részeinél használnak, a többit maguk fordítják le. A lektorálás hiányát leginkább az olyan esetekben tapasztalja meg a fordító, amikor ismeri adott célnyelvi szó, szótó eltérő származékait, azok jelentésével tisztában van, de használatuk helyességét nem tudja megítélni. A terminológia ugyanis gyakran egyáltalán nem logikus. Így jött elő a *szakrális tánc* fordításánál a két rokon szóalak: *sacral* és *sacred*. A köznyelvben az utóbbi a profán ellentéte, azaz szent jelentésű. A művészetek (pl. zene, költészet), így a tánc esetében mégis ezt kell használni, akkor is, ha magyarként a miénkkel azonos etimológiájú *sacral* tűnne jónak.

Ezért lenne szükséges, hogy ha már (anyanyelvi) lektor nem is, legalább több átolvasó, felülvizsgáló lássa a fordítást. A nyelvtani hibákat könnyebb észrevenni,

de a szintaxis, a szórend szempontjából a sokszor romlott nyelvállapotú fordításban vissza kell fejteni a gondolatsort a magyar eredeti alapján ahhoz, hogy korrigálni lehessen az idegen nyelvű változatot. Nyilvánvalóan a szerző nyelvtudásától függ, mennyire sikerül jól fordítania, nem filológiai előképzettségűektől nem is várható el, hogy a gépi fordításban felajánlott szinonimasorból ki tudják választani a nyelvi-
leg megfelelőt. (Olyan esetekben, mint az *iskolai ünnep(ség)* nem lehet a kézenfekvő *school holiday*-t meghagyni a szövegben, mert arról automatikusan minden anyanyelvi beszélőnek az iskolai szünet, a vakáció jut eszébe.)

6.2. A forrásnyelvi szövegek lektorálásának kérdése

„«Szép Szó» magyarul nem fölcicomázott kifejezést, hanem testet öltött érvet jelent. A szép szó nem csak eszközünk, hanem célunk is.” (József Attila, 1936)

A hivatalos belső anyagok fajtáiról már sok szó esett. A legtöbb munkát azoknak az anyagoknak a fordítása jelentette, amelyeket magyar nyelvi szempontok alapján is érdemes lett volna előzetesen megszűrni. A következő részletek megmutatják, miért lehet szükség anyanyelvi lektorálásra is.

Pályázati anyagok nevében gyakran szerepelnek olyan túlterhelt bővített mondatok, amelyeket ilyen formában jobb lett volna elkerülni, bár ez nem a pályázó felelőssége. Beláthatjuk, milyen magyartalan és milyen nehéz fordítani az ehhez hasonló tételeket: „Módszertani fejlesztések – A KKK-ban és a munkaerőpiaci szereplők által meghatározott kompetenciák az oktatásmódszertan, tananyagfejlesztés területén való érvényesítési lehetőségeinek áttekintése, a kompetencia mérések eredményeinek beépítésének módszertani kidolgozása.”

A következő részletben a helytelen szegmentálás, a halmozás, a hiányzó vagy rossz helyen szereplő állítmány teljesen követhetlenné tették a gondolatmenetet. Feltétlenül eredményként értékelendő, hogy a szerző a lektorálók javaslatait figyelembe véve korrigálta az idő szűkében alaposan át nem nézett első magyar szövegváltozatát, így ilyen rossz példák, mint az alábbi mondat egyáltalán nem maradtak a tanulmányban. „A projekt SWOT analízise szerint a csoport egyik erőssége szakemberek sokoldalúsága is hozzáadott értéként jelent meg a művészetterápiás oldal és a szervezési készségek, a kreatív potenciál; egyszerre volt jelen a szociális érzékenység, emellett több esetben a logisztikai nehézségeket áthidaló rugalmas problémamegoldó készség, reziliens készségek is a projekt megvalósulásának támaszai voltak.” (Ebben a formában meg nem jelentetett kézirat.)

Felfedezhetünk divatjelenségeket is: adott terület legfrissebb szakirodalmában olvasott, konferenciákon hallott idegen szavak, felkapott kifejezések (fúzió, trend, flow, valaminek a világa) köszönnek vissza olyankor is, ha ott a bennfentesség érzékeltetésén kívül mást nem közvetítenek. A fordítás mindig tükröt tart a forrásnyelvi szövegnek: ha bármilyen egyszerűen is megpróbáljuk saját magunk idegen nyelven összefoglalni a mondandónkat, érzéklni fogjuk, mi fölösleges, mi a töltelék szöveg, a tudományosnak tűnő, de inkább nehézkes és a megértést gátló elem benne. Az angol mondatszerkesztés amúgy sem bír el három bekezdésnyi körmondatokat. A fordító ilyenkor darabol, átrendez, értelmez. Magyar nyelvi korrektor minden bizonnyal értelmezést kért volna, majd átfoglalmazta volna az alábbi bekezdést is (a műfajokat szándékosan hagytam ki): “(...) A társ fogalma, az együttműködés szabályai a

különböző improvizációs feladatok segítségével létrejött Flow érzésen keresztül a zene és a mozgás együttes lüktetésével a (...) táncok könnyedén, szinte észrevétlenül beépülnek a táncosok már technikailag tudatosan felépített mozgáskultúrájába, felszabadulnak, önfeledtebben és bátrabban fejezik ki érzéseiket.” (Tervezett ismertető.)

Az említett három példa szemlélteti, mikor kell a fordítónak beavatkoznia és változtatnia a szövegen. Mossop a gyakorlatban jól hasznosítható iránymutatása szerint (2019), ha az érthetőséget a rossz fogalmazás, a nyelvtani ellentmondások nehezítik, ha nincs logikai kapcsolat a forrásnyelvi anyag adott szakaszának tagmondatai között, célszerű a sorban következő tagmondattal új bekezdést kezdeni. Más esetekben azonban elkerülhetetlen a szerző megkérdezése és közlési szándékának tisztázása (ld. második példánknál). “Általában a jelentésnek már az első, normál tempójú olvasáskor világosnak kell lennie. (...) Ha az eredeti anyag nem gördülékeny, az nem igazolhatja a célnyelvi fordítás nehézkességét.” (Mossop, 2019, p. 143)

7. KONKLÚZIÓ

A cikkben szereplő példák válogatás eredményei, amelynek célja, hogy az olvasó kívülállóként is megérthesse a fordítás mibenlétét, összetettségét. Az elmúlt néhány év szövegei adott időszak lenyomatai is, amelyek betekintést adnak az intézmény belső életébe és a táncos szakma bizonyos aspektusaiba. Természetesen nem fednek le minden szakterületet. Mivel folyamatosan keletkeznek fordítandó szövegek, amelyek újabb kérdéseket hoznak a felszínre, mindenképpen üdvözlendő a tervezett fordítói munkacsoport létrehozása. Tanszékünk tervez egy olyan kiadványt, amely adatbázisként tartalmazhatná a táncos és az eddig szükségesnek bizonyult összes többi vonatkozó terminológiai jegyzet, könyv, cikk, honlap stb. lelőhelyét. Ugyanígy alapvető fejezete lehetne a már rögzített glosszárium(ok) áttekintése, kiegészítése, akár megjegyzések hozzáfűzése a vitatható elemekhez, (például a *divattánc-fashion dance* megfeleltetés, az angol nyelvterületen bevett *commercial dance* helyett). Ennek a kis segédletnek az összeállításában a kiindulópontot a kollégák tapasztalata és tudása képezheti.

Nevek felsorolására jelen keretek között nincs mód, de itt mondok köszönetet valamennyi megkeresett kollégámnak, a szakterületek jeles képviselőinek javaslataikért, nélkülözhetetlen segítségükért.

Utolsó megjegyzésként: ennek a cikknek a megírásával alaposan föladtam a leckét saját magamnak, hiszen a *Tánc és Nevelés* című folyóirat angol változata számára le is kell majd fordítanom.

Irodalomjegyzék

- A felsőoktatásban gyakran használt kifejezések angol megfeleltetése.* (2005, August 15). NEFMI. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/dokumentumok/felsooktatasi-ban-gyakran>
- Benyő, H. (2009). “Széles pillanatok”. A táncnyelv fordítási problémái. In A. Németh, R. Major, K. Mizerák, & P. Tóvay-Nagy (Eds.), *Táncművészet és tudomány I. Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a táncutatókban* (pp. 69–74). Magyar Táncművészeti Főiskola. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/08/2007-1.pdf>

- Chesterman, A. (2001). Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator*, 7(2), 139–154
<https://doi.org/10.1080/13556509.2001.10799097>
- Fischer, M. (2019). A terminológiai kompetencia fejlesztési lehetőségei, különös tekintettel a terminusok felismerésére. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 197–210). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- Fóris, Á. (2019). Új tendenciák és módszerek a fordítási folyamatban: a terminológia és a dokumentáció szerepe. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 211–219). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://150.offi.hu/sites/default/files/media/pdf/18-%20F%C3%B3ris%20%C3%81gota.pdf>
- Hansen, G. (2013). The translation process as object of research. In C. Millár, & F. Bartolina, (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 88–101). Abington. <https://gydehansen.dk/media/2048/the-translation-process-as-object-of-research.pdf>
- Heltai, P. (2010). Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban. In Zs. Bárczi, & I. Vančóné Kremmer (Eds.), *Margó. Írások a fordításról és a kétnyelvűségről* (pp. 123–128). AB-ART.
- Heltai, P. (2013). Kultúraspecifikus kifejezések és reáliák. *Fordítástudomány*, 15(1), 32–53. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xXWUCitswfmJ:https://ojs3.mtak.hu/index.php/fordtud/issue/download/261/125+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>
- Horváth, P. I. (2019). Hiteles fordítás és terminológia – 1000 szó tükrében. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 220–246). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- House, J. (2015). *Translation quality assessment. Past and present*. Routledge. <https://salahlibrary.files.wordpress.com/2018/10/translation-quality-assessment.pdf>
- Imre, A. (2019). A fordítók szakmai etikájának kihívásai. *Tanulmányok 2019/1* (pp. 147–160). BTK, Újvidék. <https://doi.org/10.19090/tm.2019.1.147-160>
- Johnson, B. (2014). Taking Fidelity Philosophically. In M. Feuerstein, B. J. González, L. Porten, & K. Valens (Eds.), *The Barbara Johnson Reader. The Surprise of Otherness* (pp. 371–372). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822399070-025>
- József, A. (1936). Szerkesztői üzenet. *Szép Szó*, 1(2). <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/szerkuz.htm>
- Klaudy, K. (2007). *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó.
- Klaudy, K. (2018). Az aszimmetria hipotézis kiterjesztése a honosítás/idegenítés dichotómiára. In J. Dombi, J. Farkas, E. Gutí (Eds.), *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok. A XXVI. MANYE Kongresszus előadásai* (pp. 448–463). Szak Kiadó.
- Koskinen, K. (2013). Johdanto: Tampere translationaalisena tilana. In K. Koskinen (Ed.), *Tulkattu Tampere* (pp. 11–29). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103246/978-951-44-9048-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Milinković, S. (2019). Translating Degrees and Academic Titles Abbreviations: Challenges and Perspectives. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozója. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (p. 158-167). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- Mossop, B. (2019). *Revising and Editing for Translators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158990>
- Robin, E. (2015). A fordító mint lektor. In I. Horváth (Ed.), *A modern fordító és tolmács* (pp. 35–47). ELTE Eötvös Kiadó. 2015. http://www.eltereader.hu/media/2017/01/Horvath_Modern-ford_READER.pdf
- Robin, E. (2018). A Classification of Revisional Modifications. In I. Horváth (Ed.), *Latest Trends in Hungarian Translation Studies. Court interpreting, conference interpreting, terminology, audiovisual translation and revision* (pp. 155–164). OFFI. https://www.offi.hu/sites/default/files/media/files/horvath_latest_trends_reader.pdf
- Tamás, D. M. (2015). A fordító mint terminológus. In I. Horváth (Ed.), *A modern fordító és tolmács* (pp. 47–66). ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/01/Horvath_Modern-ford_READER.pdf
- Várnai, J. Sz. (Ed.). (2004). *Az Európai Unió Hivatalos Kifejezéstára angol-magyar-francia-német / Official Terminology of the European Union English-Hungarian-French-German*. MorphoLogic-SZAK Kiadó.
- Vottonen, E., & Jääskeläinen, R. (2018). Käänäjältä edellyttävän teoreettisen tiedon näkyvyys opetusuunnitelmassa ja refleктоivien loppuesineissä. *Electronic Journal of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies*, 11, 84–97 https://www.sktl.fi/@Bin/1910852/MikaEL11_Vottonen_J%C3%A4%C3%A4skel%C3%A4inen.pdf

Szépirodalmi források

- Ady Endre (1906). *Párisban járt az ősz*. <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/>
- Arany János (1851). *Családi kör*. <https://mek.oszk.hu/00500/00597/html/v1850-52.htm>
- Kossuth Lajos azt üzenté... [népdal]. (1848-49). <http://www.mek.oszk.hu/06200/06234/html/nepdalok0020300009.html>
- Márai Sándor (1942). *A gyertyák csonkig égnek*. <https://pim.hu/archivum/nyugat100/object.67227F16-A102-4199-835A-8AA7864590EA.ivy.html>
- Móricz Zsigmond (1942). *Rózsa Sándor összevonja a szemöldökét*. <https://mek.oszk.hu/01500/01546/html/>
- Petőfi Sándor (1849). *Európa csendes, újra csendes*. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184901.htm#03>
- Sinka István (1939). *Anyám balladát táncol*. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184901.htm#03>
- Somogyi Tóth Sándor (1976). *Próféta voltál szívem*. <http://legeza.oszk.hu/sendpage.php?rec=li1954>
- Szőcs, G. (2020). Táviratok jönnek-mennek. In Z. Jánosi (Ed.), *Harangokkal írt évszázad 1920-2020. Történelmi elemzések, esszék, szépirodalmi művek a trianoni békediktátumról és következményeiről* (pp. 62–63). Fókusz Egyesület, Írott Szó Alapítvány, Magyar Napló.

TRANSLATION DILEMMAS AT THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

Emese Egey PhD, associate lecturer and language teacher, Department for Pedagogy and Psychology, Hungarian Dance University

Abstract

The amount of documents for translation is constantly growing at the Hungarian Dance University. The present paper briefly outlines the basic principles and some of the results of translation studies as an independent discipline. It takes a glimpse into certain issues of translation ethics and translation techniques. Based on texts for translation at the University, several examples highlight translation challenges in general and creating (dance) terminology. A detailed section is devoted to the necessity of proofreading, revision and the importance of revising source language texts as well. A proposal urges to set up a translation workshop.

Keywords: unfriendly language pairs, issues of terminology, source and target language revision

1. INTRODUCTION

As a foreign language teacher at the Hungarian Dance University (hereinafter referred to as HDU), my job has involved translation work, in recent times as a main assignment the translation of official documents from Hungarian into English. A minor part of the texts in question comprises texts of a legal nature (contracts, regulations) and official (internal) documents (rector's circulars, official applications, parental consents to medical check-ups, degree thesis requirements and guidelines). Texts related to dance art, yet more of an official character (introductions of departments, abstracts of conference volumes), articles (for the bilingual journal *Dance and Education*) and a vast amount of professional CV-s for the website of the University make up the overwhelming majority of the material.

In my view, the texts of recent years on display, as illustrated with examples, do not represent the field of dance terminology in the strict sense of the word. That is why this paper is neither a history of dance terminology nor an analysis of its present conditions. Rather, it enlists some translation challenges and possible solutions that arise from the training programmes of dance artists and dance teachers and the university's daily practices as an entity and an employer. The two necessarily overlap at places. To achieve this, the present article outlines the theoretical background of translation studies as an independent discipline while applying its research findings. Following the first theoretical part and the introduction of linguistic

and cultural distances, the selected excerpts are grouped thematically, including items related to the training of dance teachers, the functioning of the HDU and the career advancement of dancers. The last section of the article focusses on the need for revision, such as dance terminology, names of subjects and roles; pedagogical aspects; maintenance and operation; questions of CVs; post-editing, revision of source and target language texts.

The translation of all these texts raises several questions of translation ethics and translation techniques. As the present paper was not written for a periodical on linguistics, the theoretical background is only briefly outlined here.

1.1 The Theoretical Background of Translation

Translation studies has developed into an independent branch of linguistics, moving at the border and relying on the results of several other fields and disciplines. Here is a non-exhaustive list: at its start, it used contrastive linguistics, then corpus linguistics, phraseology, functional linguistics, cultural and intercultural linguistics, applied linguistics, sociolinguistics or net-linguistics and media linguistics – to mention some of the newest branches.

Currently, professional offices for translation create terminological databases from various corpora. Some systems support translation (CAT = Computer-assisted translation), translation memory systems (=TMS) containing real text extracts/excerpts, machine translation (=MT) and linguistic revision programmes. For the training programmes of translators and interpreters, special software has been developed to record the entire process of translation (Hansen, 2013), including its phases, the physiological phenomena related to it, such as eye movements, how much time the translator spends with a particular item, how they move the cursor, where and when intervals occur, what corrections are made. This means that simultaneous thought episodes can be recalled, replayed like a film and analysed.

Being a translator-interpreter is an independent profession, at least when it comes to trained practitioners. Nevertheless, translators have to face a two-fold approach. On the one hand, it is a misconception that it is sufficient to know the target language well to be able to translate; on the other hand, its exact opposite, namely that it is enough to be a trained expert in a given field. As an outsider, I am not entitled to comment on the prestige of the profession. A researcher of translation studies emphasises that its prestige is still not high because, according to a general belief, it is need that makes a translator (Imre, 2019), i.e. anyone who has a good command of a foreign language can do the job.

The contradictory position of translators is highlighted by the fact that an international authority in translation studies, Andrew Chesterman, born in England but working at different departments for linguistics at the University of Helsinki for long decades, insists that exclusively trained people should be allowed to do translation work, preferably into their mother tongue. Furthermore, he urges to take an oath similar to the one taken by doctors, which would have linguistic and legal-ethical implications. (Chesterman, 2014). The extent to which the translator can exclude their value judgement in their work is inherent to any age, but it is particularly so in our times.

The most general principle of translation studies has always been that translation is the process of transferring meaning. We have to consider that the alpha and omega of any translation is the recognition of terms as the basic units of meaning, as the fix and must-translate elements. This requires special competences since, in addition to the meaning of a term, its role in the given context and communication is equally important and decisive (Fóris, 2019). According to Tamás, terms can be interpreted as the key components of the text (Tamás, 2015) which carry the majority of the substantial information. As an interesting experiment, by removing the terms from an extract, she makes the reader realise how unpredictable the essential meaning, the contents of the whole text became. During the translation process, the translator is involved in ad hoc terminological activities.

As one might suspect, it is not enough to recognise terms; at times, the translator is supposed to create new ones. Each translator experiences that in the absence of terms in the target language, they have to find another solution which can be loan translation, descriptive explanation or reviving an extinct word. Translation, therefore, implies a minimum of three or four steps: interpreting, recognising, matching/finding equivalents and creating terms. These all

(...) presuppose knowledge and competences which cannot be acquired automatically during translation. It is a series of decisions and strategies which presuppose conscious activities and prior theoretical knowledge. That is why it is a misconception to think that an expert of a field can automatically become an excellent translator. Being aware of the terminology of a given field per se does not guarantee the correct translation of the terminology – similarly, the outstanding command of a language does not make a good translator by itself. (Fischer, 2019, p. 197).

Vottonen and Jääskeläinen (2018) go further when they distinguish seven criteria in defining a translator. The most important ones are the ability to justify one's choices and decisions, as well as the ability of self-revision and correction. Though highly disputed, Koskinen illustrates the steps of becoming a translator or interpreter without any organised training and becoming a professional one as a result of official training. Her approach is still interesting, inasmuch as she observes groups who have grown up in a bi- or multi-lingual environment as a separate entity (Koskinen, 2013).

The problem of revision is also unavoidable. Revision is, without a shadow of a doubt, intervention that aims at both correcting and improving the target language text by rearrangement, insertion, deletion, replacement and marginal notes (Robin, 2018).

By now, revision has become a minimum requirement of quality assurance of any translation service. Robin, along with naming the relevant ISO directives, (Robin, 2015, 2018) speaks about the increasing international need to train not only translators-interpreters but also professional revisors. The theoretical guidelines within translation studies are being worked out.

1.2 Questions of Linguistic and Cultural Distance

One must not lose sight of an attitude, due to which only literary translation was considered a creative activity, the rest was neglected until as late as the second half of the 20th century (Heltai, 2010). The loyalty of the translator primarily arises in the case of fiction but accuracy is a general requirement in all translations. Each text, be it fiction or a text of a specific field, is deeply rooted in the source language culture and society, consequently, the question is obvious. Should the translator adhere to the exact meaning of the original text or rather to its spirit and message? Quoting an apt metaphor from Barbara Johnson, American literary historian-linguist, this tension can be illustrated. She says the following about translators: "(...) the translator ought, despite or perhaps because of his or her oath of fidelity, to be considered not as a duteous spouse but as a faithful bigamist, with loyalties split between a native language and a foreign tongue. Each must accommodate the requirements of the other without their ever having the opportunity to meet." (Johnson, 2014, pp. 371–372)

In order to prove how much this opportunity to meet can be against all odds, let us have a look at the prose verse of Géza Szőcs, written for the centenary of the peace treaty in 1920, so tragic for Hungary (Szőcs, 2020, pp. 63–64). His opus is an unsurpassable example of intertextuality, as it is a systematic re-composition of almost exclusively literal takeovers from other authors and sources, slightly modified at places. The cultural code of the poem is so Hungarian that it makes it either totally untranslatable or absolutely unenjoyable because each and every line must be footnoted. Even so, it is doubtful whether translation can get the message across to a foreign reader. Partly because the cited lines are realia, full of culture-specific connotations (Heltai, 2013), a vast panorama of Hungarian history referred to or hinted at in the poem, partly because of the popularity of the cited lines which for Hungarians are adages. (When there is an existing English translation of the 'utilised' poems, the sources are indicated in footnotes. Bold type instead of the crossed-out words shows replacements by Szőcs; similarly the exclamation marks are from him. Other lines are my own translations.)

(...) while darkly nods the leafy mulberry tree!¹
 Autumn slipped into Paris yesterday!
 came ~~silently~~ **naked** down Boulevard St Michel!²
 Europe is silent, silent again!³
 Sándor Rózsa frowns!⁴
 Candles burn down!⁵
 When the candles burnt down to bits, my mother danced the end of her dance!⁶

.....
¹ János Arany: Family circle. 1851, transl. by Masterman, Neville

https://www.babelmatrix.org/works/hu/Arany_J%C3%A1nos-1817/Csal%C3%A1di_k%C3%B6r/en

² Endre Ady: Autumn passes through Paris. 1906, transl. by Bell, Doreen https://www.babelmatrix.org/works/hu/Ady_Endre-1877/P%C3%A1rizsban_j%C3%A1rt_az_%C5%91sz/en

³ Sándor Petőfi: Európa csendes, újra csendes. 1849 (not translated)

⁴ The title of a novel by Zsigmond Móricz, 1942, about an infamous outlaw, Sándor Rózsa

⁵ The title of the novel of Sándor Márai, 1942, translated into English as 'Embers' by Carol Brown Janeway

⁶ From the poem of István Sinka: Anyám balladát táncol/My mother dances a ballad. 1939, (not translated)

Lajos Kossuth the message sent: gone is the entire regiment!⁷
 My heart/my dear, you ~~were~~ became a prophet!⁸

The concept of a cultural filter as introduced by House refers to the capacity of recognizing and applying cognitive and socio-cultural differences. (In connection with this, she writes about a faulty shift of focus from a text-based approach towards a more target-audience-oriented one (House, 2015). When the translator aims at minimising the cultural distance one can speak about domestication when indicating and keeping the distance is in the focus, it is called *foreignisation* (Klaudy, 2018).

Considering specifically linguistic aspects in the relation of Hungarian and a foreign language, difficulties emerge during translation. This is mostly caused by the fact that the two languages in question are so-called *unfriendly language pairs* (Klaudy, 2017). This means that as they belong to different typological groups – Hungarian being an agglutinative, English an inflective one with strengthening isolating features –, they reveal several distinctive morphological, syntactical, word order, word formation etc. characteristics.⁹

2. EXPERIENCE IN TERMINOLOGY AND REVISION WHILE TRANSLATING TEXTS FOR THE HDU

2.1 Dance and Education

Dance as a form of art is so diversified that its terminology was formed according to specialisations. It is needless to explain why ballet has been using French terms up to present times. Hungarian folk dances are a national speciality (*Hungaricum*), therefore there are no and there cannot be any suitable counterparts for its terms in western languages. Consequently creating terminology is inevitable (e.g. *girls' circle dance* for *karikázó*). The multitude of genres has brought about the situation that a given term of one particular field is not necessarily good for another one. (E.g. "*Corps de ballet*" is widespread internationally in ballet but when needed in another genre, the second element of the term must be left out or replaced with something else.)

.....
⁷ A line from a well-known folk song commemorating the 1848-49 war of independence, https://www.magyarokoltok.com/index.php?option=com_content&view=article&id=160&catid=66:veszely-translations&Itemid=171

⁸ The title of a book by Sándor Somogyi Tóth, 1976, also made into a film (not translated)

⁹ For the sake of clarity, languages are grouped into three major types: agglutinative languages express grammatical functions or new meanings with derivational suffixes, affixes, inflections. E.g. a single word (which translates into English as a whole clause: *I could and would make you dance*) carries all the information explained as follows. *Meg-tánc-ol-tat-hat-ná-l-ak*: resultative pre-verb + noun + verb stem derived from it + suffix of causative + mood of possibility + inflection of conditional + element expressing 2nd person in the object position + Sing.1st person verbal suffix in the present tense, indefinite conjugation.

Inflective languages express all these functions with changing the vowel of the word's root, e.g. English or German irregular/strong verbs form their past tense or participles this way, cf. drive, drove, driven. Isolating languages (e.g. modern Chinese) practically do not have any morphology such as verb conjugations or noun declensions and replace these with a very strict word order. The English language has set off on the way of changing its type: with the sole exception of simple present tense 3rd person Singular, the entire system of conjugation has disappeared, similarly, nominal inflections have also become extinct. The only remnants of those are the object position or prepositional forms of personal pronouns (me, with him/her, from us, about them).

