

HAGYOMÁNY ÉS ÚJÍTÁS
A TÁNCMŰVÉSZETBEN, A TÁNCPEDAGÓGIÁBAN
ÉS A TÁNCKUTATÁSBAN

TÁNCMŰVÉSZET ÉS TUDOMÁNY
A Magyar Táncművészeti Főiskola kiadványsorozata

I.

Sorozatszerkesztő:
Bolvári-Takács Gábor

Konzultatív szerkesztőbizottság:

Fodor Antal
Fügedi János
Gelenczey-Miháltz Alirán
Lőrinc Katalin
Macher Szilárd
Németh András
Zsámboki Marcell

HAGYOMÁNY ÉS ÚJÍTÁS A TÁNCMŰVÉSZETBEN, A TÁNCPEDAGÓGIÁBAN ÉS A TÁNCKUTATÁSBAN

Tudományos konferencia
a Magyar Táncművészeti Főiskolán
2007. november 9–10.

Magyar Táncművészeti Főiskola ♦ Planétás Kiadó
Budapest, 2009

Szerkesztőbizottság:

Németh András

Major Rita

Mizerák Katalin

Tóvay Nagy Péter

Szöveggondozó szerkesztő:

Perger Gábor

TARTALOM

MEGNYITÓBESZÉD	7
A KONFERENCIA PROGRAMJA.....	9
TÁNC TÖRTÉNET	13
Bolvári-Takács Gábor: Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből	15
Forgács D. Péter: A magyaros táncok értelme az osztrák identitásban	21
Gara Márk: „Ezer szállal.” Nemzetközi hatások a két világháború közötti magyar balettszínpadon	27
Kövágó Zsuzsa: A ketrec szabadsága. Roland Petit A Fiatalember és a Halál című koreográfiájának egy lehetséges olvasata	36
Major Rita: Imígyen táncol Zarathusztra. Hagyomány és újítás Maurice Béjart művészetében	39
Perger Gábor: Róma és a tánc	43
Széll Rita: Kinek kell a régi tánc a 21. században?	54
Tóvay Nagy Péter: Tánc és frigykötés. A táncsal kapcsolatos érvelés Sir Thomas Elyot <i>The Boke Named the Governour</i> című művében	58
TÁNC ELMÉLET	67
Benyő Hedvig: „Széles pillanatok.” A táncnyelv fordítási problémái	69
Hegedűs Sándor: A kortárs táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) sajátosságairól	75
Károly Róbert: A hangszeroktatás innovációja a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésében a salzburgi Orff Intézet legújabb tapasztalatainak adaptációjával	80
Zelencsuk Tímea: A zeneelméleti ismeretek alapvető szerepe a táncművész- és táncpedagógus-képzésben, avagy magabiztos zenei ismeretek nélkül nincs igazi táncszakember	89
MŰVÉSZETPEGAGÓGIA ÉS MŰVÉSZETPSZICHOLÓGIA	93
Jakabné Zórándi Mária: Gondolatok a művészetpedagógia jelenéről és jövőjéről	95
Krisztián Ágota: A formát öltött érzés. Művészeti terápiás elemeket alkalmazó önismeret-fejlesztő tréning tapasztalatai	99
Németh András: Az emberi test mint a kommunikáció médiuma. A testhasználat és a performativitás pedagógiai történeti antropológiai vázlata	106
Sátor Nóra: A csend és a ritmus – időben és térben, idebent és odakint	116
Séra László – Bernáth László: A tánc mint vizuális inger és esztétikai élmény	120
TÁNC PEDAGÓGIA ÉS SZAKMÓDSZERTAN	129
Antal László: A néptánc-pedagógia tudományos alapjai és lehetséges modelljei	131
Fügedi János: A táncírás használatának hatása a tánctanulásra	136
Gaál Mariann: A kreativitás a táncoktatásban	142
Kovács Henrik: A háromugrós mozdulatsorának néptánc-pedagógiai alkalmazása	146
Lévai Péter: Játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között	156
Lőrinc Katalin: A kreativitás lehetőségei a klasszikus balett oktatásában	163
Macher Szilárd: Mozgástudatos gyakorlás a klasszikus balettben. Kiegészítő technikák	170
Mády Ferenc: Az egészségtan helye és szerepe a táncpedagógus- és koreográfusképzésben	177
Mahovics Tamás: Pedagógiai kísérlet a kinetográfia alkalmazására a 6–8 éves gyermekek táncoktatásában	180
Mizerák Katalin: Új didaktikai módszerek bevezetése a művészeti oktatásban	187
TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR	193
Balikóné Elmer Felícia: A művészetpedagógia devalválódása a rendszerváltás után	195
Bálint Judit: Középkori történelemóra	199
Bata Rita: Bevezetés Délkelet-Ázsia tradicionális előadó-művészetébe. A nyugati kortárs tánc szellemi megújulásának egy lehetséges útja	202

Budainé Balatoni Katalin: Táncos mozgásfejlesztés az óvodában mozgásos játékok segítségével. Az ugróiskola	205
Füsi Gyöngyi: A kontaktimprovizáció alkalmazásának lehetőségei az alapfokú művészetoktatásban.	209
Hortobágyi Ivett: A népdalok jelentősége a néptáncoktatásban	213
Juhász Dóra: A test és a szerep transzparenciája, avagy az „áttetsző táncos” fogalma	215
Ruszné Hodonszky Júlia: A táncoktatás emocionális és intellektuális hatásai gyermekkorban	221
Szőnyei Anett: A két különböző lábhangsúlyos csárdás és a páros forgás tanításának módszertani lehetőségei	224
Tóth Anikó: Az alapfokú művészeti iskolák és a táncoktatás helyzete	228
Vida Anna: A páros viszonyok oktatásának szerepe és lehetőségei a nevelésben	231
Virághné Vajda Gyöngyvér: A mozgás és a tánc jelentősége az indián kultúrában. Indiántábor	233

MEGNYITÓBESZÉD

Tisztelt Kollégák, kedves Vendégeink!

A Magyar Táncművészeti Főiskola *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban* címmel kétnapos tudományos konferenciát rendez, és ez önmagában is jelentős esemény. Engedjék meg, hogy ezzel összefüggésben egy szövegrészletet idézzek:

„1950-ben, amikor egy kis lelkes csapat létrehozta – államunk támogatásával – a magyar Állami Balett Intézetet, egy nagyon komoly és várva várt kulturális intézménynek megalapozásához fogott hozzá. Magyarországon Harangozó Gyula és Nádas Ferenc munkásságának köszönhetően már színvonalas balettélet és magas fokú balettművészet létezett, különösen a szólisták tekintetében. Ugyanakkor a Magyar Állami Operaház saját keretein belül a továbbképzés feladatát – sem szakmailag, sem műveltségileg – már nem volt képes ellátni. Miután a balettművészet a magyar kulturális életben, mint művészeti ág, elnyerte az egyenlőséget, megérett a helyzet arra, hogy a többi művészeti ág képzéséhez hasonlóan, a magyar táncművészetet is a legmagasabb szinten tanítsák.”

Róna Viktor Kossuth-díjas balettművészt idéztem, aki az Állami Balett Intézet fennállásának 20. évfordulója alkalmából 1970-ben rendezett művészetpedagógiai ülészakon e szavakkal tekintett vissza intézeti éveire, mint az intézet akkori művészeti tanácsának tagja és óraadó tanára. Az ülészak néhány előadása az intézet jubileumi évkönyvében is megjelent. Mindez arra világít rá, hogy a ma megnyíló konferencia korántsem előzmény nélküli. Mégis egyedülálló, hiszen nem valamely évforduló vagy más fő program kísérő rendezvényeként, hanem önállóan, kifejezetten szakmai fórumként, és nem protokolláris eseményként szerveztük meg.

Róna Viktor szavai azonban más olvasatban is aktuálisak. Ahogy 1950-ben égető szükség volt az Állami Balett Intézet létrehozására, ma ugyanilyen sürgető feladat a főiskolánkon folyó kutató- és alkotótevékenység eredményeinek közzététele, a hallgatók tudományos diákköri munkáinak megismertetése. Főiskolánk ma már komplex felsőoktatási intézmény, és amellet, hogy nemzetközi hitelünket a klasszikus balett, a néptánc és a modern tánc oktatásában továbbra is a kibocsátott művésznövendékek magas szakmai tudása biztosítja, figyelniük kell az egyetemmé váláshoz szükséges tudományos és szakmai teljesítmény nyomon követésére, átadására és dokumentálásra is. Többek között e célt szolgálja ez a konferencia.

Örömmre szolgál, hogy bejelenthetem: főiskolánk Szenátusa e héten elvi állásfoglalást fogadott el a Táncstudományi Kutatóközpont létrehozásáról. A létrehozandó központ célja elsősorban a főiskola elméleti kutatási feladatainak koordinálása, a tudományos diákköri munka szervezése és felügyelete, illetve a régóta hiányzó alapkutatási feladatok elindítása, főiskolánk Tudományos Tanácsának irányelvei szerint. A központ létrehozása mellett szól, hogy míg a többi művészeti ág rendelkezik önálló akadémiai bizottsággal, illetve tudományos intézettel (MTA Színház- és Filmtudományi Bizottsága, Zenetudományi Bizottsága, Művészettörténeti Bizottsága, illetve MTA Zenetudományi Intézete, MTA Művészettörténeti Kutatóintézete, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Magyar Nemzeti Filmarchívum), addig a táncművészet „szellemi háttérországának” megerősítése mind a mai napig várat magára. A kutatóközpont illeszkedik a főiskola távlati intézményfejlesztési céljaihoz (pl. doktori iskola), és nem külső helyen koncentrálna a szellemi erőforrásokat, hanem a főiskolához köti. Egyúttal lehetőséget adunk a tudományos munkára alkalmas hallgatók legjobbjai számára, hogy a továbbiakban is a főiskola munkáját segítsék. A kutatóközpont működési szabályainak kidolgozása folyamatban van, lehetséges szerepét az egyéni kutatások integrálásában és szintetizálásában, kutatócsoportok létrehozásában és a pályázati lehetőségek jobb kihasználásában látjuk. A központ egyelőre nem lesz főiskolánk önálló szervezeti egysége, egyfajta „virtuális” intézet lesz. Később azonban szervezeti egységi jogállást kaphat és kutatói munkakörökkel erősíthető. A szenátus döntése elősegíti, hogy jelen tanácskozásunk eredményei szervezett keretek között hasznosuljanak, és a maihoz hasonló rendezvényeken a jövőben is találkozhatunk.

Megnyitó beszédem végén nem mulaszthatom el, hogy meg ne köszönjem a tudományos konferencia ötletgazdáinak, *Major Rita* tanszékvezető főiskolai tanárnak és *Mizerák Katalin* tanszékvezető főiskolai docensnek a fáradhatatlan előkészítő munkát, nemkülönben a konferencia tudományos szervezőbizottsága további tagjainak – *Bernáth László* főiskolai docensnek, *Fodor Antal* főiskolai tanárnak és *Németh András* egyetemi tanárnak – tevékeny közreműködését, továbbá *Schanda Beáta* szervezőmunkáját és a Hallgatói Önkormányzat gyakorlati segítségét. Bízom benne, hogy konferenciánk – amely az idei Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozatában is helyet kapott – az előadóknak és a hallgatóknak egyaránt maradandó szakmai élményt nyújt majd.

Köszönöm szíves figyelmüket és előadóknak pedig sok sikert kívánok!

dr. Bolvári-Takács Gábor
főiskolai tanár, rektorhelyettes

Budapest, 2007. november 9.

A KONFERENCIA PROGRAMJA

November 9. (péntek)

10⁰⁰ A konferencia megnyitása a színházteremben

A Magyar Táncművészeti Főiskola növendékeinek műsora

Delvedez–Minkus–Petipa: Paquita – polonéz (a III., IV. és V. évfolyam növendékei)

Megnyitóbeszéd:

dr. Bolvári-Takács Gábor főiskolai tanár, rektorhelyettes

dr. Fodor Antal főiskolai tanár, az MTF Tudományos Tanácsának elnöke

	„A” szekció – Helyszín: 11-es terem	„B” szekció – Helyszín: Tárgyaló	„C” szekció – Helyszín: Kisház
10 ⁴⁵ - 12 ¹⁵	Levezető elnök: <i>Major Rita</i>	Levezető elnök: <i>Bolvári-Takács Gábor</i>	Levezető elnök: <i>Mikonya György</i>
	<p><i>Bajnok Dániel: Zorba ősei, avagy tánc az ókori Hellászban</i></p> <p><i>Perger Gábor: Róma és a tánc</i></p> <p><i>Tóvay Nagy Péter: Tánc és frigykötés. A tánccal kapcsolatos érvelés Sir Thomas Elyot <i>The Boker Named the Governour</i> című művében</i></p>	<p><i>Jakabné Zórándi Mária: Gondolatok a művészetpedagógia jelenéről és jövőjéről</i></p> <p><i>Németh András: Az emberi test mint a kommunikáció médiuma. A testhasználat és a performativitás pedagógiai történeti antropológiai vázlata</i></p> <p><i>Mizerák Katalin: Új didaktikai módszerek bevezetése a művészeti oktatásban</i></p>	<p><i>Mufics-Szuhanyik Csilla: Új táncpszichológiai aspektusok a táncpedagógia módszertanában (Educational Kinesiology)</i></p> <p><i>Füsi Gyöngyi: A kontaktimprovizáció alkalmazásának lehetőségei az alapfokú művészetoktatásban</i></p> <p><i>Ruszné Hodonszky Júlia: A táncoktatás emocionális és intellektuális hatásai gyermekkorban</i></p> <p><i>Seres Zoltán: A holisztikus szemlélet hiánya, illetve alkalmazhatósága a táncpedagógus-képzésben és a táncművészet oktatásában</i></p>
12 ³⁰ - 14 ⁰⁰	Levezető elnök: <i>Németh András</i>	Levezető elnök: <i>Lévai Péter</i>	Levezető elnök: <i>Bernáth László</i>
	<p><i>Gara Márk: „Ezer szállal”. Nemzetközi hatások a két világháború közötti magyar balettszínpadon</i></p> <p><i>Fodor Antal: A „Szent tehén”, avagy a hagyomány és korszerűség az Operaház</i></p>	<p><i>Lőrinc Katalin: A kreativitás lehetőségei a klasszikus balett oktatásában</i></p> <p><i>Szécsényiné Fekete Irén: Az előkészítő és képességfejlesztő</i></p>	<p><i>Balikóné Elmer Felícia: A művészetpedagógia devalválódása a rendszerváltás után</i></p> <p><i>Rackné Molnár Krisztina: A kreatív gondolkodásra nevelés hatása a</i></p>

	<p>Balettegyüttesének repertoárján az elmúlt 50 évben</p> <p><i>Bolvári-Takács Gábor:</i> Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből</p>	<p>tantárgyprogramok helye és feladata a speciális (táncági) mozgásktatásban</p> <p><i>Gaál Mariann:</i> A kreativitás a táncoktatásban</p>	<p>személyiségfejlesztésben a művészetoktatás területén</p> <p><i>Tóth Anikó:</i> Az alapfokú művészeti iskolák és a táncoktatás helyzete</p> <p><i>Vass Andrea:</i> Táncóra vagy terápia?</p>
15 ⁰⁰ - 16 ³⁰	<p>Levezető elnök: <i>Tóvay Nagy Péter</i></p>	<p>Levezető elnök: <i>Szécsényiné Fekete Irén</i></p>	<p>Levezető elnök: <i>Brieber János</i></p>
	<p><i>Major Rita:</i> Imígyen táncol Zarathusztra. Hagyomány és újítás Maurice Béjart művészetében</p> <p><i>Kővágó Zsuzsa:</i> A ketrec szabadsága. Roland Petit <i>A Fiatalember és a Halál</i> című koreográfiájának egy lehetséges olvasata</p> <p><i>Gelenczey-Miháltz Alirán:</i> A Nő kálváriája, avagy Bozsik Yvette Varázsfuvolója</p>	<p><i>Mikonya György:</i> A tánctanulás motivációs rendszere</p> <p><i>Lévai Péter:</i> Játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között</p>	<p><i>Hortobágyi Ivett:</i> A népdalok jelentősége a néptáncoktatásban.</p> <p><i>Szőnyei Anett:</i> A két különböző lábhangsúlyos csárdás és a páros forgás tanításának módszertani lehetőségei</p> <p><i>Vida Anna:</i> A páros viszonyok oktatásának szerepe és lehetőségei a nevelésben</p> <p><i>Budainé Balatoni Katalin:</i> Táncos mozgásfejlesztés az óvodában mozgásos játékok segítségével. Az ugróiskola</p>
16 ⁴⁵ - 18 ¹⁵	<p>Levezető elnök: <i>Mizerák Katalin</i></p>	<p>Levezető elnök: <i>Jakabné Zórándi Mária</i></p>	
	<p><i>Sirató Ildikó:</i> Színjáték-dramaturgia – mozgásdramaturgia</p> <p><i>Benyő Hedvig:</i> „Széles pillanatok.” A táncnyelv fordítási problémái</p> <p><i>Hegedűs Sándor:</i> A kortárs táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) sajátosságairól</p>	<p><i>Fügedi János:</i> A táncírás használatának hatása a tánctanulásra</p> <p><i>Kovács Henrik:</i> A háromugrós mozdulatsorának néptáncpedagógiai alkalmazása</p> <p><i>Mahovics Tamás:</i> Pedagógiai kísérlet a kinetográfia alkalmazására a 6–8 éves gyermekek táncoktatásában</p>	

18³⁰ *Előadás a színházteremben* (műsorvezető: *Schanda Beáta*)
Kodály-Rábai: Kállai kettős (*néptánc-színházi tánc szak II. évfolyamos növendékei*)
Csajkovszkij-Messzerer: A hattyúk tava – négy menyasszony (*Csokán Vivien, Ledán Eszter, Németh Viktória, Szendrei Georgina és Szabó Márton*)
Csajkovszkij-Messzerer: A hattyúk tava – női variáció a pas de trois-ból (*Csonka Vanessza*)
Csajkovszkij-Messzerer: A hattyúk tava – férfi variáció a pas de trois-ból (*Rónai András*)
Csajkovszkij-Petipa: Csipkerózsika – Kékmadár női variáció (*Horányi Adrienn*)
Csajkovszkij-Petipa: Csipkerózsika – Kékmadár férfi variáció (*Bolla Dániel*)
Budapest Ragtime Band-Góbi Rita: Be happy! (*Vincze Anna*)
Infected Mushroom-Sárai Ráchel: Illúzió (*Sárai Ráchel*)
Delibes-Harangozó Gyula: Coppélia – órakeringő (*a VI. évfolyam növendékei*)
Auber-Gsovsky: Grand pas classique (*Ledán Eszter és Tobbouch Ali Viktor*)
Boszik Yvette: Honour to Martha Graham (*Fülöp Tímea, Samantha Kettle és Krausz Alíz*)

19³⁰ *Fogadás a Kisházban*
 (pohárköszöntőt mond: *dr. Bolvári-Takács Gábor* rektorhelyettes)

November 10. (szombat)

	„A” szekció – Helyszín: 11-es terem	„B” szekció – Helyszín: Tárgyaló	„C” szekció – Helyszín: Kisház
10 ⁰⁰ - 11 ³⁰	Levezető elnök: <i>Mikonya György</i>	Levezető elnök: <i>Lőrinc Katalin</i>	Levezető elnök: <i>Gara Márk</i>
	<p><i>Bernáth László</i>: A tánc mint vizuális inger és esztétikai élmény</p> <p><i>Krisztián Ágota</i>: A formát öltött érzés. Művészeti terápiás elemeket alkalmazó önismeret-fejlesztő tréning tapasztalatai</p> <p><i>Sátor Nóra</i>: A csend és a ritmus – időben és térben, idebent és odakint</p>	<p><i>Mády Ferenc</i>: Az egészségtan helye és szerepe a táncpedagógus- és koreográfusképzésben</p> <p><i>Macher Szilárd</i>: Mozgástudatos gyakorlás a klasszikus balettben. Kiegészítő technikák</p> <p><i>Hatala Boglárka</i>: Képességfejlesztés a klasszikus balett oktatásában</p>	<p><i>Kiss Gergely Dávid</i>: Megújulás a hagyományban</p> <p><i>Hámori Ferenc Balázs</i>: „S én hordozom az mőnyasszonyt egyfelől.” Zene- és tánctörténeti adatok Nádasy Tamás nádor családi levelezéséből</p> <p><i>Juhász Dóra</i>: A test és a szerep transzparenciája, avagy az „áttetsző táncos” fogalma</p> <p><i>Bata Rita</i>: Bevezetés Délkelet-Ázsia tradicionális előadó-művészetébe. A nyugati kortárs tánc szellemi megújulásának egy lehetséges útja</p>
11 ⁴⁵ - 13 ¹⁵	Levezető elnök: <i>Bolvári-Takács Gábor</i>	Levezető elnök: <i>Mizerák Katalin</i>	Levezető elnök: <i>Mikonya György</i>
	<i>Károly Róbert</i> : A hangszeroktatás	<i>Antal László</i> : A néptáncpedagógia tudományos alapjai	<i>Seszták Ágota</i> : Lét és alkotás – A lélektan és a

<p>innovációja a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésében a salzburgi Orff Intézet legújabb tapasztalatainak adaptációjával</p> <p><i>Zelencsuk Tímea:</i> A zeneelméleti ismeretek alapvető szerepe a táncművész- és táncpedagógus-képzésben, avagy magabiztos zenei ismeretek nélkül nincs igazi táncszakember</p> <p><i>Széll Rita:</i> Kinek kell a régi tánc a 21. században?</p>	<p>és lehetséges modelljei</p> <p><i>Forgács D. Péter:</i> A magyaros táncok értelme az osztrák identitásban</p>	<p>művészet találkozási pontjai</p> <p><i>Kézér Gabriella:</i> Tükör – A projekt módszer szerepe a mai pedagógiában</p> <p><i>Bálint Judit:</i> Középkori történelemóra</p> <p><i>Virághné Vajda Gyöngyvér:</i> A mozgás és a tánc jelentősége az indián kultúrában. Indiántábor</p>
--	--	--

13³⁰ *A konferencia zárása*
(Major Rita tanszékvezető főiskolai tanár és dr. Mizerák Katalin tanszékvezető főiskolai docens)

A konferencia tudományos szervezőbizottsága:

dr. Bernáth László, PhD, főiskolai docens

dr. Bolvári-Takács Gábor, PhD, főiskolai tanár, rektorhelyettes

dr. Fodor Antal, DLA, főiskolai tanár

Major Rita, tanszékvezető főiskolai tanár

dr. Mizerák Katalin, PhD, tanszékvezető főiskolai docens

dr. Németh András, DSc, egyetemi tanár

TÁNC TÖRTÉNET

Tartalom

Bolvári-Takács Gábor:

Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből

Forgács D. Péter:

A magyaros táncok értelme az osztrák identításban

Gara Márk:

„Ezer szállal”. Nemzetközi hatások a két világháború közötti magyar balettszínpadon

Kővágó Zsuzsa: A ketrec szabadsága. Roland Petit *A Fiatalember és a Halál* című koreográfiájának egy lehetséges olvasata

Major Rita:

Imigyen táncol Zarathusztra. Hagyomány és újítás Maurice Béjart művészetében

Perger Gábor:

Róma és a tánc

Széll Rita:

Kinek kell a régi tánc a 21. században?

Tóvay Nagy Péter:

Tánc és frigykötés. A tánccal kapcsolatos érvelés Sir Thomas Elyot *The Boke Named the Governour* című művében

Bolvári-Takács Gábor

Rögös úton

Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből

A hazai táncművészeti felsőoktatás kialakulásának történetével a forráskutatás szintjén eddig nem foglalkoztak, jóllehet a Magyar Országos Levéltárban (a továbbiakban: MOL) az egykori Népművelési Minisztérium 1949 és 1956 közötti iratanyaga fellelhető és kutatható. Az egykori kommunista kultusztárca fennállása alatt a központosított államigazgatás szinte minden intézményi ügyben állást foglalt vagy információt kért, így a minisztérium Művészetoktatási Osztályának iratanyaga egyedülálló dokumentumokat rejt.

Magam először a Magyar Táncművészeti Főiskola alapításának 50. évfordulója alkalmából kutattam e dokumentumok között, és ennek segítségével foglalkoztam az Állami Balett Intézet megalapításával (*Bolvári-Takács 2000a*) és szervezeti fejlődésével (*Bolvári-Takács 2000b*). Később publikáltam a tárca megalapításáról (*Bolvári-Takács 2002*), illetve a korszak művészeti felsőoktatásának néhány általános vonásáról (*Bolvári-Takács 2003*).

Az alábbiakban az Állami Balett Intézet első, 1950/51-es tanévéből származó levéltári dokumentumokat teszek közzé, mai helyesírás szerint, magyarázattal kísérve.¹

1. számú dokumentum

Tárgy: Az Állami Balett Intézet felvételijének meghirdetése az általános iskolákban, ügyiratszám: 5552/A/2, érkezett: 1950. május 4.

Az Állami Balett Intézet folyó évi június hó 22-től 27-ig tartja felvételi vizsgáit. Budapest-Főváros ált. isk. ügyosztályát (VII.) felkérem, hogy az iskolákban hirdesse meg a felvételi feltételeit és időpontját. A vidéki iskolák jelentkezőinek felvételére vonatkozólag a VKM-et értesítem.

I. Budapest-Főváros VII. Ügyosztályának, Budapest

Kérem, hogy a budapesti általános iskolákban hirdesse meg a Népművelési Minisztérium hatáskörébe tartozó Állami Balett Intézet felvételi feltételeit és időpontját.

Az Állami Balett Intézet június hó 22-től 27-ig tartja felvételi vizsgáit. Az Intézet célja, hogy az Opera és más színházak részére táncosokat képezzen. A felvételin olyan leánytanulók jelentkezhetnek, akik az általános iskola II. osztályát az 1949/50 tanévben fejezik be. Fiútanulók II–VIII. osztályig jelentkezhetnek.

A felvételire jelentkezők június hó 15-ig adják be adataikat (életkor, iskolai előmenetel, szülők foglalkozása, lakcím stb.) a Népművelési Minisztérium művészetoktatási osztályán Duka Antalnéhoz: V., Kálmán u. 7. VI. em. 613. szoba.

A gyerekek június hó 22-én reggel 8 órakor jelentkezzenek az Operaházban, ahol felvételi beosztásukat megkapják.

Budapest, 1950. máj. 4.

¹ Az iratok levéltári jelzete: MOL XIX-I-3-a 107d.

II. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úrnak, Budapest

A Népművelési Minisztérium megbízottja a felvételi megindítása előtt vidéken tehetségkutatót tart. A tehetségkutatásnak gyors lebonyolítás végett központosítva kell történnie. Ezért szükséges, hogy a tankerületi főigazgatók a megye székhelyén gyűjtsék össze a tehetségesnek tartott gyermekeket.

A Népművelési Minisztérium közli majd a tankerületi főigazgatókkal, hogy mikor tartja a tehetségkutatót.

Vidéki gyermekek kollégiumban lesznek elhelyezkedve (sic!) már a felvételi ideje alatt is.

Bpest, 1950. máj. 4.

Duka Antalné

Megjegyzések a dokumentumhoz

Az Állami Balett Intézet létrehozásának politikai körülményei című tanulmányomban (Bolvári-Takács 2000a) kimutattam, hogy az intézet megalakítása két döntési szinten zajlott le, egymástól lényegesen eltérő időpontban. Először a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) Politikai Bizottsága (PB) tárgyalta az ügyet, és hozott támogató határozatot 1950. június 29-én. A politikai akaratnyilvánítás következtében az Állami Balett Intézet (ÁBI) szeptemberben megnyitotta kapuit, jöllehet az alapító jogszabályt a minisztertanács csak az 1951. február 23-i kormányülésen fogadta el. Az 54/1951. (II. 25.) Mt. számú rendelet két nappal később látott napvilágot a Magyar Közlönyben, törvényesítve az ekkor már hat hónapja működő iskolát.

A dokumentumból az tűnik ki, hogy a felvételi vizsgák szervezése már jóval a politikai döntés megszületése előtt megindult, sőt a PB üléséig le is zajlott. Ehhez szakmai háttérrel biztosított a 8399/1949. (XII. 10.) Np. M. rendelettel alapított, és az ÁBI létrehozásáig működő *Táncművészeti Iskola*. A Révai József által vezetett minisztérium nyilván abban a tudatban végezte az ÁBI létrehozását megelőző tevékenységét, hogy Révai érdekérvényesítő képessége révén az intézet biztosan megalakul.

Ami a felvételre jelentkezők korhatárát illeti, szembetűnő, hogy a fiúk esetében milyen tág életkori határokat szabtak, nyilván a minél jobb merítés érdekében. Tudnunk kell azt is, hogy az ÁBI sajátossága a művészképzésnek a közismereti oktatással való párhuzamosságában rejlett. 1950 szeptemberétől az Intézetben az általános iskola III–VIII. osztályai működtek, és mivel a felvétel alsó korhatára a 8. életév volt, a kilencéves szakmai képzés első éve az általános iskola harmadik osztályával esett egybe.

1954 szeptemberétől az intézet az általános iskola IV–VIII. osztályait tartotta fenn, és mivel a felvétel alsó korhatára a 9. életév lett, a szakmai képzés első éve ezentúl az általános iskola negyedik osztályával állt párhuzamban. Végül 1963-ban lépett életbe a ma is irányadó rend: a balettművész szakra történő felvétel alsó korhatára a 10. életév lett, így az első balettévfolyam az általános iskola ötödik osztályával esett egybe. Az intézet általános iskolája ezután csak felső tagozattal működött tovább.

2. számú dokumentum

Tárgy: Az Állami Balett Intézet növendékei részére élelmiszerpótjegy kiutalása, ügyiratszám: 5552-3-3, érkezett: 1951. április 25-én.

Állami Balett Intézet

Budapest, VI. Sztálin út 24.

Budapest, 1951. április 21.

Népművelési Minisztérium Művészetoktatási Osztály
Budapest

Az Állami Balett Intézet növendékei fárasztó, nehéz fizikai munkát végeznek. Növendékeink iskolai tanulmányaik mellett végzik tánc szaktanulmányait, azon kívül az Állami Operaház előadásain és próbáin közreműködnek. Növendékeink abban a korban vannak (8–14 évig), amikor ilyen komoly befogottság és tánc megerőltető munkája mellett jól kell táplálkozzanak. Mivel azonban sem kenyér, sem hús pótjegyet nem kapnak, étkeztetésük sok nehézségbe ütközik.

Kérem a Művészetoktatási Osztályt, legyen segítségünkre abban, hogy növendékeink hús és kenyér pótjegyekben részesüljenek.

Lőrinc György igazgató
(saját kezű aláírás)

Belkereskedelmi Minisztérium
Budapest, Vigadó u. 6.

Tárgy: Az Állami Balett Intézet növendékei részére ételmisszer pótjegy kiutalása.

Az Állami Balett Intézet (Sztálin út 24.) 130 8–14 éves korú növendéke napi 5-6 órás táncgyakorlatot végez. Ez a nehéz fizikai munka bőséges táplálkozást követel meg, melyet az ételmisszer-alapadag nem biztosít. A hiányos táplálkozás a növendékek egészségét ássa alá. Ezért kérem, hogy az egyetemi és főiskolai hallgatók részére megállapított ételmisszer-pótadagot az Állami Balett Intézet növendékei részére is megadni szíveskedjék.

Budapest, 1951. április 25.

Megjegyzések a dokumentumhoz

Lőrinc György igazgató levele önmagáért beszél. Az ételmisszerpótjegyek az ötvenes évek első felében a közellátás hiányosságai miatt rendkívüli fontossággal bírtak. Ami figyelemre méltó, az a minisztériumi intézkedés gyorsasága: a belkereskedelmi tárcához intézett átírat dátuma mindössze négy nappal követi az igazgató levelének keltét, beleszámítva a kézbesítést is. Egyébként a táncművészképzés fokozott fizikai igénybevétellel járó folyamatára később az egészségügyi miniszter is tekintettel volt, amikor a 8300-2/1954. (Eü. K. 1.) Eü. M. számú utasításában intézkedett az ÁBI növendékeinek kötelező sportorvosi vizsgálatáról.

3. számú dokumentum

Tárgy: Az Állami Balett Intézet általános iskolájának vizsgálata, ügyiratszám: 5552-6, érkezett: 1951. június 26-án.

Közoktatásügyi Minisztérium
(Szabó Sándor főoszt. vez.)
Budapest V., Szalay u. 10.

Az Állami Balett Intézet általános iskolájával kapcsolatban tett megállapításaira válaszolva elsősorban azt kívánom leszögezni, hogy az Intézet általános iskolája speciális követelményeknek kell, hogy megfeleljen. A balettművészet talán az egyetlen pálya, melynek szakmai elsajátítását már nyolcéves korban kell elkezdeni, amikor a gyermekek még általános iskolába járnak. Ahhoz, hogy jól képzett balettművészeket nevelhessen az Intézet, komoly munkával kell a táncra képezze növendékeit. Emellett tekintetbe kell venni azt, hogy a balett-tánc fizikailag is nehéz és fárasztó. Tehát az Intézet

keretén belül az általános iskola nem működhet pontosan olyan időbeosztással és módszerekkel, mint bármelyik általános iskola, melynek növendékei az iskolán kívül más munkát nem végeznek. Természetes az, hogy az iskola növendékei az általános iskola anyagát el kell, hogy végezzék, de a tanulás időbeosztása és módszerei olyanok legyenek, hogy lehetővé váljon az iskolai tanulmányok mellett az alapos balettképzés is. Ha az alapos táncművészképzést az Intézet biztosítani nem tudja, nem felelhet meg annak a célnak, amiért a Népművelési Minisztérium létesítette. Nem léphetünk fel a Balett Intézet növendékeivel szemben iskolai tanulmányaik terén pontosan olyan igényekkel, mintha csak iskolába járnának. Ennek ellenére megállapíthatjuk azt, hogy az iskolai tanulmányi színvonal elég jó, félévben a kerületben a harmadik helyen állt. Ez elsősorban annak tudható be, hogy a növendékek kiválókat, tehetséges gyerekek. Le kell szögezmem még azt, hogy ez az ország egyetlen ilyen típusú iskolája, melyben jelenleg összesen 126 növendék tanul, és ha majd minden osztályban megindul a tanítás, a teljes létszám sem fogja meghaladni a 200–250 főt. Ennek alapján a javaslatokra a következőket válaszolom:

1. Amennyiben az iskolai tanítást 40 perces óráról 50 percesre emeljük, a növendékek befogottsága még súlyosabbá válik. Márpedig egyik legégetőbb problémánk a növendékek időbeosztásának racionalizálása. A probléma megértéséhez vázolnom kell a növendékek időbeosztását. Reggel 8–1/2 11-ig, (tehát napi két és fél órában) folyik a szakmai (tánc) tanítás. Ha azt akarjuk, hogy a magyar táncművelés jól képzett táncosokat kapjon, a szakképzést lerövidíteni nem lehet. 11–1-ig folynak az operai próbák. Nem minden növendéknek van minden nap próbája, de aki éppen nem próbál, ebben az időben készül az iskolai feladataira, és zongorát gyakorol. 1–2-ig van ebéldíő. 2–5-ig folyik az iskolai tanítás négy 40 perces órában. Őt után folyik a növendékek mozgalmi élete (úttörő őr- és csapatgyűlések stb.) Hét órákor a szereplő gyerekek az Operaházban kell legyenek. Éppen ennek az évnak a tapasztalatai mutatják azt, hogy a növendékek iskolai képzése 40 perces órákban is megoldható. Év végén egyetlen bukás volt, az is betegség következtében történt hiányzás miatt. 123 növendékből 18 kitűnő rendű van.

Az iskolát a Népművelési Minisztérium az 1951/52. tanévre az Operaházzal szemben helyezte el (Sztálin u. 25. szám alatt). A kollégium nem a Népművelési Minisztérium, hanem a Közoktatásügyi Minisztérium, illetve a Fővárosi Tanács felügyelete alá tartozik. Az 1951/52. tanévre a Fővárosi Tanács a Petőfi Sándor utcai kollégium helyett, a Gellérthegy oldalában lévő kollégiumba helyezi az Intézet növendékeit, ami úgy az Intézettől, mint az Operaháztól még távolabb esik.

2. Az Intézet igazgatója volt az, aki a Népművelési Minisztériumban több ízben panaszt tett a tavalyi év folyamán azért, hogy az operai balettkolában az általános iskolai növendékek osztatlan osztályban tanultak az alsó tagozaton, és hetenként csak háromszor jártak iskolába felső tagozaton. Ilyen körülmények között tanultak a balettnövendékek egész az 1950/51. tanév kezdetéig, amíg az iskolát a Népművelési Minisztérium át nem vette.

Az Intézet igazgatója átérzi annak jelentőségét, hogy a jövő művészei műveltek kell, hogy legyenek, és éppen ezért szükségesnek tartja, hogy általános iskolai tanulmányaik után középiskolában tovább tanuljanak.

A nevelőket a Fővárosi Tanács ajánlotta az Intézet számára. Kb. 200 nevelő életrajzát néztem át és azok közül a legjobb bizonyítvánnyal rendelkezőket és politikailag a legmegfelelőbbeket választottam ki. Matematika, fizika és biológiai szakos tanárt a Fővárosi Tanács egyáltalán nem tudott adni. Előreláthatólag az 1951/52-es tanévre új nevelőket bizonyos szakokra csak az egyetemről és a pedagógiai főiskoláról most kikerülő hallgatók közül kapok majd az Intézet számára. A nagy gyakorlattal rendelkező régi tanerők a fővárosi iskolákban működnek.

3. Az Intézet szervezeti szabályzata tárgyalásakor megállapodtunk abban a Közoktatásügyi Minisztérium általános iskolai osztályának jelenlévő kiküldöttjével, hogy az iskolai tanítás a délutáni órákban lesz. Ez nem is lehet másként több oknál fogva. A balettgyakorlatok és táncórák minden esetben csak reggel történhetnek a növendékek egészségének érdekében. Ehhez a munkához pihent szív, tüdő és izmok kellenek. Tavaly a Táncművészeti Iskolában délután folyt a táncoktatás, amiről a nálunk járt szovjet balettmesternek, Vajnonennek az volt a véleménye, hogy helyesebb megszüntetni az

iskolát, ha nem tudjuk megoldani azt, hogy a gyerekek balettórái reggel legyenek. Az operai próbákat sem lehet háromszor egy héten délelőtről délutánra tenni tekintettel arra, hogy az Operaház munkabeosztása ehhez nem alkalmazkodhat.

4. Az Intézet igazgatójának nem áll módjában esténként az operai előadások után 30–60 gyereket hazakísértetni. Ez a feladat a szülők kötelessége. A kollégiumban lakó gyermekek kíséretéről a kollégium gondoskodik. Az 1951/52. tanévre az Intézet igazgatója benyújtotta a Népművelési Minisztériumhoz az igényét egy nevelőre, aki esténként az Operaházban szereplő gyerekekre felügyel.

5. A tanév kezdetén a kollégium igazgatója, akit a Fővárosi Tanács jelölt ki, megbetegedett és egész éven keresztül beteg volt. Helyére a Fővárosi Tanács ideiglenes igazgatót helyezett, aki egyéb elfoglaltsága mellett a kollégium ügyeivel este néhány órában tudott csak foglalkozni. A növendékek gondozásának elhanyagolása miatt az Intézet igazgatója feljegyzést írt a Köznevelési Minisztérium, a Népművelési Minisztérium és a Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottságához. (sic!) Ennek eredményeképpen a Köznevelési Minisztérium intézkedett bizonyos rendszabályok végrehajtására. A Köznevelési Minisztérium határozatának másolatát mellékelem.

Az Intézet igazgatója mind az Intézet iskolájának, mind a kollégiumnak igazgatóját felszólította, hogy a kapcsolatot az iskola és a kollégium között tartsák fenn. A kollégium igazgatójának működése egyébként nem a balettintézet igazgatójának, hanem a Fővárosi Tanács illetékes ügyosztályának felügyelete alá tartozik.

Az Állami Balett Intézet munka és tantervének kidolgozása előtt mindabban, amit fent közöltem, megállapodtam a Köznevelési Minisztérium általános, illetve középiskolai ügyosztályával. Kérem ennek tudomásulvételét.

Budapest, 1951. jún. 26.

Duka Antalné

Megjegyzések a dokumentumhoz

Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy az ÁBI létrehozásáról szóló jogszabály úgy rendelkezett, hogy az intézet keretén belül általános iskola és középfokú iskola (képző) működik, amelynek tananyaga és tanmenete összhangban áll mind a táncművészeti oktatás követelményeivel és az intézet célkitűzéseivel, mind pedig az általános iskolai és a középfokú képzés céljaival.

Az általános iskola és a képző felett a szakfelügyeletet a népművelési miniszter a vallás- és köznevelési miniszterrel egyetértésben gyakorolja. Az intézet élén az intézeti igazgató áll. Őt és az iskola igazgatóját – utóbbit a vallás- és köznevelési miniszterrel egyetértésben – a népművelési miniszter nevezi ki. Az intézeti igazgató nevezi ki a népművelési miniszter előzetes jóváhagyásával az intézeti szaktanárokat, tanársegédeket és nevelőket, valamint az intézet gazdasági vezetőjét, továbbá – a Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottságának előzetes jóváhagyásával – az iskola tanárait és nevelőit.

Az intézet szervezetét és tanulmányi rendjét a népművelési miniszter a vallás- és köznevelési miniszterrel egyetértésben szabályozza. A szabályozás tehát biztosította a népművelési tárca dominanciáját, de nem adott neki kizárólagosságot. Ebből fakadtak azok az ellentmondások, amelyekre Duka Antalné levelében reagált.

AZ ÁBI az Operaház 1937 óta működő balettiskolájának és a már említett Táncművészeti Iskolának az egyesítésével jött létre. A Táncművészeti Iskolába a 8–12 éves növendékek külterületekről és vidékről jártak be, más helyen folytatták az általános iskolai tanulmányaikat. Az állandó utazgatás elvette idejüket, rendszertelenné tette étkezésüket és fizikailag kimerítette őket. Az iskolának egyáltalán nem volt kollégiumi helye. Az operai balettiskola osztatlan és hiányos

közismereti képzése szintén nem felelt meg a követelményeknek. Az ÁBI ötvözni tudta a szakmai és a közismereti képzés biztosításához szükséges tényezőket.

Ezzel azonban magára vonta a közoktatás rendjéért felelős tárca (1951. május 19-ig a Vallás- és Közoktatásügyi, ettől kezdve a Közoktatásügyi Minisztérium) figyelmét is. A népművelési tárca megvédte az intézetet, de nem tudta megakadályozni a különböző felettesekhez tartozó intézeti vezetők – az 1950/51-es tanévben *Lőrinc György* intézeti igazgató, *Krémer Erzsébet* iskolai igazgató és *Mikes Lilla* kollégiumi igazgató – közötti kezdeti, a munkamegosztás és a felelősségi kör kialakításával összefüggő feszültségeket. Ezek a későbbi munka során, illetve személycserék következtében rendeződtek. Az 1951-ben a Gellért-hegyre költöztetett kollégiumot a Fővárosi Tanács 1953-ban átadta az intézetnek, és az 1991-ig azon a helyen működött.

A közoktatással kapcsolatban meg kell említenünk, hogy a kezdeti középfokú képzős rendszer csupán három évig maradt érvényben. A 64/1954. (X. 5.) Mt. rendelet a képző helyett csökkentett óra- és tantervű általános gimnáziumot hozott létre. Ezzel érettségit biztosító oktatási intézmény létesült az intézeten belül, elősegítve, hogy a növendékek a szakmai képzés teljes időtartama alatt azonos tantestület irányításával végezhesék általános és középiskolai tanulmányaikat.

Irodalomjegyzék

- Bolvári-Takács Gábor (2000a): Az Állami Balett Intézet létrehozásának politikai körülményei. *Kritika*, 29. évf. 8. sz. 26–28.
- Bolvári-Takács Gábor (2000b): Az Állami Balett Intézet jogállásának fél évszázados fejlődése. *Jogtudományi Közlöny*, 54. évf. 3. sz. 104–108.
- Bolvári-Takács Gábor (2002): Révai József és a Népművelési Minisztérium létrehozása. *Zempléni Múzsá*, 2. évf. 4. sz. 14–26.
- Bolvári-Takács Gábor (2003): Az autonómia ígérete és felszámolása a művészeti felsőoktatásban (1945–1956). In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 665–674.

A magyaros táncok értelme az osztrák identitásban

1. A tánc a bürokratikus államban

A tánc jelentősége Bécsben mindig is rendkívüli volt, és máig az maradt. A társasági tánc a mindenkori hatalom ideológiájának médiuma, tömegeket mozgósító eszköze volt, érvényt szerzett neki és éltette. A tánc szórakoztató jellege miatti látszólagos ártalmatlanságában a politika eszményeit szuggesztív módon terjesztette.

Mária Terézia betiltotta az utcai táncrendezvényeket, még farsang idején is. Tilalmával a táncmulatságokat az utcáról a házakba helyezte, ezzel a tánc státuszát értékrendileg is emelte, tehát a táncot nem csak a szó szoros értelmében domesztikálta. A főuraktól egyenesen megkövetelte bálók tartását.

A 18. század végén, a jozefinizmus idején a társasági tánc a szekularizációs folyamatot, az egyházi kötöttségek alól való feloldást jelentette, hiszen az állam hatásosan lépett fel mellette – a monarchikus állami berendezkedést erkölcsi alapon támadó, a puritán-aszketikus magatartást preferáló – egyházi és a széthúzó rendi erőkkel szemben. Amikor az állam törvényekkel pártfogolta a táncot, és védelmébe vette a szórakozást, akkor általa a tekintélyellenes aszketikus magatartással fordult szembe (Weber 1982, 258–260. o.). A megszülető központi agrárállami berendezkedés ideológiáinak és új életformáinak terjesztése volt a cél, ami a szórakoztató művészettel és a szórakozás újszerű élményével megnyerő formát kapott.

A 19. század elején valóságos „táncláz” tört ki Bécsben. A tánc annyira népszerű lett, hogy Sigmund Wolffsohn angol vállalkozó 1808-ban egy Európában egyedülálló szórakozóhelyet építtetett, az Apolló termet (*Apollosaal*). A nyolcezer fő befogadására alkalmas létesítmény táncteremben négyszáz pár táncolhatott egyszerre, legnagyobb éttermét pedig csónakázásra használt halastó díszítette. Bécsnek ekkor még csak 210 ezer lakosa volt, a vállalkozás mégis több évig sikeresen működött. A csőd bekövetkezését a korabeli tudósítók nem a létesítmény méretével indokolták, hanem nehézkes zenéjével, Johann Nepomuk Hummel keringőivel (Oldal 1981, Czeike 1993).

A tánc ellenzése a bürokratikus állam kialakulásakor, az 1820-as évektől az 1860-as évekig, szintén politikai indíttatású volt. Az aszketikus magatartás, mert a legszigorúbban tekintélyellenes, a társadalmi tekintély megszerzésének velejárója (Weber 1982). A prűdéria a történelem során akkor kapott szerepet, ha valamilyen hatalmi objektiváció uralomra akart jutni. A prűd tartalmú ideológiák, az aszketikus habitus és az erkölcsi kifogásokkal béklyóba vetett művészet a hatalomszerzés legbiztosabb eszköze. Ezt a célt szolgálta a prűdéria a biedermeier korában, a kialakuló polgári morál alapozta meg a közalkalmazottak új tömegének hatalomra jutását. A biedermeiert követően, a közalkalmazottak megszilárdult státuszával összefüggésben kezdődött az erkölcs lazulása. A társasági élet elvesztette komor árnyalatát. A tánc, a valcer, a bálók és később az operett aranykorával bealkonyult a prűd szemléletnek. A társadalmi átalakulásnak, a beérkezetttségnek, a közalkalmazottak 1870-es évekre elért hatalmi helyzetének megnyilvánulása az új városi életérzés és a pikánsná vált erkölcs volt. Ezzel a társadalmi jelenséggel függ össze például a népszínművek és az operettek pajzán erkölcsisége.

Kialakult az öt hónapon keresztül tartó báli szezon hagyománya, ami máig fennmaradt. A házibálók hatást gyakoroltak az építészetre is. Bécsi palotát csak nős emberek építtettek, mert kizárólag ők rendezhettek otthonukban bálókat. A bécsi belvárosi bérházak széles, igényes lépcsői, első emeleti, egybenyíló termei létüket a házaspárok rendezvényeinek, a házibálóknak köszönhetik (Forgács 1996). A nőtlen arisztokratáknak szintén kötelezően illendő volt hasonló összejöveteleket

tartani, ezeket azonban csak nyilvános helyeken rendezhették, ami sok elegáns táncos szórakozóhelyet hívott életre.²

2. A magyaros táncok kialakulása

Magyarországon a 18–19. század fordulóján a nyelvújítással, az újkori magyar szellemiség, a nemzeti öntudat kialakulásával szorosan összefüggött a *verbunkos* stílus megjelenése (Sárosi 1971). Kezdetben a zsidó, majd a romugró muzsikuskok által megszólaltatott és a nemesi ifjúság táncismeretével, gyakran tüntetően patrióta táncos szórakozásával érvényt szerzett mindannak, amit a feléledő irodalmi, szellemi mozgalom képviselt: a magyar nemzeti érzést. A verbunkos stílus Rákóczi idejének kuruc zenei hagyományából táplálkozott (Paksa 2004), ám nem népi, hanem nemesi kultúra volt.

A verbunkos stílus a 19. század második felében átalakult, az addigra már elismert társas tánczene új korszakába lépett, kialakult a *csárdás* (Sárosi 1971, 144. o.). Létrejött a *magyar nóta* műfaja, amely már szélesebb társadalmi rétegek körében lett sikeres. Megszűnt a mecénásokhoz való kötöttség, a romugró muzsikuskoknak már nem a nemesi függőség biztosította a megélhetést. Minden városban több kávéház és étterem foglalkoztatott cigánybandákat, a muzsikuskok száma megháromszorozódott. Egyrészt az országot átható nyomor, a megtizedelt családok, a veszített szabadságharc miatt érzett bánat, másrészt a jobbágyfelszabadítás okán a nemességnek folyósított királyi kárpótlás hirtelen került pénzcsekéi az országot sírva vigadó nemzetté formálták.

A magyar nótát az új, városi publikum sajátosan magyarnak tartotta, és a műfaj különlegesen hazafiasnak érzett jellege szimbólummá vált. Az eredetileg elit szórakozás egyre szélesebb tömegeket hódított meg, és ezzel együtt terjedt a romantikus nacionalizmus ideológiája is. Ebben a korszakban több ezer nóta született, de mindössze néhány száz állta ki az idő próbáját (Sárosi 1971).

A 19. századi Európában – Napóleon egyiptomi hadjáratának is köszönhetően – megnőtt az egzotikus kultúra értéke. Később – nem utolsósorban *Johann Gottfried Herder* hatására – felértékelődött az addig lenézett népi kultúra. A magyar nóta ötvözte a kettőt: eléggé idegenszerű, ugyanakkor népies hangzású volt, azaz meghonosodása ellenére *tudatosan* egzotikus maradt. A magyaros cigányzene értékének része volt idegen hangzásvilága, hiszen hangsúlyozottan orientális hangképe ellenére lett népszerű. Nem azért játszották a magyaros zenét a romugró muzsikuskok törökös, sőt kis-ázsiai frazeológiával, mert másképp nem tudták (Kovalcsik 2002), hanem mert ilyen igény alakult ki, ez felelt meg a magyaros széperzéknek.

3. Ausztria és a magyarok ázsiója

Művelődéstörténeti értéke és bizonyíték jellege van a 18. század elejéről származó *Népek tábláinak (Völkertafel)*, amelyekben tizenkét nemzetet állítottak sorrendbe sztereotip tulajdonságaik alapján, tehát népszerűségük szerint. Több ilyen fatábla fennmaradt, amelyeken elismertségük szerint rangsorolták a népeket egy tipikus öltözetű férfit ábrázolva és megnevezve a népekre jellemző tulajdonságokat. Az „Ungaren” a negyedik legkedvezőtlenebb helyet kapták, megbecsülésük a Habsburg Birodalomban ekkor még alacsony volt (Örvös 1999).

A magyarokról alkotott értékrenddel van összefüggésben az is, ahogyan a magyaros motívumokat a bécsi klasszikuskok a 18. század végétől használták. A verbunkost *Mozart* A-dúr hegedűversenyében (*KV. 219; ungarasca, passamezzo ongaro*) vagy *Beethoven* 6. szimfóniájának (op. 64) 3. tételében (*Trio, „Lustiges Zusammensein der Landleute“*) azokon a drámai fordulópontokon alkalmazták, amikor a vidámság vagy a tragikum végletes kieleződését kívánták kifejezni. A magyaros tánc a 19. század közepéig a barbárság egyik jelképe volt. Hasonlóan ábrázoltak más,

² Az Apolló termet Bécsben sok kisebb szórakozóhely követte: Dianasaal (1810), Mondschein palota (1814), Dommayers Casino (1817), Tivoli (1830), Kolosseum (1834), Zum Sperl (1839), Sophiensäle (1848), Kursalon (1867) – *Schlinke* (1997. 149–171. o.)

civilizálatlannak tartott népeket is: legismertebb *Mozart* török indulója (*A-dúr szonáta, KV. 331, 3. tétel*) és *id. Johann Strauss* kínai indulója. A barbárság kifejezésének zenei eszközei: 1. A leegyszerűsített és emiatt határozott ritmus (gyakran az induló). 2. Két dallam vagy az ismétlések közötti átvezető részeknek a megszokottnál magasabb (török sípot utánzó) hangfekvése. 3. A dallam üres kvintpárhuzammal való erősítése, ami az összhangzattan szabályai szerint egyébként tiltott menet, de szokatlan hangzáseffektust szül. 4. Legalább egy dallam szigorú egyszólamúsága, 5. a hangnemidegen hangok használata és 6. a disszonáns akkordvezetés.

Európában a 19. század elején felerősödött az idegen népek kultúrája, múltja iránti érdeklődés. Újabb tudományok születtek, amelyeknek eredetileg a távoli népek megismerése volt a célja. Ilyen volt például a néprajz, az archeológia és az összehasonlító zenetudomány. A század folyamán Bécsben kialakult az a városi tánczene, létrejött az a tömegszórakozás, amely bevonta és felhasználta más népek kultúráját, ha nem is eredetiségében, hanem átalakítva, „*az egyes nemzetiségek zenei emblémáivá változtatva*” (Csáky 1991).

A nemzeti táncok a magasművészetten keresztül jutottak megbecsüléshez, majd a szórakoztató műfajok révén széles közönséghez. A népies táncokat először a klasszikus zene használta fel, általa nyertek kulturális rangot. Csak az átalakított népi kultúra vált elfogadottá és közismertté a 19. században. Ausztriában meghonosodott a gyorsnégyes éppúgy, mint a galopp, a polka, a mazurka, a verbunkos és a csárdás.

A táncok bécsi befogadása nem volt egységes. Míg a lengyel és a cseh táncok tánclépései beépültek a mozgáskultúrába, a magyar táncok mozgásformái nem. Kizárólag színpadi előadásban honosodtak meg, a bálokon nem táncolták őket, ahogyan ma sem. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a magyar táncok később váltak közkeletűvé, amikor a magyaros tánczene már a koncerttermekben és nem a tánctermekekben hódított teret.

Ausztriában már a 19. század elején megszületett, de hatalmi ideológiává csak a század utolsó harmadában vált az államközösségi identitás eszménye (S. Varga 2000), kialakult a „Habsburg-mítosz” (Magris 1963, Debreceni 1991), ami államközösségi alapokon igazolni kívánta a dinasztikus legitimitást (Deák 1997). A dinasztikus legitimitás – szemben az eredet- vagy nyelvközösségi identitáskereséssel – a Habsburg Birodalom népeit a közös állam és uralkodóház történetiségével, azaz a birodalmi patriotizmus érzelmvilágával kecsegtette. Tehát a népek együttélése úgy vált lehetővé, a közös birodalmat az legitímálta, hogy kialakult az abszolutisztikus uralkodó joviális imázsa, a tradicionálisan jószágos uralkodóba vetett bizalom (S. Varga 2005).

Magyarországon a 19. század közepére kibontakozott a magyar nyelvű nyelvközösségi identitáson alapuló romantikus nacionalizmus. Ez háttérbe szorította a korábbi nemesi – a honfoglaló vezérektől való származás – eredetközösségi elméletet, és egy társadalmilag is tágabb, török-tatár-hun származáselméletet vallott magáénak. Emocionális kötődés fűződött e nézetekhez, hiszen ezek a középrétegek egzisztenciális igazolására szolgáltak.

Hiába bizonyították tudományosan a finnugor nyelvrokonságot, a török-tatár nyelvközösségi identitással szemben más eszmeiségnek az 1880-es évekig nem volt helye. „Ugor-török háború” néven került be ez a vita a szellemtörténetbe (Pusztay 1977, Rédei 2003).

A középrétegek identitásának alapjává váló török-tatár-hun származáselmélet lehetett az oka annak is, hogy a törökös frazeológiájú magyar nótához szokatlan indulatok kapcsolódtak. Liszt Ferenc *A Czigányokról és a Czigány zenéről Magyarországon* című könyve 1859-ben jelent meg, ebben kiemelte a cigányok jelentőségét a magyar nótával kapcsolatban. Mindenki megütközött azon, hogy az ősi népek vélt magyaros zene „*Délczégységét lopta koldusoktól*” (Jókai 1859), tehát visszatetszést keltett a cigányok szerepének hangsúlyozása, azaz a zene elvitatott magyarsága, ősisége – tehát török-tatár eredetének megkérdőjelezése. Jókai versben fakadt ki Liszt ellen: „*Azt beszéled, – s szavad messzehangzó: / Hogy e méla dallam nem mienk; / Hogy az nem a magyar ősi búja / És jó kedve, a mi benne zeng. / Csak egy vándor, züllött népcsaládnak / Hangja az, mely jött hazátlanul*” (Jókai 1859). Korabeli országgyűlési naplók bizonyítják, hogy negyven évvel később Lisztet – számos érdeme ellenére – említett könyve miatt nem helyezték akarata szerint Magyarországon örök nyugalomra. A cigányzene százötven éve *nemzeti ügy* Magyarországon, a magyar művelődéstörténet *par excellence* „kényes témája”.

4. A 19. század utolsó harmada

A kiegyezést (1867), a birodalom duális berendezkedését az osztrák közvélemény önmagára nézve sokáig hátrányosnak tartotta. Gazdaságilag az első húsz év Magyarország számára valóban több előnyt nyújtott. A kialakult gazdasági stabilitás az 1880-as évek végétől Ausztria számára is látványos eredményeket hozott. A kiegyezésnek az ún. közös érdekű ügyekre vonatkozó (így például a vámunióval és a katonai tehervállalással kapcsolatos) elemeit tízévenként hosszabbította meg a két ország parlamentje, ami jó lehetőséget nyújtott az ellenzéknek a kiegyezés megkérdőjelezésére.

A hatalom dualisztikus megtartása akkoriban korántsem volt magától értetődő. A császári liberális hatalom ellenfelei egyre erősödtek. A német nacionalista politikai irányzatok nyíltan támadták az uralkodó hatalmat a parlamentben, az újságokban és utcai tüntetéseken. A császárt a liberálisok foglyaként emlegették. Ekkor már megerősödött a nagynémet egységet követelő irányzat, vagy a *Schönerer* vezette antiszemita mozgalom. Szintén népszerű volt populista politikai programjaival *dr. Karl Lueger* (a „Szép Karl”) bécsi polgármester, hol világi demokratiként, hol antiszemita-újkatolikusként (*Schorschke* 1998, 125–135 o.). Ebben a légkörben a magyaros idill, a magyaros zene ausztriai meghonosodása: az egyre gyakoribb és pontosabb áttemelése a zeneirodalomba (Brahms, Liszt és Strauss), egyszóval a magyaros táncok elismerése, a birodalom magyar felének felértékelődését jelentette. A magyar kulturális tőkeérték kurzusnövekedése a monarchikus hatalom fenntartásának feltétele, a duális berendezkedés aktuálpolitikai sikere volt.

Bécsben divatos kisebbség lett a magyar. A magyaros zene és a nemzeti szimbólumok a szórakoztató művészetben, különös tekintettel a zenés és prózai színházművészetre, a siker egyik zálogává váltak.

Liszt Ferenc *Magyar Rapszódia*, Johannes Brahms *Magyar Táncok* és ifj. Johann Strauss *Cigánybáró* című műveiben a magyaros motívumok már nem a barbárság és a civilizáció összeütközését érzékeltették (*Harnoncourt* 1995). A magyaros jelleg idegen maradt ugyan, de zenei jelentése már nem tragikus volt, hanem a becsben tartott, szimpatikus egzotikumot jelenítette meg.

Az operett aranykorában a zene mást jelentett Bécsben, mint Pesten. A bécsi könnyedség többszörös áttétellel, a magyaros cigányzenén keresztül formálódott zenei sztereotípiává (*Csáky* 1999), méghozzá mindkét országban más-más értelemmel. A nóta Magyarországon a nemzeti letargia, a kilátástalanság nemzeti pátosát fejezte ki úgy, hogy közben a cigányokat gyakorlatilag ignorálták, a kifejezés tárgyi eszközének tekintették (*Sárosi* 1971). Eközben külföldön a magyaros idill képe éppen a cigányokon keresztül vált közkezdveltté, miattuk vált először magyarossá. A magyarok iránti szimpátia részben a cigányoknak volt köszönhető: a velük párosított vadságnak, természetességnek és szabadságnak, azaz a nonurbánus életmód romantikus képzetének.

5. A 20. század

Az I. világháborút lezáró békeszerződések következtében Ausztria szintén előnytelen helyzetbe került. Eleinte a német egység politikai vágya uralta a közhangulatot, és mind a három párt programját (*Bruckmüller* 2001, 401–407. o.). Az 1920-as évek közepétől azonban Ausztria önálló identitást keresett. Újjáéledt a „Habsburg-mítosz”, de más tartalommal, nem monarchikus törekvésként, hanem kulturális örökségként. Így vált a magyarokkal való kapcsolat, a közös történelmi múlt, az új identitás és integritás részévé. Ekkor ismét népszerű lett a magyaros motívumkincs, ami még egyszer hatást gyakorolt a bécsi kultúrára, sőt ez éppen ekkor teljesedett ki, például *Kálmán Imre* és *Lehár Ferenc* művein keresztül.

Am az 1930-as évek közepétől Ausztriában a nagynémet egység politikai vágyától vezérelve, különösen a Német Birodalomba való beolvadás után, a monarchikus történelmi világkép potenciális ellenfélle lett. Az osztrák nemzetiszocialista mozgalom hatalomra kerülése előtt ugyan részben Magyarországról finanszírozták (*Bruckmüller* 2001, 412. o.), a magyarokkal összefüggő történelmi-kulturális egység képe a náci berendezkedés számára mégis gyakran hangoztatott ellenségként jelent meg. A náci uralom éveiben lenézték a magyar kultúrát, ami lényegében megtörtté vált.

A II. világháború után a magyaros klisék, sztereotípiák ismét népszerűek lettek Ausztriában és más nyugat-európai országokban. Magyar énekes és táncos egyéniségek, mint *Eggerth Martha*, *Alpár Gitta* és *Rökk Marika* fokozták a magyarok iránt külföldön egészen az 1980-as évekig lépten-nyomon megnyilvánuló rokonszenvet. A magyaros kultúra Nyugat-Európában közkedvelt volt akkor is, ha egzotikum maradt. Csak Ausztriában nyert más jelentést, az osztrák identitás részévé vált. A pusztaromantika és jelképrendszere – például a paprikafűzér, a piros csizmás, tűzrölpattant menyecske, a puszta ménessel, a bógatyás csikós, a gémeskút és a szénakazal – általánosan elterjedt. Része lett a „K. u. k. Heimatfilm” archaizáló-romantikus filmművészetének, például a *Fritz Antl* által rendezett *Kaiserwalzer* (1953), *Kaisermanöver* (1954) és a *Der Kongress tanzt* (1955) című alkotásoknak, vagy a Heimatfilmek stílusában készült történelmi filmeknek (pl. *Hubert Marischka: Sissy*). A kapcsolódás a magyaros jelképrendszerhez nagy erejű emocionális kötődéssé változott. A Monarchia történelmi-archaikus reminiscenciája dichotóm alternatív jelentéssé vált a német fajközösséggel szemben. Az új hatalmi berendezkedés legitimációja az osztrák kulturális lét volt, amelyben a magyarokkal közös történelem – pontosabban a magyarok miatt is dicsőségesnek tartott saját Habsburg történetiség – kapott szerepet. Az új osztrák „magyarszenvedély” 1956-ban a menekülteknek nyújtott önzetlen segítségben öltött testet.

Sajátos kettősség uralkodott a *Kreisky-korszakban* (1970–1982). Az osztrák identitás a Habsburg-korszak eufemizációján keresztül szerzett magának történelmi-kulturális legitimitást, a német nyelv- és származásközösségi elméletektől független egzisztenciális igazolást. Emiatt kialakult a Monarchia „békebeli” esztétizációja (például a Sissy-kultusz). Ugyanakkor – mint erről memoárjában *Bruno Kreisky* maga is beszámolt – féltek attól, hogy Habsburg-család valamelyik tagja hatalmi aspirációval jelentkezik. Zita császárnénak is csak 1982-ben engedték meg, hogy hazatérjen. A magyarok és a Habsburgok iránti szimpátia felerősödését tehát a demokratikus berendezkedés nem tartotta veszélytelennek, de a vasfüggöny megnyugtató árnyékában még mindig kezelhetőbb volt ez a kulturális identitás, mint például az ausztrósoviniszta vagy nagynémet-nacionalista eszme. A szimpátiakeltés – a biztonság kedvéért – bizonyos határok között maradt. A közös múlt esztétizációja mellett mindig meghúzódott a jelen értékítélete, azaz a „keleti” (tehát az elmaradott), a „balkáni” (tehát barbár) és a kommunista (tehát szegényes) felhangja, ami miatt a múlt megszépítése ellenére is kialakult a jelen idejű lenézettség.

Napjainkban egyrészt a világgpiac misztifikációja, másrészt a világméretű kulturális divatok meghonosodásának hatására a nemzeti kultúrák értéke nivellálódik, ismeretük már nem a műveltség feltétele, látszólag mellékessé válnak. Még a saját nemzeti kultúra ismerete is csupán parciális. Ezzel egyidejűleg a régi klisék, sztereotípiák szívósan tovább élnek. Minél hiányosabb ismereteket szerez az új generáció a múlttól, annál erősebben ragaszkodik az egyes népekkel kapcsolatos pozitív és negatív előítéleteihez.

Az osztrák imázs magyaros oldalának éltetése teszi lehetővé, hogy az ausztriai ünnepi játékok során évente többszáz ezer turista az osztrák kultúra esszenciájaként a *Marica grófnőt*, a *Csárdáskirálynőt* vagy a *Cigánybárót* ismerje meg. Az európai nyitás óta az operettek Ausztriában, jócskán meghaladva e műfaj mai magyar sikerét, újra rendkívüli népszerűségnek örvendenek. E műfaj magyaros művei az osztrák identitás önábrázolásának fontos és a leggyakrabban reprodukált elemei lettek. A magyarokhoz fűződő ősiség kondicionált emlékezetként működik. Különlegesen fontossá válik az osztrák lét legitimációjának reprezentációja az Európai Unió egységesítő politikája és a világméretű kulturális nivelláció ellenében. Az Unió a Habsburg Birodalomhoz hasonlóan soknemzetiségű. Ahogyan egykor Ausztriában a történelmi múlt rekvizitumai nem a nemzeti érzelmeket fűtik, mint ahogy ugyanezek a jelképek teszik ma Magyarországon, hanem az osztrák integritás objektívnek érzett kulturális-történelmi alapját képezik. Tehát a magyaros klisék a megváltozott politikai térben ismét új funkciót kaptak, annak ellenére, hogy a Kreisky-korszakban beivódott negatív előítéleteket egyhamar nem írja felül az új európai hatalmi konstelláció.

Irodalomjegyzék

- Bruckmüller, E. (2001): *Sozialgeschichte Österreichs*. Verlag für Geschichte und Politik–Oldenburger Verlag, Wien–München.
- Czeike, F. (1993): *Historisches Lexikon Wien*. Bd. 2. Wien.
- Csáky Móric (1991): Előadás. Literarisches Quartier–Alte Schmiede.
- Csáky Móric (1999): *Az operett ideológiája és a bécsi modernség. Kultúrtörténeti tanulmány az osztrák identitásról*. Európa, Budapest.
- Deák Ágnes (1997): A Habsburg Birodalom a nacionalizmus kihívásai között. Tervek és koncepciók a birodalom újjáalakítására (1848–1849). *Aetas*, 4. 5–38.
- Debreceni Attila (1991): Nemzet és identitás a 18. század második felében. *ItK*, 5–6. 513–545.
- Elias, N. (1982): *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest.
- Forgács, D. P. (1996): *Der Zigeunerbaron. Abenteuer eines Romans*. Diss. Univ. Wien.
- Harnoncourt, N. (1995): *Der Zigeunerbaron*. CD Teldec Classics International. Melléklet az 1994. áprilisi bécsi Konzerthaus-előadás felvételéhez. (Zur Bandbreite der Musik von Johann Strauss: „Zigeunerbaron”. Mit Nikolaus Harnoncourt sprach Monika Mertl.)
- Jókai Mór (1859): Liszt Ferenczhez. In: *Válogatott versek. Szózatok*.
- Liszt Ferenc (1861/2004): *A Czigányokról és a Czigány zenéről Magyarországon*. Mercurius, Budapest.
- Kovalcsik Katalin (szerk., 2002): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. ELTE-Ifa-Om, Budapest.
- Magris, C. (1963): *Der habsburgische Mythos in der modernen österreichischen Literatur*. 2. Wien.
- Oldal Gábor (1981): *Zene futószalagon. A szórakoztató muzsika világtörténete*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Ötvös, P. (1999): Aktualisierung alter Klischees. Die Ungarn auf der Völkertafel. Europäischer Völkerspiegel. *Imagologisch-ethnographische Studien zu den Völkertafeln des frühen 18. Jahrhunderts*. Hrsg. Franz K. Stanzel, Heidelberg. 265–282.
- Paksa Katalin (2004): Népzene és nemzeti kultúra. In: Jankovics József és Nyerges Judit (szerk.): *Hatalom és kultúra. Az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai I*. Budapest. 446–452.
- Pusztay János (1977): *Az „ugor-török háború” után. Fejezetek a magyar nyelvhasználat történetéből*. Magvető, Budapest.
- Rédei Károly (2003): *Őstörténetünk kérdései. A nyelvészeti dilettantizmus kritikája*. Balassi, Budapest.
- Sárosi Bálint (1971): *Cigányzene...* Gondolat, Budapest.
- Sárosi Bálint (2004): *A cigányzenekar múltja az egykorú sajtó tükrében. 1776–1903*. Nap Kiadó, Budapest.
- Schlinke, S.-M. (1997): *So tanzte man nur in Wien*. Pichler, Wien.
- Schorschke, C. E. (1998): *Bécsi századvég. Politika és kultúra*. Helikon, Budapest.
- Varga S. Pál (2000): A mi világunk látóhatára. (Elméleti megfontolások a nemzeti irodalom diskurzusainak vizsgálatához.) In: Görömbei András (szerk.): *Nemzetiségi magyar irodalmak az ezredvégen*. Debrecen. 453–470.
- Varga S. Pál (2005): *A nemzeti költészet csarnokai. A nemzeti költészet fogalmi rendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban*. Balassi, Budapest.
- Vörösmarty Mihály (1827/1967): Magyarvár. In: *Nagyobb epikai művek II*. Sajtó alá rendezte Horváth Károly és Martinkó András. Akadémiai Kiadó, Budapest. 382–413.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Vallásszociológiai írások*. Gondolat, Budapest.

Gara Márk

„Ezer szállal”

Nemzetközi hatások a két világháború közötti magyar balettszínpadon

1. A vizsgálat nehézségei

Amennyiben a két világháború közötti magyar balettet szeretnénk vizsgálni, szinte semmilyen konkrét forrás nem áll rendelkezésünkre. Mindössze néhány eredeti filmkocka és szegényes képanyag tanúskodik a tánc akkori színvonaláról. Akkor sem javul a helyzet, ha indirekt forrásként a sajtóban megjelent írásokat vesszük górcső alá. Ugyanis akik a táncról írtak, főként színházi vagy zenei szakemberek voltak, így nem a tánc oldaláról közelítették meg a látottakat.

Felmerül a kérdés, hogy miért maradt ennyire kevés forrás a vizsgált időszakról. Ennek egyik oka nyilvánvalóan az, hogy a balett a kezdetektől – hozzávetőleg az 1830-as évektől – fogva nem szervesült a magyar kultúrába olyan mértékig, mint a zene, az opera vagy később a film. A másik, sokkal fontosabb ok az, hogy a két világháború közötti időszak emlékeit, eredményeit hivatalosan söpörték le, tüntették el 1948 után. A korábbi darabokat az új, kommunista rezsim nyilvánította dekadensnek. *Harangozó Gyula* is csak azért „úszhatta meg” műveinek eltűnését, mert a szovjet vendégmesterek találták őket érdekesnek és megőrzendőnek, illetve ha *Harangozó* műveit is eltávolították volna, akkor egyetlen magyar koreográfust sem lehetett volna felmutatni, ami egyértelműen presztízsvesztés lett volna.

Az egykori táncművészek egy része több hullámban a nyugati országokba távozott, az itthon maradottak pedig félve nyilatkoztak pályájuk legszebb éveiről, ha egyáltalán kötélnék álltak és elmondták tapasztalataikat. Természetesen olyanok is voltak, akik beálltak a diktált ízlés és a szovjet-orosz balettet pártoló táborába, és ma is azt vallják, hogy a balettnak jót tett a politikai fordulat. Jelen írásban nem kívánom a fenti kérdést eldönteni, de a teljesség kedvéért utalnom kell rá, ugyanis ez is egy, a 20. századi magyar táncművészet feltárásának adósságai közül.

2. A cél és a viszonyítási alap

Kutatásaim kezdetén több könyvben, nagyjából azonos szerzőgárdától álltak rendelkezésre írások, tanulmányok. A szövegekben ilyesféle mondatokkal, erősen túlpolitizált, lekicsinylő megjegyzésekkel találkozhatunk: „Az ellenforradalom győzelme a művészetek fejlődését sok tekintetben megakasztotta, visszavetette.”

A korszak iránt korábban is érdeklődve és ismerve az Operaház tevékenységét, a főváros kiváló zenekari és kóruséletét, egyre többször vetődött fel bennem a kérdés: valóban ennyire nivótlan volt-e az 1919 és 1944 közötti korszak magyar balettje pusztán attól, hogy nem ismerték az orosz balettet és csak egyfelvonásosokat játszottak?

Ma, az Európai Unióhoz való csatlakozás után négy évvel, gyakran tesszük fel a kérdést, hogy európai-e valami? Sokáig én is ebbe a hibába estem. Azonban rá kellett eszmélnem, hogy a Horthy nevével fémjelzett időszakban a magyar kultúra nem választható el a nyugat-európai kultúrától. Akkor ugyanis kizárólag a nyugati kultúrához tudtunk igazodni, ahogyan már ezer éve. Lassan kibontakozott a vizsgálandó téma egyre több vetülete, ami tanulmányom végére talán rehabilitálja a magyar balett szóban forgó korszakát.

A romantikus balett túlélése, klasszicizálódása (*Marius Petipa*), illetve a reformok kezdete (*Mihail Fokin*) a cári Oroszországhoz köthető, amely akkoriban inkább a Kelethez tartozott. Európában a balett újrafelfedezése egyértelműen a Gyagilev Együtteshez, illetve követőihez fűződik (Svéd Balett, *Anna Pavlova*, *Ida Rubinstein* és kisebb jelentőségű társulatok). Egyedül a *Gyagilev*

vezette Orosz Balett szolgálhat tehát viszonyítási alapul e korszak megítéléshez. Annál is inkább, mivel a hazai közönség volt olyan szerencsés, hogy két periódusban is megcsodálhatta revelációnak számító művészetüket. A következőkben tehát a magyar és az orosz balett, illetve az európai törekvések közötti kapcsolódási pontokra szeretnék rámutatni.

3. Együttesek és személyi kötődések

Az előző bekezdésben szerepeltek azok az együttesek, amelyek akkoriban számítottak. A Gyagilev Együttes például mind a korai, mind a későbbi, kísérletező periódusában vendégeskedett fővárosunkban. Természetesen akkor sem számított Magyarország balettnagy hatalomnak, de a vendégjátékok alkalmat adtak a közönségnek és a szakmának, hogy megismerkedhessenek a művekkel, tendenciákkal és a tánc színvonalával. Az átolvasott kritikák között ennek megfelelően megtalálhatók az összehasonlítások. Sőt még olyan műveket is az Orosz Baletthez hasonlítottak, amelyeknek semmi közük sem volt ahhoz. A Ballets Russes tehát etalonnak számított. Anna Pavlova vagy *Karszavina* személye kikezdetlen piederstálon állt, noha másutt az ő együtteseik színvonalát egyes esetekben már megkérdőjelezték.

Vendégkoreográfusként egy-egy művet állított színpadra a lengyel *Albert Gaubier*, illetve a német *Rudolf Kölling*, a nagy áttörést azonban *Jan Cieplinski* hozta meg. A lengyel mester, aki megfordult Pavlovánál, vezetett saját együttest, és Gyagilevnél is táncolt két évig, belülről ismerte a haladó balettet. Két periódusban, illetve ezek között is alkotott és tanított az Operában, neki köszönhető a balett technikai színvonalának emelkedése és számtalan koreográfia.

Inkább érdekesség *Kyra Nijinsky* szerepe, aki koreográfusként és balettmesterként tartózkodott Budapesten 1936-ban. Előtte a monte-carlói Orosz Balettben és a Rambert Ballet-ban táncolt, de a szemtanúk szerint igen gyenge technikai színvonalon. Gyanítható, hogy nagyanyjának (*P. Márkus Emíliának*) és jól csengő nevének köszönhetően kaphatott megbízást a *Mefisztó keringő* című opus elkészítésére, ami egyetlen előadás után eltűnt a színpadról.

Nem szabad elfelejtkezni azokról sem, akik magyarként dolgoztak külföldön. Közülük pedagógiai szempontból *Nádasi Ferenc* a legfontosabb, majd *Milloss Aurél* következik, aki szinte csak vendégként koreografált itthon, élete nagy részét Olaszországban töltötte. Talán kevésbé ismert, hogy Harangozó Gyula is két szezonon keresztül (1939–41) működött a Scalában balettmesterként, illetve többször tett tanulmányutat Nyugat-Európában az 1920-as és '30-as években. Rajtuk kívül pedig az összes jelesebb szólista, *Ptasinszky Pepitől Brada Rezsőig* sikerrel vendégszerepelt világszerte.

Olyanok is – pl. *Doráti Antal* –, akik nem voltak táncművészek, sokat utaztak, és éveket töltöttek külföldön a balett vonzásában. Összességében elmondható, hogy a határok nyitva álltak, és a tehetségeket szívesen fogadták mindenütt.

4. A repertoár változása – átvételek

Ha áttekintjük a vizsgált korszak bemutatóit, akkor kiderül, hogy a Gyagilev Együttes repertoárjából összesen hét művet vett át a Magyar Királyi Operaház. Ezek a színpadra állítás idejének sorrendjében a következők: *A rózsá lelke* (1919), *Petruska* (1926), *A háromszögletű kalap* (1929), *Seherezáde* (1930), *József legenda* (1934), *Karnevál* (1935), illetve a *Polovec táncok* (1939). Ezenkívül még a *Hattyú halála* című – *Fokin* által Anna Pavlova számára készített – táncminiatúr szerepelt a táncosnők repertoárján, elsősorban vidéki és külföldi táncesteken.³ A *Francia saláta* (1938) – *Massine* koreográfiájában – *Comte Étienne de Beaumont* számára készült.

A Svéd Balettől származik a *Játékdoboz* (1936), illetve a *Korsó* (1941), *Ida Rubinstein* együttesétől pedig a *Bolero* (1943). Azaz statisztikailag a közel negyed század alatt összesen 12 alkotás került a balett nemzetközi vérkeringéséből Budapestre. Ez nem kevés, bár nyilvánvalóan

³ Pl. *Ptasinszky Pepi, Klier Nelly, Hahn Mancsi*.

lehetne több is. Hogy az átvett alkotások mennyire voltak hasonlóak az eredetihez, azt csak találgatni tudjuk. A *rózsa lelke*, a *Polovec táncok* és a *Petruska* – kisebb változásokkal – nyilvánvalóan megegyezett az ősbemutató látottakkal. A *háromszögletű kalap* betanítója, Gaubier maga is táncolt az eredeti műben. Viszont tudomásunk van arról (*ismeretlen szerző* 1929, 13. o.), hogy egy szólót illesztett az eredeti táncanyagba, és az emiatt kitört kisebb botrány vezetett az Operaházból való elbocsátásához. A többi mű történetében, szcenírozásában, és zenéjében mindenképpen hasonlított az eredetihez, azonban ennél messzebb menő állítás már találgatás lenne. Azt sem szabad elfelejteni, hogy az eredeti és az adaptáció bemutatásának ideje között több esetben közel 20 év is eltelt, tehát ez értelemszerűen maga után vonta az ízlés és a látvány változását is.

5. A balettek tematikai vizsgálata

Tematikailag sok kapcsolatot találhatunk a hazai és a külföldi táncszínpadok között. Ilyen volt például a *Mefisztó keringő* (koreográfus: *Ashton*, London, 1935) Budapesten Kyra Nijinsky koreográfiájával 1936. júniusában.

A Budapesten nagy sikerrel játszott *Törpe gránátos* felbukkan mind Londonban, mind Litvániában (koreográfus: *Zverev*), a 19. századi későromantika alapműve, a *Coppélia* pedig nálunk és Európa-szerte is a műsoron szerepelt.

Kezdetől fogva közkedvelt témát szolgáltatottak a *commedia dell'arte* karakterei. Schumann *Karneválját* (Fokin, 1910) kétszer is színre vitték Budapesten. Először 1935-ben, azonos címen, másodszer pedig *Álomjáték* címen, 1942-ben. Az előadás koreográfusa mindkét esetben Milloss Aurél volt. Ugyanitt említhető még *Harangozó Korsó* című opusa is.

Ennél azonban sokkal fontosabb csoportot képviselnek azok a művek, amelyek a 19. századi életérzést elevenítik meg nosztalgikusan. Ennek nyugati reprezentánsai főleg a Gyagilev Együttes felbomlása után kialakuló társulatokban (pl. Monte-carlói Orosz Balett) voltak megtalálhatók. Massine: *Le Beau Danube* (1924), illetve a *Gâté parisienne* (1938), Lichine: *Graduation Ball* (1940), Ashton: *The Wedding Bouquet* (1937) és a *Les Patineurs* (1937). Jól jellemzi ezeket a baletteket a vidám hangulat, a könnyed, általában szerelmi történet. Velük igen jól párhuzamba állítható a *Pesti karnevál* (*Brada Ede* 1930), a *Császárkeringő* (Cieplinski 1943) és az *Elssler Fanny* (Cieplinski 1933), bár ez utóbbinak konkrét cselekményszála volt. Ugyanebbe a sorba tartozik *Harangozó Gyula* életművében a *Térzene* (1948), ami a koreográfus egyik karakterépítkezésben és ötletgazdaságban legkiválóbb műve.

Ókori témához évtizedenként csak néhányszor nyúltak a koreográfusok Nyugaton. Az egyik kivétel *Serge Lifar* volt, aki főleg az 1930-as években több ilyen tárgyú balettet készített: *Bacchus et Ariane*, *Aeneas*, *Istar* és az *Icare* (1935), amelyekben különleges zenei hatásokkal kísérletezett. Ezzel párhuzamba állítható az *Arisztophanész vígjátéka* alapján készült hazai *Lysistrata* (*Brada Rezső* 1937), illetve gyenge szálakkal ide köthető a *Nílusi legenda* (*Harangozó* 1940).

Magyar sajátosságnak tekinthető, hogy nálunk jóval több táncjáték témáját adta mese, mint Európa többi részén (*Mályvácska királykisasszony*, *Árgyirus királyfi*, *Az önző óriás* stb.). Nyugat-Európából megemlíthető a *Csalogány dala* (1920) és a *Tündér csókja* (1928). Ez a magyar jellegzetesség valószínűleg azzal állt összefüggésben, hogy a kor alkotói nem tartották alkalmasnak a táncot arra, hogy mélyebb témát fejezzen ki,⁴ hanem egyértelműen szórakoztató, reprezentatív⁵ műfajként kezelték.

A szimfonikus balett gyökerei a 19. századi orosz *divertissement*-ok világáig nyúlnak. A Gyagilev vezette Orosz Balett repertoárján már előfordulnak „kvázi cselekményes” balettek (pl. *A szilfidek*), amelyek inkább hangulatokat közvetítenek. Az igazi szimfonikus művek Lifar, illetve *Balanchine* életművéhez kapcsolhatók az 1930-as és '40-es években. Ezek a táncot a zenével azonos

⁴ Ezért is hiányoznak pl. a Nijinska által alkotott, kortárs témát és életképeket megörökítő „atmoszféra balettek”. Pl. *Les Biches*, *Le Train bleu*.

⁵ Nem szabad elfelejteni, hogy a balettbemutatók zöme a Horthy-korszakban a kormányzó névnapján zajlott le.

rangra emelték olymódon, hogy sokszor a zenei gondolatokat formálták meg táncban. Magyarországon teljesen új és idegen volt ez a műfaj. Mindössze egyetlen kísérlet, az *Évszakok* (Cieplinski 1931) érdemel említést. A színpadképek elemzéséből azonban inkább arra lehet következtetni, hogy a kvázi cselekményes balettekhez állhatott közelebb. A tudósításokban megemlítik a faunok és szatírok kissé frivol táncát, továbbá *Vera Ilonka* kitűnő „kalásztáncát” a *Nyár* tételből.



1. kép. Glazunov–Cieplinski: *Évszakok* – Ősz, 1931

Cieplinski nyilván korábbi, főként a Pavlova együttesében eltöltött időszak során került közel Glazunov zenéjéhez. Meglepő, hogy egyes kritikusok mind a zenét, mind pedig a táncot mennyire elutasították. Az *Est* „cs. a.” monogramú ítése 1931. december 23-án így írt: „Az orosz Alexander Glazunov *Évszakok* című balettzenéje ma, Bartók, Stravinski (sic!), Prokofjev idejében magában véve is nagy anakronizmus”. „F. Gy.” pedig az *Esti Kurír*-ban (1931. december 23.) rejtélynek találta, hogy miért kellett e művet egyáltalán előadni. A sok elutasító írás mellett csak dr. Kóla Margit értékeli a helyén a művet a *Magyarságban* (1931. december 23.): „Alkalmazkodva a muzsikához, ez sem ad határozottabb cselekményt, csak l’art pour l’art tánclejtések sorozatát, amelyek gyakran akrobata mutatványokig fejlődnek.”

Tartalmas irodalmi témához nyúlni nem volt divatos sem a Gyagilev érában, sem a második világháborúig terjedő időszakban. Drámai feszültséggel teli mű pedig szinte egyáltalán nem született. Ezért is annyira fontos és úttörő jelentőségű Harangozó 1939-ben bemutatott *Rómeó és Júlia* című balettje. Ennek mind a zeneválasztása, mind a tragédia dramaturgiai sűrítése példaértékű.

Nyugaton a romantikus *Giselle*, illetve a klasszikus *Csipkerózsika* és *A hattyúk tava* sokkal előbb jelent meg, mint nálunk. A franciák esetében a *Giselle*, az angoloknál pedig a *Csipkerózsika* nagyon hamar a nemzeti repertoár részévé vált, míg a magyar balettélet szinte nem is ismerte e darabokat. A nagy klasszikusok közül egyetlen vendégjáték erejéig láthatta a magyar közönség *A hattyúk tava* rövidített, zanzásított változatát egykori cári orosz táncosok előadásában 1923. novemberében. Ezért is duplán meglepő, hogy a *Diótörő* 1927-es, Brada Ede-féle változatának bemutatásával megelőztük a „balettnagyhatalmakat”. Londonban ugyanis csak 1934-ben, Franciaországban pedig még később mutatták be a *Diótörőt* egészében.



2. kép. Csajkovszkij–Brada: *Diótörő* – III. felvonás, 1929

Amiben viszont nagymértékű eltérés mutatkozik a nyugat-európai és a magyar repertoár között, az a magyar témájú művek sora. A két világháború közötti Magyarország pszichés túléléséhez hozzá tartozott, hogy a vezetők, az alkotók és az ítések magyar baletteket szerettek volna látni a színpadon. Az önálló, nemzeti balett megteremtésének gondolata már a reformkorban felvetődött hazánkban. Akkor azonban *nemzeti baletten* a táncszemélyzetet és a struktúrát értették.⁶ A millennium körüli – a nemzeti gyökereinket, identitásunkat építő és igazolni szándékozó korszakban – elsősorban a nemzeti témát kérték számon a baletten, ami – néhány kísérlettől eltekintve – nem tudott ennek az elvárásnak megfelelni. A Trianon utáni ország azonban ismét önazonosságát kereste, és a magyar gyökerekhez (a népművészethez) kívánt visszatérni stilizált zenei és táncos formában. A magyar balettet követelők tábora a következő kívánalmakat fogalmazta meg a műfaj művelőivel szemben:⁷ magyar történetet magyar zenére, és mindezt magyar tánckinccsel kifejezve. Ebben a helyzetben bontakozott ki a *gyöngyösbokréta mozgalom*, a *Csupajáték produkció* és a főként Harangozó nevével fémjelezhető magyaros balettek sora: *Csárdajelenet* (1936), *Csizmás Jankó* (1937), *Magyar ábrándok* (Cieplinski, 1942), *Debreceni história* (Cieplinski 1943).

A *nemzeti balett*, mint műfaj, nemzetközi vonatkozásban nemigen értelmezhető. Lifarnak készültek ugyan középkori francia témákra épülő darabjai (*Le Chevalier et la damoiselle*), de sem Franciaországban, sem Angliában nem voltak a hazánkban megfogalmazottakhoz hasonló elvárások. A fenti országokban a balett elterjedtségét és presztízsét kívánták növelni. Arról nem is szólva, hogy a balett művelői főként emigráns oroszok voltak, néhány tehetséges helybélivel kiegészülve. Így nem nagyon lehetett szó arról, hogy nemzeti alapú balettet vigyenek színre.

⁶ A helyzetet rontotta, hogy a balett műfaja osztrák közvetítéssel került Magyarországra, és ez a tény a nemzeti érzés ébredésekor néhol magának a műfajnak a létjogosultságát is megkérdőjelezte.

⁷ Kísértetiesen hasonló kívánalmakat fogalmaztak meg saját hazájuk balettjére vonatkozóan az orosz szlavofilek az 1850-es évektől kezdve.

6. A zenehasználat változása

A Gyagilev Együttes a zeneválasztásban is megváltoztatta az addig uralkodó irányzatokat. Korábban elsősorban balettzeneszerzők (*Pugni, Minkusz, Drigo stb.*) műveit használták, amelyeket – nem tisztelve a zene egységét – a koreográfus szabadon szabdalta szét elképzeléseinek megfelelően, vagy a zeneszerző (Csajkovszkij, Glazunov) eleve a koreográfus terveinek megfelelően komponált. *Isadora Duncannek* köszönhetően Mihail Fokin felismerte, hogy nem csak balettzenékre lehet tánckompozíciókat készíteni. Sőt – az összművészetiiség jegyében – arra törekedett, hogy a zeneszerző is aktív részese legyen az alkotó folyamatnak. Ennek következtében 1929-ig sok olyan zeneszerző (*Ravel, Debussy, a francia Hatok stb.*) állt a balett szolgálatába, aki Gyagilev nélkül valószínűleg soha nem komponált volna tánchoz zenét.

Magyarországon a balett talán ebben a vonatkozásban maradt le leginkább. A legnagyobb mérföldkő Bartók *A fából faragott királyfi* című műve. Ismeretes, hogy Bartókot inspirálták Sztravinszkij balettzenei újításai, és ezek színpadi megvalósulása Gyagilevhez kötődött (*Vályi, Szenthegyi és Csizmadia* 1961, 270. o.). *A fából faragott királyfi* ennek ellenére a legmodernebb zenei alkotás a vizsgált időszakban. Jelentőségét többszöri felújítása is igazolja (Cieplinski 1935, Harangozó 1939).

Bartókon kívül számtalan kiváló – *Dohnányi, Kodály, Weiner, Hubay, Lajtha, Kósa György* – és több (véltetően) gyengébb zeneszerző⁸ dolgozott a balettnak, azonban ez irányú munkásságuk ma szinte ismeretlen.

Mint zeneszerzői gyakorlat és tendencia jelentkezett a korábbi zeneszerzők nem táncrea írt műveinek átdolgozása a balett számára, pl. Scarlatti–Tommasini: *A jókedvű asszonyok* (1917), Rossini–Respighi: *A varázsbolt* (1919). Erre több magyar példa is felhozható, pl. Schubert–Dohnányi: *A múzsa csókja*. Emellett több darab készült *Liszt Ferenc* zenekari műveiből. Ugyanebben az időszakban fedezték fel újra a barokk alkotók zenéjét is. Erre szintén van példa a hazai gyakorlatból: Couperin–R. Strauss: *Ezüstkulcs*.

A részben hangszerelt és szvitszerűen összeállított zenei anyagok elsősorban *Johann Strauss* és *Offenbach* tánczenei közül kerültek ki. *Doráti Antal*, aki két periódusban is a Monte-Carlói Orosz Balett karmestere és zeneszerzője volt, több ilyen művet is készített: *Graduation Ball* (J. Strauss), illetve *Kékszakáll* (Offenbach) Fokin számára. Ugyanezt a zenei „építkezést” követi például a *Császárkeringő* (1943), itt J. Strauss zenéjét *Kenessey* állította össze, mint később a *Térzene* esetében is.

A zenét ismerők és értők figyelme újra a bécsi klasszikusok kisszámú balettzenéje felé fordult. Ezek a zeneszerzők életművében mindig is háttérbe szorultak. Mozart *Les petits riens*, illetve Beethoven *Prometheus és teremtményei* című kompozíciója például mind Nyugaton, mind a Magyar Királyi Operaházban színre került a vizsgált időszakban.

Ugyan nem balettként, de megjelentek Operaházunkban mind a barokk szerzők művei (*Xerxes, Rodelinda*), mind a kortársak, például *Milhaud* és *Ravel*. Ez a folyamat szintén összhangban állt a nemzetközi tendenciákkal.

7. A szcenika

A két világháború közötti művészet igen sokszínű volt. A skála egyik végén a lechneri szecesszió utolsó pillanatai, *Kós Károly* népies formanyelve, később az *art déco*, illetve a korszak végén a két ellentétes irányzat: a Wälder barokk vagy a Bauhaus gyökerű funkcionális építészet.

Ha az Operaház színpadán feltűnt művek sorát nézzük, nem ennyire változatos, azonban árnyalt képet kapunk. Az 1920-as évek elején még a historizáló *Kéménydy* álmodta meg a színpadképeket. Korábban *Bánffy*nek néhány kifejezetten érzékeny, a szecesszió és az impresszionizmus keverékét alkotó művét találjuk. Az Operaház soha nem volt a kísérletezés színtere,

⁸ Tudomásom szerint soha senki nem értékelte ezeknek a zeneszerzőknek a munkásságát zenetörténeti szempontból (*Radnai Miklós, Schack Manka, Siklós Albert, Laurisin Lajos stb.*).

az 1930-as évek első felében – a viszonylag legmerészebb időszakban – mégis sok érdekes látvány született. Sajnos nem dicsekedhetünk azzal, hogy balettelőadásaink látványát *Utrillo*, *Picasso* vagy éppen *Derain* tervezte, sőt még *Kassák*, *Aba-Novák* vagy éppen *Molnár C. Pál* sem tervezett soha a balettnak. Mégsem kell szégyenkezni. *Cyril W. Beaumont* (1937, 12. o.) így ír erről: „*Budapest a M. Kir. Operaház produkcióihoz a színpadképeket főként Oláh Gusztáv és Fülöp Zoltán tervezik, két művész, akik szokatlanul termékeny képzelőerővel, továbbá a látvány és a díszítőművészet iránti ritka érzékkel bírnak.*” A kötetben Oláh Gusztáv és Fülöp Zoltán összesen – tíz különböző baletthez készített – tizenegy terve szerepel. A művek nem túlzottan modernek, de kiállják az összehasonlítást bármelyik alkotó megvalósult színpadképével. A vizsgált időszakban a színpadra állított baletteknek a látvány volt – nézetem szerint – a legerősebb és egyben legvizsgálhatóbb pillére.

Mind Oláh Gusztáv, mind az öt követők és segítők: Fülöp Zoltán, *Tüdős Klára*, *Nagyajtay Teréz* és *Márk Tivadar* kiváló tárgyi ismeretekkel rendelkeztek, világlátottak voltak és stílusérzékük páratlannak bizonyult.

A kezük alól kikerülő színpadképek – a sokszor igen csekély anyagi lehetőségek ellenére is – pazarnak tűnnek. Néha szabadon másolják az eredetit, pl. Benois: *Petruska* (1911) vagy Roerich: *Polovec táncok* (1909); néha pedig csak egyes elemeket vesznek át az eredetiből, pl. a híd átvétele Picasso *A háromszögletű kalap* című tervéből. De ugyanitt említhető a *Petruska* előfüggönyén található ördögfejek átvétele a *Csongor és Tündé*ben. Más esetekben egy-egy korábbi jelmez köszön vissza szabadon felhasználva magyar művekben, például Nijinsky ruhája *A lakomában* (Korovin 1909), illetve Brada Rezső, mint Árgyirus királyfi az azonos című műben (1924).

A harmincas években talán a legérdekesebb kontrasztot *A fából faragott királyfi* három bemutatója adja. Bánffynak az ösbemutatón alkalmazott népies-szecessziós színpadképe helyébe 1935-ben színpompás és merész kubista látvány kerül az Oláh-Fülöp tervezőpáros jóvoltából. Húsz évvel később, 1955-ben Oláh Gusztáv – a szocialista realizmus jegyében – hosszasan meakulpázik egykori „tévedése” miatt: „*Abban az időben azt hittük, hogy Bartók »modern« zenéje legalábbis kubista⁹ díszleteket és jelmezeket kíván*” (Oláh Gusztáv 1955a). Ma azonban már kimondhatjuk, hogy messze ez a tervezés bizonyult a leginkább haladónak a vizsgált korszakból. A sokkal mesészerűbb 1939-es változat továbbra is magas művészi értéket képvisel, azonban kevésbé tekinthető modernnek. A baletthez hasonlóan az operajátszásban is nagy figyelmet érdemel többek között az ún. *Percoperák* 1932-es bemutatója, ahol Oláh igyekezett a modern zenéhez (*Malipiero* és *Milhaud*) modern látványt tervezni.

Oláh Gusztáv a harmincas évek közepére kialakította saját stílusát, ami tervezéseiben a megvalósítandó mű szolgálatát és a korszakok legmélyebb stiláris ismeretét jelentette. Ezzel párhuzamosan az operarendezés felé is nyitott, és emlékezetes előadások sorát hozta létre (Respighi: *A láng*, 1935).

8. A „magyar Gyagilev”: Oláh Gusztáv

Az előző fejezetben már szó esett Oláh Gusztáv tervezéseiről, azonban nem csupán tervezői és rendezői tevékenységéről kell megemlékezni. Erre vonatkozóan igen értékes beszélgetést folytattam *Hidas Hédi* mesternővel, aki megerősítette, hogy Oláh Gusztáv nagyon sokat foglalkozott a balettel.

Nem mutatható ki adatokkal, hogy Oláh fiatal korában sok balettelőadást látott volna, illetve, hogy ezek nagy hatást tettek rá. Gyakori utazásai révén magánemberként és hivatalosan is sok impressziót gyűjtött korának színpadairól.¹⁰ Ezért különösen csodálatraméltó, hogy egyre jobban feltámadt benne az érdeklődés a balett iránt.

Érdeklődése kezdetben inkább az opera és a prózai színház felé fordult. 1928-tól az állami színházak scenikai felügyelője, majd 1936-tól az Operaház főrendezője lett. A vizsgált időszakban

⁹ Ugyanakkor Vályi Rózsi *expresszionista* látványról beszél.

¹⁰ Hagyatékából (OSZK Színháztörténeti Tár) mindössze egyetlen Gyagilev Együtttestől származó műsorfüzet előlapja került elő, amelyen *N. Goncsarova* egyik spanyol nőalakja látható.

harmincöttnél is több baletthez készített díszletet, jelmez volt mindkettőt. Több darabot rendezőként is jegyzett, sőt egyiknek-másiknak még szövegírója, dramaturgja is volt (pl. *Rómeó és Júlia*, 1939). Ő maga így vallott erről: „Csak a 30-as évek elején próbáltuk megtenni az első lépést a nemzeti magyar balett felé. Azért merek első személyben beszélni, mert azóta a magyar témájú balettek túlnyomó részénél közreműködtem – hol mint kezdeményező, hol mint szövegíró vagy zene-összeállító – a művek létrehozása érdekében (*Pesti karnevál, Magyar ábrándok, Csárdajelenet, Nílusi legenda, Debreceni história, Sakuntala stb.*)” (Oláh 1955b, 193. o.).

Oláh Gusztáv mindvégig élvezte Radnai Miklós és Márkus László töretlen bizalmát. Fialta kora ellenére nagyon hamar került kulcspozícióba az ország egyik első színházában, és tehetsége tündökölt. Talán ez vezetett odáig, hogy mind jobban „rátelepedjen” a balettre, ahogyan Hidas Hédi mondta. Nem okozott ez gondot Harangozó Gyula esetében, aki nem nagyon rendelkezett koreográfusi indíttatással, hiszen mindvégig zseniális karaktertáncos maradt, és akire a klasszikus balett nyújtotta keretek inkább gátlón, mint ösztönzőleg hatottak. Annál nagyobb ellenállásba ütközött Oláh Cieplinskinél, aki pontosan tudta, hogy mit akar a mozdulatokban, és úgy látszik, hogy elképzeléseit harcosan meg is védte. Valószínűleg kettejük összeütközése vezetett oda, hogy a lengyel mester 1934-ben elhagyta Budapestet.

Természetesen több szempontból sántít az Oláh–Gyagilev párhuzam, hiszen első látásra kézenfekvőbbnek tűnne a magyar művészt *Baksz*tal vagy *Benois*-val párhuzamba állítani. Tény, hogy Gyagilev elsősorban impresszárió volt, Oláh Gusztávnak pedig biztos háttér állt rendelkezésére a színházban. Továbbá Gyagilev mindenhez értett, ami a színházzal kapcsolatos, azonban ő maga csak a háttérből „alkotott”, inkább ösztönzött a maga sajátos módján. A „magyar Gyagilev” viszont maga is briliáns, zenéhez, képzőművészethez és irodalomhoz értő alkotó volt, aki képes volt a háttérbe vonulni, ha úgy látta jónak, de ettől még igen szorosan tartotta kezében a szálakat. Kettőjükben közös momentum a műfaj, a balett, a táncosok szeretete és a kifinomult ízlés, továbbá a ma csapatépítésnek nevezett képesség, amelynek révén egy igen színvonalasan működő budapesti műhely jöhetett létre.

9. Összegzés

Hibásnak tartom azt a vélekedést, amely elmarasztalja a két világháború közötti korszak magyar balettjét a későbbi orosz-szovjet hatás fényében, ugyanis ez hamis összehasonlítás. Tény és való, hogy sem a balettegyes repertoárja, sem létszáma, sem képzettsége nem tette alkalmassá a társulatot arra, hogy klasszikusokat vagy éppen dramobaletteket adjon elő, de ez nem is volt követelmény akkoriban. A vizsgált időszakban a balettől azt várták el, hogy szórakoztasson, gyönyörködtessen, és hozzon létre egy új műfajt, a speciálisan magyar táncjátékot.

A korszak hazai ideológiája a néptáncban találta meg a magyart, az ősit, a tiszta művészetet. Ezt azonban igen nehéz volt ötvözni a balettel. Az 1920-as években a magyar balett – elsősorban tehetséges alkotók hiányában – nem tudott lépést tartani a nemzetközi tendenciákkal, noha a legtöbb átvétel mégis ekkor következett be. Az 1930-as évek elején Cieplinski elévülhetetlen érdemei közé tartozik, hogy repertoárt és társulatot épített, azonban a magyar nemzeti balett mint műfaj megteremtésének feladatával nem tudott megbirkózni. Naivitás is volt ezt a lengyel művésztől elvárni, hiszen ő a nemzetközi irányzatok mentén szeretett volna alkotni.

Az 1930-as évek közepén vett önálló irányt a magyar balett. Továbbra is európai maradt, azonban a balettől kezdett eltávolodni. Főképp Oláh Gusztáv munkásságának következtében egyre inkább látvány-, ötlet- és beállítáorientált művek készültek, hiszen Oláh nem táncolt soha. Alkotótársául Harangozó Gyulát választotta, aki szintén nem rendelkezett erős balettalapokkal, ezért jól értette Oláh elgondolásait, hiszen karaktertáncosként maga is ötleteire épített, és nem állt tőle messze a magyar néptánc sem. Kettőjük közös munkájára rá lehetne húzni, hogy mindketten a Massine által előnyben részesített karakterbalett műfaját tekintették alapnak, azonban hamar kiderült a sok pantomim és némajáték révén, hogy nem erről van szó. Sokkal inkább arról, hogy akkor és ott született meg a *magyar(os) táncjáték* műfaja.

Nagy volt a boldogság, amikor az új műfaj első reprezentánsa megjelent, hiszen az minden részletében magyar volt, viszont az elmozdulás a neoklasszicizmus, illetve az absztrakció felé nem

következett be. Éppen emiatt a „lépésekben gondolkodó”, erős balettalapokkal rendelkező mesterek (Cieplinski és Milloss) nem tudták igazán megvetni a lábukat a magyar táncéletben.

Mindezek ismeretében kimondható, hogy a két világháború közötti magyar balettélet a lehetőségekhez képest színes és változatos volt. Nem tartozott az európai élvonalba, valahova az erős középmezőnybe sorolható, de mindenképpen egyedi színfoltot képviselt a palettán.

Irodalomjegyzék

Beaumont, C. W. (1937): *Design for the Ballet*. C. G. Holme, London.

Oláh Gusztáv (1955a): Bartók és a színház. *Új Zenei Szemle*, 6. évf. 1955. szeptember. 61–64.

Oláh Gusztáv (1955b): Problémák az új nemzeti balett körül. *Táncművészet*, 5. évf. 5. sz. 193–197.

Vályi Rózsi, Szenthegyi István és Csizmadia György (1961): *Ballettek könyve*. Gondolat, Budapest

Kövágó Zsuzsa

A ketrec szabadsága

Roland Petit A Fiatalember és a Halál című koreográfiájának egy lehetséges olvasata

1.

