

PERSPEKTÍVÁK AZ ÚJ ÉVEZREDBEN
A TÁNCMŰVÉSZETBEN, A TÁNCPEDAGÓGIÁBAN
ÉS A TÁNCKUTATÁSBAN

TÁNCMŰVÉSZET ÉS TUDOMÁNY
A Magyar Táncművészeti Főiskola kiadványsorozata
III.

Sorozatszerkesztő:
Bolvári-Takács Gábor

Konzultatív szerkesztőbizottság:

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

A sorozatban megjelent:

I. Hagyomány és újítás
a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban
Szerkesztette: Németh András, Major Rita, Mizerák Katalin, Tóvay Nagy Péter. 2009

II. Én, Maja Pliszeckaja
Fordította: Pólya Katalin. 2009.

PERSPEKTÍVÁK AZ ÚJ ÉVEZREDBEN A TÁNCMŰVÉSZETBEN, A TÁNCPEDAGÓGIÁBAN ÉS A TÁNCKUTATÁSBAN

II. Tánctudományi konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán
2009. november 6–7.

TARTALOM

<i>A konferencia programja</i>	7
--------------------------------	---

EGÉSZSÉGPEDAGÓGIA

<i>Gáspár Emese: Az egészséges életmód érdekében végzett attitűdformálás lehetőségei a táncművészképzés területén</i>	13
<i>Mády Ferenc: Balesetek a tánc oktatása során és azok megelőzése</i>	19

ÉLETREFORM

<i>Németh András: A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata</i>	29
<i>Bányász-Németh Tilda: Az 1920-as és '30-as évek magyar zenei mozgalmai az életreform tükrében</i>	40
<i>Kovács Henrik: A Gyöngyösbokréta mint széles társadalmi rétegek életreform-mozgalma</i>	44

MŰVÉSZETPSZICHOLÓGIA

<i>Deák Anita – Tóth Lilla – Bernáth László – Bogner Péter – Révész György: Az érzelmi ingerek hatása a kognitív teljesítményre</i>	55
<i>Krisztián Ágota: Mozogjunk, hogy jobban tudjunk számolni? A vizuális-téri képesség és a testkép kapcsolata az elemi matematikai készségekkel</i>	65

NONVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

<i>Károly Róbert: „...tőlünk hány fényévre található a Webern-galaxis” – A zeneművek befogadásának és a muzikalitás művészi igénnyé válásának pedagógiája a táncművészképzésben</i>	75
<i>Lőrinc Katalin: A nonverbális kommunikáció jelentősége a pedagógiai helyzetekben. Tapasztalatok a balett-teremből</i>	90

TÁNC- ÉS SZÍNHÁZ-ANTROPOLÓGIA SZEKCIÓ

<i>Bob Fülöp Erzsébet: „Minden szétesik” – Színészi testgesztus és kontextus</i>	97
<i>Dóka Krisztina: Gondolatok a magyar táncfolklór akkulturációjáról</i>	102
<i>Mizerák Katalin: Az ázsiai előadóművész „testének fegyelmzése és felszabadítása”</i>	114

A kötetet szerkesztették:
Bolvári-Takács Gábor
Fügedi János
Major Rita
Mizerák Katalin
Németh András

Szöveggondozó szerkesztő:
Perger Gábor

A címlapon a Magyar Táncművészeti Főiskola 2002. november 11-én megnyílt szakmai épülete látható. Fotó: Gyarmati Zsófia.

A kötet összeállítása az OTKA K81672 számú kutatási pályázat támogatásával történt. A kötet a TÁMOP-3.2.4-09/1/KMR-2010-0019 számú projekt keretében jelent meg.

© A mű szerzői és szerkesztői, 2011

ISBN 978-963-85144-2-4
ISSN 2060-7091

Kiadja a Magyar Táncművészeti Főiskola. www.mtf.hu
1145 Budapest, Columbus u. 87-89. Tel. 273-3430
Felelős kiadó: Szakály György rektor
Borító sorozatterv: Berkes Dávid
Nyomdai előkészítés: Tellingner András
Nyomdai munkák: Kapitális Kft., Debrecen
Felelős vezető: Kapusi József

TÁNCKUTATÁS

<i>Bolvári-Takács Gábor:</i> Az intézménytörténeti kutatások dimenziói és távlatai a Magyar Táncművészeti Főiskolán	127
<i>Forgács D. Péter:</i> A tánc forgalmi értéke és konvertibilitása. Vázlatok a tánc szociológiájához	134
<u>Jakabné Zórándi Mária:</u> Bevezetés a magyar színpadi néptánc történetébe	140

TÁNCPEDAGÓGIA

<i>Antal László:</i> A hallgatók szakválasztásának attitűdbeli és motivációs tényezői a Magyar Táncművészeti Főiskola szombathelyi tagozatán	147
<i>Bólya Annamária:</i> Fontos képességek fejlesztése a táncpedagógus-képzésben: a ritmikai pontosság és a zene táncban való interpretálása	152
<i>Fügedi János:</i> A magyarországi táncjelírás-pedagógia megújításának kezdetei	157
<i>Gál Eszter:</i> A testtudati munka	161
<i>Lévai Péter:</i> Modul óravezetés a művészeti alapoktatásban: a készség- és képességfejlesztés új perspektívái	165
<i>Macher Szilárd:</i> A balettmesterek kihívásai a 21. században: a tudományos szemlélet szükségessége a balettktatásban	168
<i>Sárköziné Detvay Zsuzsanna:</i> A művészet és a nevelés: a tánc és a színházi előadás hatásvizsgálata	173
<u>Zomboriné Pánczél Anikó:</u> Az Orff zenei műhely múltja és jövője főiskolánkon	187
A táncművészet és a tudomány szolgálatában	192

A KONFERENCIA PROGRAMJA

2009. november 6. (péntek)

9²⁰ *A konferencia megnyitása*

Megnyitóbeszédet mond: Major Rita tanszékvezető főiskolai tanár és Dr. Mizerák Katalin tanszékvezető főiskolai docens.

EGÉSZSÉGPEDAGÓGIA SZEKCIÓ Szekcióvezető: Macher Szilárd 9 ³⁰ –11 ⁰⁰	MŰVÉSZETPSZICHOLÓGIA SZEKCIÓ Szekcióvezető: Dr. Fügedi János 9 ³⁰ –12 ⁰⁰
<i>Dr. Mády Ferenc:</i> Balesetek a tánc oktatása során és azok megelőzése	<i>Dr. Séra László – Dr. Bernáth László:</i> Tükörrel vagy tükör nélkül: mozgásészlelés és képzelet a tánc-készségek elsajátításában és gyakorlásában
<i>Gáspár Emese:</i> Az egészséges életmód érdekében végzett attitűdformálás lehetőségei a táncművészképzés területén	<i>Deák Anita – Dr. Tóth Lilla – Dr. Bernáth László – Dr. Bogner Péter – Révész György:</i> Az érzelmi ingerek hatása a kognitív teljesítményre
	<i>Sátor Nóra:</i> Katedrálisablakok: egy művészetterápiás technika új perspektívák felfedezésének szolgálatában
	<i>Krisztián Ágota:</i> Mozogjunk, hogy jobban tudjunk számolni? A vizuális-téri képesség és a testkép kapcsolata az elemi matematikai készségekkel
	<i>Dr. Gyebnár Viktória:</i> TCT: a vizuális tehetség szűrésére kifejlesztett teszt bemutatása

13⁰⁰–14⁰⁰ *Táncbemutató*

Dr. Körtvélyes Géza professor emeritus és Dr. Felföldi László címzetes főiskolai tanár köszöntése.

2009. november 7. (szombat)

TÁNC- ÉS SZÍNHÁZ-ANTROPOLÓGIA SZEKCIÓ Szekcióvezető: Lőrinc Katalin 14 ¹⁵ –16 ⁴⁵	ÉLETREFORM SZEKCIÓ Szekcióvezető: Dr. Bernáth László 14 ⁰⁰ –15 ³⁰
<p><i>Dr. Ungvári Zrínyi Ildikó:</i> A gesztusnarratíva és az energia: Antigoné- gesztuselemzés</p> <p><i>Dr. Bob Fülöp Erzsébet:</i> „Minden szétesik” – Színészi tesztesztus és kontextus</p> <p><i>Dóka Krisztina:</i> Gondolatok a magyar táncfolklór akkulturációjáról</p> <p><i>Dr. Mizerák Katalin:</i> Az ázsiai előadóművész „testének fegyelmezése és felszabadítása”</p>	<p><i>Dr. Németh András:</i> A reformpedagógia és az életreform- mozgalmak kapcsolata</p> <p><i>Kovács Henrik:</i> A Gyöngyösbokréta mint széles társadalmi rétegek életreform-mozgalma</p> <p><i>Bányász-Németh Tilda:</i> Az 1920-as és '30-as évek magyar zenei mozgalmai az életreform tükrében</p>
	TÁNCPEDAGÓGIA SZEKCIÓ (I. ülés) Szekcióvezető: Dr. Antal László 15 ⁴⁵ –17 ¹⁵
	<p><i>László Attila:</i> Alkotói és pedagógiai lehetőségek a reneszánsztól a 18. századig terjedő időszak táncanyagában</p> <p><i>Széll Rita:</i> Aktuális nemzetközi viselkedéskultúra és protokoll az európai művészetoktatásban és táncpedagógus-képzésben</p> <p><i>Bólya Annamária:</i> Fontos képességek fejlesztése a táncpedagógus-képzésben: a ritmikai pontosság és a zene táncban való interpretálása</p>

TÁNCKUTATÁS SZEKCIÓ Szekcióvezető: Dr. Németh András 9 ³⁰ –11 ³⁰	TÁNCPEDAGÓGIA SZEKCIÓ (II. ülés) Szekcióvezető: Szakály György 9 ³⁰ –11 ³⁰
<p><i>Dr. Jakabné Dr. Zórándi Mária:</i> Bevezetés a magyar színpadi néptánc történetébe</p> <p><i>Dr. Forgács D. Péter:</i> A tánc forgalmi értéke és konvertibilitása. Vázlatok a tánc szociológiájához</p> <p><i>Dr. Bolvári-Takács Gábor:</i> Az intézménytörténeti kutatások dimenziói és távlatai a Magyar Táncművészeti Főiskolán</p> <p><i>Major Rita:</i> „Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!” A francia tánc kutatás perspektívát kínáló tanulságai</p>	<p><i>Macher Szilárd:</i> Balettmesterek kihívásai a 21. században: a tudományos szemlélet szükségessége a balettoktatásban</p> <p><i>Gál Eszter:</i> A testtudati munka</p> <p><i>Lévai Péter:</i> Modul óravezetés a művészeti alapoktatásban: a készség- és képességfejlesztés új perspektívái</p> <p><i>Túri Sándor:</i> A magyar táncművészképzés helyzete a bytomi és a helsinki nemzetközi versenyek tükrében</p>
NONVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ SZEKCIÓ Szekcióvezető: Dr. Mizerák Katalin 11 ⁴⁵ –13 ³⁰	TÁNCPEDAGÓGIA SZEKCIÓ (III. ülés) Szekcióvezető: Dr. Jakabné Dr. Zórándi Mária 11 ⁴⁵ –13 ³⁰
<p><i>Lőrinc Katalin:</i> A nonverbális kommunikáció jelentősége a pedagógiai helyzetekben. Tapasztalatok a balett-teremből</p> <p><i>Dr. Károly Róbert:</i> „...tőlünk hány fényévre található a Webern-galaxis” – A zeneművek befogadásának és a muzikalitás művészi igénnyé válásának pedagógiája a táncművészképzésben</p> <p><i>Gaal Mariann:</i> Tánc és film, avagy a mozgás és a két dimenzió találkozása</p>	<p><i>Dr. Fügedi János:</i> A magyarországi táncjelírás-pedagógia megújításának kezdetei</p> <p><i>Dr. Antal László:</i> A hallgatók szakválasztásának attitűdbeli és motivációs tényezői a Magyar Táncművészeti Főiskola szombathelyi tagozatán</p> <p><i>Zomboriné Pánczél Anikó:</i> Az Orff zenei műhely múltja és jövője főiskolánkon</p> <p><i>Sárköziné Detvay Zsuzsanna:</i> A művészet és a nevelés: a tánc és a színházi előadás hatásvizsgálata</p>

13⁴⁰ *A konferencia zárása*

Záróbeszédet mond: Dr. Jakabné Dr. Zórándi Mária, a Magyar Táncművészeti Főiskola rektora.

Tudományos programbizottság:

Dr. Bolvári-Takács Gábor főiskolai tanár

Dr. Fügedi János egyetemi docens

Lőrinc Katalin egyetemi docens

Major Rita főiskolai tanár

Dr. Mizerák Katalin főiskolai docens

Dr. Németh András egyetemi tanár

Szervezőbizottság:

Dr. Bolvári-Takács Gábor főiskolai tanár

Major Rita főiskolai tanár

Dr. Mizerák Katalin főiskolai docens

Dr. Nagy Péter Miklós főiskolai adjunktus

Schanda Beáta művészeti menedzser

EGÉSZSÉGPEDAGÓGIA

Az egészséges életmód érdekében végzett attitűdformálás lehetőségei a táncművészképzés területén

*„Azt hiszem, az egészség fogalmát előbb-utóbb tisztázni kell,
nem orvosoknak, hanem költőknek és gondolkodóknak...
Amit a klinikákon egészségesnek tartanak, annak fertőtlenítőszaga van...
Az egészség nem steril. Az egészségnek gyümölcsillata van.”
(Hamvas Béla: Gyümölcsóna)*

Gáspár Emese:

Az egészséges életmód érdekében végzett attitűdformálás lehetőségei a táncművészképzés területén

Mády Ferenc:

Balesetek a tánc oktatása során és azok megelőzése

Mi az egészség?

A kérdés megtévesztően egyszerű, hiszen beszédes a szó: az egészség az *egészség* állapota. Nem egyszerű azonban meghatározni azt, hogy mitől lesz „egész” az ember. Az Egészségügyi Világszervezet (EVSZ) meghatározása szerint „az egészség a teljes fizikai, mentális és társas jólét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiánya.”¹ Ha azonban megpróbálunk az ismeretségi körünkben akárcsak egyetlen embert is találni, akire az egészségnek e meghatározása igaz, felmerülhet a gyanúnk, hogy ez a definíció meglehetősen idealista.

Mit is kell érteni „teljes fizikai jólét” alatt? Eszerint például a szemüvegesek, akiknek az éles látáshoz megfelelően kialakított szerkezetre van szükségük, ki vannak zárva az egészségesek köréből? Ki tekinthető a tökéletes mentális jólét állapotában lévőnek? A gyakran szomorkodók és sírok nyilván nem, még ha életüket látszólag kiegyensúlyozottan élik is. A tökéletes társas jólét pedig még az előzőeknél is nehezebben megragadható és értékelhető állapot (Kósa 2006).

Az egészség nem csupán az egyén, hanem a társadalom legfőbb erőforrásának tekinthető, amelyre az élet követelményeivel való megküzdés során támaszkodhatunk. Kultúrától, életkortól és életciklustól függő, dinamikusan változó állapot.

Összefoglalásként tehát elmondhatjuk, hogy az embereknek rendkívül különböző elképzeléseik lehetnek az „egészségről”, illetve arról, mit is jelent „egészségesnek lenni”. Ezeket az elképzeléseket saját tapasztalataik, ismereteik, értékítéletük és elvárásaik egyaránt befolyásolják, miképpen az a nézetük is, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelniük a mindennapi életben, illetve milyen fokú fittségre van szükségük ennek a szerepnek a betöltéséhez. Láthatjuk tehát, hogy az egészség meghatározása egyáltalán nem egyszerű. Azonban mielőtt mégis megpróbálnánk valamiféle definíciót találni, először gondoljuk át, mi mindentől függ az egészségi állapotunk, melyek az egészséget meghatározó tényezők.

Az egészséget meghatározó tényezők

Kezdjük a *genetikai tényezőkkel*, hiszen létünk számos paraméterét az az örökítőanyag kódolja, amelyet szüléinktől kapunk életünk kezdetén. Kétségtelen tény, hogy testi mivoltunk számos jellemzőjét ez az örökítőanyag határozza meg, azonban genetikailag meghatározott jellemző-

¹ World Health Organisation (1984) Health Promotion: a WHO Discussion Document on the Concept and Principles.

ink csaknem mindegyike kisebb-nagyobb mértékben változik az életkörülményeink hatására. Például a genetikailag kódolt lehetséges testmagasságunkat csak akkor fogjuk elérni, ha megfelelő táplálásban részesültünk gyermekkorunkban. Szőrzetünk, hajunk állapotát is jelentősen befolyásolja, hogy mit és mennyit eszünk. A legtöbb betegséggel kapcsolatban is – bár igaz, hogy az azokra való hajlam (vagy az azokkal szembeni ellenálló képesség) szintén genetikailag kódolt – elmondható, hogy életmódunk ezeket nagymértékben befolyásolja. Hogyan? Ha például magas vérnyomásra való hajlamot örököltünk, akkor a magasvérnyomás-betegség korábbi életkorban és súlyosabb formában fog jelentkezni, ha elhízottak vagyunk, sok sós ételt fogyasztunk, vagy nem mozgunk rendszeresen. Ha daganatos betegségre való hajlamot örököltünk, tovább növeli a betegség kialakulásának kockázatát, ha például rendszeresen dohányzunk (Kósa 2006).

A genetikai tényezők tehát fontosak, de nem szabad meghatározó jelentőséget tulajdonítanunk nekik egészségünk vonatkozásában. Egyrészt azért, mert a bennünk genetikailag kódolt információk megjelenését számos egyéb, nem genetikai, külső tényező módosíthatja. Másrészt azért, mert genetikai kódunk megváltoztatására tömegmérétekben jelenleg nincs esélyünk. Így érdemes inkább arra összpontosítanunk, hogy melyek ezek a külső tényezők, és hogyan befolyásolják egészségünket.

Az egészség alapfeltételei és forrásai: a béke, a lakás, az oktatás, az élelem, a jövedelem, a stabil ökológiai rendszer, a fenntartható erőforrások, valamint a társadalmi igazságosság és egyenlőség.² Az Ottawai Chartában a lakosság egészségi állapotának javítására az *egészségfejlesztést* jelölték meg új stratégiaként, számba véve az egészség minden meghatározó tényezőjét. A Charta olyan folyamatként definiálta az egészségfejlesztést, amely lehetőséget teremt és képessé teszi az embereket arra, hogy egyre nagyobb mértékű kontrollt szerezzenek saját egészségi állapotuk felett, és ez által képessé váljanak annak alakítására, javítására.

Az egészséget befolyásoló külső tényezők közé tartozik az *életmódunk*, ideértve a táplálkozást, mindennapi szenvedélyeinket (dohányzás, kávézás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás) és a testmozgást. Ezeknek az egészségre gyakorolt hatásáról a későbbiekben részletesen is lesz szó. Gondoljunk bele, hogy az ételeink szolgáltatják nemcsak az energiát mindennapjainkhoz, hanem mindazon építőanyagokat, amelyekből testünk felépül. Nyilvánvaló, hogy táplálkozásunk szoros összefüggésben van a legtöbb betegséggel és kórállapottal. A dohányzásnak az egészségre gyakorolt káros és összetett hatása (ti. nem kizárólag a tüdőrák kockázatát növeli) ma már számos kutatási eredménnyel alátámasztott, közismert tény, és ennek eredményeként nemzetközi keretegyezmény jött létre a nemdohányzók védelmére, amelyhez hazánk is csatlakozott.

Egyre több bizonyíték áll rendelkezésre a rendszeres testmozgásnak az egészségre gyakorolt jótékony hatásáról, amely a cukorbetegségtől az ízületi betegségeken keresztül egyes daganatokig terjedően bizonyított, nem is beszélve az optimális testsúly megőrzésében játszott szerepéről.

Az életmódon túl az egészséget befolyásoló külső tényezők közé tartozik például az a *környezet* – ideértve a lakásunkat, a munkahelyünket és a tágabb értelemben vett épített és természeti környezetünket –, amelyben mindennapjainkat éljük.

A fizikai környezet mellett óriási jelentőségű a *társas környezetünk* is, amelybe a számunkra legfontosabb emberek, családunk és barátaink tartoznak. Hogyan befolyásolják ezek az egészségünket? Ha nincsenek bizalmas barátaink, és megromlott a kapcsolatunk a családdal, nehezebben vészelünk át krízishelyzeteket. Számos vizsgálat beszámolt arról, hogy a fiatalok körében az alkohol- és kábítószer-fogyasztás kockázatát növeli, ha a gyermek kapcsolata a szüleivel nem kiegyensúlyozott. A pedagógusok pedig különösen jól tudják, hogy az otthoni légkör a gyermek tanulmányi eredményét is jelentősen befolyásolja. Mindezeknek a fordítottja is igaz: a kellemes

² Ottawai Egészségfejlesztési Charta, 1986. november 17-21.

lakásban élő, megfelelően táplálkozó, jó családi és baráti kapcsolatokkal rendelkező emberek kockázata számos betegség vonatkozásában kisebb, mint a kedvezőtlen körülmények között élőké.

Az egészséget befolyásolja az is, hogy milyen az *egészségügyi ellátás* a lakóhelyen: milyen távolságot kell megtenni ahhoz, hogy a családorvoshoz vagy szükség esetén kórházba lehessen jutni, és az intézmény milyen típusú ellátást tud biztosítani. Ennek jelentősége azonban nem mérhető az egészséget befolyásoló egyéb, a fentiekben részletezett tényezőkhez.

Az egészség fogalmának modern meghatározása

Ismerkedjünk meg hát az egészségnek egy olyan meghatározásával, amelyet Dávid Seedhouse fogalmazott meg, és amely a pedagógusok számára a leginkább iránymutató lehet a mindennapokban. Szerinte az egészség optimális állapota egyenlő azon feltételek összességével, amelyek megléte esetén az egyén kibontakoztathatja a számára adott lehetőségek összességét. Ez természetesen más lesz egy mozgássérült és megint más egy olimpiai bajnok atléta számára. Úgyszintén különbözik egy kiemelkedő értelmi képességű és egy képességgavarral küzdő gyermek esetében. E feltételek közé tartozik, hogy az egyén megfelelő táplálékhoz jusson; az időjárás viszontagságaitól védve legyen; hozzájusson minden olyan információhoz, amelynek hatása van az életére, valamint legyen olyan képességek birtokában, amelyekkel ezen információk feldolgozhatók. Ezen túlmenően értse meg, hogy az emberek nem egymástól elszigetelt, hanem közösségi lények, ezért a saját lehetőségei kibontakoztatásában addig mehet, ameddig azzal másokat ugyanebben nem gátol.

A modern társadalomban a betegséget okozó tényezők között az *életmóddal, magatartásunkkal összefüggő tényezők szerepelnek az első helyen*. Ez nem mindig volt így, hiszen a történelem folyamán, amíg a járványos betegségek hatalmas pusztításokat vittek végbe, a biológiai és higiéniai folyamatok sokkal nagyobb szerepet játszottak az egészségi állapot alakulásában. A tudományostechnikai fejlődés, a mikrobiológia vívmányainak (antibiotikumok, védőoltások) széles körű elterjedése, valamint a közegészségügy megszervezése a járványok megfékezését eredményezte.

Ezzel párhuzamosan azonban más típusú betegségek kerültek a statisztikák élére, amelyek nem fertőzőes eredetűek, viszont többnyire hosszan tartóak, krónikus lefolyásúak, mint például a szív- és érrendszeri betegségek, a daganatok, a balesetek, a mozgásszervi vagy a mentális kórképek. Ezeket *civilizációs betegségeknek* is tekinthetjük, hiszen kialakulásuk elsősorban a modern életstílussal függ össze.

Az egészségre káros életmódot korunk új típusú járványkeltőjének is nevezik, hiszen olyan mértékben veszélyezteti egészségünket, mint korábban a járványok valódi okozói, a mikroorganizmusok. Kézenfekvő a megoldás: az egészségfejlesztés legfontosabb feladata életmódunk megváltoztatása, egészségtudatosságunk növelése. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben beigazolódtott, hogy sokkal nehezebb az emberek életmódjának megváltoztatása, mint a fertőző betegségek elleni küzdelem. Ahhoz, hogy hosszú távon is sikeres egészségfejlesztő programokat hozzunk létre, meg kell ismernünk az életmód pszichológiai és szociológiai jellegzetességeit, valamint az *életstílus összetettségét* és befolyásolhatóságának eszköztárát.

Az életmód fogalma

Az *életmód* olyan magatartások, tevékenységek összessége, amelyeket az adott körülmények között viszonylag szabadon választunk meg. A mindennapi életünkben ez azt jelenti, hogy az egyén hozza meg az életmódjával kapcsolatos magatartási döntéseit, azonban részben *körülményei* (például a kultúra, a társadalomban elfoglalt pozíciójából fakadó előnyök, illetve hátrányok), részben

személyisége (például stresszkezelési képessége, érzelmi motivációi) erősen behatárolják választási lehetőségeit.

Gondoljunk csak bele, hogy egy alacsony társadalmi helyzetű egyénnek mennyivel kevesebb lehetősége van egészséges életmódot folytatni, nemcsak jövedelmi hátrányai, hanem akár hiányos ismeretei és nem elegendő önbizalma miatt is. A következő meghatározás éppen ezt az összetettséget demonstrálja: az életstílusban megnyilvánuló életmódbeli elemek egyszerre tükrözik személyes identitásunkat, csoportbeli hovatartozásunkat és társadalmi helyzetünket.

A modern, *fogyasztói* társadalomban különösen előtérbe kerültek a fogyasztási javak mint az életmódot megjelenítő szimbólumok. A magatartási döntéseknél ezért nem mindig az egyén saját belső szükségletei és motivációi szerepelnek legfontosabb okként, hanem például egy csoporthoz tartozás vágya, vagy a társadalmi pozícióval járó szerepelvárások (Pikó 2002).

A mindennapi életben tehát az életmóddal, és ennek részeként az egészséggel kapcsolatos magatartási döntéseinkben egyaránt számolnunk kell az egyéni és a társadalmi *felelősséggel*. Az egyén felelős saját és környezete egészségéért, hiszen magatartási döntéseit maga hozza meg. Ugyanakkor látnunk kell a társadalom felelősségét is, mert az egyén csak viszonylagos szabadsággal hozhatja meg ezeket a döntéseket. Egy serdülőkorú fiatal nagyrészt azért kezd dohányozni, mert ezzel szeretné a kortárscsoporthoz tartozását demonstrálni. Egy fiatal menedzser azért vállal túlórákat, és ezzel stresszes, túlhajszolt, egészségét is veszélyeztető életmódot, mert így akarja elfogadtatni magát a társadalomban. Egy idős ember pedig gyakran nem rendelkezik elég önbizalommal ahhoz, hogy odafigyeljen táplálkozási szokásaira, mert a kultúra nem fordít kellő figyelmet az időskor értékeire. Az életmód tehát a kultúra része. Életmódunkban a kultúra lenyomata tükröződik.

Korunk értékrendjének átalakulása központi helyet foglal el a tudományos vitákban és a közgondolkodásban. Amikor az értékek átalakulásáról beszélünk, többnyire értékválságra, és kiemelten a fiatalokat érintő káros hatásokra utalunk, ami a jövőt érintő tendenciák miatt is a pedagógusok érdeklődésének homlokterében áll. Az értékorientációk megismerése emiatt számos kutatás tárgya, különösen a társadalmi átmenet gyorsan változó világában.

Az értékpreferenciák kihatnak a mindennapi életre, választásokra, többek között életmódbeli döntésekre is. Az értékorientációk ugyanis a magatartásunkat szabályozó kulturális célok, melyek a magatartásra főként motivációs folyamatokon keresztül hatnak, és emiatt különösen fontosak. Sok esetben az értékek átörökítése nem nyíltan és racionálisan, hanem látens csatornákon keresztül történik, miközben többféle értékrend hatása keveredik egymással. Iskoláskorban az értékrend természetesen még nem formálódott ki teljesen, meglehetősen képlékeny. A fiatalok világlátásában, étellel való elégedettségében, jövőképeinek és identitásának formálásában viszont ilyenkor is kiemelt szerepet játszanak az értékek. Az értékorientációk abban az értelemben is meghatározzák a fiatalok jövőjét, hogy befolyásolják egészségüket, egészséggel összefüggő magatartásukat, életmódjukat. Az egészség értékékként való felfogása is része értékrendszerünknek, de ezen kívül a legkülönfélébb értékattitűdjeink is formálják az egészséggel kapcsolatos magatartásunkat, egészségképünket (Pikó 2008).

Az értékpreferenciákat alapvetően befolyásolja az adott kultúra értékfelfogása. A nyugati típusú fogyasztói társadalomban a boldogság mítosza szorosan összefügg az anyagi javak ideájával. A pénz és más külső értékek kiemelt jelentőséget kaptak ezekben a társadalmakban, ami követendő példaként, társadalmi normaként jelenik meg. Autók, fogamzásgátló szerek, jakuzzik és mindenféle kényelmi eszközök arzenálja keltette az emberekben azt az érzést, hogy bármilyen következmény vagy veszély nélkül kielégíthetik minden szeszélyüket.

Számos bizonyíték igazolja azonban, hogy a testünk nem mindig tudja, mi jó neki. A növekvő számú kábítószeres, alkoholista, nemi beteg, nem kívánt terhesség, elhízott ember arra

utal, hogy ha mindig azt csináljuk, ami jól esik, az nagyon rossz közérzetet eredményezhet. Patkányokon végzett kísérletekből kiderült, hogy ha a patkányok választhatnak az evés és az idegrendszer örömszerző pontjainak ingerlése között, akkor az utóbbit választják, és közben éhen halnak. A heroinfüggő majmok addig ügyködnek, amíg meg nem kapják a szert. A városi utcákon hasonló viselkedést tapasztalunk, láthatjuk, mennyire könnyen adja át magát az agy az örömszerzésnek. Egyetlen módon kerülhetjük el az örömtől való veszélyes függést: az eszünket kell használni. Csakis a tudatos gondolkodás segíthet eldönteni, hogy a jónak tűnő dolgokból mennyi tesz valóban jót, és el kell sajátítanunk a megfelelő időben történő abbahagyáshoz szükséges fegyelmet.

Az *egészségtudatosság* magában foglalja a belső kontroll képességét, az aktív hozzáállást, pozitív viszonyulást az egészséghez, és az egészségkockázatok helyes értékelését. Alapját az egészségről alkotott ismeretek megfelelő szintje jelenti, de ugyanígy magában foglal érzelmi és motivációs alapokat, az egészséghez kapcsolódó attitűdöket is. Lényeges eleme az egészség *értékként* való elfogadása.

Az *egészségtudatosság* fejlesztését a *szocializáció* korai szakaszában kell elkezdni. A kisgyermek *egészségtudatossága* természetes, többségük számára az egészség még magától értetődő állapot. A serdülőkort követően azonban a kockázatokhoz való viszonyulás megváltozik, és aktív beavatkozást igényel az *egészségtudatosság* megfelelő szintjének fenntartása.

Ha az egészséget emlegetik, igen sokan rossz lelkiismerettel nézünk szembe önmagunkkal. Többféle gondolat szalad át az agyunkon, melyek között biztosan ott van a halogató álláspont, de a felmentő gondolatsor is: 1. Majd holnap vagy holnapután változtatok – állítják sokan, és akár éveig halogatják az életmód módosítását jelentő döntést. 2. Mások külső okokat sorolnak: nincs időm, sokba kerül, nem is tudom igazából, mit kellene tennem. 3. Sokan közülünk azzal nyugtatják magukat, hogy ők a kivételek. Egészségtelenül élnek ugyan, de velük nem történhet meg mindaz, ami a szomszédal, a baráttal, a híres emberrel, vagy akár a szeretett családdal megtörtént.

Ifj. Nagy Zoltán – volt rektorunk – szavaival búcsúzva: „*Mindenkinek üzenem, hogy addig vigyázzon az egészségére, amíg ezt megteheti. A vigyázás alatt pedig konkrét tettekre gondolok.*”³

Irodalomjegyzék

Barabás Katalin (2006): *Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina, Budapest.

Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert és Kökönyei Gyöngyi (2007, szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest.

Kósa Karolina (2006): Az egészség és az egészséget meghatározó tényezők. In: Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés*. Medicina Kiadó, Budapest.

Meleg Csilla (1998): Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés*, 39. évf. 4. sz.

Meleg Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet. *Új pedagógiai Szemle*, 55. évf. 11. sz.

Nagy Judit (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 4. sz.

Pikó Bettina (1997): Középiskolások rizikómagatartása a társas támogatás tükrében. *Szenvedélybetegségek*, 5. évf. 1. sz.

³ *Entrée* magazin (az MTF–HÖK kiadványa), 2008. február.

Pikó Bettina (2002): *Egészségzociológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Pikó Bettina (2008): Serdülők értékorientációja és egészségmagatartása. *Iskolakultúra*, 2008. 3–4. sz.
Somhegyi Annamária (2006): Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*. 10. sz.
Székely Lajos (2000): Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia az egészségnevelő szemével. III. rész. *Egészségnevelés*, 41. évf. 5–6. sz.
http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf

Mády Ferenc

Balesetek a tánc oktatása során és azok megelőzése

A tánc különböző szintű tanítása folyamán más és más a sérülés valószínűsége. A főiskolán a művészképzés során 9 és 19 éves kor között történik gyakorlati oktatás. Az egyes életkorokban más-más típusú sérülések következhetnek be. A sérülések elsősorban az alsó végtagokat és a gerincet érintik.

Jellemzően a következő *panaszokkal* találkozhatunk: izomfájdalmak, csípő- és térdízületi fájdalmak, bokafájdalmak és bokarándulás, deréktáji és háti fájdalmak. Gyakoribb *balesetek*: a bokaszalag-rándulás és bokaszalag-szakadás, térdízületi sérülések, szalagszakadás, meniscus-szakadás.

Ezeknek a panaszoknak és sérüléseknek a hátterében számos ok fedezhető fel. Az említett képzési időszak tíz évet ölel fel, melybe beletartozik a gyerekek serdülés előtti növekedési periódusa, a serdülés, és az ezzel járó drámai testi-lelki változások, valamint a felnőttkori testméretek, tulajdonságok kialakulása.

A táncos növendékek között előforduló gyakoribb mozgásszervi betegségek

A 10 és 20 év közötti életkorban számos *ortopédiai jellegű betegség* jelenhet meg, melyek a csontok, szalagok érési folyamatának zavarával magyarázhatóak.

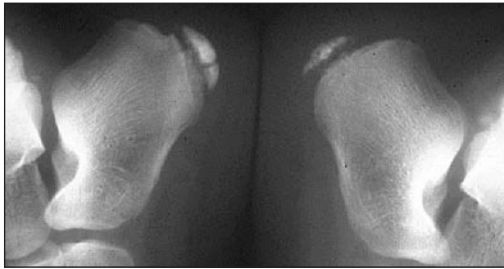
A *csontosodási zavarok* külön betegségcsoportot alkotnak. Ezek között van egy nagy csoport, melynek lényege az, hogy a növekedő csontok növekedési zónájában, a csontosodási centrumok vérellátásában keletkezik zavar, melynek eredete nem teljesen tisztázott. Megfigyelték, hogy ez az átlagostól lényegesen eltérő terhelés esetén gyakrabban jelenik meg.

Fontos körülmény, hogy a vérellátási zavar az egyes csontokon mely területet támad meg.

1. Amennyiben teherbíró csontrészt, az *epiphysist* akkor a terhelhetőség átmenetileg megszűnik, és a csonton óhatatlanul deformitás marad vissza. Természetesen ezek az állapotok a továbbiakban már nem teszik lehetővé a professzionális táncoktatásban való részvételt.

2. Ha a csontok másik növekedési zónája, az *apophysis* érintett, a keletkező elváltozások kisebb jelentőségűek: átmeneti panaszok, fájdalmak után gyógyulnak, és a táncitanulás teljes intenzitással folytatódhat. Az alábbiakban az ilyen elváltozások közül a leggyakoribbak kerülnek felsorolásra:

a) *Schintz-féle betegség*. 10-12 éves fiúknál a sarokcsonton jelentkezhet. A saroktáj fájdalomssága, duzzanata hívja fel rá a figyelmet. A sarok kiszélesedik, nyomásérzékeny. Röntgenfelvételen a növekedési zóna megkisebbedése, feltöredezettsége, a csont gerendaszerkezetének eltűnése, homogén fehér árnyék jelentkezik. Néhány hónap alatt a panaszok megszűnnek, a terhelhetőség helyreáll, és a csont szerkezete is visszanyeri egészséges képét. Ez alatt az idő alatt nagyobb erőhatásoktól kímélni kell a gyerekeket. A gyógyulás általában fél év alatt bekövetkezik.



1. kép: A Schintz-féle betegség: a sarokcsont növekedési zónájának feltöredeztsége

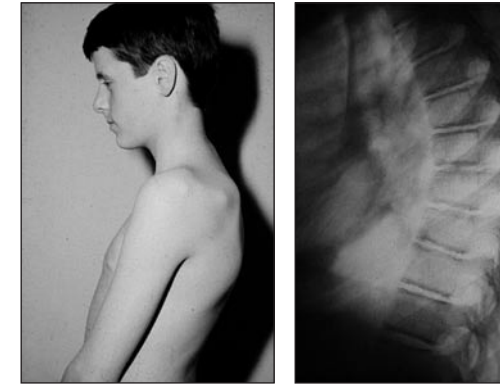
b) *Schlatter-Osgood betegség.* A sípcsont elülső részén, a négyfejű combizom tapadási helyén található egy kis gumó (tuberositas tibiae). Ennek a kis csont résznek az ember mozgásában nagy feladata van, mert itt tapad a négyfejű combizom. Ennek a területnek a fentihez hasonló károsodása a Schlatter-Osgood betegség. Megjelenésre 12-14 éves fiúknál számíthatunk. A térd alatt nagyobb, fájdalmas csomó jelenik meg. A fájdalom nyomással és terheléssel egyaránt kiváltható. Oldalirányból készült röntgenfelvételen az érintett területek a sípcsont növekedési zónájától elkülönülve, feltöredezten látszanak. A térdkalács alatt előemelkedő csomó látszik. Ez a gyógyulás után is megmaradhat, megnehezítve a térdelést. Egy későbbi ortopédiai műtéttel ez a probléma megoldható. A gyógyulási idő itt is fél-egy év lehet, ami után a teljes terhelés sem okoz panaszt.



2. kép: A Schlatter-Osgood betegség röntgenképe és megjelenése

c) *Scheuermann-féle betegség.* A gyors növekedés időszakának betegsége a Scheuermann-féle betegség, mely a gerincet érinti. Mindkét nemben a serdülőkor idején, 10-16 éves kor között fordul elő. Lényege a csigolyatestek másodlagos csontosodási zónájának csontosodási zavara. Okaként feltételezik, hogy a csontváz gyors, nagymértékű növekedését az izomzat fejlődése nem képes követni, emiatt aránytalanul nagy terhelés jut a csigolyák elülső peremére. Ez a túlzott terhelés váltaná ki a csontosodás zavarát. Sajnos nagyon gyakori betegség. Egyes szerzők a gyermekpopulációkban 20-30%-ban figyelték meg. A háti gerincszakasz előrefelé való görbülése fokozódik, az egyenes testtartást egy „hanyagabb” váltja fel. A táncitanítás során is számíthatunk a megjelenésre. Tennivalóink között két nagyon fontos dolog van. Egyrészt a kellő intenzitással – gyógytorna, úszás beiktatásával – a hátizomzat erősítése, másrészt azoknak a tényezőknek a kikapcsolása, melyek a deformitást fokozzák. Ezek az ugrások és az emelések. Ilyen feltételek mellett a Scheuermann-

féle betegség is általában egy év alatt gyógyulhat. Nagyon sok fokozati variációja van. Enyhébb esetekben – ide tartozik a túlnyomó többség – a gyógyulást követően a gyerekek visszatérhetnek a teljes értékű tánc tanuláshoz. Elenyésző kisebbség esetében az elváltozás olyan méreteket ölthet, hogy hosszasan ortopédiai, esetleg gerincsebészeti kezelésre szorulnak. Természetesen ez utóbbi esetben abba kell hagyni a tánc tanulást.



3. kép: A Scheuermann-féle betegség megjelenése és röntgenképe

d) *Köhler II betegség.* Főként 13-16 éves leányoknál fordul elő. Ez az egyetlen olyan csontnövekedési zavar, mely egy csont teherhordó végrészen jelenik meg, és viszonylag enyhe következményekkel jár. A második, ritkábban a harmadik lábközépcsont feje betegszik meg. A csontvég kiszélesedik, az ízület elkeskenyedik. A leánynövendékek számára a *relevé* fájdalmassá válik. Egyes feltevések szerint a tánc tanulása közben a növekedő csontot érő túlterhelés váltja ki ezt az elváltozást. Sokszor észrevétlen maradhat, csak a lábujjak tövéénél, a lábháton lévő kis kiemelkedés hívja fel rá a figyelmet. A lábujjak fájdalma esetén keresni kell ezt a betegséget. Röntgenvizsgálat, korai esetben a mágnes rezonancia (MRI) vizsgálat tudja kimutatni. Szükség esetén műtéttel kezelhető. Nem kell attól tartani, hogy emiatt a táncos pályafutása megszakad.



4. kép: A Köhler II betegség megjelenése és röntgenképe

e) *Scoliosis.* Ugyanezt a korosztályt érinti a gerincferdülés (scoliosis), mely különböző mértékű eltérést hozhat létre. Maga a scoliosis több formában, több eredettel jelentkezik a gyerekeken.

Megítélése gyermekortopédiai feladat. Egyes formái, az ún. tartási scoliosisok, ahol a csigolyákon nincs deformitás, a gerinc görbületei gyógytornával és a hátizmok erősítésével javíthatók. Enyhébb formái sokszor rejtve maradhatnak, vagy bár ismertek, de a táncosi pályát nem zavarják.



5. kép: Scoliosis. A képen látható leány enyhe mellkasdeformitás mellett jelentős gerincgörbülettel él. A tánctanulmányokat a betegség miatt nem kellett megszakítania.

Ezek a betegségek „sorsszerű” formában jelennek meg, de a fokozott terhelés hamarabb hívja fel a figyelmet jelenlétükre. Az ilyen és ehhez hasonló betegségek megítélése és kezelése olyan ortopéd és gyógytornász szakemberek feladata, akik szakmájuk szabályai mellett a táncoktatás kívánalmait is jól ismerik.

A sérülések

Sérülésnek a szövetfolytonosság erőművi hatás következtében létrejövő megszakadását nevezzük. A tánc oktatása közben típusos sérülések következhetnek be, melyek az egyes táncfajokra jellemzőek. Ezek közül a leggyakoribbak: a bokarándulás, a bokaszalag-szakadás, a láb csontjainak törése, a térdízület rándulása és a térdízületi szalagszakadás.

Mi a közös ezekben a sérülésekben? A táncosok sérülése *biológiailag azonos* az átlagemberek-nél előforduló sérülésekkel. A szövetek sérülése és gyógyulása minden embernél azonos. Ezen megfontolások szem előtt tartásával tekintsük át azokat a tényezőket, melyek a növendékeknél előforduló sérülésekhez vezetnek.

A sérülésekhez vezető baleseti tényezők

Objektív tényezők. 1. Mindenekelőtt a tánchoz használt *padló* komoly hatással van a lassan kialakuló ízületi fájdalmakra. Az ideális padló többretegű, rugalmas elemekből készül, és a tánc közben keletkező ütések nagy részét elnyeli, így leveszi a terhelés jelentős részét az ízületekről. Ha a padló merev – például beton –, tánc közben nem semlegesíti az ízületeket érő kompressziós és ütközési erőket, így azok az ízületekben nyelődnek el, és korán panaszokhoz vezetnek. 2. *A terem hőmérséklete, huzatossága* az izmokat érő hőhatásokat befolyásolja. Ha ezek kedvezőtlenek, könnyen izom- és ízületi problémákat okozhatnak. 3. *A terem nagysága* az esetleges ütközések miatt jelenthet balesetveszélyt.

Subjektív tényezők. 1. *A növendékek kiválasztása* attól függ, hogy milyen szintű oktatást tervezzünk. Ha professzionális táncművészképzésre kívánunk gyerekeket felvenni, a testi alkalmasságot szakembereknek kell ellenőrizniük. Sok sérülés és panasz a miatt következik be, hogy a kiválasztás nem volt megfelelő. Az általános értelemben egészséges gyermek még nem biztos, hogy a tánc tanulására is alkalmas. Ha nem rendelkezik azokkal a többlet sajátosságokkal, melyek alapfeltételei a táncnak, hamarosan maga a tánc vált ki fájdalmakat, mozgásszervi betegségeket. A kiválasztásnál figyelemmel kell lenni arra, hogy az adott táncfajta milyen testi tulajdonságok meglétét igényli.

Ezzel a problémával a mi intézetünk is sokszor szembetalálkozik. Sajnos világszerte gondot jelent az, hogy csökken az érdeklődés a tánc mint életpálya iránt. A gyerekek figyelmét is számos egyéb dolog köti le, és a táncművészet nem szerepel az óhajtott karrierok között. A sztársportholók, a tévésorozatok szereplői, a „celebek” sokkal nagyobb vonzerőt jelentenek, mint a sok lemondással járó táncképzés. Ez az oka annak, hogy manapság világszerte egyre kevesebben jelentkeznek a táncakadémiákra. A kevés jelentkező kompromisszumok irányába viheti el az intézeteket, ami később a növendékek testi problémáinak gyakoribbá válásában jelenhet meg.

2. *A testi-lelki fáradtság.* Az oktatás szigorú tanmenet szerint történik. Ezt a tanmenetet sok évtizedes, évszázados tapasztalatok alapján alakítják ki. A gond akkor jelentkezik, ha a módszertan évről-évre nem alkalmazkodik a gyerekek terhelhetőségéhez. A fáradtság és az ezzel járó szorongás a gyerekek koncentráció képességét erősen megviseli, így okoz sérülést. Ezekben az esetekben a balettmester bölcsességén múlik a balesetek megelőzése.

3. *A tanmenet.* A gyakorlati oktatás tanmenetének összeállításában három nagyon fontos tényező jut főszerephez. Egyrészt az, hogy a növendékek az életkoruknak megfelelő táncalapokat, technikai képességeket elsajátítsák és begyakorolják, hogy a későbbiekben ezt a tudást, képességet már mint eszközt használhassák. Másrészt el kell sajátítaniuk a színpadon való megjelenést. Meg kell szerezniük a szerepfarmálás, az előadóművészi mesterség fortélyait is. Ezt csak a gyakorlatban, a színpadon tudják megszerezni. Harmadrészt el kell sajátítaniuk azt a mással össze nem hasonlítható pszichés képességet, mely egy társulat munkájában való részvétel érzését kialakítja. E három tényező kedvező arányainak megtalálása talán a legnehezebb feladatot a tanmenet összeállítása során.

Ha a gyakorlati oktatás nem megfelelő, a növendékekben krónikus testi és lelki fáradtság alakulhat ki, mely a koncentráció képességet és a koordináció képességét erősen ronthatja. Ez természetesen nem direkt módon jelentkezik. Fel kell figyelni arra, ha egy korosztályban vagy egy oktatás szerint zártabb csoportban a kisebb-nagyobb sérülések halmozódnak.

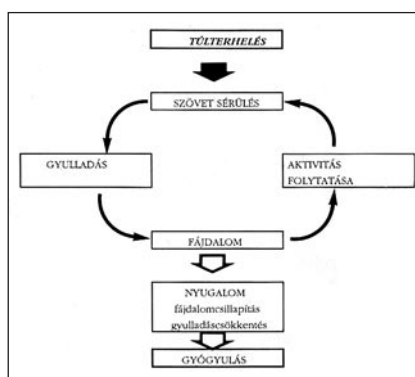
4. *Felsőbb évfolyamos növendékek sérülései.* A diploma előtt álló növendékek esetében a túlterhelés lehetősége megsokszorozódik. Az utolsó években alakul ki, hogy a művészpályán milyen lehetőségekkel, képességekkel fog rendelkezni. Ebben a korban a türelmetlenség gyakran okoz túlterhelést, amit a még nem teljesen kialakult szervezet nem visel el. A növendékek kisebb sérüléseket, fáradtságot figyelmen kívül hagynak, és eltitkolják mesterük előtt, félve attól, hogy valamilyen lehetőséget elszalasztanak. Ezekben az esetekben is a mesterekre hárul a legnagyobb feladat, hogy figyelmükkel, bölcsességükkel – akár a növendék akaratával szemben is – megtalálják a legoptimálisabb terhelés módját.

5. *Az oktató.* Az oktatók az eredményorientáltság miatt gyakran nem veszik figyelembe a növendékek aktuális állapotát. Természetes, hogy minden mester a saját feladatát tartja a legfontosabbnak, de érdemes tájékozódni, hogy a növendéket emellett még milyen terhelés éri. Sok esetben hallom még mai is, hogy kisebb sérülés esetén azt az utasítást kapja a növendék, hogy *dolgozzon rá*, így a panaszok hamarabb elmúlnak. Ez egy nagyon súlyos tévedés. A képek talán mindenkit meggyőznek arról, hogy egy kis vérömleny mögött mit talál a sebész a bőr alatt. Ezekre a vérzéses sérülésekre rádolgozva csak sokkal súlyosabb állapotot idézünk elő.



6. kép: Egyszerűnek tűnő bokarándulás, kis vérömlennyel a külboka alatt – a műtéti kép az ízületi tok csaknem teljes szakadását mutatja

Az apróbb sérülések halmozódása együttesen nagy sérüléshez vezethet. *A legjobb, ha egyetlen sérülést sem tekintünk „kicsiny sérülésnek”.*



1. ábra: A kis sérülések, túlterhelések szöveti sérülést, gyulladást okozhatnak, mely kedvezőtlen esetben egy kárhozatos körforgást indíthat el

6. *A túlpróbálás* a másik olyan tényező, ami miatt már sok növendéket kellett kisebb-nagyobb sérülésekkel kezelni. A sportolók körében a túledzettség mint fogalom közismert. Kevésbé lehet hallani, olvasni a túlpróbálásról. Ez elsősorban olyan esetekben okoz sérülést, amikor a növendék a *szellemi fáradtság* miatt nem képes a szükséges koordinációra. Természetesen a mozdulatai hibásak lesznek. Az adott próbán ezt már korrigálni nem képes, de az igyekezet még viszi: ilyenkor a legnagyobb a sérülés veszélye.

Különösen veszélyes a szellemi és fizikai fáradtság összeadódása azokban az esetekben, amikor egy növendékre több szerepben van szükség, és az egyik próbáról megy a másikra. Természetes, hogy minden balettmester teljes értékű munkát vár el. Tapasztalatom szerint a növendékek többszörös terhelése hamarabb vezet kimerüléshez, mint az egyszeri nagyobb terhelés.

7. *A bemelegítés.* Gyakran okoz sérülést a *bemelegítéssel* kapcsolatban létrejövő hiba. A balettgyakorlat előtt hasznos egy átmozgató, gimnasztikai bemelegítés. A hideg izmok lassú nyújtása is az izomrostok szakadásához vezethet. A megszokott rend szerint végezve a gyakorlatot

ezen a területen kevés hiba történik. Az oktatóra ebben az esetben csak az a feladat hárul, hogy ügyeljen arra, hogy a növendékek el is végezzék azokat a gyakorlatokat, melyeket hasznosnak tart bemelegítés céljából.

Más a helyzet a próbákon vagy egy darab betanulásánál. Itt rendszerint nem az összes növendék dolgozik egyszerre. Gyakran előfordul, hogy az egyik csoport után azonnal következik a másik. Nincs idő rámelegíteni, ennek azután sérülés az eredménye. Sajnos sok ilyen esetben kellett segítséget nyújtanom.

A sérülések utáni időszak

Miért említjük ezt a tényezőt? Az oktatás folyamán, és később, a művészi pálya során is gyakran okoz gondot a sérülések utáni időszak. A művész türelmetlen, mindent megtenne, mindent megadna, hogy visszatérhessen a tánchoz. A növendék türelmetlen, mert fél, hogy lemarad, a többiek elé kerülnek, az addig kivitt pozíciója veszélybe kerül.

Egy nagyon fontos tény soha sem szabad elfelejtenünk: a táncos biológiailag semmiben sem különbözik az átlagembertől. A sérülései *ugyanannyi idő alatt gyógyulnak, mint másnak.* A különbség nem a sérülés kezelésében, hanem az utókezelésben van. Fontos, hogy az egyébként egészséges táncos nem sérült testrészeivel a gyógyulás során már a kezdetektől foglalkozzanak.

A betegségek vagy sérülések után, a lábadozási szakban számtalan „csodás gyógyító” környékezi meg a művészeket. Különböző kultúrák gyógyító módszereiből ötvözött egyéni „gyógyítások” legnagyobb veszélye az, hogy késleltetik az eredményes kezelést, esetleg végleg megakadályozzák azt.

Különösen veszélyes a rehabilitációt követő időszak. Ilyenkor már „jogilag” egészségesnek tekinthető a táncos, de az izomerő még nem tér vissza maradéktalanul. A korábbi koordinációs készség még nem teljes. Minden balettmesternek és balettigazgatónak tudnia kell, hogy milyen rehabilitált állapotban van a táncosa.

Azt is hasznos tudni, hogy *kis tánc nincs.* Minden szerepre, minden feladatra technikailag és pszichésen egyenlő súllyal kell felkészülni. Kis szerepben éppúgy meg lehet sérülni, mint nagyban. Ha a rehabilitáció még nem fejeződött be, bármilyen fontos volna is, nem szabad a növendékeket terhelni. Sajnos erre is volt olyan példa, hogy az orvosi tanács ellenére kezdtek el a növendék vizsgára való felkészítését, aminek újabb, sokkal súlyosabb sérülés lett az eredménye.

A táncművészet nem egyenlő a sporttal. A táncos egy életpályát fut be, melyben vannak csúcspontok és vannak mélypontok, de mint hivatás, egy legalább 25 éves időszakot ölel fel.

A professzionális sport rövid életszakaszt érint, átmeneti hivatás. Versenycentrikus. Olimpia négyévenként, Európa-bajnokság, világbajnokság évente-kétévente van. Ekkor kell a sportolónak a csúcson lennie. Ezek azok a tények, melyek alapvetően megkülönböztetik a táncost a sportolótól. Sajnos az egészségügyi ellátásban ezt a tényt csaknem mindig elmosásák.

Az orvos mint baleseti tényező

Tőlem, aki már negyven évet töltöttem el az orvosi pályán, talán elfogadható némi kritika kollégáimmal szemben is.

1. A legfontosabb tévedési tényező az, hogy olyan orvos foglalkozik táncosokkal, növendékekkel, aki *nem ismeri a táncot.* Számos olyan esetet ismerek, ahol az orvos – egyébként helyesnek látszó – döntése azért volt téves, mert nem tudta, mit jelent a tánc.

Nálunk boldogabb és gazdagabb országokban léteznek olyan kórházi osztályok, rehabilitációs intézetek, melyek célzottan táncosokkal foglalkoznak. Példaként említhetem, hogy New Yorkban

van egy különálló kórházi osztály, mely csak a táncosok sérüléseivel és betegségeivel foglalkozik. Szintén itt volt módomban látni egy olyan gyógytornász-rehabilitációs intézetet, mely főként táncosokra szakosodott.

2. A másik hiba az, hogy *csak a sérülést vagy betegséget kívánják kezelni*, tekintet nélkül magára a táncosra.

3. Harmadik gond, hogy az orvos *az utókezelés speciális kívánalmait nem veszi figyelembe*, és a szükségesnél hamarabb vagy éppen később engedélyezi a táncot.

4. A nem sérüléssel eredetű betegségek megítélése során még nagyobb a tévedés lehetősége, hiszen köztudott, hogy azonos megbetegedések esetén is egymástól eltérő rendszerben történhet a gyógyítás.

Összefoglalás

Meg kell jegyezzük, hogy a balesetek, betegségek ellátása során az orvos, a rehabilitációt végző szakemberek és az oktatók részéről egyaránt alapvető fontossággal bír, hogy tisztelniük, szeretniük kell a növendékeket, táncművészeket. Így lesznek képesek a legjobb döntéseket meghozni az oktatás és az esetleges sérültellátás során.

Irodalomjegyzék

Mády Ferenc (2007): *Élettani ismeretek*. Plánétás, Budapest.

Szendrői Miklós (2009, szerk.): *Ortopédia*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Szendrői, M. és Sim, F. H. (2009, szerk.): *Color Atlas of Clinical Orthopedics*. Springer, New York.

ÉLETREFORM

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata

Németh András:

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata

Bányász-Németh Tilda:

Az 1920-as és '30-as évek magyar zenei mozgalmai az életreform tükrében

Kovács Henrik:

A Gyöngyösbokréta mint széles társadalmi rétegek életreform-mozgalma

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatával foglalkozó kutatások eredményeit összegző első publikációk a hazai és nemzetközi szakirodalomban alig egy évtizede, a kilencvenes évek közepén jelentek meg. Ennek jegyében került megrendezésre például a Potsdami Egyetemen egy nemzetközi szimpózium 1999 tavaszán *Ellen Keys reformpädagogische Vision* címmel. Témájában kapcsolódik ehhez az 1998-ban Budapesten, az MTA Pedagógiai Bizottsága által megrendezett, Ellen Key hatását elemző konferencia. Az ezekkel párhuzamosan elkezdődő kutatások tágabb nemzetközi társadalomtörténeti – recepció és hatástörténeti – kontextusba ágyazottan, interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását. Az életreform-mozgalom máig talán legteljesebb összegzését a 2000-ben Darmstadtban rendezett *Die Lebensreform – Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900* című kiállítás, illetve annak monumentális, kétkötetes katalógusa adja.

Ehhez a vonulathoz illeszkedik a 2002-ben az ELTE PPK-n elkezdődő nemzetközi, német és magyar szakemberek együttműködésével megvalósuló OTKA kutatási projekt (T 037337),⁴ amely a 2004 októberében Egerben, német, osztrák, svájci, holland és magyar szakemberek részvételével megrendezett *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen* című nemzetközi szimpóziummal zárult. A 2007-től induló új OTKA kutatás⁵ az életreform hazai pedagógiai recepciójának az I. világháború utáni nemzetközi és hazai folyamatait vizsgálja. Tanulmányunkban ezekre a kutatásokra alapozva egyrészt bemutatjuk az életreform és a reformpedagógia kapcsolatának alapvető dinamikai elemeit a századfordulótól az 1920-as évek elejéig. Ennek keretében foglalva vázlatosan áttekintjük a korszakban megjelenő életreform-törekvéseknek a tánc, illetve a táncpedagógia fejlődésére gyakorolt hatását, továbbá a korszak hazai pedagógiai reformjaihoz fűződő kapcsolatait is.

Az életreform-mozgalmak létrejöttének társadalomtörténeti háttere

A fentiekben bemutatott, az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolatával foglalkozó kutatások abból a kutatási előfeltevésekből indulnak ki, hogy a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes európai országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy olyan civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták megvalósítani. Ezek a társadalmi reformtörekvésként elgondolt egyéni önmegvalósítási modellek vezetnek el mindazokhoz a pedagógiai reformtörekvésekhez, melyeket a pedagógiai szakirodalom reformpedagógia elnevezés alatt összegez (Kiss 2005, 7).

⁴ A projektben részt vevő kutatók: Kiss Endre, Mikonya György, Németh András (ELTE), Pukánszky Béla (Szegedi Tudományegyetem), Ehrenhard Skiera, Andreas von Pronczynsky (Universität Flensburg).

⁵ *Életreform és reformpedagógia* (OTKA 37337): témavezetője Németh András, senior oktatói: Mikonya György, Tésabó Judit, Boreczky Ágnes, továbbá az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolája Pedagógiatörténeti Programjának doktorandusz hallgatói, akik közül Bányász-Németh Tilda és Kovács Henrik előadásai is szerepelnek konferenciakötet életreformmal kapcsolatos fejezetében.

A tradicionálisan egységes mozgalomként értelmezett, ám a valóságban rendkívül heterogén elképzeléseket tartalmazó reformpedagógiai törekvések tehát szoros kapcsolatban állnak a fenti-ekben jelzett emancipációs törekvések ideológiai hátterét jelentő különböző kultúrákritikai megnyilvánulásokkal, melyek legfontosabb szellemi bázisát egyrészt az angol esztétikai törekvések, illetve a személyiségidealizmus jellegzetes képviselői (Carlyle, Morris és Ruskin), másrészt Nietzsche jelentették (vö. Skiera 2005). Ennek hatására a század utolsó évtizedeiben egyre szélesebb körben jelenik meg egy sajátosan új mentalitás, amelynek közös elemei a különböző életreform-mozgalmakban, az azokkal szoros kölcsönhatásban álló, a szecesszió talaján kibontakozó művészeti törekvésekben és a különböző pedagógiai reformmozgalmakban egyaránt fellelhetők (Kiss 1984).

A fenti változások hátterében az Európában és az Egyesült Államokban ebben az időszakban bekövetkező robbanásszerű gazdasági-társadalmi átalakulások állnak (modern jóléti államok megszületése, közegészségügy, elemi oktatás, munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások stb.). A fejlődés további jellegzetessége az iparosodással együtt járó nagyarányú urbanizáció (a nagyvárosi életforma, a gazdasági és társadalmi munkamegosztás differenciálódása, az új szakmák megjelenése, az alkalmazotti feladatok tömegesedése), amelyek gyökeresen átrendezik a korabeli társadalmak szerkezetét, az egyes emberek és csoportok életmódját, magánéletét (Ariès és Duby 1992, 122–124).

A korszak gyors változásai nem csupán a *haladás és a töretlen fejlődés biztos tudatát* erősítették meg, hanem a gyors átalakulások nyomán kibontakozó társadalmi krízis részeként megjelennek a századvég művészeti és szellemi-filozófiai áramlataiban is megfogalmazódó – majd a különböző politikai-társadalmi mozgalmak által széles körben megtestesülő – *kritikai elemek* is. A pozitivistá tudományfilozófiák által megfogalmazott ésszerűséggel, a korlátlan haladás optimizmusával szemben egyre erőteljesebbé válik az a felismerés, hogy ezek csupán felszíni jelenségekre alapozódnak, a társadalom mély rétegeiben ezekkel szemben megjelenő ellenőrizhetetlen, *irracionális erők* munkálnak. Ennek az életérzésnek a legfontosabb tartalmi jegyei korábban leginkább a *romantikában*, illetve *Schopenhauer* filozófiájában jelentek meg, majd ez a szemléletmód újra feltűnik a század utolsó évtizedeiben, elsősorban Nietzsche életművében megjelenő *kultúrákritikai szemléletmódban* (lásd részletesen: Kiss 1993), továbbá a korszak új művészeti törekvéseiben is. Az egyre erőteljesebben megfogalmazódó kritika a robbanásszerű iparosodás eredményeként megjelenő új életformát veszi célba, amely gyökeretelené tette a nagyvárosi embert, egyre jobban eltávolította a természettől, szétrombolta hagyományos kapcsolatait, kötődéseit. A válságjelenségek nyomán kibontakozó mozgalmak a századvég és a századelő művészeti törekvéseinek eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „ellenkultúra” mozgalmaihoz. Ezek a mozgalmak a korszak ipari, tudományos eredményeivel, gazdasági sikertörekvéseivel szembenállók, a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak a mindennapokban megélhető új életvezetési alternatívákat.

Az ekkor feltűnő társadalmi reformmozgalmak egyik része politikai eszközökkel, a hatalom megragadása útján akarta elérni a kívánt változásokat. Ezeknek a mozgalmaknak egy másik nagy áramlata inkább az egyes emberekben, azok mentalitásában, világlátásában bekövetkező gyökeres átalakulás árán, az emberi élet reformja útján kívánta az elengedhetetlen társadalmi változásokat elérni. Ezeknek az általunk bemutatandó, ún. életreform-mozgalmaknak a közös jellemzője, hogy a társadalom jövője szempontjából kívánatosnak tartott egzisztenciális változásokat a „természethez való visszatérés”, a „természetes életmód” segítségével, az egyéni életvitel, az étkezés, a lakóhelyi környezet, az egészség megőrzésének reformja útján kívánták megvalósítani. Az életreform-mozgalom tehát ezeknek – az ember és természet, ember és munka, ember és Isten – kapcsolatát a „menekülés a városból” civilizációkritikai jelszavával összekapcsoló sokszínű

irányzatoknak az összességét (kertvárosépítő, földreform-, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra-mozgalmak), komplex együttesét jelenti (Krabbe 2001, 25).

Ezek a mozgalmak társadalmi hatásukban ennél is többet jelentettek, miként Wolbert azok jelentőségét értékelve megállapítja: „az életreform lényegében az 1900 táján kibontakozó korszakváltás koncentráltan jelentkező általános érvényű, innovációs alapjelensége” (Wolbert 2001, 20). Egy olyan, 1890 és 1914 között jelentkező, nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, leginkább a századvég életérzését alapvetően meghatározó „minden Egész eltört” élményéből fakadó gyökeretelenség, otthontalanság motívumára vezethető vissza.

A mozgalom főbb irányzatai

Ezeknek a századforduló táján kibontakozó, új életforma keresésére irányuló, romantikus alaphangú utópiáknak egyik közös vonása az emberiség letűnt aranykora utáni vágyódás, ami összekapcsolódik a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés igényével, továbbá az ember belső világának feltárására, és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvésekkel. Ez jelenik meg az élethez és a világhoz fűződő viszony irracionális elemeiben, az emberi élet, továbbá a nemek közötti természetes kapcsolatok igényében, az eredeti és közvetlen élmények keresésében, a bensőségesség, az autonóm egyéniség megélése iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében is. Ezek a motívumok nyomom követhetők a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra-mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési, illetve öltözködési reform törekvéseiben is. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek, az alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozófiai, spiritualista és okkultista csoportok létrehozásában. Ezeknek a mozgalmaknak közös vonása az a törekvés, hogy olyan alternatívákat találjanak, amelyek ellensúlyozzák a nagyvárosi életforma atomizáló hatását, a nyárspolgári létmód banalitásait, védelmet nyújtsanak a sörözők, a névtelen kocsmák, a bárók, kabarék és a pornográfia világával szemben. Ebből a sokszínűségből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokoldalú és összetett. Fellelhetők benne a holisztikus ökológiai szemléletmód panteizmusa mellett a „vér és föld” ködös sovinizta mítoszai éppen úgy, mint a dionüszoszi életöröm, illetve a mélyeséges aszkézis szélsőségei. Alapvető jellemzőjük továbbá a felvilágosodás racionalizmusának elvetése, és vele szemben az emberi élet irracionális elemeinek hangsúlyozása (Kerbs és Reuleche 1998).

Miként arra a reformpedagógia tágabb életreform-kontextusait elemző munka (Skiera 2003) rámutat, ezek a változások jelentős mértékben hozzájárulnak a korszak számos kvázi vallásos, illetve a szekularizáció talaján álló, szektajellegű irányzatának kibontakozásához. Ezek motívumvilágában a legkülönbözőbb mitológiai, spirituális, politikai és áltudományos eszmék, ember- és világtérképezések kavargtak. Ennek hátterében elsősorban az állt, hogy az életkörülmények mind funkcionálisabbá válása, az emberi kapcsolatok mind erőteljesebb atomizáltsága az egyes emberekben mind jobban megerősítette a teljesség elvesztésének érzését. Az idegenség, ideiglenesség érzésének fokozódásával megerősödött a vágyakozás az adott korban létezőnél jobb világ, a valódi közösség, az organikus egységbe szerveződő teljesség és a harmónia iránt. Ezek az irányzatok a társadalom széles rétegeit provokáló módon fordultak szembe a problémák okozójának tekintett tudomány és technika eredményeivel, a racionális gondolkodás ridegségével, mely az embert feláldozza a számára idegen érdekek oltárán. A mozgalmak képviselői mindinkább ellenségüknek tekintették a korszaknak a pozitívizmus szemléletmódját elfogadó és az emberi racionalizmus

mindenhatóságának hódoló embertípusát. Az új emberideál, a nietzschei akarat, az érzelem, a heroikus szabad cselekvés új embere, a zseniális életformáló, a művész. Ezek a reformmozgalmak legtöbbször a többségi társadalom peremén bontakoztak ki, és nem fenyegették annak alapintézményeit. Értékeiket a többségi társadalom többé-kevésbé tolerálta, sőt az idők folyamán azok számos elemét el is fogadta. Ennek ellenére még hosszú ideig megőrizték korábbi forradalmi gesztusait, az új ember, illetve az új társadalom megteremtésére irányuló céljait (vö. Skiera 2003, 47).

A mozgalom legfontosabb retorikai eleme a megmentés, illetve a gyógyítás. Jól jelzik ezt azok a munkák, amelyek arról szólnak, milyen módjai lennének az emberi világ meggyógyításának, miként lehet begyógyítani a modern civilizáció által okozott sebeket az emberi lélekben és a természetben. Ennek útját abban látták, hogy a technikai civilizáció maga is átesik a gyógyulás, illetve tisztulás folyamatán. Ennek egyik jellegzetes megnyilvánulása Henry F. Thoreau amerikai író *Walden, or life in the Wood* (Walden, avagy élet az erdőben) című, 1854-ben Bostonban megjelent regénye, amely esszéisztikus napló formájában összegzi a szerző erdei életének tapasztalatait és civilizációkritikai gondolatait, miután a 19. század amerikai modernizációja elleni tiltakozásul két évet töltött el egy maga által épített erdei faházban a Massachusetts államban található Walden-tó mellett (Thoreau 1854). Ezt az erőteljes civilizációkritikai szemléletet követi Edward Carpenter emblemikus alkotása, az 1889-ben kiadott *Civilisation: Its Cause and Cure* (Civilizáció: annak okai és gyógyítása) című munkája, amely összegezte a korszak életreform-mozgalmainak a természetes életmóddal kapcsolatos közös hitvallását. Ezek a mozgalmak olyan, a kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túlmutató társadalom megteremtésére törekedtek, melyek egy harmadik utat mutatnak az európai fejlődés számára. Reményeik szerint ez vezet el ahhoz a társadalomhoz, amelyben mindenki a másik ember testvérvé, barátjává válik. Ez a kvázi vallásos motívumra épülő „harmadik út”, amelynek „evangéliuma” a kor több divatos eszméjét ötvözi magába. Ezek egyike az ember és természet, illetve ember és kozmosz harmóniájának élményét kereső „új” spiritualitás. Ennek elemei vannak jelen a teozófia (a századforduló jelentős divatirányzata), majd az antropológia (a teozófia tanainak átalakítása és továbbfejlesztése a korábban teozófus Rudolf Steiner által), a Stefan George körül kialakuló művészetvallás, a távol-keleti (India, Kína, Japán) szinkretizmus különböző formáinak adaptációjára épülő vallási tanokban. Ezek a spirituális elemek megjelennek továbbá az életreform-körökben heves vitákat kiváltó „reformkereszténység” és a marginális pozícióban lévő germán-újjogány (a nálunk továbbélő ősmagyar) mozgalmak különböző formáiban is. Ezek ideológiai-eszmei hátterében ott vannak az emberi alkotóképességet, kreativitást előtérbe állító, a racionalizmus ridegsége és céltudatossága ellen tiltakozó, továbbá a korabeli tudományos pszichológiai irányzatokat (experimentális pszichológia, mélylélektan) megkérdőjelező különböző újromantikus törekvések, melyek az emberi belső világ megismerésének, a szív kiművelésének, a lélek finom rezdüléseinek fontosságát hangsúlyozva elsősorban az emberi személyiség és individualitás elvesztése, a társadalom eltömegesedése ellen emelték fel szavukat.

Miként Thoreau és Carpenter művei is jelzik, az életreform képviselői kortársaiktól eltérő módon közelítettek a természethez. Számukra ez a menekülés útja, ősi forrás, a paradicsom, ahova minden ember vágyakozik. Ez a természetfelfogás erőteljesen kritizálja a modern tudomány természetképét, ami egy személytelen, idegen, barátságtalan, mesterséges világ, amelybe egyre mélyebben belehatol a technika, amely a természetes ökológiai környezetet átalakítva egy mesterséges, urbanizált, egyre embertelenebb világot teremt. A reformerek számára a természet maga a gyógyító romlatlanság, az ősi örök egészség metaforája. Ebből adódóan a természethez számos, egészséggel kapcsolatos további fogalom társult (például természetes gyógymódok, természetes étrend, természetvédelem, természetes életvitel, természetes ruházat). A már Rousseau által is hangoztatott: „vissza a természetbe” jelszó az életreformerek körében szintén nagy népszerűség-

nek örvendett. Ez nem csupán az ember és a természet kapcsolatának új formáját, hanem az ember természetes tulajdonságaira való odafigyelés igényét is jelentette. Az életreform retorikájának szuggesztív képei között ott találhatók az életre leselkedő egyre nagyobb veszélyekről szóló apokaliptikus látomások, továbbá a természeti környezet megmentésének vágya is (vö. Skiera 2003, 77–80).