As a Hungarian feature, we could mention certain cases when Hungarian makes a distinction but the English term denotes two things at the same time: *ballroom dance* translates in two ways, depending on whether it is just the name of the dance or the dance when danced at a competition. The reverse of this phenomenon also exists: when a *ballroom dance* is danced at a dance school its name is *social dance* and the occasions of competitions can be called *dance sport* in English. Furthermore, there is an extra Hungarian term (*látványtánc*) which does not have an equivalent so it is used as *show dance*.

A significant and two-directional translation activity has long been present at the HDU, thanks to language teachers and expert specialists. First of all let us mention Rózsi Vályi, Zoltán Galamb, Lívia Fuchs, Hanna Melis, Dóra Horváth-Bánky, Hedvig Benyő, Mária Urbán, Zsuzsanna Mika, Gedeon Dienes, Endre Jeszenszky, translating from or into French, English, German and Russian. Their translation oeuvre encompasses the entire methodology of classical ballet, the “Hungarianisation” of social and ballroom dances, jazz dance, choreographing or certain chapters of dance history. Chrestomathies, publications, articles, vocabularies concentrate on genres, reviewing and methodology, as well as the descriptions of creative dance processes and stage presence.

The dance terminology created over the years is well-known to the profession and has been published in various forms. Nevertheless, based on reviews, dance performance analyses, studies and interviews, my language teacher predecessor can't have penned a sentence like this accidentally: “(...) dance literature does not have a codified system of language with the accuracy of a dictionary for specific purposes, therefore the matching of terms depends on the translator's creativity, more than on anything else.” Relying on the corpus analysed by her, it is no surprise that “(...) verbalizing the characteristics of a non-verbal genre, i.e. embodying it into something like a text, is a task, only partially manageable” (Benyő, 2009, pp. 71–73).

2.2 Subjects Taught and Names of Roles

When translating the numerous subjects taught at the University one can find many dance-specific names, characteristic of and available only at the HDU. Some of them belong to certain fields and genres (cf. repertoire, pointe, movement biology, dance analysis, dance notation, the history of costumes, historic ballroom dances, choreology etc.)

The international embeddedness of dance art and the practice used in playing operas nowadays can function as a model for dance, too as operas are staged and sung in the original language. The translator of dance roles is supposed to find out what nationality the composer and the choreographer of a composition are, paying attention to the English rules of transliterating Cyrillic letters and names, which significantly differ from Hungarian. Similarly, the translator should check the titles of plays, names and the orthography of roles and correct them if necessary in the original Spanish, French or Russian. Tracing back the origins of contemporary plays sometimes causes problems and even if you find them, you have to decide in which language(s) to use them in the introduction of dancers' careers, provided they have a Hungarian version/translation (e.g. Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat).

3. SOME PEDAGOGICAL ASPECTS

The pandemic has deprived all of us of *contact hours* (with personal attendance in the classroom). This term sounds strange to a Hungarian because an *hour* in English denotes a unit of time, time span and not a lesson or class. As teachers of English with beginners we must pay special attention to practice the differences of the 4-5 options to choose from for the single Hungarian *óra* (= watch, clock, hour, lesson/class) and then here comes a term which contradicts the rules of all course books!

Hungarian uses one-word terms for *office hours for consultation*, *teaching praxis exam* and *school/classroom observation* for trainee teachers and these are generally known also to people with occupations other than pedagogy. What problems does the translator tackle with these items? To begin with, finding and matching the above-mentioned equivalents implies interpretation or using explanatory descriptions for a speaker of Hungarian. The third term, *hospitálás* in Hungarian is an excellent example of both various cultural traditions and the traps of our common European Latin loanwords. *Hospital-hospitál* are absolutely false friends (*faux-amis*), i.e. words with a similar form but a different meaning. Hungarian school history has a definitely Latinist tradition but that does not give authority to the translator to use the same word of Latin origin in English – which otherwise represents a very high percentage of words of Latin origin in its vocabulary (cf. the words of this very sentence which are actually key terms). The reason is that loanwords from the same source language (Latin) have developed in two different directions so their present meaning and connotation show remarkable differences. *Hospitálás* (the noun) and *hospitál* (the verb for the activity) in Hungarian go back to and preserve the primary meaning of the Latin noun *hospes* = guest, as the teacher trainee is a guest at the school, in the classroom where (s)he observes the ways the experienced mentor teacher works with students. However, a native speaker of English will immediately remember the word *hospital*, the noun derivative of the same, though shortened Latin word *hospitale*. This could have meant a place for guests as well, a kind of inn in the past but that meaning has vanished with time. The original meaning survives only in the noun *hospitality* and the adjective *hospitable* but no verb form has been preserved as in Hungarian. That is why the Hungarian translator would use the longer but clear terms (again with words from Latin: *school observation*).

We can come across the expression of *twice or dual (?) exceptional, exceptionality* in literature on pedagogy denoting children who are talented on the one hand but who come from disadvantageous socio-cultural backgrounds on the other. In a study handed in for translation, the term occurred, its author claiming that the correct form is *twice exceptional*. What made the translator somewhat apprehensive is the fact that we do not mean a situation or a condition/status which takes place twice or is repeated twice but a status that is extraordinary in two aspects. Consequently, *two-fold* or *dual exceptionality* seemed more appropriate. If *twice-exceptional(ity)* is a fixed and existing term, there is no place for debate but if it was the individual term-coining of the author, revision, an English revisor would have been most useful.

4. OPERATION AND MAINTENANCE

4.1 Legal Documents

As texts of a legal type are usually translated by jurists and the field has its own literature, this short digression merely aims at illustrating the traps of such translation assignments. Contracts naturally use a multitude of specific terms, for the translation of which there are dictionaries of law at hand, together with text memories illustrating the term in context. But as legal language has a tradition of its own in every country, you must not immediately get down to translating even the simplest and easy-to-understand expressions. The clause “(...) as the same being the full expression of their respective wills, the signatories sign the document” translates literally as follows: “contracting parties sign the document, as one in accordance with their will in everything.” Some more examples: “they contract the running time of this agreement of fixed duration” in a word-to-word translation is: “they contract the agreement for a fixed period of time”; or “without any due cause” would be “without any relevant reason”

4.2 Regulations of the Student Hostel

A separate section is devoted to the challenges meant by translating the regulations and rules of operation at our Student hostel. The text is a kind of semi-official one, due to which it uses certain terms but the main concern was once again language and culture-specific phenomena. Furthermore, as there is a long list of rules and possible penalties, it would not have been a fortunate solution to use explanatory descriptions in English to replace non-existing terms, this way only adding to their bulky length.

With the help of specific dictionaries, one can check items such as *to commence a headcount* (though it might better suit military jargon) or *common premises, provisions for safety for work and the fire code*. In other cases, some other methods were used (Horváth, 2019). The equivalent of the Hungarian *szilencium* became the description of *quiet time/silent study hours*, as *szilencium-silence* are also false friends and the aim was domestication, i.e. decreasing cultural distance. For leaving the hostel in one’s free time (*kimenő*) there is the revival of a little outmoded Latin term, *exeat* as used in monastic regulations. Since then I could find a more modern and simpler word, *leave* among the regulations of an English boarding school. This example highlights the importance of time: as there were tight deadlines, the best possible equivalent may not have been found then.

5. TYPICAL PROBLEMS OF TRANSLATING CVs OF DANCE ARTISTS AND TEACHERS OF DANCE

5.1 Institutions

When you translate the names of societies, associations, organizations, institutions the accepted norm is that the equivalent used by them officially should be taken over, even if different or several other solutions were possible. A characteristic example of this is when the name contains a possessive structure. E.g. the *Hungarian Dance Artists’ Association* is to be used as the *Association of Hungarian Dance Artists*.

Colloquial Hungarian calls *Army Hospital* what is officially the *Health Centre of the Hungarian Army* still, instead of this one-to-one matching, the accepted form is simply *Hungarian Military Hospital*.

In spite of the singular form of the noun *authority* and its reference to power, right to enforce sg, personal influence, the central organ to supervise education calls itself *Education Authority* even if the plural form (authorities) would express a body in command, in charge of a field. As discussed above, we have no power of assessment here.

If the organization has an English language website as well with its official name on it, you have a case won. The situation though is often more complicated than that. The Hungarian and the English websites of many institutions show significant differences, also in their structure. The foreign language variants usually contain information that is relevant to foreigners about applications, cooperation and the choice of training and do not reproduce their entire inner structure. This way one must clash with the unfortunate situation that on the English website of the Hungarian Academy of Sciences the names of the *Scientific Sections* and among them the *Section of Linguistics and Literary Scholarship* (made up of several *committees*) are easy to find but within the committees, the last stage, important from our point of view, is the *Committee on Ethnography*. The permanent *sub-committees/working committees*, including the *Working Committee on Choreology*, are missing. As a final attempt, the translator asks colleagues with a membership in the particular body for help. An equally clumsy example and a challenging task is the translation of the realia, the so-called *köztestületi tag* (=member of the general body used as *non-academician members* of the Academy of Sciences, as scientific life is organized and based on absolutely different principles in our countries. At certain places there is no academy of sciences as a unified organization, in Germany, it is university towns that establish *academies* of science that function as non-governmental organisations without any additional state financing.

5.2 Acknowledgements and Awards

A number of factors make the translation of official awards difficult. First and foremost you must trace back what earlier awards were the predecessors of the present-day ones. Several prizes and awards were abolished or re-named with the political changes in the 1990s and new ones were introduced or founded. State awards usually have a civilian and a military division, the English equivalents of which are available on certain sites, yet one cannot assess their reliability. I am grateful to the Director-General of the Office of the President of the Republic for sending me the official translation of the awards.

A non-professional recoils on seeing such overburdened structures of possessives as the *Silver Cross of Merit of the Republic of Hungary*. The new name has been simplified (the *Silver Cross of Merit of Hungary*), the same way as the form and name of the state. All the same, the more complicated form was kept if at the time of awarding orders and decorations the name of the country was the *Republic of Hungary* instead of simply *Hungary* (cf. the translator's responsibility in decision making). The same applies to certain awards of arts: *Merited Artist of the Republic of Hungary* has changed for *Merited Artist of Hungary*.

Local and especially Hungarian dance awards are crucial points in the career of a dance artist which give feedback to a foreign reader, too. Awards for ballet dancers were usually named after distinguished artists (*Viktor Fülöp Grant* or *György Lőrinc Award*), the names of whom are sufficient and informative in an international context, too. However, when translating the names of awards for folk dancers one must consider that without interpreting *couleur locale*, no foreign reader will understand terms like a dancer *With Golden Spurs*, *With Silver Buttons* or *With a Pearl Collar* so the original Hungarian names were kept in brackets to ensure retrievability.

As for the acknowledgements from local, i.e. municipal or city district councils, only the gist was translated, for example, *pro urbe*, with indicating the name of the town/ district in question. Nevertheless, when the CVs were sent out for endorsement, some concerned, have put the literal translation of a district of Budapest back into the text, which sounds quite amusing in English and does not carry any relevant information for the reader. I deliberately mention another example here: it is needless to translate a Budapest district as *Angels' Land* as we cannot attach a study on the urban history of the capital, nor an explanatory note as to the traditions of naming certain districts. In order to strike a balance, the translation of the name was kept in brackets with a short note that it is the name of a district. To sum it up, this time I met the expectations of the commissioner, i.e. once again I had to make a decision as a translator. According to Klaudy's analyses (Klaudy, 2018) as a result of linguistic and cultural asymmetry, translation acts also tend to be asymmetrical and apply explicitation, e.g. using addition as in the previous examples.

5.3 Academic Titles

In our case, academic titles often coincide with the classification of dance artists as teachers. There are *senior lecturers* and *associate professors* but also *masters* and *artist-teachers*, as well as *affiliated* and *honorary professors*, incidentally at the university and former *főiskola/college* level alike (see: below). To translate the first group mentioned here you can have access to a glossary compiled by the ministry (NEFMI, 2005), the second category's choice of vocabulary is largely based on previous experience and our local customs, the third group, however, requires consulting literature. The differences of regional language variations, i.e. in British and American English can also give you a hard time (Milinković, 2019). Once in Europe, the British variants were used, cf. *affiliated* and *honorary professors*. Before sitting back comfortably, let me call your attention to the following difference, even if it is not from the academic sphere. A *soloist* in Hungarian (despite its one-to-one correspondence with *szólista*) is an *individual dancer*, whereas a *first soloist* is a *first individual dancer* and a *semi-soloist* would be an *honorary individual dancer* in Hungarian.

Any glossary, even if an absolutely official one, can contain questionable information, just as the above-mentioned aid by the ministry. Certain academic titles seem absolutely arbitrary or artificial when they adopt the terms used at universities and add the word *college* to them (cf. *college senior lecturer* which is incomprehensible in English). For an English reader, it is needless to explain the meaning of *college* either in Britain or in the USA (cf. University of Oxford, Trinity College or Boston College). *Főiskola* translates as *main/high school* but as a matter of fact, it is unfortunately often used as a *college*. It used to mean a type of training school in higher education that

issued diplomas of a lower rank than universities because their training programme was shorter and less complex than that of universities proper. The reason why the term still survives after the type of institution has ceased is that some teachers had been appointed assistant lecturers, senior lecturers etc. there before the changes were introduced in higher education.

6. THE POST-EDITION OF PRE- OR MACHINE- TRANSLATED TEXTS AND THE ISSUE OF PROOFREADING SOURCE LANGUAGE TEXTS

6.1 Post-editing

This proved to be the most demanding task of all. On the one hand, these texts are lengthy articles using the terminologies of various disciplines. On the other hand, sharing the same mother tongue, the author and the translator follow the very same logic of language. Furthermore, authors presumably use machine translation only for certain parts of their papers, for those which seem to cause insurmountable barriers for them and translate the rest themselves. The translator misses the act of proofreading mainly in those cases when they know the word, also its various derivatives in the target language, are aware of their meaning, yet are unable to judge their appropriateness. Indeed, terminology is often not at all logical. This is how the word *sacred dance* has come up. There are two “next-of-kin” words: *sacral* and *sacred*, the latter used as the opposite of profane, i.e. saint in everyday language. In arts (such as poetry, music) and also dance *sacred* is the appropriate form, no matter the exact equivalent of *sacral* is used in Hungarian and for the Hungarian translator that would seem better because of their identical etymology. Once again, that is why if not revisors, at least some proofreaders should check the translation.

It is easier to denote grammatical mistakes but from the viewpoint of syntax and word order, the original thought must be traced back in a translation of deteriorated language to make necessary corrections, only possible if compared with the source text. To what extent an author can translate their own article well, obviously depends on their command of English. Authors without training in philology cannot be expected to evaluate how appropriate the first option offered by machine translation is. (*A school celebration/festive occasion* cannot be substituted with the plausible *school holiday* because every native speaker will automatically think of vacations.)

6.2 The Questions of Revising Source Language Texts

“In Hungarian ‘A nice word’ does not mean a bespangled expression but the embodiment of an argument. Nice words are not only our tools but also our aims.”

(Attila József, 1936)¹⁰

A lot has been said about internal materials and their types. Those texts, the proofreading and filtering of which in their original Hungarian would have been appropriate or even necessary, meant absolutely hard work. The following extracts

.....

¹⁰ A quotation from Attila József, a well-known 20th century poet, editor in chief of a journal under the same title.

wish to prove why proofreading and revision may be useful and required in the source language as well.

The titles of certain applications often contain complex sentences with overburdened clauses which should and could have been avoided, although it is not the applicant's fault. There is no need to explain how tormenting sentences like this can be, even if it is already a little simplified in English:

Methodological development – Competences set by the Training and Output Requirements and the labour market as a survey of the possibilities of incorporating them into methodology, the development of study materials, as well as the elaboration of the methodology of assessing competencies.

In the next extract inappropriate segmentation, cumulation, a missing or misplaced predicate make the train of thought incomprehensible. As a very positive outcome the author, having considered the suggestions of the proofreaders, corrected the original Hungarian text which initially had not been properly checked because of a tight schedule. Therefore such bad instances were totally eliminated from the final text, (some corrections are already included to ensure understanding):

According to the SWOT analysis, one of the project's strengths became an additional value ,which is the diverse specialized knowledge of professionals involved in the project. At the same time, there were art therapy and organisational skills, a creative potential and social sensitivity~~ness, and next to them~~ *Side by side with these* ~~even~~ high-level, flexible problem solving and resilience skills came up when ~~logistical problems of logistics raised~~ arose. These skills and abilities, special knowledge were *a huge support when* realising the project. (The manuscript is unpublished in this form.)

The reader can discover fashion phenomena as well: foreign words, favoured phrases from the most up-to-date literature or the language of conferences (*fusion, trend, flow, the world of something*) find their way into some documents even if they do not contribute to the message, just reveal familiarity. Translation always holds up a mirror to the source text: no matter how simple, if we try to sum up what we have to say, we will perceive what is superfluous, what are fillers, what sounds scientific but puts obstacles to understanding. Anyhow, the structure of an English sentence does not tolerate clauses and sentences of three paragraphs. The translator then interprets, cuts up and rearranges the text. A Hungarian revisor would certainly have asked for interpretation first, then would have re-phrased the following sentence as well.

(...) The concept of a partner, the rules of co-operation, with the help of various improvisation exercises through the feeling of 'Flow' with the joint pulsing of music and dance (...) dances unobtrusively become integrated into the technically conscious movement culture of dancers, they feel liberated, more carefree and are braver to express their emotions. (The sketch of an introduction of a programme).

These three examples demonstrate when the translator is supposed to intervene and make alterations. Following the practical guidelines of Mossop (2019), if

understanding is hindered by bad wording, grammatical contradictions, the lack of a logical link between the clauses in the source text, it can be solved by starting a new paragraph at the beginning of a second sentence. In other cases, the author should be asked to clarify their intent (as in our second example). “Generally speaking, the meaning should come across to the reader on first reading at normal reading speed. (...) Unsmooth writing in the source cannot justify unsmooth writing in the translation.” (Mossop, 2019, p. 143)

7. CONCLUSION

The examples in this article are the results of selection which was meant to make non-professional readers understand the nature and complexity of translation processes. The texts of the past few years are also imprints of the period which give us an insight into the life of the university and certain aspects of dance as a profession. Obviously, they cannot cover all fields of expertise. Newer and newer texts emerge uninterruptedly bringing newer problems onto the surface. The idea of setting up a group of translators is to be welcomed. Our department has been considering a publication which would include the full list and availability of all leaflets, articles, books, websites etc. on terminology (of dance and other relevant fields) published so far (a database). Another chapter could be the survey of existing glossaries with new additions, notes to questionable items (cf. the literal correspondence of *divattánc-fashion dance* instead of the term *commercial dance* as used in English-speaking countries). The starting point in compiling such a mini-manual should be the experience and knowledge of our colleagues.

Within these frameworks, there is no room to list all the names but I would like to express my gratitude to all of my colleagues consulted as distinguished representatives of their field for their suggestions and indispensable help.

As a final remark, by writing this article, I will definitely have to take the rough with the smooth: Dance and Education is a bilingual journal so I will have to translate it for publication.

References

- A felsőoktatásban gyakran használt kifejezések angol megfeleltetése. (2005, August 15). NEFMI. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/dokumentumok/felsooktatásban-gyakran>
- Benyő, H. (2009). “Széles pillanatok”. A táncnyelv fordítási problémái. In A. Németh, R. Major, K. Mizerák, & P. Tóvay-Nagy (Eds.), *Táncművészet és tudomány I. Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban* (pp. 69–74). Magyar Táncművészeti Főiskola. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/08/2007-1.pdf>
- Chesterman, A. (2001). Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator*, 7(2), 139–154 <https://doi.org/10.1080/13556509.2001.10799097>

- Fischer, M. (2019). A terminológiai kompetencia fejlesztési lehetőségei, különös tekintettel a terminusok felismerésére. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 197–210). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- Fóris, Á. (2019). Új tendenciák és módszerek a fordítási folyamatban: a terminológia és a dokumentáció szerepe. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 211–219). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://150.offi.hu/sites/default/files/media/pdf/18-%20F%C3%B3ris%20%C3%81gota.pdf>
- Hansen, G. (2013). The translation process as object of research. In C. Millár, & F. Bartrina, (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 88–101). Abington. <https://gydehansen.dk/media/2048/the-translation-process-as-object-of-research.pdf>
- Heltai, P. (2010). Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban. In Zs. Bárczi, & I. Vančoné Kremmer (Eds.), *Margó. Írások a fordításról és a kétnyelvűségről* (pp. 123–128). AB-ART.
- Heltai, P. (2013). Kultúraspecifikus kifejezések és reáliák. *Fordítástudomány*, 15(1), 32–53. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XX-WUCitswfmMJ:https://ojs3.mtak.hu/index.php/fordtud/issue/download/261/125+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>
- Horváth, P. I. (2019). Hiteles fordítás és terminológia – 1000 szó tükrében. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (pp. 220–246). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- House, J. (2015). *Translation quality assessment. Past and present*. Routledge. <https://salahlibrary.files.wordpress.com/2018/10/translation-quality-assessment.pdf>
- Imre, A. (2019). A fordítók szakmai etikájának kihívásai. *Tanulmányok 2019/1* (pp. 147–160). BTK, Újvidék. <https://doi.org/10.19090/tm.2019.1.147-160>
- Johnson, B. (2014). Taking Fidelity Philosophically. In M. Feuerstein, B. J. González, L. Porten, & K. Valens (Eds.), *The Barbara Johnson Reader. The Surprise of Otherness* (pp. 371–372). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822399070-025>
- József, A. (1936). Szerkesztői üzenet. *Szép Szó*, 1(2). <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/szerkuz.htm>
- Klaudy, K. (2007). *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó.
- Klaudy, K. (2018). Az aszimmetria hipotézis kiterjesztése a honosítás/idegenítés dichotómiára. In J. Dombi, J. Farkas, E. Guti (Eds.), *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok. A XXVI. MANYE Kongresszus előadásai* (pp. 448–463). Szak Kiadó.
- Koskinen, K. (2013). Johdanto: Tampere translationaalisena tilana. In K. Koskinen (Ed.), *Tulkattu Tampere* (pp. 11–29). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103246/978-951-44-9048-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Milinković, S. (2019). Translating Degrees and Academic Titles Abbreviations: Challenges and Perspectives. In Sz. Szoták (Ed.), *Diszciplínák találkozása. Nyelvi közvetítés a XXI. században* (p. 158-167). Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/diszciplinak-talalkozasa-nyelvi-kozvetites-a-xxi-szazadban>
- Mossop, B. (2019). *Revising and Editing for Translators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158990>
- Robin, E. (2015). A fordító mint lektor. In I. Horváth (Ed.), *A modern fordító és tolmács* (pp. 35–47). ELTE Eötvös Kiadó. 2015. http://www.eltereader.hu/media/2017/01/Horvath_Modern-ford_READER.pdf
- Robin, E. (2018). A Classification of Revisional Modifications. In I. Horváth (Ed.), *Latest Trends in Hungarian Translation Studies. Court interpreting, conference interpreting, terminology, audiovisual translation and revision* (pp. 155–164). OFFI. https://www.offi.hu/sites/default/files/media/files/horvath_latest_trends_reader.pdf
- Szócs, G. (2020). Táviratok jönnek-mennek. In Z. Jánosi (Ed.), *Harangokkal írt évszázad 1920-2020. Történelmi elemzések, esszék, szépirodalmi művek a trianoni békediktátumról és következményeiről* (pp. 62–63). Fókusz Egyesület, Írott Szó Alapítvány, Magyar Napló.
- Tamás, D. M. (2015). A fordító mint terminológus. In I. Horváth (Ed.), *A modern fordító és tolmács* (pp. 47–66). ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/01/Horvath_Modern-ford_READER.pdf
- Várnai, J. Sz. (Ed.). (2004). *Az Európai Unió Hivatalos Kifejezéstára angol-magyar-francia-német / Official Terminology of the European Union English-Hungarian-French-German*. MorphoLogic-SZAK Kiadó.
- Vottonen, E., & Jääskeläinen, R. (2018). Käänäjältä edellyttävän teoreettisen tiedon näkyvyys opetussuunnitelmassa ja reflektiovien loppuesineissä. *Electronic Journal of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies*, 11, 84–97 https://www.sktl.fi/@Bin/1910852/MikaEL11_Vottonen_J%C3%A4%C3%A4skel%C3%A4inen.pdf

Original literary sources

- Ady Endre (1906). *Párisban járt az ősz*. <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/>
- Arany János (1851). *Családi kör*. <https://mek.oszk.hu/00500/00597/html/v1850-52.htm>
- Kossuth Lajos *azt üzente...* [népdal]. (1848-49). <http://www.mek.oszk.hu/06200/06234/html/nepdalok0020300009.html>
- Márai Sándor (1942). *A gyertyák csonkig égnek*. <https://pim.hu/archivum/nyugat100/object.67227F16-A102-4199-835A-8AA7864590EA.ivy.html>
- Móricz Zsigmond (1942). *Rózsa Sándor összevonja a szemöldökét*. <https://mek.oszk.hu/01500/01546/html/>
- Petőfi Sándor (1849). *Európa csendes, újra csendes*. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184901.htm#03>
- Sinka István (1939). *Anyám balladát táncol*. <https://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vs184901.htm#03>

Somogyi Tóth Sándor (1976). *Próféta voltál szívem*. <http://legeza.oszk.hu/sendpage.php?rec=li1954>

Szócs, G. (2020). Táviratok jönnek-mennek. In Z. Jánosi (Ed.), *Harangokkal írt évszázad 1920-2020. Történelmi elemzések, esszék, szépirodalmi művek a trianoni békediktátumról és következményeiről* (pp. 62–63). Fókusz Egyesület, Írott Szó Alapítvány, Magyar Napló.

KENDŐZETLENÜL. A MOTÍVUMOK VILÁGÁN TÚL KEZDŐDŐ NÉPTÁNCRÓL

Gordos Anna, néptánc- és néprajz szakos tanár

Absztrakt

A kendő a néptánc tanításban egy kevésbé gyakran használt módszertani eszköz, holott ennek a tárgynak a magyar néptánc hagyományban és a paraszti életforma egészében is fontos szerepe volt. A tanulmány bemutatja a kendő tradicionális, táncbeli megjelenési formáit, az eszköz használati módjainak szimbolikus jelentésrétegeit, különös tekintettel a lakodalmi párválasztó témájú táncokra. Ezekben a játékos párcserélőkben kitüntetett szerepe van a kendőnek mind az improvizáció sajátos megvalósulása, mind a partnerek közötti egyenrangú szerep kialakulásának a szempontjából. Ezek a szerkezeti és tartalmi konklúziók a tánc tanítás folyamatában is kamatoztathatók: a kendő módszertani eszközként segíti a kapcsolatteremtést, a partnerek közötti dinamikai működés érzékeltetését és a tánc érzelmi aspektusának átélését. A tanulmányt egy 12 játékos feladatból álló Kendős játéktár zárja, amely a gyakorló tánc tanárok számára nyújt ötleteket a kendő néptánc tanításban lehetséges felhasználásához.