Elfogultságot kell bejelentennem. Elfogult vagyok a francia kultúrával; a világháborús és az 1950-es évek francia ösztönművészeti eredményeivel; a keresztény és az ateista francia egzisztencialista filozófiának a művészetek minden ágában megjelent hatásával kapcsolatban.

Természetes, hogy a regény- és drámairodalom, valamint a filmművészet egyenes úton közvetítette, illetve paralel jelenségként széles körben ismertté tette e filozófia vizsgálódásainak kérdéseit és azokra adott lehetséges válaszait. A filmművészet úgynevezett újhulláma nem születhetett volna meg nélküle.

Noha meglehetősen későn, úgy három esztendeje találkoztam először *Roland Petit* 1946-ban készült korszakos jelentőségű művével, úgy érzem, hogy e kései találkozás segített, és segít ma is pedagógiai munkámban.

Amikor a 20. század táncművészetének újító kísérleteit vizsgáljuk, kronologikusan vagy kultúrkörök, régiók szerint ismerkedünk a művészet tendenciáival és azok eredményeivel. Ám hajlamosak vagyunk megfélemleni a korszakokban és a régiókban uralkodó szellemi irányzatoknak a táncművészetre gyakorolt hatásáról.

Beszélünk a stílusjegyekről. Beszélünk a szcenírozásban is megjelenő „izmusokról”, de valójában nem fordítunk kellő gondot arra, hogy megvizsgáljuk azt a szellemi közeget, ami – „mint egy katedrális fundamentuma” – megalapozza a művek születését, létrejöttét és létezését.

E vizsgálódás annál is inkább fontos lenne, mert bizonyos művek mára már nem mindig érthetők azok számára, akik nem ismerik az adott kor közgondolkodását meghatározó filozófiai irányzatokat.

A tánc illékony művészet. Az emlékezet sokszor szubjektív és megkopik. Fiatal és felnőtt korú tanítványokkal beszélgetve tapasztaltam, hogy keveseknek mond valamit Roland Petit vagy a zseniális előadóművész, *Jean Babilée* neve. A 20. századi avantgárdot a művészet sok ágában vezető helyen reprezentáló *Jean Cocteau*-t vagy csak mint költőt, vagy csak mint képzőművészt, vagy csak mint filmrendezőt említik a szakági írások, de szinte egyöntetűen megfélemlenek a táncművészet alakításában játszott hatalmas szerepéről. A *Parade* vagy az *Esküvő az Eiffel-toronyban* vajon mit mond a kortárs művészeknek?

2.

Ahhoz a szerencsés generációhoz tartozom, amely szellemi eszmélése idején – főleg a néhai Egyetemi Színpad szervezésében, illetve az Eötvös Lóránd Tudományegyetem nyitott szemináriumain – többek között *Mészáros Vilma*, *Munkácsi Gyula* vagy *Ágoston György* előadásait hallgathatta, és az elhangzottak birtokában vehette kézbe Cocteau, *Sartre*, *Camus* és *Beauvoir*, *Heidegger*, *Semprun* és *Malraux* írásait.

Sorra jelentek meg önálló művek és gyűjteményes kötetek. A színművek teátrumot kaptak, filmadaptációk is vászonra kerültek, és nem is csak zártkörű vetítéseken. Felvérteztünk egy – a kötelezően ismerendő világnézettől eltérő – az ember, az egyén helyét és lehetőségeit vizsgáló gondolatrendszerrel.

Az egyén szabadságának vagy determináltságának kérdése a felelősséggel gondolkodó ember örök témája. Honnan jövünk? Miből fakadnak szorongásaink és félelmeink? Döntésünk etikus-e? Egyáltalán mi döntünk-e? Felismerjük-e azokat a korlátokat, koordinátákat, amelyek határt szabnak cselekedeteinknek? Hol vannak a határok a vágyak, az ösztönös cselekvés és a tudatos döntés között?

Kérdések, kérdések... De hol vannak a válaszok? Bennünk? Vagy a helyzetek diktálják a tudatos, illetve öntudatlan reakciókat?

Miért és miként lehet ezekre a kérdésekre válaszokat találni Petit művében? „*Egyedül vagyunk, könyörtelenül... Az ember szabadságra ítéltetett. Ítéletről beszélek, mert nem ő teremtette önmagát, de máskülönben mégis szabad; mert kitaszítva a világba, minden tettéért felelős. Az egzisztencialista nem hisz a szenvedély hatalmában. Soha nem gondol arra, hogy egy szép szenvedély olyan, mint a pusztító ár, mely végzettszerűen bizonyos cselekvések felé sodorja az embert, és ezzel mentségére szolgál. Úgy gondolja, hogy az ember felelős szenvedélyéért*” – írja Sartre az *Egzisztencializmus* című tanulmányában (Sartre 1967, 127. o.).

Noha újabban nem divat egy mű keletkezési körülményeinek vizsgálata, jelen esetben nagyon is meghatározó a bemutató dátuma: 1946. június 25., Párizs, Chatelet Színház. Közvetlenül a világháború után – a túlélés és a győzelem élményével – nem véletlenül került a közgondolkodás, a filozófia és a művészet előterébe a morális felelősség, az emberi esendőség, a félelem, a szorongás és a felelősséget vállaló cselekvés lehetséges verzióinak vizsgálata és művészi megfogalmazása.

Jean Cocteau ebben az esetben Petit balettjének nemcsak szövegírója és scenikusa, hanem tevékeny alkotója is volt. Babilée visszaemlékezése szerint, amikor a koreográfus egy érdekes mozdulatot állított be a táncosának, Cocteau nemcsak jóváhagyta az írói fantáziájának megfelelő mozdulatot, hanem a mozdulat háromszori ismétlésére bízta a koreográfust. „*Először a néző meglátja, másodsorra megérti, harmadszorra felismeri.*” Tanácsát a táncalkotó maradéktalanul elfogadta.

Cocteau alkotói titkainak egyike a meghökkentés. Darabjainak végkicsengése minden esetben maradandó esztétikai érték. Jelen esetben a meghökkentés a koreográfia és a kísérő muzsika – szinte a bemutató pillanatában megvaló – találkozása.

Ezúttal a kész mű találta meg J. S. Bach: *C-moll Passacagliaját* (Respighi hangszerelésében). A passacaglia *ostinato* alaptémája intonálja a kegyetlenség és a halál ismétlődő gesztusait, a táncosok térbeli viszonyait. Mindez azonban csak a bemutatón lett nyilvánvaló. A korábban kortárs jazz muzsikára komponált mű a súlyos barokk muzsikával is időtlenné tette a misztériumot.

Petit huszonkettő, Babilée huszonhárom esztendő volt 1946-ban. Felkészült, ragyogó táncosok, akik – immár az iszonyaton túl¹¹ – képesek voltak megfogalmazni és megformálni a szorongás, a várakozás, a ketrec determinálta bezártság és a szabadulni vágyás élményét.

3.

A tér, amelybe minket, nézőket is bezár a koreográfia, egy lepusztult, szürke falakkal és ajtóval körbezárt padlasműterem. A kopár, szinte tapinthatóan szálkás deszkafalak között csak egy antik szobornak a heverő felett elhelyezett gipszmásolata, és Cocteau grafikája ad némi fényt.

Baljóslatú, hogy az egymással derékszöget bezáró férfi és női arcélt ábrázoló rajzra egy mutatóujját kinyújtó gipsz kéztörzso mutat. A kinyújtott ujj nem a teremtés gesztusát idézi. Az alkotások alatt egy láthatóan szorongó fiatalember hever. Gesztusai semmibe vezető mozdulatok. Egyre kisebb köröket leíró, cigarettát tartó kéz, órát figyelő testrebbetések. Szorongásérzetünket csak erősítik a *passacaglia* súlyos hangjai.

A helyzetváltoztatások, a szobát körbebotorkáló tétova lépések és megszakított ugrások révén kerülnek látóterünkbe azok a tárgyak, amelyek ekkor még csak esetleges berendezési darabok. Értelmet csak akkor kapnak, amikor hősünk kapcsolatba kerül velük, és szerepet kapnak a ketrecbe zárt vad önmagával vívott küzdelmében.

¹¹ Babilée maga is tevékeny *maquisard* volt a világháborúban.

Fénysugár vetül a színpadra. Belép egy nő. A vágy tárgya? A szorongás oka? Társ? Ellenfél? Mindegyik és egyik sem!

Elfogadja, és szinte ugyanazon pillanatban el is utasítja a fiatalember érzelmeit. Puhán simul az őt körülfonó testhez, de csak azért, hogy a következő pillanatban messzire taszítsa magától. Feszítve kinyújtott karja és ujjja kegyetlenül és sokszor ismétli a falon látható kar gesztusát. Távolít és elutasít. Amire csak rámutat, negatív értelmet kap.

Az asztal és a szék már nem csak az, ami, hanem – ebben a relációban – az ember útjába állított akadály.

A nő a kínzások után, úgy tűnik, megadja magát, de csak azért, hogy a vágy beteljesülését éppen hogy megélt fiút azonnal új létezésének magzati pózába taszítsa. A nő lassú, kegyetlenül elnyújtott lépésekkel közelít a mennyezetről lelógó kötél felé, hurkot készít belőle, és a már ismert gesztussal rámutat a kötéltre.

Lehetőség? Szabad a választás... Mindez a nőt már nem érdekli. Kilép az ajtón, eloltja az egyetlen fényforrást, és bezárja a padlásketrec ajtaját.

A fiú számára a tárgyak már nem szolgálnak feszültsége levezetésére. Értelmüket veszítették. Szaladna, de nincs hová. Egyre szűkülő spirálban, szinte megigézetten kering a kötél felé. Egyetlen utat talál: fel, a kötéltől. Választott: a létből a semmit.

Abban a pillanatban, amint a hurok a fiú nyaka köré szorul, eltűnnek a falak. Párizs háztetői fölött kigyúlnak a fények. Ott az Eiffel-torony, a fényreklámok; crescendálnak a záróakkordok.

Az ifjú kisimult arccal, méltósággal lépdél a vele szemben megjelenő fehér ruhás, vörös köpenyes halálasszony felé. Elfogadja a tőle kapott halálmaszkot. A szép halálleány úgy követi a fiút, mint egy ara: „*Te választottál!*”

Valahol mélyen lent él, lélegzik egy város. A fiú a létből a semmibe lépett át. Megsemmisítette önmagát.

4.

Ezúttal tulajdonképpen egy koreográfia eseménysorát mondtam el. Úgy vélem azonban, hogy a mű sokkal több egy 20. századi moralitás-játéknál. Táncbéli összegzése egy ma már kevésbé vizsgált filozófiai iskolának, és – ahogy *Koegler* lexikonában megjegyzi – az egzisztencializmus emblemikus táncműve (*Koegler 1977*).

Cocteau, Petit és Babilée fiatalembere 1946-ban elindult egy *Magányos férfi szimfóniája* felé. Ezt azonban már egy másik költő alkotta meg.

Irodalomjegyzék

Koegler, H. (1977): *Balettlexikon*. Zeneműkiadó, Budapest.

Sartre, J.-P. (1967): Egzisztencializmus. In: Simonovits Istvánné (szerk.): *Mai nyugati filozófia – egzisztencializmus – szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Major Rita

Imígyen táncol Zarathusztra *Hagyomány és újítás Maurice Béjart művészetében*

Találkozásom a francia kultúrával még a tánccal való mélyebb megismerkedésem előtt történt, és azóta is halás vagyok a sorsnak, hogy a francia kultúra szellemisége – az a bizonyos *esprit* – megérintett és elvarázsolt. Először azt hittem, hogy nehezen lehetne közös pontokat találni a *Roland ének, Trisztán és Izolda* története vagy a 20. századi színháztörténet egyik különleges alakja, *Antonin Artaud* írásai és a táncművészet között. Amikor azonban 1985-ben a kezembe került Maurice Béjart *Életem a tánc* című – végre magyarra is lefordított – könyve, amelynek mottója egy *Montaigne* idézet volt, az első oldalon pedig *Balzac* és *Proust* nevével találkoztam, mindjárt tudtam, hogy ebben a szellemi találkozásban ott rejlik a közös pont az életemben annyira fontos dolgok, a francia kultúra és a táncművészet között.

Tanulmányom témájával a konferencia fő gondolatához szeretnék kapcsolódni, hiszen a *hagyomány és újítás* kettőssége igazán érvényes a nagy 20. századi francia balettalkotó munkásságára.

Hagyomány és újítás. Akárhonnan közelítünk is *Maurice Béjart* életművéhez, szinte minden vonatkozásában ott találjuk *a tradíció tiszteletét, és a belőle kiinduló újítás szándékát*. Akár a feldolgozott témákat és a művek gondolatiságát, üzenetét, akár a koreográfiák és a hozzájuk felhasznált zeneművek viszonyát, akár a táncnyelvi megvalósítást vagy a színpadi eszközök használatát tekintjük, mindenütt a hagyomány és az újítás kettősségébe ütközünk. A tradíció tiszteletét és a vele az újért vívott küzdelmet tapasztaljuk.

De mit mond erről az alkotó? 1. „*A tradíció nem más, mint kutatás, és persze más korok ismeretének és magatartásformáinak átadása. [...] A múlt idők alkotóinak üzenetét áttenni a jelenbe annyi, mint azt cselekedni, amit ők. És mit is tettek? Kutattak, kockáztattak, lázadtak, sokszor ellenkezést váltottak ki. De sohasem másoltak.*” 2. „*A művészet hagyománya egyszerűen a kísérletezés igénye.*” 3. „*Egész munkám a hagyományon alapul [...]. Nem vagyok az a forradalmár, akinek hisznek – csak megtisztítottam, ami poros volt.*” 4. „*Manapság a hagyományra, amely valaha egyének vakmerőségének szeszélyes színtere volt, bizottságok tették rá a kezüket, meg olyan emberek, akik szívesebben nyitják ki az ernyőjüket, mint a szemüket*” (Béjart 1985, 137–139. o.).

Ismernünk kell tehát a hagyományt ahhoz, hogy megértve azt, felhasználhassuk, építhezzünk belőle. Béjart számára adott volt a lehetőség erre, hiszen olyan szellemi környezetben nevelkedett, amely szinte magába foglalta az európai kulturális tradíciót. Édesapja, *Gaston Berger* filozófus volt, akinek szellemi hatása jelentős nyomot hagyott fia gondolkodásában. A gyermek Béjart építőkövek helyett könyvekből épített várat. *Pascal* gipszből készült halotti maszkjával játszott színházat, és a kor legnagyobb alakjai, orvosok, tudós professzorok lovagoltatták a térdükön. Apja igazi példakép lett számára. *Gaston Berger* hat nyelven beszélt, gitáron, mandolinon és hegedűn játszott, de nem tartózkodott a kétkezi munkától sem. Motort szerelt, földet művelt, olykor szanszkrit szövegeket idézve palántázott. Pihenésképpen lovagolt vagy kínai képírással múlatta az időt. A közös autózások közben a német költészet remekeiből idézett, marseille-i népdalokat vagy Bach-kantátákat énekelt. Gyakran előfordult, hogy fiát a hátán lovagoltatva Goethe *Erlkönig* című versét skandálta, természetesen eredetiben. Csodálkozhatunk-e, ha az érzékeny lelkű ifjú Béjart-ból korának egyik „leggondolkodóbb” koreográfusa lett?

1. Hagyomány és újítás Béjart műveinek tematikájában

Béjart életművében szinte kizárólag cselekményes vagy pontosabb meghatározással: „gondolati” művek szerepelnek. Az ún. szimfonikus (azaz zenei ihletésű, kiindulású) *koreográfiák* készítése soha

nem vonzotta igazán. „A táncnak nincs több mesélőnivalója, de annál több a mondanivalója!” (Béjart 1985, 114. o.).

Ennek a mondanivalónak a gazdagságát és sokszínűségét szinte egész életműve példázza. Béjart művei irodalmi, vallási, történelmi és filozófiai hagyományokból táplálkoznak. Szellemi világpolgár alkotja őket, akinek gondolatai a szó nemes értelmében a „bölcesség szeretetéből” fakadnak, és abból a kutató szemléletből, amely az ősi rítusokat éppúgy felhasználja, ahogyan merít a nyugati és keleti vallásokból és filozófiákból. Rendszeresen visszatér az irodalomhoz: a görög mitológia alakjai, *Keresztes Szent János*, *Shakespeare*, *Molière* és *Goethe* írásai kiválóan megférnek *Malraux*, *Baudelaire* vagy *Ionesco* és *Pasolini* gondolataival. Máskor a történelem műveinek ihletője, mai szemszögből értelmezi a francia forradalmat, táncba fogalmazza véleményét a '68-as diáklázadásokról, és bemutatja az Osztrák-Magyar Monarchia szellemétől meghasonlott Sissi vergődését. Örökségül kapott filozófiai érdeklődése szokatlan táncszínházi alkotások születéséhez vezet, akár az egzisztencializmus hat rá, akár *Nietzsche* „készteti” alkotásra.

„Csak egy táncoló Istenben tudnék hinni”. Béjart gyakran idézi ezt a mondatot, amelyet Ariadné fonalának tekintett életművében. Több balettjében (*Orfeusz* 1958, *Mise a máért* 1968, *A varázsfuvola* 1981, *Dionüszosz* 1984) egyértelműen Nietzsche hatására hivatkozott, akinek összes művét (!) elolvasta. Leginkább azonban az 1964-ben készült *Kilencedik szimfóniában* „öltött testet” a nagy német gondolkodó ihletése. A balett koreográfiájában – ami szinte az egész világot bejárta – *A tragédia születésének* sorai válnak grandiózus, hatásos erejű képekké.

Valóban maga a szöveg lényegül át táncra: „A dionüszoszi bűvöletben nem csupán az embernek emberhez fűződő köteléke újul meg ismét: az elidegenült, ellenséges vagy leigázott természet is engesztelő ünnepét üli tékozló fiával, az emberrel. [...] Változtassuk eleven festménnyé a beethoveni Örömdát és ne röstelljük elképzelni, hogy milliók roskadnak borzongó érzéssel a porba. [...] Énekszóval, táncsal nyilvánítja magát magasabb közösség tagjának az ember: feledte a járást és a beszédet, s táncos léptekkel már-már a levegőbe emelkedni készül. Mozdulataiból az elvarázsoltság szól. [...] Az ember nem művész többé – műalkotássá lett” (Nietzsche 1986, 29–30. o. Kertész Imre fordítása). A béjart-i koreográfiához a nietzschei szöveg szinte partitúráként szolgált, a látványban a szavak táncszínháza valósult meg.

Az 1964-es premiért a brüsszeli Királyi Cirkuszban tartották, és a szövegek eredeti német nyelven hangzottak el, egyenrangúan a táncsal és a látvánnyal. Később Párizsban a szöveget *Jean-Louis Barrault*, a híres színész interpretálta. Amikor a kritikusok Béjart-t a *Kilencedik szimfónia* újszerűségéről kérdezték, elmondta, hogy létezik a beethoveni zeneműnek olyan 19. századi német partitúrája, amelyen szerepel a „*Symphonie mit Chor und Tanz*” megjegyzés, és bizonyítható, hogy az utolsó tételt Beethoven is táncos ünnepélyként képzelte el.

2005. decemberében Béjart ismét Nietzschehez „fordult”, és elkészítette *Zarathusztra, a tánc éneke* című balettjét. Művének mottójául a következő sorokat adta: „Táncolni annyit jelent, mint transzcendenssé tenni szegényes emberi létünket, hogy szerves részeivé válhassunk az Univerzumnak. Táncolni annyit jelent, hogy szólhatunk az állatok nyelvén, társalognunk a kövekkel, megérthetjük a tenger énekét, a szél fuvallatát, és a csillagok felfedezésével közelebb kerülhetünk a Lét trónusához” (Robert 2006, 136. o. Major Rita fordítása). A sorok *ars poeticának* is beillenek.

2. Hagyomány és újítás Béjart műveinek táncnyelvezetében

Maurice Béjart minden lehetséges alkalommal megfogalmazta az őt stílusáról, koreográfiai nyelvezetéről faggatóknak, hogy számára a tánc elképzelhetetlen a klasszikus balett alapjainak ismerete nélkül. Ez az iskola hagyománya, amelyen ő maga is nevelkedett: az orosz klasszikát képviselő *Ljubov Jegorova*, és a nyugati táncművészet tisztaságát, precizitását hirdető *Léo Staats* voltak első mesterei. A megszerzett, biztonságot nyújtó táncudásra könnyen épülhetett rá *Martha Graham*, *Birgit Cullberg* és mások hatása. Később a saját iskoláiban folyó oktatásban is használta ezt a sokszínűséget, sőt első híres együtteséhez, a *XX. Század Balettjéhez* is klasszikus tudású balettmestert szerződtetett: *Aszaf Messzerert* hívta meg a moszkvai Bolsoj Színházból. Ez annál

inkább érdekes, mivel az együttes repertoárján nem szerepeltek kifejezetten klasszikus tudást igénylő darabok, sőt Béjart éppen ezekben az időkben valósította meg újtó törekvéseit.

„*Jómagam – írja könyvében – eléggé megtanultam (ebben időnként botütések is segítettek), hogy milyen alapos tudást ad az orosz iskola, tehát helyeseltem, hogy (botütések nélkül) táncosaim is kapjanak ebből a lehetőségből. Hiszen egész munkám a hagyományon alapul, kétszeresen is: alapja az iskola és a művészet tradíciója. [...] Lássuk az iskola hagyományát: a Tavaszünnep lépései például meglepőek, és egyfajta szabad vagy modern táncnak nevezett mozgásrendszerhez hasonlók. Valójában akadémikus lépések, de én átalakítom vagy kiforgatom őket. Ezeket a lépéseket a kezdetnél mindig világosan meg lehet magyarázni a határozott, akadémikus pozíciókkal. Csak azután mozdítom el a test bizonyos részeit, hogy megkapjam, amit akarok. [...] Akkor vettem csak számot a Tavaszünnep klasszicizmusával, amikor Párizsba mentem, hogy betanítsam a darabot. A Opera táncosai [...] nagyon gyorsan megtanulták, mert torzításaim mögött ott a klasszikus struktúra*” (Béjart 1985, 137–138. o.).

Később azután Béjart szinte beleszédült a klasszikustól eltérő mozgások, táncok és stílusok kimeríthetetlennek tűnő gazdagságába. Megérintették a keleti mozgás- és színházi stílusok, az európai és afrikai folklór hagyományai, a társastáncok színei és ízei, a harcművészetek testtudatot formáló ereje. Mindezeket pedig olyan könnyedséggel vegyítette és fogta egybe a klasszikus alapokkal, hogy a művek szövetében sohasem látszottak a varrások. Talán erre is célzott a híres francia táncos, *Jean Babilée*, aki egy Béjart-nak szóló levelét a következő megszólítással kezdte: „*Szeretett kortársam, Te posztafrikai, pszeudoklasszikus, minimo-japán, moderno-argentín, folklórba visszatekintő, hindupogány....!*” (Robert 2006, 87. o.).

A legkülönbözőbb táncnyelvek és kifejezési stílusok párbeszéde lehetett az alapja annak az újtásnak, ami persze ezúttal is a tradíción nyugodott, és amit Béjart *totális táncszínháznak* nevezett el. Nem véletlen és nem öncélúan divatos ez a megjelölés. Béjart mindig is vonzódott a színházhoz, annak ősi rituális gyökereihez, illetve antik hagyományaihoz. Számára az olasz vásári komédia és *Molière* színháza mindig eleven valóság maradt, és össze tudott olvadni *Wagner* operáival, *Fellini* filmjeinek világával, vagy éppen *Nino Rota* muzsikájával. *Molière*-nek külön is emléket állított, amikor 1976-ban a Comédie Française-ben kortárs komédia-balletet készített *A képzelt Molière* címmel. A prózai színészek és a táncosok koreografikus színházat játszottak, amelynek üzenete szerint még a halál sem pusztíthatja el a Zsenit, aki az élet tulajdonképpeni ura. Béjart a Comédie egyik színészére bízta a Költő, az Örök Komédiás szerepét, hogy visszahelyezze jogaiba a teljes értékű színházi embert, aki egyforma bravúrral bánik a hangjával és a testével. Ismét csak a tradíció öltött alakot – mégpedig kortárs minőségre emelt alakot – ebben a béjart-i vállalkozásban is. Tánc és színház külön-külön és együtt is teljességben, sokszínű gazdagságában hat a közönségre, ahogyan egykor a rítusokban is hatott.

„*Újra fel kellett fedezni a legegységesebb táncot, azt a táncot, amely nem szakadt el a vallásos eredettől. [...] A tánc megújulása ezek után már nem esztétikai probléma. Sokkal mélyebb szükséglettel állunk szemben. Amiről itt szó van, társadalmi kérdés, spirituális magatartás*” (Béjart 1985, 114. o.).

3. Hagomány és újtás Béjart és a zene kapcsolatában

Ahogy az első irodalmi találkozás *Goethé*vel meghatározó erejű élmény volt az ifjú Maurice számára, ugyanúgy hatott rá a zenében a *Wagner*rel való megismerkedés. A *Tannhäuser* nyitányának zongoraátíratát nyolcéves korában hallotta először egy régi fonográfhengerről, és *Wagner* azután szinte haláláig szellemi útítársa maradt.

„*Wagner muzsikája a tiszta zene, érzelmekben bővelkedő, drámai nyelvezet. Számomra olyan sok mindent fejez ki, hogy képtelen vagyok mindazt pontos szavakkal megfogalmazni. Ez a zene felkavar engem, hiszen egész léte mről beszél úgy, ahogyan én azt képtelen vagyok megragadni*” (Robert 2006, 53. o.).

Többször is visszatér műveiben a nagy német szerzőhöz. 1965-ben például teljes művet szentel neki *Wagner, avagy az örült szerelem* címmel. Béjart az 1950-es években – a meghatározó

Wagner-élmény és a klasszikus muzsika hagyománya melletti makacs kitartása ellenére – élvezettel veti bele magát *Pierre Henry* és *Pierre Schaeffer* oldalán a konkrét zenével való kísérletezésbe. Korai táncdarabjai mindenben, így a zenében is az újat szomjazták. Ebből az együttműködésből született meg *A magányos férfi szimfóniája* (1955), az egyik első jelentős Béjart-koreográfia. „*Roppant erejű zene a Szimfóniáé. Felkavar. Erőszakos. [...] Olyan kíméletlenül leteperi az embert, mint ahogyan hatalmas kutyák ugranak ránk, hogy végignyálják az arcunkat!*” (Béjart 1985, 56. o.).

„*Addig csak kellemes flörtjeim voltak a zenével, itt a dolog kezdett komolyra fordulni. Igazi szerelem lesz, mert csatázni fogunk. Ez a Szimfónia megértette velem, hogy úgy kell játszani a zenével, mint torreador a bikával, vagy bika a torreadorral! A bikaviadal veszélyes, de szigorúan szabályozott játék. A zenét magunkévá kell tenni és ugyanakkor ellentmondani neki. Magunkévá tenni, hogy ellentmondhassunk, vagy ellentmondani neki, hogy a végén magunkévá tegyük*” (Béjart 1985, 80. o.).

Béjart később is megőrizte sokirányú, zene iránti érdeklődését és újító, kísérletező kedvét. Olykor meglepően, de mindig nagy műgonddal társított különböző szerzőket, stílusokat, világokat: *Bachot* Pierre Henry zörejeivel vagy *Jacques Brel* sanzonjaival, *Wagnert* tibeti muzsikával, *Mozartot* *Freddy Mercury*val és a *Queen*nel, vagy éppen *Schumann*t Nino Rotával.

Hogyan merészeli? – kérdezhették volna a konzervatív szemléletű hagyományféltők, de mielőtt skandalumot kiálthattak volna, elnémította őket az eredmény. Mert ízléssel, a zene iránti alázattal – és persze némi hozzáértéssel – szinte sohasem fogott mellé.

A zeneszerzők között különösen nagy tiszteletben részesítette *Anton Webernt*. A róla írt mondatok jól tükrözik mindazt a szellemiséget, amely Maurice Béjart egész gondolkodásmódját, a művészethez, a társadalomhoz és a világhoz való viszonyát jellemezte: csodálat és tisztelet minden szépség iránt, legyen az a múltból fakadó tradíció vagy az emberi szellem újító szándéka, teremtő invenciója. „*Webern szent. Egyike a nagyon kevés szenteknek. Zenéje csillámlás. Ezt nem hasonlatképpen mondom: a csillámlás valóságos, olyan csillagok fénye, melyeknek mozgása teljességgel független a mienktől. [...] Összegyűjtött minden olyan hangot, amellyel senki sem foglalkozott, például a tóra hulló hó hangját. Még senki sem határozta meg, tőlünk hány fényévre található a Webern-galaxis*” (Béjart 1985, 144. o.).

Maurice Béjart életműve immár teljes. A 2007 novemberében, a konferencián elhangzott előadásommal az akkor 80 éves művész előtt tisztelegtem. Nem sokkal később, november 22-én a Mester meghalt. Gazdag életművének kutatása, feldolgozása a jövő feladata.

Irodalomjegyzék

- Béjart, M. (1985): *Életem: a tánc*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Béjart, M. (1994): *Le ballet des mots*. Belles Lettres/Archimbaud, Paris.
Béjart, M. (1996): *La vie de qui? – Mémoires*. Flammarion, Paris.
Nietzsche, F. (1986): *A tragédia születése*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Robert, M. (2006): *Ainsi danse Zarathoustra. Entretiens avec Maurice Béjart*. Actes Sud, Arles.

Perger Gábor

Róma és a tánc

Az antikvitás táncművészete a Római Birodalomban érte el fejlődésének csúcspontját: a tánctechnika színvonala, az előadóművészetre fordított magán- és állami kiadások, a táncosok száma, a tánc iránt megnyilvánuló közérdeklődés korábban nem látott magasságokba emelkedett.

Ehhez évszázadokon át tartó, szerves fejlődési folyamat vezetett, amely számtalan, egymással bonyolult kölcsönkapcsolatban álló forrásból táplálkozott. Ennek alapját a közel-keleti és itáliai elemekkel keveredő hellenisztikus kultúra képezte, kibontakozásához pedig a Római Birodalom biztosította a feltételeket.

1. A királyság és a korai köztársaság kora

(Kr. e. 8. század – Kr. e. 3. század közepe)

A római elit művészethez való viszonyát a *mos maiorum* ('az ősök erkölce') határozta meg, amelyben a fő érték a tekintély, a méltóság, az állam, a vallás és a család régi időkre visszanyúló rendje volt. A művészet különféle célra készült alkotásai között éles határvonalat húztak aszerint, hogy ezen értékrend szempontjából a hasznosság és szükségesség követelményének megfeleltek-e. Ilyen megítélés alá estek – többek között – azok az alkotások, amelyek a vallási gyakorlathoz és az attól elválaszthatatlan állami szertartásokhoz tartoztak, mivel az állam léte a rómaiak szerint elsősorban az istenekkel való korrekt viszony fenntartásától függött (Castiglione 1971, 8–9. o.).

Ebbe a körbe sorolható a *saliusok* és a *fratres arvales* tánca. A *fratres arvales* ('mezei testvérek') 12 tagú papi testületét a hagyomány szerint Róma első, mítoszok kódéba vesző királya, *Romulus* (Kr. e. 8. század) alapította, és maga is tagja volt. Megbízatusuk életük végéig szólt (*Plinius Maior: Naturalis historia* 18, 6). Fehér fejkötővel és kalászkoszorúval a fejükön, *tripudiumot* (háromlépéses táncot) jártak *Mars*, a növekedés istenének tiszteletére egy *carmen* (szakrális ének) szövegére. Ennek minden sorát háromszor megismételték, hogy ezzel biztosítsák a mágikus hatást (Adamik 1993, 52–53. o.).

A *saliusok* – a név a *salire* ('ugrálni, táncolni') igére vezethető vissza – két papi társaságának megalapítását Róma második királyának, *Numa Pompiliusnak* (*Salii Palatini* a Palatinus-dombon), illetve a harmadik királynak, *Tullus Hostiliusnak* (*Salii Collini* a Quirinalison) tulajdonítják. A testület tagjait a patríciusok közül választották élethossziglan.¹² Évente kétszer, a hadiidény kezdetén (márciusban) és végén (októberben) végzett harci rítusok keretében *tripudiumot* táncoltak Róma utcáin *Mars*, a hadisten tiszteletére. A harci öltözéket viselő papok a jobb kezükben levő dárdával a baljukban tartott pajzsot¹³ (*ancile*) verték, és ősi dalokat énekeltek az összes vagy egy bizonyos istenhez (*Livius* 1, 20 és 27, *Plutarchos: Párhuzamos életrajzok*, Numa 13).

Az a tény, hogy Róma legelőkelőbb polgárai a Róma sorsa szempontjából meghatározónak tartott ősi cselekmények keretében táncoltak, önmagában is cáfolja az olyan vélekedéseket, amelyek szerint a római elit *ab ovo* táncellenes lett volna. A táncsal kapcsolatos véleményüket az határozta meg, hogy mi volt annak az eseménynek a társadalmi funkciója, amelynek a tánc is részét képezte.

A mára már elkülönült színpadi műfajok – a zene, a tánc és a prózai előadások – az ókorban még nem váltak el egymástól, hanem egyetlen, komplex műfajt alkottak, amit *játék(ok)*nak (*ludus*)

¹² A testület tagja volt például *Marcus Aurelius* császár is: *Scriptores Historiae Augustae (SHA): Marcus Aurelius* 4.

¹³ A mítosz szerint *Numa Pompilius* idején hullott alá egy pajzs az égből, melytől Róma sorsa függött. A király ennek őrzésére alapította a *salii* első papi testületet, és még tizenegy pajzsot készíttetett, hogy elrejtse az eredeti pajzsot.

neveztek. Általánosságban tehát megállapítható, hogy a római színház minden műfajában – amelyek többségében énekes, zenés, táncos előadások lehettek – játszott több-kevesebb szerepet a tánc vagy a szélesebb értelemben vett mozgásművészet. Ezért a tánc történet elválaszthatatlan a színház történet kutatásától, a két terület forrásai jelentős részben egybeesnek. A színészek művészi teljesítményében a rómaiak legalább annyira, vagy többre értékelték a kifejező mozgást, mint a beszédet, ezért a színészeket táncosoknak is tekinthetjük. Fordításokban gyakran csak a fordítótól függ, milyen magyar szóval adja vissza az eredeti szövegben a színész-táncosok megjelölésére használt görög és latin kifejezéseket.

A rómaiak – az etruskokhoz hasonlóan – az istenek tiszteletére ünnepi játékokat rendeztek. Az ünnepi látványosságok két fő elemét a versenyjátékok (lóverseny, atlétikai viadalok) és a „legális anarchia”¹⁴ karneváli szellemét megjelenítő előadások (táncok, gúnydalok, a színjátszás különböző formái és akrobaták produkciói) alkották.

A több szerzőnél fennmaradt hagyomány teljesen egybehangzó mind a római hivatásos színészek etruszk eredetére (*Ovidius: Ars amatoria* 1, 105–112; *Valerius Maximus* 2, 4, 4; *Tacitus: Annales* 14, 21; *Plutarchos: Quest. Rom.* 107; *Tertullianus: De spectaculis* 5), mind behívásuk időpontjára (Kr. e. 364) vonatkozóan.¹⁵ E mellett szól az is, hogy a Kr. e. 6–4. században a római kultúrára az etruszkok gyakorolták a legnagyobb hatást. Ekkor tehát Etruriában a hivatásos színjátszásnak már bizonyos hagyománnyal kellett rendelkeznie.¹⁶ A színelőadásokra különféle kultikus cselekmények részeként bemutatott látványosságok (*spectaculumok*) részeként került sor. A Kr. e. 6–5. századi etruszk ábrázolások tanúsága szerint azonban a zene- és táncelőadások nemcsak ezeken az eseményeken, hanem a magánélet *kómos-* és *symposion-*jeleneteiben is gyakran szerepeltek.

Halikarnassosi Dionysios (Kr. e. 1. sz.) történeti művében (*Antiquitates Romanae* 7, 72–73) közli az egyik istennek tett felajánlás teljesítéseként véghezvitt ünnepi rendezvény (*ludi votivi*) felvonulásának (*pompa*) leírását Kr. e. 499-re vonatkozóan, egy korai római történetíróra, *Fabius Pictorra* (Kr. e. 3. sz.) hivatkozva. Ezen atléták, kocsiverseny és fuvolások mellett három táncoló kórus, egy fegyvertáncos és – az őt utánzó mozdulatokkal parodizáló – szatírtelmezt viselő táncosok kara is szerepel. Leírása feltűnően hasonlít egy Kr. e. 500 körül készült etruszk vázáképre, amely egy vallási ünnep eseményeit ábrázolja. Hasonló jelenetek láthatók a korabeli etruszk sírfreskókon és sírcippusokon is, mivel a játékok a temetési szertartásoknak is részét képezték. *Dionysios* beszámolója Etruriát illetően tehát reálisnak tekinthető a Kr. e. 500 körüli időszakot illetően, Rómára vonatkoztatva azonban lehet, hogy csak *Fabius Pictor* korában szokásos események visszavetítéséről van szó. Etruriában mindenesetre éltek azok a szokások, amelyekből a rómaiak válogathattak, és ezek nem hivatalos formában már Kr. e. 364 előtt is megjelenhettek Rómában (*Szilágyi* 1981).

A római színházi előadások (*ludi scaenici*) kezdete *Livius* szerint ugyanis Kr. e. 364-re tehető, amikor a rómaiak egy megfélemlíthetetlennek tűnő járvány leküzdése – az istenek kiengesztelése – érdekében egy új szokást vezettek be a cirkuszi játékok (*ludi circenses*) kiegészítéseként, amelyekkel a helyszínük – a *circus* – is azonos volt kezdetben. A tánc és a fuvolajáték ismerete a tárgyi források tanúsága szerint régi időkbe nyúlik vissza Rómában,¹⁷ ezért a Kr. e. 364-es esemény nem lehetett több, mint a tánc és a fuvolajáték egy – etruszk szokás szerinti – típusának átvétele. A színházi események előadói Etruriából behívott színészek (*ludiok*) voltak, akik fuvolakísérettel, *mimetikus mozdulatok nélküli* táncot adtak elő (*Livius* 7, 2).

Rómában is megvoltak a népi csúfolkodásnak, párbeszédes és kórusos formájú kiéneklésnek azok a formái, amelyek a népi igazságszolgáltatás funkcióját töltötték be, és a komédiajátszásnak

¹⁴ Ti. az ünnep idejére átmenetileg felfüggesztették a hétköznapi szokásos szabályokat, megengedettek voltak egyes olyan cselekmények is, melyeket különben a legszigorúbban büntettek.

¹⁵ Arról azonban, hogy ezek az első színészek voltak-e Rómában, eltérő a hagyomány.

¹⁶ *Livius* (5, 1) szerint már fél évszázaddal korábban hivatásos előadók (*artifices*) léptek fel egy etruszk ünnepen, tárgyi emlékek alapján azonban feltételezhető, hogy akár már a Kr. e. 6. század végén is lehettek ilyenek.

¹⁷ Pl. egy Kr. e. 6. századi *symposion-*jelenet ábrázolása fuvolással terrakotta lapokon.

egyik ősi formáját alkották. Olyan ünnepi alkalmakhoz kötődtek – szigorúan azok idejére korlátozottan –, amelyek idején a nyílt szókimondás szabadságát a közösség által szentesített sérthetlenség biztosította.

A *satura* átmeneti, hivatásos színészek (*histriók*) által előadott, a Kr. e. 364 és Kr. e. 240 (a görög típusú cselekményes dráma átvétele) közötti időszakban uralkodó színházi műfaj volt. Az ősi római szokásokon alapuló csipkelődés (*iocularia*) és az etruszk zenés-táncos előadások ötvöztetésével jött létre, és a később átvett görög témájú komédia (*fabula palliata*) *canticum*ainak elődjévé olvadt össze. Témáját különféle versformákban írt változatos történetek, mesék és nyelvi játékok alkották, amelyek célja a szórakoztatás és a tanítás volt (Adamik 1993).¹⁸

A tárgyi és szöveges források alapján összefoglalóan elmondható, hogy az istenek tiszteletére rendezett nyilvános játékokon (*ludi publici*) voltak mimetikus és parodisztikus táncok (pl. a fegyvertánc paródiája), amelyeket néha szatírnak öltözött kórus táncolt, és egyéb zenés, táncos, énekes jelenetek, amelyekben szatírnak és bacchánsnőnek öltözött férfiak és nők (vagy csak férfiak) léptek fel. Ezek valószínűleg predramatikus előadások voltak. A táncosok jelmezt viseltek, szerepet játszottak, és valamely mitikus lényt jelenítettek meg (Szilágyi 1981).

A színész-táncosok – ahogyan Etruriában, úgy Rómában is – alkalmi, nem szorosabb értelemben vett színészi feladatokat is vállaltak: csoportosan elszegődtek, illetve mivel egy részük legalábbis biztosan rabszolga volt, megvásárolhatóak voltak. Ilyenek voltak például a temetési menetek, amelyeken az elhunyt személy maszkjában, annak mozdulatait – a legkevésbé sem kegyeletteljesen – utánozva léptek fel, vagy a közönség szórakoztatására a *sikinnis*hez hasonló táncot jártak (pl. *Suetonius: Vita Caesarum, Vespasianus* 19). A győzelmi felvonulásokon (*triumphusok*) a győztes hadvezért gúnyoló parodizáló jeleneteket mutattak be.

2. A késői köztársaság kora

(Kr. e. 3. század közepe – Kr. e. 1. század közepe)

A második pun háborút követő évtizedekben (a Kr. e. 2. században) Róma birodalommal nőtt. A társadalmi elit (a *senatori* és a *lovagrend*) rendkívüli mértékben meggazdagodott. Eközben a köznép jelentős tömegei szegényedtek el, és Róma városába vándorolva felduzzasztották a nincstelenek (*proletarii*) rétegét. Ezek hajlandók voltak támogatni bármelyik politikust, aki olcsó élelmiszerre és látványosságokra vonatkozó igényeiket kielégítette. A mos maiorum alkalmatlanná vált a római társadalom összetartására. Ez az értékrend már semmit sem jelentett a proletároknak, a birodalom lakosságának túlnyomó többségét alkotó itáliai és provinciális lakosság számára pedig soha nem is jelentett (Alföldy 2000).¹⁹

Ugyanakkor Róma Görögország meghódításával közvetlenül találkozott a mos maiorumtól eltérő vallási és filozófiai elképzelésekkel, amelyek leginkább éppen a művelt elit köreiben nyertek teret.

A rómaiak ekkortájt (Kr. e. 204-ben) fogadták be – és később is nagy tiszteletben részesítették – a kis-ázsiai *Magna Mater* (*Kybelé*) kultuszát, melynek alapeleme volt az istennő öncsonkító papjainak *Attis*t utánzó extatikus tánca. Ugyancsak ekkor terjedt el – különösen az előkelő családnyák körében – a Rómában már jóval korábban tisztelt (temploma a Kr. e. 5. század első felétől volt) *Dionysos*, más néven *Bacchus* (római nevén *Liber Pater*) tiszteletére rendezett

¹⁸ A *satura* etimológiája nem tisztázott. Valószínűleg a görög *satyrjátékokra* vezethető vissza.

¹⁹ A Római Birodalom lakossága a Kr. u. 1. században 50–80 millió lehetett. Ebből 5–6 millióan rendelkeztek római polgárjoggal. Ezek közül a társadalom elitjét alkotó *senatori* *rendhez* (senátorok és családjuk) legfeljebb néhány ezer fő, a *lovagrendhez* kb. 20 ezer fő tartozott. Róma város lakossága 1 millió fő körül lehetett, ennek jelentős része azonban nem római polgár, hanem rabszolga, vagy a birodalom más részéről bevándorolt szabad személy volt. A birodalom lakosságának kb. 90%-a vidéken élt, akiknek eleve nem volt lehetősége arra, hogy színházi előadásokon részt vegyenek.

bacchanáliák szokása: az éjszakai titkos összejöveteleken bortól bódult állapotban, önkívületbe esve táncoltak.²⁰

A görög filozófia hatása megmutatkozott a rómaiak művészetéhez való viszonyában is. A konzervatívok a mos maiorumot modernizálták, most már mint a római társadalmon belüli vezető szerepük és a más népeket leigázó birodalom létjogosultságának igazolására szolgáló ideológiát. Mégpedig úgy, hogy az akkor divatos görög filozófiai iskolák (különösen *sztoikusok* és *epikureusok*) egyes tanításait átvéve, a kor színvonalára emelték a mos maiorumot. Ennek az irányzatnak egyik kiemelkedő képviselője, *M. Tullius Cicero* a színházi műfajok között azon az alapon tett különbséget, hogy az adott műfaj megfelel-e a mos maiorum mértékletességre vonatkozó alapvető követelményének: a görög komédiát elfogadhatónak, míg az akkor (*Kr. e. 1. sz. első fele*) közkedvelt *atellana* és *mimus* előadásokat elvetendőnek ítélte (*De officiis* 1, 29).

Az elit értékrendje szerint pedig római polgárhoz csakis azok a foglalkozások voltak méltók, amelyeket ők műveltek, vagyis a politikusi, hadvezéri, jogászai és szónoki pálya. Mélyen lenézték azokat, akik bér munkából éltek, mivel ezt szolgálásnak tekintették. Cicero szerint különösen megvetendők voltak azok a foglalkozások, amelyek az élvezeteket szolgálták, így a táncos hivatás is (*De officiis* 1, 42).²¹

A konzervatív álláspontot tükröző források túlértékelése azonban a rómaiak tánchoz való viszonyának torz, hamis megítéléséhez vezet. Egyfelől csak a – római lakosságon belüli számarányát tekintve elenyésző – szenatori rend értékítéletét fejezték ki, amelynek megismerésére pedig ma jóval nagyobb esélyünk van, mint a társadalom más csoportjainak esetében. Ez a művelt réteg ugyanis aránytalanul sok irodalmi alkotást hozott létre, illetve konzervatív álláspontjuk miatt később számtalan kérdésben egyetértettek velük a keresztény egyházatyák, ami elősegítette, hogy a középkor folyamán műveik fennmaradjanak.²²

Másfelől még a szenatori rend számos tagjának valóságos életformája sem felelt meg ennek az értékrendnek, nem is beszélve a köznépről. Éppen azért olyan jól ismert a konzervatív álláspont, mert azt a *valóságos tapasztalataikkal szemben* fejtették ki. A kor számtalan kiemelkedő személyiségéről ismeretes a színház és a színész-táncosok iránti rajongás.²³ A konzervatív írók gyakran ostorozták az ifjúságot is, hogy az elit hagyományos tanulmányai helyett folytonosan a színházban tartózkodnak, *horribile dictu* fel akarnak lépni a színpadon.²⁴

²⁰ A bacchanáliák ellen Kr. e. 186-ban hozott senatusi határozat (*CIL* I. 2 581, *Livius* 39, 8-9 és 13-14) oka – mely fővesztés terhe mellett senatusi engedélyhez kötötte a bacchanáliák megtartását és korlátozta a résztvevő számát – kevésbé az erkölcsökért való aggodás, mint inkább az a félelem lehetett, hogy a titkos összejöveteleken államellenes szervezkedés folyik. A Bacchus-kultusz ennek ellenére tovább virágzott, mint azt a pompeji *Villa dei Misteri* freskói is mutatják (Kr. u. 1. század).

²¹ Az elit köznépről alkotott véleményét tömören fejezi ki *Tacitus* (*Historiae* 1, 4): „*cirkuszi meg színházi látványosságokhoz szokott piszkos nép*”.

²² Ennek köszönhető például *Cicero* *De re publica* című művének elveszett 4. könyvének néhány töredékének fennmaradása: a dialógus egyik szereplőjének, Scipionak szavait egyetértően idézi *Augustinus* (*Civ.* 2, 13.).

²³ Pl. Sulla, a dictator (Kr. e. 1. század eleje) minden szabadidejét színészekkel és táncosokkal töltötte, ezek voltak rá a legnagyobb hatással (*Plutarchos*: Párhuzamos életrajzok, Sulla 2 és 36). A görög kultúra iránt rajongó Lucullus lakomáinak állandó eleme volt a kartánc (uo. Lucullus 40-41). Marcus Antonius is szívesen mulatott színészek társaságában, sőt az egyik szeretője is színész volt, akit még diadalmenetére is magával vitt (uo. Antonius 9). Caesar és Augustus nem csak gyakran látogatta, de kedvelte is a színházi látványosságokat (*Tacitus*: *Annales* 1, 54 és *Suetonius*: *Vita Caesarum*, Augustus 43 és 45). A római elitnek a „hivatalos” megvetés és a valóságos rajongás között vergődő tudathasadásos viszonyát jól szemlélteti annak az előkelő asszonynak az esete, aki olyannyira rajongott a színházért, hogy saját színtársulatot tartott a házában, de a vele élő unokájának – hogy jó erkölcsét megőrizze – nem engedte, hogy megnézzék őket (*Plinius Secundus*: *Epistulae* 7, 24). Hadrianus császárnak saját udvari színészei voltak (*SHA*: Hadrianus 19).

²⁴ Cicero korának „aranyifjúságát”, melyet a Catilina-féle államellenes összeküvés részesének is tartott, a következőképpen jellemzi: „*Egész élettevékenységük és fáradtságos virrasztásuk*

A színészek ennek megfelelően általában rabszolgák, felszabadított rabszolgák, vagy a birodalom más részéről Rómába vándorolt szabad személyek voltak. Római polgárok számára a színpadi fellépés a jogképeséget csökkentő *infamia*val ('becstelenség') járt (Földi és Hamza 1996, 223. o.).²⁵ Bár a színészek társadalmi presztízse igen alacsony volt, rendkívüli közkedveltségüknek köszönhetően – legalábbis a vezető színművészek – kiemelkedően magas jövedelemre tehettek szert, illetve szoros kapcsolatot tartottak fenn a társadalom elitjével, a császárkorban pedig a császári udvarba is bejáratosak voltak.²⁶

Eközben az elit egy része nyíltan támogatta a görög kultúrát, gyermekei mellé görög tanítót fogadott, aki természetesen megtanította a gyermeket a görög alpműveltséghez tartozó táncra is. A görög minta szerint Rómában is létrehozott nyilvános *palaestrákban* (más néven *gymnasionokban*) az ifjak a testedzés mellett megtanulhattak táncolni is (Cicero: De officiis 36). Az elit társadalmi érintkezésének talán legfontosabb alkalmi a magánházakban tartott lakomák (görög kifejezéssel: *symposionok*) voltak, ahol a tánc a legtermészetesebb volt: mind a felléptetett hivatásos táncosok, mind a vendégek részéről.²⁷

A színházi előadásokat Róma városában évszázadokon át fából épült, ideiglenes színházakban tartották. A Kr. e. 2. sz. elejétől az orchestrában a senatoroknak fenntartott díszüléseket helyeztek el, Kr. e. 67-ben pedig törvényben (*lex Roscia theatralis*) biztosították a lovagrend tagjai számára a nézőtér első 14 sorát. A senatus a köztársaság korában meggátolta az állandó színházépület felépítését. Bár erre már a Kr. e. 2. sz. közepén történt kísérlet, az építményt a senatus leromboltatta, sőt törvényben tiltották meg, hogy ilyen épületet emeljenek. Ennek oka kevésbé a nép erkölcsiért való aggodalom, mint inkább az attól való félelem lehetett, hogy a senatori rend feltörekvő tagjai színházi látványosságok rendezésével olyan nagy népszerűsége tesznek szert, ami az egyeduralom kialakítását alapozza meg.

hajnalig tartó lakomákban merül ki. [...] Ezek a szép és elkényeztetett fiúk nemcsak szerelmeskednek, és szerelmi zsákmányul szolgálnak, nemcsak táncolnak, énekelnek, hanem tanulnak tört forgatni és mérget keverni is." (In Catilinam 1, 10) Az idősebb Seneca szerint (Controversiae 1, praefatio 9) a római ifjúság semmittevésével tölti az idejét, az ének és a tánc rabja, külseje és gondolatvilága egyaránt elnőiesedett. Tacitus szerint (Dialogus de oratore 29) az előkelő családok gyermekei már az anyatejjel magukba szívják a színészimádatot, köszönhetően a megromlott nevelésnek. Suetonius számol be arról (Vita Caesarum, Tiberius 35.), hogy az előkelő ifjak némelyikét még az infamia sem rettentette vissza attól, hogy maga is színpadra lépjen, ezért Tiberius száműzte őket.

²⁵ Az *infamia* ('becstelenség') a római polgárok jogképeségét negatívan befolyásoló becsületcsökkenés (*minutio extimationis*) egyik fajtája. A *praetori edictum*ban megnevezett egyes foglalkozások (pl. kerítés, prostitúció, színészet) gyakorlása esetén *eo ipso* (magától) állt be. Jogkövetkezményei: a politikai jogok elvesztése, a lakóhely szerinti szavazóközrétből való kizárás, perbeli képviselőre való kétoldalú képtelenség, házassági tilalom az infamis személy és becsületes szabadon született római polgár között, továbbá a senatori, illetve lovagrendből való kizárás. Az *infamia* élethosszig tartott, kivéve, ha a császár vagy a senatus meg nem adta a jó hírnév helyreállítását.

²⁶ Ennek veszélye volt, hogy belekeveredtek az ottani intrikákba: így vesztette életét egy *Mnester* nevű színész Claudius idején (Tacitus: Annales 11, 36), Nero pedig állítólag féltékenységeiben végeztette ki *Parist*, a híres pantomimus-művészt (Suetonius: Vita Caesarum, Nero 54).

²⁷ Ovidius a társadalom előkelő köreinek szóló szerelmi tanácsadó művében azt ajánlja mind a férfiaknak, mind a nőknek, hogy tánc tudásukat használják fel a csábítás eszközeként (Ars amatoria 1, 593 és 3, 349). Horatius a legtermészetesebbnek tekinti, hogy rég nem látott barátját táncos lakomával üdvözli (Odae 1, 36.), illetve javasolja, hogy mivel az ember élete rövid, töltsük azt táncos mulatozással (Odae 1, 9), másutt afelett sajnálkozik, hogy már a serdülő lányok is buja táncokat gyakorolnak (Odae 3, 6). Plinius Secundusnak arról panaszkodott egy barátja, hogy már nem bírja elviselni a lakomákon állandóan jelenlevő táncosokat és mutatványosokat (Epistulae 9, 17). Egyes uralkodók idején a császári palotában is szokásosak voltak a táncos lakomák (pl. Messalina bacchanáliájáról: Tacitus: Annales 11, 36). Titus császár (79–81), aki görög nevelést kapott, maga is jól tudott táncolni (Suetonius: Vita Caesarum, Titus 3). A példák sora még hosszan folytatható volna.

Ennek megfelelően az első kőszínház – az egyeduralomra jó eséllyel pályázó – Cnaeus Pompeius Magnus építtette Kr. e. 55-ben, röviddel a köztársasági államforma bukása előtt. A másodikat, a tizenegyezer nézőt befogadó *Marcellus-színház* pedig már Augustus császár Kr. e. 13-ban. A következő évszázad császárai szinte kivétel nélkül újabb színházakat emeltettek, de legalábbis befejezték, felújították a korábban épült színházakat.

A színház építészeti struktúrája – a Kr. e. 3. századra visszanyúló görög tendenciának megfelelően – a klasszikus görög színházhoz (Kr. e. 5–4. sz.) képest a következőkben módosult: mivel a kar szerepe megszűnt, az orchestrán ülőhelyeket helyeztek el; a színfalat közelebb hozták a nézőtérhez, a színfal előtti teret, ahol az előadás zajlott, megemelték, és kétoldalt kiszélesítették, így a modern színház előképét teremtették meg. A színpad mélysége szélességéhez képest csekély volt.²⁸

Az első pun háború után támadt fel az igény az önálló cselekménnyel rendelkező (*argumentum*) görög típusú *dráma* iránt. Az első drámát Livius Andronicus²⁹ adta elő Kr. e. 240-ben, a Jupiter tiszteletére rendezett *Ludi Romanin* (Cassiodorus: Chronika p. 128M). A római drámaírók (pl. Livius Andronicus, Naevius, Terentius, Plautus) négy fő drámai műfajt teremtettek meg: a görög, illetve római tárgyú komédiát (*fabula palliata*, illetve *togata*) és a görög, illetve római tárgyú tragédiát (*fabula cothurnata*, illetve *praetextata* vagy *trabeata*). Az archaikus kor drámájából csak a *palliata* maradt fenn.

A tragédiák szerzői általában görög tragédiákat – főleg Euripidést és Aischylost – dolgoztak át latinra. A kórust csak részben vették át, és szerepét minimálisra szorították. Volt viszont ének, szülő és duett formájában. Az énekek (*canticumok*) és a fuvolaszóval kísért recitált részek párbeszédes jelenetekkel váltakoztak.

A komédiák mintája a görög újkomédia, pl. a Menandros (Kr. e. 342–292) volt, ami a rómaiak számára ekkor feltárult hellenisztikus világot közvetítette. Tárgyuk a polgárok magánélete: a hagyományos és új erkölcsök ütközése, a véletlen által irányított világ, rabszolgák és szabadok fordultatos élete. Szereplői tipikus figurák (pl. szigorú apa, szerelmes ifjú, dicsekvő katona, jószívű utcalány). Fő céljuk a szórakoztatás volt. A római szerzők vagy megmaradtak a fordítás szintjén, vagy római sajátosságokkal, utalásokkal próbálták ötvözni, pl. Plautus állandó zenei kísérettel, gyakori áriákkal, bohózat elemekkel színesítette darbjait. Kórus a komédiában sem volt – ahogyan már a görög újkomédiában sem – csak a felvonások között alkalmazták betétként, a darab témájától függetlenül.³⁰ A komédia zenéje ismeretlen, legfeljebb a szövegek *metrumaiból* (versmértékéből) lehet rá következtetni. Az ún. szólószámokat vagy áriákat (*canticumokat*), amelyek a cselekmény szerves részét alkották, Plautus változó metrumokban komponálta.

A többnyire 4-5 fős, felszabadított rabszolgákból vagy a birodalom más részéből Rómába vándorolt szabadokból álló társulat élén a *dominus gregis* állt, aki a darabot rendezte, és a főszerepet játszotta. A darabot a szerepeknek megfelelő jelmezekben és kellékekkel adták elő, a szereplők nemüknek és jellemüknek megfelelő álarcot viseltek. A női szerepeket is férfiak alakították.

A rómaiak számára meghatározó volt a színész mozgásművészete. Cicero például Roscius komédiaszínészről megemlékezve, azt tartotta kiemelendőnek, hogy a színész testének mozdulataival tudta elbűvölni a közönséget (Cicero: Pro Archia poeta 8). A mozgásra – mimikus táncra – korlátozódó színészi munka és a szövegmondás el is válhatott egymástól, pl. Livius Andronicus egy alkalommal – rekedtségére hivatkozva – saját darbjában is inkább színészként lépett fel, míg a szövegmondást másra hagyta. A szóbeliség jelentőségének csökkenéséhez hozzájárulhatott az is, hogy a színészek többnyire rabszolgák, illetve külföldiek voltak, akiknek a latin nyelvtudása aligha lehetett tökéletes, miként a fából épült ideiglenes színházak akusztikája sem.

²⁸ A színfalat, melyen több kijárat nyílt, az előadás műfajának megfelelő díszlet borította: tragédiák esetén templom vagy palota, komédiáknál városi utcárszlet, szatírlátékoknál liget.

²⁹ Livius szerint (27, 37) ugyancsak ő volt annak a dalnak a szerzője, amit a 2. pun háború idején Iuno istennő kiengesztelésére énekelt 27 táncolva felvonuló római szűz.

³⁰ Ilyen volt például Plautus Hajókötel című komédiájának második felvonása után a halászok kórusa.

A római tárgyú komédia (*fabula togata*) a Kr. e. 2. sz. második felében élte a fénykorát, majd az *atellana* és a *mimus* végleg kiszorította. A császárkorban már csak ritkán adtak elő egy-egy darabot (Adamik 1993).

Dél-Itáliában már a Kr. e. 4. században virágzott a népies színjátszásnak a görögül *phlyakes*nek nevezett formája, amely rövid mítoszparódiákat és a mindennapi élet jeleneteit mutatta be. Irodalmi szintre a syracusaei *Rhintón* emelte a Kr. e. 3. században, aki *phlyakes-drámákat* írt.

Valószínűleg hatással volt az oscusok campaniai városában, Atellában a Kr. e 4–3. században kialakult, eleinte színhagyomány útján terjedő népi bohózatra, a *fabula Atellanára*. Ezt a rögtönzöttség, nyílt szókimondás, obszcenitás és a gyalázkodásig menő civakodás, verekedés jellemezte. Négy tipikus figurája volt: *Maccus*, a nagyétkű tökkelütött; *Bucco*, a hengegő tökfilkó; *Pappus*, a kéjsóvár öreg és *Dossenus*, a gonosz púpos.

Az atellana feltehetően a Kr. e. 3. században került Rómába és eredetileg oscus nyelven adták elő valamely ünnepen (talán a márciusi *Quinquatruson*, *Minerva* ünnepén). A római ifjúság körében olyannyira népszerűvé vált, hogy maguk is művelni kezdték: a saturát hivatásos színészekre hagyva az atellanát kisajátították, és a drámai előadások után, mint utójátékot (*exodium Atellanicum*) adták elő. A színészek – kivételképpen – római polgárok is lehettek.³¹ Mindig ugyanazt – a tipikus figurának megfelelő – maszkot, jelmezt viselték, ugyanazokat a mozdulatokat alkalmazták, és különféle helyzetekben karikatúraszerűen jelenítették meg ugyanazt a komikus jellemet. Az atellana – a dráma hatására – csak a Kr. e. 2–1. sz. fordulóján vált irodalmi színházi műfajjává, amikor elkezdték nyelvileg jobban kidolgozni, versmértékbe szedni. Az immár színpadi szerzők által írt, de népies eredetiségét, durva realizmusát megőrző irodalmi atellanát önálló előadásként mutatták be (Adamik 1993, 209–212. o.).

3. A császárság kora

(Kr. e. 1. század közepe – Kr. u. 5. század)

A színház és az állam viszonyában a császárság létrejötte hozott áttörést. Augustus propagandatevékenységében kiemelt szerep jutott annak, hogy Róma város lakosságának támogatását biztosítsa az új államrend számára. Ezért az élelmiszer- és pénzadományok mellett, a császár minden korábbinál nagyobb méretekben gondoskodott látványosságokról (színházi előadásokról, gladiatori viadalokról, kocsiversenyekről stb.), amelyekre hatalmas összegeket fordítottak az államkincstár és az állami tisztviselők magánvagyonának terhére. A kiadások korlátozására több császár hozott rendelkezést, azonban tartós eredmény nélkül (pl. *Suetonius: Vita Caesarum, Tiberius, 34; SHA: Marcus Aurelius 11*). A játékok jelentőségének növekedését jól szemlélteti, hogy a látványosságok számára rendelkezésre álló ünnepnapok száma a köztársaság korában 11 és 18 között volt, Augustus korára elérte a 43-at, majd újabb és újabb ünnepek megalapításával a Kr. u. 2. században már a 135-öt, a 4. században pedig a 175-öt.

A színház megnövekedett jelentőségének megfelelően Augustus javított a színészek helyzetén (pl. megtiltotta a színészek testi fenyegetését az ünnepi játékok időtartamán kívül), amit utódai sem változtattak meg (*Suetonius: Vita Caesarum, Augustus 45, Tacitus: Annales 1, 77*). Ugyanakkor szigorúan fenntartotta a római polgárok és a római polgárjoggal szükségképpen nem rendelkező színészek közötti megkülönböztetést. Súlyos büntetéseket szabott ki azokra a színészekre – bármilyen híresek voltak is –, akik a római polgárokkal egy szintre merték helyezni magukat, például a kor két híres pantomimusa: *Hylast* megkorbácsoltatta, *Pyladest* pedig száműzte Itáliából (*Suetonius: Vita Caesarum, Augustus 45*). Tiberius is korlátozta a társadalmi elit és a színészek érintkezésének lehetőségeit: senator színész házába nem léphetett be, lovagrendű színészt utcán nem kísérelhetett, és csakis a színházban nézhették a színészek előadásait (*Tacitus: Annales 1, 77*).

³¹ Ugyanis az atellana-színészeket a császárkor elejéig nem sújtotta *infamia*.

A színészek olyannyira népszerűek voltak a köznép körében, hogy rajongói pártjaik voltak, amelyek rendszeresen tömegverekedéseket rendeztek a színházakban, ahol ezért állandóan jelen kellett lennie a katonaságnak. A rendbontásokat a hatóságok mindaddig elnézően kezelték, amíg utcai zavargásokká nem fajultak. Ilyen esetekben a színészeket és a rajongói pártok vezetőit átmenetileg száműzték Róma város vagy Itália területéről, pl. Tiberius, Nero és Traianus uralkodása idején (*Tacitus: Annales* 4, 14 és 13, 24-25, *Suetonius: Vita Caesarum*, Tiberius 37 és Nero 16).

Az Augustus uralmával létrejött erős és korszerű államszervezet békét és gazdasági fellendülést hozott a birodalomnak, különösen Itáliának. A művészetbe áramló hatalmas összegek révén Itália lett a kultúra egyik meghatározó központja, ide vonzva a kor legtehetségesebb művészeit. A császárság első két évszázadában a birodalom biztosította a tőke, a munkaerő és a szellemi javak szabad áramlását, aminek következtében mind társadalmi és gazdasági, mind kulturális tekintetben nagymértékben egységesült. Ez megnyilvánult a városiasodásban, a városokban épülő színházakban és egyes előadó-művészeti műfajok – a mimus és a pantomimus – elterjedésében (a helyi hagyományok, pl. Itáliában az atellana, továbbélése mellett).

A *mimus* görög eredetű színházi műfaj, amelynek lényege az utánzás.³² A dór vígjáték egyik formájaként Szicíliában alakult ki, és innen terjedt el Görögországban és Itáliában. Irodalmi rangra a Kr. e. 5. században *Sophrón* szicíliai költő emelte. Témáit kisemberek életéből merítette. Itáliában és Rómában évszázadokon át színházi hagyomány útján terjedő rögtönzött bohózatként élt az egyszerű nép körében. A mimusok előadásai az itáliai *Flora*, a virágzás és a tavasz istennőjének ünnepéhez, a *Floralidő*hez (április 28.–május 3.) kapcsolódtak,³³ majd a rendes színházi előadásokon is helyet kaptak, mint betét (*embolium*) vagy utójáték (*exodium*). Irodalmi színpadi műfajjává csak a Kr. e. 1. sz. közepén vált.

Ekkor a társadalmi-politikai változásokat követve a színház is átalakuláson ment keresztül: a tragédia és a komédia háttérbe szorult, az atellana hanyatlott – egy új színpadi műfajnak, a mimusnak adva át helyüket, amely jobban megfelelt a kor követelményeinek. Az eddigiekkel szemben a mimusban megjelentek a női színészek, akik maszk, sőt néha – például a *Floralidő*en – ruha nélkül szerepeltek (*Valerius Maximus* 2, 10, 8).³⁴ A mimus, az egyediséget állítva előtérbe, elfordult a szokványos maszkoktól és a tipizált jellemektől. Az egyének életének eseményeit és érzelmeit a tánc és a mimika kifejező erejével, énekkel és zenei kísérettel igyekezett megjeleníteni.³⁵ A mimus a többi műfajtól eltérően az életet minden korlátozás, a megengedett és tiltott területek megkülönböztetése nélkül utánozta. Olykor eltolódott a szórakoztatás és az obszcenitás felé, de középpontba állította a *humanitas* eszményét is, amikor szembeállította a hagyományos ideálokat az egyéni vágyakkal. Az egyén tetteinek, lelki küzdelmeinek ábrázolása az egyéni lét jobb megismerését segítette elő.

Különösen alkalmas volt a birodalomban aktuálisan zajló események bemutatására.³⁶ Említésre érdemes, hogy éppen a mozgásművészet tette lehetővé, hogy – különösen azon császárok uralkodása idején, mikor a szólásszabadság erősen korlátozott volt – a jól ismert mitológiai témájú éneket a színész mozdulataival aktualizálja saját korának eseményeire (pl. *Suetonius: Vita Caesarum*, Nero 39 és Galba 13).

A mimusszínészt *planipes*nek ('laposlábú') nevezték, valószínűleg azért, mert mezítláb táncolt. A férfi táncosok ruházata *centunculus* (rongyruha), a nőké a *ricinium* (kendőszerű ruhadarab) volt, ami – a drámában használt *pallium*hoz (köpeny) képest – szabadabb mozgást tett lehetővé. A

³² A szó eredetét tekintve a görög *mimesthai* 'utánozni' igével áll rokonságban.

³³ *Flora* istennő a római vallás legrégebbi rétegeihez tartozott, saját papja volt, a *flamen Floralis*; templomot csak Kr. e. 238-ban kapott.

³⁴ Ennek kultikus funkciója is volt (termékenységekultusz).

³⁵ *Lucretius* írja egy álomban megjelenő mimuselőadásról: „*Látásukban, mintha csak ébren tűnne elélük, / hogy lengő testtel mint járnak lejtve a táncot, / s mintha fülük citerának a húrján zengedező lágú / dalt hallgatna, s mintha az ott lévők sokasága / szinte előttük lenne a színpad tarka díszével.*” (4, 960–964., Tóth B. fordítása)

³⁶ Pl. *Claudius* a Kr. u. 50-es években előadatta Britannia elfoglalását egy Mars-mezőn felállított ideiglenes színpadon, és az előadáson hadvezéri jelmezben elnökölt (*Suetonius: Vita Caesarum*, *Claudius* 21).

férfiak – legalábbis a korai időkben – *phallost* viseltek (valószínűleg a megtermékenyítő erő szimbólumaként), ami megfelelt a mimus naturalisztikus természetének.

A mimusegyüttes általában négy táncosból állt, de a fellépők száma nem volt korlátozva. Az elsőt, aki mint szólótáncos mozgásával mindent ki tudott fejezni, *archimimus*-nak nevezték. A vele ellentétes jellemet a harmadik szerep táncosa adta elő, míg a másik kettő komikus szerepeket alakított (Adamik 1994a, 53–58. o.).

A mimus tág műfaji határainak köszönhető rugalmassága, változatossága miatt a császárkorban végig élő műfaj maradt. A kereszténység államvallássá válásának idején – az egyházatyák támadásai ellenére – töretlen volt a népszerűsége és császári támogatottsága. Sőt a keresztény kultuszban is felhasználták a mimus tánctechnikáját. Az antik színházi kultúra kora középkori megszűnése után is fennmaradt, bár megváltozott formában.

A mimus nem kötődött feltétlenül a színház épületéhez: előadhatták köztereken felállított ideiglenes színpadokon vagy arénákban, különféle műfajú műsorszámokból összeállított varietészerű előadások részeként. Tág műfaji korlátainak köszönhetően számtalan változata alakult ki.³⁷

A színpadon zajló előadásokról alig maradt fenn leírás. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a színház és a tánc általános népszerűsége folytán az írók nem látták értelmét, hogy a mindenki által ismert jeleneteket részletesen lejegyezzenek. Ez azonban legfeljebb az olyan irodalmi alkotásokra lehet igaz, amelyek nem kifejezetten a színházzal foglalkoztak. Ismert ugyanis, hogy a táncművészetnek olyan kiterjedt – a tánc történetével és az egyes tánc típusokkal foglalkozó – szakirodalma volt, hogy *Lukianos* (Kr. u. 2. sz.) magához méltatlannak vélte ennek szaporítását (*Lukianos: Beszélgetés a táncról* 33). Ez a szakirodalom szinte teljes egészében elveszett.

Az antikvitás táncművészetének csúcspontja a *pantomimus* volt: a mimikus táncdráma, amelyben a táncművészek – zenei és énekkíséret mellett – némán, kizárólag mozgásművészeti eszközökkel adták elő a drámai cselekményt. A pantomimus tánc voltának megkérdőjelezése történetiellen.³⁸ Nem vitatható ugyanis, hogy a történelem folyamán bárhol és bármikor *jogosan* tekintettek-e táncnak egy bizonyos mozgásformát – márpedig kétségtelen, hogy a rómaiak a pantomimust táncként értelmezték. A császárkor vezető színházi műfaja volt.³⁹

A hellenisztikus Közel-Keleten (Kis-Ázsia, Szíria, Egyiptom) alakult ki a Kr. e. 3–1. században. Innen jutott Rómába, miután a terület római uralom alá került (Kis-Ázsia keleti részei és Szíria Kr. e. 64-ben, Egyiptom Kr. e. 30-ban). A pantomimus Rómában a színházi élet Augustus császársága idején kibontakozó fellendülésének köszönhetően megújult, korábban nem ismert színvonalra fejlődött (uo. 34).

Az irodalmi hagyomány a *tragikus pantomimus* megteremtését a kis-ázsiai Ciliciából származó *Pylades*-nek, a *komikus pantomimus*-ét pedig az egyiptomi Alexandriából rabszolgaként Rómába – a korszak kultúrájára nagy befolyást gyakorló *Maecenas* tulajdonába – került *Bathyllus*-nak

³⁷ Ilyen lehetett a *Iohannes Chrysostomos* (Kr. u. 4. század) által említett előadás, amelyben a színpadon úszó mimusszínésznőket látott. Ide tartozhat az *Apuleius* (Kr. u. 2. század) által leírt táncelőadás is (*Metamorphoses* 10, 29–34). A mimusnak egy különösen kegyetlen típusát – ha egyáltalán ebbe a műfajba sorolható – képezték azok a gladiátori és állatviadalkok, melyeket az arénában valamely mitológiai történet realizisztikus előadása ürügyén tartottak. Pl. megkötözött halálra ítélt bűnözőt vadállat tépett szét *Prométheusz* és a *keselyű* mítoszának bemutatása ürügyén. Szokásos lehetett – számos említése alapján – elítélt nők bikával vagy más nagytestű állattal való nemi aktusa *Passiphae* és a *bika* mítoszára utalva (*Martalis: Liber spectaculorum* 5 és 7). Ezeknek a mimus műfajába való besorolása ellen szól, hogy nem színészek adták elő, illetve, hogy még a Kr. u. 3. században is a császár örültségének bizonyítékát látták abban, hogy egy mimuselőadás alkalmával *Heliogabalus* (218–222) arra kényszerítette a színészeket, hogy ne csak eljátszák, hanem valóban végre is hajtsák a házasságtörő aktust a színpadon (*SHA: Heliogabalus* 25).

³⁸ „[A római színpadon] már nem szerepel tánc, mert a pantomimus vált uralkodó műfajj” és „minél több színház, annál kevesebb színpadi tánc maradt Rómában” (Vályi 1969. 80. o.).

³⁹ Egyesek szerint csak a mimus egyik változata. Számos csak rá jellemző jellemzője miatt azonban indokoltnak tűnik önálló műfajként kezelni.

tulajdonította. Pylades egy – mára elveszett – táncművészeti szakkönyvet is írt, Bathyllus pedig táncművészeti iskolát alapított.

A *pantomimus* műfaji jellemzőinek meghatározásához elsősorban Lukianos *Beszélgetés a táncról* című dialógusa használható. Lukianos ugyanis saját korának (Kr. u. 2. sz. közepe) táncművészetét egyértelműen a *pantomimusszal* azonosítja. Ezt igazolja, hogy az általa tárgyalt táncművészetet az *itáliaiak* – állítása szerint – pantomimusnak nevezik (uo. 67). Példaként hozott történeteinek színhelye Róma és a szíriai Antiochia volt.

A műfaj Itáliában használatos – görög eredetű – elnevezése (*pantomimus*, azaz 'mindent utánozó') abból eredt, hogy *minden szerepet egyetlen* vagy – feltehetően – legfeljebb két *színész* játszott fő- és mellékszereplőként. A mellékszereplő segítségével a párbeszéd jeleneteknél és a főszereplő szerepváltásai alatt lehetett szükség. A színész a darab folyamán, számtalan alkalommal jelmez, maszkot és szerepet cserélt. Ezt bizonyítja, hogy Lukianos egyik történetében a fellépő táncművésznak öt jelmez volt kikészítve, mivel több szerepet játszott (uo. 66). Művészi teljesítménye nem csupán kifejező mozgásában rejlett, hanem abban is, hogy egymástól erősen eltérő jellemeket tudott felváltva megjeleníteni.⁴⁰ A darabot ennek következtében valószínűleg nem folyamatosan, hanem „képekre” bontva, megszakításokkal adták elő, ami a nézőktől nagyfokú képzelőerőt és a darab témájának alapos ismeretét követelte meg. A nézők nem a történetre, hanem a művészi előadásmódra és az általa keltett érzelmekre koncentráltak (*Gregor* 1944). A pantomimus jellemfejlesztő, erkölcsjavító hatását éppen abban látták, hogy a táncos átélhetővé tette a szereplők érzelmeit a nézők számára, szimpátiát keltve a pozitív, és ellenszenvet a negatív jellemek iránt (*Lukianos: Beszélgetés a táncról* 72 és 79).⁴¹

A színészek csak férfiak lehettek, a női szerepeket is ők alakították (uo. 28). A megjelenített szerepnek megfelelő jelmez (uo. 66) és zárt szájú maszkot (uo. 29)⁴² viseltek. Díszlet – a színpalat borító képtől eltekintve – nem vagy alig volt.⁴³ Az előadást zene: dob, fuvola, hétágú síp, és a ritmust adó, vastag fatalppal ellátott cipő (*scabellum*) (uo. 83), valamint – bizonyára a darabot magyarázó – ének(kar) kísérte. Az énekes kíséretnek a kezdeti (Augustus kora utáni) elhalásáról szóló elmélet minden alapot nélkülöz: Lukianos példaként hozott történeteiben mind Nero korára (Kr. u. 60-as évek), mind saját korára (Kr. u. 2. sz. közepe) vonatkozóan szerepel az ének(kar), bár lehetséges, hogy az ének nem volt az előadás elengedhetetlen tartozéka (uo. 30., 63–64. és 83).

A pantomimus témája a mitológia és a történelem volt (uo. 37–61). A műfaj népszerűvé válásával több ismert író és költő is foglalkozott mitikus történetek pantomimus librettóként (*fabula saltica*) való feldolgozásával és klasszikus drámák átdolgozásával. Ilyen lehetett pl. *Lucanus Salticae fabulae XIV* című – elveszett – műve (*Adamik* 1994b).

A tánctechnikát a taglejtések: fordulatok és körök, szökellések és hátrahajlások (uo. 71), valamint a kézmozdulatok határozták meg. A kézmozdulatok rendkívül kifinomult – ma már rekonstruálhatatlan – rendszerét, ami *Quintilianus* szerint legalább olyan kifejező volt, mint a beszélt nyelv, az ókori szerzők nem győzték eléggé dicsérni, és a „kéz bölcsességének” (*cheirosophia*) nevezték (uo. 69).

⁴⁰ Ennek kapcsán meg kell jegyezni, hogy a szakirodalomban használatos a „szólópantomim” kifejezés, mintha legalábbis létezett volna a pantomimusnak olyan formája, amelyet nem szólóban, vagy legfeljebb duettben táncoltak. Ez azonban tévedés, mivel a pantomimus *per definitionem* csakis szóló, esetleg duett lehetett, mint ahogy ez az elnevezés értelmezéséből nyilvánvaló.

⁴¹ Ezek a példák atellana előadásokra vonatkoznak.

⁴² Közvetett bizonyítékként szolgál, hogy Lukianos példaként hozott történeteiben – a kéz- és testmozdulatokkal ellentétben – arcjátékot nem említ.

⁴³ Ilyen lehetett például a különösen kedvelt szerelmi jeleneteknél az ágy, illetve a láda, ahova a szeretőt alakító színész bújhatott.

Irodalomjegyzék

- Adamik Tamás (1993): *A római irodalom története az archaikus korban*. Seneca Kiadó, Budapest.
- Adamik Tamás (1994a): *A római irodalom története az aranykorban*. Seneca Kiadó, Budapest.
- Adamik Tamás (1994b): *A római irodalom története az ezüstkorban*. Seneca Kiadó, Budapest.
- Alföldy Géza (2000): *Római társadalomtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Castiglione László (1971): *Római művészet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Földi András és Hamza Gábor (1996): *Római jog*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gregor, J. (1944): *Kulturgeschichte des Balletts*. Gallus Verlag KG, Wien.
- Szilágyi János György (1981): *Impletæ modis saturæ*. *Antik Tanulmányok*, 28. évf. 65–96.
- Vályi Rózi (1969): *A táncművészet története*. Zeneműkiadó, Budapest.

Kinek kell a régi tánc a 21. században?

*„A Belle Dance olyanfajta kecsesség a mozdulatokban, a lépésekben és az egész emberben, melyet szavak által sem elmondani, sem megtanulni nem lehet”
(De Pure 1668 /1972).*

A régi táncok sorsa elválaszthatatlan a régi zenétől. Nemcsak azért, mert sok tánckompendium a koreográfiához tartozó dallamot is közli, hanem mert a két terület feltárását érintő folyamatok – látszólag egymástól függetlenül – döntően a 20. század második felében indultak útjukra Nyugat-Európából. Az ősforrásokhoz való visszanyúlás ötletét mindkét terület a népművészetből, konkrétan a néptáncból, illetve a néptáncból merítette.

A régi vagy historikus tánc a 15. század közepétől a 18. század közepéig terjedő időszak színpadi és udvari társastánc anyagának rekonstrukcióját, újjáélesztését jelenti, korabeli források alapján. Tehát a kora reneszánsztól a késő barokkig terjedő korszakok arisztokráciájának írásban rögzített táncművelését értjük ezen a fogalmon, amely a báli repertoár szempontjából egészen a 18. század végéig, sőt a 19. század elejéig is kiterjeszthető.

Míg a régi zenéhez kötődő historikus előadói irányzat a szóban forgó repertoár korabeli hangszereken való, a korabeli hangzásideált és előadásmódot célzó megszólaltatását tekinti fő feladatának, addig a historikus táncok megismerése szempontjából elsődleges a források felkutatása. A kísérletező zenészek és tudósok a 20. század elmúlt évtizedeiben – elfeledett szerzőket, ritkán játszott műveket és a területet érintő szerteágazó forrásanyagot felkutatva – a historikus zene határait az 1200-as évektől egészen az 1800-as évekig tágították, nem kevés vihart kavartak.

Ami az arisztokrata báli és színpadi táncot illeti, jelenlegi tudásunk szerint a táncrekonstrukció körét lényegesen gyarapító forrás a 15. század közepéig nem áll rendelkezésre. *Noverre* megjelenésével viszont nem tűnt el rögtön a barokk, hiszen a korszak örökségét hordozó báli táncok a 18. század második felében is divatban maradtak, sőt a kései menüett a 19. század elejéig tovább élt.

Milyen források állnak a kutató rendelkezésére?

Kétféle fellelhető anyag segíti munkáját. Egyrészt olyan kéziratok, traktátusok és tánckönyvek, amelyeket európai táncmesterek írtak, elsősorban arisztokraták számára. Másrészt ún. másodlagos források, pl. krónikák, útinaplók, levelek, elbeszélések és korabeli ünnepek szemtanúinak beszámolóit, valamint ikonográfiai anyagok.

„Ami a régi táncokat illeti, nem sokat tudok magának mondani. Az idő pusztítása, az emberek lustasága, vagy a lejegyzés nehézségei megfosztottak minket ezen táncok ismeretétől. De nem is érdemes törődni velük, mert ezeket sehol nem járják már, sőt még apáink idejében is láthattunk olyan táncokat, amelyek mostanára hasonló sorsra jutottak, oly nagy az emberek fogékonysága az újdonságok iránt” (*Arbeau 1588/1972, 4v, Jeney Zoltán fordítása*).

Honnan tudhatjuk, hogy milyen volt a régi tánc? Hogyan fogjunk hozzá a rekonstrukcióhoz, a megfejtéshez?

Nagy a történelmi távolság. Míg a zenében a kottairás és kottaolvasás megszületésével lehetővé vált a zene rögzítése és évszázadokon átívelő megszólaltatása, addig a historikus táncok nem rendelkeznek ilyen egységes rögzítési módszerrel. A leírásokat pedig, amelyek mindig csak az adott stílusra voltak alkalmazhatók, az új stílusok létrejöttével nem használták, és egyszerűen elfelejtették. A reneszánsz és barokk stílusból, néhány népi gyökerű – és ezért bizonyos vidékeken ma is fellelhető – táncművelésen kívül nem örököltünk táncgyományt. Az első reneszánsz kori szöveges táncleírások pedig nem lehettek annyira részletesek, hogy mai rekonstrukciónk ne találja magát szembe nyitott kérdésekkel.

Azonban ez nem ok a rekonstrukció elvetésére, hiszen sokkal több a konkrétum, mint a fehér folt. Össze sem lehet hasonlítani egy színpadra állított valódi rekonstrukciót, illetve korabeli koreográfiát azokkal a klasszikus balettszínpad igényeit és ízlését kiszolgáló törekvésekkel, amelyek történelmi tánc címen inkább csak történelmi hangulatot képviselnek a historikus táncok konkrét világával szemben.

Milyen stílusokkal találkozhatunk a historikus táncanyagon belül? 1. A 15. századi itáliai kora reneszánsz *ballók* és *bassadanzáék*, valamint a burgundi *bassedanse* világa. 2. A 16. századi tánc típusok széles skálája, elsősorban itáliai és francia források alapján. 3. A 17. század első felének, a reneszánsz és barokk közötti átmeneti időszaknak a forrásai. 4. Az angol *county dance*-ok anyaga. 5. Barokk báli és színpadi táncok gazdag repertoárja, valamint a *contredanse française*-ek. 6. A 18. század második felének kontratáncai, a *cotillon* és a *quadrille*.

Azonban minden stílushoz más megoldókulcs kell. Ki és mit olvas ki a forrásokból? Ezen a ponton válik világossá, hogy a személyes munka döntő fontosságú ebben a folyamatban. Egy rekonstrukció saját olvasat, tehát sok szempontból éppen olyan önálló alkotás, mint egy koreográfia. A megfejtéshez a témával kapcsolatos sokoldalú tájékozottság mellett kiemelt jelentőségűek a zenei ismeretek.

A táncrekonstrukció egyszersmind tudomány és művészet. A régi táncok színpadra állításakor rendkívül fontos a táncos és a rekonstrukciót végző szakember együttműködése (amennyiben nem egy személy végzi a kétféle feladatot). A tudós megfejt, a táncos előad, megvalósít. Kérdés, mit tud a táncos saját énjéből beletáncolni, belevinni például egy barokk koreográfiába? Ehhez komoly stílusismeret és nagy tapasztalat kell, valamint bele kell tudni helyezkedni az adott élethelyzetbe, hangulatba.

A tánc tudomány tehát új területtel gazdagodott: a historikus táncok témájával. Újra felfedezték például Jean Tabourot *Orchésographie* című értekezését, amit a neves burgundi családból származó egyházi méltóság 69 éves korában vetett papírra *Thoinot Arbeau* anagrammatikus álnév alatt. A tánc kedvelő laikus a reneszánsz tánc típusok gazdag tárházát hagyta az utókorra 1588-ban publikált művében.

A kézikönyv címlapján ezt olvashatjuk: „*Értekezés dialógus formájában, mely által bárki könnyűszerrel megtanulhatja és gyakorolhatja a tánc tisztas mesterességét*” (uo.).

Arbeau a tánc leírások mellett többek között ír a használatos hangszerekről, valamint a szokásokról is.

„*Ha nőülési szándékai vannak, higgye el, szerető hölgyet találni csak könnyedséggel és kecsességgel lehet, s az leginkább a táncban mutatkozik meg. Mert ami a vívást és a labdajátékot illeti, a hölgyek nem szívesen nézik, félnek egy elpattanó törtől vagy egy lepattanó labdától, amely megsérthetné őket.*

„*Sőt mi több, a tánc arra is szolgál, hogy kiderüljön, vajon a szerelmesek egészségesek-e, és uralják-e tagjaikat. A tánc végén mód nyílik arra is, hogy megcsókolják párjukat, hogy a kellő tiszteletadással érezhessék, és szagolhassák egymást, hogy megtudják, a másik lehelete kellemes-e, és nincs-e oly orrfacsaró szaguk, mint ahogy mondják, a befülledt vállvértnek. Így a tánc egyéb kellemei mellett a társadalom rendben tartásához is szükséges*” (uo. 2v).

„*Ha társaságban táncolja majd, ügyeljen arra, hogy ne hajtsa le a fejét, hogy lépéseit ellenőrizze, s hogy jól táncol-e. Tartsa fejét és testét egyenesen, magabiztos tekintettel, ne köpjön, orrát ne piszkálja, ha mégis rávinné a szükség, forduljon félre és használjon egy szép fehér zsebkendőt. Csevegjen kellemmel, kedves és tisztességes szavakkal. Karjai ne lógnanak, mint a holtnak, de ne is mozgassa őket túlzott hevességgel. Öltözzön tisztán, rendezen, feszes legyen a nadrágja, és ragyogjon a cipője. Vesse ezeket az intelmeket jól a fejébe*” (uo. 62v–63r).

A *Belle Dance*-ként vagy barokk táncként emlegetett stílus francia találmány. A táncmesterek olyan új és elismert modellt találtak ki, amit aztán egész Európában lemásoltak és elterjesztettek. A barokk tánc mindig is a jó táncos privilégiuma volt, akár egyszerűbb, akár bonyolultabb a koreográfiai anyag. Memória szempontjából pedig általánosan elmondható, hogy rendkívüliek az elvárások az előadóval szemben.

Az 1700-ban publikált barokk táncjelírással lehetővé vált a korszak táncanyagának lejegyzése. A *Feuillet-Beauchamps*-féle táncjelírás a térformák és a lépésanyag tökéletes rögzítésére volt

alkalmas. A koreográfiákban használt bonyolult karmozdulatokat a táncjelírás nem tartalmazza. Alkalmazásuk módját stilisztikai szabályokban olvashatjuk. A táncjelírás az egyes lépések, lépéselemek ütemen belüli ritmikáját nem részletezi (eltekintve a dupla tempó jelölésére használt kettős összekötőjeltől).

Megindult tehát a régi és új koreográfiák lejegyzése és kiadása. Rendszeresen jelentek meg báli és színpadi táncokat tartalmazó gyűjtemények, amelyeknek köszönhetően a barokk táncok rekonstrukciója igen nagy pontossággal lehetséges.

57

*La muszette a deux dancée par M. le prouost
et M. le Caller*

Guiota hoc Lopera de

1. kép. Barokk koreográfia részlete – G. L. Pécour: *La muszette a deux* (1713), M. Gaudrau

A táncrepertoárban megjelentek a barokk zene különböző tételtípusai. A tánctörténet hihetetlenül szép *entrée*-ekkel, *chaconne*-okkal, *passacaille*-okkal gazdagodott. Számtalan új színpadi műfaj született, többek között a balettkomédia. Az itáliaiak által elindított arisztokrata táncolást a franciák a barokk korszakban professzionális szintre fejlesztették. „A tánc fejlődésének csúcsára ért” (Rameau 1725/1967).

Míndez a tánc és a zene közötti szoros kapcsolatnak is köszönhető volt. A korszak táncmesterei nemcsak táncolni, táncot tanítani és koreografálni tudtak, hanem többek között otthonosak voltak a zene világában is. Értettek a hangszeres játékhoz, sőt gyakran maguk szerezték a dallamot saját koreográfiájukhoz. A zenészek pedig tudtak táncolni, így pontosan tisztában voltak azzal, hogy milyen zenét játszanak, milyen táncot kísérek. Mindezek ismeretében nyilvánvaló, hogy zene és tánc tudatos kapcsolatban állt, és a fennmaradt koreográfiai anyagokból rendkívül fontos következtetéseket vonhatunk le a zenei előadói praxistól is. Ezért lényeges, hogy a zenészek is tanuljanak historikus táncokat.

A témával való foglalkozás megkívánja a tánctudomány legújabb eredményeinek követését. Fontos lenne rendet teremteni az időközben elavulttá vált modern kori források tekintetében is.

Tisztában kell lenni azzal, hogy mit tanítunk. Korabeli forráson alapuló, megbízható rekonstrukciót vagy esetleg szándékosan nyúlunk történelmi hangulatot hordozó klasszikus balettkoreográfiához. Ennek megfelelően a forrás és a rekonstruktor vagy koreográfus személye is szem előtt tartandó.

Kívánatos lenne, hogy a barokk koreográfiai örökség ne természetes jellegétől megfosztva, eltorzítva jelenjen meg az operákban és különböző táncelőadásokon. A historikus táncok anyaga a színpadi megjelenítés mellett – különböző technikai nehézségű rétegei következtében – igen sokoldalúan használható a művészeti nevelésben, illetve a közművelődésben is.

A forrásművek feltárása ma még nem tekinthető befejezettnek. A tánctörténeti kutatás nincs lezárva. Nem is szabad lezártnak tekinteni. Könnyen lehet, hogy egy néhány évvel ezelőtt publikált mű is frissítésre szorul újabb kiadás esetén. Éppen ezért munkámmal a historikus táncok anyagának egyre részletesebb megközelítését, megismerését és rekonstrukcióját gazdagítani, nem pedig lezárni kívánom.

Irodalomjegyzék

- Arbeau, Th. (1588/1972): *Orchésographie et traicté en forme de dialogue par lequel toutes personnes peuvent facilement apprendre et practiquer l'honnête exercice des dances*. Johan des preyz, Lengres.
- De Pure, M. (1668/1972): *Idée des spectacles anciens et nouveaux*. Michel Brunet, Paris.
- Feuillet, R.-A. (1700/1979): *Chorégraphie ou l'art d'écrire la dance, par caractères, figures et signes démonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soymême toutes sortes de dances...* Michel Brunet, Paris.
- Harnoncourt, N. (1984): *Der musikalische Dialog. Gedanken zu Monteverdi, Bach, Mozart*. Residenz Verlag, Salzburg/Vienna.
- Otterbach, F. (1980): *Die Geschichte der europäischen Tanzmusik*. Heinrichshofen's Verlag, Amsterdam.
- Péteri Judit (1987, szerk.): *Régi zene 2*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Rameau, P. (1725/1967): *Le Maître à danser qui enseigne la manière de faire tous les différents pas de danse dans toute la régularité de l'art, et de conduire les bras à chaque pas...* J. Villette, Paris.
- Széll Rita (2001): *Régi táncok iskolája. A francia reneszánsz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóvay Nagy Péter

Tánc és frigykötés*

A táncsal kapcsolatos érvelés Sir Thomas Elyot *The Boke Named the Governour* című művében

Európában a tánc az antikvitástól kezdődően egészen az újkorig morális viták keresztüzében állt. A polémia reneszánsz kori jellegzetességeit vizsgálva legalább öt olyan diskurzus különíthető el egymástól, amelyek a táncra vonatkoznak. Ezek közül az egyik a tánckönyvírók és táncmesterek által meghatározott professzionális-kommerciális⁴⁴ (Howard 1996, 35. o.) diskurzusként, egy másik pedig bölcséleti-filozófiai jellegű beszédmódként ragadható meg leginkább.⁴⁵ Ezek mellett egy gyógyászati-orvosi vonulat és egy morálteológiai megközelítés is létezett.⁴⁶

Végül jól körvonalazható egy nevelési célzatú, civilizációs diskurzus is.⁴⁷ Ennek egyik reprezentáns darabja Sir Thomas Elyot – VIII. Henrik angol királynak dedikált – *The Boke Named the Governour* (A vezetőről szóló könyv) című műve volt, amelyet az alábbiakban fogok részletesen elemezni.⁴⁸ Arra keresem a választ, hogy Elyot milyen érveket és hogyan használt fel a táncsal kapcsolatos polémiában?

A kérdés megválaszolásához először a mű táncra vonatkozó részének szerkezetét érdemes röviden áttekinteni. Mint ismeretes, a *Governour* táncsal foglalkozó passzusai az uralom formáit és az uralkodó nevelését tárgyaló első könyvben olvashatók (19–25. fejezet). Itt Elyot elsőként egy augusztinuszi tétel elemzését adja (19. fejezet), amelyet a tánc történetének bemutatása követ (20. fejezet). A következő fejezetben a tánc és a házasság kapcsolatáról szól, majd a befejező részben a táncolás által kifejleszhető erények sorát ismerteti (22–25. fejezet).

A *Governour* táncra vonatkozó érveinek alaposabb vizsgálatához érdemes megismerkednünk a táncot tárgyaló egységben idézett auktorok listájával is. A neves angol humanista az antikvitásból főként Lukianosz (Beszélgetés a táncról), Platón (Az állam, Törvények, Timaios), Arisztotelész (Nikomakhoszi etika) és – az általa Tulli néven emlegetett – Cicero (De officiis) műveiből merített.

*Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Magyar Táncművészeti Főiskola Tudományos Tanácsának, amely lehetővé tette számomra, hogy 2008. áprilisában Londonba látogathassak. A könyvtárak (*Senate House Library, Maugham Library*) anyagának tanulmányozása mellett alapvető segítséget jelentett számomra a térítés ellenében elérhető elektronikus adatbázisok *Journal Storage* [JSTOR] és az *Early English Books Online* [EEBO]) használata is. Ezzel kapcsolatosan dr. Fodor Antalnak és dr. Bolvári-Takács Gábornak tartozom köszönettel.

⁴⁴ Példaként Domenico da Piacenza, Guglielmo Ebreo da Pesaro és Antonio Cornazzano (15. század), valamint Robert Coplande, Antonius de Arena, Fabritio Caroso, Thoinot Arbeau és Cesare Negri (16. század) vonatkozó művei említhetők. Megjegyzés: Howard a *mercantile* kifejezést használta.

⁴⁵ A korszakból Petrarca (*De remediis utriusque fortunae*), Agrippa von Nettesheim (*De incertitudine et vanitate omnium scientiarum*), Sebastian Brant (*Das Narrenschiff*) és Simeon Zuccolo (*La pazzia del ballo*) műveinek bizonyos részei sorolhatók ide. Megjegyzés: A lábjegyzetekben idegen nyelven hivatkozott művek közül néhány magyar nyelven is olvasható.

⁴⁶ Pl. Hieronymus Mercurialis (*De arte gymnastica*), Arcangelo Tuccaro (*Trois dialogues de l'exercice de sauter et voltiger en l'air*). A táncsal kapcsolatos teológiai okfejtésekkel kapcsolatosan: Arcangeli (1994), Bagyinszki (1998. 115–116. o.), Davies (1984), Rahner (1952), Wagner (1997) és Wéry (1992).

⁴⁷ Példaként a következő szerzők műveinek vonatkozó részei említhetők: Baldassare Castiglione (*Il libro del Cortegiano*), Juan Luis Vives (*De offitio meriti, de institutione feminae christinae*) és Erasmus (*De civilitate morum puerilium libellus* és *Institutio principis Christiani*).

⁴⁸ Elyot művének R. C. Alston által szerkesztett reprint kiadása: Elyot (1531/1970). Jőmagam az EEBO adatbázisában fellelhető, a British Museum tulajdonában lévő 1531. évi londoni kiadást használtam.

Itt kell megemlíteni azt a – hivatkozás nélkül citált – történet is, amelyben *Hieron* szürakuszi türannosz uralkodásának leírása szerepel. Hieron uralma alatt a lakosoknak még a beszédet is megtiltották, és ezért jelekkel, pantomim- és táncmozdulatokkal voltak kénytelenek kommunikálni egymással. Ebben a kényszerhelyzetben született meg a tánc művészete, „feltalálói” pedig a szürakusziak voltak – legalábbis eme történet tanúsága szerint (*Elyot* 1531/1970. 77r-77v).⁴⁹ Bár Elyot közvetlen forrásának azonosítása további kutatást igényelne, az biztosan kijelenthető, hogy az általa szerepeltetett történet – amely egyébként a retorika születésének szintén fontos dokumentuma – különféle késő ókori és kora középkori retorikai tankönyvekhez, kézikönyvekhez írott bevezetésekben és kommentárokból is felbukkant. Eme szöveggyűjtemény retorikai témájú – *Korax* és *Theiszisz* tevékenységét tárgyaló – passzusainak forrása Timaios lehetett, a táncra vonatkozó történet eredete azonban nem határozható meg pontosabban (*Hinks* 1940. 67. o., *Farenga* 1979. 1035. o., *Wilcox* 1943. 21. és 23. o.).

Az antikvitásból származó történeteken kívül a kereszténység gondolkörét tükröző művek is megjelentek a *Governourban*. Elyot a különböző ótestamentumi passzusok mellett (Salamon és Dávid tánca a frigyláda előtt) elsősorban a patrisztika hagyományára (*Augusztinusz*: *Enarrationes in Psalmos*) támaszkodott (*Elyot* 1531/1970, 77r, 78r).⁵⁰

Természetesen a *Governour* nem vonhatta ki magát a kortársak műveinek hatása alól sem. Az ezzel kapcsolatos allúziók azonban jobbra csak közvetett módon kapcsolódtak a tánchoz. A korszak általános jellemzője ugyanis, hogy a gondolkodók számára az egyik legfőbb kérdés az idő szabad eltöltése volt. Ezért az idő megfelelő módon való felhasználására számtalan elgondolás született (*Arcangeli* 2003, *Burke* 1995, 1997). A problémakör egyik kardinális részét a tunyaság, a tétlenség témája alkotta. A 16. századi írók egy része (*William Caxton*, *Robert Copland*) a játékok (*ludi*) hasznossága mellett érvelt.⁵¹ A táncot általában ezek egyik fajtájaként említették (*Arcangeli* 1993, 138–139. és 153. o.). Elyot szintén erre az álláspontra helyezkedett: a játékok üdvös volta mellett tette le a voksát (*Major* 1958, 34–35. o.).⁵²

A források áttekintése után a következő megállapítások szűrhetők le. Úgy tűnik, hogy Elyot számszerűen a legtöbb táncmal kapcsolatos érvet az antikvitásból vette. Ez az eljárás a korszakban bevett módszernek számított: számtalan táncapológia készült ebben a szellemben (*Berghaus* 1992, *Sparti* 1993, *Arcangeli* 1994, 133. o.).⁵³ Ezek mellett azonban számtalan újszerű vonás is kimutatható az elyoti forráshasználatban. Ilyennek tekinthető például a kevésbé ismert táncra vonatkozó történetek (*Hieron*), valamint a korabeli szerzőkkel kapcsolatos allúziók felhasználása. Ugyancsak lényeges nívója a műnek, hogy a benne szereplő érvek nem szolgálai módon követték az antik auktorok eszmefuttatását: az átvétel során a szerző az argumentumokat többször saját igényeinek megfelelően módosította. Sőt, néhány esetben Elyot teljesen új, korábban nem használatos érvet alkotott a tánc védelmében.

A *Governour* táncmal kapcsolatos fejezeteinek forrásbázisát követően érdemes a műben szereplő érvek típusát is megvizsgálni (*Arcangeli* 1994, 148–149. o.).⁵⁴

A táncmal kapcsolatos viták során az érvek egyik alapvető típusát a tánc történeti, hagyomány- és szokásjellegére való hivatkozás jelentette.⁵⁵ Ennek az argumentumnak az alapja arra a megállapításra volt visszavezethető, amely a tánc létezésének jogosságát a tánc univerzális jellegével

⁴⁹ A tánc eredetével kapcsolatos egyéb történetek: pl. *Lukianosz* (1974. 740. o.).

⁵⁰ Szerepelt még ebben a részben egy utalás Saulra is, de az nem a táncra vonatkozott.

⁵¹ Az előbbi *Jacobus de Cessoli*: *Liber de moribus hominum et officii nobilium ac populorum super ludo scachorum* (1285) című sakk-könyvét fordította le angolra (*Game and Play of Chess*, 1474). *Copland* pedig a táncot ajánlotta gyógyírként a tétlenség ellen (*The manner to dance base dances*, 1521; *Major* 1958, 34–35. o.).

⁵² A tétlenséggel kapcsolatosan néhány hazai példa: *Tóvay* (2008, 409–410. és 414. o.).

⁵³ Például *Jean Pyrrhus d'Angleberme*: *De saltatione ac musica* (1517) című művében szintén *Lukianoszra* támaszkodott.

⁵⁴ Az érvrendszerek csoportosításánál *Arcangeli* részleges tipológiája szolgált kiindulópontként.

⁵⁵ Erre főként a 20. fejezetben (*Of the firsts begynnyng of daunsing and the old estimation therof*) találhatunk példákat, ahol Elyot *Lukianosz* alapján dolgozta fel a kérdéskört.

igyekezett megmagyarázni. Ennek bizonyítékeként a tánc általános földrajzi elterjedtségét és az emberi történelemben való gyakori előfordulását jelölte meg, sőt – érdekes módon – a tánc egyetemességének fogalmát az állatvilágra is kiterjesztette.⁵⁶

Ilyen jellegű történeti eszmefuttatással már a *Governour* táncsal foglalkozó részének legelején találkozhatunk. Itt ugyanis Elyot – valószínűleg egy Tudor-kori klerikus kortársával vitatkozva (*Elyot* 1531/1970, 74r-v, *Major* 1958, 28. o.) – egy ünnepnapokra vonatkozó ágostoni mondást („*Melius enim utique tota die foderent, quam tota die saltarent!*”, azaz „*Jobb egész nap ásni, mint táncot járni!*”) elemzett. Interpretációja rendkívül érdekes, és az addigi hagyományhoz képest teljesen újszerű volt. Hiszen ezt az ágostoni zsolttármagyarázatokban (*Enarrationes in Psalmos*. XXXII. 2. 1. 6., *Migne* 1982–1993, XXXVI. 281.) szereplő szállóigét már egy 12. századi ismeretlen szerző által a 75. zsolttárhoz összeállított kommentár (*Commentarius in LXXV. psalmos*) is táncbíráló szellemben használta.⁵⁷ A későbbi századok auktorai szintén ebben a hangvételben idézték a mondatot (pl. *Chesneau* 1564, A8v, *Boiseul* 1606, 45. o.).⁵⁸

Ezzel szemben Elyot ezt a passzust nem az ágostoni értelemben, azaz táncbírálatként magyarázta, hanem éppen ellenkezőleg: az udvari tánc védelmében használta fel. Az elyoti magyarázat szerint ugyanis Ágoston csak a tánc alantasabb formáira, a buja és romlott, tisztességtelen (*lasciviose and corrupted*) táncokra, valamint a pogány kultuszok táncaira akart ezzel a mondattal utalni. Ezekén túl – érvelt tovább Elyot – az egyházatya tilalma még a szent napokon való táncolásra terjedt ki, valamint azokra a táncokra vonatkozhatott, amelyekben a pogány kultuszok maradványai voltak fellelhetők. Elyot véleménye szerint tehát nem lehet minden táncot elítélni, mert a tánc nem minden fajtája ellentétes az erénnyel.