A századelő gondolkodásmódjának kultúrákritikai alaphangját Nietzsche mellett jelentős mértékben befolyásolták Henri Bergson (1859–1941) filozófiai munkái. A pozitívizmus és a mechanikus materializmus emberszemléletén túllépve, Nietzsche felfogásához hasonlóan az élet alapvető valóságát, annak tényeit helyezi vizsgálódásának középpontjába. Számára az anyag, a materializmus világa az élet szétesése és megszakadása, amelyben a szabadság visszasüllyed a szükségyszerűségbe, a mozgás a mozdulatlanságba, az élet a halálba. Ebben a szétesés felé tartó világban azonban létezik egy ellentétes irányú fejlődés, az „életlendület” (élan vital) is, mely a teremtő fejlődés forrása. Az élet Bergson felfogásában a teremtő fejlődés kibontakozása az anyagban, vagyis a két ellentétes lételv egysége. Ahol élet van, ott értelem is van, de az intuíció csupán az emberre jellemző, mely által az élet önmagára reflektál (Bergson 1930, 163).

Az életreform hatása a 20. század első évtizedeinek új táncművészeti törekvéseire és táncpedagógiájára

A fentiekben vázlatosan bemutatott szellemi hatások jelentős mértékben befolyásolták az életreform-mozgalmak világában fontos szerepet játszó vidéki kommunák és a forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek tevékenységét. Ennek az expresszionista ihletettséggel rendelkező emberiségpátosznak a hatása jelen van a korabeli pedagógiai reformmozgalmakban, a reformpedagógiában, illetve – annak korabeli elnevezésével élve – az ún. Új Iskola mozgalom szemléletében is. A korszak különböző pedagógiai koncepciói kapcsolatba hozhatók a természetes életmód kialakítására törekvő vitalista, misztikus és erotikus elemeket hordozó testkultúra-mozgalmakkal, és a társadalmi kötöttségeket, a hagyományos generációs kapcsolatokat és az intézményesülés minden formáját a gyermeki génusz jogán felszámolni igyekvő anarchista nevelési törekvésekkel is. A különböző életreform-utópiák szemléletmódjának gyakran reflektálatlan recepciója tehát jelentős mértékben hozzájárul a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz és az ezekben megfogalmazódó, új alapokon nyugvó, néha meglehetősen extrém nevelési ideológiáihoz (vö. Németh 2003). Ennek hatásai jelen vannak a korszak új táncművészetének, továbbá az ekkor kibontakozó reformpedagógia-, illetve életreform-orientációjú táncpedagógia különböző törekvéseiben is.

Az életreform eszmevilágában ugyanis hangsúlyos szerephez jut a természet részeként megjelenített emberi test is. Miként a mozgalom képviselői hangsúlyozzák, az ember ősi lényegét nem az intellektus, hanem az emberi test jeleníti meg, annak a természetben gyökerező eredete tükrözi vissza leginkább az élet teljességét. Az ember testisége felé fordulás jelentette egyben az annak vegetatív és ösztönös megnyilvánulásainak évszázadokon át tartó elfojtásával való szakítást, a testiség „rehabilitációját” is. Ennek jegyében fedezik fel újra, hogy minden emberi megnyilvánulás mögött fellelhető valamilyen fizikai-materiális, illetve pszichés motívum is. A fenti szemléletváltás részeként előtérbe kerül a testtel való foglalkozás számos új formája: ápolása, egészségének megőrzése, higiéniájának biztosítása, annak felszabadítása, edzése és – nem utolsósorban – esztétikai tökéletesítése. Ez utóbbi törekvés leginkább a századforduló után kibontakozó önkifejező tánc kialakulásában követhető nyomon. A továbbiakban ennek a reformmozgalomnak néhány közép-európai fejlődési tendenciáját, továbbá néhány – részben magyar kötődésű – szereplőjének munkásságát tekintjük át vázlatosan.

A nemzetközi, elsősorban német szakirodalom az életreform által befolyásolt táncművészeti irányzat elnevezésére az *önkifejező tánc* (Ausdrucktanz) megjelölést használja. Ennek kialakulása a fentiekben bemutatott életreform-mozgalom részeként indult meg. Közép-Európában a polgárság különböző rétegeihez köthető kezdeti szintén a századfordulón jelennek meg. Különböző irányzatai szoros kapcsolatban állnak a korszak testkultúra-, gimnasztikai, és sportmozgalmaival is. Az önkifejező tánc a test természetes megnyilvánulásait hangsúlyozza, ami egyben utal arra is, hogy ez az irányzat ellentétben áll a klasszikus balett fegyelmezett, „virtuóz” mozgásvilágával és annak művészideáljával. A táncmozgalom jelentős személyiségei – például Isadora Duncan és Mary Wigman – egyben a korszak új nőideáljának megtestesítői, akik gyökeresen szakítva a korábbi korok hagyományaival, a 19. századi ruhaviselettel és nőies viselkedéssel, a női test felszabadítására is törekednek. Ezek a táncosnők, illetve az általuk közvetített új női életforma elemeinek fontos szerep jut majd a korszak életreform ihletette olyan női mozgalmában, mint a ruházat reformja, vagy a későbbi testkultúra mozgalmak, amelyek hatása megjelenik az új táncművészeti irányzatok mozgásvilágában is. Ezek a táncosok gyakran egyben a korszak női emancipációs mozgalmainak élharcosai is voltak (Brandstetter 1998, 452).

A szabad tánc amerikai megalapozói (például Loïe Fuller, Isadora Duncan és Ruth St. Denis) a századfordulót követően honosítják meg annak alapelveit. A mozgalom emblematicusnak is tekinthető indítása – Fuller serpentintánca – az 1900-as Párizsi Világkiállítás rendezvényeivel hozható kapcsolatba, amit 1902-ben követett Duncan tánckompozíciója *A jövő tánca* címmel. Duncan felfogásában az új táncművészet egyrészt az antik görög táncművészetekre, másrészt a pozitivisták tudományosság neves német képviselője, Ernst Haeckel által megfogalmazott tézisekre, a természetben megjelenő szépség fejlődéstani elméletére alapult. Ez a természetben ágyazódó szépségről szóló tanítás nála összekapcsolódik a 20. század új embertípusának megszületésére vonatkozó elképzeléssel is. Ez az „új ember” a görög szépségideál szellemében maga alakítja ki testének esztétikumát, megjelenésének szépségét és egészségét. Az eljövendő „új kor” táncművészetének „papnője” ennek érdekében dobja le magáról a női testet megnyomorító fűzőt, és rúgja le a lábát kalodába szorító balettcipőt. Ez a gesztus egyben kifejezte az új táncművészet „papnőinek” klasszikusbalett-ellenességét, ami szerintük megöli a test és a mozdulat természetes szépségét. Ezért a klasszikus balett helyébe lépő természetes tánc mozdulatainak kizárólag az emberi test természetes képességeire kell alapozódnuk, a táncosnak nincs szüksége – ahogy megfogalmazzák – „mesterséges” technikára. Felfogásuk szerint a tánc mozdulatsora, a mozgás a táncos belső világának természetes kifejeződése, ezt segíti a női test természetes formáit felerősítő ruhaviselet.

Duncan táncosi munkája mellett (ennek részletes bemutatását ld. Lever 2003) fontosnak tartja táncpedagógiai elveinek gyakorlati megvalósítását is, ezért 1904-ben Berlinben nővére, Elisabeth vezetésével koedukált tánciskolát alapított. A bentlakásos intézetben 17 éves korig lakhattak a növendékek. A nevelés elsődleges célja a gyermekek számára művészi eszközökkel megteremtett testkultúra, illetve az ezzel összefüggő esztétikai nevelés biztosítása. Az intézet később a hesseni nagyherceg támogatásával Darmstadt–Marienhöhe egy szecessziós villájában folytatta működését, növendékei között ott voltak a nagyherceg gyermekei is. Az iskola táncosportjának folyamatos vendégszereplései az új táncművészet, és az új esztétikai testformálás eredményeinek népszerűsítését is szolgálták (Müller 2001, 329–331; Brandstetter 1998, 453).

Az egyszerű, természetközeli élet iránti vágyakozás motiválta a német földön kibontakozó ún. „ritmusmozgalom” törekvéseit is, melynek legjelentősebb képviselője a neves zenepedagógus, Emil Jacques-Dalcroze. 1910-ben költözik Genfből a Drezda közelében található Hellerauba, ahol az általa kidolgozott ritmikus gimnasztika oktatására alapítja meg iskoláját. Az intézmény és a hozzá kapcsolódó rendezvényközpont hamarosan a korszak új német tánc- és színházi törekvések egyik központjává válik. Annak rendezvényein olyan neves színházi és táncos személyiségek,

művészek elismerését is elnyerték, mint Reinhardt, Hofmannstahl, Gyagilev, Nizsinszkij, Pavlova és Laban. A Dalcroze-iskolában olyan jelentős későbbi táncművészek folytatták tanulmányaikat, mint például Suzanne Perrottet, Mary Wigman, Marie Rambert és Rosalia Chladek.

A táncnak a zenétől és színpadi képtől független testi önkifejezést középpontba helyező, önálló műfajának megteremtésében jelentős szerepet játszott a magyar származású Rudolf von Laban (Lábán Rudolf), aki szintén 1910-ben, Münchenben alapította első iskoláját. Ennek holdudvarához hamarosan olyan neves nemzetközi hírnévű művészek csatlakoztak, mint a festő és táncos Alexander Szaharov, valamint Kandinsky, a neves festő. Ott születtek Alexander Javlenzkij, továbbá Marianne von Werefkin első koreográfiái is. 1913-tól Laban a svájci Ascona melletti Monte Verità életreform-kommuna lakójaként folytatja munkásságát.

Az Ascona melletti egyik hegycsúcson található szanatórium 1902-ben kapta a Monte Verità (Igazság Hegy) elnevezést, amely hamarosan a századforduló életreform-mozgalmának talán legfontosabb helyszínévé vált. 1900-ban jelent meg ezen a helyen az első öt alapító (Ida Hofmann, Henri Oedenkoven, Karl Gläser, Gusto Gläser és Lotte Hattemer), akik – szakítva az európai civilizáció korabeli szokásaival – egy olyan új életstílus kialakítására tettek kísérletet, amelynek középpontjában a vegetarizmus és a természetgyógyászat állt. A gazdag belga családból származó Henri Oedenkoven 1900-ban vásárolta meg a későbbi szanatóriumhoz azt a telket, ahol az intézmény 1902-ben kezdte el működését. Ebben nem a korabeli orvostudomány eljárásait, hanem különböző természetgyógyászati elveken alapuló gyógymódokat alkalmaztak, így a légfürdőt, ami a szabadban ruha nélküli napozást, fürdést, és hideg vízzel való tusolást jelentette. Emellett az életforma részét képezte a húsmentes étkezés, továbbá a szakítás a korabeli ruhaviselettel: a fűzőt száműző, szellős, ún. reformruházat viselete. A közösség életformája hamarosan számos követőre talált, és hamarosan a különböző korabeli életreform-törekvések – melyek széles spektruma a nyitott házasságtól a szexuális reformon át a helyesírási, ruházati és oktatási, illetve az állami és gazdasági változásokra vonatkozó reformtörekvésekig terjedt – egyik európai központjává, illetve gyakorlóterepévé vált.

Miként az egyik alapító, Ida Hofmann megfogalmazza: Monte Verità nem tekinthető csupán egy természetgyógyászati elveken nyugvó szanatóriumnak; sokkal több annál, a magasabb életvezetés iskolája; olyan hely, ami az ott élők számára olyan fejlődést biztosít, ami eddig ismeretlen világok és kitágult tudatállapotok megéléséhez vezet el őket. A telep és annak környéke hamarosan a kor számos külön, később híres-hírhedt figurájának, valamint művészenek, életreformereinek, életmód-változtatás apostolának lakó-, illetve zarándokhelyévé vált. Olyan személyek éltek, illetve fordultak meg falai között, mint Hesse, Laban, Landauer, Bakunin, Kropotkin, Lenin, Trockij, Steiner, Fidus, George, Klee, Duncan, Werefkin és még sokan mások (Böhme 2001, 473–475).

A közösség jelentős táncideológusa Lábán Rudolf volt. Táncfilozófiájának alapvető törekvése az univerzális harmónia keresése. Abban Nietzsche hatása mellett megjelennek a kor politikai-társadalmi utópiáinak, spirituális és kvázi vallásos mozgalmainak (teozófia, antropozófia, a Gurdjieff által közvetített keleti szertartások és szúfi táncok), továbbá a lelki élmények kivetítésére irányuló pszichológiai törekvéseinek tanai is. A tánc olyan kapocs, amely összeköti az embert a kozmosszal és a természettel – olyan médium, amely megszünteti a modern kor degenerációját azáltal, hogy elűzi a gépek és a nagyváros „démonait”. Az emberi test visszatükrözi a világmindenség harmóniáját, a kozmikus rendet, amit az általa kialakított tánc képes kifejezni (Müller 2001, 332; Fügedi 2009, 9).

Laban táncművészeti kolóniájának tagjai az általa kidolgozott új, misztikán és extázison alapuló mozdulatvilág kidolgozásán fáradoztak. Ennek lényegéről *A táncosok világa* című könyvében így ír: „A tánc teljes kultúra, teljes társadalom, tiszta tudás [...] az álomvilágot tárja fel. Az emberi lény itt éri el a tudatosság mélyebb szintjét, mert a tánc ritmusa és formái a tudat és lélek ritmusát

és formáit tükrözik. A mozdulat jelentést hordoz, de nem lerajzol és nem leír. A valódi tánc nem mindennapi életünkről, hanem az őserőkről szól” (idézi Fügedi 2009, 9). Elvetette a tánc erős zenei kötődését, ami az önálló tánc fejlődésének akadálya. Ezért arra törekedett, hogy a táncot kiszabadítsa a zene zsarnoki uralma alól. A zene két alapvető összetevője közül a tánc szempontjából a ritmus a legfontosabb. Az általa létrehozott táncos csoport tagjai leginkább a szabadban táncoltak, alkalmanként az éjszakai holdfényben mezítláb, hogy érezzék a földet, gyakran ruha nélkül, hogy érezzék bőrükön a levegő mozgását (Fügedi 2009, 10).

A fenti törekvésekhez laza szálon kapcsolódik a matematikus, filozófus, táncteoretikus Dienes Valéria (1879–1978), a magyar mozdulatművészet, az általa kidolgozott *orkesztika* kiemelkedő személyisége. Férje, a matematikus Dienes Pál révén 1906 után kapcsolatba kerül a *Huszádik Század* körével, továbbá a hazai feminista mozgalommal. A század első évtizedének végén Párizsban él, ahol Bergson tanítványa, követője, később műveinek magyar nyelvre fordítója lesz. Visszaemlékezése szerint mozdulatművészeti koncepciójának kialakítására nagy hatással volt Bergson *Matièrs et memoirs* című művében kifejtett mozdulatpszichológiája, és a századelő híres formabontó táncosnője, Isadora Duncan és testvére, Raymond Duncan hatása. A húszas évek elején gyermekeivel együtt csatlakozik Raymond Duncan Nizzában működő életreform-kommunájához. Hazatérése után Domokos Lászlóné reformiskolájában tanítja az általa kialakított orkesztikát. Az 1920-as évek második felében számos nagy sikerű orkesztikai misztériumjáték, illetve parabola koreográfiáját alkotja meg (Borus 1978).

A magyar életreform és a századforduló utáni pedagógiai törekvések kapcsolata

Az életreform és az új pedagógiai törekvések hazai kapcsolatát leginkább a századforduló után kibontakozó hazai életreform-törekvések egyik kristályosodási pontja, a „magyar Monte Verità”, a gödöllői művésztelep példáján érzékelhetjük. A Budapesthez közeli kisvárosba, Gödöllőre „kivonuló” művészek által alapított életreform-kommuna 1901-ben jött létre az angol preraffaelisták nyomán Európa-szerte kialakuló művésztelepek, illetve életreform-közösségek mintájára. Művészetükben – a többi hasonló jellegű közösség célkitűzéseivel összhangban – az élet és a művészet valamikori egységét kívánták újratemetni (lásd erről részletesen: Kiss 1984).

A csoport vezéregyéniségei Nagy Sándor (1869–1950), Körösfői-Kriesch Aladár (1863–1920) és Toroczkai Wigand Endre (1870–1945) voltak, akikhez számos további művész is csatlakozott. A csoport a természetes, egészséges élet reforméletmódját a társadalmi egyenlőség eszméivel párosította. A művésztelep alkotóit nem stílusuk, hanem művészet- és életfelfogásuk kapcsolta össze. Ennek jellemzői a transzcendencia keresése, a szubjektivitás előtérbe helyezése, a misztikus életérzés, és a társadalmi feladatvállalás igénye. Az életreform-közösségre a hazai gnosztikus-anarchista mozgalom legnagyobb hatású képviselője, Schmitt Jenő Henrik eszméi mellett jelentős mértékben hatottak John Ruskin, és a demokratikus művészet koncepcióját megfogalmazó William Morris, továbbá Lev Tolsztoj, Julius Hart (akinek berlini kommunájában egy ideig Schmitt Jenő is élt), a teozófia és a buddhizmus tanai. Tolsztoj hatását jól jelzi, hogy Körösfői-Kriesch a gödöllői telep megalapítása előtt 1885 és 1889 között a nyarakat a Boér család diósi házában töltötte, ahol ebben az időben egy tolsztojánus közösség tevékenykedett. Nagy Sándor Tolsztoj iránti tiszteletét jól jelzi, hogy 1902-ben meglátogatta az agg íróat Jasznaja Poljanában (Gellér és Keserű 1994, 21–22).

A gödöllőiek Ruskin középkori ideálvárosát az erdélyi faluközösség rusztikusabb színeivel váltották fel. Ezért a gödöllői művésztelep szecessziós stílusa – a kortárs észak- és kelet-európai művésztelepekhez hasonlóan – összefonódik a nemzeti tartalmú művészettel, ezért a művészetek szintéziséen, a kézművesség eszményítésén, a műfajok egyenrangúságának gondolatán belül fon-

tosnak tartották a népművészet és a „grand art” határainak eltörlését. Felfogásuk szerint a népművészet a művészet ősforrása, amely „éltető talaját, elevenítő kútforrását képezi minden leendő magyar művészetnek” (idézi Gellér és Keserű 1994, 24). Így vált számukra Kalotaszeg – néprajzi gyűjtésük fő területe – „ruskini szigett”, ahol az élet és a művészet még nem vált szét, a népművészet az őt körülvevő élettel azonos. A gödöllőiek nem csupán a különböző művészeti formák, hanem a művészet és élet egyenjogúsítására, az „élet művészetének” megteremtésére törekedtek. Ennek szimbólumvilágát műveikben leginkább a művész–proféta–tanító hármas egysége jeleníti meg.

Ebből adódóan a gödöllőiek „magyaros szecessziója”, úttörő iparművészeti tevékenysége, amely magában foglalja a „magyarság és európaiság” ellentétének feloldására irányuló igyekezetet, nem csupán a kortárs irodalommal, hanem a különböző korabeli pedagógiai reformtörekvésekkel is szoros kapcsolatban állt. A művésztelep fénykora 1907-től az első világháború kitéréséig terjedt. Ezt követően a változtatni akarás, a morális indíttatású társadalombírálat mindinkább elhalványult, kultúrforradalomra, szemlélődő életreformra szelídült.

A gödöllői művésztelep és több más korabeli művészeti és társadalmi csoport által reprezentált hazai életreform-törekvések és a korabeli pedagógiai reformtörekvések egyrészt az egyre jelentősebb szakmai erő képviselő népi iskolai tanítóság szakmai és emancipációs mozgalmi, másrészt Bárczy István várospolitikai reformjai kapcsán kerülnek szerves kapcsolatba egymással. A liberális Bárczy István főpolgármesterként 1906 és 1918 között állt a főváros élén. Ez a bő évtized, a Bárczy-korszak, Budapest világvárosá válásának fényes története. Az „építő polgármester” alkotásai: az iskolák, középületek és bérházak többsége ma is áll. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, a közvilágítás, a kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociálpolitikai és kultúrpolitikai program keretében széleskörű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében, Szabó Ervin irányításával az 1910-es években létrejött a főváros modern könyvtárhálózata is.

A különböző pedagógiai törekvések és a hazai életreform képviselőinek nagyszabású reform keretében kibontakozó, a háború végéig tartó együttműködésének szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési reformhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben Weszely Ödön irányításával (Németh 1990, 13–17) a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium és a főpolgármester támogatásával alapított a *Népművelés* című folyóirat lesz (Németh 1988, 21–28).

A folyóiratban nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A *Huszádik Század* és a *Nyugat* című folyóirat mellett ez a sajtóorgánum teremtett lehetőséget a magyar életreform-mozgalom legkülönbözőbb irányzatainak a szindikalista és tolsztojánus mozgalmaktól (Szabó Ervin, Migray József) a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejezheték véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és az iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról, az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról, és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetről, a népművészet mint természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról”. A *Népművelés* arculatának megformálásában a kezdeti időktől fogva mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár. A *Népművelés* hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamaiban, tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit; a gödöllői művésztelep (Nagy Sándor, Körösfői-Krisch Aladár és Lippich

Elek), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán és Bartók Béla), valamint a Vasárnapi Kör (Lukács György, Balázs Béla) vezető személyiségeit is (Németh 2004, 201).

Összegzés

A forradalmakkal lezárul a hazai életreform és reformpedagógia kapcsolatának első izgalmas szakasza, amelynek karakterét a két mozgalom vibráló, szélsőségektől sem mentes szimbiózisa határozza meg. A húszas évektől kezdődően a korábbi időszak társadalom- és emberformáló hevületét felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső törekvések. A társadalmi témák is mindinkább nemzeti síkra terelődtek. A vizsgálódás tárgyát egyre inkább a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkeség vizsgálata adta. A harmincas években ismét tág kontextusban megfogalmazódó szociális téma sem elméleti síkon, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, a falukutatásban és a népi mozgalomban jelentkezik. A hazai életreform-mozgalom hangvételében domináns új retorikai elemeit ebben az időben egyre inkább Németh László harmadik utas utópiája („Kert-Magyarország”, családias falanszter, a szellemi elit új nemessége, minőségiszocializmus) és Szabó Dezső nemzeti radikalizmusa (új magyar honfoglalás) uralja. Karácsony Sándor pedig arról tesz hitet pedagógiai műveiben, hogy létezik egy sajátos magyar észjárás (a csudálatos), és ennek megfelelő magyar világnézet. Műveiben sajátos formában ötvöződnek majd a népi mozgalom retorikájával rokon életreform-törekvések, a különböző reformpedagógiai és lélektani koncepciók a protestantizmus újjászületését szorgalmazó elképzelésekkel. Ebben az időben teljesedik ki Kodály Zoltán népzeneben gyökerező zenepedagógiája, és ennek hatására az 1920-as évek végétől a népi kultúra ideológiai tartalmak hordozójává válik, ami hazánkban leginkább az Éneklő Ifjúság és a Gyöngyösbokréta mozgalomban jelenik majd meg.

Irodalomjegyzék

- Ariès, Ph. és Duby, G. (1992, szerk.): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 1. Frankfurt. 122–124.
- Bergson, H. (1930): *A teremtő fejlődés*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Borus Rudolf (1978, szerk.): *A nagy század tanúi*. RTV Minerva, Budapest.
- Böhme, G. (2001): Monte Verità. In: Buchholz Kai et al. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Bd. 1. Häusser Verlag, Darmstadt. 473–476.
- Brandstetter, G. (1998): Ausdrücktanz. In: Krebs, D. és Reuleche, J. (szerk.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal. 451–464.
- Fügedi János (2009): Lábán Rudolf – az új tánc útjainak látnok. In: Lábán Rudolf: *Táncnak szentelt élet*. L'Harmattan, Budapest. 7–22.
- Gellér Katalin és Keserű Katalin (1994): *A gödöllői művésztelep*. Cégér, Budapest.
- Kiss Endre (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Kossuth, Budapest.
- Kiss Endre (1993): *Friedrich Nietzsche filozófiája*. Gondolat, Budapest.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebensreformbewegung. In: Buchholz Kai et al. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Bd. 1. Häusser Verlag, Darmstadt. 25–30.
- Krebs, D. és Reuleche, J. (1998, szerk.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
- Lever, M. (2003): *Isadora Duncan: egy élet regénye*. Európa Kiadó, Budapest.

Müller, H. (2001): Tanz der Natur. Lebensreform und Tanz. In: Buchholz Kai et al. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Bd. 1. Häusser Verlag, Darmstadt. 329–334.

Németh András (1988): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 1988. 4. sz. 21–28.

Németh András (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.

Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 181–206.

Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Oldenbourg.

Thoreau, H. F. (1854): *Walden, or life in the Wood*. Boston.

Wolbert, K. (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Buchholz Kai et al. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Bd. 1. Häusser Verlag, Darmstadt. 13–24.

Az 1920-as és '30-as évek magyar zenei mozgalmai az életreform tükrében

Az I. világháború utáni Magyarországot egyfelől identitásválság, általános létbizonytalanság, gyökértelenség jellemezte, másfelől jelentőségteljes pozitív kulturális folyamat indult el. Különösen a jómódú társadalmi rétegek, a „bankárok, iparosok, kereskedők, városi értelmiségiek”, de más társadalmi rétegek, pl. alkalmazottak, könnyű fizikai dolgozók is törekedtek arra, hogy elsődleges, létfenntartó igényeiken kívül másodlagos, művészi szükségleteiket is kielégítsék (Mészáros, Németh és Pukánszky 2003, 137). Változtatottak életvitelükön a magasabb minőségi szintet képviselő életmód, a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság, a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmeket kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport érdekében.

Az infrastrukturális, kulturális fellendülés a technikai civilizáció robbanásszerű fejlődését vonta maga után. A gyors változás egyben elidegenedéshez, urbanizációs ártalmakhoz vezetett. Egyre nagyobb teret kapott az életreform mozgalmak követői körében a természethez való visszavágódás igénye.

Ebben az ambivalens társadalmi atmoszférájú közegben egyre nagyobb szükség volt új igazodási pontok megtalálására. A művészek körében mindinkább előtérbe került a népi gyökerek kutatása. Vikár Béla, Kodály Zoltán, Bartók Béla a századfordulótól kezdve az autentikus magyar népdalkincs összegyűjtésének programján munkálkodott. Kodály és Bartók nyolc év alatt 3000 szöveges dallamot, 100 hangszeres darabot, segítőtársaik és tanítványaik 200–300 dalt, Vikár Béla fonográfon 1500 dalt gyűjtött.⁶ Az 1910-es évek közepétől a katonadalok gyűjtése is nagy szerepet kapott. A dalokat katonai kórházakban, a honvédség és a monarchia közös hadseregének laktanyáiban gyűjtötték.

Az 1920-as évek elején a trianoni döntés következményeként a társadalom figyelme az elcsatolt területek felé fordult, és ez az útkeresés még inkább testet öltött a romlatlan, originális népi gyökerek felkutatásában, a tiszta forrás keresésében. Kodály Zoltán erős belső motivációtól vezérelve zenei kutatásaihoz nyugati behatástól mentes területeket keresett. A századfordulótól nyomon követhetjük a nemzetnevelő kodályi elképzelés egy-egy jelentőségteljes alkotóelemének megjelenését.

A egyes indíttatásból létrejött szellemi mozgalmak hol elősegítették, hol hátráltatták a kodályi eszmeiség továbbvitelét. Az Új Magyar Zene Egyesület (rövidítve: UMZE–1911) programja és célja hangversenyek rendezése, európai színvonalon felszerelt, mindenki számára rendelkezésre álló zenei könyvtár létrehozása, lelkes, zeneértő közönség nevelése volt. Ennek érdekében feladásokat, tanfolyamokat, szemináriumokat szerveztek. Az UMZE „lefejezésére” 1914-ben létrejött Országos Magyar Zeneművészeti Társulat a haladás visszaszorítását tűzte ki célul. Az 1915-ben létrehívott Vasárnapi Kör – melynek tagjai közé tartozott például Lukács György és Balázs Béla –, majd az 1917-ben az aktív tagok által létrehozott Szellemi Tudományok Szabadiskolájának (Balázs Béla, Lukács György, Szabó Ervin stb.) témái között egyaránt megtalálható volt

⁶ A népdalgyűjtés során a táncok rögzítése a megfelelő technikai háttér hiánya miatt egészen az 1960-as évekig várattot magára.

a festészet, a folklór, a történelem és a szerelemfilozófia. 1919-ben megfogalmazódott a Nemzeti Zenede államosításának terve, majd ugyanebben az évben megalakult a Zenetanárok Országos Egyesülete, melynek elnöke Dohnányi Ernő, alelnöke Kodály Zoltán lett.

A kodályi eszmeiség terjedését kismértékben befolyásolták a századfordulótól jelenlévő szóra-koztató műfajok (operett, kabaré). A zene iránti igény ezekben is megmutatkozik, de a későbbi kodályi állásfoglalás alapján nem tartoznak a preferált művészetközvetítő műfajok közé.

Az 1920-as és '30-as évek népdalgyűjtő körútjai Eősze László Kodály-krónikája szerint (Eősze 2007, 91–152) az alábbi megyéket és településeket érintették: Szatmár, Heves, Nógrád, Komárom, Vas és Somogy, illetve Páty, Tata, Tar, Balatonlelle, Földvár, Keszthely, Zala, Mátraballa, Mindszent, Nagyálló, Balatonlelle, a Balaton környéke és Hódmezővásárhely. Ezek a népdalgyűjtő körutak gyakran egyfajta kikapcsolódásként, túraként is szolgáltak Kodály számára.

A '20-as években társadalmi igény jelentkezett a téli és nyári szabadság hegyvidéken vagy tenger közelében történő eltöltésére. A közlekedés fejlődése is hozzájárult ahhoz, hogy ennek lehetősége az arisztokrácia mellett a középrétegek számára is elérhetővé vált. Fontos életreform-mozzanat, hogy minden társadalmi réteg számára lehetőség nyílt a társadalomból való kivonulás eme formájára. Az ország peremterületei ugrásszerű fejlődésnek indultak. Nyomon lehet követni az üdülőkörzetek, a szállodahálózat és a képeslapkultúra kibontakozását. Kodály életvitelével egyfajta idolként, követendő mintaként jelent meg a társadalom előtt. Kedvelt üdülési helyszínei közé tartozott az Adria, Szicília, Szlovákia (a Tatra), és később – egészségügyi okok miatt – Karlsbad. A hegyvidéken vagy víz közelében nemritkán egyedül eltöltött idő alatt szerzett élményei a művein keresztül is testet öltöttek.



1. kép: Képeslap Zalaegerszegről⁷

Vikár László visszaemlékezésében említi, hogy Kodály a Mátra iránt soha nem szűnő vonzódást érzett, és a Pásztó-Gyöngyös útvonalat két nap alatt tette meg gyalog „a hegyen át” (Bónis 1979, 276). A *Hegyi éjszakák* című kórusműve például a Mátra magányában szerzett élményei alapján készült.

Kodály a népzene kutatás értelmét nemcsak az originális értékek felkutatásában látta, hanem a műzenébe történő beépítése által a magyar műzene megújulásában is. Későbbi cikkeiben megfogalmazta, hogy a népdalokon keresztül a magyar néphagyományhoz juthatunk el. A népdal a legmegfelelőbb tananyag, mert szövegéből a paraszti élet mindennapjai, a népszokások, archaikus szavaink, népi szimbólumaink, zenéjén keresztül pedig a hangszor, a ritmus, a forma és a szerkezet ismerhető meg (Kodály 1982, 92–116), ráadásul a nemzeti identitástudatot is erősíti.

A főiskolai oktatásba beépített újításai több-kevesebb sikerrel jártak. A népzene beemelése a napi módszertani gyakorlatba a diákok részéről értetlenséget, a tanárok részéről megütközést váltott ki. Kodály zeneszerzőként is törekedett a népzenei hangzásvilág megragadására. A közönség nagyobb része meghökkent rajta, tiltakozott ellene, míg egy kisebb, szakértő réteg lelkesedett érte, érzékelve az új zenei szellemiséget.

Az 1920-as évekre világossá vált, hogy közösségi zenélés híján Kodály új eszmeisége csak a kóruskultúra által tud a széles tömegekhez eljutni. A Trianon utáni megszabottság által is táplált

⁷ <http://www1.zalamedia.hu/egerszeg/001121/ku.html>

népdalgyűjtés produktumai, a szebbnél szebb magyar népdalok hamar kórusművekké nőttek. Az 1920-as évek második felétől szerveződő Éneklő Ifjúság mozgalom, majd az Éneklő Ifjúság első hangversenye (1934. április 28.) addig soha nem látott lelkesedéssel vértette fel a nem ritkán több száz, vagy akár ezerfős kórusokat. Ha Kodály 1920-as '30-as évekbeli zeneszerzői munkásságát vizsgáljuk, feltűnik, hogy a hangszeres művek teljesen háttérbe szorultak, és nagyrészt kórusműveket komponált: eleinte gyermekkarokra, majd felnőtt kórusokra. Zenekarra és énekkarra komponált művei között találhatóak monumentálisabb művek is, pl. a *Psalmus Hungaricus* (1923), a *Háry János* daljáték (1925–27), a *Székely fönő* daljáték (1931–32) és a *Budavári Te Deum* (1936).

A tömegessé váló zenélés jelentősége a politika előtt sem maradt rejtve. Mind a szocializmus, mind a nemzetiszocializmus felismerte a művészetek manipulatív jelentőségét. A népi ünnepek felelevenítésével a közösség egységesítése volt a cél. Tokaji András zeneszociológus szerint a sztálinizmusban és a Harmadik Birodalomban azért örvendett különösen nagy népszerűségnek az éneklés, mert egyrészt énekelni mindenki tud, másrészt a zene biokommunikatív hatású, értékrendet, érzelmeket közvetít, harmadrészt pedig aktivitást kelt. A politikában használt legfontosabb műfaj az induló volt, mert agresszív, emeli a pulzust, kihát a vegetatív idegrendszerre, és a ritmus önkéntelen átvételére készíti (Tokaji 2000).

A Kodály által gyűjtött katonadalok tematikája és hangulata – a toborzókat kivéve – igen távol esik a politika által felhasznált indulóktól. Az eredeti magyar népdalokban gyakran szerepel a katonának készülő férfi anyjától vagy házastársától való elválása felett érzett fájdalom. Míg az indulókban buzdító, hazafias, mártír szöveggörnyezettel találkozunk, a népdalokat áthatja a szorongás, az elmúlás – néhol a hátramaradottak számára értelmetlen, de a társadalom számára hősi halálként megjelenített – gondolata.

A kóruséneklés fontos szereplője a munkásréteg. Kodály a karéneket mint a „leghálásabb tárgyat” említi *Gyermekkarok* című írásában (Kodály 1982, 40). A társadalmi szolidaritás egyik legjobb szemléltető eszközének is tekintette, mert a különböző osztályoknak együttműködésben kellett munkálkodniuk az énekkari élet fellendítésén. A munkás és polgári kóruszövetség közös munkája „fizikai örömet” okozott Kodály számára.

Szokolay Sándor visszaemlékezésében a gyermek- és női karokat a fantázia, a művészi érzék, a hangfestés ábécéjeként, a magyar lélek szimbólumainak tárházaként, és emberi, dramaturgiai állásfoglalásként, a jó és a rossz, a mélység és a magasság szembeállításaként jellemzi (Bónis 1979, 267). Az 1930-as évek közepén Kodály már annyi meghívást kapott különböző zenei rendezvényekre, hogy nem is tudott mindenhova elmenni. Egyes hátráltató hazai kritikák ellenére, melyek művészetét „destruktív muzsikaként” jellemezték, ezekben az években tetőzött a kóruskultúra népszerűsége. A kórusműveken keresztül megvalósult Kodály régi álma: az eredeti népdalok beemelése a magyar műzenébe, hogy ezáltal ez a különleges hangzásvilág a magyarországi koncertterem látogatói számára is el- és befogadhatóvá váljon.

Kodály a magyar nemzetet nevelő koncepciójával emblematisz figurává vált a két világháború között, és pályájának íve töretlen maradt a II. világháború után is. A népdalgyűjtés, a főiskolai tanárképzésben végrehajtott reform, majd a kórusok megjelenése hidat jelentett az iskolai oktatási reform létrejöttéhez. Ennek az újításnak a legfőbb célja a korai zenei nevelés segítségével zeneértő közönség nevelése a naponkénti énekkóra, a testnevelés és „a ritmus ideggyelmező ereje” eszközeivel. A zenei fejlesztés mellett párhuzamosan megjelenő fizikai fejlesztés is nagy szerepet kapott koncepciójában, ezért azt az idilli képet vizionálta, hogy az iskola kristálytisza medencéjében moshatják le magukat a tanulók a testnevelésóra után. A test használata kiváltképp a későbbi hangszeres tanulásban kamatozik jól, pl. a mozgáskoordináció javításával, a két kéz függetlenítésével.

A II. világháború által okozott sebek a magyar társadalom számára hasonlóan fájdalmasak voltak, mint az I. világháború után. Kodály mint „a teljes élet legkivételesebb példája” (Bónis 1979) és eszméjének létjogosultsága haláláig megtörhetetlen marad.

Irodalomjegyzék

- Bónis Ferenc (1979, szerk.): *Így láttuk Kodályt*. Zeneműkiadó, Budapest.
Eöszé László (2007): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Editio Musica, Budapest.
Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés*. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet*. Osiris, Budapest.
Tokaji András (2000): *Zene a sztálinizmusban és a Harmadik Birodalomban*. Balassi Kiadó, Budapest.

A Gyöngyösbokréta mint széles társadalmi rétegek életreform-mozgalma

A Gyöngyösbokréta az 1930-as évek legnagyobb hagyományos népi kultúrát bemutató mozgalma volt. A városi lakosság és a külföldi vendégek részére összeállított műsorok teljes egészében az autentikus, érintetlen magyar táncot, éneket és szokásvilágot mutatták be. A műsorok szellemisége a kor számtalan társadalmi folyamatának szerves részét képezi. A népi írók vidék felé fordulásának a romantikától induló törekvése jelentkezik ilyenformán a fővárosi tömegek érdeklődésében. Az életreform-mozgalmak szellemisége szorosan kapcsolódik a Gyöngyösbokrétához. A gazdasági fejlődés hatására megváltozó életforma negatívumai ellen nagy számban jöttek létre a tisztaságot, az eredeti forrást és a kozmikus egységet kereső életreform-közösségek. A kisebb csoportok szellemiségét, az életreform-törekvések bizonyos elemeit a tömegek számára megjelenítő, az 1930-as évek magyar társadalmának jellegzetességeit magában foglaló mozgalma volt a Gyöngyösbokréta. Legnagyobb erénye – a néphagyományok megőrzése mellett –, hogy a kor haladó szellemiségét széles tömegekkel ismertette meg.

Előzmények

A mozgalom előzményei egészen a 19. század közepéig nyúlnak vissza. Már az 1848-as polgári forradalomban, a nemzetállam kialakításának vágyában megjelenik a „saját ipar”, a „saját áru” mellett a „saját kultúra” fontossága is. A kiegyezést követő időszak békebeli közegében ez a szellemiség egyre nagyobb hangsúlyt kapott. Ennek egyik szép példája, hogy 1890-ben az Operaházban székely parasztcsoportok léptek fel (Gombos 2005).

Az Európában egyedülálló, 1896-os budapesti Millenniumi Kiállításon csúcsonyul ki a népi kultúra iránti figyelem. Jankó János néprajztudós kezdeményezésére egy egész falut költöztettek a Városligetbe. A parasztok itt mutatták be napi munkájukat, lakodalmukat, táncaikat és népszokásaikat. A nemzetközi viszonylatban szorosan kapcsolódik a William Morris festőművész által elindított „a művészet mindenkié” mozgalomhoz (Kodály Zoltán is ezt a nézetet vallotta). Ennek lényege, hogy a tömegek számára is elérhető művészetet adjon, ezért kezdett a köznéphez is eljutó tapétákat készíteni a kizárólag a tehetősebbek számára hozzáférhető festmények helyett. Mozgalmanak neveltje volt Cecil Sharp, aki Angliában 1899-ben megszervezte az első néptáncfalalkozót. Különlegessége, hogy nemcsak az eredeti táncosokat, a hagyományos közegben élőket mutatta be, hanem a műkedvelő fiatalokat is, akik a táncokat már a mozgalom keretében tanulták meg (Vitányi 2005, 378–381).

A hagyományos művészeti értékek felkutatását más műfajokban is felfedezhetjük. Különösen igaz ez a zenére. Bach a protestáns korált, Mozart és Haydn a német és osztrák népzene használták magasművészetük kiindulópontjaként. A romantika számos kiváló egyénisége szintén kultúrája mélyrétegeiből választotta témáját (pl. Liszt, Chopin, Grieg és Sibelius). Muszorgszkij azonban – az utóbbiaktól eltérően – a népzenei motívumoknak a lehető legteljesebb mértékben való megőrzését tűzte ki célul. Magyar vonatkozásban természetesen Vikár, Bartók és Kodály

nevét kell megemlíteni. Az irodalomban Ady, Móricz és Jókai művei vizsgálták, mutatták be a nép mindennapjait. A képzőművészet terén az egyik leghíresebb életreform-közösség a Gödöllői Művésztelep volt Körösfői-Kriesch Aladár és Nagy Sándor vezetésével. Munkásságukra az ősi magyar motívumkincs vizsgálata, felhasználása jellemző.

Az 1920-as években a háború és a békeszerződés okozta tragédia magával hozta a magyar sajátosságok még nagyobb felértékelődését. Számtalan viselet-, tánc- és szokásbemutató szervezetek az egészen kis falvakban és a nagyvárosokban is. Domokos Pál Péter 300 néptáncos leány részvételével Csíksomlyón rendezte meg az „ezer székely lányok” napját. Szentimrei Jenő Erdélyben törekedett a néphagyományok bemutatására (Pálfy 1970, 117–118).

Intézményesülés

Ebben a szellemi közegben jött létre a Gyöngyösbokréta. A nagy társadalmi igény megjelenik születésének minden mozzanatában. A nép alulról jövő vágyát a politikai vezetés anyagi támogatása tette hosszú életűvé. Paulini Béla csákvári születésű újságíró kezdeményezésére szülőfalujának amatőr színjátszó csoportja 1929-ben bemutatta Garay *Háry Jánosát*.⁸ A siker hatására Budapesten a Magyar Színházban is előadták. Kosztolányi Dezső az *Új időkben* a Kamara Színházban tartott előadás után méltatta erényeit, a tiszta magyar szép beszédet, viselkedésmódot és a természetességet: „Ahogy a primadonna, ez az alacsony, köpcös töltött galamb átöleli párját, valami tatáros mozdulattal s szemléli őt tisztelettel, de szívbeli gyönyörűséggel is [...] abban van valami ázsiai, valami távolian varázsosan napkeleti. [...] Hiába minden ellentét, mely egyben-másban elválasztja különböző osztályainkat, hiába iskola, rang, vagyon, hajlam, életmód, egy lélek mozgatja leheletünket és hangszálainkat s mindnyájan, kik itt élünk egy testvér vagyunk ezzel a néppel. [...] túl minden frakkon és politikán egyszer zavartalanul, boldogan magyarnak érezhettem magam” (Kosztolányi 1930, 6). Kosztolányi az általa „parasztjátéknak” nevezett előadások szervezésére buzdította a színházigazgatókat. Javaslatára szerint a vidékről érkező parasztcsoportoknak színházi szakemberek segítsenek a művek bemutatásában.

A közvélemény és a sajtó pozitív visszhangja hatására Paulini a főváros anyagi támogatásával 1931-ben újtára indítja a gyöngyösbokrétás előadásokat.⁹ A vidékről érkező, hagyományos közegben nevelkedett földművesek mutatták be saját táncaikat, dalaikat úgy, ahogyan a mindennapi életükben a táncos alkalmakon, népszokásokban megjelennek.

Paulini Béla az élő népművészettel rendelkező falvak felkutatásában a Néprajzi Múzeum segítségét kérte. Györffy István igazgató szellemisége érezhető a mozgalomban. Hazánk első nyilvános rendes néprajztanáráként a kutatásai mellett nagy gondot fordított a fiatalokat összefogó, tudományos közösséget létrehozó munkájára is. Ő indította el a Bolyai Kollégium szervezetét, amiből később a nevét felvevő Györffy Kollégium született meg, amely már a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének alapító szervezete volt (Hordósy 2008). Györffy munkatársához, Gönyey Sándorhoz irányította Paulinit, aki akkor már jelentős terepi tapasztalattal rendelkezett. A felkeresett falvak tanítói, kántorai fogták össze a csoportokat, és vezették a felkészülést. A budapesti szereplések előtt Paulini a Városi Színházban alakította színpadra az eredeti néptáncot. Alapvetően csak minimális változtatásokat alkalmaztak.

1933 után a csoportok bővülése, a megnövekedett költségek, a szervezés nehézségei miatt szükség volt egy megfelelően koordinálható szervezetre. Paulini kezdeményezésére a Vallás és Közok-

⁸ Paulini és Harsányi Zsolt dolgozta át színpadra. Kodály Zoltán az általa gyűjtött népdalokkal egészítette ki.

⁹ 1931-ben jött létre a Magyar Szivárvány előadás is. A csákvári színjátszók Háryjuk sikerén felbuzdulva mutattak be népszínműrészleteket Paulini Béla irányításával. Hét képből álló műsort láthatott a közönség. Részleteket adtak elő a Háryból, és Paulini által írt darabokat is bemutattak.

tatásügyi, a Belügy- és a Kereskedelemügyi Minisztérium segítségével létrejött a Magyar Bokréta Szövetség.

1934-ben a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium rendeletet adott ki, mely szerint „népi csoportot” csak a Bokréta Szövetség „elvi és munkatervei szerint” lehet megszervezni. A Kereskedelemügyi Minisztérium támogatásáról biztosította, a Rádió „minden eszközével és teljes erkölcsi erejével a M. B. Sz. mellett áll”, a Néprajzi Társaság munkatársai közül megfigyelőket delegál a Bokréta Szövetségbe (főtitkári jelentés; Bokrétások Lapja, 1935. április).

A Belügyminiszter 1935-ben a Bokréta Szövetség támogatásáról rendeletet adott ki. Így írt erről a Bokrétások Lapja: „A Gyöngyösbokréta elnevezéssel megindult országos mozgalom célja az, hogy a magyar népies előadó-művészet különleges sajátosságait, jellegzetes vonásait és hagyományait eredetiségükben megőrizze, és azokat mind belföldön, mind külföldön ismertté tegye. Ennek a mozgalomnak vezetője a Magyar Bokréta Szövetség, amely a VKM irányítása és felügyelete mellett fejti ki közérdekű közreműködését, minden üzleti szempont kizárásával, tisztán a magyar nemzeti kultúra szolgálatának jegyében. [...] Ezt az országos mozgalmat minden hatóságnak kötelessége támogatni” (Bokrétások Lapja, 1935. július).

Más táncos művészeti ágakkal összehasonlítva a hatalommal való kapcsolatban lényeges eltérések fedezhetők fel. Az államilag támogatott balettoktatás csak az 1930-as évek második felében jelent meg: elsőként az Operaház balettiskolája kezdte meg működését 1937-ben, majd 1949-ben hozták létre a Táncművészeti Iskola, illetve 1950-ben az ennek utódjának tekinthető Állami Balett Intézetet (Bolvári-Takács 2007, 17–24). A társastánc és a mozdulatművészet sem kapott állami támogatást az 1930-as évek elején. A hatalom meglehetősen szigorú törvényi szabályozás alá vonta a tömegek számára elérhető mozgáskultúrát biztosító intézményeket. A Gyöngyösbokréta állami támogatása így egészen más értelmet nyert. A hatalom által beemelt művészeti ág természetesen nem ideológiamentes: az I. világháborút követő magyarságkeresés folyamatába illeszkedik. A nemzeti kultúrát és egységet kiválóan szimbolizáló mozgalom igen gyorsan, hatékonyan és látványosan jutatta el üzenetét az itthon és külföldön élő magyaroknak egyaránt. Elmondható tehát, hogy a Gyöngyösbokréta a kor egyetlen államilag támogatott életreform-motívumokat magába foglaló táncos mozgalma volt.

Életreform-motívumok

A természetközelség, az érintetlenség keresése összecseng a korabeli életreform-mozgalmak jellemző motívumaival. A közösségi lét, a társadalom ősi szerveződési formájának dicsérete szintén életreform-jellegzetesség. A közösség elsődleges szerepét itt kiterjesztve találhatjuk meg. Egyrészt a faluközösség, a fellépő együttes egysége, másrészt a város és a vidék nagy egysége, szeretete. Utóbbi elvezet egészen a nemzeti egység egyfajta értelmezéséhez. A város testközlelől láthatja a vidék sokszínűségét, kulturális kincseit.¹⁰ A faluközösség számára szintén nagyon fontos volt a mozgalom. Sokszor az egyetlen kimozdulási lehetőség volt, de még ennél is fontosabb a műsorok összeállítására, begyakorlásra szánt alkalmak közösségformáló szerepe. A magasztos cél érdekében nagy energiákat megmozgató faluközösség sokat nyert az egyének hozzáadott munkájával. A generációk együttműködését még az eredeti, ideális állapotban találta meg a mozgalom, amelyet így funkcionálisan tudott megőrizni. A szájról szájra hagyományozódás ebben az esetben a testről testre szálló tudás formájában jelent meg. Az információtárolás és -átadás ezen ősi formája,

¹⁰ Ez az igény az 1970-es évekre még testközelibbé vált. Ugyanis a néptánc a színpadról a táncházakba, a korábbi nézők „testébe” költözött át a táncmozgalom segítségével. Itt válhatott valóra Lábán Rudolf gondolata, miszerint a néptánc elsődleges funkciója a jellemnevelés. A korábbi gyakorlatban, amikor a nézők csak szemlélői voltak a mozgásnak, a nevelés ilyen formája csak részben valósulhatott meg.

a mimézis, a tánc esetében alapvető átadási mechanizmust jelent (Donald 2001). Fontosságát csak most értjük meg, amikor ez a tudásátadási mód kiszorult a külső tárolás, az írásos információátadás előretörésével. Ugyanakkor a generációk közvetlen tudásátadó szerepe is lecsökken, sőt a nagyszülő-unoka viszonylatban szinte meg is szűnik. Éppen ezért volt nagy jelentősége a több száz falut, több ezer embert megmozgató Gyöngyösbokrétának, amely ezt az ősi tudáshagyományozódást tartotta életben. Nélküle feltehetően hamarabb fordultak volna el a fiatalabb generációk őseik kultúrájától.

A hagyományozóhoz, a tiszta forráshoz való visszanyúlás a kor jelentősebb mozgásművészeti képviselőinek is sajátja. A Monte Veritán sajátos életreform-közösséget alapító Lábán Rudolf táplálkozott a nép mozgáskultúrájából is. A *Táncnak szentelt élet* című önéletrajzi munkájában többször utal a parasztasszonyok táncával kapcsolatos meghatározó gyermekkori élményeire: „[...] különös dolog tűnt fel a folyón: uszályok, hatalmas, színes rózsákkal teleszórtva. A rózsák halmjai közül ünnepi dal szállt az ég felé, lágy harangzúgás kíséretében. Az óriási rózsák valójában parasztasszonyok széles, színes szoknyái voltak. [...] Mikor aztán láttam egy esküvőt egy közeli faluban, ahol a parasztasszonyok a templom körül táncoltak a mezőn [...] olyan bájosan néztek ki, biztos voltam benne, hogy angyalok” (Lábán 2009, 33–34). Ezeknek az élményeknek a mély hatása a *Bolondtűkör* című korszakalkotó munkájának szerepválasztásában is visszaköszön. A mű fontos szereplői, az angyalok, a gonosz ellenlábasi lesznek. A *Budapesti Hírlap* egyik 1930-ban megjelent számában, tehát a Gyöngyösbokréta indulását megelőző évben, a következőt írja a néptánc és a mozgásművészet kapcsolatáról: „Sok érdekes motívumot találok bennük, amelyeket azonban kevesen értékesítenek a színpadon” (Lenkei 1993, 89).

Lábán Rudolf a néptánc elsődleges funkciójának a jellemformálást tartotta. Ez a gondolat egészen napjainkig érezteti hatását. Különösen a Gyöngyösbokréta szórakoztató funkciójának kapcsán. A falusi társadalomban szórakoztató, mulatsági funkciót betöltő néptáncok új és alapvető tulajdonságaként a kor legnagyobb művésze, táncoteoretikusa a nevelés egyik legfontosabb eszközét látta.

Nagy Etel, a '30-as évek egyik elismert mozdulatművész-előadója, kifejezetten kereste a magyar néptánc mozgásformáit, motívumait. Számtalanszor megtekintette a Gyöngyösbokréta előadásait, innen merítve ötleteket, mozdulatokat egyes műsoraihoz. A népi kultúra iránti érdeklődése már első műveinek elkészítéskor nagy szerepet kapott. Első táncát Bartók *Gyerekdalok* című művére készítette. Legnagyobb művészi élménye Bartók és Kodály, valamint a magyar népzene volt. Kirándulásai során felkereste a falvakat, és megfigyelte a parasztok mozgását (Bálint 1940, 13).

A század eleji népdalgyűjtések és az ihletésükből születő mozdulatművészeti produkciók keresték a néptánc színpadi felhasználásának lehetőségeit. A zenéhez hasonlóan az eredeti forráshoz nyúltak vissza, és azt a kor társadalmi igényeinek megfelelően magasművészetté alakítva mutatták be. Többek között Riedl Margit *Magyar aratólányok táncát*, Szentpál Olga *Magyar halottasát* és a *Mária lányokat* kell itt megemlíteni. Utóbbiban a dél-alföldi néptáncok motívumait alkalmazta a Volly István által erről a tájegységről gyűjtött és összeállított népdalcsockorra.

Paulini Béla szerepe teljesen megegyezik a kor életreform-közösségeinek vezetőivel. A gödöllői művésztelepen Körösfői-Kriesch Aladár és Nagy Sándor, a Monte Veritán Lábán Rudolf közösségük tagjai szemében kiemelkedő helyet foglaltak el. Karizmatikus vonásaik, jó összetartó képességük, vezetői tulajdonságaik alapján lettek a csoportok szellemi vezetői. A Gyöngyösbokréta esetében Paulini személye annyira fontos volt, hogy halála után a mozgalom gyorsan hanyatlásnak indult, és pár évvel később meg is szűntek a nagy budapesti rendezvények.

Társadalmi visszhang a napilapokban

A következőkben a *Budapesti Hírlap*, a *Népszava* és *Az Est* című napilapokban, valamint a *Tolnai Világlapja* című hetilapban 1931 és 1935 között a Gyöngyösbokrétával kapcsolatban megjelent cikkek számát, tartalmát elemzem. Látható, hogy a választott lapok politikai beállítottsága követi a kor társadalmi rétegződését. A jobb- és baloldali szellemiség mellett könnyedebb hangvételű lapokat is vizsgáltam. A táblázatokban olvasható megjelenési napok száma az újság azon kiadási napjait jelenti, ahol legalább egy cikk megjelent a mozgalomról. A cikkek száma az összes előfordulást jelöli. Ezen belül is fontosnak tartom kiemelni azokat a cikkeket, amelyek *kizárólag* a mozgalommal mint önálló témával foglalkoznak. Vizsgáltam még a nagyobb, bekeretezett hirdetések megjelenését is.

1. *Budapesti Hírlap*. A '30-as évek egyik jelentős napilapja a Budapesti Hírlap volt. Az általános hírlapszerkezetet megtartva beszámolt a jelentős bel- és külpolitikai eseményekről, volt kulturális, gazdasági és sportrovata. Közölt könnyedebb híreket a nagyvilágból, hirdetéseket és reklámokat is.

Augusztus 20-a környékén rendszeresen beszámolt a Szent Jobb-körmenetről és annak előkészületeiről. Rendszerint ezekben a nagyobb, összefoglaló cikkekben kapott helyet a Gyöngyösbokréta. Kezdetekben még nem név szerint említették, csupán a népi együttesek zenés, táncos játékának nevezték, és előfordult a 250 vidéki amatőr színész megnevezés is. A Gyöngyösbokréta elnevezés fokozatosan szorította ki a korábbi, bizonytalan körülírásokat. A Szent István napi rendezvényekről szóló cikkek mindig kiemelt helyen jelentek meg az újságban. A közel egyoldalas írások a lap első lapjain kaptak helyet.

Az első önálló cikk már 1931-ben, az első gyöngyösbokrétás évben megjelent. A műsor vázlatos leírása után kiemeli, hogy nem a megszokott értelemben vett színházi előadásról van szó, hanem egy szívhez szóló, természetes, 12 képből álló produkció. 1933-ban egy hosszabb cikk méltatta a falusi csoportok összefogását, vezetését vállaló tanítók, jegyzők és kántorok munkáját, és a „pazar Gyöngyösbokréta szürke ruhába öltözött vezérkarának”, a „magyar öntudat falusi pionírjainak” nevezte őket. A közölt interjúkból megtudhatjuk, hogy a falusiak eleinte aggódtak, hogy komédiásoknak nézik majd őket, de a tapasztalatoknak köszönhetően megnyugodtak. A mozgalom közösségformáló erejét bizonyítja Kovács István koppányszántói kántortanító gondolata: „Mikor hazamegyünk, az egész falu vár, azután összeül az atyafiság, és emelkedik bennük a lélek. Összekovácsolja a falut és a várost a nemzeti öntudatba.” Egy koppányszántói legény pedig a következőt mondta: „a legszebb az, amikor egybeseregünk a színpadon és rákezdünk dörgő hangon az Isten áldd meg a magyarra. Olyankor a hideg szaladgál a hátamon, és szeretnék megverni valakit.” A fenti idézetek kiválóan alátámasztják a mozgalom közösségformáló, összetartó szerepét a falusi közösségtől a nemzet szintjéig. Olvashatunk még a tánc nevelő funkciójáról és a hagyományörzés fontosságáról is.

Az 1. táblázatban tüntetem fel a mozgalommal foglalkozó cikkek jellemzőit. Láthatjuk, hogy a megjelenési napok száma fokozatosan emelkedik, kétszeresére nő öt év alatt. Egy apró törés szakítja meg 1934-ben, ekkor azonban a megjelent cikkek száma nő meg számottevően, különösen, ha az önálló cikkek számának majdnem kétszeres emelkedését nézzük. Utóbbiak arányának növekedése is figyelemre méltó. Míg 1931-ben kevesebb, mint a cikkek fele foglalkozott önállóan a Gyöngyösbokrétával, addig 1934-ben és 1935-ben ez az arány 90% körüli. Összességében az önálló cikkek száma több mint háromszorosára nő öt év alatt.

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Hirdetés
1931	4	7	3	0
1932	5	7	3	0
1933	7	8	5	5
1934	6	10	9	0
1935	8	12	10	0

1. táblázat: A Gyöngyösbokréta a Budapesti Hírlapban 1931-1935 között

2. *Népszava*. A kor másik jelentős napilapja szintén már a kezdetektől beszámolt a mozgalomról. Az első években alig jelent meg a Gyöngyösbokréta név a lapban, sőt többször előfordul, hogy az előadásokat csak részben, vagy egyáltalán nem is említik. A szövegkörnyezetből azonban teljesen egyértelmű, hogy a mozgalomról, annak kezdeteiről van szó. Ezek a cikkek leginkább társadalomkritikai, politikai felhanggal íródtak. Visszatérő motívumuk a parasztság szenvedéseinek kiemelése, szörnyű életkörülményeik kihangsúlyozása, a pompa mögötti szegénység előtérbe helyezése, az előadásokon látható külsőségek hitelességének kétségbevonása. Összefoglalóan csak „művirág bokrétának” titulálja az újság. A többi napilappal ellentétben nem jelenik meg művészi értékek kiemelése, a vidék és a város közeledése, a nemzeti egység, a saját kultúra fontosságának kérdése. A hangvétel több esetben lázító. Ilyen mondatokat olvashatunk: „Gyertek, nézzétek meg, hogy lesz a 10-12 filléres tejből itt 32-34 fillér!”, „Gyertek, nézzétek meg a Parlamentet, ahol nagyon keveset dolgoznak, de abba is ti izzadtok bele!” (*Népszava*, 1932. aug. 19.) Ez a megközelítés azonban 1934-ben teljesen megváltozott. A politikai felhang minimálisra csökkent. A következő kifejezések jelentek meg: nagyszámú külföldi vendég, csodálat, Magyar Bokrétaszövetség. A korábbi évektől eltérően tehát a cikkek tényszerűbb tájékoztatással szolgáltak.

A 2. táblázatból kiválóan látszik, ahogy a mozgalommal foglalkozó napok és cikkek száma növekszik. A Budapesti Hírlaphoz hasonlóan itt is 1934-ben tapasztalhatunk egy kis törést. A következő évben a cikkek számában azonban hatalmas növekedést láthatunk. Egyik évről a másikra a lap olvasói kétszer annyi cikket olvashattak a Gyöngyösbokrétáról. Ezekben az években még a tartalmi változást is meg kell említeni. A korábbi politikai felhang, a negatív asszociációk (a parasztság nyomorúságos élete, a gazdasági válság, az osztályharc) után a tényszerű tájékoztatás, a pozitív hozzáállás jellemzi az írásokat. Érdekes megfigyelni az önálló cikkek arányának változását: három évben is 100%, 1934-ben 90%, és csupán 1932-ben mondható rossznak az arány. Ez azt jelenti, hogy az újság a Gyöngyösbokrétát önálló, a közönséget foglalkoztató témának tartja, az augusztus 20-ai rendezvények közül pedig a legfontosabbnak. Öt év alatt a megjelenési napok száma közel ötszörösére, a megjelent cikkek száma több mint nyolcszorosára emelkedett.

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Hirdetés
1931	2	2	2	0
1932	3	5	3	0
1933	5	9	9	2
1934	8	8	7	6
1935	9	17	17	1

2. táblázat: A Gyöngyösbokréta a Népszavában 1931-1935 között

3. *Az Est.* Az előbbi lapokhoz hasonló rendszerességgel megjelenő újság szintén nagy népszerűségnek örvendett. Hangvétele, arányai a Budapesti Hírlaphoz hasonlóak, ennek megfelelően a Gyöngyösbokréta megítélése is ahhoz közelít: az előadók hitelességének, természetességének csodálata, a külföldiek nagy számának hangsúlyozása mindkettőben megtalálható. A vidék és a város szeretetteljes kapcsolata, a nemzeti egység dicsérete is fontos motívum.

A 3. táblázatból kitűnik, hogy viszonylag szűk időintervallumban találunk cikkeket a mozgalomról, abban a pár napban azonban nagyon intenzíven olvashatunk róla. A megjelenési napok száma nem nő olyan mértékben, mint a Budapesti Hírlap és a Népszava esetében. A cikkek száma 1933-ban és 1934-ben volt a legmagasabb. Figyelemre méltó, hogy *Az Est*-ben már az első években nagyobb számú cikk tudósít a Gyöngyösbokrétáról, mint a másik két napilapban. Az 1934-es visszaesés itt inkább stagnálásnak mondható, leginkább a képriportok száma csökkent. Az önálló cikkek aránya kiegyensúlyozottan 80-90% körül mozgott.

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Képriport
1931	4	9	8	2
1932	3	7	5	2
1933	6	14	12	6
1934	6	13	12	2
1935	6	8	6	1

3. táblázat: A Gyöngyösbokréta *Az Est*-ben 1931-1935 között

4. *Tolnai Világlapja.* A század első felének talán legnépszerűbb képes újsága volt. A hetilap indulásakor műfajt teremtett Magyarországon. A széles társadalmi rétegeknek szóló könnyedebb bulvár témák mellett irodalmi írásokat, tudományos cikkeket is közölt. Életvezetéssel kapcsolatos témái miatt a női olvasók körében különösen kedvelt volt. A kiadó célja az volt, hogy a szegényebb rétegekhez is eljusson, ezért ára meglehetősen alacsony volt (Szunyogh 2006).

A lapban képriportokat találhatunk a Gyöngyösbokrétáról. A szöveges részek a többi lapnál is megszokott erőnyeket emelik ki: az alapmotívum a természetesség és a tiszta forrás csodálata. A mozgalom fontosságát bizonyítja, hogy a képriportokon kívül címlapfotókon is megjelenik a

Gyöngyösbokréta. A néphagyományokhoz köthető más témák is rendszeresen szerepeltek a lapban a Gyöngyösbokréta előadásainak időszakában.

Összefoglalás

A Gyöngyösbokréta a 20. század első felének egyik meghatározó, nagy tömegeket érintő közösségi mozgalma volt. A kor társadalmi folyamatainak kiváló jelzőjeként állítható a nemzeti öntudat egységesítő szellemének egyik alappillére. Az 1848-tól nyomon követhető identitáskeresés és életreform-mozgalmak számos jellemzőjével kiegészülve egyedülálló módon állami szerepvállalással lett magyar sajtóosság.

A városiasodás elleni életreform-törekvések visszavagyódása a természethez, a tiszta forráshoz, jól tetten érhetőek a hagyományos paraszti kultúra újrafelfedezésében. Az ősi ének, a tánc és a népszokások komplex megjelenítése, színpadra vitele önmagában is illeszkedik az életreform-mozgalmakhoz, különleges romantikáját azonban az előadók személye adta. Semmi sem hozhatta ugyanis közelebb a városi lakossághoz a csodált, kozmikus egységet is magában hordozó hagyományt az abban született, azt mindennapjaiban használó társadalmi rétegnél. Ezt a motívumot emeli ki leginkább a korabeli sajtó is.

A sajtó vizsgálata egyértelműen bebizonyította, hogy az újságok kiemelt figyelmet fordítottak a Gyöngyösbokrétára. A jelzett időszakban a fokozódó érdeklődés tükröződik a megjelenési napok és a cikkek, azon belül is az önálló cikkek számában. Különösen az intézményesülést követő időszak mutat nagy felfutást. A mozgalom ekkorra már sokkal többet jelentett, mint a Szent István napi ünnepségsorozat egyik eleme. A megjelenő írások zöme már csak a Gyöngyösbokrétáról szól. Legfontosabb észrevétel azonban a különböző beállítottságú sajtóorgánumok azonos hozzáállása. Politikai meggyőződéstől függetlenül minden újság a mozgalom természetességét, nemzetnevelő, nemzetegységesítő tulajdonságait emeli ki. Olyan közösségi értéknek mutatja be, amely a külföld számára is képes reprezentálni a magyar nép értékeit. A nagyszámú külföldi csodálata pedig visszahat a belföldi közönség érdeklődésének további növekedésére.

A Gyöngyösbokréta mozgalom tehát egy alapvetően alulról jövő kezdeményezés államilag támogatott formájává nőtte ki magát. A számtalan életreform motívummal rendelkező társadalmi jelenség a kor kiváló tükörképe. A magyarságkeresés vonulatába illeszkedő, közösségformáló mozgalom betöltötte az idegenforgalmi látványosság funkcióját is. Ennél azonban sokkal fontosabb, hogy az életreform-mozgalmak gondolatát, szellemiségét rövid idő alatt nagy tömegekhez juttatta el.

Irodalomjegyzék

- Bálint György (1940): *Nagy Etel. Egy magyar táncosnő emléke.* Cserépfalvi, Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (2009): Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből. In: Németh et al. (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban.* Magyar Táncművészeti Főiskola – Planétás, Budapest.
- Gajdó Tamás (szerk.): *Magyar színháztörténet 1920–1949.* <http://tbeck.beckground.hu/szin haz/htm/32.htm>
- Gombos András (2005): *Hagyományörző mozgalom és együttesek Magyarországon.* <http://www.muharay.hu/index.php?menu=133>

- Hordósy Rita (2008): Népi Kollégiumok Országos Szövetsége. *Kis Táská*, 2008. március 31. 59–60. sz. <http://kistaska.tatk.elte.hu/cikk.php?cikkid=673>
- Kenyeres Ágnes (1969, szerk.): *Magyar életrajzi lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (1930): Csákváriak. *Új idők*, 36. évf. 6. sz.
- Lábán Rudolf (2009): *Táncnak szentelt élet*. L'Harmattan, Budapest.
- Lenkei Júlia (1993): *Mozdulatművészet*. Magvető–T-Twins, Budapest.
- Merlin, D. (2001): *Gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest.
- Pálfi Csaba (1970): A Gyöngyösbokréta története. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1969–70. 115–161.
- Szunyogh Gábor (2006): Tolnai Világlapja. *Nagy Moszkító*, 2006. április 18. <http://www.nagymoszkito.hu/cikk.php?id=99>
- Turner, V. (2002): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest.
- Vitányi Iván (2005): *Kultúraelméleti és művelődésszociológiai írások*. PTE FEEK, Pécs. 378–381.

MŰVÉSZETPSZICHOLÓGIA

Érzelmi ingerek hatása a kognitív teljesítményre

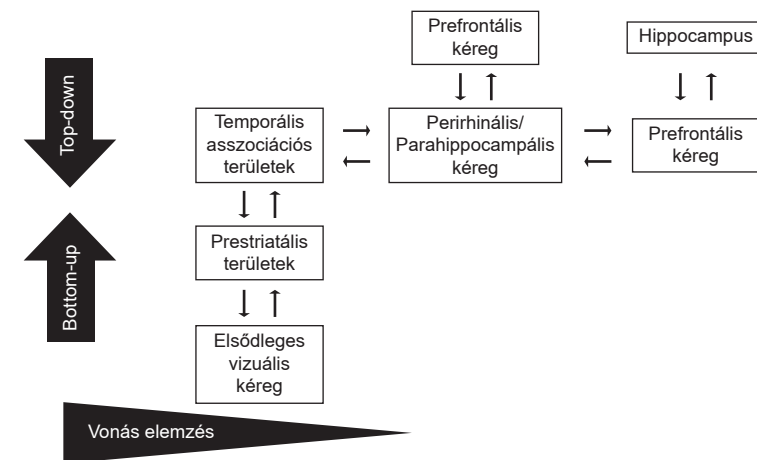
Deák Anita – Tóth Lilla – Bernáth László – Bogner Péter – Révész György:
Az érzelmi ingerek hatása a kognitív teljesítményre

Krisztián Ágota:
Mozogjunk, hogy jobban tudjunk számolni?
A vizuális-téri képesség és a testkép kapcsolata az elemi matematikai készségekkel

Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a kellemetlen vizuális ingerek – a semlegesekhez viszonyítva – hogyan hatnak a figyelmi feladat megoldására. Egyidejűleg mutattunk be egy számkövetési feladatot (figyelt inger) és egy képet (nem figyelt, érzelmileg megterhelő vagy semleges inger). Arra voltunk kíváncsiak, hogy melyik komponensnek van nagyobb hatása a feldolgozási folyamatra. Az eredmények azt mutatták, hogy a számkövetési teljesítmény jobb volt abban az esetben, ha érzelmileg megterhelő képpel együtt mutattuk be, szemben a semleges képekkel. Az agyi aktivációs mintázatból arra következtettünk, hogy a negatív képek megemelték a szervezet általános aktivációs szintjét, és automatikusan lezajló folyamatok révén irányították a figyelmet.

Az észlelési rendszerek egyik jellemző tulajdonsága a korlátozott feldolgozási kapacitás. Az idegrendszer a szenzoros feldolgozás irányításával vagy az egyes elemek közti feldolgozási vetélkedés feloldásával segítheti a környezeti ingerek szűrését. Szelektív figyelmi, valamint végrehajtó funkciók teszik lehetővé, hogy bizonyos ingerek kitüntetettek legyenek, míg másokra nem figyelünk (Broadbent 1958; Pessoa és Ungerleider 2005; Treisman 1964; Vuilleumier 2005).

Az ingerek közt versengés zajlik a további feldolgozás érdekében (Desimone és Duncan 1995). Alulról felfelé tartó, azaz ingervezérelt (bottom-up) folyamatról beszélünk, ha az inger valamely fel-tűnő, kiugró jellemzője miatt jut feldolgozási előnyhöz. Jól ismert, hogy a látórendszer előnyben részesíti a színes, magas kontrasztú ingereket (1. ábra). Másrészt, a feldolgozási előny megszerzése felül-ről lefelé tartó (top-down) folyamaton keresztül is történhet: figyelmi visszacsatolással a látókérgen kívüli agyi területekről (Pessoa et al. 2002). Például a látótér egy adott pontjára irányított figyelem elősegíti, hogy az adott téri pontban elhelyezkedő inger további feldolgozásra kerüljön. A feldolgozási előny megszerzése következtében az inger hozzáférhetővé válik az emlékezeti rendszerek (kódolás, felidézés), valamint a mozgatórendszer számára a viselkedés megfelelő irányítása érdekében.



1. ábra: Az információfeldolgozás irányai (Miyashita és Hayashi 2000 nyomán)

Több megfigyelés és kísérleti eredmény is alátámasztja az érzelmileg telített ingerek előnyét a semleges ingerekhez viszonyítva (Eastwood, Smilek és Merikle 2001; Fox et al. 2001; Fox 2002; Öhman, Flykt és Esteves 2001). Vizuális keresési feladatban a kísérleti személyek gyorsabban megtalálják az érzelmi ingereket, mint a semlegeseket (például dühös és boldog arcokat semleges arcok között; kígyókat és pókokat a virágokat ábrázoló képek között). A negatív érzelmi ingerek feldolgozást elősegítő hatása nemcsak arcképek bemutatásakor érvényesül, hanem sematikus arcképekre és egyéb fenyegető ingerekre is (Lundqvist és Öhman 2005; Öhman, Flykt és Esteves 2001).