Kulcsszavak: kendő, néptánc, módszer

A Magyar Táncművészeti Egyetemen írt szakdolgozatom keretében (Pusztáné Gordos, 2019)¹ kezdtem el foglalkozni azzal, hogy a kendő mennyire mellőzött, ugyanakkor milyen sokrétű fejlesztési lehetőséget biztosító eszköz az egyéb, mozgástanulást segítő, általánosan használt² segédeszközök (bot, babzsák, ugrókötel, karika stb.) mellett (Pusztáné, 2019). A kendő megjelenése változatos volt a paraszti kultúrában: hétköznapi használati tárgyként, rituális eszközként valamint játék- és tánc eszközként egyaránt előfordult. Az alábbiakban a kendőnek a tánc és a játék szempontjából lényegesebb, eredeti használati módjait mutatom be, és a mai, pedagógiai célzatú alkalmazási lehetőségeire is igyekszem példát hozni.

.....
¹ A kendőnek a táncos-játékos mozgásfejlesztésben megmutatkozó előnyeit és a tárgy folklorisztikai hátterét konferencián is bemutathattam (Gordos, 2020).

² Ez elsősorban Lévai Péter néptánc módszertani elgondolásainak köszönhető, melyek néptáncpedagógusok sorának szemléletét formálták az utánzásra alapuló tánc tanulás felől indulva az egyéni táncalkotásra ösztönzés irányába (Lévai 2015, 2019; Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2014).

1. KENDŐ A TÁNCBAN

A kendő egy olyan, a mozgásfejlesztésben és a táncitanításban használható eszköz, amely a néphagyományban is előfordult táncszerszökegként. A magyar táncok, táncípusok közül elsősorban az alábbiakban van szerepe a kendőnek:

1. *Seprútánc/takácstánc*, amelyben a kendőt (sapkát, süveget) a lábak alatt kapkodják át egyik kézből a másikba, a szövőszék vetélőjének mozgását imitálva (Martin & Pesovár, 1998, p. 553).³ Nemcsak férfiak, hanem alkalomhoz kötöten nők is táncolták (Lugossy, 1956, p. 493).
2. *Forgós-forgató páros táncok*, amelyekben (pl. vajdaszentiványi sebes forduló) a kendő használata a nő váltakozó irányú kar alatti kiforgatását technikailag segíti.
3. *Csárdások*, amelyekben a kendő használatának nem funkcionális, hanem inkább gesztuskiemelő, figyelemfelhívó, esztétikai szerepe lehet (pl. a kézben tartott keszkenő tánc közbeni mozgása, lobogtatása, magasba emelése).
4. *Szlavóniai leánytánc*, amelyben a lánc- és körformában való összekapaszkodás, a bújó-vonuló forma kendő segítségével jön létre a női – alkalmanként a női és férfi – táncosok között (Martin, 1979, p. 44).
5. *Bene Vendel tánca*, amely olyan szertartásos kötődésű halottas tánc, ahol a halottat játszó férfit női partnere kendővel legyezgeti, törölgeti, próbálván életre kelteni őt a közös táncban (Pesovár E. & Pesovár F., 1990, p. 273).

A felsorolt táncok közül többnek rituális funkciója van. A szlavóniai leánytánc például a nagybőjti táncvilághoz kapcsolódik, és az egykori lánckör-táncok rituális funkciójának emléke él benne (Felföldi, 1987, p. 216). A Bene Vendel tánca élet és halál körforgásának, az újjászületésnek és az ókori eredetű *memento mori* témának a táncos-dramatikus ábrázolása (Pesovár E., 1977, p. 253). A rituális funkció azonban – éppen a kendő táncbeli szerepéből következően – az elsősorban szórakozó/szórakoztató funkciójú táncok háttérben is felsejlik,⁴ ha a néptáncra nemcsak a mozgás-szerkezete, hanem társadalmi-történelmi beágyazottságának szélesebb horizontjából tekintünk. Ehhez a horizontváltáshoz hozzá tud segíteni azoknak a táncoknak a vizsgálata, amelyekben szimbolikus jelentéstartalmakat is hordozó táncszerszökeg szerepel.

A kendő önmagában is egy olyan eszköz, amely az archaikus kultúrákban számos hétköznapi használati módja mellett (különböző méretű viseletdarabok, lakástextíliák, konyhai- és takarító munkaeszközök) funkcióként eltérő nagyságú rituális tárgyként is használatban volt (pl. szerelmi ajándék, jegykendő, lakodalmi jelvény, menyecskekendő, asszonyavatási kendő, kenyértakaró kendő, halotti lepel).⁵ A ken-

³ A legáltalánosabban ismert változata a mezőföldi *Sudridom* (Ft. 819.13, lejegyzés: Fügedi & Vavrincez, 2013, pp. 240–241).

⁴ A páros táncokban előforduló kendővel történő összekapaszkodás összefüggésben lehet a kendővel való táncba húzás régi szokásával (Martin, 1971, p. 747). A csalogatás közben magasra emelt kendő szimbolikus jelentésrétegei időben messzire, és bizonyos archaikus rítuscselekvések világába vezetnek vissza. Gondoljunk csak a középkor kendőkkel, szalagokkal, fátylakkal történő, reprezentatív kapcsolatteremtési módjaira, vagy a középkori zászlókultusz formális szokásrendszerére (Huizinga, 1938, p. 47).

⁵ A kendő használati módjaihoz kapcsolható szimbolikus jelentéstartalmakat szakdolgozatom keretében részletesen elemeztem (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 34–42).

dő szimbolikus jelentéstartalmának rétegzettség⁶ táru fel ebben a széleskörű, hagyományos tárgyhasználatban, és ezen keresztül megmutatkozik az eszköz tradicionálisan feminin jellege⁷ (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 34–42). Erre utal az is, hogy a lakodalom rítusában kiemelkedően fontos szerepe van a kendőnek (menyasszonyi fátyol, újasszony fejének kendővel való bekötése, kendővel letakart álmenyasszonyok, jegyajándék, a kendő mint jelvény stb.) (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 35–36).

Ezek alapján érthető, hogy a kendő az úgynevezett *lakodalmi párválasztó témájú táncok*⁸ fontos kelléke is⁹ volt. A Pesovár Ferenc által *játékos párcserélőknek* (Pesovár F., 1995, p. 26) nevezett tánc lényege az, hogy a választott partnernek el kell kapnia az őt választó táncos által lobogtatott kendőt, s ha ez a választott partnernek sikerül, a következőkben ő választhat magának új párt (Lugossy, 1956, pp. 465–466).¹⁰ Ezekben a párválasztó táncokban nem különül el élesen egymástól játék és tánc:¹¹ maga a játékos párválasztás kerül a tánc középpontjába, amely gyakran kendő segítségével történik. A tánc párválasztással kezdődik, majd csalogatás formájában zajlik a tánc fő része, ezt követően csattanószerűen, váratlanul történik a kendő elkapása, amelyet – opcionálisan – rövid, gyorsabb tempójú páros forgás és/vagy csók követhet.¹²

A tánc szerkezeti képlete egyszerűsítve:

1. párválasztás – 2. csalogatás – 3. kendő elkapása – (4. páros forgás/csók)

A csalogató fő rész lehetőséget teremt a táncpartnerek számára, hogy minimális motívumtáncolással egy széles skálán mozgó dinamikai és tér improvizációt valósítsanak meg. Ennek létrejöttében a kendőnek kulcsszerepe van, mert a kendő szabad végének mozgása ad lehetőséget a tér betáncolására és a mozdulatok improvizatív, szituatív megszületésére, s magának a csalogató formai elemnek a létrejöttére. A csalogató központi szerepe összefüggésben van a női játéktér határainak kitolódásával.¹³ Olyan táncalkotás valósul meg a páros viszonyon belül, amelyben a táncmotívumoknak (leggyakrabban egyszerű háromugrók) másodlagos szerepe van a tánc dinamikai és térbeli változásaihoz képest, s ennek hatására, valamint a folytonos

⁶ A kendő mint reprezentatív társadalmi jelként funkcionáló szimbólum néhány fontosabb jelentésrétege: 'elhatárolás a régi állapottól', 'ünnepélyesség', 'kapcsolatba lépni valamivel, ami korábban tilos', 'óvás, védelem' (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 34–38).

⁷ Az átmeneti rítusokban is megfigyelhető ez a „nőközpontúság”: az újszülött gondozásához és a köré szerveződő rítusok éltetéséhez ugyanúgy a nők járulnak hozzá, mint ahogy a halott mosdatásához, síratásához. Ahogyan Gazda Klára írja: „A *(fejrevaló és törülköző) kendő minden átmeneti rítusnak tartozéka.*” (Gazda, 2017, p. 119)

⁸ A Magyar Népzene Tára III./B Lakodalom kötete 11 db lakodalmi párválasztó témájú táncot közöl (Lugossy, 1956).

⁹ Ugyanennek a táncnak a történeti formáit ismerjük párnával is (Pesovár F. & Maácz, 1981, pp. 194–195; *párnás tánc*)

¹⁰ A kendőt nemcsak lobogtatni lehet, hanem a talaj közelében mozgatni is. Ebben az esetben a választott partnernek táncolás közben rá kell tudni ugrania a kendőre (Lugossy, 1956, pp. 468–469 / 66–68. sz. tánc). A lakodalmi témájú párválasztó táncok legegyszerűbb formája az, amikor a kendővel való érintéssel, suhintással történik a párválasztás (Lugossy, 1956, pp. 466–467 / 62–65. sz. tánc).

¹¹ Erre utal az is, hogy nemcsak lakodalmi táncként, hanem párválasztó játékként is megőrződött ennek a táncnak a dramaturgiai váza.

¹² Például a kunszentmiklósi páros sapkatánc: Gönyey (gyűjt.), NM FILM 074, 00:16-00:35; lakodalmi párválasztó témájú tánc: Lugossy, 1956, pp. 465–466 / 60–61. sz. tánc.

¹³ „...a csalogatás elsősorban a nő egyik jellemző tulajdonságjegye (Ratkó, 2001, p. 273).”

pár- és szerepcserék következtében egyenrangú szerep alakul ki a táncon belül férfi és női táncos között.¹⁴

2. KENDŐ A TÁNCTANÍTÁSBAN

Foglalkozásvezetői tapasztalataim szerint a mai gyerekek számára nehezen befogadható az az alá-fölérendeltségen alapuló táncbeli partnerkapcsolat, amely a magyar néptáncok hagyományos szakmai értelmezésének alapja, kiindulópontja. A mai gyerekek eleve messzebről indulnak a társas kapcsolatteremtés, az egymásra figyelés vonatkozásában. Ha azonban egyenrangúbb partneri viszonyban próbáljuk modellezni a táncbeli szerepeket, distanciát tartva egyfelől a társadalmi nemi szerepektől, másfelől a számukra elrettentő és nehéznek bizonyuló motívumtáncolástól, akkor eredményesebben tudjuk közelíteni a mai gyerekeket a számukra egyre idegenebbnek tűnő népi kultúra és a néptánc világa felé. Meglátásom szerint szükség van erre a szempontváltásra ahhoz, hogy a fogyasztói társadalom és a néptáncaink formavilágában leképeződő paraszti (feudális) társadalom szemlélete közötti szakadék áthidalható legyen, és ezáltal a 21. században is közvetíthetővé válhasson a táncfolklórban rejlő érték és tudás.

Ebben a folyamatban a kendő mint tánc- és játékeszköz sokat tud segíteni, mert

- használata egyenrangúbb partneri viszonyt modellez (7. és 9. sz. játék)
- alkalmazásával oldhatók a társas kapcsolatteremtés nehézségei (3. sz. játék)
- segítségével kibontakoztatható a tánc interperszonális kapcsolatokban megmutatókozó érzelmi aspektusa (5. és 11. sz. játék)
- a kendős játékokban, táncokban láthatóvá válik a partnerek közötti dinamikai működés (2. és 9. sz. játék)
- puhasága, flexibilitása révén a magasabb fokú rivalizálással, küzdelemmel jellemezhető játékok is befogadhatóbbá válnak a tanulók számára, ezért agressziót levezető hatása jelentős (4. sz. játék).

A játéktárban szereplő kendős játékpéldák alapján látható, hogy a kendő egy **dinamikus közvetítőeszköz**: más tánceszközökhöz (pl. bothoz) képest – anyagából fakadóan – flexibilis, formálható tárgy, ezért határozottabb formát partnerek közötti (vagy a partner és a talaj közötti) kapcsolatban tud fölvenni. Dinamikus eszköznek tekinthető a kendő azért is, mert használata során nemcsak a test mozgásából, hanem az eszköznek a mozgatásából fakadnak dinamikai lehetőségek. Közvetítő eszköznek pedig azért tartom a kendőt, mert átmeneti tárgyként (Winnicott, 1999) használata képes érzelmeket és ösztönöket megjeleníteni, felszínre hozni. A kendő – összefüggésben kevésbé formatartó jellegével – terjedelmében is óvó-elhatároló funkciót indukál, határokat jelöl ki és összeköttetést teremt különböző jelenléti síkok között (fantázia – valóság, szubjektum – külvilág stb.).

A kendő ugyanakkor **organikus tánceszköz** is: a kendőhasználat különböző módjai (pl. páros összekapaszkodás kendő segítségével, kendővel való megsuhin-

.....
¹⁴ A tánc történeti források alapján elképzelhető, hogy a korábbi évszázadokban léteztek olyan táncok (ugrócsok, hajdútánc) amelyekben a nőknek szabadabb mozgástere és szélesebb körű táncalkotó szerepe lehetett (Pusztáné, 2019, pp. 10–11).

tás, letakarás)¹⁵ a hozzájuk kapcsolódó szimbolikus jelentésmezőnek más-más szegmensét (óvó-védő tartalom, beavatás, küzdelem, tisztaság, titok védelmezése stb.) aktiválják. Ez azért fontos, mert ezek aktiválódása közvetlen kapcsolatban van a mozgás kiváltotta érzelmek felszínre kerülésével is. Organikus tánceszköz a kendő abban az értelemben is, hogy használatának különböző módjai a mikrostruktúra szintjén számos tánc- és játékváltozatot eredményeznek.¹⁶

A kendő mint eszköz – textúrája, kiterjedése, alaktalansága, súlytalansága révén – korlátozottan alkalmazható a mozgáslüktetés érzékeltetésére (1. és 8. sz. játék). A másik oldalról viszont éppen ezek a tulajdonságai teszik alkalmassá a kendőt arra, hogy mozgások időbeli lefolyását (6. sz. játék) és dinamikai kivitelezését érzékeltesse, vizualizálja (9. sz. játék).

A kendő használata széles körű volt a hagyományos népi gyerekjátékok világában is. Szinte az összes játéktípusban találunk példákat a kendő alkalmazására (pl. szembekötős fogók, *Tűzet viszek...* típusú körfogócska; *Húzd meg – ereszd meg...* (szellemi ügyességi játék); *Csúszda* néven ismert rejtő-keresők; a zálogkiváltás játéka).¹⁷ Ezek mozgás- és szabálybeli sokszínűsége azt mutatja, hogy a kendőben rejlő játéklehetőségek tradicionálisan is rendkívül változatosak voltak.

A kendő pedagógiai alkalmazásában – az eredeti játékok és táncok kendőhasználati módjainak alapján – olyan játékos feladatok is létrehozhatók, amelyek akár már a magasabb szintű motívumtáncolás világába segítenek eljutni (10. és 12. sz. játék). A kendő a tánctanulásnak ezen a szintjén is sikeresen bevethető tánceszköz.

3. KONKLÚZIÓ

Ahhoz, hogy a táncot megszerethessék a mai gyerekek, szükség van arra, hogy a tánctanításra ne csak technikai fejlesztő folyamatként tekintsünk. Szükséges annak újraértelmezése, hogy mi is a tánc. Ez viszont azt is magával vonja, hogy a tánctanítás cél- és feladatrendszerét is érdemes átgondolni.

A néptánc eredeti funkciója a szórakozás. Tapasztalataim szerint a 21. században egy nagyon komoly szakmai kihívás az, hogy rávezessük a gyerekeket a társakkal és az önmagukban való értelmes szórakozásra, vagyis önmaguk motiválásának képességére. Ehhez ugyanis a fogyasztói társadalom ingerdömpingje közepette elég rögzös út vezet. A másik probléma az, hogy a mai gyerekek számára a szórakozás fogalmába – ellentétben a paraszti kultúrával, ahol a tánc jelentette magát a szórakozást – nem tartozik bele a táncolás. A mai gyerekeknek már teljesen más elgondolásuk van arról, hogy mi a szórakozás, és ez számukra egyértelműen a játék fogalmával

¹⁵ A táncokra jellemző kendőkezelési módok kiegészülnek a népi gyerekjátékokban található kendőhasználati módokkal. A kettő együtt kirajzolja a kendő széles körű mozgáskáláját, amit szakdolgozatomban részletesen bemutattam és táblázatos formában is összefoglaltam (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 22–33, 58–71).

¹⁶ Más karaktere van például a párválasztó témájú lakodalmi táncoknak attól függően, hogy a kendőt milyen magassági fokban lengeti a párt választó táncos: ha a talaj közelében, akkor rá kell ugrania a partnernek a kendőre, ha pedig magasabban, akkor el kell kapni az eszközt. Ezek a különbségek sokszor nem eredményeznek új variánst, de a mikrostruktúra szintjén megfigyelhető, hogy a változatos kendőhasználat révén a formák gazdagsága rajzolódik ki a táncokban, még inkább a népi gyerekjátékokban (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 58–62).

¹⁷ A magyar népi gyerekjátékokban található kendőhasználati módokat szakdolgozatom erről szóló fejezetében részletesen bemutattam (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 22–33).

van fedésben. Érdemes tehát játékosítani a táncot és a tánc tanulást, hasonlóképpen ahhoz, ahogyan a lakodalmi témájú párválasztó táncokban eredetileg is elmosódik játék és tánc határa. Ehhez a játékosításhoz a kendő mint táncszerszám nagy segítséget tud nyújtani.

Ha a fent bemutatott perspektívából tekintünk a táncra, kirajzolódik egy olyan néptánc tanítás lehetősége, amelynek a mozdulat- és motívumtáncolás¹⁸ része, de nem kizárólagos feltétele. Ebben a játékosított, ezáltal az érzelmek aktiválódását eredményező tánc tanulásban a néptánc eredeti, szórakozó funkciójába kerül vissza, és ez akkor is megtörténhet, ha valaki kevésbé ügyes vagy gátlásos az alapmozdulatok, táncmotívumok elsajátításában. Ezt a tánc tanulást a játékosítás viszi előre, a játéksituációk változó helyzetéhez való alkalmazkodás pedig improvizációt, rugalmas helyzetmegoldást és végeredményben örömteli egyéni táncalkotást fog eredményezni – akár motívumok, mozdulatok tudatos alkalmazása nélkül is.

Hiszek abban, hogy a jövőben kiérlelődhet a szakmai igény arra, hogy a táncfolklór eredményesebb közvetítése érdekében ebből a tágabb horizontból tudunk majd tekinteni a néptáncra.

KENDŐS JÁTÉKTÁR¹⁹

1. Kendőátlépős körjáték

Kézfogással körben állunk. Egy játékos a kör közepén, egy pedig a körön kívül áll, és egy kb. 1,5–2 m hosszú, sálszerű kendőt tartanak a körben állók összefogott karjai alatt. A körben állók a kísérőzenére (ének, mondóka) elkezdnek általuk tetszőlegesen választott irányba haladni, miközben a kendőhöz érkezőknek sorban át kell lépniük a kendőt (1. ábra).²⁰ A zenei dallsor végére a két kendőtartó hirtelen mozdulattal fölemeli a kendőt, és a kendő két oldalán álló játékos lesz a következő két kendőtartó.



1. ábra: Kendőátlépős körjáték

¹⁸ A motívumtáncolás szó nem fedi le pontosan a fogalmat, de amíg nem találok meg a megfelelő kifejezést erre, addig – jobb híján – ezt használom.

¹⁹ Válogatás szakdolgozatom *Ötlejtár* című fejezetéből. Ebben 27 játékos feladatot alkottam és teszteltem le a gyakorlatban, amelyek támogatják a tánc érzelmi aspektusának megélését, a partneri kapcsolat épülését és számos, a táncoláshoz nélkülözhetetlen kompetencia fejlődését. A játékos feladatokat a magyar néptáncokban és a népi játékokban előforduló kendőkezelési módok alapján, azok felhasználásával hoztam létre (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 43–55). A játékokat Lévai Péter korosztályi szempont helyett fejlettségi szinteket meghatározó koncepciója szerint állítottam nehézségi sorrendbe (Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2019, p. 21; Pusztáné Gordos, 2019, p. 72). Az itt bemutatott játékos gyakorlatok zöme a hagyományos fejkendő nagyságú kendővel játszható. Hosszabb, sálszerű kendő javasolt az 1., 2., 3. számú játékok élményteli játszásához. A kendők méretarányai a játszó korosztályának megfelelően változtathatók.

²⁰ Az alábbi fényképek a szerző saját fotói, amelyek a szerző által tartott órákon, több különböző csoportban készültek 2019 tavaszán.

Játszhatjuk úgy is, hogy csak a kör mozog, a két kendőtartó állva marad. Izgalmasabb, lendületesebb és az ugrás mozdulattípusát előhívó a játék, ha a kendőtartók is haladni kezdenek – a kör haladásával ellentétes irányban.

2. Gyíja!

Páros játék, amelynek kiinduló helyzetében mindkét játékos ugyanazon frontirányban helyezkedik el, és az egyik játékos háta mögött áll a másik. A hátul álló tartja a kezében a kendőt, egyik végét az egyik, másik végét a másik kezében fogva úgy, hogy párja teste előtt vezeti át az eszközt (2. ábra).



2. ábra: Gyíja!

A hátul álló irányítási lehetősége az időbeli lehetőségre vonatkozik: *Gyíja!* felkiáltással segítheti társa elindulását, a kendő visszahúzásával pedig megállásra készíti őt. Az elől álló a térbeli haladás irányáról dönt: az elindulás és a megállás között ő dönthet arról, hogy merre menjenek.

Szerep- és párcserékkel játszunk.

3. Kendőlobogtatás

A játékosok körben állnak, egy közülük pedig a kör közepén áll, egyik felemelt kezében van a kendő, és elkezd forogni saját tengelye körül, magasan lobogtatva a kendőt. A többiek igyekeznek elkapni az eszközt (3. ábra). Akinek sikerül, az lesz a következő kendőlobogtató.



3. ábra: Kendőlobogtatás

A játékot párban is játszhatjuk; ebben az esetben érdemes (pl. hulahoppkarika vagy ragasztószalag segítségével) kijelölni azt a teret, amelyben a kendőt lobogtató játékos foroghat. A játék páros változatát szerep- és párcserékkel játszuk.

4. Kendős „Aki kapja!”

Egy játékos magasba tartja a kendőt, és ugrálva olyan magasán lobogtatja, amennyire csak tudja. Társainak az a feladata, hogy igyekezzenek elkapni az eszközt (4. ábra). Akinek ez sikerül, az lesz a következő eljátszásnál a kendőtartó.



4. ábra: Kendős „Aki kapja!”

5. Nyanyák kendője

Párban játszuk; a pár egyik tagja fejére köti a kendőt, társának pedig le kell vennie azt. A játék során teljesen kötetlenül szabad haladni a térben, a védekezésnek és a támadásnak minden – testi épséget nem fenyegető – módja megengedett (5. ábra). A kendő sikeres elkapása után szerepcsere, néhány szerepcsere után pedig párcsere következik.



5. ábra: Nyanyák kendője

6. Felhőkapkodó

Hárman játszunk. A három játékos közül kettő a kendőt sarkainál fogva úgy dobja fel a levegőbe, hogy az ejtőernyőszerűen hulljon vissza, a harmadik játékosnak pedig az a feladata, hogy a levegőből visszaérkező kendőt a földre esése előtt elkapja (6. ábra). Mindaddig ő a kendő elkapója, amíg ez nem sikerül. Ha sikerül elkapni a kendőt, ő döntheti el, hogy a másik két játékos közül kivel akarja a levegőbe feldobni.



6. ábra: Felhőkapkodó

7. Pörgés két kendővel

Páros játék. A pár mindkét tagja egy-egy kendőt fog a jobb kezében, amelynek másik végét a párja fogja meg a bal kezével. Ebben az összekapaszkodási módban bármelyikük bármerre fordulhat a kendők alatt oda-vissza, illetve páros forgás is végezhető, tetszőleges irányba (7. ábra). Fel kell hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a kar alatti forgásokat, forgatásokat úgy kell kivitelezni, hogy a kendőt közben elengedni nem szabad!



7. ábra: Pörgés két kendővel

8. Kendőlánc

Kendő-összekapaszkodással állnak a játékosok körben (mindenki a jobb kezében tartja a kendőjét, aminek a végét a körben jobbra mellette álló fogja meg. Izopodikus és izometrikus kísérőzenére (éneket/mondókat) indul meg a kör valamelyik irányba; a körben állók a zene lüktetésével szimultán, egyenletesen lépnek. Négy negyedenként tetszőlegesen lehet megfordulni a bal vagy jobb kézben lévő kendők akármelyike alatt, és a kar alatti megfordulások iránya is szabadon választható. Ha a négy negyedenkénti fordulás már jól megy, a kifordulások gyakoriságát növelhetjük (két negyedenkénti fordulások). Ha pedig már ezzel sincs gond, szabadon rábíthatjuk a játékosokra, hogy mikor fordulnak ki a kör folyamatos haladásával egyidejűleg (8. ábra).



8. ábra: Kendőlánc²¹

9. Kendőhúzás

A játékosok párokat alkotnak, és a párok tagjai egymásnak háttal leguggolnak úgy, hogy egy-egy kezükben egy kendő két végét tartják a válluk fölött. A játék a foglalkozásvezető által megadott jelre indul. A cél az, hogy a kendő kétirányú húzásával az egyik játékos a másikat ki tudja billenteni egyensúlyi helyzetéből (9. ábra). Az győz, aki talpon tud maradni.