Elyot a *Governour* következő, 20. fejezetét szintén a tánc történeti aspektusának szentelte, amelyben keresztény példák (Dávid és Ágoston) mellett – főként Lukianoszra támaszkodva – többségében görög és római eseteket sorolt fel. Ez utóbbiak közül Elyot számára a legfontosabbnak a zene és a tánc egyenrangúságát elismerő Démetriosz-történet, valamint a tánc hasznosságáról szóló eszmefuttatás tekinthető (*Lukianosz* 1974, I. 739. és 754–755. o., *Elyot* 1531/1970, 79v–80v).⁵⁹

Ugyancsak lényeges pont volt Elyot érvelésében a görög táncok („*Hormus, Cordax, Enopliae, Eumelia*”) felsorolása (*Elyot* 1531/1970, 81v, *Major* 1958, 29. o., *Lucian* 1972, V. 227. o.). Ennek alapvetően legitimációs célja volt. Elyot ugyanis a táncokat – Platónhoz és Lukianoszhoz hasonlóan – két fő csoportba osztotta: emelkedett és nemes, illetve buja és romlott táncokra (*Lukianosz* 1974, I. 748. o., *Platón* 1984b, III. 760–764. o.). Ahhoz azonban, hogy az általa preferált udvari táncokat az első kategóriába sorolhassa, valamiféle kapcsolatot kellett teremtenie a görögség táncaival. Erre legkézenfekvőbb megoldásnak a korszakban oly sokszor alkalmazott történeti érvelés bizonyult. Míg saját korának udvari táncait egy fiktív genealógia révén a görög táncokból

⁵⁶ Az állatok táncával kapcsolatosan lásd az ismeretlen szerző által írt *Apologie de la jeunesse* (1572) című röpiratot.

⁵⁷ A kommentárt *Migne* (XXI. 758.) még *Rufinus Aquileiensis*nek tulajdonította. A *Bergen University Library* egyik kéziratának (MS 1549, 4) tanúsága szerint úgy tűnik, hogy a szerző biztosan nem Rufinus volt. Az *Aslaug Ommundsen* által összeállított beszámolót lásd <http://gandalf.aksis.uib.no/mpff/fragments/UBB%20MS%201549,%204.page>.

⁵⁸ Egyébként ezt a szellemiséget tükrözte az 1279. évi budai zsinat alábbi határozata is: „*Tiltsák meg a papok kiközösítés terhe alatt, hogy senki ne merjen a temetőkben, avagy a templomokban táncot járni, mert (ahogy Ágoston mondja) jobb ünnepnapon ásni vagy szántani, semmint táncot járni*” (*Balogh* 1926, 120. o.; *Réthei* 1924, 10. o.).

⁵⁹ A lukianoszi gondolatmenetet érdemes szó szerint is idézni: „*[a tánc] nemcsak gyönyörködteti azokat, akik nézik, hanem hasznukra is van, s hogy mennyi mindenre neveli és tanítja őket, s hogy milyen rendet visz a nézők lelkébe szépséges látványokkal foglalkoztatva őket, értékes hallanivalókkal kötve le figyelmüket, lélek és test valamilyen közös szépségét fejezve ki.*”

származtatta le, addig a tánc minden egyéb formáját a Római Birodalom hanyatlásának idejéből eredeztette (*Elyot* 1531/1970, 74r–75v, 81v, *Arbeau* 1967, 15. o.).⁶⁰

A görög táncgyományok felhasználására azonban nem csak ebben a részben került sor. Amint azt majd később látni fogjuk, az egyik görög táncforma, a „láncnak nevezett” tánc, szintén jól beleilleszhetőnek bizonyult a házasság és a tánc összefüggését taglaló elyoti koncepcióba.

A tánc melletti történeti érvelést szolgálta a táncok univerzális jellegének hangsúlyozása is. Ebben az esetben Elyot – Lukianosz alapján – déloszi, etióp és ind példákat hozott fel a tánc földrajzi elterjedtségének bizonyítására (*Elyot* 1531/1570, 77v, 78v–79r).⁶¹

Mint ahogyan azt már korábban említettem, Elyot nem csupán az ókori anyag megismétlésére törekedett, így történt ez Lukianosz esetében is. A tánc mellett szóló történeti érvek eme sajátos interpretációjának körébe sorolható például Elyot azon eljárása, amely a táncost a folytonos alakváltoztatás és az önuralom képességével rendelkező Próteusz-jelenséggel azonosította. Ennek révén a szerző a táncot az udvari énformalás nélkülözhetetlen eszközeként igyekezett feltüntetni (*Elyot* 1531/1970, 77r, *Howard* 1996, 31. o., *Greenblatt* 1980).

A történetiség hangsúlyozása mellett a másik klasszikus érvcsoporthoz a tánc filozófiai érvekkel való támogatását tekinthetjük. Ide sorolhatók Elyot azon törekvései, amelyek a platóni és neoplatonikus kozmológia (pl. *Platón* 1984a, III. 338. o.) felelevenítését szolgálták. Közismert, hogy az égitestek kozmikus táncának tana a korszakban rendkívüli népszerűségnek örvendett (*Berghaus* 1992, *Miller* 1986, *Sparti* 1993). Elyot azonban ezt a klasszikus érvet újszerű interpretációval látta el: a kozmikus táncot az udvari táncsal azonosította. Ebben az értelmezésben a(z udvari) tánc nem az érzéki vágyak megtestesítőjeként, hanem a gondolkodást pallérozó eszközként, mintegy az intelligencia szolgálóleányaként, a logikus gondolkodás idiómájaként jelent meg (*Elyot* 1531/1970, 77v–78r, 81v, 82r). Egyszóval az udvari tánc a test tökéletes kontrollját jelenítette meg.

A kozmikus táncban résztvevő égitestek nemcsak gyönyörűek és tökéletesek, hanem a teljes kontroll megvalósulásának szimbólumai is egyben. Az udvari tánc – ennek analógiájára – nemcsak a test feletti tökéletes fegyelem, hanem a szellemi önuralom megtestesítőjévé is vált: a táncos a vágyak, az érzéki késztetések felett uralkodó személy (*Howard* 1996, 35. o., *Salamon* 1973, 593. o.).

Ez a kozmikus táncon alapuló filozófiai érvelés azonban szorosan összefüggött a tánc melletti érvelés egy másik érvtípusával, a társadalmi argumentációval. Elyot ugyanis – Lukianosztól eltérően – a táncban a társadalmi hierarchia tökéletes kifejeződését vélte felfedezni. Az organikus állam eszméjét is felhasználva azt feltételezte, hogy az emberek közötti társadalmi rangsor a táncokban is kimutatható.⁶² Így Elyot tulajdonképpen az univerzum, a bolygók kozmikus táncának filozófiai tanát társadalmi dimenzióba helyezte (*Hawkes* 1992, 102. o.). Ahogyan a bolygók tánca az univerzum rendjét, harmóniáját jelenítette meg, ehhez hasonlatosan az udvari tánc pontos, fegyelmezett mozdulatai a társadalmi kontroll szimbólumaként egy jól működő társadalom harmóniáját tükrözték. Természetesen ennek az érvelésnek jócskán voltak aktuálpolitikai mellékszövegei is (*Howard* 1996, 34. o., *Siegel* 1952).⁶³

A tánc melletti érvek második nagy csoportját a táncra, mint morális gyakorlatra (*Major* 1958, 27. o.) való hivatkozások alkották.⁶⁴ A *Governour* vonatkozó részei közül a gyermeknevelési tanácsok és a házassággal kapcsolatos okfejtések sorolhatók ide.

⁶⁰ Míg Elyot általánosságban utalt a görög és az udvari tánc kapcsolatára („*In stede of these we haue nowe base daunsis, bargettes, pauions, turgions, and roundes. basse dance*”), addig *Arbeau* (1967, 15. o.) már konkrét megfigyeléseket konstruált (pl. kordax-galliard, sikkinis-branle). Lásd még: *Lukianosz* (1974, 744. o.).

⁶¹ Az egzotikus példákat Lukianosz *Heliodorus: Aethiopia* (IX. 19.) című művéből vette (*Lucian*, 1972. V. 231. o.).

⁶² A fentebb már említett magasabb rendű táncok (az elit táncai, udvari táncok) – alsóbbrendű táncok (minden egyéb tánc) *dichotómiáról* van szó.

⁶³ Az egyik ilyen jellegű téma az új Tudor-arisztokrácia legitimációja volt. A test nyilvános szereplésének vitája mögött azonban egy – az 1580-as években felmerülő – politikai-vallási kérdéskör (a szombatosság) is meghúzódott (*Hawkes* 1992, 103. o., *Howard* 1996, 32–35. o.).

⁶⁴ Ezekről főleg a mű 22. fejezetében (*Howe daunsing may be an introduction untot he firste morall vertue, called prudence*) esik szó.

A *Governour* – későbbi nevelési tárgyú munkáihoz (*The castle of health* és *The defence of a good woman*, 1534) hasonlóan – Elyot az arisztokrácia számára írta (Salamon 1973, 589–590. o.). Az angol humanista nevelési hagyomány törekvéseit összegezte: a római mintákhoz visszanyúlva a testi, erkölcsi és értelmi nevelés eszközeit, módszereit fejtette ki részletesen (Prohászka 2004, 181. o., Nagy 1998, Friedman 1985). Ebben a vonatkozásban lényeges kiemelni Elyot újító szerepét, hiszen az angol humanista – Lukianoszra hivatkozva – a tánc pedagógiai értékét hangsúlyozta (Elyot 1531/1970, 83v), alkalmazását a 7 és 20 év közötti fiatalok esetében javasolta (Elyot 1531/1970, 82r). Különösen jól érzékelhető az elyoti kijelentések újszerűsége, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a tánc gyerekevelésben való alkalmazásának kérdésében korántsem minden humanista értett egyet (Erasmus 1913, 57. o., Erasmus 1992. 23–24. o.).⁶⁵

Ugyancsak a tánc, mint morális gyakorlat témakörébe tartozott a házastársak táncának tétele, ahol szintén jól tetten érhető az elyoti interpretáció újszerűsége. Míg Lukianosz a táncot a férfi színész-táncosok tevékenységeként írta le, addig Elyot a táncot a férfi-nő párok táncával azonosította. Sőt, Elyot értelmezésében a férfi és a nő együttes tánca a házassági harmónia megnyilvánulását jelenítette meg: „A férfi meg a nő egyesülését A tántzban, mellynek jelentesse frigykötés”⁶⁶ (Elyot 1531/1970, 82r–82v, Eliot 1996, 161. o.; Major 1958, 27. o.; Salamon 1973, 592–593. o.). Amint arra már korábban utaltam, Elyot a lukianoszi „láncnak nevezett táncban”, ahol „az ifjak és a szüzek közös tánca [...] mértéktartásból és bátorságból van fonva” saját elméletének előzményét vélte felfedezni (Lukianosz 1974, 742. o., Howard 1996, 32–33. o.).

Ez a házasságot taglaló elyoti elmélet szoros kapcsolatban állt a férfi és női tulajdonságok rendszerével (Elyot 1531/1970, 84r–84v; Major 1958, 30. o.).⁶⁷ Az angol humanista a következőképpen összegezte az erősebbik nem alapvető tulajdonságait: heves (*fiers*), bátor (*hardy*), makacs (*stronge in opinion*), becsvágyó (*covaitous of glory*), tudásra vágyó (*desirious of knowlege*), kéjre vágyó (*appetiting by generation to brynge forthe his semblable*).⁶⁸ A nők jellemzőit pedig az alábbiakban összegezte: szelíd, mérsékelt (*milde*), félénk (*timerouse*), engedékeny (*tractable*), kegyes (*benigne*), jó emlékezőképességű (*sure of remembrance*) és szemérmes (*shamfast*) (Elyot 1531/1970, 82v–83r).

A tánc folyamata során ebből a hat-hat egymással ellentétes tulajdonságból különböző erények egész sora keletkezett. Így például a férfiúi heveség (*fiersenese*) és a női szelídség (*mildenesse*) szigorúságot, komolyságot (*seueritie*) eredményezett. A férfiak merészsége (*audacitie*) és a női félénkség (*timerositie*) a nagylelkűség (*magnanimitie*) erényét fejlesztette ki, a férfiakra jellemző nyakasság (*wilfull opinion*) a női engedékenységgel (*tractabilitie*) párosulva az állhatatosság, szilárdság (*constance*) virtusát keltette éltre. A becsvágy (*couaitise of glorie*) és a jóindulat (*benignitie*) a becsület; a tisztesség (*honour*), a tudásvágy (*desire of knowlege*) és a biztos emlékezet (*sure remembrance*) a bölcsesség (*sapienee*); és végül a férfiak erős testi készítése (*appetite of generation*) és a szemérmesség (*shamfastnes*) a nemi mértékletesség (*contenance*) tulajdonságát alkotta meg (Elyot 1531/1970, 83r–83v, Major 1958, 29–30. o.). Tehát a férfi-női táncospárokat figyelemmel kísérő nézők szeme előtt valójában az egymást kiegészítő tulajdonságokból összeálló harmónia tárul fel.

A fenti felsorolás azonban arra is jó példát szolgáltat, hogy bemutassa Elyot patriarchális szemléletét, amely a nemek hierarchiáját írja elő. A férfi és a nő két egymással ellentétes, de egymást

⁶⁵ Erasmus mellett ide sorolható Vergerius: *De ingenuis moribus et liberalibus studiis* (1474) című műve is (vö. Major 1958, 28. o.; Prohászka 2004, 118. o.).

⁶⁶ Vas István fordítása. Megjegyzés: Az idézet fordítása T. S. Eliot: *Négy kvartett* című művének egyik részéből (*East Coker*) származik, amelyben éppen a vonatkozó sort használta fel Elyot *Governour*jából.

⁶⁷ A különböző tulajdonságok és erények (pl. prudentia) rendszerének forrásai Arisztotelész Nikomakhoszi etika és Cicero *De officiis* című munkái voltak (Major 1958, 30. o.). Ezekon túl Elyot még egy biblikus tekintélyre (Salamon) hivatkozott.

⁶⁸ A legutolsó kifejezés megfeleltetése *Mary Polito* (2005, 62–63. o. értelmezését követi.

kiegészítő pólsként való megjelenítése a társadalmi nemeknek a patriarchális modell által sugallt képét igyekezett megerősíteni.⁶⁹

A táncoló párokkal kapcsolatosan azonban még egy lényeges összefüggésre érdemes felhívni a figyelmet. Ez pedig nem más, mint egy korábbi érv felújítása. A tánc és a látás kapcsolata ugyanis már az antikvitásban felmerült (*Lukianosz* 1974, I. 739. o.), azonban a patrisztikus és a középkori hagyományban ez a viszony egyértelműen kedvezőtlen elbírálásban részesült (*Arcangeli* 1994, 130–131. és 151. o.).⁷⁰ Viszont Elyot ezzel ellentétesen vélekedett, és eltért az addigi felfogástól. Lukianoszhoz visszanyúlva a táncmozdulatok szemlélésének áldásos hatása mellett érvelt.

Érdekes módon Elyot a tánc és a nemes tulajdonságok kapcsolatát egy konkrét táncra vonatkozóan is kidolgozta. A számára legfőbb virtust jelentő elmésséget (*prudence*), valamint az annak alkategóriáit alkotó erényeket a *base dance* tánclépéseivel párosította össze.⁷¹ Mivel azonban rendszerében összesen nyolc tulajdonságot tartott fontosnak kiemelni, ezért az eredetileg négy alaplépésből álló *base dance*-t (*Dolmetsch* 1959, 2. o.) is ehhez igazította, és így nyolclépésűvé alakította át (*Major* 1958, 31. o.). Eljárása a következő volt: a lépések leírása után azok morális jelentését igyekezett megmagyarázni.⁷² Elyot szerint tehát a tánc révén különféle kedvező tulajdonságok fejleszthetők ki, és ilyen módon a legfőbb erény is elérhetővé válhat (*Howard* 1998, 33. o.).

Utolsóként a táncpárti érveknek azon csoportjáról kell még szólnunk, amelyek az argumentációt a tánc testi felfrissülést eredményező voltára építették. Ezt az – egyébként már az antikvitásban is megjelenő érvet – Elyot szintén felelevenítette (*Platón* 1984b, III. 727. o., *Lukianosz* 1974, I. 740–741. és 744. o., *Elyot* 1531, 84r), azonban igazi népszerűségét csak a 17. sz. hozta el.⁷³

Az elyoti érvelésben megjelenő elemek bemutatása után érdemes egy pillantást vetni azokra az érvtípusokra is, amelyek nem kaptak helyet a *Governour* lapjain. Az egyik ilyen alapvető érvtípus hiánya a tánc esztétikumára való hivatkozás. Elyot alapvetően morális megközelítésben vizsgálta a táncot, és – szemben például Lukianossal és Castiglionéval – a táncot, mint művészetet egyáltalán nem értékelte (*Major* 1958, 35. o.).⁷⁴ Ez azért is érdekes, mert ez az érvelés, amely a tánc kulturális-művészeti aspektusát, az embert az állattól megkülönböztető tevékenységként ragadta meg, a korszakban elterjedtnek számított.⁷⁵ Ugyancsak hiányzott a *Governour* szövegéből a tánc mellett szóló szakrális érvelés is. Ez azonban könnyen érthető, hiszen a lukianoszi értelemben vett táncok,

⁶⁹ Ehhez hasonlóan képzelte el a férfi és női tulajdonságokat és a két nem viszonyát *John Milton* is az *Elveszett Paradicsom* lapjain: „ám nem egyenlők [ti. Ádám és Éva], mint nemük sem az: / a férfi erőre, eszmélésre termett, / szelídségre a nő, csinos varázsra” (*Milton* 1987, 95. o., Jánossy István fordítása).

⁷⁰ Hazai példaként *Laskai Osvát*, *Pázmány Péter*, *Gyulai Mihály* és *Pathai Baracsi János* neve említhető.

⁷¹ A tisztelet (*honour*), az érettség (*maturitie*), az előrelátás, gondviselés (*provydence*), a szorgalom (*industrie*), a körültekintés, az óvatosság (*circumspection*), a választás (*election*), a tapasztalat (*experience*) és a mértékletesség (*modestie*).

⁷² Az első lépést (*honour*) Elyot Istennek való meghódolásként magyarázta, hiszen az emberi tettek akkor lehetnek sikeresnek, ha Isten előtti meghódolással kezdünk neki. A második lépés (*branle*) az érettséggel, a harmadik (*singles*) az előrelátással és a szorgalommal, a negyedik (*reprinse*) a körültekintéssel, az ötödik (*double*) – amely három lépést foglalt magába – a választással, a tapasztalattal és szerénységgel párosul.

⁷³ *L. Morello*: *Le lalde e le sbampuoie della unica e virtuliosa Ziralda* (1553), *Arcangelo Tuccaro*: *Trois dialogues de l' exercise de sauter et voltiger en l' air* (1599), részben: *Hieronymus Mercurialis*: *De arte gymnastica* (1569), *J. L. Roscio*: *Conclusions upon dances* (1607).

⁷⁴ Viszont Elyot és Castiglione azonos véleményen volt a tánc pozitív pedagógiai szerepét illetően: *Prohászka* (2004, 126. o.).

⁷⁵ *Arcangeli* (1994, 148–149. o.), Természetesen ebben az olvasatban az ember és az állat viselkedésében lévő különbségek kapnak hangsúlyt. A tánc vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a szerzők (pl. Corso, Tuccaro és Erasmus) azt igyekeznek kihangsúlyozni, hogy a tánc alapvetően csak az emberre jellemző mozdulatsor, az állatok pedig egyáltalán nem képesek táncolni, és mozdulataik legfeljebb csak nevetség tárgyai lehetnek (pl. az idomított állatok).

amelyekkel „a nagy istenek is foglalkoznak, és amit az ő tiszteletükre is végeznek”, azok pogány volta miatt nyilvánvalóan nem jelenthettek hivatkozási alapot Elyot számára. A dolgot tovább nehezítette az a tény is, hogy a keresztény liturgikus táncról szóló diskurzus csak bűvópatakként jelent meg a korszakban.⁷⁶

Végezetül a *Governour* táncról szóló passzusainak hatásáról érdemes néhány szót szólni.⁷⁷ Elyot fejtegetései közül főként a házassággal kapcsolatos tézisek találtak követőkre. Felfedezhetők – más hangnemben ugyan – *John Davies* Orchestra (1596) című költeményében (*Major* 1958, 35. o.). Ugyancsak itt lelhető fel a kétféle tánc megkülönböztetése mellett az udvari tánc és a kozmikus tánc, valamint az udvari tánc és a harmonikus társadalom azonosításának motívuma is (*Hawkes* 1992, 103–104. o.).

A *Governour* vonatkozó részei azonban a legnagyobb hatást kétségkívül a puritán irodalomban váltották ki. Az egyik prédikátor, *Northbrook* például értekezésében (1577) egy egész részt szentelt annak, hogy Elyot táncpárti érveit módszeresen megcáfolja. Ezekben a fejtegetésekben a legérdekesebbnek az a momentum tűnik, hogy míg Elyot számára a tánc az egyéni és a társadalmi kontroll tökéletes kifejeződése, addig a puritán szerző számára a tánc a társadalmi kontroll teljes elvesztését testesíti meg. De ez már egy másik történet...

Irodalomjegyzék

- Arbeau, Th. (1967): *Orchesography*. New York–Dover.
- Arcangeli, A. (1994): Dance under Trial: The Moral Debate 1200–1600. *Dance Research*, 12. kötet. 2. sz. 127–155.
- Arcangeli, A. (2003): *Recreation in the Renaissance Attitudes towards leisure and pastimes in European culture c. 1425–1675*. Palgrave, New York.
- Bagyinszki Péter Ágoston (1998): *Az Isten, az ember és a játék*. Agapé, Szeged.
- Balogh József (1926): Ünnepek és ünneprontás. *Ethnographia*, 27. évf. 113–121.
- Berghaus, G. (1992): Neoplatonic and pythagorean notions of world harmony and unity and their influence on renaissance dance theory. *Dance Research*, 10. kötet. 2. sz. 43–70.
- Boiseul, J. (1606): *Traicté contre les danses*. La Rochelles.
- Burke, P. (1995): The invention of leisure in Early Modern Europe. *Past and Present*, 146. 136–150.
- Burke, P. (1997): Reply. The invention of leisure in Early Modern Europe. *Past and Present*, 156. 192–197.
- Castiglione, B. (é. n.): *Az udvari ember*. Franklin, Budapest.
- Chesneau, Th. (1564): *Traicté des dances*. H. n.
- Davies, J. G. (1984): *Liturgical Dance*. SCM Press, London.
- Dolmetsch, M. (1959): *Dances of England and France from 1450 to 1600: with their music and authentic manner of performance*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Eliot, T. S. (1996) versei. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Elyot, S. T. (1531/1970): *The Boke named the Governour*. Szerkesztette: R. C. Alston. Scolar Press, Menston.
- Erasmus, Rotterdami (1913): *A gyermekek nevelése*. K. n., Budapest.
- Erasmus, Rotterdami (1992): *A keresztény fejedelem neveltetése*. Európa, Budapest.
- Farenga, V. (1979): Periphrasis on the Origin of Rhetoric. *Modern Language Notes*, 94. kötet. 5. sz. 1033–1055.
- Friedman, A. T. (1985): The influence of humanism on the education of girls and boys in Tudor England. *History of Education Quarterly*, 25. kötet. 1–2. sz. 57–70.
- Greenblatt, S. (1980): *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. University of Chicago Press, Chicago

⁷⁶ A témával kapcsolatosan lásd *Rahner* (1948), *Davies* (1984). A szakrális diskurzust Arcangeli nem említette.

⁷⁷ A *Governour* hatásáról: *Starnes* (1927), jelentőségéről: *Hogrefe* (1930).

- Hawkes, T. (1992): Slow, slow, quick, quick, slow. In: Hawkes, T.: *Meaning by Shakespeare*. Routledge, London–New York. 79–120.
- Hinks, D. A. G. (1940): Tisias and Corax and the Invention of Rhetoric. *The Classical Quarterly*, 34. kötet. 1–2. sz. 61–69.
- Hogrefe, P. (1930): The Boke Called Cortigiano in Ytalion. *Modern Philology*, 27. kötet. 3. sz. 303–309.
- Howard, S. (1996): Rival discourses of dancing in Early Modern England. *Studies in English Literature. 1500–1900*. 36. kötet. 1. sz. 31–56.
- Lucian (1968–1979): The dance. In: *Lucian in Eight Volumes*. I–VIII. The Loeb classical library. London, Cambridge, V. 211–289.
- Lukianosz (1974): Beszélgetés a táncról. In: *Lukianosz összes művei I–II*. Magyar Helikon, Budapest. I. 736–764.
- Major, J. H. (1958): The moralization of the dance in Elyot's Governour. *Studies in the Renaissance*, 5. kötet. 5. sz. 27–36.
- Migne J.-P. (1982–1993): *Patrologiae Latinae*. Turnhout, Brepols.
- Miller, J. (1986): *Measures of wisdom: the cosmic dance in Classical and Christian Antiquity*. University of Toronto Press, Toronto.
- Milton, J. (1987): *Elveszett Paradicsom. A küzdő Sámson*. Európa, Budapest.
- Nagy József (1998): Ratio és elocutio Hobbes filozófiájában. *Magyar Filozófiai Szemle*, 42. évf. 1–3. sz. 388–395.
- Northbrooke, J. (1577): *A treatise whrein dicing, dauncing, vaine playes or enterluds [...] are reprooved*. London.
- Platón: (1984a): Timaios. In: *Platón összes művei. I–III*. Európa, Budapest. III. 309–409.
- Platón (1984b): Törvények. In: *Platón összes művei. I–III*. Európa, Budapest. III. 435–1012.
- Polito, M. (2005): *Governmental Art sin Early Tudor England*. Ashgate, Aldershot.
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. sz. neveléstörténete*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Rahner, H. (1952): *Der spielende Mensch*. Johannes-Verlag, Einsiedeln.
- Réthei Prikkel Marián (1924): *A magyarság táncai*. Stúdium, Budapest.
- Salamon, L. B. (1973): A Gloss on 'Daunsing': Sir Thomas Elyot and T. S. Eliot's Four Quartets. *English Literary History*, 40. kötet. 4. sz. 584–605.
- Siegel, P. N. (1952): English humanism and the new Tudor aristocracy. *Journal of the History of Ideas*, 13. kötet. 4. sz. 450–468.
- Sparti, B. (1993): Antiquity as inspiration in the Renaissance of Dance: The Classical Connection and Fifteenth-Century Italian Dance. *Dance Chronicle*, 16. kötet. 3. sz. 373–390.
- Starnes, D. T. (1927): Notes on Elyot's Governour. *The Review of English Studies*, 3. kötet. 9. sz. 37–46.
- Tóvay Nagy Péter (2008): Terpszikhoré a palotában. Tánc és uralkodói reprezentáció a magyar kora újkori udvari kultúrában. In: Czoch G., Klement J. és Sonkoly G. (szerk.): *Tanulmányok Granasztói György tiszteletére*. Atelier, Budapest. 405–420.
- Vives J. Lajos (1935): *Válogatott neveléstudományi művei*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Péter J. K. n., Kézdivásárhely.
- Wagner, A. (1997): *Adversaries of dance: from the puritans to the present*. University of Illinois Press, Urbana.
- Wéry, A. (1992): *La danse écartelée: de la fin du Moyen âge à l'âge classique moeurs, esthétiques et croyances en Europe romane*. H. Champion, Paris.
- Wilcox, S. (1943): Corax and the Prolegomena. *The American Journal of Philology*, 64. kötet. 1. sz. 1–23

TÁNCÉLMÉLET

Tartalom

Benyő Hedvig:

„Széles pillanatok”. A táncnyelv fordítási problémái

Hegedűs Sándor:

A kortárs táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) sajátosságairól

Károly Róbert:

A hangszeroktatás innovációja a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésében a salzburgi Orff Intézet legújabb tapasztalatainak adaptációjával

Zelencsuk Tímea:

A zeneelméleti ismeretek alapvető szerepe a táncművész- és táncpedagógus-képzésben, avagy magabiztos zenei ismeretek nélkül nincs igazi táncszakember

Benyő Hedvig

„Széles pillanatok” A táncnyelv fordítási problémái

1. Táncnyelv – szaknyelv – fordítás?

Bevezetés gyanánt mindjárt arra hívom fel a figyelmet, milyen sikerületlen szóképződmény a „táncnyelv”, hiszen a tánc az előadó-művészet legnépesebb válfaja. A táncban rejlő üzenetet a mozgás közvetíti. Bármilyen ritmikai képlet alapján végzett mozgás rendeződhet – ahogy rendeződik is – különböző struktúrákba, operálhat különböző jel- és gesztusrendszerekkel, de *meg nem szólal*. Úgy hiszem, élhetnek a furcsa paradoxonnal, miszerint *a tánc önmagáért beszél* – nyelvtelenül. Tehát táncnyelven a táncról való gondolkodás írott változatát értem, és a táncról szóló szakirodalom fordítási nehézségeit, érdekességeit kívánom megvilágítani néhány találmányra és önkényesen kiválasztott példával. Ezek forrásnyelve a brit, illetve az amerikai angol. A vizsgált szövegek vegyes műfajúak, a spektrum elég széles: értekezések, tanulmányok, esszék, műelemzések, kritikák, recenziók és művészekkel készült interjúk között tallóztam. Ezekből választottam példákat különböző nyelvi jelenségekre, a teljesség igénye nélkül.

Ha manapság beütjük egy internetes keresőprogramba a *dance journal* kulcsszavakat, több mint húsz szaklap címe jelenik meg, ezek közül 16 brit vagy amerikai kiadású.⁷⁸ Tetszik, nem tetszik, aki követni óhajtja a tánc világában zajló eseményeket, illetve a tánctudomány legfrissebb eredményeit, az angol-amerikai szakirodalmat kénytelen olvasni, hiszen ez az egyeduralgató világszerte. E tényből kiindulva óhatatlanul felmerül a kérdés, vajon megszólal-e az angol táncszaknyelv magyarul, és ha igen, hogyan? Születik-e kellő mennyiségű fordítás, és ha igen – bár szerintem nem –, milyen nehézségekkel kell megküzdenie az elkötelezett és mindenre elszánt fordítónak.

Mielőtt azonban követni kezdenénk őt ezen a göröngyös úton, próbáljuk meg megfogalmazni, mi is az a *fordítói készség*. Ebbéli tevékenységünkben nagy segítségünkre lehetnek *Heltai Pál*, *Bart István* és *Klaudy Kinga* iránymutatásai. Nos, a „*fordítói készség a nyelvek közötti szabad átjárás képessége*” (*Bart, Klaudy és Szöllősy* 2004). Feltétlen velejárója-e ez a nyelvi készség a nyelvtudásnak? A válasz egyértelműen: *nem*. Persze elengedhetetlen a nyelvtudás, de nem ez a készség fő forrása. A fordítás titka: képesnek lenni ugyanazt megfogalmazni a célnyelven, ami a forrásnyelven evidencia. A legfőbb probléma, hogy a két nyelv külön-külön él bennünk, és nem tudunk egyikből a másikba automatikusan átlépni. Csak az a jó fordító, „*aki képes átmenni a falon*” (*Bart, Klaudy és Szöllősy* 2004), azaz szabadon közlekedik a két nyelv között. A fordítás legfőbb és legfontosabb alapelve: „*mindig azt kell fordítani, ami oda van írva*” (*Bart, Klaudy és Szöllősy* 2004). Csakhogy éppen az a kérdés, mi van odaírva? Ez a legfőbb fordítói dilemma. Ehhez szeretnék egy kicsit közelebb férkőzni. A fordítás tulajdonképpen nem egyéb, mint folyamatos és párhuzamos kétnyelvű szövegelemzés, szövegértelmezés. Ebből következően minden fordítandó szöveggel kapcsolatban felmerülnek alapkérdések. Ki, kinek és mikor, hol, mit és milyen célból üzen?

Nem véletlenül választottam mottóul a „széles pillanatok” (*wide moments*) szintagmát – a következőkben gyakran hivatkozott – *Sally Banes* által szerkesztett kötetből (*Rainer* 2000, 75. o.). Ez a szószerkezet a laikus olvasó számára fából vaskarika, értelmezhetetlen képzavar, hiszen az időbeli mozzanatot megörökítő *pillanat* térbeli kitágítása, széthúzása jelentéstani abszurdum. (Bár valami hasonló előfordul egy magyar slágerben is: „*még húzom a percet*”. Mi magyarok pedig *az időt is húzzuk*, azaz ezzel az idiómával halogatunk.)

⁷⁸ A *dance books* kifejezést már be sem ütöttem, félve az előtóduló adattömegetől.

2. Fordítási csűrcsavarok

A sokat látott és tapasztalt tánc-ínyenc azonban ízlelgetni kezdi a *széles pillanatok*: behunyja a szemét, és elméjének képernyőjén máris ott pereg számtalan ilyen feledhetetlen pillanat, ami csakis és kizárólag a tánc kontextusában nyeri el valódi és egyedi értelmét.

Optimista alkat lévén reménykedem, hogy nem csak afféle leiterjakabról van szó, és nem az angol eredetiben is *momentként* megjelenő, de csupán egy szótag betoldásával *movementként* olvasható elírással van dolgunk. Mert ha igen, és ezért került a magyar fordításba is a *pillanatok* szó a *mozgás* helyett, összeomlik az egész jól felépített tézisé a sajátos tánckontextussal kapcsolatban, amelyben a széles pillanatok bizony pompásan megállják a helyüket.

Második számú nagy kedvencem a *quirky motions/actions* vissza-visszatérő szókapcsolat (Banes 1980). A *quirky* jelző alapjelentései: 'csípős, csalafinta, huncut, cikornyás' stb. Az utóbbi három jelentés talán mozdulatokra is vonatkoztatható, ám a frázis minden előfordulási helyén az *egy bizonyos* táncosra vagy koreográfusra jellemző mozdulatok jelölésére szolgál. Így a fordító végül is a lehető legcélszerűbb megoldást választva „idioszinkratikus mozdulatok”-ra „magyarította” (Banes 2000).

Mélyen elgondolkoztattak a szakzsargon által oly nagyon kedvelt *subversion* és *juxtaposition* „esetei”. Előbbi fényes karrierje különösen az amerikai posztmodern táncról szóló, fent említett tanulmánykötetben követhető nyomon, ahol a fordító, *Galamb Zoltán* fenomenálisan ruházta fel számtalan kontextuális jelentéssel a „paródiától” a „tagadáson” át az „állandó fricskázásig”. Kénytelen volt így cselekedni, hiszen a tánc szakirodalmának nem létezik magyarul szakszótár alaposságú, kodifikált nyelvi rendszere, ezért mindenképp fölé a fordítói kreativitás függvénye a *terminus technicusok* átültetése.

A *juxtaposition* sokkal jobban járt megmaradván *juxtapozíciónak*, mintha a fordító körmönfont körülírással próbálta volna kifejezni mibenlétét, vagyis az egymáshoz nem illő és szokatlan, vagy akár a megszokott és egymáshoz illő mozdulat- és gesztuselemek összeillesztését.

Gondolnák-e, hogy „*az önmagába visszaforduló testtel végrehajtott súlypontáthelyezés*” nem más, mint szép magyar szóval a *bukfenc* (Banes 2000). Pedig csak az történt, hogy a fordító – a szövegkörnyezet stílári nyomása miatt – nem vállalhatta a triviális célnyelvi megoldást.

De milyen lehet az *exuberant stage presence* (Gold 2007)? Az *exuberant* pozitív töltésű jelző, magyarul lehet 'boldog, feldobott, életteli, energiától duzzadó, kirobbanó'. *Stage presence* = 'színpadi jelenlét'. Lássuk csak, hogyan van jelen nálunk valaki a színpadon? Betölti a színpadot, csak rá lehet figyelni, kiragyog a többiek közül, ő az előadás lelke, motorja stb. Valamiképpen így jár a fordító agya, miközben az a feladata, hogy egy jelzőből és egy összetett főnévből álló szókapcsolat lehetséges átváltási műveletét úgy végezze el, hogy tartalmilag, hangulatilag és stilisztikailag optimális megoldást találjon anélkül, hogy bekezdésnyi történeté duzzasztaná.

3. Fordítói nyűgök vagy nyalánkságok?

Egy szövegben felbukkan egy „sziklaszilárd forgás” (*rock solid turn*, Haegeman 2007). Nos, ez aztán a nyelvi nonszensz magyarul, hiszen egy stabil jelentésű jelző minősít egy totálisan mobil jelentésű főnevet. Hogyan is lehet magyarul forogni? Halálos, százszázalékos biztonsággal, atombiztos módon, tökéletes technikával stb.

Akkor tehát mi ennek a frázisnak legszemléletesebb megfelelője anyanyelvünkön?

A „humán pörgettyű” (*human gyroscope*) ehhez képest felüdülés, annyira frappáns (Hutera 2007). Itt tükörfordítással is tökéletesen kifejezhető a táncos forgáskészségére vonatkozó jelentéstartalom.

A „már-már a színpadba fúródó furcsa piruettek” vagy a „szuperkönnyed megaspeed” szintén olyan erőteljes szóképek, hogy szó szerinti átültetésben is remekül érvényesülnek (Manning, Weiss, Foyer és Fargue 2007).

Milyen egy *declamatory pose* (Parry 2007a)? Dagályos, fellengzős, modoros? Deklamálni magyar nyelven szóban, intonációval szokás, illetve volt szokásos a 19. századi színjátszásban. De

végtére is, ha belegondolunk, lehet valaki dagályos testtartásában, gesztusaiban? Vagy pusztán egyszerű pozórral van dolgunk? Fogas kérdések ezek.

„Ingaóra ingájaként kilengő végtagok” (*pendulum limbs*)? Jazz-zenész előre-hátra mozgó karmozdulataira hasonlító mozgáselem (*piston arms*, Roy 2005/2006)? Te jó ég! Jelzős szintagmákba sűrített angol és hosszú lére eresztett magyar megfelelőik? A fordító egyre inkább kétségbeesik. A forrásnyelv tömörítő, sűrítő jellege küzd tudatában anyanyelve helyenkénti szószátyárságával?

Talányosak a gyakran „a senkiföldjén tovatűnő szekvenciák” (*sequencies often trailing into no man's land*)(Foyer 2007a), amelyek nyilvánvalóan sehová sem vezetnek, no de akkor mit kerestek a színpadon? Egy új Csipkerózsika-adaptáció során a mese science-fiction milióbe helyeztetett, és – bár a kritikus szerint az új cselekmény alapvetően invenciózus – sok tekintetben azonban olyan, mint „a balett nyakára tekeredett albatrosz” (Dixon 2007), amiről természetesen tudom, hogy a darabon csüngő cselekménykolonc allegóriája, de a riasztó képtől sokáig nem tudtam szabadulni.

Mit rejthet a „mérgezett forgatókönyv” (*poisoned scenario*) kifejezés (Parry 2007b)? A recenzens költőieskedésére, mindenáron való eredetieskedésére vagy esetleg elvetélt ötletek tárházára kell gyanakodnunk.

Mit nyújt egy *acrobatic adagio act* (Parry 2007a)? Az igazat megvallva, nem tudom.

A fenti példákat önkényesen és ömlesztve, a tipologizálást mellőzve tártam elő, hogy könnyebb legyen beleilleszkedni abba a gondolat kísérletbe, amellyel azt igyekszem illusztrálni, milyen izgalmas agytorna a fordítás.

Itt szeretném megjegyezni, hogy az olvasott műbírálókatban és recenziókban – az elismerés és hódolat hangjai mellett – tetten érhető a kritikusai tiszteletlenség stiláris bravúrjai, arcátlan leleményei is. Hadd csipegessenek ezekből is.

„A magára maradt férfitáncos megsemmisülni látszott az amazontermetű és -természetű balerínák társágában.” „A fekete hatyú pas de deux-ben X. Y. olyan tejjefelesszájú kölköknek tűnt partnernője mellett, hogy félt volt, hogy utóbbi, akár egy fekete özvegy pókasszony, nyomban felfalja” (Manning, Weiss, Foyer és Fargue 2007).

Nem kevésbé plasztikus az a kép sem, amely a kulisszákból ki-be vetődő táncosokat „betépett rovarok”-hoz hasonlítja (*insects on speed*) (Mahbouba 2007), és nem esik nehezünkre elképzelni azt a balettot sem, aminek kvalitásai nagyjából megegyeznek egy Halloween bemutató tematikus vidámparkéval (*theme-park ballet of Halloween quality*) (Foyer 2007b).

Fogalmam sincs, hogy Darcey Bussell vajon elismerésnek vette-e, hogy ugrásait „ruganyos kenguruszökellések”-hez hasonlították (*bounding kangaroo leaps*) (Jennings 2007). Mindenesetre a szavak mögött felsejlő kép igencsak bizarr.

Kiderül továbbá, hogy a „mikieregés” (*mickey mousing*) (Barnes 2007), mint kompozíciós eljárás, olyan koreográfiát jelöl, amely ütemről ütemre szigorúan követi a zenemű struktúráját, akár csak a rajzfilmkészítési technika.

Dicsérő, azaz *hooray* szavak (ez a kifejezés Clive Barnes [2007], tekintélyes táncteoretikus tollából származik) is föllelhetők példatáramban, de ezekből csak azokat emelem ki, amelyek kulturálisan is kötött sztereotípiák, azaz kizárólag az adott nyelvi kontextusban értelmezhetők.

Natalia Oszipova knock-out performance-étől (Haegemann 2007), azaz lehenyerlő teljesítményétől – a kifejezés jelentéstartománya szerint – „a közönség padlót fogott gyönyörűségében”. Végezetül e helyütt említsük meg Carlos Acosta csodálatosan kidolgozott hasi izomzatát, vagyis kockahasát, ami az amerikai nyelvhasználatban a *6-pack* kifejezés tanúsága szerint a „6 db-os sörkarton”-ra hasonlít (Weiss 2007).

4. Az írott szó kevés (?)

E dévajságok után térjünk újra fajsúlyosabb tárgyra. Választottam egy kitűnő műleírást a *Melody Excerpt* (Dallamrészlet) című darabról (Galamb Zoltán fordítása ez is). Mégpedig azért, mert jól bemutatható rajta, milyen a precíz, szöveghű fordítás. „Az öt táncos látszólag véletlenszerű, egymástól eltérő mozgásokat kezd végezni. Viszont, ha jobban megfigyeljük, nagy ívű görbe pályák, visszakanyarodó átlós vonalak és egymásra merőleges, egymást metsző csatornák összetett variációit

adják elő. A mozdulatok és a pályák alakjának következetes ismétlődése összefüggő szövedékében az egymástól teljesen elütő útvonalak pókhálószerű rendszerré állnak össze: a táncosok néha egy pontban gyűlnek össze, máskor meg messze egymástól kószálnak. A tíznyolcados, szinkópált ritmusban dobogó lábak – a hangsúly a harmadik, az ötödik és a hetedik nyolcadra esik – egyenletes pulzálást biztosítanak, és erre az alapra épülnek a változatos, vizuális témák. A térbeli motívumok és a ritmüstöredékek felismerésének és beazonosításának intellektuális élvezetét rendkívül megnöveli, hogy a tánc látszólag folytonosan a káosz határára sodródik, majd visszarendezi magát, majd újból szétesik” (Childs 2007).

Látjuk a mozgás irányait, pályáit és íveit. Az ember szinte önkéntelenül a ceruzához nyúl, hogy gyorsan felskiccelje a táncosok útvonalait. Halljuk a ritmust is, kezünkkel, lábunkkal akár ki is kopoghatjuk, ki is doboghatjuk. És mégis hiányzik valami. A nyelvi leírás nem képes megadni nekünk a változatos vizuális témák befogadásának intellektuális élvezetét és a káosz határán innen és túl sodródó tánc zsigeri-érzéki percepcionális örömét. Az írott szó kevés. Valamit vizualizálunk ugyan az elménkben, de a táncot magát nem látjuk, nem érezzük. Mozgássorokat, konfigurációkat, ritmikus ide-oda tömörülést, széttartást, újra összetalálkozást képzelünk el, de *táncot nem*. Én legalábbis nem. Lehet, hogy egy aktív táncos igen. Ez nem a fordító büne, ő bravúros kreativitással tette a dolgát, feladatát nyelvilag professzionális szinten oldotta meg.

A készen kapott műfordítás után, utolsó szövegem demonstrációs minta. Anélkül hogy belebonyolódnék a fordítástechnikai eljárások elemzésébe, megpróbálok végigmenni a szöveg üzenetének szálán, és megpróbálok rekonstruálni a fordítói gondolatmenetet. Az elemzendő szöveg a *One Flat Thing (Reproduced)*.

William Forsythe 2000-ben bemutatott művéről így írt Sanjoy Roy (2007): „*The bare stage is set with a tight grid of twenty metal tables over, under, between and through which the whole company of dancers slips, rushes, dives and slides, often at breathtaking speed. Imagine a kind of geometrical pattern of ice floes; then think of the dancers as waves breaking through or gushing between them, spiking limbs jetting out like spray. There’s an almost tidal sense of splash and tug to the ensemble composition, given extra dynamic edge by the split-second timing required to execute its complexity and speed among the metal tables. The composition is also expert at using layers, levels and perspective. It’s breathtaking, entertaining and rather brilliant.*”

Első lépés legyen a szöveg szétbontása információs egységekre, szemantikailag különválasztható szakaszokra: 1. Üres színpad (*bare stage*). 2. A színpadon húsz fémasztal (*metal tables*). 3. Az asztalok rácsszerű (*grid*) alakzatot alkotnak. 4. Az asztalok között szűk közlekedőjáratok. (*Ez ugyan nincs odaírva, de a tight szóból erre lehet következtetni.*) 5. Az asztalok fölött (*over*), alatt (*under*), között (*between*) és rajtuk keresztül (*through*), csúszik (*slip*), rohan (*rush*), átbukik (*dive*), csusszan (*slide*) a társulat 6. valamennyi táncosa (*the whole company*), 7. olykor lélegzetelállító sebességgel (*often with breathtaking speed*). 8. A szerző arra szólít fel, képzeljük el (*imagine*), hogy az asztalok jégtáblák (*ice-floes*). 9. Képzeljük el, hogy a jégtáblák geometriai mintát (*pattern*) alkotnak. 10. Képzeljük el, hogy a táncosok hullámok (*waves*). 11. A hullámok áttörnek, átcsapnak (*break through*) a jégtáblákon, és 12. beömlenek, betüremkednek közéjük (*between*), vagyis a köztük lévő csatornába, járatokba. (*Ez nincs odaírva, de ugyan, hová máshova?*) 13. A táncosok égbe meredő végtagjai (*spiking limbs*) 14. szétspriccelnek (*jetting out*), mint a tajtékos vízpermet. (*Vajon hogyan tudnak a végtagok szétspriccelni?*) 15. A mozgás, akár a tenger, előre-hátra, oda-vissza (*tidal*) hullámzó. 16. Voltaképpen ezt a hullámmozgást jelenítik meg a táncosok, ez maga a koreográfia (*ensemble composition*). 17. A koreográfia többször eljut az ún. dinamikai munkapontjához (*dynamic edge*), vagyis ahhoz a ponthoz, amelyen túl a mozgások végrehajtása már veszélyes lenne. 18. A dinamikát a halálpontos, másodperc-töredéknyi időzítés biztosítja (*split second timing*). 19. A precíz időzítés nélkül nem lehetne ilyen nagy sebességgel (*speed*) véghez vinni (*to execute*) a mozgásokat a rácsalakzatban, a rácson, vagyis az asztalok között. 20. A kompozíció mesterien bánik a rétegekkel (*layers*), szintekkel (*levels*) és a perspektívával (*perspective*). (*Milyen rétegekkel és szintekkel? Hol vannak itt ilyenek? A szövegben nincsenek, nyilván csak a térben kereshetők. Be kell, hogy induljon a fordítói fantázia: az asztalok lapjai, oldalai, lábai tagolják a teret, köztük folyosók, ezekben mozognak a táncosok. Milyen rétegekről lehet szó? Csakis mozgás- és*

mozdulatrétegekről, tehát az ugrásokéről és kúszás-mászásokéről.) 21. Az előadás lélegzetelállító, szórakoztató és briliáns.

E szöveg szerzője eredeti látásmódjával, ötleteivel ugyan megpróbál hatni az olvasó fantáziájára, de fordító legyen a talpán, aki értelmes, láttató szöveggé gyúrja ezt a kissé csapongó, vizualitást, mozgást és esztétikai ítéletet egyaránt tartalmazó passzust.

„Az üres színpadon húsfém asztalból álló rácsmintázat. Az asztalok felett, alatt, között lélegzetelállító sebességgel cikáznak a táncosok. Száguldva vetődnek át rajtuk, ki-be bujkálnak, átcsusszannak az asztalok alatt és asztallábak között. Képzeljük el, hogy az asztalok geometriai alakzatba torlódott jégtáblák, s máris látjuk a hullámként őket ostromló táncosokat. Égbemeredő végtagjaik úgy terülnek szét, akár a jégtáblán megtörő tajtékos vízpermet. Az oda-vissza hullámozás már-már bennünket is elragad. A mű dinamikai kulcsa a másodperc-töredéknyi pontosságú időzítés. E nélkül a koreográfia – mely mellel mestersen bontja meg a teret, és kiválóan épít a perspektívára is – ilyen szédületes tempóban kivitelezhetetlen lenne. Pazar szórakozás.”

Íme, egy lehetséges fordításváltozat, amelyben a rendelkezésre álló nyelvi átváltási eljárásokból válogatva kifejtéssel, elhagyással, betoldással, bővítéssel és értelmezéssel, de mindenekelőtt párhuzamos szövegelemzéssel próbáltam megformálni a szöveget. Mivel az eredeti táncművet nem ismerem, nem láttam, csak elképzelttem, legjobb szándékaim ellenére sem biztos, hogy a keletkezett szöveg tartalmilag releváns.

Ezen a ponton el is jutottam mondandóm konklúziójához, miszerint csak részben megoldható feladat egy nonverbális műfaj jellegzetességeit verbalizálni, azaz szövegszerű formába átültetni.

Mélyen egyetértek Suzanne Langer amerikai művészetfilozófus táncról alkotott véleményével, hogy „a tánc erői virtuális erők, látomások, dinamikai képzetek” (King 2007).

Kenneth King (2007) is az ő gondolatait átvéve állítja: „A kultúra és az emberi evolúció dialektikus folyamatában a tánc – a legősibb művészeti formaként – megelőzi és valójában előkészíti a beszéd minden egyes fázisát, vagyis a kultúra egyes komplex szakaszain való átevickéléshez szükséges jelképes gondolati sémák és gondolkodási struktúrák kialakulását.”

A két rendszer, a nyelv (benne a szavak) és a tánc között lehetnek esetleges megfeleltetések, amelyeket megfogalmazhatunk bármely nyelven, azokat oda-vissza fordíthatjuk egyik nyelvről a másikra, ám ezenközben, úgy érzem, a két rendszer egymáshoz való viszonyában a nyelv kullog a tánc után.

Ennek ellenére fordításokat kell alkotni, lehetőleg minél nagyobb számban, mert csak olyan módon léphet előbbre a magyar táncstudomány, ha sajátjaként használja a nemzetközi szaknyelv és szakirodalom terminológiáját.

Irodalomjegyzék

- Banes, S., szerk. (2000): *Terpsichoré tornacsukában – Az amerikai posztmodern tánc*. Fordította Galamb Zoltán. Planétás Kiadó, Budapest.
- Banes, S., szerk. (1980): *Terpsichore in Sneakers*. Houghton Mifflin, Boston.
- Barnes, C. (2007): Attitudes. *Dance Magazine*, 2007 January. 250.
- Bart István, Klaudy Kinga és Szöllősy Judy (2004): *Angol fordítóiskola*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Childs, L. (2007): A látás aktusa. In: Banes, S., szerk. (2000): *Terpsichoré tornacsukában – Az amerikai posztmodern tánc*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Dixon, M. (2007): Northern Ballet Theatre. A Sleeping Beauty Tale. *Dance Europe*, 2007 April. 56.
- Foyer, M. (2007a): Cullberg Ballet 40th Anniversary. *Dance Europe*, 2007 April. 57.
- Foyer, M. (2007b): English National Ballet. The Canterville Ghost. *Dance Europe*, 2007 April. 62.
- Gold, S. (2007): Vivian Nixon. *Dance Magazine*, 2007 January. 48.
- Haegeman, M. (2007): Heading for Heights. *Dance Now*, 2007 Summer. 10–18.
- Heltai P. (2001): *Fordítás a nyelvvizsgán*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Hutera, D. (2007): Good, bad and ugly. *Dance Europe*, 2007 April. 40–41.
- Jennings, L. (2007): Letting Go. Interview with Darcey Bussell. *Dance Now*, 2007 Spring. 19–21.

- King, K. (2000): Táncoló lény-lét. In: Banes, S., szerk. (2000): *Terpsichoré tornacsukában – Az amerikai posztmodern tánc*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Mahboub, A. (2007): Heartland and Duet Gallery. *Dance Europe*, 2007 April. 28–30.
- Manning, E., Weiss D., Foyer, M. és Fargue, F. (2007): ABT in London and Paris. *Dance Europe*, 2007 April. 23–27.
- Parry, J. (2007a): The Lavender Leotard. *Dance Now*, 2007 Spring. 23–24.
- Parry, J. (2007b): Irresistible Temptations. *Dance Now*, 2007 Summer. 21–22.
- Rainer, I. (2000): A tagadás esztétikája. In: Banes, S., szerk. (2000): *Terpsichoré tornacsukában – Az amerikai posztmodern tánc*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Roy, S. (2007): The Forsythe Company. *Dance Now*, 2005/2006 Winter. 73–74.
- Weiss, D. (2007): Children of Adam. *Dance Europe*, 2007 April. 38–39.

Hegedűs Sándor

A kortárs táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) sajátosságairól

Ahhoz, hogy a kortárs táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) sajátosságai, a befogadás minemősége – mert hiszen erről van szó – elvi probléma lehessen, kérdéshorizontja megnyílhasson, az előzetesen adott „válaszokat”, magát a kérdésfeltevést is ellehetetlenítő előítéleteket kell szemügyre vennünk. Ha tudjuk ugyanis – előzetes, triviális ítéletünk van róla –, hogy miről is szól a tánc színpadi alakváltozatában, és van némi fogalmunk arról is, hogy kik vagyunk voltaképpen mi, nézők (befogadók) a nézőtéren, és mi történik a tapasztalásban, az értelmezésben, úgy problémánk elvileg megoldott, csupán gyakorlati nehézséget jelent a félreértés kiküszöbölése.

Ha szilárd, egyértelmű meggyőződésünk, hogy a tánc – a maga nonverbális természete ellenére – „szólni” képes valamiről, olyan mondanivalóval bír, ami kimerítően leírható, tisztán értelmezhető, úgy csak technikai feladat a megfelelő nézőpont elfoglalása. De mire épül egy ilyen vitát nem tűrő, határozott meggyőződés, és mi a tulajdonképpeni tartalma? Milyen előfeltételek közepette lesz érvényes, megkérdőjelezhetetlen, evidenciaszerű? Ki vagy mi írta elő nekünk ezt a kötelező tapasztalatot, és a benne minden további vizsgálódásnak elejét vevő ítéletet? Mert bizony „előírásokat” követünk, öntudatlanul is ható metafizikai programokat, mikor azt gondoljuk, nem is gondolhatnánk mást, hogy a tánc – következőképpen a színpadi tánc is, a kortárs alakváltozatot is beleértve – nyelv, végső soron szellemi történés, és mint ilyen, tisztán „olvasható”, minden további nélkül értelmezhető.

Azt is tudni véljük továbbá – úgyszintén „elő van írva” nekünk –, hogy mit is olvashatunk ki majd a táncból. Mi mást, ha nem tiszta érzelmeket, pszichénk rezdüléseit? Ezek a határozott, evidens „válaszok” azonban – a táncszínházi előadások értelmezésének (megértésének) feltételei – nemcsak a táncról szólnak, a színpadi történés jellegéről, hanem a befogadókról is, a nézőtéren ülők sokaságáról. Hiszen kik ülnének ott, a számozott székeken, ha nem gondolkodni, érezni tudó emberek, a maguk szellemi, pszichikai valójukkal? A befogadás ebben az értelemben nyilván nem okoz majd gondot: ami a színpadon „szellemi”, az a szellemivel, ami pedig „lelki”, az a lelkivel korrelál, tart kapcsolatot. Mi itt a probléma? Semmi!

Nagyon sok! De nem annak érvényessége problematikus, hogy a tánc speciális értelemben nyelv, és érzelmi életünk, hangoltságaink kifejezésére szolgál. Ez rendben van. Az nincs rendben, ami érvényesíti, előírja számunkra, hogy kik vagyunk, hogy miről szól a tánc, és mi történhet a befogadás során. Az az immár 2500 éves metafizikai hagyomány nincs rendben, mely kizárólagos joggal megszabja, hogy mire gondolhatunk, mit tehetünk, mi cselekedeteink igaz értelme. A metafizikai programjainkkal van baj, nem a benne tapasztalt „jelenségekkel”.

Életünk biológiai, illetve társadalmi programozottsága nyilvánvaló számunkra, könnyen átlátható, észrevehető. A metafizikai programok azonban nem, vagy csak nagyon nehezen. Olyan mélyen belénk íródtak ugyanis, az anyanyelvvél együtt lettek mieink, olyannyira a „valóság” tapasztalatának álcázzák magukat, hogy csak a körültekintő filozófiai vizsgálódás, a dekonstruktív, önkritikára is hajló szemlélet leplezheti le őket. Korunk filozófiai történései, a kontinentális filozófia sajátja.

Ha pár szóval, röviden jellemezni lehetne – nyilvánvalóan nem lehet – a számunkra itt és most fontos bölcséleti irodalom (a fenomenológia és a hermeneutika) napjainkban érvényes útkeresését, akkor a következőket mondanám:

1.

Lényege szerint nem rendszerigénnyel fellépő, épületes, konstruktív teóriákat gyárt, hanem messzemenőig kritikus ezekkel, a metafizikai hagyomány mélyreható destrukcióját adja. Mindenekelőtt és kiváltképp Platón (illetve Arisztotelész) áll kritikájának középpontjában, akik – mint a metafizika megalapítói – meghatározó hatást gyakorolnak korunk ön- és valóságismeretére is. Tárgyunk szempontjából például nem szabadna alábecsülni Platónnak azokat a gondolatmeneteit, amelyekben a csak szellemileg érzékelhető – csak gondolatilag megragadható – valóságtartalmakat fölérendeli az érzékszervi tapasztalatban adottaknak. Mint ahogy az sem lehet lényegtelen számunkra, hogy a lélek és test viszonyában (tőle származik a mai napig helyel-közzel érvényben lévő megkülönböztetés) mindent, ami identifikálható, a lélek sajátjaként gondol el, a testnek semmi sem jut: csak tárgy, biológiai funkció.

Emberképünk (antropológiánk) szerint nem vagyunk-e még ma is „gondolkodó állatok” – *animal racionalék* –, akiknek „én”-jét, önazonosságát, csak a bennünk működő psziché garantálhatja? Vagy van, aki nem úgy tudja, hogy ő egy szubjektum, valamiféle bensőség, és rajta kívül, vele szemben van a külső, objektív világ? Nem úgy tudjuk-e változatlanul, hogy a mögött, amit látunk – ami közvetlenül érzékszerveink számára adatik –, van valami más is, a lényeg: meghatározható értelem-alakzatok, szellemileg birtokba vehető struktúrák, tiszta jelentések?

Egy ilyen metafizikai épületben – azaz világunkban – láthatjuk-e a táncot másnak, mint amilyennek látjuk: szellemi, pszichés történésnek, a test felett aratott győzelem diadalának? Gondoljunk csak a balettre: a benne adott légies, földtől elrugaszkodni igyekvő mozgáskompozíciókra, a szárnyalást, repülést imitáló ugrásokra, emelésekre. Nem nehéz felfedezni bennük azokat a metafizikai „programokat”, amelyekről az imént szóltam.

2.

Tehát a kontinentális (német, francia) kortárs filozófia, pontosabban ennek sajátos irányzatai (fenomenológia, hermeneutika, egzisztencializmus), miközben kritikusak a metafizikai hagyománnyal, új szellemi horizontok kiküzdésére is vállalkoznak. Ha humorosan, Karinthy Frigyest segítségül hívva próbálnám jellemezni e horizontok látványát, az eddig elért eredményeiket, azt kellene mondanom: „*minden másképp van*”.

A metafizikai hagyomány – a valóságról alkotott, előítéletes képünk – kritikai meghaladása ugyanis nem lehet nem radikális. Mivel elemeit külön-külön nem lehet vitatni, egymáshoz való viszonyuk szigorúan kötött, meghatározott, ezért csak „egészeben” haladhatók meg. De nem úgy, hogy egy új metafizikai épületet építünk, és aztán beköltözünk oda, ha kész. Hogy építhetnénk egy újat a régiben? Hiszen addig is laknunk kell valahol, amíg az építés zajlik. Valami meglévőből, adottból kell kiindulnunk tehát, valami olyanból, amihez kétség nem fér, és alkalmas egy „új kezdetre”, egy új horizont megnyitására.

A fenomenológusok számára ez az adottság a „dologban magában” van, ahogy a tapasztalatban minden közvetítés (előírás) nélkül megjelenni képes. A fenomenológia éppen a közvetlenül észlelhető dolgok (jelenségek) leírása anélkül, hogy teóriákat építenénk elé, mögé, rá. Hagyjuk a teóriákat – íme, az új jelszó, az új harci kiáltás –, „vissza a dolgokhoz”, a tapasztalat dolgaihoz. Hogy aztán hol vannak ezek, azon lehet vitatkozni. *Husserl* (1998) szerint például „*bennünk*”: a „*tudat intencionális aktusaiban*”, a „*transzcendentális ego*” látómezejében. *Heidegger* (1994, 163. o.) inkább a „*létre*” szavaz, konkrétan a „*létfeljejtés*” adottságmódozataira, majd később a speciális értelemben felfogott, „*gondolkodók és költők által őrzött*” nyelvre, a „*lét házára*”. *Merleau-Ponty* pedig – az a szerző, aki nekünk most talán a legfontosabb, tárgyunk szempontjából meghatározó jelentőségű – a „*dolgot magát*” a testi aktivitásban, az érzékszervi tapasztalat közvetlenségében találta meg: „*A tapintás, mindig öntapintás, önérintés is egyben. Ezt így kell érteni: a dolgok a testem meghosszabbításai, és a testem pedig a világ meghosszabbítása, amin keresztül a világ körbefog, és magába ölel engem. [...] A lélek csak egy olyan test életébe tud becsatlakozni, amely nem magában-valóan adott (hiszen, ha az volna, akkor önmagába lenne zárva, mint egy állat*

teste). A test, csak azáltal lehet élő test és emberi test, hogy kiegészül az »önmagára irányuló látás« képességével, ami maga a gondolat” (Merleau-Ponty 2007, 262. o.).

Természetesen itt és most nincs lehetőségem ezeknek a szellemi diszpozícióknak érdemi tárgyalására, jelentőségük méltatására, de még csak a fentiek érthetővé tételére sem. Pedig tárgyunk szempontjából alapvető fontosságuk van. Arra adnak ugyanis merész lehetőséget, hogy egy merőben más, új filozófiai tartalom, ember- és világlátás kontextusában gondoljuk újra a tánc tapasztalatát, a kortárs táncszínház történéseit. Azért orientálok alapvetően a kortárs táncra, mert benne dolgozik leghatározottabban a test, a leginkább önmaga. Mintha a kortárs táncban kiszabadult volna a test „szelleme” a palackból, mintha megszabadult volna kötelekeitől. Testről, testi aktivitásról beszélek – eléggé óvatlanul egyébként – és nem szellemről vagy lelkiről. Azért lenne itt szükség az óvatosságra, mert az a test, melyről itt szó van, nem ugyanaz a test – nem ugyanaz az értelme – mint a tradicionális metafizika fogságában lévőnek. Ez a test én magam vagyok. A testileg „észlelt világ egy festményhez hasonlóan nem tér-időbeli individuumok sokasága, hanem a testem mozgása által megnyitott ösvények összessége” (Merleau-Ponty 2007, 276. o.).

Már ennyiből is látható, hogy ama gondolkodók, akik egy új ön- és valóságismereti horizont (tapasztalati mező) kiküzdésére vállalkoznak, milyen heroikus erőfeszítésre kényszerülnek nyelvi küzdelmükben. Mindenekelőtt és kiváltképp a nyelv terhelt ugyanis a tradicionális metafizika súlyaival, rendkívül nehéz szabadulni tőlük. Ha sikerül is, abból még egyáltalán nem következik, hogy a mindenkori olvasó nem fogja félreérteni – a régi jelentésében érteni – az épp most, a szerző által megújítani kívánt tartalmakat. Hiába beszél nekünk Merleau-Ponty (2007, 279. o.) arról, hogy „amikor önmagamot tapintom, vagy látom, akkor nem tárgyként ragadom meg saját testemet”, ha az önmagamhoz való viszonyban nem tudok megszabadulni a „lélek minden, a test semmi” beidegződéseitől, mely egy letűnőfélben lévő, épp most érvényét veszteni látszó metafizika utóvédharca bennem.

A táncosok, koreográfusok nyilván többet tudnak a testről – ugyanis van, lehet testtudatuk –, mint azok, akik elhanyagolták azt, mint a nézőtíre ülők többsége. Testtudat hiányában ugyanis mi más lehet a test, mint tárgy, biofiziológiai funkció vagy esztétikai látvány. Csak akkor érezhető, hogy van, ha éppen fáj, és jöhet az orvos, hogy meggyógyítsa. De azoknak is pusztán tárgy, akik a kifutón, a divatlapok címlapjain pózolnak, vagy edzőtermekben gyúrják magukat divatossá. És akkor még nem is beszéltünk azokról, akik testükkel keresik napi betevőjüket, a legősibb mesterség képviselői.

Ám azok, akik bírnak már némi tapasztalattal saját testükről testtudatuk lévén, rendelkeznek-e azzal a lehetőséggel, hogy saját testükre, mint énjük centrumára gondoljanak, ahogy az említett filozófus ezt megpróbálja, állítja? Az én-test világa feltárható-e akkor, ha az én-lélek, az én-szellem felől közelítünk hozzá? A válasz: nem, természetesen. Ahhoz, hogy a maga fogalmi szigora mellett élményszerű is lehessen, sajátta válhasson egy ilyen filozófia kísérlet, nem lehet nem belemenni, vállalva a bizonytalanságot is, mely szükségképpen addigi identitásunk fellazulásával jár. Bátorság kell tehát hozzá és eredendő nyitottság, elevenség, szellemi nyugtalanság, a kérdezni tudás állhatatossága, megfelelni igyekvés az adott kihívásokra.

A kortárs tánc véleményem, tapasztalatom szerint ilyen. Ha jó, rendkívüli erejű kihívás. Megfelelni neki – lényegének megfelelően értelmezni, megérteni – a régi keretek (ön- és világismereti sémák) között, csak elnagyoltan, esetlegesen lehet. Ez azt jelenti, hogy folyamatosan annak az élménye kísért a befogadásban, a tapasztaltak artikulálható rétegében, hogy alatta marad, jóval kevesebb, vékonyabb annál, mint ami a színpadon történik. Mintha lenne, maradna ott valami, amit még nem vagyunk képesek felfogni, megérteni. Lehet bár egy elemzés nagy ívű, korrekt, minden apró részletre figyelő, de mégsem képes elérni, maradéktalanul magáévá tenni azt, ami ott van. Hogy honnan tudom? Érzem! Homályosan bár, ahogyan elvágyódik az ember, nem is tudja pontosan hová, de onnan, ahol van, el. Nekem magamnak kell megváltoznom tehát, máshogy kell gondolnom magamra, új érzékszerveket, a valóságot máshogy érzékelő receptorokat kell találnom, hogy megértem, mi történik velem valójában, mi történik a színpadon, mikor tánc van?

Történt már hasonló, emlékezhetünk. Az *impresszionista festők* nemcsak szép képeket festettek, hanem mindenekelőtt látni tanítottak, valami teljességgel új látvány felfedezésére vittek. Nyilván addig is volt fény és árnyék, de nem kapott figyelmet, nem vettük észre játékait. Nem hallani tanított *Bartók* is, egyben hallani múltat és jelent? Vagy *Ady Endre*, aki merőben új érzéseknek adott

hangot, olyanoknak, amelyek nem léteztek addig, mert senki sem merte érezni, kimondani őket. Nem folytatom. Nyilván a művészet egyik fontos funkciója az, amiről beszélnek. Új szellemi, érzéki horizontokat tár fel, élni, létezni tanít minket. Ennek a tapasztalatnak adott hangot *Rilke* is, mikor *Archaikus Apolló-torzó* című versében arról az imperatívuszról szól, melyre az a „*torzult és suta kő*”, a maga szoborszerű tökéletességével figyelmeztet: „*Változtasd meg élted!*” (*Rilke* 1995, 171. o., Tóth Árpád fordítása).

Mire tanít, figyelmeztet minket – szellemi, lelki lényeket – a kortárs tánc a színpadon? Halljuk-e szavait, szavakon túli (innyi?) világából? Érzékeljük-e, érzük-e lényegét, tudunk-e felelni hívására? Mielőtt azonban igazán feltennénk, felfognánk magat ezt a kérdést, megértenénk, hogy mire is kérdezzünk valójában, egy pillantást kell vetnünk a voltaképpen megértésre. Arra, ami a befogadásban történik velünk, az értelmezés gyakorlatában végbemegy.

3.

A megértés (értelmezés) eseménye, tapasztalata úgyszintén korunkban vált a filozófiai reflexió kitüntetett tárgyává és tematikailag megközelíthetővé. Voltaképpen Heideggernek köszönhető, hogy megszűnt magától értetődősége, tematizálatlan metafizikai státusza. Hermésznek – az utak, a tolvajlás, a hír istenének – nevét kapta az a filozófiai útírány, melyről most szó lesz: *filozófiai hermeneutika*. Eredetileg csak módszertani jelentősége volt, a 20. században lett a „látás”, a látni tudás egy módja, egy eredendő új viszony a dolgokhoz, dolgainkhoz, egy szellemi attitűd lehetősége. Pár szóval úgyszintén lehetetlen prezentálni ezt, hiszen magatartásként nem is az a fontos, hogy mit mondunk róla, hanem az, hogy miként gyakoroljuk, hogyan vagyunk képesek megmutatni gyakorlatát. A filozófiai hermeneutika ugyanis mindenekelőtt *kérdéskaracterű*, tehát nem a válaszok számát akarja gyarapítani. *Gadamer* – a filozófiai hermeneutika egyik legjelesebb képviselője – így fogalmaz: „*Kérdezni annyi, mint feltárni és nyitottá tenni. Ellentétben a vélemények szilárdságával, a kérdés ingatagga teszi a dolgot, lehetőségeivel együtt. Aki képes a kérdés művészetére, az képes védekezni az uralkodó véleménynek kérdést elnyomó hatalmával szemben*” (*Gadamer* 1984, 257. o.). De mire kérdezzünk, mi a kérdés voltaképpen tétje? Mindenekelőtt önmagunkra, létünkre, a bennünk munkáló, előzetesen adott, a szocializációban sajátunkká vált előítéleteinkre. Éppen ezért destruktív természetű magatartásról van szó, noha sajátos értelemben. „*Ha a létkérdés megoldásához annak tulajdon történetét kell áttekinthetővé tennünk, akkor a megkövült tradíció fellazítására és az általa előidézett elfedések megszüntetésére van szükség. Ezt a feladatot olyan destruktívként fogjuk fel, amely [...] nem a múlthoz viszonyul, kritikája a »mát« és az ontológiatörténet uralkodó kezelésmódját veszi célba*” (*Heidegger* 1989, 115. o.).

Látható tehát, hogy a hermeneutika szemléleti horizontján önismeret és világismeret, önmegértés és múltmegértés között nincs különbség. *Paul Ricoeur* (1987, 219. o.) fogalmazta meg ezt legtisztábban, mikor arról írt, hogy minden megértés önmagunk megértése a másik megértésének kiterőjén keresztül. Mindenekelőtt a „létet”, saját létemet értem meg tehát, mint ahogy minden kérdés is elsősorban az én kérdésem, a múlt, az én múltam. Szó sincs itt szubjektumról, objektumról, test és lélek megkülönböztetéséről. Sőt! Éppen arról van szó, hogy mi az oka, sajátosságai, hogy éppen így „értelmezem” magamat, ebből a perspektívából nyílik meg számomra a világ. Én vagyok tehát érdekelt a kérdésben, az életem tartalma a valódi tétje.

A hermeneutika így visszahelyezte a megértés applikatív mozzanatát, vagyis azt a gondolatot, hogy alkalmazás – alkalmazhatóság – nélkül nincs megértés. *Gadamer* szerint az alkalmazás nem másodlagos (utólagos) a megértéshez képest, hanem vele egylényegű, azonos időben történik. Már maga a kérdés is, melyet felteszek, a majdani „válasz” alkalmazhatóságára tekintettel – vagyis meghatározott irányból, sajátos célzattal – tétetik fel, és mint ilyen szeretne „megválaszolt” lenni. A „nem értés” elsődleges oka is mindig megértendő „alkalmazhatatlanságában” rejlik, illetve a rosszul feltett kérdésben.

A hermeneutika tehát a nyelv fenomenjének közegében mozog, noha nagyon tágra érti azt. Vizsgálati horizontján ott van a „nem nyelvi megértés” problematikája is. Kitüntetett és bensőséges viszonya a nyelvvel lehetőséget ad számára, hogy tisztában legyen saját elvi korlátaival. Nem uralni

szeretné a nyelvet, vagy, hogy a nyelv mindent uralhasson, hanem használja, annak rendje és módja szerint. Gadamertől megkérdezték egyszer, hogy mit tart életében, és egyáltalán az életben közlésre érdemesnek. Az akkor már élemedett korú mester a következőket válaszolta: „*Amit kimondunk, nem minden. A ki nem mondott teszi a kimondottakat olyan szóvá, mely képes elérni bennünket. Azt hiszem, közlésre legérdemesebb mindig az, amit nem tudunk közölni*” (Grondin 2002, 168. o.).

A kortárs tánc éppen ilyen: lényege (tapasztalhatósága) szerint még nem közölhető. Még nem alakultunk át általa olyanná, hogy megértsük eseményszerű sajátját, hogy megértsük magunkat benne. Talán éppen ezért a „legérdemesebb” számunkra.

Irodalomjegyzék

- Gadamer, H-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Grondin, J. (2002): *Bevezetés a filozófiai hermeneutikába*. Osiris, Budapest.
- Heidegger, M. (1989): *Lét és idő*. Gondolat, Budapest.
- Heidegger, M. (1994): Levél a „humanizmusról”. In: „...költőien lakozik az ember...” *Válogatott írások*. T-Twins Kiadó–Pompeji, Budapest–Szeged.
- Husserl, E. (1998): *Az európai tudományok válsága I–II*. Atlantisz, Budapest.
- Merleau-Ponty, M. (2007): *A látható és a láthatatlan*. L’Harmattan, Budapest.
- Ricoeur, P. (1987): Létezés és hermeneutika. In: Fabiny T. (szerk.): *A hermeneutika elmélete I–II. Szöveggyűjtemény*. Szeged.
- Rilke, R. M. (1995): *Versek*. Ictus, Szeged.

Károly Róbert

A hangszeroktatás innovációja a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésében a salzburgi Orff Intézet legújabb tapasztalatainak adaptációjával

1. Bevezető

Célunk, hogy újra megindítsuk, működésbe hozzuk a jövő táncművészek zenei képzésében a – pályájuk legmagasabb szintű műveléséhez nélkülözhetetlen – *muzikalitás* kifejllesztésének és tökéletesítésének folyamatát.

Ma a rendelkezésre álló legkorszerűbb, az ifjúságot legsokoldalúbban lelkesítő és felszabadító zenepedagógiai módszereket a Carl Orff német zeneszerző-pedagógusról elnevezett, nemzetközileg elismert és általánossá vált *zenélve-táncolva improvizáló* pedagógiai módszer foglalja össze. A tánclépések folyamatát csupán időben megszervező funkcióját messze felülmúlva, a *zenei szellemiség* megszerzésének és elsajátításának *produktív* készségéhez vezetni növendékeinket. Ezért figyelmem 1995-től – a zenei tanszék vezetőjeként –praktikusan a *salzburgi Orff Schulwerk* felé fordult, és megkezdtem ez irányú kutatásaimat.

„A zene az emberben kezd. Az első, a saját tulajdonú, rá-jellemzően sajátos csendje, a magába irányuló, befelé figyelő hallgatóság, felkészült-lét a zene, a tulajdon szívverés és a saját lélegzet meghallására”⁷⁹ (Orff 1932, 24. o.; táncpárhuzama Martha Grahamnál: *Körtvélyes* 1999, 121. o.). Ez jelentette számunkra táncos zeneoktatásunk mélyszántását és magvetését, ars poeticát a szuverén, *zenevezérelt* művészi táncszellem kialakításához.

2. Előzmények

Mielőtt rátérek a Magyar Táncművészeti Főiskolán folyó speciális hangszeroktatás innovációjának, illetve reaktivációjának bemutatására, szükség van a felvetés indokoltságának érzékeltetéséhez még néhány – a művészeti gyakorlatból származó – jelenet felvillantására, továbbá ezen oktatási terület előzményeinek és kulcsfontosságú elméleti, módszertani és terminológiai kérdéseinek rövid megvilágítására.

Három kapcsolódó szakmai epizód jelzésértékű, különös emléke tér vissza zenés-színházi karmesteréveimből: 1. Egy balettelőadás próbája folyamán a próbavezető mestertől hallottam a táncosaihoz intézett, meglehetősen félreérthető instrukciót: „*Ne tiszteld a zenét, lépj rá!*” 2. Egy más alkalommal a zenekaros színpadi próbán derült ki váratlanul, hogy a balettbetét egy bizonyos helyén hosszabb lett a tánc, mint a zenéje. Hozzám – mint a darab karmesteréhez – szólt a produkció koreográfusának meglepő kérése: „*Valami dobritmussal töltsétek ki ezt a részt, ne kelljen már újra koreografálni, nincs rá idő!*” 3. Egyszer pedig egy kedves, művészeti díjas, kiváló magántáncos barátom váratlan, „bizalmas” kéréssel lepett meg: „*Valaki magyarázza már el végre, mi a különbség végül is a 3/4-es és a 6/8-os ütem között!*”

A zenetörténet- és zeneműelemzés-órán a zenetanárookra mindennap leselkedő lidérc – a zenemű átélésére, a táncművész zenei érdeklődésének élményszerző aktivizálására szánt balettzene közös meghallgatása alatt – a *padon elfekvő, alvó táncművész-aspiránsok* látványa.

Érezhető e néhány – első hallásra talán jelentéktelennek tűnő – esetből, hogy valami nincs még a helyén a pályájukra készülő táncművészjelölteknek a zene és a tánc szintéziséről, a két

⁷⁹ „*Die Musik fängt im Menschen an. Das Erste ist die eigene Stille, das In-sich-Horchen, das Bereitsein für die Musik, das Hören auf den eigenem Herzschlag und Atmen.*”

szuverén művészet lényegéről, funkciójáról és viszonyáról kialakított felfogásában.⁸⁰ Számukra valami még nem világos és nem teljes. Olykor elszólásaikból derül ki, hogy még a pályájukon sikeres táncosok sem érzik, tudják, élük meg *ezt az egységet*, pedig mindegyiküknek „a zene, mint hálnak a víz”: lételeme.

A táncművészeti pályára készülő fiatalok balettóráin a gyakorlatokhoz kora gyermekkoruktól szüntelenül zenélnek. De ugyan mit? Milyen módszerrel és milyen szellemiséggel? Minek az eredménye, hogy az esetenként velük született *muzikális érzékenységük* is megkopni látszik? Mert úgy tűnik, a fenti történetek szereplői számára nem igazán tisztázott és tudatos, azaz ihletően átélt és megélt, hogy *mi is a zeneművészet méltósága?* Mi a táncművészet és a zene *intenzív és lényegi kapcsolatának művészi tartalma?* Mi is valójában *a zene*, ami végül is *táncuknak*, a tér kettős közegében mozgó, zeneileg vezérelt, stilizált és díszített *mozgásuknak saját zenéje?*

A tánc és a zene térbe vetített, dinamikus és folyamatszerű, szimbolikus „képét”, építményét, azaz *struktúráját* valósítja meg az emberi szellem táncában, a szellem stilizált, testi mozgásaiban láthatóvá váló *érzelmi kommunikációjának* szintjén. Ezt a *poétikus absztrakciót* pedig a táncművészet úgy éri el, hogy a balett, a művészi tánc látványa „*a táncban újraköltött zenével*” a konkrét képi megjelenésből egy *másik világba is* átlép (Körtvélyes 1999, 92. o.). Ebben a tartalmasan megformált művészi folyamatban a zene sajátos „teréül” szolgáló idő vezeti a koreográfia időbeli és térbeli építkezését. A zene és a tánc – teljességükben, *egységükben* és tökéletességükben – mind az előadókban, mind a nézőkben művészi hatást, hangulati, érzelmi és értelmi élményt, visszhangot vált ki, emocionális mondanivalót, érzelmekkel telített humán tartalmat kommunikál.

A katartikus művészi létmódot, emberi emelkedettséget sugárzó zenével kapcsolatban írta a *Maximákban Johann Wolfgang Goethe* (1981, 809. o.): „*A művészet méltósága legkiváltképpen a zenében nyilvánul meg, mert a zenének nincs olyan anyaga, amelytől eltekinteni kellene. A zene teljességgel belső forma és tartalom, s mindent felel, megnevesít, amit kifejez.*”

Am ami ennyire lényeges a művészetben, az elengedhetetlenül fontos a táncművésznak is. A zene belső megközelítése, érzéki, érzelmi és intellektuális mélységű elsajátítása és átélése nem megkerülhető, egyre hangsúlyosabban érvényes a modern táncművészetben.

3. Az Orff Intézet zenepedagógiai elvei és módszerei – magyar perspektívákkal

Ennek kapcsán zenei képzésünkre vonatkozóan a salzburgi Orff Schulwerk jeles professzorának, *Manuela Widmernek* gyakran idézett – egyébként *Maria Montessoritól*⁸¹ származó –, gyermekektől ellesett *követelése* cseng a fülemben: „*Hilf mir, es selbst zu tun*” (Widmer 1997, 12. o.). Belevinni őket a zenébe, segíteni úgy, hogy a zene *áthangozzék*⁸² rajtuk (Runze 2000, 33. o.). A zene vonja be, az átélés élményében ragadja magával és inspirálja őket *alkotói önállóságra*. Tegye lelki alkatukban,

⁸⁰ „Egyetlen felsőbbrendű egységben látjuk beteljesedni a zenének vizuális koreográfiai egyenértékké való metamorfózisát” – idézi Pierre Michaut véleményét Vitányi Iván táncesztéta, és ezt kiegészíti saját megállapításával: „Mert a tánc »megszabadulhat« a cselekménytől, de nem a belső, érzelmi tartalomtól. A szimfónia a zenében sem csupán a hangok egymásutánja, hanem lírai, sőt drámai tartalommal van telítve, nemcsak forma követ formát, hanem érzelem is érzelmet, sőt azok szembeállításában és küzdelmében mély belső dráma is kibontakozik. Ez a zene lényege, s ezt nem hagyhatja figyelmen kívül a tánc sem, ha a zene »metamorfózisát« akarja megvalósítani” (Vitányi 1963, 209. o.).

⁸¹ *Maria Montessori* (1870–1952) olasz orvosnő és pedagógus, aki a gyermeki fejlődés didaktikai eszköztárát a gyermek személyiségének tiszteletben tartása mellett az önállóságára, önálló döntéseire, önálló tevékenységének produktív gyakorlatára építette és alakította ki. 1904-től a Római Egyetem pedagógiai antropológia tanára volt. Pedagógiája a második világháború után reneszánszát éli.

⁸² A *persona* jelentése „át-hangzó”, mégpedig abban az értelmezésben, amit a régi görög színész-táncos maszkja jelentett: azaz átlényegülést. *Persona* (latin): 'álarc, szerep' (átvitt értelemben: 'rang, méltóság'). *Personare* (latin): 'hanggal megtölt, átzúg'. A kifejezőkészség, személyiség és egyéniség latin kulcsszavakkal körülírva (Klaus Runze nyomán).

zeneértő fogékonyságukban *muzikálisan* szuverénné, alkotó fantáziájúvá és ezáltal hitelesen *eredetivé* a jövődó táncművészeket. Ez a dolgunk: neveljük őket arra, hogy végül is – szenvedélyes zenei *kíváncsisággal* – maguk kérjék majd az *adekvát* és jellegzetesen *táncos-zeneértést* és tegyék magukévá a jövődó táncművész kifejezésvágyának szuverén, vakmerő *merészségével* („*Neugier und Wagemut*” – Widmer 1997, 22. o.) a fent idézett spontán követelést: „*Segíts, hogy magam tegyem!*” Tehát a zene művészi mélységének megközelítését, *művészetéhez elengedhetetlen* belső elsajátítását és kifejezését *tudja és tehesse*. A táncos teste hangszerén zenél.

Ennek a muzikális szuverenitásnak jeles zeneszerzők és művészpédagógusok generációi által kimunkált, mozgás- és táncszellemű, korszerű és zenepszichológiailag is megalapozott komplex képzési útja az Orff-hangszeres játék zenepedagógiai módszere. Ez a *muzikális sajátélmények* létrehozásában egységesedett zenepedagógiai gyakorlat a nyelv, az ének, a *rögtönzés és a játék* élő, a fiatalok számára technikailag könnyen elsajátítható eszközeivel hozza *zeneközelsébe* a tanulókat. Saját, muzsikáló ügyeskedéseinek kis sikerélményeivel a zenélő közösségben – *közérzetként* – valóban együtt érezni, érteni, a zenével produktívan eggyé válni segíti az általa, vele és benne akár felszabadulni is képes táncművészjelölteket.

Murray Schafer, a meghatározó hatású kanadai zeneszerző, alkotótevékenysége mellett 1964 óta gyümölcsözően foglalkozik zenepedagógiai kérdésekkel. Mint képzett muzsikusként – saját tapasztalatai és kutatásai alapján – az a meggyőződése, hogy „*a hangzás csak akkor terem átélte muzikális tapasztalatot, ha valaki maga is létrehoz zenei hangokat, csak akkor tanul valamit a zenéből, ha valamilyen formában maga is zenél*” (Schafer 1972, 5. o.).⁸³

4. A komplex iskolapélda távlatai

A táncművészképzésben résztvevő ifjúságot meg kell tanítanunk és segítenünk, hogy *az értékes zenéhez* minden eszközzel, így a zeneoktatásunkat kiegészítő *Orff-féle hangszeres játék rendszeres, közös és aktív, és a benne résztvevő muzikális élményével közelíthessenek*. Azért, hogy abban képesek legyenek *önmagukat megélni*, megismerni, majd táncművészetükben *kifejezni*. *Popova Aleszja Odette/Odilia*⁸⁴ szerepformálása pozitív példaként említhető arra, hogy a táncművész ne csak a *zenére*, hanem a megértett és átélte *zenéből* táncoljon.

Növendékeinket zenei képzésükben *muzikalitásuk fejlesztésével* a zene alkotó szellemi hatásának megtapasztalásához kell vezetnünk, hogy a zenét mint jelentést, tartalmat fogják fel. A zene *emocionális tartalma* pedig érzelmi világára, fantáziájára, önmagát kifejezni vágyó személyiségének művészi tudatára produktívan hasson⁸⁵ (*Tjeplov* 1947/1963, 45., 343. és 359. o.). A jövődó táncművész az egyes korszakok zenéje megközelítésének ezt a habituális képességét úgy szerezheti meg, hogy a zenét – mint analóg (vagy szimbolikus) nyelvet – annak lényegét pontosan tükröző módon érti.⁸⁶ Azaz a zenének a komponisták által tudatosan „megfoghatónak” alkotott fő motívumait legyen képes hallásával megragadni, emlékezetében megtartani, azok további *összefüggéseinek*

⁸³ „*Als ausübender Musiker bin ich zu der Einsicht gelangt, dass man über den Klang nur dann etwas in Erfahrung bringt, wenn man selbst Klänge erzeugt, und dass man in der Musik nur dann etwas lernt, wenn man selbst musiziert*” (Schafer).

⁸⁴ *Pjotr Iljics Csajkovszkij* (1840–1893): A hattyúk tava (1877) című balettjének kettős szerepe.

⁸⁵ Ezek a karakterisztikák a táncművész muzikalitásának alapfeltételei.

⁸⁶ Miként a zene, a tánc is a maga homogén jelrendszerében kialakult analóg nyelv, sajátos emberi kommunikáció. A zene megértéséhez synanditív zenehallgatás kell, ami az egységben hallás képességét jelenti: a zene részeit a szóban forgó zenemű egészének egységében értelmezni képes értelmi és érzelmi hallást. *Adekvát módon érteni* itt annyit tesz, mint a jelenséget, művészi élményt érzelemtől áthatott megismerésként a művészi absztrakció megfelelő aránya szerint, a valóság megfelelő analógiájaként (mint *cognitio affectivat*, azaz érzelemtől áthatott tartalomként megismerttet annak sajátos, homogén és arányainak hű formájában) átélteni és elsajátítani.

értelmezését, jelentését – mint *a zene tartalmát* – felismerni (Webern 1932/1983). Így a zenét elragadtatásában és művészetének tartalmi egységében, technikai és formai kifejezéseire adaptálja.

5. A zeneértés tanulása

A zenei nyelv készségszintű, adekvát értéséhez az Orff-utód *prof. Hermann Regner* (1988/1989, 154. o.) írja, hogy a zenehallgatást is *gyakorolni* kell. Az értő zenehallgatás fenti koncepcióját, azaz hogy a motívumok, témák megragadásához és a koncentrált odafigyelés segítségével különböző, könnyen megszólaltatható *hangszerek kézbeadását* látja fontos, a *zenéhez vezető* lépcsőfoknak. Önmagában már a hangszerek kézbevétele, a játék az egyszerű hangszereken észrevétlenül vezet a megfogható zenei gondolat, motívum *megragadásához*. A téma és a dallam hangszeres lejátszása által hallható és a hangszeren *tapintható*⁸⁷ (Károly 2006, 114. o.). Az Orff-féle hangszeres közös játék gyakorlata által a zenei fogalmak, összehasonlítások és összefüggések is felismerhetővé, az absztrakt zenei jelenségek érthetővé, praktikusán „láthatóvá” válnak, ami a *zenében gondolkodás* képességének megszerzését eredményezi.

Az Orff-féle hangszeres játékkal ötvözött zenepedagógia mindezekhez érzéket és testi tapasztalatot nyújt, fejleszti és előkészíti a növendékeket a zenével való intenzív és lényegi, azaz művészi *táncos* kapcsolatra. A zenélés személyes és közösségi *élményének* természetes gyakorlatában a fiatalok számára *technikailag könnyű* és játékosan váltogatható hangszeres játék felfedező, kreatív öröme *gazdagító* teljességében ismerteti meg őket a további, táncal analóg zenei kifejezésformákkal.

6. A jövődő magyar táncművészek zenei képzése az Orff-módszer adaptációjával

A sajátosan a táncművészek képzésére kialakított specifikus és egymásra épülő zeneelméleti és zenetörténeti tanulmányokat praktikusán kiegészíti a – korábbi zongorás hangszeroktatási kísérleteknél eredményesebb – improvizációs programú,⁸⁸ egyéni és társas *Orff-hangszeroktatás*. Ez a módszer a zene alkotó szellemének *közvetlenül, aktívan és játékosan*, egyszerű és „saját-élményű” zenei tapasztalatok által szerzett megközelítésének komplex célját szolgálja.

Az Orff által kifejlesztett hangszeres-táncos zenepedagógiai módszerben *tantárgy* zenére improvizálni. Megadnak egy kisebb-nagyobb zenei témát vagy ritmuskombinációt, amit a növendékeknek azt Orff-hangszereken folytatni kell, és arra kis etüdméretű mozgáskoreográfiát improvizálniuk, majd ezekből kisebb bemutatót készíteniük. Az általam Salzburgban látott és hallott esetekben (*Barbara Haselbach* professzor vezetésével) arra alapozva készültek „mini” koreográfiák és produkciók, hogy a zene különböző korszakait, műfajait és mestereit – sok egyéni kutatással kiegészítve – előzetesen megismerték, feltárták. Ezután a zene és a tánc összefüggő stílusainak megfelelően dolgozhattak – sokszor a maguk által készített kompozíciókkal színesítve a meglévőket – a zenén, a koreográfián, a díszleten, a jelmezen és a rendezésen. Ez zenei, tánc-történeti és koreográfiai vonatkozásban már meglehetősen nagyfokú tudatosságot, stílusérzékletet és stílusismeretet feltételezett.

⁸⁷ „A zene a zenélésben teljesíti ki önmagát: a mértéktartással, méltóságteljes határozottsággal, amit úgy is ismerünk, mint ütemet, ami a németben *Takt (der)* tapintatot, ütemet, taktust jelent — és ez nem csak az újkori zenének egy jelensége. Az ókori görög bölcselők közül Sextus Empiricus (i. sz. 200 k.) írta *Adversus mathematicos* című könyvében: »A hallás sajátlagos érzéklete a hangzás (phoné). A hangzások részben élesek (magasak), részben súlyosak (mélyek). Mindkettő a tapintással kapcsolatos érzékletekről kapta a nevét«” (*Ritoók* 1982, 471. o.).

⁸⁸ Már az Orff-módszert előkészítő Dalcroze-féle zenei nevelés fokozatos szellemi és testi kimunkálással kezdett párosulni, és ennek keretében az improvizációnak vezető szerep jutott. (*Körtvélyes* 1999, 118. o.).

7. A hagyományokat megújító és fejlesztő zenepedagógiai folyamat újraindítása

Témafelvetésünk azért tartalmazza a Magyar Táncművészeti Főiskolán az Orff hangszerjátékos zenepedagógiai módszer felélesztésével kapcsolatban az *innovációval* együtt a *reaktiváció*⁸⁹ kifejezést is, mert a világ minden jelentős, „iskolának” számító felsőfokú táncművészképzésében, így a Magyar Táncművészeti Főiskola zeneoktatási rendszerében is, a hangszeroktatás tradíciókra épül.

Az Állami Balett Intézetben már alapításától, 1950-től kezdve folyt *zongoraoktatás*. A fent kifejtettek szellemében *elvileg* akkor is fontos volt a hangszerstanulás, de annak csupán egyik alternatívája, kísérlete, ami azonban – már csupán technikai okok miatt is – kudarcot vallott. A zongora az egyik legdrágább hangszer, ezért a gyakorláshoz szükséges számú hangszer (akár csak pianínó) beszerzése anyagi okok miatt sem lehetséges. A zongoraoktatás – a táncművésznövendékek elfoglaltságai mellett – időigényessége miatt is elképzelhetetlen. Nem lehet eltekinteni továbbá attól sem, hogy a zongoraleckék általában csak hosszú évek kitarató gyakorlása után hoznak élvezhető, hasznos eredményt, így a táncművészjelölt zongoratudásával aktuálisan még nem vehet részt élő, társas zenei élményben. Kivételek, nagy formátumú művészek persze léteztek, például a zeneszerzést is tanult *Salvatore Vigano*, *Seregi László* vagy *Imre Zoltán* és még néhány hasonló zseni, akikre viszont általánosan nem lehet hivatkozni.

Az egyszerű hangszereken kísérletező játék felfedezéseiben, a játszva *együtt muzsikáló, a többiekre is figyelő* koordinált mozgásnak és koncentrációnak, valamint a muzikális tanulásnak az eredményeként a jövődó, muzikális táncos – a tánc mint testtel zenélés analógiájaként – a hangszerben saját testét vizionálja. A jövődó táncművésznak a zenélő közösségben szerzett funkcionális, a táncsal rokon, testében és lelkében *saját muzikális örömezésére* van szüksége. Ez később – de akár aktuálisan is – *muzikális élményeinek analógiájából nyert komplex érzéseivel*, a táncban hasznosuló zenei tapasztalattal segíti annak *a művészi táncban* testet öltő kibontakozását.

8. Az Orff-hangszerfajták alkalmazásának művészeti hasznosulása

Az Orff-módszer közép- és főiskolai alkalmazásánál alapvetően fontos körülmény a könnyen elsajátítható technikára épülő, egyszerű ütőhangszereken fokozatosan realizálódó egyéni- és kamarazenekari játék. Különbőféle, hangolható üstdobokon, hangolatlan kis- és nagydobokon, réztányérfajtákon, csengőkön, csörgőkön, xilofonokon, egymás között felosztható szoprán, alt, tenor *metallofon* szólamokon – ez inkább vidám társasjáték, mint izzasztó stúdium.

Ez a zenélés ősi tradícióira épülő külföldi, főleg keleti, dominálónan ritmikus zenei minták adaptálása a jövődó táncművészek muzikalitásának fejlesztéséhez. Könnyen és gyorsan kipróbálható, hamar kamatozó és gyors sikerélményt biztosító, mégis észrevétlenül zenei készségfejlesztő, mély belső zenei élmény. A muzikális tánchoz hasonló közösségi zenei tapasztalat, ami a táncos zeneiségének kialakulását funkcionálisan segíti és kifejleszti. A Magyar Táncművészeti Főiskolán folyó minőségi zenei képzésben is elengedhetetlen annak a muzikális tánc-készségnek, táncszemléletnek a kialakítása, ami a jövődó táncművészt képessé teszi arra, hogy ne csak a zenére, hanem *a muzsika belső átéléséből hitelesen táncoljon*.

9. Az Orff-módszer kialakulásának rövid története

A táncművészek sajátos egyéni és csoportos hangszerjátékkal kiegészült zenei képzésének szellemi és művészeti gazdagító hatásának és fontosságának bemutatásához érdemes röviden áttekinteni a szóban forgó – szélesen értelmezett – oktatási terület *fejlődéstörténetét*, a specifikusan egymásra épülő zenepedagógiai iskolákat, didaktikájuk és metodikájuk, módszertani terminológiájuk kialakulásának folyamatát, a meghatározó zenepedagógiai kompetenciákat és azok jelentőségét.

⁸⁹ Az *innováció* kifejezésen megújulási, fejlődési folyamatot, a *reaktiváción* bizonyos folyamat újra működésbe hozását, újra megindítását értjük.

Émile Jacques Dalcroze (1865–1950) svájci zenepedagógus⁹⁰ mozgalma tekinthető az Orff-zenepedagógia európai előzményének. 1910-ben, a Drezda melletti Hellerauban, a Zenei és Ritmikai Képzőintézetben a zene és a tánc előkészítő gyakorlatából „kifejező táncot” alkotott, amit a német színpadokon szívesen alkalmaztak. Zenepedagógiájának alapkonceptiója, hogy az emberi test mozgását a zenét tanuló növendékek tanítási folyamatában jól lehet kamatoztatni. Azok, akik először a ritmusképleteket táncolják ki, könnyebben sajátítják el a bonyolultabb zenei jelenségeket. Kitapsolják, esetleg egyszerű, hangzó eszközöket egymáshoz ütögetve szólaltatják meg a legkülönbözőbb zenei ritmusképleteket, és erre táncolják az improvizált ritmikus mozdulatokat. Ez a zenepedagógia a zenészeken kívül magához vonzotta a zenei, sőt az általános művészeti érdeklődésű színházi embereket és táncosokat is.

A Dalcroze nevével fémjelzett zenepedagógia tánctradícióhoz nem kötődő koreográfiai, pedagógiai irányt képviselt, amelynek alapkarakterét a zenéhez fűződő legszorosabb „szövetség” adta meg. Etűdjei észrevétlenül, a zenével párhuzamosan és összefüggésben, egy bizonyos mozgásvilággal kapcsolódtak össze. Zenei nevelése a fokozatos szellemi és a testi kimunkálással kezdődött. Ennek keretében az improvizációnak vezető szerep jutott. Ebben az iskolában – miként az Orff *Schulwerk* tanrendjében is – tantárgy zenére improvizálni. Módszerei – a Dalcroze által rendszerbe foglalt ritmikus mozgásetűdök – nagy visszhangot váltottak ki, és erőteljes hatást gyakoroltak a modern kifejező táncra és a pantomimművészetre.

Carl Orff (1895–1982) müncheni születésű német zeneszerző, a róla elnevezett salzburgi Schulwerk kezdeményezője és kifejlesztője, aki a ritmusában és színeiben jellegzetesen gamelán⁹¹ mintaképű, a hangszerjátéknak a nyelvhez, énekhez, mozgáshoz, játékhoz és tánchoz rendelt zenepedagógiája által vált világhírűvé.

A 19. sz. szubtilis, szövevényes zenei kifejezőmódját és súlyos zenekarát adta fel a mozgás, a játék, a beszéd és ének: a nyelv elementáris emberi rezdüléseinek kedvéért. Ebből született az Orff Schulwerk 1930 és 1935 között, olyan egyszerű hangszeres zenei eszközökkel, amelyek a hangszeres játék – használható és már élvezhető alapszinten – az ifjúság által könnyen és gyorsan elsajátítható. Hangszerei: tamburin, harangjátékok, üstdobok, a változatos hangszínű kis- és nagydob, konga, réztányérfajták, csörgők, csóharangok, gongok, xilofon és különböző hangmagasságú metallofonokból⁹² kialakított metallofon kórus. Olyan jellegzetes hangszeres együttes, amelynek mintaképe a gamelán, a főleg ütőhangszerekből álló jávai (maláj) zenekar. Az Orff-féle zenélési és zenekari artikulációt az ókori, középkori, esetleg reneszánsz témákhoz és azok jellegzetes ritmusához, hangszínéhez való visszanyúlás és a stilizáltság jellemzi.⁹³

Carl Orff Münchenben az Akademie der Tonkunst növendéke volt, majd Mannheimben és Darmstadtban színházi karmester. Münchenbe való visszatérése után Heinrich Kaminskinél (1886–1946) zeneszerző-mesteriskolát végeztet. Zeneszerzőként a 69. zsoltárban (1920) a Bach előtti polifónia újjáteremtője. Műveiben sajátos ritmikával, motorikus ostinatókkal, sok ritmikai ismétlődéssel és modern hangzástechnikával hívta fel magára a figyelmet. Debussy, Schönberg és Sztravinszkij hatása alatt alkotott. Általa érvényesnek tekintett színpadi műveinek kezdete a *Carmina Burana* (1937), ami az Orff-stílus tökéletesen kidolgozott példája.

1924-ben Dorothe Günther társaságában tánc- és zeneiskolát alapított. A Güntherschule a tanítás és kísérletezés útján a zene és a mozgás újszerű összekapcsolására törekedett. Karl Maendler zongoraépítővel megalkották a Schulwerk első változatának *Instrumentariumát*, az Orff-módszer első jellegzetes hangszervilágát. Ezzel egy időben Carl Orff a Münchener Bachverein karmestere volt.

⁹⁰ Bécsben Anton Bruckner, Párizsban Leo Delibes tanítványa, és 1892-ben, Genfben konzervatóriumi zeneelmélet-tanár volt.

⁹¹ Délkelet-Ázsiából származó, többnyire sajátosan egzotikus ritmusú és hangszínű ütőhangszerekből álló zenekar.

⁹² A metallofon ázsiai eredetű ütőhangszer, a xilofon fémlemezekből készült hasonmása. Guruló állványra vízszintesen felszerelt, meghatározott rendben, skálaszerűen hangolt fémlapokból álló ütőhangszer, amelyen a fémlemezeket a játékosok különböző minőségű hanghatásokhoz fa-, fém-, vagy filcverőkkel szólaltatják meg.

⁹³ Stilizáltságon művészi igénnyel fogalmazottságot, csiszoltságot értünk.

1950 és 1960 között a müncheni zeneakadémián a zeneszerző-mesteriskolát vezette. Nyugalmazását követően átvette az általa 1961-ben alapított *Orff-Institut an der Akademie Mozarteum Salzburg* és a *Schulwerk-Pedagogik* központjának vezetését. Tájékoztatókat, évkönyveket, pedagógiai könyveket, Orff-hangszeres és különböző nehézségi fokú ritmikai, játékos dalos és hangszeres iskolai gyakorlófüzet-sorozatokot (*Musik für Kinder* és *Jugendmusik*) adott ki.

Az Orff Schulwerk megteremtésében Karl Maendlerrel egyenrangúan jelentős társa volt *Gunild Keetmann*. Vele alkotta meg az Orff Schulwerk szövegét, amely öt kötetben 1930 és 1935 között jelent meg számtalan kiegészítő füzettel *Orff Schulwerk für Kinder* címmel. Átdolgozására 1950 és 1954 között került sor.

1982-től Hermann Regner zenepedagógus-zeneszerző vette át Salzburgban az Orff-Institut és a Schulwerk-Pedagogik központjának vezetését.

10. A Mozarteum Orff Intézete ma

Az Orff-Institut mai, általam Salzburgban látott és hallott, nemzetközi és állandóan megújuló zene- és táncpedagógiai munkájából és eredményeiből is egyértelműen kiderül, hogy az Orff Schulwerk a beszéd, a zene, a mozgás, a tánc és a hozzá kapcsolódó zene- és tánc történeti kutatás *egységét* célozza meg és helyezi a fiatal felnőtt táncosok, táncpedagógusok művészi tevékenységének fókuszába. A zeneszámok, az egyes táncok koreográfiái és megvalósulásuk, az *önmagát kiteljesítő improvizációk* napi próbafolyamataiban a végső kikristályosodás, a *közös munka* és a felette érzett esztétikai *öröm* a képzésben részt vevők közösségének és a velük együtt zenét és táncot improvizáló tanárok közös lelki munkájának eredménye.

Az intézetben a számonkérés és minősítés alapja az egyes integrált tánc- és zenetörténeti korszakokból csoportban elkészített, stílushű zenés színpadi táncprodukció bemutatása. Ebben a szaktanár vezetésével a saját zene- és tánc történeti kutatásaik alapján megírt rövid, de találó történeteket a hallgatók alkotják meg, viszik színpadra és táncolják el. A hagyományos Orff-hangszereket maguk készítették, egyszerű hangszerekkel egészítik ki. Szellemesen találó díszleteiket és jelmezeiket szintén maguk készítik. A *színházi egység* minden fázisában mindenki részt vesz. Az egyes hallgatók átfogó elméleti, kutatói, majd a színpadhoz kapcsolódó gyakorlati munkája és művészi teljesítménye, a közös munka egységében elért művészeti kreativitása, technikai tudása és annak hatása alapján kap saját hallgatói közösségtől és tanárától értékelést.

11. Közös terveink a salzburgi mesterekkel

Salzburgi tanulmányutamon az a szándék vezetett, hogy a már pályázatom révén beszerzett Orff-alapzenekarunk különleges és nagy értékű hangszereinek hallgatói kézbeadásához, a Salzburgban látott és tapasztalt teljes zenepedagógiai koncepció bevezetéséhez, az új szellem kezdő víziójának indító lendületéhez *tapasztalatátadásra, együttműködésre, további kölcsönös baráti, kollegiális szakmai kapcsolatra* hívjam hozzánk a Mozarteumból Carl Orff nemzetközi nagyságrendű és elkötelezett szellemi örököseit. Azaz eredeti forrásokat a magyar táncművészképzés zenei, zenepedagógiai megújulásának elindításához, „az újra” mindig nyitott növendékeinkhez, akik számára az érdekes és újszerű Orff-feladatok mellett, a salzburgi praxis zenés, *feszültségoldó* etűdjei játékokat, felszabadult vidámságot is hoztak volna.