Térbeli és/vagy időbeli korlátozott figyelmi kapacitás esetén tehát az érzelmi ingerek előnyt élveznek, hozzáférhetőbbek mind a figyelem, mind a tudat számára. Ez az előny azonban nem jelenti azt, hogy más szabályozó folyamatok hatása alól mentesülnek, hanem valószínűleg nagyobb ellenállást tanúsítanak a semleges reprezentációkhoz képest (Vuilleumier 2005).

Modern idegtudományi módszerekkel – pozitronemissziós tomográfiával (PET) és funkcionális mágneses rezonanciás képalkotó eljárással (fMRI) – végzett kísérletekben fokozott agyi válasz regisztrálható érzelmi ingerekre a semlegesekhez viszonyítva (Vuilleumier, Armony és Dolan 2004; Sabatinelli et al. 2005). Hasonló aktivációnövekedés tapasztalható dühös arcok, fenyegető szavak és érzelmkiváltó képek esetén a fusiform gyrusban, továbbá a posterior occipitalis és parietalis régiókban (Lane, Chua és Dolan 1999; Pessoa et al. 2002; Sabatinelli et al. 2005). Azokban a kísérleti paradigmákban, ahol az affektív állapot értékelése történik, azaz a kísérleti személyeknek döntést kell hozniuk az inger kellemességéről és intenzitásáról, aktivációt találtak a superior temporalis sulcus és a ventromedialis prefrontális kéregben. Ezek az agyi válaszok azonban inkább a döntési/értékelési helyzettel vannak összefüggésben, mint a perceptuális feldolgozással (Vuilleumier et al. 2004).

A kéreg alatti területek közül az amygdalának kitüntetett szerepe van az érzelmi ingerek gyors feldolgozásában (LeDoux 1996; Morris, Öhman és Dolan 1998; Whalen et al. 1998). Az álláspontok azonban eltérnek a figyelem és a tudatosság szerepét illetően. A fő kérdés az, hogy az amygdala automatikusan vagy kontrollált figyelmi feldolgozással működik-e. Vuilleumier és munkacsoportja egy fMRI-kísérletben (Vuilleumier et al. 2001) a kísérleti személyeknek négy lehetséges téri helyzetből kettőre kellett figyelniük, és a megjelölt helyeken felvillanó arcokról vagy házakról el kellett dönteniük, hogy azonosak-e. Az arcokra adott fusiform gyrus aktiváció nagyobb volt, amikor az arcok figyelt helyen villantak fel, azaz a szelektív figyelem befolyással bírt a fusiform gyrus aktivációjára. Az amygdala viszont a figyelem fókuszától függetlenül válaszolt a félelemtelő arcokra. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy az amygdala automatikusan, figyelmi kapacitás nélkül dolgozza fel az érzelmi ingereket (Morris, Öhman és Dolan 1998; Whalen et al. 1998).

Pessoa és munkatársai ellentétes nézőpontot vallanak (Pessoa és Ungerleider 2005). Véleményük szerint a korábbi kísérletekben a figyelem azért nem befolyásolta az érzelmi feldolgozást, mert az elterelő feladat teljes mértékben lekötötte a figyelmi kapacitást, így elnyomhatott más agyi aktivációt. Alternatív eljárásként félelemtelő, semleges és boldog arcokat mutattak, miközben a figyelmet vagy az arcokra irányították (figyelt helyzet), vagy a képernyőn megjelenő geometriai formákra (nem figyelt helyzet). A figyelt helyzetben mindegyik arcra nagyobb agyi aktivációt kaptak, mint a nem figyelt helyzetben. A különböző érzelmeket ábrázoló arcokra adott neurális válasz csak a figyelt helyzetben tért el egymástól. A nem figyelt helyzetben nem volt szignifikáns különbség az arcokra adott agyi aktivitásban. Vuilleumier eredményeivel szemben Pessoa amellől érvel, hogy az amygdala nem automatikusan, hanem a figyelem függvényében aktiválódik. Tehát az amygdala csak akkor tesz különbséget az érzelmi arckifejezések között, ha elegendő figyelmi kapacitás áll rendelkezésre. Amennyiben a figyelmet egy másik feladat köti le, az arcokra adott differenciált válasz eltűnik. Ez az eredmény alátámasztja Lavier (1995) megállapítását, miszerint

ha egy feladat kimeríti a rendelkezésre álló feldolgozási kapacitást, úgy a feladat szempontjából irreleváns elemek nem kerülnek feldolgozásra.

Az érzelmileg telített információ feldolgozásbeli előnyét nemcsak valószerű, hanem sematikus ingerekkel kapott viselkedési eredmények is alátámasztják. Lundqvist és Öhman (2001) fenyegető, barátságos és semleges sematikus arckifejezéseket mutatott vizuális keresési helyzetben. Az alanyok gyorsabban és pontosabban megtalálták a fenyegető arcokat még akkor is, ha fenyegető voltára csak egy konfigurációs elem (pl. szemöldök) utalt.

A figyelmi folyamatok mellett az emlékezetre is eltérően hatnak a különböző érzelmi telítettségű ingerek. Mind szabad felidézési, mind felismerési helyzetben a kísérleti személyek jobban emlékeztek a magas arousalt kiváltó képekre (Bradley et al. 1992).

Az érzelmi arckifejezéseket kiemelkedő szociális ingereknek tekinthetjük. Gyors kiértékelésük lehetővé teszi a kommunikációs partner érzelmi állapotának felismerését, és a megfelelő reakció kialakítását, szabályozását. A magas arousalt kiváltó fenyegető vizuális ingerek szintén megkövetelik a gyors kiértékelést az adaptív viselkedés kialakítása érdekében (harc vagy menekülés). Következésképpen adaptív értékkel bír a fenyegető arcok és a túlélést bármilyen módon fenyegető ingerek (pl. ragadozó, sérülés látványa) gyors, automatikus felismerése és a megfelelő válasz kialakítása. Kísérletünkben arra vagyunk kíváncsiak, hogy a negatív ingerek feldolgozási facilitációs hatása mennyire általánosítható, azaz csak/elsősorban releváns emocionális ingerek feldolgozásánál működik, vagy egy viszonylag semleges feladathelyzetben is érvényesül-e?

Jelen kísérletben kétkomponensű ingereket alkalmazunk szimultán bemutatással. Az egyik komponens egy vizuális követési feladat (figyelt inger), a másik komponensként egy (nem figyelt, de esetenként emocionálisan telített) negatív vagy semleges kép szerepel. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy az ingerek közti feldolgozási versengésben a figyelt, kognitív komponens, vagy a nem figyelt, de érzelmileg felkavaró képek kapnak-e nagyobb hangsúlyt. Amennyiben az érzelmileg telített ingerek feldolgozási előnyt élveznek, úgy az fMRI-válaszokban nagyobb agyi aktivációt, és az implicit emlékezeti (felismerési) feladatban jobb emlékezeti teljesítményt várunk. Viszont a figyelmi kapacitást esetlegesen elvonja a kognitív feladattól, tehát a vizuális keresésben teljesítménycsökkenés feltételezhető, ha az emocionális ingerek feldolgozása figyelmi folyamatokhoz kötött. Ez az eredmény Pessoa elméletét támasztaná alá. Amennyiben az érzelmi ingerek feldolgozása automatikus, azaz figyelmi kapacitás nem szükséges, úgy a negatív képekre nem várunk teljesítménycsökkenést a vizuális követési feladatban, sem jobb emlékezeti teljesítményt, mivel a feldolgozás nem éri el a tudatosság küszöbét.

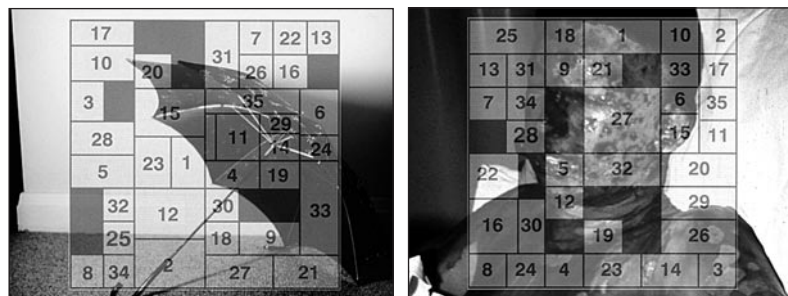
A vizsgálat

A vizsgálati személyek. Vizsgálatunkban tizenkét személy vett részt (öt férfi és hét nő). Átlagéletkoruk 22,41 év (szórás = 3,95 év, range: 19–34). Az *Edinburgh Handedness Inventory* (Oldfield 1971) alapján valamennyien jobbkezesek. A biztonsági előírások ismertetése és a beleegyező nyilatkozat aláírása után bekísértük az alanyokat a vizsgálati helyiségbe.

Ingeranyag. Két különböző típusú (vizuális követési, illetve érzelmi) inger kombinációjából előállítottuk a kísérlet során bemutatásra kerülő ingereket (2. ábra). A vizuális követéshez szám-mátrixokat hoztunk létre, amelyben 1-től 35-ig véletlenszerűen helyeztük el a számokat. Továbbá tizenegy érzelmkiváltó képet választottunk az *International Affective Picture System* (IAPS) adatbázisból (Center for the Study of Emotion and Attention [CSEA NIMH] 1999; Lang, Bradley és Cuthbert 2005; magyar változat: Deák, Csenki és Révész, megjelenés alatt).¹¹ A hat semleges és öt

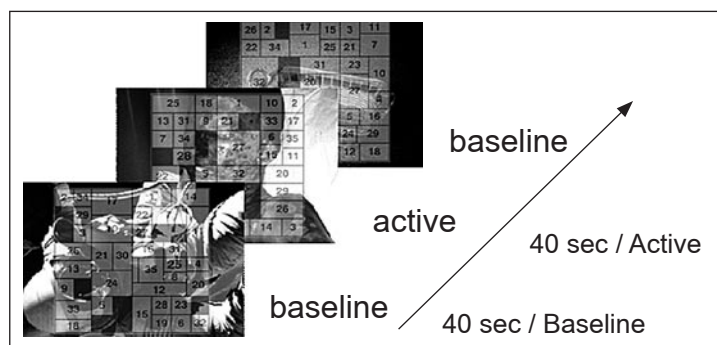
¹¹ A kísérletben alkalmazott képek sorszáma: 3100, 3350, 6540, 6570, 9140 (kellemetlen); 5460, 7010, 7030, 7150, 7235, 7560 (semleges).

kellemetlen érzelmi állapotot (pl. undor, félelem) kiváltó képet egyenként rávetítettük egy számmátrixra 50%-os transzparenciaszint alkalmazásával. Ennek köszönhetően mindkét típusú inger ugyanolyan mértékben volt látható. Összesen öt negatív és hat semleges képet alkalmaztunk.



2. ábra: Az ingeranyagot két különböző típusú inger kombinációjából állítottuk össze 50%-os transzparenciaszint alkalmazásával. A kognitív komponenst egy vizuális követési feladat jelentette, míg az érzelmi összetevőt vagy egy semleges, vagy egy negatív kép alkotta.

Kísérleti elrendezés. A semleges háttérű számmátrixokat alapszintként (baseline), míg a negatív háttérű számmátrixokat kísérleti szakaszként (aktív) alkalmaztuk. Block-design paradigmát terveztünk, ahol felváltva szerepeltek baseline és aktív szakaszok (3. ábra). A vizsgálat összesen tizenegy – hat baseline és öt aktív – szakaszból állt. Egy szakaszban csak egy mátrixot látott a kísérleti személy a korábban ismertetett ingeranyaggal. Mind a baseline, mind az aktív szakaszok 40 másodpercig tartottak. A szakaszok hosszának meghatározásához elővizsgálatot folytattunk. Megállapítottuk azt az optimális időkeretet (40 mp), ami egyrészt biztosítja, hogy a kísérleti személy ne tudjon végigérni a számsoron, azaz a figyelmét folyamatosan lekösse a keresési feladat.



3. ábra: Kísérleti elrendezés

Adatfelvétel. 1. **Viselkedéses adatok.** A viselkedéses adatok rögzítése a szkenneren kívül történt két ülésben. Közvetlenül az MRI-adatfelvételt követően megkértük a kísérleti személyeket, hogy értékeljék a képeket kellemességük, intenzitásuk és az érzelmi állapotok feletti kontroll alapján. A kilencfokú skálán az 1-es jelentette a kellemetlen végpontot, a 9-es érték a kellemes érzést. Az intenzitás megítélése ugyancsak kilencfokú skálán történt (1 – alacsony intenzitás, unalom, nyugalom; 9 – izgatottság, felfokozott figyelem, aktivitás). A kontrollálás dimenzióján az 1-es érték

alacsony, a 9-es érték magas kontrollt jelentett. Ezzel az eljárással a képek érzelmkiváltó hatását vizsgáltuk.

Néhány hét múlva megismételtük a szkenneren bemutatott kísérletet számítógép előtt ülve (vizuális követési feladat). Az ingerek bemutatásához a DMASTR szoftvert használtuk (Forster és Forster 1999). Az instrukció ugyanaz volt, mint az fMRI-vizsgálatkor, azzal a különbséggel, hogy 40 másodperc elteltével a kísérleti személyeknek le kellett írni az utolsó számot, amelyiknél tartottak. Végül az alanyok implicit emlékezeti feladatban vettek részt. El kellett dönteniük, hogy a laptop képernyőjén megjelenő kép szerepelt-e a korábban látott vizuális követési feladatban. Az implicit emlékezeti feladatban összesen 44 képet mutattunk be. A 11 korábban látott kép mellett 33 új képet mutattunk. Az új képeknél a negatív és semleges képek aránya megegyezett a korábban látottakéval (18 semleges és 15 negatív tartalmú). A program rögzítette a reakcióidőt és a válaszok helyességét.

2. **fMRI-adatok.** Az fMRI-adatfelvétel a Kaposvári Egyetem Diagnosztikai és Onkoradiológiai Intézetében készült 1,5 Teslás Siemens Magnetom Avanto típusú szkennerral. Az anatómiai felvételek (192 nagyfelbontású gradient-echo T1-súlyozott háromdimenziós strukturális kép, szeletvastagság = 0,8 mm) elkészítése mellett EPI szekvenciával 25 szeletes funkcionális felvételeket készítettünk az egész agyról AC/PC beállítással. Az adatfelvétel további paramétereit: TR/TE = 2600/50ms, flip angle = 90°, matrix size = 64*64, FOV = 256 mm, szeletvastagság = 4 mm. Minden alanyról 165 funkcionális kép készült. Az MRI-adatfelvétel időtartama kb. 15 perc volt. Az ingereket projektor segítségével vetítettük a vezérlő ablakán keresztül. Ezeket a szkenneren fekvő személy a fejtekercsre szerelhető tükrökből láthatta.

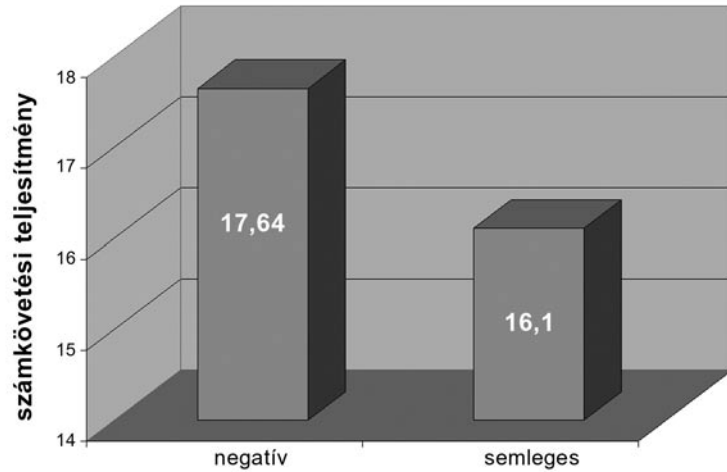
Adatelemzés. Az MRI-adatokat SPM5 programmal elemeztük (Wellcome Department of Cognitive Neurology, London, UK). Az adatok előkészítéséhez az SPM újrarendezési (realignment) parancsát használtuk. Térbeli normalizálást (spatial normalization) hajtottunk végre az MNI koordináta-rendszer alkalmazásával. Az adatelemzés utolsó lépéseként pedig simítást végeztünk 8 mm-es FWHM izotropikus kernellel. Meghatároztuk az egyéni aktivációs térképeket (statistical parametric maps), majd ezek segítségével csoportanalízist végeztünk. A negatív szakaszokban mutatott átlagos agyi aktivitás mértékét hasonlítottuk a semleges szakaszokéhoz. Statisztikai küszöbként a 0,001-es értéket határoztuk meg korrekció nélkül.

Eredmények. 1. **Viselkedéses adatgyűjtés eredménye.** Összetartozómintás T-próbával összehasonlítottuk a negatív és semleges képekre adott valenciaértékeket. A kísérleti személyek szignifikánsan kellemetlenebbnek tartották a negatív képeket a semlegeseknél [$t(10)=-9.74$, $p<0.001$]. Továbbá, szignifikánsan magasabb intenzitást [$t(10)=7.02$, $p<0.001$] és alacsonyabb kontrollt [$t(10)=-3.18$, $p<0.05$] rendeltek a negatív képekhez a semleges ingerekhez viszonyítva (1. táblázat). Összefoglalva tehát elmondható, hogy a negatív ingerek minőségüket tekintve kellemetlen, intenzitásukat tekintve erőteljesebb érzést váltottak ki, ami nehezebben volt kontrollálható, mint a semleges képek megfigyelésekor átélt érzelmi élmény.

	Negatív	Semleges
Kellemesség	2,49 (0,63)	5,7 (0,67)
Intenzitás	6,25 (1,2)	2,53 (1,15)
Kontroll	5,05 (2,02)	7,85 (2,41)

1. táblázat: A kísérletben használt ingerek érzelmkiváltó értékének átlagai (zárójelben a szórást tüntettük fel)

A számkövetési feladatban érdekes eredményre jutottunk. A kísérlet aktív szakaszaiban (számmátrix negatív képpel) átlagosan 17,64, míg a baseline szakaszokban (számmátrix semleges képpel) 16,1 volt a számkövetés eredménye. Ez szignifikáns teljesítménynövekedést jelent a negatív szakaszokban [$t(10)=-3.69$, $p<0.01$] (4. ábra). Tehát a negatív feltételnél a személyek tovább jutottak a számok követésében.



4. ábra: A számmátrixok és negatív képek egyidejű bemutatásakor szignifikáns teljesítménynövekedést figyeltünk meg a vizuális követési feladatban

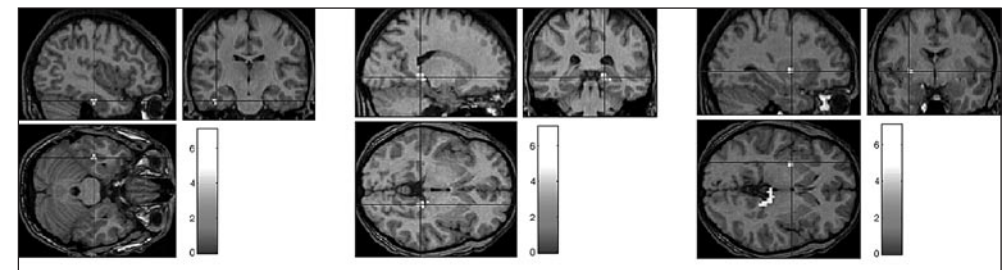
Az implicit emlékezeti feladat eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy sem a helyes találatok [$t(9)=1.21$, $p>0.05$], sem a téves riasztások számát [$t(9)=1.17$, $p>0.05$], valamint a reakcióidőket tekintve nem találtunk szignifikáns különbséget a negatív és semleges képek között [$t(9)=0,36$, $p>0.05$].

2. fMRI-eredmények. A viselkedéses adatokból látható, hogy az egyes (aktív és baseline) szakaszokban bemutatott ingerek eltérő érzelmi töltettel rendelkeztek, kézenfekvőnek látszik tehát a negatív és semleges szakaszok alatt regisztrált agyi aktiváció összevetése (2. táblázat). Ennek eredményeként nagyobb agyi aktivációt kaptunk a bal oldali fusiform gyrus területén (5a. ábra), a jobb oldali limbikus területeken (parahippocampalis gyrus) (5b. ábra) és a szürkeállományi magok striátumot alkotó sejtcsoportjaiban (5c. ábra). Ez utóbbi neurális választ a putamenhez tudtuk lokalizálni. Mindebből arra következtetünk, hogy a kapott agyi aktivációk feltehetően a képek negatív töltetével vannak összefüggésben.

Negatív > Semleges					
Terület neve	Brodmann-terület száma	MNI koordináták			T
		x	y	z	
Fusiform gyrus (bal)	20	-39	-21	-27	7,1
Limbikus rendszer parahippocampalis gyrus (jobb)	27/30	18	-36	-3	5,84
Striátum (putamen) (bal)		-30	-3	0	5,35

Megjegyzés: A feltüntetett aktivációk $p<0.001$ szinten szignifikánsak, korrekció nélkül.

2. táblázat



5. ábra: Agyi aktiváció (a) a fusiform gyrus, (b) a parahippocampális gyrus és (c) a striátum területén

Megvitatás

Az adaptív viselkedés kialakítása összetett feladat. A fennálló célok szempontjából releváns ingereket ki kell szűrni az ingerhalmazból (pl. táplálék, szexuális partner), továbbá észre kell venni a figyelmi fókuszon kívül eső fontos, ám kevésbé bejósolható eseményeket is. A neurofiziológiai kísérleti adatok alapján elmondható, hogy a nem figyelt ingerek nem váltanak ki, vagy sokkal kisebb aktivációt váltanak ki az agyban, mint a figyelt ingerek. Semleges ingerekkel szemben az érzelmileg telített ingerek bemutatásakor pedig mind posterior vizuális területeken (occipitális gyrus), mind anterior, ventrális területeken (fusiform gyrus) nagyobb agyi válasz detektálható (Moll et al. 2002; Mourao-Miranda et al. 2003). Pszichológiai magyarázó szinten hasonló következtetésre juthatunk: a nem figyelt ingerek észlelése pontatlanabb, sokszor nem is tudatosul. Számos kísérlet alátámasztja azonban, hogy az érzelmileg telített ingerek feldolgozási előnyt élveznek a semleges ingerekhez viszonyítva, különösen a veszélyes helyzeteket jelző elemek (pl. fenyegető arc, kígyó) látványa.

Kísérletünkben arra kerestük a választ, hogy szimultán ingerbemutató esetén, ahol a figyelt inger egy vizuális követési feladat, a nem figyelt inger pedig érzelmileg telített vagy semleges tartalmú kép, melyik komponensnek van nagyobb hatása? Érvényesül-e az érzelmi feldolgozási facilitációs hatás egy olyan kísérleti helyzetben, ahol a figyelmi kapacitást leterheljük, és ezzel egyidejűleg a figyelemért szintén versengő emocionális ingereket alkalmazunk? Az ingerek feldol-

gozási versengését újszerű módon úgy biztosítottuk, hogy 50%-os transzparenciaszinttel egymásra vetítettük a kognitív és az affektív típusú ingert. Az fMRI-felvételeket követően viselkedéses adatként rögzítettük az alanyok képekre adott affektív értékelését, a vizuális követési feladatban nyújtott teljesítményt, végül implicit emlékezeti feladatban teszteltük az ingerek felismerését.

Az érzelmi komponensként alkalmazott ingereket eltérően ítélték meg a kísérlet résztvevői: az fMRI-kísérlet aktív szakaszaiban látott képeket kellemetlenebbnek és sokkal intenzívebbnek találták, mint a baseline szakaszban bemutatott semleges ingereket. Az fMRI-adatokból (parahippocampalis gyrus és striatum aktiváció) arra következtetünk, hogy a képek nem tudatosuló szinten negatív affektív állapotot indukáltak, ami feltehetően a megnövekedett arousal állapoton keresztül fokozta a vizuális követési feladatban nyújtott teljesítményt az aktív szakaszokban (vizuális követési feladat negatív képpel). Továbbá negatív érzelmi töltetű ingerek hatására megnövekedett agyi választ mutattunk ki a magasabb rendű vizuális feldolgozásért, a tárgyak felismeréséért felelős Brodmann 20-as területen, ami része a „mi”-rendszerként is ismert ventrális pályának. Nem tudjuk azonban egyértelműen elkülöníteni, hogy az érzelmileg jelentős képekre vagy a számokra irányult-e a fokozott figyelem. Mindenesetre a fusiform gyrus aktiváció egybeeseng a korábbi kutatásokkal (Moll et al. 2002; Mourao-Miranda et al. 2003; Vimal 2008).

Összefoglalva tehát arra a következtetésre jutottunk, hogy kísérleti eredményeink az érzelmi ingerek automatikus feldolgozását támasztják alá, azaz sem az alanyok szubjektív beszámolóiból, sem a felismerési feladat eredményeiből nem következtethetünk az érzelmi ingerek tudatos feldolgozására. Nem találtunk különbséget a semleges és negatív képek felidézése között. Az ősbibb agyi területeken kapott aktiváció erőteljes affektív állapot jelenlétére utal, feltehetően a negatív képek által kiváltott magasabb arousal szint hatását látjuk a fokozott vizuális követési teljesítményben. Az általános aktivációs szint és a teljesítmény kapcsolatát először Yerkes és Dodson (1905) írta le. Megállapították, hogy a két változó közötti kapcsolat nem lineáris, hanem fordított U-alakú görbével jellemezhető. A teljesítmény csúcspontjának eléréséhez optimális mértékű aktivációra van szükség. Az alacsony mértékű aktivációs szint esetén a személy unottnak, álmosnak érezheti magát, ami nem kedvez a teljesítménynek. A túlzottan magas aktivációs szint ugyancsak kedvezőtlen a túlzott szorongás miatt.

Jelen kísérlet alapján nem tudunk egyértelműen állást foglalni abban a vitában, hogy kell-e figyelem az érzelmi ingerek feldolgozásához. Ugyanis mind Vuilleumier, mind Pessoa nagymértékben az amygdala aktivációjára építi elgondolását, kísérletünkben azonban amygdala aktivációt nem kaptunk, bár az ősbibb agyterületek aktivációja és a viselkedéses adatok az automatikus feldolgozás mellett szólnak (némiel Pessoa ellen).

Véleményünk szerint az érzelmek feldolgozási facilitációs hatása univerzális, gyorsabb és pontosabb teljesítményt tesz lehetővé. Közvetítő mechanizmusként nem az ingerek kellemességét (valenciáját) sejtjük, hanem feltehetően az aktivációs szint játszik fontos szerepet, ami az agytörzsi hálózatos állomány (ARAS) specifikus és aspecifikus pályáin keresztül tud jelzéseket küldeni az agy különböző területeire.

További magyarázati lehetőségként elképzelhetőnek tartjuk azt is, hogy a striatum aktivitás nem affektív, hanem szemmozgásos közvetítő mechanizmussal kapcsolatos, azaz gyorsabb volt a vizuális mező letapogatása az aktív szakaszokban.

Érdemes volna a kísérletet kellemes ingerek alkalmazásával is kiegészíteni, illetve kontrollhelyzetként vizuális követési feladatot adni affektív inger nélkül. Így az fMRI-adatokból arra is lehetne következtetni, hogy mely agyi terület felelős a láthatóság megosztásának feldolgozásáért, és pontosítani lehetne az érzelmi inger intenzitásának feldolgozásban betöltött szerepét. Egy további viselkedéses kísérletben pedig tesztelnénk a láthatóság hatását. Az 50–50%-os transzparenciaszint mellett 30–70%-os, illetve 70–30%-os elrendezéseket is létrehoznánk.

Köszönetnyilvánítás

A kísérlet megvalósulását az OTKA K68656. számú pályázat tette lehetővé. A tanulmánnyal kapcsolatos hozzászólásokat az alábbi elérhetőségeken várjuk: Pécsi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: deakanita@btk.pte.hu, Bernath_hu@yahoo.com.

Irodalomjegyzék

- Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C. és Lang, P. J. (1992): Remembering pictures: Pleasure and Arousal in Memory. *Journal of Experimental Memory, Learning, Memory and Cognition*, 18. évf. 2. sz. 379–390.
- Broadbent, D. E. (1958): *Perception and communication*. Pergamon, Oxford.
- Deák Anita, Csenki Laura és Révész György (megjelenés alatt): *Hungarian ratings for the International Affective Picture System (IAPS): a cross-cultural comparison*.
- Desimone, R. és Duncan, J. (1995): Neural mechanisms of selective visual attention. *Annual Review of Neuroscience*, 18. 193–222.
- Eastwood, J. D., Smilek, D. és Merikle, Ph. M. (2001): Differential attentional guidance by unattended faces expressing positive and negative emotion. *Perception & Psychophysics*, 63. évf. 6. sz. 1004–1013.
- Forster, K. I. és Forster, J. C. (1999): *DMDX software*. www.u.arizona.edu/~kforster/dmastr/dmastr.htm
- Fox, E., Lester, V., Russo, R., Bowles, R. J., Pichler, A. és Dutton, K. (2000): Facial expressions of emotion: Are angry faces detected more efficiently? *Cognition & Emotion*, 14. évf. 1. sz. 61–92.
- Fox, E. (2002): Processing emotional facial expressions: The role of anxiety and awareness. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 2. évf. 1. sz. 52–63.
- Lane, R. D., Chua, Ph. M-L. és Dolan, R. J. (1999): Common effects of emotional valence, arousal, and attention on neural activation during visual processing of pictures. *Neuropsychologia*, 37. 989–997.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. és Cuthbert, B. N. (2005): *International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-6*. University of Florida, Gainesville.
- Lavie, N. (1995): Perceptual load as a necessary condition for selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21. 451–468.
- LeDoux, J. E. (1996): *The Emotional Brain*. Simon & Schuster, New York.
- Lundqvist, D. és Öhman, A. (2005): Emotion regulates attention: The relation between facial configurations, facial emotions, and visual attention. *Visual Cognition*, 12. évf. 1. sz. 51–84.
- Miyashita, Y. és Hayashi, T. (2000): Neural representation of visual objects: encoding and top-down activation. *Current Opinion in Neurobiology*, 10. évf. 2. sz. 187–194.
- Moll, J., de Oliveira-Souza, R., Eslinger, P. J., Bramati, I. E., Mourao-Miranda, J., Andreiuolo, P. A. és Pessoa, L. (2002): The neural correlates of moral sensitivity: a functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral emotions. *Journal of Neuroscience*, 22. 2730–2736.
- Morris, J. S., Öhman, A. és Dolan, R. J. (1998): Conscious and unconscious emotional learning in the human amygdala. *Nature*, 393. 467–470.

Mozogjunk, hogy jobban tudjunk számolni?

A vizuális-téri képesség és a testkép kapcsolata az elemi matematikai készségekkel

- Mourao-Miranda, J., Volchan, E., Moll, J., de Oliveira-Souza, R., Oliveira, L., Bramati, I., Gattass, R. és Pessoa, L. (2003): Contributions of emotional valence and arousal to visual activation during emotional perception. *NeuroImage*, 20. 1950–1963.
- Oldfield, R. C. (1971): The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, 9. 97–113.
- Öhman, A., Flykt, A. és Esteves, F. (2001): Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130. évf. 3. sz. 466–478.
- Pessoa, L., McKenna, M., Gutierrez, E. és Ungerleider, L. G. (2002): Neural processing of emotional faces requires attention. *Proceedings of the National Academy of Science*, 99. 11458–11463.
- Pessoa, L. és Ungerleider, L. G. (2005): Visual attention and emotional perception. In: Itti, L., Rees, G. és Tsotsos, J. K. (szerk.): *Neurobiology of Attention*. Elsevier, San Diego. 160–166.
- Sabatinelli, D., Bradley, M. M., Fitzsimmons, J. R. és Lang, P. J. (2005): Parallel amygdala and inferotemporal activation reflect emotional intensity and fear relevance. *NeuroImage*, 24. 1265–1270.
- Treisman, A. M. (1964): Verbal cues, language, and meaning in selective attention. *American Journal of Psychology*, 77. 206–219.
- Yerkes, R. M. és Dodson, J. D. (1908): The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18. 459–482. <http://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/>
- Vimal, R. L. P. (2008): Attention and Emotion. *Annual Review of Biomedical Science*, 10. 84–104.
- Vuilleumier, P., Armony, J. L., Driver, J. és Dolan, R. J. (2001): Effects of attention and emotion on face processing in the human brain: An event-related fMRI study. *Neuron*, 30. 829–841.
- Vuilleumier, P., Armony, J. L. és Dolan, R. J. (2004): Reciprocal links between emotion and attention. In: Frackowiak, R. J. S. és Mazziotta, J. (szerk.): *Human brain function*. Elsevier, London. 419–444.
- Vuilleumier, P. (2005): How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 9. évf. 12. sz. 585–594.
- Whalen, P. J., Rauch, S. L., Etcoff, N. L., McInerney, S. C., Lee, M. B. és Jenike, M. A. (1998): Masked presentations of emotional facial expressions modulate amygdala activity without explicit knowledge. *Journal of Neuroscience*, 18. 411–418.

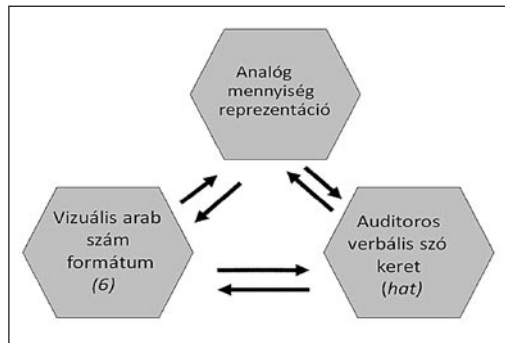
Egy számolási művelet elvégzéséhez nagyon sokféle képesség együttes és összehangolt működésére van szükség. Tanulmányom első részében számba veszem ezeket a kognitív pszichológia modelláló, elvont megközelítéséből kiindulva. Tárgyalom továbbá a fejlődési diszkalkulia témáját, hiszen egy összetett kognitív képességet akkor lehet a leginkább megismerni, ha az deficitesen működik. Ehhez a nehézséghez társul két másik kognitív készség: a vizuális-téri képesség és a testkép fogalma. Mindkettő hiányos működése figyelhető meg a fejlődési diszkalkuliás gyerekek esetében. Ugyanakkor fejleszhetőségük miatt jó terepet adnak a számolási problémával küzdő gyerekek indirekt módon való segítségének. Végül tárgyalom az elemi matematikai képességek (pl. irányok, mennyiségek, halmazok, formák felismerése, gyakorlása) matematikaórán történő fejlesztésének egyik formáját. Olyan feladatokat sorolok fel, melyek a vizuális-téri képességet és a testképet nagymozgásos elemekkel fejlesztik. Mindez segít az elemi matematikai készségek meg-alapozásában. Ezzel szeretném hangsúlyozni, hogy érdemes integrálni az elméleti és a gyakorlati órák lehetőségeit. Bevihető a matematikaóra a mozgás, illetve az elemi matematikai képességek fejleszthetők testnevelésórán és táncórán is.

A hármas kódolás modellje

A kognitív pszichológia számfeldolgozó modelljei viselkedéses, illetve agyi képalkotó eljárás során szerzett adatok alapján építenek fel egy rendszert, amely minél tökéletesebben igyekszik leírni azokat a mentális lépéseket, amelyek feltételezhetően végbemennek a fejünkben egy számolási folyamat során.

Több számfeldolgozási modell született, ezek közül Dehaene hármas kódolás modelljét (Dehaene 1992; Krajcsi et al. 2007; Krajcsi 2008) tárgyalom részletesen (1. ábra). Ez az elmélet nagy hangsúlyt fektet a különböző számformák differenciálására.

Egy számolási folyamat nagyon sokféle lehet: 1. az információ *bemeneti formája* alapján: ez annyit jelent, hogy milyen formában érkezik a szám, amivel majd valamilyen műveletet kell végeznünk (például „négy” vagy „4”); 2. a számmal végzendő *művelet szempontjából*: például meg kell becsülnünk, hogy két halmaz közül melyik a nagyobb, vagy össze kell adni a két értéket; 3. a *kimeneti forma* is lehet többféle, attól függően, hogy a választ milyen formában kell megadnunk, például arab számként kell leírunk, vagy auditív formában kell kiejtenünk. Ezt az összetettséget igyekszik leírni a modell (1. ábra).



1. ábra: A hármas kódolás modelljének sémája

A modell három nagy rendszerből áll. A bemeneti adat formájának megfelelően az egyik az *analóg mennyiségi reprezentáció*, amely akkor aktív, ha a számolandó mennyiség tárgyak formájában jelenik meg, például négy darab kavicsot látunk. A másik az *auditoros verbális szó keret*, amely hallott vagy betűkkel leírt számok esetében aktivizálódik. A harmadik a *vizuális arab szám formátum*, amely az arab számként megjelenő mennyiségek feldolgozását végzi. A bemeneti forma eltérésein túl minden egységhez társul meghatározott jellegzetesség, illetve meghatározott matematikai funkció.

1. *Az analóg mennyiségi reprezentáció.* Ez a rendszer a numerikus információkat ún. *mentális számegyenesen*, folytonos formában tárolja. Nincs diszkrét egységekre osztva, így ez egy pontatlan mennyiségi rendszer. Éppen ezért olyan feladatoknál aktív, ahol nem a pontos érték meghatározása, hanem két halmaz összehasonlítása vagy közelítő számolás a cél. Ezenkívül becslési feladatoknál segít meghatározni, hogy két halmaz közül melyikben van több elem. Ennek egy alete a *szubitizáció*, melynek során legfeljebb négy darab tárgy esetében számlálás nélkül, „ránézésre” is meg tudjuk határozni az elemek számát.

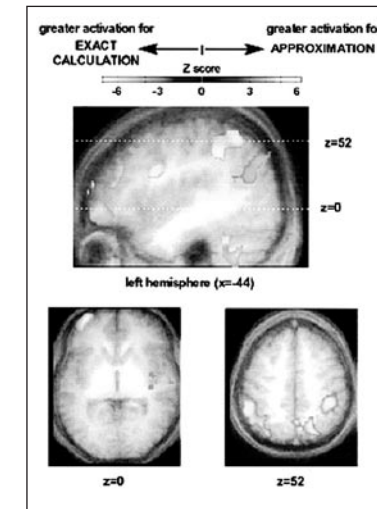
2. *Az auditoros verbális szókeret* (verbális) rendszer az írott és beszélt információk feldolgozásával foglalkozik. Az analóg rendszerrel szemben a numerikus információkat mindig pontosan tárolja, diszkrét egységekre bontja. Mivel ez a rendszer a verbalitáshoz kötődik, ehhez kapcsolódik minden memóriát igénylő folyamat, mint például az egyszerűbb összeadás és a szorzótábla ismerete.

3. *A vizuális arab szám formátum.* Specifikuma az arab számok írása és olvasása. Feltételezések szerint az arab számok szimbólumával tárolja az értékeket. Funkciója a párosság meghatározása, illetve a többjegyű műveletek végzése.

A három rendszer „kommunikál” egymással, amennyiben eltérő a bemeneti inger a kimeneti formától. Például, ha arab szám formájában kapjuk az elvégzendő feladatot, de az eredményt szóban kell megválaszolnunk, szükség van a struktúrák közötti *átkódolásra* (transcoding).

A három rendszer közül kiemelem az *analóg mennyiségi reprezentációs modult*, mivel ehhez kapcsolódnak azok az elemi matematikai képességek, melyek fejlesztését tárgyalom a tanulmányban. Ez a struktúra lép működésbe minden *preverbális* számolási folyamat során. Ez a rendszer korábban alakul ki, mint a másik két struktúra, ami már kötődik a verbális képességekhez. Mivel ennek a rendszernek nincs erre szüksége, működik csecsemők és állatok esetében is, akik kis számkörben tudnak összeadást és kivonást végezni (Wynn 1990). Ez a struktúra végzi a felnőttek minden olyan számolási műveletét is, amikor nincs szükség pontos számolásra (pl. becslés, illetve mennyiségi meghatározás elhelyezkedési forma alapján, más néven szubitizáció).

Az analóg mennyiségi reprezentációs modul agyi lokalizációjára szolgáltató adatokat Dehaene és munkatársainak vizsgálata (1999). Azt vizsgálták, hogy milyen agyi tartományok aktívak becslési és pontos összeadást igénylő számolási folyamat során. Dehaene fMRI-vizsgálatában egy összeadási feladatot láttak a kísérleti személyek. Az alanyoknak kétféle feladatuk volt. Az egyik esetben az összeadás pontos összegét kellett kiválasztaniuk több érték közül. A másik feladatban elegendő volt csupán megbecsülni az összeget, és kiválasztani, hogy a bemutatott értékek közül melyikhez van közelebb az eredmény. A feladattól függően más agyi területek aktivizálódtak: egzakt számoláskor a verbális területek léptek működésbe, míg a becslési helyzetben a téri-vizuális tartományok (2. ábra).



2. ábra: Különböző számolási feladatok során kimutatható az eltérő agyi aktivitás. A bal alsó képen a pontos összeadást igénylő feladat során aktivizálódó verbális tartomány, a jobb alsó képen a becslési feladat során aktív téri-vizuális területek láthatók (Dehaene et al. 1999).

Ez alátámasztja egyrészt azt, hogy a preverbális számolásért felelős analóg mennyiségi reprezentációs rendszer a vizuális-téri agyi területeken lokalizálódik, másrészt igazolja azt a kezdeti feltevésünket, hogy a becslés, mint elemi matematikai képesség, kapcsolatban áll a vizuális-téri képességgel. Végül azt is jelzi, hogy a számoláshoz nagyon sokféle agyi terület együttes működése szükséges. Emiatt előfordulhat, hogy több helyen alakul ki probléma a számolás során, így ennek megfelelően nagyon sokféle diszkalkulia jöhet létre. Ez megnehezíti a csoportosítást is. A mi esetünkben ez azért lényeges, mert visszafelé haladva, a téri-vizuális területek serkentése feltételezhetően hatással van a számolási (pontosabban a becslési) folyamatokra. Ebből következik, hogy célirányos nagymozgások végeztetésével (tánc, sport) serkenthetőek az elemi matematikai képességek.

A fejlődési diszkalkulia

Az analóg mennyiségi reprezentációval leírható problémakör megjelenik akkor is, amikor a gyerekek számára a matematika gondot jelent, amit a fejlesztő pedagógia *diszkalkulia* néven tárgyal.

Dékány és Juhász (2002) definíciója szerint a diszkalkulia egy speciális számolási zavar, az iskolai teljesítményzavarok egyik típusa. A számolási zavarnak két fajtája lehetséges: 1. a *szerzett diszkalkulia* (akalkulia), melynek felnőttkori sérülés az oka (daganat, stroke vagy baleset); 2. a *fejlődési diszkalkulia*, ahol nem tapasztalható ilyen sérülés. Témánk szempontjából ez a fontosabb. A DSM és a BNO kritériumai szerint fejlődési diszkalkuliás az, akinek matematikai képességei elmaradnak kortársaitól, amit nem magyaráz sem az illető biológiai életkora, sem mentális életkora, sem pedig az oktatás elégtelensége. A tapasztalat azt mutatja, hogy kizárólag fejlődési diszkalkuliás alig van, az esetek nagy százalékában társultan jelentkezik diszlexiával, diszgráfiával, figyelemzavar-hiperaktivitás szindrómával (ADHD), esetleg magatartási zavarokkal.

Ez a probléma gyakran társul egyéb érzelmi zavarokkal, mint például a szorongás, a depresszió, esetleg a magába zárkózottság (Márkus 2000). A problémának ez a társult megjelenése onnan is eredhet, hogy a diszkalkulia jelenségének elterjedését megelőzően ezeket a gyerekeket gyakran megbélyegezték, butának minősítették (Krüll 2000).

Bár a diszkalkuliás problémákra csak iskoláskorban derül fény, a *matematikai gondolkodás* Piaget szerint már a második életévben megalapozódik, amit 5-7 éves korban a *számfogalom* megjelenése követ, ami már lehetővé teszi a számnak a szemlélettől független felfogását (idézi Dékány és Juhász 2002). Ez is alátámasztja a számolás preverbális formájának a jelentőségét.

Ginsberg (idézi Dékány és Juhász 2002) három szintet határoz meg a matematikai gondolkodás fejlődésében. 1. Az iskola előtti években a mennyiségekkel kapcsolatos információk megoldására már képessé válik a gyerek, például a mennyiségi alapfogalmak kialakítására és mennyiségi összehasonlításra. Ezt követi a halmazba sorolás, halmazok egymáshoz viszonyítása. 2. Második állomásként, mely még mindig az iskola előtti időszakra tehető, kialakulnak a *számolási algoritmusok*, melyek segítik a fejszámolás folyamatát. Fejlődési diszkalkuliás gyerekeknél már itt jelentkeznek a problémák, hiszen ők továbbra is az ujjukon számolnak, ezzel megkerülik a memóriát megterhelő fejben való műveletvégzést, és emiatt csak kis számkörben tudnak számolni. 3. Harmadik állomásként a gyermek már az iskolában sajátítja el a *matematikai alapelveket*, algoritmusokat és írott jeleket.

Ezért fontos a korai szűrés, hogy a veszélyeztetett gyerekek minél előbb speciális fejlesztésben részesülhessenek, így csökkenjen az iskolai kudarc esélye. Másrészt a fejlesztés nem csupán az adott, hiányzó szinten történjen, hanem menjen vissza a mennyiségi alapfogalmak, mennyiségi összehasonlítás szintjére, derítse ki, hogy a mennyiségi alapfogalmak kialakulásának melyik fázisában történt az elakadás, lelassulás (Ginsberg, idézi Dékány és Juhász 2002).

A diszkalkulia esetében olyan főbb *tünetekkel* kell számolni, mint probléma a különböző szám-tani műveletek végzésekor, nehézség a matematikai kifejezések, szabályok (például a mennyiségállandóság elve) megértésekor. Ezenkívül akadályozott a számjegyek, számképek felismerése, egyeztetése, illetve nehézség adódik a számok sorrendiségével, számnevet szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításával. Ehhez társulhat egyéb nehézségként a saját testen, térben, síkban és időben való tájékozódás problémája. Másodlagos jellemzők zavaraként megjelenhet a munkamemóriával, a geometriai problémák megoldásával és a szemantikus emlékezettel kapcsolatos hiányosság, az általánosan lassú feldolgozás és a gyenge fonetikus feldolgozás (Dékány és Juhász 2002).

A fejlődési diszkalkulia *heterogén csoport*, melynek többféle kategorizálása is ismert. Tanulmányomban Desoete (2006, idézi Krajcsi 2008) csoportosítását alkalmazom. 1. A *szemantikus emlékezeti deficcit*tel rendelkező fejlődési diszkalkuliásokra jellemző a nyelvi megértés általános nehézsége. 2. A *procedurális deficcit*tel rendelkező fejlődési diszkalkuliások jellemzője például az, hogy az írásbeli számolás közben nehézségük adódhat az eljárások alkalmazásával. 3. A *téri-vizuális deficcit*tel rendelkező fejlődési diszkalkuliások például nem megfelelő sorrendben használják a számo-

kat, defícitesen működik a téri-vizuális emlékezetük, illetve képzeletük (téri feladatok, geometriai problémák nehezen mennek). 4. A *számismeret deficcit*jével rendelkező fejlődési diszkalkuliások például a számok kiolvasásában vétenek hibát.

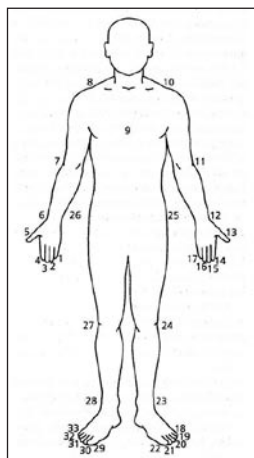
A fejlődési diszkalkuliás gyerekeket Magyarországon a Dékány Judit által kidolgozott *diszkalkulia prevenció vizsgálat*tal diagnosztizálják (Dékány 1999). Ez egy papír-ceruza módszer, interjúval kiegészítve. A teszt a számfogalom megértésének gondját hangsúlyozza. A feladatok az életkornak, illetve az iskolai osztálynak megfelelően változnak. Az elvégzendő feladatok a következők: számlálás, mennyiségi relációk, mennyiségi állandóság, számjegyírás, alpműveletek írása és elvégzése, valamint szöveges feladatok és matematikai szabályok felismerése. A teszt eredményei szerint, bár nem diagnosztikus kritériumok, mégis gyakran problémásnak mutatkozik a térszemlélet, illetve a téri viszonyok megértése. Ez utóbbi jellegzetesség szintén erősíti azt a feltételezést, hogy a térszemlélet fejlesztése segíthet az elemi matematikai képességek fejlesztésében.

A vizuális-téri képesség és a testkép kapcsolata a fejlődési diszkalkuliával

A következő téma már direkter módon keresi a téri-vizuális képesség és a testkép kapcsolatát a diszkalkuliával. A vizuális-téri képesség meghatározását követően olyan vizsgálati eredményeket gyűjtök össze, amelyek bizonyítják, hogy a hiányos vizuális-térbeli képesség együtt jár a fejlődési diszkalkulia jelenségével. Ezt követi a testkép témája, és annak áttekintése, hogy ennek milyen kapcsolata van a fejlődési diszkalkuliával.

„Vizuális-téri képességnek a két- és háromdimenziós alakzatok észlelésének és az észlelt információknak tárgyak és viszonylatok megértésére és problémák megoldására való felhasználásának képességét értjük” (Salat és Séra 2002, 459). Ez az általános képesség azért is fontos, mert megjelenik a számfogalom kialakulásában. Emiatt a diszkalkuliás gyerekeknél a számolási nehézségekkel párhuzamosan megjelennek a térlátással kapcsolatos hiányosságok is. A téri tájékozódáson belül a fent-lent, jobb-bal tévesztések nagyon gyakoriak, melyek instabilitásból és *saját szempontúságból* erednek (Krüll 2000). Ez eredményezhet olyan helyzetet, ahol a gyermek számolás közben a számok sorrendjét megfordíthatja, így helytelen eredményt kap.

Jellemző még a diszkalkuliás gyerekekre, hogy *hiányos testi képzet*tel rendelkeznek. Ezt támasztják alá Márkus és munkatársainak vizsgálata (2001), akik ezt a kijelentést kiegészítik azzal, hogy a diszkalkuliás gyerekek testképe differenciálatlan: jellemző a közeli tévesztés (kar-kéz), illetve a funkcionális tévesztés (csukló-könyök). A testkép és a számolás összekapcsolódását támasztja alá Ifrah (1994, idézi Dehaene 2003) antropológiai megfigyelése, mely szerint a Torres-síkság bennszülöttei mind a mai napig nem csupán a kezüket, hanem az egész testüket használják a számolásra, illetve a számok jelölésére (3. ábra).



3. ábra: A Torres-síkság bennszülöttei a számok jelölésére az egész testüket használják (Ifrah 1994, idézi Dehaene 2003, 126)

A testképen belül a *kéz reprezentációja* kitüntetett helyzetben van a számolás során, hisz gyerekekben a számolást sokszor ezzel is segítjük. A diszkalkuliás gyerekeknek a testkép pontatlanságai miatt még ez is nehezíti a számolási folyamatokat. Dehaene (2003) is alátámasztja, hogy az egyedfejlődés folyamán a kéz ujjai és a számok reprezentációja szomszédos agyi tartományokhoz lokalizálhatóak, illetve a számok és a kéz felépítésének agyi reprezentációja nagyon hasonló elvek szerint működik. Ez okozhatja azt, hogy a legkézenfekvőbb „számológép” a kezünk.

További jellemzője a fejlődési diszkalkuliás gyerekeknek a *durva és finommotoros tevékenységben*, valamint a térí-vizuális tervezésben való *ügyetlenség* (Márkus 2000). Lurija megállapítása globálisabb: a gyerek általános kognitív fejlődése szempontjából hangsúlyozza a térben végzett motoros tevékenység fontosságát (1966, idézi Márkus 2000).

Összefoglalva: a fejlődési diszkalkuliás gyerekek esetében gyenge a vizuális-téri képesség, ezenkívül a testkép, azon belül is a kéz reprezentációja, illetve a durva és finommotoros tevékenység. Ezért ezeknek a képességeknek a fejlesztése, feltételezésem szerint, segíthet az elemi matematikai készségek kialakításában.

Módszer a számérzék fejlesztésére

Az előző fejezetben eljutottunk odáig, hogy a vizuális-téri képesség és a testkép fontos tényező az elemi matematikai folyamatokban. Ezt hasznos mozgásos feladatokon keresztül gyakoroltatni, ahol együttesen tud ez a két képesség fejlődni. Több fejlesztő módszer közül én Mátyás Krisztina (2006) játékgyűjteményéből válogattam foglalkozásokat. A gyűjteményben *átlagos képességű kisiskolások* számára kidolgozott feladatok találhatók, amelyekkel a matematikához szükséges elemi képességeket gyakorolhatják (pl. irányok, tárgyak viszonya egymáshoz képest, formák csoportosítása). Illusztrációként olyan feladatokat tárgyalok, amelyek a vizuális-téri képesség és a testkép fejlesztését mozgásos feladatokon keresztül valósítják meg.

1. *Verbális használat*. Ebben a feladatban (Mátyás 2006, 61) a tanár kérdéseket tesz fel a képen látható figurákkal kapcsolatban (4. ábra). Így egyrészt az *irányokat* lehet gyakoroltatni – pl. szemben áll, vagy ugyanarra néz, mint mi? –, mellyel segíteni lehet a térbeli viszonyok instabilitásán, illetve elő lehet mozdítani, hogy a gyerek eltávolodjon a saját szempontúságtól, ami miatt hibás

lehet a téri tájékozódása. További kérdésekkel a jobb-bal irányt lehet gyakoroltatni, pl. melyik kezét emeli fel? A feladatot ki lehet egészíteni azzal, hogy a gyerekek utánozzák azokat a mozdulatokat, amelyeket látnak a képen.



4. ábra: A térbeli viszonyok fejlesztése a képen látható figurákról való beszélgetéssel (Mátyás 2006, 61)

2. *Hely és irány fejlesztése térbeli mozgással*. Ennél a feladatnál a gyerekek a tanár tükörképei, így azt a mozgást kell végezniük, mint ő. Közben hangosan ki kell mondaniuk, hogy melyik kezüket emelik fel, melyik oldalra fordulnak (Mátyás 2006, 59). További feladat, hogy a teremben lerakott kártyákból a megadott irányba kell a gyerekeknek szökdelniük (előre, hátra, jobbra, balra). Ez a feladat már bekapcsolja a mozgást, mellyel fejleszhető egyrészt a térbeli viszonyok felismerése, másrészt a testkép szemlélete, melyek fontos képességek az elemi matematikai készségek kialakulásához.

3. *Manipulatív tevékenység*. „Szobor-szobrász játékot játszanak a gyerekek párban. Az egyik gyerek bekötött szemmel ül a széken, a társa beállítja a karját, lábát, kézfejét, lábfejét, törzsét és nyakát egyenes vagy ferde pozícióba. Majd helyet cserélnek, és az előbb csukott szemű gyermeknek kell (nyitott szemmel) beállítani a korábbi szobrászt ugyanabba a pozícióba, amibe az állította őt. Ekkor már mondhatja is, hogy melyik testrészét, hogyan állítja be. Aztán cseréljenek szerepet!” (Mátyás 2006, 95–96). Ebben a feladatban a térbeli viszonyokon és a testséma fejlesztésén túl a memória is erősödik, ami gyakran gyenge a fejlődési diszkalkuliás gyerekeknek. Ezen kívül átlagos képességű gyerekek esetében is hasznos készség ez, hiszen a nagyobb számokkal való műveletvégzéshez szükséges a memória terhelése.

A tanulmány korábbi részei a fejlődési diszkalkuliás gyerekekről szóltak, ezek a feladatok mégis elsősorban átlagos képességű gyerekek számára íródtak. Azt gondolom, nem érdemes éles határvonalat húzni, hiszen minden feladat hasznos lehet problémás, és normál képességű gyerek számára is. A feladatok közös vonása az, hogy egységesen az elemi matematikai képességeket fejlesztik, ami fontos bázis ahhoz, hogy biztosan lehessen ráépíteni a további matematikai tudást.

Összegzés

A térben való *célirányos testmozgás* segít a vizuális-téri képesség fejlesztésében, ezenkívül javítja a testünkről alkotott mentális képet is. Ez segít a *matematikai alapkészségek* elsajátításában, melyeknek még *óvodáskorban* kell megjelenniük. Ezek közé tartozik a *számfogalom* (a tárgyak szemléletlétől független tulajdonsága a mennyiség), a *mennyiségi alapfogalmak* (pl. több-kevesebb,

rövidebb-hosszabb), a *halmazba sorolás* (pl. szín vagy forma alapján) és a *halmazok egymáshoz viszonyításának képessége*. További készségként el kell sajátítaniuk az *irányok* fogalmát (pl. jobb-bal, előtt-mögött), illetve az *idő* fogalmát (pl. a hét napjai, hónapok). Ezenkívül az iskola megkezdése előtt már ki kell alakulnia a *számolási algoritmusnak*, amelyben a kéznek nagy szerepe van. Ez alapozza meg azt, hogy az iskolában már ezekre az adottságokra építve meg tudja tanulni a matematikai alapelveket (pl. összeadás, kivonás, szorzás és osztás).

A tanulmány fontos üzenete, hogy ezek a készségek nem csupán a matematikaórán fejlődnek, hanem indirekt módon, célirányos nagymozgásokkal *testnevelésórán* és *táncórán* is. Ez különösen akkor segítség, ha az irányok elsajátítására és a testkép fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektet a pedagógus.

A leírt feladatok *integráltak*, azaz akár matematikaórán is meg lehet mozgatni a gyerekeket, amivel a figyelem élénkülése mellett direkt módon is fejleszthetők a matematikai képességeik, miközben játszva tanulnak. Megfordítva: eleve nagymozgásra épülő órán (pl. tornaóra, táncóra) is lehet a leírtakhoz hasonló feladatokat végeztetni, amivel serkenthetjük a gyerekek testképének fejlődését, illetve a téri-vizuális képességeiket, melyekkel az elemi matematikai készségeket is gyakoroltathatjuk.

Irodalomjegyzék

- Dehaene, S. (2003): *A számérzék*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dehaene, S., Spelke, E., Pinel, P., Stanescu, R. és Tsivkin, S. (1999): Sources of Mathematical Thinking: Behavioral and Brain-Imaging Evidence. *Science*, 284. 970–974.
- Dehaene, S. (1992): Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44. 1–42.
- Dékány Judit és Juhász Ágnes (2002): A diszkalkulia. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 181–200.
- Dékány Judit (1999): *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Krajcsi Attila (2008): A numerikus képességek sérülései és a diagnózis nehézségei. *Pedagógusképzés*, 2008. 1–2. sz. 101–125.
- Krajcsi Attila, Racsmány Mihály, Igács János és Pléh Csaba (2007): Fejlődési zavarok diagnózisa számítógépes reakcióidő-méréssel. In: Racsmány Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 210–237.
- Krüll, K. E. (2000): *A diszkalkuliás (számolásgyenge) gyerek*. Akkord Kiadó, Miskolc.
- Márkus Attila, Tomasoovszki László és Barczy Judit (2001): Diszkalkulia és a figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma. In: Racsmány Mihály és Pléh Csaba (szerk.): *Az elme sérülései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 197–212.
- Márkus Attila (2000): A matematikai képességek zavarai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest. 279–307.
- Mátyás Krisztina (2006): A fejlesztést szolgáló feladatok. In: Dr. Kivovicsné Horváth Ágnes, Mátyás Krisztina és Szilágyiné Oravecz Márta: *Módszer és fejlesztést szolgáló feladatok a matematikaoktatásban kisiskolásoknak*. Trefort Kiadó, Budapest. 39–126.
- Salat Annamária Enikő és Séra László (2002): A téri vizualizáció fejlesztése transzformációs geometriai feladatokkal. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 4. sz. 459–473.
- Wynn, K. (1990): Children's understanding of counting. *Cognition*, 36. 155–193.

NONVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

„...tőlünk hány fényévre található a Webern-galaxis”¹²

A zeneművek befogadásának és a muzikalitás művészi igénnyé válásának pedagógiája a táncművészképzésben¹³

Károly Róbert:

„...tőlünk hány fényévre található a Webern-galaxis”

A zeneművek befogadásának és a muzikalitás művészi igénnyé válásának pedagógiája a táncművészképzésben

Lőrinc Katalin:

A nonverbális kommunikáció jelentősége a pedagógiai helyzetben
Tapasztalatok a balett-teremből

A magyar állami balettművészképzés ötvenedik évfordulója alkalmából megjelent ünnepi kiadványban a Magyar Táncművészeti Főiskola főigazgatója az alkalomhoz illő laudációját így zárta: „A testbe zárt lélek a táncoló testen keresztül láthatóvá válik. A táncos a legtökéletesebben megalkotott »hangszert«, az emberi testet használja gondolatai, érzelmei kifejezésére. Ez ad a táncművészetnek egészen különleges helyet a művészetek között” (Bolvári-Takács 2000, 1).

Ha a táncban a test *hangszer*, akkor a tánc művészetek között elfoglalt különleges helyének a lényege abból adódik, hogy az őseredettől a zene és a tánc elválaszthatatlan egymástól, feltételezik egymást, és így a táncra is érvényesek a zene művészi interpretációjára vonatkozó körülmények és feltételek. Döntő tényező tehát a táncos muzikalitása, igénye a művészetének megfelelő (adekvát) zeneértésre és a zenének a táncos művészetében *saját* alkotásra készítő, produktív elsajátításának hatására, *átélésének* képességére.

„A művészet méltósága – Goethe szavaival – legkiváltképp a zenében nyilatkozik meg, mert a zenének nincs olyan anyaga, amelytől eltekinteni kellene. A zene teljességgel belső forma és tartalom, és mindazt felemeli és megnemesíti, amit kifejez” (Pók 1981, 809).¹⁴ A zene emocionális tartalmú üzenet analóg nyelve, amely anyagtalansága miatt kiált a tánc után, kelti az emberben a testi-lelki kifejezés humán teljességének vágyát a látható, a teljes átélés zsigeri kibontakozásában, a kinesztetikus érzésekben is kiteljesedő táncban.¹⁵ Ugyanis „a műalkotás kiegészítője a valóságnak abban az irányban, amelyben a művész azt befeszítetlennek és tökéletlennek érzi. [...] a művész tevékenysége abban áll, hogy olyan alkotásokban fejezi ki *élményeit*, amelyek a valóságot elsősorban a lényeges vonások, vagyis a jellegzetesség szempontjából egészítik ki” (Pauler 1922, 5–6). A zene a táncval intenzív totalitású művészet. Úgy is mondhatjuk, hogy a táncművészet a zene testté válásának művészi folyamata, amelyben egyértelműen *punctum saliens* a táncos *muzikalitása*.

A táncos muzikalitása

A muzikalitás – a vulgáris vélekedéssel szemben – nemcsak keveseké, a zenészek tulajdona csupán, hanem *érzékenység*, az egész humán személyiség sajátja. Muzikális táncos az, aki megtalálja a

¹² „[Webern] 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).

¹³ „A hatás és recepció dialektikája, a dialogikus megértés, [...] a minden manifeszt művészetben hordozott esztétikai tapasztalat kérdései, mint létrehozó, befogadó és kommunikatív cselekvés.” [...] „... a recepció a történeti kontinuitás alapfogalmává válik, ami a kultúrák közötti csere során olyan interakciós formákban megy végbe, mint találkozás és *elsajátítás*, válasz és *saját alkotásra való készítés*...” (Jaus 1977, 9 és 15).

¹⁴ „Die Würde der Kunst erscheint bei der Musik am eminentesten, weil sie keinen Stoff hat, der abgerechnet werden müsste: sie ist ganz Form und Gehalt und veredelt alles, was sie ausdrückt.”

¹⁵ „Az embereknek látványra van szükségük, érzelmekre, líraiságra. A tánc lehetővé teszi, hogy dinamikai és érzelmi gyönyörűséget vegyítsünk az esztétikai élvezetbe [...] maximális az átélhető érzés” (Béjart 1985, 115).

zenében a saját személyes testi kifejezési módját, amely zenei érzékenység megfelel a táncművész mindenkori szellemi és érzelmi érettségének. Az ezen alapuló zene és a teste közötti kapcsolata új érzelmi dimenzióba emeli a táncost, új tudáshoz juttatja majd.

A muzikalitás *sajátos és egyedi*, a teljes táncos személyiség egészének emocionális és képzeleti fejlettségi foka, amely révén a zene érzelmi tartalmának hatása *emberi habitusát* megéri. A muzikalitás azonban *általános* zenei érzék is, amely a zenei nyelv iránti fogékonysághoz segít, az egyes zenei alapstruktúrák természetes felismeréséhez és összefüggéseiknek hallás általi természetes felfedezéséhez, megértéséhez: *synaudittív*, azaz egységben hallani tudáshoz vezet, a hangzásokkal való örömteli, szabad és produktív tevékenység élvezetéhez.

Fejlesztése egy ösztönös nyitott tudáson alapuló továbbjutás, amely az *intenzív zenehallgatáson*, a *figyelem nevelésén* és az *intenzív érzékennyé válás* mentén halad előre. Klaus Runze, a kölni Zeneművészeti Főiskola tanára – Kurtág Györgyre is hivatkozva – sokat foglalkozik a *zenei kifejezés határainak megnövelésével*, ami jól alátámasztja a fentiekben idézett, a táncos *hangszer-testével* történő gondolati, érzelmi kifejezésével kapcsolatos főigazgatói megállapítást. Jól illik továbbá – Runze zenepedagógiai ötletével – a latin „*persona*” szó antropológiai jelentésén túlmutatva, a latin *per sona*:¹⁶ (*personans*), azaz *át-hangzó* szó jelentésének a táncosok esetére történő legmagasabb szintű zene- és táncpedagógiai alkalmazása. A Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésének végső és legmagasabb rendű fokát és célját a *persona* szó ilyen értelmezésével, és a jelen előadás címében szereplő *Béjart-Webern-i galaxis* szimbolikus jelentésének összekapcsolásával, kifejtésével és alkalmazásával „*azt szeretném megkísérelni, hogy a pedagógus felelősségének szellemi követelményeit ebből a latin eredetű persona szóból eredeztessük. A szó tehát azt jelenti: át-hangzó, mégpedig abban az értelmezésben, amit a régi görög színészeknél a színész maszkja jelentett*” (Ujfalussy 2000, 16; Runze 2000, 29–31; Kramm-Walter 2000, 39–41).

A latin *persona* szó a zenével és a táncsal kapcsolatban használva – jól ismert gyökeréhez hasonlóan, amelyből a *sonare, sonorous, sonate* szavak is származnak – különös jelentőségű a táncművészképzésben. A *persona* kifejezés itt az a maszk, amelyen keresztül a táncos megjeleníti a kiválasztott zenében az általa eltáncolt, megszemélyesített szerepet. *Per sonare*: a zenével a táncos teste-lelke áthangozva válik művészi *személyiséggé*, *egyéniséggé*: „*Áttör, áthangzik – így azt jelenti, hogy a zene járjon át bennünket, hogy kifejezzük magunkat a zenén keresztül*” (Runze 2000, 34) a testünkkel a táncban. Runze a zene intenzív hallgatásának folyamatairól írva, a „*befogadás áhítatóról*” idézi a legendás hírű zenepedagógust, Varró Margitot: „*Hagynunk kell, hogy a hang áthangozzék rajtunk. Ha egy tanár hozzá tudja segíteni ennek a magatartásnak az eléréséhez növekedékét, a leglényegesebbet érte el*” (Runze 2000, 34).

Béjart-nál is a „*muzikális* jelző azt jelenti, hogy magába olvasztotta a zenét, szó szerint eggyé vált vele testben és lélekben. Teste zenévé vált; a legszebb dicséret, amit a táncos kaphat, hogy muzikális. [...] Mozdulatait a zene táplálja, a mozdulatok a zene tolmácsai lesznek, lefordítják, láthatóvá, vagyis érthetővé teszik azt” (Béjart 1985, 143).

Természetesen ehhez a Magyar Táncművészeti Főiskolának – a képzés elejétől *az ún. kimenetig* – a művészhallgatók épülésére érzékenyen és intézményesen biztosítania kell az erre elhivatott művésztanárok működéséhez a hallgatók *életkorát* és *művészi fejlettségi színvonalukat* követő szűkséges és megfelelően sajátos zeneoktatási kereteket és formákat. Ezekben a magas oktatási formákban a tanár az intenzív zenehallgatás folyamataiban jelenségről jelenségre vezet tanítványait. Béjart-i nyelven: „*Megfogtam Beethoven kezét, és hagytam, hogy magával húzzon*” (Béjart 1985, 191).

¹⁶ *Persona* (lat.): 1. álarc; 2. szerep; 3. rang, méltóság; 4. személy, személyiség, egyéniség. *Per* (előljárószó): át, keresztül (valaminek a lefolyása alatt). *Sono, sonare, sonui*: hangzik, cseng, szól, visszhangzik, zúg, jelez (Györkösy 1970).

A tanárnak meg kell mutatnia a hallgatóinak, hogy a zenében hol található *Beethoven keze* meg a Webern-galaxis, és ezeket a kezeket, szárnyalásokat kézbe, fülbe, fantáziába kell adni, táplálni. Tenni azzal az *odaadó, átélt* zeneértéssel és *lelkesültséggel*, amiről a nagy Orff utódja, Hermann Regner a salzburgi Mozarteum Carl Orff Schulwerk Intézetében beszélt nekem, és írt a *Musik lieben lernen* című ajándék könyvében. Ez az, amiért ösztönösen – szóban, írásban és igényes reflexióikban – oly hálásak növendékeink, amikor mély átéléssel, személyes élményeinkből lelkesült művésztanári *jelenséggé* válva, őszinte odaadással *a zenét szeretni tanítjuk* őket. Ebből kérnek tőlünk többet, még többet.¹⁷

„*Es möchte Musikerziehern, denen an der Förderung der Musikalität ihrer Studenten gelegen ist, sagen, was sie zu tun können, um die Sinne und das Herz ihrer Studenten für die Musik zu öffnen*” (Regner 1988). Így válik a táncosból zenétől áthatott, *áthangzott, béjart-i táncművész-személyiség, egyéniség*, „*lánglelkű művész, aki olyan alakokat lát és valósít meg alkotásaiban, melyek mások előtt rejtve maradnak. Az, amit »invenció«-nak mondanak, nagyrészt nem is egyéb, mint az »egészenlátás/hallás«* képességű emberi nagyság világszemléletének kozmikus méltósága, aki műalkotásában *életet fejez ki*, mert való igaz, hogy amihez az ilyen művész hozzányúl, az megelevenedik” (Pauler 1922, 5–6).

Béjart emlékezéseiben olvashatjuk: „*Megpróbáltam életre kelteni mindenféle érzelmet. Az érzelmek sokkal jobban izgatnak, mint a történetek. [...] Koreográfiám a gesztusok nyelvére fordította le a wagneri zene fülembe sügött titkait*” (Béjart 1985, 57 és 179). A láthatatlan emberi valóság e *kettős absztrakciója* képezi a táncművészet különleges helyét a művészetek között az emberi szellem világhorizontján, a *Webern-galaxis* fényvéneinek csillagözönében.

A Webern-galaxis

Az előadás címének metaforájában, korunknak – a 20. és 21. századot nagy eredetiséggel kifejező – két egészen rendkívüli és nagy hatású művésze került lényegi kapcsolatba egymással. Anton von Webern mottóként idézett *galaxisa szimbolikus*. A *galaxis* a Tejútrendszer, amelybe a Naprendszerünk is beletartozik; általánosabb értelemben nagyszámú csillag és nagytömegű intersztelláris közeg dinamikailag és *fejlődésileg* összetartozó rendszere.¹⁸ Mint szimbólum – mindkét értelmében – az emberi szellem által felfedezett *legfenségesebb ívű* horizontjának *emelkedett* gondolatartalmakat hordozó *kozmosz szóképe*, amely esetünkben – Lukács György gondolataival – arra utal, hogy „*egyedül a zene képes arra, hogy a legmélyebb szubjektív magatartást világgéppé* objektiválja anélkül, hogy a magára utalt lírikus¹⁹ pátosát²⁰ a legkevésbé is gyengítene. Sőt, arra is lehetősége nyílik – konkretizálja mementóját Lukács –, hogy ezt ilyen módon *az egész világ tiltakozásával* (vagy meggyőződésével) erősítse és mélyítse jelen állapota ellen. Így – még közelebről pontosítva – Bartók egyedülálló helye és jelentősége a magyar kultúrában messzemenően éppen *muzsikusi voltára épül*” (Lukács 1970, 1288).

Az ötvenéves jubileumi laudáció fent idézett főigazgatói mondataira reflektálva, a nagy gondolkodók – Goethe és Lukács – a hivatkozásokban bemutatott megállapításai után teljesen érthető, hogyan biztosít *a zene* a táncművészetnek egészen *kivételes helyet a művészetek között*, amelyben

¹⁷ Kitüntetéses zenei szigorlati feleletek sokasága; elmélyült szakmai beszélgetések a hallgatókkal, reflexióik akár már a pályáról vagy külföldről hazalátogatásuk után, mint Simon István Drezdából vendég-Rómeóként. A tanszéki levelek között megtekinthető Pál Ildikó, Sebestyén Bálint, Zákány Magdolna és még számos végzett táncpedagógus szakos hallgató írásainak spontán tanúságában a többlet zeneórák, szemináriumok iránti igény.