Játszhatjuk úgy, hogy mindig az adott kör győztese mérkőznek meg egymással mindaddig, amíg meglesz a játék végső győztese. A játék azonban egyszerű párcserével, is játszható.

.....

²¹ A fotókat a szerző a szülők és a tanulók hozzájárulásával készítette.



9. ábra: Kendőhúzás

10. Kendős cifra

Hárman játsszák. Kettő játékos egy kifeszített kendő két végét tartja a földhöz közel, a földön guggolva. Harmadik társuknak az a feladata, hogy ugrós kísérezéne a kendő egyik oldaláról a másikra ugorva táncolja a *cifra* motívumot (10. ábra).

A kendőt tartók eközben hol magasabbra, hol alacsonyabbra emelik/eresztik a kendőt, sőt, ha úgy érzik, jól megy a játék, egymással szemben elkezdhetnek lassan haladni egy körív mentén azonos irányba. A képzeletbeli kör átmérője lesz tehát a kifeszített, folyamatosan mozgó kendő, amelyet így a harmadik játékosnak frontirányváltásokkal egyidejűleg kell átugornia.

11. Párvalasztó kendőstánc

Körben állunk; egy játékos a kör közepén – ugrós zenére – cifrákat táncol, és a kendőt lobogatva, táncolva közelít valamelyik körben állóhoz, akit párjául választani szeretne. A háromugrós táncolásába választott párja is bekapcsolódik, de úgy, hogy közben igyekszik elkapni a kendőt, amit párja vele szemben lobogtat (11. ábra).



10. ábra: Kendős cifra

Ha ez sikerül, negyedes lépésekkel, zárt összekapaszkodásban forognak szabadon választott ideig egyszer az egyik, majd a másik irányba. A kendőt elkapó marad a kör közepén, és a következő eljátszáskor ő fog párt választani.

12. Tetves kendő

Párban játszunk. A pár két tagja egymással szemben áll olyan távolságra, hogy ha az egyik játékos fölemeli a lábát, társa a nála lévő kendőt át tudja venni egyik kezéből a másikba, párja felemelt lába alatt.

A gyakorlat kísérőzenéje: *Csíp engem a tetű* (Kiss, 1956, p. 236)

Az első és a harmadik sor félzárlatára és sorzárlatára (az a *tetű* és a *bolha* szövegrészletekre) mindkét táncos egyszerre, da ritmusú, váltott lábú ugrást (vagy *höcögőt*) táncol. A zárlatokon kívül a pár egyik tagja hol az egyik lábát emeli fel ugrással egyidejűleg, hol a másikat, miközben párja a nála lévő kendőt egyik kezéből a másikba veszi át (12. ábra).

Szerepcserével játszunk. Ha már jól megy, izgalmasabbá tehetjük a játékot azzal, hogy ada ritmusú ugrásokkor a kendő gazdát cserél a két játékos között, aminek következtében a különválasztott kar- és lábszólamok is egyszer az egyik, egyszer a másik játékos mozgásában jelennek meg.



11. ábra: Párválasztó kendőtánc



12. ábra: Tetves kendő

Irodalomjegyzék

- Felföldi, L. (1987). Rituális táncok a magyar néptánc hagyományban. *Ethnographia*, 98, 207–226.
- Fügedi, J. & Vavrincez, A. (Eds.) (2013). *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology*. L'Harmattan Kiadó / MTA BTK Zenetudományi Intézet.
- Gazda, K. (2017). *Nyiss kaput, új bíró! Népi játékok szimbolikus üzenete*. Kriza János Néprajzi Társaság.
- Gordos, A. (2020). A kendő a táncban és a játékban. In A. Lanszki (Ed.), *Tánc és kulturális örökség. VII. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2019. november 15-16.* (pp. 114–121). Magyar Táncművészeti Egyetem.

- Gönyey [Ébner] Sándor (Coll.) (1932). *Sapkatánc /páros/, Kunszentmiklós*. NM FILM 074, Gönyey [Ébner] Sándor táncfelvételei I., Etnológiai Archívum/Filmtár, Magyar Néprajzi Múzeum. <https://gyujtemeny.neprajz.hu/neprajz.06.13.php?b-m=1&as=74&kv=329134>
- Huizinga, J. (1938). *A középkor alkonya*. Athenaeum.
- Kiss, L. (Ed.) (1956). *Lakodalom. Magyar Népzene Tára, III./B kötet*. Akadémiai Kiadó.
- Lévai, P. (2015). *A mozdulattípusok tanítása egyszerű eszközökkel és a zenei lüktetés értelmezése a táncelőkészítésben / Vyučba rôznych typov pohybu jednoduchými prostriedkami a interpretácia tempa a rytmu hudobného sprievodu pri tanečnej príprave. Dvojazyčná metodická zbirka. IV. časť. Regionálne osvetové stredisko v Leviciach*.
- Lévai, P. (2019). *A mozdulattípusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Lugossy, E. (1956). A táncok rendje. In L. Kiss (Ed.), *Lakodalom. Magyar Népzene Tára, III./B kötet* (pp. 417–660). Akadémiai Kiadó.
- Martin, Gy. (1971). Adatok Tápé táncagyományaihoz. In A. Juhász (Ed.), *Tápé története és néprajza* (pp. 737–758). Tápé Község Tanácsa.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Akadémiai Kiadó.
- Martin, Gy. & Pesovár, E. (1998). Tánc. In V. Voigt (Ed.), *A magyar folklór* (pp. 541–602). Osiris Kiadó.
- Pesovár, E. & Pesovár, F. (1990). Dramatikus-pantomimikus táncok. In M. Hoppál (Ed.), *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék* (pp. 264–278). Akadémiai Kiadó.
- Pesovár, F. (1995). A dunántúli táncagyomány történeti rétegei. In Gy. Martin (Ed.), *Magyar néptáncagyományok* (pp. 19–28). Planétás.
- Pesovár F., Ásó I., & Pesovár, E. [et. al.] (Coll.) (1973). *Sudridom, Perkáta (Fejér megye)*. Ft. 819.13, MTA BTK Zenetudományi Intézet. http://db.zti.hu/neptanc_tudashtar/tancok.asp
- Pesovár, F. & Maác, L. (1981). Párnás tánc. In Gy. Ortutay (Ed.), *Magyar néprajzi lexikon*, 4. kötet (pp. 194–195). Akadémiai Kiadó.
- Pignitzkyné Lugos, I. & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség. www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2014/09/TANC.pdf
- Pusztáné Gordos, A. (2019). *A kendő a játékban és a táncban, valamint a játékos-táncos mozgásfejlesztésben* [MA szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Ratkó, L. (2001). Női szerepek a magyar néptáncagyományban. *Néprajzi Látóhatár*, 10(1–4), 263–277.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játszás és valóság*. Animula Kiadó.

CHILDRENS' SCARF DANCES. ABOUT FOLK DANCE BEYOND MOTIFS

Anna Gordos, folk dance and folklore teacher

Abstract

The scarf is a less used tool in the methodology of teaching folk dances. This object, however, had a crucial role both in Hungarian folk dance tradition and in the way of life of peasants. The paper presents the traditional appearances of the scarf in dances and its usage's symbolic semantic layers with a special focus on wedding pair-choosing dances. The scarf has a privileged role in these playful pair-swapping games, on the one hand as the realisation of improvisation, on the other hand as a means of creating an equal relationship between dance partners. These structural and conceptual conclusions could be translated and applied in the process of dance teaching: the scarf as a tool of methodology eases communication, reveals the dynamism between dance partners and the emotional aspects of dance. The present study is followed by a supplement of 12 scarf games, which provides new ideas for practising dance teachers on how to use the scarf in teaching folk dances.

Keywords: scarf, folk dance, methodology

In my degree thesis at the Hungarian Dance University,¹ I started to deal with the fact how neglected the scarf is, a tool able to provide a lot of options for development, side by side with other generally applied² tools such as the stick, the skipping rope, the bean bag, the hoop (Pusztáné Gordos, 2019). The use of scarves was widespread in peasant culture: they served as an everyday object, a ritual tool, a toy for games and dances. In the following paper, the original usage in games and dances will be discussed, paying attention to present-day pedagogical aspects as well.

.....
¹ I had the opportunity to present the advantages of scarfs in dance-games development and its background in folkloristics at a conference as well (Gordos, 2020).

² This is primarily thanks to Péter Lévai's ideas in folk dance methodology which have influenced a great many folk dance teachers when beginning with learning dances based on imitation, going on in the direction of creating one's own dances. (Lévai 2015, 2019; Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2014).

1. SCARFS IN DANCE

A scarf is an object which can be used in movement development and teaching dance and which also occurred in folk tradition as a tool for dance:

1. *Broom/weaver's dance* in which the scarf (or cap, the mitre is picked from one hand into the other under the legs, imitating the movement of the shuttle of the loom (Martin & Pesovár 1998, p. 553).³ It was danced not only by men but occasionally by women as well (Lugossy, 1956, p. 493).
2. *Spinning/turning pair dances* (eg. sebes forduló of Vajdaszentivány) in which the turning of the woman under the alternate arm of the man is technically eased by the scarf.
3. *Csárdás dances* in which the use of a scarf is not functional, rather an emphasized gesture, with awareness-raising, aesthetic feature (e.g. moving it while dancing, fluttering it, raising it high)
4. *Girls' dance from Slavonia* where clinching in the shape of a chain or a circle, slipping through-moving on is formed with the help of scarfs – occasionally among men and women dancers. (Martin, 1979, p. 44)
5. *The dance of Vendel Bene* is a ritualistic funeral dance where the woman partner of the man who plays the part of the deceased tries to fan, wipe him, this way attempting to bring him back to life for a dance together (Pesovár E. & Pesovár F., 1990, p. 273).

Several of the dances mentioned above have a ritual function. The girls dance from Slavonia is related to the ban of dances during Lent and the memory of former ritualistic chain dances also survives in it (Felföldi, 1987, p. 216). Vendel Bene's dance is the dance-dramatic portrayal of the circuit of life and death, re-birth and the topic of *memento mori* from antiquity (Pesovár E., 1977, p. 253). When looking at folk dances from the wider horizon of social-historical embeddedness and not just from the viewpoint of their structure, the ritual background – especially deriving from the role of scarfs in dance – can be traced back in case of dances with an entertaining function, too.⁴ To ensure this change of horizons the study of dances with a symbolic tool can serve as an aid.

The scarf by itself is a tool which in archaic cultures was an everyday object (items of clothing of various sizes, textile in the household, kitchen and cleaning cloths) and at the same time a ritual object of various sizes (a love token, an engagement present, a badge of wedding, the scarf of the new wife, a sign of her initiation, the cloth to cover bread, shrouds).⁵

.....
³ The best known skill-dance is *Sudridom* from Mezőföld (Archive ID: Ft. 819.13, notation: Fügedi & Vavrincz, 2013, pp. 240–241).

⁴ Clinching with a scarf in couple dances may be related to the old custom of pulling someone into dance with a scarf (Martin, 1971, p. 747). Raised scarfs while tempting-baiting the other one have symbolic connotations which take us back in time to the archaic world of ritual acts. Let us think of the representative contacting means of scarfs, ribbons, veils in medieval times or the formal customs of flags. (Huizinga, 1938, p. 47).

⁵ I have analysed the symbolic meanings related to the usage of scarfs in detail in my degree thesis (Pusztáné, 2019, pp. 34–42).

The symbolic meaning of several layers⁶ is revealed by the wide range of usage of this traditional object and also its traditionally feminine character⁷ (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 34–42). This is also hinted at by the special part the scarf has in the ritual of the wedding (the bride's veil, the scarf of the new wife, the false brides covered with a scarf, the wedding present, the scarf as a badge etc.) (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 35–36).

This way it is easy to understand that the scarf was also an important accessory⁸ of the so-called *wedding couple-choosing dances*.⁹ Called *playful couple-swapping* by Ferenc Pesovár, the essence of the dance is that the chosen partner should grab the scarf fluttered by the chooser, if that is successful, (s)he is entitled to choose a new pair now (Lugossy, 1956, pp. 465–466).¹⁰ In these dances dance and game are not strictly separated:¹¹ in the focus of attention is the playful choosing of a pair, often with the help of a scarf. The dance begins with choosing a pair, the major part, coax follows, then unexpectedly the grabbing of the scarf, followed by the quick-pace – optional – turning of the pair and/or a kiss.¹²

The simplified pattern of the dance:

1. choosing a pair – 2. coax – 3. grabbing the scarf – (4. turning in pair/kiss)

The major baiting part offers an opportunity to dancing partners to realize dynamic and space improvisations on a large scale with dancing minimal motifs. To achieve this the scarf has a central part, as its free end moves about, giving a chance to use the whole space for dancing and the improvisational, situational birth of movements and the creation of the coaxing form itself.

The central role of coaxing is related to the extension of the borders of the female domain.¹³ Within the couple relationship, creating dance in which dance motifs (often simple three jumps) are secondary when compared to the dynamic and special changes of the dance. As a result and also due to constant pair and role changes, the dancing man and woman become equal partners.¹⁴

.....
⁶ Some of the meanings of the scarf as a representative social sign and symbol: 'distancing from a previous state', 'solemnity', 'getting in touch with something previously forbidden', 'protection, shelter' (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 34–38).

⁷ This 'feminine focus' is to be observed in transitional rites as well: as caring for newborn babies and its rituals, just as the washing, weeping and lamenting for the deceased is the job of women. As Klára Gazda writes: "*The (head or towel) scarf is the accessory of all transitional rites.*" (Gazda, 2017, p. 119).

⁸ The historical form of the very same dance is known with a pillow (Pesovár F. & Maác, 1981, pp. 194–195; *párnás tánc*).

⁹ Its Volume 'Wedding' publishes 11 dances with a pair-choosing theme (Lugossy, 1956).

¹⁰ One can not just wave the scarf but also move it around near the ground. In this case the chosen pair is supposed to jump onto it (Lugossy, 1956, pp. 468–469 / Dances No. 66–68). The simplest form of pair-choosing dances of the wedding theme is when choosing your pair takes place with touching or swaying them with the scarf. (Lugossy, 1956, pp. 466–467 / Dances No. 62–65).

¹¹ Another reference is that the dramaturgical structure of the dance, beside being a wedding dance, also comes down to us as a game of choosing a pair.

¹² E.g. couple dance with a cap from Kunszentmiklós: Gönyey (Coll.), NM FILM 074, 00:16-00:35; Wedding dance, theme: choosing a pair: Lugossy, 1956, pp. 465–466 / Dances No. 60–61.

¹³ "...coaxing is primarily a characteristic of women (Ratkó, 2001, p. 273)."

¹⁴ Based on sources of dance history, it is possible that in earlier centuries dances (Leaping or Hajdú <Minority group> dances) permitting more freedom to women and more creative role could have existed (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 10–11).

2. THE SCARF IN TEACHING DANCE

Based on my experience, present-day children find it difficult to receive and interpret the subordinate-superordinate partnership, the starting point of professional interpretation of Hungarian folk dances. These children set off from further away when making contacts or paying attention to one another. If we try to model dance roles in a more equal relationship, keeping a distance on the one hand from social gender roles, on the other hand from the difficult and for them discouraging motifs, we have a more successful approach in bringing children closer to folk culture and folk dance which, apparently seems to be stranger and stranger for them. In my view, this shift of viewpoint is necessary to bridge the huge gap between consumer society and peasant (feudal) society, reflected in the language of our folk dances, to be able to transmit the values and knowledge hidden in dance folklore.

In this process, the scarf as a tool of dance and games can help a lot because

- its usage models a more equal relationship (Games No. 7. and 9.);
- the tensions of making contacts can be relieved (Game No. 3.);
- the emotional aspect of dance shown in interpersonal connections can be revealed (Games No. 5. and 11.);
- the dynamic flow between dance partners can be demonstrated in games with a scarf (Games No. 2. and 9.);
- because of its softness and flexibility, even the games with a more intense rivalry and fight can become more acceptable for children, so its function as reducing aggression is significant (Game No. 4.).

As seen in the collection of games, the scarf is a *dynamic mediator*: when compared to other dance objects (e.g. a stick), it is a more flexible and shapeable object so it takes a form in the relationship of partners (or between a partner and the ground). It can also be regarded as a dynamic object as during its usage, dynamic possibilities derive both from the movements of the body and moving it as an object. I consider it a mediator because, as a transitional object (Winnicott, 1999), it is able to show and bring emotions and instincts to the surface. The scarf with its non-permanent shape also indicates a protecting-bordering function, sets the borders and establishes connections among different aspects of presence (imagination – reality, the individual self – the outside world etc.)

The scarf is an *organic dance tool* at the same time: its various ways of usage¹⁵ activate different segments of the related symbolic meanings (e.g. clinching together with a scarf, swaying or covering with a scarf as a protective function, initiation, fight, chastity, protecting a secret etc.); this is important as their activation goes hand in hand with revealing emotions induced by movement. A scarf is an organic tool in the sense that its various forms of usage result in a number of dance and game variants at the level of micro-structures.¹⁶

.....
¹⁵ Handling the scarf in dances are supplemented by the ways used in folk children's games. The two produce the movement pattern which I described in detail and also illustrated in a chart in my degree thesis. (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 22–33, 58–71).

¹⁶ Wedding dances with choosing a pair have a different character depending on how high the scarf is woven: if at the ground level, the partner is supposed to jump onto it, if higher, (s)he has to catch it. These differences often do not result in new variants but at the level of micro-structures, these changing episodes bring about a richness of form, especially in children's folk games. (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 58–62).

Due to its texture, extension, shapelessness, weightlessness, the scarf is suitable to express the pulsation of movement only to a limited extent (cf. Games No. 1. and 8.). From the reverse side, however, especially those features make it suitable to show and visualise the time span and dynamic realisation of movements (cf. Game No.9).

The usage of scarves was widespread in traditional children's folk games. Examples can be found in almost every type of game (in blindfold chases, circle catching like *I am taking fire*, in the *Pull it-push it* mental skills game, in hide and seek games called *Slide*, in the games of taking out one token.¹⁷ The versatility of movements and rules proves the complexity of playing with a scarf in the past as well.

Guided by the traditional ways of games and dances, scarfs the pedagogical implications of scarfs can create playful tasks that help children into a higher phase of dancing motifs (Games No. 10. and 12.) At that level of learning dances, the scarf proves to be a successful tool.

3. CONCLUSION

In order to make contemporary children love to dance, we should look at teaching dance as more than a technical process of development. It is necessary to redefine what dance is. This consequently implies re-evaluating the system of aims and tasks of teaching dance.

The original function of folk dance was entertainment. In the 21st century, it is a real challenge to lead children into meaningful entertainment with their mates or by themselves, that is, to motivate themselves. Amidst the dumped stimuli of consumer society, the path is thorny. Another problem is that today's dance is not entertainment, as opposed to peasant societies where dance itself meant entertainment. Entertainment in our times primarily means games. That is why it pays off to make dances and learning dances more game-like, similarly to wedding pair-choosing dances where originally the border of games and dances fade. To achieve this, the scarf as a tool is a very useful item.

Looking at folk dances from the perspective discussed above, teaching folk dances where dancing movements and motifs¹⁸ are an integrated part but not an exclusive precondition can be achieved. In this 'more like a game' learning dances, emotions are activated and folk dance returns to its original, entertaining function. This can take place even if somebody is not so skillful or is inhibited in acquiring basic movements and motifs. This way of learning dance is taken forward by playing, whereas adapting to the changing situations of games results in the flexible handling of situations and a happy individual dance creation, even without applying motifs or movements consciously.

I believe that a need to be more successful in transmitting dance folklore will be realised in the future, to look at folk dance from this wider horizon.

.....
¹⁷ Using a scarf in Hungarian folk children's games was thoroughly discussed in my thesis. (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 22–33).

¹⁸ The term 'dancing motifs' does not exactly cover the concept but I will go on using it, as long as there is no better one.

A SUPPLEMENT WITH GAMES WITH SCARVES¹⁹

1. Stepping over the scarf – Circle Game

Holding hands, we form a circle. One player stands in the circle, another one outside, having a scarf of appr.1.5–2 m under the clutched arms of the others. Those in the circle, hearing the accompaniment (music, a song, a nursery rhyme), start moving in an optional direction, while those arriving at the scarf must take their turns and step over it (Figure 1).²⁰

At the end of the musical tune, the two holding the scarf suddenly raise it, the two standing next to it will take over their role and hold the scarf. Another variation is when only the circle moves and the two holding the scarf remain standing. It is more exciting and elicits jumping if the two also move along in the opposite direction as the circle.



Figure 1. Stepping over the scarf

2. Gee-up!



Figure 2. Gee-up!

.....
¹⁹ A selection from the Supplement of examples from my thesis. In this there are 27 games I made up and tested to support the emotional aspect of dance, establishing partnership and several other dance-related competences. The games were created based on the ways of scarf-usage in Hungarian folk dances. (Pusztáné Gordos, 2019, pp. 43–55). Their order was complied according to Péter Lévai's concept when instead of age groups, there are levels of development (Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2019, p. 21; Pusztáné Gordos, 2019, p. 72). The majority of games presented here can be played with a normal head scarf. A longer one is recommended for games 1., 2., 3. to provide more experience. The sizes of scarfs can be adjusted to the age of the players.

²⁰ The photoes were taken by the author in classes in various groups in spring, 2019.

A pair game is the starting position that places both players in the same direction, with one of them standing behind the other. The one behind holds the scarf in hand, which is in front of the other player's body (Figure 2).

The one standing behind can direct the pair in time: exclaiming *Gee-up* setting the partner off, and stopping the partner with pulling the scarf. The one at the front can decide the direction: between setting off and stopping (s)he can decide which way to go. The roles and pairs are changed during the game.

3. Waving the scarf

Players stand in a circle, one of them in the middle of the circle with the scarf in a raised hand and start to spin around himself/herself. The others try to grab the scarf (Figure 3). The one who succeeds will be the next in the middle. This can be played in pairs as well, in this case, it is better to mark the space for the scarf holder (with a hoop or adhesive tapes) to spin inside it. This version is also played with changing roles and pairs.



Figure 3. Waving the scarf

4. Whoever gets it

One player holds the scarf high up and waves it as high as possible while jumping. The others are supposed to catch it (Figure 4). The one who succeeds will be next to get the scarf.



Figure 4. Whoever gets it

5. The scarf of old hags

This is played in pairs: one must wear the scarf on his/her head, the other has to take it off. Moving in the space is not at all restricted, all means of protecting oneself and attacking are allowed if they do not threaten physical integrity (Figure 5). After grabbing the scarf, roles change. After a few role changes, we change the pairs.



Figure 5. The scarf of old hags

6. Grabbing the clouds

Three children play it. Two holding the scarf at its corners throw the scarf up in the air so as it can fall back as a kind of parachute. The third player must catch it before it lands on the ground (Figure 6). As long as (s)he does not manage, (s) he must stay in this role. If (s)he can catch the scarf, (s)he can decide with which of the two other players the scarf will be thrown into the air.



Figure 6. Grabbing the clouds

7. Spinning with two scarfs

A pair game. Both players hold a scarf in their right hand, the other end of the scarf is held by the partner. In this form of being tied, either of them is allowed to turn in any direction under the scarfs back and forth, or together in any direction (Figure 7). We must call their attention that while spinning and turning in any direction, they must hold the scarf all the time!

8. A chain of scarfs

Players stand tied together with scarfs in a circle (everyone holds their scarf in the right hand, the end of the scarf is held by the next person to the right. To isopod (=varying bars/line) and isometric music (a song or nursery rhyme) the circle sets off in one direction, the players step simultaneously with the pulsing of the tune. At quarter notes it is optional to turn under the scarfs in the right or left hand, the direction of turning under arms is also free. If turning every quarter note goes well, turning out can become more frequent (turning at every second note). If this goes smoothly, players can freely decide when to turn while moving on simultaneously with the circle (Figure 8).



Figure 7. Spinning with two scarfs



Figure 8. A chain of scarfs²¹

.....
²¹ The photos were taken by the author with the consent of parents and students.

9. Pulling scarfs

Players form pairs, the pairs crouch with their backs to each other, holding a scarf over their shoulders. The game begins with the sign of the instructor. The aim is to tilt the partner from balance by pulling the scarf in two directions (Figure 9). The one who does not lose balance is the winner. It can be played with the winners of the given turn as long as there is a final winner or with simple changes of pairs.



Figure 9. Pulling scarfs

10. Cifra with scarfs

There are three players. Two hold the two ends of a stretched scarf near the ground, crouching. To the accompaniment of leaping music, the third one dances the *cifra* motif, jumping from one side of the scarf to the other (picture 10.).

The ones holding the scarf lift or lower it from time to time, they can even decide to move in the same direction along an arc. The diameter of the imagined circle will be the scarf, constantly moving, so the jumper will have to jump over it with shifts of direction at the same time.

11. Scarf dance to choose a pair

We stand in a circle, one player in the middle of it dances *cifra* for the music of leaping, approaching somebody to choose



Figure 10. Cifra with scarfs

as a pair while dancing and waving the scarf. The chosen pair joins in but tries to grab the scarf which is woven in front of him/her (Figure 11).

If this is successful, they spin around together in a close shape with quarter note steps for some time in one, then in the other direction. The one catching the scarf stays in the middle of the circle and takes turn in choosing a pair in the next game.

12. Scarf with louses

This is played in pairs. The pair stands face to face, with one raising a leg at a distance so that the other one should be able to take the scarf from one hand into the other under the raised leg. The accompanying music is *Csíp engem a tetű* (Kiss, 1956, p. 236)

For the semi-closing or line-closing of the first and third lines (coinciding with the words *louse* and *flea*, both dancers perform a da-rhythm leap with swapped legs. Apart from cadences, one of them raises one or the other leg with jumping, while putting the scarf from one hand to the other (Figure 12).

We change the roles. If it goes well, we can make it more exciting with jumps of a da rhythm, the scarf goes from one player to the other, as a result of which separated arm- and leg motifs appear once in the movement of one, then in that of the other player.



Figure 11. Scarf dance to choose a pair



Figure 12. Scarf with louses

References

- Felföldi, L. (1987). Rituális táncok a magyar néptánc hagyományban. *Ethnographia*, 98, 207–226.
- Fügedi, J. & Vavrincz, A. (Eds.) (2013). *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology*. L'Harmattan Kiadó / MTA BTK Zenetudományi Intézet.
- Gazda, K. (2017). *Nyiss kaput, új bíró! Népi játékok szimbolikus üzenete*. Kriza János Néprajzi Társaság.