A salzburgi vezetők és kollégák – lelkes tervező beszélgetéseink során – megszerették az állandóan emlegetett tehetséges, és sikereik folytán előttük sem ismeretlen magyar táncművészfűjságunkat. Spontán elhivatottsággal szívesen áldoztak volna szellemükből közösnek érzett céljaink érdekében, további nemzetközi perspektívák esélyét nyitva meg gyermekeink előtt. Örömmel osztották volna meg velünk tapasztalataikat és eredményeiket.

Barátság, kölcsönös érdeklődés, egyetértés és segítőkészség bontakozott ki köztünk. Így örömmel vállalták, hogy a főiskolánk hivatalos meghívására eljönnek hozzánk, hogy elültessék az

egyik legkorszerűbb, a táncsal szoros szövetségben álló hangszerjátékos, improvizációs zenepedagógiai módszert.

Salzburgi tárgyalásaim legodaadóbb szakmai partnerei voltak: prof. dr. Hermann Regner zeneszerző, az Orff Intézet művészetoktatási tartópillére; prof. Barbara Haselbach fakultásvezető, szakíró; prof. Ulrike Jungmair spec. gyermekprogram vezető; prof. Christine Schönherr, a mozgáskíséret tantárgy oktatója; prof. Christine Wieblitz, a Schnupsenchor vezetője és Hermann Urabl, az ifjúsági Orff-ütőhangszeres zenekar karmestere.

12. Hazai előzmények

Az MTF Zenei Tanszékének új és részletes zeneoktatási programja már 1995-ben – salzburgi tanulmányutam előtt – tartalmazta az Orff-módszer Kodály Zoltán zenepedagógiájával egyesített koncepciójának gyakorlati bevezetését. Ezt az MTF Művészetoktatási Tanácsa egyhangúan elfogadta, majd a főiskola akkreditációjával az Orff-mintájú hangszeroktatás méltó és támogatott helyet foglalt el az MTF tanrendjében. A képzés elindításához ideális infrastruktúrát és lehetőséget biztosított az Oktatási Minisztérium által kiírt pályázaton 1997-ben elnyert másfél millió forint. Ebből az összegből a Zenei Tanszék közismerten első osztályú SONOR gyártmányú Orff-alapzenekart vásárolt. A képzés előkészítésére és közvetlen megindítására ütőhangszeres szaktanárt kértünk fel, hogy a speciális, zömmel ütőhangszer-oktatás gyakorlatát a képzésben részt vevő többi tanárunk számára bemutassa. A képzés megindult, és iskolai ünnepeken az MTF Orff-együttese nyilvánosan, közkedvelten és dokumentáltan szerepelt.

13. Kényszerszünet és az újrakezdés lehetőségének koncepciója

A főiskola vezetőségében történt személyi változásokkal és a főiskola új helyre költözésével az Orff-hangszeres zenetanulás *lelassult, majd leállt*. Most se zongora, se Orff-zenekar. De a salzburgi mesterek talán *jönnének még* tehetséges gyerekeinkhez. Hermann Regner szavaival: „*A zenei tehetségnek sokféle alkalma van, amin keresztül kibontakoztathatja önmagát: megtanulni a zenét énekelni és játszani, zenét hallgatni tanulni, felfedezni, a zenéhez hasonlítani, a zenét megismerni és megtanulni szeretni.*”⁹⁴ Ez az, amit könyvének – jelmondatunknak, tanítványaink zenei célkitűzésének is beillő – címében meghirdet, a táncos vonatkozásában is nélkülözhetetlen: „*Megtanulni szeretni a zenét*”⁹⁵ (Regner 1988/1989).

Irodalomjegyzék

Károly Róbert (1999): Kis hangok nagy ereje – Látogatás a salzburgi Mozarteum Orff Intézetében. *Táncművészet*, 30. évf. 2. sz. 30-31.

Károly Róbert (1999): Kis hangok nagy zenéje – A salzburgi Orff-módszer a hazai táncművészképzésben. *Táncművészet*, 30. évf. 3. sz. 31.

Károly Róbert (2006): *A zene, mint a humán kommunikáció sajátos megnyilvánulása*. Doktori disszertáció.

Körtvélyes Géza (1999): *Művészet, tánc, táncművészet*. Planétás Kiadó, Budapest.

Orff, C. (1932): Gedanken über Musik mit Kinder und Laien. In: *Die Musik*. Volk und Wissen. Berlin.

Goethe, J. W. (1981): *Antik és modern. Antológia a művészetekről*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Regner, H. (1988/1989): *Musik lieben lernen*. Schott-Piper, Mainz-München.

⁹⁴ „*Musik singen und spielen, hören, entdecken, vergleichen, kennen und lieben zu lernen.*”

⁹⁵ „*Musik lieben lernen.*”

- Ritoók Zsigmond (szerk.) (1982): *Források az ókori görög zeneesztétika történetéhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Runze, K. (2000): Hallás, készség, „persona.” In: Ábrahám M. (szerk.): *Varró Margit és a XXI. sz. Zenetanárok Társasága*, Budapest.
- Schafer, M. (1971): *Schöpferisches Musizieren*. Universal, Wien.
- Tjeplov, B. M. (1947/1963): *A zenei képességek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vitányi Iván (1963): *A tánc*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Webern, A. von (1983): Út az új zenéhez – előadássorozatok. In: *Előadások – írások – levelek*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Widmer, M. (1997): *Alles, was klingt*. Herder, Freiburg/Basel/Wien.
- Willert-Orff, G. (1961): *Lieder für die Schule*. Heft I–VII. Schott and Co. Ltd. –Schott Music Corp., London–New York.

A zeneelméleti ismeretek alapvető szerepe a táncművész- és táncpedagógus-képzésben, avagy magabiztos zenei ismeretek nélkül nincs igazi táncszakember

Az elmúlt években azt tapasztaltam, hogy színművészeti és táncművészeti főiskolás tanítványaim – tisztelet a kivételnek – a zeneelmélet, illetve zenetörténet órákat csak felesleges melléktárgynak tekintik. E tévhit kialakulásának oka talán a túlságosan elméleti jellegű zeneórákban keresendő. Ez csírájában elfojtható, ha a kisebb adagokban átadott elméletet praktikus és – táncos növendékeink számára is jól és könnyen alkalmazható – gyakorlati példák segítségével tesszük nemcsak fogyaszthatóvá, de hasznosíthatóvá is. Tanítványaink szempontjából ez a legfontosabb, és nekünk, tanároknak sem rossz, ha előadásainkon érdeklődő hallgatók töltik meg a termet.

1. A zene és a mozdulatok szerves egysége

Zeneakadémiai tanulmányaim alatt hobbi szinten, majd egyre komolyabban foglalkoztam autentikus latin táncokkal és versenytánccal, amikor éppen egy táncteremben hangzott el az a mondat, ami erősen elgondolkodtatott: „milyen remek *melléktanulmányokat* folytat így a tánc mellett!”

Akkoriban ez megdöbbenett, hiszen gyermekkorom óta zenei pályára készültem, mégpedig igen komolyan. Hogyan lehetne ez *melléktanulmány*? Rá kellett azonban döbennem, hogy mindez csupán nézőpont kérdése, hiszen ez a két művészet egy töről fakad. Zene és tánc. Rokonok? Édestestvérek! Vizsgáljuk meg ezt közelebbről, és induljunk el mindkettő irányából.

A mozdulat létrehozza a hangot. A karmester mozdulataival hozza létre, kelti életre a zenét. Karjaival és egész testével közvetíti elképzeléseit. Gesztusai befolyásolják a zenei hangok hosszúságát, hangerejét, karakterét és a zenei frázisok egymáshoz kapcsolását vagy egymástól való elválasztását, vagyis a tagolódást. Persze, a zenekar által játszott dallam- és ritmusvilág elsősorban a zeneszerző által lejegyzett hangjegyek függvénye. Éppúgy, ahogyan egy tánckompozíció esetén a koreográfus által előírt mozdulatsor a mérvadó. Kivitelezésekor azonban az előadóművész *újraalkotó*.

A hang létrehozza a mozdulatot. A zenekar által játszott, és/vagy az énekes által énekelt dallam- és ritmusvilág, karakter és tempó kelti életre a táncos mozdulatait, lépéseit és gesztusait. A táncos az általa érzékelt hangzóanyagot transzformálja – azt híven tükröző – mozgásvilággá.

A táncos mozdulatait a zene hozza létre, kelti életre. Testével kifejezett gesztusai a zenei hangok felcsendülése nyomán jönnek létre, vizuális úton kifejezve a zene tempóját, ritmikáját, karakterét, dinamikai és frazeálási sokszínűségét. Ha a koreográfusnak és az előadóművésznek ismernie kell a koreográfiai notáció írását és olvasását, hogyan nélkülözhetné a zenei ismereteket a *szakmájához szükséges alapvető szinten?*

2. A koreográfia a testet öltött zene

Milyen az esztergályosmester kapcsolata a fával? Miféle kérdés ez? Talán nem egyértelmű, hogy a mester *munkaanyaga* a fa? Az anyag minden tulajdonságát kívül és belül részletesen kell ismernie ahhoz, hogy könnyedén meg tudja munkálni. Így a kemény faanyag „kezes báránnyá” szelődül a keze alatt.

Vajon milyennek kell lennie a koreográfus kapcsolatának a zenével? A válasz éppen annyira egyértelmű, mint az előző kérdés esetén. Hiszen *a koreográfus munkaanyaga maga a zene*. Az anyag minden tulajdonságát kívül és belül részletesen kell ismernie ahhoz, hogy könnyedén meg tudja

munkálni. Így az első látásra talán „kemény”, nehezen érthető zenei anyag is megszelídül a koreográfus keze alatt.

A zenei formák felépítése logikus, jól elkülöníthető formarészekre tagolódnak. Így épül fel a jól megkomponált koreográfia is. Szerencsés esetben a két felépítés összefüggései találkoznak, és a közönség számára is jól érzékelhetők.

A klasszikus balett számtalan gyönyörű koreográfiai példával szolgál, ahol a zenei részek tagolásának megfelelően épül fel a koreográfia, és így egy adott zenei formarész visszatérése esetén a hozzá tartozó koreográfiai formarész is ismétlődik. Erre a gondolkodásra és ilyen kompozíciók megalkotására azonban csak a megfelelő képzettségű koreográfus képes. Ha ismeri a zenei formák felépítését, felfedezi a zenei és a tánckompozíció formarészeinek összefüggéseit, és elsajátítja azt a természetes igényt, hogy új munkáiban is létrehozza ezeket, akkor a szó eredeti és legnemesebb értelmében igazi *szakemberré* válik.

Tudjuk, hogy főiskolánkra igen változatos zenei előképzettséggel érkeznek az elsőéves hallgatók. Éppen ezért a mi feladatunk, hogy – rögtön az első szemeszterben precízen lefektetve az alapokat – kiegyenlítsük a különbségeket. Csakis így építhetjük fel a táncművészeti pályára készülő hallgatók megfelelő zenei tudását.

3. Az alapvető zeneelméleti ismeretek nélkülözhetlensége

Nem elég, ha csak a koreográfus számára világosak a tánckompozíció és a zenemű összefüggései. Az előadóművésznek – mint újraalkotónak – is éppen olyan tudatosan kell előadnia, hogy munkájával ne csökkentse az alkotás értékét, sőt saját tudását is hozzá kell adnia. Így alkothat kerek egészet a zeneszerző, a karmester, a koreográfus és a táncművész munkája.

A táncos teste hangszer. Egy hangszer által játszott ritmikai és dallamvilág, hangerő és hangszín pontosan visszaadható a táncos saját hangszerén, a testén keresztül. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a táncművész a hivatásához szükséges szintű *zenei* ismeretekkel, és azon belül pontos *ritmikai* ismeretekkel rendelkezzen. Az alapvető fontosságú elmélet azonban mit sem ér gyakorlat nélkül.

A zeneelmélet- és zenetörténet-órák szerves részét kell képeznie a ritmusgyakorlatnak és a formatani elemzésnek, vagyis a zeneelmélet azon részeinek gyakorlatba való átültetésének, amelyeket a táncművész, a táncpedagógus és a koreográfus mindennapi munkájában hasznosítani tud. Bármely zenei tagozatról jól ismert ritmikai készségfejlesztő gyakorlat, ritmusjáték megfelel erre a célra. A lényeg, hogy az elsajátított ismeretanyagot aktívan használják a hallgatók. Mozgassuk őket kézzel (taps) és lábbal (dobbantás). Ennek segítségével aktív részesei, alkotói lehetnek akár a spontán módon megszülető ritmusképleteknek is. Ez a módszer egyben arra is alkalmas, hogy a hallgatók saját maguk a lehető legegyszerűbb módon mozdulattá alakíthassák a leírt ritmusképletet, mozgássá varázsolják a zenét. Rendszeres gyakorlati feladatokkal a precíz ritmikai ismeretek elmélyíthetők és készségszintre emelhetők.

4. A zenepedagógiai módszerek alkalmazása a táncpedagógiában

Az imént említett ritmikai gyakorlatok kedvező hatásukat a táncórákon is kifejtik. Ha a táncos a koreográfia memorizálását nem a – sajnos igen jellemző – „pam-pam-para-ram” mondóka társításával kísérli meg, akkor már nagy lépést tettünk előre. Ha tudatos munkával, ütembeosztást és ritmusértékeket használva elkészíti a koreográfia alapjául szolgáló zene ritmikai térképét is, jóval gyorsabban és hatékonyabban dolgozik majd. Ha a kezébe adjuk az eszközt, amit nap mint nap felhasználhat, és ezáltal képes lesz a szakmájában előforduló nehézségeket zökkenőmentesen kezelni, akkor válhat igazi *szakemberré*.

Nem csupán a hétköznapi értelemben vett „ritmusérzék”, hanem a precíz, egyenletes tempóérzék fejlesztése is feladatunk. Az egyenletes számolás gondot okozhat még a gyakorló táncpedagógusoknak is. A megfelelő ütemmutató és a tempók kiválasztása minden tánctanár

legalapvetőbb módszertani feladata. Szomorúan tapasztalom azonban, hogy a tánctanárok jelentős része képtelen az egyenletes lüktetés megadására, vagyis az együttes mozgáshoz nélkülözhetetlen számolásra. Ehelyett változatos hangutánzó szavakkal igyekeznek irányítani tanítványaik szinkronmozgását. Sajnos ez – finoman szólva – nem célravezető eszköz.

Ennek szemléltetésére álljon itt egy szélsőséges, de talán elég elrettentő példa. A közelmúltban láttam egy *angol keringő* koreográfiát, amelyet a betanító tanár *4/4-es lüktetésű zenére* koreografált. Igaz, ez csak egy szalagavató bálon történt, de ez sem fordulhatna elő, ha megalapozott zenei képzésben részesítenénk a táncpedagógus hallgatókat. Azt hiszem, nem irreális, hanem magától értetődő elvárás, hogy a táncpedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy *egyenletesen* egytől négyig – de akár nyolcig is – tudjon számolni.

Az egyenletes számolás, a mérőütés lüktetése minden táncpedagógus számára nélkülözhetetlen eszköz, amelynek alkalmazása nélkül hozzá sem tud kezdeni a táncórához. Ahhoz, hogy ismereteit képes legyen átadni, komoly módszertani eszköztár szükséges. Ennek az eszköztárnak alapvető tartozéka az egyenletes számolás az adott zene ütemmutatójának megfelelően (3/4: egy-két-hár', 4/4: egy-két-hár'-négy, 6/8: egy-két-hár'-négy-öt-hat stb.), és természetesen az ütembeosztásnak megfelelő hangsúlyozással (fő- és mellékhangsúlyok kiemelésével). A zenepedagógia jól bevált módszereinek alkalmazása segítséget nyújthat a probléma megoldásához. Egyenletes tempóérzék kialakításához használhatunk metronómot, vagy rendszeresen számolhatunk hangosan zenehallgatás közben.

5. A cél az elsajátított ismeretek önálló használata

Miért érdemes vállalnunk ezt a „küzdelmet”? Ha precízen megalapozzuk hallgatóink zenei tudását, az még mindig csak fél siker. Gyakran tapasztalom, hogy ha jelentős részük meg is érti az órán elhangzottakat, a gyakorlatba nem ültetik át, mert eszükbe sem jut, hogy ezzel hatékonyabbá tehetik saját munkájukat. A mi feladatunk, hogy rávilágítsunk erre, és ösztönözzük hallgatóinkat az elsajátított ismeretek *önálló* használatára. Munkánk legnagyobb eredménye, ha a pályakezdő hallgatók elkezdik *használni* zenei ismereteiket. Gondolkodnak és továbbfejlesztik magukban azt, hogy milyen módon segíthetik ezek a zenei eszközök munkájukat, és beépítik őket hivatásuk mindennapi gyakorlatába.

A koreográfus szak kreatívfejlesztésre irányuló gyakorlataihoz azt ajánlom, hogy a hallgatók a tanárral közös munkában végezzék el az éppen terítéken lévő zenemű részletes formai elemzését, és csak ezt követően építsenek rá koreográfiai gyakorlatot. A zenemű formai elemzése – elegendő számú gyakorlat után – már hallgatóink önálló feladata is lehet.

Ahogy a páros tánc műfajainak talán legizgalmasabb és igen jól fejleszthető területe a partnerek közötti nonverbális kommunikációs készség, éppen olyan hálásak az improvizációs készségfejlesztésre szolgáló zenei gyakorlatok, hiszen azonnali sikerélményt, óráról órára látható fejlődés lehetőségét adják a tanítványnak, és rögtön látható eredményt, visszaigazolást a tanárnak. Nem utolsósorban pedig jelentősen segítik az órán megszerzett tudás önálló használatára való képesség kifejlődését.

Látható tehát, mekkora a felelősségünk a jövő táncművészeinek, koreográfusainak és táncpedagógusainak nevelésében. Munkánk küzdelmes, mégis örömteli. Az elmúlt években zene- és táncpedagógusként is megtapasztalhattam, hogy ez az elmélet a gyakorlatban is működik. Számptalan visszajelzést kaptam tanítványaimtól az önálló munka örömről. Ez ad erőt, hogy tovább menjek ezen az úton, és ezért bíztatom erre pedagógus kollégáimat is.

**MŰVÉSZETPEGAGÓGIA ÉS
MŰVÉSZETPSZICHOLOGIA**

Tartalom

Jakabné Zórándi Mária:

Gondolatok a művészetpedagógia jelenéről és jövőjéről

Krisztián Ágota:

A formát öltött érzés. Művészeti terápiás elemeket alkalmazó önismeret-fejlesztő tréning tapasztalatai

Németh András:

Az emberi test mint a kommunikáció médiuma. A testhasználat és a performativitás pedagógiai történeti antropológiai vázlata

Sátor Nóra:

A csend és a ritmus – időben és térben, idebent és odakint

Séra László – Bernáth László:

A tánc mint vizuális inger és esztétikai élmény

Jakabné Zórándi Mária

Gondolatok a művészetpedagógia jelenéről és jövőjéről

1. Bevezetés

Napjainkra a tánc művészeti, pedagógiai és elméleti megközelítése olyan színvonalat ért el, ami több részterületen tudományos igényvel bír. A művészetpedagógia mára a pedagógia tudományának kihagyhatatlan részévé vált. Bár a tánc alapvetően nonverbális művészet, oktatása neveléstudományi és szakmódszertani szempontból is igen nagy fontosságú. Jelentősége megváltozott, amikor létrejöttek az alapfokú művészeti iskolák. A táncoktatás ily módon bekerült a közoktatásba, ahol jelenleg megközelítőleg 100 ezer gyermek tanul a táncművészeti ág különböző tanszakjain.

A tánc művészetpedagógiai megközelítése önmagában is sokrétű feladat, számtalan kutatási területet foglal magába. Tudjuk és érezzük, hogy sok tennivalónk van még, hogy a korszerű pedagógiai elvek a táncoktatás gyakorlatában is megjelenjenek, és átfogó szemléletváltás menjen végbe.

Ugyanakkor arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy meg kell felelnünk az új felsőoktatási törvényben a pedagógusokra vonatkozóan megfogalmazott követelményeknek is. Ilyen többek között az egész életen át tartó tanulás, az egyetemi végzettség, a különböző tudományos fokozatok megszerzésének bizonyos időhatárokon belüli elérése, ami alól egyetlen, a felsőoktatásban dolgozó pedagógus sem mentesülhet.

Miközben tehát hivatásunk szakmai színvonalának emelésén fáradozunk, párhuzamosan a magunk képzésére is időt kell szakítanunk. Ez önmagában is óriási terhet ró mindnyájunkra, de nemcsak bennünket, pedagógusokat érintenek a változások, hanem a jövő generációit is. Számukra olyan biztos és korszerű, szakmailag magas színvonalú képzést kell biztosítanunk, hogy hosszú távon is eredményesen gyakorolhassák választott hivatásukat, a tánc eszközeivel való oktató-nevelő munkát.

A táncművészeti nevelésnek, a tánc különböző célú gyakorlati oktatásának számtalan megközelítése létezik. Ez a tánc tudományi konferencia jó alkalmat biztosít az eddig elért eredmények és a folyamatban lévő kutatások bemutatásához; segítségével megkezdődhet a párbeszéd a rövid és a hosszú távú célokról.

Előadásomban a néptáncpedagógus-képzés jelenlegi helyzetét, az oktatás és a kutatás kölcsönhatásának szerepét, valamint a pedagógusokkal szembeni elvárásokat igyekszem felvázolni.

2. Az új szemlélet kialakulása a magyar néptáncpedagógus-képzésben

A néptáncpedagógus-képzés egészen az 1950-es évekig visszavezethető. Az 1970-es évekig a koreográfiai szemléletmód uralkodott. Ettől kezdve az oktatás és a tudomány kölcsönhatásának lehetünk tanúi, neves néprajzkutatóink munkájának és a tánc házmozgalom kialakulásának köszönhetően. Eredményeik elősegítették, hogy az 1980-as évektől a néptánc pedagógiai szemléletében elsősorban a táncnyelvek minél pontosabb megismerése került előtérbe.

A képzésben bekövetkezett változásokat a kutatások során elért eredmények, valamint a képzési cél figyelembevételére is eredményezte. A néptáncoktatás megjelenése a közismereti oktatásban magával hozta, hogy a képzés szakmai főtárgyainak metodikai szemléletében a szakmai és tudományos megközelítés mellett egyre inkább előtérbe kerültek a pedagógiai vonatkozások.

Kezdeti lépéseink egyike volt, hogy elvégeztük a néptánc szakirányú táncpedagógus-képzés tantárgyi harmonizációját. Ezt követően kialakítottuk a néptáncoktatás módszertani megközelítését, amely a mozgásanalitikus szemlélet jegyében bontja le az adott tánc mozgásvilágát, amit a szerkezeti elemzés során feltárt törvényszerűségek figyelembevételével egyfajta újraalkotás követ. Ezzel az általános gyakorlatban eddig megszokott és alkalmazott demonstrációs-imitációs modell mellé egy új metodika alkalmazásának lehetőségét tárjuk leendő néptáncpedagógusaink elé.

Néptáncaink mozgásanalitikus szemléletű tanítása során – a természetes mozgásokból kiindulva – eljutunk az adott táncra jellemző alapvető mozgássorokig, ezáltal a tanulóknak fokozatosan egyszerű mozgásképek alakulnak ki. Ezt követően a különböző mozgásképeket egyre nehezedő táncos koordinációs feladatokkal bővítjük és variáljuk. A megszületett variációkat ritmikai, dinamikai és térbeli szempontból differenciáljuk, végül kisebb táncfolyamatokba építve gyakoroltatjuk. Oktatásszemléletünk elengedhetetlen része, hogy a tanult mozgássorokat – már a tanulás kezdeti szakaszában is – kötött és rögtönzött formában egyaránt alkalmazzuk. Tapasztalataink szerint a mozgás koordináltságával és a tánc tudással együtt harmonikusan fejlődik a tanuló asszociatív és kombinatív gondolkodása is. A szabad improvizáció a tanult mozgások, mozgássorok gyakoroltatása mellett jó lehetőséget teremt az adott tánc egyéni megfogalmazására, az önkifejezésre, a kreativitásra és a tánc tehetség kibontakoztatására.

A mozgástanítás újszerű szemléletét tükrözi ugrós táncaink tanításának két éve kiadott módszertani jegyzete, amely több, nagy tapasztalattal rendelkező táncpedagógus közös munkájának eredményeként készült el. A tankönyvsorozat a verbunkos táncainkkal foglalkozó kötettel folytatódik, majd ezt követően tervezzük a régi és új stílusú páros táncaink azonos szemléletű feldolgozását.

Bár a kutatások kezdeti lépéseinél tartunk, annyi bizonyos, hogy egy új tudományág kialakulásának – a művészetpedagógia néptánc szakirányú megközelítésének – lehetünk részesei. Hagyományaink beépülése a közismereti oktatásba számtalan, olyan új, még kiaknázatlan terület vizsgálatát teszi szükségessé, amelyek révén – reményeink szerint – mindenki számára érthetővé válik, hogy a művészet eszközeivel való nevelést semmi sem helyettesítheti. Ennek érdekében a közelmúltban több aprónak tűnő, mégis fontos terület feltérképezése is megindult: ilyen például a néptánc eszközeivel való kreativitásfejlesztés lehetőségeinek vizsgálata, vagy a személyiségfejlődés elősegítése a néptánc tanításával.

A művészetpedagógia több diszciplínával került kapcsolatba. A táncművészet és a néphagyomány vonatkozásában szakembereink együttműködésére van szükség. Ennek megfelelően az előkészítő munkálatokban nagyon fontos, hogy részt vegyenek a neveléstudomány és a pszichológia képviselői, a mozdulatok elemzéséhez alkalmazott táncjelírást oktató, valamint a szakmódszertani és a szakgyakorlati tanárok. Ezt a kört szeretnénk a jövőben még tovább bővíteni.

3. Oktatás és kutatás kölcsönhatása a néptánc területén

Oktatásszemléletünk átalakításában a hazai folklórkutatás újabb eredményeit is igyekszünk figyelembe venni, és mindezeket naprakészen a hallgatók elé tárni. Szorosan együttműködünk a Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézetének munkatársaival, a hazai táncutatók jeles képviselőivel, illetve a táncpedagógia területén dolgozó tanárokkal. Pozitív eredménynek tartjuk, hogy az elmúlt évtizedekben sok fiatal kutató vállalt oktatói részfeladatokat, ugyanakkor több hallgató is bekapcsolódott különböző részkutatásokba, akik közül jó néhányan ma már a folklórkutatók új generációjához tartoznak.

Az oktatás és kutatás kölcsönhatását igazolja az a tény is, hogy a táncpedagógus-képzésben részt vevő hallgatók szakdolgozatainak témaköreiben és minőségében nagyon komoly előrelépés mutatkozott az elmúlt évtizedekben. Míg az 1970-es években a szakdolgozatok többnyire valamelyik táncegyüttes életét, egy-egy alkotó koreográfiáját vagy egy tájegység szokásvilágát igyekeztek bemutatni, addig napjainkban már valódi kutatásokat igénylő tanulmányok készülnek. Ezek egyrészt a saját lakókörnyezet táncéletét tárgyalják, vagy a több vonatkozásban már ismert, de átfogóan még fel nem dolgozott témákat igyekeznek összegezni. Másrészt kifejezetten művészetpedagógiai szemléletű és a táncutatóval összefüggő, illetve a táncok szerkezeti elemzését vagy felmérések eredményeit bemutató dolgozatok születnek.

A főiskola hallgatóit a kutatások részfeladataiba is bevonjuk, egyben arra buzdítjuk őket, hogy szakdolgozatukhoz művészetpedagógiai megközelítésű kutatásokat is végezzenek. Az általuk feltárt területek mindegyike egy apró lépés annak érdekében, hogy bizonyíthassuk a néptánc komplexitását, és azt, hogy kiválóan alkalmas a jövő generációi számára a harmonikus fizikai, szellemi és érzelmi nevelésre. Az egyelőre még részeredményeken, illetve tapasztalatokon alapuló

állításainkat szeretnénk a neveléstudomány közegébe helyezni, és ezzel megerősíteni a hagyomány és a korszerűség közötti harmóniát.

4. A tánc közoktatásban való megjelenésével összefüggő kutatási feladatok

A tánc megjelenése a közoktatásban további, sürgősen megoldandó feladatok elé állít bennünket. Az alapfokú művészeti oktatás számára meghatározott célok, ezen belül a táncművészeti ágra vonatkozó előírások tükrében újabb hangsúlyok kerülnek előtérbe a táncpedagógus-képzésben. A korosztályi sajátosságok és a helyi hagyományok figyelembevételével kiválasztott tananyagtartalom és a szakmódszertan mellett képzésünkben egyre nagyobb szerepet szánunk annak, hogy bemutassuk a tánc komplex nevelő hatását.

Néhány példa a közelmúltban megkezdett, újszerű részkutatásokból, kutatói témakörökből: 1. Egy kiválasztott tánc típus különböző területi altípusainak összehasonlító elemzése. 2. A tánc jelentősége gyermekkorban, hatása a gyermekkori fejlődésre. 3. Néptáncoktatás enyhe fokban sérült gyermekek számára. 4. A néptánc szerepe a hiperaktív gyermekek nevelésében. 5. A népi játékok szerepe a személyiségformálásban. 6. A táncpedagógus szerepe a motivációban. 7. Összehasonlító mérések az általános iskolában a néptánc hatását illetően. 8. Kiegészítő segédanyagok készítése az alapfokú művészetoktatás különböző évfolyamai számára: a népviselet, a táncjelírás, a tánc történet, a néprajzi alapismeretek, valamint a néptánc és népzene témakörében.

A művészetpedagógia sokrétű nevelő szerepének vizsgálata mellett több új és érdekes kutatási terület látszik kirajzolódni. Ezek közül kiemelem a tánc egészségre nevelő, megelőző és gyógyító, illetve terápiás lehetőségeinek feltárását, esetleg az intézmény pedagógusképzésébe való beépítését.

5. Az oktatás és a kutatás kölcsönhatása

Az oktatás és a kutatás kölcsönös egymásra hatása természetesen már a nagy nemzedék életében is nyomon követhető volt. Úgy gondolom, elődeink olyan biztos alapokat raktak le, hogy ezen az úton továbbhaladva talán nem hozunk rájuk szégyent. Ugyanis a mai táncpedagógiában rejlenek még kiaknázatlan lehetőségek. Ilyen például a tánc eredeti funkciójának természetéből adódó közösségi és egyéni önkifejező szerepe; a tánc komplex nevelő, testi, lelki és érzelmi harmóniát teremtő hatásának sokrétű vizsgálata a személyiségfejlődés szempontjából; és nem utolsósorban a hagyományörzés korszerű lehetőségei, az újraalkotás különböző megjelenési formáinak kutatása.

A tánc, és ezen belül a néptánc egészségnevelő hatásának vizsgálatára a Magyar Táncművészeti Főiskola és a Testnevelési Egyetem négy évvel ezelőtt átfogó kutatási programmal állami támogatásra pályázott, és bár céljaink eléréséhez nem sikerült elnyernünk semmilyen összeget, a részkutatásokba mégis belekezdünk.

Első lépésként elkezdünk foglalkozni a néptánc képesség- és készségfejlesztő hatásaival különböző korosztályokban; a néptáncnak a testtudatot alakító és feszültségoldó szerepével, közösségformáló erejével, és az emocionális élmények révén érvényesülő pozitív hatásaival. A feltárt ismereteket folyamatosan beépítjük a gyakorlati oktatásba. Talán egyszer oda is eljutunk, hogy nem csupán tapasztaljuk, de be is tudjuk bizonyítani a táncnak a hagyományos kultúrában évszázadok folyamán kicsiszolódott, ősi nevelő erejét, pedagógiai alkalmazásának szükségességét.

Hiszen végső soron nekünk, a néptáncal foglalkozó szakembereknek, nem lehet nemesebb célunk, mint hogy táncnyelvünket – mint a magyarság egyik legtermészetesebb önkifejezési formáját – a jövő generációi számára is értékeket adó módon megismertessük.

6. Rövid és hosszú távú célok és feladatok

A művészeti nevelés, ezen belül a táncoktatás óriási lehetőségeket rejt magában. Bár sok-sok eredményt tudunk felmutatni, a tudomány világa nem igazán fogad be minket, amíg nem tudjuk

bebizonyítani, hogy a táncművészeti nevelés valóban olyan önálló diszciplína és komplex pedagógia, amely az érintett tudományterületek kutatásaira támaszkodik, és emellett önálló tudományos tevékenységének eredményei is mérhetők.

Mi, akik évtizedek óta művészetpedagógiával foglalkozunk, tudjuk, hogy a művészeti nevelés nem helyettesíthető semmi mással. Hiánya viszont fokozhatja anyagi és elidegenedő világunkban a jövő generációinak fejlődésében megmutatókozó diszharmóniát.

A művészeti nevelés alapvető célja, hogy a ránk bízott gyermekeket és fiatalokat az igazi értékeket felismerő és elfogadó, az emberi kapcsolatokban kiegyensúlyozott, a művészetek iránt fogékony, a szépségre nyitott, igényes és harmonikus személyiségekké formáljuk a táncművészet sokrétű pedagógiai eszközeinek alkalmazásával.

Metodikai szemléletünkben hangsúlyos szerepet kap a gyermekközpontú és személyre szabott, differenciált bánásmód. Tudatos oktató-nevelő munkánk során a szakmai és pedagógiai szempontok mellett tekintettel kell lennünk a kor követelményeire, valamint az esélyegyenlőség biztosítására is. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a piaci igényeket és az egyes tanulók személyes indíttatásait sem.

Mi, táncpedagógusok, a ránk nehezedő gondokat, feladatokat nap mint nap érzékeljük, és szembesülünk azzal is, hogy pedagógiai és szakmai eszköztárunk egy-egy szituációban kevésnek bizonyul, céljaink eléréséhez újabb módszerekhez kell folyamodnunk. Éppen ezért úgy érzem, égető szüksége van minden tanárnak arra, hogy ismereteit folyamatosan frissítse és bővítse. Ez a célja annak a táncpedagógusok számára tervezett 120 órás továbbképzésnek, amelynek akkreditációja éppen most van folyamatban.

Szólnunk kell még arról az előttünk álló komoly feladatról, hogy főiskolánk képzéseinek tankönyvellátottságát, szakirodalmi hátterét folyamatosan bővítenünk és korszerűsítsük. Az oktatást segítő módszertani segédanyagok, jegyzetek, vizuális szemléltetőeszközök elkészítése nemcsak szakmai szempontból fontos, hanem egyben szakmánk írásbeliségének megerősítését is szolgálja, ami nagymértékben hozzájárulhat a táncpedagógia rangjának emeléséhez.

Jól tudom, hogy nekünk, akik a tánc nyelvére tanítjuk-neveljük növendékeinket és hallgatóinkat, nem megszokott feladat a szaknyelven történő publikálás. Mégis biztatni szeretném minden pedagógustársamat, hogy törje át megszokott korlátait, és az általános pedagógiai kifejezések, valamint a szakspecifikus nyelvezet ötvözésével merje rendszerbe foglalni és leírni mindazon szakmai tapasztalatait, amelyek szükségesek az általa oktatott táncos formanyelv elsajátításához, illetve megtanításához. A szaknyelv tudatos alkalmazása és a tananyag rendszerezése a szakemberek számára is fontos, mert ily módon jobban ütköztethetők a különböző metodikai érvek és ellenérvek, illetve felmerülhetnek újabb megközelítések is, amelyek elősegíthetik a hazai táncoktatás fejlesztését.

Krisztián Ágota

A formát öltött érzés

Művészeti terápiás elemeket alkalmazó önismeret-fejlesztő tréning tapasztalatai

„Önismereti tréning, festéssel, rajzolással. Rajztudás nem szükséges.” Ezzel a rövid leírással találkozunk az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanár szakos hallgatói, amikor a félév elején a kurzusok között válogatnak. Tanulmányom célja, hogy kifejtsem a tréning módszerét, összegezzem tapasztalataimat, végül pedig kapcsolódási pontokat keressek a táncpedagógus-képzéssel.

A művészeti terápia elméleti alapját *C. G. Jung* személyiségelmélete és művészetfelfogása szolgáltatja (*Jung* 1990, 1998, 2003, *Antalfai* 2007). Óráimon ezt a pszichoterápiás technikát vettem alapul. A tréning központi célja az önismeret fejlesztése (*Jung* 1996, *Bagdy* é. n.). Egy tanár életében nagyon fontos dolognak tartom, hogy éljen benne az igény saját lelkének megismerésére. Fontos a lelki rugalmasság és az állandó változás. Ezt szolgálják az alkalmazott képzőművészeti módszerek. A művészet segít megjeleníteni, átdolgozni egy érzést, élményt, amivel hozzájárul a lelki egészség megőrzéséhez (*Halász* 1983, *Buda* 1994). A hallgatók eszközt kapnak a kezükbe, amit a későbbiekben – lelki krízisek és kiégés esetén – segítségül hívhatnak. Ami viszont nem célja a kurzusnak, hogy a résztvevőket, mint pedagógusokat, kiképezze arra, hogy ilyen tréninget vezessenek diákjaiknak.

A csoportokkal hetente egyszer, összesen 8 alkalommal találkoztam, alkalmanként háromszor 45 percben. A csoport létszáma 15 fő volt. A jelentkezők végzős, túlnyomórészt bölcsész szakos nők voltak.

1. A módszer

Az első alkalom az ismerkedés. Ez játékos bemutatkozásból és névgyakorlásból áll. Ismeretség nélkül nincs bizalom, bizalom nélkül nincs jól működő tréning. Ezt követően megkértem a hallgatókat, hogy fogalmazzák meg céljukat az órával kapcsolatban. Megbeszéltük az óra kereteit (pl. hiányzás), és arról is megegyeztünk, hogy lehetőség van a „passzolásra”, ha valamelyik téma túlságosan mélyen érint valakit. A szóbeli bemutatkozás után arra kértem a hallgatókat, hogy rajzban is „mutakozzanak be”: rajzolják le zsírkrétával pillanatnyi érzéseiket, a hangulatot, amelyet éppen átélnek, próbálják meg színben és formában megjeleníteni az „itt és most” pillanatát.



1. kép. Bemutakozás, zsírkréta (23 éves nő)

A következő alkalommal a tréning kötetlen beszélgetéssel kezdődött egy meghatározott témáról. Ez lehetett az adott hónap jelentése, hatása lelki életünkre. Az őszi például a számadás, a betakarítás ideje, vagyis annak meghatározására szolgáló időszak, hogy mit szeretnénk magunk mögött hagyni, és mi felé törekszünk. Lélektanilag dinamizál, ha rá tudunk hangolódni a természet változásaira, együtt tudunk mozogni vele (*Jung 1998, Antalfai 2007*).



2. kép. Őszi önarckép, montázs (22 éves férfi)

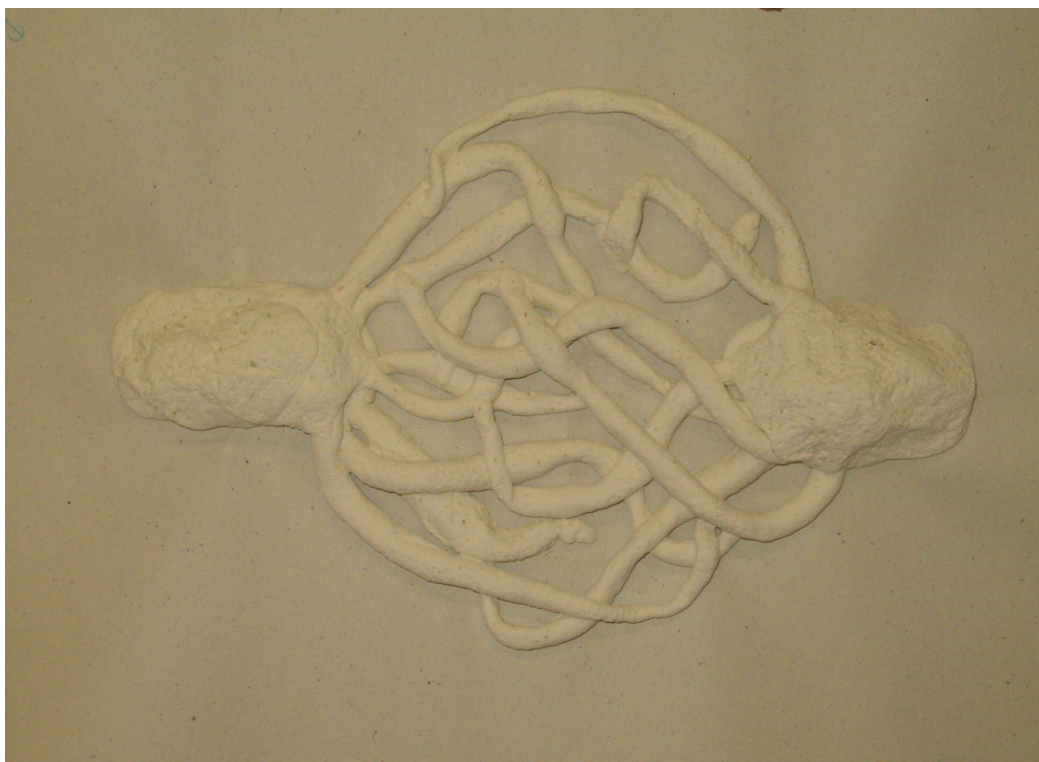
A másik fő témánkat az emberi kapcsolatok képezték (anya-gyerek, apa-gyerek viszony, illetve a szerelem). Ez azért is fontos, mert az első, családon belüli kapcsolati minták ismétlődnek, amelyek meghatározzák a későbbi kapcsolataink minőségét (Ainsworth, Bell és Stayton 1971). A gyakorlatban kiderült, hogy ez a téma felvetés túl direkt, ezért későbbi tréningek alkalmával áttértem a szimbolikusabb témamegjelöléshez.



3. kép. Anya-gyerek kapcsolat, tempera (23 éves nő)



4. kép. Apa-gyerek kapcsolat, tempera (20 éves nő)



5. kép. Szerelem, formázás (22 éves nő)

A kurzus utolsó témája a félév során megjelenő érzések, tapasztalatok összegyűjtése volt, és – december lévén – egy „Mikulás-zsák” összeállítása, aminek során montázstechnikával dolgoztak a hallgatók.



6. kép. Mikulás-zsák, montázs és zsírkréta (22 éves nő)

Az óra témájának megbeszélését egy relaxációszerű befelé fordulás követte, miközben felolvastam egy verset a témával kapcsolatban. Az olvasás alatt halk, instrumentális zene szólt. A hallgatók a bennük megjelenő érzéseket és élményt jelenítették meg a megadott eszközzel (zsírkréta, tempera, montázs és formázás). Minden eszköz más lelki működésmódot mobilizál (Antalfai 2007).

Egy hét múlva megkértem a csoport tagjait, hogy asszociáljanak egymás képeiből kiindulva, és fogalmazzák meg az alkotások által keltett érzéseiket. Végül az alkotó is reflektálhatott ezekre az asszociációkra. Ezt követően megkértem az alkotókat, hogy a reflexiókat jegyezzék fel azért, hogy a későbbiekben is tudják ezeket a visszajelzéseket „forgatni” magukban. Fontos ugyanis, hogy a reflexiókat az alkotó később összevesse saját érzéseivel. A társak „tükörfunkciója” az önismereti folyamat lényeges része (Bagdy é. n.). A visszajelzésekben azonban nemcsak az alkotás van jelen, amiről asszociálnak, hanem saját tudattalan tartalmaik is. Ez segít az alkotónak több oldalról látni a művében megjelenített érzést, ugyanakkor a visszajelzést adó társak is információhoz jutnak saját magukra vonatkozóan.

A folyamatot én moderáltam, ami egyrészt az időkeretek, másrészt a szerződésben foglaltak betartatása miatt volt fontos. Ide értendő a mások által elmondott személyes információkkal kapcsolatos titoktartás is. Továbbá mindenki csak annyi konkrétumot árult el magáról, amennyit jónak látott, nem kérdezősködtünk. A visszajelzésekben fontos volt, hogy ne bántuk meg a másikat, a pozitívumot emeljük ki, és ne minősítsünk (Bagdy é. n., Rudas 1997). Én is megfogalmaztam a saját véleményemet, amelyben helyet kapott a szakmaiság, azaz a szimbólumok és a színek pszichológiai jelentése is. Ezenkívül én integráltam a csoporttagok és az alkotó asszociációit.

Az utolsó órán „kiállítás” rendeztünk az alkotásokból. Megfigyeltük, hogy az egyes alkotók műveinek amelyek a jellegzetességei (szín, forma és téma). Az alkotók is megfogalmazták, hogy milyen változás ment végbe bennük a kurzus során.

2. A tréning tapasztalatai és helye a táncpedagógus-képzésben

A hallgatók által „behozott” témák serdülőkori, illetve fiatal felnőttkori problémák voltak. Megjelent az identitás kérdése, a szakmai és párkapcsolati útkeresés (Erikson 1997a, 1997b, Kast 2006). Általában szabadabban, lazábban és több szimbólumot használva alkottak a kurzus végén, szemben a kezdeti bizonytalansággal és görcsrel, ami konkrét rajzokban jelentkezett.

Az utolsó órán megkértem a hallgatókat, hogy név nélkül írják le a véleményüket a tréninggel kapcsolatban. *Pozitívumként* többen megállapították, hogy a tréning folyamán a képről – és nem az alkotóról – beszélve mélyebb folyamatok is felszínre kerültek, hiszen olyasmi is megjelent a képen, amire az alkotó nem is gondolt. Azt is sokan említették, hogy a kurzus hatására többet gondolkodnak magukról, és nyugodtabbnak érzik magukat.

Negatívumként éltek meg, hogy nem mondtam túl részletes reflexiókat a képekről. Ezt szándékosan tettem, hiszen a folyamat lényege a lassú „beépülés”. Ezenkívül az alkotóban a feszültség fenntartása a hatékonyabb önismereti folyamatot szolgálja.

A csoportfolyamatban megjelent az *ellenállás* (Rudas 1997), ami több formában is megmutatkozott. Néhány hallgatónál a relaxáció, az ellazulás és a kontroll átengedése okozott nehézséget. Voltak, akik az utolsó órán közölték, hogy végig igyekeztek elrejtteni valódi érzéseiket. Nem hittek abban, hogy a képeik így is informatívak.

A táncterápia és a képzőművészeti terápia egyaránt a nonverbális terápiák egy-egy formája. Rokon kifejezési módok, így egymást erősítik (Bagdy 1991). A művészeti terápia segít az érzés, az élmény képi megjelenítésében, ezáltal tudatosítja a kép, a szín és a mozdulat szimbolikus tartalmát. Átjárhatóbbá teszi az érzés és kifejezés közötti csatornát. Ez elengedhetetlen a tanárnak, elengedhetetlen a táncművésznek. Rajzolás során az érzések, élmények színeként és formaként jelennek meg. Megbeszéléskor a színek és formák által keltett érzések, élmények fogalmazódnak meg. Ezáltal a tréning során a hallgató egyaránt részesévé válik az alkotás és befogadás pszichológiai folyamatának.

Irodalomjegyzék

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V. és Stayton, D. J. (1971): Individual Differences in Strange-Situation Behaviour of One Year Olds. In: Schaffer, H. R. (szerk.): *The Origins of Human Social Relations*. Academic Press, New York.
- Antalfai M. (2007): Katarzisz-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia. In: Demetrovics Zs., Kökönyei Gy. és Oláh A. (szerk.): *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig*. Trefort Kiadó, Budapest. 356–382.
- Bagdy E. (é. n.): A lélektani csoportmunka alapjai. In: Bagdy E. és Telkes J.: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 34–72.
- Bagdy E. (1991): A nonverbális pszichoterápiák. In: Juhász S. (szerk.): *Nonverbális pszichoterápiák*. Animula Könyvek, Budapest. 3–34.
- Buda B. (1994): *Mentálhigiénié*. Animula Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. H. (1982/1997a): *The Life Cycle Completed*. W. W. Norton & Company, New York–London.
- Erikson, E. H. (1968/1997b): A jelenkor kérdései: az ifjúság. In: Bernáth L. és Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest. 109–119.
- Halász L. (1983): Előszó. In: Halász L. (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9–43.
- Jung, C. G. (1916/1990): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1991/1996): *Gondolatok az álomról és az önismeretről*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1997/1998): *Gondolatok a természetéről*. Kossuth Kiadó, Budapest.

- Jung, C. G. (1922/2003): Az analitikus pszichológia és a költői műalkotás kapcsolatáról. In: Jung, C. G.: *A szellem jelensége a művészetben és a tudományban*. Scolar Kiadó, Budapest. 63–81.
- Kast, V. (2006): *A személyiség születése*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Rudas J. (1997): *Delfi örökösei*. Gondolat–Kairosz, Budapest.

Az emberi test mint a kommunikáció médiuma

A testhasználat és a performativitás pedagógiai történeti antropológiai vázlat

A közelmúlt antropológiai vizsgálódásainak egyik központi témája az emberi test. Ezekben a kutatásokban elsősorban az elmúlt évtizedek antropológiai orientációjú történettudományának, valamint a történeti, illetve kulturális antropológiának a nézőpontja érvényesül. Ez jelentős mértékben különbözik az antropológia hagyományos paradigmáitól, az evolucionizmus emberfelfogásától, illetve az ennek nyomán kibontakozó fizikai-biológiai és filozófiai antropológia testkoncepcióitól. Míg a hagyományos antropológiai megközelítések az emberi faj testéről beszélnek, az újabb történeti és kulturális antropológiai munkák az emberi test történeti és kulturális meghatározottságát hangsúlyozzák. Eszerint az emberi test nem közvetlenül, hanem különböző megnyilvánulásai – ábrázolás, kifejezés, reprezentáció – által válik hozzáférhetővé. Az egyes történeti korok, illetve a különböző kultúrák gyökeresen eltérő módon érzékelhetik, tapasztalhatják és értelmezhetik.

Munkámban a fentiekben jelzett posztmodern tudományfelfogás szemléletmódját, illetve az ezt képviselő történeti antropológia újabb testantropológiai kutatási eredményeit felhasználva arra teszek kísérletet, hogy elsősorban a tánc médiumjellegét szemléltető néhány történeti példa felhasználásával szemléltessem az emberi test információközlő és közvetítő médium szerepét, illetve annak az egyes történeti korokban érzékelhető változásait. Ennek megalapozásaként elsőként a filozófiai antropológia testfelfogásának néhány alapvető megállapítását tekintem át vázlatosan.

1. A filozófiai antropológia testfelfogása

Míg az evolúcióval és hominizációval kapcsolatos kutatások, valamint a genetikai és agykutatás, továbbá a biológiai és orvosi antropológia az emberi testre vonatkozó általános érvényű ismeretek megfogalmazására törekszik, addig a filozófiai antropológia azt vizsgálja, hogy az ember testi megnyilvánulásai miben különböznek az állati viselkedéstől. Elsősorban a főemlősök testi megnyilvánulásait vizsgálva törekszik az emberi faj jellegzetességeinek, a *conditio humanan*ak meghatározására.

Plessner (1981) és *Scheler* (1995) egyaránt abból indul ki, hogy az élet különböző fokozatokba rendezetten bontakozik ki. A növényektől eltérően az állati és emberi testnek középpontja van, amely lehetővé teszi a térben való mozgást. Ebbe a centrikus térbe helyezetségi biztossítja az állatok és az ember számára, hogy megtalálják helyüket a tárgyakkal tagolt környezetben, és spontán módon cselekedjenek. Az állatokkal összehasonlítva az ember további sajátossága az *excentrikusság*, vagyis hogy képes eltávolodni saját testétől, és önmagát mintegy kívülről szemlélni.

Ennek feltétele, hogy 1. az emberi testet meghatározza a *testbirtoklás*, amelynek során tapasztalatot szerez a környező világról, valamint 2. a *testben létezés*, ami által megtapasztalja a lelkét és belső életét, és 3. ezáltal válik lehetővé, hogy mintegy önmagán kívül lévő, nem reális nézőpontból szemlélje az előző két modust, és érzékelje azok kölcsönhatásait. Ennek a teststruktúrának megfelel a világ: mint külvilág, belső világ és környező világ megtapasztalása.

A harmadik jelentős filozófiai antropológiai elmélet megalkotója, *Arnold Gehlen* (1976) azokból a testi hiányokból indul ki, amelyek az embert arra készítik, hogy ezeket cselekedetei által kompenzálja. Az ember testiségére jellemző továbbá a *neotémia*, illetve az *extrauterin éretlenség*, amely az idő előtti születésben, a lassú testi fejlődésben nyilvánul meg.

További jellemző testi adottság az *ösztöntöbblet*, és az a sajátosság, ami az inger és az arra adott válaszok közötti hiátus révén létrehozza a tanulás és az ember különböző biotópokhoz való alkalmazkodásának feltételeit. A neotémiából és az ösztönredukcióból adódó ösztöntöbblet alapozza

meg az emberi viselkedés sokféleségét. Emiatt válik szükségessé a fegyelmezés és domesztikáció, ami központi szerepet játszik a rituálék és a különböző intézmények kialakulásában.

A *tehermentesítés* teszi lehetővé az észlelés és mozgás koordinációját. Az ember különböző viselkedési módokat gyakorol be, tesz automatizálttá, amelyek később reflexió nélkül is a rendelkezésére állnak. A kialakuló szokások biztosítják cselekedeteinek folytonosságát, és energiákat szabadítanak fel az újabb tevékenységekhez. Míg az állat egy meghatározott környezethez alkalmazkodik, arra specializálódott szervekkel rendelkezik csupán, addig az emberi test számára éppen a specializátlanság teremti meg a világra való nyitottság feltételeit.

2. A történeti és a kulturális antropológia testfelfogása

A fentiekben vázlatosan bemutatott antropológiai testkoncepciók az emberi test általános feltételeire és genezisére irányulnak. Ezekről jelentős mértékben különböznek azok az elméleti megközelítések, amelyek az emberi test történetiségét és kultúra általi meghatározottságát hangsúlyozzák, és annak a történeti-kulturális folyamatok során kialakuló különböző változásait állítják vizsgálódásaik középpontjába.

Ezek a kutatások abból indulnak ki, hogy az emberi világ olyan társadalmi konstrukció, amelynek történelmi koronként és kultúránként eltérő jegyei vannak. Az újabb generációk megtanítása az emberi világ használatára mindig egy vagy több, az adott korban elfogadott ember- és világfelfogásra, emberképre és világértelmezésre alapozódik. Az egyes korokban az ember eltérő módon viszonyul saját testéhez, a körülötte lévő világ téri és idődimenzióihoz, a másik emberhez. Más módon találkozik az olyan emberi alaphelyzetekkel és elemi tapasztalatokkal, mint a születés és a halál kérdéseivel, a különböző életkorokkal (gyermekkor, ifjúkor, öregkor) és generációs kapcsolatokkal, a férfias és a nőkre jellemző viselkedés sajátosságaival, a szerelemmel, a szexualitással, a házassággal, valamint a család és a nevelés kérdéseivel. Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy az emberi test csak történeti konkrétságában létezik, így annak különböző formái is csak a történeti elemzések által ragadhatók meg.

Míg a történeti antropológia az emberi test diakronikus, egy adott kultúra történeti dimenzióiba ágyazott vizsgálatára vállalkozik, addig a kulturális antropológia testkutatása inkább a szinkronikus megközelítést alkalmazza. Ezek a vizsgálatok azt a tételt erősítik meg, hogy a különböző heterogén kulturális hatások sokféle kulturálisan értelmezhető testhasználati formát alakíthatnak ki. A testre vonatkozó történeti antropológiai vizsgálatok középpontjában elsősorban a különböző testértelmezések és koncepciók, valamint a testnek a világ érzékelésével összefüggő gyakorlati megnyilvánulásai állnak.

Ezeknek az újabb keletű „testtörténeti” vizsgálódásoknak az előzményei *Norbert Elias* (1987), *Michel Foucault* (1990), valamint *Max Horkheimer* és *Theodor Adorno* (1990) munkáiban jelennek meg. Ezek alapvető megállapításait felhasználva, illetve azokat továbbfejlesztve azt mutatják be, hogy milyen változások jellemzik napjainkban az emberi testről alkotott képet, illetve milyen változások figyelhetők meg annak érzékelésében. Vizsgálják továbbá azt is, hogy milyen összefüggés van a testhasználat és a felgyorsult idő között; milyen az új médiák életmódra gyakorolt hatása; miként befolyásolja a számítógép széleskörű használata a test érzékelést, illetve az azzal kapcsolatos viszonyt; milyen szerepet játszik annak változásaiban a társadalomban egyre intenzívebben jelentkező magas absztrakciós szintű képi ábrázolás.

Norbert Elias (1987) az európai civilizáció történetét elemző klasszikus munkájában kimutatja, hogy a civilizáció folyamatának egyik alapvető sajátossága az emberi test mind fegyelmezettebbé válása. A civilizáció során megfigyelhető egyre nagyobb arányú ellenőrzés kiterjedt az étkezésre, az illemszabályokra és az indulati életre is. Ezekben a folyamatokban kiemelt szerepet játszott a szégyen- és kellemetlenségküszöb emelkedése. Mindez együtt járt a testtől való fokozatos eltávolodással. A modern ember egyre nagyobb distanciával fordul a másik, a világ és önmaga irányába, aminek eredménye a tökéletesedés stratégiájává formálódó mind nagyobb mértékű önellenőrzés és önfegyelem. Kialakul egy mind kiterjedtebb diszpozíciókból, érzelmekből, erkölcsi alapelvekből és értékelési szempontokból álló belső világ. Ez a fejlődési folyamat olyan gyakorlati és

szociális tevékenységek útján megy végbe, amelyek egyben modelleket és példaképeket is teremtenek számára. A test ilyen irányú fokozatos átalakulása egyre nagyobb ellenőrzöttséget és ésszerűséget eredményez az elfogadottnak tekintett mozdulatok gyakorlás, utánzás, előírások és utasítások követése, ellenőrzés és korrekciók formájában való mimetikus elsajátításában is. Ezek a folyamatok alakítják ki a modern ember önmagába foglalt, lezárt testét.

Elias elemzéseivel számtalan ponton összhangban állnak Foucault (1989) megállapításai, aki elsősorban azoknak a társadalmi intézményeknek az ellenőrző, fegyelmező szerepét hangsúlyozza, amelyek terében a testi aktivitás és a szubjektumok konstruktív megnyilvánulásai is fontos szerepet kapnak. Szerinte a hatalomnak az egyének bőre alá hatoló testpolitikája nemcsak elnyomja, hanem egyben létre is hozza, individuum formájában mintegy „előállítja” a modern embert. Az egyre humánusabb fegyelmezési eljárások a büntetések enyhülését eredményezik, a büntetőeljárásba lép a tettes és cselekedetének megértésére törekvő pszichológia. A mind összetettebbé váló ellenőrzés kiterjed a testi gesztusok és megnyilvánulási formák ellenőrzésére, azok fegyelmezésére és normalizálására. Ezeket a folyamatokat leginkább a börtönök, a katonaság és az iskolák idő- és teremrendjei példázzák, amelyekben a testek tanulékonyasága a „hatalom metafizikáját” szolgálja, amely leigazza és politikailag is birtokolja azokat.

Horkheimer és Adorno (1990) nagy hatású munkája arra hívja fel a figyelmet, hogy a civilizációs folyamatok során tapasztalható mind nagyobb mértékű ésszerűség, felvilágosodottság és emancipáció áldozatokkal is jár. Az a folyamat, amelynek során az emberi test felszabadul a természet veszélyei alól, a társadalmi kényszereknek való mind nagyobb arányú alávetetettséget hozza magával. A test külső ellenőrzésének csökkenése olyan irreverzibilis folyamat, amelynek eredménye a belső kontroll által szabályozott én, a modern individuum kialakulása. Ez – perspektivikusan nézve – nyereség és veszteség is egyben.

Ezek a vázlatosan bemutatott munkák alapozzák meg a kulturális, illetve történeti antropológia alaptételét, amely szerint az emberi test a történelem és kultúra hordozója, az individuális és kollektív emlékezet székhelye. A történeti antropológia az emberi testtel kapcsolatos vizsgálódásai során új perspektívák feltárására törekszik. Megalapozza, és új nézőpontba helyezi például a kultúra megtanulása során érvényesülő mimetikus tanulás, a performativitás, továbbá a rituálé elméletének és társadalmi gyakorlatának tanulmányozását. Kutatásai során arra törekszik, hogy megvilágítsa az embernek a partikularitás és az univerzalitás között elhelyezkedő nyelvi megnyilvánulásait, képi és imaginárius megnyilvánulásait, valamint a halálnak, mint az élet ellentétének alapjelenségeit (Wulf 2007, 167. o.).

Ezen antropológiai nézőpontváltás háttérében a posztmodern hatására a humántudományokban a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdve lezajló három nagy „fordulat” áll. Ezek közül az első az úgynevezett nyelvi fordulat (*linguistic turn*) volt. A kifejezés legelőször Richard Rorty 1967-ben publikált munkájában jelent meg. A nyolcvanas években kibontakozó nyelvi fordulat alapvető jellemzője, hogy a történeti szövegeket a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit felhasználó irodalomkritikai eljárás eszközeivel vizsgálják. A nyelvet jelek zárt rendszerének tekintik, amelyben a jelek közötti összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre, ahol a valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem magának a nyelvnek a terméke (Leduc 2006, 204. o.).

A másik változás a nyolcvanas évek végén jelentkező képi fordulat (*iconic turn*) volt. Ennek egyik alapvető jellemzője a képi ábrázolás és az információk iránti felfokozott érdeklődés. Ez a kilencvenes évek végére létrehozta a *képtudományok* elnevezésű új diszciplínát, amelyben a kognitív és kommunikációs tudományoktól a művészettörténeten, a régészeten, a filozófián, a pszichológián és az idegtudományokon át a történettudományig és a szociológiáig bezárólag jelennek meg a képi ábrázolással kapcsolatos eredmények. Ehhez a megközelítéshez az utóbbi időben csatlakozott a térképészet, a tipográfia és a vizuális számítógép-technika is (vö. Tschopp és Weber 2007, 104–111. o., Sachs-Hombach 2005, 2. o.).

A harmadik, a performatív fordulat (*performative turn*) az ezredforduló táján bontakozott ki. Az új megközelítés szerint a kultúra jelrendszerei is sajátos szövegeként értelmezhetőek, így annak középpontjában a kultúra keretében megjelenő különböző szimbolikus cselekvések állnak. Az újabb történeti antropológiai vizsgálatok is kiterjednek a kultúra különböző megnyilvánulásainak

performatív jellegére (*Tschopp és Weber 2007, 111 o.*). Ez a nézőpont számtalan új eredményt hozott a testtel kapcsolatban is. Eszerint számtalan emberi megnyilvánulás, mint például az érzékelés, az ismeret, illetve a tudás megszerzése, a médiumhasználat, a rituálék, a nemi sajátosságok (*gender*) szintén performatív jellegükben ragadhatók meg, azokban annak különböző – nyelvi, testi vagy esztétikai – szempontjai artikulálódnak. A különböző performatív megnyilvánulások közös vonása a megrendezetség és a színrevitel. Ezek olyan – történelmi, kulturális és mediális térben lejátszódó – cselekvések egymásutánjaként érzékelhetőek, amelyek megkonstruálása során az idő, a rend, a mozgás, az emlékezet és az elvárás sajátos összjátéka valósul meg. A tudás és a tudomány maga is rendelkezik performatív (megrendezetségre és színrevitelre utaló) jegyekkel, amelyben annak – jóllehet eltérő mértékű, azonban mégis alapvető – történelmi meghatározottsága jut kifejezésre (vö. *Wulf 2007, 170. o.*).

3. A medialitás – a test mint médium

Az állatvilágban – éppen úgy, mint az emberek között – az egyedek képesek egymást befolyásolni, tevékenységüket összehangolni. Ez olyan magatartási vagy egyéb állapotváltozások útján történhet, amelyek érzékelhetők és fontosak lehetnek a másik egyed számára. Az egyedek képesek környezetükből információkat felvenni és információk forrásául szolgálni, azaz egymással valamilyen média segítségével kommunikálni.

A média fogalmának legáltalánosabb értelemben vett megközelítése szerint az a mondanivaló kifejezésére használatos közvetítő közegek, illetve a közvetítésre létrejött nyilvános fórumok összessége. Napjaink közvetítő közegeit nézve beleérthetjük ebbe természetesen a képregényeket és magazinokat, kártyákat és videojátékokat, transzparenszeket és óriásplakátokat, ülősztrájkokat és felvonulásokat, kéregetéseket és gyűjtéseket, jelvényeket és kokárdákat, a hosszú haját és a meztelen napozást, a színdarabokat és filmeket, operákat és operetteket, a különböző hifi- és videorendszereket, papírra vagy trikóra nyomtatott karikatúrákat, rajzokat, fényképeket és feliratokat is.

A kultúra fejlődésének elmúlt évezredei során az ember számtalan médiumot – fát, követ, papiruszt, majd papírt, füstöt, zászlókat és szemaforokat, később az elektromosságot és az elektromágneses hullámokat – használt térben és időben megvalósuló kommunikációja során (vö. *Rosengren 2004, 13. o., Terestyéni 2006, 19. o.*). Az információ legősibb közvetítője, az ezzel összefüggő kifejezés és ábrázolás médiuma, maga az emberi test, amely a szóbeli vagy képi eszközökkel, megrendezett és előadott formák által alakítja ki, dolgozza fel a világot. Így felfogva, az emberi test kommunikációs médiumként teszi láthatóvá és érzékelhetővé a rajta kívül állót, a távolit. Az emberi testben alakul át a külvilág belső világgá, válik az anyagi világ képzeletté, abban jelenik meg a belső világ a külvilág számára, annak produktumai által nyer materiális formát a tehetség. Ennek a sajátos kommunikációs folyamatnak különböző megnyilvánulásai egyben olyan performatív jellegű aktusok, amelyek megteremtve azok intermediális viszonyait, összekapcsolják az anyagi világ jelenségeit az emberi cselekvések öntörvényű megnyilvánulásaival. Az emberi test és az emberi személyiség másik alapvető jellemzője annak elillanó megismételhetetlensége, hiszen a közös történelmi-kulturális tapasztalatok ellenére minden emberi test csak egyszer létező egyediség is egyben. Ebből adódóan abban az egyéb médiáktól eltérő mértékben vannak jelen a megtestesülés, illetve az attól való elvonatkoztatás folyamatai (vö. *Wulf 2007, 170. o.*).

4. A kulturális evolúció és a testmédium

Az emberi test médium szerepének meghatározásához alapvető evolúciós, történelmi szempontokat hoz *Merlin Donald* elmélete, amely abból indul ki, hogy az evolúció folyamatában a modern embert az agy neurobiológiai szerveződésében, a belső reprezentációban, az információk megőrzésében és az emlékezet szervezésében egymással szoros kapcsolatban álló változások teremtették meg.

Kultúra	Faj és kor	Az emlékezet szerveződése	Átvitel
Epizodikus	Majmok (5 millió éve)	Epizodikus események	Nincs
Mimetikus	Homo erectus (1,5 millió éve)	Testi reprezentáció Szociális szabályozás	Imitáció, mimézis
Mitikus	Homo sapiens sapiens (50 ezer éve)	Nyelvi szemantika	Mítoszok, narratív tudás és átvitel
Modern	Modern ember (10 ezer éve)	Külső tárolás, írás	Rögzített tudás

1. táblázat

Donald szerint a *főemlősök*re jellemző epizodikus kultúrában az agy csak egyedi eseményeket, epizódokat rögzít – a reprezentáció tapasztalathoz kötött és mindig személyes –, és nincs olyan szintű kommunikáció, ami át tudná vinni az egyed tudását.

A *homo erectus* által megteremtett mimetikus kultúrában élő egyedek már képesek a megszerzett tudás bizonyos szintű átvételére, a magába zárt állati elme meghaladására. Ezen a szinten a külső reprezentáció és kommunikáció alapvető eszköze a test, a végtagok és az arc mozgásai. Ezen a szinten megjelenik már a saját test feletti kontroll, valamint az epizodikus rendszer eredményeinek, azaz a tapasztalt és mímelt események viszonylag pontos reprezentációja, az akcióorientált világ pantomimszerű jelek útján megvalósuló kommunikációja. Ennek a korai kommunikációs formának alapvető jellemzője a közösségi kódolás, amely közös fogalmak, rítusok és szociális játékok keretében valósul meg. Ebben az időben jelenik meg a nevelés – a generációs átvitel céljára szervezett tanulási eljárások rendje, a csoportkommunikáció útján megvalósuló célirányos koordináció. A mimetikus kultúra zárt, lassan változó tartalmait elsősorban a kontextuálisan kötött epizodikus tudás jelentette.

Az ezt követő mitikus kultúra alapja a nyelv és a nyelvi kommunikáció megjelenése volt. A hangzó nyelv kifinomultabb artikulációt tett lehetővé: megjelent benne a történet-szervező kategorizáció, de struktúrái még nem tisztán logikai hierarchikus struktúrák voltak. A tudás inkább történetekbe, cselekvésekre és hősökre irányuló narratívákba szerveződött.

„A nyelvre egy olyan írás előtti társadalomban, mely nem rendelkezik a modern információrögzítő apparátussal, alapvetően történetek mondására van szükség. A nyelvet a csoport tagjai napi tevékenységükről szóló információk kicserélésére használták, régebbi események elmeséléséhez és bizonyos fokig a döntések meghozatalához. Az elbeszélés annyira alapvető, hogy a látszat szerint már a felső paleolitikumban teljesen kifejlődött. [...] Amikor a modern posztindusztriális nyugati emberek körülülnek a családi asztalt, az nem nagyon látszik különbözőnek egy kőkorszakbeli hasonló összejöveteltől. A beszéd szabadon folyik, szinte teljesen elbeszélő módban. Történeteket mondanak és vitatnak meg; és ahogy az étkezés előrehalad, úgy kalapálódik ki az újabb események kollektív verziója. Az elbeszélő mód a nyelv egyik alapvető, talán az alapvető eredménye. [...] Az elbeszélő mód legfőbb terméke a mítosz. A mítosz a valóságról való narratív csere generációinak megvitatott, megbeszélte és megszürt terméke, a mérvadó változat” (Donald 2001, 228. o.).

A kulturális evolúció értelmében vett modern kultúra a külső tároló mechanizmus, a külső memória felfedezésén alapszik – ez az írás. Míg a korábbi kultúrákban a tudás az egyes individuumok elméjében reprezentálódott, addig az írás megjelenésével a tudás függetlenedett az individuumoktól, és létrehozta az individuális memória és a külső memóriarendszer közötti megosztást. Az írás a tudás új szerveződését tette lehetővé: a narratív mellett létrejött a szimbolikus paradigmátikus „logikai-tudományos” elméleti kultúra, amely megteremtette a formális oktatási rendszert.

Merlin Donald fentiekben bemutatott munkája szintén megerősíti korábbi megállapításunkat, mely szerint az emberi civilizáció kialakulása és fejlődése szorosan összefüggött az információ tárolásának és közvetítésének módjával. Ennek az emberiség történetében számtalan hordozója, közvetítője, médiuma volt. Legrégebbi – még a nyelv és írás előtt megjelenő – eszköze, médiuma maga az emberi test.

5. A mimézis és a ritmus

A testhasználat és a tánc médiumjellegének történeti genezise szempontjából figyelemre méltóak Donald munkájának az ember mimetikus készségeire, a mimézis, vagyis az utánzás szerepére vonatkozó megállapításai. Széleskörű szakirodalmi bázisra alapozva mutatja be a mimézisnek, az ember tudatos, önmaga által kezdeményezett reprezentációs tevékenységének evolúciós előzményeit. Megállapítja, hogy ez a sajátos emberi tevékenység olyan ősi képességén alapszik, amely az emberi kultúrának a nyelv kialakulása előtti idejéből származik. Ez céljának megfelelően sokféle tevékenységet és modalitást elegyíthet magában. Ebbe beletartozhatnak az érzékelt világ különböző aspektusait kifejező hangszínek, arckifejezések, szemmozgások, kézjelek és gesztusok, továbbá különböző helyzeti attitűdök, a test egészére kiterjedő mozgásmintázatok és ezek elemeinek hosszú sora.

Az emberi kultúra evolúciójának korai időszakába visszanyúló mimetikus reprezentáció a későbbi történeti korokban is fontos szerepet játszik, különösen jelentős szerephez jut a különböző művészetekben. Az egyes művészi megnyilvánulások, például a pantomim és a rituális tánc tisztán mimetikus jellegűek. A drámának azok a formái, amelyekben kevés a párbeszéd és a látványra alapoznak – miként a középkori passiójátékok – javarészt szintén mimetikusak. A korai kínai és indiai táncok, a görög és római némajátékok és az emberi civilizáció számtalan más mimetikus reprezentációja a történelem előtti időre nyúlik vissza. A régészeti leletek szerint az ausztrál, illetve a tasman bennszülöttek több tízezer éven át változatlan formában fennmaradt civilizációi lényegüket tekintve olyan ősi mimetikus táncrituálékat őriztek meg, amelyekben minden táncos azonosul egy totemállattal, és ennek szerepét táncolja el (Donald 2002, 156. o.).

A mimézis kollektív, cselekvéses megnyilvánulásainak ősi formái a rituálék. Ezek olyan kollektív aktusok, amelyekben az egyének különböző szerepeket játszanak el. Jól példázza ezt az őskőkori kultúrákban létező, a hódítás szavak nélküli eljátszására irányuló rituálé. Ebben az ellenség mimetikus megjelenítését ének, dobolás, valamint közös tánc kíséri. Ennek során jelenik meg a mimézis integratív szerepét hangsúlyozó ritmus, illetve annak létrehozása, követése. A ritmus olyan sajátosan emberi tulajdonság, amely mind a vokális, mind a látási-mozgató mimézishez kapcsolódik. Abban különbözik az egyéb mimetikus eszközöktől, hogy az saját magáért való játék, nem alkotja újra, és nem jelöli a természetes világ egy aspektusát sem (Donald 2002, 170. o.).

A mimetikus kultúrában a fiatalok nevelése feltehetően összetett és időigényes lehetett. Céljai elsősorban olyan gyakorlati készségekre irányultak, mint az eszközhasználat és eszközkészítés, egyszerű menedékek építése, a tűz és a fegyverek használata, valamint a harc. A rituálék, a játékok, a szokások és az erkölcsök átadása szintén mimetikus természetű volt. Ezek alapját a kölcsönös mimetikus játékok és a készségek imitációja, ismétlése jelentette. A gyermekek mindenben a felnőtteket utánozták, beleértve a modort, a testtartást és a különböző gesztusokat. Ennek során megtanulták a cselekvések különböző helyzetekhez kapcsolódó szokásos formáit, forgatókönyveit (Donald 2002, 163. o.).

6. A mitikus kultúra és a testmédium

A mimetikus kultúrát fokozatosan felváltó orális-szemiotikai kultúra kibontakozásával számtalan új, a beszédhez, illetve a nyelvi megnyilvánuláshoz kapcsolódó olyan gondolkodási készség is kialakult, amely az információfeldolgozás és -tárolás új formáit teremtette meg (például szemiotikai és pozicionális emlékezet, diskurzusmegértés, analitikus gondolkodás, indukció és verifikáció). A kőkorszaki kultúrákban a nyelvi fejlődés túlszárnyalta a technológiát. Legemelkedettebb használata az emberi univerzum konceptuális, mitikus modelljeinek megteremtése volt, amelyek a halálra és a születésre, a törzs eredetére és a világ szerkezetére vonatkozó mítoszokat foglalták magukba.

Az ebben az időben kialakuló mitikus gondolkodás tette lehetővé az események epizodikus észlelésének, mimetikus reprezentációjának meghaladását, a teljes emberi univerzum megértő

modellálását (ok-okozati magyarázat, előrejelzés és ellenőrzés). A mítosz szemléletmódja hatotta át, irányította és szabályozta a mindennapokat, az emberi észleléseket, és meghatározta az élet minden tárgyának, eseményének jelentőségét. A nyelv legfontosabb szerepe ebben az időben nem elsősorban a kollektív technológia és a társas kapcsolatok új szintjének kialakítása, hanem az azt megelőző, az epizodikus időhöz kötött, elkülönülő információdarabok nagy egységesítő szintézisének megalkotása volt. A mimetikus reprezentáció konkrét epizódokra tagolt világával szemben a metaforikus gondolkodás lehetővé tette az ezek közötti összehasonlításokat, ezáltal az általános elvek, tematikus tartalmak kialakítását. Miként *Donald* (2002, 195. o.) megfogalmazza: „A mítosz az elme eredeti (prototipikus) alapvető integratív eszköze. Különbőféle eseményeket igyekszik egy időbeli és okozati rendszerbe integrálni. [...] A mítosz elsődlegessége a korai emberi társadalmakban bizonyítja, hogy az emberek a nyelvet egy teljesen újfajta egységesítő gondolkodásra használták.”

Az információdarabok egységesítő szintézise történetekké állt össze. Ez a forma őrződött meg a modern emberi gondolkodásnak abban az alapvető, történetekkel, történeti leírásokkal operáló formájában, amit *Bruner* narratív gondolkodásnak nevezett. Az ezzel szemben álló paradigmátikus gondolkodás a logikai összefüggéseket kutatja. A modern kultúrában ez a narratív forma elsősorban a művészetekre, a paradigmátikus gondolkodásmód inkább a tudományokra jellemző. A narratív gondolkodás már a korai vadászó-gyűjtögető kultúrák mítikus leírásaiban, mindennapi nyelvében és gondolkodásában is jelen volt. Ezekben az írás előtti társadalmakban az elbeszélő mód legfőbb formája a „kognitív” piramis csúcsán álló mítosz volt. Ez szabályozta a társadalom minden tagjának viselkedését, kanonizált formában, ereklyeként őrizte a tudást, ezáltal befolyásolta a valóság észlelését, és meghatározott mederben tartotta tagjainak gondolkodását, saját múltjához fűződő viszonyát. Miként *Jan Assmann* (1999) elemzése bizonyítják, ezek a sajátosságok a korai magaskultúrákban is fennmaradnak.

7. A testmédiium változásai és az archaikus tánc

A tanulmány befejező részében az archaikus és az antik görög kultúra táncával is kapcsolatba hozható néhány példájának segítségével az emberi test kommunikációs szerepének, illetve az abban bekövetkező változások vázlatos áttekintésére teszek kísérletet.

Az ősi törzsi viszonyokat rekonstruáló munkák szerint az emberi társadalmak legkorábbi formái matriarchális jellegűek voltak, amelyek szakrális kommunikációjának első médiuma a nő. A női test egyrészt a biológiai örökség, az anyaság megtestesítője, amely generációról generációra biztosítja az emberi faj fennmaradását. Másrészt – a korabeli embereknek a természettel, a kozmossszal, illetve egymással folytatott kommunikációjának alapvető médiumaként – a női test kultikus szerepet kap, mint életet adó, létfenntartó, életet megújító – a jungi analitikus mélylélektan által is használt – archetípus, a Nagy Ősanya vagy Nagy Istennő megtestesítője. Az öskép – mint istenanya – életet ad, táplál, oltalmaz, ugyanakkor fogva tart. Őlel és öl, tartóedény és koporsó (vö. *Antalfai* 2007, 177. o.). Neumann a női princípium, női minőség két alaptípusát különíti el. Az egyik az ősi karakter, a Nagy Kör, a Nagy Magába Foglalo archetípusa. A statikusság, a változatlanlanság, az egység, az időtlenség jellemzi, valamint a Nagy Egésszel, a kozmossszal való kapcsolat. A másik dinamikus karakter a változást teszi lehetővé, amely magába foglal bizonyos mozgást, de még nincs saját formája, alakja. Mozgása is egyszerű: kihord, szül és elnyel (*Neumann* 2005).

A nő élettani ciklusai és a Hold ciklikus változásai közötti kapcsolat adta a biológiai megnyilvánulás kozmikus dimenzióját. Később a női ciklus és a természeti ritmusok változásai különböző kultikus ünnepekben és szertartásokkal kapcsolódtak össze. A tavaszhoz kötődött például az *iniciáció* (beavatás) szertartása, amelynek rítusai a lányok és a fiúk felnőtté avatásának rendjét szabályozták. Ez a közösségi rítus sajátos áthagyományozási és nevelési feladatokat betöltő új médium is egyben. A nők felnőtté avatásában sokáig fennmarad az életet adó szakrális jelentés (*Eliade* 1987, 135. o.).

Az ősi szent menyegző kultikus rituáléja a nyári napéjegyenlőség időszakában a holdistennő és a férfinak tekintett napisten szimbolikus nászát jelképezte. Ezekben az erőteljes szakrális motívumokkal átszőtt orgiákon a szexuális szabadosság az emberek és a természet közötti

kommunikáció sajátos megnyilvánulásának tekinthető. A termékenység rítusok résztvevői az erotikus és a szakrális elemeket összekapcsoló rituális közönség során a világ teremtésének ősi aktusát imitálták (*Eliade* 1987, 138. o., *Faulstich* 2006, 20. o.).

A vadásztársadalmak kialakulásának – a matriarchátusból a patriarchális társadalomba való átmenet – időszakában kiforruló ősi vallásokban jelent meg a vadászattal összekapcsolódó áldozati rituálé, ami már bünbánati és megváltásra utaló áldozatként értelmezhető. Ezek az ünnepek leginkább az őszi időszakhoz kapcsolódó halálünnepek, és kifejezetten férfiünnepek voltak (*Bornemann* 1984).

Az archaikus tánc a nem verbális testnyelv egyik ősi formájaként a test kommunikációs médiumként való felhasználásaként is értelmezhető, amelynek segítségével az ősi kultúrák emberei a tánc eszközeivel létük és az univerzum kapcsolatát kommunikálták. Ennek keretében élték át a világ teremtésének misztériumát, illetve ezzel fejezték ki a különböző rituálék során az istenek és istennők iránti tiszteletüket. Az emberek a tánc által és a táncban kommunikáltak egymással is. A tánc olyan médium volt, amely egyrészt közös tapasztalati értékkel rendelkezett, másrészt belépést jelentett a szakrális időbe (*Wosein* 1985).

Az ősi időben kialakuló táncrituáléknak két alapvető formája létezett. Az egyik csoportba a tisztán női táncok tartoztak, a különböző termékenység rítusok, az aratási táncok, a születési rituálék és a holdkultusz rituáléi. Az egyiptomi Isis, miként a görög Aphrodité, a tánc istennője is egyben. A táncok emellett az istennővel, a kozmosszal való egyesülést is szimbolizálták. Ez a kultikus tánc az extatikus állapot eléréséig fokozódott. A dobogó táncok a termékenységet szimbolizálták. Ide sorolhatók a beavatási és a sorstáncok, valamint az ünnepek orgiasztikus táncai is.

A férfítáncok szintén vallásos táncok voltak. Ebbe a körbe sorolhatók a vadásztáncok, a harci táncok, a totemállatokat utánzó állattáncok, amikhez gyakran maszkokat is használtak. Ezekből jött létre később a papi tánc, mint a hivatásosok tánca. Használatosak ezzel összefüggésben az olyan fogalmak, mint a pantomimes tánc, az utánzó és a mágikus tánc.

Léteztek továbbá különböző páros táncok, amelyeket a házassági ceremóniakon táncoltak, valamint nemektől független csoporttáncok, amelyek ritmikus kíséretet nyújtottak a meghaltak a földi létből a túlvilágra való átlépéshez; nyitótáncok, körtáncok, sirató- és halotti táncok. Ebben az időben a tánc még közösségi élmény volt (*Faulstich* 2006, 45. o.).

A vallásos táncokat az istennel való találkozás szakrális terében, az istenek tiszteletére kialakított szentélyekben mutatták be. A Kr. e. 3. évezredben, Indiában megjelenő Siva táncot a férfi isten tiszteletére nők táncolták mély átéléssel. Az afrikai és európai táncokkal ellentétben ezek az indiai táncosok nem valamelyik istennek áldoztak. Arra törekedtek, hogy a tánc során testükkel saját isteni lényüket fejezzék ki. Az istenné válást önmagukban találták meg, a tánc a bűntől való megszabadulást, az önmegváltást szolgálta. India déli részén is léteztek bonyolult kultikus, templomi táncok, amelyekben a tánc és a zene az istennel való extatikus egyesülést szolgálta. Ezek elemei a későbbi tantrában, és az iszlám táncoló derviseinek révületében is fellelhetők. A különböző stílusú vallásos táncdrámáknak az a típusa, amelyekben a tánc a világ teremtését a testi ritmusok útján értelmezi, egészen a 20. századig fennmaradt (*Samson és Pasriha* 1987).

Egyiptomban jelent meg a nézők számára létrehozott látványtánc az uralkodók udvarában, a nagyobb lakomák alkalmával. Ezekben lengén öltözött lányok erotikus vagy akrobatikus táncaikkal szórakoztatták a vendégeket. Hasonló profanizáció jellemzi a táncot a különböző politikai és katonai események, illetve a királykoronázások szertartásai során is. Ezek a táncokban bekövetkező változások a mozgás kultuszától a szórakoztató mozgáskultúra irányába való elmozdulás első jeleként is értelmezhetők.

A görög kultúrában a bacchanália jellegű táncok szintén a kultikus katarzis elérését célozták. Később mindinkább profán ünnepi ceremóniák részét képezték, amelyben – egyre világiasabb formában – a bor és a mámor istenét ünnepelték. Ez érvényes a fegyvertáncokra, továbbá a női test lemeztelenítésére szolgáló sáltáncra is. Más táncok – például a labirintustáncok – olyan mitikus eseményeket testesítettek meg, mint Thészeusz győzelmét a Minótauroszt felett. Gyakoriak voltak a táncversenyek, amelyekben a tánc dramatikus jelleget öltött. Az ókori görög világban mintegy kétszáz különböző tánc létezett, amelyeket a jellegzetes mozgásformák alapján neveztek el. Emellett a tánc a művelődés és a szórakozás médiuma lett. A táncos jelmezt viselt és táncos darabokat adott elő (vö. *Faulstich* 2006, 46–47. o.).

8. A testmédiium differenciálódásának további példái – az aiodosztól az antik színházig

A testmédiium további differenciálódását jól példázza az ókori görög énekmondó szerepének változása. Az énekmondó a korai magaskultúrák fontos szereplője. A szent mítoszok által rögzített közös, a társadalmi rend stabilitását biztosító tudás megőrzője, és annak – hangszeres kísérettel, epikus-narratív formában – továbbadója volt. Ezek a „mesélő-énekmondók” még az orális-mitikus szó- és beszédkultúra médiumai. Szerepük elsősorban a mükénéi kultúra korában (Kr. e. 1600–1200) volt jelentős. Homérosz ezeket az énekmondókat az „istenek aiodoszainak” nevezte.

Általában a fejedelmi udvarok kiváltságos személyei voltak, énekük elsősorban az uralkodók dicsőségéről és a hősök halhatatlanságáról szólt. Ezek a dalok arról tudósították a hallgatókat, hogy a hősök a földi életen túllépve, miként emelkedtek az istenek világába. Az aiodoszok művei performance jellegű rögtönzések voltak. A különböző esztétikai formák (ritmus, rím, ismétlés stb.), továbbá a témaválasztás, a személyek fellépése és a motívumok láncá egyaránt a szóbeli előadás során bontakozott ki. A történetek formái jellemzőinek, az elbeszélések sablonjainak és a kompozíciós technikáknak fontos mnemotechnikai funkciója is volt. Azok az előadások, a megőrzés, a helyzettől függő szituáció által vezérelt spontán variációk és improvizáció formájában, gyakran az előadás során alakultak csak ki.

Az aiodosz inkább volt *live-medium*, mint alkotó. Az énekmondó és hangszere egyaránt a műzsák szolgálatában állt. Ezen a valódi értelemben vett médium jellegén alapul az eposzok igazságfelfogása is. Homérosz és a többi korabeli énekmondó munkái a korabeli közösség nevelésének fontos eszközei voltak. A dalaikban megfogalmazódó, a társadalmi rend megteremtéséről és a különböző emberi konfliktusok feloldásáról szóló üzenetek egyben mindenkire vonatkozó, általános és konszenzusteremtő értéket is jelentettek. A bennük megtestesülő viselkedési minták és szabályok mélyen beleivódtak a közösség kollektív emlékezetébe. Az eposzok istenekkel egyenrangú hősei a korszak kulturális példaképei, követendő mintái voltak (*Faulstich* 2006, 49. o.).

A mükénéi kultúra felbomlását követő időszakban (Kr. e. 900–500) az aiodoszokat fokozatosan felváltották a különböző ünnepeken fellépő vándorköltők, a rhapszódoszok. Ők már nem névtelen énekesek, dalaik a megrendelő ízlését fejezték ki. Az előadásért fizetséget kaptak, de elmarasztalásban, szidásban is részesülhettek. A hősi költészet hanyatlásának hátterében egyrészt a görög társadalom fokozatos profanizálódása, másrészt a kibontakozó írásos „médiakonkurencia” állt. Az írásos kultúra kiteljesedésével ebben az időben az ősi eposzokat már egyre gyakrabban rögzítették írásos formában is. Ennek következtében a hagyományos orális előadás helyébe mindinkább az írásos változatok kerültek. Az írásos tárolás fokozatosan átvette a megőrzés és áthagyományozás korábbi szóbeli funkcióit is. A rhapszódosz az írásban rögzített és áthagyományozott szöveg elmondójává vált. Az énekes csak mintegy ezer évvel később, a keresztény középkorban töltött be ismét szakrális jellegű, kultikus funkciót.

A különböző „hagyományos” testmédiiumok egyre differenciáltabb, de még szakrális szerepének továbbélését jól illusztrálja a görög színház kialakulásának médiatörténeti megközelítése. Ebben már nem magányos szereplőként, hanem a kórus tagjaként jut fontos szerephez az énekmondó. A színház részét képezte még a Dionüszosz-kultuszban megtestesülő és tovább élő két ősi szakrális médium, az áldozati rituálé és a rituális-szakrális tánc is.

Dionüszosz a nők, a bor és az ekstázis, az erotika, a boldog mámor, a szerelem és a termékenység istene. Mindig asszonyok körében tűnik fel, elmaradhatatlan mellőle az asszonyi kar. A körülötte szilajul táncoló, sivalkodva ujjongó nők szemében a téboly, az ekstázis tükröződik. Áldozati ünnepén a bor és a szőlőtőke adományozóját magasztalják benne. A tavasz kezdetén hatalmas zajjal, nagy kísérettel érkezik hajó formájú kocsin. Érkezése minden érzéket felborzol, megrohan. A jöttét jelző mélységes izgatottság a zenében és a táncban találja meg a nyelvét. A borkeverés ünnepén, amelyből a görög színház kialakult, az isten maszk formájában volt jelen. A hatalmas maszk egy faoszlopon függött, neki kínálták oda az első korty bort (*Honti* 2007, 11–12. o.).

A későbbi görög színházban végül a tánc összekapcsolódott a zenével és az énekkel, színpadra lépve elvesztette a nyelvvel való játékra és a bemutatásra vonatkozó médiumjellegét.

Platóónnál a tánc a költői nyelvbe való bevezetés eszközévé vált. *Arisztophanész* a táncot a groteszk kifejezésére használta, a szatírához a cselekvések ironikus jellegének díszleteként. A görög színház mindkét alapvető formájának megfelelően, ahhoz kapcsolódóan léteztek a tragikus, komikus, lírikus és szatirikus táncok.

A Római Birodalomban a tánc egyre inkább funkcionálissá és politikai eszközzé vált. Ez együtt járt művészi elszegényedésével, ami legteljesebben a cirkuszi tánc pantomim jellegűvé és látványtáncná válásában érhető tetten. A korai keresztény egyház a táncot is beépítette liturgiájába, azonban az 589. évi toledói zsinat ezt az ördög bűnös művének minősítette. A középkor századaiban a stilizált udvari tánc mellett elsősorban a népi ünnepek keretében, valamint a középkori vásári színdarabok bohóctréfáiban élt tovább (vö. *Faulstich* 2006, 44–47. o.).

Irodalomjegyzék

- Antalfai M. (2007): Személyiség és archetípusok Jung analitikus pszichológiájában. In: Gy. Kiss E. és Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében.* Új Mandátum Kiadó, Budapest. 166–189.
- Bornemann, E. (1984): *Das Patriarchat. Ursprung und Zukunft unseres Gesellschaftssystems.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Calendoli, G. (1986): *Tanz: Kult – Rhythmus – Kunst.* Georg Westermann Verlag, Braunschweig.
- Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete.* Osiris, Budapest.
- Eliade, M. (1987): *Szent és profán.* Európa, Budapest.
- Elias, N. (1987): *A civilizáció folyamata.* Gondolat, Budapest.
- Faulstich, W. (2006): *Mediengeschichte von den Anfängen bis 1700.* Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés.* Gondolat, Budapest.
- Gehlen, A. (1976): *Az ember.* Gondolat, Budapest.
- Honti K. (2007): *Színház. Típusok és alapfogalmak.* Corvina, Budapest.
- Horkheimer, M. és Adorno, T. W. (1990): *A felvilágosodás dialektikája.* Gondolat–Atlantisz, Budapest.
- Leduc, J. (2006): *A történészek és az idő.* Kalligram, Pozsony.
- Neumann, E. (2005): *A Nagy Anya.* Ursus Libris, Budapest.
- Plessner, H. (1981): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. GS. Bd. IV.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Rorty, R. (1967): *The Linguistic Turn.* University of Chicago Press, Chicago.
- Rosengren, K. E. (2004): *Kommunikáció.* Typotex, Budapest.
- Sachs-Hombach, K. (2005): *Bildwissenschaft.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Samson, L. és Pasriha, A. (1987): *Der klassische indische Tanz.* Stuttgart–Bonn.
- Scheler, M. (1995): *Az ember helye a kozmoszban.* Osiris, Budapest.
- Terestyényi T. (2006): *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Typotex, Budapest.
- Tschopp, S. S. és Weber, W. E. J. (2007): *Grundfragen der Kulturgeschichte.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása.* Enciklopédia, Budapest.
- Wosein, M.-G. (1985): *Tanz im Angesicht der Götter.* Kösel, München.

A csend és a ritmus – időben és térben, idebent és odakint

Tanulmányom témája a *csend*. Az a csend, ami összeköt, és ami elválaszt; amiből születik, és amiben elveszik a *Logosz*, a „még minden lehetséges” birodalma, ami még megértésre vár. A 21. században, ami – *Pethő* (1999) szavaival élve – *a felvert csend korszaka*, különösen fontos a csendről beszélni. A csend a szubjektumok közötti csere jelentőségelteli tere, de ez a tér az alapvetően interszjektív természetű világunkból lassan kezd kiszorulni. Ez a térvesztés egyrészt a megosztani vágyott világ egyes részeinek elvesztésével jár, másrészt éppen annak a kapacitásnak, így a kreativitásnak a csökkenésével is, mely világunk alakítására képes.

Hogy mi is a csend, látszólag egyszerű kérdés: mindenki tudja. Szavakba foglalni azonban már nem is olyan egyszerű. Ráadásul a csendről beszélve nagyon különböző élményvilágok fogalmazódnak meg, mintha nem is ugyanarról a jelenségről beszélnének az emberek. És ez valóban így is van. A 2006-os mélyinterjú kutatásom részben a csend körüli terminológiai zűrzavart próbálta megszüntetni. Ennek során öt olyan dimenziót sikerült azonosítani, amelyek segítségével az emberek körülírják csendjeiket. Ezek a következők: 1. a *beszéd* és *nem-beszéd*, 2. a *megosztottság* (társas vonatkozás), 3. az *aktivitás* és *passzivitás*, 4. a *külső* és *belső*, valamint 5. a *telítettség* és *üresség*. Ezen öt dimenzió mentén végül háromféle csendalakzat volt meghatározható: az *üresség*, a *hallgatás* és az *(ön)alkotás* csendje (Sátor 2006).

Jelen tanulmányban az üresség-telítettség, az aktivitás és passzivitás, valamint a megosztottság dimenzióinak elemzésével szeretnék betekintést nyújtani a csend komplex élményvilágának egy kis szeletébe. Abba a szeletbe, amely a művészetek birodalmában mozgó szakemberek számára is releváns lehet.

A fent említett kutatás tapasztalata szerint a csend nem egyértelműen akusztikai alakzat. Beálltával az akusztikum közegéből kiindulva másféle érzékelési modalitások felé válnak szabadabbá az utak. A csend asszociációs körében gyakran bukkannak fel a *puha-kemény*, a *meleg-hideg*, a *testi érintettség* – mint ölelés, simogatás, megérintve lenni – kifejezései, a térélmény megváltozottságára utaló jellemzők, mint a *kitágultság* vagy éppen a *bezártság*.

A *taktilis észlelés* terminusainak gyakori előfordulása azonban csak első megközelítésben volt meglepő, hiszen a hangok a hangtérben terjedő mechanikai rezgések, amelyek a dobhártyát „érintik” meg (Pap 2002). Nagyon pontosan fogalmazta meg ezt a jelenséget egy interjúalany, aki arról beszélt, hogy egy előadása után mikor jó vagy rossz a beálló csend: „*Egész testemben érzem, hogy mikor, hova jutok el... Mindkétszer érzi az ember, hogy megáll a levegő, csak az előjel más*”⁹⁶ – utalva ezzel arra, hogy a jó előadás után a csend összekötő kapcsolati élmény, míg sikertelen után határként, elválasztottságként élhető meg.

A hallási és a taktilis érzéklek ugyan más és más kérgi területeken kódolódnak, de mindkettő a testfelszín érintésével válik jelentésselivé a szubjektum számára. A két modalitás átjárhatóságára utalnak a *colliculus inferior* mindkét típusú ingerületet kódoló sejtjei is (Pap 2002).

A csend élménye egy időutazáshoz is hozzásegít. Az általános minőségekről referáló taktilis és haptikus ingerek azok az érzékleti kvalitások, amelyek az élet korai szakaszában határozzák meg a közérzetet. Ezek az ingerek mind a filo- és ontogenetikusan ősbibb *spinotalamikus* pályarendszert, mind pedig az újabb, *lemniskális rendszert* mozgósíthatják. Előbbi általános minőségekről tudósít, és jórészt emocionális választ eredményez, míg utóbbi térben és időben szervezett információt közvetít. Mindkét pályarendszer működik az élet során, de a spinotalamikus rendszer az élet korai szakaszában domináns, a lemniskális rendszer dominanciája *az én és nem-én elkülönülése után* következik be. Felnötkorban a *spinotalamikus dominancia* sérülést követően vagy regresszív állapotban jelenik meg (Kulcsár 1996). Amikor *Stern* (2003) a csecsemő amodális és globális élményvilágáról, holisztikus

⁹⁶ Az irodalomjegyzék-hivatkozással nem jelölt idézetek az interjúkból származnak.

észleléséről beszél, egy olyan világról fest képet, ahol még a spinotalamikus a vezető rendszer, és a határtalanság, átoldottság élhető meg. A csendes állapotokban mintha ez a réteg válna megérinthetővé felnőttkorban is.

A csecsemő élményeinek jellegzetes minősége egy *dinamikus/kinesztetikus kontúr*, ami jelentőségteli a számára. Ezt nehéz a szavak tartományában jellemezni, *Stern* (2003, 63. o.) például a „hullámzó”, „tovatűnő” és „kirobbanó” kifejezésekkel tett erre kísérletet. *Stern* bevezette a *vitalitási affektusok* kifejezést is azokra az érzésekre, amelyek valamiféle érzelmi tónussal rendelkeznek, de még nem írhatók le kategoriális érzelmekként. Ez részét képezi a csecsemő élményeinek, és dinamikus kontúrként szervezi meg egy esemény időbeliségét. A csecsemő ezeket az élményeket már jóval a *verbális képességek megjelenése előtt* képes egyfajta folytonos, elbeszélésszerű rendszerbe ágyazni, egy későbbi történés kapcsán előhívni, és ezt az újabb eseményt már ennek segítségével szervezi élménnyé (*Karterud és Monsen 1999, Kulcsár 1996*).

A vitalitási affektusok mentén létrejött bizalom- vagy éppen félelemteli kapcsolati mintázat felnőttkorban is életre kelhet, az implicit kapcsolati tudás része, a nonverbális viselkedés szintjén is tetten érhető (*Erdélyi 2006*). A csend ehhez a lesüllyedt világhoz vezethet el, a szavak előtti tartományhoz, így *szavakkal nagyon nehezen leírható* élményeket hoz felszínre. A korai élményeknek megfelelően lesz később a csend az üresség rideg-hideg, félelmetes csendje vagy éppen a határtalan átoldottság biztonságos, meleg csendje.

Az *üresség csendjének* leírásában a *megváltozott időélmény*, az *elszigeteltség*, a *távolság*, a *hideg*, a *sötétség* és a *hangnélküliség* jelennek meg. A szenzórium felől közelítve: nincs hang („süket csend”), igazából még kép sem („egyre sötétebb lesz”, „elsötétül még a tükör is”), csak olyan taktilis érzéklet van jelen, amelyek rossz közérzetet eredményeznek („fázni kezd”, „nyomasztó”), vagy még azok sem („mintha nem is ültem volna, igazából azt sem éreztem”). Ha van mozgás, az nem önindított, hanem passzívan elszenvedett („a nagy semmibe kerültem” vagy „belezuhan a sötétbe”). Az ürességgel, ürrel jellemzett csendekben – néha elveszve a szubjektív időben – nincs a személy számára elérhető, jelenlevő *Másik*, sem akusztikus érzéklet, a vizuális észlelés a sötét-világos dimenzióban marad. Ami marad, ha marad, az a korai munkamódokban domináns taktilis érzéklet, negatív konnotációban.

A csecsemő számára – a gyakori taktilis kapcsolat mellett – az anya hangja, látványa és a gondozói viselkedés ritmusa biztosítja a szelfregulációt. A tárgyállandóság korszaka előtt, ha az anya kívül esik a látótávolságon vagy sötét van, hangja szabályozhatja a szelfélményt. A csöndben a látvány és a simogatás képviselheti ezt, míg azokban a pillanatokban, amikor nincs sem testi kapcsolat, sem látvány, sem hang: az önreguláció zavart szenved, a csecsemő a fenyegetettség szorongásába záródik.

Megzavart fejlődés mellett a csecsemőkor után, akár felnőttkorban is fenyegetővé válhat a szubjektum számára a csend és a sötétség: a magány vagy az üresség érzését hozhatja magával. Az ürességet terápiában átélő páciensek csendje egy provokatív, várakozásteljes csend, és nem együtt hallgatás. Ez nem tudja az együttesség élményét nyújtani, így nem tud megjeleníteni a csillapítás átélése sem (*Néveri Emese* magánközlése), az együtt hallgatás ezzel szemben az önszabályozást támogató, megnyugtató élmény. Ezért válik hihetetlenül fontossá a korai sérüléssel küzdő páciensek számára a terápiák azon köre, amely nem a szavakra, hanem a mozgásra, az érintésre épül, ideértve természetesen a táncterápiát is.

A csendes állapot gyakorta jár együtt az *énhatárok átoldottságának* érzésével. A folyamat lényeges aspektusa a távolságélmény, pontosabban a közelség élménye, lélektani értelemben. Ha a Másikkal való viszony közvetlen, átható, buberi kifejezéssel élve: reflexiómentes Én-Te viszony, akkor nincs szükség a távolságot áthidaló verbális csatornára, a nonverbális kommunikáció uralkodik. Ekkor *„nem kellene a szavak”, „a csend összehangolódásfélé... összeilleszkedés... egészlegesség.”* Az ember ősi vágya, hogy az önmagát meghaladó egész része legyen, vele egységben is definiálni tudja önmagát. A határok ezen átoldottsága azonban nem ugyanaz a határtalanság, mint a korai életszakasz határnélkülisége, legyen az pozitív vagy negatív élmény.

Yalom (é. n.) az ember alapvető interperszonális feladatának tartja, hogy a Másikon kívül és a Másik részeként is megtanuljon létezni, és az út az egyedülleten, a szeparáción át vezet a mély bevonódás lehetőségéhez. *Kulcsár* (1996) rögzíti is, hogy az én szervezőfunkciójának az eredménye

az egységélmény, és nem a differenciáció hiányának. Az én szervezőfunkciójának köszönhetően az átoldottság megszüntethető, az én nem veszik el a határtalanságban. Elégtelen integrációs készség mellett a határtalanság nem egységélményhez, hanem határsértéshez, és végső soron az én elvesztésének élményéhez vezet. Ez jelenik meg az egyik interjúalany által megfogalmazott képben: „elsötétül még a tükör is” – ez már az üresség élménye.

A csend egy ritmus része is, az élhető világhoz a ritmus minden fázisa szükséges, „*kell időnként a csend, ahogyan kell az aktivitás is*”. Több interjúalany is összekötötte az embert körülvevő nagyobb egység, a természet ritmusát a csend világával: „*a természetben is megvan az évszakok váltakozásának ritmusa, a napszakoknak... A csend az inkább az ősz meg a tél jellemzője, és az éjszaka, a hajnal a csendesebb időszak... Tehát van a csendességnek egy hozzájuk kötődő ritmusa. El lehet játszani a gondolattal, hogy vajon a csendesség húzódik vissza tavasztól, vagy az aktivitás csökken ősztől.*”

A ritmusosság az emberi lét alapélménye, belső világunkban és a környezetben jelenségek, folyamatok szabályosan váltakozva követik egymást. Ritmusa van szívverésünknek, légzésünknek éppúgy, mint lépteinknek, gondolatainknak, beszédünknek és hallgatásunknak is. A csendnek fontos vonása, hogy ritmus részeként funkcionál: „*ahogyan megbolondulnék csend nélkül, valószínűleg..., ha csak csend lenne, attól is... Ezek váltogatják egymást, és ez így van jól... Az segít kibírni a zajongást, hogy tudom, hogy egyszer vége lesz... Vagy ha a jófajta csendet nézem... nyugodtan elmerülhetünk benne, a szótlanságba nem ragadunk bele.*”

A ritmus azzal, hogy megbontja, tagolja az állandóságot, a végtelen élményét és egyben fenn is tartja azt, fontos jellemzője a belső élményvilágnak is. Szekvenciákat őrzünk korai tárgykapcsolatainkból is, emlékeinkben a korai kapcsolatok idői és téri ritmusa marad meg. A szóbeliséget megelőzően vésődött belénk, így nem megfogalmazható, nem reflektálható, de egész egzisztenciánkat meghatározza (Lust 1996). A csendben hangsúlyosabbá váló, a korai kognícióra jellemző munkamód biztonságos belső ritmus híján veszélyeket hordoz a szubjektum számára. Azonban az egészséges ember a fenyegetettség érzése nélkül át tudja élni regresszív periódusait, mert *tapasztalása van* arról, hogy annak van eleje és vége, a regressziót – annak időtartamát és mélységét – *kontrollálni képes*.

Végül pedig a csend egy fontos típusáról szeretnék szólni. Arról, amelyik az *alkotással és az önalkotással tart szoros rokonságot*. Minden interjúban megjelenik annak a csendnek az élménye, mely az alkotótevékenységhez köthető. Az alkotás lehet bármi: szellemi javak, tárgyak, egy életprobléma megoldása vagy éppen a rekreáció.