¹⁸ Egy fényév kb. 9,5 billió kilométer; egy billió pedig annyi, mint milliószor millió.

¹⁹ *Lira*: görög hangszer, valamint a költői tehetség és alkotás jelképe; érzelmi átéltség, érzelmi gazdagság. A középkorban különféle sokhúros vonós hangszerek neve.

²⁰ *Pátosz*: szenvedélyes lelkesedés, a meggyőződés heve; hévvel teli emelkedettség; fenség, méltóság.

a táncos *hangszer-testével* interpretáló, a gondolatait és érzelmeit kifejező táncművésznek a testén keresztül testbe zárt *lelke láthatóvá válik*. Ezek tudatában az is mindenki számára érthető már, mennyire fontos *a testbe zárt lélek gondolati és érzelmi kifejezéséhez*, azaz mindenki számára *láthatóvá válásához*, a táncművész szellemének *muzikális kiművelése*, fejlettségi foka, világhorizontra érdemes zenei műveltsége, hogy általa a táncos művészi absztrakciójában *legmélyebb szubjektív (előadói) magatartásának világképpé objektíválása* kibontakozhasson.

Maurice Béjart és Anton von Webern kozmikus zenei érzéke

Maurice Béjart 1927. január 1-én, Marseille-ben született. Apja Szenegálban, egy gyarmati tisztviselő fiaként látott napvilágot, és Marseille-ben, mint a filozófia professzora, megalapította a Filozófiai Társaságot, amelynek a folyóiratát is szerkesztette. Így fia, Maurice Béjart – a családban megfordult filozófusok között – már fiatalon otthonosan mozgott a filozófia gondolatvilágában. Béjart dédanyja szenegáli „öslakos” volt. Az afrikai néger ősére nagyon büszke Béjart meggyőződéssel állította, hogy „az afrikai vér döntő volt, amikor belefogott a táncba, és ez volt az igazi oka szenvedélyes indulásának” (Béjart 1985, 14–15).

Elhivatott küzdelmeit követően végül *A XX. Század Balettja* világhírű vezetője lett Brüsszelben. Életművében olyan átéléssel, odaadással vált lelke és teste zenévé, miként *a szerelemben is azonosulni szeretett* (Béjart 1985, 167).

A zene mély értelmű megértésének és annak elsajátításának igényéről írja a mester, hogy „ha egy partitúrát²¹ tanulmányozok, megpróbálok azzá lenni, aki írta. Folyton szerelmeskedem, [...] mert a zenét magunkévá kell tenni” (Béjart 1985, 80 és 167). Arra is szükség van, hogy a nézők is azonosulhassanak a figurával (Béjart 1985, 57). „Ha újból meghallgatom a zenét, új ötletet szül a munkához. Vak vagyok, a zene a vezetőm” (Béjart 1985, 146). „Amikor rákezdtem a *Tavasziünnepe*²² hallgatni, minden nap semmi egyebet reggeltől estig, csak a *Tavasziünnepe*. Azt hiszem, legalább három vagy négy lemezt koptattam tönkre! Ugyanakkor *kibeleztem*, amennyire bírtam, a partitúrát is. [...] A *Tavasziünnepe* koreográfiája egy elvadult valakié: *belevadultam* a zenébe, amelyeket teljes hangerővel hallgattam, hogy üllője és kalapácsa között megsemmisítsen. [...] Üres szobában laktam. Csak egy zenegépem volt, és hozzá lemezek” (Béjart 1985, 125 és 129).

Huisman²³ kívánsága szerint Sztravinszkijnek ezt a remekművét Brüsszelben mutatták be. Sokfelé elvitték: New Yorkba is, ahol magnóról szól a zene. Párizsban Pierre Boulez²⁴ vezényelte a zenekart. Ebben a jelenetben Béjart táncművészi muzikalitását egy másik oldaláról is megismerhetjük: a zenei munkatársakkal, esetünkben a balett zenéjének karmesterével való lenyűgöző kapcsolatában, művészi attitűdjében. „Boulez zenekari próbát tartott. Táncosaimmal tanúi lettünk, hogyan fonja össze mesterien a zene szálait. A riadalomtól szinte kővé meredve fedeztem fel a *Tavasziünnepe* Boulez adta új lüktetését. Le nem vettem a szemem Boulez-ról, mármint a karjáról, az ujjai játékaról: úgy hajolt a zenekar fölé, mint aki forrást keres a varázsvesszejével. [...] Valahányszor vele találkozom, az »a szellem ünnepe«” (Béjart 1985, 180).

²¹ *Partitúra*: a vezérkönyv olasz elnevezése; sokszólamú zenemű meghatározott sorrendben egymás alá írt szólamainak összessége.

²² *Le sacre du printemps*, Igor Sztravinszkij balettja.

²³ Maurice Huisman a brüsszeli Théâtre Royal de la Monnaie intendánsa, aki a *Tavasziünnepe* sikere miatt meghívta Béjart-t a Ballet du XX^e Siècle (A XX. Század Balettja) alapító vezetőjének.

²⁴ Pierre Boulez (szül. 1925) francia zeneszerző, karmester. A 20. század második felének zenei tekintélye. Az új zene sikere és a hiteles interpretáció érdekében karmester is. Mind zeneszerzőként, mind dirigensként a világ zeneéletének irányadó szereplője, a zenei avantgárd képviselője.

Sajátosan a táncművészek képzésére, a táncra specializált *Zeneelmélet és zenei formatan – lépji közelebb a zenéhez* című főiskolai tankönyvemben – a következetesen táncra vonatkoztatott zene-pedagógiai koncepcióm szerint – magam is mint karmester, Eck Imre és Imre Zoltán munkatársra – tapasztalatból, gyakorlati megközelítéssel vezetem be az ifúságot többek között ebbe a nagyon alapvető művészeti és etikai kérdésbe (Károly 2000, 43).

Béjart bevallja, hogy Anton von Webern zenekari darabjai egy *más világegyetembe* csábították. Az ezekre készített balettját apja emlékének szentelte. Extázisában azt a magányos férfit táncolta benne, aki Orpheusznak is fivére. Lám, a zene a táncsal együtt: többszörös absztrakció. Mélyebb általánosításra képes a humán szellem horizontján és kiszélesíti a művészi kifejezés lehetőségeit.

Anton von Webern 1883 és 1945 között élt. Schönberg és Alban Berg mellett az ún. *Új bécsi iskola* képviselője. Zenetudományi doktorátusa után Arnold Schönberg magántanítványa lett. Mint zeneszerző, művei terjedelmében szokatlanul visszafogott, szerkezetei rendkívül koncentráltak. A zenei anyag megszervezésében még a schönbergi elveken is túlmegy, az előre meghatározottságot nemcsak a hangmagasságra, hanem az időtartamra, hangerőre, hangszínre is kiterjesztette. Punktualista, aki számára az egyes hang önmagában válik fontossá és formaalkotóvá, zenéjében a szünet is *a zenei folyamat* szerves része. Művei aforisztikusan rövidek.

Magánlakásokon *laikusoknak* szervezett előadásorozataival sokat tett az *Új Zene* szélesebb társadalmi megértése érdekében. Előadásai Bécs (1933) után 1960-ban Svájcban is megjelentek Willi Reich közreadásában.

Webern a természet alkotó- és univerzális kifejező erejét tartotta a maga számára irányadónak. *Út az új zenéhez* című előadásainak egyikén kijelentette, hogy „Az ember csak foglalta annak, amit az *egyetemes természet* ki akar fejteni. Azokat a törvényszerűségeket kell megismernünk, amelyek szerint az ember sajátos formájában termékeny.” Világosan kell látnunk, hogy itt törvényszerűség uralkodik, és ezeket a törvényeket csak a természetnek tulajdoníthatjuk, annak a felismerésnek és hitnek a jegyében, hogy a zene a fül érzékére vonatkozó *törvényszerű* természet. „Természetes, hogy a magas művészet alkotásait – akár hívőként, akár hitetlenként – úgy kell megközelítenünk, szemlélnünk, vizsgálnunk, ahogyan a természet alkotásait: tehát a bennük rejlő alapvető titok, a titokteljes iránt *szükséges tisztelettel*” (Webern 1983, 11).

Aki a zenében gondolkodik: téma, dallam, zenei gondolat áll előtte. A kifejezés zenei hangokkal történik, és a gondolatokat az összefüggések hordozzák. Az összefüggés tehát a zenei gondolatok szolgálatában működik. Az összefüggés állandó jelenléte biztosítja a megfoghatóságot, amelynek legkézenfekvőbb eszköze a zenében az ismétlés.

Webern, de főleg *kettőjük viszonya*, jelen körülményeink között számunkra legjobban Béjart szavaival jellemezhető: „Elég bármit is hallgatnom darabjaiból, megszűnik körülöttem az idő. Első kantátája – ami körülbelül hét percig tart – (belső tartalmában, virtuálisan) hosszabb, és több érzem fér bele, mint Wagner Tetralógiájába! 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” – fogalmazta meg előadásom szimbolikus vezérgondolatát (Béjart 1985, 144). Béjart Webernre és Boulez-ra – a keleti kultúra értelmében – mint *szentekre* tekintett. A bennük élő és tőlük elvárt tökéletesen tiszta magért, az őket sodró *szentségükért* szerette őket (Béjart 1985, 185). „Webern egyike a nagyon kevés szenteknek. Zenéje csillámlás. Ezt nem hasonlatképpen mondom: a csillámlás valóságos, olyan csillagok fénye, amelyeknek a mozgása teljesen független a mienktől” (Béjart 1985, 144).

Tudományos konferenciánk a *Perspektívák az új évezredben, a táncművészetben, a táncpedagógiában és a táncoktatásban* aktuális címet tette tárgyául, ami szervesen épül a két éve megrendezett *Hagyomány és újítás* című konferencia bőven kidolgozott szellemi termésére. A „perspektíva” megnevezés távlatot, *magasabb helyről kitáruló jövőképet*, kilátást, reményt sejtet és mutat. Ez a *magaslat* számunkra *szellemi hely*, megszemélyesítője a csimadó, a fokozott zenei érzékenységű, kivételes fogékonyságú táncseni, *Maurice Béjart és példája*. Muzikalitása Anton von Webern zenéjét csillámlásnak *látja*, olyan csillagok fényének, amelyekre minden ideális jövőendő táncművész tiszta lélekkel, ösztönösen és *vágyva* tekint.

Béjart, a kifinomult és végtelen erőtartalekű táncművész mély zeneértése, muzikális átlénygése és fantáziája *az eszmény*, a Magyar Táncművészeti Főiskola művészi képzése perspektívái számára. Szimbolikusan csillagvilágnyi távolságú naprendszer közeledése a ma kihívása a művészetek számára. A táncművészet ebben – sajátos, nonverbális expresszivitásával – az egyébként talán kimondhatatlan, de az emberi közösség integráns részét képező tudattartalmainak – gondolati és érzelmi – individuális és szociális *kommunikációja*, amelyben a legtökéletesebben megalkotott „hangszerét”, emberi testét használja a táncművész gondolatai, érzései kifejezésére.

A kommunikáció az a mód, ahogy a közélet létrejön a *közös szimbólumok* használatával, amilyen szimbolikus a zene is, a tánc is. A kommunikációban a kommunikáló *magát adja*, bizalommal és őszintén. Más! Sokkal több, mint az információ! Gondoljunk Lőrinc György Béjart-ról megfogalmazott méltatására, amelyben a mester alkotóműhelyét a koncentrált *átlényegülés* szertartásának írja le (Lőrinc 1985, 272). Átlényegülésnek a hétköznapi partikularitás életlátszataiból – szimbolikus, amelyben a zene és a tánc *szélesebb és mélyebb általánosításra képes, mint akár a legmagasabb rendű irodalom*.²⁶ Hatásában „a művek befelé forduló *elmélyültsége* és ugyanakkor kifelé sugárzó szuggesztívja [...] mindenkit lenyűgöztek” (Lőrinc 1985, 272–274).

Maurice Béjart Budapestre érkezésétől „elmélyült munkával telített ünnepnapokról” számol be a magyar állami táncművészképzés alapító főigazgatója, a Magyar Állami Operaház balettigazgatója, Lőrinc György, aki látnoki szemmel szervezője volt Béjart évről évre egymást követő „megtermékenyítő” magyarországi „honosításának” – elsősorban a magyar táncművészetre tett hatásában. A Magyar Állami Operaházban Sztravinszkij, Webern, Wagner, Richard Strauss, Mahler, Xenakis zenei alkotásai nyomán bontakozott ki Béjart alkotóműhelyéből muzikálisan szimbolikus, elmélyült táncnyelve.

Az említett *elmélyültségről* Ujfalussy József Kossuth-díjas, korunk meghatározó zeneesztétája írja: „a zene jelentéshordozó, etikai fontosságú *társadalmi jelenség*, amelynek gyakorlata a *gondolkodói szintű megértés* nélkül sekélyes prakticismusba fullad, és végül önmagát sorvasztja el” (Ujfalussy 1980, 145). Meg kell tanulni mélységeket látni ott, ahol közhelyek vannak. Eszközöket találni a zenéhez való közelebb jutásra (Webern 1983, 8). Ludwig Wittgenstein²⁷ megállapítása szerint: amit nem lehet szavakkal elmondani – de olyan tényekkel függ össze, amelyek a világot alkotják –, annak kifejezésére asszociatív módon a *szimbólumokhoz* kell fordulni. „Ha az egyén bármely módon az *érzéseiről* vall, és az másokban reakciókat vált ki, az a *kommunikáció* értelmes aktusa” (Jacoby 2003, 255). Ami közös a gondolkodásban és a nyelvben, nem fejezhető ki, csak szimbólumokban *jelvezhető*. A zene is, a tánc is *szimbolikus* vagy analóg *nyelv*, rendelkezik sajátos, a nyelvhez hasonló, analóg szintaxissal, szemiotikával.

²⁵ *Per aspera ad astra* (latin): a dicsőséghez, sikerhez (a csillagokig) nehéz út vezet. *Aspera*: 1. zord, sanyarú sors, 2. viszonytárságok. *Astrum*: csillag, csillagkép, égitest.

²⁶ Lukács György (1970, 1291) gondolataival: a *meghatározatlan tárgyiasság* fontos esztétikai kategóriája szerint.

²⁷ Ludwig Wittgenstein (1881–1951) osztrák-brit filozófus.

A Magyar Táncművészeti Főiskolán a zene szimbolikus és analóg nyelvi elemeit oktatjuk gyakorlatban és elméleti vonatkozásokban *a táncművészzel korrelálva*, az attól elválaszthatatlan zeneművészet *egységében*. A táncszakma is, és a táncsal szoros összhangban oktató *Zenei Tanszék* is rendelkezik a megfelelő – a táncosok számára évek alatt kikísérletezett – módszerekkel, oktatási segédanyagokkal és tankönyvekkel. 1994-től az MTF Művészeti Tanácsával egyeztetve a *Zenei Tanszék* – a közoktatás körkörös ismétlődő addigi módszerével szemben – lineárisan egymásra épülő saját zenepedagógiai módszerét dolgozta ki. Így több idő maradt az alaposabb szolfézs–ritmika–zeneelmélet–zenei formatan és a zenetörténet–zeneirodalom oktatásának *intenzívebbé* tételére, s ezeken belül az egyéni, a táncművész számára specifikus fontosságú zenei készségfejlesztésre és a zeneművek közös meghallgatására, a zene és a tánc rokon funkcióival a táncfantáziájú produktív elemzés számára.

Ennek a koncepciónak a kidolgozott dokumentációját és annak gyakorlati megvalósulását 1998-ban a Magyar Akkreditációs Bizottság speciális látogató csoportja (zenei részéről vezetője Békés András, a Nádasdy Kálmán osztályában végzett Erkel- és Kossuth-díjas érdemes- és kiváló művész, operarendező volt) megvizsgálta és *dicséretével jóváhagyta*. Külön hangsúlyt adott az elismerésnek az a körülmény, hogy Békés András – a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Színház- és Filmművészeti Egyetem professzora – különösen ambicionált szakterülete a művészeti oktatás folyamatos *megújítása*.

A Zenei Tanszék – a salzburgi Mozarteum Orff Intitút vezetőivel és mestertanáraival kooperálva – az 1998/99-es tanévben bevezette a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésébe (a korábbi, csődöt mondott zongoraoktatás helyett) Orff – az ifjúság számára könnyen elsajátítható, a Kodály-módszerrel kombinált – zenepedagógiai és hangszeroktatási módszerét a táncosok számára elengedhetetlenül fontos *ritmika* gyakorlati elsajátításához. Mégpedig *minél korábban*: már az *általános iskolai* keretekben képzett korosztályaink körében. Ehhez a képzési formához egy kiváló minőségű, Hohner gyártmányú Orff-alapzenekart, illetve hozzá tartozó kiegészítő hangszereket szereztünk be a Zenei Tanszék által az oktatási kormányzathoz benyújtott két nyertes pályázat révén. Zenetanáraink, Pánczél Anikó és Bólya Annamária adjunktusok Orff-tanfolyamokat végeztek, és az Orff-hangszerek oktatása metodikájának elsajátításához a neves ütőhangszer-játékos művésztanárt, Schwarcz Oszkárt kértük fel.

A kis táncosok a kis zenekarban játszva, szórakozva, az *együttjátás* varázsának könnyű gyakorlatában sajátították el az együtt táncoláshoz elengedhetetlen *ritmusérzék*, *ritmika* zenei készségét. A Zenei Tanszék a salzburgi mintájú ritmikai képzés módszerének meghonosítását 1999-ben a *Táncművészet* című folyóiratban is bemutatta folytatásokban, salzburgi és budapesti főiskolai képzépporokkal és a salzburgi tapasztalatcserék beszámolóival színesítve (Károly 1999a, 30; 1999b, 31).

A fiatal, az *alapvető zenei készségek* kifejlesztésére alkalmas korú osztályainkat igazi rátermettséggel és eredményességgel Bólya Annamária tanárnő az Orff-hangszerek mellett, a Nemzeti Alaptantervben előírt furulyaoktatással, egyéni és együttes hangszerjátékkal, énekkari képzéssel és népszerű kóruszereplésekkel tette gazdaggá. Nyaranta Horányban, főleg az általános iskolás korosztállyal zenei táborokat szervezett, amelyek népszerűségét és eredményességét a táborok záróhangversenyei tették emlékezetessé a gyerekek és szülők számára egyaránt. A Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola Nagymező utcai Ferencsik-termében tartottuk évközi, karácsonyi, farsangi hangversenyeinket, melyekre az Orff-zenekarunk számára az alkalmakhoz illő zenekari darabokat hangszereltem.

Az oktatás folyamán a Zenei Tanszék minden oktatási fokozathoz sajátos, a jövőendő táncosok számára kikísérletezett speciális zenei tankönyveket rendelt az oktatók és az ifjúság használatára:

1. Károly Róbert (2000): *Zeneelmélet és zenei formáiban – lépj közelebb a zenéhez!* Planétás Kiadó, Budapest. A könyv alcíme a táncművész-specializációra hívja fel a figyelmet, mert a táncos lép a zenében. A könyvet Láng István zeneszerző, érdemes művész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem professzora, a Pécsi Balett jeles zeneszerzője – pl. a *Hiperbola* (1964) és a *Monódia* (1966) zenei alkotója – lektorálta. Ez a Magyar Táncművészeti Főiskolán és a táncpedagógusképzésben a minisztérium által ajánlott tankönyv.

2. Körber Tivadar (1994): *Az európai zene története, a középkortól a 20. századig.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

3. Körber Tivadar (1995): *A zene és a tánc.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Zene-történeti jegyzet a Magyar Táncművészeti Főiskola művészképzője számára. Lektorálta Batta András zene-történész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Erkel-díjas rektora.²⁸

Per aspera²⁹

Sajnos, az ezredforduló után *zenei regresszió* vált tapasztalhatóvá a főiskola általános szemléletében. A zene centrális, őt megillető méltósága, elismert helyzete, a zeneoktatás igazi támogatása az elhagyott Andrassy úti épületben maradt.

1. A nagyon jó képességeikkel a fenti: *zeneileg, ritmikailag alapozó muzikális területeken* eredményesen működő tanárainkat a továbbiakban a Kazinczy utcai pedagógusképzéshez diszponálták. Az Orff-zenekar elnémult, és a felső évfolyamokba járó táncosoknak a *zeneértéssel, zenei átlényegüléssel* betetetőzött tantárgyának keretei is – annak megfelelő tantervi helyén történő általános kibontakozása helyett – szűkülni kezdtek. Leghosszabb és *legeredményesebben* a Néptánc-színházi tánc Tanszék vezetője és hallgatói őrizték elmélyült stúdiumaik szép eredményeit és tradícióit.

2. *2007-ben megszünt a Zenei Tanszék*, az akkori tanszékvezetőt elküldték, a Zenei Tanszék oktatóit az Elméleti Tanszékbe integrálták. Pedig a külföldi példák szerinte a világban jól működő táncművészeti főiskolák zenei tanszékeinek presztízsét tanúsítják: Rotterdamban, Londonban, Szentpéterváron, Stockholmban. 1988-ban a stockholmi State College of Dance zenei tanszéke a kortárs balettzeneszerzők világtalálkozóját rendezte meg. A stockholmi zenei tanszék vezetője, a magyar származású Deák Csaba engem is – mint a budapesti testvér főiskola zenei tanszékének vezetőjét – meghívott erre a nemzetközi eseményre. Vele balettzenei anyagok beszerzésében, cseréjében, közös tanítványok képzésében élő kapcsolatunk virágzott, látogatást is tett nálunk. A salzburgi Mozarteum Carl Orff Schulwerk vezetőjével, Herman Regnerrel és művésztanáraival – salzburgi szakmai találkozásokat követően – nagy érdeklődés mellett szoros és kölcsönös együttműködés tervén dolgoztunk.

3. A helyhiányra hivatkozó *főiskolai vezetői érdektelenség* a főiskola számára perspektivikusan sokszínű, a megfelelő korosztályú ifjúság változatos *ritmikus képzésének elmélyítését* célzó programot a Columbus utcába költözéssel halogatta, végül *nem támogatta*.

Anonim, de hangos és populárisan hatni kívánó lözungok hangzottak el: az ifjúság túlterhelt, nem ér rá. Mivel van túlterhelve? Mire nem ér rá? A ritmika asszimilálására nem ér rá? Az átlényegülésre? A művésszé válásra? Magára találni nincs ideje? Egyéniséggé, személyiséggé válásra

²⁸ Körber Tivadar a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola és Zene-tanárképző tanára, szakíró, a Magyar Táncművészeti Főiskola oktatója. Magam 1974 óta az MTF docense, szakíró, karmester-zeneszerző vagyok. 1995-től 2003-ig a Zenei Tanszék vezetője voltam, jelenleg főiskolai magántanár vagyok. A *zenei kommunikáció* kutatásával szereztem tudományos fokozatot (PhD).

²⁹ *Per aspera* (latin): viszontagságok, akadályoztatások. Jelen esetben: idegen, zeneietlen szemlélet behatolása a már bevált főiskolai zenei képzés koncepcióival szemben.

nincs idő? *Aspera!* Ez az elsekélyesedés Bójart-tól is, és az ifjúságunk által eszményített, nagyon is élő, jelen lévő – az Erasmus program révén többek számára már tapasztalható – Jiří Kyliántól³⁰ nagyon idegen szellem.

Vizont közvetlenül tőlük, az ifjúságtól, nem ezt hallom, hanem az ellenkezőjét! Hallgatóim nagy lelkesedéssel hozták nekem Kylián DVD-jét. Köztudott, hogy Kylián a prágai Nemzeti Színház Balettiskolájának befejezése, illetve a néptánc és Martha Graham modern mozdulatnyelv technikájának elsajátítása után elvégezte a prágai Konzervatóriumot is. *Muzikalitásából* ráért még arra is. Aztán folytatta a tanulást a British Council ösztöndíjasaként Londonban, mert ráért. Neki volt ideje. Pontosan tudta, mire kell egy fiatal táncosnak az a drága idő.

A zenei regresszióknak sok tanúja van a főiskolán. A gimnázium és az Elméleti Tanszék muzikális és együttműködő, *egészséges művészi szellemét* azonban jól reprezentálja több, a zenével és zene-oktatóinkkal empatikus gesztus. A gimnázium igazgatója nem engedte eladni az Orff-zenekari hangszereket. Sok inspirációt kapunk munkánk közvetlen szemlélőitől, tőlük. Így annak idején, zenei tanszékvezetői erőfeszítéseimhez, azok megvalósításához is, és a zenei kommunikációról írt sokéves kutatómunkámhoz is. A disszertáció védésén az Elméleti Tanszék vezetője, a gimnázium igazgatója és tanárkollégáink megjelenésükkel tiszteltek meg. Értékes gondolataival a rektoraszony is közvetlenül reflektált. A doktori védés forró hangulata után került a tanszéki asztalomra a Bójart-idézet, ami jelen előadásomat inspirálta, és mottójává kristályosodott. Major Rita tanszékvezető asszony doktori ajándéka volt.

Ad astra³¹

A művésztanár pedagógus felelősségének szellemi követelményeként előadásomban megkísérlem a jövő táncművészek zeneoktatásának *legmagasabb szintjét* abban láttatni, hogy a Bójart példáján bemutatott különleges érzékenységgű zeneértés, „zene adta tudás” (Bójart 1985, 256), a zenével való teljes eggyé válás tökéletessége, és annak megszerzésére irányuló igény felismeréséhez elvezessük, e készségük kialakításában és elmélyítésében fejlesszük a legfelső: a mesterfokú képzéseinkben részt vevő táncművész és táncpedagógus hallgatóinkat. Közelítsék meg, értsék meg, és érezzék meg *önmagukat* a zenében. Legyen lehetősége a táncosnak kikísérletezni, hogyan fejezheti ki magát testével, gesztusaival a zenében. *Ébredjenek* a muzikális táncolás tudatára, örömteli közérzetére, azaz táncgyéniségükre. Muzikális táncossá válásuk *vágyával* képesek legyenek magukba olvasztani a zenét, szó szerint *eggyé válni vele* testben és lélekben. Már most érzék el a jövő táncművészek azt, hogy mozdulataikat a *zene táplálja*, a mozdulataik a *zene tolmácsai* legyenek, fordítsák le, tegyék láthatóvá, vagyis *érthetővé* a muzsikát.

A jövő táncosok fejlődésének legmagasabb foka: a *mesterfok*, amelyben a legnagyobb mesterek példájával ismerkedik a jövő táncművésze. Megérti, és művészi vágyaival, az eddig tanult művészi tartalmaival és eszközeivel a nagy példák táncbeli tökéletességét úgy célozza, hogy önmagát találja meg bennük. Ehhez azonban sajátos zeneértés kell, amit Hans Robert Jauss a saját művészetében önmagának tudható táncmű alkotására készítő zenei érintettségnek, Bójart pedig átlényegülésnek nevezett. Amelyet éppúgy megismerni, tanulni, elsajátítani, kipróbálni és gyakorolni kell, mint a zene korábban megismert ortográfiáját, ritmikáját, formai vagy strukturális táncspecifikus kérdéseit, vagy a zene történetében, műfajaiban, stílusában a zene alkotó személyiségeinek vízióit rejtő üzenetét. A zene produktív recepciója vagy alkotói érintettségű befogadása a táncművész *inspiráló útravalója*. Mint hallottuk a mestertől: a zene táplálja őt, és új ötleteket szül a munkához.

³⁰ Jiří Kylián (szül. 1947, Prága) a Holland Táncszínház művészeti vezetője.

³¹ Fel, a csillagokig: a Webern-galaxis csillagözönébe!

Jövőbe mutató, korszakos táncművészek, koreográfus alkotók kikísérletezett táncnyelvezete, újszerű színházi egységének meglepetései, szokatlansága, esetleg torzításai mögött – saját ars poétikájuk értelmében – ott a klasszikus struktúra (Béjart 1985, 138), az iskola és a tradíció. Amit a művészet hagyományának nevez, az egyszerűen a kísérletezés igénye és eredményei. A kutatás jelenteli egyrészt „a múlt idők alkotóinak üzenetét áttenni a jelenbe, másrészt azt cselekedni, amit ők. Kutattak, kockáztattak, fellázdattak, sokszor ellenkezést váltottak ki. Sohasem másoltak” (Béjart 1985, 138).

Az elődök példájában azt az erőt kell kutatni, hogyan *haladtak* tovább. De a haladást önmagában nézve, és nem viszonylagosságában. A tovább vivő tisztaság erejét kell szeretnünk bennük, és megszerettettünk növendékeinkkel. Lőrinc György, mint széles körben, nemzetközileg is elismert táncpedagógus, rendelkezett minden kompetenciával ahhoz, hogy leírja Maurice Béjart nálunk tett vendég szereplései után az ifjúságra gyakorolt rendkívüli pozitív hatását. „Művészete közel áll a magyar művészek és a közönség érzésvilágához”, és magyarországi megjelenése „új közönséget is toborzott, elsősorban a fiatalokból, akiket ezek az *elementáris* színházi élményt nyújtó művek döbentettek rá a táncművészet nagyszerű lehetőségeire” (Lőrinc 1985, 274).

Béjart *kisugárzásának és vonzásának* hatására példaként csak néhány magyar iskolateremtő táncművészművészt említve: gondoljunk Markó Iván művészi pályájára, aki 1972-ben a Magyar Állami Operaházból „A XX. Század Balettja” táncszínházához szerződött Brüsszelbe, és vezető szólótáncos, később a Győri Balett iskolájának, majd a Magyar Fesztivál Balett művészeti vezetője lett.

Korábban Eck Imre is – sokkal nehezebb körülmények között törve utat elképzeléseinek – Béjart erejéből merített, és teremtette meg a kor problémáinak kifejezésére alkalmas, sajátosan egyéni táncnyelvét, és – a kísérletezés, útkeresés és fennmaradás minden kockázatával – létrehozva a Pécsi Balett egyedi magyarországi jelenségét, későbbi nevén a Balett Sopianaet. Hiszen mint Eck Imre kollégája: a Pécsi Nemzeti Színház karmestere, tőlük hallottam, hogyan számoltak be az 1962-ben Bayreuthba érkező Pécsi Balett ifjú tagjai személyes találkozásukról Maurice Béjarttal. „A XX. Század Balettja” tagjai ugyanott ebédeltek, ahol a pécsiek. Váratlanul és felhevülten robbant be a világhírű koreográfus, mert két táncosa nem jött meg a megbeszélte időpontra. „A pécsi táncosok áhítattal nézték az akkor 34 éves, alacsony, erősen kifaragott arcú, villámló szemű, világos szemű mestert. Az erotikus balett főpapját, a beskatulyázhatatlant. Bemutatkozás után Béjart kezét fogott Eck Imrével, beszélgettek és elsietett. Este sikerült megnézniük a Wagner fesztivál Tannhäuser-előadását, előtte egy próbát, amelynek táncbetéteit ő koreografálta. Az I. felvonás Vénusz-barlang jelenetében a táncosai olyan trikót viseltek, hogy hangsúlyozottan teljesen meztelennek látszottak. Az akkor kihívóan erotikus balettot a közönség elragadtatott tapsal ünnepelte (Dallos 1969, 59).

A próbát Wieland Wagner, Wagner unokája pólóban dirigálta, énekeseitől és a világitástól milliméternyi pontosságot követelve. Béjart balettja a gesztusok nyelvére fordította le a wagneri zene fülébe sügött titkait, amelyet Baudelaire olyan figyelmesen és jól hallott egy évszázaddal azelőtt: „A szív és az érzékek dühös lüktetése, a hús kényszerítő parancsai, a szerelem hangutánzó szavainak egész szótára – ezt *halljuk* itt.” (Béjart kiemelése.) „A páronként egy-egy – pókhálónak vagy függőágnak a képzetét keltő – hálóval összefogott testek megbotránkoztatták Bayreuth *bennfentes* közönségét. Nem vagyok a botránynak mindenáron híve, mivel az többnyire csupán képzetelehiányt takar, de nincs ellenemre, [...] ez legalább felébreszti őket. Ha felháborodtak, ez azt jelenti, hogy figyeltek” (Béjart 1985, 178).

Érdekes és jelentős üzenetet hordoz a *különbség*, ami a Pécsi Balett ifjú művészeinek spontán élményében fogalmazódott meg, és amit Béjart emlékezéseiben leír. A Béjart-ban *példaképeket* látó fiatal pécsi táncművészek a bayreuthi közönség körében csak az elragadtatott ünnepi tapsot

hallották, látták! Ezért perspektíva konferenciánkon, mai táncművészképzésünk és művészfűsűsünk jövőképében Béjart szellemének alkotói mintája.

A Pécsi Balett táncosainak máig emlegetett *szimbolikus szójátéka*, hogy ők ott érkeztek, ahová *bejárt* Béjart. Ez a kis színházi *szleng* jól érzékelteti a mester különlegesen egyéni és új táncszínházának mélyreható, emlékezetes hatását a Pécsi Balett ifjú művészeire, akik táncnyelvezetének egyik magyar változatában rokon érzést és szándékot hordoztak. Számukra is eszményt testesített meg Béjart személyisége, mint ahogy előadásom címe is – Béjart szavaival – „a fiatalokhoz szól, az előítélet-mentes szelleműekhez, a mai muzsika szerelmeseihez” (Béjart 1985, 140), akik önmagukba és egymásra tekintve az emberi szellem újabb *galaxisait* szeretnék felfedezni, és táncaikban kifejezni. Azokhoz a jelenlegi vagy leendő táncművészekhez szeretnék én is kiáltani, akik tudják, hogy a legszebb dicséret, amit egy táncos kaphat, hogy muzikális.

Lőrinc György megerősíti, hogy Maurice Béjart személyisége és művészi példája az a *művészi magaslat*, amely tudományos konferenciánk egyik perspektívája, akit a Magyar Táncművészeti Főiskola az ifjú táncművészek és táncpedagógusok képzésében – mint közelítendő mintát – követhető szellemi erőként a *művészfűsűsűs* jövőképébe helyezhet. Béjart örökségét, bátorságát, fantáziájának példaértékű szabadságát, megalkuvást nem ismerő igényességét az őt egyénien követő nemzedék iskolateremtő táncművész-koreográfusai, táncosai folytatják.

A mi növendékeink is, hasonlóan elődeikhez, most Jiří Kylián sajátosan elmélyült, zeneileg rendkívül igényes, fantáziadús, kidolgozott, muzikális művészetének táncszínházához, Hollandiába sereglenek. Ösztönösen magukénak érzik őt, művészi piederstálon látják, DVD-jét hozzák-veszik. Óra után ott fognak: nézni, hallgatni kell velük az általuk hozott Webern zenéjű *Sweet Dreams*, a Steve Reich zenére koreografált *Falling Angels*, a Mozart német táncaira megálmodott, ellenállhatatlan humorú *Six Dances* balettokat. Bámulom, hogy kis zenei felvezetéssel Anton Webern mások számára teljesen elvont Op. 5. vonósnégyesét a *No More Play*-ben – Kylián táncnyelvén – szédületesen értik. De ugyanúgy közelről szólította meg őket a J. S. Bach zenéjében fogant *Sarabande*, vagy Mozart legszebb és legszeretettebb zongoraversenyeinek lassú tételre komponált *Petite Mort* tánclátomásai. Végre elszabadult a fantázia, és a *csillagokig szökött*. Kívánságukra együtt kellett néznünk, és izgalommal beszélünk a *galaxisok* és az ő csodáikról.

A zenei képzés megoldandó kérdései a Magyar Táncművészeti Főiskola új rendszereiben

Előadásomnak *különös aktualitást* ad, hogy többek között a *legidősebb kérdésre* is szeretne választ adni és kapni ma, amikor a főiskola legmagasabb szabályalkotó szerve az új képzésben a mesterfokozat (MA) tantervét, óra- és vizsgatervét latolgatja: legyen, vagy ne legyen már benne zenei képzés. Milyen legyen az? Kell-e a muzsikát úgy hallgatni, hogy – Béjart kifejezésével – *szerelmes* legyen a zenébe, ami szerinte előfeltétele egy valamirevaló koreográfiának (Béjart 1985, 80). Szükséges-e latolgatni, hogy az igazi táncművésznak kell-e tudnia, hogyan kell „a roppant erejű zenét nem a fülével, hanem egész testével, minden idegszálával hallgatni”, mint Béjart: belemélyedve, a partitúrát „felboncolva”, vele egygyé válva, általa „mélyebb, okkultabb kapcsolatok keresve” (Béjart 1985, 183). Úgy élni meg a zenét a táncsal együtt mint nonverbális emberi *kommunikációt*, sajátos és társadalmi méretben felelős érzelmi tartalmával. Azért, hogy – művész és közönsége – meg tudják különböztetni a nagyobb igazságot a kisebbtől úgy, mint a természet nagyobb és szabadabb eszméjét a szűkebbtől és korlátozottabbtól. Azt, ami a *képzeletet* szólítja meg, attól, ami *csak az érzékeket* (William és Shanes 2005, 21).

Ezeket nem lehet kérdéssé tenni rögtönzött, népszerűnek szánt hozzászólásokkal, felkiáltásokkal. Sajnos megtörtént a nagy baj: a főiskola szenátusát úgy befolyásolták, hogy csak „ritmikaoktatás” legyen a mesterfok tantervében, ami (az eddig kifejtettekből kiderülhetett már) a

Táncművészeti Főiskolán – a megfelelő életkorban már megszervezett módon kifejlesztett zenei készség – mégis csak az alapfokot jelenti.

Nem lehetséges és *pedagógiai képtelenség*: a legmagasabb mesterfokon a táncos számára csupán az eszköziség foltozgatása, technicizmus, mely Ujfalussy idézett megállapítására emlékezve: *lenevel a gondolkodásról*.

Meg kell nézni a zenei képzésünk akkreditált egészét, és minél előbb helyreállítani azt a megfelelő humán erőforrásaival együtt. A főiskola életében bekövetkező változások velejáró beharcaiban szomszédvárak alakultak, és elvonták a figyelmet a zenei képzésünk koncepciózus rendszerének szétveréséről. Sajnos az *iffúság* itta meg a levét.

Annak idején a Zenei Tanszék vezetőjeként tanúja voltam az alapos, körültekintő *alkalmassági vizsgálatoknak*, amit a felvételiző kis táncosokkal egy balettmester hajtott végre a főiskolai táncszakma nagy nyilvánossága előtt, hogy elejét vegyék a táncosok későbbi fejlődését nehezítő testi hátrányoknak. A testnél lényegesen ritkábban, de a zenei alapképességekben is előfordulhat a fenti testi adottságok – mint alkalmassági kritériumok – defektusához hasonló *ritmikai hendikep*. Érthetetlen ezért, hogy a néhány évvel korábban már jól működő, szakmailag jól átgondolt zenei műveltségi, és hangsúlyosan ritmikai tesztekkel összeállított *zenei ritmusérzék vizsgálata eltűnt* a felvételi *alkalmassági vizsgákból*. Egyszer csak *megszűnt*. Ezekért a fokozatos, bagatellizáló, aktuálisan alig észrevehető, de távlataiban drámai kiiktatásokért, átalakításokért ki vállalta a felelősséget? Egyeztettek-e a Zenei Tanszékkel, mielőtt megszüntették? Vagy miért nem vették figyelembe annak véleményét?

Béjart fokozott érzékenysége a zene iránt, mélységes viszonya a muzsikához, mi több, éppen Anton von Webern zenéjének értelmezésével a legszellemibb *kortárs zenéhez*: ez számunkra a *betetőző program*, amire a művész személyiségfejlődésében, a fiatal emberek esetében csak bizonyos *lényegileg fontos, alapozó előzmények* utáni *érettebb élet korszakában* nyílik lehetőség. Akkor, amikor már a táncművészi tapasztalat rádöbbenti az ifjú táncművészt arra, amit Béjart mond: „a zene segít, hogy megértse az életet, és talán abban is, hogy (a szakmában) élni tudjon” (Béjart 1985, 80). „Újra meghallgatom, új ötleteket szül majd a munkához” – írja Béjart. Érettség és szakszerű, alkalmas vezetés kell ahhoz, hogy egy kezdő táncos rájőjjön, amiről Béjart így vallott: „Vak vagyok, a zene a vezetőm” (Béjart 1985, 146).

Amikor Maurice Béjart a *hagyományról* beszélt, elmondta, hogy egész munkája a hagyományon alapul „kétszeresen is: alapja az iskola és a művészet tradíciója” (Béjart 1985, 137). A művészet hagyománya egyszerűen a szuverén *művészi szabadság*, a *kísérletezés* igénye, a *kutatás*, más korok ismeretének átadása, de ezek elsekélyesítésének elkerülésével. „A múlt idők alkotóinak üzenetét áttenni a jelenbe annyi, mint *azt cselekedni, amit ők*: Mozart, Beethoven, Wagner sohasem másoltak. Mindegyikük tanulmányozta és szerette elődeit, és példájukban azt *az erőt* kutatta, hogyan haladtak tovább”, vagyis a saját alkotásra késztetést (Béjart 1985, 138). Korunkat Béjart azért érzi *felháborítósnak*, „mert elveszítette a hagyomány iránti érzéket. Elveszítette a *kockázat* iránti érzéket. *Unalmas lapályon haladunk*” (Béjart 1985, 138).

Megfigyeltük, hogy Kylián táncosai olyan zenei nevelést kaptak tőle, olyan produktív alkotói módon értő, analóg zenei-nyelvi befogadásra való képességet, amelynek értelmében számunkra is láthatóvá vált, hogy művészei nem *követik* a weberni szimfonikus zenét, hanem szellemi lelkük mélyéről *anticipálják*, és test-hangszerükön a zenével eggyé válva, saját művészetükben önállóan, de a zenével teljesen egységesülve, elképesztő partitúrapontossággal, saját alkotásukként fejezik ki a zene minden eredeti rezdülését, karakterisztikáját.

Semmi sem menthetetlen, csak *gondoljunk át mindent újra*, amit eddig elértünk. Ne romboljuk le, amit közösen építettünk. Tanítványaim jönnek-mennek, visszajárnak, megkeresnek, és *még többet* kérnek a zenéről.

Levelek érkeznek több élményt adó zeneóra, fakultatív zenei kollégium felvétele érdekében, de főiskolásokként már nem ritmikát kérnek, az már késő *ezen a szinten*, azt már birtokolni kell, hanem tanultságuk, művészi tapasztalatuk, azaz szellemi érettségük és felismert tehetségük birtokának arányában: produktív zenei élményeket, gondolatokat, még többet és többet. Ahogy a szellemet nem lehet intelligenciára cserélni, úgy a béjart-i „zene adta tudást”, a „weberni galaxis” szimbolikáját sem lehet már nálunk – a képzés magas szintjét – ritmikára visszaváltva degradálni. Nem szabad a szükségből erényt csinálni.

Az átgondolatlan átszervezések zenei képzésünkön ütött sebeit a felső szintek roncsolásával nem lehet pótolni, jóvátenni. Át kell nézni az akkreditált és jól bevált, koncepciózus zenei képzésünk struktúráját, *újra gazdát keresve* a zenei képzés épületének. Alkalmas és elkötelezett oktatókkal *megfelelően* kell működtetni a már főiskolánk egész rendszerében kipróbált, teljes lefedettségű, jól működő zeneoktatási építményünket. Ennek perspektíváiban az előadásomban kifejtettek alapján átgondolandó alapelvek, és a művészetcentrikus pedagógusi felelősség szellemi követelményeinek fényében kell láthatóvá válnia a bolognai rendszernek is, de mint *lehetőség: a magasabb minőség felé*.

Mégis ad astra!

Növendékeink meg nem alkuvó, csillagvilágok galaxisait kutató tiszta, és nem ritkán zseniális tekintetere kielégítő választ kell adni. Úgy tűnik, hogy mostanában, vannak, akiknek kilenc és félszer milliószer millió kilométer egy fényév. De növendékeink közül Webern *Hat zenekari darabját* egyre többen Kylián nyelven értik már, és bámulom őket, hogy számukra a galaxis sem idegen, hanem „nagy számú csillag és intersztelláris közeg velük *dinamikailag és fejlődésileg* összetartozó szimbolikus *gondolati rendszer*.”

Végül újra Béjart-ral együtt és mindannyiunk nevében: a mélyen értett, rajtunk *áthangzó zene* az igazi táncművész számára nélkülözhetetlen mélységű *útravaló*, a bemutatott sajátos szenvedélyeivel, titkainak ismeretével. Béjart szavaival és minden táncművésszel együtt meggyőződéssel vallva: „El tudnám fogadni, hogy lemondjak bármiről, csak a zenéről nem. Segít, hogy megértsem az életet, s talán abban is, hogy élni tudjam” (Béjart 1985, 80). Tehát azonnal le kell állítani a zeneietlen és felelőtlen tendenciákat, rehabilitálni kell a zenei képzésünk *teljes koncepcióját*, hogy Béjart és követői szellemében *éljen tudjunk*, azaz fennmaradhassunk.

A Pécsi Balett történetének csiklandós epizódja volt, amikor Stockholmból Oslo felé utazva, az expressz elegáns kocsjában a táncosokkal bridzsező Dienes Gedeontól megkérdezte egy idős angol lady, hogy: kik ők, milyen csoport ez? A készséges felvilágosítás után, Magyarországról semmit sem tudva, így álmélkodott a brit dáma: Hungary, érdekes, nagyon érdekes. És mondja uram, hol jöttek be Önök Európába? Dienes Gedeon habozott, hogy belebonyolódjék-e, de mert partnerei már türelmetlenkedtek, csak ennyit válaszolt: *Vereckénél* (Dallos 1969, 141). Ez legyen a záró és fájó szimbólum az előadást nyitó „weberni galaxis” perspektíváira? Ne! Nem!

A zárószót Harangozó Gyula írásából idézem, amit azzal kapcsolatban írt, hogy Bartók az 50. születésnapjára készül, *A csodálatos mandarin* című előadás próbáját végignézve „mint művész érezte, hogy a látottaknak nincs sok kapcsolatuk a zenéjével. A szakemberektől próbált magyarázatokat kérni az egyes momentumokra. A rendező és a balettmester zavaros magyarázatokba kezdtek. Bartók egy ideig hallgatta, majd azt mondta: »Kérem, önök félrevezettek, mert még csak a zenémet sem ismerik.« Ezzel elment, és több próbára el sem jött” (Ujfalussy és Lampert 1974, 357–358).

Legyen ez szimbolikus zárójelenet: a *honnán*, a fentiekben bemutatott *hová* számára, a *Perspektívák az új évezredben* című konferencia táncművészet-központú zenepedagógiai koncepciójában.

Irodalomjegyzék

- Ábrahám Mariann (2000, szerk.): *Varró Margit és a XXI. század. Zenepedagógiai tanulmányok, visszaemlékezések Varró Margit tiszteletére*. Zenetanárok Társasága, Budapest.
- Béjart, M. (1985): *Életem: a Tánc*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (2000): *A Magyar Táncművészeti Főiskola – The Hungarian Dance Academy 1950-2000*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.
- Dalhaus, C. és Eggebrecht, H. H. (2004): *Mi a zene?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Dallos Artilla (1969): *A Pécsi Balett története*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Györkösy Alajos (1970): *Dictionarium Latino-Hungaricum*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jacoby, E. (2003): *Ötven klasszikus filozófus – gondolkodók az ókortól napjainkig*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Jauss, H. R. (1977): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Joerg, G. J. (1998): *Jiří Kylián und seine Ballettfolge Black and White*. RM Associates Arthaus Musik, Leipzig.
- Károly Róbert (1999a): A kis hangok nagy zenéje – Látogatás a salzburgi Mozarteum Orff Intézetében. *Táncművészet*, 30. évf. 2. sz. 30.
- Károly Róbert (1999b): A kis hangok nagy zenéje – A salzburgi Orff-módszer a hazai táncművészképzésben. *Táncművészet*, 30. évf. 3. sz. 31.
- Károly Róbert (2000): *Zeneelmélet és zenei formatan – lépj közelebb a zenéhez!* Planétás Kiadó, Budapest.
- Körber Tivadar (1994): *Az európai zene története, a középkortól a 20. századig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Körber Tivadar (1995): *A zene és a tánc*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kramm-Walter, H. (2000): Zene – test – hangszer. Ábrahám Mariann (2000, szerk.): *Varró Margit és a XXI. század – Tanulmányok, visszaemlékezések Varró Margit tiszteletére*. Zenetanárok Társasága, Budapest. 35–42.
- Lőrinc György (1985): Maurice Béjart balettjai Budapesten. In: Béjart, M.: *Életem: a Tánc*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lukács György (1970): Bartók Béla. *Nagyvilág*, 15. évf. 9. sz. 1283–1294.
- Machlis, J. (1970): *The Enjoyment of Music – an Introduction to Perceptive Listening*. W. W. Norton and Company Inc., New York.
- Pauler Ákos (1922): *Liszt Ferenc gondolatvilága*. Budavári Tudományos Társaság, Budapest.
- Pók Lajos (1981, szerk.): *Goethe: Antik és modern*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Regner, H. (1988): *Musik lieben lernen – von den Bedeutung früher Begegnungen mit Musik*. Schott-Piper, Mainz–München.
- Runze, K. (2000): Hallás – készség – „persona”. Ábrahám Mariann (2000, szerk.): *Varró Margit és a XXI. század – Tanulmányok, visszaemlékezések Varró Margit tiszteletére*. Zenetanárok Társasága, Budapest. 27–34.
- Salzman, E. (1980): *Twentieth-century music: an introduction*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Ujfalussy József (1980): *Zenéről, esztétikáról*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Ujfalussy József (2000): Varró Margit jelentősége. Ábrahám Mariann (2000, szerk.): *Varró Margit és a XXI. század – Tanulmányok, visszaemlékezések Varró Margit tiszteletére*. Zenetanárok Társasága, Budapest. 13–18.

- Ujfalussy József és Lampert Vera (1974, szerk.): *Bartók breviárium*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Webern, A. von (1983): Út az új zenéhez. In: Wilhelm András (szerk.): *Anton Webern – előadások – írások – levelek*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Wilhelm András (1983, szerk.): *Anton von Webern: Előadások – írások – levelek*. Zeneműkiadó, Budapest.
- William, J. M. és Shanes, E. (2005): *Turner*. Ventus Libro Kiadó, London–Budapest.
- Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.

A nonverbális kommunikáció jelentősége a pedagógiai helyzetekben

Tapasztalatok a balett-teremből

A Magyar Táncművészeti Főiskola moderntánc-pedagógus szakán végzett módszertanoktatói munkám része immár évek óta, hogy szemeszterenként mintegy 30-40 darab kitöltött hospitálási naplót olvassak végig. Ezek a kétoldalas jegyzőkönyvek hivatottak a hallgatót segíteni abban, hogy megfigyeléseit megadott szempontok alapján fogalmazza meg.

A kitöltendő pontok között az órafelépítés, a tanítási módszerek, a tanár-diák viszony, az ellenőrzés-értékelés és hasonlók szerepelnek. A tanár nonverbális kommunikációjára vonatkozó kérdést rendszeresen követik olyan válaszok, melyek vagy teljességgel felszínesek, vagy egyenesen a kérdés félreértéséről, meg nem értéséről tanúskodnak. Próbáltam megmagyarázni például, hogy a táncművészeti oktatásban a tanítvány megérintése *önmagában* még nem meríti ki a nonverbális kommunikáció fogalmát, hiszen az érintés esetünkben „munkaeszköz”, ugyanis adott esetben taktikailag kell helyreigazítanunk növendékünk testhelyzetét. Ugyanakkor az, hogy *miként* érünk a növendékhez: milyen dinamikával, gyakorisággal, milyen és hogyan intonált szöveggel kísérve – nagyon is lényeges kommunikációs eszköz.

Az érintés problémája csupán egy, bár igen jellemző példa a jó néhány közül. A legsúlyosabb eset az, amikor arra a kérdésre, hogy milyen is volt a tanár nonverbális kommunikációja az órán, nemes egyszerűséggel az a válasz, hogy „Nem volt.” Hiába említtem meg finoman, hogy az ember nem tud nonverbális eszközök nélkül kommunikálni, és hogy a kifejezéstelen arc nem egyenlő a nonverbális kommunikáció hiányával, az említett kérdésre továbbra is rendre érkeznek az üres, semmitmondó válaszok.

Az idő múltával meg kellett értenem, hogy a táncpedagógusnak készülő fiatalok ezt a tényezőt egyszerűen alulbecsülik: megfigyeléseik (hospitálásaik) alkalmával messze nem tartják olyan lényegesnek, mint a verbális tartalmakat. Megtanulták a pszichológiaórákon, sőt vizsgáztak, szigorlatot tettek belőle, hogy miben áll a kommunikáció, és ezen belül annak nonverbális vonatkozásai – mégsem tudják a táncpedagógiai gyakorlatban kellőképpen és tudatosan alkalmazni. Végtére nem is kellene ezen csodálkozni, hiszen már kisgyermekként egy teljesen verbalizált társadalmi életre szocializálódunk. Az általános iskola elsődleges célja az alsó tagozaton, hogy írni-olvasni megtanítsa a gyermeket – és óriási haladás, hogy néhány éve legalább már nem osztályozzák számjeggyel az itt elért eredményeket –, de szülőként is alig várjuk már, hogy tudjon végre értelmesen beszélni a gyerek, mert a gögicseléséből nem értünk mindent pontosan.

Úgy érzem tehát, hogy erre a kérdésre az eddiginél erősebben rá kell irányítanunk a hallgatók figyelmét. Hiába tanuljuk meg, mi is az a nonverbális kommunikáció, ha nem tudjuk „lefordítani” annak lényegi effektusait a magunk és mások szakspecifikus pedagógiai gyakorlatában.

Az alábbiakban szeretném kiemelni azokat a nonverbális üzenetközlési eszközöket, amelyek a táncoktatás területén kiemelkedő jelentőségűek, s megjelölni azokat, amelyek ezen a speciális pedagógiai területen némiképp módosulnak, átértelmeződnek.

Ha belép valaki az ajtón, a *tekintete* az, amely először magára vonja a figyelmünket: az *arcot* nézzük, annak kifejezésére reagálunk elsőként. A szem mozdulata közvetlenül árulkodik érzelmeinkről, indulatainkról, mindazonáltal tudatosan is alkalmazhatjuk szemünk mozdulatainak kifejezőkészségét. Ha a tánctanár úgy érkezik a terembe, hogy nyíltan körbenéz a jelenlévőkön, az nyilván mást kommunikál, mint ha szemlesütve, netán jegyzeteibe mélyedve vagy éppen az ablakon kibámészkodva érkezik. Ez a kommunikációs eszköz tehát nem mutat különösebb eltérést a táncoktató gyakorlatában, mint bármely más oktatási, nevelői területen működő személyé, sőt bárkié az életben.

A *proxemika*, azaz a feladó és a vevő egymáshoz viszonyított *térbeli elhelyezkedése* már más megvilágításba kerül abban a pillanatban, mikor az oktatás tárgyának egyik alapeleme maga a tér. A mindennapos kommunikációban határozott viszonyrendszerre utal az, ha valakihez egészen közel tartózkodom beszéd közben, illetve ha távolabb; vagy ha mellette állok, illetve mögöttem. A közelség bizalmas (netán bizalmaskodó) jelentéstartalma itt egész egyszerűen a munka gyakorlati elemévé alakul át. Ha valakinek a testhelyzetét fizikai érintéssel kell javítanom, egészen közel, esetleg szorosan a háta mögé kell állnom. Ezzel azonban a hozzá fűződő személyes viszonyom egyáltalán nem lesz szorosabb annál, mint amilyen azokkal, akik távolabb helyezkednek el a teremben.

A test-tér zónák hagyományos felosztása tehát a táncteremben értelemszerűen módosul: proxemika szempontjából ez a tér „semleges” területnek számít. A táncos növendék ezt hamar megszokja, és magától értetődőnek veszi, ám ezt is tanulni kell. Az első óráján részt vevő gyermeknek furcsa, ha tanára a háta mögé áll. Ilyenkor ijedten, bizalmatlanul tekergeti hátra a fejét, mígnem megtanulja, hogy ezt a „háthatamadást” rezzenéstelenül fogadja, hamar képessé lesz azt átértelmezni. Tudja, hogy ilyenkor a tartására vonatkozó megfigyelésnek vetette alá tanára, netán taktilis korrekcióra is számíthat.

Különös jelentést kaphatnak itt a felségterületek is. Nonverbális kommunikációnk része – a közoktatásból vett példával élve –, hogy ki melyik padban ül. Bár a kérdés a táncoktatás esetében is lehet tanári irányítás függvénye: hagyhatja, hogy kialakuljon, kinek hol a helye a rúdnál vagy a sorokban, ám a tánc egyik lényegi eleme a tér elvonatkoztatása. Tehát jó esetben semlegessé válnak a társadalmi hierarchiában kialakult felségterületek.

Ehhez a problémakörhöz tartozik még a *kinezika*, azaz a *testtartás*, a *testnyelv* kérdése. A szikár, egyenes tartás, magasan tartott áll a köznapi kommunikációban némi merevséget, arisztokratizmust sugall, ugyanez a balett-teremben a legközvetlenebb egyéniség számára is az ilyen stílusú technikai elemet jelenti. A testtartás tehát – mint köznapi kommunikáció – a táncteremben másodlagos jelentőségű. Éppen ezért érdemes odafigyelni, mert jóval nagyobb hangsúlyt kap, ha mégis olyasmi történik, hogy például egy oktató lelógatott fejjel leroskad egy székre, netán nőiességét hangsúlyozandó, finoman keresztbetett lábakkal helyet foglal, karjait melle alatt átfonva. Érdekes, hogy hospitálóim többsége ezekre a jelenségekre egyáltalán nem figyelt oda, pedig ezek rendkívül árulkodó jelek a tanár személyiségét, és annak előtérbe helyezésének mértékét illetően.

Már bevezetőmben említettem az egyik sarkalatos problémagócot: az *érintés* kérdését. A megannyi kulturális és rituális megkötöttséggel terhelt érintés – akár az imént tárgyalt proxemika és kinezika – személyközi kapcsolataink fontos közvetítője. Itt tényleg a test beszél testhez, szinte mindnyájunk által jól ismert, egyezményes jelek útján. Mindenki tudja, mit jelent az, ha valakit felpofozok, mit jelent az, ha valakinek megsimogatom a kezét, mit jelent az, ha valakit elgáncsolok, és mit jelent az, ha a tenyerébe csapok. A táncművészet elvonatkoztatja a testet hétköznapi jelentéstartalmaitól, így más jelentést kap az érintés is.

A tánc oktatásakor alkalmazott kommunikációnak ehhez a módosult tartalomhoz kell viszonyulnia. Elvont mozdulatnak és konkrét oktatási célra irányuló mozdulatnak kell találkoznia és

harmonizálnia ezen a speciális pedagógiai terepen. Ennek a gesztusnyelvnek a kialakítása ráadásul nemcsak az oktatótól követel különleges érzékenységet, hanem a növendéktől mint befogadótól is.

A táncterembe először belépő fiatal valószínűleg csak az érintés társadalmilag elfogadott jelenségeit ismeri. Ha egy matematikatanár megfogja a gyermek kezét, miközben elmondja neki, hogy kettő meg kettő az mennyi, az egészen más jelentéssel bír, mint amikor a tánctanár megfog egy éppen mozgásfeladatát végző kezét. Ha a történelemtanár hátulról végigsimítja növendéke hátát, miközben az a mohácsi vérszről mesél, az egészen más jelentésű, mint amikor a tánctanár ugyanazzal a mozdulattal növendéke tartását kívánja korrigálni.

Valahányszor új tanítványaim vannak, mindig elmagyarázom nekik, milyen céllal, hogyan fogom őket érinteni, és kérem tőlük, hogy ha valakit ez zavar, szóljon előre. Volt már példa rá vezetői gyakorlatom során, hogy egy szülő panaszkodott nálam az egyik mesterre, hogy az tapogatja gyermekét. Ezek bizony kényes kérdések. Ha nem voltam ott, és nem láttam, hiába is próbálnám bizonygatni, hogy ezek a mozdulatok a szükséges instrukció részei.

Ha tehát a táncpedagógus nincs tisztában azzal, milyen fontos az érintés minősége (ereje, iránya, időtartama stb.), akkor nagyon nagy hibákat követhet el. Érinteni tehát önmagában itt még nem kommunikáció, hanem munkaeszköz: a kommunikációs minőséget az érintés mikéntje határozza meg. Ha tehát a tanárjelölt hospitálási megfigyelése során a nonverbális kommunikáció rubrikába azt írja, hogy „a tanár néha megérintette a diákokat”, akkor végzetesen nem értette meg ennek az eszköznek saját szakmájára vonatkozó jelentőségét. Azt tehát, hogy az érintés ténye jelen esetben a tanár szakmai feladata, munkaeszköze, és tényszerűségében még nem kommunikáció. Attól lesz azzá, *ahogyan* ezt az érintést végezzük. Tudatosan, célirányosan, az egyedi esetre „fogalmazva”: elővigyázatosan kerülve tehát az összekeverhetőséget a hagyományos alapsémákkal, vagyis kizárni a félreértések lehetőségét.

A *gesztusok* azok a nyelviséget is megelőző kommunikációs elemek, melyek leginkább megközelítik a verbalitást: egyikük-másikuk már-már egyezményes írásjelként is felfogható. Ezek a jelek olyan mértékben rögzültek, hogy kevésbé módosítható a jelentésük önkényesen. A különböző tánc technikák oktatása során szintén kialakulnak ilyen gesztusok, ezek alkalmazása nem okozhat különösebb zavart, hiszen speciális vevőknek szól: az oktatás során egyértelműen elkülönülnek a többi gesztustól, akár egy szakkifejezés a beszélt nyelv többi elemétől.

A verbális megnyilvánulások velejárója, a *hang használata* viszont újfent olyasmi, ami egészen másképp funkcionál a táncoktatásban, mint egyéb, köznapi alkalmakkor vagy oktatási szituációkban. A köznapi életben a hangnem egyértelmű kommunikációs eszköz. Ha például becsmérlő hangon mondom, hogy „jól van”, az egészen mást jelent, mint ha ugyanezt pozitívan csengő hanggal, lelkesülten ejtem ki. Ám sokat jelez verbális közléskor az is, milyen ritmusban, milyen hangmagassággal, milyen hangerővel beszélek. Utóbbi vonatkozások alapvetően megváltoznak a táncoktatás közben. A leggyakoribb jelenség az, amikor az oktató a mozgás ritmusát hangsúlyozva, annak megértését segítendő, zenei ritmusban beszél, sőt énekel, hangszerek hangjait imitálja. Hangereje a kísérő zene hangerejétől is függhet. Tehát ha egy matematikatanár felemeli a hangját az órán, az egészen mást kommunikál, mint amikor a tánctanár teszi ugyanezt. Ugyanez mondható el a nyelv ritmizálásáról is: a tánctanár ritmikusan szüneteket tarthat közlendői között, hiszen az általában a gyakorlat időbeliségének függvénye, ám ha a földrajztanár hosszú másodpercekre megszakítja mondatait, az egészen más jelentésekkel bírhat. Míg a magasan sivitó hang a köznapi életben akár hisztériaként is értelmezhető, addig a táncteremben szolgálhatja a mozgás térbeli felfelé emelését vagy az energiaszint növelését.

Ide kapcsolódnak még a hangok kiadásának egyéb eszközeit illető félreértések. A tanár a ritmika segítése céljából – éppúgy ahogy a hangját használja – gyakran csettint, tapsol, közeli tárgyat

üt. Számtalan hospitálási napló tartalmazza a nonverbális kommunikáció rubrikában azt a „megfigyelést”, hogy „a tanár tapssal kísérte a gyakorlatot”. Ez kommunikáció szempontjából sajnálatosan üres meghatározás. Nem beszélve arról, hogy a taps a köznapi használatban leginkább a tetszés kifejezésének eszköze. Persze lehet türelmetlenül is tapsolni, mint amikor a fizikatanár a dolgozatok beadását sürgeti. A tánctanár tapsának azonban ehhez nem sok köze van. A lényeg itt is az, hogy a táncoktatás esetében a hang, a zaj metrikus, folyamatos kiadása nem nonverbális kommunikáció, hanem zenekíséret. Természetesen itt is vannak az emberi hangkibocsátás mikéntjének olyan nüanszai, melyek már érzelmi szinten kommunikatívak. Nem mindegy ugyanis, milyen hangon énekelem a ritmust: türelmetlenül nekidühödve, vagy belülről jövő lírai derűvel, netán lelkesülten, mint egy hadikürtös: ez mind érződhet a hangon. A ritmikus tapson viszont már kevésbé, hiszen tenyereim összecsapása itt valóban tisztán zenei funkcióval bír.

Van-e recept arra, hogyan tudunk „jól” kommunikálni táncpedagógiai helyzetekben? Egyetlen recept nincs, már amennyiben irányíthatjuk kommunikációnkat, hiszen annak egy része nem akaratlagos. A pedagógus – jó esetben – saját egyéniségével adekvát módon, érzelmeivel összhangban választja meg kommunikációs eszközeit. Így jöhet létre akaratlagos és nem akaratlagos nonverbális kommunikációjának harmóniája. Így lesz minél természetesebb és őszintébb, hiszen az őszinteség hiányára minden diák erősen érzékeny, és ez ellenállást szülhet akkor is, ha a konkrét pedagógiai cél amúgy elfogadható lenne is számukra. Az őszinteség, a saját egyéniség felvállalása akkor is meggyőzőbb a diák számára, ha az netán olyan elemeket is tartalmaz, amelyek a tanár „esendőségét” közvetítik. Jómagam például „bevallom”, ha kapkodásból az öltözőben hagytam egy fontos CD-lemezt, és nem próbálom olyasmivel kendőzni, hogy mondjuk, kölcsönadtam és nem kaptam vissza. Így biztosan koherensebben, megnyugtatóbban kommunikálok, mint ellenkező esetben tenném. Ha pedig tévesztek valamit tanítás közben, arra külön fel is szoktam hívni a figyelmet – a pedagógusképzésben különösen.

A sikeres kommunikáció titka talán éppen abban rejlik, hogy képesek vagyunk-e észrevenni, elemezni és értékelni azt: úgy másoknál, mint saját tevékenységünk során. Úgy tűnik, ezt akár tanítani is kellene. Hamarosan induló tanárszakunk nagy valószínűséggel megoldást hoz majd ezen a téren is.

Irodalomjegyzék

Balázs Sándor (2000, szerk.): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Okker Kiadó, Budapest.

TÁNC- ÉS SZÍNHÁZ-ANTROPOLÓGIA

Bob Fülöp Erzsébet

„Minden szétesik”

Színészi tesztesztus és kontextus

Bob Fülöp Erzsébet:

„Minden szétesik”

Színészi tesztesztus és kontextus

Dóka Krisztina:

Gondolatok a magyar táncfolklór akkulturációjáról

Mizerák Katalin:

Az ázsiai előadóművész „testének fegyverezése és felszabadítása”

Ez a tanulmány a posztmodern színpadi test reprezentációjának kérdését járja körül egy konkrét színészi testszöveg elemzésén keresztül. A tárgyalásmód eszköze a reflexió, amely kettős irányultságot jelent: egyrészt reprodukálja a bemutatott színpadi valóságot, másrészt reflektál erre a valóságra.

Indusztriális és posztindusztriális társadalmunk mindennapjaiban a testek és testképek forradalmi, dömpingszerű egymásra halmozódásával találkozunk, ezért bármilyen szellem- vagy társadalomtudományról szóló írás ma már igen nehezen kerülhetné meg a test problematikáját. Káosztársadalmunk panoptikumából az egyénre, az elidegenedett, elgépiesedett, szétdarabolt techno-identitás tükröződik vissza, a gyűjtemény „logóját” pedig a böhmei megállapítás hordozza, miszerint „az ember olyan lény (Wesen), amelynek nincs lényege (hat kein Wesen)” (Böhme 1998). A posztmodern irodalom által megállapított „borderline” (határeset) szereplő jellemzői a következők (P. Müller 2003): egy meghatározott fizikai helyzetben való rögzítettség, szoborszerűség; léte nem realista gyökerezettségű, viszonylagos, művi, beszélő-mozgó, dezintegrált kreatúra; paradox természetű, mert az észlelt valóság más-más szeletének „szimulákrumaiból” (Baudrillard 1996, 261) és hipervalóságából tevődik össze. Többféle eljátszott szerepbe képes magát transzformálni, innen adódik megfoghatatlansága, azonosíthatatlansága; valamiféle elméleti hipotézis, a nyugati kultúra önértelmezésére készíti a színpadon megjelenő testek és testképek, „a folytonosan szétforgácsolódo entitás” (Foucault 1998, 75–91) reprezentációs lehetőségeit. Az előadás kutatási témája – a reprezentált színészi testek és gesztusok új perspektívái a színházművészetben, és a testnek a posztmodern színház szinte átláthatatlanul szerteágazó praxisában való jelenlétének részletekbe menő elemzése helyett – kísérletet tesz az adott színházi testiség funkcióörténetének bemutatására és interpretálására. A performatív aktusok vizsgálata során kialakul a színészi testnek egy olyan diskurzusa, amely az adott jelek olvasható rendszerébe való transzfigurációja által új perspektívát nyit a kortárs magyar színjátszásban.

Kutatásunk szempontjából izgalmas anyagként szolgál Bodó Viktor *ledráltalettüntem* című, 2005-ben a budapesti Katona József Színházban rendezett előadása. Az előadás sok bővebb elemzésre számot tartó, egyedi színészi tesztesztust és testképet hordoz, mégis, ezek közül a kishivatalnok Josef K. legabszurdabb vízióját, a hivatalszolga feleségével való találkozását szeretnénk az elemzésbe beemlíteni.

Bodó rendezésének egyik erénye, hogy igazi „kafkai” előadást hozott létre. Azonban feltevődik a kérdés, mit is értünk azon, hogy „kafkai”? Néhány visszatérő motívum Kafka műveiből: a többsíkú valóság szimultaneitása, az átalakulás fizikai és szellemi értelemben, a szorongás, az elidegenedés, a reménytelenség, a kiszolgáltatottság atmoszférája és a sötét humor. Lehetetlen szereplői képtelen szituációkban, olyan helyzetekben, amit ha teljesítenek, belső konfliktusaik lesznek, ha pedig nem, akkor a „külsőkkel” szembesülnek – ezekből a kényszerhelyzetekből származik a kafkai abszurd, a kafkai paradoxon. A konfliktusok már nem személy és személy között zajlanak,

hanem személy és hatalom, egyén és bürokrácia, a kisember és a rendszer között. Az abszurd szó etimológiája a kellemetlenhez, ízetlenhez, képtelenhez, lehetetlenhez kapcsolódik. A karkai abszurd az embert tehetetlennek, az őt körülvevő világot megérthetetlennek, a társadalmi létet értelmetlennek tekinti. Az emberi állapot értelmetlensége felfüggeszti a racionális gondolkodási mintákat is, nem érvényesül a konvencionális logika, ezért hatása a váratlan, egyéni, meghökkenető „sokkterápiájára” épül.

Visszatérve Bodó Viktor rendezői „összgesztusára”, a nagyon is nyomon követhető karkaiság az előadásban egy posztmodern reprezentációs attitűddel társul: a többsíkú valóság szimultaneitását itt multimédiális environmentek hatásaként érzékeljük. A posztmodern „borderline” szereplők ábrázolását pedig az egyazon figurán belül ötvözőtt sokféle identitás megmutatásával, „a senki sem az, akinek látszik” színészi magatartásán keresztül valósítja meg a rendező, és pillanatokon belül képes – akár egyazon figurán belül – újabb és újabb látványos alakokat felvonultatni. Bodó rendezésének titka az éles váltások, a „sziporkázó stílbravúr” ecói megfogalmazásának mentén keresendő. Az előadás egészében a spektakuláris montázsstéchnika érvényesül, a revü, a film, a performance, a videó, a festészet, akár a popkoncerten keresztül vezet, és olyan szekvenciális kódokat alakít ki, amelyek egymásról leválasztódva, a mindennapitól eltérő értelmezési rendszereket képesek kialakítani. Ez a rendezői eljárás a Helga Finter által tanulmányozott eizensteini attrakciók montázsrelvéhez közelít. Ennek az elvnek a lényege, hogy a néző „olyan érzelmi állapotba kerüljön, melyben nem egyfajta pszichológiai dekonstrukcióról, hanem »agresszív pillanatok« attrakcióként meghatározott montázsáról van szó: (színházi) attrakció a színház minden egyes agresszív pillanata, azaz minden eleme, ami a nézőt olyan érzéki vagy pszichikai hatásnak teszi ki, ahol a hatások kísérletileg igazoltan és matematikailag kiszámolva a befogadó emocionális megrendülésére irányulnak” (Finter 1998). Ezen agresszív pillanatok a nézőt egy folyamatos érzéki és pszichikai megrendülés emóciójában tartják „a szem és a fül felajzottsága” által. Ennek a folyamatos érzéki ingerlésnek a hatására a néző kilendítődik a szokványos, önmagát azonosítani vágyó én-státuszából, és az újonnan kreált percepció-affektív-megértési dimenzióban a nevetéssel és a derűvel válaszol az audiovizuális nyelvekre. Hasonló hatásmechanizmussal operál a rendező a szereplők esetében is: az agresszív pillanatok attrakció elve váratlan színészi megvalósításokat, spektakuláris testszövegeket, meglepő testképeket produkál.