- Gordos, A. (2020). A kendő a táncban és a játékban. In A. Lanszki (Ed.), *Tánc és kulturális örökség. VII. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2019. november 15-16.* (pp. 114–121). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Gönyey [Ébner] Sándor (Coll.) (1932). *Sapkatánc /páros/, Kunszentmiklós.* NM FILM 074, Gönyey [Ébner] Sándor táncfelvételei I., Etnológiai Archívum/Filmtár, Magyar Néprajzi Múzeum. <https://gyujtemeny.neprajz.hu/neprajz.06.13.php?bm=1&as=74&kv=329134>
- Huizinga, J. (1938). *A középkor alkonya.* Athenaeum.
- Kiss, L. (Ed.) (1956). *Lakodalom. Magyar Népzene Tára, III./B kötet.* Akadémiai Kiadó.
- Lévai, P. (2015). *A mozdulattípusok tanítása egyszerű eszközökkel és a zenei líkttetés értelmezése a táncelőkészítésben / Vyučba rôznych typov pohybu jednoduchými prostriedkami a interpretácia tempa a rytmu hudobného sprievodu pri tanečnej príprave. Dvojazyčná metodická zbirka. IV. časť. Regionalne osvetové stredisko v Leviciach.*
- Lévai, P. (2019). *A mozdulattípusok és a magyar néptánc alapotívumainak tanítási módszertana.* Magyar Kultúra Kiadó.
- Lugossy, E. (1956). A táncok rendje. In L. Kiss (Ed.), *Lakodalom. Magyar Népzene Tára, III./B kötet* (pp. 417–660). Akadémiai Kiadó.
- Martin, Gy. (1971). Adatok Tápé táncagyományaihoz. In A. Juhász (Ed.), *Tápé története és néprajza* (pp. 737–758). Tápé Község Tanácsa.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága.* Akadémiai Kiadó.
- Martin, Gy. & Pesovár, E. (1998). Tánc. In V. Voigt (Ed.), *A magyar folklór* (pp. 541–602). Osiris Kiadó.
- Pesovár, E. & Pesovár, F. (1990). Dramatikus-pantomimikus táncok. In M. Hoppál (Ed.), *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék* (pp. 264–278). Akadémiai Kiadó.
- Pesovár, F. (1995). A dunántúli táncagyomány történeti rétegei. In Gy. Martin (Ed.), *Magyar néptáncagyományok* (pp. 19–28). Planétás.
- Pesovár F., Ásó I., & Pesovár, E. [et. al.] (Coll.) (1973). *Sudridom, Perkáta (Fejér megye).* Ft. 819.13, MTA BTK Zenetudományi Intézet. http://db.zti.hu/neptanc_tudastar/tancok.asp
- Pesovár, F. & Maác, L. (1981). Párnás tánc. In Gy. Ortutay (Ed.), *Magyar néprajzi lexikon*, 4. kötet (pp. 194–195). Akadémiai Kiadó.
- Pignitzkyné Lugos, I. & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai.* Magyar Diáksport Szövetség. www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2014/09/TANC.pdf
- Pusztáné Gordos, A. (2019). *A kendő a játékban és a táncban, valamint a játékos-táncos mozgásfejlesztésben* [MA szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Ratkó, L. (2001). Női szerepek a magyar néptáncagyományban. *Néprajzi Látóhatár*, 10(1–4), 263–277.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játszás és valóság.* Animula Kiadó.

A MAGYARORSZÁGI TÁNCSZÍNHÁZI NEVELÉS

Kun Attila, Harangozó-díjas, Imre Zoltán-díjas és Lábán Rudolf-díjas
balettművész, koreográfus, balettpedagógus

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy a magyarországi táncszínházi nevelési területen folyamatban lévő kutatás eddigi eredményeinek tükrében áttekintést adjon a hazai kortárs tánchoz köthető színházi nevelési célzatú aktivitásokról. A tanulmány számba veszi a részvételi táncszínházi nevelési programok hazai beágyazottságát a prózai színházi nevelési struktúra viszonylatában, valamint módszertani diverziójának történeti előzményeit, mindenkori finanszírozási formáit és aktivitásait.

Kulcsszavak: táncszínházi nevelés, drámapedagógia, részvételi színház, táncos szakkifejezések

1. BEVEZETÉS

1.1. A tanulmányt megalapozó kutatás rövid bemutatása

A 2019/2020-as év MMA/MMKI (Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet) ösztöndíj programjának nyerteseként lehetőségem nyílik arra, hogy a magyarországi és a kárpát-medencei magyar nyelvű táncszínházi nevelés területét kutassam. A kutatás 2022-ben zárul, és célkitűzése a táncszínházi nevelési tevékenységek országos és regionális szintű feltérképezése. A kutatási cím prózai színházból átvett terminológiát használ, de a kutatás egyik célja a táncszínházi nevelés fogalmának a körbejárása és újradefiniálása a tánc, a kortárs tánc pedagógiai és nevelési megjelenéseinek segítségével. A kutatás másik célja, hogy műfaji, elnevezési, terminológiai besorolástól függetlenül rögzítse az egyes programokat. A kutatás a táncművészet területén létrejött programok eredményeinek, a létrejött programok jellemző sajátosságainak összefoglalásával a tánc történeti adatrögzítés mellett útmutatást jelenthet a terület iránt érdeklődők számára.

1.2. Tánc színházi nevelés történeti áttekintés

„Az európai színházi nevelési (*Theatre in Education*) hagyományokhoz lassan, mintegy két évtizedes késéssel zárkózik fel a hazai szakma.” (Nemzeti Táncprogram, 2015, p. 61) A megfogalmazás egy már működő és tevékeny szakmai területre vonatkozik, amely azonban nem összegezte és nem rendszerezte eddigi eredményeit. Sem a rendszerváltás előtt, ahol politikai szándék hiányában elszigetelt aktivitások jellemezték csupán ezt a területet (például Eck Imre vezetése alatt a Pécsi Balett

programja, a „Kis Műsor” az 1970-es években), illetve a politikai rendszerváltás után sem jutott el a hazai kortárs tánc a pedagógiai célzatú aktivitásainak összegző és átfogó megszerezéséhez. A programok célja többnyire a nézőszám növelését vagy a jelentősebb táncos utánpótlás megteremtését célozta. A táncnyelv tudástárának ismeretterjesztő szándékát nem egészítette ki a pedagógiai szándék, a mozgásra a táncsal táncra nevelés lehetősége. A néptánc tánc ház mozgalmához hasonlóan sajnos nem alakult ki hagyománya a közösségi kortárs táncnak. Az elszigetelt tevékenységek és programok végigkísérik a hazai kortárs tánc fejlődését, de igazán érdemi változást az európai uniós csatlakozást követően megjelent nemzetközi pályázatok jelentették. „A külföldi pályázati lehetőségek sokkal inkább a nemzetközi (európai) együttműködésre, a társadalmi indoklásra alapozott, és legtöbbször koprodukciós lebonyolítást ígérő projektekre irányultak, mintsem egyes társulatok vagy programok finanszírozására. Így a szakma jó értelemben véve rákényszerült az empatikus, körültekintő, valós társadalmi igényekre fókuszáló tervezésre úgy nevelési, mint művészeti tevékenysége terén.” (Nemzeti Táncprogram, 2015, p. 61)

A 2015-ös évben megjelent *Nemzeti Táncprogram* megfogalmazta a fejlődés egyes elemeit, a politikai rendszerváltást követően megjelenő táncokhoz köthető iskolai, tantermi programokat, a színházi vagy tér-specifikus beavató programokat, illetve a társadalmi szinten kiszélesedő tánc- és mozgástanulási lehetőségek aktív megjelenését. Ez a fejlődési folyamat hívott életre több olyan programot is, amelyek már kifejezetten korosztályok számára készültek.

Kiemelendő a Nemzeti Táncszínház több mint tíz esztendő óta táncpedagógiai portfóliója és annak 2014-ben bekövetkezett dinamikus bővülése (a *DTIE, Dance Theatre in Education*, komplex színházi nevelési módszertan életre hívása), illetve a Trafó Kortárs Művészetek Háza 2003 óta futó pedagógiai programja (2017 óta *Gondolat Generátor*) és az országban elsőként megrendezett *Tánc Színházi Nevelés* (2018–2019) konferenciasorozat közvetett és közvetlen eredményei. A Nemzeti Táncszínház több évtizedes pedagógiai programja jelenleg a *Táncé a szó* címmel gyűjti egybe és menezszi a táncokhoz köthető pedagógiai és színházi nevelési aktivitásokat. A program évente megrendezett tánc kurzusok mellett a *DTIE* (2014) módszertan életre hívásával és a komplex színházi nevelési táncelőadások létrehozásával és utaztatásával, illetve a Nemzeti Táncszínház repertoárján megjelenő előadásokhoz készített két-, és háromlépcsős foglalkozások létrehozásával népszerűsíti a tánc formavilágát és foglalkozik a felnövekvő nemzedékek táncsal táncra nevelésével.

És akkor a Nemzeti Táncszínház – Közép-Európa Táncszínház – Káva Kulturális Egyesület kombójában megszületett a *DTIE (dance theatre in education)*, az első komplex táncszínházi nevelési előadás, aminél úgy éreztem, végre megérkezünk, ez az! Három órára összezárva egyetlen egy osztály, profi táncművészekkel, a legjobb színész-drámatanárokkal. Van tartalom, van forma, együtt mozog diák/táncművész/színész-drámatanár, történik a csoda, mi kell ennél több? Talán csak a több! És helyére került, hogy mi a háromlépcsős program, a tánc kurzus, a mozgásismereti nap, és a *DTIE* szerepe és célja ebben a nagy csomagban: tánc- és színházpedagógiai programok. (Mi újság, tánc, színház, nevelés?, 2020)

A Trafó Kortárs Művészetek Háza 2003-ban indította el beavató programját, amelyről 2013-ban született meg Magyarországon az első színházi nevelési prog-

ramhoz köthető tanulmánykötet *Kortárs. Beavatás* címmel Juhász Dóra és Gyevi-Bíró Eszter (2013) szerkesztésében. A kötetben a tanulmányok mellett a 2003-ban Frenák Pál *Gördeszkák* című előadásával útnak induló, majd 2009-ben létrejött, azóta a Trafó védjegyévé vált, többlépcsős beavató program struktúrája is bemutatásra került. Több hazai és nemzetközi előadáshoz készített program leírását, a résztvevői visszajelzéseket, illetve a megvalósított foglalkozások szerkezeti felépítését is rögzítette a kiadvány. A kötet kiemelt figyelmet fordított a nemzetköziségre, a kötet magyar és angol nyelven jelent meg. A kötetben megjelent előadások többek között:

- Frenák Pál: *InTimE*
- Artus: *Kakaskakaskakas*
- Forte Társulat: *Godot-ra várva*
- PanoDráma: *Szóról szóra*
- Tünet együttes: *Nincs ott semmi*
- Claudio Stellato (ITA): *A másik*
- Miet Warpol (BEL): *Springville*

A 2018–2019-ben megrendezett négy alkalmas *Tánc-Színház-Nevelés* konferencia példaértékű összefogás eredménye, amelyben négy különböző arculatú intézmény egyesítette erőforrásait. A konferencia megszervezésében és lebonyolításában osztozott a Bethlen Téri Színház, a Trafó Kortárs Művészetek Háza, a Magyar Táncművészeti Egyetem és a Nemzeti Táncszínház. A konferenciasorozat a táncművészet területén megvalósuló színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységekről szólt. A konferenciát olyan táncművészeti alkotóknak, szakembereknek, táncársulatoknak ajánlották, akik táncszínházi előadásokhoz kapcsolódó színházi nevelési programokat valósítanak meg, vagy a jövőben szeretnének ilyen megvalósítani, de olyanoknak is, akik egyelőre csak érdeklődnek a téma iránt.

2018-ban létrejött az IZP (Imre Zoltán Program – szerk.) által támogatott Tánc Színház Nevelés konferencia, ami szerintem sok mindenben az elsőt jelentette ezen a területen és bár sok mindent lehetett volna még beletenni, muszáj volt egy irányt kijelölni, de a fő cél valójában az indulás volt, a feltérképezés, a szakmán belüli párbeszéd elindítása. Ez az első nagy találkozás egyfajta szakmai origója lett sok új kezdeményezésnek, és magának a tánc színház nevelés területének. (*Mi újság, tánc, színház, nevelés?*, 2020)

A konferenciasorozat résztvevői és meghívottjai gazdag és színes programokkal, valamint a közös gondolkodást elősegítő platformokkal találkozhattak. A hazai kortárs tánc területén fellelhető társulatok, alkotócsoportok és intézmények magas számban képviselték magukat, és a szakmai fórumokon számtalan hasznos és jövőépítő összegzés született. A konferenciasorozat dokumentálását a www.tancszinhaznevelés.com weboldal vállalta magára Varga Nikoletta szerkesztésében. A konferenciasorozat vállaltan és nagyban támaszkodott a prózai színház területén már több évtizedes tapasztalattal rendelkező színházi nevelési szakemberek útmutató segítségére és az egyes konferenciák programjaiban is többségében ezeknek a szakembereknek a vezetésével és irányításával valósultak meg a programok és foglalkozások. A konferencia hatására több friss program és együttműködés is elindult, többek között a *SVUNG Kutatócsoport* működése, vagy a *Trafó Összművészeti Nevelési Konferenciája*, ahol 2020. február 12. és 16. között a Trafó Kortárs Művészetek

Háza öt napos képzést szervezett színházi-, táncos-, zenei- és vizuális művészeti nevelés témakörökben.

A *Tánc-Színház-Nevelés* konferencia nyomán Szemessy Kinga egy kutatócsoportot (SVUNG) hozott létre, a munkájukat az SZFE támogatta. A három hónapig futó projektmunkájuk eredményeit gyakorlati workshop keretében 2019. május 12-én mutatták be a Nemzeti Táncszínházban. Továbbá a konferenciasorozat tapasztalataira építve két előadáshoz is bemelegítő foglalkozásokat készítettek, amelyeknek célja nem az ismeretterjesztés, vagy az elő-értelmezés, hanem a nézők megérkezésének segítése, érzelmeik hangolása. A választott előadások: *Hodworks* (Hód Adrienn), *Sunday* és *SZFE Fizikaisok* (Barna Lilla) és *Gulág*.

2019. április 16-án lezajlott a Nemzeti Táncszínház Imre Zoltán Programja által támogatott, új felfogásban szervezett háromlépcsős színházi nevelési programjának első alkalma. A középső lépcső (elő-, és utófoglalkozás között) Góbi Rita *Reptében* című, Lábán-díjas előadása volt. 60 középiskolás diák vett részt a programban, akik táncos képzésben részesülnek a saját iskolájukban. A programban a Színház és Film-művészeti Egyetem másodéves drámainstruktorai készítettek két szakmai mentor segítségével felkészítő foglalkozásokat, amelyek az iskolákban zajlottak az előadás előtti héten, és feldolgozó foglalkozásokat, amelyek pedig az előadás után, három helyszínen a Nemzeti Táncszínház épületében kaptak helyet.

A Trafóban megrendezett Összművészeti Nevelési Konferencia programsorozatán olyan művészek, pedagógusok, művészetközvetítéssel foglalkozó- és civil közösségekkel dolgozó szakemberek vehettek részt, akik nyitottak rá, hogy bepillantást nyerjenek különböző művészeti ágakat bevonó nevelési munkába, és közösen keressék ezek lehetséges találkozási pontjait. Az angol nyelvű programsorozatban több hazai és külföldi szakember tartott workshopot, mint Cecily O'Neill, Doris Uhlisch, Yana Klichuk, Ricardo Gassent és Bethlenfalvy Ádám.

A 2020 márciusában berobbant pandémia és annak közvetlen korlátozásai szinte nullára redukálták a kortárs tánchoz kötődő színházi nevelési programok megjelenését. A kialakult közegészségügyi helyzetre reagálva új utakat kellett keresniük azoknak a társulatoknak, akik ezzel a területtel is foglalkoztak. Ezekről az eredményekről egy későbbi fejezetben bővebben említést tesz a tanulmány.

1.3. Hazai (tánc) színházi terület kutatási előzményei

A hazai kortárs tánchoz köthető színházi nevelési területéről nem készült még átfogó kutatás, így ehhez a munkához elengedhetetlen a társ területek, kifejezetten a prózai színházi nevelés területén fellelhető tanulmányok és kutatások bevonása, többek között a DICE Consortium „*DICE - a kocka el van vetve*” című (Cziboly, 2010), nemzetközi kutatási tanulmány és más ehhez kapcsolódó publikált anyagok áttekintése. Ez a nemzetközi együttműködésre épülő 2 éves kutatás, egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és a dráma milyen hatással van öt kulcskompetenciára a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül. Az InSite Drama szervezet szakemberei által elvégzett kutatómunka eredményeként megszületett kiadványokban (Cziboly & Bethlenfalvy, 2013; Cziboly & Bethlenfalvy, 2017), több éves, a színházi nevelés területén végzett kutatómunka eredményeit publikálták. Ezek a kiadványok átfogó részletességgel térképezik fel a hazai színházi nevelési területen megjelent előadások, alkotók és társulatok munká-

it. Mindezek mellett terminológiai kérdésekben is segítségére sietnek a szakmai területnek és összességében egy erős és kiterjedt szakmai közösség térképét rajzolják fel. A kutatási munkákban már megjelennek a kortárs tánc képviselői is, de többnyire úgy, mint akiknek nincs a repertoárjukon színházi neveléshez köthető előadásuk, vagy korábban volt, de jelenleg nincs színházi nevelési tevékenységük.

A fenti kutatási eredmények természetesen nem a hazai kortárs tánchoz köthető színházi nevelési tevékenységekre fókuszáltak, így ezekből a kutatási publikációkból nem kaphatunk átfogó képet a magyarországi kortárs tánchoz köthető színházi nevelési aktivitásokról. Viszont megalapozott példákat ismerhetünk meg egy több évtizedes tudatossággal és szakértelemmel felépített szakmai közösség értékképzéséről, minőségbiztosítási törekvéseiről és kutatási módszertanáról. Habár a kortárs tánc színházi nevelési területe hasonló eredményekkel még nem bír, de a 2014–2015-ben készült és megjelentetett Nemzeti Táncprogramban már külön altéma jelent meg Lőrinc Katalin témavezető és munkatársainak közös munkájából. Ilyen volt *A tánc, mint* (sic! – szerk.) *társadalmi-pedagógiai módszer* 2019-es frissítése, *A tánc, mint* (sic! – szerk.) *a társadalmi kommunikáció eszköze* című fejezet. Ebben az aktuális helyzet bemutatása mellett helyet kaptak a terület fejlődésének akadályai és fenntarthatóságának problémái, illetve közvetlen megoldási javaslatok is. Olyan javaslatok többek között, mint szakemberek felkérésével hatástanulmány készítése, amely által bizonyítható a tánc ossztársadalmi szintű pozitív hatása; célzott pályázati keret létrehozása; ingyenes dráma-, és színházpedagógiai képzés; külföldi szakemberek célzott meghívásának pályázati támogatása; aktívabb jelenlét kiépítése a tanintézmények tantervi programjában.

Beszédes adat, hogy amíg a kortárs tánchoz köthető színházi nevelési terület kutatási alapokban hiátussal küzd, addig a 2018–2019-ben megrendezett négy alkalmas *Tánc-Színház-Nevelés* konferencia-sorozat alkalmával már az alábbi társulatok mutatták be saját színházi – akár több éve futó vagy játszott – nevelési tevékenységüket:

- Duda Éva Társulat
- Duna Táncműhely
- FlamenCorazonArte Táncszínház
- Frenák Pál Társulat
- Győri Balett
- Hagyományok Háza
- Hodworks
- Juhász Kata Társulata
- Káva Kulturális Műhely
- Közép Európa Táncszínház
- Marosvásárhelyi Egyetem Művészeti Doktori Iskola
- Nemzeti Táncszínház
- PR Evolution Dance Company
- Trafó Kortárs Művészetek Háza
- Tünet Együttes

2. A TÁNC SZÍNHÁZI NEVELÉS ELNEVEZÉS FOGALMI KÖRE

2.1. Az egységes terminológia kialakulását késleltető adottságok

A kutatás jelenlegi állapotában jóval több a nyitott kérdés mintsem hogy lehetőség nyílna arra, hogy terminológiai végállomásként egyértelmű meghatározás fogalmazódjon meg. Számtalan egyéni elnevezés és programminőség született és születik. Ezeknek a rendszerezési kísérletét kívánja elérni a kutatás végleges publikációja.

Fontos jelenség – és az adatok alapján is kirajzolódik –, hogy a társulati működésben megjelenő színházi nevelési gyakorlatok, a hazai kortárs gondolkodás és tánc területén már a rendszerváltás előtti időkben is megjelentek. Említésre méltó kitétel, hogy a két világháború előtt, egészen az ötvenes évekig létezett Magyarországon egy nyugat-európai, polgári mozgáskultúra trend. Ennek a folyamatos fejlődése és jelenkori európai és globális öröksége ismert. Ezt a mozgáskultúrát és progressziót a szovjet fennhatóságú magyarországi politikai berendezkedés megbélyegezte és a hazai kortárs tánc-trend társadalmi beágyazottságát megszüntetve a kreatív mozgási szabadgondolkodás alapelvét más területek felé (testképzés, ritmikus sportgimnasztika, gyógytorna, DSGM/testképzés) kényszerítette, így annak valódi színpadi kibontakozását elfojtotta. Ezt a történeti és fejlődési törésvonalat sem hagyhatja figyelmen kívül a hazai kortárs tánc neveléshez köthető aktivitásokat feltérképező kutatás. Hiszen, amíg a korábban példaként vett prózai színházi trendek társadalmi beágyazottsága folytonos, a társadalommal együtt lélegző, addig a hazai kortárs tánc történetiségében időszakos hiányjelek és törésvonalak vannak. Ezzel a történeti deficittel együtt is gazdag és színes – nem utolsó sorban évtizedes – eredményeket tudhat magáénak a hazai és regionális kortárs tánc területe.

A hazai táncszakma a korábban említett lemaradás ellenére is folytonos fejlődéssel és tudatossággal zárkózik a nemzetközi gyakorlatokhoz, azzal a hendikeppel, hogy egységes közös terminológia, illetve közös stratégia még nem jellemzi. Amíg egy prózai kőszínház rendelkezik saját szakképzett stábbal, akik a színházpedagógia eszközeivel a társulat és a repertoár mellett alkotó közösségként produkciókat hoznak létre – ami kreatív munkát, költségvetést, munkaidő kapacitást jelent –, addig a kortárs tánc területén nagyon ritka a főfoglalkozású táncpedagógus szakember, aki művészetpedagógiai vagy drámapedagógiai eszközökben gondolkodva vagy esetleg szakképzettséggel rendelkezve ideje nagy részét ezeknek a foglalkozásoknak/előadásoknak a létrehozásával töltene. Fontos szegmens és beszédes adat, hogy csupán 2017 óta van dedikált pályázati lehetőség tánc színházi nevelési programok illetve előadások létrehozására.

2.2. Terminológiai kihívás

A prózai színjátszáshoz kötődő drámapedagógia évtizedes beágyazottsága és a színházi nevelés, mint rendszerváltó műfaj jelenleg is folyamatos munkát fektet a közös terminológiai szótár megalkotására. Ebben a munkában több évtizedes közös gondolkodás és kutatás mellett is számtalan összegző megfogalmazás született, többek között: „a színházi nevelés tágabb értelmezésére nem született még definíció, csak az ide tartozó műfajokról készültek eddig hosszabb-rövidebb listák.” (Cziboly & Bethlenfalvy, 2013, p. 323)

Nem definíciót célzó megfogalmazásként a drámapedagógia a személyiségfejlesztés módszere. Ebben a folyamatban az egyén ismeretei, készségei, társas kapcsolatai és képességei fejlődnek a programot vezető által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés által. Egy-egy színházi előadás létrejöttében az egyes irodalmi adaptáció vagy dramaturgiai szándék mellett, akár csak ha minimális mértékben is megjelenik pedagógiai szándék, és ez a pedagógiai szándék színházi elemekkel is dolgozik, akkor valószínűsíthető, hogy színházi nevelési tevékenységet végeznek a programot létrehozó és működtető szereplők. Amennyiben a pedagógiai szándék a mozgás képességét, illetve a test önkifejezésének képességét is célozza, úgy nagy valószínűséggel, a tevékenységet folytatók tánc színházi nevelési aktivitást végeznek, ami túlmutat a tánc technikai elemeinek képzesi átadásán.

A már említett és a hazai kortárs tánc területét célzó kutatásban résztvevő partnerek által eddig elküldött adatokból széles és nagyon színes program elnevezések jelennek meg, többek között: *ráhangelő, beavató, érzékenyítő, tantermi beavató, test-tudati munka, nevelő-ismeretterjesztő, kortárs-tánc-jelnyelv drámapedagógia, keresztvíz, bemelegítés*. Ezek az elnevezések elszigetelt, egyéni programok és aktivitások eredményei, amelyek között többnyire intézményekhez köthetően alakultak ki koncepcionálisan építkező több éves tendenciák, amik elengedhetetlen felületeket képezhetnek egy-egy intézmény vagy társulat szakmai munkájában annak érdekében, hogy idővel átfogó pedagógiai programmá fejlesszék aktivitásukat. Az elnevezések önállóan épített specifikus programok, amelyeket egyéni definíciókkal láttak el az alkotói. Ezek beillesztése a már meglévő, de a prózai színházi gyakorlatra épített terminológiai rendszerbe, hibás eljárás lenne. Ezzel megszűnne annak a lehetősége, hogy ez a különálló szakmai terület, azaz a hazai kortárs táncához kötődő színházi nevelési aktivitások egy közös szakmai megegyezés alapján kerüljenek fel a kialakítandó terminológiai térképre. Ennek a térképnek a megrajzolásában és elkészítésében természetesen fontos és elengedhetetlen segítséget és útmutatót ad a színházi nevelési területen már kialakított terminológiai útmutató. Ez a terminológiai iránytű Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám kutató munkájának eredménye. Kutató munkájuk több értékes és irányadó viszonyítási és értékelés pontot jelöl meg, amelyek alapjául szolgálhatnak a kortárs tánc nyelvezetéhez kapcsolódó színházpedagógiai foglalkozások terminológiai elhelyezésében, Ehhez természetesen egy nagyobb és szélesebb merítéssel és egyeztetéssel születhet meg az egyes programok beillesztése a terminológiai hálóba.