Az *önalkotás csendjének* jellemzője a *passzivitás*. Az önalkotás a mindenkori Másikkal *nem megosztott*, ez a nem-megosztás azonban *szándéktalan*. A szubjektum ebben a csendben „elmerül”, és bár valamilyen alkotási tevékenység ekkor is folyik, azt inkább „alkotódás”-nak lehetne nevezni: „*Sokszor van az, hogy elcsendesedek... mintha belépnék egy szobába, és onnantól nem is tudom, hogy mi történik. No, ez az igazi belső csend..., de amikor kijövök, akkor másképp vagyok... talán más is vagyok.*”

Hogy ennek a tartománynak a határain belül, kívül az interszubjektivitás világán valójában mi történik, arról nincs tudósítás, az interjúalanyok csak a mindennapi életükben betöltött szerepét hangsúlyozzák.

Bár sok közös vonása van az előzővel, az *alkotás csendje* mégis jól elkülöníthető tőle az aktivitás mentén. Fontos kritérium, hogy ebben a folyamatban a szubjektum *aktívan, tudatosan* vesz részt.

Az alkotáshoz nem egyszerűen csendre van szükség, hanem sokszor maga az alkotási folyamat definiálódik csendként. Eközben az alkotó szubjektum *tudatosan* határolódik el a külvilággal való kapcsolatoktól: „*mintha lenne egy ilyen burok, ami valahogy kialakítja a csendet körülöttem, még ha az nincs is amúgy*” és „*ez a burok nem engem tesz láthatatlanná, hanem a világot.*”

Ez az a csendtípus, amely otthont ad az *önreflexiónak* is: „*Aki nem tud, vagy nem akar [csendben lenni], valahogy elhárítja azt, hogy szembenézzen saját magával.*”

Azt a világot, ahol nincs csend, az interjúalanyok élehetetlennek tartották, olyan helynek, ahol megszűnik az emberi kreativitás: „*A teremtés, a kreatív tevékenység csend nélkül nincs. A*

gondolkodás, az elmélyülés, a tanulás... Ha nem hagyom csendben lenni [a gyereket], sose lesznek saját gondolatai.”

A csend világáról az interjúk mentén kirajzolódó kép arra utal, hogy a csend *utakat* jelent. Egyrészt belépést enged a szubjektum legbensőbb, szavak által már el nem érhető terébe, ahol az *alkotás* folyik. A csend azonban nemcsak befelé vezető út, hanem összekötője is az Én és a Másik világának. Az Én és a Másik csendjének találkozásában a protonarratív boríték tartalma artikulálódhat, támogatva vagy sem – a *találkozást*. A csenden át vezet az út a szavakhoz is, ehhez a tanulmányhoz is, velük együtt téve teljessé az emberi élményvilág megosztását.

Zárásul álljanak itt egy interjúalany gondolatai: „*Ha nem lenne csend, azt hiszem, megszűnne az ember szellemi embernek lenni, alkotó embernek lenni. Az alkotás elképesztő módon csendfüggő... Ha nem lenne csend, nem tudnánk belülről irányítani a dolgokat, mármint magunkon belülről... Hát ez nagy szó..., de az a szellem halálát jelentené.*”

Irodalomjegyzék

- Erdélyi Ildikó (2005): A kapcsolati tudás a protagonista és a rendező interakcióin keresztül a pszichodráma csoportokban. *Psychiatria Hungarica*, 20. évf. 2. sz. 95–111.
- Karterud, S. és Monsen, J. T. (szerk.) (1999): *Szelfpszichológia. A Kohut utáni fejlődés*. Animula, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lust Iván (1996): A hiány koreográfiája. *Liget*, 8. évf. 6. sz. 35–45.
- Pap János (2002): *Hang – ember – hang*. Vince Kiadó, Budapest.
- Pethő Bertalan (1999): A felvert csend. *Ökotáj*. 20–21. sz. 48–58.
- Sátor Nóra (2006): *A csend*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Stern, D. N. (2003): *A csecsemő személyközi világa*. Animula, Budapest.
- Yalom, I. D. (é. n.): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Animula, Budapest.

A tánc mint vizuális inger és esztétikai élmény

1. „A lábak mozognak, de az agy táncol”

A tánc esztétikai élményt nyújtó szervezett mozgás, nyelv- és szabályrendszer, művészi közlésforma. Nem egyszerűen vizuális üzenet, hanem a mozgásészlelésre közvetlenül ható kinesztetikus hatás, „*a belső gondolatok és érzések mozgásba történő idegi kivetítése*” (H'Doubner 1940). Így jogosnak tűnik az a felvetés, hogy a testhelyzetet és a mozgást jelző proprioceptív észlelés nemcsak a táncos, hanem a néző esztétikai élményének is része: „*mások mozdulatainak esztétikai tulajdonságait nem csak vizuálisan, hanem proprioceptíven is észleljük*” (Montero 2006, 236. o., vö. Boucher 2004). Mint azt Ivar Hagendoorn (2003a, 2003b) állítja, amikor táncot nézünk „*a lábak mozognak, de az agy táncol*”. Ha a mozgási területek aktiválódnak, amikor mozgásokat nézünk, akkor mondható, hogy „*az agy táncol*”. Ennek biológiai hátterét a tükrő neuronok (Rizzolatti és mtsai 1996) biztosítják, azok a speciális neuronok, amelyek mind a mozgás nézése, mind a mozgás kivitelezése közben aktívak. Táncpedagógiai konzekvenciája pedig az, hogy a tánc nézése érinti az agy mozgásképzeteit és a mozgási képzelet motoros összetevőit, amikor mentálisan egy mozgást megismétlünk. Ez pedig megerősíti a régi tapasztalatot, miszerint a mentális ismétlés javítja a tényleges mozgásteljesítményt (mentális gyakorlás). A motoros készségek elsajátítása két szakaszban történik: az első egy relatíve gyors tanulás, majd ezt követi egy lassúbb szakasz (Brashers-Krug, Shadmehr és Bizzi 1996). Az természetesen nem mindegy, hogy ugyanazt a jelenetet (pl. a balettet) ki nézi. Az agyi aktivációs mintázat attól is függ, hogy a néző saját mozgásrepertoárja egyezik-e a nézett jelenettel vagy sem (Calvo-Merino és mtsai 2005).

A tükrő neuronoknak az esztétikai élmény kialakulásában is fontos szerepük van (Gallese és Freedberg 2007). A továbbiakban ezt, az esztétikai élmény kialakulását járjuk körül.

2. Az esztétikai élmény általános törvényei

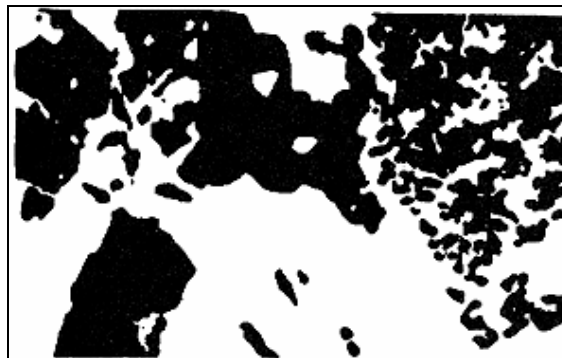
A látással foglalkozó kutatók – Rudolf Arnheim alaklélektani⁹⁷ munkáját (1979) követve – érdekes tényeket tártak fel a művészet észleléséről és élvezetéről, amelyek jól magyarázhatók észlelőrendszerünk sajátosságaival. Kimutatták például, hogy a művészek gyakrabban alkalmaznak függőleges és vízszintes irányú vonalakat – és a természeti jelenségekben, az épített környezetben, illetve az ezekről készült fényképeken is gyakrabban fordulnak ezek elő (Coppola és mtsai 1998, Latta és mtsai 2000, Latta és Russel-Duff 2002, Séra és Révész 1996). Jelenleg már ismert, hogy a látókéregben a függőleges és vízszintes irányokra kitüntetetten érzékeny sejtek vannak, és ésszerű az a feltevés, hogy több ilyen irányokra érzékeny detektor van, mint ferde irányra érzékeny. Más vizuális ingervonások is léteznek, amelyek elsődleges hozzáférést jelentenek a látórendszer számára, például a szociális szempontból alapvető arcészlelés (Senior 2003) és a biológiai mozgásészlelés (Johansson 1975). A magyarázat erre az evolúcióban keresendő: kialakult a vizuális környezet lehető legmegfelelőbb reprezentálása. Általában az egészséges, szívós, energikusnak, jó intelligenciájúnak tűnő, és életüket sikeresen alakító embereket tartják vonzónak.

Nézzünk egy másik példát. Az 1. képen először csak összevissza foltokat látunk, amelyekből néhány másodpercen belül értelmes dolog látványa alakul ki. Az alaklélektan képviselői a 20. sz.

⁹⁷A Gestalt-pszichológia (alaklélektan) elsősorban az észleléssel foglalkozó, a hangsúlyt a mintákra, a szerveződésre és az egészekre helyező pszichológiai iskola. Megalapítói: M. Wertheimer, W. Köhler és K. Koffka.

elején *csoportosítás*nak nevezték el azt, amikor a hasonló foltokat összetartozó egésznek (a példában *arcnak*) észleljük.

Ma már ismertek a különböző töredékeket vagy ingervonásokat jelző, az agy különböző területein zajló párhuzamos idegi folyamatok összehangolódásának bizonyítékai, amelyek a tárgy részleteinek egészé váló szerveződésének felelhetnek meg (Gray 1999). Tudjuk továbbá, hogy az agy élvezi ennek a szerveződésnek az eredményét, amelyre szintén evolúciós magyarázatot találunk. A látás úgy fejlődött, hogy felfedezze a tárgyakat a túlszűfolt jelenetekben, és meghiúsítsa a rejtőzködést, a környezetbe való beleolvadást, az álcázást. A környezetből felvett információk feldolgozási folyamatában az agy érzelmi (limbikus) rendszere, ami jelzést kap a látórendszerrel, is részt vesz. A rajta keresztül keletkező idegrendszeri izgalom és fokozott figyelem segítségével fedezhető fel, hogy a környezetben szétoszló sárga foltok talán egy tárgyhoz tartoznak, lehetnek például egy tigris részei. „*Aha!* – mondja az agy – *Valami tárgy lehet, egy állat, figyeljük csak meg jobban, s kerüljük el!*” (Vilayanur R. Ramachandran 2001, 2004). Ramachandran és Hirstein (1999) ehhez a példához hozzáfűzi, hogy a művész éppen ilyen „aha”-szignálok előállításával éri el a hatást.



1. kép. Csoportosítás: A) szakállas arc, B) a zebrák között egy oroszlán fedezhető fel

Ramachandran, akit „az idegtudomány Marco Polójának” is neveznek (R. Dawkins), az esztétikai élmény idegi alapjaival kapcsolatban – a *csoportosítás*hoz hasonló – általános neuroesztétikai⁹⁸ törvényeket vetett fel. Ezek a törvények vagy elvek szabályosságok, amelyeket abból vezetnek le, ahogyan az agy bizonyos feladatok ellátása közben működik, hogy az ingerekből létrehozza az észlelést. Az alábbiakban Ramachandran érveit követve mutatunk be néhányat ezek közül.

⁹⁸ Az alapkérdés az, hogy az agy hogyan válaszol a szépre? A neuro-esztétika a művészetek tanulmányozása agyi képzőképzési módszerekkel, mint a funkcionális mágnerezonancia vizsgálat (fMRI). Legjelesebb képviselői Semir Zeki neurofiziológus és R. Ramachandran neurológus.

A fő elv, amit *csúcsetolódásnak* (*peak-shift*) neveznek, egy ismert tanulási jelenségre utal. Amikor valamely ingert vagy kategóriát kell megkülönböztetni, a túlzó példányok hangsúlyosabb választ kapnak a megkülönböztetési tanulás során, mint a megtanult esetek. Az ilyen helyzetekben azt kell megtanulni, hogy az egyik ingerre válaszolni kell, míg egy másikra nem. A válasz távolabbra tolódik attól az ingertől, amit nem válaszként gyakoroltak. Egy patkány, amely megerősítést (egy kis sajtadarabot) kap, hogy megtanuljon megkülönböztetni egy téglalapot egy négyzettől, megnyújtott dimenziójú (hosszabb és keskenyebb) négyszögre erőteljesebb választ fog adni.

Feltételezhető, hogy ennek a választ kiváltó ingernek vagy jegynek a növelése azért jött létre az evolúció során, hogy növelje a kritikus ingerre adott választ. Az állatoknál és az embernél hullámhossz, például nagyság, geometriai szögek, hangmagasság, súly, számosság, arcok megkülönböztetése esetében állapították ezt meg. Az előny itt abból származik, hogy egy extrémebb inger kevésbé összekeverhető más ingerekkel, amelyektől meg kell különböztetni.

Ezt a jelenséget Ramachandran a művészetre adott válasz egyik általános szabályává teszi. Érvelése szerint a művészet több mint leképezés vagy egyszerű valóságábrázolás, amit egy kamera nyújt: a művészet a valóság megfontolt meghaladása, eltúlzása vagy torzítása. Nemcsak megragadja valaminek a lényegét, hanem fel is erősíti. Gondoljunk a karikatúrára (2. kép), a lényeges jegyek eltúlzása gyorsabb és erősebb választ vált ki a megfigyelő agyában. A karikatúra jobban hasonlít az illetőre, mint az eredeti fényképe vagy hű rajza (Rhodes 1996).

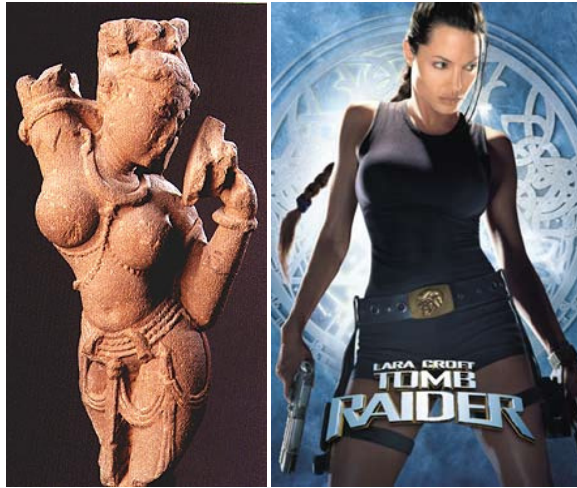


2. kép. A karikatúrahatás – Condoleezza Rice (Jazon Seiler rajza)

Ramachandran szerint az észlelési „karikatúra elv” (csúcsetolódás) mellett az esztétikai élményt még meghatározza: a kompozíció kulcsszempontjainak elkülönítése, a kapcsolatos vonások csoportosítása, az elkülönített vonások szembeállítása, az észlelési problémamegoldás a releváns információ kiemeléséhez, egy általános nézet preferenciája, a szimmetria, az ismétlés, a ritmus és a rend, az egyensúly és a metafora.

Parvati istennőnek a híres tamil Chola-dinasztia idejéből, a 12. századból származó bronz szobra, amely a csípőt és a mellett hangsúlyozza ki, a női alak karikatúrájaként fogható fel. A női alak eltúlzott vonásait, a mozdulatok túlzásait láthatjuk a balettben (3-4. kép), és ez az elv alkalmazható *Van Gogh* és *Monet* képeire is. *Van Gogh* napraforgóinak színe jobban felkelti a napraforgó látványának élményét, mint természetes bemutatása. Ramachandran szerint ebben az esetben is karikatúráról lehet beszélni, de most „a »színtérben« az »alaki tér« helyett”. „Még az absztrakt művészet is alkalmaz »szupernormális« ingereket, hogy az agyi formaészlelési területeket erőteljesebben ingerelje, mint a természetes ingerek” (Ramachandran és Hirstein 1999, 15. o.).⁹⁹

⁹⁹ Szupernormális inger: a normálisnál hatékonyabb választ kiváltó inger (pl. ha a mell vonzó, akkor a nagyobb mell még vonzóbb).



3. kép. Szupernormális test



we 1. Centred human body (from Lois Greenfield Breathing Bombs. London: Thames and Hudson, 1992).

4. kép. Szupernormális táncmozgás

További esztétikai törvény az *észlelési problémamegoldás*, ami a vizuális keresésre vonatkozik. A példa szerint mindenki tudja, hogy egy meztelen nő, aki áttetsző fátyol mögött sejjlik, csábítóbb és izgalmasabb, mint egy színes férfimagazinban megjelenő fotó. A látás – amint már a csoportosítással kapcsolatban szó volt róla – a rejtőzködő körülményekhez alkalmazkodva fejlődött.

Ha azt az esetet vesszük, amikor sűrű ködben kell megkeresnünk a társunkat, akkor érthető, hogy miről van szó. A vizuális keresési folyamatok (vizuális központok) és az agy érzelmi központjai között kialakult kapcsolat teszi lehetővé, hogy a keresés megoldása élvezetes legyen, mint egy rejtvény megfejtése. Az izoláció, *elkülönülés* vagy *jelentőségcsökkentés szabálya* a figyelem tényezőjével világítható meg. Ramachandran érvelése szerint figyelmünket egyszerre csak egy dologra tudjuk irányítani. Egy realista fényképen nagyon sok dolog van, ami eltereli a figyelmet a kritikus jegyekről. Ezért élvezetesebb egy néhány vonalból álló – a körvonalakat éppen csak sejtető – rajz, mint egy színes női fénykép. A művészi rajz az agynak rejtvényeket ad fel, zavart kelt, és ez különösen igaz, ha a művész még csúcstelődásokat is hozzátesz a megfelelő hatás eléréséhez. Az izoláció egy másik példáját az autista *Nadia* különleges esete szolgáltatja, akinek öt éves korában rajzolt csodálatos lovai rendkívüli rajzképességről árulkodtak, pedig mentálisan retardált volt, alig beszélt. Nadia minden figyelmét agyának nem sérült szigetére irányította, ami „művészi modullá” fejlődött.

Ramachandran példái a vizuális művészetből származnak, de az esztétikai élmény törvényeire a táncból is kereshetők példák.

3. A tánc esztétikai hatása a nézőre

Hagendoorn (2003a, 2003b, 2004, 2005) a *szép* és a *fenséges* kanti megkülönböztetését a táncrea is alkalmazta. A *szép* a harmonikus rend felfedezéséből származik mind a művészetben, mind a természetben. Ezzel szemben a *fenséges* élménye – amit a Niagara-vízesésnél, gótikus katedrálisba lépve vagy pusztító viharban élhetünk át – félelemkeltő és egyben felemelő érzés. A látvány kezdetben megrendülést és döbbenetet kelt bennünk, és csak azután jelenik meg az örömezés valami nagyszerűnek a felismerésével (például, hogy még életben vagyunk), miután az érzékszervek megfelelő információkat szereztek.

Az esztétikai fogalmak kapcsolatban állhatnak idegi mechanizmusokkal. Az *élmény* érzések kombinációja, a *szép* és a *fenséges* pedig egy meghatározatlan élmény aspektusai lehetnek (például valamiről úgy tartjuk, hogy érdekes, de hezitálunk, hogy szépségnek nevezzük-e). Hagendoorn felveti, hogy ez a megkülönböztetés a tánc élvezetére is vonatkozatható. Alapvető feltevése szerint a tánc élvezése összekapcsolható az elvárások kölcsönhatásaival, és kielégítésük előzményekkel bír más területeken. Hagendoorn ezekkel a kölcsönhatásokkal kapcsolatosan utal a „borzongás” élményére, amikor valaki úgy érzi, hogy „borsózik a háta” egy zenedarab hallgatása közben. A borzongás, amely hasonlítható a fenséges élményéhez, korrelál az érzelemmel és izgalommal kapcsolatos agyi területek fokozott aktivitásával (*Blood* és *Zatorre* 2001), amely területek átfedésben vannak a tánc észlelésére is jellemző területekkel. Ez magyarázná, hogy a zene és a tánc miért keveredik olyan jól: a hallási szinten felépülő elvárások realizálódnak vizuális szinten, mint a balett finom mozgásaiban.

A tánchról is elmondhatjuk, hogy több, mint a mozgás önmagában, mint ahogy a zene is több, mint a hangok önmagukban. Az alaklélektan csoportosítási törvényei – mint a hasonlóság vagy a közös sors – a táncrea is érvényesek (5. kép).



5. kép. Csoportosítási törvények: A) hasonlóság, B) közös sors (a táncosok egy irányba mozognak) és C) csoportosítás orientációval (*Hattyúk tava*)

Kontraszt jöhet létre a csoport és az egyén szembeállításával, vagy a férfi és női táncosok közötti különbség hangsúlyozásával: a nők fehér nadrágban és fekete trikóban, a férfiak fekete nadrágban és fehér trikóban. A teljes szinkronizáció csúcstelődési hatást hozhat létre a kapcsolatos jegyek csoportosításával. A hagyományos indiai tánc láb-, szem- és ujjmozgásai az adott vizuális jelzések izolálásának és a metaforának példái a gesztusok kulturális jelentésével. Hagendoorn rámutatott, hogy az általános esztétikai törvények a táncra is alkalmazhatók (Hagendoorn 2003a, 2004). Egy táncos csoport mozgásának tökéletes egybehangolása csúcstelődési hatást hoz létre a csoporttal kapcsolatos jegyekben, miközben egy táncos eltérő mozgásokat végez valahol a színpadon, kontrasztot hozva létre a csoport és az egyén között. Hagendoorn *Jiri Kylián* munkáját hozza példának (6. kép):



6. kép. A csoportosítás, a szimmetria és a kontraszt észlelési elveinek példája (Hagendoorn 2005, 148. o.) – *Falling Angels* (koreográfus: *Jiri Kylián*)

Mindig a különböző észlelési, esztétikai elvek összjátékáról, együttes hatásáról lehet beszélni, de a tánc esetében ki kell egészíteni a Ramachandran által megfogalmazott tíz törvényt. Hagendoorn feltételezi, hogy az idői művészetek – mint a zene, a tánc és a mozi – esetében az *anticipációs minták kiváltásának elve* is érvényes. Mint már volt róla szó, a táncban az előrejelzéseknek és elvárásoknak, megszakadásaiknak és kölcsönhatásaiknak, valamint az elvárások semmivé foszlásának lehet kitüntetett szerepe. A táncban egy hirtelen felgyorsuló láb, egy mozdulat megszakítása és a „*mozgás logikájával ellentétes irányú mozgás*” lehet erre példa. Ezek a tényezők ragadják meg figyelmünket. Az elvárások nem csak mikro- vagy egyéni mozdulatokban, hanem a tánckifejezések (*phrase*) teljes skáláján érvényesülnek. A hatás még kiegészül a mozgás, a téri konfiguráció érzelmi hatásaival is (Freedberg és Gallese 2007). A koreográfia – mind a koreográfus, mind a táncos munkája – ezekre a tényezőkre épül (Hagendoorn 2003a, 2003b, 2004, 2005).



7. kép

Irodalomjegyzék

- Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény*. Budapest, Gondolat.
- Blood, A. és Zatorre, R. J. (2001): Intensely pleasurable responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98. évf. 11818–11823.
- Boucher, M. (2004): Kinetic synaesthesia: Experiencing dance in multimedia scenographies. *Contemporary Aesthetics online journal*.
www.contempoesthetics.org/pages/article.php?articleID=235
- Brashers-Krug, T., Shadmehr, R. és Bizzi, E. (1996): Consolidation in human motor memory. *Nature*, 382. 252–255.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grezes, J., Passingham, R. E. és Haggard, P. (2005): Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers. *Cerebral Cortex*, 15. 1243–1249.
- Coppola, D. M., Purves, H. R., McCoy, A. N. és Purves, D. (1998): The distribution of oriented contours in the real world. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 95. évf. 4002–4006.
- Freedberg, D. és Gallese, V. (2007): Motion, emotion and empathy in aesthetic experience. *Trend sin Cognitive Science*, 11. évf. 5. sz. 198–203.
- Gallese, V. és Freedberg, D. (2007): Mirror and canonical neurons are crucial elements in esthetic response. *Trend sin Cognitive Science*, 11. évf. 10. sz. 411.
- Gray, Ch. M. (1999): The temporal correlation hypothesis of visual feature integration: Still alive and well. *Neuron*, 24. 31–47.
- Hagendoorn, I. (2003a): The dancing brain. *Cerebrum*, 5. évf. 2. sz. 19–34.

- Hagendoorn, I. (2003b): Cognitive dance improvisation: How study of the motor system can inspire dance (and vice versa). *Leonardo*, 36. évf. 3. sz. 221–227.
- Hagendoorn, I. (2004): Some speculative hypothesis about the nature and perception of dance and coreography. *Journal of Consciousness Studies*, 11. évf. 3-4. sz. 79–110.
- Hagendoorn, I. (2005): Dance perception and the brain. In: McKechnie, S. és Grove, R. (szerk.): *Thinking in Four Dimensions*. Melbourne University Publishing, Melbourne.
- H'Doubner, M. H. (1940): *Dance: a creative art experience*. webpub.alleggheny.edu/employee/a/adale/Neurodance/NeuroscienceofDance_biblio11.htm
- Johansson, G. (1975). Visual motion perception. *Scientific American*, 232. 6. 76–78.
- McKechnie, S. (2005): *Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance*. Melbourne University Publishing, Carlton–Vic.
- Latto, R., Brain, D. és Kelly. B. (2000): An oblique effect in aesthetics. Homage to Mondrian (1872–1944). *Perception*, 29. évf. 8. sz. 981–987.
- Latto, R. és Russell-Duff, K. (2002): An oblique effect in the selection of line orientations by twentieth century painters. *Empirical Studies of the Arts*, 20. évf. 1. sz. 49–60.
- Montero, B. (2006): Proprioception as an aesthetic sense. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64. évf. 2. sz. 231–242.
- Ramachandran, V. S. (2001): Sharpening up „The Science of Art”. An interview with Anthony Freeman. *Journal of Consciousness Studies*, 8. évf. 1. sz. 131–141.
- Ramachandran, V. S. (2004): The artful brain. In: Ramachandran, V. S. (szerk.): *A brief tour of human consciousness: from impostor poodles to purple numbers*. PI Press, New York. 169–198.
- Ramachandran, V. S. és Hirstein, W. (1999): The science of art: A neurological theory of aesthetics experience. *Journal of Consciousness Studies*, 6. évf. 6-7. sz. 15–51.
- Rhodes, G. (1996): *Superportrait. Caricatures and recognition*. Psychological Press, Hove.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., és Fogassi, L. (1996): Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain Res. Cogn. Brain Res.* 3. 131–141.
- Senior, C. (2003): Beauty in the brain of the beholder. *Neuron*, 33. évf. 4. sz. 525–528.
- Séra László és Révész György (1996): A téri helyzet szerepe az alakészlelésben. Ábrairányok észlelését és tetszését meghatározó tényezők. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60. évf. 4-6. sz. 217–233. www.youtube.com/watch?v=LZ5CWhJro4Yk
- Zeki, S. (1999): *Inner vision: an exploration of art and the brain*. Oxford University Press, Oxford.

TÁNCPEDAGÓGIA ÉS SZAKMÓDSZERTAN

Tartalom

Antal László:

A néptánc-pedagógia tudományos alapjai és lehetséges modelljei

Fügedi János:

A táncírás használatának hatása a tánctanulásra

Gaál Mariann:

A kreativitás a táncoktatásban

Kovács Henrik:

A háromugrós mozdulatsorának néptánc-pedagógiai alkalmazása

Lévai Péter:

Játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között

Lőrinc Katalin:

A kreativitás lehetőségei a klasszikus balett oktatásában

Macher Szilárd:

Mozgástudatos gyakorlás a klasszikus balettben. Kiegészítő technikák

Mády Ferenc:

Az egészségtan helye és szerepe a táncpedagógus- és koreográfusképzésben

Mahovics Tamás:

Pedagógiai kísérlet a kinetográfia alkalmazására a 6-8 éves gyermekek táncoktatásában

Mizerák Katalin:

Új didaktikai módszerek bevezetése a művészeti oktatásban

Antal László

A néptánc-pedagógia tudományos alapjai és lehetséges modelljei

1. A néptáncoktatás szinterei

Tudományos kutatások tárgya volt már a hagyományos paraszti életben lezajló belenevelődési folyamat (*Pesovár 1978*), a művészi, pedagógiai tudatosságot és tudományos megalapozottságot igénylő táncpedagógiánk története, a reformkori törekvések, az amatőr és hivatásos néptáncmozgalomban folyó munka és a néptáncpedagógus-képzés is (*Kaposi és Maác 1958, Pesovár 1983*). Érdemes azonban a táncpedagógiát az iskolai nevelés-oktatás történetének vonatkozásában is megvizsgálni.

A néptánc- és neveléstudományi kutatás figyelmét mindaddig elkerülte, hogy a népiskolai oktatásban, a tanítóképzésben és a testnevelőképzésben már a 20. sz. tízes éveitől megindult a tánc, a néptánc oktatása, és ez a folyamat 1952-ben zárult le (*Antal 2002*). Az 1970-es években kezdődő és az ezredfordulóra kiteljesedő folyamat eredménye lett aztán, hogy a magyar néptánc – más táncműfajokkal együtt – a zenével és a képzőművészettel egyenrangú művészetté „nemesedett”. Komplexitása révén tantárgyként, sőt tanszakként vált a magyar közoktatás szerves részévé.

E folyamatban a néptánc-hagyomány átadásának, oktatásának a következő szintjei jöttek létre: 1. Az öntevékeny – amatőr, hagyományápoló-hagyományörző – együttesek és szakkörök. 2. Az óvodai és általános iskolai („tanterves”) képességfejlesztő oktatás (*Trencsényi 2000*). 3. Az alapfokú művészetoktatási intézmények. 4. A professzionális vagy professzionális igényű táncművészképzés (művészeti szakiskolák, táncművészeti főiskolák és hivatásos együttesek).

2. Szakirodalmi előzmények

Ha 10–15 évvel ezelőtt a táncoktatás módszertanának szerettünk volna utánanézni, csak néhány olyan, rövid, egymástól független munkával találkozhattunk volna, amelyek konkrétan a játék és a tánc tanításának-tanulásának folyamatával, vagy annak egy-egy rész kérdésével foglalkoztak (*Kiss és Kun 1894, Elekesné 1939, Pesovár 1961, 1966, Maác 1969, Merényi 1977, Molnár 1983, Foltin, Karcagi, Neuwirth és Salamon 1991, Iglói és Barati 1994, Szentpál 1951, Zórándi 2003*).

Más tantárgyakkal, tudományágakkal összehasonlítva még ma is azt mondhatjuk, hogy a magyar néptánc-pedagógiának – szemben a magyar táncfolklór, tánc-történet és táncesztétika európai színvonalú tudományos eredményeivel – szinte alig van írásbelisége.

Az 1990-es években és az ezredfordulót követően több olyan munka jelent meg, amely e kérdést – a szerzők által feltételezett – teljesség igényével próbálta körüljárni (*Antal 2002, Falvy 1990, Nagy 1992, Tímár 1999*). Az pedig csak örömmel tölthet el bennünket, hogy megszületett a táncpedagógia első doktori értekezése (*Fügedi 2001*).

3. Milyen tantárgy-pedagógiát képzeltünk el?

A játék és tánc oktatásának fent vázolt formális rendszere, állapota egyre árnyaltabb, más tantárgy-pedagógiákkal egyenrangú, tudományosan is megalapozott elméleti-pedagógiai rendszerező munkát követel meg. Olyan alapvetést és rendszert, amely túlmutat az eddigi értelmezéseken, és tantárgyként, komplex tárgyként tudja tanítani, továbbadni a népi játékokat és a néptáncot a magyar oktatási rendszerben vagy azon kívül.

Kérdések sorára kell választ adnunk: 1. Mi legyen egy ilyen munkának a rendezője, milyen tudományos alapokra támaszkodjék? 2. Hogyan értelmezzük a néptánc tantárgyat, komplex tárgyat, a néptánc tanszakot? Hogyan határozzuk meg ezek tartalmát? A tananyag kiválasztásánál megtartsuk-e mindazokat a jellemzőket, amelyek a tánc-tudomány által feltárt hagyomány lényegét tudják nyújtani,

és eleget tesznek meghatározott pedagógiai, pszichológiai és didaktikai rendezőelveknek, miközben nem veszítik el művészeti jellegüket? 3. Hogyan határozzuk meg a két legfontosabb funkciót: a táncoktatás és a táncművészeti nevelés (művészettel nevelés) fogalmát, tartalmát? 4. Milyen lehet e tárgy vagy tanszak tanítási-tanulási folyamatának kimenete és funkcionális feladatrendszere? Milyen nevelési-oktatási célokkal ruházható fel? 5. Ha meghatároztuk a tantárgyi tartalmakat, a kimenetet és a funkciókat, melyek legyenek azok az adekvát módszerek, amelyekkel ezt az átfogó, mozgást, szellemi tartományt, esztétikumot és érzelmeket magába foglaló anyagot a leghatékonyabban tudjuk átadni?

4. A néptánc oktatásának modelljei

A kimenetszabályozás, a tanítási-tanulási folyamat hangsúlyai, funkciói pontosan körülírhatók, és olyan modellekbe rendezhetők, amelyekbe a magyarországi táncművészeti nevelés, táncosképzés rendszerei beilleszthetők. E modellek segítenek az oktatási-nevelési célok, hangsúlyok és a megvalósításukhoz szükséges módszertani bázis megfogalmazásában, kialakításában (*Smith-Autard* 1994).

A kimenet területei és céljai mindhárom modellben: 1. Improvizációs készség, egyéni és közös alkotókészség, előadókészség és komponálás. 2. Egyéni és közös bemutatás, előadás. 3. Műértés, művészeti ízlés, műélvezet, értékítélet és kritikai érzék. 4. Táncszeretet. 5. Pozitív emberi tulajdonságok. Azonban az egyes modellekben ezek a célok eltérő hangsúlyt kapnak.

Iskolai oktatási modell (óvoda, közoktatás)	Köztes modell (művészeti alapiskolák)	Professzionális modell (művészeti együttesek)
Az iskolai modell lassúbb haladást jelent a színpadi produkció felé. Széles bázisra helyezi a képességek fejlesztését, az érzelmeket, az esztétikai, a kulturális és szociális nevelést, valamint a tánchoz való pozitív viszony kialakítását.	Pedagógiai felfogásában a fejlesztőhatások tiszteletben tartása mellett a néptánc színpadi alkotó- és előadó-művészként kerül a középpontba. A képességfejlesztő munka elsődlegesen az audienciahelyzetet megélni képes, technikai, esztétikai, valamint széleskörű általános és szakmai műveltséggel felvértezett, öntevékeny, nem hivatásos táncosok képzését célozza meg a nevelési lehetőségek feladása nélkül.	A kompetens tánc tudás, technika és színházi tudás hatékony és gyors tanításának színtere. A direkt tanítás nem zárja ki a széleskörű általános, esztétikai és szakmai műveltség átadását, a tánchoz való érzelmi viszony fenntartását; a hangsúly azonban a tehetség kibontakoztatásán, a képzésen van, amelyben a közös munka mellett az önfejlesztés, a táncszínházi tudás a főszerep.

1. ábra. A néptánc oktatásának modelljei (Antal 2002, 29. o.)

A táncművészeti nevelés *fejlesztőpedagógia*, amiben a hangsúly a motoros, kognitív és affektív képességek fejlesztésén, a készségek kialakításán és az ismeretek gazdagításán van. Ezeket a *személyiségformálás eszközeként* kezeli és követelményeit a gyermek életkori fejlődési jellemzőihez igazítja.

A nevelés-oktatás folyamatában, a program középpontjában a *tevékenységek*, az alkotó folyamatok állnak. A művészeti és esztétikai készségek, valamint a tánc-készség fejlesztése mellett a kompetens tudáson van a hangsúly. A folyamat magába foglalja az alkotást, az előadást, a megjelenítést, a létrejött egyéni és közös produkciót, kompozíciót, előadást, bemutatót.

A tevékenységek során átélt pozitív élmények olyan emberi tulajdonságokat, magatartási szokásokat alakítanak ki, amelyek a művészetek területén az eredményes szereplés összetevői.

Eközben olyan készségeket fejlesztenek ki, amelyek a társadalmi életben – ahogy audiencia helyzetben is – megállják a helyüket.

A táncművészeti nevelés *esztétikai nevelés*. Felkészít az esztétikum befogadására, a művészi kifejezési formák átélésére és az esztétikum létrehozására. Középpontjában az aktivitás és az életszerűség, az esztétikai értékeket felismerő és létrehozó kreativitás fejlesztése áll.

Bábosik István (1994) a *jellemformálás* közvetett faktorai között találja meg a művészeti nevelés helyét. A személyiség erkölcsi sajátosságai közül a *szükségletrendszer* – az ebbe a tartományba tartozó *esztétikai szükségletekkel* együtt – központi tényező az erkölcsi-társadalmi magatartás formálásában. E szükségletrendszer részeként a tánc – mint művészet és esztétikum – áttételesen beépíthető. *Fügedi János* (2001) kiegészíti ezt azzal, hogy a tánc olyan mozgásminőség, ami a kiművelt értelem tudatos mozdulatminőségre és hitelességre való törekvése során jön létre, és ennek révén kerül az *ember életvezetését meghatározó szükségletcsoportba*.

Arra a felismerésre alapozva, hogy az esztétikai szféra és a mindennapok között van átjárás (önismeret, mások megismerése, egyéni élethelyzetek tudatosítása, a tárgyi és természeti környezetre vonatkozó *problémák feldolgozása* stb.), a táncművészet a *művészetten kívüli* problémák megoldásának eszköze is lehet (*Zrinszky* 2001).

5. A tánc zenei elemzése és formai vizsgálata

A rendezőelv magába foglalja a kísérőzene önálló elemzését, valamint együttes vizsgálatát a táncsal, felfedve hangkészletit, metrikai, szövegi, ritmikai és dinamikai jellemzőit. Számba veszi a zenének a táncsal való szoros kapcsolatát, a részek egymáshoz való koreográfiai viszonyának törvényszerűségeit. 1. Vizsgálható a játéknak és a táncnak a zenei képességek fejlesztésében betöltött szerepe. 2. Tágabb értelmezésben e terület tartalmazza a tánc-koreográfiák zenei kíséretének elemzését és vizsgálatát. 3. E szempontok alapján fogalmazható meg a tantárgyi koncentráció, a más tárgyakkal való kapcsolat elmélete is.

A rendszerezés legszilárdabb eleme a szerkezeti felépítés, a tánc és a zene összefüggésének, mozgásösszetevőinek vizsgálata: 1. A résztvevők száma, neme, kapcsolata, összefogódzási módja, térbeli viszonya, mozgása, iránya és térrajza. 2. A táncmozgást alkotó ritmikai, plasztikai és dinamikai összetevők. 3. A tánc szerkezeti egységeinek meghatározása, a tánc felépítésének és tagolásának elemzése, amelynek révén az alkotási folyamatba is betekintést nyerhetünk. A formai vonások ismeretében fogalmazhatók meg a tananyag képzési céljai, valamint a képzés didaktikai alapelvei és módszerei, amelyek nem mások, mint a folyamat és a szerkezet elemzésén alapuló didaktikai elvek.

6. További kérdések és válaszok a tapasztalatok alapján

A nevelés-oktatás folyamatában az átadott tudás mint korszerű *tananyagtartalom*: 1. játék- és táncismeret, 2. a tánchoz szükséges zenei és folklorisztikai műveltség, 3. ismeretanyag a táncművészetről, a táncszínházról, valamint 4. táncesztétikai tudás és művészeti élmények.

A *tevékenységek*: 1. gyakorlás, improvizáció, koreográfia készítése és bemutatása, 2. koreográfiák elemzése, műelemzés, tánc- és színházlátogatás, továbbá 3. múzeumlátogatás és könyvtári kutatómunka.

A tananyagtartalom a hagyományos kultúrából táplálkozik, ami nem más, mint „*kultúrát formáló és különböző korokon átsegítő működési feltételek gyűjtőmedencéje*” (*Gunda* 1994, 12. o.). A hagyományos kultúra egészéből való válogatást megelőzően azt kell tisztáznunk, hogy mit értsünk „életképesen”? Mitől lesz ez a kiválasztott tudás, ismeret korszerű, vagyis mitől lesz a hagyományos kultúrát, illetve annak egy bizonyos szeletét művelő gyermek, ifjú vagy felnőtt gondolkodása korszerűbb, mint azé az ifjúé, aki e tudással nem rendelkezik?

A táncanyag folklorisztikai szempontból jól körülírható érték. A tudomány objektív, tehát a magyar zene- és tánc-történet, a néptáncművészet folyamatának minden pillanata és táncfűtusa fontos.

A tudományos és esztétikai normarend azonban azt mondatja velünk, hogy súlypontozva válogassunk ebből az anyagból.

A táncot szellemi kontextus nélkül tanítani nem más, mint népzenevel kísért motoros, fizikális élményt nyújtani. Szellemi kontextuson azt a didaktikailag rendszerezett ismerethalmazt értem, ami a táncanyagot körülveszi, értelmezi és segíti az élményszerű elsajátítást, a tánchoz való kötődést. E tudásanyag válogatásakor is több kérdés merül fel: 1. Mit őrizünk meg e hagyományteremtés, a hagyomány életben tartásának, illetve továbbadásának körülményeiből? 2. A 21. sz. gyermeke számára mi az az ismeretanyag, ami a tánc iránti érzelmi viszony kialakulásához, megerősödéséhez hozzájárul, miközben korszerű tudást ad? 3. Melyik korosztálynak mennyit adjunk e tudásból? 4. Mit kell továbbadnunk? Egy megszűnt tradicionális társadalom alkotásait, az alkotókról – az adatközlők táncszeretetéről és táncos magatartásáról – szóló tudást, a tánc-hagyomány születésének, teremtésének körülményeit, az átadás módját, vagy ahogyan Bartók fogalmazta: a hagyomány szellemét? Vagy az ezekből a tradicionális alkotásokból készült feldolgozásokat, műalkotásokat, koreográfiákat és megszületésük körülményeit, továbbá az alkotókról, a koreográfusokról szerzett ismereteinket, kihasználva mindezek pedagógiai, emberformáló és közösségteremtő lehetőségeit?

7. Összefoglalás

A *néptánc* névvel összefoglalt tantárgy, komplex tárgy vagy tanszak potenciális tananyag-tartalma a hagyományos kultúra, a magyar tánc-folklór és a folklór más ágazatai (gyermekjáték- és népzene-kutatás), a magyar és egyetemes tánc-történet, a színpadi táncművészet, a mozdulatelemzés és a kinetográfia felhalmozott eredményei. Magába foglalja továbbá az esztétikai ismeretek olyan alapvető tartalmait is, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a táncművészeti műveltség megalapozásához. Segítségül kell hívni a zenetudomány, az irodalomtudomány, a történelemtudomány és a művészettörténet tudásanyagát is.

A *néptánc-pedagógia* pedig ennek a komplex tudásanyag-nak az átadására vállalkozik abban a reményben, hogy a 21. században hozzá tud járulni a táncot művelő gyermek és ifjú korszerű műveltségéhez. Ehhez szüksége van a pedagógia, a neveléstudomány, a pszichológia, a szociálpszichológia, a szemantika és a kommunikációelmélet tapasztalatainak segítségére is. Fejlesztésének rendezőelvét pedig a folklórkutatás elemzési szempontjai (tartalmi-funkcionális, zenei, illetve formai vonások) jelenthetik.

A néptánc-pedagógiánk szellemében folyó oktató-nevelő munka folyamata és területei a következők: 1. A játék- és tánc-készség fejlesztése, a táncra nevelés: a technikai tudás és kompetencia ösztönös azonosulással. 2. A játék- és tánc-készség fejlesztése, a táncra nevelés: háttértudással, tudatosított esztétikai élményekkel és esztétikai tartalmú cselekvéssel. 3. Értékteremtés, értéknyilvánítás és értékközvetítés, ami csoportidentitást fejleszt ki, és csoportértékeket közvetít. 4. Az *alkotóképesség* kialakítása. 5. A tágabb értelemben vett nevelőtevékenység a néptáncművészet oktatásának specifikumaival. Mindez hozzájárulás az egyén autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő konstruktív életvezetésének kialakulásához (Bábosik 2004).

Irodalomjegyzék

- Antal László (2002): *Néptáncpedagógia*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Bábosik István (1994): *A neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Elekesné Wéber Edit (1935): *Magyar táncok*. Szerzői kiadás, Budapest.
- Falvai Károly (1990): *Ritmikus mozgás, énekes játék*. OPI, Budapest.
- Foltin Jolán, Karcagi Gyuláné, Neuwirth Annamária és Salamon Ferencné (1991): *Játék és tánc az iskolában I–IV*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Fügedi János (2001): *A mozgáskognitív képesség fejlesztése táncnotációval – paradigmaváltási javaslat a tánc oktatásában. Doktori értekezés tézisei*. ELTE Pedagógiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Gunda Béla (1994): *Hagyomány és európaiság*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Hoerburger, F. (1956): *Die Zwiefachen, Gestaltung und Umgestaltung der Tanzmelodie in nordlichen Altbayern*. Akademie Verlag, Berlin.
- Iglói László és Barati Krisztina (1994): *Egészségesebb nemzedéket 2000-re*. Versegly Nyomda, Budapest.
- Kaposi Edit és Maác László (1958): *Magyar népi táncok, táncos népszokások*. Bibliotheca, Budapest.
- Kiss Áron (1891): *Magyar népi játékok gyűjteménye*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Kiss Áron és Kun Lajos (1894): *Játéktanító vezérkönyv népiskolai tanítók számára*. Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Lugossy Emma (1960): A magyar néptáncok mozgáselemei és motivikája. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1959-60. 167–210.
- Maác László (1969, szerk.): *Szöveggyűjtemény*. NPI, Budapest.
- Martin György és Pesovár Ernő (1960): A magyar néptánc szerkezeti elemzése. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1959-60. 211–250.
- Martin György és Pesovár Ernő (1963): A motívumtípus meghatározása a táncfolklórban. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1963-64. 193–234.
- Martin György és Pesovár Ernő (1976): Az improvizatív férfítánc struktúrája. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1976-77. 264–300.
- Martin György (1979): *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Merényi Zsuzsanna (1977): Az improvizáció a táncpedagógiai gyakorlatban. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1976-77. 119–138.
- Molnár István (1947): *Magyar táncgyományok*. Magyar Élet, Budapest.
- Molnár István (1983): *Magyar tánc tanulási rendszerem 1–2*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Morvay Péter és Pesovár Ernő (1954): *Somogyi táncok*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Béláné (1992): *Táncos játékok az óvodában*. Óvónők modern kiskönyvtára. Budapest.
- Pesovár Ernő (1961): A simonfai verbunkok formai elemzése. *Néprajzi Értesítő*, 42. 51–85.
- Pesovár Ernő (1966): A német és holland tánc körök tanulsága. *Táncművészeti Értesítő*. 1. sz.
- Pesovár Ernő (1977): A néptáncgyűttesek műsorszerkesztéséről. *Nyelvünk és kultúránk*, 28.
- Pesovár Ernő (1980): *Verbunktáncaink szerkezeti sajátosságai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 451–467.
- Pesovár Ernő (1983): Történeti előzmények. In: Kaposi Edit és Pesovár Ernő (szerk.): *Magyar táncművészet*. Corvina Kiadó, Budapest. 9–26.
- Pesovár Ernő (1996): *Táncgyományunk történeti rétegei*. BDTF, Szombathely.
- Pesovár Ernő (2003): *Táncgyományunk történeti rétegei. A magyar néptánc története*. BDF, Szombathely.
- Pesovár Ferenc (1978): *A magyar nép táncélete. Tánc tanulás, táncalkalmak, táncrendezés*. NPI, Budapest.
- Smith-Autard, J. M. (1994): *The Art of Dance. Education*. A&Black Publishers Ltd., London.
- Szentspál Olga (1951): Néptánc tanításunk módszertani kérdései. *Táncművészet*, 1. évf. 2. sz. 20–23.
- Szentspál Olga (1951): Néptánc tanításunk módszertani kérdései. *Táncművészet*, 1. évf. 3. sz. 26–32.
- Tímár Sándor (1999): *Néptáncnyelven*. Püski Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Budapest.
- Zórándi Mária (2003): *Ugrós táncaink tanítása*. Planétás, Budapest.
- Zrinszky László (2001): Az esztétikai nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. sz. 11–21.

A táncírás használatának hatása a tánc tanulásra

A mozgáskészség tanulásának kutatói (pl. *Fitts* 1964, *Adams* 1971, *Gentile* 1972, *Keele* 1973) a folyamat két vagy több szakaszát határozták meg, de abban valamennyien egyetértettek, hogy a mozgástanulás *kognitív szakasszal kezdődik*. A tanuló itt ismeri meg a folyamatok alapjait és – egyéb eszköz híján – legtöbbször verbális elemeket használ. A kutatók úgy vélték, a motoros tanulás kognitív szakaszának legfőbb jellegzetessége az, hogy ekkor a tanuló a mozgás belső képét, szakszóval *belső reprezentációját* alakítja ki. Kísérleti körülmények között azt is bebizonyították, hogy egy cselekvésminta megtanulása során a bemutatás csak akkor hasznos, ha a cselekvés tudati modellje már létezik (*Carroll és Bandura* 1982, *Carroll és Bandura* 1987, 385. o.). Megvizsgálták a mentális gyakorlás, azaz a mozgás végrehajtás nélküli elképzelésének a mozgástanulásra gyakorolt hatását is. Egyik figyelemre méltó eredményük szerint a mentális gyakorlás nemcsak azt segítette elő, hogy a régi mozgástapasztalat kiválasztása és tervezése révén új motoros séma alakulhatott ki, hanem a tudatban végzett gyakorlás javította az előadott mozgás minőségét is (*Minas* 1980, 140. o.).

Igen könnyű belátni, hogy a táncjelírás a táncos mozgásról megfogalmazható külső tudás, tehát a táncos mozgáskogníció egyik legnyilvánvalóbb eszköze. Ennek felismerése, az itt rendkívül tömören összegzett kutatási eredmények, valamint saját tanítási tapasztalataim alapján feltételeztem, hogy a táncjelírás és a vele szervesen egybefonódó mozdulatelemzés oktatása fejleszti a mozgáskognitív képességek rendszerét.

A *kutatási hipotézis* részletesebb megfogalmazása szerint a *tánc tanulás eredményesebb, ha az oktatás hagyományos, bemutatáson alapuló módszerét a tánclejegyzés eszközrendszerével egészítjük ki*. A tánclejegyzést használva a tanuló függetlenedik a bemutatott mozgásminta térbeli és időbeli felismerésének és a belső reprezentáció kialakításának nehézségeitől. Ekkor kimutatható, hogy a megtanult mozgás hitelesebb lesz, azaz az elvárt mintának térben és időben pontosabban megfelel. Végül megkockáztattam annak feltevését is, hogy a tánclejegyzésből való tanulás esetén az *előadás minőségileg magasabb szintet ér el*.

A hipotézis ellenőrzésére összetett, kétcsoportos kísérletet végeztem, rétegezett mintavétel szerint összeállított kísérleti csoport és – rétegeiben a kísérleti csoportnak megfelelő – kontrollcsoport kiválasztásával. A *kísérleti csoport* 18 fős mintából állt, amelyben 6 hivatásos (5 férfi és 1 nő), valamint 12 amatőr táncos (5 férfi és 7 nő) vett részt. Valamennyien a néptánc műfaját képviselték, mivel a tánclejegyzés Magyarországon csak a néptáncpedagógus-képzésben tantárgy. Tudásukat hároméves kinetográfiaoktatás során, a Magyar Táncművészeti Főiskolán szerezték meg. A *kontrollcsoportba* – a kísérleti csoport szerkezetének megfelelően – szintén 6 hivatásos és 12 amatőr néptáncost választottam, a férfiak és nők aránya hasonló volt a kísérleti csoportéhoz. A kontrollcsoport tagjai is – egy hivatásos táncos kivételével – az MTF hallgatói közül kerültek ki, azonban még nem tanultak tánclejegyzést.

A kísérlethez olyan feladatsort alakítottam ki, ami a néptáncpedagógus mindennapi feladata lehet: tanuljanak meg táncmotívumokat vagy rövid, néhány ütem terjedelmű motívumsorokat. A két csoport ugyanazon feladatokat kapta meg, azonban *jelentősen eltérő reprezentációban*: a kísérleti csoport tagjai táncírásban, Lábán-kinetográfiával leírva, a kontrollcsoport pedig videón. A kontrollcsoport tagjai a felvételeket tetszés szerinti ideig és számban nézhették meg, a jobb mozgásmegértés érdekében akár le is lassíthatták. A kísérleti csoport a tánclejegyzéssel *csak kognitív irányításban részesülhetett*. A kontrollcsoport esetében a notációs csoport kísérleti szituációjának ellentétét kívántam létrehozni. *Kizártam bármely külső kognitív segítséget*, tehát szóbeli támogatást sem kaphattak. A mozgásokat maguknak kellett felismerniük, és kialakítaniuk annak belső képét.

A megoldásokat videóra rögzítettem, majd az elemzéshez kétfajta értékelési módszert használtam. Az egyik szerint mozdulatfázisról mozdulatfázisra haladva, pontozással értékeltem a mozdulat eredeti mintának való megfelelését, erre a módszerre a továbbiakban *mozdulatelemzési*

értékelésként utalok. A másik módszerre olyan néptáncban járatos szakértőket kértem fel, akik aktív tanárok, sokéves oktatási és így értékelési tapasztalattal rendelkeznek. A szakértőknek bemutattam mindkét csoport videóra rögzített rekonstrukcióját, hogy az iskolában szokásos, 1-től 5-ig terjedő érdemjeggyel osztályozzák a résztvevőket. A szakértőknek is megmutattam filmen az eredeti feladatot, de arra kértem őket, hogy ne a szerintük hiteles előadást tekintsék értékelésük alapjának, hanem azt figyeljék, hogy a táncosok megoldásait *milyen mozgásminőségűnek tekintik*.

Az alábbiakban a kísérletben részt vevők három, de a tanulás szempontjából kritikus motívumra adott megoldásait elemezzük. Az első motívum egy látszatra egyszerű ugrós tánc. Megtanulásának nehézségét az okozta, hogy szerkezete amorf, nem illeszkedik a szokásos módon a zene 2/4-es ütembeosztásához. Feltűnő, hogy a táncírást olvasó csoport mennyire egységes megoldásokat adott, míg a videós csoportban igen eltérő megoldásokat láthattunk.

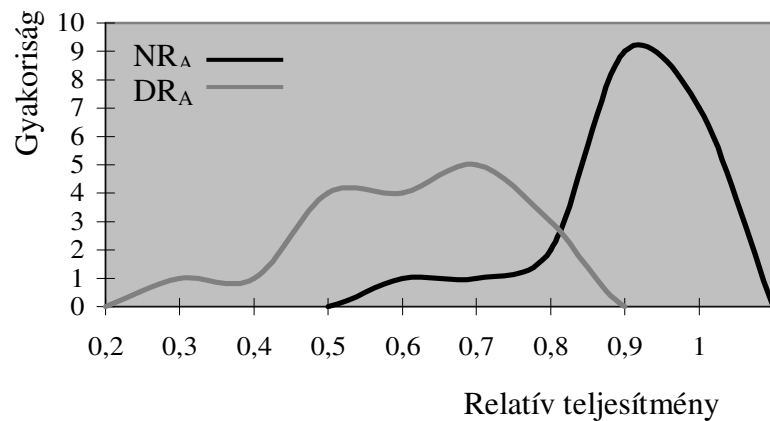
A második feladat egy mezőségi román verbunk részlete volt. A megtanulásra választott táncrészlet 5/8-os, aszimmetrikus mozdulatsort tartalmazott, belső cezurái csak a zenei sor végén találkoztak a zenei metrikai lüktetésrenddel. Az 5/8-os szerkezet utolsó nyolcada a kritikus, ennek meglétét az előadóknál külön jelöltem. Míg a táncírásból tanulók hiánytalanul eltáncolták az 5/8-os sort, addig a videót másolók több esetben ritmikailag lerövidítették a motívumot, és így az 5/8 helyett egy csonka 4/8-os motívumot adtak elő, vagy kihagyták az aszimmetriát biztosító támasztékismétlő kis ugrást a motívum végén.

A vizsgált harmadik motívum esetében két komoly nehézséggel álltak szemben a tanulók: nemcsak nagyon gyors volt a mozgás, de annak támaszték-geztus szerkezete is idegen, szokatlan a tanulók által ismert Kárpát-medencei táncoktól. Valamennyi feladat közül itt jelentkezett legélesebben a táncírást használók és a videóról tanulók közötti különbség. Feltűnő volt, hogy mennyivel magabiztosabban táncoltak a kísérleti csoport előadói.

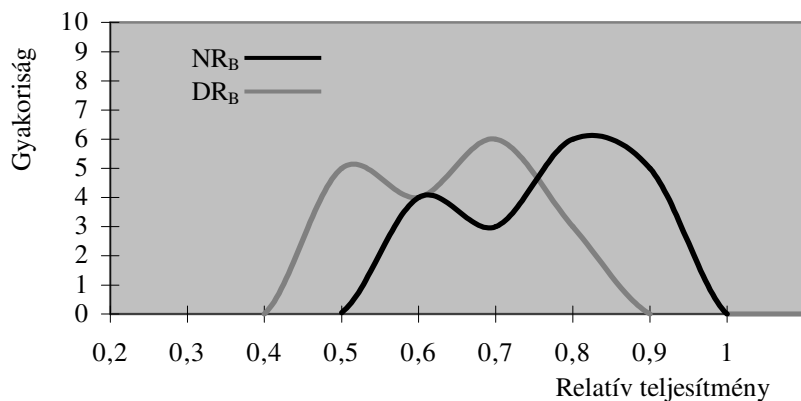
A két értékelési módszer eltérő pontszámainak összehasonlíthatósága céljából a *relatív* (az elérhető maximumhoz viszonyított) értékeket vettem figyelembe.

Az értékelés első lépéseként meghatároztam a relatív teljesítmények gyakoriságát, amelyek az ábrán – a szemléletesség kedvéért – az eredmények burkológörbéivel láthatók. A sötét vonal a táncírást használó, a világosabb a videós csoport eredményeit ábrázolja. A mozdulatelemzési értékelési módszer szerint (*1. ábra*) a két csoport teljesítményének mind a szintje, mind a jellege jelentősen eltérő. Az alacsony platóval induló notációs csoport görbéje majdnem szimmetrikus Gauss-eloszlást mutat, míg a videós csoport eredményei lényegesen szórtaabbak és alacsonyabbak, a görbe karakterisztikája tipikusan bimodális. E módszer szerint a táncírást használó csoport jelentős előnyt ért el a videóról tanulókkal szemben.

A szakértők ítélete alapján kapott két görbe (*2. ábra*) helyzete is világosan jelzi a táncírásból tanuló csoport jobb teljesítményét a videós csoportéhoz képest, de a notációs csoport előnye valamelyest csökkent. A két burkológörbe hasonló, bimodális karakterisztikája – a két csúcs – arra utal, hogy a szakértők mindkét csoportban egy magasabban és egy alacsonyabban teljesítő réteget különböztettek meg. A két módus a rétegzett mintavétel eredménye, és gyaníthatjuk, hogy az alacsonyabban teljesítő réteg az amatőr nők közül került ki.

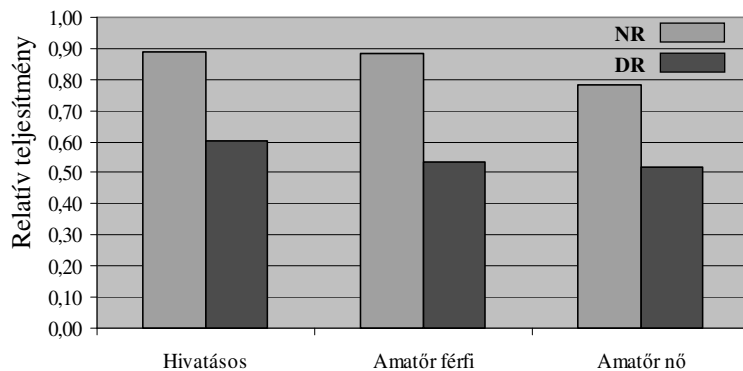


1. ábra. A mozdulatelemzési módszer hisztogramjainak burkológörbéje

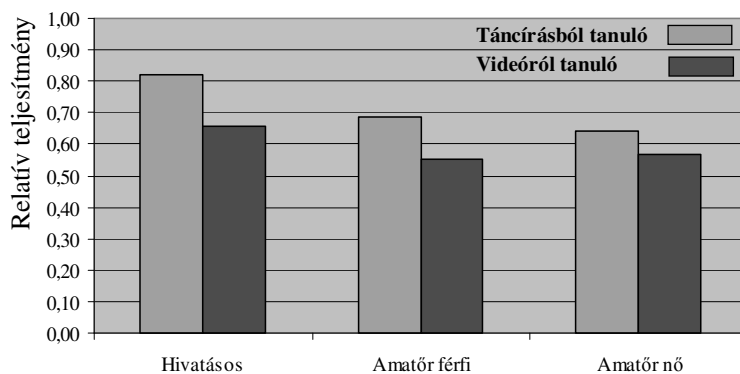


2. ábra. A szakértői értékelés hisztogramjainak burkológörbéje

Vizsgáljuk meg az eredményeket úgy, hogy a csoportok egyes rétegeinek teljesítményét külön-külön is összevetjük. Értelmezéséhez két elvárt teljesítménylépcsőt állíthatunk fel. 1. Elvárható, hogy a hivatásos táncosok jobb eredményeket érnek el, mint az amatőrök, illetve 2. a néptáncban használt technikák miatt a férfi táncosok jobbak, mint a nők. *Mindkét* értékelési módszer szerint a táncírásból tanuló *minden* réteg jobb volt a videóról tanuló hasonló rétegnél (3-4. ábra). Érdeemes észrevenni, hogy a mozdulatelemzéses értékelési módszer szerint lényegében nincs különbség a táncírást használó csoport hivatásos és amatőr férfi táncosainak teljesítménye között, míg a szakértők e lépcsőt is, valamint a férfi-nő teljesítménybeli különbséget is kimutatták.

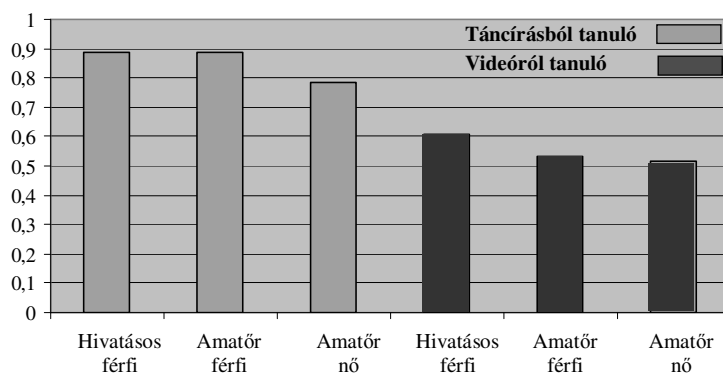


3. ábra. A rétegeredmények összevetése a mozdulatelemzési módszer szerint

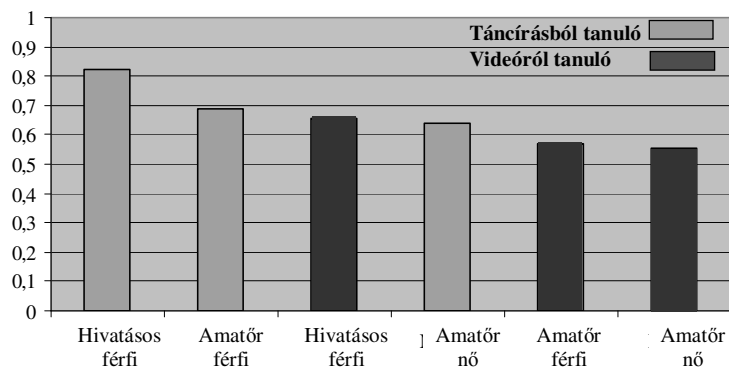


4. ábra. A rétegeredmények összevetése a szakértők megítélése szerint

Igen meglepő eredményt tárhatunk fel akkor, ha a rétegteljesítményeket nem rétegenkénti párokban ábrázoljuk, hanem értékeik szerint állítjuk sorrendbe (5-6. ábra). Azt láthatjuk, hogy a mozdulatelemzési értékelési módszert alkalmazva a kísérleti csoport *bármely* rétege jobb volt a videós csoport valamennyi rétegénél. Még a táncírást használó amatőr nők is jobb eredményeket értek el, tehát pontosabban, hitelesebben táncolták el a motívumokat, mint a videóról tanuló hivatásos férfi táncosok. Az előadásokat megfigyelő szakértők megítélésében e két réteg teljesítménye szinte azonos, pedig a hivatásos férfi táncosoknak elvileg lényegesen jobbnak kellett volna lenniük, mint az amatőr nőknek.



5. ábra. A mozdulatelemzési módszer



6. ábra. A szakértők megítélése

Az eredmények azt mutatják, hogy a kísérlet a hipotézis valamennyi felvetését igazolta. Kiemelendő, hogy a táncoktatás eredményességének egyik legfőbb kritériuma, a mozgás minősége is javult a notáció alkalmazásával. A mozgásminőségre vonatkozó szakértői ítéletek következetesen, mind csoportösszesítésben, mind a rétegek szerint, valamint minden egyes mozgássor esetében is egyértelműen jobb eredményeket jeleztek a táncírásból tanuló csoportnál. Mindez arra utal, hogy *erőteljes az összefüggés a mozgás megértése, az ebből fakadó előadói magabiztosság és a mozgás minősége között.*

A kísérlet elméleti eredményeként megállapíthatjuk, hogy a táncírásból tanuló csoport azért ért el jobb eredményt, mint a videós csoport, mert a tánclejegyzés elsajátítása révén magasabb mozgáskognitív képességszintre jutott. Még a kevésbé képzett, amatőr táncos is képes volt a számára ismeretlen *calus* motívumot pusztán a tánclejegyzésre hagyatkozva előadni, mert a lejegyzés révén lehetősége volt a mozgás szerkezetét áttekinteni, az előadást részletesen megtervezni, és a nagyon gyors mozgást programozni. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a táncírásból tanuló csoport tagjainak mozgástudatossága magasabb szintet ért el, a feladatokat jobban megértették, és a jobb megértés következtében jobb minőségben adták elő a motívumokat.

A tánclejegyzés egyik legfontosabb pedagógiai szerepe tehát az, hogy biztosítja a táncszerkezet átlátásának lehetőségét. Hiába rendelkeztek jobb táncos készségük miatt jobb lehetőséggel a hivatásos táncosok az amatőrökkel szemben, illetve ugyanezen az alapon a férfiak a nőkkel szemben, előnyüket nem tudták érvényesíteni a videóról való tanulás esetén, mert a magasabb tánc-készségükhöz nem társult megfelelő mozgás-reprezentáció. A készen kapott mozgás-reprezentáció következtében a táncírást használók mozgáskognitív előnyre tettek szert.

Ugyanakkor a táncírási csoporton belül a női táncosok gyengébb teljesítménye arra hívja fel a figyelmet, hogy a mozgáskognitív képesség sikeres érvényesítéséhez természetesen megfelelő szintű mozgáskészség is kell.

A táncírásból való pontos mozgásfelidézés nem csak a hitelesség szempontjából fontos. Számptalan, eddig kihasználatlan *pedagógiai előnyét* említhetjük. 1. Az *önálló tanulás eszköze* lehet, mert teljesíti az elvárt feltételeket: lehetővé teszi az önellenőrzést, a tanulás önszervezését, biztosítja a lényeg megragadását, és a tananyag tagolására, a szerkezet felismerésére készíti. 2. *Megszünteti a mozgásinterferenciát*. 3. A tanítás kritikus pontjainak kimutatásával a *módszertani fejlesztés eszköze* lehet. 4. Szabotossá teszi, *pontosítja a mozgáskommunikációt*, és – ami talán a művészetpedagógia szempontjából a legfontosabb – 5. *az értelmező tudatosság eszköze lehet*.

Magyarországon a táncírást egyelőre csak a tánc elemzését és rendszerezését végző, morfológikus szemléletű néptáncoktatás tartja feltétlenül szükségesnek. Szakpedagógiai helyzetét jelzi, hogy a tárgy oktatásának óraszámát a Magyar Táncművészeti Főiskolán az elmúlt években erőteljesen csökkentették, ahelyett, hogy – előnyeiket felismerve – a többi műfajban is bevezették volna. A jelenlegi végzős néptáncpedagógus hallgatók táncírásbeli képzettségével a bemutatott kísérlet ezen a szinten már el sem végezhető.

Végezetül – és a most felvetett keretknél jóval messzebbre tekintve – a tánc írásbelisége és annak elmaradottsága kapcsán fel kell hívni a figyelmet arra a nyilvánvaló tényre, hogy a mai napig lényegében „szóbeli hagyomány” formájában élő tánckultúra mnemonikus technikái szükségszerűen *formulákra* támaszkodnak. A formulába rögzültség erősen korlátozza, és klisészerűvé teszi a táncgondolkodást. A lassan egy évszázados kísérletezések, tapasztalatok és fejlesztések alapján azonban már jó okkal feltételezhető, hogy a Lábán-kinetográfia alkalmas lehet a táncos írásbeliség feladatának betöltésére, és megalapozhat – pontosabban fogalmazva: *csak a tánc írásbelisége alapozhat meg* – egy lényegileg újszerű, táncos ideogrammatikus gondolkodást.

Irodalomjegyzék

- Adams, J. A. (1971): A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3. évf. 2. sz. 111–149.
- Carroll, W. R. és Bandura, A. (1982): The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14. évf. 2. sz. 153–167.
- Carroll, W. R. és Bandura, A. (1987): Translating cognition into action: The role of visual guidance in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 19. évf. 3. sz. 385–398.
- Fitts, P. M. (1964): Perceptual motor skill learning. In: Melton, A. W. (szerk.): *Categories of human learning*. Academic Press, New York. 244–284
- Gentile, A. M. (1972): A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17. kötet. 1. 3–23.
- Keele, S. W. (1973): *Attention and human performance*. Goodyear, Pacific Palisades.
- Minas, S. C. (1980): Acquisition of motor skill following guided mental and physical practice. *Journal of Human Movement Studies*. 6. sz. 127–141.

A kreativitás a táncoktatásban

Tanulmányomban szeretném felvázolni, miért is tartom fontosnak, hogy jelen legyen a táncoktatásban a kreativitás képességének fejlesztésére való igény mind a tánctanár, mind a növendék részéről. Ez a képesség fontos eszköz a tanulás folyamatában. Kiindulásképpen próbáljuk meg objektíven és átfogóan definiálni a kreativitást, még ha a fogalom összetettsége ezt meg is nehezíti. Ennek érdekében néhány, a témával foglalkozó gyakorlati szakember – művészek és tanárok – álláspontját ismertetem, bízva abban, hogy e személyek hitelessége és szakmai elismertsége elfogadhatóvá teszi az értelmezést az olvasó számára.

1. Mi is a kreativitás egy művész szerint?

Sáry László zeneszerző szerint a kreativitást „sokan összekeverik az aktivitással vagy a produktivitással. A kreatív személy nem feltétlenül aktív, és nem is mindig produktív. [...] Tudnunk kell, hogy a kreativitás nem csak a teljesítményben nyilvánul meg. Ez inkább egy készenléti állapot, mely különböző helyzetekben, az élet különböző területein képes találékonyan és eredeti módon megoldani feladatát” (Sáry 1999, 24. o.).

Hielke Diemer, egykori tanárom, a Rotterdami Táncakadémia improvizáció-kompozíció szakjának vezetője, úgy értelmezte a kreativitást, mint egy olyan dolog alkotását, ami a készítője számára új. A végeredményt, az alkotást pedig úgy, mint egy olyan folyamatnak az eredményét, amelynek során az alkotó önmaga hozott döntéseket. Véleménye szerint (Diemer 1990, 60. o.) a kreatív folyamatot három szakaszra lehet felosztani: 1. az inspiráció (például egy feladat), 2. a kísérletezés (a megoldás keresése), és 3. a végső forma (a megoldás).

Jómagam úgy vélem, hogy mindkét gondolatnak megvan a maga szerepe és létjogosultsága. Sáry gondolkodásmódja áll közelebb a kreativitásról alkotott saját elképzelésemhez, mégis Diemer gyakorlatias nézete nyújt segítséget ahhoz, hogy a kreativitás megfogható, alkalmazható legyen.

Nem szándékom általános érvényű kijelentéseket tenni, és vitathatatlan definíciót sem tudok adni. Csupán legjobb tudásom szerint próbálom meghatározni a témához kapcsolódó fogalmakat.

Legfontosabbnak a *kreativitás és az improvizáció kapcsolatának tisztázását* tartom. A kreativitás – véleményem szerint – egy olyan adottság, amelynek fejlődése nagyban függ az egyén belső tulajdonságaitól és külső környezetétől, illetve annak változásaitól. Az improvizáció pedig egy olyan célirányos eszköz, ami határozott helyzeteket teremtve lehetőséget ad ezen adottság fejlesztésére.

2. Miért a művészetoktatás hivatott a kreativitás fejlesztésére? Milyen életkorban lehet hatékonyan alkalmazni?

Személyes álláspontom az, hogy egy teljes, egészséges és életrevaló személyiség kifejlődéséhez elengedhetetlenül szükséges a kreativitás fejlesztése. Tapasztalataim alapján a 6–8 éves korban elkezdett, célzott program rendkívüli eredményeket tud elérni. A gyermeket nem kell még megtanítani, hogyan legyen kreatív, hiszen lételeme a helyzetek megoldása. A pedagógusnak csak annyi a feladata, hogy teret adjon, és megfelelő helyzeteket teremtsen, átgondolt és adekvát feladatokat kínáljon a növendék számára.

A mozgás segítségével való kreativitásfejlesztés, egyszerre hivatott a kultúránkból mostohán száműzött, tágabb értelemben vett testiség, a nonverbális kifejező eszköztár kibontakoztatására,

valamint a fizikai erőnlét fejlesztésére, a test, a lélek és az intellektus egyensúlyának helyreállítására. Ezen egyensúly eléréséhez van szükség a művészet, jelen esetben a tánc alkalmazására.

Freund Tamás neurobiológus kutatásai világítanak rá arra, hogy a kreativitás fejlődéséhez érzelmekben gazdag környezetre és művészeti nevelésre van szükség. Ezzel a fejlesztéssel nagyjából a középiskolás kor végéig lehet komolyabb eredményeket elérni. Egyetértek Freunddal abban, hogy még hatékony tud lenni egy fiatal felnőttkorban elkezdett kreativitásfejlesztő program is, ám módszertanilag gyökeresen más eszközöket szükséges alkalmazni, mint a gyermekeknél. A felnőttek kreativitásának fejlesztésére tett kísérleteim csekély eredményeket mutatnak.

„Azt vallom, hogy középiskolában nem az a fontos, hogy a diákoknak megtanítsák az egyetemi tananyagot, hanem hogy érzelemgazdaggá, kiegyensúlyozottá, emberséges emberré neveljék őket. Ezt a tanulás és emlékezet mechanizmusait vizsgáló agyutatóként is hangsúlyozom. [...] Bármilyen külső ismeretanyagot ugyanis úgy tudunk tartósan megjegyezni, ha belső világunkból származó információkkal társítjuk azokat. Ez a belső világ érzelmi, motivációs információtartalmakat is jelent, meg az évezredek emberi hagyományokat, mint erkölcs, vallás. Ezekkel társulva tudnak a külső információk olyan agyi régiókba elraktározódni, amelyekből a kreativitás táplálkozik. Igazán kreatív emberek azok lesznek, akiknek gazdag az érzelmviláguk. Ennek gazdagítása pedig nagyjából a középiskolás kor végéig tart, és nagyon fontos része a művészeti nevelés. A fogékonyságot, a nyitottságot kell megszerezni a középiskolában, aztán az egyetemen jöhet a tudomány” (Freund 2001).

Karel Čapek cseh író hasonlóan nyilatkozik ebben a témában: *„A mindannyiunkban jelenlévő képesség kifejlesztésére a művészetekkel való foglalkozás és a művészeti képzés a legalkalmasabb. Az iskolák nagy része a másolás és utánzás sokszor haszontalan és lélekölő tevékenységére helyezi a hangsúlyt. Ez a tevékenység kevés helyet hagy a fantázia számára, és – ami még rosszabb – esetleg a legérzékenyebbeknek veszi el a kedvét, és riasztja el őket minden alkotói tevékenységtől” (Čapek 1980).*

Sáry László is úgy gondolja, hogy *„ha ezt az intézményes magatartást nem ellensúlyozzuk, akkor teljesítmény és versenycentrikus világunkban még az a kevés teremtőerő is elsovrad, ami bennünk volt” (Sáry 1999).*

Ezek a gondolatok is igazolják a kreativitásfejlesztés helyét, mind az általános képzésben, mind a professzionális művészetoktatásban. Természetesen a kreativitásfejlesztés nem helyettesítheti az akadémikus módszerrel való oktatást. A másolás, utánzás módszere a legalapvetőbb tanulási forma. Ezt alkalmazzák az állatok, és ez a leghatékonyabb oktatási módszer a kisgyermekeknél is. Mivel azonban az ember nemcsak ösztönlényként működik, fontos az intellektusát is megszólítani a fizikai és érzelmi fejlesztés mellett.

3. Hogyan fejleszthető a kreativitás?

Ez sokat vitatott kérdés, de úgy tűnik, Magyarországon a művészek közül a táncostársadalom a legellenállóbb ebben a kérdésben. A kreativitás kevés helyen és nem elég alaposan épül be a táncoktatásba. Inkább kivárjuk, mikor bukkan fel egy újabb nagyszerű koreográfus vagy egy virtuóz, igazán egyedi és ötletes táncos.

A kreativitásfejlesztésnek a táncban is megvannak a maga forrásai. Más művészeti ágak kreativitásfejlesztéssel foglalkozó szakmódszertana viszonylag könnyedén átültethető a tánc területére. A képzőművészet vizualitása folytán, a zene pedig intellektualizáló minősége miatt válik adaptálhatóvá a tánc számára. Nem is beszélve arról, hogy külföldön a mozgáskreativitás fejlesztése is gazdag szakirodalommal rendelkezik. A téma gyakorlati, élő példáit láthatjuk egyes kortárs tánc-előadások megtekintésekor. *William Forsythe: Improvisation technologies* című, előadáson bemutatott, improvizációs technikát oktató segédanyaga is kitűnő példa erre.

A kreativitás kibontakoztatásához egyértelmű korlátok, határok szükségesek. Itt szeretném megjegyezni, hogy nézetem szerint a *korlátlan nem egyenlő az improvizációval*. Tehát korlátok, szabályok és rendszerek szükségesek. Pontosan úgy, ahogyan a többi művészeti ágnak is megvan a

koronként változó szabályrendszere, és ennek keretei között a szabadsága. Éppen elég, ha csak az irodalomra és a verslábakra, vagy egy klasszikus szobor kritériumaira gondolunk.

Ha beláttuk, hogy életünk is valamiféle szabályszerűségek köré rendeződik, már csak az a kérdés, hogy a táncot, a mozgást milyen elemek határozzák meg, és miféle rendezőelvek teszik szinte a végtelenségig variálható, színes kifejezőeszközzé?

Jómagam a Rotterdami Táncakadémia – *Rudolf Laban* módszerén alapuló – improvizációelmélete szerint kezdtem el a kreativitásfejlesztést, tehát megtanítani embereket improvizálni, kompozíciót készíteni és ötvözni más irányú képzések tapasztalataival.

Mozgásimprovizáció-fejlesztéssel foglalkozó szakemberek elméleteit tanulmányozva megállapítottam, hogy a táncnak csaknem ugyanazokat az alkotóelemeit határozták meg. Az egyes elméletekben eltérhet a hangsúly egy-egy táncot alkotó elem vonatkozásában, és a kategóriák rendszerének kialakítása iskolánként különböző.

Nézzünk néhány példát, a teljesség igénye nélkül. A táncot alkotó elemek *Rudolf Laban* elméletei alapján, a Rotterdami Táncakadémia szerint: a *test*, az *idő*, a *tér*, az *erő*, az *áramlás* és a *súly* (*Diemer* 1990, 19. o.). A mozdulat négy eleme *Doris Humphrey* (1959, 28. o.) olvasatában a *térbeliség*, a *dinamika*, a *ritmika* és a *motiváció*. *Francois Delsarte* a hármasság törvényét követve a mozdulatot a *mozgás-tér-idő*, az *erő-forma-rajzolat* és a *feszítés/lazítás-egyensúly-forma* hármasokra bontotta (*Dienes* 2001, 73. o.). *Angelus Iván* (1998, 44. o.) a *tér-idő-dinamika* rendszeréből dolgozik. *Dienes Valéria* (2001, 94. o.) elméletében „*az emberi mozdulatok térbeli elhelyezkedésének, időbeli lefolyásának és energiahasználatának elemzése vezet el a mozdulatok fizikai természetének megismeréséhez.*” Így rendszerét három fő témára bontva kapta meg 1. a *tértant*, más néven *plasztikát*, 2. az *időtant*, azaz a *ritmikát* és 3. az *erőtant*, amit ő *dinamikának* nevezett.

Láthatjuk, hogy a táncról gondolkodó emberek hasonlóan határozták meg a mozdulat alkotásához szükséges elemeket. Ezen elemek kombinálása, rendszerbe foglalása részben adott, részben a helyzethez, csoportspecifikusságokhoz alkalmazkodva változó.

Az elméletek, illetve saját tapasztalataink gyakorlatba ültetésének eszközéül bármilyen, a pedagógiában már nagy számban kidolgozott óravázlatot használhatunk. Az a legfontosabb, hogy szem előtt tartsuk a tánc műfaji követelményeit. Mégis „*az jut a legkisebb fájdalom árán és a legrövidebb vargabetűk után a legmesszebbre, aki képes lesz megtalálni az egyensúlyt, a legjobb arányt a tervek szisztematikussága és a spontaneitás öröme között. A tervek megvalósításának öröme és a tervek felrúgásának öröme között*” (*Angelus* 1998, 35. o.). Vezetett improvizációt tartani nem tartozik a tánc tanár legkönnyebb feladatai közé, mert megalapozott táncelméleti és gyakorlati tudás, valamint pszichológiai és pedagógiai háttérismeret szükséges hozzá. „*Kiderült, nem az óra felépítésen, nem a játékokon, nem a tananyagon múlik a dolog, hanem a szemléleten és a befektetett energián. A személyes jelenlét intenzitásán*” (*Angelus* 1998, 19. o.).

Feltétlenül szükséges különválasztanunk a Magyar Táncművészeti Főiskola moderntáncpedagógus képzésén részt vett, főképp alapfokú művészeti iskolákban tevékenykedő tánc tanárok munkáját, és az egyre inkább elterjedő amatőr oktatást, illetve a hivatásos tánc képzésekben folyó, kreativitásfejlesztést célzó tevékenységet. A különválasztást semmi este sem minőségbeli rangsorolás, inkább cél szerinti megkülönböztetés okán tartom rendkívül fontosnak. Bár a pedagógiai célok sok tekintetben megegyeznek a professzionális és a műkedvelő képzésben, mégis jelentős hangsúlybeli különbségek vannak oktatásuk szakmódszertanában.

Az improvizáció oktatása mind az amatőr, mind az alapfokú művészeti oktatásban, mind a profi képzésben különböző kell, hogy legyen. Alkalmazkodnia kell az egyedi igényekhez, a helyzet és a csoport sajátos követelményeihez. Ennek kifejtése nem e tanulmány feladata. Elégedjünk meg most *Angelus Iván* – a kreativitás képzése terén szerzett ismereteit összefoglaló – könyvéből való idézettel, ami mindegyik célcsoportra vonatkozik: „*Erős élmény, átélt, képszerű tapasztalat gyűrűzik csak tovább. A tudás kliséiből kiinduló, megjelenítő, illusztráló mozgások unalmas másolatokat termelnek*” (*Angelus* 1998, 18. o.).

A pedagógus kreativitása nem egyenlő a növendékek kreativitásának fejlesztésével. Külön figyelmet kell fordítani a pedagógus kreativitással kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudására. Ez az előfeltétele, hogy képes legyen lehetőséget adni a tanulónak mozgásszótára bővítéséhez, helyzet- és mozdulatmegoldó képességének fejlesztéséhez.

A jól alkalmazott nevelés elősegíti a növendék ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését. Növeli szociális érzékenységet, a közösségben, a közösségért tevékenykedő aktivitását. Segíti az összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását. Fejleszti absztraháló képességét és testtudatát, javítja térérzékelését; időbeli biztonsága, kombinációs készsége nő.

A kreativitást fejlesztő improvizációs gyakorlatok pedagógiai szempontból a jó értelemben vett szociális és esztétikai érzékenység kialakítására törekszenek. Fontosnak tartják, hogy 1. a növendékek – testi adottságaiknak és személyiségüknek megfelelően – a legkülönbözőbb élethelyzetekben pontosan és tisztán fejezzék ki magukat. 2. A csoport tagjai – koruk és képességeik szerint – meg tudják határozni térbeli, időbeli és szociális helyzetüket. 3. Életkoruk előrehaladtával pedig mindinkább képesek legyenek jelenségek, életfolyamatok és alkotások szerkezetének felismerésére.

Irodalomjegyzék

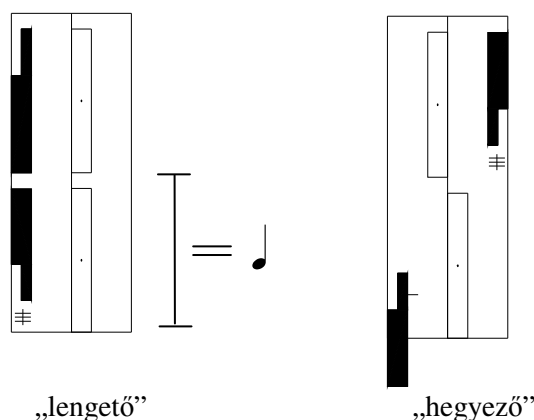
- Angelus Iván (1998): *Táncoskönyv. Új Előadóművészeti Alapítvány*, Budapest.
- Čapek, K. (1980): „A repülő ember.” In: *Kínos történetek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Diemer, H. (1990): *Lesgeven in Dansexpressie*. Rotterdamse Dansacademie, Rotterdam.
- Dienes Gedeon (2001): *A mozdulatművészet története*. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Forsythe, W. (2003): *Improvisation technologies*. Hatje Cantz, Németország.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok, bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Humphrey, D. (1959/2000): *A koreografálás művészete*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Kipke Tamás (2001): „Valakinek mindezt ki kellett gondolnia...” Beszélgetés Freund Tamás agykutatóval. *Új Ember Tallózó*, 16. évf. 2. sz. 15–22.
- Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

A háromugrós mozdulatsorának néptánc-pedagógiai alkalmazása

1. Bevezetés

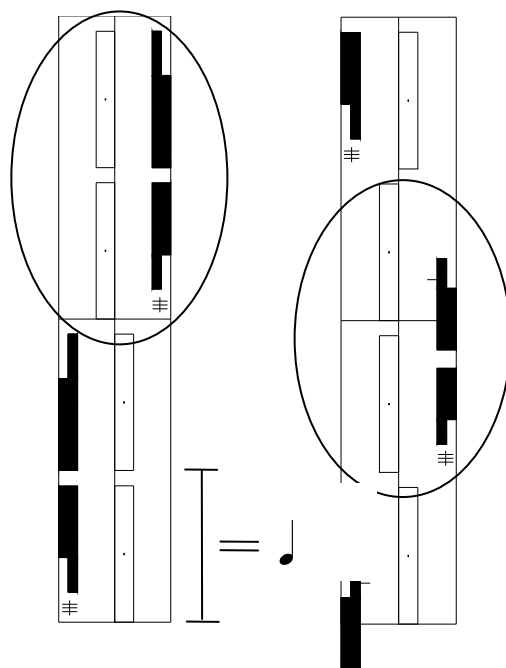
Tanulmányom témáját olyan mozgásegységek vizsgálata képezi, amelyek a magyar táncművészetben általánosan elterjedtek. Jellemzőjük, hogy a mozdulattípusok kapcsolatai állandósult formában térnek vissza. A különböző plasztikai vagy dinamikai variációk, valamint a zenei illeszkedés által okozott módosulások révén alakulnak ki a jellegzetes motívumok. Tájegységtől, táncípustól függetlenül megtalálhatók különböző variációkban. A mozdulatsor azonban minden esetben jól felismerhető a motívumban.

Felmerülhet a kérdés, hogy mi a különbség a motívum és a mozdulatsor között. Az 1. ábrán látható mozgások besorolása egyértelműen a *motívumok* kategóriájába esik, hiszen *Martin György* motívummeghatározási kritériumai igazak rájuk: *formailag szerves egységet képeznek és ismételhetők*. Ebből a két tulajdonságból már következik, hogy a tudatban és a táncművészetben megjelennek, formaalkotást tesznek lehetővé, kifejezőerővel rendelkeznek és hagyományozódnak (*Martin 1999*).



1. ábra

Az 1. ábrán tehát két különböző motívumot láthatunk. Az egyik legjellemzőbb motívumtulajdonságot felhasználva – *ismételve* a mozgásokat –, a különbségek mellett szoros kapcsolatot is felfedezhetünk (2. ábra). Mindkét motívum súlyszerkezete azonos, a mozdulattípusok állandó sorrendben követik egymást. Ebben az esetben a váltófázisú ugrást követő ismétlőfázisú ugrás tekinthető egy mozdulatsornak, míg a zenei illeszkedés módosulásával és az érintéssel bővülő mozdulatsor már önálló motívumként kategorizálható.



2. ábra

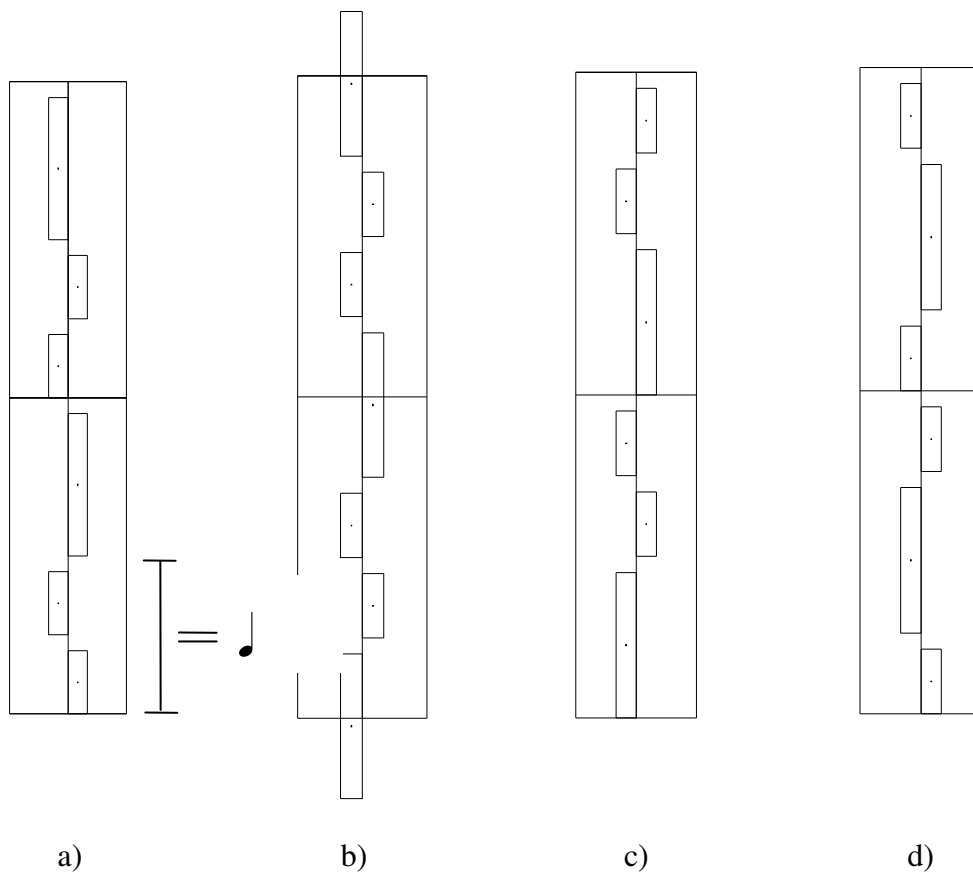
A mozgatsorok felkutatását pedagógiai cézzattal teszem. Olyan gyakorlatok kifejlesztése céljából, amelyek az eddigi történeti, területi alapú táncpedagógiai szemléletet egészítik ki egy újabb megközelítési móddal, megtalálva a közös mozgásegységeket, megértve szerkezetüket, kialakulásukat és rokonságukat, megkönnyítve ezzel az oktatás folyamatát. Így lehetőségünk nyílik olyan spirális tananyag-elrendezések létrehozására, amelyekben a felismert mozgatsor valamilyen variációban tér vissza, olyan új tulajdonsággal bővülve, ami további ismereteket ad és képességeket fejleszt. A kialakított feladatrendszerek segítségével a már ismert téma nehezebb előfordulásának megtanítása hatékonyabban megvalósítható, ugyanis a növendékek már jól ismerik az új motívum alapját adó mozgatsort.

2. A háromlépő-háromugró mozgatsorának jellemzői

Induljunk ki egy már jól ismert mozgássorból, a háromlépésből (*háromugrós, cifra*), ami az összes ugrós típusú tánc alapja, sőt Európa-szerte kedvelt motívum.

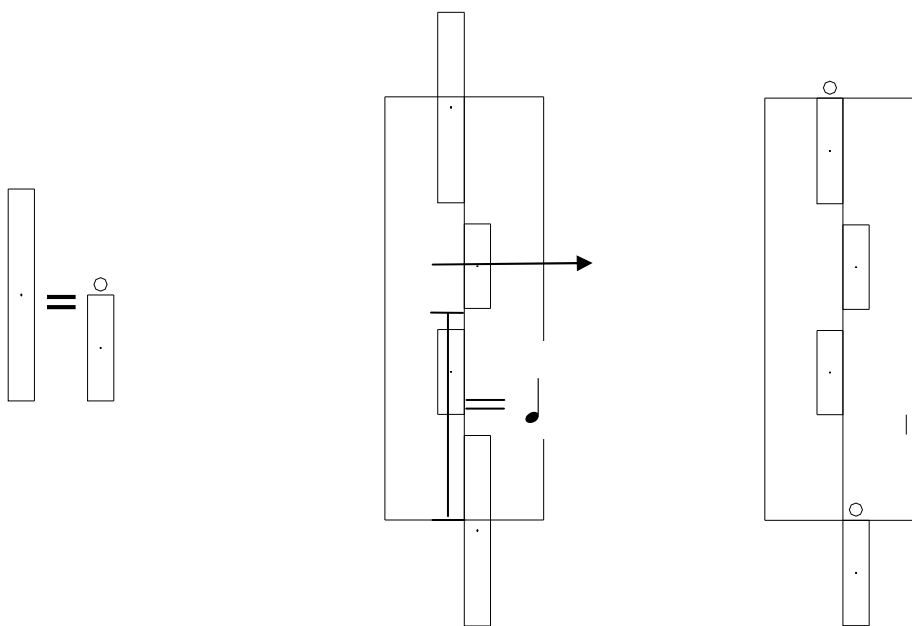
A következő feladat akár képzettebb táncosok számára is feladható: a háromlépés motívum jellemzőit (váltott lábú súlyvételek ritmusában két nyolcadot kövessen egy negyed) megtartva ki tud több ritmikai variációt találni?

A válasz a következő – négy lehetőség létezik: ♪♪ . ♪♪♪ . ♪♪ . ♪♪♪ ritmusok (3. ábra).



3. ábra

Az értelmezést megkönnyíti, ha bizonyos esetben a negyed értéket *nyolcad súlyvétel + nyolcad szünet* értelmezésben használjuk. Feltehetően a 2. variáció Eén ritmusa így egyszerűbben megjegyezhető (4. ábra).



4. ábra

A mozdulatsor nyolcadokkal későbbi kezdése tehát négy új motívumot hoz létre. A fenti gyakorlatok megvalósításánál a klasszikus háromugrós első oldalra ugró fázisa módosítható helyben ugrásra is.

A 3/a) ábrán az egyik legelterjedtebb ugrós motívumunk látható. Biztos elsajátítása már az alapfok első évfolyamának követelménye. Elsősorban azért, mert a későbbiekben számtalan módon visszatér a motívum alapját adó mozdulatsor.

A 3/b) motívumban a mozdulatsor egy nyolcaddal később indul a 3/a) motívumhoz képest. Ebben a formájában megtalálható az ugrós-legényes tánc típus fejlettebb formáiban, ezért gyakoroltatása mindenképpen indokolt a sűrű magyarok, pontozók és legényesek tanítása előtt.

A 3/c) motívum az egyszerűbb szerkezetű somogyi és mezőföldi szülő ugrósokban fordul elő. A mozdulatsor itt már két nyolcaddal, vagyis egy negyeddel később indul, mint a 3/a) motívumban. A táncban található negyedhosszúságú mozdulatok páratlan rögtönzése esetén toódik el a mozdulatsor egy negyeddel. Feltehetően ezért találjuk meg leggyakrabban a dunántúli mozdulatimprovizáló ugrósokban.

A 3/d) motívum zenei illeszkedéssel a pontozók zárataiban vagy – egy érintéssel kiegészülve – folyamatos nyolcados mozgássá alakul az erdélyi férfitáncokban.

3. Pedagógiai alkalmazás

A témával Farkas Zoltán az ugrós táncok mozgásritmikájánál, az ütemelőzők fontosságának tárgyalásakor foglalkozik. Hangsúlyozza, hogy „egy mozgássor kezdet mindig rendelkezik ütemelőzővel, és ez az ütemelőző-mozgássor egység a zenei főhangsúlyhoz mindig az itt meghatározott háromféle módon viszonyul” (Farkas 2000, 14. o.). Ebben az értelemben az a), b) és c) formákkal foglalkozik. Gyakorlatként a három forma megfelelő zenei illeszkedésű elkezdését és folyamatos megtartását emeli ki.

Érdekes feladat lehet, ha a különböző változatokat kombináljuk egymással. Természetesen az ismétlések száma változhat. Célszerűbb nagyobb ismétlésszámtól (4, 8) – amelyek egy jól ismert tetrapódikus ugrós dallam szerkezetét követik – egészen az egyszeri ismétlésig eljutni. Így olyan súlystruktúrákhoz juthatunk el, amelyek ritmusa megegyezik több motívum vázával. Ezáltal már az előkészítés folyamán beidegződnek a fontos motívumok szerkezetei, nagyban hozzájárulva a későbbi, készségszinten való megjelenéshez.

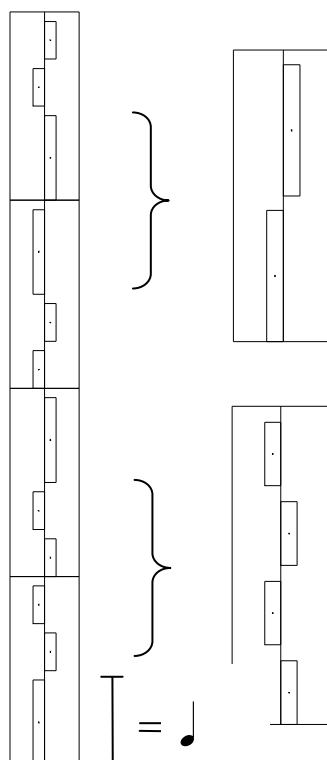
Felismerésük és tudatos pedagógiai alkalmazásuk megkönnyíti a tananyag elrendezést. Az egyszerűbb formák elsajátítása után, a fokozatosság elvét betartva juthatunk el a bonyolultabb motívumok megtanításáig. A kapcsolódást minden esetben a mozdulatsor állandósága biztosítja.

Bloom fontos pontnak tartja tanítási-tanulási modelljében a tanulók előzetes tudását (kognitív változó). Jelen esetben a mozdulatsor az az előzetes tudás, amire a későbbi tudástartalmak építhetők. Brunner az ismeretanyag strukturálását és más ismertetekkel való összekapcsolását tartja a hatékony tanítás-tanulás egyik összetevőjének. Mivel egy mozdulatsor lényegében változatlan formában tér vissza különböző motívumokban, könnyen lehet rokonságot találni köztük, és ezt az összefüggést a diákok jól választott gyakorlatokkal átlátják, továbbá lehetőségünk van az ismeretanyag megfelelő elrendezésére is.¹⁰⁰

Az alábbi gyakorlatok segítségével a növendékek tudatos mozgásalkalmazását fejleszthetjük. Hiszen a mozdulatok állandóságát tudatosan kell módosítani a zenei illeszkedés függvényében.

Egyszerűbb, már az alapfok alsóbb évfolyamain is használható gyakorlat a ♪♪ és a ♪♫ ritmusok (3. ábra a) és c) változatok) egymáshoz kapcsolása. A motívumkötések átláthatósága miatt a következő ábrákon folyamatában tüntetem fel a mozgást, a két motívum határán létrejövő súlyvételekre koncentrálna (5. ábra).

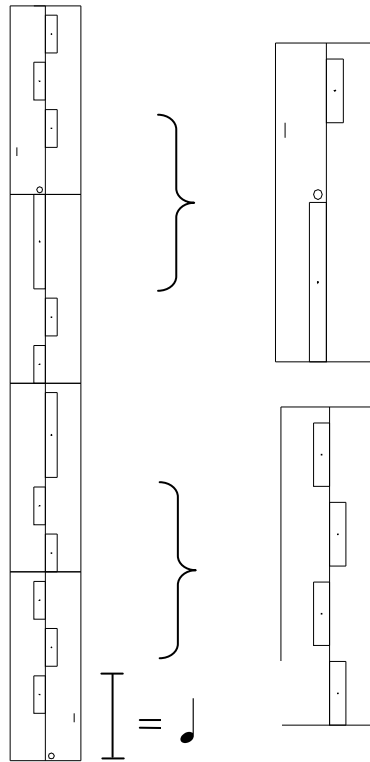
¹⁰⁰ Tanítási-tanulási modellekről részletesebben: Tóth (2002, 301–319. o.).



5. ábra

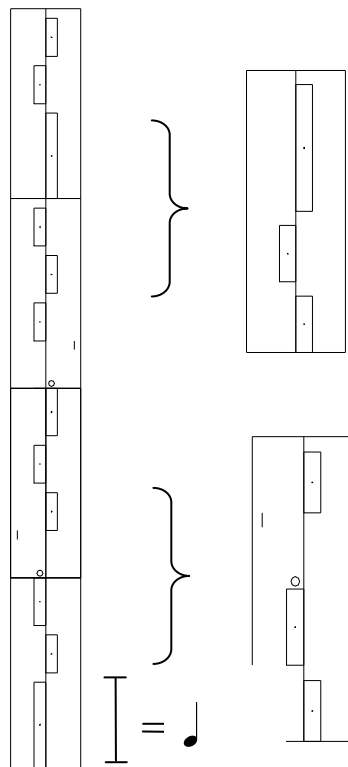
Mint láthatjuk, a két mozgás kapcsolódásakor az ♪♪♪ , és a ♪♪ ritmusképletek jelennek meg. Mivel az ugrós táncokban gyakori e két ritmus váltott lábú ismétlése, mindenképpen indokolt a gyakorlása.

A következő párosítás a ♪♪ , Een lehet: a 3. ábra a) és b) változatai (6. ábra). Az előző gyakorlathoz hasonlóan itt is megjelenik váltásként az ♪♪♪ . A másik kapcsolódási pontnál viszont egy hosszabb helyzettel találkozhatunk (♪♪), ami lehetőséget ad némi gondolkodásra és pihenésre is. Legfontosabb előnye viszont az ugrások indításának berögződése. Utóbbi képesség minden ugrás helyes ritmikai kivitelezésének alapja, hiszen ha már a levegőbe lendültünk, testünk felett nincs uralmunk. Az elrugaszkodás pillanatában tehát sok olyan információt kell újtára indítanunk, amelyeket a mozgás közben már nem áll módunkban helyesbíteni. Ilyen például az elrugaszkodás pillanata, a hozzá szükséges erő és a kiindulási helyzet plasztikája (súlyt hordó lábak konfigurációja és magassági szintje).



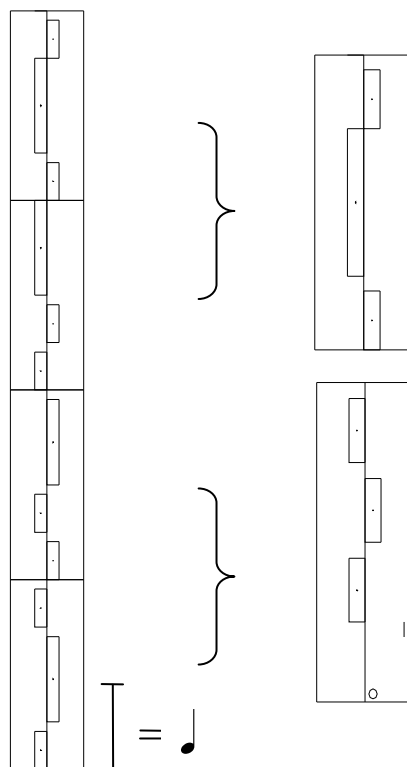
6. ábra

A ♩♩, ♩♩ kombinációja: a 3. ábra b) és c) változatai (7. ábra) egy már jól ismert (♩♩) és egy újabb (♩♩) ritmusú váltást eredményez. Az előbbi gyakoriságához nem fér kétség. Az utóbbi esetében valójában az ege ritmusképlet jelenik meg.



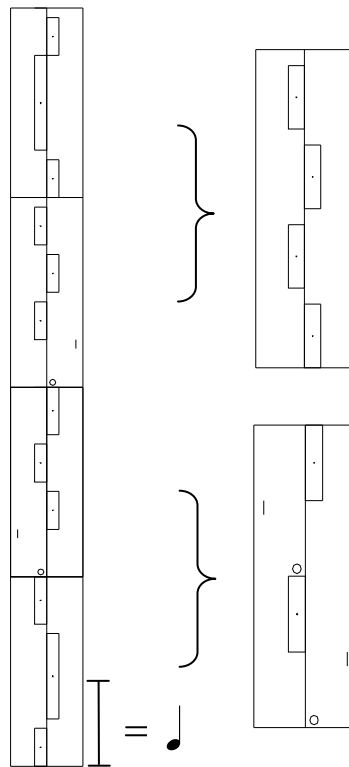
7. ábra

Az a) és a d) összekapcsolása esetén a szokatlan szinkópa ritmusa okozhat nehézséget. A váltások valójában a négy alapváltozat közül kerülnek ki (8. ábra).