A továbbiakban, a posztmodern színészi test reprezentációs lehetőségének bemutatására következzen egy ritka színészi teljesítmény, a hivatalos feleségét játszó Rezes Judit testgesztusának elemzése. A gesztust az örök Josef K.-hoz (Keresztes Tamás) intézett kiabálásai („Hé, maga! Gyorsan! Jöjjen! El fog kézni a tárgyalásról! Gyerünk! Mozgás! Könyörögni kell, Josef K?!”), ajtócsapódások, futkosás és a perspektivikusan felépített terek bezáródása vezeti fel. A tér szobává alakul, és a nő egy öntözőkannával a kezében bejön a térbe. Ezzel a bejövettel kezdődik el Rezes Judit testgesztusa, ami három részre bontható egységet alkot. A nő a fiziognómiai elváltozás jegyeit mutatja: vékony csíkbán folyik a nyál a szájából, miközben csigalassúsággal mozog. Mintha a posztmodern határeset-szereplők testének didaktikus prezentációja lenne ez a színészi megjelenítés, annyira irreális, művi kreatúraként hat. Elindít egy öntöző mozdulatot a kannával, amit az öntés pillanatában Josef K. bejövele zavar meg. A nő cselekvése ürügyszerű, értelmetlen, öncélú képtelenség, mert egy üres cserépen kívül nincs mit öntözni ebben az üres térben. A mozgássorok kivitelezése szintén a posztmodern szereplőkre jellemző szoborszerűséget idézi, amit a színész szinte mozdulatlanul ható mozgásllassítással valósít meg.

Josef K.: Ez a Július utca 123?

Nő: Igeen. Ma nincs ülésés.³²

³²Az előadás szövegét Bodó Viktor és Vinnai András átdolgozásában idézzük.

A színésznő első megszólalása bizarr: mély hangfekvésben szólal meg, monoton beszédmodort használ, közben a mondatok végén furcsa, emelkedő inflexiót alkalmaz. Az emelkedő inflexió fenntartja a beszéd aktív jellegét, választ, reagálást követel. Kijelent valamit, miközben rákérdez a kijelentésére. Válasza ténylegesen választ kér, mintha az elhangzott információ kapcsán Josef K. beleegyezésre vagy elutasításra várna.

Josef K.: Nekem vizsgálat van az ügyemben.

Nő: A vizsgálóbíró meghalt és ilyenkor nem lehet tudni, hogy mi van.

Ismételt meglepetés: ezúttal kislányos, vékony hangon, magas hangfekvésben válaszol, közben folyamatos lassításban végrehajtott öntöző mozdulatot tesz, míg végül eljut az üres cseréphez, amit megöntözne, ha volna valami a kannában. A színész mozdulatai valahol a mozgás és a mozdulatlanság közé ékelődnek, ahol a mozdulatlanság mégsem válik nem-mozgássá, mert a színész csaknem ikonná szublimálódott testének belső dinamikája van: a mozgás és beszéd által kialakított lenyűgöző képi és akusztikai hatások fokozatosan egy nőnemű szörny deformált látványát körvonalazzák.

Josef K. tétlenül toporog, majd elindul haza. A hivatalos felesége erre leteszi a kannát és azzal a határozott kérdéssel állítja meg, hogy üzen-e valamit? Josef K. valami hirtelen felcsillanó lehetőséget érez a kérdés mögött, visszafordul és megkérdezi, hogy „jól ismeri?” Erre a nő leteszi a kannát és zagyva fejtegetésbe kezd a férjét helyettesítő diák ostromló vonzalmáról, illetve a háromjuk szerelmi bonyodalmáról. Egyre jobban belelendül a beszédbe, miközben kiesik az egyik foga, amit nyalástól a férfi felé kiköp, majd felnyalabolja a kannát, és egy indexszerű, mutató mozdulattal lassan K. felé indul. A férfi elhátrál a rá mutató, fenyegetően közeledő mozdulat elől, a nő pedig ugyanúgy folytatja a mutatást és a menetirányt, amíg eljut a falba szerelt csapig és alá tartja a kannát. A befogadó megértésében artikulálódik a mozdulat: az indexszerű mutató nem K.-ra utal, nem tőle akart valamit, hanem a cselekvés tartozékát képezte, és azért ütközött össze K.-val, mert az „benne volt a képben”. A férfi valamilyen kölcsönös segítségnyújtást emleget, de beszéd közben elakad, mert a nő megfordul. Ezzel zárul le a testgesztus első lassítása, és alakul ki a következő gesztusegység: az állókép.

Ez a megfordulás egyszerűen megrendítő. Az állóképben megjelenő testlátvány nemcsak K. érzékeit bénítja meg, de a néző hátán is végigfut a „karkai borzongás”. Rezes Judit eddigi lassúsága, és az erre a lassúságra felépített bizarr feltűnőségjelek csupán a jaussi kuriozitást váltották ki a befogadóból. Ez az állókép, amelyben a színészi test egy hihetetlen transzfigurációs aktuson megy át, a befogadó érzékeléséből „a szétmarcangolt tetemek, vagy akár csak a legyeket fogó gyilk megigéző látványa” (Jauss 1997, 160) jaussi viszonyulást kényszeríti ki. A megigézett néző a kiváltott érzéki élmény által kiemelődik saját „nézőségi” teréből, és egy új dimenzióba kerül: az észlelés-megértés csendjének dimenziójába, a felfoghatatlan dimenziójába. Valószínű, hogy hasonló színházi pillanatok hatására fogalmazta meg Lehmann a „Való behatolásának” posztdramatikus színházi elvét (Lehmann 2007), vagyis amikor a színház megértés horizontjában a színházi esemény egy megrendítő, fizikális pillanattá alakul.

Mi a titka annak, hogy egyetlen színészi testgesztus ilyen elementáris reakciót, kognitív folyamatot tud kiváltani nézőjéből anélkül, hogy szükség lenne a történet megértett és átélt mozzanataira, az addig lezajlott előzményekre? Bár ebben az állókép által kiváltott befogadói affektivitásban benne foglalatik az azonosulás évezredes arisztotelészi elve, valamint a nézőnek a színészi testtel való azonosság-tudatából fakadó felismerés-megértése, mégis, ennek a lenyűgöző képi hatásnak az energiája egy újfajta nézői érzékiségből fakad. Mivel ennek az állóképnek a színészi gesztusa nem hasonlítható a szemantikai mezőben feltérképezett egyetlen testképhez sem, sokkal jobban

igénybe veszi nézőjének észlelési tapasztalatait és az ehhez kötődő érzékelési mechanizmusait. A kinesztéziái reakció, ahogy látunk és hallunk, felébreszti az idegeinket, szívünket, és „a bőrünkön érezzük” a hatását, ahogy azt Artaud mondaná. A Néző először a pszichoszomatikus és az érzéki megrendülés reakciójával válaszol a hatásra, csak azután kapcsolja be a megértését.

Rezes Judit állóképe: a posztmodern emberi test torz, rosszul összerakott, deformált látványának víziója. Ezt a deformáltságot a fej, majdnem 180 fokra elfordítása eredményezi. Attól, hogy a fej „hátra került”, a test is fokozatosan hozzárendeződik ehhez az újonnan kialakított testkompozícióhoz, a színész pedig ettől kezdve a hátával játszik tovább, ugyanolyan természetességgel, mintha szemből látnánk. Ennek a torzszülött, deformált testiségnek a látványát és jelentését tovább fokozza, hogy a színész az állóképet követő második lassított mozgássorban, természetesen „működik” tovább, sőt mi több, a csábítás apró mozdulataival fokozva ezt a testiséget. Az állókép jelentése: az ipari és posztipari társadalmunkban élő ember identitásvesztése. A befogadói megértés, a saját énjét kétségbeesetten összetartani igyekvő ember mindennapos válsághelyzetével találja szembe magát. A jelenkori társadalomban élő ember mindennapi valóságát a Mandelbrot-halmazhoz hasonló folyamatos dekonstrukció, a mindent részecskéire szedő korunk mediális sémái irányítják, amire az egyenlő ön-konstrukcióval, ön-tudatossággal kényszerül válaszolni. Rezes Judit testszövege az ön-tudatosságnak ezt a csapdáját semmisíti meg. Ez egyben felhívás is korunk emberéhez: az autentikusság szilárd konstrukciójának hiányában bármikor, bárki és bármi részecskéire szedhető, jól-rosszul összerakható, menthetetlen protézis-ember.

Az állóképben megfogalmazott korporalitásmintázatot finom testringásokkal, apró kézmozdulatokkal fokozza és teljesíti ki a testszöveg második lassított mozgásútdje. A nő ebben a kifordított testpozícióban minden „csáberejét” latba vetve, lassú, fojtottan buja mozgásorba kezd: enyhén ringatja a csípőjét, finoman mozgatja a vállát és a hátát, hangokat ad ki, hivalkodón csípőre teszi a kezét és nyögdecse. Ezek a metakommunikációs jelek, amit a színésznő Josef K. elkápráztatására „bevet”, a testbeszédéről szóló szakkönyvek flörtölés fejezetének iskolapéldái – egy „apró furcsaságot”: a kifordítottságot leszámítva. Ehhez hasonló, pázrasra felhívó testpozíciót egyetlen testbeszédéről szóló könyv sem említ, és talán nem túlzás azt állítani, hogy az európai színpadokon is ritkán látott megvalósítás. Nemcsak azért, mert ritka fizikai adottsággal rendelkező színészi alkatról van szó, hanem azért is, mert a posztmodern identitás felbomlását, szétesettségét megcélzó jelentéshordozásnak a legadekvátabb módját találta meg ezzel a színész. A színészi test performanciája hirtelenjében Picasso nőalakjait juttatja eszünkbe, nem tudni, hogy a *Fekvő nőt* látjuk állva, vagy inkább a *Haját igazító nőt* felöltözve. Akárcsak a kubista festményeken, ahol az arcok maszkszerűek, provoktívák, és a többféle nézőpont egyidejű elhelyezésével a női test brutális ábrázolásmódja jelenik meg. Az orr, a szemek, a karok-lábak eltolódása jellemzi az architektonikus szerkesztést. Nem a látott, hanem az elképzelt valóság lényeglátása jelenik meg a techno-identitás háromszögei, négyszögei és egyéb mértani idomain keresztül.

A második lassításban K. enged a kihívásnak, és lassan közeledve tapogatni kezdi a nő fél fenekét, aztán a másik felét, a „normalitás” rossz beidegződése miatt simogatni kezdi a nő hátát a melleit keresve, mintegy megfedkezve a kicsavart pozícióról, és nyelvüket kiöltve egymást nyalják. K. elszánt célja a törvénykönyv megszerzése. Bármilyen, a nő által provokált buja helyzetbe hajlandó belemenni ezért. Hirtelen elhatározással otthagyja a felajzott nőt, és előkeríti az óhajtott törvénykönyvet, majd sietve, elszántan fellapozza: a törvénykönyv saját peres ügye, a peres esetek helyett pornószoveget tartalmaz. Rezes Judit közben előre jön, és kimondja azt a mondatot, ami a testszöveg lényegére, az ábrázolt világ, a társadalmi lét egészére rávilágít:

Nő: [...] Minden szétesik.

Értelmezésünkben Rezes Judit testszövege, amely a bejövettel indít és három részből tevődik össze, a „Minden szétesik.” mondattal zárul le. Ezután még bepillantunk Josef K. különböző pornografikus pozícióit megörökítő diavetítésbe, majd Rezes Judit kéjelgő, éjkirálynős szövegábrázolását hallhatjuk. Végül a szóban forgó ügyvéd megérkezésével fejeződik be a jelenet. Rezes Judit mondata a nézői megértés artikulációjának hordozója is egyben: a színész saját testisége határait szétfeszítve nemcsak provoktív, de talán fájdalmas eljárásoknak is kitéve azt, tulajdon lényébe vészte a különböző identitásokat a minden szétesik szó szerinti értelmezéseként. A testszöveg, mint a jelentés hordozója, korunk emberének egész világképét magára írta azáltal, hogy az identitásbeli ellentmondás jelölőjévé, a hibrid-ember kutatási laboratóriumává vált, miközben – ahogy Pavis fogalmazná – az állati húst számítógép-alkatrészekkel ötvöző „protézis-testté”, korunk kiborgjává alakult (Pavis 2008). Rezes Judit szétesett, deformált, robotizált, mutáns, klónozott testszövege nemcsak a megértő nézői tudat, de a nézői test mnemotechnikai közé is bízást bevésődik.

Irodalomjegyzék

- Baudrillard, J. (1996): A szimulákrum elsőbbsége. In: Kiss Attila, Kovács Sándor és Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv*. 1. köt. Ictus–JATE, Szeged.
- Böhme, G. (1998): Humanitás és szembeszegülés. In: Kamper, D. – Wulf, Ch. (szerk.): *Antropológia az ember halála után*. József K. Kiadó, Budapest. 52–79.
- Finter, H. (1998): A posztmodern színház kamera-látása. *Ellenfény*, 3. sz.
- Foucault, M. (1998): *Nietzsche, a genealógia és a puszta történelem*. Pallas Stúdió, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): Az esztétikai élvezet és a poézisz, aiszthészisz és katharszisz alaptapasztalatai. In: Jauss, H. R.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Lehmann, H.-Th. (2007): *A posztdramatikus színház és a tragédia hagyománya*. http://www.szinhasz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=32264&catid=1:archivum&Itemid=7
- Pavis, P. (2008): A fizikai színház. *Színház*, 2008. 11. sz. 122–136.
- P. Müller Péter (2003): A test reprezentációja Tom Stoppard drámáiban. *Jelenkor*, 46.évf. 6 sz.

Gondolatok a magyar táncfolklór akkulturációjáról

A különböző előzmények után az 1950-es évektől kibontakozó magyar néptánc kutatás legsürgősebb feladatának „a 20. század eleji paraszti tánc kultúra elmerülő emlékeinek minél teljesebb rögzítését” tekintette (Martin 1998, 590). Mialatt ebben az időszakban a „magyar néptáncok” nagyarányú, területileg és tipológiailag is átfogó feltárása és rögzítése zajlott, a paraszti tánc kultúra hagyományos elemeinek kikopása, erőteljes átalakulása területileg differenciáltan, de már erősen előrehaladott állapotban volt. Erre vonatkozóan magukban a korabeli kutatási beszámolóknak is bőven találunk utalásokat, például: „ma már igen ritkán sikerül a táncot eredeti funkciójában megtalálni” (Pesovár E. 1955, 313), „Somogy archaikus vonásokat őrző, de már kihalófélben levő, éppen ezért töredékes paraszti tánc kultúrája” (Martin és Pesovár 1958, 424), „a paraszti tánc hagyomány egyre erősebb bomlása [...] a sokat emlegetett huszonnegyedik órában” (Maác 1961, 43).

Ezekben az években – különösen a régi réteg táncai esetében – számos alkalommal már csak a táncélet perifériájára szorult, szórványos, kikopóban lévő, esetenként rekonstruált táncanyagokat sikerült a kutatóknak filmre venniük, egyes táncokra vonatkozóan csak szóbeli anyagot gyűjthettek.³³ Ugyanakkor ebben a korszakban gyűlt össze az a hatalmas mennyiségű táncfilm anyag, amelyre alapozva Martin megalkothatta a magyar néptánc tipológiáját, és a korszak kutatói összegezhették a magyar hagyományos tánc kultúra különböző területeire vonatkozó széles körű ismereteiket.³⁴ Mindemellett a népi tánc kultúra erőteljes „megváltozásának” tényét mindenképpen szem előtt kell tartanunk, ha a tánc kutatás által előállított – gyűjtött, feldolgozott és publikált – anyagokat körültekintően szeretnénk értelmezni. A napjainkban az archívumokban rendelkezésünkre álló dokumentumok, valamint a mai terepmunka során gyűjtött „táncfolklór” kutatásánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a jelenségeket, nagyhatású folyamatokat, amelyek a 20. században a népi tánc kultúra átalakulásának területén zajlottak.

Az akkulturáció

Nevezzük ezt a folyamatot akkulturációnak,³⁵ és induljunk ki abból, hogy e folyamat keretében

³³ Az 1940-es évek végén, az 1950-es évek elején az ún. *Tánc kataszter* munkálatai idején a gyűjtések alkalmával törekedtek arra, hogy a táncok „élő voltára” vonatkozó információkat is rögzítsenek. Ennek megfelelően az egyes táncokról felvett szakkartonokon feltüntették, hogy élő („a táncolni tudók általában ma is járják”), szórványos („már csak egyesek tudják eljáráni”) vagy „csak emlékezetben él, eljáráni már nem tudják” (Morvay 1954, 7–8). Martin típusleírásaiban is találunk utalásokat egy-egy típus, altípus táncéletben betöltött szerepére, népszerűségére, kikopására, szórványosságára (Martin 1970–72).

³⁴ Ld. különösen: Martin (1970–72), Lelkes (1980) és a *Magyar Néprajzi Lexikon* tánc témájú szócikkeit.

³⁵ Az *akkulturáció* fogalmának különböző megközelítéseit találjuk az egyes társadalomtudományi írásokban. Ezek a meghatározások pl. az idegen kultúra elemeinek átvételét (Mühlmann 1969; Esser 2003), egy más kultúrát hordozó csoporthoz való kulturális alkalmazkodást (Bodrogi 1977; Hettlage 1989), különböző kultúrájú csoportok találkozásának hatására meginduló változásokat (Spicer 1968), a hagyományos kultúrának kívülről jövő hatásra történő teljes lecserelését (Siegel 1955) hangsúlyozzák. Általában az értelmezések közös jellemzője, hogy idegen vagy külső hatás révén létrejövő átalakulási folyamatokról beszélnek. A magyar néprajzi kutatás többek között e fogalommal jelöli a paraszti kultúrát érő, különösen a 19. század második felében és a 20. században kibontakozó nagyarányú átalakulási folyamatot, amelynek keretében zajlik a hagyományos kultúra lecserelése (Voigt 1978, 604; Kósa 1998, 42).

a falusi/mezővárosi közösségek hagyományos tánc kultúrája³⁶ Magyarországon a 19. század második felében és a 20. század folyamán nagymértékben lecserelődött, gyökeresen átalakult.

A magyar folklór, és ezen belül a táncfolklór akkulturációját számos tényező befolyásolta:³⁷ 1. *Történeti-politikai események*: különösen az I. és II. világháború, valamint a trianoni döntést követően a magyar nyelvű népesség egy részének új állami keretek közé kerülése. 2. *Társadalmi tényezők*: a kivándorlás, a demográfiai változások – pl. a parasztság számarányának csökkenése –, és általában az urbanizálódás. 3. *Gazdasági változások*, melyek közül, pl. a térszerítés közvetlenül befolyásolta a magyar falusi életmód és kultúra átalakulását. 4. A *kulturális tényezők* közül a tánc kultúra vonatkozásában különösen két jelenséget kell kiemelnünk: egyrészt a tánciskolák, másrészt a tudatos hagyományápoló tevékenység falusi kultúrában való megjelenését és elterjedését.

A *tánciskolák* jelentős hatása a magyar népi tánc kultúrára különösen a 19–20. század fordulójától észlelhető. A falusi *hagyományörző csoportok* alakulásának látványos fellendülése az 1930-as, '40-es évekhez, és elsősorban a Gyöngyösbokréta mozgalomhoz köthető.³⁸ Míg a tánciskolák terjedése a falusi közösségek életében a városi tánc kultúra elemeinek megjelenését, széles körű elterjedését, és részben ezeknek a helyi kultúrákba való beépülését eredményezte, addig a hagyományápoló tevékenység a hagyományos táncok megmentésére, életben tartására koncentrált. A városi táncok/társastáncok (ld. 4. lábjegyzet) nagy tömegben való megjelenésével párhuzamosan megindultak az ekkor már a hagyományos tánc készletről kikopó, háttérbe szoruló táncok tudatos megőrzésére, megjelenítésére, felújítására irányuló törekvések. A 20. század második felére egyre erőteljesebben érezhető lett a kifelé reprezentált, „archaikus ízű” tánc hagyomány és a falvakban a hétköznapi gyakorlatban gyakorolt átalakuló, városias tánc kultúra ellentmondásossága, egymástól való egyre erőteljesebb távolodása, mely jellegzetes jelensége lett a 20. század falusi kultúrájának.

A fenti kulturális tényezőkön kívül, különösen a 20. század közepétől kell még számolnunk új szórakozási formák (pl. a mozi) megjelenésével és a tömegkommunikációs eszközök (rádió, tévé) terjedésével is. Ezek egyrészt általában átalakították a szórakozási kultúrát (új szórakozási formákat és alkalmakat teremtettek), másrészt közvetlenül hatottak a falusi zenei és táncos ízlésre. Az 1940-es évek elején Erdélyben hangszeres tánczenét gyűjtő Lajtha László írásaiban több helyen olvashatunk utalásokat a falusi zene- és tánc kultúra korabeli állapotára a táncos és zenei ízlés átalakulására vonatkozóan. Kőröspataki gyűjtésének előszavában Lajtha említést tesz az újabb zenei divatokról, az ezzel összefüggésben megváltozó tánc készletről, és utal a rádió hatására: „A mai fiatalság már csak az újabb csárdásokat kéri. Ezek között nem egy a műdal. Sajnálatosan vannak falvak, ahol csárdást sem igen táncolnak már. Valcert, foxtrottokat kérnek, azt, amit a rádióból hallottak. Mostanság idősebb cigány-muzikusok között gyűjtve, nem egyszer halottam: »nem játszottam ezt a darabot már negyven éve...«” (Lajtha 1955, 9–10).

³⁶ Itt most nem térek ki részletesen a fogalomhasználat kapcsolatos problémákra, csupán néhány fogalmi megközelítést említek: Voigt pl. a hivatásos tánc, társastánc (társasági tánc) és folklórtánc fogalmakat használja a tánc kultúra különböző pólusainak megnevezésére (Voigt 1972, 299). A 20. század második felének tánc folklorisztikája elsősorban a néptánc kifejezést alkalmazta, és a fogalom keretében különösen a 19. század végének, 20. század első felének falusi-paraszti tánc kultúrájának a jelenségeit vizsgálta. Pesovár Ernő definíciója a néptáncot „a mindenkor népi fogalmába tartozó társadalmi rétegek”-hez köti (Pesovár 1997, 110–111). A hagyományos tánc kultúra és a néptánc fogalmának problematikájáról ld. Könczei (2004).

³⁷ A magyar folklór akkulturációját befolyásoló tényezők számbavételét ld. Voigt (1978).

³⁸ A Gyöngyösbokrétáról ld. elsősorban Pálfi (1970) és Volly (1977).

A falusi táncos hagyományápoló tevékenységek

A fenti akkulturációs tényezők közül most egy jelenséggel szeretnék részletesebben foglalkozni, mégpedig a falusi táncos hagyományápoló tevékenységgel, ennek jellegzetességeivel és a helyi kultúrákra gyakorolt hatásaival.

A népi kultúrát és annak kutatását újraértelmező művében Hermann Bausinger a következőképpen ír: „a népi kultúra megújítása és ápolása bizonyos fokig természetes beállítódássá vált, s a tágabb értelemben vett »alkalmazott néprajz« már régen és sok tekintetben jellemző módon megváltoztatta a nép viszonyát a tradícióhoz és a hagyományozott kulturális javakhoz” (Bausinger 1995, 106). Ebben a megközelítésben a falusi hagyományápolást magát is mint a hagyományos kultúra átalakulásával összefüggő, az akkulturáció folyamatába illeszkedő jelenséget értelmezhetjük.

A következőkben a Bausinger által felvetett gondolatmenetből³⁹ kiindulva néhány közkeletű példán keresztül arra szeretnék rámutatni, hogy a táncos hagyományörzés olyan jellegzetes jelenséggé vált a 20. században a magyar falusi kultúrában, hogy különösen a két világháború közötti időszaktól kezdve egyes helyeken a helyi táncos hagyomány egyre szorosabban és egyre több szállal fonódott össze az ápolására, megújítására irányuló törekvésekkel.

1. A *hagyományápoló/népművészeti csoportok* alakulása jellegzetes jelensége az átalakuló paraszti szórakozási kultúrának, és végigkíséri a 20. századi falusi kultúra egész történetét. Anélkül, hogy itt részletesen kitérnék a táncos kapcsolódó ilyen irányultságú mozgalmak történetére, csak néhány fontos állomását szeretném ennek a folyamatnak kiemelni.⁴⁰ Már az 1920-as évektől tudunk a szaporodó falusi népművészeti bemutatókról,⁴¹ de az igazán nagy áttörést e téren az elsősorban Paulini Béla nevéhez köthető Gyöngyösbokréta mozgalom (1931–1948) jelenti,⁴² amely általában meghatározta korának a néptáncos kapcsolatos szemléletmódját, és mélyen befolyásolta maguknak az érintett közösségeknek a saját kultúrájukról való gondolkodását is. Kb. 100 bokrétás falu előadásairól tudunk bővebben. Pálfi számításai szerint a Magyar Bokréta Szövetségnek a mozgalom idején 3500–4000 tagja lehetett. Ugyanakkor szintén Pálfi hívja fel a figyelmet arra, hogy 1943-ban még további 220 község jelentkezett, hogy csatlakozna a Bokréta Szövetséghez. Még 1946-ból is tudunk új bokrétás községekről (Pálfi 1970, 129 és 144–145). Továbbá nem tudjuk, hány olyan falusi (állandóbb vagy alkalmi) népművészeti csoport tevékenykedett, amely esetleg hivatalosan nem csatlakozott a mozgalomhoz, de folytatott ilyen irányú tevékenységet. A Gyöngyösbokréta mozgalom hatására a magyar táncfolklorisztikai kutatás számos alkalommal felhívta a figyelmet.⁴³

Az 1930-as és '40-es évekből más, a néptánc bemutatására, ápolására irányuló kezdeményezésekről is tudunk (pl. az *Ezer székely leány napja* rendezvényei, vagy a Regös cserkészmozgalom). Az 1950-es évek tájékán Magyarországon a falusi hagyományörző mozgalom Muharay Elemér irányításával újult meg. Ebben az időszakban az ilyen együttesek száma 200 körülire tehető (vö. Vásárhelyi 1987, 717). A 20. század utolsó harmadában elsősorban a *Röpülj Páva!* vetélkedő, és

³⁹ A hagyományápolás jellegzetességeiről ld. különösen Bausinger (1995, 89–106.).

⁴⁰ Az ilyen jellegű mozgalmak történetéhez ld. elsősorban: Vitányi és Maác (1964).

⁴¹ Vö. Pálfi (1970, 116). Ugyanitt ld. a Gyöngyösbokréta mozgalom egyéb előzményeit.

⁴² A mozgalom 1945 utáni sorsáról, a Gyöngyösbokréta szövetség 1946-os újjáalakulásáról és az utolsó „bokrétás” bemutatókról ld. Pálfi (1970, 129).

⁴³ Pálfi fentebb hivatkozott tanulmányában részletesen foglalkozik a mozgalom hatásával, de a korszak más kutatóit is foglalkoztatták az ezzel kapcsolatos kérdések. Pl. „Néptáncaink forráskritikai felülvizsgálatában fontos szerepe van egy XX. századi tánc történeti téma kutatásának: a Gyöngyösbokréta mozgalom felmérésének. E nagy hatású, kiterjedt mozgalom a magyar népterület csaknem 100 települését érintette, néhol hozzájárult a táncos hagyomány spontán életének meghosszabbításához, másutt viszont azt megmerevítve olykor minden mást kiszorított” (Martin 1977, 170–171).

a hatására kibontakozó pávaköri mozgalom,⁴⁴ majd – némiképpen korlátozottabban – a magyar táncmozgalom⁴⁵ adtak újabb lendületet a falusi táncos-zenés hagyományörzésnek.

A század folyamán maga a hagyományörzés is önálló szórakozási formává vált. Időszakunkban a falusi hagyományápoló mozgalmak legfőbb funkciója a szórakozás, a közösségi együttélés és nem utolsósorban a turizmus volt.⁴⁶ A közművelődési célokat elsősorban a kezdeményezők, szervezők tartották szem előtt. De a hagyományörzés funkciói között mindenképpen meg kell említenünk a regionális, *közösségi identitás* kifejezését, és az első világháború után különösen számolnunk kell a határainkon kívül került közösségek esetében az *etnikai identitás* hangsúlyos kifejeződésével.

2. A 20. századi magyar táncfolklórt vizsgálva azt látjuk, hogy a helyi táncok, illetve a falusi *hagyományörző tevékenység szorosan összekapcsolódott a néprajzi kutatással*: a hagyomány(örzés) és a kutatás kölcsönösen hatottak egymásra.

Egyrészt számos esetben látjuk, hogy kutatókat vontak be a hagyományörző műsorok minősítésébe, a hagyományörző tevékenység „felügyeletébe”. Tudjuk, hogy Gönyey Sándor volt a Gyöngyösbokréta Paulini által szervezett bemutatóinak egyik tudományos „szakértője”. Rajta kívül az 1930-as évek második felében a korszak más neves néprajzkutatói – például Györffy István, Viski Károly, Fél Edit és K. Kovács László – is jártak a bokrétás falvakban, illetve részben segítettek a falusi csoportokat színpadi műsoraik összeállításában. Az úgynevezett „hitelesítések” keretében a kutatók ajánlásokat fogalmaztak meg a megőrzendő és bemutatandó hagyományokra (szokásokra, táncokra, viseletre) vonatkozóan.⁴⁷

Emellett látjuk, hogy ebben az időszakban a recens paraszti táncok felé forduló néptánc kutatásnak gyakori célpontját jelentették a bokrétás falvak, ezek táncos hagyományát gyűjtötték, ezek táncait filmezték és publikálták (pl. Gönyey 1935, 1936, 1937). Lajtha László és Gönyey Sándor a *Magyarság Néprajzá*nak a táncról szóló fejezetében részben a gyöngyösbokrétás csoportok táncanyagára támaszkodva készítette táncleírásait.⁴⁸

A II. világháború után Muharay Elemér és a Népművészeti Intézetben működő Néprajzi Osztály szakemberei közvetlen kapcsolatot tartottak fenn a falusi népi együttesekkel. A szakértők tevékeny részt vállaltak a helyi hagyományok feltárásában, színpadra állításában. Muharay „nagy gondot fordított arra, hogy a szokások minden összetevője (gesztusok, magatartásformák, szövegmondás, ének és tánc) a tradícióhoz híven jelenjen meg, és szolgálja a művészi élmény tolmácsolását” (Pesovár 1998, 571).

Ugyanakkor látjuk, hogy a kutatók tevékenysége egyértelműen tudatosította a közösségek tagjaiban, hogy a helyi táncok őrzésére, ápolására szükség van. Sőt a kutatás és a népművészeti mozgalmak hatására maguk a falusiak is gyakran gyűjteni, kutatni kezdték saját táncos kultúrájukat, szakértőjévé váltak településük (tánc)folklórájának. Gondoljunk csak a bokrétás vezetők (általában falusi értelmiségiek, tanítók és lelkészek), vagy a népművészeti mozgalmak későbbi időszakában tevékenykedő amatőr „kutatók” (pl. a jobbagytelki Balla Antal) ilyen irányú tevékenységére.

⁴⁴ A pávaköri mozgalom történetéről eddig tudtommal nem jelent meg átfogó összegzés. A mozgalomra vonatkozó adatokat ld. pl. Ofella (1988–1991).

⁴⁵ A táncmozgalomra vonatkozóan már valamelyest gazdagabb szakirodalom és rendszerezett forrásanyag áll rendelkezésünkre. A téma legújabb tudományos feldolgozása: Sándor (2006). A mozgalom történetének dokumentumait gyűjti a Hagyományok Háza Táncarchívuma.

⁴⁶ A vidéki hagyományörző együttesek lehetőséget teremtettek a falusiaknak az együttesek fellépése, fesztiválok alkalmával a hazai, vagy akár külföldi utazásokra.

⁴⁷ Ezek a beszámolók fontos forrásai az adott korszak táncfolklórájának is, például Fél (1936), Fél és K. Kovács (1937), Györffy (1937).

⁴⁸ Pl. kunszentmiklósi verbunk, cigándi keménycsárdás, tiszapolgári csapóolás (Lajtha és Gönyey 1943).

3. A táncos hagyományápolás másik jellegzetes, az előző jegyekkel szorosan összefüggő vonása a *historizáló-archaizáló törekvés*.⁴⁹ A régi felé fordulás megnyilvánulhat historizáló törekvésekben, a múlt, a történelmiség hangsúlyozásában. Látjuk ezt pl. a kunszentmiklósi törökösnél, ahol a török hódoltságra történő utalás fontos momentuma a hagyományörzésnek. Az archaizálás lényege pedig, hogy a közösség tagjai saját tánc kultúrájuk régies vagy annak vélt elemeihez igyekeznek visszanyúlni. Ebben az összefüggésben minél régebbi valami (vagy annak tűnik), annál fontosabb a megőrzése, bemutatása, annál inkább sajátjuk, annál alkalmasabb önmaguk identifikálására. Ilyen tendenciák nyilvánulnak meg az őrzésre és bemutatásra „érdemes” táncok, szokások kiválasztásánál, de ilyen törekvésként értelmezhető az is, hogy a már a helyi táncészletről kikopott táncokat az idősebb generáció segítségével felelevenítik, a fiatalabb generáció tagjai – gyakran már intézményes módon, pl. táncsoport keretében – újra megtanulják.

A felújító tevékenységet maga a néprajzi kutatás is ösztönözte. Viski Károly 1934-ben megjelent írásában például a következőképpen fogalmazta meg az ezzel kapcsolatos véleményét: „Ha a táncok javarészt a mai bokrétások itt-ott az utolsó hírmondó öregektől tanulják meg, az ügynek javára válik. [...] Ma már abban is Nyugat-Európához csatlakoztunk, hogy ide-oda az „uraknak” kell a népet a maga művészi hagyományaihoz visszavezetni, az elfelejtettet megtanítani. Természetesen csak azoktól az »uraktól«, akik sokkal jobban ismerik a népi hagyományt, mint a nép legöregebb emberei” (Viski 1934, 415).

Az archaizálás eredményeként a tánc- és szokáshagyomány régies, gyakran már kikopóban lévő elemei (egyes alkalomhoz kötött táncok, pl. a menyasszonyfektető gyertyás tánc vagy az énekes női körtáncok stb.) megbecsült darabjai lettek a helyi hagyományörzésnek, ezek tudatos felelevenítését, továbbélését követhetjük nyomon. A karikázók fontos darabjai lettek például a Galgamenti, sárközi, Kalocsa-vidéki hagyományörzők repertoárjának. A böjti körjátékok tudatos ápolásának, továbbélésének lehetünk tanúi a nyírségi Érpatakon, ahol ezek a '70-es években a helyi Pávákör műsorán is szerepeltek (Ratkó 1996, 62).

4. Az archaizáló jelleg kapcsán szó esett róla, hogy ez a törekvés együtt járt a közösségi tánc kultúrából már kikopott vagy a táncélet perifériájára szorult táncok *tudatos felújításával* (rekonstrukciójával).⁵⁰ Ez történhetett az idősebb (gyakran a tánc szempontjából már nem aktív) táncosok tánc tudásának tudatos újratanulásával, de akár a szóbeli visszaemlékezésekből, esetleg korábbi leírásokból kiinduló felelevenítéssel is.

Tudatos felújítás révén került színpadra, és lett napjainkig eleven folklorizmus-jelenséggé például a *kunszentmiklósi* és a *kiskunhalasi verbunk*. A kun verbunkok felújításának összetett folyamatára bőven szolgálnak adalékokkal a néprajzi szakirodalom: „[A kunszentmiklósi verbunkkal] kapcsolatos emléktanyag megőrzése a kunszentmiklósi gazdareteg (elsősorban Szappanos Lukács, a későbbi Népművészet Mestere) hagyományfeltáró tevékenységének köszönhető. [...] A tánc további életben tartását pedig a Gyöngyösbokréta segítette elő” (Lányi, Martin és Pesovár 1983, 114).

„[A halasi verbunk] felépítésében feledésbe merült, Halason a Gyöngyösbokréta számára Nagy Czirok László rekonstruálta.⁵¹ Fennmaradt azonban teljes szerkezetének ismerete és gyakorlata Kunszentmiklóson, a volt redemptus gazdánál, akik ünnepélyes alkalmakkor, lakodalomban, névnapkor élő hagyományként eljárták a verbunkost. Idők során a dallam szövegét elfelejtették ugyan, s a zene instrumentálissá vált. [...] A dallam szövegét később Látos Sára idős asszony

⁴⁹ Bausinger (1995, 95 és 116–123) historizálás alatt a népi kultúra múltbeli formái és képei iránti orientálódást érti, valamint ezzel összefüggésben a történelmiség bemutatását.

⁵⁰ A restaurációs mozgalmakról, illetve a hagyományápolásban megnyilvánuló felújító törekvésekről ld. Bausinger (1995, 100–101).

⁵¹ Nagy Czirok László (1883–1970) kiskunhalasi néprajzkutató, a helyi Thorma János Múzeum egykori igazgatója, munkatársa.

emlékezetéből szerezték vissza, s 1948-ban a Pest megyei vármegyeházban a szabadságharc 100 éves évfordulója alkalmával erre táncoltak Szappanos Lukács, a későbbi népművészet mestere vezényletével” (Tálas 1977, 306). A körverbunk esetében már általában az 1920-as évektől jól nyomon követhető a tánc falusi népművészeti bemutatókon való megjelenítése, a népművészeti mozgalmak keretében való felújítása, ápolása.⁵²

A rekonstrukció (felújítás) mellett megjelenik a *konstruálás* (megszerkesztés), amely során a hagyományörző csoport számára annak vezetői, a műsorok összeállítói színpadi „néptáncokat” szerkesztenek. Ezekben az esetekben olyan táncokat konstruálnak, amelyeknek az adott közösség tánc kultúrájában korábbról nem találjuk nyomait. Ilyenformán jelentek meg például a leánykörtáncok és különböző eszközös táncok („botos tánc”) egyes székelyföldi falvak (pl. Jobbágytelke) néptáncos bemutatóin.

A fentiek mellett arról is tudunk, hogy a táncok „betanítói” – különösen a falusi népművészeti mozgalmak megindulása idején – műsoraikat más falvak anyagával, vagy megszerkesztett népies műtáncokkal is igyekeztek változatosabbá tenni. Például a karádi bokrétás csoport saját hagyományos táncait vitte színpadra „vegyesen a bokrétavezető által gyűjtött és színpadra betanított anyaggal. De más vidéki táncokat is átvettek; így ismerték meg például Karádon az Andocson szokásos mártogatást” (Maác 1954, 52). Amellett, hogy a csoportok vezetői gyakran maguk is végeztek falujukban néprajzi gyűjtőmunkát, és igyekeztek a helyi tánc hagyományt feltárni és feleleveníteni, mint példánknál is látjuk, kiegészítették a műsorok anyagát más forrásokból is. Az e célra felhasználható „népi táncokat” terjesztették a különböző népszerűsítő, gyakorlati célú kiadványok is (pl. Elekesné 1935; Szentpál 1952).

A konstrukció jelenségére jó példával szolgálnak a Gyöngyösbokréta bemutatóinak egyes táncai:

„Karád, Kunszentmiklós, Kapuvár, Szatmárökörítő, Nagykálló, Kiskunhalas bokrétás csoportjainak táncait a helyi bokréták vezetői kifejezetten a Gyöngyösbokréta bemutatóira állították össze hagyománytörédekekből egész táncfolyamattá, legtöbbször táncosaik aktív segítségével. Néha a már köztudatban lévő táncnév is Paulinitől származik, pl. fergeteges, kun legényes, pajtástánc stb.” (Pálfi 1970, 146).

A konstrukció jelenségére utal Martin a kapuvári verbunk leírásánál is: „A már stilizált formában ránk maradt, de így is vegyesnek tűnő kapuvári verbunkban minden motívumsort kétlépcsés csárdások vezetnek be, s ezalatt történik a tényleges főmotívumra való felkészülés. A hejlegény ezalatt adja meg a folytatáshoz szükséges utasításokat. A konstruálnak tűnő, fokozódó felépítésű táncfolyamatot csapásoló motívumok alkotják” (Martin 1970-1972, 124–125).

A két jelenség – a rekonstrukció és a konstrukció – sok esetben nem választható szét egyértelműen. A felelevenítés összetett folyamatát láttuk a kunszentmiklósi és a halasi verbunk esetében is. Martin magyar néptánc-tipológiájában például a székely verbunk kapcsán hívja fel a figyelmet a tudatos felújítás és szerkesztés jelenségére: „A mai verbunkváltozatok jó része másodlagos, felújított, betanított formákra vezethető vissza, s ezeket már a népies műtáncok motívumkincse is gazdagította” (Martin 1990, 442–443).

A tudatos megszerkesztés és a rekonstrukció bonyolult összefonódását példázza a jókai Barátoké verbunk is (a táncról ld. Fügedi és Takács 2005, 20). A jókai hagyományörző csoport egykori vezetője a vele készített interjúban részletesen beszámolt a tánc keletkezéséről: „Az elbeszélés alapján lett aztán rekonstruálva a tánc. A Barátoké verbunkost nem táncolta el nekünk senki, csak elmondták. A cigány tudta a legjobban elmondani, a primás, akinél az újhelyi kocsmában gyűjtöttünk. [...] Ő tudta ezeket a mindenféle népi táncokat is muzsikálni, és emlékezett arra,

⁵² Erre bőven találunk utalásokat a *Körverbunk* című monográfia egyes verbunktípusokat bemutató részében is (Lányi, Martin és Pesovár 1983, 38, 88, 101, 112, 124, 125 stb.).

hogyan helyezkedtek el a térben a táncolók. Az ő elbeszélése, a zene, valamint a Csallóközben, Vásárúton részben felgyűjtött tánc alapján lett aztán a tánc rekonstruálva.”⁵³

5. Részben a fenti törekvésekkel függ össze a helyi „*hagyomány*” kanonizálása is, mely során maga a közösség, vagy éppen a táncgyományát kutató szakemberek kiválogatták, amiről úgy gondolták, hogy ápolásra méltó. E kiválasztás eredményeképpen egyes jelenségek – esetünkben bizonyos táncok – feledésbe merültek, kiestek a közösségek táncészletéből, másokat tudatosan őriztek. Ezek lettek azok a táncok, melyeket a közösség saját folklórájának tart, és különböző alkalmakkor reprezentál. Mint láttuk, ez a kiválasztás elsősorban a „rég” táncok felé fordult, ugyanakkor az archaizáló törekvések ellenére a „helyi folklór” részévé váltak egyes közösségek esetében a táncművelés legújabb, polgári rétegébe tartozó táncok is. Így például a 20. század első felében széles körben elterjedt, és nagy népszerűségnek örvendő *gólya* egyes közösségek megjelenített „hagyományának” részévé vált, például Nyárádmagyarós (Maros-Torda), Jobbágytelke (Maros-Torda), Györgyfalva (Kolozs) hagyományörzésében. Eközben máshol ez a tánc múltó divatjelenséggé kikapott a táncészletből. A polgári táncréteg darabjainak a falusi hagyományápolás keretei közé kerülésének lehetünk tanúi más esetekben is. Ezt látjuk például a bukovinai székelyek táncos hagyományörzésében, a széki *porka* és *hétlépés* esetében, vagy a gyimesi és moldvai csángók hagyományörző műsoraiban.

6. A megtanult rekonstruált vagy megszerkesztett táncok sokszor maguk is *refolklorizálódtak*: részben a közösség tagjai igyekeztek/igyekeznek ezeket sajátjukként feltüntetni, részben a fiatalabb generációk már gyakran nincsenek a rekonstrukció/konstrukció tudatában, és ezt az anyagot saját „eredeti” hagyományukként értelmezik. Erre vonatkozóan érdemes két, a Gyöngyösbokréta mozgalommal kapcsolatos megállapítást idéznünk: „Györffy [...] »félelme«, hogy egy tudatos céllal átalakított hagyomány a következő emberöltő emlékezetében már »hiteles«-nek tűnik, reális volt. Jó néhány néptáncunkról tudjuk, hogy »bokrétás«, legalábbis a motívumok sorrendjét, bizonyos formáit tekintve, s az »eredeti« hagyomány rekonstruálására már nem mindig van lehetőség” (Pálfi 1970, 145–146). „A bemutatók népművészeti anyaga többségében értékes, hiteles hagyományanyagot képviselt, s ezek jó része a Gyöngyösbokréta nélkül feledésbe merült volna. Számon tartunk olyan, a bemutatókra helyileg rekonstruált táncokat és szokásokat, amelyekkel a későbbi kutatók már mint »eredeti« hagyománnyal találkozhattak” (Pálfi 1979, 368–369).

A népművészeti mozgalmak hatásával, a falusi hagyományörző csoportok tevékenységével kapcsolatos jelenségek jelentőségére Martin és Pesovár Ernő is felfigyeltek. A Szabolcs-Szatmár megyei monografikus kutatásról írt beszámolójukból kiderül, hogy a vidék népi táncművelésének kutatásakor megvizsgálták „a ma már történeti jelentőségű nagy múltú táncgyűttesek (gyöngyösbokrétás csoportok) táncait: a kállai kettőst, szatmárökörítőt, fergetegest és a tiszapolgári csapásolást” is, és igyekeztek megállapítani „hogyan milyen mértékben gyökereznek ezek a táncok a vidék táncfolklórájában, és milyen mértékben hatottak (mert hatottak) az élő táncművelésre” (Martin és Pesovár 1958, 426).

A hagyományörző falvak esetében az archaizálás–rekonstrukció–konstrukció–kanonizálás jelenségkörével a néprajzi-antropológiai kutatásnak – legyen szó a korábbi publikációk anyagának értelmezéséről, archívumi anyagok (pl. kéziratok, táncfilmek) feldolgozásáról vagy napjaink tevékenységéről – mindenképpen számolnia kell. A táncfolklórisztikai forráskritikánál e jelenségeket mindenképpen szem előtt kell tartani.

7. A táncos hagyományörzés történetét vizsgálva jól nyomon követhető, ahogy az ápolott, megjelenített táncok egy-egy közösség *emblematis* táncává váltak. Részben bemutató karak-

⁵³ Részlet Szakáll Juliánával, a jókai hagyományörző csoport egykori vezetőjével készült interjúból (Fügedi és Takács 2005, 39). A tánc rekonstruálásáról az interjú későbbi részében még részletesebben beszámol.

terükből fakadóan, bizonyos eszközös ügyességi táncok (kanasztánc, seprútánc, üveges) egyes hagyományörző együttesek kedvelt produkciójává, majd jelképévé lettek. Jó példa erre a karádi kanasztánc, amely már a gyöngyösbokrétás bemutatók idején megjelent a falusiak előadásában a néptáncszínpadon, majd Molnár István *Magyar képeskönyv* című műve révén a magyar színpadi néptáncművészet egyik klasszikus darabjává lett. A karádiak e táncdal is szerepeltek az 1970-es években a Magyar Televízió *Röppülj Páva!* című műsorában. Mára a karádi kanasztánc a karádiság szimbóluma, napjainkig része a helyi hagyományörzők műsorainak, de része a városi néptáncmozgalom repertoárjának, a színpadi néptáncbemutatóknak, művészeti iskolák tananyagának.

8. A falusi hagyományápolás jellegzetességei között meg kell még említenünk a tágabb értelemben vett „*dramatizálásra*” való törekvést, mely lehet a táncoknak egy szokás keretében való megjelenítése, vagy egy történetbe (pl. balladába, színjátékba) való beillesztése. E törekvés előképei az iskolai színjátásban éppúgy keresendők, mint a népszínművek előadásában és a falusi színjátásban. Az 1920-as és ’30-as évektől szaporodó, falusi táncosok által előadott bemutatók esetében is nyomon követhető a színpadi megformálás, a szokáskeretbe illesztés hagyománya.

A Bándy Mária és Vámszer Géza által megidézett 1930-as évekbeli erdélyi színpadi táncos bemutatók is jól példázzák a színpadi megjelenítés ilyen módjait: „Hogy [...] színpadra alkalmazva szépek és értékesek ezek a táncok, azt már láttuk »szóttos bálók« alkalmával, az Udvarhely megyei kecsketisfalusi (Satul-Mic) táncosoknál, a »kecseti kaláká«-nál, akiknek vezetője Kiss István, református lelkész, vagy Csíksomlyón (Șumuleu) a Szoc. Missziós Nővérek által rendezett »Ezer székely leány napok« műsorában, és akkor is, amikor a három székely vármegye: Udvarhely (Odorhei), Háromszék (Treiscaunei), Csík (Ciuc) 1933 augusztus havában együtt szerepelt a sepsiszentgyörgyi (Sft. Gheorghe) kiállításán, ahol Csík vármegye Dr. Hirsch Hugóné rendezésében ezekből a táncokból mutatott be néhányat, egy ősrégi székely lakodalom keretében, az esti szabadtéri előadáson” (Bándy és Vámszer 1937, 18–19).

A Gyöngyösbokréta műsorok jelentős részében is a táncok és énekek valamilyen szokás (esetleg történet) keretében való megjelenítésével találkozunk. Mint Pálfi Csaba a Gyöngyösbokréta mozgalomról szóló tanulmányának a bokrétás műsorokra vonatkozó kimutatásából is kitűnik, a bemutatók jelentős része jelenített meg valamely – leggyakrabban színjátékszerű – szokást vagy játékot.⁵⁴ Különösen kedvelt témáját jelentette a bokrétás műsoroknak az aratás, a fonó vagy a lakodalom.

Maga Pálfi is felhívja a figyelmet, hogy Paulini a bemutatók előtt a táncokat és dalokat a színpadhoz „egyengette”. „Később maga [Paulini] is, de a helyi vezetők is jobban »színpadra alkalmazták« a szokásokat. [...] Főleg hatásosnak ítélt mozdulatokat, rikoltozást, vagy viseletmódosítást engedtek meg, vagy kezdeményeztek” (Pálfi 1970, 120–121).

Az 1950-es évek népi együttes mozgalma, majd a *Röppülj Páva!* és napjaink hagyományörző bemutatói is továbbvitték a hagyományt, hogy a színpadon egy-egy népszokás keretében mutatják be táncukat, dalaikat, viseletüket. A 20. század során a táncok ilyen módon való megjelenítése a színpadi táncos hagyományörzésben megszokottá vált.

A Gyöngyösbokréta bemutatóinak időszakában az elsősorban jellemző kötetlenség, improvizáció mellett már találkozunk a térformák szabályozásával, a táncfolyamatok megkötésével. Megkötött, szabályozott táncokat vittek a színpadra például a szatmárökörítőt, nagykállói és a kiskunhalasi bokrétások (vö. Pálfi 1970, 142).

A fenti folyamatok a már nem aktív hagyományt jelentő táncok felújításával, a táncok eredeti környezetből való kikerülésével, az esetlegesen kötött térformákkal, szabályozott táncfolyama-

⁵⁴ Pl. aratóünnep, fonókép, szüreti ünnep, tejbemérés, betlehemes, háromkirályjárás, karácsonyi köszöntő, kiszéjálás, pünkösdjárás, májusjárás, lakodalom stb. (vö. Pálfi 1970, 156–157).

tokkal összességében a színpadon megjelenített „hagyománynak” az élő népi tánc kultúrától való eltávolodását is jelentették. Ugyanakkor a falusi hagyományörző mozgalmakkal a korábban a közösség közös tánc kultúráját jelentő helyi tánc hagyomány egyre inkább a falusi tánc csoport tagjai által őrzött tánc inccsé vált, idővel a közösség többi tagja már nem aktív résztvevője ennek a tánc anyagnak, hanem csupán passzív szemlélője (pl. a helyi tánc csoport műsorának rendszeres nézője).

9. Ezzel párhuzamosan a paraszti tánc kultúra darabjainak kikopásával egy-egy közösségen belül e táncok „utolsó” gyakorlói, ismerői specialistává váltak, „táncos egyéniségek”-ként kiemelkedtek a közösségből.⁵⁵ Így vált Szuromi Péter tánc a *szatmári csárdás*sá, illetve Szuromi közössége tánc hagyományának képviselőjévé, közvetítőjévé:

„Táncát már nemcsak a faluban és szűkebb környezetében ismerik, hanem szerteszét az országban az ő tánc alapján táncolják a csoportok a tyukodi csárdást, amelyet azoknak a tanfolyamoknak a hallgatói terjesztettek, akik személyesen is találkoztak vele. Az Állami Népi Együttes *Első szerelem* c. táncjátéka is zömében az ő táncán alapszik. A Néptáncosok Kiskönyvtárának *Szatmári táncok* c. füzeté szintén leírja csárdása mozgáskincsének egy kis részét” (Pesovár F. 1955, 366).

„Szuromi Péter részt vett az 1952-53-as művészeti versenyen Oláh Ferencnével s dicsérő oklevelet kapott. Azóta lelkesen közreműködik Tyukodon a tánc csoport szervezésében és tanításában is. A lányai már átvették a mozgását, és számos más fiatal csoportosul köréje, akik megtanulják a táncait. Ezekből igyekszik kialakítani a tánc csoportot. Esténként sokszor próbahelyiséggé válik Szuromi Péter lakása, amely citerazenétől hangos, és a fiatalok próbálgatják azokat a mozgásokat, amelyeket Péter bácsi tanít nekik. A próba sokszor kisebbfajta tánc mulatsággá alakul át. Ilyenkor már a Péter bácsitól megtanult mozgásokat is táncolják. Szeretné a tánc csoportot jobban kiszélesíteni, s nem rajta múlik, hogy ez nem sikerül neki a megfelelő módon. Akik személyesen érintkeztek vele, tapasztalhatták, hogy mennyire magáénak érzi tánc kultúránk kialakításának az ügyét, és tudatosan igyekszik saját tudását, saját élményanyagát, újabban saját kutatásait átadni a közösségnek” (Pesovár F. 1955, 368).

A 20. század közepére, második felére a népművészeti mozgalmak számos helyen „kiemeltek” egy-egy olyan helyi táncos előadót, aki az egyébként már passzív tánc hagyományt még aktívan tudta, akarta megjeleníteni. A 20. század végére a kutatás és a népművészeti mozgalmak már egy-egy tánc típus, regionális tánc anyag utolsó hiteles előadóiként tartották számon őket, és tudásukat igyekeztek rögzíteni, kutatni, publikációkban terjeszteni, a színpadon megjeleníteni. Egyes táncos adatközlőknek mint a helyi tánc kultúrát őrző, azt hitelesen képviselő táncos előadóknak a kiemelése, példaként állítása az 1953-ban alapított Népművészet Mestere állami kitüntetéssel különösen nagy hangsúlyt kapott.

Azt, hogy a népművészeti mozgalmak hatása és a folklorizmus táncal kapcsolatos jelenségei nem kerültek el a korábbi kutatógenerációk figyelmét, jól példázzák a fentebb hivatkozott írások. A néptánc mint folklorizmus jelenség részletes vizsgálatával találkozunk Martin Györgynek a széki hagyományok felfedezésével foglalkozó tanulmányában (Martin 1982), de újabb tánc folklorisztikai szakirodalmunkban is megtaláljuk a falusi táncos hagyományörzés tudományos feldolgozását (pl. Karácsony 2001).

Végül még egy megjegyzés: ha ma az akkulturáció eredményét vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a hagyományos paraszti kultúrát érő nagyarányú átalakulások, kicserélődés ellenére a ma-

⁵⁵ Természetesen nem állítom, hogy a közösségekben korábban nem tartottak számon „jó táncosokat”, csupán míg korábban a táncos közösség általánosan ismeri, gyakorolja a helyi hagyományt, „a táncos egyéniségek” kiemelkedése idején már a közösségi tánc hagyomány kikopóban van, egyre inkább már csak néhány előadó a hagyományos táncok tudásának birtokosa.

gyar tánc folklór akkulturációs folyamatai napjainkig nem zárultak le teljesen. Mai kutatásaink, terepmunkáink tapasztalatai ezt egyértelműen alátámasztják. A falusi közösségek hagyományos tánc kultúrájának a 21. századba való átíveléséhez, egyes jelenségek átalakult továbbéléséhez pedig egyéb történeti, társadalmi és kulturális tényezőkön túl a falusi és városi táncos hagyományápolás is egyértelműen hozzájárult.

Irodalomjegyzék

- Bausinger, H. (1995): *Népi kultúra a technika korszakában*. Osiris–Századvég, Budapest.
- Bándy Mária és Vámszer Géza (1937): *Székegyházi táncok*. Minerva Irodalmi és Műintézet Rt., Kolozsvár.
- Bodrogi Tibor (1977): Akkulturáció. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. 1. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest. 55–56.
- Elekesné Weber Edit (1935): *Magyar táncok. Vezérkönyv a magyar tánc tanításához*. K. n., Budapest.
- Esser, H. (2003): Akkulturation. In: Schäfers, B. (szerk.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Leske–Budrich, Opladen. 1–5.
- Fél Edit (1936): A karádi Gyöngyös Bokréta hitelesítése. *Ethnographia*, 47. évf. 499–500.
- Fél Edit és K. Kovács László (1937): Az örhalmi (Nógrád m.) „Bokréta” hitelesítése. *Ethnographia*, 48. évf. 98–100.
- Fügedi János és Takács András (2005): *A Bertóké és társai. Jóka falu hagyományos táncai*. Csemadok Dunaszerdahelyi Területi Választmány–Zenetudományi Intézet, Dunaszerdahely–Budapest.
- Gönyey Sándor (1935): Diósjenői menyasszonyfektető. *Ethnographia*, 46. évf. 116–120.
- Gönyey Sándor (1936): Kun táncok. *Ethnographia*, 47. évf. 214–218.
- Gönyey Sándor (1937): Kunszentmiklósi törökös tánc. *Ethnographia*, 48. évf. 81–82.
- Györfly István (1937): A Gyöngyösbokréta műsorának hitelesítése. *Ethnographia*, 48. évf. 97–98.
- Hettlage, R. (1989): Akkulturation. In: Endruweit, G. és Trommsdorff, G. (szerk.): *Wörterbuch der Soziologie*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart. 5–6.
- Karácsony Zoltán (2001): Az inaktelki „figurás” néprajzi felfedezése. *Tabula*, 4. köt. 1. sz. 60–69.
- Kósa László (1998): *Paraszti polgárosulás és a népi kultúra táji megoszlása Magyarországon (1880–1920)*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Könczei Csongor (2004): Amikor a nép táncol, akkor néptáncol? In: Szabó Á. Töhötöm (szerk.): *Lenyomatok 3. Fiatal kutatók a népi kultúráról*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár. 126–133.
- Lajtha László (1955): *Körispataki gyűjtés*. Editio Musica, Budapest.
- Lajtha László és Gönyey Sándor (1943): A tánc. In: *A magyarság néprajza*. 4. köt. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 76–129.
- Lányi Ágoston, Martin György és Pesovár Ernő (1983): *A körverbunk története, típusai és rokonsága*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lelkes Lajos (1980, szerk.): *Magyar néptánc hagyományok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Maác László (1954): Somogy tánclete. In: Morvay Péter és Pesovár Ernő (szerk.): *Somogyi táncok*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest. 36–54.

Maác László (1961): A magyar tánckutatás múltja és jelene. *Néptáncos*, 1961. 9. sz. 38–48.

Martin György (1970-72): *Magyar táncípusok és táncdialektusok I–III*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Martin György (1977): A magyar néptánckutatás egy évtizede (1965-1975). *Ethnographia*, 88. évf. 165–183.

Martin György (1982): A széki hagyományok felfedezése és szerepe a magyarországi folklorizmusban. *Ethnographia*, 93. évf. 73–83.

Martin György (1990): Magyar táncdialektusok. In: Hoppál Mihály (szerk.): *Magyar Néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 390–451.

Martin György (1998): Táncrögzítés, tánclejegyzés. In: Voigt Vilmos (szerk.): *A magyar folklór*. Osiris, Budapest. 540–602.

Martin György és Pesovár Ernő (1958): A Szabolcs-Szatmár megyei monografikus tánckutató munka eredményei és módszertani tapasztalatai. *Ethnographia*, 69. évf. 424–436.

Morvay Péter (1954): A táncataszterről és táncatlaszról. In: Morvay Péter és Pesovár Ernő (szerk.): *Somogyi táncok*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest. 5–12.

Mühlmann, W. E. (1969): Akkulturation. In: Bernsdorf, W. (szerk.): *Wörterbuch der Soziologie*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart. 13–14.

Ofella Sándor (1988-1991): *Kék szívárvány... A népdal közösségformáló és léleknevesítő ereje*. Tápiószecső Nagyközség Önkormányzata, Tápiószecső.

Ortutay Gyula (1977-1982, főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. 1–5. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pálfi Csaba (1970): A Gyöngyösbokréta története. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1969–1970. 115–161.

Pálfi Csaba (1979): Gyöngyösbokréta. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. 2. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest. 368–369.

Pesovár Ernő (1955): A Néptánckutató Munkaközösség módszeréről. *Táncművészet*, 1955. 312–313.

Pesovár Ernő (1997): Néptánc. In: Pálfi Gyula (szerk.): *Néptánc kislexikon*. Planétás Kiadó, Budapest. 110–111.

Pesovár Ernő (1998): Néptánc. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. Században. III. Kultúra, művészet, sport és szórakozás*. Babits Kiadó, Szekszárd. 568–571.

Pesovár Ferenc (1955): Szuromi Péter. *Táncművészet*, 1955. 366–368.

Ratkó Lujza (1996): „Nem úgy van most, mint vót régen...”. *A tánc mint tradíció a nyírségi paraszti kultúrában*. Sóstói Múzeumfalvi Baráti Köre, Nyíregyháza–Sóstófürdő.

Sándor Ildikó (2006, szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a tánc házmozgalmáról*. Hagyományok Háza, Budapest.

Siegel, B. J. (1955): *Acculturation: Critical Abstracts, North America*. Stanford University Press, Stanford.

Spicer, E. H. (1968): Acculturation. In: Sills, D. L. (szerk.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Macmillan Company–Free Press, New York. 21–27.

Szentpál Mária (1952, szerk.): *A kultúrverseny legszebb táncai és dalai*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Tálas István (1977): *Késkunsg*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vásárhelyi László (1987): Népi együttes. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. 3. köt. Akadémia Kiadó, Budapest. 717.

Viski Károly (1934): Gyöngyösbokréta. *Magyar Szemle*, 1934. 409–417.

Vitányi Iván és Maác László (1964): *Tanulmányok a magyar táncmozgalom történetéből I–II*. Népművelési Intézet, Budapest.

Voigt Vilmos (1972): *A folklór esztétikájához*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Voigt Vilmos (1978): Szempontok a magyar folklór akkulturációs vizsgálatához. *Ethnographia*, 89. évf. 604–631.

Volly István (1976-77): A Gyöngyösbokréta indulása. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1976–1977. 343–368.

Az ázsiai előadóművész „testének fegyelmezése és felszabadítása”⁵⁶

A görög és római antikvitással egy időben Ázsiában a helyi sajátosságoknak megfelelő előadásformák alakultak ki. Érdekes, hogy azokban az évszázadokban, amikor Európában a kereszténység csaknem elfeledtette az ókori görög és római színháztörténetet gazdag és élettel teli örökségét, az „ázsiai színház” éppen legerősebben időszerűt élt. Az „európai színház” diszkontinuitásával ellentétben – ahol a mai napig stílusbeli törekések sorozatával kell szembenéznünk – az „ázsiai előadóművészet” szinte kivirult a kiszolgáltatottság humuszán (Gronemeyer 2009, 24).

Ázsiában az előadóművészet – a kultúrához és a vallásgyakorlathoz hasonlóan – sohasem rendelkezett egységes arculattal az országok közötti helyi különbségek miatt. Az állandó háborúskodás utáni együttélés elmosta a határokat nyelvek, vallások és színházi formák között. A hangsúlyt – a nyugati színházi hagyománytól eltérően – a szakrális gyökerekből táplálkozó előadás táncos és zenés elemeire helyezték. Ennek következtében csak ritkán alakulhatott ki „szöveg színház”. A nyugati közönség évszázadokig nem ismerte fel a műfaji keveredés előnyeit. Így sokáig nálunk csak maszkos táncdrámákat vagy dalos-táncos és szöveges operákat állítottak színpadra.

Az előadóművészet szakrális öröksége

A műfajok legfőbb funkciója: a szakralitásban gyökerező szórakoztatás, a kulturális vagy társadalmi egység megerősítése, a vallási, politikai és erkölcsi nevelés vagy a „szent és profán” együttélése.

A látszólagos műfaji eklektikának viszont szigorú törvényszerűségei rajzolódtak ki, melyeket az alkotók és a befogadók is jól ismertek.⁵⁷ Az ázsiai színházi előadások számos formát ötvöztek. A misztikus vallási szertartások emlékéből a színház úgy részesedett, hogy bizonyos szegmenseit beépítette az előadás formái elemeibe. A hagyományos ázsiai előadóművészet a kultúra és a helyi vallások sajátosságaihoz alkalmazkodva használta a mesemondást, a táncot, a zenét és a pantomimet, a maszkokat, az arcfestést, a díszleteket, a jelmezeket és a kellékeket is.

⁵⁶ Ungvári Zrínyi (2006).

⁵⁷ „A keleti dráma előadása olyan szorosan kötött, mint Európában manapság a zeneművek vagy a táncok előadása. Elsősorban a mozgás pontosan kötött. De ennek a pontos kötöttségnek nincsen részletes kottája vagy koreográfiája – tehát írott tánckönyve. A család örzi folytonos gyakorlatban és szóbeli utasításokban ezt a kottázatot – így hagyományozza az utódokra is” (Vekerdy 1999, 53). Ez utóbbi mondat azonban némi korrekcióra szorul. Az indiai tánc- és színháztörténet első írásos bizonyítéka a dramaturgia szent könyve: a *Nátjasztrá* (Nāṭyaśāstra), ismertebb nevén a *Nátjaveda*, amelyet a világ teremtője, Brahma isten sugalmazott a tudós Bharata Muninak (Brandon 1993, 65–66). A tibeti gyökerekkel rendelkező lámaista misztériumjáték felépítéséről, jelmezeiről és díszleteiről már a 17. században említést tett az V. Dalai láma (Navang Lobszang Gyaco) (Mizerák 2005, 161–162). A 19. században Ilaguksan Arthasiddhivarsara (Ilagukszan Arthasiddhivarsara) kutugtu, a mongol lámaista egyház akkori vezetője, a *Geszer camról* adott ki egy kanonizált táncgyűjteményt, Agyansedub buddhista író pedig a *Dzsagar camról* írt le fontos szabályszerűségeket (Mizerák 2005, 107).



1. kép: Utaemon Nakamura híres japán kabuki színész maszk-, díszlet-, és jelmezpróba közben Syutaro Miyake kabuki pamfletjében az 1930-as években (a felvételek Eri Takase gyűjteményéből származnak)⁵⁸

A rituális vagy szakrális eredetű tánc szintén hozzátartozott az ázsiai színház legősibb alkotásaihoz. Legfőképpen az indiai színházhoz, amelyből a dráma (nāṭaka/nāṭya) és a tánc (nāṭ) fogalom is származott.

Délkelet-Ázsiában a sámánizmus, a hinduizmus és a buddhizmus rituális elemei egyaránt hozzájárultak a színházi formák kialakulásához. Az ősi hindu eposzokban – a *Mahābhāratā*-ban és a *Rāmājanā*-ban – szerepeltettek már antropologikus isteneket. Népszerűek voltak például az úgynevezett „Dzsataka mesék” Buddha megvilágosodásáról és újjászületéséről.



2. kép: Visnu isten Móhiní (egy gyönyörű nő) formájában jelent meg a *móhiní āttam* táncdrámában⁵⁹

Kelet- és Belső-Ázsiában a drámák buddhista, taoista és sintoista vallásaitikai vagy egyszerű erkölcsi konfliktusokat tárgyaltak, de nem dolgoztak fel konkrét vallási kérdéseket vagy valóságos

⁵⁸ <http://www.btinternet.com/~umaremasu/theatre/Kabuki07.jpg>

⁵⁹ <http://www.nas.org.sg/images/Jayanthi.jpg>

történeteket. Jellemzőik közé tartozott a megosztott lojalitás és a szellemvilág megtapasztalása. A konfucianizmus erkölcsfilozófiája teret adott bizonyos kínai színházi stílusok és formák, például a *jingju* (pekingi opera) kialakulásának.



3. kép: Jelenet a *Rongyang ostroma* című előadásból. Ismeretlen festő alkotása a Csing-dinasztia uralkodása idejéből (19. század vége; Makaói Művészeti Múzeum)⁶⁰

Kambodzsában és Thaiföldön is színre vitték a hindu istenségeket, Ráma és Buddha megtestesüléseit (Brandon 1993, 21). Japánban a *nó-színház* előadásai a sintoizmus és a zen buddhizmus nyomait hordozták. Kínában és Japánban a buddhista misszionáriusoknak köszönhetően egyre erősebbnek mutatkozott az indiai kultúra és színjáték-tradíció. A nagyrészt iszlamizálódott Indonéziában színpadra állították a megszállók drámáit, ugyanakkor ragaszkodtak a hindu és buddhista mesék világához is.



4. kép: A *Lakhon kbach boran* együttes az 1800-as évek végén a Norodom Királyság területén⁶¹

Nem minden ázsiai színházi előadás őrizte meg eredeti formájában a szakrális örökségét. Az egyéni és társadalmi problémák feldolgozása, a romantikus szerelem és a cirkuszi látványosságok az évszázadok múlásával legalább ilyen fontos szerepet kaptak. Bizonyos régiók színházi hagyomá-

⁶⁰ <http://www.artmuseum.gov.mo/2008121301/photos/large/2008121301003.jpg>

⁶¹ <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/8/84/Cambodiacourtdance.gif>

nyairól ellenben csak kevés, vagy töredékesen fennmaradt forrás áll rendelkezésünkre. Egyes színházi műfajokat már csak említés szintjén ismernek.

A mester az ázsiai művész- és tudományos világban mindig többet jelentett egyszerű tanárnál, tanítónál. Az ázsiai színész, bábmester és tanítványa hatalmas szakmai alázattal, koncentrációval készült fel minden művészi produkcióra. A színészi és bábmesteri feladatok elsajátítása gyermekkorban kezdődött, és konkrét szerepkörökre specializálódott. A munka testi és lelki fegyelmet követelt mestertől és tanítványától egyaránt. A begyakorolt mozdulatok évtizedek után váltak csak természetessé a művészi munkában. Vequerdy Tamás azt írja, hogy „a színház ősidők óta filmszerű volt: zeneileg komponált mozgás-látvány” (Vequerdy 1999, 45). Ezt a hagyományt azonban csak az ázsiai színházi tradíció tudta töretlenül megőrizni. Európában – évszázadok alatt – elvesztettük képességünket az ősi színházművészet komplexitásának befogadására (Kurt 2009, 38–40). „A színháznak – ennek a testetlenné vált csupa-fejnek vissza kell hódítania a maga testét, és ezzel a lelkét: szívét-szellemét” (Vequerdy 1999, 45).



5. kép: Az idősödő Mei Lanfang, a pekingi opera vezető színésze, rendszeres napi tréningje közben⁶²

Ennek köszönhetően számos 20. századi nyugati színházi szakember fedezte fel benne a realista irodalom ellenképét, és szabta hozzá a saját koncepcióját. Elméleteikből világossá vált, mit is jelentettek a színház-antropológia azóta megfogalmazott alaptézisei az európai és az ázsiai színház világában: a színészi test integratív diskurzusának, a színészi test individualisztikus diskurzusának, a színészi test hatalmi-ideológiai diskurzusának, a teatralizáció diskurzusának mibenléte és a színészi test típusok osztályozása (Ungvári Zrínyi 2006, 66–78). A sort Edward Gordon Craig, az antirealista színházi reform képviselője nyitotta meg. Majd az orosz avantgardistákon – Vszevolod Meyerholdon, Szergej Eizensteinen és Alekszandr Tajrovon – át eljuthatunk egészen Antonin Artaud-ig, akinek egy új, metafizikai színházművészetről alkotott látomását a Bali-szigeti tánc ihlette (Simhandl 1998, 40). Craig és Artaud „az ideológiai-hatalmi belső fegyelmézést elvetik” (Ungvári Zrínyi 2006, 70). A test felszabadítása, fegyelmézése nem hatalmi eszközök felvonultatásával, sokkal inkább titokzatos üzenetekkel (jelekkel) történt.

⁶² http://2.bp.blogspot.com/_E9HuVmghdUQ/Rne1Xycl2pI/AAAAAAAAAc8/sWdIfS0lvkA/s400/Mei%20Langfang%2B5.jpg



6. kép: Antonin Artaud *Marat* szerepében⁶³

Klee, Webern, Sztanyiszlavszkij, Meyerhold és Brecht⁶⁴ színházi munkájában – a kínai színházi gyakorlatra is alapozva – követte az ázsiai színház mintáit, ahol a tudat megőrzésével kellett a színészeknek a teljes belső egyensúlyra törekedniük. „Csak ez a teljes organikus és nem mechanikus szemlélet segíthet hozzá az ember megismeréséhez” (Vekerdy 1999, 46–49).