Iránymutató területi elnevezések lehetnek:

- értelmező színház (táncszínház)
- beavató színház (táncszínház)
- színházi alkotóműhely (táncszínházi)
- előkészítő beszélgetések vagy foglalkozások
- feldolgozó beszélgetések vagy foglalkozások

Továbbá szélesebb területi lefedettséggel:

Drámafoglalkozás:

- tanítási (tánc) dráma
- kreatív (tánc) dráma
- témanap, témahét
- (tánc) drámatábor

Gyermek- és diákszínházi:

- iskoladráma
- gyermek(tánc)színháték
- diák(tánc)színháték vagy diák(tánc)színház
- osztályszínpad
- ünnepi (tánc) műsor
- színhátszó tréning
- (tánc)színházi műhelymunka
- színhátszó tábor

Gyermek- és ifjúsági színház:

- gyerekelőadás
- ifjúsági előadás
- csecsemőszínház
- osztálytermi színház
- gyerekekkel vagy fiatalokkal létrehozott hivatásos színházi produkció (Színházi Nevelés, 2018)

Már a közös megegyezésen és gyakorlaton túljutva, két erősebb terminológiai elnevezés kelt életre több táncársulati gyakorlatban is, melyek közül az egyik egy friss módszertan, a DTIE (Dance Theater in Education) komplex táncszínházi nevelési előadás. A 2014-es évtől a Nemzeti Táncszínház három DTIE előadás létrehozását kezdeményezte (*Horda2*, 2014; *Igaz Történet Alapján*, 2016; *Talpak Alatt*, 2018). Mindhárom előadás a DTIE alpmódszertanát felhasználva épített foglalkozást a célzott korosztályok számára. Az előadásokra érkező korosztályok nemcsak nézői, de alakítói és résztvevői is az egyes előadásoknak.

A másik a két-, illetve háromlépcsős foglalkozások megjelenése. 2019. április 16-án lezajlott a Nemzeti Táncszínház Imre Zoltán Programja által támogatott, új felfogásban szervezett háromlépcsős színházi nevelési programjának első alkalma.

Összegzésként a meglévő színházi nevelési terminológia rendelkezésére áll a hazai kortárs tánc közösségének, de szükséges az önálló és közös konszenzusra épülő terminológiai térkép elkészítése. A jelen tanulmány alapját képező, de még folyamatban lévő kutatás ennek a jövőbeni közös terminológiai térképnek a megalapozását is célul tűzte ki.

3. A TÁNC SZÍNHÁZI PROGRAMOK FINANSZÍROZÁSI GYAKORLATA

A táncszínházi nevelési foglalkozások hátránya viszont pont az, hogy nem tudunk belőle sokat játszani, hiszen egy-egy alkalom, három intézmény, háromórás munkája, amin csak egy osztály vehet részt. Így rövid távon csak kevés fiatalhoz jutunk el, és elsősorban a budapesti diákokhoz, ha pedig vidékre utaztatjuk a produkciót, akkor ott egy-két osztály tud résztvevője lenni ennek a nagyon hasznos és hiánypótló, mozgásos együtt gondolkodásnak. (Varga, 2020)

A fenti rövid idézet több aspektusból is rávilágít a hazai kortárs tánchoz köthető színházi nevelési programok nehézségeire, hiszen az egyes programok létrehozásába fektetett energia és költségvetési ráfordítás csak és kizárólag hosszú távon tudna önfenntartó vagy bevételt és megélhetést biztosító konstrukcióvá fejlődni. Ez a fejlődés biztosíthatná azt, hogy az egyes társulatok bátrabban és kármentesebben stratégia mentén

kapcsolódjanak be a hazai tánc színházi nevelés világába. Mindaddig, amíg egy-egy előadást tud csak megélni az életre hívott produkció, amíg kis létszámot elérő és alacsony bevételt produkáló a program, addig a jelenlegi pályázati és kultúra finanszírozási rendszerben fenntarthatósági szempontból kockázatosnak minősíthetők ezek az előadások és ennek eredményeként nem is igazán népszerűek a hazai alkotói csoportok, társulatok körében.

Egy független, alapvetően projekt alapon működő társulat vezetőjeként a társulati ügyekkel való foglalkozás (értsd: produkciós munka, előadások forgalmazása stb.) mellett minimális idő és energia marad az ilyen pluszfeladatokra. Szemben a színházi szakmában intézményesen is elkülönülő, színházpedagógiai főtevékenységet végző társulatokkal (pl. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Káva Kulturális Műhely), illetve a kőszínházakban alkalmazott szakemberekkel (mint a Katona József Színház Behívó vagy a Trafó Gondolat Generátor programjában), a tánc társulatoknál nincsenek ilyen szabad kapacitások. (Péter & Szemessy, 2019)

Fontos tény, hogy mindezek ellenére számtalan egyéni alkotó és körjük épült társulat vagy intézmény foglalkozik évtizedek óta ezzel a területtel. Számtalan előadás és program született és születik célzottan csecsemők, bölcsődések, óvodások, kisiskolások, felsősök, középiskolások, egyetemisták és felnőttek számára is.

Ezek az előadások ugyan részét képezik az adott társulatok repertoárjának, de nem élnek meg magas előadásszámot. A hazai pályázati rendszer éves terminusokban támogatja az alkotások megszületését és az országos utaztatási lehetőségek alkalmával általában a magas nézőszámot generáló előadásokra hagyatkoznak a társulatok és a meghívó fél egyaránt. A szűk mozgástér és alacsony finanszírozottság nem teremti meg az akár többnapos kiszállás lehetőségét, ami mozgásteret biztosíthatna az egyes társulatoknak nemcsak a magas bevételt hozó előadások játzsására, hanem a közösségi és színházpedagógiai előadások utaztatására is. A magas nézőszámot és magas bevételt generáló előadások hangsúlyozottsága háttérbe szorítja a kisebb nézőszámot és alacsonyabb bevételt biztosító előadásokat színházi nevelési foglalkozásokat.

A közönség vagy a közösség számára nyújtott pedagógiai szolgáltatásként merre és meddig építkezhet egy társulat? Kialakulhat-e, egy eredetileg közönségépítési céllal életre hívott foglalkozásból átfogó, a közönség és a társulatot körbevevő városi, települési vagy kerületi közösség számára létrehozott és tudatosan épített tánc színház pedagógiai program?

Amiben még sok teendő vár a hazai kortárs tánchoz köthető nevelési területen aktívan résztvevőkre, az a közös terminológiai szótár és a minőségbiztosítás keretinek kialakítása, illetve a hatásmechanizmusok vizsgálatának felépítése és a terület évtizedes eredményire épített továbblépés.

Az ösztöni késztetés jelen van évtizedek óta a hazai táncszakmában, de a korábban említett alacsony nézőszám, alacsony előadásszám, szakember-, és infrastruktúra hiány miatt bizonytalan ennek a szakmai szegmensnek a jövője.

Ebben a hiányos környezetben jelent meg 2017-ben a Nemzeti Kulturális Alap által létrehozott *Imre Zoltán Program*, amely kiemelten és célzottan támogatja a középiskolások és egyetemista korosztály körében népszerűsítő komplex, interaktív oktatási kezdeményezések szervezését. Ilyen típusú célzott pályázati lehetőség, ami

a színházi nevelés területén létrejövő produkciók elkészítését és forgalmazását támogatja a rendszerváltás óta nem állt rendelkezésére a hazai táncszakmának.

2017-ben három új program jöhetett létre, ebből kettő komplex tánc színházi nevelési program, egy pedig háromlépcsős programként valósulhatott meg. 2018-ban négy új program jöhetett létre, ebből kettő háromlépcsős foglalkozás, egy beavató foglalkozás és egy komplex színházi nevelési foglalkozás, valamint további hét meglévő program kapott forgalmazási támogatást. 2019-ben négy új program jöhetett létre, ebből kettő táncszínházi nevelési program, egy komplex tánc színházi nevelési program, egy háromlépcsős program és egy népszerűsítő program jöhetett létre, valamint további hat meglévő program kapott forgalmazási támogatást. 2020-ban kettő meglévő táncszínházi nevelési program, illetve egy táncszínházi előadás-hoz kapcsolódó program kapott forgalmazási támogatást és négy készségfejlesztői program kapott támogatást (NKA/IZP).

4. A FOLYAMATBAN LÉVŐ KUTATÁS ELSŐ LÉPÉSEI

A kutatás egyik első lépése egy átfogó kontaktlista kialakítása volt és a kutatásban részt vevő társulatok/intézmények alapinformációinak begyűjtése. A 35 megkeresett és válaszadó társulat, intézmény, alkotói csoport, egyéni alkotó között vannak több évtizedes működéssel bíró nagy társulatok, oktatási intézmények, egyéni alkotók, nemrég alakult alkotóközösségek és intézmények is (többek között a Győri Balett, Miskolci Balett, DARTS, Feledi Projekt, Magyar Táncművészeti Egyetem, Trafó, Bozsik Yvette Társulat, Pécsi Balett, ARTMAN, Székesfehérvári Balett, Nemzeti Táncszínház, Nagyvárad Táncegyüttes).

A megkeresett társulatok 1960 és 2019 között alakultak, és 76%-uk nem rendelkezik saját játszóhellyel. Az éves előadás számok öt és 110 között lettek megjelölve, ami szignifikáns különbséget jelöl, és a kutatási folyamat következő szakaszában ennek egyedi aspektusait is figyelembe kell venni. Az egyes válaszadók az alapítás óta tánchoz köthető (flash mob, nyitott próba) aktivitásuk megvalósításán 96% gondolkodott, a tánchoz köthető (nyitott tréning, nyitott workshop) pedagógiai aktivitás megvalósításán 100% gondolkodott, ami jelezheti a teljes szakmai terület nyitottságát a közönséggel való színpadi kommunikáción kívüli aktivitások szükségességére. A válaszadók 96%-a találkozott más társulatok tánchoz köthető pedagógiai célzatú tevékenységével, illetve más társulatok tánchoz köthető pedagógiai célzatú aktivitásán 80% vett részt. Ezek az adatok is a szakmai terület nyitottságát fejezhetik ki. Ehhez kapcsolódó adat, hogy ugyancsak 92%-uk találkozott a prózai színház területén használt színházpedagógiai gyakorlat bármely formájával. Összességében saját, tánchoz köthető pedagógiai aktivitást 20% nem valósított meg, 40% megvalósított és 40% többet is megvalósított.

Az összes válaszadó 60%-a szeretné az elkövetkezendő öt évben új előadásokkal, plusz új oktatói és pedagógiai aktivitásokkal formálni társulati arculatát, és 76%-uk elfogadhatónak tartja azt a kijelentést, hogy egy mai alkotóközösség a működési támogatásának egy részét az előadások létrehozásán túl, a társadalmi közösség mozgásra és táncrea nevelésére kell fordítania. 100%-uk elfogadhatónak tartja azt a kijelentést, hogy egy mai társulat feladatai közé tartozik a fiatal nemzedékek mozgásra és táncrea nevelése, illetve ugyancsak 100%-uk fejleszthetőnek tartja a hazai táncrea nevelés bármely formáját.

A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy milyen tényezőket tartanak számon a fejleszthetőség esetleges akadályai között. Így megjelent akadályként a speciális szakmai háttértudás, a terület közös igényességének, kíváncsiságának, tudásának, stratégiájának és rendelkezésre álló forrásának deficitje, illetve a közoktatás zsúfolt időbeosztása. A kérdőív rákérdezett arra is, hogy milyen lehetőségeket, módszereket látnak a válaszadók a fejleszthetőség megvalósításához. A válaszok között megjelent a hosszútávú stratégia megfogalmazásának szükségessége; a sokszínű és különböző korosztályoknak szóló igényes táncelőadások létrehozása gyerekeknek, a közoktatásba való beemelés szükségessége; a kifejezetten táncal foglalkozó drámapedagógusok képzése; az aktívabb kapcsolattartás az iskolákkal; a pályázati források megteremtése; a megfelelő szakemberekből álló kuratórium és a pályázati kiírások szükségessége; illetve több fórum, szemle, konferencia, párbeszéd, találkozás, képzés és a területhez köthető közös platform megteremtése.

A kutatást bevezető kérdőív leíró statisztikai adatainak kiértékelése mellett lehetőséget ad az egyes társulatok, intézmények és alkotócsoportok személyre szabott portfóliójának elkészítésére is. A kutatás folytatásához sok lendületet adott a már eddig is beérkezett válaszok összetett és előremutató minősége.

5. AZ ONLINE TÉRBE SZORULVA

Az eddigi eredmények mellett a terület továbblépési lehetőségei, jövőképe is fontos szegmens. A kényszerűen online térbe szorult évkezesek közül komplex és konstruktív jellege miatt is érdemes kiemelni a Győri Balett évtizedes táncnépszerűsítő hagyományaiból épülve, a 2020 júliusában létrehozott *TánciTánci* előadás-sorozat programját, mely a 0–6 éves korosztályt célozza meg előadásokkal és foglalkozásokkal. A Győri Balett újító célja, hogy szeretné bevonní művészetébe a baba korosztályt érzékelésük és mozgásfejlődésük korai szakaszában mozgás-foglalkozások és specifikus előadás sorozatok útján. A babaszínházi táncelőadásait olyan élményekre építik, amelyek a kicsik mindennapjaiban is megjelennek. Ennek az ígéretes és konstruktív programnak már két előadása is elérhető az online felületeken.

A Székesfehérvári Balett Színház is érzékenyen reagált a tánc pedagógiai lehetőségeire, hiszen megalakulásukhoz képest szinte azonnal része lett szakmai munkájuknak a tánc nevelési aspektusa. Programjuk elnevezése is sejteti, hogy a társulatot körbevevő városi közösséget célozva indították és fejlesztik programjukat. 2019-ben komplex színháznevelési előadás (DTIE) létrehozása után 2020 elején elindították a *Mozdulj Fehérvár!* projektet, amelynek célja a kultúra, a tánc és a mozgás népszerűsítése pedagógiai és nevelési eszközök, módszertanok segítségével, illetve olyan programok szervezése, amelyekben keresztül a város lakosságának közreműködésével új közösségeket teremthetnek, hozzájárulva a város kulturális életének frissítéséhez. A *Beavatás*, *Ráhangelődés*, *Beszállókártya* és *Tánclabor* programokat a 2020/2021-es évadban is folytatni szeretnék.

A Duda Éva Társulat, akik hasonlóképp elsődleges fontosságúnak tartják, hogy a fiatalabb korosztály is találjon kapcsolódási pontot a kortárs előadóművészethez, 2014-ben indította el komplex színházi nevelési programját, melynek során több száz diákkal találkozott a foglalkozások és előadások során. A projekt egyedülálló és rendkívül pozitív hatásokat ér el mind a diákok körében, mind a kortárs előadóművészet területén. Az általuk fejlesztett *DrámaRodeó* egy speciális középiskolásoknak

szóló beavató színházi program, melynek keretében három különböző műfajjal ismerkedhetnek meg a diákok. A program célja, hogy közelebb hozzák a diákokhoz a színház, a tánc és az irodalom világát, és a programot vezető drámapedagógusok (Gyevi-Bíró Eszter, Kámán Orsolya) segítségével bátorítsák őket a kísérletezésben, hogy merjenek játszani és közösen gondolkodni az előadókkal. A programnak jelenleg nincs online megjelenése, de hosszútávú programként várhatóan újra indul a pandémia okozta megszorítások enyhítésével.

A Szegedi Kortárs Balett frissített aktivitásként és alkalmazkodva az online környezethez, elindította a *Beavató Színház* kisfilm sorozatát, amelynek bevezetőjében így írnak programjukról:

Közel 30 éve őrizzük azt a hagyományt, hogy nézőinket olyan estekre invitáljuk, ahol beleshetnek a kulisszák mögé és a koreográfusok, valamint a táncművészek szemüvegén keresztül közelebről is megismerkedhetnek a darabjainkkal. (Szegedi Kortárs Balett, 2021)

A Szegedi Kortárs Balett 2021-ben az online térre adaptált programja a teljes szakmai szegmens példaértékű kezdeményezése. A hagyományok online térben való megjelenésével tovább folytatódhat a hasonló programok evolúciós fejlődése, hiszen minden társulat a saját közönsége, illetve közössége felé indított kommunikációjában új dinamikára és új tudatosságra van készítve még a várt közegészségügyi enyhítések után is.

6. KONKLÚZIÓ

Az utóbbi pár esztendő kimagasló és változatos programjainak is köszönhetően több társulat munkájában megjelentek a tudatos táncszínházi nevelési célzatú aktivitások. A korábban említett finanszírozási, kutatási és háttér tanulmányi hiátusok ellenére is egy dinamikusan épülő, színesedő szakmai terület rajzolódik ki, ami komoly veszteségeket szenvedett a pandémia okozta komplex korlátozások miatt. Hiszen amíg a teltház as előadások hiányával az online térben küzdenek a társulatok előadások levetítésével és ezzel némi bevételt és nézőszámot tudnak felmutatni, addig egy-egy színházi nevelési vagy pedagógiai eszközöket is magában foglaló foglalkozás vagy előadás ezt nem tudja megtenni, hiszen ezeknek az előadásoknak az esszenciális alapja a bevonódás, a közvetlen jelenlét szükségessége.

Ennek figyelembevételével és a hazai kortárs tánc sűrű történeti szövetének tiszteletben tartásával és alapelveihez hűen, a kutatás továbbra is nyitottan fogadja és dokumentálja az egyes programokat, azok elnevezését, és az alkotók általi besorolását. A sokféle elnevezés formai és tartalmi áttekintésével és dokumentálásával, és későbbiekben szakmai közös megegyezéssel terminológiai iránytű vagy módszertani alapkő is létrehozható, mellyel a táncművészeti stratégia oktatási és művészeti nevelés területét és kommunikációját gazdagíthatjuk. A már jól ismert terminusokat érdemes újra-fogalmazni, hiszen egy tantermi beavató egészen más alkotói és pedagógiai alapokból épül fel egy színházi előadáshoz, vagy egy táncszínházi előadáshoz kapcsolódóan. Másképp épül, mások a pedagógiai prioritásai, más a nyelvezet, más a kommunikációs ereje, formája és intenzitása. Az eddig beérkezett adatok azt igazolják, hogy aktív és színes a hazai és a határon túli kortárs tánchoz köthető pedagógiai tevékenység.

A kutatásban részt vállaló partnerek által eddig elküldött adatok alapján a programok és előadások nagyon eltérő karakterűek, ezért egyelőre kevés összefüggés és esetlegesen kiolvasható egyértelmű tendencia fedezhető fel. Számptalan dinamikus és előre mutató program született és születik jelenleg is a hazai kortárs tánc területén, amely a fiatal nemzedék elérését, érzékenyítését, a táncsal táncra nevelését célozza. Ezek intézményi, alkotóközösségi, alkotói szándékból jöttek létre és fejlődnek rövid-, közepes-, hosszú távú programok és foglalkozásokká. Kiemelendő Bozsik Yvette egyéni alkotói pályáíve, amely ugyan a Bozsik Yvette Társulathoz kapcsolódik, vagyis társulati, illetve intézményi kötődésű, de egyéni elhivatottságról tanúskodik. Több célzott generáció számára készített előadást, ilyen például a *Létramesék* (2005), a *Négy Évszak* csecsemőszínházi előadása (2009), a *Péter és a Farkas* (2010) vagy a legfrissebbek közül a *Magyar Népmesék* és a *Gyurmapábok* (2020). Alkotói és társulati repertoárja határozott és elhivatott döntési struktúráat jelenít meg, bizonyítandó annak fontosságát, hogy a fiatal nemzedékeket színházpedagógiai eszközökkel is szükséges táncra nevelni.

A kutatás jelenlegi szakaszában fontos helyet kap ennek a tanulmánynak a megjelenése, hiszen a rész adatok és összegzések segítségével további alapot biztosíthat a kutatás folytatásához. A tanulmány célja a kutatási folyamat jelen állásának publikálásával, hogy közös szakmai gondolkodásra hívja a tanulmány olvasóit, hiszen a jelenlegi közegészségügyi helyzet okozta kényszerű megtorpanás és lépéshátrány figyelembevételével is látható, hogy az utóbbi öt esztendő tudatos és aktív szakmai építkezése és kommunikációja egyre több társulatot vonz be a tánc pedagógiai területére. Meglévő és frissen indított tevékenységek épülnek, illetve hosszú ideje elindult programok kapnak új lendületet és szakmai kontextust.

A kutatás keresi és várja az új programok fejlődésének eredményeit, és bízik abban, hogy a színházakat és a társulatokat, illetve a teljes kulturális területet érintő megszorítások enyhítésével bátor és dinamikusan épülő szakmai szegmenssé erősödik a magyarországi tánc színházi nevelési terület. Ebben a fejlődésben lesz erős és példamutató felület a rövidesen elinduló www.nekematananc.hu weboldal, amely online felületként a www.szinhazineveles.hu oldallal közösen a teljes szakmai terület számára kínál megjelenési lehetőséget és nem utolsó sorban közvetlen felületet biztosít a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak korosztályokra lebontott programok egy webhelyen való eléréséhez.

Irodalomjegyzék

- Cziboly, Á. (2010). *dramanetwork.eu*. Forrás: dramanetwork.eu: http://dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Cziboly, Á., & Bethlenfalvy, Á. (2013). *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan Kiadó.
- Cziboly, Á. (2017). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Insite Drama.
- Juhász, D., & Gyevi-Bíró, E. (2013). *Kortárs. Beavatás*. Trafó Kortárs Művészetek Háza.
- Mi újság, tánc, színház, nevelés?* (2020, April 20). <https://tancszinhazneveles.com/2020/04/20/mi-ujtag-tanc-szinhaz-neveles-2/>
- Nemzeti Kulturális Alap, Imre Zoltán Program (2020, October 11). *Kollégiumi döntések*. <https://nka.hu/kollegiumi-dontesek/>

Nemzeti Táncprogram. (2015). Magyar Táncművészek Szövetsége.
Péter, P., & Szemessy, K. (2019, April 22). Szavakkal megközelíthetetlen helyek. *Színház.net*. <http://szinhaz.net/2019/04/22/peter-petra-szemessy-kinga-szavakkal-megkozelithetetlen-helyek/>

Előadások

- Artus (2009). *Kakaskakaskakas*.
<https://artus.hu/2009/09/16/kakaskakaskakas-2009/>
- Bozsik Yvette Társulat (2005). *Létramesék*.
<http://www.yvettebozsik.com/letramesek-2>
- Bozsik Yvette Társulat (2009). *Négy Évszak*.
<https://www.ludwigmuseum.hu/program/bozsik-yvette-negy-evszak>
- Bozsik Yvette Társulat (2010). *Péter és a Farkas*.
<http://nemzetitancszinhaz.hu/musor/peter-es-a-farkas/751>
- Bozsik Yvette Társulat (2020). *Gyurmabábok*. <http://yvettebozsik.com/gyurmababok>
- Bozsik Yvette Társulat (2020). *Magyar népmesék*.
<http://yvettebozsik.com/magyar-nepmesek>
- Duda Éva Társulat (2014). *DrámaRodeó*.
<https://www.szinhazineveles.hu/program/dramarodeo/>
- Duna Táncműhely (2018). *Talpuk Alatt*. <https://kavaszinhaz.hu/talpuk-alatt/>
- Forte Társulat (2010). *Godot-ra várva*.
<http://www.fugeprodukcio.hu/339-forte-godot-ra-v%C3%A1rva>
- Frenák Pál (1994). *Gördeszkák*.
<https://archive.frenak.hu/content/gordeszkak-eloadas-319>
- Frenák Pál (2008). *InTime*. <https://trafo.hu/programok/intime>
- Góbi Rita (2017). *Reptében*.
https://www.gobirita.hu/article/article.php?menu_id=23&article_id=565
- Győri Balett (2020). *TánciTánci előadás-sorozat*.
<https://gyoribalett.hu/eloadasaink/kippkoppesztipptopp/>
- Hodworks (2018). *Sunday*. <http://hodworks.hu/sunday/>
- Közép-Európa Táncszínház (2014). *Horda2*.
<https://cedt.hu/eloadasok/horda2-tancszinhazi-nevelesi-program/>
- Közép-Európa Táncszínház (2016). *Igaz Történet Alapján*.
<https://cedt.hu/eloadasok/igaz-tortenet-alapjan/>
- PanoDráma (2011). *Szóról szóra*.
<https://panodrama.wixsite.com/panodrama/szorol-szora>
- Szegedi Kortárs Balett (2020). *Beavató színház kisfilm sorozat*.
<https://szegedikortarsbalett.hu/beavato-szinhazi-kisfilm-sorozatunk/>
- SZFE Fizikaisok (2019). *Gulág*. <https://www.szinhazvilag.hu/szindarab/piros-logulag-nowadays-bemutakoznak-a-fizikaisok-547070>
- Stellato, Claudio (2011). *A másik*. https://trafo.hu/programok/program_2093
- Tünet Együttes (2008). *Nincs ott semmi*.
<http://tunetegyuttes.hu/darab/nincs-ott-semmi>
- Warpol, Miet (2011). *Springville*.
<https://www.mietwarpol.com/portfolios/springville>

THE HUNGARIAN DANCE THEATRE EDUCATION

Attila Kun, ballet dancer, choreographer, ballet teacher with Harangozó Award, Zoltán Imre Award, and Rudolf Lábán Award

Abstract

The purpose of the paper is to give an overview of dance theatre education related to Hungarian contemporary dances and relying on the results of current and still ongoing research. The paper surveys the embeddedness of participational dance education programmes in the structure of prose/drama theatre education, as well as the historical antecedents of its diverse methodology, its forms of financing throughout times and its activities.

Keywords: dance theatre education, drama pedagogy, participatory theatre, dance terminology

1. INTRODUCTION

1.1 A Short Presentation of the Research-Background

With the help of a scholarship of the Hungarian Art Academy (MMA/MMKI 2019/2020), I have had the opportunity to study the field of Hungarian-language dance theatre education both in Hungary and in the Carpathian Basin. The research is going to end in 2022 and it aims at mapping the matching activities at the national and the regional level. The title of the project uses the term of prose theatres as one of the aims of the research is to trek through and re-define the concept of dance theatre education with the help of pedagogical and educational representations of dance, contemporary dance. The second aim is to fix the given programmes, regardless of their genre and terminological classification. By summarizing the results of programmes and their peculiarities, this research provides data-recording and guidelines for those interested in this field.