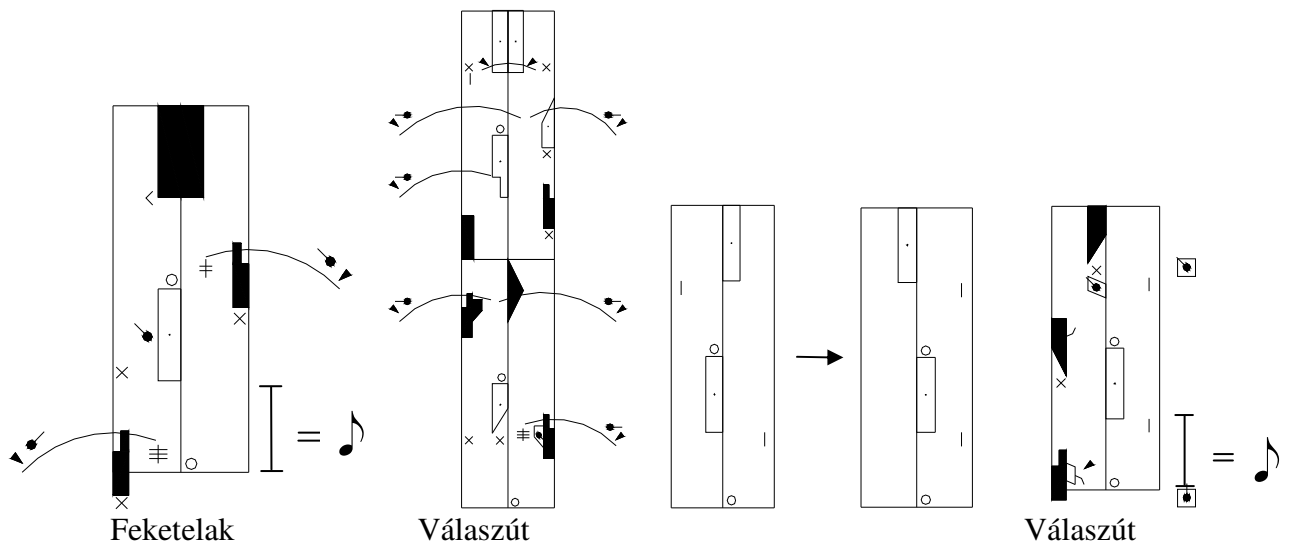


8. ábra

A következő variációk már érdekesebb váltásokat adnak. A 3. ábra b) és d) változatainak egyik kapcsolódási pontján (9. ábra) olyan súlyvételi struktúra jön létre, amely a legtöbb legényes típusú tánc egyik fő építőköve. A váltott lábú, hangsúlytalan ütemrészekre eső súlyvételek képzik a *feketelaki* és *válaszúti* (Pálffy 1987, 338. o.: IX. táncmondat, 1. ütem; 344. o.: VI. táncmondat, 2. ütem) *csapásoló motívumok* bázisát. Még ennél is gyakoribb súlystruktúrát hozhatunk létre a mozgás apróbb módosításával: az első ugrás *jetéjét* (egyik lábról a másikra ugrás, váltó fázis) módosítsuk *sautéra* (azonos lábra ugrás, ismétlődőfázis). A 10. ábrán láthatjuk, hogy ez a képlet egy Válaszúton gyűjtött motívumnak (Martin 1985, 40. o.: V. táncmondat, 2. ütem), sőt még pontozókban található motívumoknak is az alapját képezi.

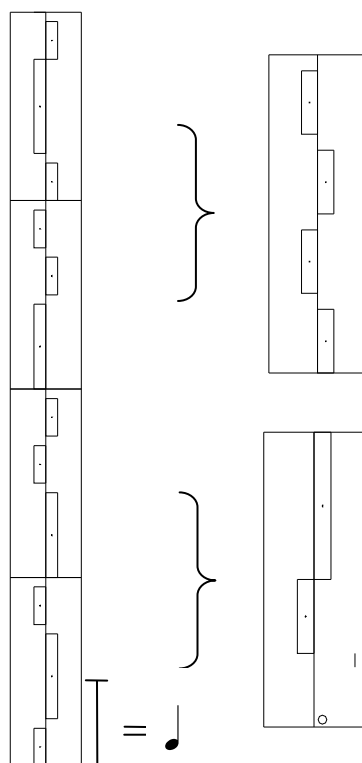


9. ábra



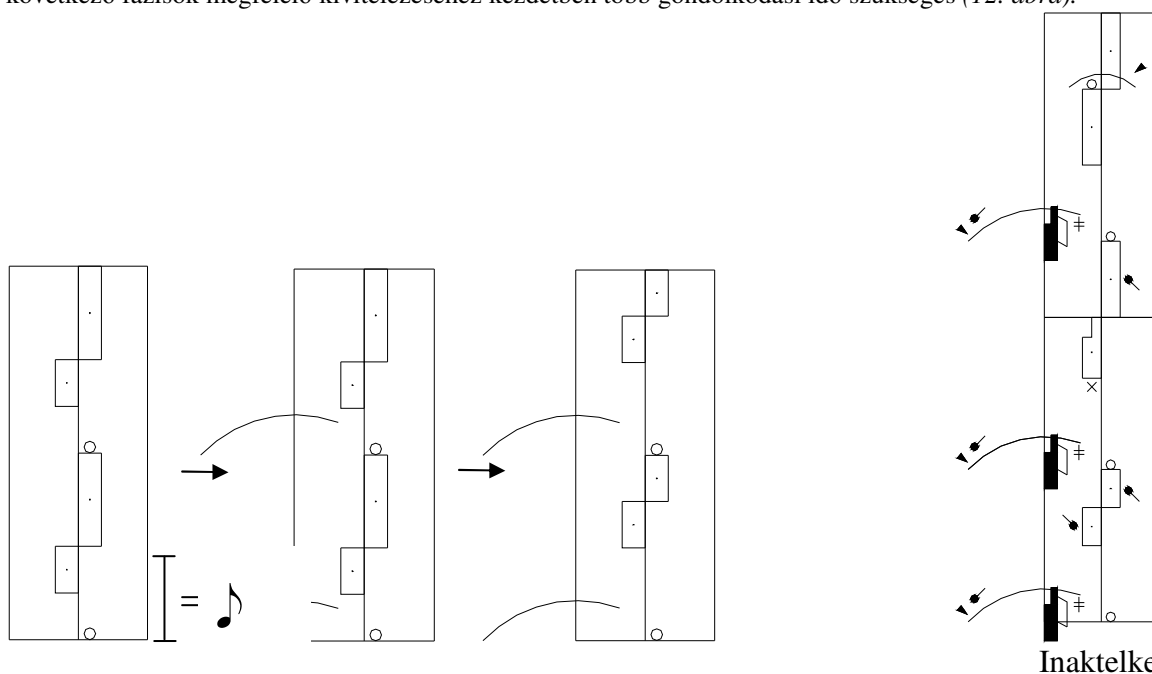
10. ábra

A 11. ábrán látható kombinációnál – 3. ábra c) és d) – az első váltásnál létrejövő súlyvételek legényeseinkben megjelenő tizenhatodos, háromfázisos csapásainak alapját jelentik. Ilyen ritmikában a gyakorlás kezdeti fázisát valósítjuk meg, hiszen az eredetihez képest kiszélesedett időértékben (*augmentálva*) táncoljuk a motívum utolsó fázisát. A súlyvételeket elaprózva – a létrejövő tizenhatodokat a motívum második felébe sűrítve – egy *inaktelki* ess ritmusú motívumhoz jutunk el.



11. ábra

A szerkezet megfelelő a hasonló súlyvételi sorrenddel bíró 3/8-os csapások megtanításánál is. A negyed megjelenése pedagógiailag indokolt. Egyrészt így a zenei szerkezethez igazodóan lehet a motívum alapját kigyakoroltatni, mivel a kiszélesedett utolsó fázis négynyolcadossá módosítja a motívum hosszát. Másrészt időt hagy a következő fázisok megvalósítására való felkészüléshez, ugyanis a szokatlan összetételben és gyorsan következő fázisok megfelelő kivitelezéséhez kezdetben több gondolkodási idő szükséges (12. ábra).



12. ábra

Az ábrán látható *inaktelki legényes* (Misi 2001, 11. o.: I. táncmondattal, 5–6. ütem) részlete szépen példázta egy összetett motívumon belül a motívum variálódásának lehetőségeit. Az első motívum a tizenhatodos, sűrített mozgássor, a második a 3/8-os alap, míg az utolsó az alap 3/8-os motívumnak egy testoldalváltó variációja.

4. Összefoglalás

A néptáncainkban fellelhető számtalanul sok motívum valójában bizonyos alapformákra vezethető vissza. Az „ősmotívumok” variálódása sok esetben jól követhető, rokonságuk egyértelmű. Viszont az alapotívumok stabil struktúrái bizonyos esetekben csak részletesebb vizsgálat során ismerhetők fel a különböző motívumokban. Felfedezésük egyik módja, ha tudatosan keressük a mozdulatok meghatározott tulajdonságú ismétlődéseit. Ezek az állandósult mozdulatsorok képezik a rokon motívumok megtalálásának alapját.

A motívumok rendszerezése jó alapot teremt az oktatás tervezéséhez. Segítségével létrehozhatjuk azokat a tananyag-elrendezéseket, amelyek a táncaink alapját képező fontos motívumok minél alaposabb és tudatosabb megtanulását teszik lehetővé. A jól felépített, egymásra épülő tanmenetek könnyebbé teszik az egyre bonyolultabb motívumok gördülékeny elsajátítását, és a lehető leghatékonyabban kihasználják a motívumok rokonságából adódó előzetes tudásanyag meglétét.

Az ilyen szellemben megalkotott gyakorlatok készség- és képességfejlesztő hatása általános érvénnyel segíti néptáncaink hatékony tanítását és tanulását.

Irodalomjegyzék

Farkas Zoltán (2000): Az ugrós táncok tanításának módszertana. In: Jakabné Zórándi Mária és Lévai Péter (szerk.): *A néptánc pedagógus képzés néptánc módszertani segédanyaga*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Martin György (1985): *A mezőszéki sűrű legényes*. Népművelési Intézet, Budapest.

Martin György (1999): *Motívumkutatás, motívumrendszerezés. A Sárköz-Duna menti motívumtár*. Planétás, Budapest.

Misi Gábor (2001): *Rekonstrukciós gyakorlatok – kinetográfia füzet néptánc pedagógus szakos hallgatók számára*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Pálfy Gyula (1987): Négy vajdakamarási sűrű legényes. *Ethnographia*. 98. évf. 2–4. sz. 303–348.

Tóth László (2002): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között

1. A játék régebbi, mint a kultúra

A játékoság végigkíséri az emberiség történetét. A *játékoság*, a *játszadozás* és minden olyan szó (www.keresohalo.hu), ami ezzel a fogalommal rokonságban áll, igen eltérő és sokrétű tevékenységet feltételez, amelyeknek azonban közös gyökerük van. „*Olyan individuális tevékenységi forma, amely végső soron a pszichikus funkciók összehangolását szolgálja (tevékenység, a tárgyi eredményességre törekvés kényszere nélkül), egyúttal az egyik legfontosabb örömforrás a gyermek (ifjú, felnőtt) számára. A játék nemcsak önálló tevékenységi forma, hanem mindegyik nevelő-fejlesztő (reál)tevékenység belső mozzanata*” (Gáspár 2001, 168. o.).

Ebből is kitűnik, hogy a játékot – mi, felnőttek – a legtöbb esetben a gyermeki lét oly fontos megnyilvánulásának, szinte hétköznapi használatának gondoljuk, ugyanakkor a felnőttkort elérve kissé megmosolyogni valónak, a „nagykorúság” viselése mellett elnéző, megbocsátó pillantással szemlélendőnek tartjuk. Kár. A játék, a játékoság ugyanis olyan fontos eleme az emberi létnek, hogy az egyedfejlődés során a játékoság különböző formái adnak olyan felkészítést az elkövetkezendő élethelyzetek megoldására, amelyek kikerülhetetlenek, és mindenképpen megoldást csikarnak ki belőlünk. A megoldások helyessége pedig nagyban függ a kialakult készségektől. Sztereotip vagy nonkonform választ adunk? Ettől bizony olykor nagyon is sok függ. Így például az élet tartalmának és lényegének átélése, a jólét helyett a jól-lét, illetve a maradandó, pozitív életminőség kialakításának igénye, ami nem nélkülözhető egyetlen társadalmi viszonylatban sem.

A játék régebbi, mint a kultúra. Gondoljunk el ezen a kijelentésen. Mitől lehetne régebbi a játék, mint maga a kultúra, hiszen a *játék maga a kultúra!* Az emberi játékok mind feloszthatók, besorolhatók valamilyen típusrendbe, és mint olyanok, megadják az emberiség fejlődésének lehetőségeit. Sőt azt is kijelenthetjük, hogy múltjukkal a nemzetek sorsát, ezáltal kultúráját is befolyásolták. Ebből a nézőpontból a játék maga a kultúra, hiszen a benne lévő tartalmakat (célok, szabályok, résztvevők, helyszínek stb.) csak olyan emberek értékelhetik és birtokolhatják, akik kultúrálnak tartják magukat és mások is őket. Emberi mivoltukat alapvetően meghatározza a játékhoz való hozzáállásuk, személyiségformálásukban a játék elsődleges szerepet játszik (*Bábosik* 2006).

Igen ám, de a játék nem csak az emberi faj sajátja. A gerincesektől felfelé, különösen az emlősök körében már fejlett játékos cselekvéseket találunk. Ezeket mindenképpen játékoknak kell neveznünk, még akkor is, ha döntő többségében a felnőtt élethelyzetek, problémák megoldásainak gyakorlását szolgálják. Az emberi játékok célja is hasonló, csak ezt felnőtt fejjel nem szívesen ismerjük be. Az állatok esetében valószínűleg nem mindig egyértelmű, hogy mikor is van szó játékról, az ember azonban már kiskorától meg tudja fogalmazni, hogy mikor játszik (*Csányi* 2000).

A játékok mintha az életet mintáznák. A játék, a játszadozás, akciók egész sora. A készségek, jártasságok és képességek olyan láncolata, ami képessé teszi az embert cselekedeteinek kordában tartására, szabályozására, humán megnyilvánulásokkal való megtöltésére, és azok „hasznának” beépítésére saját személyiségébe (*Vasas* 1993).

Van azonban az emberi játékoknak még egy igen érdekes aspektusa, ami mellett nem mehetünk el szó nélkül. A játék csak akkor érdekes, csak akkor motiváló, ha nyertese, győztese van, illetve – ennek ellenpólusaként – vesztese. Igen, a játékban veszíteni is lehet. A vesztes érzése pedig a halálfélelemmel azonos, ami azonnali és konkrét megoldást igényel, különben olyan emléket hagy, ami a későbbiekben negatív hatású lehet.

2. Játék nélkül nem lennénk azok, akik vagyunk: emberek

Az ember az egyetlen állatfaj, amely megteheti, és meg is teszi, hogy egész életén keresztül játsszon. Minél alacsonyabb fejlettségi fokon áll egy állatfaj, annál rövidebb ideig tart a fejlődésében a „játékos” időszak. Az ember azonban képes felnőttkorban is játszani. Játékai természetesen változnak, hiszen a célok, amelyek a cselekedeteit mozgadják, egészen mások a különböző életkorokban.

Sajnos, abban a pillanatban válik az ember felnőtté, amikor elhiszi magáról, hogy ő már többé nem gyermek. Legalábbis abban az aspektusban, hogy neki már nincs szüksége olyan játékokra, amelyekben a konkrét tárgyi eredményre való törekvés nincs jelen. A begyakorlás, a készségek kialakításának láncolata már a múlté. A felnőttek a legtöbb esetben győzni akarnak, mégpedig olyan játékokban, amelyek – vélt – tekintélyt: pénzt, dicsőséget és hatalmat adnak a győztesnek. Ezek pedig szép számmal jelennek meg a 21. századi ember legnépszerűbb játékaiban: a sportokban.

A végső eset az, amikor nem is kell a konkrét cselekvést végrehajtanunk, elég egy közös csoporthoz, például egy szurkolótáborhoz tartoznunk. A többit elvégzik helyettünk a jól fizetett „gladiátorok”. Nekünk elég mindenféle kultikus holmival felcicomázni magunkat, és máris úgy érezhetjük, mintha mi küzdenénk. Azért ez mégsem nevezhető a játék, a játékoság eredeti fogalmához, célkitűzéseivel közelinek, ennek magyarázata inkább szociológiai kutatást igényel.

A játék szabad cselekvés. Az emberi szabadság, amelynek nevében annyian éltek és haltak már az emberiség történetének évezredeiben, ma igencsak képlékeny fogalom. A *József Attila* (1935) által emlegetett szabadság, ami majd eljövételével végre rendet szül, sajnos nem adatott meg a 20. sz. emberének. Soha olyan pusztító erők nem működtek közre mások megsemmisítésében, kultúrák és ezen keresztül gondolkodásmódok, tevékenységek, játékoságok eltörlésében, mint ebben a században. Ezeket a megközelítéseket a művészetek, és leginkább a széppróza bizonyította, amely képes volt a szavak hatalmával rávilágítani az emberek ostoba és ellehetetlenített helyzetére. Végső kiszolgáltatottságukban már játszani is elfelejtettek, ám ha valaki mégis furcsán, „infantilis” módon viselkedett, azt jobban elviselték, mint a parancsmegtagadást (*Hasek* 1962). Az Európai Unió deklarációja szerint az egyén szabadsága addig terjed, amíg nem gátolja más emberek egyéni szabadságát, azok szabadságra való törekvésének jogát. Az egyéni megfogalmazásokat szintén egy nem is olyan régi tudományág, a *narratívakutatás* írja le, ami nem a történelmi elit, hanem a „hétköznapi ember” szemszögéből vizsgálja az eseményeket, így a szabadság megélését is ezen keresztül tapasztalhatjuk meg.

A játék örömet okoz. A játékoság alapja az állandó belső ismételtetés, úgy is mondhatnánk, hogy kódolás, ami aztán eléri azt a szintet, hogy a tevékenység, ami a folyamat végigviteléhez szükséges, automatikussá válik. Ugyanakkor az állandó ismételtetés szinte teljes fizikai kimerültséget okoz, ami a pszichikai állapoton is meglátszik: csökken a koncentráció, lassulnak a reflexek. Mégis, amennyiben a cselekvés egyre pontosabb, úgy növekszik a belső élmény, a lélek elnyeri a megfelelő „jutalmat”, és így megtörténik a katarzis. Amennyiben ez az élmény hosszú ideig gátlódik, vagy nem tud kialakulni, az igen komoly frusztrációhoz vezet, és a lelki fejlődést is nagymértékben gátolja (*Freud* 1909).

A játék térben és időben elkülönül. A cselekvések – ameddig nem profanizálódtak véglegesen – olyan rítusokat alkottak, amelyek szervessé tették az ember létezését a körülötte lévő világban. A gyermeki játékos cselekvések még őrzik ezeknek a rituális, beavatásszerű formáknak az átlényegüléshez közeli állapotát, hiszen aki látott már gyermeket játszani, az tudja, mennyire átlátható a játék minden fázisa.

Az életkorhoz nagymértékben kötődnek a különböző pszichikus megnyilvánulások (*Tóth* 2002). A gyermek tevékenységében a játékos cselekvések azonnali megszüntetése kifejezetten arrogáns és destruktív magatartást vált ki, és olyan lelki lenyomata lesz, ami a későbbiekben is nyomon követhető a fejlődés során. A térben és időben átlépett korlátokat nehéz újra tudomásul venni, és a valóságba való visszatérés csak fokozatosan történhet meg, mert a szocializáció és a vegetatív idegrendszeri tevékenységek látják kárát (*Tunyogi* 2000). Például, ha a *Ki nevet a végén?* játékban a legkisebb gyermek (törvényszerűen) veszít, akkor nem szabad a játék után azonnal elpakolni, befejezni, hanem mindenképpen hagyni kell kibeszélni, megmutatni, visszajátszani a

kritikus helyzeteket, esetleg megbeszélni a számára nem kedvező döntéseket. Ezzel elkerülhetjük a szorongást és az agressziót, előcsalhatjuk a „legközelebb is játszottunk ilyet” igényét.

A játéknak szabályai vannak. Sajnos. Vagy szerencsére? Talán ez az utóbbi megfogalmazás a lényegesebb. A szabályok, a szabályosság körülveszi a mindennapjainkat. A szabály nemcsak az emberi cselekvéseknek, hanem a természetnek is sajátja. A világosság-sötétség váltakozása, az évszakok egymásutánisága, az emberi lét ritmikussága (a vegetatív mozgások), a levegő keringése és még sok más dolog, amelyek vizsgálata a szabályosság elveit mutatja. Mivel a játékoknak kivétel nélkül szabályai vannak, ezért ezeket is bátran sorolhatjuk a természetes kifejeződés rendszerébe. Miért? Mert mindenkire egyformán vonatkoznak, és a játék közben senki nem tudja magát másnak mutatni, mint ami valójában. A gyermekek egymás közötti kommunikációja a játékban is elsősorban a szabályok értelmezéséről szól. A szabályok megsértőit kiközösítik a játékból. A játék végső soron a szocializáció olyan fontos elemeit tartalmazza, amelyek később a felnőttlétnek, a társadalom működésének velejárói, és a társadalomba való beilleszkedés alapnormáinak elfogadását követelik meg (Gárdonyi 1999).

A játék megismételhető, de része a titok is. A legegyszerűbb játék esetében sem tudjuk megmondani, mi lesz a vége. Miként alakulnak a szerepek? Kinek mit szán a sors végül: győztesként vagy vesztesként hagyja-e el a „küzdőteret”? Három szó: kő, papír, olló. És mire kimondjuk, máris ott a katartikus élmény: a győzelem vagy a megsemmisülés. És újra, és újra... Igen, ez a játék öröme. Ez a titok várásának izgalma, ami semmihez sem hasonlítható. Aki felfedi a titkokat, az a legalapvetőbb érdekeket és a játékok etikai parancsait szegi meg. Emiatt van, hogy ugyanazt a játékos tevékenységet hajlandók vagyunk ismételtetni. Ezáltal ugyanis nemcsak tapasztalataink tárházát gazdagítjuk, hanem a kudarc elfogadásának és az öröm megélésének képességét, valamint társas kapcsolatainkat is nagymértékben fejleszthetjük – ráadásul tudat alatt.

3. A játéktípusok és a játékos mozgástanulás

A fellelhető játékok alapsémákat követnek. Mint ilyenek, nagyban hasonlítanak az olyan alapvető kontextusokra, amelyek a népmesékben fordulnak elő (Lukácsy 1997). A népek meséi és játécai, valamint az a környezet, amelyben létrejönnek, régmúlt időket vetítenek elénk. Olyan ősszállapokra derítenek fényt, amelyben még a kultúra minden ága szervesen kapcsolódott egymáshoz (Papp 1994). A tudomány sem hagyta figyelmen kívül a játékokat, így a tudományos besorolás (Lázár 1997), a pedagógiai vonatkozások (Bús, Péchy, Szabó és Szente 2003), valamint a néprajzi feltárások (Kiss 1891) mind segítséget nyújtanak az értelmezés, a hasznosítás és a feldolgozás témaköreiben. A tudományosság elsődleges feltétele a diszciplinalizálás, ehhez pedig valamilyen besorolás kell. Természetes, hogy a felhasználhatóság szempontját alapul véve születtek meg az elsődleges tipizálások, amelyek kiegészítik a róluk alkotott elképzeléseket, és pótlólagos információkat is hordoznak.

Vegyünk most példákat a besorolásra, amelyek mind megmutatják, hogy mit is kezdetünk velük, illetve keressünk példákat hozzá. 1. *Mozgásos játékok* (ne keverjük össze ezeket a sportjátékokkal) a fogócskák, a bújócskák, a vonuló és kapuzó játékok stb. 2. *Szellemi játékok* (például a találós kérdések). 3. *Sportjátékok*: természetesen nem az olimpiai játékokra gondolunk, hanem olyasmire, mint a métázás, csülkőzés, bigézés stb. 4. *Eszközös játékok*: bicskázás, snúrozás, golyózás stb. 5. *Párválasztó játékok*: körjátékok, fogyó-gyarapodó játékok stb. 6. *Verbális játékok*: viccek, nyelvtörők stb. Természetesen a játékok a legtöbb esetben nem tiszta típusokban fordulnak elő. A dominancia a fontos, az mutatja meg, hogy milyen lehet a besorolás.

A cselekvések és mozgások már születésünk előtt megjelennek, sőt a születéskor vizsgált mozgásos – nem kognitív – cselekvések alapján különböző következtetéseket vonnak le a szüléskor az újszülött fejlettségére vonatkozóan (Mumenthaler 1996). Ezek a mozgások természetesen a legtöbb esetben reflexszerűek. Minden további mozgást tanulás útján sajátítunk el, és ezek gyakorlása, készségszintre fejlesztése nagyban függ attól a környezettől, ahol a mozgás megjelenik. A mozgásokra aktívan reagáló, azokat élethelyzetekben is természetesen használó közegekben természetes bármilyen játéktípus megjelenése. Azonban ott, ahol ehhez valamilyen extra környezet

szükséges, a mozgás is extrának, sok esetben pedig extrémnek definiálható. Nem véletlen, hogy a „fejlett” társadalmi berendezkedésű országokban a mozgásért igen súlyos árat kell fizetni mind időben, mind pedig anyagiakban. Ezek a társadalmak berendezkedésükénél fogva „alulmozgásosak”. Mint ilyenek, külön iparág alakul ki az emberek megmozgatására, ez azonban nem járul hozzá sem a mozgáskultúrához, sem pedig az identitás megőrzéséhez.

Az emberi mozgások öt típusát (Sz. Szentpál 1976) már megtalálhatjuk a kisgyermeki fejlődés utolsó szakaszában. A lépés, az ugrás, a forgás, a gesztus és a testsúlyáthelyezés ebben az életkorban – a 6. életév táján – teljesen ösztönszerűen, de tudatosan is megjelenik attól függően, hogy melyik mozdulat milyen praktikus célokat szolgál. Ezeket keresztül ismeri meg a gyermek saját mozgásának és koordináta-rendszerének korlátait és lehetőségeit.

James (1890) hipotézise szerint a szokás csökkenti a tudatos figyelmet, amellyel cselekedeteinket végrehajtjuk. „Amikor a kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény kap tudatos figyelmet, de a két figyelmi pont között a szekvencia tudatosság vagy beavatkozás nélkül fut le, azaz általános kifejezéssel, a mozdulat automatikus lesz” (Fügedi 2003, 29. o.). E hipotézis szerint a cselekedet több lépésből álló, elkülöníthető mozgásszekvencia, megtanulásának korai szakaszában erős a kognitív hatás. E mozgásszekvencia a gyakorlás, amikor a cselekedet „habituális” lesz, az „egyetlen impulzus, amelyet a gondolati, vagy percepció központok leküzdnek, a kezdőimpulzus, a start parancsa” (James 1890, 116. o.). Amikor e kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény tudatos figyelmet kap és automatikus lesz.

Ezt támasztja alá Piaget megállapítása az értelmi fejlődés különböző szakaszairól: 1. a szenzomotoros intelligencia és érzékszervi mozgásos periódusa, 2. a művelet előtti kor, 3. a konkrét műveletek kora és 4. a formális műveletek kora (Tóth 2002).

A mozgásfeladat végrehajtása során a tudatosság csak akkor kap szerepet, amikor a veleszületett reflexek nem tudnak kezelni egy problémát. Ahogyan a tanulási folyamat előrehalad, kifejlődnek a tudattalan, automatikus szokások, és a tudatosság felszabadul egyéb problémák kezelésére.

Schmith és Guthrie, a behaviorista pszichológia két jelentős képviselője arra a megállapításra jutott, hogy „a gyakorlottság megszerzése során a (nem tudatos) verbális tényezők már nem játszanak szerepet, amint a mozgás létrehozta ingerek átveszik a mozdulatszekvencia fölötti irányítást” (Fügedi 2003, 29. o.).

Schmidt sémaelmélete szerint a mozgáskészség tanulásának alapvető aspektusa azon sémák vagy szabályok elsajátítása, amelyek meghatározzák a viszonyokat a mozdulatok végrehajtásában, illetve értékelésében részt vevő információk között (Fügedi 2003). Ennek az elméletnek három összetevője van: 1. az általános mozgásprogram, 2. a felidéző séma és 3. a felismerő séma.

Engelkamp (1991) szerint mások cselekedeteinek vagy saját tevékenységünknek elképzelésével tudunk képzetet alkotni. Ez utóbbi a motoros képzelet.

Adams arra a következtetésre jutott, hogy a végrehajtás tökéletesítésére végzett erőfeszítés során a kognitív tényezők használatban maradnak mindaddig, amíg a kísérletet végző hibát követ el vagy lassan válaszol (Fügedi 2003). A kognitív tényezők alkalmazása csak akkor tűnhet el, ha nincs külső hibajelzés és a mozgásfeladatot végző személy saját mozgássorát hibátlannak tekinti. Ezek alapján megkülönböztet verbális-motoros és kognitív szakaszt.

Rókusfalvy Pál (1986) szerint a táncot tanult készségnek tekintjük, amin olyan cselekvéssort értünk, amely a meghatározott mozgásfeladat gazdaságos és eredményes megoldását az adott helyzet körülményeinek sztereotípiája és a magasabb szintű idegrendszeri szabályozó központok tehermentesítése segítségével teszi lehetővé. A tánc szándékolt mozgás, és – mint mozgáskészség – a motoros képességekkel kölcsönhatásban fejlődik, illetve a mozgásműveltség fogalmába tartozó emberi kapcsolattartalmak széles körét fejleszti.

De hol van itt a játék? A gyermeki lét mozgástanulása mindig játékos formában megy végbe. Ez az alapvető motivációja, és ez a mozgatórugója az állandó ismételtetésnek, ezáltal a bevésésnek. A szabályok adta mozgástanulás olyan másodlagos eredményeket ér el, mint a kondicionálás, a kitartás, a másság elfogadása, a térérzékelés, a gyorsordináció és a finommotoros mozgások elsajátítása. Azért mondhatjuk másodlagosnak, mert az elsődleges a játék megélése, az abban való aktív cselekvés, és ezzel az önépítő folyamat.

„Csak az tudja a gyermeket tanítani, aki játszani is tud vele” (Vág 1985, 11. o.). Hogyan lehet a gyerekeket mozgásra tanítani? Lehet-e ezeket a folyamatokat játékos környezetbe illeszteni? Hatékonyabb lehet-e a játékos mozgástanulás, ha irányított módon megy végbe? Lehet, hogy ezek a kérdések furcsának tűnnek, de feltevésüket a következő tények indokolják.

A modern társadalmakban, így Magyarországon is, a gyermekek játékos mozgásainak zömét gyorsan háttérbe szorítják az alapoktatás 5. évfolyamától kezdődően. Ezt megelőzően is egyre fogy a játékra szánt tér és idő, ahogyan növekszik a kognitív tananyag (3–4. évfolyam). Nem is csoda, hiszen a követelmények között egyre kisebb súllyal szerepel a mozgásokhoz köthető ismeretek értékelése. A reáltárgyak és az idegen nyelvek elsajátítása mellett nem jut elég energia a testi fejlesztésre, pedig mindenki ismeri a mondást: ép testben ép lélek.

Az előzőekben felvetett kérdéseket mégis meg kell válaszolni. Természetesen lehet a gyermekeket mozgásra tanítani, csak megfelelő motivációt kell hozzá teremteni. Ezeknek is meg lehet alkotni egy olyan bázisát, ahol ezek a mozgás-kommunikátumok játékos cselekvésként jelennek meg. Ennek kiindulópontja az irányított cselekvés, a pedagógiaiilag jól átgondolt struktúra, ami azonban elegendő szabadságot ad az alkotásra és a szabad asszociációra.

A táncos mozgástanulás modellje Magyarországon már jó ideje – tulajdonképpen az intézményesedés kezdete óta – egyféle pedagógiai módszerrel operál. A demonstráló-imitáló modell a jó működés látszatát kelti a válogatott, mozgásátvételre fogékony, és alapvetően jó mozgáskészségű gyerekek körében. Azonban gyakran kudarcot vall, illetve – ami még rosszabb – kudarcélményt okoz, ha a tanuló nem rendelkezik ezen készségekkel. Ilyenkor igen hasznosnak bizonyulhatnak az imitációs módszert kiegészítő, a mozgás felépítésének, szerkezetének megértését segítő gyakorlatok. A tudatosító táncpedagógia – a megértésen túl – már azt is lehetővé teszi a diák számára, hogy túllépjen az egyszerű másoláson, és meglévő mozgás- vagy motívumkészletét használva elérhesse a kreatív táncalkotói szintet.

4. A tradicionális mozgáskultúra és a modern pedagógiai lehetőségek

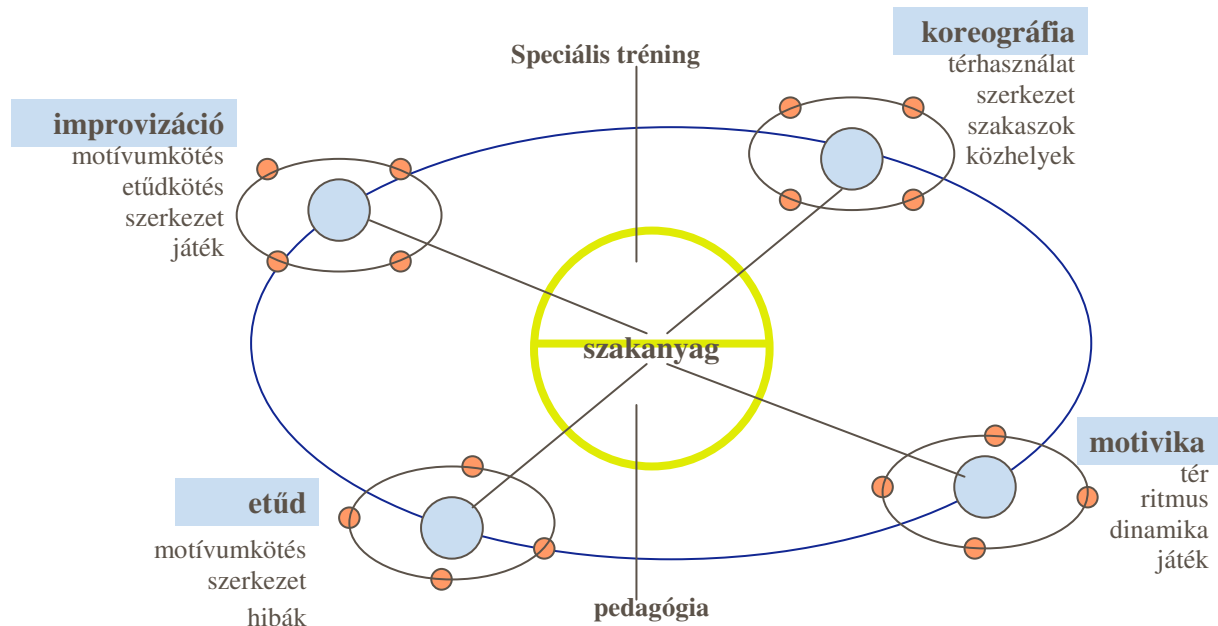
A tradicionális gondolkodás a társadalmi rétegződésben leginkább a tradicionális kultúra hordozóinál érhető tetten, és a hagyományos gondolkodásmód komplex szellemiségben, gyakorlatában valósul meg. Ebben nemcsak a pragmatizmus, hanem az önépítő folyamatok is legalább annyira fontosak, mint a kifejezőképességnek a második jelzőrendszerrel való operálása (Könczei 1993). A beszéd sajtószerű megfogalmazásai, ritmizálása, a rímekben való gondolkodás, az énekelt beszéd a napi tevékenység minden területére kiterjed. A sajtószerű „mozgás-kommunikátumok” létrehozása, megélése olyan összetett szemléletet kíván, amelyben nincs helye a megtorpanásnak, az egy helyben való topogásnak, hiszen mindenkinek személyes élménye fűződik hozzá, és az az igény, hogy ezt nap mint nap újra átélhesse (Hoppál, Nagy, Jankovics és Szemadám 1997).

A tradíciót nem az teszi állandóvá, hogy a benne élők megmerevítik, hanem az, hogy belenevelődnek, és mintegy elfogadják a benne rejlő pedagógiai és nevelési értékeket, azaz interiorizálják őket (Tóth 2002). Így a személyes közreműködés mindenkinek fontos lesz, hiszen a közösség alkotó, fejlesztő, innovációra alkalmas tagjaként jelenik meg a tartalomban, ezért összefüggéseiben is megélheti (Balassa és Ortutai 1979). Ezt a szerepet már gyermekkorban kialakíttatja a mikrotársadalom, hiszen a családközpontú nevelés előnyeit élvező személyek mindig is a gyermekek. Azok, akik ilyen mentalitással nőnek fel, szinte kivétel nélkül innovatívak lesznek, hiszen átlátják a „saját” és a „közös” közötti összefüggést, megoldásaikban hordozzák a hagyomány, de egyben az újszerűség csírát is (Vasas 1993).

Ebben a konstellációban tehát nyilvánvalóan cáfolható, hogy a hagyományosságához valamiféle megkövült, ódivatú, naftalinszagú értelmezés kötődne. A megújulásra való képtelenség éppen a gyökereit és identitását veszített társadalmi rétegeket jellemzi, amelyek a pusztán másolás útján akarnak kifejezőképességet kialakítani, ezért rettegnek mindenféle aktív és önfejlesztő változtatástól, ami a hierarchikus rendszert megingathatná.

A fentebb felsoroltak alapján a megoldást a következőkben vélem felfedezni. A tananyagot olyan komplex módon kell tartalmaznia a tradicionális mozgásformák alkotási és megvalósítási

formáit, amelyek könnyedén ötvözhetők az oktató-nevelő munkával. A pedagógiai alaphelyzetet olyan ábrával, „naprendszerrel” (1. ábra) tehetjük világossá, amely magába foglalja a célokat és a benne rejlő értékeket is (Farkas 2001).



1. ábra. A tánctanulás alapsémája

Amennyiben ezt a folyamatot megtöltjük tartalommal, azaz olyan készség- és képességfejlesztő lehetőségekkel, ahol nem pusztán a mozgás elsajátítása a cél, hanem azt olyan generáló tényezők tekintjük, amelyben a szórakozás, a játékoság és a folyamatosan bővülő mozgásanyag adta élmények lehetnek a motiváló eszközök. Ezek szerint a direkt pedagógiai módszereket ötvözhetjük az indirekt módszerekkel, amelyekben a fejlődést – a legtöbb esetben – a neveltek önálló tevékenységgel is el tudják érni, azaz a pedagógus személye facilitátorként, és nem kizárólag „végrehajtató hatalomként” realizálódhat. Ebben a modulrendszerben (Lévai 2004) az elágazó programok párhuzamosan is futhatnak, teret engedve a gyermekek eltérő készség- és képességszintjének és képességstruktúrájának megmutatkozására, illetve annak egyéni fejlesztésére is.

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (2006): *A személyiség újkori értelmezése*. Előadás az ELTE doktori képzésén (2006. március 22.).
- Balassa István és Ortutai Gyula (1979): *A magyar néprajz*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Bús, Péchy, Szabó és Sente (2003): *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Csányi Vilmos (2000): Állati és emberi játék. *Fordulópont*, 2. évf. 7. sz.
- Freud, S. (1909): *Pszichoanalízis. Öt előadás 1909-ben, a Worcesteri Clark Universityn*. <http://mek.oszk.hu/01100/01160/html>
- Engelkamp, J. (1991): Memory of Action Events: Some Implications for Memory Theory and for Imagery. In: Cordony, C. és McDaniel, M. A. (szerk.): *Imagery and Cognition*. Springer Verlag, New York–Berlin.
- Fügedi János (2003): *Mozgáskognitív képesség fejlesztése táncnotációval*. Doktori disszertáció.
- Farkas Zoltán (2001): *Néptánc alaptéchnikák módszertana. Ugrós – lakócsai táncok – kalotaszegi csárdás*. Planétás Kiadó, Budapest.

- Gárdonyi Géza (1999): *Kék paradicsom, lilium*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (2001): *Neveléstudomány*. Okker Kiadó, Budapest.
- Hasek, J. (1962): *Svejk*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Hoppál M., Nagy J., Jankovics M. és Szemadám Gy. (1997): *Jelképtár*. Helikon, Budapest.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. Vol. 1. New York.
- József Attila (1980) *minden verse és versfordítása*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Pécs.
- Kiss Áron (1891): *Gyermekjáték gyűjtemény*. Hornyánszky Viktor könyvkereskedése, Budapest.
- Könczei Csilla (1993): Ötletek a tánc textológiai elemzéséhez. *Korunk*. 8. sz.
- Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Lévai Péter (2004): *Modulvázlat a közoktatás I–II. évfolyamában. Szökkenjünk, ugráljunk modul*. Sulinova Kht., Budapest.
- Lukácsy András (1977): *Népek játéka*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Mumenthaler, M. (1996): *Neurobiológia*. Medicina, Budapest.
- Papp Gábor (1994, szerk.): *Csodakút – Tanulmányok a népmeséről*. Pontifex Kiadó, Budapest.
- Rókusfalvy Pál (1986): *A sport és a testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sz. Szentpál Mária (1976): *Táncjelírás*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Tóth László (2002): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Tunyogi Erzsébet (2000): Gondolatok a játék természetéről. *Fordulópont*, 2. évf. 1. sz.
- Vasas Samu (1993): *A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés néphagyományai Kalotaszegen*. Kráter Kiadó–Colirom Rt., Bukarest.
- Vág Orsolya (szerk.)(1985): *Neveléstörténeti olvasmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- www.keresohalo.hu

A kreativitás lehetőségei a klasszikus balett oktatásában

Mi köze lehet a kreativitásnak a balettoktatáshoz? Lehet-e keresni a kreativitás lehetőségét ott, ahol egy szigorúan kódolt jelrendszer átadása történik? Az ellentmondás első hallásra egyértelmű. Témám kihívása azonban éppen az, hogy milyen pozitív válaszok adhatók ma erre a kérdésre.

1. A balettművészképzés egyes történeti vonatkozásai

Mivel semmilyen művészeti – és ennek megfelelően művészetpedagógiai – áramlat sem fejlődhet ki az adott társadalmi közegtől függetlenül, a klasszikus balett intézményes oktatásának kezdete sem véletlenül esett a francia abszolutizmus virágkorára. Ekkor jött létre az első *szakirányú intézmény*, a Királyi Táncakadémia. A kor szellemének megfelelően afféle tudományos páholyként kezdte meg működését, és elindította azt a folyamatot, amely hamarosan a klasszikus balett professzionális oktatásának intézményesítéséhez vezetett.

Az akadémiai keretek kedveztek a *formai elemek rögzítésének*. E rendszerben aztán később következetesen épülhettek egymásra a mozdulatelemek eleinte tagolt, majd kombinált sorozatai. Mindez kizárólag rögzített pozíciók, 45, 90 és 180 fokos szögekre osztott térirányok betartásával történhetett. A mozgástér szigorúan megszabott volt: ettől eltérő, köztes irányok, dinamikák és vonalvezetések nem léteztek. Miért is volt ez a szigor? És miért véljük úgy napjainkig – jómagam is –, hogy e zárt rendszer mással nem elegyíthető?

A klasszikus ideál mentén a technika, a képzés kétszáz éven át tökéletesedett, és végül ott érte el legcsiszoltabb formai tisztaságát, ahol a feudális abszolutizmus még a 20. századba is átnyúlt: a cári Oroszországban. Az orosz iskola nem működhetett volna másképpen, mint a jobbágyszármazású gyermekek kiemelésével hétköznapi közegükből. Az ennek érdekében kialakított bentlakásos intézmény a gyermeket nem csupán reggeltől estig, de lehetőség szerint teljes tanulmányi periódusokra falai közé zárva biztosította, hogy teljes valója testének szigorú átformálására legyen irányítható. Ez a megoldás a balettképzés számára a legmegfelelőbb formának bizonyult.

A szentpétervári balettintézetben egy helyen folyt a szakmai és a közismereti oktatás. Az elmúlt kétszáz évet is túlélte azonban az a tévhit, hogy inkább a szakmai, mint a közismereti tárgyak elsajátítására kell ösztönözni a növendéket. A rendszer – úgymond – megtanítható, logikus, de fanatikus céltudatosságot igényel, nem szabad szétforgácsolni a figyelmet.

Kialakult tehát egy zárt „nyelvi” rendszer, amit internátus jellegű – a külvilág hétköznapijait nagymértékben kívül rekesztő – körülmények között oktatnak. A 20. sz. hivatásos balettpedagógiáját azután világviszonylatban is ez az intézménytípus határozta meg.

2. A kreatív pedagógia 20. századi vívmányai

Időközben – a 20. sz. első évtizedeiben – az általános pedagógia terén már jelentős figyelmet kapott a kreativitás.

Ekkor kezdték a kutatások feltárni, hogy a felnőttek „működése” szerint kialakított iskolai „idomítás” a gyermeket nem készíti fel kellőképpen a kor kihívásaira, az önálló boldogulásra. A korszak reformtörekvései között megfogalmazódott, hogy az iskola alkalmazkodjék a gyermek szükségleteihez, céljaihoz és igényeihez. Keltse fel a gyermek *érdeklődését*, és ne sulykoljon. Fejlessze ki benne a *belső fegyelem* igényét, és ne fegyelmezzon. A gyermekkor ne a felnőttek igényeit követve kelljen megélnie, hanem jusson szerep a tanulásban a *játéknak* is. Kerüljön előtérbe az egyéni képességek fejlesztése, ahol a *tanár* nem diktátor, hanem a *gyermek munkatársa*.

Minderről az arisztokratikus balettpedagógia nem vett tudomást. Pedig *John Dewey* már a századelőn megfogalmazta, hogy az oktatónak meg kell találnia az adott célnak megfelelő, helyes arányokat az előadás, valamint az egyéni és csoportmunka között. A hagyományos és progresszív elveket tehát úgy kell ötvöznie, hogy egymást erősítsék (*Mészáros, Németh és Pukánszky* 1999).

Sajnálatos, hogy az elv érvényesülését minden téren gátolták a 20. sz. közepének történelmi eseményei és azok társadalmi következményei. Európában az 1930-as és '40-es években a náciizmus akadályozta a kreatív pedagógia kibontakozását. *Az egyéni problémamegoldó képességet előtérbe helyező oktatás Hitler hatalomra kerülésével* nemcsak Németországban, hanem a hatalmi körébe tartozó országokban is illegálisba szorult, intézményeit hatalmi szóval megszüntették. Amerikában pedig a hidegháború kezdetétől minősültek Amerika-ellenesnek és antiintellektuálisnak a progresszív módszerek.

Az 1960-as évektől a világ szabadabb részeiben új erőre kapott a kreativitás tudományos kutatása és pedagógiai alkalmazása. *Halliwell* (1993) angol pedagógiakutató a következőképpen határozta meg, mi szükséges ma a tanári kreativitáshoz: *a pedagógus legyen invenciózus és felelős*, vagyis tudnia kell, mire van szüksége a növendéknek, meg kell értenie a különféle helyzeteket, mernie kell kockázatot vállalni, és képesnek kell lennie arra, hogy a szituációkat kívülállóként kezelje. Ehhez nyitottságra és tájékozottságra van szüksége, továbbá tanácsos megismernie a növendéknek – mint individuumnak – a társadalomban, a családjában és a kortárs csoportban elfoglalt helyzetét. Meggyőződésem, hogy mindez alkalmazható és alkalmazandó a professzionális balettképzésben is.

3. Pro kreativitás a táncművészet oktatásában

(A 20. század első harmada)

De hogyan reagált a gyermekközpontú nevelés elveire a táncos szakma a 20. sz. folyamán? Az első olyan mozdulategyedelmű pedagógia, amely nem a formából indult ki, *François Delsarte* metódusa volt. Annak alapján elemezte a mozdulatot, hogy milyen kapcsolatban áll a belső indítással. Ugyanakkor nem engedte, hogy a mozdulatok a *parttalan önkifejezés* eszközei legyenek, hiszen pedagógusként látta, hogy *az önmagában nem fejleszti a képességeket*.

A tánc megközelítésének másik korszakalkotó módszere *Émile Jacques Dalcroze* nevéhez fűződik. A svájci szolfézsoktató ugyan növendékei hallását kívánta fejleszteni módszerével, és ennek érdekében a *zenei fogalmakhoz* az azokat vizuálisan jelképező *mozdulatokat* rendelt, mégis forradalmian újat hozott a tánc oktatásában is.

Az a korszak tehát, amely kedvezett a reformpedagógiának, a táncművészet új típusú, nyitott stúdióiban is olyan elveknek adott zöld utat, amelyek – enyhítve a sémák szigorán – az egyéniség érvényre jutását segítették. Az első jelentékeny, reformpedagógiát alkalmazó amerikai műhelyben, a *Denishawnban*¹⁰¹ a klasszikus balett, a *Delsarte-* és a *Dalcroze-program*, valamint az etnikai – főként orientális – eredetű táncok zavartalanul megfértek a korszak látványos színházi, sőt filmes törekvéseivel. Ha nem is kizárólag csiszolt technikájú táncvirtuózok kerültek ki innen, a sokféleség és a színes választék mindenképpen hozzájárult ahhoz, hogy a műhely az amerikai tánc legbátrabb újítóit bocsássa ki.

4. Kontra kreativitás a táncművészet oktatásában

(A 20. század második harmada)

Az 1940-es évektől olymértékben fellendült a balettel az Amerikai Egyesült Államokban, hogy kormányzati támogatásban is részesült, miközben a modern irányzatok képviselői többnyire alapítványok és szponzorok kegyeitől függtek. Az „abszolutista” klasszikus balettpedagógia pedig – amelynek lényege a rögzített séma – elutasította az alternatív képzési elveket. A modern módszerek

¹⁰¹ *Ruth St. Denis* és *Ted Shawn* iskolája, mely 1915 és 1931 között működött, országszerte számos fiókiintézménnyel.

híveinek új generációja a klasszikus balett filozófiáját ugyan elutasította, mégis sokan megtanulták a technikáját. Egyes elemeit szívesen alkalmazták is, nyíltan kísérleteztek vele, például *Paul Taylor*, *Cunningham* és *Martha Graham*.

A hivatalos művészetoktatás – az egyéni szakmai kapcsolatok ellenére – továbbra is világszerte védte bátyáit a bizonytalan kimenetelű kísérletezés kockázataitól. És ha így volt ez Nyugaton, történelmünk alakulása folytán még inkább így volt Magyarországon.

A magyar történelem ismeretében egyértelmű, hogy a Szovjetunióknak való kiszolgáltatottság eredményeképpen az Állami Balett Intézet is szovjet-orosz kópiaként létesült. Igaz, a legmagasabb színvonalat képviselő hazai szakemberekről beszélhetünk.

Az új intézményben – a szigorú szabályok alapján oktatott klasszikus balett mellett – a többi tantárgy is az orosz iskola örökségét idézi. Ezek a *kész ismeretanyag tökéletes átadását: a pontos elsajátítást és az azonos visszaadást* tűzték ki célul. Ebben a cselekvési térben minden egyéni megmozdulás csak tévesztés, fegyelmetlenség vagy figyelmetlenség eredménye lehetett, esetleg modorosság vagy elítélendő önmegvalósítás (*Lőrinc* 1960).

Az '50-es és '60-as években persze a nyugati intézmények is meglehetősen hasonló szaktárgyi szemlélettel működtek. Az *eltérések az életkörülmények, a szabad választások terén jelentkeztek*. A közismereti oktatást például a szülők – és a gyermekek – szabad választására bízták. Az akadémizmus elszigeteltségéből azonban mindenütt lassú folyamat vezetett a kötöttségek feloldódásának irányába, a társadalmi háttér változásának megfelelően.

5. A posztmodernről a konzolidációig

(A 20. század utolsó harmada)

A megelőző időszak végére a kísérletezés szinte mindenhol háttérbe szorult az erős technicizálódással szemben, és csak az a néhány konok „kövület” alkalmazott improvizációt, aki a *Laban-Wigman*-féle hagyományt folytatta. Eközben már a modern tánc technikák – mint a *Graham*-, a *Cunningham*- és a *Limón*-technika – is technicizálódtak, vagyis kötött és enciklopédikus formát kaptak, ami részben a klasszikus balett hatásának tulajdonítható. A kiutat a II. világháború után felnőtt nemzedék lázadása jelentette.

Ez a nemzedék felrúgta a színpad régi szabályait: a hagyományos teret és jelenetvezést. Megszüntette a mindenáron kifejezni akarás, és persze a cselekményesség igényét. Nő és férfi egyforma testtrikót visel, egyforma mozdulatokat alkalmaz. A zene pedig nem alárendeltje, hanem önálló partnere a táncelőadásnak. A lázadók nemzedéke, amely önmagát posztmodernként aposztrofálta, nem kívánt mestereket és nagy elődöket tisztelni: elutasította a professzionális képzést, és a hétköznapi, képzetlen testből indult ki. *Nem használt betanult sémákat, minden mozdulat kísérlet volt*, a csoport az alkotás, az önépítés és a szertartás kedvéért dolgozott. Természetes tehát a balettot oktató intézmények reakciója: a még szigorúbb elzárkózás, a rendszer védelme a felhígulás ellen és a régi rendszer megerősítése.

Lassan azonban elkerülhetetlenné vált az elvek bizonyos mértékű egyeztetése. *Hiszen ahogyan a test kiművelésének tagadásával hosszú távon lehetetlen volt színvonalasat alkotni, úgy a hermetikusan elzárt technikai képzés sem termelt ki alkotót*. A nagy lázadók közül is csak abból lett híres művész, aki képzett testtel rendelkezett. A teljesen zárt és kizárólagos, 8–9 évre elhúzódó klasszikus balettintézeti képzés pedig nem adott korszakalkotó balettkoreográfust a szakmának.

Az elmúlt mintegy hatvan év jelentékeny alkotóinak életútját áttekintve a következő tanulságokat lehet levonni: 1. Vagy későn, érettebb fejjel, gyakran 17 éves koruk után kezdték pályájukat, 2. vagy 6 évnél rövidebb tanulmányokat folytattak az intézményes képzésben. 3. Más művészeti vagy tudományágban is képzettek voltak; és 4. általában szabadabb politikai légkörben élhettek. Példaképpen álljon itt néhány név: *Frederick Ashton*, *George Balanchine*, *Leonid Jacobson*, *Anthony Tudor*, *Glen Tetley*, *Maurice Béjart*, *John Cranko*, *Hans van Manen*, *Rudolph Nureyev*, *Twyla Tharp*, *John Neumeier*, *Robert North*, *William Forsythe*, *Ashley Page* és *Matthew Bourne*.

Anna Sokolow 1966-ban ezt írta fiatal táncosainak: „Törvények betartása nem termel ki művészt. A kreatív tanár ajtókat nyit meg növendéke előtt, hogy azokon keresztül az életet lássák, s

hogy kik is ők. Minden itt kezdődik” (Brown 1998). Pontosabban nem is tudnám megfogalmazni. Nyugaton aztán az 1970-es évek konjunktúrája több új utat is nyitott e dilemmák megoldására.

Maurice Béjart volt az, aki a klasszikus balett oktatása terén is megkísérelte a tartalmi áttörést. 1970-ben alapította meg azt a *teljességgel újszerű tanműhelyt*, amely sokkal inkább emlékeztetett reformpedagógiai kísérletre, mint balettintézetre. A hároméves továbbképzés alsó korhatára tizenöt év volt. A fő tantárgy, a *klasszikus balett* mellett volt „*kortárs tánc*” (ott és akkor a Graham-technikát nevezték így), és *Laban-alapú improvizáció és mozdulatelemzés* is. Ezekhez járultak még a speciális tantárgyak: a *színhátszás*, ami az egyéniséget kibontakoztató helyzetgyakorlatokra épült, egymás értékelésével, továbbá *dobolás*, és – az *egyéni hangképzés* mellett – *testmozgással egybekötött ének*. A rendszeres tárgyakon kívül kurzusok keretében indiai tánc és flamenco is került a palettára. Közismereti oktatás egyáltalán nem volt: ezt mindenki magánúton oldotta meg, a felsőfokú képzés akkor még nem volt olyan sürgető igény.

Mivel ebből az iskolából nyitott személyiségű művészek, köztük a századvég vezető koreográfusai kerültek ki, a tanműhely akkori kivételes és különleges programja hatással volt későbbi, már intézményi keretek között működő iskolákra is.

Mindaz, ami Nyugaton a '60-as évektől kezdve végbement, Magyarországon sűrítve, felgyorsulva zajlik a '80-as évek végétől. Mégsem hagyhatjuk említés nélkül a kiemelkedő tehetségű, emberségű és kitartású balettpedagógus, *Merényi Zsuzsa* kísérletét, ami az 1970-es években már arra irányult, hogy a balettoktatás figyelmét az improvizáció jelentőségére irányítsa. Egyik jelentős tanulmányában így ír: „*A reneszánsz táncmesternél vagy akár a néptáncban mindig jutott hely az improvizálás számára. Egyedül a klasszikus balett iskolája nem hasznosította az improvizálást a maga gyakorlatában, és nyomában a társastáncok tanítási módszerében is háttérbe szorult.*” A téma egyik elméleti szakemberétől idézi: „*Legintenzívebb iskolánk: saját tapasztalataink világa, [...] a játékos kezdetek [...] magától értetődően vezetnek a leleményből fakadó építkezéshez. A felfedezés – akár mint újralfedezés is – minden alkotómunka lényege*” (Albers 1975).

Merényi *Dienes Valéria* tevékenységét is példaadónak tekintette e téren: „*Dienes [...] arra hívja fel tanárképzős növendékei figyelmét: improvizáltassanak, hogy a növendék a »merev dresszúra« alól felszabadulva megérezze, hogy a mozdulat szabadon kezelhető. [Rögtönzéskor] fontos szerepet tulajdonít a gyermekek kritikai tevékenységének.*” Merényi, mint a Vaganova-metodika lejegyzője, persze megkerülhetetlennek tartotta az anyagtudást, amelynek hiányában improvizáltatni sem lehet: „*A rögtönzéshez tudás szükséges: a rögtönzés ezt a tudást tükrözi, és rögtönzéssel nem helyettesíthető a tanítás*” (Merényi 1976, 4–10. o.). Szavai akkoriban süket fülekre találtak, messze megelőzték korukat. Merényi elvei a pedagógiai praxisomban alkalmazott módszerekkel úgy csengnek egybe, hogy tanulmányát előzőleg nem ismertem.

Még egy kiváló hazai balettpedagógusról kell itt megemlékezni, akinek a rendszerváltást követő generáció sokat köszönhet. *Jeszenszky Endre* az '50-es években Merényi Zsuzsától sajátította el a klasszikus balett metodikáját. Ezután saját stúdiót nyitott egy pesti bérházban, ahol a balett mellett némi – autodidakta módon kialakított – jazztechnikát is oktatott. Az 1970-es és '80-as években mindenki nála tanult, aki valamilyen oknál fogva nem került a balettintézetbe, de mindenáron táncolni akart. *Jeszenszky személyiségének, oktatói attitűdjének köszönhetően, az ő iskolájából került ki az elmúlt 20 év jelentékeny koreográfus és pedagógus nemzedéke.* Nekik köszönhetően pezsdülhetett fel a rendszerváltás idején a hazai táncélet. Néhány sokatmondó név: *Frenák Pál, Berger Gyula, Földi Béla, Egerházi Attila* és *Angelus Iván*. És még sokukra igaz a kijelentés: egytől egyig a szakma kiemelkedő pedagógusai lettek amellet, hogy az alkotómunka, a műhelyteremtés is meghatározta jónéhányuk munkásságát.

A Magyar Táncművészeti Főiskolán az 1990-es évek végén fellendülő pedagógusképzés – élén Fodor Antallal – hozott bizonyos nyitást. Ennek során a moderntáncpedagógus-képzés mellett a klasszikusbalett-pedagógus szakon is megnyílt a tantárgyi spektrum, megjelentek a korszerű szemléletű módszerek. Fontos impulzusnak tartom a szemléletváltás területén a pedagógia és pszichológia korszerű oktatásának bevezetését.

6. Ma – és a nyitott jövő

A táncművészet műfajai ma már világszerte összeérnek, egyre gyakoribb köztük az átjárás. A vezető nyugati balett-társulatok mindegyikének repertoárján szerepelnek kortárs művek is. Iskoláikban tananyag a kortárs tánc. Szinte nincs már próbatánc, ahol egy klasszikus balett tréning elég lenne a társulatba kerüléshez, gyakran az improvizáció dönti el a bejutást. Viszont a kortárs táncgyüttesek is megkövetelik a felvételnél a klasszikus balett alapjainak ismeretét. A szakma legmagasabb szintjein már nincs külön balett-táncos és „kortárs táncos”, hanem „táncos” van. Mégpedig „all-round” képességekkel, ami körülbelül annyit jelent, hogy minden irányban nyitott szellemű, kiművelt testű és egyéniségű vállaló személyiségről beszélünk. Még konkrétabban: *a mai táncostól klasszikus alaptudást, a modern és kortárs tánctechnikákban való jártasságot, improvizatív-kreatív képességeket és egyéni szint várnak el.* Hogyan lehet ilyen táncost képezni a meglévő oktatási struktúrák keretében? Személyes tapasztalataim, valamint a kiemelkedő alkotók életútjának vizsgálata alapján az alábbi következtetésekre jutottam:

a) A hagyományos intézményekben 8–10 éves korban kezdődő „bezártság” azért szükséges lazítani, mert az a személyiség kialakulását akadályozhatja. A valódi, nagy alkotó tehetségek jó része érett kamaszkortól került ilyen típusú képzésbe, miután egy nyitottabb közegben fejlődött. Azok a mesterek, akik kiskoruktól a balettszótáron nőttek fel, legtöbbször olyan koreográfiákat készítenek, amelyek az ismert lépésanyagot variálják: ez a munka nem kreatív, csak kombinatív. Jómagam a balettintézetből kikerülve sokszerűen éltem meg, hogy meg sem merek mozdulni a kreatív órákon, egyszerűen nem tudom, hol vagyok én magam: létezem-e valahol a zárt nyelvrendszeren kívül, amit betanultam.

Ugyanakkor a kb. 10 éves kortól fejlesztett test előnyös a pályán. Emellett azonban több olyan foglalatosságot kell biztosítani, ami más irányokban is művel, és a gyermek egyéni érdeklődésének megfelel, lehetőséget adva ezáltal, hogy spontán módon érvényesíthesse egyéniségét. Lehet az egy másik művészeti ág, esetleg tudomány vagy csupán valamely szabadidős tevékenység, ami a „feljebbvalók” – szülők és tanárok – részéről is őszinte támogatásra, és nem megbocsátó elnézésre talál. Ha pedig később, nagykamaszként diszkóba vágyna, netán sportolni vagy könnyű műfajokat kipróbálni, azt sem szabad tiltani: az őt körülvevő szűkebb és tágabb világgal való kapcsolat kevésbé fogja gátolni szakmai előmenetelét, mint amennyire segíti saját hangja megtalálásában.

b) A kilenc évre széthúzott tanulmányi idő elve nem a mai élettempóban működő korszakban „találtatott ki”. Ma, amikor a gyermekek előbb serdülnek, életmódjuk egyre korábban kezd a szülőkéhez hasonlítani, és erős konkurenciaharc részesei lesznek már 18–20 évesen: ez az idő túl hosszú. Megint csak a fentebb felsorolt jeles alkotók életét hozhatom példaként, akik közül a legtöbben 3–6 év alatt sajátították el a szakmát. A Vaganova-féle balettszótár minden egyes gyakorlatának tölcserrel való beadagolása ma óriási luxus. Az alapelemek pontos, metodikailag és didaktikailag logikus átadása és gyakoroltatása valójában 3–5 év alatt megtehető. Az alapok pontos ismeretében a növendék már magabiztosan fog variálni, kombinálni és ráépíteni, ha a logikai láncba illő új feladatokat kap. Különösen akkor, ha a klasszikus technikai alapozás mellett egyéb foglalkozások keretében improvizációs és kompozíciós készségét is fejlesztheti.

c) Az általános kreatív pedagógia módszerei közül az alábbiakat lehet a *klasszikus balett oktatása* során is alkalmazni:

A gyakorlati órákon kívül: 1. *Vizuális demonstráció* (szakmai video- és DVD-film olyasmiről, amivel nincs alkalmuk saját iskolájukban találkozni), és ezek megbeszélése, alsó tagozatos korban lerajzoltatása. 2. *Más osztályok és szakmai iskolák látogatása*, valamint a látottak megbeszélése. 3. *Beszélgetés színházi előadásokról* (elsősorban a növendékek véleményével; a tanár csak akkor mondja el a magáét, ha erre igény mutatkozik, vagy más okból elkerülhetetlennek látja). 4. *Jegyzet készítése* gyakorlatokról, órákról és szakmai tapasztalatokról.

A gyakorlati órák részeként: 1. *A növendékhez intézett rávezető szándékú kérdések* (pl. „*Mi kell szerinted ahhoz, hogy ez és ez így vagy ne így történjen?*” vagy „*Miért történt szerinted az, hogy...?*” stb.). 2. *Egyéni feladatok kiosztása* (pl. karkíséret konstruálása egy adott lépéssorhoz). 3. *Feladatok kiosztása párban vagy csoportosan*. 4. *Egy-egy probléma megoldása kiscsoportokban* (például az egyik csoport gyakorlatában az első rész, a másikonál az utolsó legyen hangsúlyosabb,

lassabb, gyorsabb stb.), majd ezek közös elemzése. 5. *Versenyeztetés* (például a kiosztott feladatok értékelésekor közösen döntjük el, kié a legjobb, vagy – gyakrabban – kiét szeretnénk közösen betanulni). 6. Néhány szereplős *darab vagy szóló betanulása több szereposztásban*: mindenki dolgozik, és – az esélyegyenlőség jegyében – csak a próbafolyamat végén, közösen döntjük el a végső szereposztást. 7. *A növendék tanít*: gyakorlatot készít, szemléltet és instrukciókat ad.

Végezetül, ha a balettmester tényleg a *gyermek* jövőbeni sikereit, egyéni boldogulását tartja szem előtt, és ha kellőképpen uralja a technikát ahhoz, hogy magabiztosan, a kontrollt megtartva merjen játszani vele, valamint ha kreatív, nyitott és kíváncsi: akkor bátran használhatja ezeket az eszközöket. Legfőképpen pedig ne okozzon számára gondot, hanem inkább örüljön annak, ha a növendék netalán ügyesebb, logikusabb megoldást talál, mint ő maga. Soha nem tanultam annyit, mint a tanítás során.

Fő tantárgyam – a Graham-technika – ugyanolyan kötött, rögzített, mint a klasszikus balett, és immár klasszikusnak számít a 20. századi modern technikák között. Ebben sem lehet improvizálni vagy más stílusú mozdulatokat „belekeverni”. Hogyan lehet mégis fejleszteni a kreativitást a napi gyakorlatban, különböző profilú osztályokban és intézményekben a 14–24 éves korosztályban? Következzék ennek szemléltetésére néhány jól bevált megoldás:

a) Elkészítünk egy 16 ütemből álló lépéssort. Ebből 8 ütemhez megadjuk a karkíséretet, a *másik 8 ütemre pedig a növendéknek kell a nyelvezeten belül odaillő, a mozgáshoz szervesen illeszkedő karkíséretet kitalálnia*. Kezdők és bizonytalanok esetében kettesével is dolgozhatnak, „összbeszélhetnek”: ez – a szolidaritás – mindig növeli az alkotás sikerét.

b) Egy 8 ütemes kombináció utolsó 2 üteme „üresen” marad: a *növendéknek kell megkomponálni a „kivezető utat”*. Először hagyjuk, hogy az egyéni megoldásokat is csoportosan próbálják ki. Kettő, három, négy vagy öt fő dolgozhat egyszerre, a terem méretétől függően. Így a kezdeti zavar kisebb, majd néhány kísérlet után egyenként is bemutatják, hiszen ennyi „praxis” után már egymás munkájára is oda tudnak figyelni. Ha van gyengélkedő, aki ülve nézi az órát, akkor őt is aktivizálhatjuk azzal, hogy válassza ki a legjobb(ak)at. Ha nincs ilyen, akkor megszavazhatják, kinek a változatát szeretné az egész osztály betanulni, kipróbálni.

c) Egy magabiztosan megtanult lépéssort (négy, nyolc, tizenkettő vagy legfeljebb tizenhat ütem) *különböző térformákban, irányokban, egymáshoz fűződő térbeli viszonyokban végeztetünk* (például ellentétes irányokból indulva egymás felé; ellentétes köríven; átfésülve; derékszögben egymás felé közelítve stb.). Ez a játék, amit még a felnőtt fiatalok is határozottan élveznek, óriási mértékben fejleszti az egymásra figyelést és a megszabott lépések előadását az egymáshoz képest elfoglalt helyzetekben, amelyek ettől mindig más és más jellegű, „mondanivalót” kapnak.

A kreativitás fejlesztésének támogatása volt a céloom akkor, amikor 1998-ban koreográfusszemléket kezdtem szervezni a főiskolán. Ideiglenes távozásomkor, 2000-ben Fodor Antal vette át tőlem. Győri szakmai vezetői tevékenységem során, amikor a 6 és 18 év közötti korosztály képzését irányítottam, e koreográfusversenyek a következő tapasztalatokkal jártak. 1. A 6–10 éves gyermekek *még bátrak, de nyelvezetük szűkös*: csak abból építkeznek, amit tanulmányaikból virtuóznak ítélnék, vagy amit a TV-műsorokban látványosnak tartanak. 2. A 11–15 éves korosztály *befelé fordul, fél a kudarctól, nem alkot*. 3. A 16–18 közöttieknél *mutatkozik meg az, hogy ki képes tényleg „mondani” valamit*, van saját ötlete, képe – ám ezek száma csekély.

Ez a megfigyelés arra sarkallt, hogy az általános iskola *5. és 6. osztályában improvizációs órákat* csempésszek az órarendbe heti egy alkalommal, mert ekkor még életben lehet tartani, és mozgásos élményekkel tovább fejleszteni az egyéni megnyilvánulás örömet, igényét. Ezt követte a *7. és a 8. osztályban* – „szakkör” címen, de kötelező jelleggel – a *drámapedagógia*, ami igencsak hasonló alapokon: a *kamaszkor sajátosságainak megfelelő társas helyzetgyakorlatok* segítségével folytatta ezt a folyamatot. Ezek a növendékek könnyebben találták meg saját hangjukat érett kamaszkorukban, bátrabban kezelték nehézségeiket a balettorákon is.

Saját óráim menetébe is számtalan ötletet „csempészttem”, azzal a szándékkal, hogy növendékeim figyelmét, aktivitását ébren tartsam, és önmagukra, az egyéniségükre, valamint a többi jelenlevőre irányítsam. Azért, hogy könnyebben *rátaláljanak arra, hogy életük során miként lesz számukra alkalmazható a standard technika*, amit elsajátítanak.

Az ilyen és ehhez hasonló eszközök alkalmazása nem vesz el az amúgy is mindig szűkösen érzett óra idejéből. Lehetséges ugyan, hogy egy-két kombinációval kevesebb fér így a tréningbe, de az egyéni látásmód fejlesztésében igencsak hatékonyak. Pontosan ugyanígy alkalmazhatók ezek a megoldások a klasszikus balett oktatásában is.

Irodalomjegyzék

- Ashcroft, K. és James, D. (1999): *The Creative Professional*. Falmer Press, London.
- Bridges, D. és Kerry, T. (1993): *Developing Teachers Professionally*. Routledge, London.
- Brown, J. M. (1998): *The Vision of Modern Dance*. Dance Books Ltd., London.
- Craine, D. és Mackrell, J. (2004): *Oxford Dictionary of Dance*. Oxford University Press, New York.
- Fokin, M. (1968): *Az ár ellen*. Gondolat, Budapest.
- Ginot, I. és Michel, M. (2002): *La danse au XX^{ième} siècle*. Larousse, Paris.
- L. Merényi Zsuzsa (1976): *Az improvizáció a táncpedagógiai gyakorlatban*. Kézirat.
- Lőrinc György (1960): *A balettművészet felé*. Gondolat, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.

Macher Szilárd

Mozgástudatos gyakorlás a klasszikus balettben *Kiegészítő technikák*

1. Bevezetés

Tíz éve tanítok a Magyar Táncművészeti Főiskolán, és az eltelt évtizedben olyan *összefüggéseket* figyeltem meg, amelyek a *tudatos gyakorlás*, illetve 1. a *pályán hasznosan, teljes értékű táncművészként eltöltött évek*, 2. a *tánctechnikai és előadóművészi teljesítmény*, 3. a növendékeknél a *fejlődés üteme és mértéke*, a *tanulási készségek*, valamint 4. a *sérülésmentes táncolás* között állnak fenn.

A *tudatos gyakorlás hiányosságai* az oktatás folyamán, illetve a táncos pályafutása alatt is szerteágazó problémákhoz vezetnek.

Gyermekek esetében a „kisebb baj” az, hogy lassúbb a fejlődés, csekélyebb hatékonysággal lehet dolgozni. A „nagyobb baj”, hogy *rossz berögződések* alakulnak ki az ún. *imprinting* szakaszban, majd ezek válnak *automatizmussá*: ezek kijavítása ugyanis később évekbe telhet, illetve nem lehetséges.

Fiatal táncosoknál *koordinációs hiányosságok* jelentkeznek, amik tánctechnikai, dinamikai hiányosságokhoz és formai pontatlanságokhoz vezetnek. Ennek további következménye lehet például, hogy a balettkarban nem képes igazodni, vagy egy megértett mozdulat kivitelezése okoz problémát. Felmerülhetnek a *koncentráció zavarai* is, például az iskolában megszerzett tudás adaptálásának hiányosságai jelentkeznek az új helyzetekben, a társulati munka folyamán.

A *tudatos gyakorlás fontosságát manapság még inkább előtérbe helyezik* 1. a klasszikusan képzett táncosokkal szemben támasztott egyre nagyobb *technikai és esztétikai elvárások*, 2. az így megnövekedett *sérülésveszély*, 3. a *sokoldalúságra és gyors alkalmazkodóképességre* vonatkozó igények, és 4. az átlagos *fizikai képességek romlása*. Utóbbi háttérben egy világszerte megfigyelhető jelenség, a táncra jelentkezők számának – néhány évtized alatt a tizedére – csökkenése áll.

A Magyar Táncművészeti Főiskolán alkalmazott *Vaganova-rendszer* tökéletesen felépített metódus, de *több mint hetven éve keletkezett*, és alapvetően *feltételez egy alapos szűrést jelentő felvételi rendszert*. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni a fent vázolt *megváltozott körülményeket*.

A *tudatos gyakorlás képességének hiánya* egyrészt *balettmesteri hibákra* vezethető vissza, mert az *ok-okozati összefüggések ismertetése* kimarad az oktatásból, és hiányoznak a megfelelő *anatómiai ismeretek*, illetve azok *gyakorlati alkalmazása*, például, hogy mely izmokat kell használni az adott mozdulatnál. Szükség lenne ezért a mesterképzés átgondolására a gyakorlatiasság szempontjából. A *metodika és az anatómia tárgy összekapcsolása érdekében hasznos lenne egy új, interdiszciplináris tantárgy bevezetése*.

Másrészt a *növendékek hiányosságai* is jelentkeznek: gyakoriak a *pszichológiai problémák* (a koncentráció zavaraival küzdenek, túl sok inger éri őket az életben, keveset mozognak gyermekkorban, sok a diszlexiás, diszgráfiás gyermek stb.). A társadalmi átalakulások miatt pedig megváltozott az értékrend és a művészetek megítélése: szívós munkával és tudatos küzdelemmel – a világhírig jutott *Róna Viktorhoz* hasonlóan – legyőzni a rossz adottságokat nem „trendi” manapság. Sokszor hiányzik a biztos családi háttér is, így megnőtt a balettmesterek felelőssége.

2. A balett-technika tudományos igényű megközelítései a tánc történetben

Az itáliai *maestro di ballòk* „tudós táncművészetet” (Vályi 1969) hoztak létre a reneszánsz idején, többek között boncolásokon is részt vettek. Ezek voltak az első, tánchoz kapcsolódó anatómiai kutatások. A barokkban alakult ki a *pièdi in fuori*, azaz az *en dehors* – a lábak kifelé fordítása: így nagyobb lehetőség nyílt a tánctechnika fejlődésére. A balett központja Itáliából Franciaországba került át: ott jött létre a *Királyi Táncakadémia* (1661), mint a tánc első tudományos intézménye.

Carlo Blasis (1795–1878) a romantikus balettek korában működött, virtuóz táncosokat nevelt, és megalkotta a balett ma is érvényes szabályait. Jelentős módszertant dolgozott ki, amelyben megfogalmazta a tudatosságra való törekvés fontosságát is. „*Figyelmesen ügyeljenek testük és kezük helyzetére! Legyenek mozdulataik mindig kényszeredettséggel nélküliek, kecsesek és összhangban állók a láb mozgásával! Legyenek választékosak és elegánsak, de ne affektáljanak! Az órákon és gyakorlatok közben kísérik figyelemmel úgy egyik, mint másik lábukat. [...] Figyelmesen tanulmányozzák saját lépéseiket, igyekezzenek állandóan variálni. [...] Ne féljenek attól, hogy tanítójukat kérdésükkel untatják. Boncolják vele tartózkodás nélkül a művészetet, melyre oktatja Önöket! Használják fel tanácsait, kövessék útmutatásait, és azonnal alkalmazzák a gyakorlatban, hogy minél jobban emlékeztükbe rögzítsék!*” (Blasis 1985, 8–9. o.).

A balett-történet másik híres pedagógusa, *Enrico Cecchetti*, Blasis növendékének, *Leprine* a tanítványa volt. Metodikája a világon az egyik legelterjedtebb. A tudatos gyakorlásra utal *Cyril W. Beaumont* és *Stanislas Idzikowski* – még Cecchetti által jóváhagyott – kézikönyvének egy idézete: „*Összpontosított figyelem és szorgalmas, gondos gyakorlás – mértékletes mennyiségben – veti meg a siker alapját. Még mielőtt elkezdenéd, győződj meg róla, hogy valóban érted-e a mozdulatot, amit csinálsz, mert a karok és a lábak csak az ész szolgálói!*” (Fuchs és Merényi 1985, 31. o.).

Cecchetti munkásságának nagy részében Szentpéterváron oktatott, ahol többek között *Vaganova*, és a 20. századi magyar balettelet meghatározó pedagógusa, *Nádasi Ferenc* is tőle tanult. „*Nádasi káprázatos gyorsasággal teremtett magyar iskolát. Acélos lábtechnika, virtuóz forgás és erőteljes ugrás jellemezte ezt az új iskolát. A magyar táncosok pedig a jó technikát karakterizáló és drámai erővel töltötték meg. [...] Ekkor – 1950-ben – találkozott a magyar balett-tradíció az orosz-szovjet balettpedagógiával. Drámai pillanat volt ez! A magyar balettpedagógusoknak – élükön Nádasi Ferencsel – választaniuk kellett a magyar és az orosz-szovjet pedagógia között. [...] A magyar pedagógusok ezúttal egy tudományosan kidolgozott »tantárgy« rendszerével és módszerével ismerkedtek meg. De ennél is többet jelentett számukra a Vaganova-metodika koordinációs elve. [...] Ekkor és itt, Budapesten, éppúgy találkoztak az »olasz lábak« az »orosz felsőtesttel«, mint Leningrádban a Vaganova-rendszer kidolgozásának idejében*” (Lőrinc 1981).

3. A helyes gyakorlás és a testtudat jelentősége

A pálya rövidege miatt már az oktatásban törekedni kellene arra, hogy a test anatómiájának és működésének jobb megismerésével, és annak a gyakorlásba való integrálásával, tehát a testtudat és az erre épülő mozgástudatos gyakorlás kialakításával elérjük, hogy a fiatal táncosok minél korábban eljussanak ugyanaddig a tudásszintig, amelyet jelenleg a felnőttek saját tapasztalataik árán, sokkal hosszabb idő alatt, esetleg sérülések árán szereznek meg. Tudatos gyakorlással és életvitellel a táncos pályafutása második felében természetes módon fellépő hanyatlás is elodázható.

A tudatos gyakorlás elemei: a) a célirányos, szisztematikus és fokozatos *bemelegítés* (levezetés és nyújtás is), b) a helyes *koordináció*: a testrészek egymáshoz képesti *összhangolása*, az *alignment*, c) az *izomkoordináció*: spiráldinamika, medence- és központkontroll, d) a megfelelő *légzéstechnika*, *orientáció a térben* és a *muzikalitás*.

a) *Bemelegítés*. A folyamat első fázisa a *mentális ráhangolódás* lenne, de erre többnyire nincs gondunk, bár a bemelegítés hatékonyságát befolyásolják pszichés tényezők is. Ideális időtartama minimum 20 perc, és kb. 20 perc után – a várható terhelés jellegéhez alkalmazkodva – újra kell melegíteni. A test átmozgatása haladjon testtájanként: fentről lefelé vagy fordítva. Az izmok és az ízületek bemelegítése is fontos. Az izmoknál a vérkeringés serkentésére, a vérellátás biztosítására, az

oxigénigény kielégítésére szolgál. *Fokozatosan kell növelni az izmok igénybevételét*, hogy minél nagyobb legyen a vérellátásuk, és így egyre inkább terhelhetők legyenek: a könnyebb gyakorlatoktól kell elindulni a nehezebbek felé. *Az ízületeket – mindegyiknél más sorrendben – minden anatómiailag lehetséges mozgásirányban be kell mozgatni, és fokozatosan el kell érni a teljes mozgáspályát (range of motion [ROM], Franklin 2004).* Bemelegítéskor fokozódik az ízületi folyadék termelődése, és bekapcsolódnak a helyzetérzékelő receptorok. *Az ízületek bemelegítését nem befolyásolja a hőmérséklet.*

b) *Koordináció.* A szó jelentése: összehangolás, amit Berczik Sára (1960) a mozgásátvevő hajlam és a mozdulati harmóniaérzék meghatározásokkal bővített. Jelenti egyrészt a testrészek tökéletes összehangolását a klasszikus balett technikai és esztétikai szabályainak teljes körű alkalmazásával (mozdulatok kötésénél, tánc közben), aminek időtényezője is van (ritmika). Ez azért központi kérdés a klasszikus balettben, mert a lábközpontúság eltereli a figyelmet a felsőtestről és a karokról. Éhn Éva mesternő szavaival élve: „A karoknak mindig a szolgálati utat kell bejárniuk.” Jellemző hibaforrás még a súlypont áthelyezésének problémája is. A koordináció ugyanakkor jelenti a test minden része feletti egyidejű kontrollt (önmagában minden mozdulat és részmozdulat esetén érvényes, még egy póz megtartásakor is).

A külföldi szakirodalom használja a nehezen lefordítható *alignment* kifejezést is. Ez a „testrészek felsorakoztatása, helyes csoportosítása” a tökéletes mozdulat, illetve az *optimális terhelés* elérése céljából. Ezzel szorosan összefügg, illetve ezt szolgálja az *izomkontroll*, ami erős befelé figyelést és anatómiai tájékozottságot igényel. A *testkép* kialakulása is fontos, hiszen az izmainkat nem feltétlenül látjuk mozdulat közben.

„A klasszikus tánc pedagógusainak gyakran a szemükre vetik, hogy kevésbé (vagy egyáltalán nem) hívják fel a növendékek figyelmét az izmok funkciójára, és hogy ez »vak« és ösztönös technikához vezet, és hogy törődni kell a növendékek alaposabb anatómiai ismereteivel. A szemrehányás jogos, hiszen az ilyen ismeretek lehetővé teszik, hogy a leendő táncos jobban megértse, következésképpen jobban megérezze egész mozgási apparátusa izomzatának munkáját” (Taraszov 1985, 100. o.).

A klasszikus balett elemeinek oktatása azért is kezdődik mindig *alapformák*, sőt *előkészítő* és *tagolt formák* bevezetésével, hogy nagyobb esély legyen a helyes koordináció kialakulására. A Vaganova-metódusban az izomzat fölötti kontroll tanításában vannak hiányosságok.

„A klasszikus tánc új mozgáselemeinek elsajátítása szigorúan következetes, szisztematikus legyen. Olyan elemekből tevődjen össze, amelyeket a növendékek már jól elsajátítottak, és amelyeket ki lehet egészíteni egy új elemmel. Ez lehetővé teszi, hogy a növendékek izmai sokkal aktívabban, pontosabban, gazdaságosabban és könnyedebben dolgozzanak, fölösleges megfeszítés nélkül. [...] A mozgás folyamatossága csak akkor fejlődhet, ha a növendékek jól ismerik és érzik a saját izommegterhelésük mértékét, annak apadását és fokozódását, ehhez viszont nagyon fontos következetesen megközelíteni a klasszikus tánc mozgáselemeinek tanulmányozását. [...] Akkor a növendék nemcsak az oktatási feladat koreográfiai felépítését és ritmusát fogja kontrollálni, hanem az izmok munkáját is” (Taraszov 1985, 98. o.).

c) *Izomkoordináció – rejtett hibák.* A legtöbb táncos munkájára *nem jellemző az erre vonatkozó tudatosság.* A csak részben megfelelő izmok használatával, tehát nem tökéletes *izomkoordinációval* létrehozott mozdulat folyamán a test hosszabb-rövidebb ideig nincs a megfelelő helyzetben (*alignment*). Így az egyébként jó általános koordinációval létrehozott mozdulat kívülről még helyesnek is tűnhet, de technikai problémákat és bizonyos túlterheléseket, sérüléseket okozhat. Például: honnan, mely izmokból hozza létre a helyes *en dehors*-t? A leggyakoribb és legfeltűnőbb hiba a táncosok lábformáján is látható: túlzottan erősek a külső combizmok, és nem megfelelően használják a belsőket.

A megfelelő *anatómiai jártassággal* rendelkező, és a tanítványra maximálisan ráhangolódott balettmester („a szakavatott szem”) kiszűrheti ezeket a hibákat, amelyek kiküszöbölése elsősorban az alapozó *rúdgyakorlat* és a *kisegítő technikák* feladata.

d) *A tudatosság egyéb területei.* 1. *A légzéstechnika:* egyezményesen és átfogóan nincs még kidolgozva. A légzés fontosságát és a helyes légzés nyújtotta előnyöket szinte minden szakkönyvben kiemelik, de gyakorlati tanácsokkal alig lehet találkozni.

„A tánc izommunka, amelynek hatékonyságát az oxigénellátás biztosítja, amihez helyes légzéstechnika szükséges. Az állóképesség, a teherbírás és erő kifejtés szempontjából – főként emeléseknél, ugrásoknál – automatikusan kell működnie az oxigéncserét biztosító ki- és belégzésnek” (Dévény 2006, 37. o.).

„A táncosnak tudnia kell folyamatosan, egyenletesen és mélyen lélegeznie. Emellett a hasi légzés szabadon párosulhat a mellkasi légzéssel. [...] Ezt a légzést fokozatosan lehet kidolgozni.” Azonban a technikai és művészi kivitelezés gyakran elvonja a figyelmet a légzésről – elsősorban még a próbaidőszak elején. „Teljes mértékben lehetetlen betartani a légzés hibátlan és egyenletes ritmusát, mert a klasszikus tánc művészetében vannak olyan rendkívül nehéz és virtuóz mozdulatok, amelyek a táncos teljes erejének maximális megfeszítését igénylik. Ez kiváltja a légzés ideiglenes visszatartását. [...] Ügyelni kell arra, hogy a be- és kilégzés – szaporasága ellenére – lehetőség szerint állandó legyen, mély és egyenletes, különösebb izgalom és izomgörcs nélkül, különös tekintettel az arc, a nyak és a váll izmaira. [...] A nehéz gyakorlatok kivitelezésénél, amelyek kiváltják a szapora légzést, ajánlatos a szájon keresztül be- és orron át kilégezni, ami lehetővé teszi, hogy rövidebb idő alatt szabadabb és mélyebb lélegzetvételhez jussunk és kiegyenlítsük a légzés ritmusát.” Ugyanakkor kiegészíti még egy fontos aspektussal: „A táncos légzésének nemcsak a munkabírást kell állandóan megújítani, hanem az előadói expresszivitás eszközének is kell lennie” (Taraszov 1985, 101–102. o.).

2. *Orientáció a térben:* a balettgyakorlat feladata ennek fejlesztése is, de a modern táncok és elméletek többet foglalkoznak vele, például Lábán Rudolf és Dienes Valéria.

3. *Muzikalitás:* a zenéhez való igazodáson túl a koordináció része is, gondoljunk csak a ritmusérzékre vagy a frazírozásra. „Feltétlenül szükséges, hogy már az iskolában beleplántáljuk a leendő táncosba a törekvést a tudatos, nem pedig az ösztönös alkotó tevékenységre. A zene számára ne csak a mozdulat ritmikái »támasza« legyen, hanem az érzelmi átélés belső ösztönzője, ami teljesen tudatosan nyilvánul meg a táncos póz technikailag tökéletes és átszellemült plasztikájában. [...] A zenei elmélyedés képessége »kényszeríti« majd a növendékeket arra, hogy az oktatási feladatokat ne elvontan fogják fel, mint a mozgás ritmikailag pontos sémáját (mechanikát), hanem mint élő alkotótevékenységet. [...] A legalapvetőbb tanítási feladat a tánc aprólékosan, pontosan kidolgozott technikájának elsajátítása, de nem egy mechanikus technikáé, hanem olyané, ami képes érzékenyen, hitelesen és erőteljesen reagálni a zene érzelmi-értelmi tartalmára” (Taraszov 1985, 83–86. o.).

4. A balettképzést kiegészítő gyakorlati módszerek a tudatos mozgás elősegítésére

A vezető balettkisiskolákban és professzionális társulatokban világszerte alkalmazzák a *klasszikus balett oktatását kiegészítő módszereket*, amelyek segítséget nyújtanak egy *magasrendű testtudat, testkép* kialakításához, és így hozzájárulnak a *tudatos, hatékony és sérülésmentes gyakorláshoz*. Emellett az izmok megfelelő fejlesztésében, a klasszikus balett terhelésének ellensúlyozásában, a már kialakult hibák kijavításában és a bekövetkezett sérülések rehabilitációjában is fontos szerephez jutnak.

a) *Floor-barre.* Gyakorlatilag a rúdgyakorlat elemeinek kidolgozása a földön, ami azért hasznos, mert a testsúly terhelése nélkül dolgozhatunk, és a gravitációs erő ebben a helyzetben máshogy terheli az izmokat. A módszer kulcsszavai: az *alignment*, a mozdulatok modellezése, csiszolása, az izomfejlesztés és az *en dehors* tökéletes kidolgozása. Előnye, hogy csak az izomzatra és a mozdulat kivitelezésére kell figyelni, tehát előtérbe kerülnek a részletek, a „miért”-ek, vagyis a tudatosság. A munka eredményeképpen erős központ, szálkás izomzat és érzékeny technika jön létre. A Floor-barre-t Zena Rommet találta ki az 1960-as években, de legjelentősebb mestere a külföldön élő Fáy Mária. Rendkívül elterjedt és népszerű Nyugaton.

b) A *Berczik–Dévény-módszer.* Alapja Berczik Sára és Kovács Éva *esztétikus mozgásképző* rendszere. Lényege az *analízis-szintézis elve*: a mozdulati elemek függetlenül kidolgozása *tehermentesített, állandóan változó* testhelyzetben, majd visszaépítése az egészbe. Ezt továbbfejlesztve hozta létre Dévény Anna az *analitikus táncgimnasztika (ATG)* módszerét speciális manuáltechnika bevonásával, ami eredetileg agykárosult újszülöttek kezelésére szolgált. A munkában fontos tényező az anatómiai alapokon nyugvó vizualizáció, a „belső képernyő” előhívása. Ennek során a fokozatos terhelés biztosítása érdekében – az Arndt-Schulz szabálynak megfelelően –

betartják a „milliméter elvet”. Használják továbbá a „beépített ellenállást” (a saját testrészek ellenállását), amelynek hatására izometriás működés jön létre az izmok erősítésére. A módszer egyedülálló eleme az *inak kidolgozása*.

Dévény Anna módszere a klasszikus balett oktatását jól kiegészítheti, mert sokkal *hangsúlyosabb benne a felsőtest kidolgozása*, hiszen nemcsak a láb-, hanem a karmozgások függetlenítéséhez is stabil törzsmunka szükséges. A minél tágabb, szélesebb és nagyobb ívű mozdulatok eléréséhez az erőt a mellkasba és a medencébe kell összpontosítani, így azok ellenerőt kifejtve (izometriásan) megtámasztják, tartják a végtagokat. „A *tánctechnika a tudatos, pontos, célszerű, gazdaságos, koordinált, finoman differenciált, kidolgozott mozgás művészete*.” Ezen belül a tudatosság pedig „*a mozdulat kivitelezés előtti megértését, és a testrészek agyunk által elképzelt és irányított pontos mozgását jelenti*” (Dévény 2005a, 37. o.).

c) *Pilates*. A módszer névadója *Joseph Hubertus Pilates*, aki angol kórházban és asztmában szenvedett. Saját egészsége érdekében dolgozta ki az először *Contrologynak* nevezett szisztémát. Tornász édesapjától és természetgyógyász édesanyjától kapta a szemléletet és az anatómiai ismereteket, tanulmányozta az ókori görög és a keleti kultúrák testedző módszereit és filozófiáját, valamint az állatok mozgását is. Az I. világháborúban megsérült, ágyhoz kötött katonatársain – az ágy rugóinak ellenállását kihasználva – segített, majd Németországban táncosokkal is dolgozott, az Egyesült Államokban pedig már stúdiót nyitott. Módszerének mára több ága alakult ki: a legjelentősebb a *Stott-Pilates*.

A Pilates-módszer lényege az *izomzat egyenes, szimmetrikus és harmonikus erősítése*. Kíméletes az *ízületekkel* is, így alkalmas arra, hogy a fájdalmas területeket kímélve, edzésben tartsa a sérülésből felépülőket (*rehabilitáció*). Létezik egy *pre-hab változata* is, ami a sportolók és táncosok sérüléseit megelőző és a túlterheléseket ellensúlyozó ág. A Pilates-módszer másik célja magas szintű *testtudat* kialakítása a *tudatos mozgáskultúra* és a *szellemi koncentráció* segítségével, valamint speciális *légzéstechnikát* is alkalmaz.

A gyakorlatok földön végzett formája a *MAT Pilates*, de speciális, rugókkal ellátott gépeken (pl. az evezőpadszerű *Reformer*en) is dolgozhatunk. Az *excentrikus gyakorlatokkal az izmokat megnyújtás közben erősíthetjük*, ami lehetővé teszi, hogy minden – *a testével tudatosan foglalkozó – hivatásos táncos* elkerülje a nemkívánatos izomtömeg-növekedést, és esztétikus („szálkás”) izomzatot alakítson ki. Az elnyújtott, fokozatosan felépített és ritmusos gyakorlatok javítják a koncentrációt, oldják a feszültséget és fokozzák a hajlékonyságot, tágaságot.

„*Hiszek a módszeremben! Soha nem volt szükségem gyógyszerekre. A sérülések mindig elkerültek. Az egész világon mindenkinek végezni kellene a gyakorlataimat! Kiegyensúlyozottak és fitteek lehetnének!*” (J. H. Pilates).

d) *Gyrotonic*. Elnevezése a görög *gyro* (körzés) és *tonic* (nyújtás) szavakból ered. Megalkotója a magyar-német származású temesvári táncos, *Juliu Horvath*, aki úszott, tornázott, evezett, és csak később kezdett táncolni. *Gerincsérülése* miatt korán kellett befejeznie pályafutását. Ő is saját testének karbantartására dolgozta ki a jóga és a keleti orvoslás hagyományai alapján a *Gyrokinesis* („yoga for dancers”) módszerét. Ennek továbbfejlesztett változata a *Gyrotonic Expansion System (GXS)*, ami alapvetően háromdimenziós, folyamatos mozgások rendszere a „torony”-nak nevezett speciális gépen.

A Gyrotonic kiegyensúlyozottan tartalmazza a mély nyújtó és tónusfokozó elemeket, amelyeket kontrollálható és állítható ellenállású tárcsás gépen, körző és spirális mozdulatok által kivitelezünk, és légzéssel hangolunk össze. Célja a rugalmasság és az ízületek maximális mozgásterjedelmének (ROM) elérése. Különös gondot fordít a gerinc funkcionális képességének fejlesztésére: sok ízületet mozgat minimális terheléssel, rotációs mozgásokkal, ezáltal erősíti a csontrendszert támasztó izomcsoportokat. A test meridiánrendszerét ösztönzi a blokkolt energiák felszabadítására, hatással van a belső szervek működésére, és jótékony pszichés folyamatokat is beindít.

e) A *Franklin-módszer* kidolgozójáról, a táncos, mozgásoktató, egyetemi oktató és szakíró *Eric Franklin*ről kapta nevét. Franklin *mozgásképzetekkel és kondicionálással* foglalkozó szaktekintélyektől tanult ismereteit is beépítette gyakorlataiba, majd tanítási módszerébe, és létrehozta saját Franklin-metódus Intézetét Svájcban. Több jelentős könyv szerzője.

Módszerének központi eleme a vizualizációval és más belső képzetekkel való mozgásfejlesztés, az *imagery*. Ez lehet *direkt képzet* (fejben eltáncolni valamit), *indirekt képzet* („metafora”: macskaszerű ugrásérkezés), *kinesztetikus képzet* (az ugrás élményének felidézése), *tapintási képzet* (az oktató kézzel javít, és ezt idézi vissza a tanuló), *auditív képzet* (zene nélkül, belső ritmusra táncolni) és még számtalan forma. A Franklin-metódus használja legátfogóbban az évezredek óta ismert szellem-test kapcsolatot (*mind-body connection*, Franklin 2004). Sőt a belső képzeteket összekapcsolja mozgással és érintéssel (*tapasztalati anatómia [experimental anatomy]*, Franklin 1996a), és ezáltal az összefüggéseket mindenki számára érthetővé és átélhetővé teszi. Ugyanakkor az ezzel a szisztémával végzett gyakorlás *visszaigazolásokot küld az agynak* a mozgásról, így elősegíti a könnyebb, rugalmasabb és biztosabb mozdulatok létrehozását (*reconditioning movement*). Különlegessége még, hogy a belső szerveknek a mozgásra gyakorolt hatását is vizsgálja (*soft joints*).

A tréning a mozgások széles skáláját alkalmazza: a hétköznapi mozdulatoktól, sétáktól elindulva, a dinamikus nyújtásokon át, az eszközökkel dolgozó gyógytornáig és gimnasztikáig (Thera-Band gumiszalagok, Franklin-labdák stb.). A „*testen belüli dialógus*” felébresztésére és fejlesztésére pedig táncot, improvizációt és ritmusgyakorlatokat is használ.

f) *Egyéb lehetőségek*. A fenti módszereken kívül természetesen még számtalan lehetőség nyílik a klasszikus balett technikájának támogatására, a fizikai állapot megőrzésére vagy a tudat és a test kapcsolatának fejlesztésére. A *jóga*, a *thai-chi* és a *keleti harcművészetek*, amelyekben közös a légzés, a meditáció és a relaxáció fontossága, továbbá az európai táncok tudat-lélek iránya helyett a *lélek-tudat* irányt használják, ami a *tánc ősi lényege is*. Az intézményesített, szabályozott tánctanulás ezt megmerevíti, amit ellensúlyozhat még az *improvizáció* is. A kortárs tánckultúra szervesen építi magába ezeket a formákat.

A modern (*Graham-*, *Limón-*, *Horton-* és *jazz-*) technikák szintén jótékonyan *hatnak* a balettképzésre, hiszen – már csak a változatosabb testhasználat miatt is – a növendékek testtudatát fejlesztik, és izomzatuk, elsősorban a felsőtest differenciált kidolgozását teszik lehetővé. A Graham-technika alapját képező *contraction-release* például a medenceizmok kidolgozásának egyik alapgyakorlata a testképző tornában is. A gerincre a *spirális elmozdulások* vannak jótékony hatással. A modern technikákra általában jellemző *mezítlábas gyakorlással* pedig a lábfej túlterhelését lehet megelőzni, illetve a talajjal való természetes kontaktust felidézni.

A klasszikus balett oktatásában használunk „nem ortodox” (azaz nem az akadémikus mozgáskészletből származó), kiegészítő, fejlesztő és rásegítő elemeket is, de – legalábbis nálunk – hiányzik az ezeket összefoglaló munka. Hiányzik egy olyan szemléletű metodikai könyv is, ami foglalkozna a különböző elemek részletes leírásával. Például mi az a *battement tendu*? Mít jelent a név lefordítva? Pontosan hogyan történik a csúsztatás, mi a végső helyzete és mi a zárás precíz útja? Mely izmokat használjuk közben, és melyeket nem szabad? Mire figyeljen a balettmester azért, hogy észrevegye a hibákat, azaz melyek a viszonyítási pontok?

Ezek megvalósulása sok tekintetben segítené a klasszikus balett oktatóinak munkáját is, egy sokoldalúan képzett táncos élete pedig a 21. században már elképzelhetetlen a tanulmányomban tárgyalt metódusok ismerete nélkül.

Irodalomjegyzék

- Beaumont, C. W. és Idzikowski, S. (1985): A tánc művészete. In: Fuchs Livia és L. Merényi Zsuzsa (szerk.): *Fejezetek a balettpedagógia történetéből*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest.
- Berczik Sára (1959): A gyermek táncművészeti nevelése. *Táncstudományi Tanulmányok*. 1959-1960. 143–157.
- Blasis, C. (1985): A tánc művészete. In: Fuchs Livia és L. Merényi Zsuzsa (szerk.): *Fejezetek a balettpedagógia történetéből*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 7–27.
- Dévény Anna (2005a): Analitikus táncgimnasztika – I. rész: A Berczik-módszer. *Táncművészet*, 36. évf. 5. sz. 37.

- Dévény Anna (2005b): Analitikus táncgimnasztika – II. rész: A Dévény-módszer. *Táncművészet*, 36. évf. 6. sz. 36–37.
- Dévény Anna (2006): Analitikus táncgimnasztika – III. rész. *Táncművészet*, 37. évf. 1. sz. 36–37.
- Franklin, E. (1996a): *Dynamic Alignment Through Imagery*. Human Kinetics, USA.
- Franklin, E. (1996b): *Dance Imagery for Technique and Performance*. Human Kinetics, USA.
- Franklin, E. (2004): *Conditioning for Dance*. Human Kinetics, USA.
- Fuchs Livia és L. Merényi Zsuzsa (szerk.) (1985): *Fejezetek a balettpedagógia történetéből*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest.
- Lőrinc György (1981): Az Állami Balett Intézet tegnap és ma. In: Manhercz Károly (szerk.): *Állami Balett Intézet*. Budapest.
- Mády Ferenc (1995): *Mozgásbiológia*. MTF–Osiris Kiadó, Budapest.
- Searle, S. és Meeus, C. (2005): *Titkok nélkül – Pilates*. Sclar Kiadó, Budapest.
- Taraszov, Ny. (1985): A klasszikus tánc. In: Fuchs Livia és L. Merényi Zsuzsa (szerk.): *Fejezetek a balettpedagógia történetéből*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 82–108.
- Thomassen, E. és Rist, R.-A. (1996): *Anatomy and Kinesiology for Ballet Teachers*. Dance Books, Alton.
- Vályi Rózsai (1969): *A táncművészet története*. Zeneműkiadó, Budapest.
- www.pilatesmethod.hu

Mády Ferenc

Az egészségtan helye és szerepe a táncpedagógus- és koreográfusképzésben

1. A biológia oktatásának története a Magyar Táncművészeti Főiskolán

Az Állami Balett Intézetben korábban időszakosan indult koreográfus- és balettmesterképző tanfolyam. E tanfolyamok keretében mindössze néhány tanórában került sor a táncsal összefüggő biológiai, anatómiai és egészségügyi ismeretek átadására. *Dr. Lukács László* és *dr. Nemessúri Mihály* főorvos tartotta ezeket az előadásokat. Utóbbi egy rövid jegyzetet is írt.

Hosszabb szünet után, 1991-ben kezdődött újra a balettmester- és koreográfusképzés, évenként, magyar és angol nyelven. Alapozó tárgyként elindult a biológia oktatása is, *mozgásbiológia* néven. A Magyar Táncművészeti Főiskola akkori rektora, Gál Jenő engem kért fel az oktatás megszervezésére és a tananyag összeállítására.

Az első tanévben rohammunkában, egyik óráról a másikra készült el az előadásokat illusztráló diaanyag és egy kéziratos, fénymásolt jegyzet is.

Az évenként megújuló előadásokhoz teljes diaanyag készült, majd 1995-ben nyomtatásban is megjelent egy jegyzet, *Mozgásbiológia* címmel (Mády 1995). 1999-ben *Egészségről táncosoknak* címmel újabb jegyzetet adott ki a főiskola, amely a közérdeklődésre számot tartó, egészségmegőrzéssel kapcsolatos adatokat tartalmazta (Mády 1998). 2006-ra a két jegyzet átdolgozása vált szükségessé az elmúlt tizenöt év oktatási tapasztalatai alapján. Ez az igény tette időszzerűvé az *Élettani ismeretek* című tankönyv megszületését (Mády 2007). Ez a 270 oldalnyi munka egyesíti a két korábbi jegyzet anyagát: a szöveget részben, a képanyagot pedig szinte teljesen átdolgozva közli.

Az itt végzett munkáról – a jegyzet- és tankönyvírással párhuzamosan – több, elsősorban az orvosi gyakorlat tárgykörébe tartozó közleményem is megjelent folyóiratokban. 1995-ben a táncosok egészségi problémáit tárgyaló disszertációmmal megszereztem az orvostudomány kandidátusa (PhD) címet.

2. A mozgásbiológia tantárgy helye az oktatásban

Minden célszerű tevékenység alapja az *anyagismeret*. Ezt az anyagismereti funkciót tölti be a maga sajátos eszközeivel a biológia. A mozgásbiológiai rész elsősorban az emberi test felépítését, az anatómiát tárgyalja, egyesítve a funkcionális anatómiát, a művészeti anatómiát és a mozgásismeretet.

A legnehezebb részt, az embertant és a funkcionális anatómiát színesíti az egyes részletek és a tánc összefüggéseinek rendszeres megvilágítása. Ez teszi lehetővé, hogy ez a nagyon nehéz anyag a növendékek számára könnyebben befogadható legyen.

A funkcionális anatómia oktatása két félévre terjed ki. Az első félév a mozgásszervek felépítését: a csontok, az ízületek és az izmok elhelyezkedését, egymásra épülését ismerteti. A második félév a belső szervek és az emberi test irányító, reguláló mechanizmusainak működését mutatja be. A két szemeszter nagy vonalakban felvázolja az egész emberi test működését. Emellett a hallgató megismerkedik az emberi test mozgásképességével és annak korlátaival is.



1. ábra. A rendszeres anatómia oktatásának első forrásai (Vesalius, Leonardo da Vinci)

3. Az egészségtan helye az oktatásban

A harmadik és negyedik szemeszterben az alapismeretekre épülnek az újabb, a tánc mindennapjaival szoros összefüggésben lévő ismeretek.

Ezen anyagrészek mindegyike ahhoz segíti hozzá a balettmestert és a táncpedagógust, hogy az oktatás minél kevesebb károsodást, bajt okozzon. Ugyanis minden táncfaj „veszélyes üzem”, és – hasonlóan a sporthoz – magában rejt a sérülések és a sajátos megterhelés által okozott károsodások veszélyét. A veszélyforrások ismerete jórészt elkerülhetővé teszi ezeket.