7. kép: Meyerhold biomechanikai módszere a színész munkájában⁶⁵

A pantomim és a pontosan kiszámított mozgás Peter Brook *Lear király* és *Krisna halála* című rendezésében egyaránt a mozgás jelentőségét adta vissza a színháznak.⁶⁶



8. kép: Peter Brook *Krisna halála* című előadása 2001-ből⁶⁷

Barba és Grotowski a saját rendezői koncepciójában próbálta elhelyezni az ázsiai színházi hagyomány elemeit (Grotowski 1996), míg Mnouchkine a keleti és nyugati színészi munka rekonstrukciójára vállalkozott (Mnouchkine 1996, 93–98). „Grotowski színházában a valós színészi test a nézők tekintete előtt semmisül meg, változik át hangimpulzusokká. A megsemmisült és újra-teremtett test rituális test megjelenése éppen a színészi munkával történik, így a színész munkája maga a szakrális szertartás” (Ungvári Zrínyi 2006, 77).



9. kép: Jerzy Grotowski metamorfózisa a színpadon⁶⁸

A színészi testhasználatra vonatkozó ősi tapasztalatokat Jerzy Grotowski és Min Talaka (butoh) is életre hívta. „Lényege a színészi aktus és cselekvés, a hitele, hogy az előadó egy életen át dolgozott a saját tökéletesítésén, s ezáltal egy megváltozott, új, nyitottabb lelkiállapotba került. Ez egy olyan módszer, amely segítségével a színész a mindennapi gátlásokat, maszkokat le tudja vetni, és új viselkedési szerkezeteket hozhat létre. Célja többek között egy intenzív, teremtő tudat kialakítása” (Barna 2009).

⁶³ <http://www.mutanteggplant.com/vitro-nasu/im2/Artaud.jpg>

⁶⁴ Brecht színházelméletére rányomta a bélyegét a Kínai Opera csillagának, Mei Lanfangnak az előadása Oroszországban. Brecht számára még nem tűnt egyértelműen „valóságosnak és természetesnek”. Szerinte a színészek és a közönség is távol tartotta magát az érzelmi beleéléstől. Páratlan élményt és izgalmat nyújtottak számára Mei Lanfang színészi attitűdjei. Művészetét nagyon is „valóságosnak” érezte, mert idegenszerűsége, hidegsége és értelemmentessége ellenére elevennek és hihetőnek látszott (Zarrilli 2006, 507–509).

⁶⁵ <http://www.theatrefutures.org.uk/performanceprompt/wpcontent/uploads/2008/05/bioman7.jpg>

⁶⁶ A *Krisna halálában* mindössze egy nagy, narancsszínű szőnyeg jelöli ki a teret, amelyet először 2001-ben Peter Brook párizsi főhadiszállásán, a Bouffes du Nord-ban terített le, kijelölve ezzel a játék terét. A szőnyeg elképzelhető lenne egy afrikai vagy ázsiai vásártéren, ahol a külvilágtól leválasztja, kijelöli a mese, a játék helyszínét. Egyszerű, egyszínű, kézi csomózású szőnyegről van szó, csupán színe, a sáfrányos élénksárga szín feltűnő. http://www.literatura.hu/szinhaz/brook/brook_3_eloadasa.htm

⁶⁷ http://www.literatura.hu/szinhaz/brook/brook_3_eloadasa.htm

⁶⁸ <http://www.mimecentrum.de/images/entmagnetisierung/grotowski.jpg>



10. kép: Egy *butoh* színész metamorfózisa a színpadon⁶⁹

A mester feladatai és rituáléi

Az ázsiai színész a sámánokhoz hasonló feladatokat látott el a közösségek életében. Szerepbe lépése közben a táltosokhoz hasonlóan transzba is eshetett. Ilyenkor a közönség számára úgy tűnt, mintha képes lenne bejárni a világrészek közötti teret és időt. A legfontosabb különbség a sámánizmus (rituáléi és extázisai), illetve a színpadi teljesítmények között céljukban rejlett. A sámán a közös hitnek megfelelően élt és cselekedett. A szertartások során befolyásolhatta a természetet, meggyógyíthatta a betegségeket, biztosíthatta a jó termést, a bőséges gyermekáldást és a megfelelő állatszaporulatot.



11. kép: Mongol sámán (19. századi metszet)⁷⁰

A színpadi előadó Ázsiában – a közösségi és a szociális feladatokon túllépve – a „szórakoztatás avatott mesterévé” vált. A színházi formát kiemelte a színész egyénisége. A színész csak a techni-

⁶⁹ <http://www.panasianbiz.com/wp-content/uploads/2008/11/butohdance1.jpg>

⁷⁰ Hoppál (1994, 53) 51. kép., F. Ratzel nyomán.

kai tudás tökéletesítése után lehetett ura testének és varázslója közönségének. Nyitott teste – „a groteszk és a szimbolikus is – egy integratív diskurzusban írhatók le, mint a transzcendens egészebe integrálódó rituális testek” (Ungvári Zrínyi 2006, 67).



12. kép: Egy koreai *pansori* színész duplafejtű hordódobon kíséri magát⁷¹

A színészmesterség fortélyait viszonylag hosszú idő alatt leshette el, és munkáját csak az állandó gyakorlás érlelhette tökéletessé. Az igényes színészképzés már koragyermekkorban elkezdődött Közép- és Délkelet-Ázsiában, ahogy azt a *dzsatra tánc* esetében is láthatjuk mind a mai napig Indiában (Sz. Szántó 1962, 61).



13. kép: *Gai dzsatra* – régi indiai népszínműtípus⁷²

A tanítványok igazi mesterektől sajátíthatták el az ősi technikai tudást: többek között az akrobatikát, a táncot és a harcművészet alapjait.



14. kép: Tusrajz a pekingi opera színészeinek munkájáról⁷³

⁷¹ http://sca.seoul.go.kr/sca_data/ca/img_l/intangible_properties06041a.jpg

⁷² http://farm2.static.flickr.com/1298/1267706293_239298e99e_o.jpg

⁷³ http://www.beijingnihao.com/lanmu/tese/images/jingju_1.jpg

Ide sorolható például az indiai táncdráma: a *kathakali* színészek, illetve az indonéz és kínai báb-művészek képzése. A kathakali a többórás maszkírozás mellett még fájdalmas masszázssal is járt. Az előadás érdekében számtalanszor el kellett torzítaniuk magukat, miközben természetellenesen kellett használniuk egyes testrészeiket. A színpadi mozgás feltétele a hosszú évtizedeken át kialakított és életben tartott fizikai rugalmasság.



15. kép: Az indiai *kathakali* előadásokat megelőző rendszeres nyújtó gyakorlatok⁷⁴

Az előadóművészeknek kivétel nélkül mesterien kellett használniuk szemüket, szájukat, arcukat, és fejleszteniük a mozgásukat. A test fegyelmzése az ázsiai előadóművész alkotó tevékenysége során a „bensővé-tétel” (Ungvári Zrínyi 2006, 70) módszerével jutott felszínre. Az előadásokat az egyezményesített jelek erősítették meg. Például több száz különleges jelentésű kéz-, nyak-, fej- és lábmozdulatot ismertek az indiai színházi hagyományban (Brandon 1993, 64–68).



16. kép: Egy Kr. u. 1187-ben készült észak-indiai kultikus szöveg rajzai a *devadāsikrī*ről⁷⁵

Az előadások családi hangulatban tették hétköznapi rituálévá a „közös örökséget” (a világmindenséget). A japán és a kínai színészdinasztiákban a színművészet és a szerepfelfogás titkai apáról fiúra öröklődtek. Így formálódott, tökéletesedett a pekingi opera, a nő-színház és az indiai táncszínház évszázadokon át. Japánban szállóigévé vált egy kabuki színészhez intézett rajongói bók: „Te már olyan jó vagy, mint az Édesapád volt!”⁷⁶ Ez a dicséret a nyugati gondolkodás számára teljesen érthetetlen. Első hallásra megszegyeníti az egyéniséget és az eredetiséget, ami a „nyugati színház egyetlen jutalma”. Az ázsiai publikum számára az individuum elvesztése egyet jelent a szakralitás és a mindenkor ideológiai és hatalmi megfelelés igényének beteljesítésével is.⁷⁷

⁷⁴ <http://www.ignca.nic.in/images/nl00210a.jpg>

⁷⁵ <http://www.kamat.com/jyotsna/2239.gif>

⁷⁶ http://encarta.msn.com/encyclopedia_761595713/asian_theater.html

⁷⁷ Maga Zeami mester, a nő megteremtője is „minden tudását apjától származtatja, s nála tökéletesebb színészt nem ismer” (Vekerdy 1999, 14).

Az ázsiai színház formanyelve és eszköztára

Az „ázsiai színház” varázsa abban rejlik, hogy néha meglepően egyedi, máskor zavarba ejtően eklektikus formákkal és játéktípussal kápráztatja el a nézőt. Szereplői nem csupán színészek, hanem megelevenített bábok (a kínai, az indiai, az indonéz, a kambodzsai vagy a thai árnyékszínház esetében). Előfordult, hogy az ázsiai színház olyan közeget használt játéktérnek, ami más kultúrában teljesen idegen a hagyományos színházi terektől (pl. a vietnámi vízi bábszínház).⁷⁸



17. kép: A vízi bábszínház produkciója⁷⁹

A következő pillanatban már egészen letisztult, szinte minimális díszletek közé rejti a színházi jeleket. A realitás naturális ábrázolására számos kísérletet tettek. Próbálkozásaiak mégsem voltak olyan sikeresek, mint alkotóik remélték: sem a vallásilag rögzített színházi formák (például a nő-színház és a butoh), sem a látványos színművészet (mint a kabuki vagy a pekingi opera) tekintetében. A délkelet-ázsiai és a belső-ázsiai színház évszázadokig fejlődött komplikált törvényszerűségeknek megfelelően. A mimikát, a gesztikulációt és a mozgást éppen úgy szabályozták, mint a maszkok, a kosztümök, a díszletek színeit és formáit. Részletes előírások születtek a színpadi munka és a szimbolika alátámasztására. Az ősi szabályokat a mai napig átadják a növendékeknek a tradicionális képzést nyújtó színésziskolákban.



18. kép: Hisami Wakayagi asszony, a Seiha Wakayagi Iskola tanára 2008-ban, egy nő-színházi bemutaton⁸⁰

Az ázsiai színháznak a formák mögött rejlő igazságot kellett nyilvánvalóvá tennie. Az „alakítás illuzionistái” és a nézők mindig cinkostársak maradtak. A színészek játékkal felidéztek a világ színházjának kezdeti természetességét: a rituális tradíciókat, melyek során a szereplők lelkéért állandó harcot vívott az örökkévaló jóság a sötétség erőivel. A nyugati színház ebből a természete-

⁷⁸ http://cathrinka.blog.de/2007/05/26/ein_besuch_im_wasserpuppen_theater-2337607/

⁷⁹ http://cathrinka.blog.de/2007/05/26/ein_besuch_im_wasserpuppen_theater-2337607/

⁸⁰ http://hananokai.culturalnews.net/myPictures/20071213_Wakayagi.jpg

tes hagyományból csak egyetlen formát őrzött meg, ami nem más, mint a commedia dell'arte (Gronemeyer 2009, 25).



19. kép: Jelenetek egy commedia dell'arte előadásból
(Johann Jacob Schübler és Georg Balthasar Probst 18. századi alkotása)⁸¹

Irodalomjegyzék

- Brandon, J. R. (1993): *Asian Theatre*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barna Gábor Botond (2009): Bevezetés a fizikai- és mozgástréning módszerébe. *Színváltások – Egyetemi Színpadok Szemléje*. <http://fesztival.blogspot.com/2008/10/bevezets-fizikai-s-mozgstrning-mdszerbe.html>
- Gronemeyer, A. (2009): *Ein Schnellkurs – Theater*. Neuausgabe DuMont Buchverlag, Köln.
- Grotowski, J. (1996): „A színésznek le kell lepleznie önmagát!” (Részletek Grotowski 1996-ban, a svédországi SKARA Drámaiskola tíznapos kurzusán elhangzott záróbeszédéből.) http://www.literatura.hu/szinhaz/jerzy_grotowski.htm
- Hoppál Mihály (1994): *Sámánok. Lelkek és jelképek*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kurt, R. (2009): *Indien und Europe – Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Mizerák Katalin (2005): *A belső-ázsiai mongol népek sporttörténete a kultikus gyökerektől a 20. századi olimpiai versenysport-mozgalomig*. (Simmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, PhD értekezés.) http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/mizerakkatalin.d.pdf
- Mnouchkine, A. (1996): The Theatre is Oriental. In: Pavis, P. (szerk.): *The Intercultural Performance Reader*. Routledge, London. 93–98.
- Simhandl, P. (1998): *Színháztörténet*. Budapest, Helikon.
- Sz. Szántó Judit (1962, szerk.): *India színházművészete*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- Ungvári Zrínyi Ildikó (2006): *Bevezetés a színház-antropológiába*. Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem Kiadója, Marosvásárhely.
- Vekerdy Tamás (1999): *A színészi hatás eszközei Zeami mester művei szerint*. Ursa Minor Kiadó, Budapest.
- Zarrilli, Ph. B. (2006): *Theatre Histories*. Routledge, London.
- http://cathrinka.blog.de/2007/05/26/ein_besuch_im_wasserpuppen_theater-2337607/
- http://encarta.msn.com/encyclopedia_761595713/asian_theater.html
- http://www.literatura.hu/szinhaz/brook/brook_3_eloadasa.htm (Egy szönyegen: töredékek színtézise – Peter Brook három előadása.)

⁸¹ <http://inlinethumb57.webshots.com/21368/2593039450102177954S500x500Q85.jpg>

TÁNCKUTATÁS

Az intézménytörténeti kutatások dimenziói és távlatai a Magyar Táncművészeti Főiskolán

Bolvári-Takács Gábor:

Az intézménytörténeti kutatások dimenziói és távlatai
a Magyar Táncművészeti Főiskolán

Forgács D. Péter:

A tánc forgalmi értéke és konvertibilitása
Vázlatok a tánc szociológiájához

Jakabné Zórándi Mária:

Bevezetés a magyar színpadi néptánc történetébe

Intézménytörténeti kutatások a művészeti felsőoktatásban

A ma működő művészeti egyetemek (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem – alapítva: 1875, Magyar Képzőművészeti Egyetem – alapítva: 1871, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem – alapítva: 1880, Színház- és Filmművészeti Egyetem – alapítva: 1863) eredete a múlt század második felére nyúlik vissza.⁸² A századfordulóra kialakult a négy, egymástól jól elkülöníthető művészetoktatási ág, négy önálló intézményhez rendelve (Bolvári-Takács 2002a).

A hazai művészettörténeti, politikatörténeti és neveléstörténeti kutatások a művészeti felsőoktatás történetével eddig alig foglalkoztak. Az említett négy egyetem történetének áttekintése elsősorban az alapítási centenáriumok kapcsán került előtérbe. A kiadványok alapvetően tanulmánykötetek voltak, és nem primer forrásokon, hanem iskolai évkönyveken, visszaemlékezéseken, interjúkon alapultak. Elsőként a Színház- és Filmművészeti Főiskola bemutatása történt meg 1964-ben (Csillag 1964), ezt követte 1972-ben a Képzőművészeti Főiskola (Véghvári 1972), végül 1975-ben a Zeneakadémia zárta a sort (Ujfalussy 1975). A három kötetből kettő állami kiadónál jelent meg, és csak a Képzőművészeti Főiskola döntött a saját kiadás mellett.

Az utóbbi bő évtizedben az intézménytörténeti kutatások új lendületet kaptak. A Zeneakadémia látványos, gazdag fényképanyaggal illusztrált, az igazgatói korszakokhoz kapcsolódó történeti áttekintése 1997-ben látott napvilágot (Gábor és Szirányi 1997). A Képzőművészeti Egyetem 2002-ben saját levéltári forrásait feldolgozva jelentette meg az alapítás utáni első három és fél évtized történetét bemutató tanulmánykötetet (Blaskóné és Szőke 2002). Korszerű kismonográfia a Színház- és Filmművészeti Egyetem 2005-ös intézménytörténeti kiadványa, bár szerzője, Nánay István, adatait elsősorban a főiskola éves értesítőiből nyerte, levéltári forrásokat nem idézett (Nánay 2005).

Mint látható, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (illetve az Iparművészeti Főiskola) nem jelentetett meg centenáriumi kiadványt. Valószínűleg azért, mert megalapítása 1880-ban a Képzőművészeti Főiskola részlegeként történt, és önálló intézménnyé csak 1896-ban vált, tehát a centenáriumi kezdőpontja nem egyértelmű. Más jellegű (tanulmányos, illetve információs) kiadványok azonban több ízben megjelentek (információs kiadvány 1971; Mezei 1975; Bundev-Todorov 1978; Fülöp 2007).

Az intézménytörténeti kutatások eddigi eredményei a Magyar Táncművészeti Főiskolán

A Magyar Táncművészeti Főiskola (1950–1990: Állami Balett Intézet) elsősorban szintén az alapítási évfordulók kapcsán adott közre kiadványokat. Ezek sohasem tudományos igényűek, így forrásmegjelölést sem tartalmaznak. Az intézményről az ezredfordulóig mindössze egyetlen igazán könyvszerű mű jelent meg: a Lőrinc György alapító igazgató által szerkesztett *A balettmű-*

⁸² A négy művészeti egyetem jogállása 1949–1971 között főiskola, 1971–86 között egyetemi jellegű főiskola, 1986 óta egyetem. Az elnevezésük azonban 2000-ig „főiskola” volt. A Magyar Iparművészeti Egyetem 2005 óta Moholy-Nagy Művészeti Egyetem.

vészet felé című, népszerűsítő stílusú kötet a tizedik tanév tiszteletére a Gondolat Könyvkiadónál látott napvilágot, és szerzői között találjuk a tantestület meghatározó egyéniségeit (Lőrinc 1961). Egy évtizeddel később, sokszorosított formában, könyvészeti és módszertani értelemben egyaránt az iskolai évkönyvek stílusában jelent meg Lugossy Emma szerkesztésében a húsz éves jubileumi évkönyv (Lugossy 1970). Újabb tíz év múlva Manherz Károly szerkesztő jegyezte az évfordulós kiadványt (Manherz 1981). A sort a Fodor Antal által összeállított, fél évszázados jubileumi kötet zárja, amely 2001-ben professzionális kiadónál jelent meg. Ebben történeti fejezetek, igazgatói interjúk, visszaemlékezések találhatók, valamint széleskörű intézményi adatbázis (Fodor 2001).

Az intézmény történetét az 1983-as főiskolává alakulástól kezdve végigkísérik a prospektusok. Ezek információs céllal készültek, így mindig a főiskola éppen akkori szervezeti és személyi állapotát tükrözik. Az 1985-ös kétnyelvű kiadványt Horváthné Bánky Dóra, az 1990-est Palovecz János szerkesztette (Horváthné 1985; Palovecz 1990). 1995-ben új összefoglaló készült Bolvári-Takács Gábor tollából, amelynek párhuzamos angol szövegét Melis Hanna fordította (Bolvári-Takács 1995). Ugyanezen kiadvány aktualizált változatai jelentek meg 2000-ben és 2003-ban (Bolvári-Takács 2000a; 2003).

A további intézménytörténeti kutatások dimenziói

A főiskola intézménytörténeti kutatásainak további fejlesztése a jövőben legalább négy dimenzióban aktuális.

1. A *művészetpolitikai dimenzió* lényege a főiskola történetének a hazai táncművészeti intézményrendszer változásaival, illetve a mindenkorai kultúrpolitikát jellemző ideológiai változásokkal összefüggésben való vizsgálata. A magyar táncművészetet a 20. század első felében az intézményesedés hiánya jellemezte, ellentétben például a zenei közélettel, amelyben a Zeneakadémia és az Operaház meghatározó szerepet játszott. A két világháború között állami felelősségvállalás e téren lényegében sem ideológiai, sem jogszabályi, sem finanszírozási szempontból nem létezett. A tánciskolák működése pl. nem oktatási, hanem rendészeti ügy volt. Az 1946-tól kibontakozó szabadművelődési korszak eredményeit az állampárti hatalmi struktúra fokozatos térnyerése néhány év alatt felszámolta, és 1948/49-től nyilvánvaló jelei mutatkoztak a kommunista párt közvetlen, politikai beavatkozásának. E folyamat markáns eleme volt az intézményesedés megindulása (oktatási intézmények, társulatok, társadalmi szervezetek és szaksajtó) (Maác 1991). A tendencia elsősorban a szovjetunióbeli állapotokat tükrözte, de az is tény, hogy az akkori kultúrpolitika sokszor doktriner és voluntarista döntései egy tömegeket vonzó és megmozgató művészeti ág elterjedését segítették elő.

Az Állami Balett Intézet 1950. évi létrehozása lényegében válasz volt a kor kultúrpolitikájának nagy kihívására. Az Operaház balettrepertoárjának átalakulása, elsősorban a szovjet balettek megjelenése, olyan állandó, magasan kvalifikált tánckart igényelt, amelyet a korábbi módszerekkel sem megfelelő minőségben, sem elegendő létszámban nem lehetett kiképezni. A táncművészet terén önálló, állami alapítású iskola 1945 előtt ugyanis nem létezett. A képzés első, államilag szervezett formáját az Operaház biztosította, amikor 1937-ben saját balettkiskolát alapított. A kihívásra adott válasz tehát a művészetoktatási modellváltásban rejlett, és ehhez mintául a szovjet metodika szolgált. A hazai táncművészképzés intézményesítésében fontos szerepet játszott a Népművelési Minisztérium és vezetője, Révai József (Bolvári-Takács 2002b). Az Állami Balett Intézet végül a minisztérium által 1949 végén létrehozott, rövid életű Táncművészeti Iskola, és az operaházi balettkiskola egyesítésével alakult meg (Bolvári-Takács 2009; 2000b).

2. A *szervezeti dimenzió* a főiskola belső szervezetének és képzési rendszerének átalakulását vizsgálja. Az Állami Balett Intézet 1950-ben középfokú szakiskolaként alakult, 1975-től felsőoktatási jellegű intézmény. Nevének változatlanul hagyása mellett 1983-ban főiskolává szervezték át,

1990 óta Magyar Táncművészeti Főiskola néven működik. 2006-tól a bolognai rendszernek megfelelően BA és MA képzést is folytat. Az intézet képzési feladatai folyamatosan bővültek: 1950-től balettművészeket és néptánc csoport-vezetőket, 1955-től balettmestereket, 1971-től néptáncművészeket, 1975-től színházi táncművészeket és táncpedagógusokat (balett, néptánc, társastánc), 1983-tól koreográfusokat és táncelméleti szakembereket is képzett. A kétszintű képzés bevezetése alapvetően átalakította az addigi szakokat és szinteket. Mindez tovább bővül a tánc tanár MA-szak különböző képzési idejű formáinak indításával, illetve a doktori képzés néhány éven belül tervezett megvalósulásával (Bolvári-Takács 2000c; megjelenés alatt).

3. A *szakmai-módszertani dimenzió* elsősorban az intézmény életében meghatározó szerepet betöltő művész személyiségek, balettmesterek, tanárok életművével és az oktatásra gyakorolt hatásukkal, valamint az oktatás módszertanának kérdéseivel és a balettrepertoárral való összefüggéseivel foglalkozik. Az Állami Balett Intézet sajátos feladatai az első pillanattól kezdve komoly szakmai és művészi minőséget feltételeztek. Megnyilvánult ez a tananyag kiválasztásában, az első tantestület összeállításában és további utánpótlásában is. Az intézet a világszerte széles körben és eredményesen alkalmazott Vaganova-módszer bevezetésével és tanításával lényegében maga teremtette meg a 20. század második fele magyar balettművészetének alapjait, elsősorban az előadóművészek, de a koreográfusok vonatkozásában is. A minőség legmagasabb mércéjét felállítva saját balettmesteri utánpótlását is biztosította, amely példátlanul eredményes önépítő folyamatban nyilvánult meg. A legjobban képzett és művészi pályájuk során a legkiemelkedőbb sikereket elért művészek a következő generációk mestereiként jelentek meg ismét a főiskolán. Ez a minőségbiztosítási alapelv nem csupán a színvonal folyamatos emelését biztosította, de hozzájárult a bensőséges mester-növendék viszony, a szakmai műhelymunka kialakulásához is.

4. S végül a *társadalmi és művészeti hatásmechanizmus dimenziója* a beiskolázások mennyiségi és minőségi tényezőinek társadalmi értékviszonyait, a főiskolán végzett növendékek további sorsát, a belőlük építkező táncgyüttesek és a főiskola szakmai kapcsolatrendszerét, továbbá az együttesek részéről érkező visszajelzések oktatásszervezési következményeit vizsgálja. Az intézet végzett hallgatói mindig a hazai táncélet legképzettebb vonalát alkották. A Magyar Állami Operaház Balettagyüttesének utóbbi fél évszázadban elért sikerei egyértelműen jelzik ezt, hiszen a Magyar Nemzeti Balett szinte teljes egészében az intézet egykori növendékeinek szakmai munkájára épített. Az intézet nélkül nem létezne a Győri Balett, a Pécsi Balett, a Szegedi Kortárs Balett. A néptánc tagozat növendékeiből újlult meg a Magyar Állami Népi Együttes, a Budapest Táncgyüttes és a Honvéd Együttes, továbbá számos más állandó vagy alkalmi balett- és néptáncgyüttes (Bolvári-Takács 2001).

Az intézménytörténeti kutatások forrásai

1. *Levéltári források.* Az Állami Balett Intézet felügyeletét ellátó Népművelési Minisztérium (1949–56), Művelődésügyi Minisztérium (1957–74), Kulturális Minisztérium (1974–82) és a Művelődési Minisztérium (1982–90) e tárgyra vonatkozó iratanyaga a Magyar Országos Levéltárban található. 1990 után a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1990–98), az Oktatási Minisztérium (1998–2002), majd az Oktatási és Kulturális Minisztérium (2002–2010) képviselte az államot mint fenntartót. Az intézettel kapcsolatos iratok mennyisége az egyes korszakokban változó, ezért elsősorban azokra a periódusokra érdemes koncentrálni, amelyek valamely szervezeti vagy képzési változás miatt hangsúlyosak. Véleményem szerint mindenképpen ilyen a megalapítástól 1956-ig terjedő időszak (a közvetlen kézi vezérlés időszaka), majd 1963, az intézet belüli ún. „művészképző” létrehozása, továbbá az 1975-ös, felsőfokú intézménnyé történt átszervezés. Ezután az 1983-as főiskolává alakulás a fordulópont.

2. *Irattári források.* Az Állami Balett Intézet 1950-től keletkezett, szakszerűen selejtezett, archivált iratait a Magyar Táncművészeti Főiskola Könyvtára őrzi tematikusan dobozolva, de feldolgozatlanul. Az anyag elsősorban az intézet belső életéről nyújt pótolhatatlan információkat. Az 1990 utáni időszak intézményi iratai, még selejtezés előtti állapotban, a főiskola irattárában rendelkezésre állnak.

3. *Jogforrások.* Az 1985. évi oktatási törvény hatályba lépése előtti időszakot a központosított oktatásirányítás és az aprólékos jogi szabályozás jellemezte. A kormány, illetve a minisztérium(ok) által kibocsátott, a művészeti felsőoktatási intézményekre, illetve a művészképzésre vonatkozó rendeletek és utasítások szisztematikus összegyűjtése és feldolgozása eddig nem történt meg.

4. *Statisztikai adatok.* A művészetoktatás társadalmi szerepének változásait jól jellemzik a hallgatói létszámadatok, beleértve a felvételre jelentkezők, a felvettek és a végzetek számát. A kép teljességéhez hozzátartoznak az oktatói adatok és az intézet gazdálkodására vonatkozó számok. Ehhez a KSH adatbázisa nyújthat segítséget.

5. *Bibliográfiai kutatás.* Jelenleg nincs olyan bibliográfia, amely tartalmazná az Állami Balett Intézetéről, illetve a Magyar Táncművészeti Főiskoláról szóló, nyomtatásban megjelent írásműveket. A hiányt két megközelítésben szükséges pótolni: egyrészt az intézetről kiadott valamennyi kiadvány (évkönyvek, brosúrák, prospektusok) számbavételével, másrészt a sajtótermékek feldolgozásával. A hazai táncművészeti szaksajtó áttekintése minden további nélkül lehetséges, mert a periodikák címe és megjelenési időszaka teljes körűen ismert (például *Táncoló Nép, Táncművészet, Táncművészeti Dokumentumok, Táncművészeti Értesítő, Tánc tudományi Tanulmányok, Néptáncos, Külföldi Szemle, Zene–Zene–Tánc, Ellenfény* stb.). Ehhez kapcsolódnak a nem kifejezetten tánc témájú, de táncsal foglalkozó szakmai lapok (pl. *Film–Színház–Muzsika, Muzsika, Premier* stb.). Mindezt kiegészítik a táncélet eseményeivel érintőlegesen, napi hír vagy kritika szintjén foglalkozó napi- és hetilapok, kulturális folyóiratok.

6. *Irathagyatékok és visszaemlékezések.* Az Állami Balett Intézet volt vezetőinek, meghatározó jelentőségű művésztanárainak irathagyatéka főleg az Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet Táncarchívumában, valamint az MTA Zenetudományi Intézet Néptánc Osztályán található, jórészt feldolgozatlanul. Az alapításában részt vett, illetve a főiskolán évtizedekig dolgozó mesterek közül szerencsére még sokan közöttünk vannak, így visszaemlékezéseik is fontos adatokkal szolgálhatnak.

7. *Filmográfia.* A film- és videóanyag feltárása, rendszerezése és feldolgozása egyrészt a főiskoláról szóló filmhíradók, televíziós műsorok és felvételek összegyűjtését, másrészt az intézmény saját audiovizuális archívuma anyagainak számbavételét jelenti (vizsgák, előadások, órák, interjúk stb.).

Az intézménytörténeti kutatások távlatai

A kutatási programok között elsőként a *Nemzeti Kulturális Alap* Táncművészeti Szakmai Kollégiumának alkotói támogatásával 2008/2009-ben lezajlott, *Adalékok az Állami Balett Intézet létrehozásának történetéhez* című kutatást említjük.⁸³ Ezt folytatja 2010-ben a *Hat évtized. Dokumentumok a Magyar Táncművészeti Főiskola történetéből (1949–2009)* című kötet kéziratának összeállítására kapott NKA-alkotói támogatás.⁸⁴ A tervezett kiadvány az alábbi forráscsoportokból válogat:

⁸³ NKA azonosítószám: 1502/79, témavezető: Bolvári-Takács Gábor. E program eredménye a Táncművészeti Iskola alapítási körülményeinek levéltári feltárása (Bolvári-Takács 2009a), valamint az Állami Balett Intézet ún. „kézi vezérlésének” bemutatása (Bolvári-Takács 2009b).

⁸⁴ NKA azonosítószám: 1502/0087, témavezető: Bolvári-Takács Gábor.

1. *Jogi és kormányzati dokumentumok.* Az intézmény működésével összefüggő jogszabályok, utasítások, minisztériumi előkészítő iratok, különös tekintettel az oktatási szerkezetben történt változásokra (1963, 1975, 1983, 2005).

2. *Intézményi belső iratok.* Igazgatói és tanári értekezletek, tantervfejlesztések dokumentumai.

3. *Igazgatói jelentések, értékelések.* Az igazgatók rendszeresen közzétették az eltelt időszokról szóló értékelésüket, 1960-tól erre a belső terjesztésű intézeti évkönyvekben került sor. Megjelentek azonban ilyen jellegű írások más periodikákban is (*Táncművészet, Tánc tudományi Tanulmányok* stb.), amelyek informálnak az iskola aktuális helyzetéről, és történeti távlatban segítenek megítélni az egyes intézményi tervek, sikerek, kudarcok, fejlesztések és változtatások valóságtartalmát.

4. *Oktatás-módszertani dokumentumok.* A Vaganova-módszer hazai adaptálását, az ehhez szükséges szakmai tananyag elkészítését az intézet tanárai végezték. E folyamat legfontosabb művészeti és pedagógiai dokumentumait feltétlenül indokolt bemutatni.

5. *Sajtóvisszhangok.* Az intézet működése nemcsak az ott dolgozók számára jelentett publikálási lehetőséget, az intézménnyel hazai és külföldi szakemberek, újságírók egyaránt foglalkoztak. Meglátásaik számos esetben eltérő megvilágításba helyezik az intézetben folyó munkát, ezért újraközlésre érdemesek.

6. *Vizsgaelőadások és kritikáik.* Az iskola működésének a legfontosabb, leglátványosabb és művészetpedagógiai szempontból legközvetlenebbül értékelhető produkcióinak, az évente visszatérő vizsgaelőadásoknak az összefoglalása két részből állna: egyrészt a koncertek műsora, koreográfusi, betanítói és szereplői névsora; másrészt az előadásokról megjelent szakmai kritikák.

A kutatás szélesebb összefüggések feltárását lehetővé tevő perspektíváját kínálja *A magyar színpadi táncművészet történetének forrásai* című, 2009-ben benyújtott OTKA-pályázat (a kutatócsoport vezetője: Bolvári-Takács Gábor; senior kutatók: Major Rita és Fuchs Lívia; kutatók: Macher Szilárd, Nagy Péter Miklós és Gara Márk). A pályázat öt témacsoportjából (1. A magyar színpadi tánc történet forrásai a korabeli tudósítások, kritikák, esztétikai jellegű viták, értekezések tükrében, 18–19. század. 2. A táncról szóló morális vita és hatása a színpadi táncművészet fejlődésére, 1900–1944. 3. A színpadi táncművészképzés magyarországi intézményesülésének első negyedszázada, 1937–1961. 4. Az Állami Balett Intézetben 1958 és 1960 között végzett évfolyamok tagjainak művészi pályaképe. 5. Az Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet Táncarchívuma leltározatlan és feltáratlan hagyatékainak feldolgozása.) a 3. és 4. pont közvetlenül, az 5. pont közvetetten kapcsolódik az intézménytörténeti kutatásokhoz.⁸⁵

A kutatási körülmények tekintetében a 2007 novemberében a főiskolán *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban* címmel megrendezett tudományos konferencia széles körben mérte fel és mutatta meg a főiskola kutatói kapacitását, és kijelölte a további kutatási irányokat. Ennek a koordinálására 2008-ban a főiskolán megalakult a *Tánc tudományi Kutatóközpont*, amely a főiskola szervezeti egységnek nem minősülő kutatási társulásaként, partnerszervezetekkel együttműködve, szélesebb szakmai összefogással kíván részt venni a magyar tánc kutatásban. A kutatóközpont *Tánc és társadalom* című kutatási főirányában az intézménytörténet is helyet kapott.

Ami a *publikációs lehetőségeket* illeti, a Magyar Táncművészeti Főiskolán jelenleg egy folyóirat és két kiadványsorozat létezik, amelyek helyet adhatnak intézménytörténeti kutatási eredményeknek. 1993-ban indult *A magyar táncművészet nagyjai* című sorozat, amelynek két kötete Nádasi Ferenc, illetve Harangozó Gyula életét mutatja be.⁸⁶ Előkészületben van az Állami Balett Intézet első, 1954-ben végzett évfolyama tagjainak életútját végigkövető tanulmány- és dokumentumkö-

⁸⁵ Az OTKA Bizottság 2010. január 13-ai döntése alapján a K 81672 azonosítószámú pályázat 4 év futamidőre 15.880.000 Ft támogatást nyert.

⁸⁶ *A magyar táncművészet nagyjai.* ISSN 1217-9159. I. kötet: Nádasi (1993), II. kötet: Szúdy (1994).

tet, amely kézirat formában már hozzáférhető (Gyarmati és Macher 2001). A 2009-ben indult *Tánc tudományi Közlemények* című tudományos folyóirat forrásokat, tanulmányokat, dokumentumokat, recenziókat, beszámolókat és tudományos híreket közöl.⁸⁷ Ugyancsak 2009-től jelenik meg a *Táncművészet és tudomány* című sorozat, amelynek eddig két kötete látott napvilágot.⁸⁸

A végső cél természetesen a Magyar Táncművészeti Főiskola történetét feldolgozó *monográfia* megalkotása. A szintézis megteremtéséhez azonban még számos iratfeltárást, forrásfeldolgozást és analízist kell elvégeznie a témával foglalkozó kutatóknak.

Irodalomjegyzék

- Blaskóné Majkó Katalin és Szőke Annamária (2002, szerk.): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Főiskoláig*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (1995): *A Magyar Táncművészeti Főiskola*. Angol szöveg: Melis Hanna. Művészeti Egyetemek Rektori Széke, Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (2000a): *A Magyar Táncművészeti Főiskola – The Hungarian Dance Academy 1950–2000*. Angol szöveg: Melis Hanna. Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (2000b): Az Állami Balett Intézet létrehozásának politikai körülményei. *Kritika*, 29. évf. 8. sz. 26–28.
- Bolvári-Takács Gábor (2000c): Az Állami Balett Intézet jogállásának fél évszázados fejlődése. *Jogtudományi Közlemények*, 54. évf. 3. sz. 104–108.
- Bolvári-Takács Gábor (2001): A főiskola és a hazai táncművészeti élet. Fodor Antal (szerk.): *Mozaikok a Magyar Táncművészeti Főiskola első ötven évéről*. Planétás Kiadó, Budapest. 88–98.
- Bolvári-Takács Gábor (2002a): A művészeti főiskolák szervezeti fejlődése a második világháborúig. *Valóság*, 45. évf. 1. sz. 27–31.
- Bolvári-Takács Gábor (2002b): Révai József és a Népművelési Minisztérium létrehozása. *Zempeleni Múzsá*, 2. évf. 4. sz. 14–26.
- Bolvári-Takács Gábor (2003): *A Magyar Táncművészeti Főiskola – The Hungarian Dance Academy*. Angol szöveg: Melis Hanna. Második, javított kiadás. Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor (2009a): A Táncművészeti Iskola létrehozása 1949-ben. *Tánc tudományi Közlemények*, 1. évf. 2. sz. 51–60.
- Bolvári-Takács Gábor (2009b): Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévből. In: Németh András et al. (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban*. Planétás Kiadó – Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 17–23.
- Bolvári-Takács Gábor (megjelenés alatt): A Magyar Táncművészeti Főiskola és a jogelőd Állami Balett Intézet oktatási rendszerének fejlődése, 1950–2006. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Bundev-Todorov Ilona (1978): A Magyar Iparművészeti Főiskola története 1945–1973. *Ars Hungarica*, 6. évf. 1. sz. 103–116.
- Csillag Ilona (1964, szerk.): *A százéves színésziskola. Írások és képek múltból és jelenről a Színház- és Filmművészeti Főiskola centenáriuma*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

⁸⁷ *Tánc tudományi Közlemények*. A Magyar Táncművészeti Főiskola tudományos folyóirata, ISSN 2060-7148. Főszerkesztő: Tóvay Nagy Péter.

⁸⁸ *Táncművészet és tudomány*. A Magyar Táncművészeti Főiskola kiadványsorozata, ISSN 2060-7091, sorozatszerkesztő: Bolvári-Takács Gábor. I. kötet: Németh et al. (2009), II. kötet: Pliszeckaja (2009).

Fodor Antal (2001, szerk.): *Mozaikok a Magyar Táncművészeti Főiskola első ötven évéről*. Planétás Kiadó, Budapest.

Fülöp József (2007, szerk.): *Made in MOME 2007*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest.

Gádor Ágnes és Szirányi Gábor (1997): *A Zeneakadémia*. M és M Goldprint Kft., Budapest.

Gyarmati Zsófia és Macher Szilárd (2001): „A tánc csillagai lettek.” *Az Állami Balett Intézet első végzős évfolyama*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. (Sokszorosított kézirat.)

Horváthné Bánky Dóra (1985, szerk.): *Állami Balett Intézet 1950–1985*. (Fordítás: Kiricsi Katalin, Kiss Judit.) Állami Balett Intézet Titkársága, Budapest.

Lőrinc György (1961, szerk.): *A balettművészet felé*. Gondolat Kiadó, Budapest. (Írták: Aszalós Károly, Bogdány Ferenc, Hidas Hédi, Kiss Ilona, Lőrinc György, Lugossy Emma, L. Merényi Zsuzsa, Nádas Ferenc.)

Lugossy Emma (1970, szerk.): *Az Állami Balett Intézet húsz éves fennállásának jubileumi évkönyve*. Budapest.

Maác László (1991): Rendszerváltások a magyar tánc kultúrában. *Tánc tudományi Tanulmányok*, 1990–1991. 7–25.

Magyar Iparművészeti Főiskola (információs kiadvány, 1971), Budapest.

Manherz Károly (1981, szerk.): *Állami Balett Intézet*. Budapest.

Mezei Ottó (1975): Az Országos Magyar Királyi Iparművészeti Iskola (1880–1944) oktatási rendszere és forrásai. *Művészettörténeti Értesítő*, 24. évf. 1. sz. 39–43.

Nádas Myrtil (1993, szerk.): *Nádas Ferenc 1893–1966. Emlékezések a mester születésének 100 éves évfordulójára*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Nánay István (2005): *Tanodától – egyetemig. Az intézményes magyar színház- és filmművészeti képzés száznegyven éve*. Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest.

Németh András et al. (2009, szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban*. Planétás Kiadó – Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Palovecz János (1990, szerk.): *Állami Balett Intézet 1950–1990*. Szöveg: Fuchs Livia, Rajk András. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Pliszeckaja, M. (2009): *Én, Maja Pliszeckaja*. Fordította: Pólya Katalin. A fordítást lektorálta, a jegyzeteket és az utószót írta: Bolvári-Takács Gábor. A fordítást szakmailag lektorálta és az előszót írta: Szakály György. Planétás Kiadó – Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Szűdy Eszter (1994, szerk.): *Harangozó Gyula emlékkönyv*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Ujfalussy József (1975, szerk.): *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve*. Zeneműkiadó, Budapest.

Végyvári Lajos (1972, szerk.): *Száz éves a Képzőművészeti Főiskola 1871–1971*. Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest.

A tánc forgalmi értéke és konvertibilitása

Vázlatok a tánc szociológiájához

Derékly Pálnak, az avantgárd értőjének

A művészet imázsának egyik leglényesebb vonása a piactól való függetlensége, az a hit, hogy a művészet nem hallgat a piac törvényeire. Bourdieu kifejezésével élve: „részlegesen autonóm” (Bourdieu 1974, 83; Graw 2008, 148). És valóban, a múlt század hetvenes éveiben még joggal lehetett állítani, hogy az anyagilag is sikeres művészt közönsége lenézi. A művészet „igazi” értékét sokkal inkább az elefántcsonttoronyba zárkózott alkotókért lelkesedő közönség, az értők eufórikus és önzetlen tábora határozta meg. A beavatottak – a művész és a publikum – műnemenként, sőt műfajokként specializálódott társadalmi zárványa úgy határolta el magát más szociotópoktól, hogy a gazdasági kényszereket kikerülte, azokon – önleírása szerint – felülemelkedett.

A művészet értékét nem lehet az előállítására fordított idő és más költségek alapján racionalizálni, hiszen – imázsa szerint – fennkölt és individuális tartalommal rendelkezik. A német romantika idejéből származik az autonómiagondolat (Wittkowski 1990, 287), miszerint a művészet értéke szimbolikus töltése miatt pénzben aligha mérhető. A művészet érdekmentessége – kanti értelmében – kizárja és elutasítja a realitás gazdasági törvényeit (Kant 1957, 302). Pontosan ez a képzet okozza, hogy a művészet piaci értéke mind felfelé, mind lefelé nyitott skálán mozog (Graw 2008, 36). Ez teszi lehetővé, hogy a sztárok kozmikus honoráriumokat érjenek el, míg az alkotó többség teljesítményétől függetlenül egzisztenciális bizonytalanságban, vagy akár éhezve tengesse napjait. Ám míg a 20. században a nyomor a művész számára is elfogadható volt, és a sikerhez vezető út kalandjaként, a kiválasztódás viszontagságaként megszépült, addig ma a művész mentes minden önfeláldozó attitűdtől. A nélkülözhető művész a vesztes sztereotípiájának felel meg, az azonali érvényesülés kényszerkövetelmény.

Ezzel egybecsengően a művészet – imázsa szerint – még valami mástól is teljesen független: a hatalmi rendszertől. Ezt a művészet cél nélkülségének hite élteti, miszerint már ideológiai kötődések felmutatása is érdemtelenné teszi a művészetet a nevére. A hatalommal mégis különös szimbiózis mutatható ki.

A kelet-európai országokban az állami ideológiák iránti kezdeti lelkesedés az 1950-es és '60-as években elillant, és a késői szocialista realizmus művészei vagy ellenzéki művészek lettek, vagy a propaganda malmában kényszerültek örölni és örlődni. Ez utóbbiak 1989 után egyik napról a másikra eltűntek a felejtés süllyesztőjében, ha nem sikerült elhithetniük, hogy mindig is ellenzéki művészek voltak.

A „kapitalizmus új szellemének” (Boltanski és Chiapello 2003) megfelelően az 1960-as években a kapitalista realizmus kezdetben szintén az ellenzéki kultúra képében jelent meg (Neckel 2010). Az 1990-es évektől a nyugat- és kelet-európai kontinentális országokban az államszervezet felszívta az ellenzéki művészetet. Sajtójának tekintette azt, ideológiáit magáévá tette, kritikáját beolvasztotta – hogy aztán üresen, tartalmától megfosztva adja vissza (Agamben 2006, 91). Szemben a tengeri kereskedelemre épülő, tengerparti (maritim) berendezkedésű országokkal (Lensky 1970), ahol ugyan a gazdasági prosperitás függőségében, de a művészet mégis rendelkezett saját felvevőpiaccal, a kontinentális országokban (Ausztriában, Franciaországban, Csehországban, de

Bajorországban és Poroszországban is)⁸⁹ gyakorlatilag az állam volt az egyetlen mecénás. A privát, csupán formailag független fórumok (újságok, színpadok, galériák, privát tv-k) sok szalon függőségbe kerültek az állami intézményektől. Működésüket a kapcsolatok, a szubvenciók és a személyes elkötelezettségi viszonyok határozták meg, amelyek nélkül nem lehetett volna esélyük a fennmaradásra. A privát szervezetek, vállalkozások ezért szisztematikusan inhereknt korrupt (elkötelezett) viszonyba kerültek az állammal, és kvázi állami szervezatként működnek. Miközben az állam neoliberais indokokkal egyre kevesebb kulturális és szociális feladatot látott el, hatékonyan ellenőrizte ezeket a területeket, mert a privát intézmények az előresiető engedelmesség jegyében az állami intézményeknél lényegesen szigorúbban betartották az állami – vélt, ideológiákkal racionalizált – megengedettségek határait. Nem volt kegyelem: a privát intézmények funkcionáriusai egy képzelni nem lehetett piaci törvényei nevében megfellebbezhetetlenül intézkedtek, azaz szelektáltak, mindent elutasítottak, ami nem illett az államilag legalizált trendekhez.

Az állam így 1990 óta nemcsak a művészeket és informális médiumaikat tette magáévá azok többségét létfüggő nincstelenségre ítélve, hanem rendszeresen ideológiájukat is. Az ellenzéki ideológiák államivá válásukkor tartalmatlanokká váltak. A piac gyors megújulási kényszeréből adódóan a kapitalista realizmus egyik lényegi vonása az ellenzéki tartalmak folyamatos bekebelezése és beiktatása az állami propagandába, azaz a pózzá vált ellenzéki habitus értékesítése. A normától való eltérés normává vált, a művészet autoritásellenessége autoritássá. Ez a paradoxon nem állapot, hanem reláció: viszonylagossága biztosítja fennmaradását (Bröckling 2007). A művész az állami szelekció függőségében vagy nem kap elég nyilvánosságot, vagy megfelel az állami trendeknek. Illeszkedésén nem változtat az sem, hogy közben ellenzéki szerepben tetszeleg vagy sem. A „másként másság” kényszerűen egységesítő, egyúttal nivelláló követelménye vezetett az értékek tartalmi és formai szisztematikusan egyszerűsödéséhez, azaz a szimbolikus tartalmak elértéktelenedéséhez.

A kontinentális Európában a művészet mindenkorit kurzusát az határozza meg, hogy mennyire illik ideológiai tartalma az éppen aktuális állami indoktrinációhoz. Az állami vagy kvázi állami médiumok piaccá nemesült fórumai minden cenzúránál hatékonyabb szelekciót végeznek, ami révén az állami „másként másság” csordaszelleme kötelező lesz. E két látens összefüggés, a gazdasági és az állami funkciók azonban máshogy működnek a művészet szándékában, habitusában és közönségének szociotópja szerint is eltérő múneméinél.

A komoly művészet

Szó sincs arról, hogy a „komoly” – vagy Adornonál az „autonóm” – művészet, így a balett is, ne lenne kiszolgáltatva a piac törvényeinek, ám imázsa a szimbolikus töltését helyezi előtérbe (Adorno és Horkheimer 1947). A piaci függőség tagadása lehetővé tette, hogy a művészet belső, interiorizált értékmérőjévé éppen a piac váljon. A piac és a művészet kapcsolatát kevésbé lehet „részleges autonómiával”, mint inkább „részleges heteronómiával” meghatározni (Graw 2008). Ma egy művészi produkció piaci árfolyamát gyakran összecserélik annak elvont értékével, a piac lett az esztétikai bíró (Graw 2008, 24). Nem az esztétikai értéknek lett piaci konvertibilitása, árfolyama, hanem az árból következtetnek az esztétikai maradandóságra, azaz az investícióból a haszonkulcsra, vagyis az időtálló értéktartásra. Erre a közgazdasági praxisra, a tőzsdéhez hasonló, trendalapú árfolyamprognózisra épül a művészeti piac sajátos, a gazdasági renddel részben egyező struktúrája. A kontinentális országokban a trendek mediális szabadalmazása, kialakítása és

⁸⁹ Szárazföldi kontinentális országoknak azokat az országokat nevezzük, amelyek gazdasági berendezkedése és szociális szisztematikusan szárazföldi közlekedésen alapszik. Geográfiai adottságok nem játszanak ebben kényszerítő szerepet. Így például Franciaország maritim státuszát már az ópiumháború idején elvesztette (Braudel 1986-1988).

fenntartása az állami legális és kvázi állami informális fórumok befolyása alatt áll, ezek döntenek a művészek térnyerésének piaci lehetőségéről. Sok esetben az állam nemcsak befolyásolja a piaci lehetőségeket, hanem több műfajnál, így a balett esetében is, piacot szimulál, hiszen a klasszikus balett összes fóruma állami vagy kvázi állami kézben van.

Miközben tehát a művészet a fundamentális, a romantika kora óta bevett értékeire hivatkozik, rendszerét trendek határozzák meg, úgy gazdasági, mint tartalmi viszonyaiban.

Az újkori történelem során a tánc mindig telítődött új tartalmakkal, vele generációs konfliktusok, társadalmi átalakulások és szignifikáns identitásváltozások bontakoztak ki. A 19. században kialakuló klasszikus balett annak a bürokratikus társadalomnak a gyermeke, amely finom különbségeivel, aprólépcsős rétegződésével gyorsan változó, ám kötelező érvényű trendeket hozott létre. A balett kifejezőeszközeivel azokat az értékeket esztétizálta, amelyekhez a bürokratikus állam kötődött. Általa a társasági táncok ártértékelődtek: a valcer, a polka, a quadrille, a mazurka és a csárdás színpadi karaktertáncokká váltak, és így hozzájárultak a nemzeti identitások népszerűsítéséhez. A tánc egyrészt a nemzeti identitás kifejezőeszköze volt, másrészt az idegen nemzeti sztereotípiák egzotikumának megjelenítője. Az állammá vált nemzet identitásérlelő, közösségteremtő funkcióját látta el.

A 20. század második felében a modern balett szintén társadalmi értékek esztétizációjában játszott szerepet: az inklúzió funkciójával kezdetben a nemzetköziség, majd az univerzalitás, és később a globális nyitottság szerepében.

Úgy Kelet-, mint Nyugat-Európában az 1970-es és '80-as években a komoly művészet önreferens, magyarázatra sem szoruló tartalma az ellenzéki beállítottság volt. Ezzel szemben a ma művészenek tartalmi kényszere az államosított avantgárd „másként mássága”. A művészet önleírása szerint a pergő idő pillanatfelvételeit rögzíti, az aktuálisnak felel meg, amikor művészetté stilizálja a kényszerűen újat, a puritánt, a leegyszerűsítettet, a hétköznapiság formakészletét. A ma művésze céljában és esztétikájában az individualitást reprezentálja, ám ezzel egy elvárásnak felel meg: az átlagosítás követelményének. A „másként másság” – a gyakoriság matematikai valószínűsége szerint is – a teljesen egységeset teremt meg. A kapitalista realizmus művészenek 1990-ig nem volt gondja a tartalommal, saját magának sem kellett tisztában lennie vele, a publikumra bízhatta, hiszen alkotása mindenképpen a szembehelyezkedést jelentette. A ma művésze mániakus redukcióval a tömegek számára akar érthetővé válni, ami nem a művészet demokratikussá válását, szélesebb elérhetőségét eredményezi, hanem lényegének fundamentális félreértését okozza. A tömegnek a művészet akkor sem felfogható, ha annak tartalma számára objektíve érthető. Sőt bizalmatlansága a művészetek iránt annál erősebb, minél közelebb hozzák hozzá, akkor ugyanis azt már le is nézheti.

Mi hát a siker ódiума a mai táncművész számára? Korunk hőse nem csupán táncos, hanem mellette sikerrel gyártat balettcipőt Kínában, szerencsésebb esetben táncstúdiója van, alkalmasint gyümölcsöző táncfolyóiratot jelentet meg. Nem vállalja fel a művészi lét nincstelenségét, mert ma a siker társadalmi elvárás (Neckel 2008). A vesztes az, aki nem tud elfogadott állami vagy kvázi állami státuszt szerezni, és nem tudja a státuszának megfelelő jóléti – a konzum követelményrendszerét kielégítő – rekvizitumokat felmutatni. Ám egy táncművész beilleszkedése az állami hierarchiába csupán létminimumon tartott és időszakos biztonságot eredményez. Az állami alkalmazás a többség számára nem végérvényes, és nem okoz az iskolázottsághoz méltó anyagi elismerést. Az ellentmondás az, hogy a státusz és jólét egyszerre nem elérhető. Ezért a ma művésze menedzser, akinek legfontosabb feladata saját marketingje. Szemben az 1970-es évek szemérmével, kihívó menedzserképeségeket kell elsajátítania, hogy szuggesztív nyelvi bravúrral prezentálhassa saját művészi értékét. A ma művésze saját esztétája, menedzsere, kritikusa és önmaga kenyéradó gazdája (Graw 2008). Mindazokon a kvázi vagy valódi állami fórumokon,

amelyek előrejutásához fontosak, nyelvileg is meg kell tudnia győzni, a szakmailag értetlen és közböcs, hivatalnoklelkületű ítéseket és hatalmi pozíciójú bírakat, hogy az ő művészete „másként más”, tehát igazán sikerre ítélt.

A művészi siker értékmérője az, hogy milyen fórumokon publikálhat, állíthat ki vagy adhat elő a művész, valamint milyen mediális és szakmai (legális és informális) fórumokon jegyzik őt. Ezért szabadidejében versenyt fut az idővel, hiszen mindennapi kételye, hogy másutt kellett volna aznap este lennie, ahol az igazából „fontos” és „befolyásos” emberekkel találkozhatott volna (Diedrichsen 2010). De ez a kontinentális országokban nem a szabadpiac investíciós piaci porondján történik, hanem a nehezen átlátható, az államilag strukturált, az ipam- napam, kézkezet mos elkötelezettségi viszonyok között. A ma sikeres táncosa ismeri a megfelelő társadalmi kapcsolatok, a párttagság és a szerelmi viszonyok spekulatív konvertibilitását. Ez azonban tabu, megvetetten kimondhatatlan része a művészi létnek. Mégis, a kontinentális országokban a hatalmi személyek informális hatékonyságának és elkötelezettségi rendszerének precíz bemérése, feltérképezése és ismerete nélkül a művészenek semmi esélye sincs a sikerre. Az állítólag teljesítményalapú társadalomban a siker elsősorban nem a teljesítmény határozza meg. Ugyan a „szakmai higiénia” lehet néha előfeltétel, de ennél fontosabb az elérhetőség (az erőforrások megfelelő időben, helyen és módon történő felkínálása), a rendelkezésre álló kapcsolatok konvertibilitása, valamint az, hogy az adott művészi megnyilvánulás – gyakran a művész akaratától függetlenül, vagy akár annak ellenére – mennyire felhasználható a politikai, ideológiai és értékrendi trend állami struktúrája számára.

A szórakoztató művészet

A szórakoztató művészet imázsa az, hogy tartalmaktól mentes, és attól közönségét megbízhatóan megkíméli, csupán a népszerűség forrása, és az öncélú szórakozást szolgálja. Pedig a szórakoztató művészet szimbolikus töltésének rendkívüli szerepe van, nélküle nem lehet népszerű.

A közönség bizonyos része a hedonizmus értelmében valóban ignorálja a szórakoztató művészet napi aktuális politikai tartalmát, ennyiben igaz a róla alkotott imázs. Azonban a publikum nagyobb részének szüksége van olyan kognitív rendszerekre, amelyek magatartását racionálisan magyarázzák, indokolják, igazolják, tehát cselekedeteit utólag ésszerűsítik. A szórakoztató művészet szuggesztív és autentikusnak érzett magatartáspéldázatait szívesen veszi át közönsége, azt allűrként vagy magyarázatként hasznosítja.

A szórakoztató művészet tartalmi imitációt végez: úgy tesz, mintha tartalmat közölné, ám az értelmezés már a művészenek magának is nehézséget jelent. A gyakran ellentmondó ideológiák békésen, egymás mellett húzódnak meg egyazon műben, így megszépítik egymást. Ez teszi lehetővé, hogy a közönség szabadon csemegézhessen az átlagosan elismert ideológiák és értékkepek megnyilvánulásaiból. A szórakoztató művészet fergeteges összevisszaságban, a lehető legnagyobb eklektikával használja az egzotikus, nemzeti és misztikus motívumokat, ezeken belül is vegyíti az egymásnak ellentmondó elemeket.

A vélt közvetlen összefüggés a szórakoztató művészet és a piac között szintén csak képzet, egy bevett redukció. A szórakoztató művészet nem csupán azért akar népszerű lenni, hogy a fennmaradás érdekében anyagi forráshoz jusson, esetleg mesés gazdagsághoz, hanem mert lényegi tulajdonsága az általánosan elfogadott értékkepek, normák, politikumok és habitusok használata. Ezeket egyszerre népszerűsíti, és ezek elfogadottságán alapszik saját sikere. A siker és az elfogadottság tehát kölcsönösen generatív folyamat, a szórakoztató művészet azon tulajdonsága, hogy az elfogadott eszmék terjesztője és kihasználója is legyen egyben. Pontosan ezért képes a szórakoztató művészet nagy következetességgel az államilag megkövetelt propagandát szabatosan terjesz-

teni. Állítólag éppen azt nem tartalmazza, ami a lényege. Ezért van az, hogy a szórakozás mindig is államilag és mediálisan támogatott vagy javadalmazott volt, lényegesen magasabb szinten és mértékben, mint a komoly művészet.

A táncművészet specifikus tulajdonsága az erotika, ami alkalmassá teszi, hogy értékeket és normákat megbízhatóan, természetességgel és könnyedén közvetítsen. Nonverbális és pillanathoz kötött eszközei miatt a többi művésznél is hihetőbb, hogy ártalmatlan. Ez különösen hangsúlyos a szórakoztató táncművészet esetében (a gogo dance-tól a táncshow-ig, a tévés táncvetélkedőtől a Cirque du Soleil-ig és a revütől a musicalig). Ám éppen az erotikus vonás, amely a korszakok morális kötöttségeihez igazodik, okozza a szubtilis politikai aktualitást. A morál periodikusan a hatalmi térnyerés fegyvereihez tartozott: új társadalmi erők prűd szemlélettel, megszilárdult uralmi rendszerek pedig az összes előző berendezkedésnél elasztikusabb erkölcsi határokkal stabilizálták hatalmukat (Weber 1982, 259). E határok kialakításának, szemléltetésének elengedhetetlen eszköze a szórakoztató táncművészet volt.

A hétköznapi kultúra

A tánc a mindennapi életben társadalmi funkciókkal rendelkezik, melyek végigkísérték a tánc történetét: a pár- és kapcsolatkeresés igénye, az önprezentáció, az extatikus kilépés a jelenből, vagy akár a szakrális rítus. A mai társadalmi értékek és az azoknak megfelelő habitusok megjelennek a hétköznapi táncszórakozásban.

A tánc nonverbális tulajdonsága és pillanathoz kötöttsége miatt ideológiailag nem közvetlenül befolyásolható, mégis megfelel a koronként általánosan elfogadott elvárásoknak, normáknak és értékeknek. Így a táncban az értékek változása is megfigyelhető: az individualitás maszkjában megjelent a konformizmus, a forró lelkesedést felváltotta a „cool-nak lenni”, a maradandóságot lecserélte a sebesség és a változatosság, az eszmét helyettesíti a feeling, a tartalmat pótolja az effektus, a kompozíció helyére az improvizáció lépett (Prisching 2009; Rosa 2005; Boltanski és Chiapello 2003).

A táncsal hatékonyan rögzül az általánosan elismert életstílus, hiszen működése nem kognitív, hanem cselekedeti. Ezért képes a tánc a preferenciákhoz és az előítéletekhez (azaz a beállítottságokhoz) való sokkal erősebb és tartósabb kötődést létrehozni, mint a könnyen átértékelhető racionális meggyőződés. Ennek következtében játszik a tánc fontos szerepet az emberi ontogenezis legfontosabb fázisában, a felnőtté válás korszakában. Funkciója látszólag csupán a partnerválasztás, ám közrejátszik a zenei ízlés elsajátításában, a rétegjellemző szocializációban, az életstílus rögzítésében és a beállítottságok kialakításában. Másmilyen lesz az eredeti szocializáció, amelyik a néptáncot, és másmilyen, amelyik Lagzi Lajcsi mozgáskultúráját teszi magáévá.

A hétköznapi táncművészet mentén bontakozott ki a 19. és 20. század több tömegmozgalma. A valcer volt az első olyan tömeges táncmozgalom, amelyikkel a dolgozó, városlakó polgár kifejezte a nemesi rangtól független, a nemesi kultúra értéképéhez felnevelkvő új életérzést, sőt mi több, azt a tánc révén élte, tehát a tánc maga vált esszenciális tartalommal. Amit jelképezett, az a kezdetben a tömegek számára mellékes volt, vagy nem volt világos. A rock és a beat zenéje, valamint mozgásvilága az 1960-as évek generációs váltását szimbolizálta, ám a tánc ezúttal is önmagáért vált lényeggé. Tehát nem azért táncolt a rock generációja, mert szembe akart fordulni szüleivel, hanem azért kellett szembefordulnia, mert táncolni akart. Igaz, a rock ellenmozgalmai erős eszmei töltéssel rendelkeztek, de népszerűségüket ők is inkább táncuk és zenéjük értékeinek, valamint társadalmi közegük szociális elvárásainak köszönhették, mintsem ideológiájuknak. Az első, a rock hegemoniájával szemben kialakult ellenmozgalom a countryzene- és táncmozgalom az USA konzervatív, fehérbőrű, vidéki, főleg déli lakosságának kultúrája volt. Szintén a rock és

hippi mozgalommal ellentétesen, annak reform- és forradalmi karakterével szembe fordulva lépett fel a diszkó, amivel az 1970-es években az újabb városi nemzedék társadalmi konformitását élte és fejezte ki. Az amerikai tánc- és zenekultúra a 20. század végén a rap, a breakdance és a hip-hop volt, melyek sikere nélkül minden bizonnyal ma más lenne az USA elnöke.

Ezek a példák azt mutatják, hogy a táncnak sokkal mélyebb tartalma van, mint ami a közfelfogásban, vagy akár a szakmában tudatosult. A tánc trendszerű, nehezen befolyásolható és önmagát generáló társadalmi, politikai és tömegmozgalmi funkcióval is rendelkezik. A hétköznapi táncművészet kultúrája gyakran nem csupán szimbolizált valamit, hanem maga vált tartalommal, és nem ritkán csupán utólag, eredménye fényében társult hozzá az eredetileg nem tisztázott racionális „cél”.

Irodalomjegyzék

- Agamben, G. (2006): *Mittel ohne Zweck. Noten zur Politik*. Diaphanes, Zürich–Berlin.
- Boltanski, L. és Chiapello, È. (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Bourdieu, P. (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Braudel, F. és Labrousse, E. (1986–1988, szerk.): *Wirtschaft und Gesellschaft in Frankreich im Zeitalter der Industrialisierung 1789–1880. I-II*. Syndikat–Athenäum, Frankfurt am Main.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Diederichsen, D. (2010): *Die Nietzsche-Ökonomie: Menschen der Steigerung, Menschen der Macht*. In: Neckel, S. (szerk.): *Kapitalistischer Realismus*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Graw, I. (2008): *Der große Preis. Kunst zwischen Markt und Celebrity Kultur*. DuMont Verlag, Köln.
- Horkheimer, M. és Adorno, Th. W. (1947): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Kant, I. (1957): *Werke*. Bd. 5. Weischedel, W. (szerk.): *Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie*. Wissenschaftl. Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Lenski, G. (1970): *Human Societies: An Introduction to Macrosociology*. McGraw-Hill, New York.
- Neckel, S. (2010, szerk.): *Kapitalistischer Realismus*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Neckel, S. (2008): *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgeseellschaft*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Prisching, M. (2009): *Das Selbst, die Maske, der Bluff. Über die Inszenierung der eigenen Person*. Molden, Wien.
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Vallásszociológiai írások*. Gondolat, Budapest.
- Wittkowski, W. (1990, szerk.): *Revolution und Autonomie. Deutsche Autonomieästhetik im Zeitalter der Französischen Revolution*. Niemeyer, Tübingen.

Bevezetés a magyar színpadi néptánc történetébe

A konferencia címe elsősorban a jövőre vonatkozó elképzelésekkel kapcsolatos előadásokat sejtet. Mégis táncművészetünk egyik meghatározó, elmúlt időszakával foglalkozó kutatásaimat szeretném bemutatni, mivel a múlt feltárása egyben a jövőbeni továbbfejlődés egyik záloga, így a színpadi néptánc történetének esetében is fontosnak tartom, hogy időnként egyfajta összegzést végezzünk, és a megszületett eredményeket megpróbáljuk elhelyezni a hazai táncművészet egyre sokszínűbb palettáján. Előadással szeretnék rávilágítani azokra az azonosságokra és különbségekre, melyeket az elmúlt hatvan év színpadi néptánc eseményeinek történetében véltem felfedezni.

A hazai néptánc-koreográfusok munkásságának összehasonlító vizsgálata

Előadásom témáját a doktori dolgozatom sugallta: a magyar iskola, a korszerű táncszínházi tendenciák a magyar néptáncművészetben. Számomra a mai napig izgalmas kérdés, hogy a színpadi néptáncművészet alakulásában milyen módon jelentek meg a kortárs művészeti irányzatok, hogyan „pótolta” a nyugati világban ekkor már elterjedő modern táncirányzatokat, és hogyan termékenyítette meg táncművészetünk egészét az egymást követő nemzedékek neves alkotóinak tevékenysége.

Vizsgálódásom alapvető célkitűzése a hazai néptánc-koreográfusok munkásságának generációkról generációkra történő követése volt, ezen belül is elsősorban az első és második nemzedék, vagyis a „magyar iskola” szempontjából meghatározó alkotók szakmai életútjainak bemutatása. A táncszínház sajátosan magyar fejlődésének, illetve a második koreográfusnemzedék alkotóinak és alkotásainak elemző és összehasonlító vizsgálata során arra kerestem a választ, hogy az egyes alkotók pályafutásuk különböző periódusaiban milyen témákat választottak, és azokat hogyan foglalták meg a tánc formanyelvének segítségével a színpadon. Ki az közülük, aki elsősorban zenei indíttatással állt az alkotáshoz, ki az, akinek műveit inkább a dramaturgiai megközelítés és a színházi látásmód jellemezte, ki az, aki a ritualitás felé fordult, és hol vannak azok a pontok, amelyekben végső soron mégis találunk azonosságot a második generáció jeles képviselői között.

A téma rendkívüli gazdagságának köszönhetően természetesen még további kutatásokra van szükség, melyeket remélhetőleg a következő nemzedék egyszer elvégez majd annak érdekében, hogy a jövő generációja a múlt értékeivel tudatosabban élve léphessen tovább a jövő táncművészeté felé.

A téma feldolgozása közben még egy – általam fontosnak tartott – szempont került előtérbe. Ez nem más, mint a forrásokban több helyen is említett bartóki modell, a lépcsőfok elmélet, mint a néptánc színpadi feldolgozása során is alkalmazható módszer. Bartók Béla *A népzene és műzene* címmel megjelent tanulmányában a népzenei feldolgozás különböző lépcsőfokait állította fel. Az első lépcsőfoknál a szerző a népdalt vagy népzeneét csak kísérettel látja el, a népdal a maga szépségében érintetlenül érvényesül, mint egy drágakő, amelynek foglalta csak még jobban kiemeli gyönyörűségét. A második lépcsőfok az, amikor az alkotó a népzeneét már saját érzéseinek kifejezésére használja fel, egyéni látásmódja, stílusa hozzákapcsolódik az eredeti gyémánthoz. A harmadik

fokozatban a szerző már egyáltalán nem használ népzeneét, eltávolodik tőle: nem a gyémántot akarja megmutatni, hanem a tiszta forrásból kiindulva lép tovább, és saját formanyelvezetével igyekszik kifejezni érzéseit, mondanivalóját.

A különböző generációk neves alkotóinak műveit vizsgálva úgy gondolom, ezek a feldolgozási lépcsőfokok a színpadi néptáncművészetben is megjelennek, és ha nem is beszélünk róla, a mai napig mindhárom szinten találunk követőket. Az eredeti néptánc színpadi megjelenítésének máig tartó virágzását elsősorban a '70-es években megjelenő táncmozgalomnak köszönhetjük, mely a paraszti kultúra még élő hagyományait feltárva évtizedek óta nyújt lehetőséget a falusi és a városi fiatalságnak egyaránt, hogy megismerhesse a magyar táncművészetét és más népek tradícióit. A „tiszta forrás”, az autentikus népzene és a hagyományos néptáncok felé fordulás újbóli felvirágzása – hiszen ez nem az első volt a 20. században – az alkotók nagy részét is elvarázsolta. Műveikben elsősorban a táncok minél eredetibb színpadi bemutatására törekedtek. A neofolklorista irányzat mellett azonban jó néhány alkotóban, különösen a második koreográfusnemzedék jeles képviselőiben továbbra is igény volt és van arra, hogy a gyémántnak ne csak a foglalatban való bemutatására vállalkozzanak, hanem a feltárt táncanyagok felhasználásával saját gondolataik kifejezésére is törekedjenek. Ez utóbbi szemléletben született koreográfiák alkotói között egyaránt megtaláljuk az első, a második és az őket követő koreográfusnemzedék tagjait is.

Az első generáció kiemelkedő alakjai: Molnár István, Rábai Miklós és Szabó Iván. Bár utóbbi napjainkban elsősorban szobrászművészként él a köztudatban, de nem szabad elfelejteni, hogy úgy koreográfusként, mint a néptáncmozgalom aktív résztvevőjeként érdemlegesen hozzájárult a későbbi generációk kineveléséhez, sikeréhez. Molnár István és Rábai Miklós munkásságának összegzése külön-külön többrészes előadást igényelne, hiszen mindkét alkotó hosszú évtizedekre meghatározó alakja volt néptáncművészetünknek, de mivel kutatásom középpontjába a második nemzedék alkotóit helyeztem, most a két nagy mester tiszteletreméltó munkásságának bemutatása helyett a tanítványaikról fogok beszélni.

A második generáció legjelentősebb alkotói

Mielőtt az egyes alkotókról esnék szó, mindenképpen szeretném hangsúlyozni, hogy a második generáció jeles képviselői amatőr közegből indultak. Ott alapozták meg szakmai tudásukat, majd alkotásaik is az általuk vezetett tánc csoportok révén váltak ismertté. Az akkori politikai és társadalmi környezet ugyanis azt diktálta, hogy amit nem engedtek hivatalos közegekben – ahol felsőbb utasításra kellett átvenni és követni bizonyos mintákat –, addig az amatőr együttesek műhelyében lehetőség nyílt a szabad alkotásra. Ezeknek a kísérleteknek, műhelymunkáknak eredményeként születtek meg a zalai, illetve a szolnoki fesztiválokra készült, ma is jól ismert alkotások. Ezek a fesztiválok – a bemutatkozás és a megmérettetés lehetősége mellett – fórumot teremtettek arra is, hogy a koreográfusok összegyűljenek, egymást biztatva vagy éppen egymásnak esve megfogalmazzák véleményüket, kritikájukat egymás alkotásairól, illetve megvitassák a színpadon látottakat. Ez az egészséges rivalizálás magával hozta, hogy az együttesek egymást húzták felfelé, miközben tanulva a másik hibáiból, néhol az újabb ötleteket ellesve fejlődtek tovább, és készültek a következő fesztiválra.