1.2 A Historical Overview of Dance Theatre Education

“Hungarian dance life falls into line with the European ‘Theatre in Education’ with a delay of almost two decades.” (Nemzeti Táncprogram, 2015, p. 61) This statement refers to an already existing and active field of the profession which, at the same time, has not summarized and structured the results it has achieved so far. There is a gap in this: both before the political changes of the 1990s when due to the lack of political intentions only some isolated activities could be present (e.g. with the leadership of Imre Eck the programme of Ballet Pécs, the so-called *Small Show* in the

1970s) and after the political changes when domestic contemporary dance still did not provide an overall systematization of its pedagogical aspirations. The purpose of the programmes was to widen the audience or produce more reinforcement for future dance. The *encyclopedia* of the language of dance failed to involve pedagogical aspirations, the possibility to educate people to move with dance. As opposed to the dance-house movement in folk dancing, no community form of tradition was established in contemporary dance. Isolated activities and programmes accompany the development of domestic contemporary life but a real change came about with the appearance of international scholarships after joining the European Union.

Foreign applications concentrated more on projects of international co-operation at a European level, on social necessities and co-production in their realizations rather than on financing certain troupes or programmes. Therefore dance as a profession was obliged to plan and focus on emphatic, thorough and real social needs both in its educational and artistic activities. Nemzeti Táncprogram, 2015, p. 61)

The National Dance Programme was published in 2015, revealing the elements of development: school and classroom projects, theatre- and space-specific initiations, as well as the appearance of a widening choice of dance and other forms of movement activities. This process of development founded a number of programmes which were made for specific age groups.

One must mention the ten-year-long portfolio of the National Dance Theatre and its dynamic extension in 2014 (DTIE, Dance Theatre in Education, a complex methodology for theatre education) and also the pedagogical programme of Trafó House of Contemporary Arts, running from 2003 (called Thought Generator since 2017) and the direct and indirect

results of the first conference series of *Dance Theatre Education (Tánc-Színház-Nevelés* 2018 –2019). Activities of pedagogical and theatre education from several decades are summoned and managed under the title of 'It's Dance's Turn' at the Hungarian Dance Theatre. The project popularizes dance and educates future generations for dance with dance in many ways. These are annual dance courses, the methodology of DTIE (2014), complex theatrical dance performances and their staging throughout the country, two- and three-step occasions based on the repertoire of performances at the Hungarian Dance Theatre.

Then in the combination of the Hungarian Dance Theatre, Central European Dance Theatre, and Káva Cultural Society DTIE, (*Dance Theatre in Education*), the first complex dance theatre educational performance was born, with which I could finally feel we have arrived, that is it! A single class locked up with professional dancers, the best acting-drama teachers for three hours. There are contents, there is form, students, dancers, drama teachers move together, a miracle is taking place, what else can we wish for? Only for more occasions! And similarly, the three-step programme, the dance course, the day of movement, the role and purpose of DTIE have taken their places: programmes of dance and theatre pedagogy. (*Mi újság, tánc, színház, nevelés?*, 2020)

Trafó House of Contemporary Arts launched its initiation programme in 2003, related to which the very first volume on theatre education was published in 2013 under the title of Contemporary Initiation, edited by Dóra Juhász and Eszter Gyevi-Bíró. Alongside with studies, the volume introduces the structure of the multi-step initiation programme, started in 2009 by the performance of *Skateboards* by Pál Frenák, the emblematic brand of Trafó by our times. The book also contains the description of several Hungarian and international performances, feedback from participants, the structure of related programmes. As paying special attention to internationality, the book is bilingual: Hungarian and English. Among others the following performances are included:

- Frenák Pál: *InTimE*
- Artus: *Kakaskakaskakas*
- Forte Társulat: *Godot-ra várva/Waiting for Godot*
- PanoDráma: *Szóról szóra/Word for Word*
- Tünet együttes: *Nincs ott semi/There is nothing there*
- Claudio Stellato (ITA): *A másik/The other one*
- Miet Warpol (BEL): *Springville*

The four-occasion conference *Dance Theatre Education* organised in 2018–2019 was the result of unprecedented cooperation of four institutions with different profiles. Those were the Theatre at Bethlen Square, the Trafó House of Contemporary Arts, the Hungarian Dance Academy and the Hungarian Dance Theatre. The conference was about theatre education and drama pedagogical activities, recommended to dance artists and dance companies who and which realise educational programmes related to dance theatre performances or would like to start similar ones or are simply interested in the topic.

As I see, the conference ‘Dance Theatre Education’ in 2018 promoted by IZP (Imre Zoltan Programme) meant the first one in many aspects, even though a lot of other things could have been included, it was a must to set one direction, with the real aim being a start and mapping, initiating a discourse in dance life. This first big meeting became the starting point of a great many initiatives and also dance theatre education. (*Mi újság, tánc, színház, nevelés?*, 2020)

Participants and visitors could meet a wide range of programmes and platforms for common thinking and brainstorming. Companies, workshops, institutions from domestic contemporary dance were represented in great numbers and forums provided useful and constructive summaries. The conference series was documented on the website of www.tancszinhazneveles.com edited by Nikolett Varga. A declared method was relying on experts of prose theatres with experience of many decades who also guided and hosted the programmes and occasions at the conference. As a result of the conference, several new programmes and co-operation were formed, among others the research team *SVUNG* or the *Gesamtkunstwerk Educational Conference* in Trafó, when the Trafó House of Contemporary Arts organized a five-day course in dance, music and visual arts education between 12–16. February 2020.

Following the conference *Dance Theatre Education*, Kinga Szemessy established a research team (*SVUNG*), supported by the University of Theatre and Film Arts (UTEFA). The results of their three-month project were presented in a workshop in

the Hungarian Dance Theatre on 12th May 2019. Also based on the conference, they compiled warming-up sessions for two performances, the aim of which was not spreading information or providing a pre-interpretation but helping the audience arrive by tuning their senses. The chosen performances were: *Hodworks* (by Adrienn Hód), *Sunday* and *UTFA Fizikaisok* (by Lilla Barna), and *Gulag*.

The first occasion of the three-step theatre education programme supported by the Imre Zoltán Programme of the Hungarian Dance Theatre took place on 16. April 2019. The mid-step (between a pre- and a post-occasion) was Rita Góbi's *Reptében/ While flying*, awarded with a Laban prize. 60 secondary school students took part in the programme who attend dance classes in their own school. Students specialized in drama instruction at the University of Theatre and Film Arts compiled programmes with two professional mentors for the schools involved for the week preceding the performance and post-interpretation for the time after the performance, with the Hungarian Dance Theatre as their venue.

This Gesamtkunst educational conference in Trafó was attended by teachers, experts working in arts and with civilian communities who are open to take a glimpse into education in various art forms and seek their possible meeting points. In the English language section, several Hungarian and foreign experts held workshops, such as Cecily O'Neill, Doris Uhlich, Yana Klichuk, Ricardo Gassert, and Ádám Bethlenfalvy.

In March 2020 with the pandemic and restrictions following it swept into our lives, almost totally eliminating theatre educational programmes related to contemporary dance. Companies involved had to seek new ways. Their results will be discussed in the following chapter.

1.3 Antecedents of Research in (Dance) Theatre

As no overall research has been done about the field of theatre education related to Hungarian contemporary dance, it is essential to include studies and results in co-arts, especially prose theatre education, such as the one called 'DICE – the dice have been thrown' (Cziboly, 2010) and similar published sources. This international two-year-long project primarily investigated how the five basic competencies out of the eight Lisboa ones are influenced by educational theatre and drama. Experts working for the organisation 'InSite Drama' published the results of research of many years in theatre education (Cziboly & Bethlenfalvy, 2013; Cziboly & Bethlenfalvy, 2017). These publications offer a detailed overview of presentations, works of creative artists and companies in the field of Hungarian theatre education. At the same time, they present terminological support and draw the picture of a strong and extensive professional community. Representatives of contemporary dance are already named but mainly as ones whose repertoire does not include performances of theatre education or who used to be active in this field.

The above-mentioned research naturally does not focus on theatre education related to domestic contemporary dance, therefore the reader does not get an overview of those activities. On the other hand, we learn about reasonable examples for the value-creation and quality assurance aspirations, as well as the research methodology of a professional community, formed consciously and with expertise throughout the decades. Although theatre education in contemporary dance does

not have such results yet, a sub-chapter was devoted to this field in the National Dance Programme written and published in 2014–2015. Katalin Lőrinc, the leader of the project and her colleagues compiled *Dance as a social-pedagogical method*, updated in 2019 as *Dance as the tool of social communication*. Alongside the introduction of the present situation, obstacles of development, the problems of its sustainability, proposals for solutions are also discussed. These solutions involve impact assessment, when with experts the general positive social effects of dance could be proven; the establishment of a special application fund; the free training in drama and theatre pedagogy; supporting the invitation of foreign specialists; a more active presence in the life of partnering institutions.

A telling fact is that whereas the research funds for theatre education in contemporary dance are insufficient, at the four-occasion *Dance Theatre Education* conference in 2018–2019 the following companies presented their own programmes, running or staged for several years:

- Duda Éva Társulat
- Duna Táncműhely
- FlamenCorazonArte Táncszínház
- Frenák Pál Társulat
- Győri Balett
- Hagyományok Háza
- Hodworks
- Juhász Kata Társulata
- Káva Kulturális Műhely
- Közép Európa Táncszínház
- Marosvásárhelyi Egyetem Művészeti Doktori Iskola
- Nemzeti Táncszínház
- PR Evolution Dance Company
- Trafó Kortárs Művészetek Háza
- Tünet Együttes

2. THE TERMINOLOGY OF DANCE THEATRE EDUCATION

2.1 Certain Facts Retarding the Formation of Unified Terminology

At the present state of research, there are many open questions that exclude the formation of an obvious terminological outcome. Several terms and qualities of programmes are coined. The final version of this publication will make an attempt to structure them.

It is an important phenomenon that the practices in theatre education present in companies had appeared in contemporary thinking and dance before the political changes. One must keep in mind that during the interwar period, until the beginning of the 1950s a trend in movement culture from Western Europe was present. Its development, heritage is well-known in Europe and also globally. This movement culture and progress was stigmatized by the Soviet-controlled Hungarian political system and eliminated the embeddedness of domestic contemporary dance. Creative free-thinking in movement, among others, was forced into different directions (body formation, rhythmic gymnastics, physiotherapy, DSGM/body formation), so its real

unfolding on the stage was prohibited. Research concerning activities of domestic contemporary dance education must take this historical break into account. As long as prose theatre examples and trends are uninterruptedly embedded in society, they breathe together, the history of contemporary dance in Hungary reveals gaps and interruptions. Regardless of this historical deficit, domestic and regional contemporary dance has had rich and colourful results over the decades.

In spite of lagging behind as discussed earlier, Hungarian dance life keeps up with international practices developing consciously, with a handicap of still lacking a unified terminology and common strategies. Whereas a bricks-and-mortar prose theatre has a qualified staff who as a creative community create productions with the means of theatre education, their work, their budget, working hours are all fixed, in the field of contemporary dance full-time dance teachers are rare who could devote the majority of their time to creating occasions/performances with the means of art- or drama pedagogy. Another tell-tale segment is that dance theatre educational programmes have been able to apply for funds, devoted to the field only beginning with 2017.

2.2 Challenges of Terminology

Drama pedagogy related to prose theatres has long been embedded, and theatre education as a genre initiating political changes aspire at creating a common terminological dictionary. In this work, one can list a number of summaries as results of common thinking and research. These include, among others: “there is no definition for theatre education in a broader sense, there are only shorter or longer lists of genres that belong here.” (Cziboly & Bethlenfalvy, 2013, p. 323)

Without the intention of creating a definition, one can say that drama pedagogy is a method of personality development. During the process guided by a leader, the knowledge, skills, social relations, and abilities of the individual develop through dramatic activities performed in a group. If in the formation of a given theatre performance besides literary adaptations or aims of dramaturgy, pedagogical aspirations appear, no matter to what extent, and this uses theatrical components, the persons involved are likely to carry out theatre educational activities. Provided these aspirations aim to utilise movement and self-expression of the body, participants are likely to be part of dance theatre educational activities that go further than simply passing on technical elements.

Data from the partners involved in the research on contemporary dance as described earlier, a long list of programme-terms emerge, among others: *tuning, initiating, sensitising, classroom initiating, body-consciousness work, educating-informative, contemporary dance-sign language drama pedagogy, baptismal water, warming up*. These names are the results of isolated programmes and activities, among them conceptual tendencies of long years which relate to particular institutions or companies in order to develop activities into an overall pedagogical programme. The names are of separately built specific programmes, labelled with individual terms by their creators. It would be a mistake to incorporate them into the existing terminological system of prose theatres. By doing so, the option of putting this separate field, that of contemporary dance and related educational activities, on the map with a consensus would be missed. To be able to draw this map, the elaborated terminology of theatre

education is inevitably necessary. This compass of terminology is the work of researchers Ádám Cziboly and Ádám Bethlenfalvy.

Their research marks several valuable evaluations and reference points which could serve as a base for theatre pedagogy occasions related to contemporary dance. A wider and larger scoop is necessary to be able to fit in particular programme items into the terminological network.

Some potential field terms could be:

- interpreting theatre (dance theatre),
- initiation theatre (dance theatre),
- theatre workshop (dance theatre),
- preparatory conversations or occasions,
- follow-up conversations or occasions.

With a wider spectrum of fields:

Drama

- educational (dance) drama
- creative (dance) drama
- thematic day, week
- dance(tánc) camp.

Children's- and student theatre:

- school drama
- children's play (dance)
- students' (dance)
- class stage
- festive (dance)
- training for acting
- (dance) theatre workshop
- drama camp

Children's and youth theatre

- children's performance
- youth performance
- baby theatre
- classroom theatre
- a professional theatre event with children or young people (Színházi Nevelés, 2018)

Already beyond a common platform, certain dance companies have applied two stronger terms in their practices, one of them being a brand new methodology: *DTIE (Dance Theater in Education)*, a complex dance theatre educational performance. Beginning in 2014 the Hungarian Dance Theatre initiated three DTIE performances (*Horda2 / Horde2*, 2014; *Igaz Történet Alapján/Based on a True Story*, 2016; *Talpuk Alatt/Under Their Feet*, 2018). All of them used the methodology of DTIE when compiling occasions for target age group audiences. Age groups arriving at the performance are not simply viewers but active contributors to the performance in question.

The other element is the inclusion of two- and three-step occasions. The first one took place on 16. April, 2019, supported by the Imre Zoltán Programme of the Hungarian Dance Theatre, as mentioned before.

To sum it up: the existing theatre education terminology is available for domestic contemporary dance life but making an independent map of terminology is

necessary which should be based on common agreement. Research which serves as the background of this paper also aims at making this map.

3. FINANCING DANCE THEATRE PROGRAMMES

The drawback of dance theatre programmes is that only a few of them can be played: a single occasion is the three-hour work of three institutions with the participation of only one school class. In the short term we can reach few young people and mainly students in Budapest; if we take the performance to the country, a couple of classes can take part in this useful and much-needed form of moving and sharing our thoughts. (Varga, 2020)

This short quotation highlights the difficulties of theatre educational programmes with contemporary dance as the energy and resources invested into the projects could become self-supporting or even profitable only on the long run. A development like this could ensure that Hungarian companies join in theatre education more bravely following elaborate strategies. As long as a production can be performed only once, as long as the programme attracts small audiences and is not profitable, the present system of applications and financing culture makes these performances risky, consequently unpopular with domestic workshops and companies.

As the leader of an independent company that lives primarily from projects, one must deal with troupe affairs as well (i.e. production work, selling and marketing performances), there is very little time left for such extra tasks. As opposed to troupes in theatre life with a theatre educational focus as their major activity (e.g. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Káva Kulturális Műhely) or experts employed by brick-and-mortar theatres (as in the programmes 'behívó' by Katona József Színház and 'Gondolat generátor' by Trafó), dance companies have no similar free capacities. Péter & Szemessy, 2019)

Nevertheless, several individual dance artists and troupes around them have been dealing with the field for decades. A great many performances were and are made for target groups such as babies, children in day-care and kindergartens, junior and senior schools groups, secondary school students, students in higher education and adults. These performances are parts of the repertoire of the company but are staged only a few times. According to the domestic system of applications, performances are supported on an annual basis and when travelling with them, both companies and inviting parties prefer the ones which generate large audiences. These narrow frames and limited resources do not provide opportunities for longer stays in the country which could enable companies to play not only their profitable performances but their community- and theatre educational ones as well. The latter are overshadowed and outnumbered by performances that generate large incomes and audiences.

How long can a company go on building itself as a facility offering pedagogical services for the audience or the community? Can a conscious dance theatre educational programme be formulated on the basis of a community-building occasion at a town, settlement or district level?

What still awaits actively participating members of Hungarian contemporary dance education is the creation of a common vocabulary of terminology and the frameworks of quality assurance; impact studies and taking the next steps from the results of previous decades.

Hungarian dance life has felt an urge instinctively but the above mentioned low number of viewers, the lack of experts and infrastructure make the future of this dance segment uncertain. In this imperfect environment the Imre Zoltán programme, created by NKA (National Cultural Fund) in 2017 meant a breakthrough with explicitly focussing on popularising, complex, interactive educational programmes for secondary and higher education students. Such direct applications to promote productions in the field of theatre education were not available since the political changes of the 1990s.

In 2017 three new programmes were realized, two of them as complex theatre educational ones and one as a three-step project. In 2018 four new programmes could be realized, two three-step projects, one initiation and one complex theatre education programme. Seven other plays received support for distribution. In 2019 we could trace back the realization of as many as 45 programmes: two theatre educational, one complex dance theatre educational, one three-step programme and one popularizing project. Six other already existing projects received support for distribution. In 2020 two existing theatre educational and one dance theatre-related project received support for distribution with four other projects of skills development (NKA/IZP).

4. THE FIRST STEPS OF THE RESEARCH IN PROGRESS

One of the first steps of the research was the collection of a representative list of contacts with basic information about companies/institutions involved in the project. Among the 35 addressed and co-operating partners there are institutions, workshops, independent artists, great companies with a long past, educational institutions and recently formed groups (such as Ballet Győr, Ballet Miskolc, DARTS, Feledi Project, the Hungarian Dance Academy/University, Trafó, Bozsik Yvette Company, Ballet Pécs, ARTMAN, Ballet Székesfehérvár, the Hungarian Dance Theatre, Nagyvárad/Oradea Dance Ensemble).

Companies addressed were formed between 1960 and 2019 and the majority of them does not have their own venues. Their annual number of performances is 5-110, which shows significant differences – a new aspect to be analysed in the next phase of the research. 96% of respondents said they had considered realizing activities related to dance (open training, flash mob), 100% of them thought about pedagogical programmes related to dance (open training, open workshop) which can signify the openness of the full spectrum of dance life to activities other than communicating with the audience from the stage. 96% of respondents have met pedagogical activities related to the dance of other troupes and 80% took part in those. All these data reveal the openness of the field of dance. Another additional number is that 92% of them has met any form of theatre educational practice of prose theatres. All in all, 20% of them has not realized any dance-related activities on their own, 40% has done and 40% has done so on several occasions.

60% of all respondents would like to formulate the image of their troupe with new performances, as well as pedagogical/educational programmes in the next five years. 76% of them accepts the viewpoint that a creative community in our times should devote part of their resources to educate society to move and dance besides making new performances. 100% of them accepts the viewpoint that it is one of the tasks of a company these days to educate younger generations to move and dance, and similarly, 10% agreed that any form of dance education in Hungary can be developed further.

The research has also involved asking about factors that are obstacles to development. These drawbacks are the deficiency of specific knowledge, the common needs, curiosity, knowledge, strategies and resources available, as well as for overburden in public education. Next, the questionnaire asked about possibilities, methods to provide development. Among the answers they need for long-term strategies was obvious. Answers included the making of colourful and high-standard dance performances for various age groups, their inclusion into public education, the training of drama teachers specialized in dance, more active contact with schools, the realization of application resources and applications, establishing a board of trustees made up of experts, more forums, surveys, conferences, dialogues, meetings, training programmes and a common platform. The analysis of the questionnaire provides an opportunity to make the individual portfolio of a given troupe, institution and workshop, as well as the evaluation of statistical data. All these answers gave a stimulus with their complexity and quality to continue this research.

5. STUCK IN THE ONLINE SPACE

Alongside results, the future prospects of the field are equally important. Because of its constructive and complex nature, one can emphasize *TánciTánci*, the popularizing programme of Ballet Győr, targeting the age group of 0–6-year-olds, launched in July 2020, based on their experience of decades. A novelty of Ballet Győr is that they wish to involve babies during the early phase of their sense- and movement development. They base their baby- performances on experiences that occur in their everyday lives. A very promising and constructive project, two of which is already available online.

The Székesfehérvár Ballet Theatre quickly reacted to the educational possibilities of dance, as it has become part of their work almost immediately following their establishment. The very name of their project expresses that they wish to address the citizens of the town when developing their programme. Having realized a complex theatre educational performance in 2019, they launched their *Mozdulj Fehérvár! /Get started, Fehérvár!* project with the aim of popularizing culture, dance and movement with pedagogical, educational tools and methodologies. With their programmes they also wish to involve residents and promote the formation of new communities, thus adding to the cultural spectrum of the town. They want to continue their programmes *Beavatás, Ráhangelődés, Beszállókártya és Tánclabor (Initiation, Tuning, Boarding pass and Dance laboratory)* in 2020/2021 as well.

Similarly, the Duda Éva Company regards making younger generations find their way to contemporary arts as a primary goal. They launched their complex theatre education programme in 2014; that is how they met hundreds of students at

events and performances. The project boasts unique and extremely positive results, both among students and in contemporary art. Their project *DramaRodeo* is a special initiation programme for secondary school students which introduces three different genres to them. Their aim is to bring the world of theatre, dance and literature closer to students and with the guidance of drama teachers (Eszter Gyevi-Bíró and Orsolya Kámán) they wish to encourage them to experiment, play and think together with the performers. At the moment the project is still off-line but with the abolishment of pandemic restrictions, they will probably start it again.

The Contemporary Ballet of Szeged has launched and adopted its updated Initiation Theatre short film series to the online environment. In its introduction they write the following:

We have preserved a tradition that the audience is invited to events when they are able to peep behind the screens and find out about our performance with the eyes of the choreographer and dance artists for nearly 30 years. Unfortunately, we have been unable to have occasions of Initiation Theatre for a year now, that is why we have started a three-part short film to replace them. (Szegedi Kortárs Balett, 2021)

This initiative adapted for the online space in 2021, serves as a model. With the representation of traditions in the online space, the evolution of programmes can go on, as each company is urged to find new dynamics and consciousness in the communication with their audiences even if health restrictions are lessened.

6. CONCLUSION

Thanks to the outstanding and diverse programmes of the past few years, several companies have incorporated conscious dance theatre educational activities into their work. Despite the lack of sufficient financial, research capacities and background studies, we can see a quickly developing and colourful field that, at the same time, has suffered significant losses during the pandemic and restrictions. Balancing in the online space because of the lack of full-house performances, companies project some of them, generating some income and viewers but this is absolutely impossible in case of theatre education or pedagogical occasions, the essence of which would be inclusion and personal presence, attendance.

Taking all this into consideration and respecting the density of the history of Hungarian contemporary dance, the present research welcomes and records programmes, their names and classification by their makers. With the inspection of the many types of terms and names, their recording and documentation, a kind of compass for terminology and methodology can be created by common accord in order to enrich art education and communication within dance art. Well-known terms should be re-interpreted as a classroom initiation is composed of entirely different segments of creation and pedagogy for a theatre or for a dance theatre performance. The construction is different, its priorities are different, its language is different and so are its communicative power, form and intensity. Data collected so far justify active and colourful educational activities in contemporary dance both in Hungary and outside our borders.

As the reference data sent in by partners of the project reveal programmes and performances of diversified types, at present few links and possible trends can be observed. Several dynamic and progressive programmes were and are born in Hungarian contemporary dance with the aim of reaching, sensitizing and educating younger generations for dance. Projects and occasions were made by institutions, workshops on short, medium and long terms. The personal oeuvre of Yvette Bozsik must be pointed out which connects to the Yvette Bozsik Company, therefore has institutional-troupe links but testifies an individual vocation. She has made performances for various target-generations, such as *Létramesék/ Ladder stories* (2005), *Négy Évszak/The Four Seasons* for babies (2009), *Péter és a Farkas/Peter and the Wolf* (2010) or some of the newest: *Magyar Népmesék/Hungarian Folk Tales* and *Gyurmabábok/Playdough figures* (2020).

At the present phase of research publishing this paper means an important step, as with the help of summaries of partial data a further base is formed for going on. The present paper by introducing the current status of research, invites readers for joint thinking, as in spite of the halt caused by the pandemic situation and the previously discussed drawbacks, one can state that during the past five years, due to the conscious and active work and communication, more and more companies were drawn into dance education. Existing or newly launched activities spread or old ones get a new impetus and professional context.

This research seeks and welcomes the results of new programmes and hopes that with the elimination of restrictions on the entire cultural sphere, Hungarian dance theatre education can develop into a brave and dynamically developing segment. The newly opening website www.nekematanc.hu will be a strong and role model surface which, together with the website www.szinhazineveles.hu, will offer space for appearance for the entire profession and immediate access for teachers in public education to reach programmes according to age groups on a single website.