A rendszeres táncművészképzésben a táncra való testi alkalmasság eldöntése nem egyedül a vizsgáló orvos feladata. A táncpedagógussal együtt kell arról határozni, hogy egy gyermek testileg alkalmas-e arra, hogy hivatásos táncművésszé váljon. Lehet mégoly tehetséges is, ha a teste nem alkalmas erre a művészetre, fölösleges rá éveket áldoznia.

A testi alkalmasság elsősorban az ízületek mozgásterjedelmétől és lazaságától függ. Gyakran előfordul, hogy rejtett fejlődési rendellenességek állnak fenn, de nincsenek hatással a mozgásra, így ezek nem akadályozzák a táncművészképzést.

Tízéves kor körül kezdődik a rendszeres balettképzés. Ez az életkor a serdülés előtt van még. A serdülőkorban bekövetkező változások gyakran kedvezőtlen irányba hatnak. A túlzott testmagasság, a testsúly megnövekedése, a testarányok eltolódása és az izmok merevebbé válása a korábban jó alkatúnak ítélt növendék további képzését lehetetlenné teszi. Ez indokolja, hogy a képzési idő alatt rendszeres mozgásszervi szűrővizsgálatokat végezzenek a növendékeken.

Nagy figyelmet fordítunk az oktatásban arra, hogyan lehet a baleseteket megelőzni. Itt már tanácsokat tud adni az egészségügyben és a táncban egyaránt járatos oktató az olyan momentumok vonatkozásában, amelyek balesetveszélyt hordoznak magukban. Felhívjuk a figyelmet a helyes módszerrel való bemelegítésre. Kiemeljük a bemelegítés élettani folyamatait, a passzív mozgatás, a túlterhelés és a koreográfia esetleges sérülést okozó hatását.

Az évek során összegyűlt tapasztalatok rendszerezése hozzásegít ahhoz, hogy részletesen tárgyalhassuk a külső és belső körülmények balesetet okozó szerepét. Végetetül a táncral összefüggésbe hozható sérülések, a tánc tanulását befolyásoló betegségek részletes ismertetésére kerül sor. A szigorúan vett tananyag mellett egy-két órában az egészségügyi felvilágosításra és az életmódra vonatkozó tanácsokra is jut idő. Az előadásokat és a tankönyvben leírtakat nagyszámú kiegészítő, magyarázó diaképpel, helyenként videofelvétellel illusztráljuk. Ez a magyarázó anyag állandóan bővül, változik.

4. Összefoglalás

Hosszú évek oktatási kölcsönhatásának eredményeként, ma már körvonalazódik egy olyan sajátos biológiai tantárgy ismeretanyaga, ami segíti a jövő koreográfusait és tánctanárokat abban, hogy az egyes táncfajok embertani igényeit meghatározzák. Megértsék az emberi test működését, majdani munkájuk során pedig figyelembe tudják venni azokat a törvényszerűségeket, amelyeket a tehetség sem tud átlépni, és tudatában legyenek annak, hogy a tánc oktatása során is él az az oktatói kötelezettség, hogy a rájuk bízott növendékek egészségének megőrzése legyen a legfőbb pedagógiai feladat.

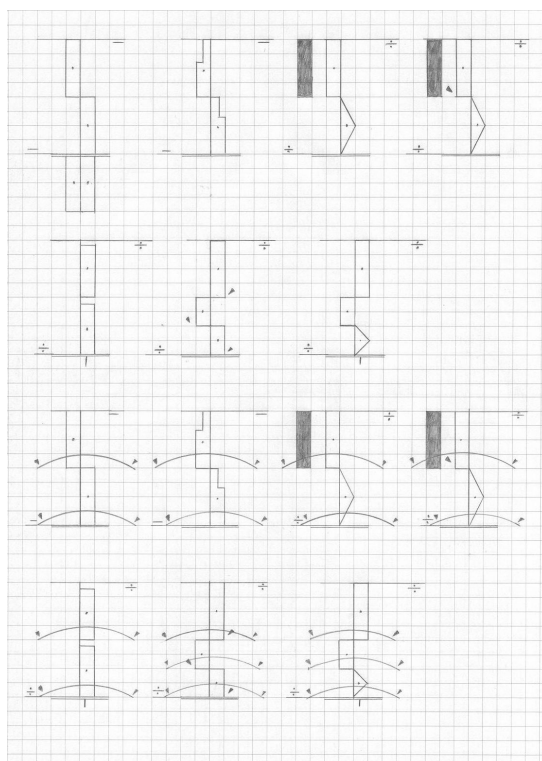
Irodalomjegyzék

- Mády Ferenc (1995): *Mozgásbiológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
Mády Ferenc (1998): *Egészségről táncosoknak*. Planétás Kiadó, Budapest.
Mády Ferenc (2007): *Élettani ismeretek*. Planétás Kiadó, Budapest.

Pedagógiai kísérlet a kinetográfia alkalmazására a 6–8 éves gyermekek táncoktatásában

Sokan feltételezik, és egyes kutatási eredmények is azt sugallják, hogy a tánc szimbolikus leíró rendszere, a Lábán-kinetográfia a gyermekek táncoktatásában is előnyös lehet a tanítás hatékonysága szempontjából. Nemzetközi viszonylatban eddig három kísérletet végeztek a témában (Moses 1990, Wartburton 2000, Fügedi 2003). Az említett kutatási eredményekre és saját oktatási tapasztalatomra támaszkodva, a kinetográfia oktatásának lehetőségeit keresve megalkottam és kipróbáltam néhány módszert, amelyek révén a kisgyermekek már a tánctanulás kezdetén találkoznak a táncjelírással is. Ennek oktatását játékos formában, az elsajátításra kijelölt mozgásanyaghoz kapcsolva végeztem. Fél év után megvizsgáltam, milyen eredményre jutottak a diákok a táncjelírás alkalmazásával.

A 2006/2007-es tanévben két azonos korú csoportot tanítottam: a békéscsabai Savioi Szent Domonkos Általános Iskola és a csabacsüdi Trefort Ágoston Általános Iskola első osztályosait. Korábban egyik csoport sem részesült semmilyen mozgásoktatásban, tehát nálam kezdték táncos tanulmányaikat. A döntést, hogy melyik csoport tanuljon Lábán-kinetográfiát, a meglévő oktatási segédeszközök alapján hoztam meg. Békéscsabán állt rendelkezésre a táncírás tanításához szükséges tábla a táncteremben, így egyértelmű volt a döntés. Mindkét csoportnál azonos célokat tűztem ki egy hathónapos oktatási ciklusra: sok-sok játék mellett néhány 2/4-es motívum eltáncolását, zenei alapülkötésre lépést, ugrást, tapsolást és egyszerűbb ritmusképletek visszaadását tapsal, dobogással (1. ábra).



1. ábra

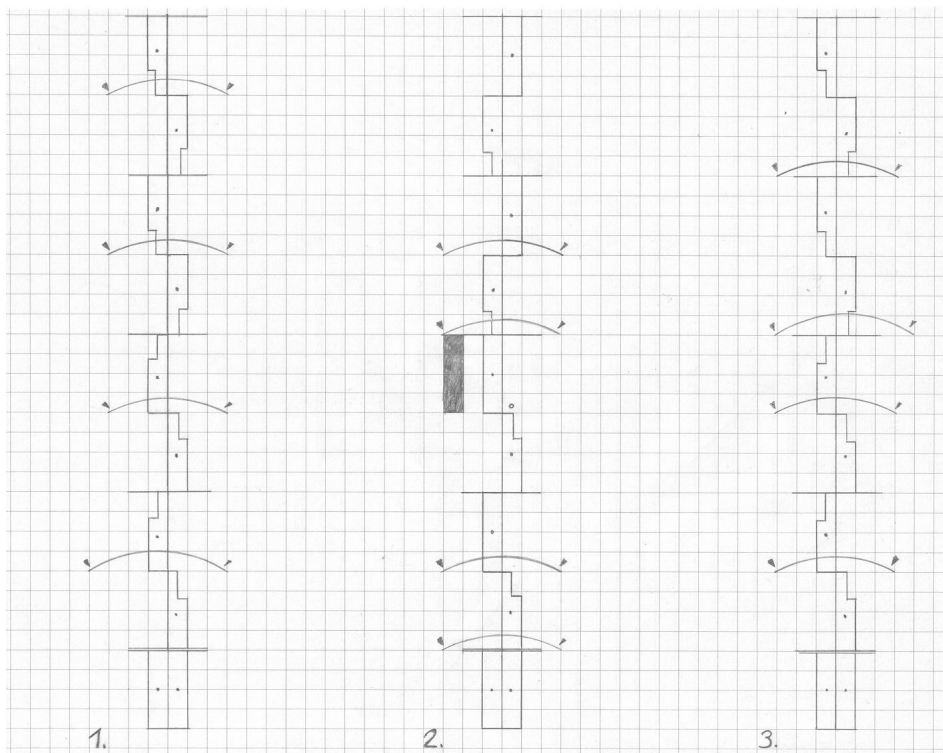
A két csoportban hasonló módon folyt az oktatás, annyi különbséggel, hogy a kísérleti csoporttal az órák egy részét a kinetográfia megtanulásával töltöttük.

Sok ritmusgyakorlat, ritmusjáték, népi játék és utánzásos játék segítségével haladtunk a cél felé. Ebben a csoportban idővel csaknem minden, a tananyaghoz kapcsolódó ritmusjátékot és egyszerű motívumot notációval is megjelenítettem. Ennek eredményeként a félév vége felé már csak felírtam a játékhoz, tánchoz szükséges mozgásanyagot, és a gyerekek – magyarázat vagy demonstráció nélkül – reprodukálták a mozgást.

A kísérleti oktatás eredményeinek méréséhez a következő feltételezésekkel fogtam hozzá: a táncjelírást is tanuló gyermekek nem csupán az utánzásos tánctanulásra hagyatkoznak, hanem átlátják a mozgás szerkezetét, ezért tanulási teljesítményük, több tekintetben jobb lesz: 1. a feladatokat *rövidebb idő alatt tanulják meg*, 2. *pontosabban adják elő*, és 3. a tanulás során *elkerülhető a mozgásinterferencia*.

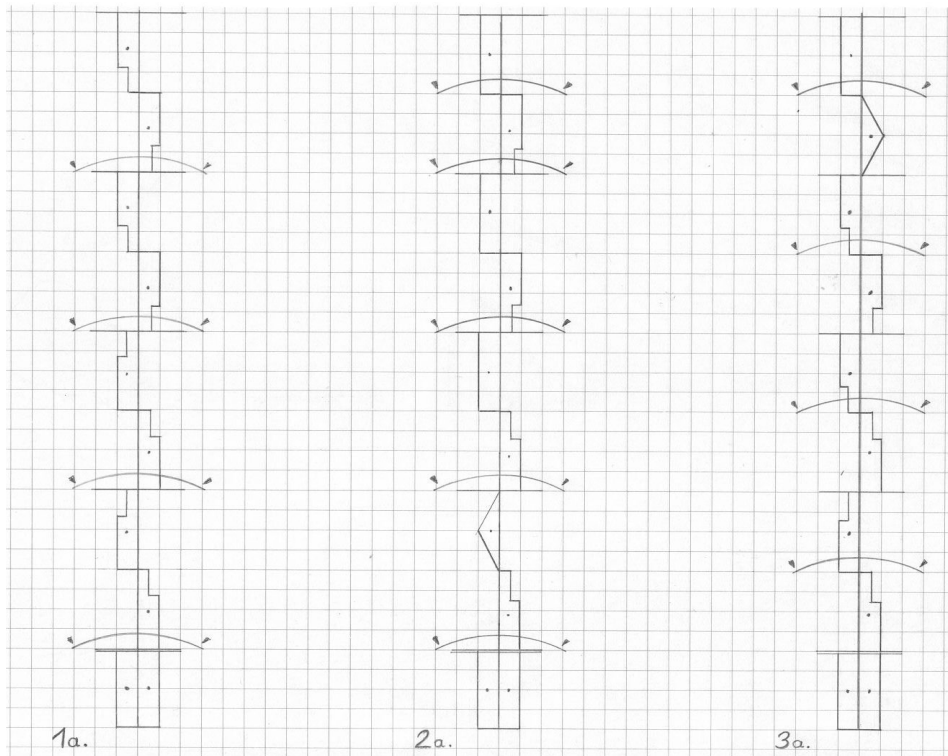
A kísérlet első lépéseként a csoportokból 12-12, megítélésem szerint hasonló ritmusérzékű és mozgáskészségű gyermeket választottam ki. Készség szintjük megállapítására – kidolgozott módszer híján – egy utánzásos játékot hívtam segítségül. A játék menete szerint egy pedagógus kiállt a tanulók elé, és különféle, egyre bonyolultabb ritmusgyakorlatokat, tapsokat, lépéseket és motívumokat mutatott be, amelyeket a gyerekek utánoztak. A felmérés eredménye szerint a kontrollcsoport táncos és utánzásos képessége valamelyest jobb volt, mint a kísérleti csoporté, mert a kísérleti csoportba tartozó gyerekek alacsonyabb bonyolultsági szintig tudták követni a tanárt.

A mérések végrehajtásához létrehoztam hat darab 2/4-es felosztású, 4 ütemes mozgássort. A mozgássorok mindegyike kétszólamú volt, láb és karszólamokat tartalmazott. Az első hármat mindkét csoportnak utánzással és magyarázattal tanítottam meg (2. ábra).



2. ábra

További három nagyon hasonló feladatot a kísérleti csoport táncnotáció olvasásával adott vissza, míg a kontrollcsoport változatlanul utánzással tanulta meg (3. ábra).



3. ábra

Mindkét feladatsor egyre nehezedő lábrendet és tapsszólamot tartalmazott. A hatodik mozgássor lábrendje nem illeszkedett a zenei metrikai rendhez, mert beosztása megfelelt a 3+3+2-es lüktetési rendnek, ami – nyolcados fordításban – a néptáncban és a népzeneben is jól ismert ún. „román ritmus”. Feltehetőleg minden tanár egyetért velem abban, hogy ennek előadása igen nehéz feladat az első osztályosok számára.

A kísérlet megfigyelési szempontjai: 1. *Mennyi idő alatt adják vissza a tanulók a bonyolult, többszólamú, és egy esetben a zenei 2/4-es ütemtagolástól eltérő mozgássorokat?* 2. *Mennyire lesz pontos az előadás, ha a két feladatsort legegyszerűbb mozgássorának tempóját jelentősen megemeljük (pl. negyed = 100-ról 180-ra)?* 3. *Mennyire fejt ki zavaró hatást a mozgásinterferencia az egymás után megtanuló mozgássorok között?*

Az utánzásos feladatokat a tanulóknak bemutatással, egyesével tanítottam meg. A táncírási feladatokat a kísérleti csoport tagjainak a táblára írtam fel. Akkor tekintetem megtanultak az anyagot, ha a gyermek segítség nélkül és maradéktalanul, pontosan visszaadta. Befejezőként a legelső, legegyszerűbb mozgássort kellett megnövelt tempóban újra előadni.

Mindkét csoport megoldásait videóra rögzítettem. Az értékeléshez megmértem minden egyes tanuló feladatonkénti végrehajtási idejét a bemutatás vagy olvasás kezdetétől a pontos visszaadásig. Megfigyeltem a magasabb tempójú mozgássor előadásának pontosságát, illetve pontatlanságát. Megvizsgáltam, hogy hány esetben okozott nehézséget a mozgásinterferencia. A táblázatok (4–5. ábra) a csoportok teljesítményeinek adatait tartalmazzák.

A kísérleti csoport teljesítménye

Sor-szám.	Kutatott csoport	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás: tempós végrehajtás	Utánzás — utánzás: interferencia (alkalom)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás: tempós végrehajtás	Olvasás — utánzás: interferencia (alkalom)
		1.	2.	3.	1.		4.	5.	6.	4.	
1	B. J.	32	105	60	pontos	nincs	15	43	35	pontos	nincs
2	B-T. Cs.	19	42	107	pontos	1	10	19	16	pontos	nincs
3	D. M.	35	238	127	pontos	1	11	98	23	pontatlan	nincs
4	K. Sz.	88	193	134	pontos	2	35	47	24	pontatlan	nincs
5	K. A.	114	218	190	pontatlan	2	61	56	39	pontatlan	nincs
6	Ty. Á.	163	280	86	pontatlan	1	45	67	28	pontos	nincs
7	L. J.	10	188	225	pontos	1	46	57	66	pontos	nincs
8	P. V.	55	158	152	pontatlan	nincs	24	62	41	pontos	nincs
9	R. R.	25	192	105	pontatlan	nincs	33	42	20	pontatlan	nincs
10	Sz. M.	10	148	126	pontatlan	nincs	13	48	18	pontatlan	nincs
11	T. B.	23	199	168	pontatlan	1	57	85	32	pontos	nincs
12	V. B.	22	141	149	pontos	1	36	45	27	pontatlan	nincs
Összes		596	2102	1629	6:6	10	386	669	369	6:6	0
Átlag		49,7	175,2	135,8	1	0,83	32,2	55,8	30,8	1	0

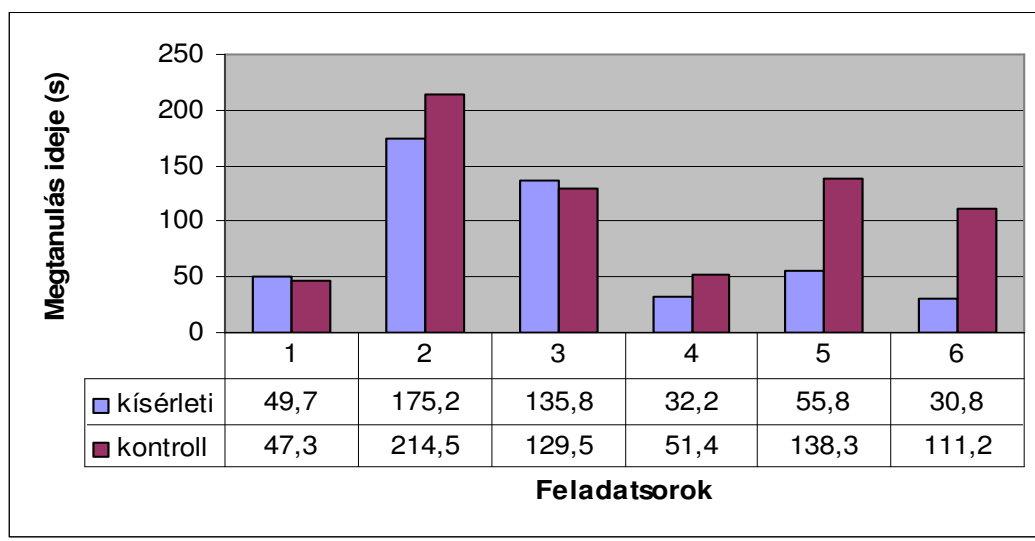
4. ábra

A kontrollcsoport teljesítménye

Sor-szám	Kontroll-csoport	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás ideje (s)	Utánzás — utánzás: tempós végrehajtás	Utánzás — utánzás: interferencia (alkalom)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás ideje (s)	Olvasás — utánzás: tempós végrehajtás	Olvasás — utánzás: interferencia (alkalom)
		1.	2.	3.	1.		4.	5.	6.	4.	
1	B. O.	10	155	61	pontos	1	18	146	104	pontatlan	1
2	B. M.	69	126	101	pontos	1	26	105	94	pontos	2
3	B. E.	127	226	136	pontatlan	2	42	135	202	pontatlan	1
4	D. D.	40	141	62	pontatlan	1	83	159	132	pontos	2
5	F. B.	51	169	216	pontatlan	2	43	122	126	pontos	1
6	K. C.	62	212	109	pontos	2	39	126	88	pontos	nincs
7	K. B.	10	153	120	pontatlan	2	19	91	140	pontos	1
8	L. P.	21	262	115	pontatlan	1	75	120	112	pontatlan	1
9	M. J.	25	324	169	pontatlan	2	30	155	71	pontos	1
10	SZ. R.	57	319	115	pontatlan	1	100	137	83	pontos	nincs
11	V. A.	73	217	240	pontatlan	2	65	144	99	pontos	3
12	V. D.	22	270	110	pontatlan	2	77	220	83	pontatlan	1
Összes		567	2574	1554	3:9	19	617	1660	1334	8:4	14
Átlag		47,3	214,5	129,5	0,33	1,58	51,4	138,3	111,2	2	1,16

5. ábra

A 6. ábra diagramja a feladatmegoldások idejét mutatja be.

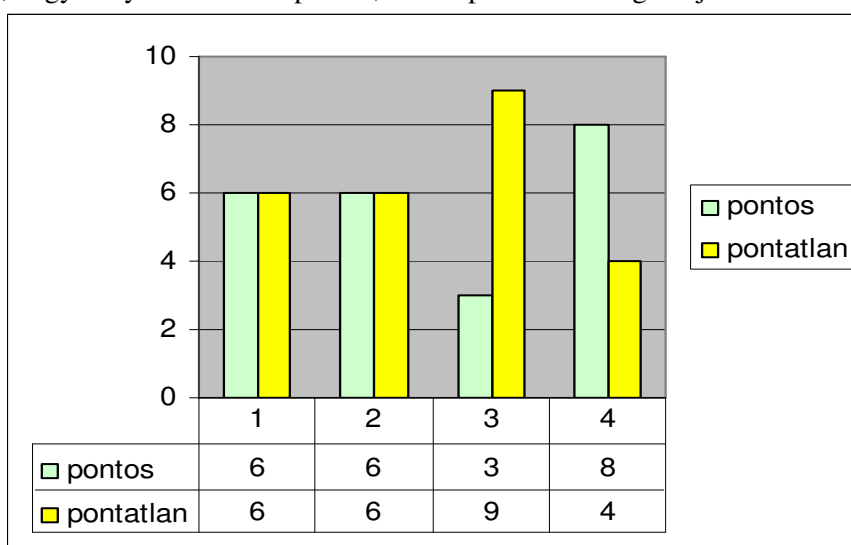


6. ábra

Az első feladatnál a kísérleti csoport és a kontrollcsoport megközelítőleg azonos idő alatt oldotta meg a feladatot. A második feladat esetében a kísérleti csoport hamarabb, átlagosan mintegy negyedével gyorsabban adta vissza a mozgássort. A harmadik feladatnál a két csoport hasonló megoldási időt igényelt, a kísérleti csoport kb. 10%-kal volt lassabb a kontrollcsoportnál. A reprodukció átlagos eredményei – az egyik vagy a másik csoport javára húzó apró eltérések figyelembevételével is – gyakorlatilag egyenlőnek tűnnek.

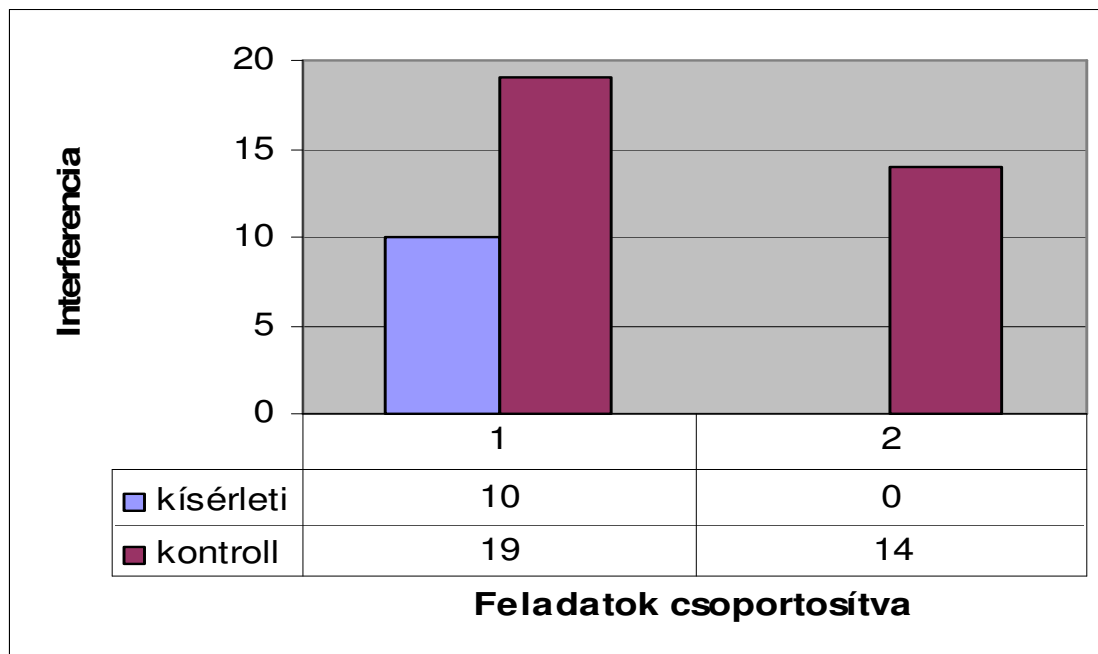
A negyedik, egyszerű feladatot a kísérleti csoport a kontrollcsoport idejének 75%-a alatt, az ötödik feladatot pedig 50%-a alatt oldotta meg. A hatodik feladatnál a kísérleti csoport tanulójának már csak harmadannyi időre volt szükségük a tanuláshoz, mint az utánpótlás kontrollcsoportnak. Tehát a negyedik, ötödik és hatodik, táncírásból előadott feladatot a kísérleti csoport a mozgássorok bonyolultabbá válásával egyenes arányban egyre kedvezőbb időigénnyel oldotta meg, mint a feladatok bemutatását másoló kontrollcsoport.

Az első és a negyedik feladatot mindkét csoport végrehajtotta magas tempóban is. Megfigyeltem, hogy hány esetben volt pontos, illetve pontatlan a végrehajtás.



7. ábra

A kísérleti csoport mindkét mozgássort fele-fele arányban adta elő helyesen, illetve hibásan. A kontrollcsoport az első feladatot arányaiban pontatlanabban, míg a negyediket pontosabban hajtotta végre. Mindkét csoportnál megszámláltam, hogy hány esetben zavarta meg a tanulást a már megtanult mozgássor felidéződése.



8. ábra

A kísérleti csoportnál az első, második és harmadik feladat végrehajtása alatt 10 alkalommal mutatkozott interferencia, a kontrollcsoportnál pedig 19 alkalommal. A kísérleti csoportot tehát körülbelül feleannyiszor zavarta meg az egyszer már megtanult és berögződött mozgássor, mint a kontrollcsoport tagjait. A kísérleti csoport tagjait a negyedik, ötödik és hatodik feladat végrehajtása során egyszer sem zavarták meg a korábban tanultak. A kontrollcsoport tagjainál a feladatok végrehajtása alatt 14 alkalommal tapasztaltam mozgásinterferenciát.

Elmondhatjuk, hogy mindegyik feltételezésünk helytálló volt. Különbségeket tapasztaltunk a tánclejegyzésből tanuló és a kizárólag mozgásbemutatásra, magyarázatra utalt gyermekek között. A táncjelírást használó gyerekeknek nagyságrendekkel kevesebb időre és energiára volt szükségük a lejegyzett mozgás visszaadásához. A két csoport teljesítménye utánpótlásban egyenlő volt, a táncírás használatának és az utánpótlásnak az összevetésében pedig beigazolódtak a feltevéseink. A táncírás alkalmazása a mozgásinterferencia negatív, tanulást nehezítő hatását kizárta. Az én munkám is könnyebbé vált, hiszen diákjaim észrevették saját hibáikat, és – a legkisebb beavatkozásom nélkül – azonnal ki is javították. Más szóval, a *táncírás segítségével a tanulók nemcsak hamarabb tanulják meg az anyagot, hanem pontosabban is*, és – ami a pedagógus szempontjából is igen fontos – *saját magukat kontrollálják és javítják*. A kísérletben segédkező táncpedagógus kollégák is meglepődve tapasztalták a gyermekek életkorához képest bonyolult, metrikailag aszimmetrikus mozgássor (6. feladat) igen gyors megtanulását.

A kísérlet bizonyítja, hogy a táncírás oktatása révén a mozgás tudatosítása és a pontosabb előadás tekintetében már hat hónap alatt mérhető eredmények érhetők el a legfiatalabb korosztálynál is. Ennek segítségével a diákok sokkal hamarabb jutnak sikerélményhez, mint az imitációba sokszor belefáradó társaik. Sok tanár véleménye szerint a magas gyakorlati követelmény miatt nincs idő a táncírás tanítására. A kísérlet bevezető-felmérő utánpótlásos játéka bebizonyította többek között azt is, hogy a két csoport utánpótlás-képessége közel azonos maradt, jóllehet a kísérleti csoport az órák egy részét a kinetográfia megtanulásával töltötte. A kísérleti csoport eredménye azonban csak ebben az

egy vonatkozásban volt megközelítőleg azonos a kontrollcsoportéval, minden másban jobban teljesítettek.

A kutatást nem tekintem lezártnak. Terveim szerint tovább keresem a mozdulatelemzésnek és mozgástudatosításnak a tánc alapfokú oktatásába való beépítésének lehetőségeit. Feltehetőleg a tánctudás magasabb szintjein a feladat lényegesen bonyolultabb, összetettebb lesz. Állandóan szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a tánctanulás végső soron nem pusztán teljesítmény, hanem komplex zenei és mozgásos játékélmény. A táncírás hasznos kiegészítő eszköz lehet ehhez.

Irodalomjegyzék

Fügedi János (2003): *A mozgáskognitív képesség fejlesztése táncnotációval*. Doktori disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Moses, N. H. (1990): The effects of movement notation on the performance, cognitions and attitudes of beginning ballet students at the college level. In: Overby, L. Y. és Humphrey, J. H. (szerk.): *Dance – Current Selected Research*. Vol. 2. AMS Press, New York. 105–112.

Warburton, E. C. (2000): The dance on paper: the effect of notation-use on learning and development in dance. *Research in Dance Education*, 1. évf. 2. sz. 193–213.

Új didaktikai módszerek bevezetése a művészeti oktatásban

Az új didaktikai módszerek bevezetése a szakmódszertani gyakorlat fejlesztése érdekében fontos. Célom, hogy ösztönözzem a Táncművészképző Intézet, valamint a Koreográfus- és Táncpedagógus-képző Intézet művészi és tudományos együttműködését, illetve utat nyissak az oktatási projekteknek.

1. A táncpedagógia létjogosultságának bizonyítása

A művészeti oktatás megítélése nem egyértelmű a köz- és felsőoktatási fórumokon. Elgondolkodtatók azok a megállapítások, miszerint: a művészképző intézmények nem igényelnek egyenértékű pedagógiai képzést (más főiskolákkal és egyetemekkel), mert a gyakorlati órákon a mesterek úgyis átadják a szakmai fortélyokat.

A Magyar Táncművészeti Főiskola csaknem két évtizedes táncpedagógus-képzése viszont rácáfol erre a tévhitre. Kollégáimmal egyetértünk abban, hogy az oktatást differenciáltabban kellene biztosítanunk, mint ahogy eddig tettük.

Az általános pedagógia és pszichológia tanítása csak az első állomás lehet, a második a szakmódszertan színesebb oktatása az új didaktikai elvek segítségével. A képzés fejlesztésével tanítványaink (későbbi kollégáink) a művészetpedagógiát adaptálhatóvá tehetik a magyar köz- és felsőoktatásban (vö. *Mizerák 2007*, 119. o.).

2. A táncpedagógia művészetpedagógiai, képesség- és készségfejlesztő funkciója

Az Magyar Táncművészeti Főiskola Táncművészképző Intézetében állandó probléma az időhiány. A folyamatos próbák és versenyek miatt a növendékek kevés energiát tudnak fordítani az elméleti tantárgyakra. Ráadásul az egyre gyakoribb tanulási nehézségek mellett a diákok egy része számtalan magatartási problémával is küzd. Az elmúlt esztendőben feltűnt a mestereknek, hogy a gyermekek képességeinek és készségeinek fejlesztése sem az elvárt ütemben halad. Ezzel magyarázható, hogy ma már ők is nyitottabbak az új pedagógiai módszerek kipróbálására, többek között a projektpedagógia és a drámapedagógia alkalmazására.

Főiskolánk szakmódszertanra orientált oktatása miatt magam is gyakorlati oldalról igyekeztem megközelíteni a kérdést, segíteni a mesterek mindennapi munkáját és a növendékek fejlődését. A leírtak ellenére mégsem egyértelmű, hogy egy tánctechnikai elem vagy egy gyakorlat átadásában, egy koreográfia betanításában vajon mennyit segíthet egy új pedagógiai módszer.

Véleményem szerint a főleg képesség- és készségfejlesztő foglalkozásokkal megoldhatnánk az egyre gyakrabban felmerülő problémákat: a fegyelmet magatartást, a művészzel szembeni alázatot, a kitartást, a koncentrációt, a képességek és készségek fejlesztését (a pályaalkalmasságot), valamint a nagy elődök, illetve a kortárs balettművészek tiszteletét. A táncszakmával kapcsolatban felmerülő kritériumok a balettművész pálya elengedhetetlen elemei. Mégis nap mint nap szembesülünk azzal, hogy diákjaink nem mindig képesek azonosulni az idősebb korosztály számára egyértelmű értékekkel. Az új didaktikai és művészetpedagógiai módszerek játékoságukkal, a „*mintha-helyzetek*”, az „*aha-élmény*” megteremtésével rendkívül alkalmasak a felsorolt hibák és hiányosságok orvoslására.

3. A projektpedagógia alkalmazása a táncpedagógiai szakmódszertanban

A projektmódszer a 20. sz. fordulóján alakult ki. Pszichológus kollégák mutatták be a chicagói kísérleti iskolájukban, majd leírták a módszer elvi alapjait és gyakorlati alkalmazását. Nagy előnye az életszerűség és a szociális tanulás. *John Dewey* úgy gondolta, „*hogy az ismeretszerzéshez motiváció szükséges, és a motiválás legjobb formája a cselekvés. Majd követője, William Kilpatrick lejegyezte a módszer sajátosságait, elvi alapjait a »The project method« című könyvében, amely 1919-ben jelent meg*” (vö. *Hegedűs* 2002). Az európai pedagógia az 1960-as években fedezte fel újra. Iskolai tanulás szervezési eljárásaként az 1970-es évektől került előtérbe. Virágzása az 1980-as években kezdődött.

Magyarországon először bizonyos reformpedagógiai irányzatokkal együtt vonták be az oktatási-nevelési munkába a két világháború között. *Hegedűs Gábor*, *Poór Zoltán* és *Kuti István*, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola vezetőtanárai, 1998-ban alapították meg a Projektpedagógiai Társaságot. A társaság és a hozzá csatlakozó szakmódszertan-oktatók nem törekednek a projektpedagógia kizárólagos alkalmazására. Céljuk új oktatásszervezési formák és stratégiák alkalmazásával „*lányítani*” a hagyományos oktatást. Szeretnék bemutatni, hogy az oktatásnak és nevelésnek vannak olyan területei, ahol a projektpedagógia nélkülözhetetlen. Ilyenek többek között: a kreativitásra nevelés, a szocializáció, a szociális tanulás, a környezetvédelmi nevelés, az erdei iskolák, a szakkörök, a művészeti és politikai programok, nem utolsósorban a különböző tudományos diákköri tevékenységek (*Hegedűs* 1998).

A projektpedagógia alkalmazásával kiegészíthetjük, színesíthetjük a mesterek kötelező feladatait. Segítségül hívhatjuk az elméleti tárgyak oktatóit is. A siker érdekében a gyakorlati órák megtervezése előtt fontos lenne beiktatnunk egy-egy projektfoglalkozást.

A koreográfia és a tanítvány sikere eddig kizárólag a mester személyes felkészültségén, előadóképességén, műveltségén, empatikus és pedagógiai képességén múlt. A projektpedagógiai elméleteket eddig tudatosan sohasem vezették be a táncmódszertanban. A tanítvány életpályája igazolja, hogy a mester ösztönösen alkalmazta a projektpedagógiai elveket a koreográfiai alapgyakorlatok oktatása során (vö. *Mizerák* 2007, 123–124. o.). Fontos elvárás, hogy a mestereknek kompetens táncstudása, technikai felkészültsége, színházi ismeretei legyenek. A mestert példaképpé teheti még személyiségének harmóniája, szakmai felkészültsége, hitelessége és „szülői gondoskodása”. A *táncpedagógiai mestermunka* (vizsgaelőadás, táncbemutató, versenyelőadás) során a *mesternek* és tanítványának a legplasztikusabb kifejezésformát kell megtalálnia a közös alkotás koreográfiájához.

A projektmódszer alkalmazása során a próbaperiódus, a koreográfia megkezdése előtt elengedhetetlen az előzetes információk pontos közlése.

Lényeges a tanulók szerepe. A növendékeket bevonhatjuk a vizsgaelőadás vagy versenyszám tökéletesítése érdekében az elméleti felkészülésbe és az önfejlesztésbe is, és elmélyíthetjük a téma iránti érdeklődésüket, például házi feladattal, könyvtárban vagy archívumokban végzendő egyéni és csoportos kutatómunkával. Az összetett feladatok erősítik a diákok egyéniségének kibontakozását és „közösségi lényé” válását egyaránt.

A témát a projektben is a mester választja. Az általa irányított módszer akkor hatásos, ha rácsodálkozást, kihívást jelent. Nem csupán energiát tud közvetíteni a közös alkotás megteremtéséhez, hanem képes az előzetes gyakorlati és elméleti ismereteket előhívni, a passzív tudást kreativitássá, művészi alkotómunkává alakítani.

Kifejezetten hasznos, ha a téma, emocionális probléma megközelítésénél a növendékek segítségével a jelenségek mélyéig hatolunk (vö. *Mizerák* 2007, 126–127. o.). A bábáskodás (*maieutiké*) módszere alkalmazható a táncpedagógiában is. A mester vagy a táncpedagógus – az „athéni bögölyhöz”, Szókratészhoz hasonlóan – „megugraszthatja a lusta lovat”: a rábízott tanítványt, a növendéket (*Platón* 1984).

A tradicionális szókratészi módszert sohasem alkalmazhatjuk kegyetlenül és diszkriminatívan a táncpedagógiában. A sikeres felnőtt tanítványok elbeszéléseiből tudjuk, hogy a közös élmény és feladat nagyon célravezető a táncmódszertani oktatásban, mert hangulatteremtő és emlékeztető.

Összekapcsolva az új pedagógiai módszerekkel, a váratlan elméleti kitérő egyenesen üdítően hathat a gyakorlatközpontú táncoktatásra.

Nem feledkezhetünk meg a technikai elemek, a táncstudás tökéletesítéséről sem. Meg kell őrizni a spontaneitást, az ihletettséget, miközben a „művészi szabadságot” is kordában kell tartanunk szigorú, de következetes ellenőrzéssel. Így kiküszöbölhetővé válik a balesetveszély, a közösségellenes megnyilvánulások és a deviáns viselkedés.

A módszer alkalmazása akkor a leghatékonyabb, ha a táncművészi alkotómunkában érdeklődő növendékek vesznek részt. A projektpedagógiában minden tanári közreműködés mellett történik. A gyerekekhez rendeljük hozzá a tananyagot, aki a saját ritmusában, érdeklődésének megfelelően, öntevékenyen fejlődik (Hegedűs, Szécsi, Mayer és Zombori 2002). A mester és az őt segítő elméleti pedagógus semmit nem bízhat a véletlenre. Alaposan előkészített téma mellett, gondos rendezői (koreográfusi) munkával érheti el a kívánt hatást a tanítási-tanulási folyamatban.

Az oktatástechnológiai eszközökkel felvett táncpedagógiai mestermunkák gondosan megtervezett, egyszeri produktumok, közös alkotótevékenység eredményei. Bármikor visszanezethetők, értékelhetők a növendékekkel, és elősegíthetik a motivációt, a hibák további korrekcióját a téma tökéletesítése végett.

4. A drámapedagógia alkalmazása a táncpedagógiai módszertanban

A dramatikus játék módszerét Angliában már az 1800-as évektől használták (Finlay-Johnson 1914, 243. o.). A gyermeki érdeklődés hiánya, valamint a készség- és képességfejlesztés által felismert hibák miatt alkalmazták újra a 20. század első évtizedeiben (Cook 1917). Az 1950-es évektől a gyermekdráma célja már összetettebb – a boldog és kiegyensúlyozott személyiség megteremtése – volt (Slade 1955, 379. o.). A 20. század második felétől megjelenő újabb drámapedagógiai irányzatok a teljes személyiséget és a társadalmi tudat fejlesztését tartották szem előtt (Ward 1957), kiemelve a kreativitás és az improvizáció szerepét (Siks 1983, Siks 1961).

A magyar közoktatási gyakorlatba az 1970-es években (vö. Jackson 1995, 17–21. o.). „Az angol drámapedagógiai módszerből a Slade-féle elképzelések és gyakorlatok jutottak el elsőként hozzánk... Köszönhető [ez] annak, hogy Mezei Éva ezt hozta magával Birminghamból, és Debreczeni Tibor ugyanezt Prágából... Valószínű, hogy a személyiségfejlesztő Slade-módszerre voksolnak az említettek akkor is, ha ismerős előttük a többi. Mégpedig azért, mert a centralizált magyarországi pedagógiai gyakorlat frissítése érdekében ezt találták volna a legfontosabbnak. Személyiségfejlesztő pedagógiai módszernek ugyanis nyoma sem volt ekkortájt. A gyerekekre, mint személyiségre figyelő módszerek közül Slade-é látszott a legvilágosabbnak, legcélszerűbbnek. Jó volt az is, hogy a Slade-módszerben a drámajáték összekapcsolódott a gyermekszínjátszással. Ő ugyanis úgy tekintett drámapedagógiai metodikájára többek között, mint a színjátás nevelési eszközére. Ezzel magyarázható, hogy a drámapedagógia a gyermekszínjátászó-rendezők között terjedt el leginkább” (Szauder 1992, 11–13. o.).

A dráma-, a báb- és a táncjátékok során többnyire lelkes magyartanárok, valamint táncpedagógusok dramatizálták a hagyományos irodalmi alkotásokat és népmeserészleteket.

A drámapedagógiában a növendékeknek több önállóság jut, mint más órákon; kortól, nemtől és képességektől függetlenül lehetőségük adódik az egyéni fejlődésre. A játékos feladatok segítségével minden résztvevő könnyebben elfogadja saját magát és társait, megnő a bizalom a tanár és a gyermek között (vö. Lányiné 1995, 15–28. o.).

A táncpedagógia gyakorlatába minél korábban be kellene vonni a növendéket. Így a módszer hatékonyabb, és természetesebb lehet a közös munka, a mester-tanítvány kapcsolat elfogadása, a színpad közelsége és az önreflexió. A koreográfiák, a táncművészeti elemek betanítása során a drámapedagógiai módszerrel a többi művészeti ágat is észrevétlenül megkedveltethetjük a növendékekkel, az anyag nem marad könyvízü és unalmas. A felmerülő témákat, korokat és a szakmódszertant úgy kapcsolhatjuk össze, hogy észre sem vesszük, milyen sokat hasznosítottak belőle (vö. David 1992, 9–14. o.).

A főiskolai táncművészképzésben részt vevő növendékek gyakorlati teljesítményéből és a felmerésekből kiderül, hogy készségeik, képességeik, testfelépítésük, hozzáállásuk, szorgalmuk és érdeklődésük – kortársaikhoz hasonlóan – jelentős visszaesést mutat.

A drámapedagógiai játékok, helyzetgyakorlatok aktívan szerepet vállalhatnak 1. a képesség- és készségfejlesztésben (a mozgáskultúra és a ritmusérzék fejlesztésében), 2. a verbális és nonverbális kommunikációban, 3. a testtudat kialakításában, 4. a korosztályi gondok kiküszöbölésében, 5. a nemi identitás kialakításának elősegítésében és 6. a kulturális problémák kezelésében.

A képesség- és készségfejlesztéssel kapcsolatos helyzetgyakorlatok megszerkesztésekor mindenképp az a szándék vezetett, hogy hasznos játékokat állítsak össze a táncművésznövendékeknek és táncpedagógus hallgatóknak. Remélem, eredményesebb felkészülést biztosíthatok számukra a színpadi fellépéseik és a közoktatásban ellátandó pedagógusi feladataik megoldásához.

A játékokban központi helyen áll a mozgáskoncentráció, az együttműködés-javító, képesség- és készségfejlesztő mozgás, amit nagyon hasznosnak tartok a páros táncok (néptánc, modern társastánc), valamint az individuálisabb táncok (klasszikus balett, modern tánc és divattánc) begyakoroltatása során.

A koreográfus- és táncpedagógus-képzésben már évek óta sikeresen alkalmazzuk a drámapedagógiát a felnőtt korú hallgatók körében. A Táncművészképző Intézetben csupán az elmúlt esztendőben fogalmazódott meg az igény ennek a tantárgynak az adaptálására a kisiskolás korú gyermekek képzésében. Az első kísérleti évfolyamban a gyakorlatokat egy szakkör jellegű foglalkozás keretében szeretném kipróbálni a 0. évfolyamos klasszikus balett szakos növendékekkel.

A drámapedagógiai helyzetgyakorlatok alkalmazása során elmélyíthető a szakma, a pálya, a kollégák iránt érzett elkötelezettség, kialakulhat az egészséges önismeret, önfegyelem (*Baji-Gál* 2005, 55–56. o.). A drámajátékokban erősebbé válhat a bizalom, önmagunk és társaink elfogadása.

Korosztályonként változnak a súlypontok (*Gabnai* 1999, 9–13. o.). Minél előbb vonjuk be az oktatásba, annál hatékonyabbá válik a módszer a növendékek életében, és természetesebb számukra a közös munka. Hiszek abban is, hogy az említett foglalkozásokkal nyitottabbá tehetnénk a ránk bízott gyermekeket a táncművészet iránt.

5. A szerkesztett játéksor meghatározása

Az egyszer 90 perces, szakkör jellegű foglalkozás tervét a Magyar Táncművészeti Főiskola Táncművészképző Intézetének 0. évfolyamos klasszikus balett szakos növendékei számára készítettem.

Fontos, hogy a növendékeink – a színpadi munkára való felkészülés érdekében – már igen korán megszokják a 90 perces vagy az ennél hosszabb gyakorlati foglalkozásokat. A szakkör célja, hogy elősegítse a képesség- és készségfejlesztést, a nonverbális és verbális kommunikációt, a közösségi munkát, a fegyelmezett magatartást, a kitartást és a koncentrációt, miközben megfelelőképpen motiváljuk őket.

A mesterek évfolyamonként általában 8–10 fős lány-, illetve fiúosztályokkal dolgoznak. Kísérletképpen koedukált csoporttal szerettem volna elkezdni a foglalkozásokat. Az adott korosztályban – fiú növendékek hiányában – erre nem volt lehetőségem, így jelenleg lányosztállyal dolgozom.

A drámapedagógiai foglalkozások (drámajáték óra) helyszínéül a Táncművészképző Intézet tükrös, linóleumpadlós balett-termeinek egyikét választottam. Ez a legalkalmasabb annak a térnek a kialakításához, amelyben az egész csoport elfér. A mozgásgyakorlatok alatt fontos, hogy friss legyen a terem levegője, és elengedhetetlen a kényelmes ruha viselete, amiben a földre is ülhetnek, csúszhatnak-mászhatnak.

A klasszikus táncművészképzésben a gyakorlati órákon a növendékeknek nagyság szerint kell felsorakozniuk a balettrúd előtt. A drámapedagógiai foglalkozásokon ezzel szemben körformát alakítok ki. Azt kérem a csoporttól, hogy – hacsak a játék másként nem kívánja – körben ülve helyezkedjenek el. A szabályokat pontosan, világosan, röviden kell ismertetni. A növendékek pozitív

megerősítése és motivációjának felkeltése érdekében mindig célszerű próbajátékot játszani (Fort, Kaposi, Nyári, Perényi és Uray 2005, 3–4. o.).

6. A játéksor szerkesztési elvei

A *fokozatosság elvének* nagyon fontos szerepe van a játékok során: a terhelés szintjének emelése, a koncentráció növelése és szinten tartása, az állandó motiváció biztosítása. A csoport játékbeli terhelése legalább olyan fontos, mint a táncművészképzésben részt vevő növendékeink fizikai terhelése, nyújtása és életkorának megfelelő fejlesztése (Kaposi 2002, 5–7. o.).

A tervezett drámapedagógia szakkör tagjai még nem jártasak a drámajátékban, de nap mint nap szembesülnek a színpadi jelenlét elvárásaival, amit inkább utánzással, mintsem tudatosan sajátítanak el már alsó tagozatos korukban. A vegyes drámapedagógia-csoport érdekessége még, hogy növendékeink más gyakorlati órákon sohasem dolgoznak koedukált csoportokban. Közösségerősítő a drámapedagógiai foglalkozáson szembesíteni a növendékeket a többiek képességeivel, jelenlétével, és megszokhatják a nemi szerepeket is.

A *változatosság elvének* gyakorlati megvalósítása különösen fontos a balettművészképzésben részt vevő alsó tagozatos növendékeink esetében. Tanszékvezetőként meglátogattam néhány hasonló korú csoportot. Azt tapasztaltam, hogy a kétszer 45 perces gyakorlati foglalkozások alatt nem minden gyermek képes végig koncentrálni. Ajánlatos lenne megteremtenünk a táncművészeti gyakorlatban is – a drámapedagógiai helyzetgyakorlatokat jellemző – változatosságot. Az ülő, a mozgásos, a halk és a hangos játékok, gyakorlatok és jó tanácsok felváltva alkalmazhatók az unalom elkerülése céljából (Fort és mtsai 2005, 4. o.).

Szerencsés *blokkos szerkezetben* alkalmazni a lazító és memóriagyakorlatokat, az együttműködési képességet, valamint a ritmusérzékelt fejlesztő játékokat (Göbel 2006, 7–9. o.). A bizalomjátékokat csak féléves közös munka után csempésszük be a feladatok közé. Úgy érzem, hogy a drámajátékszakkör tagjainak ennyi időre szükségük van a zavartalan együttműködés készségének kialakításához.

7. A projekt- és a drámapedagógiai módszer hatása a táncos mozgásformák tanításában

A fentebb elemzett új pedagógiai módszerek lényege az együtt gondolkodás. Az egészséges önismeret, az önfegyelem erősebbé teszi a közösségi munkát. Az erős fizikai megterhelés ellenére a játékos foglalkozás a növendékeknek őszinte örömet okoz, korosztálytól függetlenül.

Ajánlott minél fiatalabb korban elkezdni mind a projekt-, mind a drámapedagógiai módszer alkalmazását, mert az életkor növekedésével a mozgásban és a verbális kifejezésformák vonatkozásában is egyre erősebb gátlások alakulnak ki a gyermekekben.

A játékokban megmutatózó készség- és képességbeli különbségek nem vezetnek szegregációhoz, nem generálnak kisebbségi érzést, és nem okoznak stigmatizációt, sokkal inkább segítik az eltérő adottságok és az egyéni értékek kiaknázását.

Az új módszerek utat nyitnak a táncművészet interdiszciplinaritása felé. Észrevétlenül „a csoda” részeseivé teszik a növendékeket. A koreográfiák, a táncművészeti elemek betanítása játékos és élvezetes. A többi művészeti ág adaptálása nem maradna járulékos tevékenység. Az összetett pedagógiai módszerek kivitelezése azonban felelősségteljes elméleti és gyakorlati munkát igényel az elméleti és a gyakorlati oktatóktól, a mesterektől és a növendékektől egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Baji-Gál Ferencné (2005): *Drámapedagógia alkalmazása – Foglalkozások alsó tagozatosok számára*. Pedellus Tankönyvkiadó, Püspökladány.
Caldwell Cook, H. (1917): *The Play Way*. Heinemann, London.

- Davis, D. (1992): Drámajáték, tanulás, értelmi fejlődés. In: Az angol drámapedagógia. *Drámapedagógiai Magazin* 4. 1992/2. sz. 9–13.
- Finlay-Johnson, H. és Cyr, E. M. (1914): The Dramatic Method of Teaching. The Elementary School Teacher. *The University of Chicago Press*, 14. évf. 5. sz. 243.
- Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs és Uray Péter (2005): *Dráma és tánc az 5–6. osztály számára*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Gabnai Katalin (1987): *Drámajátékok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Góbel Orsolya (2006): *Mozgás a képzelet szárnyán*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Gábor (1998): *Projekt módszer I*. KETIF Kiadó, Kecskemét.
- Hegedűs Gábor (2002): *A projektpedagógia „Az ismeretszerzés örömtelivé tétele”*. jgyk-gyp.aerinne.hu/jegyzet/tantecnika/projektpedagogia.doc
- Hegedűs Gábor, Szécsi Gábor, Mayer Ágnes és Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Jackson, T. (1995): Nevelés vagy színház – A TIE angliai fejlődéstörténete. In: Kaposi László (szerk.): *Színház és dráma a tanításban*. Színházi füzetek VIII. Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest. 17–21.
- Kaposi László (1993): *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ–Kerekasztal Színház Nevelési Központ, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1995): A gyermekkor szakaszokra osztása. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Színházi füzetek VII. Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest.
- Mizerák Katalin (2007): *A táncpedagógiai szakmódszertan differenciálódásának igénye a felső- és a közoktatásban*. In: dr. Hegedűs G. és Lesku K. (szerk.): *Projektpedagógia – Projekt módszer X*. Projektpedagógiai Társaság, Kecskemét. 119–190.
- Platón (1984): Menon. In: *Platón összes művei*. Európa Kiadó, Budapest. 643–724.
- Siks, G. B. (1961): *Creative Dramatics for Children*. Ginn and Co., New York.
- Siks, G. B. (1983): *Drama with Children*. Harper and Row, New York.
- Slade, P. (1955): *Child Drama*. Philosophical Library, New York.
- Szauder Erik (1992): Az angol drámapedagógia. *Drámapedagógiai Magazin* 4. 1992/2. sz. 11–13.
- Ward, W. (1957): *Playmaking with Children*. Appleton-Century-Crofts Inc. New York.

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR

Tartalom

Balikóné Elmer Felícia:

A művészetpedagógia devalválódása a rendszerváltás után

Bálint Judit:

Középkori történelemóra

Bata Rita:

Bevezetés Délkelet-Ázsia tradicionális előadó-művészetébe. A nyugati kortárs tánc szellemi megújulásának egy lehetséges útja

Budainé Balatoni Katalin:

Táncos mozgásfejlesztés az óvodában mozgásos játékok segítségével. Az ugróiskola

Füsi Gyöngyi:

A kontaktimprovizáció alkalmazásának lehetőségei az alapfokú művészetoktatásban

Hortobágyi Ivett:

A népdalok jelentősége a néptáncoktatásban

Juhász Dóra:

A test és a szerep transzparenciája, avagy az „áttetsző táncos” fogalma

Ruszné Hodonszky Júlia:

A táncoktatás emocionális és intellektuális hatásai gyermekkorban

Szőnyei Anett:

A két különböző lábhangsúlyos csárdás és a páros forgás tanításának módszertani lehetőségei

Tóth Anikó:

Az alapfokú művészeti iskolák és a táncoktatás helyzete

Vida Anna:

A páros viszonyok oktatásának szerepe és lehetőségei a nevelésben

Virághné Vajda Gyöngyvér:

A mozgás és a tánc jelentősége az indián kultúrában. Indiántábor

Balikóné Elmer Felícia

A művészetpedagógia devalválódása a rendszerváltás után

1989/90-ben, a rendszerváltás idején abban reménykedtünk, hogy rövidesen elmondhatjuk: ezen a területen minden rendben van, dinamikusan fejlődik, legfeljebb ennek a fejlődésnek az irányáról és elveiről kell beszélnünk. Közismert azonban, hogy a művészetoktatás – sok más területtel (pl. közoktatás, egészségügy, szociális szféra) együtt – nehéz helyzetbe került.

1. A művészet mint értékteremtő tevékenység

Értékteremtés. E szó hallatán ma az emberek nagy többsége csak a gazdasági, anyagi értelemben vett értékteremtésre gondol: vállalati haszon, nyereség, gazdagság. A fiatalok számára általában a minél nagyobb vagyon megszerzése, az üzleti siker a legfontosabb életcél.

Eközben a szellemi, tudományos és előadó-művészeti értékteremtés – bár legalább annyira fontos – háttérbe szorul. Sajnos, ilyen a művészet is, jóllehet az őskortól az ember egyik legfontosabb és csak rá jellemző megnyilvánulása. A mitologikus gondolkodásban a titokzatos és félelmetes környezet megértését, befolyásolását célzó zenés és táncos rítusok, a vadászat eredményességét biztosítani hivatott barlangrajzok az idők folyamán művészetté nemesültek. A történelem során felhalmozódott megszámlálhatatlan műalkotás mára életünk részévé vált. Bár szinte észrevétlenül, mégis befolyásolják személyiségünket, pillanatnyi hangulatunkat és regenerálják energiaforrásainkat. Kézzelfogható anyagi értéket tehát valóban nem teremtenek, de jelentőségük, fontosságuk vitathatatlan. A nyugati típusú demokráciákban a művészet és a művészetoktatás támogatása állami feladat. Magyarországon viszont azt tapasztaljuk, hogy a mindenkori kormányzat nyíltan igyekszik kivonulni a finanszírozásból.

2. Politikai átalakulás, gazdasági helyzet és művészetoktatás

A szocialista rendszerek összeomlása más-más módon ment végbe a kelet-közép-európai országokban. A diktatórikus szemlélet megszűnése és a plurális demokrácia megteremtése hazánkban békésen, tárgyalásos úton, alkotmányos keretek között zajlott le. A politikai rendszer átalakulása gyors ütemben terjedt ki a gazdasági, oktatási, kulturális és tömegtájékoztatási rendszerre. Gyökeresen megváltoztak az alapvető jogok, a tulajdonviszonyok, a pénzügyi, gazdasági és társadalmi berendezkedés (Bihari 2005).

Az 1990-es évek elején a kormányzat a legfontosabb feladatnak a piacgazdaság bevezetését és a magánosítást tekintette. A gazdaság teljesítménye jelentősen visszaesett. Az évtized közepétől a gazdaság fejlődésnek indult, ám eközben a világ más nemzetgazdaságai is növekedtek. Így történelmi lemaradásunk abszolút értelemben nem csökkent, sőt – egyes számítások szerint – nőtt. Az eddigi komoly megszorítások után még továbbiak várhatók.

Ugyanez mutatkozik meg a művészetoktatásban. A rendszerváltást követően a kultúra és az oktatás terén az addig kötelező centralista szemlélet kiiktatását és néhány szervezeti reformot tartottak fontosnak.

A reformgondolkodás eredményeként új elemekkel gazdagodott a művészetoktatás. Kiszélesítették a képzésben részt vevők körét, és a zene mellett a többi művészeti ág is bekerült az oktatásba. Elkészült a művészeti ágak tanterve és követelményrendszere. Így az átmeneti időszakban, az 1990-es évek elején, európai mércével mérve is példaértékű oktatást tudhattunk magunkénak.

Ez egyre nagyobb igényeket ébresztett. Számptalan önkormányzati, alapítványi, egyházi és magániskola illesztette be a pedagógiai programjába a művészetoktatást. Ebben közrejátszott az is, hogy a fenntartók növekvő pénzügyi gondjaira az intézmények a létszám és a tevékenységi kör bővítésével reagáltak. Valamennyi, rendezett jogi körülmények között működő intézmény igényt

tarthatott ugyanis a központi normatívára. Sok iskola azért vezette be a művészetoktatást, hogy az ezért kapott normatívából fedezze egyéb működési költségeit. Eközben a szakmai színvonal háttérbe szorult (Lencsés 2005), néhány iskolaalapítót pedig egyszerűen a személyes meggazdagodás reménye vezetett. A szakpolitika nem tudott mit kezdeni a megnövekedett gyermeklétszámmal, a költségek pedig messze meghaladták a területre eredetileg szánt keretet. Ezek a folyamatok aláásták a szakma tekintélyét.

A normatíva 2005-ben végrehajtott csökkentése és a térítési díj bevezetése után kevesebben iratkoztak be a művészetoktatási intézményekbe. A további normatív támogatást pedig minősítési eljáráshoz kötik. Ennek lebonyolítása súlyos anyagi teher a fenntartóknak. 2007 tavaszán lezajlott az előminősítés. Ennek során több intézmény „elvézett”. Ezt követi a szakmai ellenőrzés, ami további iskolabezárásokhoz vezethet. A fennmaradó intézmények differenciált normatívát kapnak.

A művészetoktatás labilitását növelte, hogy sok pedagógus nem rendelkezett a tanszak tanításához szükséges szakirányú végzettséggel. Magyarországon az elmúlt évtizedekben a művészeti főiskolákon és egyetemeken inkább művészképzés folyt, nem pedig tanárképzés. Ezért, amikor a közép- és felsőfokú szakképzések – amelyek közül néhányat végül nem is akkreditáltak – megkezdődtek, a negyvenes-ötvenes éveikben járó, szakmájukhoz jól értő, de az előírt oklevéllel nem rendelkező tanárok ültek be az iskolapadba. Az előminősítés tapasztalata szerint a szakképzett tanárok hiánya még ma is jelentős probléma. A minisztérium által adott türelmi idő rövidnek bizonyult. Az iskolaértékelés fontosságát mindenki elismeri, de a politikusok, akik a költségvetési vita során gyors megoldást kerestek, nem gondolták végig, hogy ez nagy körültekintést igénylő, lassú folyamat (Réfi 2007). Csetneki József (2006) szavaival élve: „A művészetoktatás Magyarország egyik legnagyobb szellemi, kulturális értéke. Megőrzésének politikán felüli érdeknek kell lennie.”

3. A művészetpedagógia jelentősége

A művészetoktatásnak az alábbiakban felsorolt személyiség- és közösségfejlesztő hatásaira vonatkozó megállapítások a jelenlegi viszonyok között csupán eszményeket képviselnek, de fontos lenne, hogy a későbbiekben realizálódjanak.

Egy dinamikusan fejlődő gazdaság létrehozásához kiegyensúlyozott, kreatív emberekre van szükség. Az életben elért sikerben lényeges szerepet játszik az érzelmi intelligencia. A művészetek művelése és befogadása emocionális és képzeleti hatású, oktatása így a pszichére hat, elsősorban az érzelmi intelligenciát és a viselkedéskultúrát fejleszti. Fogékonnyá teszi a gyerekeket a szépre, a jóra és együttműködésre tanít. Nagy szerepe van a reális önismeret, az önfejlesztés és az asszertivitás kialakításában is. A gyermekek saját képességeinek megismerését segítik elő a szereplési lehetőségek, amelyek önértékelésre is készítetnek.

A személyiség művészi beállítódását erősíti a növendékeknek adott önálló munka, az improvizációs és kreativitást igénylő feladatok. Az egészséges életmód megismertetésével, pozitív minták bemutatásával káros szokások és függőségek kialakulását előzhetjük meg. A színház-, koncert-, és múzeumlátogatások, táncházak és egyéb rendezvények szintén az érzelmi intelligencia és a viselkedéskultúra fejlesztését szolgálják.

Az iskolaépület magas esztétikai igényvel kialakított környezete növelheti az oktatás hatékonyságát és a nyugodt, alkotó légkör létrejöttének esélyét, ami szintén fontos szerepet játszik a kiegyensúlyozott személyiség kialakulásában.

Egy jól működő iskolában kiemelkedő fontosságú, hogy összetartó, egymás teljesítményét és sikereit tisztelő, megbecsülő közösség alakuljon ki. Ez vonatkozik az iskola egészére, de a tanszakok kisebb, és az egyes órákon részt vevők legkisebb közösségeire is. Fontos, hogy a növendékek büszkéek lehessenek iskolájukra.

A szereplések és kiállítások sikere az egyéni teljesítményeken múlik. Ez a csoportos jellegű művészi megnyilvánulásokra még fokozottabban érvényes, hiszen itt a szereplők egymást is motiválják. A közös alkotás és a sikerélmény közösségfejlesztő hatású.

A művészeti iskolák által szervezett tanórán kívüli tevékenységek az összetartozás érzését erősítik. Közösségfejlesztő szerepet játszanak továbbá a különböző tanszakok által létrehozott közös produkciók és a magas színvonalú, gazdag esztétikai élményt nyújtó művészeti rendezvények is.

A művészetoktatás egyik legfontosabb feladata a művészi tehetség felismerése, gondozása és pályára állítása, illetve általánosságban a művészi képességek fejlesztése. A művészetekben tehetséges gyermekek az átlagnál jobb képességekkel rendelkeznek, megfelelő képzés segítségével átlagon felüli teljesítményre képesek. Személyiségük legfőbb jellemzői: a kreativitás, az eredetiség, a kíváncsiság, a belső teljesítménykényszer és az önbizalom. A művészi képességek korán megmutatkoznak, de a motivációs és akarati tényezőktől, a környezet serkentő vagy gátló hatásától is függ, hogy milyen színvonalon lesz képes a tehetség kibontakozni. Ebben a folyamatban válik jelentőssé a művészetoktatás szerepe.

A tánc önkifejezés, szórakozás, a színházművészet fontos része és lélekgyógyító tevékenység. A zene, a mozdulatok és a test harmóniája különleges érzelmeket kelt az előadóban és a nézőben egyaránt. A tánchoz szükséges az egészséges életmód és a karbantartott test, a sikerélmények pedig a lélekre is jótékonyan hatnak.

4. A művészetpedagógia megítélése

A kormányzat álláspontja ismeretes. A különböző nyilatkozatok a terület rendkívüli fontosságát hangsúlyozzák, a törvények és rendeletek azonban az ellenkezőjét sugallják. Az alapképzést minimális szinten kívánják csak támogatni. Ha még a közalkalmazotti bértáblát is figyelembe vesszük, az alulfizettség következtében a pedagógusok egy része várhatóan pályaelhagyóvá válik. Ezért az oktatás színvonala csak nehezen vagy egyáltalán nem lesz tartható.

Az iskolapadban ülő generáció tudásával, műveltségével fogja meghatározni az ország jövőbeli fejlődésének irányát. Felmerül tehát a kérdés, kinek jó, ha felületes ismeretekkel rendelkező, műveletlen és a kultúránkat nem becsülő felnőttekké válnak diákjaink?

A művészetoktatás *társadalmi megítélése* viszont, ha nem is egyértelműen pozitív, de sokkal kedvezőbb képet mutat. A szülők szívesen íratják be gyermekeiket művészeti órákra. Remélhetőleg a művészetek iránti fogékonyság és tisztelet vezérli őket, és csak ritkán az a tény, hogy gyermekük addig sincs otthon, és így nem kell vele foglalkozni.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a 6–12 éves korosztályban a legnagyobb a létszám az alapfokú művészetoktatási intézményekben, a felsőbb évfolyamokon pedig már csak kevesen tanulnak. Ez a kamaszkornak, a közelgő továbbtanulásnak és a környezet kedvezőtlen hatásának tulajdonítható. A szakirányú továbbtanulás és a professzionális művészpályák iránti érdeklődés a legtöbb művészeti ágban csökkenő tendenciát mutat. Sok tanulás, gyakorlás és kemény munka árán válhat csak valaki művészeti ága hiteles képviselőjévé, míg sok más területen kisebb energiáfordítással érhetnek el – főleg anyagi – sikereket. Ezenkívül a szakmai előrelépés bizonytalansága és a többség számára várható szerény kereseti lehetőségek is elriasztja a fiatalokat.

Ha azonban a művészetoktatásban eltöltött néhány évben hatékonyan sikerül személyiség- és közösségfejlesztő hatást elérnünk, nem hiábavaló a fáradozásunk, hiszen ezek a fiatalok segíthetnek a társadalom értékrendjének átalakításában.

Sokak számára a külsőségek, a felszín fontosabb, mint a tartalom. A táncoktatásban is megjelent a popularizálódás, a tömegigényeket kiszolgáló szolgáltatások, amelyekre inkább a mennyiségre, mint a minőségre törekvés a jellemző. Léteznek például nagy bázissal rendelkező egyesületek, amelyek nemzetközi versenyeket is rendeznek az általuk kreált műfajokban. Ilyenkor az összes résztvevő csoport egy előre megadott koreográfiát ad elő. A műmosoly az egyetlen művészi igény. Kötelező viszont a színes, csillogó egyenruha, amit természetesen az egyesület forgalmaz.

A néhány lépésből és térformából álló „táncok” rövid idő alatt betaníthatók, nem igényelnek szaktudást. A „tanárokat” néhány hét alatt képezik. A gyerekeknek nem kell keményen dolgozniuk, hamar színpadra kerülhetnek. Az az illúzió alakulhat ki bennük, hogy tudnak táncolni. Ez a tevékenység pontosan megfelel a jelenlegi, eltorzult értékrendünknek, amely a gyermekek személyiségfejlődésére kifejezetten káros.

5. A jövő

Teljes a bizonytalanság. Néhány iskolának nincs jövője. Nemcsak az anyagi nehézségek, hanem a folyton növekvő adminisztrációs terhek, a túlszabályozás is ellehetetleníti a működést.

A szülők egy része nem tudja vállalni az állami támogatás csökkenésével megnövekedett kiadásokat, így sok gyermekről ki sem derülhet, hogy tehetséges-e, illetve tehetségét nincs lehetősége kibontakoztatni.

A különböző szakirányok között kialakult rivalizálás nehezíti a szakmai együttműködést. A tánc területén például a divattánc a legnépszerűbb. Nagy bázist tudhat magáénak a tradíciókkal rendelkező néptánc is. A modern tánc iránt kisebb az érdeklődés, a klasszikus balettel tanulók száma pedig csökken.

Növekszik a főváros és a vidék közötti különbség. Lesz olyan területe az országnak, ahol a szülők nem találnak majd a környékükön ilyen típusú intézményt, hiszen a minősítés során a területi lefedettség nem szempont. Jó esetben a rendszerből kikerült, jól képzett pedagógusokból lesznek a hiányt pótló „vándortanítók”.

Válószerűbbnek tűnik azonban, hogy még több hozzá nem értő, képzetlen önjelölt „tanár” lép el a „piacot”, akik továbbra is tanterv, színvonal és ellenőrzés nélkül oktatnak. Hiszen ha kifizetik a terembért, azt és úgy tanítanak, amit és ahogyan akarnak vagy tudnak. A jelenlegi törvényi szabályozás lehetőséget ad erre. Amíg ez nem változik, és az ellenőrzés nem lesz teljes körű (most ugyanis csak az intézményekre terjed ki), ez kiküszöbölhetetlen marad.

Aki művészetet tanul, mást is jól tanul. Ez nem mai igazság. Devalválódott művészetoktatásunk azonban mai probléma. Ezzel kapcsolatban számtalan kérdés merülhet fel. Megfelelőek-e az ide vonatkozó törvények? Indokolt-e az állam kivonulása? A szülők ki tudják-e fizetni a tandíjat? A gyerekeket sikerül-e a számítógép és a tévé mellől kimozdítani? Megoldott-e a művészek és a művészetet tanítók speciális oktatása? Elegendő teret kap-e a kortárs művészet a tananyagban? Bevált-e a közoktatásból (tanórával, naplóval, ellenőrzővel) átvett rendszer?

Irodalomjegyzék

Bihari Mihály (2005): *Alkotmányos rendszerváltás Magyarországon*. www.mindentudas.hu/bihari/20050428.htm

Csetneki József (2006): Nyílt levél a művészeti iskolák megmentéséért. *Tanít-tani*, 11. évf. 39. sz.

Lencsés Lídia (2005): Összefogás szükséges a jövőnk biztonságáért. *Tanít-tani*, 11. évf. 36. sz.

Réfi Zs. (2007): Interjú Ember Csabával. *Parlando*, 49. évf. 4. sz.

Bálint Judit

Középkori történelemóra

Ez a művészetpedagógiával, művészetoktatással foglalkozó projekt, amit leginkább nyári táborozás formájában lehet megvalósítani, ahhoz kíván ötletet adni, hogyan teremthetünk hasznos és szórakoztató elfoglaltságot diákjainknak a tanár és a diák közös tevékenységén, valamint a diákok érdeklődésén alapuló módszerrel.

A projekt célja, hogy a tanulóknak felkeltse az érdeklődést egy legendákkal és mondákkal övezett történelmi kor iránt, és – a történelemtankönyvek anyagán túllépve – egy másik oldalról megközelítve, a művészeteken keresztül ismerkedjenek meg a középkori szokásokkal, életformával, kultúrával, a lovaggal és természetesen a történelmi háttérrel.

1. A projekt tartalma

A nyolcnapos programsorozat a kora középkortól, a legendás Artúr király udvarától a kereszties lovagok hadjáratain keresztül Mátyás király reneszánsz udvaráig vezeti a diákokat. A történelmi kalandozás a középkor történetét öt szakaszra bontva dolgozza fel: 1. A kora középkor (6–8. sz.): a kelták, a germánok és az Artúr-mondakör. 2. Az érett középkor első fele (8. sz. vége–11. sz. eleje): a honfoglaló magyarok, az Árpád-ház első uralkodói, a vikingek, a normannok és a hastingsi csata. 3. Az érett középkor második fele (11–13. sz.): az Árpád-házi királyok (folytatás), a tatárjárás és a kereszties háborúk. 4. A késő középkor (14–15. sz.): az Anjou-kor, Zsigmond király uralkodása, a skót függetlenségi háború és a százéves háború. 5. A középkor vége és a kora újkor kezdete (15–16. sz.): Hunyadi Mátyás, Dózsa György és a mohácsi vész.

Nemcsak időutazást teszünk, hanem Európát is bejárjuk, hiszen a 6. századi Angliából és Skóciából elindulva, a kontinenst átszelve érkezünk meg Magyarországra, Mátyás király reneszánsz udvarába.

A tanulók az utazás során megismerik a középkor művészetét (zene, tánc és képzőművészet), építészetét (várak, templomok és dómok; a bizánci, román és gótikus stílus), valamint a lovagkor sajátos világát. A programok révén bővíthetik tárgyi tudásukat, fejleszthetik kreativitásukat, szellemi és gyakorlati képességeiket, kommunikációs készségeiket.

2. A megvalósítás módja és szervezési formái

A projekt megvalósításában a kooperatív és a játékos tanulást gyermekközpontú pedagógiai módszerekkel ötvözzük. Fontos szerepet kapnak mind a gyakorlati, mind az elméleti foglalkozások, amelyeknek lényeges eleme a szemléltetés. A feladatokat a tanulók egyéni és csoportos munka keretében oldják meg.

Egy művészeti iskolából 20–25 fő felső tagozatos és középiskolás diák vehet részt a projektben. A tanulókat érdeklődési körük, tanulmányi és versenyeredményeik alapján választjuk ki, figyelmen kívül hagyva szakmai csoportjukat (zene, tánc, dráma, képzőművészet), évfolyamukat és nemüket.

Az első kooperatív műhelybeszélgetésen ismertetjük a projekt témáit és cselekvési tervét. Ezután a résztvevőket – a középkor szakaszainak megfelelően – öt csoportba osztjuk. A feldolgozandó témakörök: 1. a történelmi háttér, a legendák és a mondák forrásai, 2. az öltözködési és étkezési szokások, a viselkedés, 3. a zene, a tánc és a költészet, 4. az építészet és 5. a képzőművészet.

A csoportok első feladata, hogy adatokat és képeket gyűjtsenek a választott időszakról könyvtár és az internet segítségével, majd tanári közreműködéssel rendezzék a gyűjtött anyagot.

A tábor ideje alatt a témakörök feldolgozása folyamatos. A tanulók beszámolóit tanári előadások és gyakorlati foglalkozások egészítik ki. Ilyenkor az egyes részfeladatokat csoportmunkában végzik a tanulók (pl. korabeli ételek készítésének különböző fázisai, fogásai; fegyverek, pajzsok, címerek tervezése és elkészítése fából, kartonból; középkori vár makettjének építése építőkockából, legóból; korabeli ruhák, viseletek tervezése és egyszerűbb kiegészítők elkészítése).

A tanulók gyakorlati és elméleti foglalkozásokon, frontális munka keretében, zenehallgatás útján ismerkedhetnek meg a reneszánsz költészettel, zenével és hangszerekkel (egy kis kitérőt tehetünk a hangszerkészítés irányába is). Ha módunkban áll hangszerkölcsonzóból vagy gyűjtőktől korabeli hangszerekhez, illetve azok hű másolataihoz hozzájutni, még érdekesebbé, színesebbé tehetjük a foglalkozást, hiszen a gyerekek megfoghatják, megszólaltathatják a hangszereket, és a személyes tapasztalás élményével gazdagodhatnak.

Némi túlzással azt állíthatjuk, hogy a reneszánsz volt az európai történelem legtáncosabb korszaka. Fontos, hogy a diákok tisztában legyenek a régi korok táncaival, hiszen a táncokban a kultúra tükröződik, mivel a tánc mindig szoros kapcsolatban állt a korabeli viselkedéskultúrával.

A táborzáró szép momentuma lehet, ha a táborozás alatt megtanult reneszánsz táncot a hangszeres ismerettel rendelkező diákok maguk kísérik zenével.

Szabadtéri tevékenység keretében a diákok *fegyveres képzésben* vehetnek részt, ahol a lándzsa, a nyíl és a kard használatát sajátíthatják el. Edzéseken és versenyeken mérhetik fel ügyességüket és erejüket. A harci gyakorlatokban a *várostrom* is szerepet kap. A pajzsfal, a támadóalakzat és a dobógyakorlatok után a *váruddvar* területén a maguk által készített, jelképes pajzsokkal és zoknigombócokkal felfegyverkezve vívhatnak csatát.

Szórakoztató programként szerepel még néhány középkori témát feldolgozó film megtekintése, pl. *King Arthur, Egy kölyök Artúr király udvarában, A gyűrű átka* stb. A játékfilmek választéka bőséges.

Kirándulást teszünk Nógrád megyébe, és részt veszünk a *Középkori kalandok a hollókői várban* című programon. Megtekintjük Magyarországon egyik legépebben fennmaradt, a 13. században épült várát és az alatta fekvő völgyben található, a világörökség részét képező Ófalut, ami a palóc építészeti jegyeit őrzi, és megkóstoljuk a híres kemencés lángost.

A rendezők által szervezett program keretében megismerkedünk egy, a történelmi könyvek lapjairól lelépő középkori vitézzel, aki bemutatja fegyvereit, pajzsát, lándzsáját, páncélját, és elmagyarázza a rajta lévő viselet darabjainak nevét és funkcióját. A fegyverbemutató közben a csaták és hősök történeteivel, haditechnikai fortélyokkal ismerkedhetünk meg. A korszak bemutatását a szokásokról és törvényekről, az erkölcsi normákról és hiedelmekről szóló ismertető egészíti ki. Lehetőség nyílik arra is, hogy a tanulók lánccingbe bújva, páncélsisakkal a fejükön próbálják ki a bemutatott fegyvereket (nyíl, számszerj, hajítóbárd stb.).

A hazatérésünk utáni műhelyfoglalkozáson a korábbi anyagokat a kiránduláson gyűjtöttel (fényképek, prospektusok, jellegzetes tárgyak, eszközök és képeslapok) egészítjük ki, majd tablókat készítve rendszerezük őket.

Végül a kész anyagot kiállítjuk. Táborzárásként a projekt iránt érdeklődőknek (diákok, tanárok, hozzátartozók és kívülállók) élménybeszámolót tartunk, és bemutatjuk a tábor folyamán tanult középkori táncot és az igazságos Mátyás király mondaköréből feldolgozott néhány jelenetet.

3. Összegzés

Ha vesszük a fáradságot, hogy belemerüljünk a régi korok világába, akkor kicsit belebújhatunk a korabeli emberek bőrébe. Voltaképpen az életükben is részt vehetünk, hiszen a kultúrájukat (kulturáltságukat) is magunkra vesszük, mivel az adott kor életének kellős közepében találjuk magunkat. A kultúra világa csodálatos. Mese, amit saját magunk élünk át.

Ez a tábor hagyományteremtő tábor is lehet, amely nyaranta más-más témakört, korszakot feldolgozó, ismereteket gyarapító, élményszerző programot kínál a diákok széles körének.



Tekerőlant



Krumhorn, azaz görbekürt



Pavanne



Gaillarde

1. ábra. Reneszánsz muzsikuskok, hangszerek és táncok

Bevezetés Délkelet-Ázsia tradicionális előadó-művészetébe

A nyugati kortárs tánc szellemi megújulásának egy lehetséges útja

2006/2007-ben az UNESCO Aschberg-ösztöndíjasaként hat hónapot, majd koreográfusként különböző társulatoknál további egy hónapot töltöttem Thaiföldön. Ez az időszak lehetőséget adott arra, hogy bekerülve a helyi művészvilág körforgásába, és bepillantva a thai emberek mindennapi életébe, valamelyest közelebb kerüljek a helyi művészet lényegéhez, Ázsia kultúrájának megértéséhez.

A hatalmas gazdasági és technikai fejlődés mellett a hagyomány, a tradíciók tisztelete általános és biztos alapot ad az itt élő emberek életének. A modern mellett minden esetben megfér a régi, a hightech mellett a jól bevált „ezeréves”. Közvetlenül az ősi buddhista templomok mellett láthatunk felhőkarcolókat; a legújabb autók mellett taligákat, amelyeket emberek tolnak; a legmodernebb, zsiliprendszerű metrókat, valamint a több emelet magasságban száguldó *sky train*, és mellettük a csatornákon menetrend szerint közlekedő hajókat, amelyek a város tömegközlekedésének nagyobbik részét bonyolítják le.

A *külföldi* számára a legszokatlanabbak a luxuspaloták közvetlen szomszédságában megbúvó víz és villany nélküli bádogviskók: egymást váltják a legszegényebbek és a leggazdagabbak otthonai. Az *itt élők* azonban semmi különöset nem találnak ebben. Ilyen Bangkok, a tízmilliós metropolisz, Thaiföld szíve, vizsgálódásom helyszíne.

1. A buddhizmus és a művészet kapcsolata

A thaiföldi kultúrában *meghatározó a vallás szerepe*. Az elenyésző keresztény és hindu kisebbség mellett a lakosság néhány százaléka iszlám hitű, döntő többsége (kb. 93%) pedig *buddhista*.

A buddhisták a születés és halál kérdését természetes folyamat részeként élik meg. Nincsenek traumák, vagy legalábbis sokkal csekélyebbek, mint a nyugati társadalmakban. Szerintük ugyanis a világ minden jelensége, eseménye csak átmeneti. Ami keletkezik, az el is pusztul, majd újra keletkezik, újra elpusztul, és így tovább: a végtelenségig. Az emberek békések, türelmesek, és könnyebben néznek szembe az akadályokkal, elfogadóbbak az élet nehézségeivel szemben, mint az európaiak.

Ebből egyenesen következnek életfelfogásuk alapelvei: 1. *No action!* – Vagyis nem cselekedni, ha nem muszáj, vagy ha nem kérik. 2. *No confrontation!* – Azaz a békeesség fontosabb, mint az, hogy kinek is van igaza. A céljainkat úgy kell elérni, mint ahogyan a folyók kanyarognak a völgyekben a hegyek között: a legkisebb ellenállás mentén. A hangsúly a megértésen és a bennünk levő tudáson van.

A buddhista képes elfogadni azt, hogy az általa vélt igazság mellett végtelen sok igazság létezik. Nincs jó vagy rossz: különböző utak vannak. Így az ember őszinte szívvel lehet egyszerre hívó keresztény és buddhista: lelkében több vallás békében megfér egymás mellett.

A vallás által biztosított folytonosság és körforgás áthatja a kultúra minden ágát. A nagyobb színházak mindegyikében van imádkozásra alkalmas szentély. A kisebbeknél a színházak mellett találjuk ezeket a helyeket, ahol az előadók segítséget kérhetnek az égiektől, vagy felajánlhatják alkotásaikat.

Az építészetben például az ezerszámra ismétlődő és egységet alkotó apró motívumok jellemzik az ornamentikát. A képzőművészetben pedig inkább képfolyamokról beszélhetünk, mint önálló képekről. Ilyen képfolyamok mesélik el például a királyi palota falain epizódról epizódra haladva a *Ramakian* történetét. A négyzetes alaprajzú épületben a képek megszakítás nélkül követik

egymást. A képek mindenfajta elhatárolás nélkül érintkeznek. Ha nem ismerjük a mítoszt, aligha találjuk meg, hogy hol kezdődik, és hol ér véget a történet, hol fordul újra körforgásba.

A Ramakian, ez az áhítatos ősi rege, ez az időtlen történet, az indiai *Ramayanából* származik, ahogyan a délkelet-ázsiai országok mítoszainak többsége. A Ramakianban, ahogy az életben is, a szereplők jók is, rosszak is lehetnek egy személyben, sőt még az átváltozás képessége is természetes. A szereplőknek három fő csoportját különböztethetjük meg: 1. a hős, 2. a démon és 3. a majom. A Ramakian, az ősidők óta változatlanul öröklődő vallásos tradíció képezi a hagyományos előadó-művészet alapját.

2. Az előadó-művészet legnépszerűbb műfajai Thaiföldön

A Ramakian epizódjait feldolgozó *khon* táncelőadások, táncdrámák a nyugati, egy-másfél órás táncelőadásokkal szemben, három-öt óra hosszan tartanak. A Bangkoki Nemzeti Színházban is megtekinthetők, de ezeket az esteket főleg turisták látogatják. Helyi kapcsolatok segítségével azonban eljuthatunk a szélesebb, főként hazai közönséget vonzó, szabadtéri előadásokra is. Itt az előadás közben a nézők társalognak, fel-felállnak, esznek-isznak. Tehetik, mivel a történet – amit mindenki jól ismer – állandó. A cselekmény és a mozdulatok ismétlődnek. Ráadásul az előadást narrátor kíséri, így senki sem marad le semmiről, ha egy pár szót vált szomszédjával. Bár az előadások mindig változatlan formában kerülnek színre, mégis minden alkalommal ünnepként élük meg a hős győzelmét.

A legnépszerűbb bábelőadás a *hun lakhom lek*. Lenyűgöző a bábmozgató táncosok alázata a darab, a báb és egymás iránt. Ez olyan mértékű, hogy a művészek személyétől teljesen elvonatkozathatunk: a báb és három életre keltője tökéletes egységet alkotva mozog.

Az individualitás teljesen megszűnik. Ezt a jelenséget figyelhetjük meg a hagyományos előadó-művészet többi ágában is. A táncosok, a bábosok és az árnyjátékosok mind egyggyé válnak eszközeikkel. A maszkok és a bábok mögött azok arcvonásait hordozzák magukon, magukban. Mivel az előadók gyermekkoruktól fogva, egész életükön át ugyanazt a szerepet játsszák, képesek tökélyre fejleszteni művészetüket.

A legtöbb előadást *pipath* zene kíséri. A *pipath* együttesben vannak dobok, gongok, xilofonok, fémkulcsok, cimbalom, bambuszharangok és különböző speciális fúvós hangszerek. A zenészek mellett nagy jelentősége van az énekesnek is.

3. A hagyományos thaiföldi előadó-művészetek fő csoportjai

A bábjáték. 1. *Hun krabok*: a báb jelmeze alá rejtett kézzel mozgatott kesztyűbábok előadása. Zene: *pipath*. 2. *Hun lakhom lek*: hosszú, vékony bottal mozgatott nagy, csuklós bábok játéka. Minden figura három embert igényel, akik egyszerre mozognak, de más feladatkörrel. Az első ember a báb fejének és az egyik kezének mozgását kapcsolja össze. A második a báb másik kezét, a harmadik pedig a báb lábait mozgatja. A bábosok tökéletes összhangba hozzák a báb mozgását, egy karakterré alakítva a táncát. A bábosok néha elrejtőznek a színpalack mögött, de gyakrabban látható táncuk, mozgásuk, ami megegyezik a báb mozgásával. Néha jelmezbe öltözött táncosok is az előadás részesei lesznek. A cselekmény megértését narrátor segíti. Zene: *pipath*. 3. *Hun luang*: rövid előadás, amelyben a bábosok a nagyméretű bábokat a jelmez alá rejtett pálcákkal mozgatják. Zene: *pipath*. 4. *Hun wang na*: narrátor által vezetett rövid előadás, ami egy kis játéktéren zajlik. A bábosok a marionettszerű bábokat a belsejükbe rejtett zsinórokkal mozgatják. Zene: *pipath*.

A tánc. 1. *Khon*: táncdráma, amit maszkban adnak elő. A táncosok – a tiszta tánc mozdulatain kívül – olykor pantomimmal illusztrálják a narrátor szövegét. Zene: *pipath*. 2. *Khon sot*: a *khon* tánc népszerű stílusváltozata. A szereplők a maszkokat a fejük tetején hordják, és szerepüknek megfelelően beszélnek, énekelnek. Zene: *pipath*.

Az árnyjáték. 1. *Nang thalung, nung dalung*: a bábosok kicsi, átluggatott, áttetsző, bőrből készült színes, tarka árnybábokat mozgatnak szemben egy megvilágított felülettel, ami lehet opera

fólia is. Zene: ütősök és vonósok, sőt ma már nyugati dobok, elektromos orgona és gitár is. 2. *Nang yai*: éjszakai előadás, amit narrátor kísér. Sajátosságai a vastag bőrből kivágott, óriási, mozgó részek nélküli árnyfigurák. Egyesek önálló karaktert ábrázolnak, mások egy teret vagy eseményrészletet. Némelyik báb feketére van festve, mások viszont áttetszők és színesek. Az utóbbiakat jelmezes táncosok mozgatják. Minden bábót egy-egy bábozó kezel, akik a nagy, megvilágított vászon előtt és mögött egyaránt játszanak. Zene: pipath. 3. *Nang siam*: a bábosok megvilágított felülettel szemben játszanak. Erre az előadásra nemcsak a narráció, hanem a párbeszéd is jellemző. A kicsi árnybábok csuklós végtagokkal rendelkeznek, átluggatottak, áttetszők és színesek. 4. *Nang tid tua khon*: rövid előadás, a *khon* tánc és a *nang yai* árnyjáték kombinációja.

4. A kortárs előadó-művészet lehetséges útjai

A Thaiföldön szerzett személyes tapasztalataim a kortárs nyugati előadó-művészet lehetséges útjait tárták fel számomra.

A thai király 80. születésnapjára rendezett ünnepség egyik meghívott vendégművésze voltam a *Tiéd* című duómmal. Az előadás a legnagyobb thai színházban, körülbelül 1700 néző és a thai királyi család előtt zajlott. Az alázat és a szeretet itt sokkal nagyobb jelentőséget kapott, mint a technikai felkészültség, így a művek kisugárzása jóval erőteljesebbé vált.

Alkalmam volt egy helyi társulattal is dolgozni táncos-koreográfusként *Sonoko Prow The End of the Rainbow* („A szivárvány vége”) című művében a Bangkoki Színházi Fesztiválon. A darab arról szól, hogy a nyugati civilizáció szerint a szivárvány, vagyis az út végén egy kincsekkel teli edény van a megérdemelt jutalommal. Ezzel szemben a keleti civilizáció számára nincs is vége a szivárványnak. A történet szépsége az, hogy ezt a két, ellentmondónak tűnő igazságot egyszerre, egymás mellett is képesek elfogadni. Egy darab tehát két, merőben eltérő gondolatot is képviselhet.

Egy amerikai társulattal koreográfusként is dolgoztam. A munka izgalmát a thai tradicionális tánc, a *butoh* és a kortárs tánc párhuzamba állítása és egymásba fűzése, kombinálása adta.

Szintén táncos-koreográfusként dolgoztam egy másik helyi együttessel, a Dance Center Companyval, ahol a technikai tudás és a profizmus csúcsát tapasztalhattam meg. Itt a tánc és a kultúra árucikké alakítása és felhasználása, pénzre váltása volt a legfontosabb. Egy-két színházi előadáson kívül főleg különböző, magas társadalmi rétegeket megcélzó rendezvényeken léptünk fel.

Koichi Tamano japán társulatában táncosként dolgoztam a Bangkoki *Butoh Fesztiválon*. Ez a munka világitott rá arra, hogy a *butoh* tánc, egy sajátosan egy nemzettől eredő stílus, hogyan adaptálható egy másik kultúrába. A koreográfus mester azt hangsúlyozta, hogy nem az a fontos, hol születtél, hanem az, hogy milyen filozófiát hordozol magadban. Így például a Graham-technika képviselője nem csak amerikai születésű ember lehet, mint ahogyan a *butoh*-t sem csak a japánok táncolhatják.

Ázsia hihetetlenül gyorsan fejlődő gazdasága és erősödő politikai befolyása a kultúra rohamos fejlődését is maga után vonja. A biztos alapokon nyugvó, élő tradícióra való építkezés, a munkamódszer profizmusa és a kultúra iránt megnövekedett igény mind ezt támogatja.

A nyugati kortárs tánc megújulásának kulcsa lehet, ha képes nyitni gondolkodásmódjában: ha képes nyitni a Kelet felé. Az ázsiai impulzusok befogadásával a nyugati tánc megtermékenyülve léphet tovább.

A világ két távoli pontja a legkisebb konfliktus árán, a kultúra segítségével érhet össze. A tánc pedig – mint *nonverbális* műfaj – nyelvi korlátok nélkül vállalhat ebben vezető szerepet.

Táncos mozgásfejlesztés az óvodában mozgásos játékok segítségével

Az ugróiskola

1. A mozgásos játékok szerepe a tánctanulásban

A gyermekjátékok szerepe a mozgás fejlesztésében már jól ismert, és számtalan pedagógus alkalmazza őket a gyakorlatban. Tudjuk, mekkora jelentőségük van ezenkívül az identitás és a beszéd-készség fejlődésében is. Nem csak kisgyermekkorban fontosak és hasznosak, hiszen szinte minden tájegység tánc típusa visszavezethető különféle gyermekjátékokra.

Az alábbiakban a mozgásos játékokat, azon belül is részletesen az ugróiskolák alkalmazását kívánom bemutatni. Az óvodás, illetve a kisiskolás korosztályt tekintem célcsoportnak. Az óvodások ugyanis nem feltétlenül találkoznak még a néptáncsal, viszont ezt a módszert a tánc tanulás megkezdéséhez szükségesnek tartom, és alkalmazhatónak a kisiskolások esetében is.

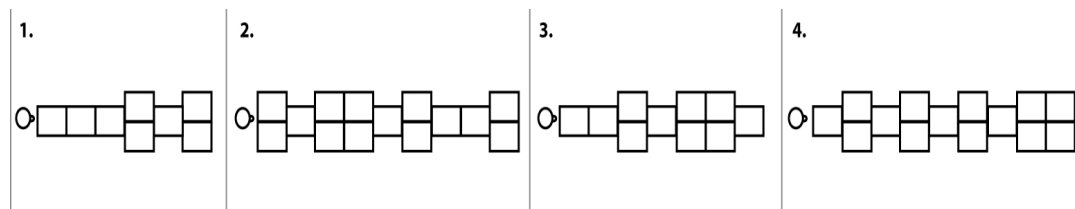
A legfontosabb mozgásformák, amelyeket el kell sajátítani: a lépés és az ugrás. Az ugrás tanulásához és alkalmazásához szükségünk van a mozgásos játékok által szerzett tapasztalatokra. Ilyen játékok lehetnek például: 1. bot átugrása, 2. hulahoppkarikába ugrás, 3. felrajzolt ábrára ugrás, 4. a gumizás, 5. az ugrókötelezés és 6. az ugróiskola.

Az ugróiskolákkal számtalan ugrástípust és ugráskombinációt hívhatunk elő. Az ugrás megtanulásától eljuthatunk a konkrét motívumalkotásig. Ezt a folyamatot, melynek feladata, hogy a gyerekek tudatában kialakítsanak egy jelrendszert, hat fázisra osztottam. Ez a későbbiekben segítségükre lehet a különböző táncok megtanulásában, valamint – minimális szinten – megjelennek benne a *kinetográfia* alapelemei (a jobb és bal oldal, az időtényező és a lábgesztus) is. A jelek tanulása mellett megjelenik egy másik, a táncalkotáshoz nélkülözhetetlen funkció: a mozgás és a zene összeillesztése.

2. Az ugróiskola tanításának fázisai

Az első fázis (a „klasszikus” ugróiskola). *Jellemzői:* 1. Meg van határozva, hogy az ugrás során egy, illetve páros lábra történik az érkezés. 2. Nincs meghatározva, hogy az egy lábra való érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 3. Nincs meghatározva az ugrás ideje. 4. *A rajzolás szabálya:* az egy, illetve páros lábra érkezés egymásutánisága (de ezek aránya nem kötött, szabadon változtatható).

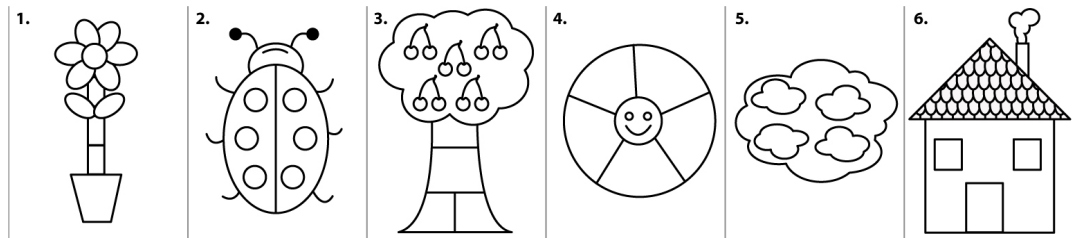
Értékelése: a gyerekek felidéznek egy számukra ismerős játékot, és – megértve a rendszerét – szabadon alkalmazzák a tetszőlegesen megjelenített helyzeteket.



1. ábra

A második fázis (természethű ábrák megjelenítése). *Jellemzői:* 1. Nincs meghatározva, hogy az ugrás során egy, illetve páros lábra történik az érkezés. 2. Nincs meghatározva, hogy az egy lábra érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 3. Nincs meghatározva az ugrás ideje. 4. Nincs meghatározva a haladás iránya. 5. A rajzolás szabálya: az ábrákat természetes voltukban kell megjeleníteni, az ugrásra alkalmas tereket a mozgásforma helyigényét figyelembe véve kell kialakítani.

Értékelése: a gyerekek az első fázishoz képest nagyobb önállóságot kapnak, az ugrásokat improvizatív módon irányíthatják.



2. ábra

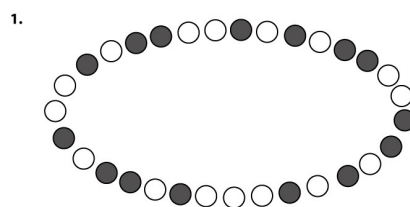
A harmadik fázis (önálló alkotás). *Jellemzői:* 1. A gyerekek ekkor már ismerik az első és a második fázisban megjelenő típusokat, így ezek keverékéből születik meg az általuk elképzelt variáció. 2. Megjelenik az egy, illetve páros lábra történő érkezés. 3. Nincs meghatározva, hogy az egy lábra érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 4. Nincs meghatározva az ugrás ideje. 5. Nincs meghatározva a haladás iránya.

Értékelése: A gyerekek teljes szabadságot kapnak az alkotásban és a felhasználásban is. Különböző módon fogják értelmezni saját, illetve társaik ugróiskoláit, azonban valószínűsíthető, hogy az előző fázisokban felvezetett formavilág egyes részei egységesen jelennek meg alkotásaikban.

A negyedik fázis. *Szabálya:* az üresen hagyott körökbe egy lábbal, a besatírozottakba páros lábbal érkezünk. Az új jelrendszer megértése és begyakorlása után az ugrásokat tapssal, illetve zenei kísérettel párosítjuk.

Jellemzői: 1. Meg van határozva, hogy az ugrás során egy, illetve páros lábra történjen az érkezés. 2. Nincs meghatározva, hogy az egy lábra érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 3. Az ugrás ideje meghatározott. 4. A haladás iránya meghatározott. 5. A rajzolás szabálya: a köröket tetszőleges arányban lehet besatírozni vagy üresen hagyni.

Értékelése: a gyerekek az eddigiekhez hasonló feladattal, azonban más jelrendszerrel ismerkednek meg. A feladat gyakorlása révén képesek lesznek mozgásukat összehangolni a kísérettel, azaz zenére mozogni.

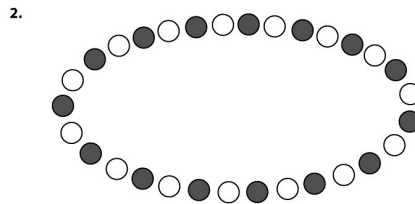


3. ábra

Az ötödik fázis. *Szabálya* (azonos a 4. fáziséval): az üresen hagyott körökbe egy lábbal, míg a besatírozottakba páros lábbal érkezünk. Az új jelrendszer megértése és gyakorlása után az ugrásokat tapssal, illetve zenei kísérettel párosítjuk.

Jellemzői: 1. Meg van határozva, hogy az ugrás során egy, illetve páros lábra történik az érkezés. 2. Nincs meghatározva, hogy az egy lábra érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 3. Az ugrás ideje meghatározott. 4. A haladás iránya meghatározott. 5. *A rajzolás szabálya:* a köröket szabályos rendszerben, egyesével váltakozva jelenítjük meg.

Értékelése: a gyerekek a már ismert jelrendszerben kötött mozgásformát hoznak létre. A mozgás és a kíséret kapcsolata a gyakorlás során tovább mélyül.



4. ábra

A hatodik fázis. Szabálya: az új jelrendszer megértése és gyakorlása után az ugrásokat tapssal, illetve zenei kíséréssel párosítjuk.

Jellemzői: 1. Meg van határozva, hogy az ugrás során egy, illetve páros lábra történik az érkezés. 2. Meg van határozva, hogy az egy lábra érkezéskor jobb vagy bal lábra kell érkezni. 3. Az ugrás ideje meghatározott. 4. A haladás iránya meghatározott. 5. *A rajzolás szabálya:* nincs meghatározva sem a jobb, illetve bal láb egymásutánisága, sem az egy, illetve páros lábra történő érkezés az ugrás során.

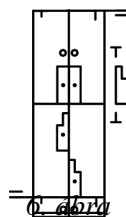
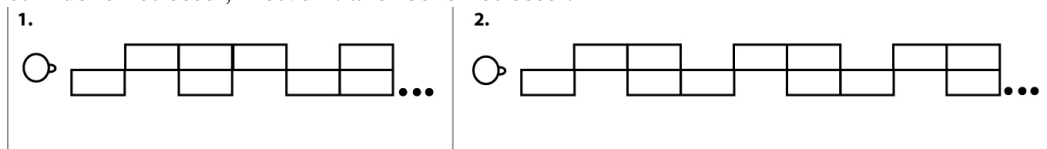
Értékelése: a gyerekek képesek a gyakorlást követően a már ismert jeleket az új jelentésükkel alkalmazni, az ábrák alapján pedig képesek a jobb és bal oldal megkülönböztetésére. A mozgás és a kíséret kapcsolata az ismétlések során tovább mélyül.



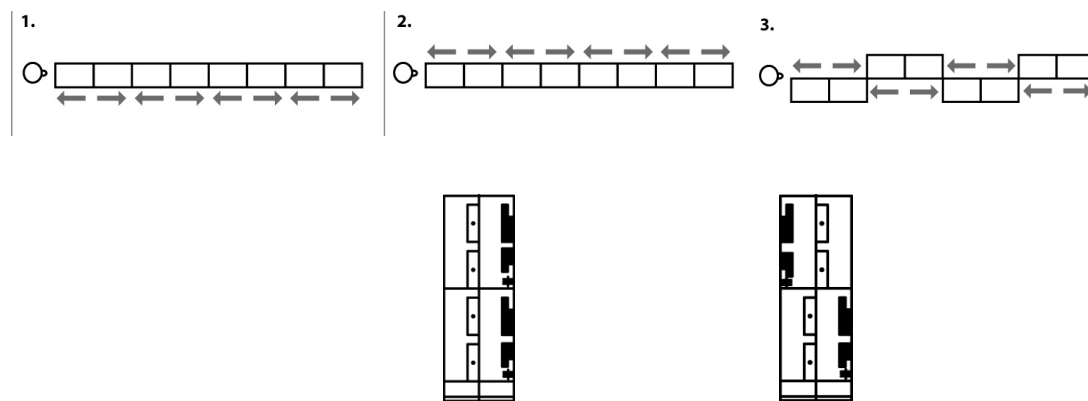
5. ábra

3. A konkrét motívumok megjelenése

1. példa: A hatodik fázisból születik az első tényleges (direkt), ún. *fut-fut-ugrik motívum* két típusa: 1. szimmetrikus ismétléssel, illetve 2. azonos ismétléssel.

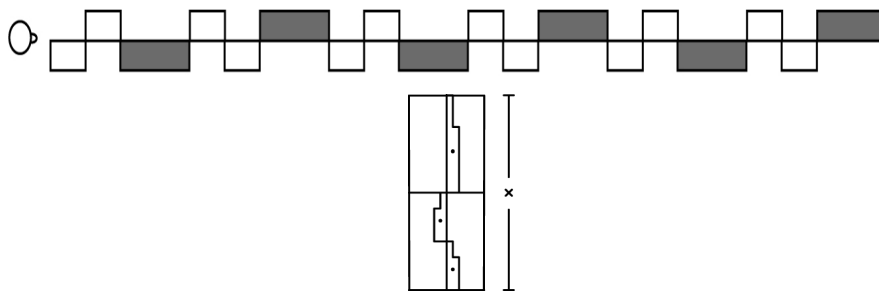


2. példa: A lengető motívum, amelynek újdonsága a lábgesztus megjelenése és ábrázolása.



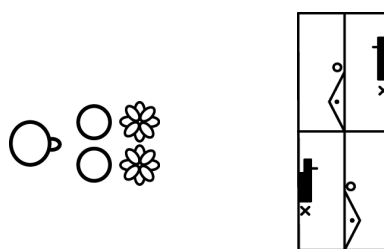
7. ábra

3. példa: A ♪♪♪ ritmusú, háromlépéses haladó motívum, amelynél az idő ábrázolása az újdonság.



8. ábra

4. példa: A negyedes lüktetésű, „lép-érint” motívum. Az újdonság az érintő lábgesztus: úgy érintjük lábunkat a virághoz, mintha vigyáznánk, hogy el ne tapossuk.



9. ábra

A kontaktimprovizáció alkalmazásának lehetőségei az alapfokú művészetoktatásban

1. A kontaktimprovizáció fogalma

A posztmodern irányzatok közé sorolt *kontakttáncot* Steve Paxton találta ki. Önálló műhelymunkába kezdett, kísérletezett, és az eredményeket összefoglalva alkotta meg ezt az improvizáción alapuló táncstílust. Ő maga így határozza meg: „*a kontaktimprovizáció nem kíván különösebb táncos vagy speciális fizikai felkészültséget. Egy bizonyos idő után, elsajátítva az alapgyakorlatokat – esések, gördülések, bukfencek, emelések, ugrások – bárki színpadra léphet.*”

Az *improvizáció* jelentése *rögtönzés*, az a művészeti alkotómódszer, amelynek segítségével a műalkotás közvetlenül az előadás folyamatában születik meg. Történhet megadott témára, de lehet teljesen a fantázia szüleménye is.