A többnyire a '60-as évektől kezdve amatőr együttesekkel dolgozó második nemzedék munkásságának vizsgálatát megkönnyítette, hogy jeles képviselőivel – Szigeti Károly kivételével – személyes interjúkat készíthettem, amely a saját tapasztalataim és az archív dokumentumok mellett újabb adalékokat biztosított kutatásaimhoz. A különböző szakmai életutak mélyebb megismerése felvetette bennem a kérdést: vajon az első koreográfusnemzedéket követő alkotók mennyiben

őrizték meg mestereik szemléletét? Mit tagadtak, illetve mit újítottak meg elődeik munkásságából, és mindez milyen hatással volt jelenlegi táncművészetünkre?

Az általam középpontba helyezett táncszínházi tendenciák alakulásának vizsgálatához elsőként *Györgyfalvai Katalint* szeretném kiemelni, akit – megítélésem szerint – sem aktív alkotói munkássága során, sem napjainkban nem értékelünk érdemeinek megfelelően. Alkotásaiban a színházi szemlélet, a kortárs gondolkodás, a bartóki út és az egyéni látásmód örvöződött. Alapvetően zenei indíttatásából folyamatosan merített: nem csupán a koreográfiáinak címéül választott zenei kifejezések utalnak erre (mint például a *Rondo* vagy az *Ostinato*), de a művek szerkesztésében, sőt a dramaturgiai felépítésben is erőteljesen megjelenik a zenei elemek táncban való megjelenítésére való törekvés. Miközben művei témáit többnyire a legalapvetőbb emberi problémákból merítette, a különböző zenei elemeket dramaturgiai formákká, majd a megfelelő helyen a feszültségek megteremtéséhez használta fel. Mindezt a néptánc formanyelvéből kiindulva egy sajátos mozgásvilág megteremtésével hozta létre úgy, hogy a mának és a mához, illetve a jövőhöz szól, és egyetemes gondolatokat sugallt a nézők számára. Ennek az egyik legszebb példája kétségtelenül a *Káin és Ábel* című, mára már klasszikussá vált koreográfiája, amelynek bibliai témája örökérvényű és emberi. Megvalósítása olyan tiszta, csiszolt és olyan kikristályosodottan egyszerű, hogy ettől fantasztikus és – azt hiszem – utánozhatatlan. Követésére azonban több példát is láthatunk, hiszen jó néhány alkotó készített olyan művet, amely ennek hatására született. Mire gondolok? Például arra, hogy a néptáncban két különböző táncstílus, illetve táncstílus egymás mellé kerülve önmagában is feszültséget tud okozni, miközben különböző karakterek megjelenítésére is alkalmas. Györgyfalvai Katalin koreográfiai munkássága a bartóki modell tekintetében véleményem szerint a második és a harmadik lépcsőfokot jelenti, hiszen a néptánc formanyelvéből kiindulva egy sajátos mozgásvilág, illetve a paraszti világ életérzéseinek ismeretében a kortárs életszemlélet jelenik meg műveiben. Alkotói munkássága mellett pedagógiai tevékenységét is fontosnak tartom kiemelni, mert amit növendékeinek, táncosainak, majd a színházban kollégáinak át tudott adni, azok a csírák jó néhány emberben kihajtottak és gyökeret eresztettek. Örökségének, ha nem is nagy számban, de vannak folytatói.

Mindenképpen szólnunk kell *Kricskovics Antal* és *Novák Ferenc* szakmai életútjáról is, hiszen nagyon nagy szerepük van a táncszínház megvalósításában. A táncról – más formanyelvet választva, de alapjában véve hasonlóan gondolkodva – mindketten úgy tartották, és tartják ma is, hogy legalább olyan mondanivalóval rendelkezik, mint a színház, csak a maga sajátos nyelvében fogalmazza meg azt, és ugyanolyan dramaturgiai mélységei vannak, mint bármelyik színházi előadásnak. Ehhez természetesen színházi eszközöket is alkalmaztak és alkalmaznak. A Magyarországon megvalósult táncszínháznak, amelyről ma már evidenciaként beszélünk, tulajdonképpen ők ketten rakták le az alapjait.

Koreográfusi munkásságukban sok a hasonlóság és az eltérés is. Hasonlóságot fedezhetünk fel abban, hogy mindketten színházi eszközöket alkalmaztak, és sok esetben a témaválasztás is megegyezett. Kricskovics és Novák műveinek egy részében egyaránt ihlető szerep jutott a görög, illetve a bibliai témáknak. Mindketten szívesen fordultak az egyetemes és a magyar irodalomhoz, kortárs irodalmi művekhez, illetve kortárs zeneszerzőkkel is dolgoztak. Kricskovics Antalnál inkább az ősiség, a rituálé megjelenítése kapott nagyobb hangsúlyt, Novák Ferenc alkotói munkásságának bizonyos periódusaiban ezt háttérbe szorítva szívesebben fordult a színházhoz, a színházi dramaturgia táncos megvalósításához. Novák Ferenc több magyar jellegű témát dolgozott fel, mint például Kocsonya Mihály házassága, Kőműves Kelemen, Lúdas Matyi és Mátyás király története. Kricskovics Antalra ezzel szemben – már csak származása miatt is – a délszláv kötődés jellemző, és ez végigkíséri egész munkásságát. Miközben a délszláv és a kelet-balkáni kultúra tradíciójából merítve születnek autentikus és az egyéni mondanivalót tükröző alkotásai,

fokozott érdeklődéssel fordul a modern táncok mozgásvilága felé, a Graham-technika elemeit a hagyományos mozgásvilággal ötvözve egy sajátos mozgásnyelvet hoz létre. E tekintetben őt a hazai színpadi néptáncművészet meghatározó alakjának tartom.

A sajátos magyar táncszínház kialakulásáról szólva mindenképpen meg kell még említenünk *Szigeti Károlyt*, akinek életében ugyan rövidebb időszak jutott a koreográfusi munkásságra, művei nélkül bizonyára szegényebb lenne táncművészetünk. Hosszú évekig a Vasas Művészegyüttesnél alkotott, koreográfiái egyértelműen saját gondolatainak kifejezését szolgálták, és a színház törvényei szerint kerültek megformálásra. Rendezői kvalitásainak köszönhetően a színházi közeg felé nyitott, és életének utolsó időszakában rendezőként dolgozott. Tragikusan korai halála miatt életútja igen rövid, viszont nagyon-nagyon aktív volt. Valamennyi kortársa kiemelkedő tehetségnek tartotta. A *Magyar verbunk* című koreográfiája például a mai napig minden tekintetben tan-koreográfiának számít: megformálásában, gondolatiságában, mondanivalójában egyaránt. Benne lüktet a paraszti világ teljes karaktertára, és mindezt olyan egyszerű eszközökkel valósítja meg, hogy az minden koreográfus számára példaértékű.

A második koreográfusnemzedék emblematikus alakjai közé tartozik *Tímár Sándor*, aki egyben az újfolklorista irányzat úttörője is. Alkotói munkássága a táncszínházi tendenciák követésében nem annyira fajsúlyos, bár ugyanazon elvek és gondolatmenet mentén indult el ő is, és a kezdeti koreográfiái valóban a táncszínházi tendenciák felé sodorták. A '70-es években azonban, amikor a táncmozgalom elindult, maga is úgy nyilatkozott, hogy visszalép, és háttérbe szorítva saját koreográfiai szándékait, egyéniségét, a magyar néptánc kincs eredeti formáinak minél mélyebb megismerésével fog foglalkozni. Alkotói hitvallásának ma is azt tartja, hogy a folklórt a maga szépségében és gazdagságában kell bemutatni. Ez a feladata a néptánc-koreográfusnak.

A második generáció képviselői közé tartozik *Galambos Tibor* és még jó néhányan, azonban előadásom szűkre szabott keretei miatt az ő alkotói munkásságukról nem áll módomban beszélni.

A harmadik generáció és az őket követő koreográfusnemzedékek

Befejezésképpen mindenképpen szeretnék még szót ejteni a harmadik generáció és az őket követő koreográfusnemzedékek alkotói szemléletéről és alkotásairól. Azokról, akik napjaink elismert alkotói, színpadi néptáncművészetünk meghatározó egyéniségei. Mivel az ő munkásságuk csakis a jelenben zajló folyamatként értékelhető, ezért az eddigi eredményeikből kiindulva csupán annyira mertem vállalkozni, hogy megvizsgáljam, alkotásaikban mennyiben folytatták vagy tagadták meg mestereik útját. Bár jövőbeli alkotói periódusaik még nem ismertek, bizonyos tendenciák, irányultságok már ma is megfigyelhetők és értékelhetők Foltin Jolánnál, Szögi Csabánál, Zsuráfszky Zoltánnál, Juhász Zsoltnál, Kovács Gerzson Péternél, Román Sándornál, és még hosszan folytathatnám azoknak a felsorolását, akik a második koreográfusgeneráció alkotásain nevelődtek, de jó ideje már, hogy a saját útjukat járják.

Példaképpen említem Foltin Jolán *Párbeszéd* című koreográfiáját, amely tulajdonképpen egy szatmári páros cigánytánc, azonban ezen a cigánytáncon keresztül színpadra fogalmazott egy örök emberi témát: férfi és nő érzelmi kapcsolatának egymásra ható változásait. Ez a klasszikus koreográfiai megoldás mintaként szolgálhat minden leendő koreográfus számára. Ha elemezzük, rádöbbenünk, hogy a mű minden egyes mozzanata értelmet rejt, és úgy formailag, mint tartalmilag koherens.

De beszélhetünk a következő generációról is: Diószegi Lászlóról, Juhász Zsoltról vagy Román Sándorról. Megvizsgálhatjuk, honnan indult alkotói pályájuk, és az elmúlt évtized folyamán hova jutottak el koreográfusi munkásságuk során. A velük készített riportokból megtudhatjuk, maguk

hogyan látják helyüket a színpadi táncművészet sokszínű palettáján, kiket tekintenek mestereiknek, és milyen pillanatok, élmények befolyásolták, illetve határozták meg alkotói pályájukat.

Kutatásaim alapján annyi bizonyosan megállapítható, hogy a harmadik, és az őket követő generációk esetében az alkotók nem egyetlen mestertől tanultak, így nem is egyetlen utat követnek. Ez nagymértékben köszönhető annak is, hogy az elmúlt 30 évben egyre inkább elmosódott az amatőr és a hivatásos együttes közötti különbség, a koreográfusok többsége pedig már egyben valamelyik professzionális együttes vezetője is. Az alkotók a személyes interjú során megerősítették, hogy táncos éveik alatt négy-öt mestert ismertek meg: koreográfiai munkásságukat, ars poeticájukat, formai jellemzőiket magukba szívva és ötvözve alakították ki sajátos formanyelvüket.

Számos kutatási feladat áll tehát előttünk, ha fel akarjuk tárni mindazon sajátosságokat és értékeket, amelyek a magyar színpadi néptánc történetében születtek, és amelyek segítenek abban, hogy megértsük művészetünk fejlődésének lényegét. Csak biztatni tudom főiskolánk hallgatóit, hogy kapcsolódjanak be a kutatásokba, és folytassák az elődeik által megkezdett vizsgálódásokat, mert mind a hazai kortárs táncművészet, mind színpadi néptáncművészetünk sokat hasznosíthatna belőle a jövőben. A kutatások újabb összefüggéseket tárhatnak fel, újabb tanulságokkal szolgálhatnak, és biztosíthatják, hogy ne vesszenek el azok az értékek, melyek az elődök munkássága révén megszülettek.

A most röviden ismertetett dolgozatomhoz rövidesen elkészül egy DVD-összeállítás, amely egy válogatást tartalmaz a bemutatott alkotók legjelentősebb alkotásaiból. Remélem, hogy az írott és a szemléltető anyag hasznos ismereteket fog nyújtani mind az alapfokú művészetoktatás, mind a színpadi néptánc iránt érdeklődők számára.

TÁNCPEDAGÓGIA

A hallgatók szakválasztásának attitűdbeli és motivációs tényezői a Magyar Táncművészeti Főiskola szombathelyi tagozatán

Antal László:

A hallgatók szakválasztásának attitűdbeli és motivációs tényezői a Magyar Táncművészeti Főiskola szombathelyi tagozatán

Bólya Annamária:

Fontos képességek fejlesztése a táncpedagógus-képzésben
A ritmikai pontosság és a zene táncban való interpretálása

Fügedi János:

A magyarországi táncjelírás-pedagógia megújításának kezdetei

Gál Eszter:

A testtudati munka

Lévai Péter:

Modul óravezetés a művészeti alapoktatásban
A készség- és képességfejlesztés új perspektívái

Macher Szilárd:

A balettmesterek kihívásai a 21. században
A tudományos szemlélet szükségessége a balettoktatásban

Sárköziné Detvay Zsuzsanna:

A művészet és a nevelés
A tánc és a színházi előadás hatásvizsgálata

Zomboriné Pánczél Anikó:

Az Orff zenei műhely múltja és jövője főiskolánkon

A főiskolai, egyetemi hallgatók eredményes tanulása leginkább a hallgatóknak a szak iránti motivációjától és a tanulmányok során tett erőfeszítések mértékétől függ. Dolgozatom egy egy szemeszteren át tartó kérdőíves vizsgálat eddigi eredményeit mutatja be. Feltárja, hogy milyen attitűdbeli és motivációs tényezők befolyásolják a Magyar Táncművészeti Főiskola szombathelyi kihelyezett tagozata hallgatóinak néptáncpedagógus és modern társastánc pedagógus szakának választását, illetve melyek a szak hosszantartó és intenzív elsajátításának indítékai. Arra is keressük a választ, hogy hogyan írhatók le a hallgatók választási preferenciái választott szakjuk esetében, illetve hogyan alakítják a szakválasztást a különböző szakok iránti attitűdök és kulturális beállítódások.

Az eddigi eredmények azt bizonyítják, hogy a szakválasztás motivációjában elsődleges szerep a szak iránti érdeklődésnek és a személyes ambícióknak, a hosszantartó intenzív elsajátításban pedig az intézményhez fűződő érzelmi beállítódásnak, az oktatók módszertani bázisáról, kommunikációs készségéről alkotott véleménynek és az oktató személyéhez fűződő érzelmi beállítódásnak jut. Az egyetemi keretek között alkalmazható leghatékonyabb kurzust népszerűsítő tevékenységnek a hallgatók egymás közötti közvetlen szóbeli információja bizonyul.

Több mint egy évtizede folyik táncpedagógus-képzés kihelyezett tagozaton a hajdani Berzsenyi Dániel Főiskolán, illetve jogutódján, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában. Kezdetől fogva érdekelt, hogy a hallgatók miért döntenek az adott szak, jelesül a táncpedagógus szak felvétele mellett? Továbbá a hatékony tanulásuk feltételét jelentő képességeik és kompetenciáik mellett milyen tanulási motivációk készítetik őket a szak elvégzésére és ennek érdekében az oktatási rendszerben maradásra. Arra is kerestem a választ, hogy hogyan írhatók le a diákok szakválasztási preferenciái, valamint hogyan alakítják a tanulást különböző attitűdök és kulturális beállítódások. Dolgozatom a szemeszter elején lebonyolított vizsgálat részeredményeit mutatja be.

Szakirodalmi előzmények, fogalomértelmezés

Az iskolai környezetben folyó tanulás motivációkutatása gazdag tapasztalatokat szolgáltat (Ballér 1973; Báthory 1989; Réthy 2001; Pukánszky 2008). Az egyetemi és főiskolai hallgatók körében végzett kutatások az informatika motiváló hatását, valamint a hallgatói attitűdöket és tanulási szokásokat vizsgálták. Jelentős eredményeket a magyar egyetemi hallgatók idegennyelv-választásának és -tanulásának attitűd- és motivációkutatása mutatott fel (Bajusz 2001; 2008). Kutatásomhoz analógiákat elsősorban a felnőttoktatással foglalkozó munkák szolgáltattak (Csizér, Dörnyei és Németh 2004; Csizér és Kormos 2007; Menyhárt és Kormos 2006; Szaszko és Csizér 2007; Török és Csizér 2007).

A táncpedagógus szak elsajátításának motivációs rendszerében fontos szerepe van a tánc, valamint a pedagóguspálya iránti attitűdöknek, a tartós beállítódásoknak és az értékelő – érzelmi,

kognitív és viselkedéses összetevőjű – viszonyulásoknak a tánc, a táncpedagógusi pálya, az oktatók és a táncpedagógiai gondolatok irányában.

A *tanulói motivációt* olyan jelenségnek tekintjük, amely „megmagyarázza, hogy az emberek miért döntenek úgy, hogy megtesznek valamit, mennyire elkötelezettek, hogy véghezvigyék azt, és milyen hosszú ideig hajlandók folytatni az adott tevékenységet” (Dörnyei 2001, 7). A *tanulási motiváció* pedig a személyiség olyan komponenseinek összessége, melyek a viselkedés viszonyítási pontjaiként részt vesznek a viselkedés megkezdését és fenntartását érintő tudatos vagy tudattalan döntési folyamatokban. Motivumainak iskolai tanuláshoz kapcsolódó köre alkotja a tanulási motivációt (Fejes és Józsa 2005).

Kutatásunkban figyelembe kellett vennünk, hogy a szombathelyi hallgatók mindkét szakon esti tagozatos, már dolgozó, szakmával rendelkező felnőttek, akiknél a tanulás „kényszere” a fiatal felnőttkorra vagy azon túli időszakra esik. Bajusz Klára a felnőttkori tanulás motivációit, a tanulási képességeket vizsgálva írja, hogy „egyéneként változó tanulási képességeinket és kompetenciánkat *többtényezős hatásrendszer* alakítja ki”. Ez a hatásrendszer az egyénből eredeztethető belső, és a környezet hatásától függő külső befolyásoló tényezőket is tartalmaz.” Kifejti továbbá, hogy a hatékony tanulás feltétele a szükséges képességek és kompetenciák megléte mellett a megfelelő tanulási *motiváció*, amely a korosztály specifikumai alapján csoportosítható a *motiváció tartóssága, kiváltó oka és iránya* szerint, továbbá megkülönböztethető a felnőtt tanuló személyiségéből fakadó *belső*, illetve a család, a munkahely és a társadalom hatására kialakult *külső* motiváció (Bajusz 2008).

A kérdőíves felmérés leírása

Kutatási módszerünk és stratégiánk megválasztását a táncoktatásban részt vevők száma, és a hallgatók táncpedagógus-képzésben eltöltött ideje határozta meg. A populációt a 2009 júniusában végzett néptáncpedagógus szakos (23 fő), és a jelenleg negyedéves modern társastánc pedagógus szakos hallgatók (19 fő) jelentették. Mindkét csoporttól ugyanannak a kérdőívnek a kitöltését kértem. A kiküldött kérdőívek száma 42, ebből beérkezett 28. A válaszadók a néptáncpedagógus szakon 22 és 51, a modern társastánc pedagógus szakon 21 és 45 év közöttiek.

A felméréshez összetett kérdőívet használtam, nyitott és zárt kérdéseket alkalmaztam. A *szakválasztás motivációját* ordinális (rangsor) skálával; a *konzultációk légkörét* ötfokú szemantikus differenciálskálával; az *oktatók személyével kapcsolatos attitűdöt* ordinális skálával; az *egyes pedagógiai tantárgyak oktatásával kapcsolatos hallgatói elégedettséget* ötfokú Likert-skálával mértem.

A további szempontok vizsgálatához az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam. A *tanulás továbbfolytatásának szándékát* és a *megszerzett végzettség hasznosíthatóságát* nyitott kérdésekkel vizsgáltam. A „Voltak és vannak-e olyan táncpedagógusok, akik hatottak rád?” nyitott, a „Honnan értesült a tanulás lehetőségéről?” zárt kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdőív anonim, a kitöltésnél nem voltam jelen, a hallgatók otthon készítették el.

Hosszú évek óta táncoló, táncot oktató ifjú kollégákról lévén szó, nem mértük a tánc iránti attitűd intenzitását, hanem eleve adottuk annak magas fokát. A tanári pálya iránti pozitív attitűdre, illetve annak forrására viszont rákérdeztünk.

Hipotézisek. Feltételeztük, hogy a szakválasztás motivációs rendszerében szerepe van: 1. a tánc különböző ágazatai iránti attitűdnek; 2. a Magyar Táncművészeti Főiskolával kapcsolatos sztereotípiáknak (érdekes, jól hasznosítható diplomát ad, stb.); 3. az oktatás, a konzultációk légkörének; 4. az oktatás színvonalának, az oktatók személyiségének, gazdag didaktikai tudásának, módszertani bázisának; 5. a főiskola, illetve a tagozat – hallgatók által közvetített – népszerűségének, imázsának; 6. a felsőoktatási intézmény keretein belül alkalmazható reklám értékének.

A felmérés eredményei

A „*Miért választotta a szakot?*” fontossági sorrend felállítását váró kérdéssor a *szakválasztás belső és külső motivációit* kereste. 19 lehetőségből 1-től 10-ig terjedő rangsorkála felállításával választottak a hallgatók.

A vizsgált dimenziók. 1. A *belső motivációk*, mint például a felnőtt tanuló személyiségéből fakadó tudásvágy, becsvágy, a pénz, az elismertség vagy magasabb társadalmi pozíció elérése; a magány elkerülése, kommunikációs szükséglet, csoporthoz való tartozás igénye. 2. A *külső motivációk* a társadalom, a család és a munkahely hatására leggyakrabban felnőttkorban alakulnak ki: a) A *kvalifikációs szükséglet*: jobb anyagi helyzet, magasabb pozíció, jobban fizetett munkahely elérése (intragenerációs társadalmi mobilitás). b) Az *egzisztenciális motiváció*: a családtól, szűkebb társadalmi környezetből érkező elvárások.

A kérdőív elemzésének eredménye. 1. A magas intenzitású választásoknál szinte mindenütt együttfutás van. 2. Mindkét évfolyamon a legmagasabb skálaértéket kapta a táncos pálya iránti érdeklődés, a becsvágy, a képesség bizonyítása a diploma megszerzésében. 3. A kommunikációs igény (az új környezet, új ismerősök megismerése) intenzívebb a modern társastáncosoknál. 4. A néptáncosoknál jelentős motiváló erő az életszínvonal-emelkedés, a család előtti bizonyítás, a jobb munka és elhelyezkedési esélyek, valamint a társadalmi presztízs növekedésének feltételezése. 5. Az állás elvesztésétől való félelem a modern társastáncosoknál intenzívebb. 6. Mindkét csoportnál az alsóbb régiókban kapott helyet: a baráti-ismerősi motiváció (felnőtt vezető, koreográfus vagy hallgatótárs) és a szülők ösztönzése, valamint a főiskola jó hírének motiváló hatása.

A kérdőív elemzésének tanulsága. A felmérés előtt a külső motivációk túlsúlyát tételeztük fel, ugyanakkor az ellenkező kép rajzolódott ki. Az első két kérdésre adott válasz motivációja a tudásvágy, a becsvágy, a kommunikációs szükséglet (új környezet és új barátok), a magasabb életszínvonal vagy társadalmi pozíció elérése. A családnak való megfelelés, munkahely megszerzése vagy megtartása mint kvalifikációs szükséglet a hetedik, illetve nyolcadik helyre került. Az is elgondolkodtató lehet, hogy a főiskola szakmai hitele a sorrend alsó régiójában foglal helyet. Ezt megerősítik a „honnan szerzett információt?” kérdésre adott válaszok, melyek jellemzően valamely ismerőst vagy együttesvezetőt jelölnek meg, míg a főiskola csak néhány hallgatónál szerepel. Az egyöntetű válaszok szerint a példát jelentő barát, illetve ismerős az attitűd forrása.

A kérdéssor végén szereplő „egyéb”, nyitott, rangsor nélküli lehetőségre csupán ketten válaszoltak. Ebben a szakmaszeretet, a főiskolai képzés tartalma, a megszerzhető tudás iránti kíváncsiságot jelölték meg.

A tanulás folytatásának, a diplomaszerezésig történő eljutás motivációs tényezőinek keresésénél feltételeztük az oktatás környezetének, valamint az oktatók felkészültségének motiváló hatását.

Az oktatók személyével, módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával, valamint a tanórák légkörével kapcsolatos elégedettségi kérdéseknél a „Milyen a szombathelyi konzultációk légköre?” kérdésre ötös skálán adott válaszaikkal a hallgatók a 1. gondos, 2. kulturált, 3. derűs, 4. őszinte, 5. reális, 6. rendezett és 7. lelkes sorrendet alakították ki. Az adatok tanulsága szerint a tanulási rendszerben maradás külső tényezője, motivációs bázisa a tanulási környezet, a konzultációk légköre is.

Előfeltételezésem az volt, hogy a tanulási rendszerben maradás függhet az oktatás színvonalát biztosító egyik fontos feltételétől: az oktatók gazdag didaktikai tudásától, módszertani bázisától.

Megmértük, hogy a hallgatókban milyen kép él az ideális oktatóról, és ez hogyan jelenik meg az egyes tantárgyak esetében. A 23 szempontot tartalmazó kérdőív a következő dimenziókat képezte le: 1. Életkor. 2. Szakmaiság, módszertani felkészültség. 3. A munkához való viszony. 4. Külső megjelenés. 5. Előadói stílus. 6. Vezetői stílus.

A sorrendi táblázat preferenciái: 1. az oktató magával ragadó előadói stílusa, 2. pontossága, hitelessége, 3. élettapasztalata, 4. a felkészült órávezetés és 5. a gazdag módszertani bázis. Az esztétikus külső, a csinos, charme-os megjelenés nők és férfiak esetében egyaránt a skála közepén foglal helyet. Elgondolkodtató, hogy a „dolgozzon változatos módszerekkel” magas pontszámának ellentmond az ugyancsak előkelő helyet elfoglaló „nem fontos a gazdag módszertani bázis, de tanítson hatékonyan” szempont. Ez a „gyakran és határozottan utasítson” elvárás meglepően magas pontszámával (5 pont) együtt teljesítményvezérelt közösség sajátosságaként is felfogható.

A hallgatók által megfogalmazott ideális kép tehát: gazdag élettapasztalattal bíró, kellemes megjelenésű, szakmailag felkészült, változatos módszertani bázissal rendelkező, elvárásaiban következetes, hiteles és határozott egyéniség.

Mértük továbbá, hogy e kép tükrében a hallgatók mennyire elégedettek a táncoktatás módszertana, illetve a pedagógia és pszichológia tárgyakat oktatók módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával; az oktatás során használt tankönyvekkel, segédanyagokkal; a tanórák légkörével; a haladás sebességével; a leadott tananyag hasznosíthatóságával és a vizsgáztatás körülményeivel.

A *táncoktatás módszertana tantárgy* valamennyi szubjektív dimenziója magas intenzitású elégedettséget jelez. Az intenzitás a tankönyvek és a vizsgáztatás légköre dimenziókban válik egyenetlenebbé. A *pedagógia-pszichológia* tantárgyak esetén is ugyanezt a magas intenzitást jelezték a skálaértékek.

A *tanulási rendszerben maradás okait* kereső kérdések a tanulmányok hosszú távú (a szak elvégzése utáni) folytatása iránti szándékot vizsgálták. A tanulás továbbfolytatására vonatkozó kérdésekre 10 fő válaszolt igennel. Ez meglepően kevés. Okát szóbeli beszélgetések során az alapfokú művészetoktatás bizonytalan jövőjével indokolták. A továbbfolytatási szándék motivációjaként a válaszadók a következő sorrendet állították fel: 1. Sok izgalmas ismeretet tudok meg a szakmámról. 2. Keveset tudok, és el akarom mélyíteni tudásomat. 3. Jó a társaság. 4. Nagyon jó az órák légköre, jó barátságok alakultak ki. 5. Szeretnék ösztöndíjjal egy nemzetközi kurzusra jutni.

A *tudás jövőbeli hasznosítására* vonatkozó kérdésre adott válaszok sorrendje között szignifikáns összefüggést találunk a szakválasztás motivációs bázisával. 1. A szakma gyakorlását, 2. a szakma iránti további érdeklődést, 3. a táncstudás további bővítését, 4. a külföldi munkavállalást és 5. tudományos fokozat megszerzését jelölték meg jövőbeli célnak.

Összegzés

Az eddigi eredmények azt bizonyítják, hogy a *szakválasztás motivációjában* elsődleges szerep jut a tánc és a pedagóguspálya iránti attitűdöknek, a tánc iránti érdeklődésnek és a személyes ambícióknak, a baráti, tanári indíttatásnak és a belső motivációknak.

A *hosszantartó intenzív elsajátításban* pedig a konzultációk légköréről, az oktatók módszertani bázisáról, kommunikációs készségéről alkotott véleménynek és a személyükhöz fűződő érzelmi beállítódásoknak jut fontos szerep. Nagy hatással lehet a továbbfolytatásra az a tény is, hogy a szakválasztás indítékai elsősorban a belső motivációs bázisból származnak. Ez a tény kifejezhető az *elsajátítási motiváció* fogalmával is, amely nem más, mint az egyén késztetése készségeinek, képességeinek fejlesztésére, mindenféle külső jutalom nélkül (Józsa 2002).

Árnyalatnyi különbségek foghatók meg a két szak között a *szakválasztás motivációjában* és a *pedagógiai tárgyakhoz való viszonyban*. A társastáncosok elégedettek az oktatók szakmai tudásával, de elégedetlenek a táncoktatás módszertana tárgy tananyagával.

A tanulás továbbfolytatásának oka a tanulmányok során megélt elégedettség, a hezitálás pedig anyagi, illetve külső társadalmi ok.

Az leghatékonyabb, egyetemi keretek között alkalmazható képzést népszerűsítő tevékenységek

gazdagításra várnak. A hallgatók szerint jelentős hírértéke a táncművészképzésnek, azon belül is a balettművész-képzésnek van.

A mérés kis merítéssel, kis populációval készült. Általánosításokra, messzemenő következtetések levonására nem vállalkoztam, de mindenképpen elgondolkodásra és a vizsgálat folytatására szeretnék ösztönözni.

Irodalomjegyzék

- Bajusz Klára (2001): *Felnőttkori tanulási képességek, a felnőttkori tanulás motivációi*. Felnőttoktatási Akadémia 2000 (CD-ROM). OKI Felnőttoktatási Központ, Budapest.
- Bajusz Klára (2008): *A felnőttkori tanulás motivációi, felnőttkori tanulási képességek*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-Bajusz-Felnottkori.html>
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23. évf. 7–8. sz. 644–657.
- Báthory Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39. évf. 12. sz. 1162–1172.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és második nyelvi motiváció változása 1993 és 2004 között: egy országos vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 4. sz. 393–408.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2007): A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107. évf. 1. sz. 229–243.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London;
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Fejes József és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 85–105.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. 79–104.
- Menyhárt Adrienn és Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Iskolakultúra*, 16. évf. 12. sz. 114–125.
- Pukánszky Béla (2008): Belső motiváció fejlesztése az iskolai környezetben. *Studia Caroliensia*, 9. évf. 3–4. sz. 39–51.
- Réthy Endre (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szaszko Rita és Csizér Kata (2007): A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációja: egy strukturális modell tanulságai. In: Várady Tamás (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. MTA, Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 182–193.
- Török Dóra és Csizér Kata (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 17. évf. 11–12. sz. 38–49.

Fontos képességek fejlesztése a táncpedagógus-képzésben

A ritmikai pontosság és a zene táncban való interpretálása

A zenei készségek hiányosságai a táncpedagógus-képzésben

A leendő és gyakorló tánctanárok, táncosok képzésének, továbbképzésének egy fontos vetületéről fogok beszélni. Sajnos, ezen a területen rengeteg a fejlesztendő, ezért előadásom során sok-sok javaslattal fogok élni. Néhány javaslat a már majdnem véglegesen kialakult tantervi hálókra vonatkozik, a legtöbb azonban a még kialakulóban lévő mentori rendszer, az MA képzés végén lévő gyakorlati félév és a mentorképzés összeállításához kapcsolódik.

A tánc története során Európában történt meg a színpadi tánc elválása a zenétől. Ez a bizarrnak nevezhető jelenség körülbelül a 18. század végére tehető. Ebben a korban több tényező miatt kialakult – még kimondani is furcsa – a színpadi tánc és a zene antagonizmusa. Ez a romantika korában odáig fajult, hogy még kedvenc romantikus balettem, a *Szilfid* eredeti zenéje (Schneitzhoffer szerzeménye) sem nevezhető túl eredetinek, és más romantikus balettek zeneszerzői sem a leginvenciózusabbak közül kerültek ki. A gonosz varázst a romantika évszázadában Csajkovszkij törte meg.

Azóta a koreográfusok és zeneszerzők, zenei előadók, zenekarok között sok jó együttműködésről tudunk. Azonban a régi ellentét sajnos néha-néha újra felüti a fejét a táncosok és táncszínpadok közelében.

Nálunk talán a pedagógusképző táncoktatói figyelhetik meg leginkább ezt a sajnálatos jelenséget, mikor a hallgatók oktatása során látható, hogy nem a zenére táncolnak, vagy számolási nehézségeik vannak, és még sorolhatnánk a problémákat.

Csak példaként említem a ritmikaoktatás során szerzett közelmúltbeli tapasztalataimat. Egy hallgatói csoport jelentős hányadánál súlyos problémát okozott egy páros lüktetésű, populáris gépzene mérőjének tapsolása. A hallgatók azzal a gyakran hallott mondattal védekeztek, hogy ők nem tanultak zenét. Egyfelől valamilyen zenei ismeretekkel minden magyarországi és határon túli hallgatónak rendelkeznie kell. Másfelől viszont lényegtelen a zenei tanulmányok mennyisége. Mire és hogyan táncoltak eddig táncórán? Mire és hogyan koreografáltak vagy tanítottak, tanítanak növendékeket, ha még egy digitálisan előállított diszkózene 1-2-3-4-5-6-7-8-át sem tudják tapssal követni?

Nem minden szaknál, nem minden csoportban jelentkezik ez a probléma ilyen súlyos formában, de már ez az egyszeri tapasztalat is arra int, hogy a jelenlegi táncoktatás e vetületén változtatni, fejleszteni kell.

Mi a megoldás?

A táncosok legalapvetőbb viszonyulása a tanórai, előadási zenéhez a ritmikai készségfejlesztés keretében fejleszthető. A Magyar Táncművészeti Főiskola tantervi hálója lehetőséget ad erre a pedagógusképzésben a „Ritmika” tantárgy keretében, ami eddig – a néptánc szakosok kivételével

– tudomásom szerint minden hallgatónak kötelező tárgy volt két féléven keresztül. Sajnos, a bolognai rendszer bevezetésével a BA és az MA képzés tantervi hálója szerint csak a divattánc szakos hallgatók számára kötelező tantárgy, itt is csak egy félévben.

Véleményem szerint ez a csökkenés teljesen indokolatlan. Kollégáimmal való beszélgetések nyomán is úgy tapasztaltam, hogy minden táncművészeti ág hallgatóinak szüksége volna ritmika tantárgyra. Ők is megerősítették, hogy az utóbbi években a hallgatók ez irányú készségeinek minősége erősen csökkenő tendenciát mutatott.

A ritmika tantárgy végcéljaként nemcsak a zene ritmikai elemeihez való pontos alkalmazkodást, hanem a zene értő füllel történő táncban való interpretációját határozom meg, legyen szó bármely zenei stílusról.

Az egyik megoldás az lehet, hogy e fontos és fejlesztendő készséget, megszokást – mint végcél – más tantárgyak keretében, a BA és MA képzés más elemeibe beépítve próbáljuk elérni. Az MA képzésben a „Tánczene gyakorlatban” nevű kétféléves tantárgy lehet alkalmas erre, de ez csak a társastánc szakos hallgatóknál kötelező tantárgy. Egy másik, és egyben jobb megoldás lehet a ritmika oktatásának – amennyiben ezt a tantervi háló lehetővé teszi – visszahelyezése legalább a szabadon választható tárgyak ajánlott tantárgyainak sorába.

A főiskolán tehát a ritmikai jellegű ismeretek oktatására a tantervi háló szerint rendkívül lecsökkentek a lehetőségeink. Pedig a probléma igencsak átfogó. A fenti, szomorú példaként említett csoport nagy része már az a korosztály, amely a jelenleg is működő alapfokú táncművészet-oktatási rendszerben kezdte meg tánctanulmányait (ide tartoznak az 1985 után született hallgatók). A megoldás tehát egyértelműen csak az alapoktól kezdve elképzelhető.

A legkorábbi alapok

Vannak táncot tanító ismerőseim, akiknél már a bölcsődés korosztály egy-egy tagja is megjelenik. Szakmai szempontból azonban az óvodás korosztály az első, ahol a mozgás és a tánc oktatását meg lehet kezdeni. Sajnálatos módon azonban – tudtommal – egyetlen művésztanárokat képző egyetem sem tanítja külön az óvodás és az általános iskolai 1-2. osztályos korosztály oktatásának sajátos módszertanát. Lehetséges, hogy vannak egyedi példák, nekem ezekről nincs tudomásom. Más intézményeknél is, de ami most számunkra különösen érdekes, a Magyar Táncművészeti Főiskolán fontos lenne ezt kidolgozni.

Az óvodás korosztály nemcsak anatómiailag különbözik a későbbi korosztályoktól. A legfontosabb különbség a munkafegyelem különbözősége. Figyelembe kell venni, hogy az óvoda, még ha vannak is oktatási formái, egészen másfajta munkafegyelmet követel meg, mint a későbbi iskolai rendszer, ahol erre külön szoktatják a nebulókat. Ezt a tánctanárnak egy kicsit meg kell előlegeznie, hiszen egy csoportos mozgásos órán sok mindenre már „iskolás módon” kell figyelniük. Nagyon fontos még itt a motiváció és a játékok arányának kérdése az óra felépítése során.

Az 1-2. osztályos korcsoportnál is figyelembe veendő egyes, a tanár által természetesnek vett készségek (pl. írás, olvasás) kezdetlegessége, pl. az ellenőrzőbe íratás esetén. Ez a probléma még erősebben megjelenik, ha különböző életkorú tanulókból áll a csoport.

Az erre a korosztályra vonatkozó szakmódszertan kidolgozásához mindenekelőtt az óvóképzésben és a tanítóképzésben oktatott életkori sajátosságokat, azok módszertani vetületeit, valamint az óvoda és az általános iskola 1-2. osztályának munkarendjét, szokásait kell figyelembe venni.

Mindezeket azonban kitérőként említettem mint megfontolásra érdemes felvetést. Számunkra a fontos az, hogy bármilyen változtatást szeretnénk elérni bármilyen oktatásban, így a művészeti oktatásban is, azt az alapoknál kell kezdeni.

A Magyar Táncművészeti Főiskola lehetőségei a zenei készségek fejlesztése területén

1. *A pedagógusképzés.* Jómagam körülbelül hat éve oktatok ritmikát a pedagógusképzőn. Elképzelésem szerint a ritmika tantárgy fő céljai a hallgatók zenei készségeinek fejlesztésében a következők:

a) *A ritmikai készségek fejlesztése, a ritmushangoztatás pontosságának, tudatosságának kifejlesztése.*

Minden hallgatónak van némi előtudása ritmikából. A legfontosabb azonban, hogy a triviálisnak tűnő, a legkönnyebbnek ismert tá, titi, szün, szinkópa, félérték, éles ritmus, nyújtott ritmus értékekkel ismertessük meg őket új módon, hogy azokat egészen pontosan hangoztassák. Sokaknál megtörténik, hogy amiről eddig azt hitték, hogy tudják, most felismerik, hogy nem tudatosan, esetleg pontatlanul, „lanyhán” hangoztatták. Leendő tánctanároknál fontos a teljes és tudatos pontosság elérése ezen a nehézségi szinten.

b) *A ritmuselemzés tudatosságához szükséges a ritmuslejegyzési rendszer alapvető ismerete, a ritmusírás és ritmusolvasás gyakorlása* alapvető nehézségű ritmikai szinten, valamint *a módszertanilag helyes ritmusdiktálás és ellenőrzés* az alapvető ritmusképletek nehézségi szintjén.

Mint minden elemzéshez, a ritmuselemzéshez is szükséges az írás-olvasás. A csoportnak való ritmusdiktálásnál kerül elő az indító számolás, valamint a ritmikai gyakorlat vezetésének módszertana. Fontos a csoport módszertanilag helyes ritmikai vezetésének begyakorlása, hiszen ez az útja egy táncgyakorlat helyes ritmikai vezetésének.

c) *A ritmikai ismeretek átültetése* taps helyett *többhangzós gyakorlatokba, majd mozgásba.* Aktív, tudatos zenére figyelés kialakítása tánc közben. *A mozgás mint a zene interpretációja.* Átélni a zenét.

A zenére való figyelem kialakításához különböző ütemmutatójú (2/4-től a gyors 7/8-ig) zenei anyag ütemmutatójának felismerését is szoktam feladatként kiadni, főként a következő előadók zenei anyagából (nehezedő sorrendben) a szakiránynak megfelelően: Ghymes, Club Era (világzene), Pravo (dél-szláv népzene), Mandáki Aurél (moldvai csángó magyar és román népzene), Steve Reich művei, John Cage művei (pl. az Amadinda együttes CD-in).

A begyakorolt ritmikai készségeket más hangzókhoz, majd mozdulatokhoz kapcsoljuk. Egészen más egy titi tá ritmus, ha csak tapsoljuk, vagy ha két talpunkkal felváltva hangoztatjuk, vagy ha – pl. egy koreográfián belül – kar-, fej- és lábmozdulat történik ebben a ritmusban. A hallgatók minden bizonnyal nem az első kettő, hanem az utolsó ritmikai forma gyakorlását fogják leginkább hasznosítani a gyakorlatban.

d) Az előbbi cél begyakorlottsá válása után következő feladat *a készségnek a szakmai módszertanba, azaz a tanításba való beépítése, a zenére figyelésre szoktatás a szakmódszertanban.*

A tanári óralátogatás szakmódszertani órán azért fontos, hogy a tanár hozzávetőlegesen megismerkedjen a hallgatók módszertani tanulmányainak ritmikai vetületével, azok sajátosságaival, problémáival. Így felkészült lesz a ritmikaórán előkerülő módszertani vonatkozású ritmikai kérdések megbeszélésére, egy rövid mikrotanítás ritmikai értékelésére a ritmikaórán belül. Ide kapcsolódik a tanári óralátogatás a 4. gyakorlati félévben, reflektív szemináriumon a ritmikai tanácsadás, mely részletesen a mentorképzésnél kerül szóba.

Sajnos jelenleg a tantervi hálóban csak egy helyen szerepel a fent leírt célok tartalmazó tantárgy, ezen jó volna változtatni. A tantárgy leírásában szerepel a ritmikatanár látogatása szakmódszertani és mikrotanítást tartalmazó órákon. Itt tudja – mivel nem szakmódszertan tanár – a tánctanítás ritmikai vetületét, problémáit ellenőrizni, nyomon követni.

A hallgatók gyakorlati zenei készségfejlesztésénél van még egy lehetőség. Megfigyelt tény, hogy azok a növendékek, akik a zenét maguk is művelik, sokkal közelebb kerülnek hozzá. A művész-

képzőn ilyen gyakorlati zenélés a hangszertanulás, az Orff-hangszereken való játék és a kórusban való éneklés. Mikor a művészképzőn kb. 15 éve bevezettem a furulya oktatását és megalapítottam a kórust, nemcsak az a cél vezérelt, hogy énekelni vagy furulyán játszani tudjanak a növendékek. Azáltal, hogy a zenét maguk hozzák létre, sokkal jobban megszeretik, és sokkal jobban értékelik, befogadják a felvételtől hallgatott zenét. És ami a legfontosabb, ha kikerülnek a táncszínpadra, remélhetőleg nem „szaladnak el” a zene mellett.

Ezért – amennyire az időkeretek engedik – a BA és a MA képzésben is lehetőséget kell adni a hallgatóknak a gyakorlati zenélést tartalmazó tantárgyak felvételére. Sajnálatos módon a Columbus utcai épületben levő komoly Orff-hangszerpark nem szállítható, így a pedagógusképzésben jelenleg nem használható.

Negyedik éve hirdetem meg a pedagógusképzőn a kamaraének és kamarazene tantárgyakat, melyeket azóta is sok hallgató választ, különféle csoportokból. Ezekből a hallgatókból alakult kis kamarakórus műsorát hallgathatják meg a konferencia zárásán. Mindez közelebb viszi a hallgatók szívét és fülét a zenéhez, mégis, a ritmikai fejlesztés külön tantárgy keretében lenne igazán hatékony.

Miután a ritmusgyakorlatot és a hallgatók gyakorlati zenei képzését más órák keretében igyekeztünk megvalósítani, azt kell elérnünk, hogy a leendő tánctanár maga is olyan módszerekkel oktasson, melyek arra készítetik növendékeit, hogy figyeljenek a hallott zenére, és értő füllel kövessék azt. Sajnos, az előbb ismertettek szerint a pedagógusképzésben erre igen csekély óraszám nyílt lehetőség, ezért a most kialakuló mentorrendszerbe érdemes ezt a szempontot beépíteni. Ez azért is fontos lenne, mert ha itt sikerülne változást elérnünk, az – ha a hallgató óvodás és kiskolák korosztályokat is oktat – már felmenő rendszerben kihathat a nagyobb korosztályokra és a leendő tánctanárok tevékenységére.

2. *A mentori rendszer.* A kompetenciaszinteknek, melyeket a hallgatóknak a gyakorlati félév során el kell érniük – és az ehhez kapcsolódó fejlesztési tervnek, valamint a gyakorlati félév értékelésének is – tartalmazniuk kell a ritmikai készségeket.

A mentortanári kimeneti követelmények és kompetenciák kidolgozottságának jelenlegi mértékét nem ismerem. Ez feltehetően a mentorképzés kidolgozásával fog megszületni. Fontos, hogy a mentortanár szaktudása mellett jó ritmikai készségekkel rendelkezzen, és a szakmódszertanban helyesen alkalmazza a táncművészeti ágához tartozó zenei anyagot.

Az alapfokú művészetoktatási intézményekben e szempontból is igen jó lenne, ha a zenei és táncképzés tantárgyai között nagyobb átjárhatóság lenne, mind a tantervi követelmények, mind a finanszírozás tekintetében.

3. *A gyakorlati félév.* A mentorképzés mellett a gyakorlati félév az, amelynek segítségével az előadásom elején felvetett átfogó problémát – a hallgatók ritmikai és a zenéhez való viszonyulásának gyakorlati problémáit, illetve a radikálisan lecsökkentett ritmika óraszámot – orvosolni lehet. A gyakorlati félév során elsősorban a mentor van kapcsolatban a hallgatóval, másodsorban a főiskola oktatói a reflektív szemináriumok során.

A gyakorlati félévben az elérendő kompetenciákban, és a mentor által készítendő fejlesztési tervben szerepelnie kell a tanórán alkalmazott zene gyakorlati és elméleti kérdéseinek, a zene kiválasztásától a lejátszó eszköz használatán és a zenét követő számoláson át a fellépésen, vizsgán való zenei átélésig.

Fontos megérteni, hogy ez elsősorban *nem* zeneoktatási probléma számunkra. A gyakorlati félévben a képző intézmény tanárai óralátogatásokon vesznek részt. Nagyon hasznos lenne, ha ritmikai, zenei szempontokat értékelő tanácsadó tanár is látogatna órákat. Ez még hasznosabb, ha az előző félévek során a ritmikatanár már látogatott szakmódszertan-órát, melyen a hallgató jelen volt.

A magyarországi táncjelírás-pedagógia megújításának kezdetei

A fentiekkel összhangban fontos lenne, hogy a befogadó intézményeknél olyan csoportokban is kapjon órákat a hallgató, melyekben óvodások és 1-2. osztályosok is vannak.

4. *A mentorképzés.* A mentorképzés talán még a legkevésbé kialakult, ugyanakkor az egyik legfontosabb pontja témánknak, a ritmikai képzésnek. A mentori jegyzékbe való bekerüléshez szükséges az akkreditált mentorképzés elvégzése. A Magyar Táncművészeti Főiskola „Gyakorlatvezető mentortanár” szakirányú továbbképzési szakot indít leendő mentorok részére. A mentorok képzése, azaz „tréningeztetése” bizonyos mentori kompetenciák kialakítását, megerősítését jelenti. A mentorképzés anyagába mindenképpen javasolom a gyakorlati zenei, illetve ritmikai tréning felvételét. Nagyon fontos, hogy a tréning elsősorban nem zenei képzés, hanem azt a készséget, képességet fejleszti, mely a tánc zeneiségének és a zene táncosságának, zene és tánc együttlélézésének megfelelő átadását célozza meg az ehhez tartozó módszertani ismeretek teljességének birtokában.

A mentorképzés hálójában egy ilyen tárgy lehetne például a „zene a táncórán”, ahol a megfelelő táncművészeti ág gyakorlati zenei vonatkozásaival foglalkoznának gyakorlati tanóra keretében.

A saját óráimon, illetve a kollégákkal való beszélgetés során tapasztaltak indítottak arra, hogy a leendő tánctanárok zenéhez való viszonyának, ritmikai megnyilvánulásainak problémáit és fejlesztendő pontjait feltárjam. Az általam javasolt vagy más megoldások nagyon sürgősek és fontosak, mert két olyan, az őskortól egységben létező dolgot, mint a zene és a tánc, úgymond, újra össze szeretnénk varrni az elvált helyeken. Tű és cérna kerestetik!

„Hol tartott a költészet és a zene a szájhagyomány idején?” – tette fel a kérdést Lábán Rudolf 1920-ban *A táncosok világa* című könyvében (Laban 1920, 61). Úgy vélte: „Írásban kell rögzíteni a tánc szimbólumait – csak összehasonlításból és elemzésből, ismétlésből és újraformálásból jön majd létre hagyománya, csak ekkor nyílik lehetőség a táncos művészi teljesítményének mélyebb értékelésére.” Az 1926-os *Gimnasztika és tánc* című kötetében visszatért a műfajok közötti párhuzamra: „Csak ha a tánc kifejező nyelvezete *koreográfiailag meghatározott* lesz, ha megtalálja saját írásbeli formáját és a tudatba beépült táncírás mélyebb megismerést tesz lehetővé, csak akkor lehet a tánc a lényegi emelkedettség művészeivel egyenjogú művészet, csak akkor nyújthatja azt, mit testvérművészei, a költészet és a zene: örömet, magasztosságot, öntudatot, erőt és kultúrát” (Laban 1926, 159). A kulcskifejezést, a „koreográfiailag meghatározott” szófordulatot én emeltem ki, hogy valódi tartalmára felhívjam a figyelmet. Lábán a „koreográfia” szót az évszázadokon keresztül használt eredeti jelentése szerint értette, azaz a tánc *írásban meghatározott* kifejező nyelvezetéről beszélt.

Történetileg találunk olyan kort, melyben az írott tánc elismert szerepet kapott. A 18. század legelején Pierre Beauchamp balettmester invenciói nyomán Raoul Feuillet adott közre egy új tánclejegyző rendszert 1700-ban Párizsban (Feuillet 1700). Feuillet könyvét számos nyelvre lefordították, a módszert többen javították, fejlesztették, és körülbelül száz évig általánosan használták. A táncmesterek portréikon a táncírást is feltüntették mint mesterségük jelképét. A rendszer sikeréhez bizonyosan hozzájárult viszonylagos egyszerűsége és gyors áttekinthetősége. Figyelemre méltó Körtvélyes Géza észrevétele *Az akadémikus balett művészi nyelv funkciója* című tanulmányában (1977, 8). Körtvélyes a Feuillet-kort a táncos írásbeliség első valódi korszakának tekintette, és úgy vélte, megindulhatott *volna* egy olyan önálló fejlődési folyamat, amelynek eredményeképpen lejegyzett táncalkotások formájában a táncművészet egy ága írásban fejlődik. A táncművészet azonban más irányba fordult – emlékezzünk csak Noverre (2008, 121) attitűdjére –, így nem alakult ki a tánc elvont irodalmi nyelve, amely persze az átadás imitatív jellege helyett az interpretatív táncművészetet kelthette volna életre.

Nem a táncírások történetéről kívánok szólni, de a címbeli témához meg kell említenem a táncírás használatának magyarországi múltját. A kinetográfiát legelőször Lőrincz György ismerte meg, és hozta haza 1938-ban Angliából, ahol Kurt Jooss iskolájában Sigurd Leedertől tanulta. Tőle vette át Szentpál Mária, aki később a kinetográfia nemzetközileg is elismert szakértőjévé vált. Oktatását a Színművészeti Főiskolán kezdték meg 1945-ben. 1951-től az Állami Balett Intézetben és a Népművelési Intézetben folytatták, majd 1986-ban került ismét a felsőfokú oktatás keretébe, amikor megindult a néptáncpedagógus-képzés az Állami Balett Intézetben. A táncírást ma Magyarországon elsősorban az etnokoreológia használja,⁹⁰ de ugyancsak számos kiadvány

⁹⁰ Az eredeti néptáncokról megjelent kinetogramok bibliográfiai adatait 1981-ig a *Néptáncközlések mutatója* (1983) adta közre. A gyűjteményt Németh Gabriella (2001) egészítette ki a 2000-ig megjelent anyaggal. A megjelent terjedelmesebb monográfiák (a teljesség igénye nélkül): Martin (1955), Martin (1964), Martin (1979), Martin és Takács (1981), Pesovár (1983), Lányi, Martin és Pesovár (1983), Halmos, Lányi és Nagy (1987), Halmos, Lányi és Pesovár (1988), Karsai és Martin (1989), Dömötör (1990), Takács és Fügedi (1992), Kaposi (1999), Martin (2004), Fügedi és Takács (2005).

jelent meg táncírással a néptánc-pedagógia területén (például: Szentpál 1967; Foltin et al. é. n.; Pesovár és Lányi é. n.; Molnár é. n.; Karcagi 1998; Farkas 2001; Zórándi 2003).

Ha ilyen széles a táncírás használatának skálája, hogyan képezzük értő rétegét? Mit és milyen módon tanítunk a tárgy keretében? A kinetográfia két fő hazai képviselője két rendszerismertető könyvet adott ki: Szentpál Mária – a többnyire csak a második kötetig oktatott, valójában három-kötetes – *Táncjelírás* jegyzetét (1969, 1973a, 1976), Lányi Ágoston pedig a *Néptáncolvasókönyvet* (1980). A két könyv szelleme és színvonala erősen eltérő. Szentpál a jegyzet 1955-ös, első megjelenését követő számos újraközlés során folyamatosan bővítette és módosította művének tartalmát, követve a rendszer fejlődését és változását, saját fejlesztéseit, valamint az általa elfogadott összes ismeretet belefoglalta. Könyvének kiegészítő kötete *A mozdulatelemzés alapfogalmai* című munkája (Szentpál 1967), amely a lejegyzendő mozdulatok belső szerkezetét, valamint a szöveges notáció és a felidézés konvencióit ismerteti. Mozdulatelméleti kitekintése igen tág, mert Szentpál a tánc számos előadói jellegével találkozott: jegyzett le balettet, történelmi társastáncot, jazz balettet, standard táncot, versenytáncot, valamint igen sok gyermektáncot és néptáncot, elsősorban színpadi műveket. A könyv didaktikai alapállása a témánkénti teljesség, így egy-egy mozdulattípus vagy jelölésmód minden változata annak első tárgyalásakor kerül sorra. E megközelítés következményeként számos nehezen befogadható információ jelenik meg olyan szinten, ahol szükségességük még nem látható be, vagy nem támasztható alá kellően komplex mozdulatjelenségekkel, mert a komplexitás további mélyebb magyarázatot vagy egyéb témák felvetését igényelné.

Lányi egyszerű, alapfokú tankönyvet írt. Jószerével csak a jeleket, az alapvető írásszabályokat és mozdulattípusokat ismertette, de kerülte a definíciókat és az értelmezési konvenciók tárgyalását. A bonyolultabb kategóriák kifejtése – mint például a forgások típusai és jelölésmódja – nincs kidolgozva, esetenként nem is felel meg a rendszer terminológiájának. Példatárát a rendelkezésére álló hatalmas archív anyagból mintaszerűen állította össze, de esetenként használ olyan jelölésmódokat, amelyeket a könyv magyarázó részében nem ismertet. Mindezek ellenére könyve népszerű néptáncos körökben, feltehetőleg éppen egyszerűsége okán.

A főiskolai néptánc-pedagógiát illetően a szaktanárokkal abban egyetértünk, hogy a pedagógia tárgya, alapmatériája az eredeti néptánc. Többnyire abban is, hogy a mozdulatelemző tudásra a tanulmányok során alapvető szükség van. Azt pedig az elmúlt ötven év magyar etnokoreológia eredményei bizonyították, hogy a táncírás ismerete elengedhetetlen a tánc kutatás területén. A táncírás oktatására rendelkezünk Szentpál magas színvonalú tankönyvével, amely azonban a színpadi előadásra koncentrál, az idealizált népi mozdulatkultúra színpadi formáit rögzíti, példáit innen meríti. Rendelkezésünkre áll még Lányi kötete, amely szellemében megfelelne a jelenkori pedagógiai irányzatnak, de színvonala messze alatta marad a főiskolai szintnek. Következésképp igencsak időszerűnek látszott a táncjelírás pedagógia megújítása, egy új tankönyv elkészítése.

A könyv a Kárpát-medence eredeti néptáncainak, ezen belül elsősorban a magyar néptáncok mozdulatvilágának jelenségeivel foglalkozik, elemzésük és megfogalmazásuk során halad végig a lejegyző rendszer módszerein és lehetőségein. Forrásnak az eredeti előadóktól gyűjtött néptáncokat választottam, a didaktikailag szükséges rávezető notációkon túl a könyv szinte minden motívumpéldája az MTA Zenetudományi Intézet Néptánc Archívumában található filmfelvételekről készített partitúrák részlete.

Erős színvonalbeli és tartami különbségeik mellett a két fent említett rendszerismertető könyv szerkezete szinte teljesen egybevág. Témavezetésük lineáris, a témákat ugyanabban sorrendben érintik. Ettől a pedagógia megközelítéstől eltérően az új könyv a mozdulatanyagot két, mondhatnánk spirális utat követő felépítésben tárgyalja. Az első, alapfokú rész csak vázlatosan tekint át a főbb jelcsoportokat, mozdulattípusokat és szabályokat, de mégis kellő mélységben ahhoz, hogy a könyv tanulója egyszerű néptáncmotívumokat lejegyzésből idézhessen fel. A könyv zömét kitevő

második rész a már megismert jelenségekre visszatérve, de számos újat is bevezetve részletesen, igen sok példa segítségével mutatja be a rendszer mozdulatelemzési fogalmait, jelölésmódjait és konvencióit.

Az eddigi magyar gyakorlathoz képest a könyvben bevezettem néhány fogalmi, mozdulatelemzési és jelhasználati változtatást, újítást is. A módosításokkal közelíteni kívántam a nemzetközi gyakorlathoz, és törekedtem a rendszer áttekinthetőbbé tételére, valamint a jelhasználat egyszerűsítésére. *Az egyszerűsége törekvés* a könyv egyik alapvető szempontja. Megítélésem szerint a tánc lejegyzése a táncos tudást írásban megfogalmazó szerepét széleskörűen csak akkor tudja betölteni, ha kellően egyszerű. A fent már említett módszereken túl a lejegyzés akkor is viszonylag egyszerű szinten tartható, ha a leírtak értelmezése során számítunk az olvasó korábban már megszerzett táncos tudására, mert nyilvánvaló, hogy *néptáncot* (bármilyen táncot) *lejegyzésből hitelesen előadni csak a meghatározó előadói jellegek ismeretében lehet*.

Az egyszerűsítés jegyében az eredeti néptánc lejegyzéséhez szükséges készletre korlátoztam a jelek számát. A kötet csak a szólóban vagy körben előadott táncok leírásával foglalkozik. Az elemzések nem terjednek ki sem a páros táncok lejegyzésére, sem az eszközös táncok leírásának problémáira, mert megítélésem szerint további kutatást kell végezni ahhoz, hogy e táncokat egyszerűen és könnyen érthetően lehessen lejegyezni.

A mozdulat notációjának és notációból felidézésének nehézsége többnyire abból fakad, hogy a mozdulat végrehajtása általában öntudatlan, a lejegyzés megértése és mozdulattá konvertálása pedig jelentős mozdulattudatosságot kíván. Ez a folyamat fejleszhető, de kialakításakor számos, a hagyományos mozdulatelsajátítás során megszokott szemléltető eljárásra van szükség. A korábbi magyar táncíráskönyvek – talán a technikai lehetőségek hiánya miatt – ezzel az eszközzel nem éltek. A most kiadásra kerülő könyvhöz igen sok szemléltető fotót és rajtot készítettem, sőt elkészültek a fejezetek mozdulatelemzési anyagát illusztráló filmfelvételek is.

Az anyag próbatanítása megkezdődött, eddigi eredményei biztatóak: a tanulók lényegesen hamarabb jutnak el a megértés és az alkalmazás szintjére, mint korábban. Ha a könyv anyagát elsajátítják – és ha tudásukat használni is kívánják –, írásban tudják majd rögzíteni a tánc szim-bólumait, hogy mozdulatnyelvezetük, pedagógiájuk koreográfiailag meghatározott legyen.

Irodalomjegyzék

- Dömötör Tekla (1990, főszerk.): *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Budapest.
- Farkas Zoltán (2001): *Ugrós – Lakócsai táncok – Kalotaszegi csárdás – Néptánc alapttechnikák módszertana*. Planétás, Budapest.
- Feuillet, R. A. (1770): *Choreographie, ou l'Art de décrire la Danse*. Paris.
- Foltin Jolán, Karcagi Gyuláné, Neuwirth Annamária és Salamon Ferencné (é. n.): *Játék és tánc az általános iskola I–IV. osztályában – Motívumfüzések*. Magyar Művelődési Intézet Néptáncosok Szakmai Háza, Budapest.
- Fügedi János és Takács András (2005): *A Bertóké és társai. Jóka falu tánc hagyományja*. CSEMA-DOK Dunaszerdahelyi Területi Választmány – MTA Zenetudományi Intézet, Dunaszerdahely.
- Halmos István, Lányi Ágoston és Nagy Judit (1987): *Rétköz táncai és zenéje*. Váci Mihály Megyei és Városi Művelődési Központ, Nyíregyháza.
- Halmos István, Lányi Ágoston és Pesovár Ernő (1988): *Vas megye tánc- és zenei hagyományja*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely.

Jakabné Zórándi Mária (2003, szerk.): *Néptáncaink tanítása – Ugrós táncaink*. Planétás Kiadó, Budapest.

Kaposi Edit (1999): *Bodrogköz táncai és táncélete 1946–1948*. Planétás Kiadó, Budapest.

Karcagi Gyuláné (1998): *Gyermekjátékok, gyermektáncok az Alsóerdősori iskolában*. Ének–zene Tagozatos Általános Iskola, Budapest.

Karsai Zsigmond és Martin György (1989): *Lörincréve táncélete és táncai*. MTA Zenetudományi Intézet, Budapest.

Körvélyes Géza (1977): Az akadémikus balettművészi nyelv funkciója. In: *Táncstudományi Tanulmányok*, 1976–1977. 5–28.

Laban, R. (1920): *Die Welt des Tanzers*. Walter Seifert Verlag, Stuttgart.

Laban, R. (1926): *Gymnastik und Tanz*. Gerhardt Stalling Verlag, Oldenburg.

Lányi Ágoston (1980): *Néptáncolvasókönyv*. Zeneműkiadó, Budapest.

Lányi Ágoston, Martin György és Pesovár Ernő (1983): *A körverbunk. Története, típusai és rokonsága*. Zeneműkiadó, Budapest.

Martin György (1955): *Bag táncai és táncélete*. Művelt Nép, Budapest.

Martin György (1964): *Motívumkutatás, motívumrendszerzés. A sárközi–dunamenti táncok motívumkincse*. Népművelési Intézet, Budapest.

Martin György (1979): *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Martin György (2004): *Mátyás István 'Mundruc'. Egy kalotaszegi táncos egyéniségvizsgálata*. Planétás, Budapest.

Martin György és Takács András (1981): *Mátyusföldi népi táncok*. Madách–Gondolat, Bratislava–Budapest.

Molnár István (é. n.): *Magyar tánc tanulási rendszerem*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.

Németh Gabriella (2001): *Autentikus néptáncok közléseinek adatbázis jellegű feldolgozásának előkészítése*. Magyar Táncművészeti Főiskola. (Szakdolgozat.)

Néptáncok közléseinek mutatója (1983). Összeállította: Antal László. Szerkesztette: Nagy Judit. Népművelési Intézet, Budapest.

Noverre, J.-G. (2008): *Levelek a táncról és a balettekről*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Pesovár Ferenc (1983): *A juhait kereső pásztor. Fejér megyei néptáncok*. Fejér megye néprajza 2. Székesfehérvár.

Pesovár Ernő és Lányi Ágoston (é. n.): *A magyar nép táncművészete*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentpál Mária (1967): *A mozdulatelemzés alapfogalmai*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentpál Mária (1969): *Táncjelírás – Lábán kinetográfia*. 2. köt. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentpál Mária (1973a): *Táncjelírás – Lábán kinetográfia*. 3. köt. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentpál Mária (1973b, szerk.): *Gyermektáncok*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentpál Mária (2017): *Táncjelírás – Lábán-kinetográfia*. 1. köt. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. (A motívumtáblázat a *Kinetográfiai melléklet* oldalszámaira hivatkozik.)

Takács András és Fügedi János (1992): *Mátyusföldi népi táncok*. Madách, Bratislava.

Gál Eszter

A testtudati munka

Út a táncművészképzésben a testtudati munkához

Témám a testtudati munka helye, szerepe és módszertana a felsőfokú táncpedagógus-képzésben. A testtudati munka irányainak feldolgozására az elsődleges motivációt saját táncos és pedagógusi munkám fejlődése, változása adta. Közel 11 év (szer)tornával kezdtem a mozgás felfedezését, majd többféle táncirányzat (jazz, modern, majd kortárs tánctechnikák), táncstílus megtanulásával közeledtem az előadó-művészet fele.

Hollandiában koreográfusi, pontosabban kreatív alkotóművészi tanulmányaim során egy egészen új utat fedeztem fel mind a mozgásélményben, mind a mozgás általi kifejező alkotásban. Teljes lényemmel az emberi test belső útjainak felfedezésére indultam, és mozgástudományi folyamatomban a tudatos testhasználat, az elme kapacitásának kiaknázása, a belső impulzusok „felszínre törésének” megmagyarázhatatlan és csodás világa, az ismeretlen eltáncolhatóságának lehetősége, a komplex kifejezés és az egyszerűség lenyűgöző mélységei és összetettsége domináltak.

Pályafutásom során az önkifejezés mellett mindig is jelen volt a pedagógiai munka. Az oktatás, a módszertani kísérletezés mindig is érdekelt. Már egyetemi éveim alatt, 1987-ben elkezdtem gyerekeket tanítani, és tanulmányaim közben folyamatosan megteremtettem a lehetőséget tapasztalataim átadására. Ahogy változott mozgásfelfedező utam, úgy alakult, idomult a diákokkal megosztott anyag és módszer is.

Húsz év alatt eljutottam egy sokrétű, belső munkára épülő táncnyelv oktatásához, és tisztán látom az azonosságokat és különbözőségeket az egyes technikák között. Felfedeztem a számomra legizgalmasabb és legmegfelelőbb utat a komplex táncképzésben, és minden erőmmel azon vagyok, hogy a táncoktatás (művész- és pedagógusképzés) alapjaiban tartalmazza a test tudatos használatára irányuló munkamódszereket és az irányított figyelmet. Táncpedagógusként keresek minden olyan utat, amely közelebb visz a mozgásfelfedezéshez, egész lényünk, életünk megértéséhez, az elfogadáshoz, általános testkultúránk fejlesztéséhez és a mozgásművészet további útjainak lehetőségéhez.

A testtudati munkák rövid áttekintése

Mozgás. A mozgás maga a mozgásérzékelés vagy kinesztézis. A kinesztézis szó görög eredetű, és a saját testhelyzet, a test, illetve egyes részeinek mozgását jelző és feldolgozó (ún. proprioceptív) készülékek nyújtotta információt jelenti. Testünk belül állandó mozgásban van: születésünk pillanatától kezdve folyamatosan lélegzünk, a szívünk dobog, pumpálja a vért a keringési rendszerünkben (nem akaratlagos mozgás), és az izmok folytonos megfeszülésben és lazításban vannak egyensúlyunk fenntartása érdekében (akaratlagos mozgás). Ennek a belső mozgásnak van ritmika, pulzálása és megfigyelése elvezet a tudatos testhasználatához.

Testtudat. A test és tudat összekapcsolódnak mindennapos cselekvéseink során. A tudat válaszol a testben lejátszó akciókra, és a test érthető (jelentéssel bíró) kifejezést ad a tudatban létrejövő gondolatáramlásnak. A létezés mindkét iránya összefonódik minden tevékenységünkben, érzé-

seinkben és gondolatainkban (Rolland 1984). Annak ellenére, hogy láthatjuk, érthetjük ezt az összefonódást, napjainkban sok küzdelemmel és külön erőfeszítéssel jár, hogy a test és tudat egységét átéljük, megtanuljuk testünk jelzéseit, hogy a mindennapjainkban egységesebb egésként legyünk jelen. Testben lenni azt jelenti, hogy tudatában vagyunk a testünkben zajló belső folyamatainknak.

A *testtudatosság* az, amikor figyelmünket képesek vagyunk nyugalmi helyzetben vagy mozgás közben a konkrét testi érzékelésre és a mozgásra irányítani, és értjük testünk belső jelzéseit. A *testtudatossági munka* az anatómiából kiinduló belső figyelmen, vizualizáción (képalkotáson), érintésen és mozgáson keresztül történő megismerési folyamat. A testtudatossági módszerek, szomatikus technikák a test és tudat egységét tanítják: azt, hogy hogyan élhetünk tudatosabban a testünkben, és hogyan használhatjuk ennek minden előnyét.

A testtudati munka legtöbb esetben használ érintést, amely olyan, mint egy párbeszéd. Az érintő-érzékelő megtanulja irányítani a figyelmét és érezni a változásokat, a befogadó pedig a társ irányított figyelme által a saját testében létrejövő folyamatokra, változásokra, mozgásokra figyel. Az érzékelés nem egy passzív folyamat, még akkor sem, ha a bejövő információk fogadásával alakul ki. Az érzékelő egyszerre fog és ad, hiszen a mozgató rendszer nemcsak közvetlenül az ingerre válaszol. A tapasztalást az érzékelő és a mozgató folyamatok kölcsönhatása adja.

A mozgástanulási folyamatban ugyanolyan hangsúlyos a test tartórendszerét, izomzatát tréningezni – ami általában külső formák felvételével, gyakorlásával történik –, mint a tudatunk hatalmas kapacitását hasznosítani.

1. Az *ideokinézis* az egyik legrégebbi, testtudatra alapozott tréningforma, ahol az elvégzett gyakorlatok során a képzeletben „előállított” képek ingerlik mozgásra az izmokat. Az „ideo” ötletet, gondolatot, a „kinézis” pedig mozgást jelent. A tréning során a képzeletet használjuk fel a berögződött mozdulatok megváltoztatására. Az ideokinézis folyamatának kulcsa az anatómiai és kineziológiai információk – melyek alapvetően a test csontvázrendszerének mechanikus egyensúlyához kapcsolódnak – átalakítása testen belüli elképzelt mozdulatokká.

Az elképzelt mozdulat formát ölthet mint vizuális vagy kinetikus kép, vagy mint egy elképzelt érzet. Ezen képek képzeletbeli előállítása a test nyugalmi helyzetében, az úgynevezett *építő pihenő helyzetben* (constructive rest position) történnek: hanyatt fekvésben a lábak térben 90 fokban behajlított helyzetben vannak, a lábfejek párhuzamos csípőszéles távolságban helyezkednek el, a felkarok a mellkason pihennek.

Kiemelendő, hogy ebben a technikában az elképzelt mozdulatra való koncentráció nem egy várt fizikális változást előidéző erőkiejtéssel járó figyelemvezetés. A folyamat megköveteli a képzelet aktív bevonását, amely nem egy változási akarat. Ez az akarat meggátolhatja a képalkotással létrejövő változás bekövetkeztét. Nemcsak engedni kell a folyamatnak, hogy váratlanul, ismeretlenül „munkálkodjon bennünk”, hanem hinni is kell, hogy ezzel a belső képalkotási folyamattal változás következhet be olyan irányokban, melyeket nem tudunk előre jelezni (Bernard 1997). A mozgások, melyek az ideokinézis pihenő, nyugalmi helyzetben történő elképzelési folyamata után történnek, reflektálják azokat a változásokat, melyek a képalkotáskor bekövetkeztek. Ez a munka olyan, mint egy laboratórium, kísérletezés. Nem előre meghatározott, „helyesen” végrehajtott formák kivitelezése történik, hanem folyamatos kutatás és keresés.