References

- Cziboly, Á. (2010). *dramanetwork.eu*. Forrás: [dramanetwork.eu: http://dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf](http://dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf)
- Cziboly, Á., & Bethlenfalvy, Á. (2013). *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan Kiadó.
- Cziboly, Á. (2017). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Insite Drama.
- Juhász, D., & Gyevi-Bíró, E. (2013). *Kortárs.Beavatás*. Trafó Kortárs Művészetek Háza.
- Mi újság, tánc, színház, nevelés?* (2020, April 20). <https://tancszinhazneveles.com/2020/04/20/mi-ujzag-tanc-szinhaz-neveles-2/>
- Nemzeti Kulturális Alap, Imre Zoltán Program (2020, October 11). *Kollégiumi döntések*. <https://nka.hu/kollegiumi-dontesek/>
- Nemzeti Táncprogram*. (2015). Magyar Táncművészek Szövetsége.
- Péter, P., & Szemessy, K. (2019, April 22). Szavakkal megközelíthetetlen helyek. *Szinhasz.net*. <http://szinhaz.net/2019/04/22/peter-petra-szemessy-kinga-szavakkal-megkozelihtetetlen-helyek/>

Performances

- Artus (2009). *Kakaskakaskakas*.
<https://artus.hu/2009/09/16/kakaskakaskakas-2009/>
- Bozsik Yvette Társulat (2005).
Létramesék. <http://www.yvettebozsik.com/letramesek-2>
- Bozsik Yvette Társulat (2009). *Négy Évszak*.
<https://www.ludwigmuseum.hu/program/bozsik-yvette-negy-evszak>
- Bozsik Yvette Társulat (2010). *Péter és a Farkas*.
<http://nemzetitancsinhaz.hu/musor/peter-es-a-farkas/751>
- Bozsik Yvette Társulat (2020). *Gyurmababok*.
<http://yvettebozsik.com/gyurmababok>
- Bozsik Yvette Társulat (2020). *Magyar népmesék*.
<http://yvettebozsik.com/magyar-nepmesek>
- Duda Éva Társulat (2014). *DrámaRodeó*.
<https://www.szinzhaznevelés.hu/program/dramarodeo/>
- Duna Táncműhely (2018). *Talpuk Alatt*. <https://kavaszhaz.hu/talpuk-alatt/>
- Forte Társulat (2010). *Godot-ra várva*.
<http://www.fugeprodukcio.hu/339-forte-godot-ra-v%C3%A1rva>
- Frenák Pál (1994). *Gördeszkák*.
<https://archive.frenak.hu/content/gordeszkak-eloadas-319>
- Frenák Pál (2008). *InTime*. <https://trafo.hu/programok/intime>
- Góbi Rita (2017). *Reptében*.
https://www.gobirita.hu/article/article.php?menu_id=23&article_id=565
- Győri Balett (2020). *TánciTánci előadás-sorozat*.
<https://gyoribalett.hu/eloadasaink/kippkoppesztipptopp/>
- Hodworks (2018). *Sunday*. <http://hodworks.hu/sunday/>
- Közép-Európa Táncszínház (2014). *Horda2*.
<https://cedt.hu/eloadasok/horda2-tancszinhazi-nevelési-program/>
- Közép-Európa Táncszínház (2016). *Igaz Történet Alapján*.
<https://cedt.hu/eloadasok/igaz-tortenet-alapjan/>
- PanoDráma (2011). *Szóról szóra*.
<https://panodrama.wixsite.com/panodrama/szorol-szora>
- Szegedi Kortárs Balett (2020). *Beavató színház kisfilm sorozat*.
<https://szegedikortarsbalett.hu/beavato-szinhazi-kisfilm-sorozatunk/>
- SZFE Fizikaisok (2019). *Gulág*. <https://www.szinzhazvilag.hu/szindarab/piros-logulag-nowadays-bemutakoznak-a-fizikaisok-547070>
- Stellato, Claudio (2011). *A másik*. https://trafo.hu/programok/program_2093
- Tünet Együttes (2008). *Nincs ott semmi*.
<http://tunetegyuttes.hu/darab/nincs-ott-semmi>
- Warpol, Miet (2011). *Springville*.
<https://www.mietwarpol.com/portfolios/springville>

TESTRŐL ÉS NEVELÉSRŐL

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

A mozdulatok oktatásának története a neveléstörténet figyelemre méltó területe, melynek kutatási paradigmája társadalom- és kultúrtörténeti vizsgálódásokat és egzakt dokumentumelemzést is feltételez. A Simonetta Polenghi, Németh András és Tomáš Kasper szerkesztésében, 2021-ben megjelent impozáns tanulmánykötet széleskörű áttekintést nyújt a századfordulótól az 1950-es évekig tartó időszak oktatási irányzatairól. A kötet szerzői a korszak európai országainak testneveléssel és mozdulatművészettel kapcsolatos trendjeit izgalmas nézőpontokból mutatják be. A tanulmányok megvilágítják, hogyan befolyásolták a 20. század első felének közegészségügyi, eszmetörténeti, művészeti és pedagógiai irányzatai a test fejlesztését célzó oktatáspolitikai törekvéseket.

A kötet az *Erziehung und Wissenschaft in Praxis* (Nevelés és tudomány a gyakorlatban – a recensens fordítása) sorozat tizenegyedik köteteként jelent meg a Peter Lang Kiadó gondozásában. A sorozat tanulmányköteteket és monográfiákat foglal magába angol és német nyelven a pedagógia, azon belül pedig elsősorban a didaktika, a szociálpedagógia és a neveléstörténet területéről.

Jelen kötet kronológikusan kapcsolódik a sorozat két korábbi neveléstörténeti kiadványához. Az egyik tanulmánykötet – a sorozat második darabja – a 2008-ban megjelent tanulmánygyűjtemény (Hopfner & Németh, Eds.), mely jelen kötet közvetlen eszmetörténeti előzményeit tárgyalja. Az Osztrák-Magyar Monarchián belüli századfordulós életreform mozgalmak és a herbartianizmus ismertetése, valamint a gyermekről való megváltozott közgondolkodás tanárképzésre és iskolakultúrára gyakorolt hatásának bemutatása hozzájárul ahhoz, hogy jelen kötet első fejezetének témáit komplexen lehessen értelmezni. Szintén a közép-európai neveléstörténeti tendenciákra fókuszál a sorozat 2009-ben megjelent, ötödik kötet (Hopfner, Németh & Szabolcs, Eds, 2009), mely 1948-tól 2008-ig tematizálja a változó társadalmi rendszerek, az oktatáspolitikai, a gyermekkép és a nevelés hatásrendszerét a régióban. Az időbeli kontinuitást e két kötet között jelen kötet teremti meg, ugyanis a századfordulótól az 1950-es évekig foglalja össze azokat a test nevelésével kapcsolatos irányzatokat, amelyek a századforduló világában gyökereztek, és amelyeknek hatása az '50-es évek után (akár napjainkig) is érezhető.

Nemcsak kronológiai, hanem eszmetörténeti és oktatáspolitikai értelemben is kapcsolódik jelen kötet a sorozat két további kiadványához. A tizenegyedik kötet (Németh, Stöckl & Vincze, Eds., 2017) a századfordulós reformpedagógiai mozgalmak kulturális és szociális hatásait vizsgálta a második világháború kezdetéig Ausztriában és Magyarországon. A tizenharmadik kötet tanulmányai pedig a művészet, különösen a vizuális művészetek, a mozgásművészet és az életreform mozgalmak összekapcsolódására fókuszálnak. A könyv a budapesti Múcsarnok *Rejtett*

történetek című, 2018-as interdiszciplináris kiállításához kapcsolódóan megrendezett nagyszabású konferencia kötete, csakúgy, mint a Műcsarnok gondozásában megjelent magyar nyelvű háttertanulmány kötet (Németh & Skiera, 2018). Különösen Boreczky Ágnes tanulmányában találhatóak fontos információk a modern tánc kialakulásának és gyakorlásának társadalmi körülményeiről, Christine Mayer pedig az életreformmozgalmak, a reformpedagógia és a modern tánc összeüggéseiről ír.

Jelen tanulmánykötet egyrészt tovább mélyíti a közép-európai régió, azon belül is a 19. és 20. századi német, osztrák és magyar mozdulatművészet és -oktatás témáit, másrészt pedig ki is lép ebből a körből, és nyugat- és dél-európai tendenciákat is ismeret. A tanulmányok közös motívuma a mozgás és a (kor)szellem kölcsönhatása. A recenzió címe közvetlen utalás Enyedi Ildikó 2017-es, Oscar-díjra jelölt és Berlinálé fődíjas alkotására, a *Testről és lélekről* című filmre. Ahogyan a film rendezője azt ábrázolja, hogy a lélek szárnyalása és a test reakciói hogyan hoznak létre vagy lehetetlenné tennék el emberi kapcsolódásokat, úgy e tanulmánykötet esszéi is a test és a lélek, a test és a szellem nevelésben betöltött szoros kölcsönhatását járják körül.

A test neveléséről való gondolkodás a neveléstudomány számos aldiszciplínájának fókuszába kerülhet. A tantárgypedagógia azokat a módszereket tematizálja, amelyekkel a test képességeinek optimális fejlesztése megvalósítható. A szociálpedagógia a társadalmi nézetek által determinált test társadalmi megítéléséről és integrációjáról folytat diskurzusokat. Jellegzetesen ilyen témák: a test fenyítése mint az erkölcsi nevelés, a fegyelmezés eszköze, a közegészségügyi szabályok és az iskolai higiénia összefüggései, valamint az oktatáspolitikai célok testnevelés órai tükröződése. Ezen kívül nem hagyható figyelmen kívül a test és a mozdulat oktatásának kultúrtörténeti meghatározottsága sem. Ezek a témák rendkívül relevánsak a neveléstörténet számára, mely összefüggésében tárja fel és értelmezi a forrásokból nyert tényeket.

A tárgyalt időszak gazdag primér forrásanyaga – fotódokumentációk, újságcikkek, filmhíradók – a kötet szerzői számára izgalmas kutatások kiindulópontjait jelentették. A 14 esszét 10 ország (Nagy-Britannia, Németország, Ausztria, Svájc, Magyarország, Szlovénia, Cseh Köztársaság, Olaszország, Spanyolország és Franciaország) 12 egyetemének kutatói írták.

A kötet három fő tematikus szekcióra tagolódik. Az első fejezet tanulmányai az életreform mozgalom testképre és a test nevelésére gyakorolt hatásait tematizálják. A második fejezet a sportoktatás nyugat-európai helyzetét világítja meg az érintett időszakban, fókuszában a gimnasztika és a testmozgás a nyugati ipari társadalmakban játszott szerepe áll. A tanulmányok bemutatják, hogyan szolgált a totalitárius berendezkedésű országokban az erős és sportos test toposza a nemzeti öntudat vagy akár szélsőséges nacionalista ideológia erősítésének eszközeként. A kötet harmadik fő részében végül a gyermekek testével kapcsolatos iskolai koncepciók tárulnak fel. A fejezet tanulmányai a higiénia és az iskolai erkölcsi nevelés, valamint a normális és abnormális test iskolai megítélésének kérdését járják körbe.

A táncoktatás történetének a szempontjából a legjelentősebb a kötet első fejezete. Ehrenhard Skiera tanulmányában bemutatja a test misztifikációját és szakralizációját középpontba helyező századfordulós életreform mozgalom hatását az oktatásra. A test táplálása, gondozása és fejlesztése az életreform mozgalom alaptétele volt. Ebben a gyermekközpontú eszmerendszerben a természetközeli, harmonikus, szeretetteljes és egészséges nevelés állt a középpontban az elidegenedett, iparo-

sodó tömegtársadalom emberképével szemben. Az életreform mozgalom az individuuum fejlődését csakis a természettel és a kozmikus erőkkel összhangban tartotta elképzelhetőnek. A szerző sorra veszi az ép testben ép lélek eszméjét idealista vagy materialista alapon értelmező gondolkodókat, majd megállapítja, hogy egyedül a reformpedagógiai törekvésekben jelenik meg a test transzcendentális, univerzális értelmezése. Ezek az irányzatok a testet Istentől származó kozmikus erők reprezentánsának tekintették, a táncot és a ritmusos mozgást pedig a kozmikus erőkkel történő összeköttetés aktusának. A szerző a reformpedagógiai irányzatok közül kiemeli Maria Montessori munkásságát, aki maga is hivatkozott a modern mozdulatművészetre. Skiera ugyanakkor felhívja a figyelmet a Waldorf-iskolák euritmia tantárgyára is, amelyben a mozdulat az esztétikum, a kozmikus összekapcsolódás esszenciája.

A táncoktatás és az életreform mozgalom kapcsolatának feltárása szempontjából nagy jelentőséggel bír a tanulmánykötet első fejezetének két további tanulmánya is. A Balogh Janka és Németh András által jegyzett, 'Life reform and the new body concept of the art of movement' című esszében Isadora Duncan, Lábán Rudolf és Mary Wigman munkásságán keresztül nyerünk betekintést abba, milyen inspirálóan és felszabadítóan hatott a modern mozdulatművészetre az életreform mozgalom és mennyiben járult hozzá táncos identitásuk kialakulásához. A szerzőpáros folytatja az előző tanulmány gondolatmenetét a természetben zajló táncról, valamint annak nevelésben betöltött szerepéről, és bemutatja az életreform mozgalom test felszabadításával kapcsolatos ideológiáját. A modern tánc ikonikus alakjainak identitását nagyban meghatározta az ateista ipari társadalom elszigeteltségéből a természetbe és a spiritualitásba menekülő ember toposza, aki a test felszabadításával érte el a belső harmóniát és a transzcendens erőkkel való összeköttetést. A test felszabadítása azt is jelentette, hogy a természetbe kivonult emberek hétköznapi tevékenységeket (például napozás, kirándulás, fürdés) meztelenül vagy laza ruhában gyakorolták, és azt is, hogy a klasszikus balett kötött formáit és ruházatát elhagyták. A tánc ugyanakkor az önkifejezés eszköze lett, mely közben a test természetes mozgásai kerültek előtérbe. A szerzők a modern tánc amerikai és európai irányzatait, valamint annak magyarországi továbbélését is tematizálják tanulmányukban.

A svájci Monte Verita életreform közösségéről, valamint a lohelandi iskola tornájáról és táncáról ír tanulmányában Agnes Trattner. A századforduló kiszabadította a felső középosztályt a szűk ruhákból, és felszabadította a nemi alapú társadalmi megkülönböztetésből. A szerző kiemeli Gräser jelentőségét, aki később megalapította saját táncgyűttesét a Monte Veritán. Gräser holdfény tánca nagy hatással volt tanítványaira, akik meztelenül, improvizatív mozgásokkal táncoltak a tűz körül, a szexuális szabadság és spiritualitás szellemében. Agnes Trattner megállapítja, hogy a lohelandi iskola koncepciója ugyanígy holisztikus és integratív szemlélet tükröz, test és lélek harmonikus és ideális egységének elérése a célja. A nőkből álló önképző ifjúsági mozgalom fontosnak tartotta a testtudatosság erősítését. Gyakorlataik között voltak gimnasztikai, jóga, valamint önkifejező tánc elemek is. A test és lélek egységének megteremtését ezen kívül gyakori kirándulással, táncsal, vegetarianizmussal, nudizmussal és laza ruhák viselésével valósították meg.

A fejezet további két tanulmánya a női testkép társadalmi meghatározottságára fókuszál. Sente Dorina és Németh András a kor nőideáljának változásait korabeli női magazinok és személyes fotóanyag segítségével definiálja, Ilaria Mattioni pedig a katolikus női magazinok által közvetített decens nőideál elemzésén keresz-

tül mutatja be, milyen testtel kapcsolatos elképzelések domináltak a korszakban Olaszországban.

A tanulmánykötet érdekes megközelítéseket mutat be arra vonatkozóan, hogy a 20. század első felében milyen oka és célja volt a tánc oktatásának a formális és informális oktatás színterein. A korszakra egyrészt hatással volt a reformpedagógiai irányzatokhoz és az életreform mozgalmakhoz közvetlenül kapcsolódó modern táncpedagógiai irányzatok, melyeknek eszmevilágát a kreatív önkifejezés, a személy szabadsága és a spiritualitás jellemzik. Másrészt a tanulmányokat olvasva megállapítható az is, hogy a test művelése a korszak nemzeti oktatáspolitikájában ideológiaközvetítési és morális célokat is szolgált.

Polenghi, S., Németh, A., & Kasper, T. (Eds.) (2021). Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.

Irodalomjegyzék

- Balogh, J., & Németh, A. (2021). Life reform and the new body concept of the art of movement. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.
- Enyedi, I. (2017) [rendező]. *Testről és lélekről*. Inforg M&M Film.
- Hopfner, J., & Németh, A. (Eds.) (2008). Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 2). Peter Lang.
- Hopfner, J., Németh, A., & Szabolcs, É. (Eds.) (2009). Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 5). Peter Lang.
- Németh, A., Stöckl, C., & Vincze, B. (Eds.) (2017). Survival of Utopias – Weiterlebende Utopien. Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 11). Peter Lang.
- Németh, A., & Skiera, E. (Eds.) (2018). Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek. In A. Bán, & Gy. Szegő. *Mucsarnok.hu* (5. kötet). Múcsarnok.
- Szente, D., & Németh, A. (2021). Changes in women's body perception and education in the first decade of the twentieth century in light of Hungarian women's journals. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.
- Vincze, B., Kempf, K., & Németh, A. (Eds.) (2020). Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art. In J. Hopfner (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 13). Peter Lang.

ON BODY AND EDUCATION

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

The history of the teaching of movements is a remarkable field in the history of education, the research paradigm of which also presupposes social and cultural-historical studies and accurate document analysis. The impressive volume published in 2021 and edited by Simonetta Polenghi, András Németh and Tomáš Kasper, provides a comprehensive overview of the educational trends from the turn of the century to the 1950s. The book's authors present the trends in physical education and movement arts in the European countries of the era from exciting perspectives. The studies focus on how the public health, ideology, art, and pedagogical trends of the first half of the 20th century influenced educational policy aspirations for the physical and artistic development of the body.

The book was published as the fourteenth volume in the series *Erziehung und Wissenschaft in Praxis* (Education and Science in Practice – translated by the Reviewer) by Peter Lang Publisher. The series includes study volumes and monographs in English and German on pedagogy, especially in the fields of didactics, social pedagogy and the history of education.

This volume is related to two previous volumes in the series in terms of the chronology of educational history. One of the volumes – the second part of the series (Hopfner & Németh, Eds., 2008) – collects papers that discuss the direct historical and theoretical antecedents of this volume. The description of the life reform movements and herbartianism within the Austro-Hungarian Monarchy, as well as the characterisation of the impact of changed public thinking about the child on teacher education and school culture, contribute to a complex interpretation of the topics in the first chapter of this volume. The fifth volume of the series (Hopfner, Németh & Szabolcs, Eds, 2009) also focuses on the tendencies of the history of education in Central Europe. The chronological continuity between these two volumes is created by the present volume, which summarises the trends in the education of the body from the turn of the century to the 1950s.

This volume is related to the two other books in the series in terms of the history of ideas and educational policy. The eleventh volume (Németh, Stöckl & Vincze, Eds., 2017) examined the cultural and social effects of the reform pedagogical movements until the beginning of the Second World War in Austria and Hungary. The studies in the thirteenth volume focus on the interconnection of art, especially the visual arts, the art of movement, and life reform movements. It is the background volume of the conference organised in connection with the interdisciplinary exhibition *Hidden Stories* (Art Gallery, 2018), as well as the book published in Hungarian (Németh & Skiera, 2018). In particular, the study of Ágnes Boreczky contains essential information about the social conditions of the development and practice of modern

dance, and Christine Mayer writes about the connections between life reform movements, reform pedagogy and modern dance.

This volume further deepens the topics of movement art and dance education in the Central European region in the 19th and 20th centuries, especially in Germany, Austria and Hungary, and it presents Western and Southern European trends as well. The common motive of the studies is the interaction of movement and spirit. The review title is a direct reference to Ildikó Enyedi's 2017 Oscar-nominated and Grand Prix-winning film at Berlin International Film Festival, entitled *On Body and Soul*. Just as the director of the film presents how the soaring of the soul and the body's reactions create human connections, so the essays in this volume revolve around the close interaction of body and soul.

Thinking about physical education can come into focus in many sub-disciplines of educational science. Subject pedagogy thematises the methods by which the optimal development of the body's abilities can be achieved. Social pedagogy discusses the social perception and integration of the body determined by social views. It includes topics such as the punishment of the body as a tool of moral education and discipline, the relationship between public health rules and school hygiene, and the presence of political-ideological goals in physical education. In addition, the cultural-historical determination of the body and the movement cannot be ignored. All these topics are extremely relevant to the history of education, which summarises and interprets the facts obtained from the sources in a historical context.

The rich primary source material of the period – photo documentations, newspaper articles – provided the starting points for exciting research for the authors of the volume. The 14 essays were written by researchers from 12 universities in 10 countries (Great Britain, Germany, Austria, Switzerland, Hungary, Slovenia, the Czech Republic, Italy, Spain and France).

The volume is divided into three main thematic sections. The studies in the first chapter thematise the effects of the life reform movement on body image and body education. The second chapter presents the situation of sports education in Western Europe in the first half of the 21st century, focusing on the role of gymnastics and physical activity in Western industrial societies. The studies show how the topos of a strong and athletic body strengthened national self-awareness or even extreme nationalist ideology in countries with totalitarian regimes. The third main part of the volume reveals school concepts related to children's bodies. The studies in this chapter cover hygiene and moral education issues and the approaches to the normal and abnormal body.

The first chapter of the volume is the most significant in terms of the history of dance education. Ehrenhard Skiera presents the impact of the life reform movement on education which focused on the mystification and sacralisation of the body. Nutrition, care and development of the body were the basic ideas of the life reform movement. The idea of a child-centred, close-to-nature, harmonious, loving and healthy education was opposed by alienated, industrialising mass society. The life reform movement considered the development of the individual to be conceivable only in harmony with nature and cosmic forces. The author reflects on the thinkers who interpret the idea of *mens sana in corpore sano* on an idealistic or materialistic basis and then states that the transcendental, universal interpretation of the body appears only in the reform pedagogical principles. These tendencies saw the body

as a representative of cosmic forces from God and dance and rhythmic movement as an act of connection with cosmic forces. Among the reform pedagogical trends, the author highlights the work of Maria Montessori, who referred to modern movement art. Skiera also draws attention to the subject of eurythmy in Waldorf schools, in which the body is the essence of aesthetics, of spiritualisation.

Two further studies in the first chapter of the volume are essential for exploring the relationship between dance teaching and the life reform movement. In the essay 'Life reform and the new body concept of the art of movement', written by Janka Balogh and András Németh, we get an insight into the inspiring and liberating effect of the life reform movement on modern movement art through the work of Isadora Duncan, Rudolf Lábán and Mary Wigman. The authors continue the line of thought of the previous study on dance in nature and its role in education and present the ideology of the life reform movement regarding body liberation. The identity of the iconic figures of modern dance was largely determined by the topos of fleeing from the isolation of atheist industrial society to nature where inner harmony and connection with transcendency can be achieved by liberation the body. The liberation of the body meant, on the one hand, that people who went out into nature practised ordinary activities (such as sunbathing, hiking, swimming) naked or in loose clothing, and, on the other hand, that there was a turning away from the academic forms and clothing of classical ballet. Dance became a self-expression tool, which was characterised by the natural movements of the body. In their study, the authors also thematise the American and European trends of modern dance and its survival in Hungary.

Agnes Trattner writes about the life reform community in Monte Verita in Switzerland and the gymnastics and dance in the women's settlement of Loheland. The *fin du siècle* liberated the upper-middle class from the narrow clothes and gender-based social discrimination. The author highlights the importance of Gräser, who later founded his dance ensemble on Monte Verita. Gräser's moonlight dance had a significant impact on his followers, who danced naked with improvisational movements around the fire in a spirit of sexual freedom and spirituality. Agnes Trattner notes that the concept of the Loheland settlement equally reflects a holistic and integrative approach, aiming to achieve a harmonious and ideal unity of body and soul. The self-education youth movement of women considered it important to strengthen body awareness. Their practices included elements of gymnastics, yoga, and self-expression movements. Creating the unity of body and soul was also accomplished through excursions, dancing, vegetarianism, nudism, and wearing loose clothing.

The other two studies in this chapter focus on the social definition of female body image. Dorina Szente and András Németh define the changes in the female ideal of the age with the help of contemporary women's magazines and personal photos. Ilaria Mattioni presents the body-related ideas that dominated the era in Italy by analysing the decent female ideal in Catholic women's magazines.

The studies present interesting approaches to the reason and purpose of dance teaching in formal and informal education in the first half of the 20th century. On the one hand, the era was influenced by the modern dance pedagogical trends directly related to reform pedagogy and life reform movements. The ideas of the era were characterised by creative self-expression, personal freedom and spirituality. On the

other hand, reading the studies, it can also be stated that the cultivation of the body in the national educational policies of the age also served ideological and moral purposes.

Polenghi, S., Németh, A., & Kasper, T. (Eds.) (2021). Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.

References

- Balogh, J., & Németh, A. (2021). Life reform and the new body concept of the art of movement. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), Education and the Body in Europe (1900– 1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.
- Enyedi, I. (2017) [director]. *Testről és lélekről*. Inforg M&M Film.
- Hopfner, J., & Németh A. (Eds.) (2008). Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 2). Peter Lang.
- Hopfner, J., Németh A., & Szabolcs, É. (Eds.) (2009). Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948–2008. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 5). Peter Lang.
- Németh, A., Stöckl, C., & Vincze, B. (Eds.) (2017). Survival of Utopias – Weiterlebende Utopien. Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 11). Peter Lang.
- Németh, A., & Skiera, E. (Eds.) (2018). Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek. In A. Bán, & Gy. Szegő. *Mucsarnok.hu* (5. kötet). Múcsarnok.
- Szente, D., & Németh, A. (2021). Changes in women’s body perception and education in the first decade of the twentieth century in light of Hungarian women’s journals. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas. In J. Hopfner & C. Stöckl (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 14). Peter Lang.
- Vincze, B., Kempf, K., & Németh, A. (Eds.) (2020). Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art. In J. Hopfner (Eds.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Band 13). Peter Lang.

SZERZŐINK

Egey Emese PhD

egyetemi docens és nyelvtanár, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Gordos Anna

néptánc és néprajz szakos tanár

Kun Attila

Harangozó-díjas, Imre Zoltán-díjas és Lábán Rudolf-díjas balettművész,
koreográfus, balettpedagógus

Lanszki Anita PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Oláh Nóra

egyetemi gyakornok, Magyar Táncművészeti Egyetem
Néptánc Tanszék

Papp-Danka Adrienn PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

AUTHORS

Emese Egey PhD

associate lecturer and language teacher, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance University

Anna Gordos

folk dance and folklore teacher

Attila Kun

ballet dancer, choreographer, ballet teacher
with Harangozó Award, Zoltán Imre Award, and Rudolf Lábán Award

Anita Lanszki PhD

associate professor, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance University

Nóra Oláh

teaching assistant, Department for Folk Dance
Hungarian Dance University

Adrienn Papp-Danka PhD

associate professor, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance University



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

ISSN 2732-1002



9 772732 100006 2 1 0 0 2