Mára a kontakttánc széles körben elterjedt műfaj. Megjelenik az amatőr táncórákon, táncolják teremben és a szabadban. A kortárs táncban kiemelt szerephez jut a látvány fokozásában. Sérült emberek speciális mozgásigényeinek kielégítését is szolgálja, mivel nemcsak művészi, hanem terápiás funkciója is van.

2. A kontaktimprovizáció gyakorlati alkalmazása

A kontaktimprovizációval kapcsolatos kutatásaimat két korosztályban végeztem. Több módszer együttes alkalmazását terveztem különböző életkorú és tudású csoportok vizsgálatában. Az egyik csoport alsó tagozatos diákokból állt, a másikat felső tagozatos diákok alkották. Mindkét csoport alapfokú művészetoktatási intézményben tanult. 2007 szeptembere óta foglalkoztak kreatív gyermektáncsal, illetve kortárs táncsal, heti két, 90 perces órában. A csoportok létszáma húsz fő volt. Az alsós csoportba 19 lány és 1 fiú, a felsős csoportba 20 lány járt.

Bevezetesként meghatároztuk, mi legyen az improvizáció témája. A csoportbeszélgetések alkalmával felvázoltuk a témaköröket. Végül mindkét csoportban három lehetőséget hagytunk meg, és szavazással döntöttük el, melyik témában fogunk alkotni.

A felsős csoport lehetséges témái: 1. „egy, kettő, három”, 2. társas kapcsolatok és 3. festés testrészekkel. Ezek közül a többség a *társas kapcsolatokat* választotta. Az alsós csoport lehetséges témái: 1. állatkert, 2. évszakok és 3. háztartási gépek. Ezek közül szinte mindenki a *háztartási gépeket* választotta.

Mindkét csoportban döntő fontosságú volt, hogy a csoport minden tagja részt vegyen a munkában. A cél egy mozgásfolyamat létrehozása. A feladat megoldása közben mindig lehetőség nyílt újabb ötletek felvetésére, ezek megvitatására, és a legjobbat elfogadva került sor a munka folytatására.

Az *alsós csoportban* a munka gördülékenyen haladt. A résztvevők elfogadták, hogy lehet a sajátjuknál jobb ötlet is. Könnyű dolguk volt, mert minden felmerülő kérdésre mindenkinek volt legalább egy ötlete. Felsorolták a háztartási gépeket, megbeszélték a formájukat és azt, hogy milyen mozgásokat végeznek, illetve mely gépek mozgását lehet a legkönnyebben bemutatni mozgással. Ezután elkezdték a gépeket kategóriákba sorolni (például körmozgást végző gépek, vagy azok az eszközök, amelyeket működés közben mozgatni kell).

A csoportot alcsoportokra osztották, majd minden alcsoport kapott egy egyszerűen és egy nehezebben utánozható gépet. Az egyik a porszívó és a hajszárító, a másik a vasaló és a kávéfőző, a harmadik a centrifuga és az elektromos fogkefe megjelenítését kapta feladatul. Ezután a munka az

alcsoporthoz tartozókban folytatódott. Először mindenki vázlatokat készített, megnézték egymás mozdulatait, majd a legjobbakat összeválogatva elkészítettek egy közös mozdulatsort.

Amikor mindhárom csoport elkészült a munkával, bemutatót tartottak, megnézték a többi alcsoporthoz tartozók által létrehozott mozgásokat. Mindenkinek lehetősége volt hozzászólni. Lehetőségük lett volna arra is, hogy hozzátegyenek valamit a másik alcsoporthoz tartozók munkájához, de nem éltek ezzel. Az egyéni elképzelések jól összeforrasztották az egyes csoportok munkáját, a közösség pedig a munka folytatása mellett döntött, a meglévő eredményekkel.

Ezután következett egy újabb megbeszélés. Hogyan tovább? Hat mozgássor állt a rendelkezésükre, ezekkel gazdálkodhattak. Berendeztek egy lakást, elhelyezték az eszközöket, és dominószerűen összekötötték a mozdulatokat. Így alakult ki a teljes mozgássor, ami már az összeállítás pillanatában kezdett veszíteni abból a varázsából, amit a feladat kezdetén tapasztaltam. A többszöri eltáncolás ugyan nem hozott nagyobb minőségi romlást, de az első és az utolsó bemutató között valahol elveszett az improvizáció okozta feszültség és az ebből adódó varázslat.

Elmondható, hogy a csoport – végig oldott légkörben, nyugodtan, belső feszültségektől mentesen – egyenletes teljesítményt nyújtott. Bár a produktum nem került színházi közegbe, maradandó élményt szerzett minden résztvevő számára.

Az improvizáció során nem figyelünk arra, hogy milyen mozdulatokat végzünk. Azokkal dolgozunk, amelyek belülről fakadnak. Megfigyeltem, hogy a gyerekek mozgásrepertoárjukat szívesen egészítik ki újonnan tanult mozgásformákkal. Ha lehetőségük nyílik az előhívásra, meg is teszik, és jól alkalmazzák az általam tanított mozdulatokat. A gurulásokat, gördüléseket és forgásokat a tanult módon illesztették be a koreográfiájukba, és képesek voltak arra, hogy ezeket továbbfejlesszék, a kívánt mozgási módra alakítsák.

A *felső csoport* számára a *társas kapcsolatok* nagyon széles témának bizonyult. Mivel csak lányok alkották a csoportot, eleve kizárták a fiú–lány viszony feltárását. A téma leszűkítése után a lányok közötti kapcsolatokra korlátozódott a munka.

Az egyéni gondolatok felvázolását követően párban tevékenykedtek. Gondolataikat és az elképzelt jeleneteket mozgással kellett bemutatniuk. A mozgás mellett bármilyen színészi eszközt használhattak. Az egyetlen kikötés az volt, hogy szavakkal nem kommunikálhatnak, de a jelenetek alátámasztására lehetett egyéb hangokat adni (taps, fütty, dobogás, játék a léggéssel stb.).

Az elkészült jeleneteket együtt megnéztük és megbeszéltük, majd határozni kellett a folytatás vonatkozásában. Ennek során heves vitákra került sor és több csoport alakult ki. Ezután ki kellett választani a továbbhaladás irányát. A választható témák alapján három alcsoporthoz tartozók hoztak létre. Az egyik alcsoporthoz tartozók tíz fő (ebből egy fő nem akart aktívan részt vállalni a mű létrehozásában, de a többiek irányításával mégis szerepet kapott benne), a másodikban három, a harmadikban pedig hét fő dolgozott.

A legaktívabb munka a háromfős csoportban folyt. Könnyen és mindenben egységesen tudtak dönteni, folyamatosan és gyorsan haladtak, a csoportviszonyok rendezettek voltak.

A hétfős csoport munkája is jól alakult. Választottak egy vezetőt, akinek attitűdjére inkább az információk összegyűjtése és vitára bocsátása volt jellemző és nem a diktatórikus irányítás. A közösségi munka folyamatos volt, viszont lassan haladtak, mivel az eddig is ismert és használt mozgásformák hamar bevésődtek, az improvizáció sajátos mozgásvilága azonban egyesek számára idegennek tűnt, megtanulása és végrehajtása pedig nehézséget okozott.

A tízfős csoport munkája lassan haladt. Több erős egyéniség is volt a csoportban, így többször előfordult, hogy vita kerekedett, aminek megoldásához szükség volt arra, hogy beavatkozzak a munkafolyamatba. Sok nehézség és elakadás után sikerült összehozniuk egy rövid táncrészletet, amelynek a bemutatása nagyon jól sikerült. A csoport jól be tudta vonni a passzív tagot is, megfelelő szerepet találtak számára, így nem maradt kívülről, és a rábízott feladatot meg tudta oldani.

3. A kutatás tapasztalatai

Összességében mindhárom bemutató jól sikerült. A bemutatás izgalma felpörgetett mindenkit, így nagyon jó hangulatú, szépen kivitelezett előadásokban volt részem. Mindhárom csoport esetében megfigyelhető volt, hogy – a régi mozgásformák mellett – improvizációs elemeket is nagy számban használtak. A tanult mozdulatokat helyesen kivitelezték. A tanult és az improvizált mozgásformákból származó elemek nem különültek el, harmonikusan kapcsolódtak, rendezett egészet alkottak.

Bebizonyosodott, hogy az improvizációból kiindulva is létrejöhet kompozíció. Az összes esetben megvalósult a produkció. A tánc kiegészítéseként használtak más eszközöket is, például a mimikát és különböző hangadási formákat. A kiindulópontok és a témák megfelelő aktivitást váltottak ki a tanulókból, testileg, szellemileg és lelkileg övék volt a létrehozott mű.

Az improvizációban intenzíven kellett reagálni minden új impulzusra, a sokszori ismétléssel, a tanulással ezek a reagálási képességek halványodtak, az aktivitás más területeken nyilvánult meg. A megtanult formát jól visszaadni: ez volt az új kihívás, ez adott új energiákat.

A felelősség megoszlott, valamennyien átértékelték a feladat súlyát, segítették egymást, és – néhány esettől eltekintve – tudatosan dolgoztak. A vita nem térített el senkit a kitűzött cél megvalósításától.

Az alsós csoportban gördülékenyen folyt a munka, a tagok hamar megtalálták a szerepüket, és ennek megfelelően dolgoztak tovább. A visszahúzódnóbb gyerekek is megtalálták a nekik megfelelő feladatokat. Senki nem akarta túlteljesíteni azt, amire valóban képes. Néhány esetben azonban kellemes meglepetésként tapasztaltam, hogy a csoportmunka jót tett azoknak a gyerekeknek, akik kevésbé voltak aktívak az órákon, főleg amikor egyéni megnyilvánulásokról volt szó. A felsős csoportban egy tanuló volt, aki teljesen passzívan viselkedett. A rá osztott feladatokat elvégezte, de a csoportmunka nem hozott változást a viselkedésében.

A művek bemutatása után rövid beszélgetésen dolgoztuk fel a folyamatot. Egy szóval kellett válaszolniuk arra a kérdésre, hogyan érezték magukat. Erre mindenki pozitív választ adott. Arra, hogy mit változtatnának meg a bemutatás után, főként sorrendi változtatásokat javasoltak. Olyan lényeges momentum azonban nem volt, amely az egész munkafolyamatot megváltoztatta volna. Senki nem hagyott volna ki semmit az elkészült darabokból, de volt olyan, aki apró trükkökkel szívesen kiegészítette volna saját darabját. Mindig kiemelt szerep jutott az újjító, meglepetésszerű, figyelemfelkeltő részleteknek.

Arra a kérdésre, hogy kinek mutatnák be szívesen az elkészült művet, legtöbbször a családtagokat és a barátokat említették. Arra is kíváncsi voltam, hogy a csoportokon belül megváltozott-e valakiről a véleményük, akár pozitív, akár negatív irányban. Negatív irányú változásról senki, míg pozitív irányúról ketten számoltak be.

Sokszor mi, pedagógusok is bajban vagyunk, mit is tanítsunk meg a gyerekeknek. Milyen módszereket alkalmazzunk azért, hogy érdeklődéssel forduljanak a téma felé? Milyen témát választanának a tanulók, ha maguk készíthetnék el saját koreográfiáikat? Meggyőződésem, hogy a gyerekeket nem szabad kihagyni saját nevelésükből. Kérdezni kell, és ők szívesen megadják a választ minden problémánkra.

Számomra ez a kísérlet is bizonyította, hogy a gyerekek fantáziája kiaknázatlan, pedig ha erre támaszkodnánk, magunk is új ismeretekkel lehetnénk gazdagabbak. Ha nem hagyjuk magukra őket, hanem teret, időt és lehetőséget adunk számukra a megmutatkozásra, csak nyerhetünk vele. Az új élmények és érzések révén felfedezhetik saját belső világukat.

A pedagógus munkája innen már csupa élmény és öröm. Még a legunalmasabb vagy legnehezebb gyakorlatokat is szárnyalva végzik táncosaink. Mi utat mutatunk számukra, és ők elindulnak ezen az úton. Lehet belőlük táncos, tanár, koreográfus vagy egyszerűen színház, táncot értő és szerető felnőtt, aki majd a gyermekei számára is azt a jót szeretné továbbadni, amit ő kapott ezeken az órákon.

Ha mosolygós arcú gyerekek jönnek be a táncterem ajtaján, az óra végén pedig kipirult, sugárzó arccal távoznak, és ez minden alkalommal így történik, jó munkát végeztünk. Az improvizáció erőt, magabiztosságot ad nekik nemcsak a táncórán, hanem a hétköznapi életben is.

Irodalomjegyzék

Angelus Iván (1998): *Táncoskönyv. Új Előadóművészeti Alapítvány*, Budapest.

Bagdy Emőke és Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bakonyi Anna (1995): *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek*. Saxum Kiadó, Budapest.

A népdalok jelentősége a néptáncoktatásban

Napjainkban az alap- és középfokú művészeti oktatásnak köszönhetően egyre több gyermek és fiatal ismerkedik meg a néptáncal. Ez a mozgás szoros kapcsolatban áll a zenével. A népdalok, a népzene és a néptánc elválaszthatatlan a magyar néphagyományban, ezért nem szabad őket szétválasztani az oktatásban sem. Fontos, hogy a táncosok egy adott tájegység mozgáskincse mellett megismerjék az ottani vokális anyag sajátosságait is.

Ahogy a megtanítandó táncanyagot a meglévő képességek szintjéhez igazítják, úgy az éneklésben és a népdalok kiválasztásában is a fokozatosságra, az egymásra épülésre kell törekedni. Mivel a néptáncórákon az éneklés csoportos formában zajlik, fontos, hogy a pedagógusok a megtanítandó dalokat a csoport adottságainak, technikai tudásának és zenei előképzettségének megfelelően válasszák ki. A tanulók fejlődésének fontos feltétele a jól megválasztott tananyag. Nehézségi fokának igazodnia kell a diákok képességeihez, hogy a tanítási-tanulási folyamat sikeres legyen. Ugyanis ha túl könnyű feladatot adunk a gyerekeknek, akkor hamar meg fogják unni, és megszűnik belső motivációjuk, ami pedig a tanulás hatékonyságát befolyásoló legfontosabb tényezők egyike. Ha viszont a képességeiket jelentősen meghaladó gyakorlatot végeztetünk velük, akkor nem lesz sikerélményük, és hosszabb távon feladják a küzdelmet, szintén a motiváció hiánya miatt. Ezért minden csoportnál figyelembe kell venni: 1. a gyerekek életkorát, 2. a csoport létszámát, 3. a nemek arányát, 4. a hang adottságokat, 5. a zenei előképzettséget és 6. a szellemi érettséget.

A közösség képességeinek felmérésével párhuzamosan a megtanítandó népdalokat is differenciálni kell, hogy az adottságaiknak leginkább megfelelőket tudjuk kiválasztani. A dallamokat előzetesen meg kell vizsgálni *Bartók Béla népdalelemzési szempontjai* alapján (Sebő 1997). Ezek a következők: 1. *hangnem*, 2. *hangsor*, 3. *ambitus* (hangterjedelem), 4. *ritmika*, 5. *pódiá* (ütemszám), 6. *metrum*, 7. *kadencia* (zárlatok), 8. *sorszerkezet*, 9. *szótagszám* és 10. *előadásmód*. Ezekon kívül vizsgálni kell még a népdal szövegét, tartalmát és a dallamban megjelenő legnagyobb hangközöket, lépéseket.

A dalok megtanításának módszerei is a csoport képességeihez kell, hogy igazodjanak. A *kisgyerekek* túlnyomórészt gyerekjátékok formájában találkoznak a népi énekléssel. Náluk ajánlatos a dallamot és a szöveget a játékkal együtt megtanítani. A gyerekek ebben az életkorban még nagyon fogékonyak, ezért a tanár éneklésébe hamar be tudnak kapcsolódni, és képesek az énekeket az egyszerű mozgással egyidejűleg reprodukálni.

7–9 éves korban (amikor a strofikus népdalok is megjelennek a tananyagban) már érdemes a különböző módszerek között válogatni. Ekkorra ugyanis kialakul a diákok ún. *tanulási stílusa*, ami modalitását tekintve háromféle lehet: 1. *auditív*, 2. *vizuális* és 3. *mozgásos*.

A pedagógusnak figyelembe kell vennie, hogy a tanulók eltérő módon tudnak hatékonyan tanulni, és mindenki számára az ennek megfelelő körülményeket kell biztosítani. Ezért fontos, hogy a tanár többféle élményt is nyújtson a diákoknak. 1. *Auditív élmény*: a tanár maga adja elő, vagy a tanulók eredeti felvételen hallgatják meg a népdalt. Ez utóbbi kb. 14 éves kortól ajánlott, amikor a diákok elég érettek már ahhoz, hogy értékelni tudják az idősebbek által előadott, gyakran meglehetősen rossz minőségű felvételeket. 2. *Vizuális élmény*: a diákok megkapják a népdal szövegét, és a kottát is láthatják. 3. *Mozgásos élmény*: a tanulók saját maguk írják le a népdal szövegét, és a dallamot is ők kottázzák le.

A különböző érzékszervek bekapcsolásával növelhető a tanítási-tanulási folyamat eredményessége. *Bodza Klára* nevéhez fűződik az ún. *audiovizuális népdaloktatás* (Bodza és Paksa 2001), amelynek lényege, hogy miközben a diák hallgatja a népdalt, egyidejűleg a kottáját és a szövegét is nézi. Így a fül és a szem szimultán vesz részt az érzékelésben.

Ennek hatékonyságát fokozhatja, ha mozgásos élményt is kapnak a gyerekek a tanulás során. Érdemes egy füzetet rendszeresíteni néptáncórára, amelybe a megtanult népdalokat írják le a tanulók.

Ez azért is hasznos, mert megfelelő külső és belső motiváció esetén a táncosok otthon is tudnak gyakorolni, és jegyzeteik segítségével ellenőrizhetik tudásukat.

Napjainkban az oktatásban – a tárgyi tudás mellett – egyre fontosabbá válik a képességfejlesztés. A tanuló aktív szerepbe helyezése sokkal hatékonyabbá teszi az oktatási-nevelési folyamatot. Ezért is nélkülözhetetlen a módszertani sokszínűség, ami a tanulók tartalom- és eszköztudását egyaránt bővíti.

Irodalomjegyzék

Bartók Béla (1924): *A magyar népdal*. Rózsavölgyi, Budapest.

Bodza Klára és Paksa Katalin (2001): *Magyar népi énekiskola I.* Hagyományok Háza, Budapest.

Bodza Klára és Paksa Katalin (2002): *Magyar népi énekiskola II.* Hagyományok Háza, Budapest.

Bodza Klára és Vakler Anna (1999): *Magyar népi énekiskola III.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Bodza Klára és Vakler Anna (2005): *Magyar népi énekiskola IV.* Hagyományok Háza, Budapest.

Sebő Ferenc (1997): *Népzenei olvasókönyv*. Planétás Kiadó, Budapest.

A test és a szerep transzparenciája, avagy az „áttetsző táncos” fogalma

1. Szerep és test viszonya a kortárs táncszínpadon

A színházi fogalmak és szakkifejezések adaptálhatósága a táncra

A test és a szerep speciális táncszínpadi viszonya több szempontból is izgalmas és problematikus kérdés, hiszen vizsgálata különböző kutatási területekhez tartozó, ám bizonyos pontokon összekapcsolódó elméleti kérdések felé nyit utat. Ilyen például: 1. a kortárs táncművészet és a klasszikus balett *testfelfogásának* összehasonlítása, 2. a *szerep fogalmának újradefiniálása* a táncművészetben, vagy 3. a színházi szakterminológia és a táncszaknyelv *kölcsönhatása*.

Az alapkérdés az, hogy miként lehet „áttetsző” a táncos, és milyen következményekkel jár a *test és a szerep* speciális – színházi, színpadi értelemben vett – *transzparenciája*.

Ez a szöveg többrétegű gondolat kísérlet. Célom egyrészt különböző színházi, művészetelméleti forrásokból *rekonstruálni és értelmezni az áttetszőség fogalmát*, ami sem a táncelméletben, sem az esztétikában, sem a színházelméletben nem „hivatalos” szakterminus. Másrészt – és ez munkám önreflexív rétege – *megvizsgálni az áttetszőségről való gondolkodás módszerét* magát. Lehetséges-e beemelni a transzparencia fogalmát a táncszaknyelvbe? Ha igen, hogyan? Működőképes stratégia-e egyáltalán más művészeti és tudományterületek nyelvhasználatát „lefordítani” a táncról való beszéd céljára? Ha a táncról, táncélményről szóló nyelv – példának okéért a tánckritika nyelve – hiányos, márpedig gyakran erősen hiányos és lírai, mi szab korlátokat az íróknak? Van-e közmegegyezés a táncról való beszéd szóhasználata kapcsán, és mi történik, ha megszegjük az íratlan szabályokat?

2. Az „áttetsző test” mint paradoxon és a „között” mint minőség

Az *áttetsző színpadi test* az elsődleges jelentés szintjén teljes mértékben paradox, hiszen hogyan is lehetne transzparens a test? Maga a hús-vér, csont-bőr, tónus-izom matéria, amely a színpadi jelenlét elsődleges eszköze és felülete? *Peter Brook* tézise szerint a színpadi művészetek „közvetítőeszköze a hús és vér ember, és ezen a területen teljesen más törvények uralkodnak. A közvetítőeszköz és a mondanivaló elválaszthatatlanok egymástól. Csak a meztelen színész emlékezetet egy olyan hangszerre, mint a hegedű, s ő is csak akkor, ha tökéletes, klasszikus fizikumú, nincs pocakja, sem görbe lába. Néha a balett-táncos közelíti meg ezt az állapotot; olyan formális gesztusokat képes újra és újra reprodukálni, amelyeket nem módosít sem saját egyénisége, sem az élet külső mozgása” (*Brook* 1999, 17. o.).

Brook több tárgyalásra és értelmezésre érdemes alaptézist is megfogalmaz, emellett nyelvhasználatára és hasonlataira is tartalmaznak izgalmas elemeket. Ezeket legjobban egy párhuzamos idézet világíthatja meg. *Hilde Hein* a performance művészetéről szóló tanulmányában – egészen más szövegkörnyezetben – a következőt állítja: „az ideális előadó áttetsző médium. Úgy adja tovább az információt, hogy a lehető legkevesebb zajt keveri bele, és ahol szükséges, épp csak annyira változtatja meg az eredeti tartalmát, hogy érthetővé tegye a közönség számára anélkül, hogy lényegi vonásait feladná” (*Hein* 2000, 35–45. o.).

Érdekes közös vonás, hogy *Hein* is zenei kontextusból indul ki, ahogy *Brook*nál is megjelenik a hegedű, amely – a színpadi testtel párhuzamba állítva – *a test hangszer*, vagy szabadabb olvasatban: *eszköz*, illetve *tárgyszerűségét emeli ki*. A test tárgyszerűsége pedig valamiféle objektív valóságot és jelenlétet feltételez. Ez az objektív jelenlét praktikusán azt jelenti, hogy nem szubjektív. A

szubjektivitás-objektivitás kérdéskör pedig a kortárs színpadi művek testhasználatára kapcsán igazán érdekes. A klasszikus balettek szerepei rendszerint kevésbé követelik meg a táncos személyes, egyéni reflexióját saját testére. Az alakítás és mozgás *fókuszában* ugyanis leggyakrabban nem az „én” (mint alkat, adottság, karakter, képesség és személyiség), hanem az *individuumtól független, kreált valóság*, pontosabban minőség *van*. Szöveganyag, vagy kanonikusan rögzített szerepanyag, ami a klasszikus balettművészetben egészen pontosan megragadható, verbalizálható és mozgásnyelvileg is precízen leírható szilfid, hattyú, Giselle vagy Svanilda. Következetes és logikus tehát, hogy Brook a tökéletes, meztelen színészi testet előbb hangszerhez, majd közvetlenül utána a balett-táncos testéhez hasonlíttja. Az analógia indokolt és tökéletes.

Ezen a ponton azonnal át is lendülhetnénk a figura, a szerep, a színpadi karakter és a test viszonyára. Azonban térjünk még vissza egy pillanatra a tárgyyszerű (hangszertermészetű) test és az objektív jelenlét problémájához, mivel nem csupán az *objektív* jelző, hanem a *jelenlét* is roppant fontos kifejezés.

A jelenlét ugyanis nem azonos a jelentéssel, *hiszen eszközszerűsége* éppen a *jelentés teljes hiányát kell érteni*. Azt a tiszta, *a priori* „meztelen” állapotot, amikor a test nem hordoz felszíni kulturális tartalmakat, pusztán megjelenésében nem funkcionál szimbólumként, önmagában nem rendelkezik figuraépítő karakterrel. Eszközszerűsége teszi lehetővé, hogy „használati tárggyá” váljon a színpadon, mely funkcióval és jelentéssel felruházható, és nem felruházott, ami nemcsak metaforikusan, hanem szó szerint is érthető. A jelmez, a ruha, az öltözet (egy tütü éppúgy, mint az invenciózus testfestés vagy a tépett-varrott bőr és selyem) ugyanis az egyik legerősebb jelentésképző kulturális kód.

Pontosan ebből fakad tehát, hogy a test alapvetően és esszenciálisan valamiféle felhasználható lehetőségként van jelen a színpadon a nézők és egy rendezői, koreográfusi, kezdetben képzetként, testetlenül létező – Brook által *mondanivalónak* nevezett – univerzum között. Ez a fajta sajátos „között-állapot” egyúttal speciális *közvetítő funkciót, médiumkaraktert* feltételez.

Ezzel pedig elérkeztünk a fent idézett tételek másik kulcsfontosságú közös megállapításához. „Az *ideális előadó áttetsző médium*”, amelyet – összefűzve a két gondolatot, hiszen voltaképp ugyanazt állítják – „*nem módosít sem saját egyénisége, sem az élet külső mozgása*”, továbbá „*úgy adja tovább az információt, hogy a lehető legkevesebb zajt keveri bele.*”

Ez Brook és Hein állításának egyik legproblematisabb pontja, amely nem nélkülözi a transzcendens olvasat lehetőségét sem. Azonban ennél jóval fontosabbnak tartom az áttetszőség definíciója mentén kirajzolódó *kommunikációs modellt*. Ebben az értelmezésben ugyanis a *test* szerepe egy *kommunikációs folyamat* keretében, egy *kommunikációs szituáció részeként* modellezhető és vizsgálható. Az információ egy *hordozón*, csatornán *keresztül áramlik egyik pontból*, az artikulálni kívánt művészi szándék irányából *a másik pontba*, a befogadó, a néző felé. Artisztikus-praktikus, intellektuális ozmózis ez, amely nagyon is fizikai összetevőkön keresztül valósul meg.

A kommunikációs modell szép: az ív, az irány, a komponensek rendszere érthető, ám semmiképp sem hagyhatjuk figyelmen kívül és definíció nélkül az *információ* fogalmát. Az első és legfontosabb kérdés, hogy pontosan milyen információ is halad „zaj nélkül”? Honnan és hová? Utóbbi kérdést a művész és a néző kapcsolatával tekintjük ideiglenesen megválaszoltnak, ám ez még nem magyarázza meg, hogy mi is tulajdonképpen az információ.

Vajon *információ lehet-e a szerep*? Ha igen, hogyan határozhatjuk meg a szerep fogalmát és mi az alapja? Szöveg, kép, tartalmi egység, narratívareszlet, mozdulatvázlat, *figuratípus*? Vagy a szerep inkább egy színpadi *konstrukció*, azaz nem a kiindulópont és az alapanyag, hanem a végtermék?

Különösen izgalmas kérdés ez a gyakorlatra lefordítva és alkalmazva a klasszikus balett és a kortárs tánc viszonyrendszerére. Hiszen amennyiben a szerepet *figuratípusnak*, narratívareszletnek tekintjük, akkor azt láthatjuk, hogy a *klasszikus balettek esetében* hierarchikus kapcsolat van a figura és a test között, mivel a *szerepek* – általában – *egy testképet is kijelölnek*. Egy bizonyos testalkatot, amely 1. külső, érzékelhető karakterében, *látványként megfelel az adott fiktív figurának* (képes tehát megjeleníteni egy hattyút vagy szilfidet, pontosabban egy hattyú vagy szilfid színpadi illúzióját kelteni); 2. fizikai képességeit tekintve pedig *alkalmas az adott figurához kapcsolódó mozgásanyag*

színpadi *megvalósítására* (technikailag képes tehát végrehajtani egy *grand jeté en tournant*-t, ugrást, forgást vagy emelést).

Itt az *információ* leegyszerűsítve tulajdonképpen az *emblemikus hatyúszerűség*, a „zaj” pedig, amelyet ki kell küszöbölni, maga az *emberi test testszerűsége*: a fizikai erőfeszítés és hiányosság jelei (az izzadság, az esetleges minimális túlsúly, a földdel vagy egymással érintkező testfelületek által keltett hang). Ezek azok a jelenségek, amelyek nem látszódnak, és nem hallatszódnak a klasszikus táncszínpadon, hiszen elterelnék a figyelmet a szerepről magáról, karcot ejtenének a látszat törekeny felszínén.

Az illúzió tehát kardinális kérdés a klasszikus balettban. Ráadásul nem is akármilyen illúzióról beszélünk, hanem az úgynevezett „nagyszínpadi illúzióról”. Nagyszínpadi, operaházi illúzióról – a tér szempontjából. Ez a fajta térszerkezet ugyanis erősen befolyásolja a test érzékelését és funkcióját is. A tér és a test viszonya ebben az esetben – a távolság, és a térszerkezetből adódó nézőpont miatt – még határozottabban a *test tárgy- és képszerűségére*, sőt ikonszerű, bábszerű tökéletességére helyezi a hangsúlyt.

Ezzel szemben a rendszerint kamaratérben előadott *kortárs koreográfiák*, a nézők tekintetének intim közelségéből adódóan, *más jellegű testfelfogást képviselnek*.¹ A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a „kortárs test” ritkábban dolgozik narratív természetű szerepekkel, kanonikus figurákkal, így valamivel több teret ad az „én” személyes reflexióinak, amelyeknek a test maga is inspiráló terepe és forrása lehet.

A kommunikációs sémát kortárs előadó-művészetre adaptálva azt mondhatjuk, a „zaj” itt maga a *táncos test fizikai valója*, amely ebben az esetben akár a darab, a koreográfiában kialakuló mozgásmatéria alapanyaga is lehet. Egy jellegzetes alkati sajátosság, egy egyénre jellemző mozgásforma, gesztus vagy mimikai rendszer a koreográfia alapelemévé válhat.

Az illúzió itt is megjelenik, de egészen speciális formában: a *szubjektív karakterformálás*, az *autobiografikus színpadi figura illúziójaként*. Ez a befogadó szempontjából különösen a szólóprodukciók esetében kockázatos, hiszen ott minden mozdulat egyszerre hat(hat) önéletrajznak és szerepszerűnek. Az *áttetszőség* ebben az esetben új jelentést nyer, más dimenzióba kerül: a transzparencia ebben az értelemben nem két réteg egymásutánosságát és hierarchiáját, hanem *két sík* (az „én” és az „énszerű szerep”) *egybeolvasását*, látszólagos azonosságát *jelenti*. A test-mondanivaló palimpszeszt kapcsán inkább áttűnésekről, egymásra íródásról beszélhetünk, mint hagyományos értelemben vett áttetszőségről.

A bizarr ebben az esetben az, hogy a transzparencia fogalmát mindeddig az eszközszerű test felől vizsgáltuk, és nem a *táncos, mint alkotó szubjektum*, pszichológiai entitás szempontjából.

Hiszen ha gondolat kísérlet gyanánt az áttetszőséget a művészi tudat felől próbáljuk meghatározni, úgy sokkal inkább valamiféle önazonosságról kell beszélnünk, sőt az illúzió szintjén – megkockáztatom – hitelességről, őszinteségről is. Arról, hogy az alkotó, a *művész – mint karakter és személyiség – mennyire válik átlátszóvá a színpadon a néző számára*. Ez pedig éppen az ellenkező előjellel ruházta fel a fogalmat, mivel ebből az aspektusból a kortárs színpad én-karakterei látszólag jóval közelebb állnak ehhez a művész-szerep azonosságához. Ebből a szempontból dupla, talán tripla idézőjelbe téve „áttetszőbbek”, mint a klasszikus balettek szereplői, akiknek alkotói énjét gúzsba köti a csipkerózsikai attitűd és figuraanyag, többretegűségük pedig elfedi a testen túli művészi karaktert.

Ez is fontos megközelítés, amit érdemes volt érinteni, részletesebben azonban nem kívánom tárgyalni, hiszen a kiindulópontként választott idézetek világossá teszik, hogy a transzparencia – ebben az esetben – elsősorban a színpadi, a *fizikai test és a szerep kapcsolatának szempontjából értelmezendő*.

¹ Természetesen nem minden balettkoreográfia dolgozik hatyúkarakterekkel és mesei illúzióval, ahogy a modern, kortárs koreográfiákat sem feltétlenül kamarateremben adják elő. Vizsgálódásunk természetéből adódóan azonban szükséges, hogy tipikus, olykor sztereotip jelenségeket vázoljunk fel és analizáljunk, hiszen az atipikus matéria lényegénél fogva nem alkalmas általános konklúziók megfogalmazására.

Ennek érdekében vissza kell térnünk ahhoz a kérdéshez, hogy a szerep narratívareszlet, mozdulatvázlat, figuratípus vagy inkább egy színpadi konstrukció, azaz nem kiindulópont és alapanyag, hanem végtermék?

Ez utóbbi probléma az, ami határozottan vizsgálatra vár. A szerep, mint színpadi szerkezet, konstrukció, ugyanis rendkívül izgalmas kérdéseket vet fel. Ezek részben visszavezetnek a szerep-test tárgyyszerűségének gondolatához, ám merőben új megvilágításba helyezik, amelyben megjelenik az arány, a kompozíció és a fiktív test fogalma.

Mihail Csehov szerint az előadó „*elképzeli, hogy ugyanazon a helyen, melyet ő foglal el saját, igazi testével, létezik egy másik test – figurájának képzeletbeli teste (egy gondolatban kreált test). A képzelt test ott áll a színész, táncos igazi teste és lelke között és mindkettőt egyforma erővel befolyásolja*” (Csehov 1997, 91. o.). Érdekes gondolat. Ismét megjelenik benne egyrészt a „között-állapot”, de új, eltérő kontextusban.

Érdeemes azt is rögzíteni, hogy ez a duplikált testfelfogás szintén folyamat jellegű, ám itt nem kommunikációs, sokkal inkább technikai, fizikai folyamatokról van szó. Hiszen bizonyos szempontból *minden színpadi (tánc)mű lényege az: inkarnáció*. A szó legszorosabb értelmében vett *megtestesülés*, testté válás: egy bizonyos dolog megtestesülése, legyen az tényleges, történetyszerű narratíva, egy érzelmi állapot vagy pusztán egy fejben rögzített koreográfiai forma.

Továbbá adott az inkarnáció második fázisa, egy más minősége: egyfajta reinkarnáció, újratestesülés. Ami tulajdonképpen egy új, egy másik testté válás. A táncos *saját testéből* – ami gyakran alapanyag, tehát amolyan általános testfogalmat takar – *konkrét figurát teremt*. Egy adott lelkiállapotot tükröző testet, egy meghatározott tulajdonsághalmazzal bíró figura testét, egy állat, egy növény, egy elvont dolog testszerű valóságát.

Ez különösen akkor válik nyilvánvalóvá, amikor az előadás keretén belül zajlik ez a bizonyos újratestesülés (reinkarnáció). Vagyis látjuk az inkarnáció előtti stádiumot (a táncos civil testét, illetve a táncműben megjelenített testek, testtípusok kiinduló állapotát), majd látjuk a létrehozott testet is, esetleg még a folyamat fordított irányú megvalósulását is, azaz a visszaváltozást a civil vagy korábbi testté.

Ez a ki- és belépés, ez a dinamikus rétegjáték természetesen a kortárs színpad számára fontosabb forma, a reflexió, a koreográfiai önidézet, és öndefiníció, az „én” pozíció meghatározásának, az éntől való távolság kialakításának eszköze. A szerep-test és a civil-test közötti megkomponált, a koreográfiai struktúra részeként bemutatott mozgás, ki- és belépés azonban egyértelműen opcionális.

Az alapgondolat, az *alapséma az, hogy tulajdonképpen két test létezik: egy „valós” és egy művészi koncepció mentén kreált, műalkotásként funkcionáló szerep-test*, fiktív karakter-korpusz, amely bizonyos ponton – már a darab kezdete előtt vagy éppen a színpadon, az előadás közben – helyet cserél a valódival. A valódiként meghatározott „alaptest” hús-vér valóságát kölcsönzi a szerep-testnek, hiszen – és itt tér vissza az áttetszőség egy újabb értelemben – ha a helycsere zökkenőmentes, akkor a darab bizonyos pontján a néző már a szerep-test fizikai valóságát érzékeli, a szerep-korpusz fizikai jelenlétére, mozgására fókuszál a percepció során: *Giselle-re, a hattyúra* vagy a *hisztérikus nőre*, aki pillanatokra a civil táncosnőre hasonlít. Ezen a síkon – a dupla testcsere síkján – tehát a folyamat hasonlóan zajlik a sztereotíp klasszikus és a sztereotíp kortárs táncmű esetében.

De hogyan is zajlik technikailag ez a speciális „testátvitel”? Tökéletesen alkalmazható illusztráció gyanánt ezen a ponton egy újabb Mihail Csehov-idézet: „*a táncos, a színész belebújik ebbe a testbe; magára ölti, mint valami ruhadarabot*” (Csehov 1997, 91–92. o.). Ruhadarabot – egy konstruált, tudatosan kialakított második testet. Azaz – szellemi tükörfordításban – egy bábtestet, ami egyszerre végtelenül hasonlít, és végtelenül különbözik a táncos saját testétől. Egy hajszál választ el minket attól, hogy itt – *Denis Diderot* után szabadon – felvázoljunk egyfajta „táncsparadoxont” (*Diderot* 1966).

Játsszunk el azzal a gondolattal, hogy a táncszínpadi szerep is egy bábu, egy színpadi forma, ami meghatározott komponensekből áll. Hangból és szövegből is, ám elsősorban tartásból, tónusból, mozdulatból, mozdulatlanságból, mimikából, gesztusból stb. Rendkívüli erővel építkezik a táncosból, mint anyagból, testből és karakterből. Különös kölcsönhatás jön létre, hiszen a szerep a táncosban nyer formát, formálja és deformálja a hordozóját, áttetszőség ide vagy oda. A táncos pedig a munka

során „használja önmagát” (a táncost pedig a koreográfus), fokozatosan építi fel magából a figurát, miközben maga – mint anyag, test és karakter – mindig valamiféle kötöttség, korlát és keret.

Evidencia ez, konkrét előadásokat vizsgálva mégis éppen ez a speciális szerep és táncos, figura és alkotói alkat közötti finom átmenet az, ami határozottan érdekes kérdéseket vet fel. Hiszen itt ismét valami fordított áttetszőségről van szó. Arról, hogy a szerep, a megjelenítendő színpadi figura, olykor felveszi egy karakteres előadó vonásait. Bár ezek olykor erősebbek, szembetűnőbbek, mint maga a szerep, összhatásában mégsem a táncost látjuk – természetesen nem a civil személyre gondolok, hanem a többé-kevésbé állandó színpadi karakterre, aki bizonyos jellegzetes, rendszeresen és tudatosan használt gesztusrendszerrel, hanggal dolgozik –, hanem egy tökéletes színpadi hibridet.

3. A tánc nyelve mint a színházi szaknyelv és a szubjektív líra közé ékelt „között-kategória”

Az áttetszőség mint vitatható szakterminus

„A szakzsargon (többnyire evidenciaként kezelve) megjelenik az írásokban, de konzekvensen használt szakkifejezésekkel nem találkozunk. Ugyanis határozottan kijelenthetjük: ma nincs az alkotóknak, kritikusoknak, nézőknek olyan közös szókincsük, amely esélyt teremthetne arra, hogy szót értsenek egymással, amikor egy-egy előadásról vagy a tánc- és a színházművészet általános problémáiról beszélnek. A képlékeny, lebegtetett, körülírászerű fogalomkészletből az következik, hogy a kritikák érvelése (retorikai felépítése) elnagyolt: felismerhető ugyan bennük valamiféle gondolatmenet, de ez némileg mindig nyitott marad, s nemcsak az asszociációkra, hanem az állandó témaváltásokra, rosszabb esetben a csúsztatásokra is lehetőséget ad” (Sándor 2003). Sándor L. István tanulmánya egy-egy előadás kapcsán megjelent írásokat, kritikákat – a legtágabb értelmezésben kritikának tekintve mindent, ami konkrét táncélményről, táncműről szóló írott szöveg – szemlél, miközben kitűnően és kíméletlenül világít rá a táncról való beszéd és írás legalapvetőbb problémáira.

Textus és koreográfia, szöveg és tánc viszonya ebből az aspektusból (is) végtelenül speciális. A színházi és irodalmi kritikák, elemzések nyelvhasználatával szemben a lényegileg nonverbális művészeti ágak leírását, szöveges megragadását célzó törekvések mindig valamiféleképpen a szakterminológiai és impresszionista-poétikus beszédmód kétrétegű nyelvi krízisterébe szorulnak. Ez a sajátos ambivalencia pedig jócskán túlmutat a kritikai nyelvhasználat technikai problémáján – itt az előadás után születő írott anyag céljáról, feladatáról van szó.

Mi a táncművészeti alkotásokról szóló szövegek funkciója és lényege? A rögzítés? Az elemzés? Egy párhuzamos verbális valóság megteremtése, amely bizonyos pontokon egy koreográfiai (nonverbális jelekből építkező) matériára rímel? Egyszerűbben megfogalmazva: a kérdés az, hogy mi a kritika, mi is valójában a táncról való szövegalkotás. A koreográfiának szigorúan alárendelt analitikus mondatrendszer és gondolatstruktúra vagy „alkalmazott” művészet, kreatív „fordítás” (mozdulatról nyelvre)? A válasz nem tűnik túl bonyolultnak: voltaképpen mindkettő egyszerre.

És pontosan ez a kettősség az, ami zavarba ejtően kitágítja, és egyúttal végtelenül labilissá is teszi a táncnyelv használatának terét. Mindkét szélsőségnek, mindkét attitűdnek, mindkét megszólalási módnak (a szaknyelvnek és a lírainak is) van létjogosultsága, ám a két nyelvhasználat, szókészlet közötti átjárhatóság annál problémásabb. Különösen azért, mert a tánc szaknyelve – nem is annyira a tánctechnikák, mint inkább az előadásról szóló beszéd szintjén – meglehetősen következtelen és hiányos.

Márpedig egy pontos és egyértelmű szókészlet nélküli nyelvi rendszer nehezen alkalmas arra, hogy új – pontos és egyértelmű – kifejezésekkel gazdagodjon. Marad tehát a kritika-líra, a szubjektív és szuggesztív, asszociációra inspiráló, költői szövegbe (is) ékelhető kifejezések sora, ami retorikailag vagy illeszkedik a táncról való közbeszéd egészébe, vagy nem. Szembe kell néznünk a ténnyel, hogy voltaképpen akkor használható hatékonyan egy terminus, egy fogalom szaknyelvi szinten is, ha pontosan körül tudjuk írni, mit is jelent; ha képesek vagyunk definiálni, illetve – és ez talán az egyik legfontosabb – referenciákat tudunk felmutatni a használat helyességét és jogosságát illetően. Tehát lexikális és elméleti kontextust kell teremtenünk az adott terminus köré: már létező szövegek és potenciális szövegek felhasználásával, kitapogatva az előfordulási lehetőségeket, a félreértelmezés szálait, a fogalom retorikai felhasználhatóságának dimenzióit és rétegeit.

Az „áttetsző” kifejezésnek számtalan jelentése van, szövegkörnyezettől függően mást és mást jelent: éppúgy lehet divatelméleti fogalom, mint üvegyipari kifejezés. Ez önmagában a legkevésbé sem problematikus, hiszen világosan elkülöníthető, mikor melyik kontextus a meghatározó. Problematikusabb azonban az a tény, hogy ha az áttetszőség, a transzparencia fogalma a színpadi művészetekkel kapcsolatban felbukkan, *minden esetben színházi kontextusban bukkan fel*, színházi szakmai diskurzus részeként.

Itt adódik tehát a valódi kérdés: *átemelhetők-e színházi szakkifejezések a táncművészetről szóló nyelvbe?* Vagy ez valamiféle szentségtörés? Talán az. Meggyőződésem azonban, hogy az ilyen típusú provokatív gesztusok szükségesek. Szükségesek, mert inspirálóak, hiszen érvekkel alátámasztva kell bizonyítani és indokolni azt, hogy miért (nem) alkalmas Diderot színészparadoxon-elméletének szóincse és nézőpontja a táncról való gondolkodásra. Ez termékeny lehet.

Az áttetszőség fogalmi vizsgálata során természetesen szubjektíven válogattam. Peter Brook, Hilde Hein, Mihail Csehov szavait használtam fel, és ez jogosan veti fel a kérdést: miért nem a barokk színházi kultúrából származnak a referenciapontok, ahol egyébként a test és reprezentáció viszonylatában igen sok izgalmas párhuzam fedezhető fel. De érinthették volna többek között a platóni ideatan bizonyos részleteit, *Sztanyiszlavszkijt, Mejerholdot, Barbat, Schillert, Pavist és Lehmannnt.*

Tudatos döntés, hogy ez nem így történt, hiszen a cél éppen a sajátos, többretegű vizsgálat volt. A transzparencia fogalmának egyszerre objektív és szubjektív szempontok mentén történő tanulmányozása a folyamatos önreflexió eszközével, hogy ne csak a válaszok, de a kérdések, a problémák, a kételyek és a továbbgondolás lehetséges útjai is világosak legyenek. Világosak, egy- vagy többértelműek. Áttetszők (?)

Irodalomjegyzék

- Brook, P. (1999): *Az üres tér*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Csehov, M. (1977): *A színészhez (A színjátszás technikájáról)*. Polgár, Budapest.
Diderot, D. (1966): *Színészparadoxon / A dráma költészetéről*. Magyar Helikon, Budapest.
Hein, H. (2000): Az előadás mint esztétikai kategória. In: Szőke A. (szerk.): *A performance-művészet*. Artpool–Balassi Kiadó–Tartóshullám, Budapest. 35–45.
Konsztantyin Sz. és Sztanyiszlavszkij, K. Sz. (1988): *A színész munkája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Sándor L. István (2003): Az erőszak esztétikája. *Színház*, 2003. január.

A táncoktatás emocionális és intellektuális hatásai gyermekkorban

Mi is a nevelés tulajdonképpen? Egy célra irányuló tevékenység, amelyben a nevelő célracionálisan irányít mérnöki módon megtervezett keretek között? Vagy nevelőtevékenységét érzelmek és szokások által vezérelt sajátos célok szerint valósítja meg? Valójában egyik alternatíva sem alkalmazható kizárólagosan a nevelés és oktatás folyamatában.

A korszerű iskola alapvető célkitűzése a harmonikus személyiségfejlesztés, ami a pedagógiai pszichológia alapelvei és lehetőségei szerint valósulhat meg. A 19. században megjelenő pedagógiai irányzatok – mint a pragmatizmus, a kísérleti pedagógiai törekvések és a funkcionális pedagógia – előtérbe helyezték a gyermeki tevékenységet és annak vizsgálatát. Figyelembe veszik a gyermekkor biológiai jellemzőit, célként határozzák meg a tapasztalatszerzést. Az élet előgyakorlataként jelenik meg a játék, ami a jövőt a jelenlegi szükségletek segítségével készíti elő. Természetesen nemcsak a játék, hanem mindenfajta szabadidős tevékenység is különös jelentőséggel bír a gyermekek személyiségfejlődésében.

Ennek érdekében szem előtt kell tartanunk a személyiségfejlődés törvényszerűségeit. Ezek pedig a következők:

A szerkezet és funkció egysége: a személyiség funkcióit minden esetben a funkcionális folyamatban részt vevő szervek, szervrendszerek és pszichikus tulajdonságok szerkezete határozza meg. Ennek fejlesztése csak megfelelően szervezett és irányított gyakorlás eredményeként mehet végbe.

A belső alapok és a külső hatások: a fejlesztés alapfeltétele, hogy a külső hatások találkozzanak a belső alapok nyújtotta lehetőségekkel.

A koegzisztencia: az ember különböző tevékenységeiben különböző fejlettségi szinten van. Nincs olyan ember, aki minden területen egyformán fejlett: az életkorára jellemző tulajdonságok mellett az előző életszakaszainak kezdetlegesebb képességeit és tulajdonságait is megjeleníti, de előremutató képességeket, készségeket is kialakíthat.

A transzfer: minden tanulás befolyásolja – segíti (pozitív transzfer) vagy gátolja (negatív transzfer) – a következő tanulást.

Az aktivitás: minden egészségesen fejlett gyermek tevékeny és tetterre kész. Személyiségének fejlesztése gyorsabb, eredményesebb és biztosabb, ha egybeesik a gyermek tevékenység iránti vágyával. A gyermek nem csak tárgy, hanem alanya is a nevelésnek.

A rész és egész viszonya: ha a tanuló valamiben könnyen fejlődik, sikereket él át, pozitív érzelmek keletkeznek benne, ami kedvezően hat a személyiségfejlődésének más területeire is. Ez a pozitív pedagógia elvének pszichológiai megalapozása.

A direkt és az indirekt hatások: a személyiségfejlesztésben nem mindig a direkt, közvetlen hatás a célravezető, bizonyos esetekben az indirekt megközelítés eredményesebb lehet.

A teljesség: mindig figyelembe kell venni a tanuló fejlettségi szintjét. A jó közösség megsokszorozza a pedagógiai hatás eredményét, és megalapozza a személyi kapcsolatok fontosságát.

Egyre erőteljesebbek azok a vélemények, amelyek az iskola meghatározó szerepét, felelősségét helyezik előtérbe a különböző korosztályú tanulók szabadidejének megszervezésében. Mivel a diákok egyre több időt töltenek az iskolában, természetessé válik, hogy a szabadidő hasznos eltöltésére az iskolák tanórán kívüli foglalkozásokat szerveznek. E tevékenységek célja a személyiség, a kommunikációs és egyéb készségek fejlesztése. A pedagógus irányításával folyó kulturális és sporttevékenységek belső motiváció alapján történő kiválasztása szociális hatásokkal bír, mivel később meghatározza a szabadidős tevékenységek kiválasztását. Az a gyermek, aki önként, esetleg szülői indíttatásra táncművészeti oktatásban részesül, sokkal nyitottabban fordul valamennyi rokon

művészeti ág felé. A gyakorlatban elsajátított táncművészet a gyermek érdeklődését más humán területek felé is irányítja. Ezt bizonyítja a 11–16 éves korosztályban, 100 fős mintán végzett felmérésem, amely a diákok időtöltési szokásait vizsgálta.

A színházlátogatás rendszeressége	Táncművészettel foglalkozó diákok (%)	Kontrollcsoport (%)
Hetente	—	—
Havonta	54	10
Évente	42	44
Soha	4	46

1. táblázat. Színházlátogatási szokások

A látogatott intézmények és programok	Táncművészképzésben részt vevő diákok (%)	Kontrollcsoport (%)
Múzeum	34	16
Könnyűzenei koncert	18	26
Komolyzenei koncert	4	4
Mozi	80	84
Egyik sem	—	4

2. táblázat. A diákok által látogatott intézmények és programok

Az ezekből az eredményekből levont következtetések igazolják a művészeti iskolák létjogosultságát. Ezek többsége általános iskolákhoz kapcsolódik. Az általános iskolák alapítványai által létrehozott művészetoktatási intézmények biztosítják a tanulók számára a délutáni elfoglaltság lehetőségét. Az iskolán kívüli foglalkozásoknak szerep jut a tehetséggondozás területén is.

A jó érzékkel rendelkező, érdeklődő gyerekek többnyire gyorsan, látványos ütemben fejlődnek. Az apró módosítások által való fejlesztés időigényes folyamat, amelyben a tanár vagy a mester szerepe nélkülözhetetlen. A pedagógus feladata olyan helyzetek, kihívások megteremtése, amelyek a gyermekektől nagyobb erőfeszítést igényelnek.

Érdeklődéssel fordulva más kultúrák, társadalmak művészeti tevékenysége felé, más-más szakterületek fejlettségét tapasztaljuk. Az évszázadokon keresztül felhalmozott tudás és a készségek átadásának módszerében óriási különbségek mutatkoznak. A megszerzett tapasztalatok generációról generációra halmozhatók csak fel és adhatók át. Sajnos megállapíthatjuk, hogy a magyarországi művészetoktatás jó pár lépéssel kullog a modern Európa mögött.

A modern tánc fejlődése szoros kapcsolatban áll a társadalmi környezet változásával. Az 1989/90-ben bekövetkezett rendszerváltás megnyitotta az utat a modern irányzatok számára, amelyektől ezt megelőzően Magyarország el volt zárva.

Már az *Isadora Duncan* – a modern tánc megteremtője – által hirdetett szabadságvágy és természetközelség útjára indított egy olyan folyamatot, ami a kortárs táncművészet alapját képezi. Ebből az állandóan változó, fejlődő közegeből maradtunk ki, és így a modern tánc tanításának nem alakulhatott ki kultúrája Magyarországon. Sokan sajnos azzal sincsenek tisztában, mit is jelent valójában a *modern tánc* kifejezés. Az éppen aktuális táncdivatot hiszik modern táncművészetnek, aminek oktatását ösztönös képességeken alapuló tevékenységnek gondolják. Szaktudás hiányában nem megfelelő módon képzik az amatőr szinten táncolni vágyó fiatalokat. A szaktudás és a technikai felkészültség azonban még az amatőr szférában sem nélkülözhető.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a tanulásra és gyakorlásra szánt idő explicit és implicit tudásunk, eszközeink fejlettsége és tanáraink tudása, tapasztalata, nyitottsága kölcsönösen befolyásolja egymást.

Paskó Judit és München Ákos vizsgálati eredményei alapján levonható az a következtetés, hogy a rendszeres tanítás utáni szabadon választott tevékenység nem csak a tanulók specifikus képességeit fejleszti, hanem összefügg az önértékeléssel, a munkához, a tanuláshoz való hozzáállással és az általános kognitív képességekkel. Bármely téren elért siker növeli ugyanis az önmagunkkal való megelégedettséget.

A kivételes teljesítményeket elsősorban nem a velünk született adottságok, hanem társadalmi és gazdasági tényezők, a ráfordított idő és motiváció határozzák meg. Megfigyelhető a csapatmunka előnye, főleg az átlagos vagy átlagon aluli diákok fejlesztésében. A tanulói sikerek elérése átgondolt, differenciált nevelőmunkát követel, amelynek során a nevelőnek a követelményszintet a gyermek képességeihez és fejlettségéhez kell igazítani, ezáltal biztosítva a siker lehetőségét. A túlságosan magas követelmények megbénítják, az erőfeszítést nem igénylők pedig csökkentik az akaraterőt.

A tanórán kívüli foglalkozások nagyban hozzájárulnak a kulturáltság fejlesztéséhez. Az iskolák által felajánlott tevékenységi formák pedig szervezett programokat biztosíthatnak ehhez. A tanórán kívüli foglalkozások beiktatása az oktatás folyamatába a szabadidő olyan aktív tevékenységgel való hasznos eltöltését célozza meg, amelyben az egyén tevőleges résztvevő, befolyásoló erővel bír. Szellemi és testi erőfeszítéssel mozgósítja képességeit, készségeit. Ide tartoznak a testmozgással, alkotással, művelődéssel és társas szórakozással járó művelődési formák.

Korunk társadalmi és kulturális problémájának tekinthető a művelődési intézmények és az iskolák közötti összhang hiánya. A közművelődési intézmények gyakran funkciózavarral küzdenek: veszteséges kulturális rendezvények helyett bérbe adják termeiket, ahol ellenőrzés nélküli oktatást vagy gazdasági tevékenységet folytatnak.

A kulturális közszféra a mai napig számít az iskolák együttműködésére. Azonban mindkét fél alulfinanszírozottsága gyakran olyan helyzetet teremt, ami inkább távolmaradásra ösztönzi a gyerekeket, és nem az intézmény további programjainak látogatására.

Irodalomjegyzék

- Cole, M. és Coll, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila és Bugán Antal (2001): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Stuller Gyula (1995): *A pszichológia és sportpszichológia alapjai*. Rektusz Kft., Budapest.

A két különböző lábhangsúlyos csárdás és a páros forgás tanításának módszertani lehetőségei

1. A tánc tanítás kezdete és a népi játék szerepe

A magyar tánc a 18. században jelent meg az iskolai oktatásban. A tantervbe kerülés korszakhatárát Kiss Áron 1891-ben kiadott *Magyar népi játékok gyűjteménye* című könyve jelentette, ami hosszú ideig hatással volt a pedagógiai és a tudományos gyűjtőmunkára (Antal 1996, 9. o.). Az 1930-as években a tánc tanítást előkészítő játékos táncokra helyeződött a hangsúly, és kiemelten kezelték a mindennapi mozgás szükségességét is.

Weszely Ödön szerint a legfőbb testi érték „az épség, egészség, erő, ügyesség, alkalmazkodóképesség és szépség” (idézi Antal 1996, 11. o.). Ezeket a képességeket gyermekjátékokkal kivétel nélkül előhozhatjuk a gyermekekből, és megfelelő pedagógiai módszerekkel készségszintre fejleszthetjük. Ezáltal a gyermeket, aki fizikailag és mentálisan is fejlődik, testi-lelki harmóniához segítjük hozzá. A játék, mint csoporttevékenység, meghatározza az adott csoporthoz való tartozást és a tagokkal való érintkezés szabályait, módjait, ezért nagy jelentősége van gyermek- és ifjúkorban. A gyermekek táncos szokásai fontos tényezői a nemzeti szerepek rögzítésének is. A játékok tárháza számtalan lehetőséget kínál arra, hogy mikor és milyen típusú játékot játsszunk a gyerekekkel – életkoruknak, a csoport létszámának stb. megfelelően.

2. Táncoktatás gyermekkorban

A néptánc tanítását szinte minden esetben megelőzi a népi játékok megismerése, hiszen kiválóan alkalmazhatóak számtalan tánc előkészítéseként. A kisgyermek (9 éves kor előtt) általában nem tudnak kört alkotni, ugyanis ez a feladat rendkívül komplex készségeket követel annak ellenére, hogy egyszerűnek tűnik. Megtanulását egyszerű körjátékokkal érhetjük el, hogy a gyermekek megszokják a körformát: 1. Körjáték guggolással („*Sétálunk, sétálunk...*”). 2. Kendős játékok („*Elvesztettem zsebkendőmet...*”). 3. Leánykérő körjátékok, várkörjárás („*Hol jársz, hová mész...*”). 4. Vonulós játékok („*Tekeredik a rétes...*”).

Ha a körformát megtanítottuk, utána a hidas-vonulós („*Bújj, bújj, zöld ág...*”), illetve kifordulós körjátékok következnek („*Kis kacska fürdik...*”). Ezek már a későbbi táncokban alkalmazandó forgást, illetve a kiforgatást és kifordulást készítik elő. Persze, ezek a játékok nem válnak el élesen egymástól. Attól, hogy egy fokkal előbbre lépünk a tanítás menetében, még a körjátékokat is gyakoroljuk, de azok már más arányokban jelennek meg.

Míg a hidas-kapuzós játékokhoz elsősorban fizikai erő szükséges, addig a párválasztó játékok („*Csillag Boris...*”) már bizonyos mentális fejlettséget is megkívánnak. A párválasztó körjátékokban az eddig tanultaknál készségszinten kell működni ahhoz, hogy a különböző nemű gyerekek tudjanak egymásra figyelni és kooperálni. Az iskolai táncórákon eleinte játékokkal motiváljuk a gyermekeket, később megjelennek az ugrós táncok.

A zene és a tánc szoros összefüggésének két tényezője határozza meg a tanítási módszereket: 1. A zenei tempó, a dallam és a kíséret ritmusa megszabja a tánc mozgáskincsét és a mozgások ritmusának fő értékeit. 2. A tánc nagyobb egységeinek tagolódása a kisebb és nagyobb zenei egységek (ütem, sor, periódus és szakasz) szerint történik. Tehát a tánc és a zene egységei időnként találkoznak. Az ugrós táncok tanításánál az egyik legfontosabb cél a fent-, illetve lenthangsúly különbségének a megértése (lenthangsúly esetében zenei egyre *tér dhajlítás*, fenthangsúlynál pedig *térdnyújtás* történik). Erre különféle módszerek adnak lehetőséget. Ezek (például a *bagi lenthangsúlyos* vagy a

nagyecsed fenthangsúlyos tánc; archív filmfelvételen: *Bag, 1955, MTA Ft. 235. 12a-b* és *Nagyecsed, 1968, MTA Ft. 640. 2)* elsajátítása, illetve készség szintű ismerete nagyban megkönnyíti az egyes vidékek csárdásainak megtanulását és a különböző hangsúlyban való táncolást.

3. A körformában való táncolás tanításának jelentősége és módszere

A körformában való táncolás jelentősége: 1. Megadja az együvé tartozás érzését, mert mindenki kézen fogva, arccal a kör középpontja felé gyakorol. 2. A kézfogás révén megjelenik az összetartó erő, ami segít és élményt ad a motívumok lüktetésének, hangsúlyának és dinamikájának elsajátításában, eltáncolásában. 3. A védettség érzését kelti az, hogy nincs gyakori személyes számonkérés, mert a próbavezetők figyelem megosztják; ebből következik a motívumtanulás tétnélkülisége, a gyakori hibázás lehetősége. 4. Lehetőséget ad az egyénekenkénti tanulás gyorsaságának és minőségének összehasonlítására.

A körformában való tánc tanításakor a következő módszert alkalmazhatjuk. Alkossunk kört a gyerekekkel, majd jobb menetirányba fordulva lépegetünk zenei negyedekre úgy, hogy jobb lábbal mindig sarkon lépünk, bal lábbal pedig féltalpon. Ismételjük meg a feladatot ugyanebben az irányban, de most fordítva (bal láb sarok, jobb láb féltalpon). Ez a módszer is hozzásegíthet, hogy a gyermekek megérezzék a külső (*Nagyecsed*), illetve belső (*Bag*) lábhangsúlyt. Ha többször gyakoroltuk, diminuálhatjuk a lépést, és nyolcados lüktetésben vagy különféle ritmikai változatokban is megpróbálhatjuk.

4. A páros munka jelentősége és tanításának módszere

A táncoktatásban megjelenő páros munka nem csupán nevelési és oktatási célt szolgál: régi és új stílusú táncaink jelentős része páros tánc. A tánc tanításban páros munkán azt a szervezési módot értjük, amikor a tanulók átmenetileg párokat képeznek egy-egy feladat vagy tánc típus elsajátítására, és összefogódzás nélkül vagy kézfogással, illetve zárt fogásmóddal táncolnak. Átmeneti jellegű azért is, mert a párban táncolás nem minden esetben a különböző neműek együtt táncolását jelenti.

A páros munka esetében lényeges szempont a tanulók együttműködési képessége, ami nagyon különböző lehet. A jó együttműködésben a legfontosabb tényező a párok táncos beállítódása és aktivitása. Az együttműködni akaró tanulót éretlenebb társa zavarhatja, munkáját akadályozhatja.

Az eredményes páros munkát meghatározza: 1. a tanuló tánc-készsége és 2. aktivizálhatósága, önálló munkavégzési szintje, 3. együttműködési képességének fejlettsége, illetve a rokonszenvi alapon kialakuló együttműködés képessége, 4. a funkció alapján létrejött együttműködés és 5. a tanulók testalkati sajátosságai.

A páros munka tanításához a következő módszert alkalmazhatjuk. Negyedik-ötödik osztálytól kezdve – eleinte körben, majd párosan – bármilyen zenére alkalmazhatjuk az alábbi ritmusgyakorlatot. A gyerekek egymással szembeállva páros lábon rugóznak ababa, illetve babaa ritmusban. A gyakorlat ritmusa azonos, csak az egyiket egynyolcaddal eltolva kell alkalmazni. Így az, aki negyeddal kezd, lenthangsúlyban lesz, aki pedig nyolcaddal, fenthangsúlyban. Először természetesen meg kell beszélni, ki melyik szólamot táncolja, de a későbbiekben négyesével, majd kettesével váltva lehet nehezíteni a feladatot. A kezdeti körforma és a kézfogás segíthet azoknak, akiknek nehezebben megy a gyakorlat elsajátítása. Ha azonban a páros feladatnál is észreveszünk olyan gyermekeket, akiknek még gyakorlásra van szükségük, akkor őket egy külön kis körbe állíthatjuk. Beállhat a tanár is közéjük, hogy segítsen, vagy olyan gyermeket állíthat a körbe, akinek jobban megy a feladat.

A páros forgás tanításának módszertana: a fent- és lenthangsúly elsajátítása után elkezdődhet a páros forgás tanítása és gyakorlása különböző lábhangsúlyokban. Ajánlatos hosszabb ideig csak az egyik hangsúlyos forgást gyakorolni, hogy ne zavarodjanak össze a gyerekek. A páros forgás tanítását mindig ún. *bizalomjátékkal* kezdjük. Véleményem szerint ugyanis ez a páros táncok alapja, mivel a férfi és a nő bizonyos szempontból egymásra van utalva.

5. A tartás-ellentartás kialakításának módszerei

A tartás-ellentartás kialakítására a következő módszereket alkalmazhatjuk:

a) Kisgyerekeknél erre a célra kiválóan alkalmas játék a *síftelés* vagy *simlizés*. Párokba fejlődünk, majd a gyerekek nyújtott kézzel, egymással szembeállva összefogódkodnak, és csusszanó (saszé) mozdulatokat végeznek. Fontos, hogy a súlypontjuk hátul legyen, mintha mindketten – egymást megtartva – hátradőlnek. A megfelelő összefogódzás biztonságérzetet ad.

b) Idősebbek esetében nagy körben állunk, szorosan egymás mellett. Eközben középen valaki – csukott szemmel és egyenes háttal – sorra a körben állókra dől, akik kézzel megtartják, és egy lendületes mozdulattal átlökik a szemközti oldal felé vagy rézsútosan. A lényeg, hogy ellökjék maguktól, de nem túl erősen, hanem csak annyira, hogy az, aki felé lendül, meg is tudja tartani. Fontos, hogy mindenkinek adjunk lehetőséget, hogy középre kerüljön. Azonban azt, aki fél vagy nem szeretné, ne erőltessük, hanem várjuk meg, amíg – társaiban megbízva – saját maga akar a kör közepére kerülni.

c) Párokat alkotunk, és a gyerekek kézfogással szembeállnak egymással úgy, hogy a lábujjuk összeér. Mindketten nyújtott lábbal hátradőlnek, majd visszahúzzák egymást. Érezniük kell az egyensúlyt, és mindkét félnek meg kell bíznia a másikban.

d) Az előző összefogódzási módot alkalmazzuk. A feladat annyiban módosul, hogy a párunkkal együtt leguggolunk, majd felállunk. Ezt a gyakorlatot háttal is végezhetjük. Mély térdhajlításba megyünk le úgy, hogy egymásnak dőlünk, ügyelve arra, hogy a derekunk összeérjen. A lényeg, hogy mindez lassú mozgásban történjen, fokozatosan vagy folyamatosan.

e) A pár álljon egymással szembe. Karjukat kissé hajlítva, rézsútosan emeljék fel a magasba. Kinyújtott tenyerük érjen egymáshoz. Mindketten egész testtel dőljenek enyhén előre, hogy megérezzék egymás súlyát, majd térjenek vissza a kiinduló helyzetbe. Ezt végezzék el többször is. A mozdulatlan, kitarított karok adják át a másik testsúlyának érzetét. Ez a módszer a későbbi táncok kar alatti forgatásaiban is sokat segíthet.

f) A párok álljanak egymással szembe. Ökölbe szorított kezüket nyújtsák egymás felé. Egyikük próbálja saját kezét széthúzni, a másik pedig párját céljában megakadályozni, vagyis összeszorítani társa kezét.

g) Kört alkotunk, és jobb menetirányba fordulunk. A már ismert játék dalát énekeljük („*Mit játszunk lányok...*”),¹ és negyedes ritmusban haladunk körbe, majd a dal végére („*...csira-mira rop-rop-rop!*”) mindenki fordul egyet a körívén. A körben állók egészen a forgás végrehajtásáig fogják egymás kezét, hogy ezáltal mindenki könnyen alkalmazni tudja az erő-ellenelő már begyakorolt játékát. A forgás pillanatában mindenki mindkét kezével eltolja magát a mellette állótól, majd megfordul saját tengelye körül. Nagyobbakkal, illetve sok gyakorlást követően fordulhatunk kettőt is. Ez a gyakorlat már magasabb felkészültségi szintet kíván, mivel a gyerekeknek nem csupán saját testükre (tartásukra, karjukra és lábukra) kell figyelniük, hanem a mellettük levőkre és a körív megtartására is. Szimmetrikusan ismétелgethetjük a feladatot, de eleinte csak azonos irányba.

Ha a pároknál kialakult a kölcsönös bizalom, el lehet kezdeni a forgástechnika tanítását.

6. A körívén való párban táncolás tanításának módszerei

Minden módszernél az egymásra épülést kell hangsúlyoznunk, hiszen a páros viszonyt a gyerekeknél fokozatosan kell elérnünk, és ezért a gyakorlatokat kezdetben kontaktus nélkül, azután kézfogással végeztessük. Ezután csak a páros egyik tagja nem érinti a másikat, végül pedig kialakul a zárt fogásmódú páros viszony (a fiú a lány lapockáját vagy derekát, a lány a fiú vállát fogja).

¹ A dallam ritmusa: ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ ♩. A játék dallama: *smfsd smfsd sssddd*. A játék szövege: „*Mit játszunk lányok, kerek a szoknyátok, csira-mira rop-rop-rop!*”. Eredetileg a dal funkciója a játékba hívás volt.

A köríven való párban táncolás tanítására a következő módszereket alkalmazhatjuk:

a) A párok egymással szemben állnak, és ellentétes – a fiú jobb, a lány bal – kézzel összefognak. A fiú egy helyben áll, hogy a pozíció stabil legyen. Karjával erőt fejt ki, és erőből vezeti a lányt saját köríve mentén. Bizonyos mennyiségű gyakorlás után felcserélhetjük a szerepeket, hogy mindkét fél érezze az erőhatásokat. A húzóerő és az ellentartás nélkülözhetetlen a forgások tanításánál.

b) Azonos az előző feladattal, de páros kézfogással – több gyakorlás után zárt fogásmódban – gyakorolják a táncosok. A fiú a lány lapockáját vagy derekát, a lány a fiú vállát fogja.

c) A fiúk nem érintik meg a lányokat, csak ők kapaszkodnak a fiúk vállába. A fiúk felsőtesttel irányítanak. Aada lépéssel lehet gyakorolni, amelynek utolsó két fázisa (da) alkalmas az irányváltásra.

7. Pedagógiai szempontok

Az alkalmazott módszerek kiválasztásánál az alábbi *pedagógiai szempontokra* legyünk *figyelemmel*:

a) Új módszert csak akkor alkalmazzunk, ha az előzőt már mindenki készségszinten tudja, hiszen a módszerek egymásra épülnek, és így tudnak a gyerekek zökkenőmentesen beletanulni a tánc rejtelmébe.

b) Ha van rá mód, az improvizáció lehetőségét fenn kell tartani a módszereken belül is, hiszen ez önbizalmat ad a diákoknak.

c) A párcsere nagyon fontos, hiszen mindenkivel máshogyan kell alkalmazni a tartás-ellentartás gyakorlatokban elsajátított erőadagolást: egyeseknél nagyobb ellenerőre van szükség, másoknál kisebbre. Ezáltal a gyerekek megtanulnak alkalmazkodni, amit az élet egyéb területein is tudnak majd hasznosítani.

d) A tánc tanításának mindkét formája, vagyis a verbális és a vizuális (demonstráló, imitáló) módszer alkalmazása is szükséges. Legtöbbször ugyanis kevés csupán bemutatni a gyakorlatot, fontos szavakkal is elmondani, mire kell figyelni annak érdekében, hogy pontosabb és esztétikusabb legyen a tánc.

e) Fontos felhívni a figyelmet a helyes testtartásra, és az óra folyamán szükséges ezt javítani is. Különböző hátzim-erősítő gyakorlatokat építhetünk az óra eleji bemelegítésbe, amelyek a páros táncolás folyamán segítik az egyenes tartást.

f) A dicséret éppen olyan fontos, mint a hibák hangsúlyozása. Mondjuk el a gyerekeknek, hogy mire figyeljenek oda, és mit csinálnak rosszul, de dicsérni se felejtünk el, hiszen ez megkönnyítheti a tanulást. A leggyakrabban előforduló hibák: 1. a tartás-ellentartás hiánya, 2. a lendület hiánya, amikor a forgás gyaloglásszerűvé válik, és 3. az erőszakos vezetés.

g) Célszerű archív táncanyagot vetíteni a tanítás folyamán, hogy ki tudjuk hangsúlyozni, mire kell figyelni tánc közben, hogy ne csak a tánctanár stílusából tanuljanak a gyerekek, hanem olykor eredeti adatközlőket is lássanak táncolni.

Irodalomjegyzék

Antal László (1996): *A néptánc pedagógiája*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely.

Farkas Zoltán (2001): *Néptánc alaptéchnikák módszertana*. Planétás Kiadó, Budapest.

Lázár Katalin (1999): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.

Az alapfokú művészeti iskolák és a táncoktatás helyzete

1. A művészeti iskolák minősítése

Tanulmányom tárgya a táncművészeti oktatás mai helyzete. Mivel alapfokú művészeti iskolában dolgozom, ebből a szempontból szeretném körbejárni azokat a problémákat, amelyeket az évek során tapasztaltam. Persze túlzás, hogy csak problémák vannak, hiszen az öröm mellett sok az öröm is. Bízom benne, hogy a hagyományok útján el tudunk indulni az újítás felé.

Alapfokú művészeti iskolákat 1993 óta lehet létesíteni Magyarországon. 1995 és 2005 között gyors növekedés zajlott le a művészeti oktatásban. 798-ról 2989-re emelkedett a művészeti iskolák száma, a diákoké 115 ezerről 377 ezerre, a pedagógusoké pedig ötezerről kilencezerre. Természetesen itt nemcsak táncművészettel foglalkozó iskolákról van szó. Azért is történt mindez, mert az állam jelentősen támogatta ezeket az intézményeket. Így a minőségi oktatásban, amelyben nemzetközi hírűnk és jelentős eredményeink voltak, rengeteg vadhajtás is keletkezett.

Már 2001 óta érlelődött az a folyamat, ami 2007-ben bontakozott ki: minősítik az iskolákat. De hogyan? Mi az a minőség? Hogyan mérhető? Ami a saját iskolámat illeti, jelenleg ott tartunk, hogy két előminősítésen visszautasították az anyagunkat.

Élve az utolsó lehetőséggel, az OKÉV-hez fordultunk. Az OKÉV vizsgálata során fény derült arra, hogy – engem és néhány kollégámat nem számítva – tulajdonképpen senki sem taníthatna az intézményben. A többieknek nem volt meg a szükséges végzettsége, jóllehet korábban elméletileg megfelelt. Felettébb meglepő, hogy egy kollégámnak, aki egy másik művészeti iskolában is tanít, és egy szakirányú főiskolai képzés harmadéves hallgatója, a másik munkahelyén, egy *minősített* intézményben elfogadták a végzettségét, nálunk pedig nem.

Több mint ezer művészeti iskolából mindössze 817 jelentkezett minősítésre. A minősítési eljárás bevezetése önmagában is azzal járt tehát, hogy azok az intézmények, amelyek valóban nem a minőségre, hanem pusztán a fejkvóta megszerzésére törekedtek, kikerültek a művészeti iskolák köréből. Rejtély, hogy az előminősítési folyamat miért nem a személyi és tárgyi feltételek azon vizsgálatával kezdődött, amelyet intézményünkben *utólag* hajtottak végre. Ha ez így történt volna, további iskolák bizonyultak volna alkalmatlannak a művészeti oktatásra. Nyilvánvaló, hogy újdonságánál fogva még kormányzati körökben sem tisztázódott végérvényesen a minősítés folyamata és a minősítési szempontok, ezért további részletek tárgyalásától eltekintek.

A 2007/8-as tanévtől a nem minősített iskolák csak feleannyi fejkvótát kapnak, mint eddig. Véleményem szerint ez sérti az esélyegyenlőség elvét, hiszen sok-sok vidéki gyerek, aki eddig eljuthatott különböző versenyekre, rendezvényekre és színházi előadásokra, most elesik ezektől a lehetőségektől. Bízom benne, hogy továbbra is lesznek olyan pályázatok, amelyeken nem csak a minősített iskolák vehetnek részt. Eddig is ezekből származott ugyanis a fejlődéshez szükséges bevételünk jelentős része.

2. A táncművészet tanszak tartalma

A táncművészeti tanszak oktatásának alapvető dokumentuma a *Táncművészet – Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* című kiadvány (Bretus et al. 1998). Jóllehet a tanszak létrejöttében nagyon fontos szerepet játszott, aligha vitatható, hogy már elavult. A főiskolai képzésben nem tanultunk például sem esztétikus testképzést, sem Jeszenszky-féle jazztréninget. Szerencsésnek tartom magam, hogy legalább a Táncpedagógusok Országos Szövetségének szervezésében volt alkalmam esztétikus testképzést tanulni, de Jeszenszky-tréninget még ott sem.

Emellett a balettalapokat is szükségesnek tartom, ezért saját oktatási gyakorlatomba balettgyakorlatokat is beépítettem. Bár a modern tanzak tanmenetében a kreatív gyermektánc sem szerepel, én mégis alkalmazni szoktam. A jazztánc oktatásában a Mattox-technika alapjait alkalmazom, mert tapasztalatom szerint ez tanítható már alapfokon is, természetesen leegyszerűsítve. A modern tanzaknak sajnos nem része a Limón-technika sem, pedig a talajon való munkához, a földhasználat megérezéséhez erre is szükség lenne. És még sok másra, ami a Magyar Táncművészeti Főiskola táncpedagógus-képzésében is szerepel, például improvizációs és kontaktalapok.

A legfontosabbnak azt tartom, hogy a gyerekek önállóan próbáljanak, illetve tudjanak zenére dolgozni, csoportosan és egyedül is. A kontaktimprovizációs órámon figyeltem meg, hogy amikor az előkészítés után önálló munkára kértem fel a gyerekeket, olyan mozgáskombinációkat, koreográfiákat találtak ki, amelyek talán eszembe sem jutottak volna. Láttam, ahogy minden porcikájukkal, de legfőképpen a lelkükből táncoltak. Lenyűgöző élmény volt. Sokszor tapasztaltam már, hogy a tánc jelentősen segíti a gyermekek érzelmi fejlődését: magabiztosabbak, felszabadultabbak lesznek tőle. Saját testből és lélekből táncolni azonban még a begyakorolt koreográfiák előadásánál is kedvezőbb hatású, ahogy azt már Noverre is megfogalmazta.

A tananyaghoz visszatérve, pusztán a gyakorlatsorok végrehajtásától a gyermekek még nem tudnak majd táncolni. A testük felkészítéséhez természetesen szükségük van a technikák elsajátítására, de a lelküknek más kell. Érzések nélkül nincs tánc. Ezért van szükség az improvizációs játékokra, gyakorlatokra a képzelőerő és a kreativitás beindításához. A kontakttechnikával pedig tökéletesen elérhető a közös táncolás, az egymásba vetett bizalom. Ez segíti a közös munkát, és növeli a közösség, az összetartozás érzését.

Sokat tanultam az évek során a különböző táncversenyekből is. A kritikák, akár jók, akár rosszak, mindig építő jellegűek voltak, mindig hozzátettek valamennyit a fejlődéshez. A minősítés során mégsem számítanak az eredmények. Pedig ez lenne a minőség mérésének egyik legjobb eszköze. Minden tantárgyból vannak versenyek, mérések, és a táncoktatásban is nagy szükség lenne ezekre a képzési szintek meghatározásához, az elért eredmények nyomon követéséhez. De legfőképpen a tananyag továbbfejlesztéséhez kellenének a tanulmányi versenyek.

Ilyen próbálkozás a háromévente megrendezett országos modern és kortárs tánc tanulmányi verseny, amit először 2003-ban Debrecenben, második alkalommal pedig 2006-ban Pécsen rendeztek meg. Az elsőre 19, a másodikra már csak 16 iskola jelentkezett. Míg más tárgyakból évente szerveznek országos tantárgyi versenyeket, a táncoktatásban csak háromévente. Ez összefügg azzal is, hogy nem olyan egyszerű egy táncsoprot előadását színpadra állítani és egy színvonalas zsűri által elbírált versenyt megszervezni. Nehézséget okoz a versenyzők utaztatása is, amit az is bizonyít, hogy a már megrendezett versenyekre a legtöbb résztvevő a közeli városokból érkezett. Helyes volna az ország különböző pontjain regionális elődöntőket rendezni, és az országos döntőn csak ezek győztesei vennének részt.

Már az első két verseny is fejlődést hozott mind a verseny kiírását, témáját, mind a produkciókat illetően. Szükségesnek tartom viszont, hogy a versenyek megrendezésére legalább kétfévente sor kerüljön. Tisztában vagyok azzal is, hogy egy ilyen versenyen részt venni költséges, de azt is tudom, hogy a gyerekek után kapott fejkvótából mi mindent ki lehet hozni. Azok számára, akik töreksenek a minőségre és igénylik a visszajelzéseket helyzetük reális meghatározása érdekében, fontos, hogy (tanulmányi) versenyeken induljanak.

3. Az oktatással kapcsolatos nehézségek

Nem kevés nehézséget okoz, hogy a művészeti oktatásban nem az iskola választja ki a gyerekeket, hanem ők jelölik meg azokat a tanzakokat, ahová járni szeretnének. Ez bizonyos vonatkozásban pozitív dolog, hiszen részvételük önkéntességen, érdeklődésükön alapul. Ez pedig alapvető motivációs tényező, amit a pedagógusoknak még nem kifejezetten tehetséges gyerekek esetében is erősíteniük kell. Számptalan rejtett képességet felszínre lehet így hozni, és sok-sok pozitív élménnyel gazdagíthatjuk tanítványainkat. A gondot az okozza, ha erősen eltérő életkorú, képzettségű és képességű diákok kerülnek egy csoportba. Ez leginkább kisebb, vidéki iskolákra jellemző, ahol nincs

megfelelő számú diák ahhoz, hogy életkor és tudás szerinti csoportokat hozzanak létre. Ilyen csoportokat csak differenciált oktatási módszerekkel lehet tanítani. Ennek megoldása a táncoktatásban komoly nehézségekbe ütközik. Elkerülhetetlen, hogy a tanár az eltérő felkészültségi szintű diákokkal külön foglalkozzon, eltérő feladatokat adjon, miközben nehéz a rendet fenntartani, és azt is megoldani, hogy a többiek ne unatkozzanak.

Magam a következő módszereket alkalmaztam. Egy ideig együtt haladhat a csoport, hiszen az alapok mindenkinek újak. Amikor aztán már érzékelhető a diákok közötti különbség, akkor a már tanult gyakorlatokból nyújtó, lazító vagy egyéb fejlesztő feladatokat kapnak azok a gyerekek, akikkel éppen nem foglalkozom. Ez legfeljebb az első évben lehet eredményes, hiszen a különbség egyre csak növekszik. Ezt követően már szétválasztom a korosztályokat és az eltérő tudású csoportokat. Az alkalmazható módszerek vonatkozásában hasznos Mikonya György *A tanításművészet módszere* című könyve, ami általános támpontokat ad egy tantárgy programjának kidolgozásához (Mikonya 2005). Ezek alkalmazhatók a táncpedagógiára is.

Míg a zene- és képzőművészetről rengeteg anyag áll a tanárok rendelkezésére, a táncról indokolatlanul kevés. Elsőként a hiányzó tánc történeti, táncelméleti és szakmódszertani, didaktikai tárgyú könyvek, oktatási segédletek pótlására lenne szükség. Erre alapozva pedig a megfelelő módszertani bázison volna kialakítható az alkalmazható technikákból felépülő új tananyag.

Szükség volna továbbá: 1. a tanárok és a tanulók táncpedagógiai tapasztalatainak összegyűjtésére, 2. rendszeres szakértői megbeszélésekre a tananyag folyamatos korszerűsítése céljából, 3. a művészetoktatásban részt vevő tanulók tudásszintjének országos felmérésére a minősítési rendszerben közreműködő szakemberek bevonásával.

Az elmúlt időszakban talán azok számára is világossá vált, akik nem a művészetoktatás területén dolgoznak, hogy az elkövetkezendő időszakban nagy szerepe lesz az érzelmi nevelésnek, és ebben a művészeti nevelésnek. Az életben való sikeresség nagymértékben függ ugyanis az érzelmi intelligenciától (kutatók szerint az érzelmi és értelmi intelligencia ebben a vonatkozásban 75, illetve 25%-ot képvisel). Ennek fejlesztésében kiemelkedő szerepe van a művészetoktatásnak. Abban, hogy a gyerekek fogékonyak legyenek a szépre, a jóra és képesek legyenek együttműködni, hiszen az életben való boldogulás egyik záloga az együttműködésre való képesség. A táncpedagógusok meghatározó szerepet játszhatnak ebben. Különösen akkor, ha a felmerülő problémákra maguk is együttműködve, összefogva igyekeznek a megoldásokat megtalálni.

Irodalomjegyzék

Bretus Mária et al. (szerk.) (1998): *Táncművészet. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. Romi-Suli, Mogyoród.

Fuchs Livia (1995): *Fejezetek a modern tánc történetéből*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Mikonya György (2005): *A tanításművészet módszere*. Gondolat–ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

www.mzmsz.hu – A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségének honlapja

A páros viszonyok oktatásának szerepe és lehetőségei a nevelésben

1. A páros viszonyokat meghatározó tényezők

Tanulmányomban a páros viszonyt meghatározó összetevőket kívánom bemutatni. Kutatásom során egy kalotaszegi táncfolyamatot: a türei hangosfilm egy részletét (Türe, 1969. MTA Ft. 690. 43-44.) analizáltam, amelyen csárdást és szaporát táncolnak. Ezt és más archív anyagokat elemezve, valamint saját táncos tapasztalataimra támaszkodva jutottam a következő megállapításokra, amelyek – véleményem szerint – nem csak a kalotaszegi csárdásokra, hanem szinte minden páros táncra (csárdások, forgós-forgatók) igazak, és hasznosíthatók az oktatás során.

A páros viszonynak két fontos tényezője van. Az egyik a leginkább *külső páros viszony*nak nevezhető tényező. Ez az, ami rögtön szembeötlik a filmekben, a táncosokon: a nő és a férfi egymáshoz viszonyított térbeli elhelyezkedése és összekapaszkodási módja. Ez lejegyezhető táncjelírással. Minden tájegységnek, sőt falunak megvan a rá jellemző megoldása. A *térbeli elhelyezkedés* lehet 1. *azonos*, 2. *ellentétes* vagy 3. *heterogén*. Ezekben belül az *összefogódzás módja* nagyon sokféle lehet, például *egy- vagy kétkezes kézfogás, hordófogás, derékfogás* stb.

A másik, nehezebben megfigyelhető, kicsit elvontabb, de mégis nagyon fontos összetevő a *belső páros viszony*. Ez a tényező magába foglalja az *erők megosztását* (erő-ellenerő, tartás-ellentartás) és a *pár egymáshoz való viszonyát* (hiszen akit jobban szeretünk, azzal szívesebben táncolunk, közelebb engedjük magunkhoz, könnyebben létesítünk vele szemkontaktust és párkapcsolatot). Ez a két dolog talán első ránézésre nehezebben észrevehető, mégis – úgy gondolom – szerves része a páros táncoknak, hiszen ezek nélkül a tánc elveszti élményszerűségét, és csupán feladatteljesítéssé változik.

Az *erők megosztása* tanítható és tanítandó feladat, rengeteg gyakorlat létezik rá, amelyek a teljes oktatási folyamatnak részét képezhetik, hol játékosabb, hol komolyabb formában.

A *pár egymáshoz való viszonya* már nehezebben tanítható és kétélű dolog. Hiszen a táncpedagógusoknak fontos figyelembe és észrevenniük azt, hogy tanítványaik kivel szeretnek és tudnak jól táncolni, és erre lehetőséget is kell adniuk. Ugyanakkor az is feladatuk, hogy táncosaik kivétel nélkül elfogadják és tiszteljék egymást, segítsenek felzárkózni a gyengébbeknek, és ezt az empátikus magatartást igyekezzenek megtartani a próbatermen kívül, a magánéletükben is.

A mai gyerekek már egészen mások, mint régen. Sokan vannak közöttük, akik nem tudnak fogócskázni, nem tudnak társukhoz gyengéden hozzáérni, sőt akár olyanok is, akik egy csapásnál nem találják el a saját lábukat. Ők már a mai, mozgásszegény világban nőttek fel: a televízión, a számítógépen és a mobiltelefonon. Ezeknek a gyerekeknek is fontos azonban megtanítani egymás elfogadását és megbecsülését. Úgy vélem, a népi játék és a néptánc erre nagyon jó eszköz lehet.

2. A páros viszonyok oktatásának módszerei

Az alábbiakban a páros viszonyok oktatásának néhány módszerét fogom bemutatni, amelyek játékosak, egymásra építhetők, de akár külön-külön is használhatók, mindig az adott korosztályhoz és tananyaghoz igazítva:

a) *Párválasztó körjátékokhoz* bármely énekes körjáték felhasználható. Kezdetben néhányszor a hagyományban megjelenő módon játsszuk el a körjátékot, majd az alábbiak szerint módosíthatjuk: 1. A kör közepén lévő párnak zárt fogásban kell forogni. 2. A páros forgás *előtt* a lányt egyszer ki kell fordítani kar alatt. 3. A páros forgás *végén* a lányt ki kell fordítani kar alatt. 4. A kör közepén a lányt

végig kar alatt kell forgatni. 5. A kör közepén a lányt *váltott irányba* kell forgatni kar alatt. Fontos, hogy a körjátékban mindenkire sor kerüljön. Érdeemes a játék elején kikötni, hogy mindenki csak ellenkező nemű párt választhat magának.

b) *Tartás-ellentartás* gyakorlatok: 1. „*Húzz, húzz engemet...*” játék alkalmazása. 2. Síkozás (más néven kocszás). 3. Tartásgyakorlatok egymással szembeállva, páros kézfogással, folyamatosan közeledve a zárt fogás felé. 4. Sok gyakorlás párcserékkel.

c) *Az egymásra való figyelem* fejlesztésére nagyon jó az ún. *anya-gyerek játék*. A gyerekek kézfogással párokba rendeződnek, egyikük lesz az anya, a másik a gyerek. Az anya elkezd egy általa választott ritmusban lépegetni, a gyerekek pedig az a feladata, hogy az anya által lépett ritmusérték felének értékében lépegessen mellette. Az anya szabadon váltogathatja a ritmusokat.

Ezek a gyakorlatok nemcsak a páros viszonyok tanítását segítik elő, hanem a lányok és fiúk egymástól való ódzkodását is leküzdhetjük velük, hiszen a játék hevében a gyerekek szinte észre sem veszik, hogy egy ellenkező nemű társuk kezét kell megfogniuk. A fenti játékokat funkcionálisan, tetszés szerint módosítva, az összes magyar néptáncban megjelenő páros viszonyt elő lehet készíteni.

A játékok segítségével a gyerekek elsajátítják a páros táncokhoz szükséges testtudatot, így már könnyebben meg lehet tanítani nekik az adott területre jellemző összekapaszkodási módokat. A helyes páros viszonyra könnyebben ráépíthetők a stílusanyaghoz kapcsolódó motívumok is.

Mind a játékos feladatok, mind a hagyományban megjelenő tényleges formák sok gyakorlást igényelnek, de a jó alapokra a későbbiekben könnyebben és gyorsabban lehet építkezni. Ezért – játékos formában – már az óvodáskorú gyerekeknél is el lehet kezdeni a páros viszonyok előkészítését.

Úgy gondolom, hogy a népi játékok és a néptánc oktatása olyan eszköz, amelynek segítségével a gyermekek viselkedésében, társaikhoz és a felnőttekhez való viszonyulásukban jelentős eredményeket érhetünk el – ezáltal a néptánc komoly nevelési értéket is képvisel.

A mozgás és a tánc jelentősége az indián kultúrában *Indiántábor*

Az indián kultúra hihetetlenül gazdag: rengeteg, a hétköznapokban is hasznosítható ismeretet és tudást adhat gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt.

Sajnos, manapság az emberek többségének nincs semmilyen kapcsolata a minket körülvevő természettel, az élővilággal. Elkényelmesedtek, megszokták, hogy kinyitják a hűtőt, a vízcsapot, bekapcsolják a tévét, felemelik a telefont, az internetről nem is beszélve. Hazamennek, körülöttük minden meleg és komfortos. Szinte már elfelejtenek gyakorlati problémákat megoldani.

Egy indián kultúrával foglalkozó erdei tábor nagyon sok hasznos tudnivalót képes – a gyermekek és a tanárok számára is szórakoztató formában – közvetíteni. A táborból hazatérve – remélhetőleg – világszemléletük is megváltozik valamelyest.

1. Az indiánok történelme

„Mi vagyunk a láthatatlanok, / az Ég Népe és az Álmodók Népe, / melynek hangjait nem kötheti gúzsba fájdalom. / Mi vagyunk az Imádságok Népe, / mely kicsinyként áll a Teremtő előtt, / aki gondjaiba veszi, / hogy az Idő fonala, / mely az örökkévalósághoz köt bennünket, / ne szakadjon meg, s / szavaink ne hulljanak a csendbe” (Debra Calling Thunder).

Az indiánokat az amerikaiak az első telepések ideje óta civilizálatlan és primitív vadembereknek (*savage*) tekintették. A kontinens benépesedésével párhuzamosan a határvidék évenként háromszáz mérfölddel nyugatabbra került, szinte maga előtt hajtva az őseik földjéről elűzött indián törzseket. Ebben a folyamatban véres csaták és békeszerződések sora követte egymást. Ez utóbbiakat a fehér telepések habozás nélkül felrúgták, amint tovább folytatták terjeszkedésüket nyugati irányba.

A szüntelen menekülésben és hadakozásban felmorzsolódott indián törzsek maradványai végül az ország legterméketlenebb, legkietlenebb zugaiban, rezervátumokban húzhatták csak meg magukat. Olyan kősvatagokban, amelyek már senki másnak nem kellettek, és ahol senki más nem is lett volna képes élni.

Csak a leghatalmasabb törzsszövetségek éltek túl az üldöztetést és a mészárlásokat. Ebben nagy szerepet játszott hihetetlenül erős identitástudatuk és a fennmaradásukhoz szükséges mozgás szeretete.

2. Testmozgás és játék

Amire csak az életben szükségük lehetett – más ősi kultúrákhoz hasonlóan – már gyermekkorukban, játékos formában elsajátítottak. Alig tanultak meg lovagolni, máris játékosan kezdték gyakorolni, hogyan tudják egymást lelökni a lóról. Vadászni is játszva tanultak: az egyik fiú magára vállalta a bölény szerepét, őt kellett megfogni vagy – színleg – leteríteni. Ugyancsak kedvelt játék volt a versenytetés. A Sierra Madrénban 2500 méter magasan élő *könnyűlábúak* törzse esetében például a futás a kapcsolattartás egyetlen lehetséges módja. Kétezer méteres szintkülönbség mellett napi 100–150 kilométert is képesek futni. Senki nem ismeri a titkukat, hogy minek köszönhető ez a hihetetlen állóképesség, amit sokáig egy, a hegyekben található kaktuszfajtának tulajdonítottak. Próbálták őket az olimpián való részvételre rávenni, de nem sikerült, mert azt mondták, túl könnyű feladat. Kedvelt játék a labdafuttatás is: ez egy labdajáték, amit egy – a Napot jelképező – kemény fadarabbal

játszanak. A játék addig tart, míg a labda meg nem áll (ez akár több napig is eltarthat). Népszerűek a kockajátékok és még számtalan más játék, például: a karikajáték, a kézi játék, az őzcsontfogás tüvel, a táljáték, a *pima*-botocskák, a nyíljáték, a labdaverseny, az őzbőr labda, a papago, a dárda és gyűrű, a staféta görbe bottal, a tollaslabda, az indián hoki és természetesen az indiánszökdelés.

3. Az indián hangszerek és az indián tánc

Az indián hangszerek: 1. A *sijotanka* az egész észak-amerikai kontinensen elterjedt hangszer. Az indián zene világában nincs más hozzá hasonló, dallam lejátszására alkalmas hangszer. Különlegessége miatt számtalan történet és legenda kapcsolódik hozzá (www.geocities.com/arcanapban/huflute.htm). 2. A *zenélő vadászíj* kezdetleges egyhúros hangszer, amit pengetve vagy vonóval szólaltatnak meg. Végét a zenész olykor a szájában tartja. 3. A *dob* a legfontosabb indián hangszer. Megkülönböztettek harci dobot, halotti gyászdobot, ünnepi díszdobot és sámándobot. A sámán maga készítette dobját, amit gyógyításra is alkalmasnak tartottak. Úgy vélték, segítségével a sámán kapcsolatba léphet a szellemvilággal.

Az indiánok ma már szabadon énekelhetnek, táncolhatnak és ápolhatják hagyományaikat. Egy évszázada ez még nem így volt. A rezervátumokban akár többéves börtönbüntetéssel is sújtották azt, aki táncolni mert.

Az indiánok eledele, ruházata és hajléka bölények húsából, illetve bőrből készült. A vasútvonalak építése idején a fehér telepesek rövid idő alatt szinte teljesen kiirtották a bölényeket. Meglepő módon *Buffalo Bill* – aki rengeteg bölényt pusztított el, és nevét is róluk kapta – tett talán a legtöbbet az indián hagyományok megőrzéséért. Az általa rendezett vadnyugati show-műsorok biztosítottak ugyanis – a tilalom ellenére – lehetőséget 1882 és az 1920-as évek között az indián táncok bemutatására, és ezzel elősegítették fennmaradásukat.

Az indiánok jogait és kultúráját hátrányosan érintő szabályozás 1934-ig tartott, amikor indiánügyi megbízottat neveztek ki, és elismerték az indiánok szabadságjogait. Ettől kezdve az indián kultúra soha nem látott népszerűsége tett szert.

Az ősi indián táncok fajtái:

a) A *naptánc*. A hagyomány szerint volt egyszer egy férfi, aki vadászat közben annyira elfáradt, hogy leheveredett és elaludt. Üvöltésre ébredt és két táncost látott, akik felkapták és egy kör alakú táncterre cipelték. Ott befestették, állatszört tettek a bokájára, ami a szőrös állatok: a bölényt, a szarvast és a medvét szimbolizálta, öve pedig a kígyóra utalt. Különleges fejdíszre, amelynek tetején két sas toll díszelgett, a Napot jelképezte. Tehát az öltözködés minden elemének jelentése volt. A táncosok meghagyták a vadásznak, hogy tanítsa meg az embereket erre a táncra, amiből mindenki sokat tudhat meg az állatok természetéről. Az egyik nyári ünnepen az egész törzs összegyűlt abban a meggyőződésben, hogy a naptánc új erőt ad az égnek, a földnek, a csillagoknak, a törzsnek és minden élőlénynek. Ünnepi kunyhót állítottak a közepén egy különösen szép szál fatörzsből faragott cölöppel, ami szimbolikusan összekötötte a földet és az eget. A tánc ritmusát a dobok és csörgők adták. A férfiak négy napon keresztül vallási szimbólumokkal kifestve, étlen-szomjan, az égre tekintve táncoltak, amíg teljes önkívületbe nem estek. Úgy hitték, hogy így közel kerülhetnek az égi hatalomhoz, és ezáltal támogatást kaphatnak a törzs számára.

b) A *fűtánc* eredetileg arra szolgált, hogy a táncosok letapossák a magas fűvet egy-egy új táborhelyen. Teljes lendülettel dobszóra frogtak az egyik, majd a másik irányba.

c) A *férfitánc*. A táncok többsége a háborúhoz vagy a vadászathoz kapcsolódott. A déliek szerint a táncot egy vén medve (vagy bölény) tanította meg az embereknek, amikor az emberek még értették az állatok nyelvét. Az északi sziúk harci táncát erős, de fegyelmezett vállmozdulatok jellemzik.

d) A *varjú törzs hagyományos tánca* a párzó madarakat utánozza. A térd és a könyök emelgetésével, dobbantva és rugózva járkálnak a körben, közben fejüket hirtelen mozdulatokkal oldalra, előre és hátra billegetik.

e) A *női tánc*. A nők a hazatérő harcosokat üdvözölték táncukkal. A nők a kör peremén táncoltak, míg a férfiak újra eljátszották a győztes csatákat. A nők hullámzó mozdulatai kecsességet és szerénységet sugároznak.

A 20. századi indián táncok fajtái:

a) A *csengettyűtánc*. A történet szerint egy beteg unokájáért imádkozó nagypapa álmában látta meg ezt a táncot, és megtanulta a mozdulatokat, valamint a csengettyűs ruha készítését. Elkészítette a ruhát az unokájának, aki azt felvéve rögtön táncolni kezdett, és csodák csodája, meg is gyógyult. Eleinte konzervdobozokból készítették a csengettyűket.

b) A *szellemtánc*. A fehérekkel szemben az indiánok a vallásban kerestek menedéket. Vallási vezetőjük, Wovoka felszólította őket, hogy négy napon keresztül táncoljanak, és akkor majd eljön az Isten fia a Földre, és elűzi a fehéreket; a fehérek által készített holmikat pedig ne viseljék, hordjanak „szelleminget”, ami megvéd a puszkagolyótól is. Wovoka a szellemtáncsal átmenetileg visszaadta az indiánok egy jobb és szebb világba vetett hitét. Egyre több törzs vette át az új hitet, míg a fehéreket aggasztotta az új mozgalom, ezért rendőri eszközökkel léptek fel ellene. Ennek ellenére az indiánok titokban tovább gyakorolták.

Az indián tánctechnika alapja a dobbantás. Ez nem a sarok felemelésén és lábujjhegyre álláson alapszik, hanem a lábfejüket egyenesen felemelik a földről, majd ismét egyenesen leteszik, aztán szinte „belenyomják” a földbe a térd meghajlításával, így teremtve meg egyszerre a súlyosság és a ruganyos könnyedség érzetét.

A táncok az indián kultúra meghatározó elemét képezik. Ma már versenyeket rendeznek az indián táncokból (a versenyszellem mindig is jellemezte az indiánokat), amelyek nagy népszerűségnek örvendenek. Napjaink leghíresebb ilyen rendezvénye a *Pow Wow*, ami – a táncversennyel szoros összefüggésben – gyógyító összejövetelnek is számít.

Az indián táncok szimbolikus jelentése: 1. A táncter az élet ciklikusságát, a változást szimbolizálja. 2. A dobszó egyenlő a szívdobogással. 3. Minden egyes tánc alapja az élet ünneplése. 4. A táncnak gyógyító ereje van, illetve magát az egészséget fejezi ki (a táncos egészséges, hiszen képes táncolni). A tánc azért is élhette túl az indiánok elleni támadásokat, mert az életről, a fennmaradásról szól.

4. Az indiántábor

Az *első napon* a „vének tanácsa” (vagyis a tanárok) bemutatja a helyszínt a leendő indiánoknak, és a tanács tagjai ismertetik, hogy melyikük miben tud a jelöltek segítségére lenni. Ezután a résztvevőket három törzsré osztjuk, amelyek törzsfőnököt és törzsnevet választanak maguknak (pl. apacsok, varjúk, komancsok). Indián nevet is kap mindenki. Majd kijelöljük a *tippik* helyét: a csend, az izzasztó (gyógyító) és a tanács sátrát. Ezt követően mindhárom törzs külön eljárást a fűtáncot a kijelölt helyen. A törzsek felépítenek egy tippet, és közben indián dalokat énekelnek. Este az indián történelemmel ismerkednek, eközben elsajátítják a tűzgyújtás és a dobkészítés technikáját.

Második nap. Nyomkeresés annak ürügyén, hogy valaki megdézsmálta az élelmiszertartálékot. Versenyt hirdetünk a törzsek között, melyik találja meg a nyomok alapján elsőként a tolvajt. A vének tanácsának segítségével a bűnösök megkapják büntetésüket. Ezután fejdíszek, ékszerek és ruházat készítése következik, majd a totemoszlopok felállítása. Délután az indián életérzés felidézésével foglalkozunk, amihez a csend kunyhójában a szellemek segítségét kérjük, majd indián játékokat játszunk. Este lepénysütéssel vagy valamilyen indián étel elkészítésével foglalkozunk. Megismerjük a maja számrendszert, majd indián történeteket mesélünk. Kihirdetjük a törzsek közötti versenyeket: 1. irodalmi verseny („*Fehér Farkas, a bátor indián fiú*”), 2. képzőművészeti verseny („*A bölényvadász*”) és 3. sportverseny. A naponta megrendezésre kerülő játékok eredményhirdetésére a táborozás végén kerül sor.

Harmadik nap. Füstjelekkel át kell hívni a szomszéd törzseket egy közös *pavanra*. Itt megismerkedünk a gyógyfüvekkel és az izzasztó sátor használatával, valamint a táncsal és annak gyógyító, éltető funkciójával, majd indián játékokat készítünk, és indián történeteket mesélünk. Este

ismét indián ételek elkészítése következik. Végül dalokat énekelünk és harci táncot tanulunk a másnapi vadászathoz.

Negyedik nap: a törzsek fiú tagjai korán indulnak bölényvadászatra, miközben kiderül, hogy még egy feladatuk van: a szent hegy megkeresése. A törzsek lány tagjai ezalatt megtanulják a csengettyűtáncot, és vacsorát készítenek. Így verseny alakul ki a tánc és a szent hegy keresése kapcsán a törzsek között, amelyben a vének tanácsa fog majd döntést hozni. Délután a vadászatból hazatérő harcosoknak a lányok eljárják a csengettyűtáncot, a fiúk pedig élménybeszámolót tartanak.

Ötödik nap. A képzőművészeti alkotások bemutatása és állathangokat utánzó verseny kerül sorra. Ezt követi a szent hegy felkeresése, ahol felolvassák a *Fehér Farkas, a bátor indián fiú* címmel írt történeteket, majd a szabadban közösen elkészített ebéd után a vének tanácsa kihirdeti a versenyek eredményét. Este a tűz körüli éneklés, táncolás és indián történetek hallgatása zárja a táborozást.

5. Összefoglalás

Nehéz öt napban az indiánok kultúráját, szokásait átadni, hiszen náluk igazán érvényes az a mondás: „ahány törzs annyi szokás”. Ehhez társul még az is, hogy az északi és a déli indiánok teljesen eltérő módon éltek. Mindenkinek, aki részt vesz a tábor előkészítésében és megvalósításában, meg kell próbálnia a lehető legreálisabb képet adni erről az ősi civilizációról.

Remélem, hogy a fentiek tanártársaimnak is kedvet adnak majd ahhoz, hogy egy igazán hasznos és élményekkel teli tábort tudjanak létrehozni diákjaiknak.