2. A *Skinner Releasing Technique* (SRT): a Skinner-féle ellazulási technika egyesíti a technikai fejlődést és a kreatív alkotó folyamatot. A foglalkozásokon a test feszültségének csökkentése által mélyebb testtudati állapotba jutunk. Amikor a fölösleges feszültséget kiengedjük a testünkől, az energia, ami ennek a feszültségnek a fenntartásához kellett, felszabadul, és újra felhasználhatóvá válik. A mozgás tapasztalása nem a mozdulatok érzékelése, hanem az érzékelés mozdulata lesz. Szemlélete, hogy egész lényünk a világegyetem része, és szervezetünk az energiák dinamikus

hálózata. Az SRT tartalmaz „képekkel” vezetett (imaginációs) gyakorlatokat, párban, érintéssel történő testtartásra (alignment) vonatkozó gyakorlatokat és egyszerű mozgástechnikai feladatokat. Ezek együttesen könnyítenek a test feszültségén, és erő nélküli, tiszta és pontos mozgáshoz vezetnek. Ezzel összhangban kialakul az egész testre, illetve lényünkre vonatkozó testtudatosság (Skura 1990).

3. Az *Alexander-technika* olyan tanulási folyamat, ahol a tanár szavakkal és érintéssel segíti a tanítvány megszokott és hibás mozgásformáinak tudatos felismerését, és az új mozgásminták kialakítását, újratanulását. Az Alexander-technika használatával felfedezhetjük testünk és idegrendszerünk egységes működését. Mozgásunk, érzékelésünk, gondolkodásunk kiegyensúlyozottabbá, harmonikusabbá, rugalmasabbá válik. Javul az egyensúly, a vitalitás és a koordináció. A légzés és a beszéd könnyebb, szabadabb lesz, megszünteti a nyak- és hátizületi panaszokat (Kovács 2009).

4. *Body Mind Centering* (test–tudat–összpontosítás) vagy BMC nem más, mint egy képzeletbeli utazás az állandóan változó, élő testben. A felfedező a tudat: gondolataink, érzéseink, energiánk, lelkünk és szellemünk összessége. Az utazás során megértjük, hogyan jut tudatunk kifejezésre mozdulatainkban. Felfedezzük az összefüggést a legalacsonyabb mozgásszint és a legdinamikusabb mozdulatsorok között. A test minden egyes apró szövetét megvizsgáljuk. Megnézzük, hogyan járul hozzá mozgásunk fejlődéséhez, és milyen szerepet játszik tudatunk kifejeződésének folyamatában (Cohen 1993).

5. A *kontakt improvizáció* egy duett táncforma, mely Steve Paxtonnak és csoportjának mozgáskísérletei révén alakult ki 1972-ben. Kontakt improvizáció közben a figyelem az érintés fizikai érzékelésén, a dőléseken, a támaszadásokon, az egyensúlyi helyzeteken és a társal való együttes eséseken, illetve a táncosok közötti fizikai párbeszédre van. A gyakorlatok tartalmazzák a gurulást, esést, a fejjel lefelé levést, a fizikai kapcsolat pontjának követését, a súly megtámasztását és átadását. Az érintés egy fizikai párbeszéd, amelyben mindkét résztvevő egyenlő, nincs vezető és követő. A kontakt improvizációban minden egy szándék, egy kérés kifejezésén alapul: az egyik adja a súlyát, és a másik szabadon dönti el, hogy mennyit fogad el belőle. A táncot tudatosság, érzékenység és nyitottság jellemzi, ahol a tánc történéseit a táncosok nem irányítják, hanem engedik. Az improvizációban „a tánc maga a tanító”. A táncosoknak maguknak kell rátalálniuk a táncukra. Ez az önállóság mozgósítja a résztvevőkben rejlő kreatív improvizációt, mozgásuk sokszínűségét. A kontakt improvizáció spontán fizikai dialógusok sora, amelyek a mozdulatlanágtól az erőteljes, energikus mozdulatokig terjednek (Kovács 2009).

Az eddigiekben röviden ismertetett technikák, rendszerek ennek a felfedező, belső tanulási folyamatra épülő munkának csak egy részét alkotják. Beszélhetnék még a Feldenkrais metodikáról, az autentikus mozgásról, általában az ellazulással és a képekkel történő munkáról, vagy a tapasztalati és kinetikus anatómiáról. A terület sokrétű és színes, amelynek teljes bemutatására nem is vállalkozhattam ezen előadás keretein belül. Ha megértjük a testtudati munka sajátos mechanizmusát, akkor képesek leszünk annak a tánctechnikai képzésben való integrált használatára. A testtudati munka nem helyettesíti a táncoktatásban sok évtizede bevált és alkalmazott technikai képzést, hanem szervesen kiegészíti, segíti a technikai fejlődést. Rávilágít a mozgás helyes végrehajtására, és mint ilyen, rávezet egy gazdaságos testhasználatra, differenciálja a mozgásvégrehajtás minőségét, és összességben hozzájárul az előadói kifejezés hiteles, átélt megvalósulásához. Végül, de nem utolsó sorban, a tudatos testhasználat megelőzheti a táncolás, gyakorlás közbeni sérüléseket.

- Bernard, A. (1997): Introduction to Ideokinesis. *Contact Quarterly*, 22. évf. 2. sz. 24–25.
- Cohen, B. B. (1993): *Sensing, feeling and action. The experiential anatomy of Body-Mind Centering*. Contact Editions, Northampton.
- Gál Eszter (1998): Belső tájakon – A testtudati technikákról. *Ellenfény*, 1998. 5. sz.
- Kovács Gábor Dénes (2009, szerk.): *A színészmesterség alapismeretei*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Merényi Márta (2004): A mozgás- és táncterápia. *Pszichoterápia*, 13. évf. 1. sz. 4–15.
- Nugent, A. (1997): Surfing with Steve Paxton. *Dance Theatre Journal*, 1997.
- Skura, S. (1990): Releasing dance, Interview with Joan Skinner. *Contact Quarterly*, 15. évf. 3. sz. 11–18.

Modul óravezetés a művészeti alapoktatásban

A készség- és képességfejlesztés új perspektívái

„A tudományos kutatásnak mindig az a vége,
hogy hirtelen több probléma is fölbukkan ott,
ahol korábban csak egy volt.”

(Norman Mailer)

Az emberi tánc mint évezredek óta létező és mindig érdeklődést kiváltó tudatos cselekvés (Kaán 1990), nemcsak a tanulmányozhatóság, de a taníthatóság feltételrendszerit is feszegeti (Rókusfalvy 1986). A didaktikai formák (Szabó 2001) és az elméletek a pedagógiai kutatásokkal együtt (Falus 1996) azt az irányt mutatják, hogy ezt a különleges formát is – megerőltetés nélkül – be lehet illeszteni olyan pedagógiai környezetbe, amely mechanizmusait tekintve nemcsak játékos elemeket (Bús et al. 2003), de a készség és képességfejlesztés bázisait, illetve ezen túlmenően akár defektussal vagy retardációval élők számára is jelentős életminőség-változást generál (Merényi 2004).

Normál esetben a mozgás cselekvésre szólító jellege megtalálható a (nép)táncban (Vasas 1993), de a modern világban is magával ragadó és élményszerű lehet, bár annyi megfigyelhető itt is, mint bármelyik mozgásos indíttatásban, hogy a 21. században azért mégiscsak jobb, ha valaki elvégzi helyettünk a mozgást, mi majd szurkolunk neki. A legutóbbi időkig nehezen volt elképzelhető, hogy olyan tradicionális mozgásformákat, mint a néptánc, iskolai körülmények között lehessen tanítani, hiszen ezek a körülmények nem a klasszikus „tánciskola” követelményrendszerének igyekeznek megfelelni, hanem a közoktatás részeként, tudatos oktató-nevelő tevékenységet felvállalva próbálják tantárggyá formálni magukat (Antal 2002).

Milyen tevékenység jelenhet meg egy olyan cselekvéssorban, ahol a belső motiváció magas szintje elengedhetetlen, mégis lecsapódhatnak benne az iskolai kényszerűségek: osztályzatot, számonkérést, vizsgát kell teljesíteni, és ahol erre a cselekvésre állami normatívát kell biztosítani, megfelelő végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógussal a háttérben.

Kísérletünk erre próbál választ keresni, mint ahogy azt is homloktérbe helyeztük, hogy az oktató-nevelő környezetben ne csak a tananyag megválasztása és átadása legyen a hangsúlyos, hanem azok a direkt és indirekt módszerek is, amelyek a motivációt megfelelő szinten tartják.

A célcsoport a környei Kisfaludy Mihály Általános Iskola 2. B osztályába járó 16 diák: 9 fiú és 7 lány. Iskolánk pedagógiai programja szerint az 1-2. osztályban *iskolaotthonos* rendszerben tanulnak a gyerekek. Egyik tanító nénijük – az alsó tagozat diák sportkörének vezetője és edzője – rendkívül fontosnak tartja a gyermekek testi nevelését. Ennek köszönhetően a második évre osztályának hozzáállása a mozgáshoz, a sporthoz igen pozitívnak mutatkozik. Az osztály másik tanítónője drámapedagógiát is végzett, ő a művészeti iskola bábtagozatának vezetőtanára. Pedagógiai tapasztalatait saját osztályában is kamatoztatja: tanítványai jól kommunikálnak, a szituációs gyakorlatokban, szerepjátékokban szívesen vesznek részt. A gyerekek vállalkozó szelleme kihat órai munkájukra is.

A tananyag a *Szökkenjünk, ugráljunk modul*, amely 18 tanóra modulvázlatából áll (Lévai 2004), mely tartalmazza: 1. A tevékenységeket a teljesítés idejének megjelölésével (minden modul egy-

egy 45 perces tanórára van kidolgozva). 2. A konkrét, megvalósítandó tevékenységeket, melyekkel kiemelt készségeket, képességeket fejleszthetünk. 3. A célcsoportot, korosztályt (jelen esetben 1-2. osztályos fiúk és lányok részére összeállított programot). 4. A tanulásszervezés módját, munkaformákat, módszereket. 5. A mellékletet, mely részletesen leírja a feladatokat, és pontos utasításokat ad végrehajtásukhoz, továbbá kitér az órán szükséges eszközökre is.

A modulvázlatok három részből állnak:

1. *Ráhangelés – bevezető rész.* A ráhangelő játék, fogócska elválasztja a táncórákat a „külvilágtól”, megadja az alaphangot az órákhoz. A játékokon keresztül kialakul a gyerekek szabálytudata, az alkalmazkodóképesség, helyzetfelismerés képessége. Fejlődik erőnlétük és állóképességük, gyorskoordinációjuk.

2. *Az óra tartalmának feldolgozása (törzsanyag).*

a) *Ugróiskola* mint a mozgástanulás, a mozgásszabályozás alapja (1.1.–1.10. modul). Az ábrák alkalmazásával tudatosul a gyerekekben, hogy mozgásukkal mit lehet szabályozni (például: támasztékok, irányok, irányváltások). Kreatív lesz mozgásuk, képi gondolkodás módjukat fejlesztik a modulok ábrái. Kialakul mozdulatlátásuk, mely közvetlenül ösztönzést ad egyéni ötleteik megjelenítésére, az önálló feladatmegoldásra.

A 2.1.–2.8. modul anyaga a *ritmikai fejlesztésre* épül. Fontos momentum a vizuális és auditív jelek felismerése és mozgásos formává változtatása, a zenei ritmusképletek beillesztése a mozgásfolyamatokba. A tanuló rávezetése, hogy a kezdeti táncmatériához kapcsolja az improvizálás lehetőségét. A fogalmi rendszer kialakítása, új fogalmak megismerése, tudatosítása is a modulok törzsanyagának része. A modulok végső célja a tanítási-tanulási folyamatban szerzett elméleti és gyakorlati információk önálló felhasználása, beépítése a mozgásba, melyek biztos alapot nyújtanak a gyermekek későbbi táncstanulásához.

b) *A gimnasztikai fejlesztő gyakorlatok* célja a táncelőkészítés, a megfelelő testtartás, testharmonia kialakítása. A folyamatos izomerősítések (gerinc, hátizom, oldalizom, comb- és hasizom, talp- és lábizom erősítése) a rugalmasságot, gyorskoordinációt fejlesztő gyakorlatok mind megalapozzák az esztétikus, dinamikus mozgást.

c) *A mozgás levezetése játékkal* fontos feloldása a munkafolyamatnak. A gyerekek ároklityázás, pályavázás közben is fejlődnek: mérhetően fejlődik elrugaszkodó, talajfogó, irányváltó képességük, ugrótechnikájuk.

3. A modulok végén leírt *értékelés, összegzés* felvázolja az óra feladatainak megfelelő teljesítése esetén az elért (várható) eredményeket. A gyerekekkel együtt értékeljük, mit sikerült megvalósítani a modulvázlat feladataiból. Mindenkinek saját magához kell mérnie az órai teljesítményét, és nem társához. Fontos a gyerekek pozitív megerősítése, motiválása a munka értékelése során.

Összegzés, konklúzió: a gyermekek örömmel fogadták a tanulás új módszerét. A kísérlet végén az általuk kitöltött tesztek összesítése tükrözi véleményüket a *Szökkenjünk, ugráljunk modulról* (László 2008).

Szeretnek mozogni, a játékokban örömmel vettek részt, az ugrós gyakorlatokat szívesen hajtották végre. A gyakorlatokhoz használt ábrákat értették, megfelelő volt számukra ez a módszer, és tanárunk munkatípusát is elfogadták. Az irányított játékos mozgástanulás ténylegesen játéknak, önként vállalt feladatnak bizonyult. Elfogadták a felnőtt irányítását a tanulási folyamatban. A gyerekek kreativitásukat előhívták a játékötletek, gyakorlatok. A motiváció maga a tevékenység, és a feladatok sikeres megvalósítása miatt érzett öröm volt. A fejlődés minden gyermeknél kimutatható, az önként vállalt mozgás eredményeket hozott. Mindenki fejlődött magához képest, és ezáltal az osztály teljesítménye is pozitív irányba tendált. A gyerekek konkrétan kimutatható fizikális fejlődését a mellékelt táblázat is mutatja.

Osztály	Helyből távolugrás (méter)			Súlypontemelkedés (cm)			Ingafutás (mp)		
	ősz	tavaszi	változás %	ősz	tavaszi	változás %	ősz	tavaszi	változás %
2. b	1,17	1,30	11,57	20,28	22,31	10,00	22,75	21,98	3,38
1. b	1,28	1,23	-3,90	17,88	19,06	6,60	24,19	23,86	1,36
2. a	1,15	1,20	4,30	19,62	21,15	7,80	25,41	28,46	-12,00
3. b	1,21	1,25	3,30	20,35	22,67	10,30	23,25	22,32	4,00

1. táblázat: Átlagok összehasonlítása

Mozgáskoordinációjuk, koncentráció- és feladatmegoldó-képességük fejlődött. A tanulási zavarokkal küzdő gyermekek is láthatóan fejlődtek ezeken a területeken. A figyelemzavar okozta problémák kiküszöbölésében is segítségükre volt a program.

A *csoporttudat, a szabálytudat* pozitív irányú változása is megfigyelhető volt. A zárkózott természetű tanulók a mozgás, a játék során feloldódtak, magabiztosabbá váltak. A hiperaktív tanulók főlegesen energiáját is sikerült megfelelően lekötönni.

Kialakult mozdulatlátásuk segítette őket az analízisben. *Képi látásuk* fejlődött: ábrák, rajzok értő megsejmlélése után gond nélkül szintetizálták mozgásukat.

Irodalomjegyzék

- Antal László (2002): *Néptáncpedagógia*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Bús Imre et al. (2003): *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Falus Iván (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Kaán Zsuzsa (1990): *Egyetemes tánc történet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- László Márta (2008): *Mozgásfejlesztés kisiskolás korban. A szökkenjünk-ugráljunk modul alkalmazása*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.
- Lévai Péter (2004): *Modulvázlat a közoktatásban. Szökkenjünk, ugráljunk modul*. Sulinova Kht.
- Merényi Márta (2004): *Mozgás és tánc terápia. Pszichoterápia, 2004/2. sz. 25–32.*
- Rókusfalvy Pál (1986): *A sport és a testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (2001): *Didaktikai szövegyűjtemény*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Vasas Samu (1993): *A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés néphagyományai Kalotaszegen*. Kráter Kiadó–Colirom Rt., Bukarest.
- <http://www.citatum.hu/idezet/11813> (Norman Mailer idézet.)

A balettmesterek kihívásai a 21. században

A tudományos szemlélet szükségessége a balettoktatásban

A két évvel ezelőtti konferencián a mozgástudatos gyakorlásról tartottam előadást. Ebben a Magyar Táncművészeti Főiskolán egy évtized alatt összegyűlt tapasztalataim alapján elsősorban azt tárgyaltam, hogy milyen hiányosságokkal küzdünk növendékeink oktatása során a csökkenő jelentkezőszám és az általános edzettségi szint romlása következtében, valamint az egyre inkább fokozódó „kimeneti” elvárások nyomása alatt, és áttekintettem néhány baletton kívüli képességfejlesztésre alkalmas módszert. Jelen előadásommal folytatni kívánom a megkezdett gondolatmenetet egy másik aspektusból: a *klasszikus balett* és az *oktatói oldal* felől megközelítve.

Az oktatói attitűdök vizsgálata a Magyar Táncművészeti Főiskolán

A Magyar Táncművészeti Főiskolán – kevés kivételtől eltekintve – hiányzik a balettmesteri gárdából a hivatásuk tudományos szintű megközelítése, egyfajta nyitottság és az „élethosszig tartó tanulás” manapság sokat emlegetett igénye.

El kellene döntenünk, hogy a *balettmester* kifejezésben a „mester” szó melyik jelentését tartjuk magunkra nézve érvényesnek: *iparos, szakember, szaktekintély, művész* vagy *oktató*? A középkorban még az iparosoknak is hosszú tanulmányutakra volt szükségük, hogy mesterekké váljanak, egy igazi *szaktekintély* azonban végképp nem nélkülözheti tudásának állandó felülvizsgálatát és bővítését.

„Ez volt a mestersége is: tánctanár, előkelőbbben mondva balettmester” (Dayka Margit színművész édesapjáról, Dayka Jánosról). A balettmester szó tehát ne csak egy arisztokratikus hangzású megszólítás, de valós tartalommal bíró *rang* legyen, főleg az *egyetemmi válás* küszöbén a bolognai rendszerben, hiszen a felsőoktatási törvény is *szigorú elvárásokat* fogalmaz meg az oktatókkal szemben (vö. 2005. évi CXXXIX. törvény 87. és 91. §).

A 2009 szeptemberében lezajlott balettmesteri továbbképzésen számtalan, az elhangzottaktól kategorikusan elhatárolódó megjegyzés hangzott el, melyek az ismeretek bővítésének, az addig megszerzett tudás felülvizsgálatának még a *lehetőségét* is kizárták.

Pedig a jelenlegi oktatói gárda anatómiai és biomechanikai ismeretei nem érik el a nemzetközi nívót (személyes tapasztalat: The Royal Ballet School, London, 2008). Nem tudunk megfelelő válaszokat adni a végzett hallgatókkal szemben támasztott nemzetközi kihívásokra, és eközben sajnos egyre több az egészségkárosodást szenvedett hallgatónk.

Elengedhetetlenül szükség lenne tehát egy új tantárgy bevezetésére a balettpedagógus-képzésben az *anatómiai ismeretek és a balettmódszertan összekapcsolása* érdekében, valamint a jelenlegi oktatók folyamatos továbbképzésére ezen a téren. Ezzel egyfelől erősíthetnénk a *klasszikus balett képességfejlesztő aspektusait* (a biomechanikailag helyes instrukciókkal irányított *plié* például kihát a forgásokra, az *en dehors*-ra és az *à la seconde* helyzetre is). Másfelől hangsúlyosabbá válhatna az *egészségvédelem*; és *leküzdhetnénk* az évtizedek alatt kialakult, és a biomechanikai tájékozottság hiányából fakadó *metodikai tévedéseket* (pl. központbeállítás – medence koordinációja, lábfejhasználat – spicc munka – ugrástechnika stb.).

Az iskolával kapcsolatban megfogalmazott hallgatói és külső kritikákra az „arisztokratikus” elzárkózás, a sértődés vagy az „ellentámadás” a leggyakoribb reakció. Ezzel az attitűddel nem tudunk sem *igazi* egyetemmi válni, sem lépést tartani a világgal.

Általánosan elfogadott nézet, hogy nem minden jó táncosból lesz *jó balettmester*. Ez azonban nemcsak azt jelenti, hogy a balettmesternek bizonyos plusz képességekkel is rendelkeznie kell (pl. pedagógiai érzék, az ego háttérbe szorításának képessége), hanem azt is, hogy a *művészi szemlélet mellett* legalább olyan erősnek kell lenni a *tudományos igényű megközelítésnek* is.

Vannak előtünk pozitív példák. Vaganova nézetei *A klasszikus balett alapjai* című művének bevezetőjében olvashatók, és külön figyelmet érdemelnének minden balettoktatótól. Közvetlen tanítványa, Merényi Zsuzsa írásai a legkülönbözőbb témákban születtek: *A klasszikus balett módszertana I-IX.* (1985) és *A kombinációk tanításának módszertana* (1987) mellett *Az improvizáció a táncpedagógiai gyakorlatban* (1977), *Balettszínpad és balettkisiskola* (1964), *Egy kinetográfiai leletről*, továbbá Szentpál Olga: *Mária lányok* (1987), *Korabeli tudósítások a marathóni táncversenyekről* (1989) stb. Szintén a szakma minden aspektusa iránt érdeklődött a polihisztor házaspár másik tagja, Lőrinc György is, aki „úgy látta, hogy az Intézetben nincs olyan szakember, aki a sérülést szenvedett növendékeket rehabilitálná. 1980 körül beiratkozott a Gyógytornász-képző Főiskolára, és el is végezte azt” (Lőrinc 2005, 137). Az Állami Balett Intézet és az MTF egykori szaktanárai közül írt még tanulmányokat Éhn Éva, Nádasy Marcella, Szentpál Olga, és ki kell emelni a doktori címet szerzett Szalay Karola *A tánc a képzőművészetben* című diplomamunkáját is.

Ma még a vezető oktatók között is kevés a példa a publikációkkal jelentkező balettmesterekre, és még kevesebb a tudományos előadást tartó, könyvet író tanár (Sebestény Katalin átdolgozta Merényi metodikáját, és az MTF jubileumi kiadványaiban találkozunk még néhány írással).

Táncstudomány a világban

A tánc történetben is számtalan bizonyítékát találjuk annak, hogy mindig voltak a mesterségüket tudományos igénnyel művelő balettmesterek, hiszen e nélkül a műfaj nem is fejlődhetett volna jelenlegi színvonalára. Maga a 90°-os *en dehors* is annak az anatómiai megfigyelésnek köszönhető, hogy kirotációban könnyebben és magasabbra lehet emelni a lábat, és később érijük el a csontos végtag helyzetet.

A reneszánsz mesterek tudományukat, a „tudós táncművészetet” (scienza dell’arte del danzare) valóban szerteágazó műveltség – matematika, filozófia, verstan és zene – birtokában fejlesztették tovább. Jelképük a körző és homokóra volt. Egyes mai kutatások alapján elképzelhető, hogy az udvari táncok beható ismeretén túl még a titkos boncolásokon is részt vettek *anatómiai ismereteik* bővítéséhez. Később a *fizikai aspektus*, azaz a technika (a *pliék* fontossága, a kar koordinációja, a forgástechnika stb.) fejlődése után az *akadémikus rendszerezés, kanonizálás* időszaka következett (Királyi Táncakadémia), majd a *filozófiai-esztétikai gondolkodás* erősödött fel (a felvilágosodás korában J.-G. Noverre úgy vélekedett, hogy a tánc nem díszítő, hanem *kifejező előadó-művészet*). A romantikus balett 19. századi fénykorától kezdve a tánc esztétikai hátterének váltakozása eredményeként következtek a tánc történet különböző új korszakai, és jöttek létre a 20. századi modern stílusok is, melyek a balettel szemben határozták meg filozófiájukat, célkitűzéseiket.

A tudományos szemlélet a modern tánc különböző iskoláiban felerősödött – pl. Lábán Rudolf kutatásai és *táncjelírása*; Dienes Valéria *orkesztikai rendszere*: a tér, az idő és a dinamika aspektusai a táncban –, a klasszikus balett világában viszont háttérbe szorult az előadó-művészet mögött. Vaganova volt a klasszikus balettmódszertan utolsó rendszerezője, a balettnyelv pedig inkább koreográfiai síkon, és a sportból vagy éppen a modern táncokból érkező hatásoktól fejlődött tovább. Balanchine és főként Forsythe munkásságának köszönhetően a klasszikus balett esztétikai és fi-

zikai-technikai elvárásrendszere is jelentősen megváltozott: bevonta „a tudós táncművészetbe” a sporttudomány és a biomechanika eredményeit. Nem véletlen, hogy pont Balanchine „talált rá” a Pilates-technikára, Forsythe pedig kimagasló anatómiai, biomechanikai tudással rendelkezik. Mindketten észrevették, hogy a fokozott elvárások miatt *tönkrementek táncosaik*, így változtatni kellett metódusukon. Az sem véletlen, hogy éppen az Egyesült Államokban a legerősebb a *tánc-tudományos szemlélet a balettoktatásban* (még a nem hivatásos szinten is).

A 20. században a táncsal kapcsolatos kutatások *interdiszciplináris szinten* már számos tudományágban megjelentek: a színháztudományok és az esztétika mellett a reformpedagógia, a pszichológia (táncgyógyászat), az orvostudomány, a sporttudomány, a műszaki tudományok, a biomechanika, a szemiotika (jelrendszerek) vagy a szociológia területén.

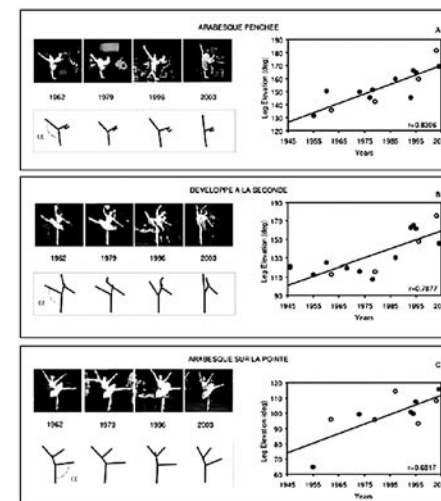
A 21. századra a táncosokkal szemben támasztott elvárások tekintetében is lezajlott a *globalizáció*: már nem lehet alkat, mozdulat vagy például az extenzió mértéke alapján olyan tisztán elkülöníteni a „régitől”, és egyre erősebb a tánc fizikai és sport aspektusa: a teljesítőképesség határai kitolódtak. Ezért erős és fontos „Nyugaton” a *tudományos háttér* – no és gazdasági okokból: a sérült táncosok sokba kerülnek. Hágában külön kórházi szárny működik táncosoknak, muzikusoknak kiváló *specialistákkal*. Eric Franklinnek saját intézete van Svájcban, a Laban Intézet pedig a világ legjelentősebb tánc-tudományi központjaként képzeli a szakembereket Londonban: az első tánc-tudományi mesterszak (MSc) is itt jött létre. Nem ritka, hogy mesterek és táncosok különböző területeken tudományos fokozatot szereznek. Sajnos ebben a szemléletben erős lemaradásai vannak az MTF-nek, és Magyarországon a kortárs táncszakma is előttünk jár.

A fentiekből kiderül, hogy a táncsal kapcsolatos kutatások nemcsak az amerikai egyetemeken szaporodtak meg az utóbbi évtizedben. Csak néhány kiragadott példa: az interneten böngészve számtalan tudományos kutatás, cikk található a tánc témakörében.

1. A táncot negyvenévesen tanulni kezdő fizikaprofesszor, Ken Laws (Dickinson College, Carlisle, Pennsylvania) megfigyeléseiről könyvet is adott ki Cynthia Harvey-val, az ABT egykori primabalerinájával.

2. A University College London (UCL) civilek, capoeiraoktatók és a Royal Ballet táncosainak agyi tevékenységét hasonlította össze, miközben általuk tanult és nem tanult mozgásokat figyeltek.⁹¹ Az agyban a tükrösejtek rendszere segít megérteni más emberek cselekvéseit, és azok imitálását is megtanulni. A „beleérző képesség” bizonyos fokig már a majmoknál is megfigyelhető, és az embernek valószínűleg evolúciós előnyt jelentett, hogy képes volt más kárán tanulni, beleélni magát egy-egy helyzetbe akkor is, ha nem vele történt meg, csupán látta az eseményt. Az UCL professzora, Patrick Haggard (Institute of Cognitive Neuroscience) kimutatta, hogy egy sérült táncos kevésbé esik ki a gyakorlatból, ha nézi a társak gyakorlását. A táncos agya úgy értelmezi a balettmozdulatot, ahogy egy capoeirásé nem képes, a civilekhez viszonyítva pedig mindkét csoportnak nagyobb intenzitással dolgozik ez az agyi területe.

3. Elena Daprati, a Római Egyetem kutatója a londoni The Royal Ballet *Csipkerózsika* előadása fotóin követte a lábemelések fejlődését (1946–2004), és laikusokkal is tesztelte, hogy melyiket találják a legszebbnek (Daprati, Iosa és Haggard 2009). Úgy ítélte meg, hogy a közönség nyomására zajlott le a tánc fizikai határainak kitolódása a klasszikus balettben.



1. ábra

Egy lehetséges fórum az előrelépésre

A tánc-tudományos kutatások egyik legjelentősebb fóruma a Nemzetközi Táncgyógyászati és Tudományos Társaság (IADMS). Az 1990-ben alakult nemzetközi szervezet tagjai között táncgyógyászatban dolgozók (orvostól a gyógytornászig), tanárok (balettmestertől a Pilates- vagy Alexander-oktatókig), tánc-kutatók és táncosok vannak. Tagsága a kezdeti 48-ról mára 900 főre nőtt, akik 35 országot képviselnek, és évente megrendezett konferenciákon gyűlnek össze kutatási eredményeik bemutatására és szakmai vitákra, eszmecserékre. Az IADMS egyik kiemelt célja, hogy elősegítse a tánc és az orvostudomány közötti kommunikációt, ezért a konferenciák résztvevői, előadói és a tagság körében is törekszenek a *kiegyensúlyozott* arányokra, ezzel is biztosítva a táncművészet foglalkozók egészségének, jólétének támogatását. A szervezetnek magyar származású tagjai is vannak, de Magyarországon élő, dolgozó szakember nincs közöttük, és nem képviselteti magát az MTF balettmesteri testülete sem. A szervezet nagy örömmel fogadott 2009-es konferenciáján, mert céljuk az amerikai dominancia megszüntetése és új „tagországok” felvétele, elsősorban „keletre” nyitással. A lehetőség adott, hogy főiskolánk bekapcsolódjon a nemzetközi tánc-kutatás vérkeringésébe, és együttműködések építsen ki patinás intézményeivel.

Irodalomjegyzék

Daprati, E., Iosa, M. és Haggard, P. (2009): *A Dance to the Music of Time – Aesthetically-Relevant Changes in Body Posture in Performing Art*. <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0005023>

Kaposi E. (1969): Adalékok az európai és a magyar táncmesterség történetéhez. *Tánc-tudományi Tanulmányok*, 1969–1970. 163–194.

⁹¹Human See, Human Do: Ballet Dancers’ Brains Reveal The Art Of Imitation. *Science Daily*, 2005. január 12. <http://www.sciencedaily.com/releases/2005/01/050111175358.htm>

Lőrinc László (2005): *Ég és föld között*. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
Merényi Zsuzsa (1964): Balettszínpad és balettiskola. *Táncstudományi Tanulmányok*, 1963–64.
Merényi Zsuzsa (1977): Az improvizáció a táncpedagógiai gyakorlatban. *Táncstudományi Tanulmányok*, 1976–77.
Merényi Zsuzsa (1985): *A klasszikus balett módszertana I-IX*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Merényi Zsuzsa (1987): *A kombinációk tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Szentpál Olga (1987): Mária lányok. *Táncstudományi Tanulmányok*, 1986–87.
Szentpál Olga (1989): Korabeli tudósítások a marathóni táncversenyekről. *Táncstudományi Tanulmányok*, 1989.
Vaganova, A. (1950): *A klasszikus balett alapjai*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
Vitányi Iván (1963): *A tánc*. Gondolat, Budapest.

Sárköziné Detvay Zsuzsanna

A művészet és a nevelés

A tánc és a színházi előadás hatásvizsgálata

A művészeti nevelés jelentősége

Hivatásom a táncművészet, a tánc és a mozgás oktatása, melyhez számomra egyértelműen kapcsolódódik a fizikális és mentális fejlődés, az egészséget elősegítő kiegészítő technikák keresése és tanulása. Így tehát egészségtan-tanári és gyógymasszőri tapasztalataim is – a technikai tudás átadásán túl – a művészet, a tánc és mozgás, a nevelés és tanítás kontextusában szeretném láttatni és proponálni, mert fontosnak tartom az egészségnevelés és -megőrzés alternatíváinak beillesztését a művészetoktatás folyamatába.

Munkám során naponta kapcsolatba kerülök mozgást szerető vagy éppen még csak megszeretni vágyó, különböző korosztályú gyerekekkel és felnőttekkel, ami szerteágazó és sokoldalú tapasztalatszerzésre ad lehetőséget.

Meggyőződésem, hogy mindennemű oktatás, nevelés elképzelhetetlen a saját kultúránkra és hagyományainkra épülő, ugyanakkor szereteten, elfogadáson és megismerni akaráson is alapuló, jól átgondolt stratégiai tervvel rendelkező, minden korosztályra kiterjeszhető művészeti nevelés alkalmazása nélkül. Véleményem szerint bármely művészeti ág integrálása az oktatásba – vagy a hagyományos oktatási rendszer mellett, de azzal együttműködve –, „eszközként” használva erősen befolyásolja, stimulálja a kognitív fejlődést. Teret ad a fizikai, mentális, intellektuális és kreatív fejlődési folyamatoknak. E folyamat aktív részese ugyanúgy a pedagógus is, mint a diák. Azt is mondhatnánk, hogy ez nem más, mint egy kölcsönhatásokkal teli, közös projekt. Mindez fontos összetevője a mostanában előtérbe került kompetenciaalapú oktatásnak.

„A 21. század, vagyis a jövőnk attól függ, milyen lesz a magyar kultúra, mert a jövő a szellemi értékekben van, és a kreativitás lesz a »jelszó«.

Ezt a feladatot a fiatalokra kell bízni, mert akkor teremthető meg a szép jövő.” – Vizi E. Szilveszter, a Magyar Tudományos Akadémia elnökének szavai pár évvel ezelőtt hangzottak el, és azóta is a fülemben csengenek. *Kultúra, kreativitás és fiatalok*: három fontos kulcsszó számomra is.

A kultúrának társadalmi szinten meghatározó szerepe van, az adott társadalom hagyományaira, a generációról generációra öröklődő tudásra, szellemi javakra és életmódmintázatokra is épül. A *kultúra* funkciói Klein (1993) megfogalmazása szerint: 1. „Szemüveg”, mely meghatározza az érzékelés és a kogníció mikéntjét, kereteit. 2. Az emberi viselkedés alapját képező motívumok egy részét szolgáltatja. 3. Meghatározza (mindenfajta) értékelés kritériumait. 4. Az identitás alapjául szolgálhat. 5. Jellegetes kommunikációs módokat biztosít. 6. Befolyásolja a társadalmi rétegződést. 7. Befolyásolja a termelés és a fogyasztás rendszerét.

A művészetek a kultúra fontos alkotóelemei. A művészetnek fontos összetevője a vizuális kultúra, a vizuális művészet, amely a látható világ érzékelésének, megtapasztalásának és „használatának” módja, de kultúránként változó, hogy mekkora hangsúlyt kap. A művészet alapvetően magában foglalja a jelen és a múlt értékeit, annak megismerését, ugyanakkor fejleszt, alakítja az ehhez

szükséges készségeket, képességeket és látásmódot is. A vizuális területeken az ingerek gyakorisága rohamtempóban nő, és ennek következtében a vizuális nevelés fontossága is vitathatatlaná vált.

A *kreativitás* a pszichológia által használt fogalom, amely összekapcsolja az emberi tevékenységet és annak minden aspektusát a kultúra általános fogalmával. Ahogy Vitányi Iván mondja: minden mozgás, cselekedet, amit az ember tesz, belső indíttatású, a saját kreatív döntésünk. Saját gondolatokat és tetteket indít útjára, és ezzel együtt alkot újat, kreatívan valami egyéni megoldást találva. Ez az állandó, gyakorlati síkon létező, folyamatosan mozgó állapot épít, alakít. Így – mint a kultúra egy összetevője – az emberi mozgás a cselekedet és gondolat motiválója, fontos eleme, valamint lényeges kiaknázandó területe kell, hogy legyen a személyiség fejlesztésnek, az alkotóművészetnek és általában a nevelésnek is.

Széles tárházából a pedagógus, a fejlesztő szakember kompetenciája kiválasztani az adott gyerek vagy csoport aktuális feladatát, és hozzásegíteni az élményt adó, sikeres feladatmegoldáshoz.

Mi, felnőttek nemcsak megteremtettük, de felelősek is vagyunk azért a világot, kultúráért, amelyben élünk, ahol az érték közvetítő szerepét mi töltjük be, s melybe példamutatásunkkal is segítjük „belenőni”, szocializálódni a felnövekvő generációkat, a jövő nemzedékét. A kultúráért, melynek nemcsak meghatározó szerepe van, és kell is, hogy legyen minden társadalom életében, hanem egyben minősíti is az adott társadalmat a világ szemében.

Ebben a mai, ambivalensnek látszó világban a kultúrának és a kreativitásnak – véleményem szerint – még nagyobb, kiemeltebb szerepet kellene kapnia. Az óvodai nevelőmunkában már nagyon sok esetben megalapozott érdeklődést, fogékonyságot és nyitottságot legfőképpen a kiskorúak körében lenne fontos legalább megtartani, de még inkább fokozni az egyéni rátermettség és tehetség figyelembevételével.

A kultúra és a kreativitás lényeges kulcsszavakként is definiálhatók. Mégis sokkal többet jelentenek ennél. „Kulcskérdések” ezek, melyek tettekké alakulva valóban jövőnk zálogai lehetnek, melyhez jó alapot szolgáltathat például a művészetre nevelés. Úgy gondolom, hogy talán soha nem volt még ennyire időszerű a művészeti nevelés kérdésköre és létjogosultsága, mint napjainkban. A világban végbenő erőteljes változások az élet minden területén érezhetőek. Kihatással vannak mindennapjainkra is, érintik kulturális életünket, neveltetésünket, és befolyásolhatják egészségi állapotunkat is.

Ezen hatások úgy társadalmi, mint egyéni szinten megmutatkoznak, és ennek következtében a makró- és mikroközösségekben végbemenő negatív irányú változások is nyomon követhetők, sőt a tudományos élet képviselőinek köszönhetően definiálhatóak, statisztikailag is megjeleníthetőek lettek.

A megnőtt, megváltozott elvárásokhoz való alkalmazkodás egyre nehezebbnek tűnik, minden korosztályt érint, de a különböző életszakaszokban más jellegű és mértékű mentális „terhekkel” járhat együtt. Így viszont sajnos háttérbe szorulni látszanak a valós emberi értékek, az eddig „érvényben lévő”, társadalmilag közvetített és elfogadottnak vélt normák is. Mindezek következménye lehet például a szorongás, depresszió, stressz, a deviáns viselkedési formák növekedése és a distress is, melyet a mentális és fizikális egészségi állapot romlása, a mozgásszegény, önpusztító életmód is követhet. Ezek egyre fiatalabb korcsoportoknál jelentkeznek manapság, és az oktatás területét is erősen érintik. Így társadalmi szinten ezek a tényezők együttesen, már problémálatlantként, komoly megoldandó feladatként jelenhetnek meg.

Az oktatás területén a hangsúly az alapkészségek és a kulcskompetenciák fejlesztésére helyeződött. Emellett fontos, hogy az egyén képessé váljon bármely életszakaszában akár teljes életpálya-módosításra is. A feladat nem egyszerű, hiszen a ma nevelői (szülők és tanárok) egyben a múlt és a jelen érték közvetítői is, de rájuk hárul a jövő érték közvetítőinek kinevelése is, ami még komplexebbé teszi az amúgy sem egyszerű helyzetüket.

A társadalom egészséges fejlődése érdekében azonban lényeges, hogy a benne élők, egészségesebbek, hatékonyak és konstruktívak legyenek, mert az egyéni fejlődés, a kiegyensúlyozott életmód magával hozhatja az örömteli munkamorált is. A jó „csapatszellem”, a közös célért küzdő, dolgozó közösség hatékonysága pedig minőségileg is fokozottan elismert, ezért a társadalmi fejlődés szempontjából sem lehet közömbös.

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26-27. cikkelye szerint: „a nevelésnek az emberi személyiség kiteljesedésének irányában kell történnie, valamint erősítenie kell a tiszteletet az emberi jogok és az alapvető szabadság iránt”, illetve „mindenkinek joga van szabadon részt venni a közösség kulturális életében, élvezni a művészeteket, valamint a tudományos haladás és eredmények részesének lenni”.

A művészetoktatás, a művészeti nevelés – de a művészetterápia is – valószínűsíthetően nem véletlenül került „terítékre” ismét a világ számos országában. Egyes országokban a művészetoktatás nemhogy fontos eleme, de kötelező része is az oktató-nevelő „munkának”. Hiszen ez az „oktatási módszer” többek között az egyéniség teljes kifejlődéséhez segít hozzá azáltal, hogy fejleszti az önismeretet, és a problémamegoldó képességet, mellyel oldja a szorongást és segíti a társas kapcsolatokat, a szocializációt és egyben az önérvényesítés megfelelő alakulását is. Ezen átfogó nevelésnek az alapvető és elengedhetetlen összetevője a kultúra és a művészet. Társadalmi és egyéni szinten egyaránt meghatározó szerepük van, hiszen kölcsönhatások sorozatán keresztül hatnak. A művészeti nevelés megoldást jelenthet azoknak, akik inkább a múlthoz való visszafordulást választják, de azoknak is sok lehetőség rejlik benne, akik a kreatív, új megoldásokat és gondolatokat részesítik előnyben.

Ennek a távoli múltban gyökerező oktatási módszernek lényeges hozománya, hogy társadalmi és egyéni szinten egyaránt hatékony. Az adott közösség saját kultúrájára és hagyományaira építve alakíthatja ki a művészetoktatási modelljét, mint „átfogó” nevelési lehetőséget. Hatásos „eszközként” stimulálja többek között a kreativitást, a konstruktivitást, de nem utolsó sorban fejleszti az egyén önismeretét és problémamegoldó képességét, segíti a társas kapcsolatok kiépülését: tehát az egyéniség teljes kiteljesedéséhez is vezet, ezáltal oldja a szorongást is. Segíthet egy-egy probléma feltárásában, feldolgozásában, de még a stressztűrő képesség és a megküzdési stratégia kialakításában is.

A nevelés „működtethető” területei közé tartozik a mozgás, a tánc, a zene, a dráma, az irodalom, a játék, a színjátás, a vizuális művészetek, a képző- és iparművészet éppúgy, mint a mese-olvasás, a festészet és a rajz. E területek között átjárhatóság van. A táncművészet például szorosan összefonódik a zenével és társművészeti ágakkal. Maga a tánc, a mozdulat, mozgás a kommunikáció egyik ősi eszköze, és egyben az önkifejezés egyik ősi formája ugyanúgy, ahogy a gesztus, a mimika, a ritmus és a zene is. A ma virágzó és szaporodó terápiás módszerek nagy része is ezekből a művészeti ágakból válhatott hatékonyan működő egészségmegőrző vagy gyógyító eljárássá, és külön-külön, önálló módszerekként is kiválóan megállják a helyüket.

A fentiekből adódóan felvetődik a kérdés, hogy ha ezek a terápiás módszerek – pl. mozgás-, tánc-, játék-, mese-, rajz-, zene-, biblioterápia, drámapedagógia, pszichodráma –, melyek részei a művészetterápiának és a művészeti nevelésnek is, és alkalmasak a személyiség kibontakoztatására, fejlesztésére, a test és a lélek egységének, egyensúlyának megteremtésére, a szorongás oldására, kezelésére, akkor vajon *prevencióként* is megállják-e a helyüket? Főleg, ha ezek a lehetőségek együtt, integráltnak is működtethetőek, és így több oldalról fejthetik ki hatásukat.

Következésképpen a különböző művészeti ágak integrálása az oktatásba, akár a hagyományos oktatási rendszer mellett, de azzal együttműködve, „eszközként” is jól működhet, és mindenkorosztályra kiterjeszhető. Az oktató kreativitásától függően ugyan, de mindenképpen elősegítheti a nyugodt, bizalmi légkör kialakulását, megkönnyítheti a pedagógus és a diák közötti megértő,

segítő, kooperatív kapcsolat létrejöttét, színesítheti, érdekesebbé, szinte észrevétlenné teheti az ismeretátadást, ezzel is emelve az oktatás minőségét. Mindemellett integrálja és teret ad a fizikai, mentális, intellektuális, kreatív fejlődési folyamatoknak, és stimulálja a kognitív fejlődést is. Mindezek fontos összetevői a ma célként kitűzött kompetenciaalapú oktatásnak-nevelésnek is, melyben nemcsak a pedagógus, hanem a diák aktivitására is nagy hangsúly esik. Úgy is mondhatnánk, hogy ez egy kölcsönhatásokkal teli, közös projekt.

Mozgás és tánc. A világegyetemben végbemenő minden változás folyamat, mozgás, amely egyben minden anyag és élőlény létezési formája is. Az emberi test mozdulatai többfélék lehetnek. Függenek a céltól és a megnyilvánulási területüktől. „Minden, amit az ember tesz, az mozdulat-indíttatású”, vagyis akkor „az emberiség mozdulattörténete talán annyi, mint az emberiség egész története” (Dienes 1995, 2). Merényi Márta megfogalmazása szerint „a tánc a legősibb gyógyító művészetek egyike. Felszabadítja a blokkolt energiákat, helyrebillenti test és lélek megbomlott harmóniáját”.

A mese jelentősége. A mese nem más, mint egy sajátos művészeti forma, amely tanít és szórakoztat is egyben. Ugyanakkor egy közösség akár évszázadokon keresztül gyűjtött tapasztalatait, erkölcsi-etikai normáit, értékrendjét, tudáskészletét is visszatükrözi. „A mesének életfogytig tartó hatása van”, vallja Boldizsár Ildikó. Pontosan ezért alkalmas a gyógyításra is. A mesék szoros kapcsolatban vannak a fantázia világával és fejlődésével, az álommal és a valósággal. Szembesülés a világgal, az élet dolgaival: ezek lehetnek „mintha” cselekvések vagy motívumok, olyan minták, amelyek alkalmasak a konfliktusok kezelésére is.

Rajzok, képi kifejezés. A rajzolás képessége egy a velünk született képességek közül. Többek között ez is az alapvető gyermeki kommunikáció eszköze. Megfelelő feltételek mellett a kicsinyek rajzolása és a festés spontán alakul. A gyermekrajz alapja is a mozgás. Kezdetben ennek a mozgásnak az örömét érzi, illetve a nyomhagyásnak az örömét élvezi. Csak a későbbiekben alakítja ki a saját sémáit. A rajzok elemzése nem kizárólag a pszichológusoknak a kezében hatékony eszköz, hanem akár a nevelőknek is szolgálhat „mankóként” a gyermek személyiségének a feltárásában, vagy egy-egy probléma megtalálásához, de mint stresszkezelési megoldás is szóba jöhet. Erősen valószínű az is, hogy még a rajzolóknak is szolgálhat többlet információval önmagáról. Előhívhat mélyen „elásott”, esetleg elfojtott történéseket, érzéseket. Beindíthat – tudattalanul is – öngyógyító folyamatokat is.

Egy színházi előadás hatásvizsgálata

Pán Péter. A legendás Pán Pétert, a skót drámaíró, Sir James Matthew Barrie (1860–1937) színházi művei tették világhírűvé. Az említett mese 1911-ben jelent meg könyv formájában. A mű első musical adaptációja 1950-ben készült, melynek zenéjét és dalszövegét Leonard Bernstein alkotta meg. A történetből Walt Disney is készített rajzfilmet 1953-ban, de a történet Steven Spielberget is megihlette, aki 1991-ben *Hook kapitány* címmel készített filmet belőle. Ez a történet az örök, felnőni nem akaró gyereket idézi, egyértelmű figyelemfelhívásként a gyerekkor fontosságára. Arra, hogy „soha ne nőjünk fel”, mert bepótolhatatlan, ha az igazi szeretettel teli gyerekkor kimarad az életünkből. Nem véletlen, hogy manapság már az úgynevezett „Pán Péter szindróma” is megfogalmazódott, ami a ki nem elégitett, elfojtott gyermekkori élmények és traumák összességét takarja.

A rajzok alapján vizsgált személyek körét a Pán Péter – A megtalált fiúk című mesés színházi táncshow befogadóinak, nézőinek három csoportja alkotja: két, az általános iskola első osztályába járó tanulókból álló (1. és 2. rajzi csoport) és egy óvodás csoport (3. rajzi csoport).

A rajzvizsgálat tárgyát az első osztályos gyerekeknek közvetlenül az előadás után (1. rajzi cso-

port), valamint – az élmény maradandóságát bizonyítandó – az előadás megtekintését követően három hónappal készített *rajzai* (2. rajzi csoport) képezték. A rajzok elkészítése a gyerekek saját iskolai környezetében, a padokat egymástól a lehetőségekhez képest legtávolabb elhelyezve, halk zene mellett, az osztályfőnökük jelenlétében történt. *Az instrukció* csupán az volt, hogy a megtekintett előadásnak azt a momentumát, figuráját vagy helyszínét rajzolják le kedvük szerint, amely nekik a legjobban, illetve a legkevésbé tetszett (pozitív, illetve negatív rajzok). Kiegészítésként ugyanezek a gyerekek, akik ekkorra már néptánc oktatásban is részesültek, a táncsal kapcsolatos élményeiket is megörökítették „festményeikkel”, de ezek e munkában most nem kerültek külön feldolgozásra (4. csoport).

A vizsgálat kvantitatív eredményeiből a következőket tartom kiemelendőnek:

1. A karakterek megoszlásában Pán Péter, Hook kapitány és Giling-Galang megjelenítése a domináns, és Wendy az egyetlen olyan karakter, aki kizárólag lányok pozitív minősítésű rajzain jelent meg.

2. Pán Péter és Hook kapitány a pozitív és negatív képeken is megjelennek (Pán Péter többször tűnik fel pozitív, Hook pedig negatív képeken), ellentétben Giling-Galanggal, aki túlnyomórészt pozitív karakterként szerepel a rajzokon és mindössze négy esetben negatívként.

3. Az események szempontjából a legfontosabb momentum a csoda, mely szinte kizárólag pozitív képeken és – két kivétellel – lányok által készített rajzokon jelenik meg.

4. A kalózhajó a leggyakoribb negatív helyszín, bár jelentős számban megjelenik pozitívnak minősített képeken is, de – érdekes módon – a lányok és fiúk megoszlásában nincs nagy különbség.

Kvalitatív szempontból a következőket kell kiemelni (1-3. táblázat):

1. Az önkifejezés rajzi formája hordozhat üzenetet, lehet a kommunikáció egy lehetséges eszköze, sőt akár „segélykérésként” funkcionálhat.

2. Az összegyűjtött rajzok összességét alapul véve ezek egészséges gyermekrajzok.

3. Többnyire az intellektuális realizmus korszakának megfelelő rajz szintjén vannak, ezért érthető a helyenként megjelenő transzparencia is.

4. Jellemzőbbek lehetnének az emocionálisan felnagyított részletek is, de erre kevés példát találtam.

5. Többnyire azt rajzolták le, amit a színpadon láttak, de – számomra meglepő módon – többnyire a konkrétan látott élmények vezérelték őket rajzuk megalkotása közben.

6. A feszültségre utaló rajzi jegyeket a színhasználat aspektusában látom, ugyanakkor az „indulattanítás” is jelzés lehet erre. A negatív szereplőnek minősített Hook kapitány alakjának megjelenítéséhez az egyik alkotó csak fekete ceruzát használ ezen a képen, ellentétben a többi figurával.

7. E képi kifejezésekben a ritmusra, a dinamikára és a rajzi jegyek nyomatékára vonatkozólag csak feltételezéseim lehetnek, mivel ezek az összegyűjtött mintában – a vonalvezetés minőségére vonatkozó észrevételekkel együtt – csak kis számban fedezhetőek fel.

8. Az ágyú motívuma és az ágyúdörgés hangji effektusának képi megjelenítése kizárólag a 3. csoportnál fedezhető fel, valószínűsíthető, hogy ez az előadást megelőző mese olvasásának a hatása.

Karakterek	I. csoport				II. csoport				III. csoport			
	Pozitív		Negatív		Pozitív		Negatív		Pozitív		Negatív	
	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú
Pán Péter	8	5	2	4	6	3	7	2	3	3	1	2
Hook kapitány	2	5	5	3	-	4	8	3	-	2	4	1
Wendy	7	-	-	-	7	-	-	-	2	-	-	-
Giling-Galang	15	1	1	-	11	1	2	-	1	-	-	1
Indián törzsfőnök	-	1	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Krokodil	1	-	2	3	-	1	4	1	-	-	1	1

Megjegyzés: a pozitív szereplők normál betűvel, a negatív szereplők dőlttel vannak jelölve.

1. táblázat: A leggyakoribb pozitívnek vagy negatívnek jelölt szereplők a rajzokon

Események	I. csoport				II. csoport				III. csoport			
	Pozitív		Negatív		Pozitív		Negatív		Pozitív		Negatív	
	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú
Sohaország	6	-	2	-	7	-	1	-	1	1	2	-
Csoda/Mágikus események	22	1	-	-	13	-	1	-	5	1	-	-
Kalózhajó/Pirate	3	6	6	4	-	5	9	3	-	2	2	2
Hook kapitány kampókeze	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
Ágyúdörgés	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	3
Csata/Pán Péter és Hook harca	1	-	2	2	1	1	6	-	-	-	-	-

Megjegyzés: a pozitív események normál betűvel, a negatívak dőlttel vannak jelölve.

2. táblázat: A leggyakoribb pozitívnek vagy negatívnek jelölt események a rajzokon

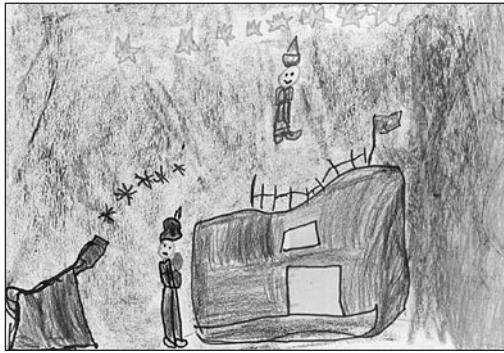
Karakterek	Pozitív	Negatív	Események	Pozitív	Negatív
Pán Péter	28	18	Sohaország	15	5
Hook kapitány	13	24	Csoda/Mágikus események	42	1
Wendy	16	-	Kalózhajó/Pirate	16	26
Giling-Galang	29	4	Hook kapitány kampókeze	1	2
Indián törzsfőnök	3	1	Ágyúdörgés	1	6
Krokodil	2	12	Csata/Pán Péter és Hook harca	3	10

Megjegyzés: a pozitív események normál betűvel, a negatívak dőlttel vannak jelölve.

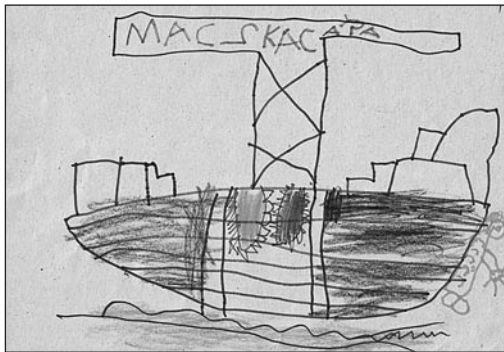
3. táblázat: Összesítő táblázatok



1. kép: Iskolás lány 3 hónappal az előadás után készült emlékrajza („a legfélelmetesebb jelenet”). Közvetlenül az előadás után ugyanezt a jelenetet pozitívnek ítélte („ez tetszett a legjobban”). Itt felnagyítva ábrázolja Hook kampós kezét, és – ellentétben az első rajzával – nem színezi, csak feketével rajzolja meg figuráját. Ráadásul még hangsúlyosabban ábrázolja a sellő figuráját, nem beszélve a jellegzetes női idomról.



2. kép: Óvodás lány negatív rajza („ágyúörgés”). A negatív élményt számára az ágyúörgés jelenti, mely mély negatív tartalmat hív elő belőle. A darabban az ágyú megjelenik ugyan, de mindössze egy hangeffektet lehet hallani, ezért a csoporton belüli közös mesehallgatásnak tudható be inkább, mint a vizuális élmény hatásának.



3. kép: Óvodás fiú negatív rajza („a kalózok hajója”). Keveredik benne a könyv és a vizuális színházi élmény hatása („Pirate” helyett a könyvben szereplő „Macskacápa” feliratot használja). Érdekes, hogy emberalakot nem rajzol, de a teljes rajzi mintát alapul véve az óvén kívül csak két esetben jelenik meg a hajó orrán lévő sellő, viszont nála még női idomok nélkül. A kiterített krokodilbőr lehet problémamegoldás: a harc végére, a veszély legyőzésére utalhat.

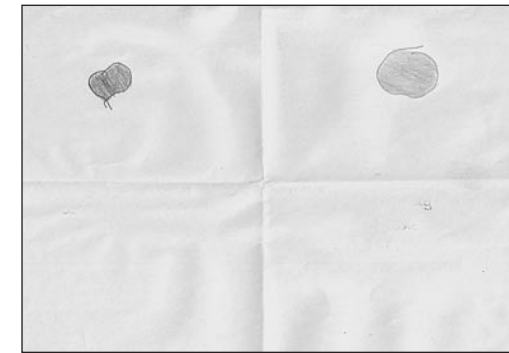


4. kép: Iskolás fiú az előadás után három hónappal készített pozitív emlékrajza. Fantáziavilág belevetítése

és megjelenítése az általa a darab legjobb részének minősített jelenetbe (Hook és Pán Péter harca – kalózhajó). Dominál a kalózok zászlója és a tenger színes élővilága, mely mellett eltörpül Hook egyetlen, fekete színnel ábrázolt alakja. Jellemző rá, hogy közvetlenül az előadás után is ezt a jelenetet rajzolta meg – ami az élmény maradáóságára enged következtetni –, de ott Hook színessel rajzolt alakja és a hajó nagy mérete a meghatározó.



5. kép: Egy állami gondoskodásban nevelkedő, sajátos nevelési igényű fiú rajza a táncról: „Én nagyon szeretem táncot, mert szeretem a mozgást, a közösséget és a zenét. Szeretnék tovább is táncolni a társaimmal.”



6. kép: Nem látó lány rajza („a Tánc szimbólumai”). 1. Piros színű szív, mert a szív egyenlő a szeretettel, és mert számára a tánc az emberi kapcsolatokat jelenti. 2. Rózsaszínnel rajzolt körforma, mely a világ, az ember és az univerzum kapcsolatára utal, és amely a harmóniát, a teljességet jelképezi, mint globális jel.

A művészeti nevelés szorongásoldó hatása

A gyerekkori szociális szorongás mérése a SASC-R/H/Experimental form háromfaktoros teszttel történt. A teszt eredményeivel bizonyítani szeretném a művészeti nevelés, a tánc szorongásoldó hatását. A felmérésben részt vevő gyermekek vizsgálata során az elemzésben a fellépő növendékek csoportja mellett hat kontrollcsoportot állítottam össze, remélve, hogy a kapott eredmények demonstrálják majd a várt hatást. Vagyis azt, hogy azokban a helyzetekben, melyek szorongást válthatnak ki, a konfliktus- és szituációmegoldó képességek tekintetében, társas helyzetfelismerés szempontjából a kontrollcsoportokkal szemben ezek a gyerekek jobban szerepelnek, negatív ha-

tásokkal szemben reakciójuk kedvezőbb. Mindazonáltal lényegesnek tartom a kontrollcsoportok egymással való összehasonlítását is.

Az SASC-R/H/ tesztcsoportok bemutatása. 1. csoport: az előadást megtekintő gyerekek csoportja, egy budai általános iskola 1. osztályos tanulói, akik közül sokan rajzoltak is. Ennek a csoportnak a tagjai hónapokkal később néptánc oktatásban részesültek iskolájukban (N=14). 2. csoport: a *Pán Péter* című előadásban fellépő gyerekek csoportja, akik egy alapfokú művészetoktatási intézmény és szakközépiskola növendékei (N=25). 3. csoport: balettelőkészítő gimnasztikát tanuló növendékeink egy csoportja (N=19). 4. csoport: a 2. csoporttal azonos helyen tanulók azon csoportja, akik nem vettek részt a vizsgálat tárgyát képező előadásban, viszont tanultak előkészítő gimnasztikát, és klasszikus balett, néptánc és musicaloktatásban is részesültek. Tudásukat a félévi és az év végi színpadi vizsgaelőadásokon mutatják be, közönség előtt (N=18). 5. csoport: egy budapesti általános iskola 1. és 2. osztályos ének-zene tagozatos tanulói (N=14). 6. csoport: az 5. csoporttal azonos korú és azonos helyen tanulók azon csoportja, akik nem ének-zene tagozatosok, táncoktatásban nem részesültek (N=14). 7. csoport: egy Pest megyei óvoda és általános iskola tanulói, akik tanultak táncolni, képzőművészeti foglalkozásuk van (festenek, agyagoznak), és zenét is tanultak (N=7). Összesen 111 teszt került felvételre (N=111).

A SASC-R/H teszt eredményei. A vizsgálatban szereplő gyermekek mintáinak életkori és szociális szorongás adatainak az ANOVA szerint statisztikailag jelentős eltérései:

1. Az *életkor*: az előadásban szereplők csoportja (2. csoport) ($\bar{x}=9.76$, $s=1.56$) a többi csoport-hoz képest szignifikánsan idősebb ($p<0.041$).

2. A *szociális szorongás új helyzetekben* (SADN) mind az előadás szereplőinél (2. csoport), mind az MTF-en előkészítő gimnasztikát tanulók csoportjánál (3. csoport) szignifikánsan alacsonyabb, mint az előadás nézőinek csoportjában (1. csoport) ($p<0.001$, $p<0.011$).

3. A *negatív értékeléstől való félelem* (FNE) az 5. csoportban a 4. csoporthoz ($p<0.004$) és a 7. csoporthoz viszonyítva ($p<0.043$) szignifikánsan magasabbnak találtuk.

4. Az *általában jelentkező szociális szorongás* (SADG) mind az előadás szereplőinél (2. csoport), mind az MTF-en előkészítő gimnasztikát tanuló csoport tagjainál (3. csoport) szignifikánsan alacsonyabb az 5. csoporthoz ($p<0.001$, $p<0.003$) és a 6. csoporthoz viszonyítva ($p<0.01$, $p<0.02-8$).

Korrelációs vizsgálati eredmények (4. táblázat). 1. Az *életkor* és a *szociális szorongás* mutatói között a vizsgálat teljes mintájára (N=111) a szociális szorongás és distress új helyzetekben (SADN) és általában (SADG) szignifikáns negatív korrelációt mutatott (-0.189, -0.198). Mind a fiúk, mind a lányok esetében hiányzik az életkor és a szociális szorongás közötti szignifikáns együtt járás.

2. A *negatív értékeléstől való félelem* (FNE) és az *életkor* között csak a művészeti képzésben nem részesülő 6. csoportnál (N=14) fordult elő szignifikáns negatív kapcsolat (-0.528).

3. A szociális szorongást mérő SASC-skálák közötti – általánosan megtalálható –, következetesen megjelenő szignifikáns együtt járás az előadás szereplőinél csak az FNE és az SADN pontszámok között mutatható ki. Továbbá a fiúk csoportjában ugyanez a helyzet az SADN és az FNE pontszámokra vonatkozóan. A 6. csoportban az új helyzetekben jelentkező szociális szorongás (SADN) és az általános szociális szorongás (SADG) pontszámai egymástól függetlenek adódtak.

	Szociális szorongás – distress új helyzetekben (SADN)	Negatív értékeléstől való félelem (FNE)	Szociális szorongás – distress általában (SADG)
Életkor			
Teljes minta (N=111)	-0.189* ($p<0.024$)	-	-0.198* ($p<0.019$)
6. csoport (N=14)		-0.528* ($p<0.026$)	
FNE			
Teljes minta (N=111)	0.454** ($p<0.000$)	X	0.444** ($p<0.000$)
fiúk (N=39)	0.505** ($p<0.000$)	X	0.351 $p<0.014$
lányok (N=72)	0.418** ($p<0.000$)	X	0.469** ($p<0.000$)
nézők (N=14)	0.673** ($p<0.004$)	X	0.588** ($p<0.000$)
szereplők (N=25)	0.439* ($p<0.014$)	X	-
3. csoport (N=19)	0.488* ($p<0.017$)	X	0.521* ($p<0.011$)
6. csoport (N=14)	0.619** ($p<0.009$)	X	0.712** ($p<0.002$)
SADN			
Teljes minta (N=111)	X	0.454** ($p<0.000$)	0.379** ($p<0.000$)
fiúk (N=39)	X	-	0.313* ($p<0.026$)
lányok (N=72)	X	-	0.389** ($p<0.000$)
nézők (N=14)	X	0.418** ($p<0.000$)	0.56* ($p<0.019$)
szereplők (N=25)		-	-
3. csoport (N=19)	X	0.488* ($p<0.027$)	0.657** ($p<0.001$)
6. csoport (N=14)	X	0.619** ($p<0.026$)	-

4. táblázat: Korrelációs vizsgálati eredmények

Példák a tánc jótékony hatására

Bízom benne, hogy sikerült demonstrálnom úgy a mozgás és a tánc, illetve ezzel együtt valamilyen talán a művészeti és a művészetre nevelés egy szegmensének fontosságát is.

Hiszem, hogy maga a tánc – mely természetesen itt „gyűjtőnévként” használatos, és magában foglal minden táncágazatot, így a mozgás, a tánc minden válfaját – olyan interkulturális kommunikációs mód, eszköz lehet, mely alkalmas gondolatok ébresztésére és átadására is az érzések, érzelmek kiváltása és kivetítése mellett. Ugyanakkor a mozdulat belső indíttatása révén fejlesztheti az énképünket is, mellyel önmagunk jobb megismeréséhez is vezet. Önismeretünk viszont segítség a problémák feldolgozásában, a stressztűrő képesség és a jól működő társas kapcsolatok kialakításához is.

A „beszélő” emberi test, mely a mozgás révén szólal meg a maga egyedi, sajátos módján és eszköztárával, nemcsak az „egyénről” szolgál információval – hanem globálisan nézve – egy adott kultúra, nép nyelvén megszólalva, az ő sajátos gondolati és érzésvilágukat tükrözve életigenlést, látásmódot, életérzéseket is közvetít. Így pedig akkor akár – korra, nemre, egészségre, betegségre, hovatartozásra való tekintet nélkül – egy nagy közös világnyelvnek is tekinthetjük.

Végezetül, de nem utolsósorban szeretném a figyelmet még a fogyatékkal élők mozgással, táncal, színházzal kapcsolatos élményei felé irányítani. Mit jelent, jelenthet számukra, mit adhat nekik, illetve miben segíthet nekik a zene–mozgás–tánc–színház, a „művelői”, előadói vagy befogadói szerep? Nagyon sokat! Kötődésem nem titkolt. Megadatott munkám során több különleges tanítvánnyal kapcsolatba kerültem. Én tanítottam Őket, és bizony Ők is engem.

„Ha javítani szeretnénk énképünkön, tisztában kell lennünk azzal, hogy először meg kell tanulnunk egyéneként értékelni önmagunkat – még akkor is, ha úgy tűnik, a társadalom tagjaként tanúsított hiányosságaink jóval meghaladják pozitív tulajdonságainkat. A fogyatékkal élő embe-
rektől sokat tanulhatunk a tekintetben, hogyan szemlélheti magát valaki pozitívan nyilvánvaló hiányosságai ellenére is. Azok, akiknek sikerült mindent magához ölelő emberséggel szemlélni önmagukat, és így szilárd önbecsülésre tettek szert, gyakran olyan magasságokba is eljutnak, ahová az egészséges emberek nem képesek követni őket” – írja Moshe Feldenkrais (2006, 31).

Sajnos velük kapcsolatban objektíven még nem tudom bizonyítani a mozgás–tánc–színház hatását, hiszen tesztek felvételére, mozgásminták, mozgásmetódusok folyamatos tanulmányozására és elemzésére – a mozgásmemória megfigyelésén kívül – még nem került sor. Ennek ellenére az a szubjektív kép, vélemény alakult bennem találkozásaink révén szerzett tapasztalataim alapján, hogy sokkal több figyelmet és lehetőséget érdemelnének ezek a különleges emberek, akik sok esetben példát állítanak elénk küzdeni tudásból, életigenlésből, toleranciából, elfogadásból, megértésből, megbocsátásból és nyitottságból.

Elgondolkodtató, melyek is a valódi értékek az életben? Mi a tanítás, a nevelés célja?

Pedagógiai hitvallás

Az idő, amit – a *Kisherceget* idézve – a „rózsáinkra”, vagyis a tanítványainkra fordítunk, az „elvesztegetett idő”, aminek egyetlen másodperce sem elvesztegetett a valóságban, hiszen a gyerekek tükröt tartanak elénk éppen úgy, mint önmaguk elé, a kérdés csak az, hogy mi – felnőttek, tanárok – bele merünk-e nézni? Mindennek az alapja – és véleményem szerint az egyetlen járható út – a gyerekek egészséges testi-lelki fejlődése és önmegvalósításuk elősegítése érdekében csak a feltétel nélküli szeretettel nevelés, tanítás lehet.

Ebből a szempontból teljesen lényegtelen az, hogy milyen szakos tanárok vagyunk, mert nem a tantárgy, hanem a tanár vagy edző személyisége lesz a meghatározó szempont ahhoz, hogy szívesen járjon az iskolába a gyerek, hogy a közös munka és küzdelem örömet okozzon számára, és maga is érezze, hogy fejlődik és eredményeket ér el. A mi feladtunk, hogy ezt éreztessük is velük.

A közös küzdelem és „munka” gyümölcse pedig be kell, hogy érjen, vagyis hogy megszerettesük azt, amit és ahogy tanítunk, és ennek tárgya lehet akár a matematika, akár a sport vagy – a mi

esetünkben – a tánc bármelyik válfaja. Hiszen ha már megszerette azt a gyermek, akkor remélhetőleg a sikerélményeknek köszönhetően a motiváció is megszületik benne: szinte észrevétlenül, önmagától, minden kényszer nélkül.

Ha a gyermekek érzik az odafigyelést, ha komolyan vesszük őket és a problémáikat megértjük, nehézségeiket, küzdelmeiket pedig átérezzük, értékeljük, az önmagukhoz felállított mérce szerint „mérjük”, és dicsérjük is őket, amivel növeljük az önbizalmukat, akkor nyitott, őszinte gyerekek dolgozhatunk együtt egy bizalmasnak mondható kapcsolatban, ami azonban nem zárja ki a kemény munkát és az építő jellegű, akár erős kritikát sem a fejlődés érdekében.

A gyerekekkel való foglalkozás: tanítás és nevelés eszenciáját egy növendékemtől kapott fényképtartóra írt, ismeretlen szerzőtől származó bölcsességgel szeretném demonstrálni, melyet azóta tanári tevékenységem mottójának is tekintek, mint „útravalót” tanítványaimtól: „Tanítás az, amikor egy életet örökre megérintesz”.

Irodalomjegyzék

- Ardó Mária (é. n., szerk.): *Játék, színjáték, személyiség: dokumentumgyűjtemény, oktatási segédanyag*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Bartos Éva (1999, szerk.): *Segített a könyv, a mese*. Magyar Olvasótársaság, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2007a): *A mese mint gyógyító erő*. http://www.jamk.hu/ujforras/9908_06.htm
- Boldizsár Ildikó (2007b): *Mi a meseterápia?* <http://www.meseterapia.hu/index.php?action=mia>
- Dienes Gedeon (1995): *Mozdulattörténet szemelvényekben*. Magyar Mozdulatkultúra Egyesület, Budapest.
- Feuer Mária (1995): *A gyermekrajzok lélektanáról*. Miskolci Bölcsész Egyesület, Miskolc.
- Gabnai Katalin (1987): *Drámajátékok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2008): *A Pán Péter-probléma*. <http://www.szinhasz.hu/index.php?id=656&cid=22807>
- Gádos Júlia (2007): *Depresszió és szorongásos zavarok gyermek- és serdülőkorban*. <http://sunrise.sote.hu/htsz/gados.htm>
- Ortner, G. (1996): *Gyógyító mesék*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (2002): *Érzelem, fantázia, Gondolkodás óvodáskorban*. Flaccus, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (2003): *Gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus, Budapest.
- Klein (1993): *Multikulturális nevelés*. <http://www.bdf.hu/tmk/pdgi/HALLGATKNAK/Seg%C3%A9danyagok/K%C3%B6cs%C3%A9n%C3%A9%20Szab%C3%B3%20Ildik%C3%B3%20-%20multikulturalit%C3%A1s/Multikultur%C3%A1lis%20nevel%C3%A9s.ppt>
- Körtvélyes Géza (1990): *A művészetek és a tánc*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K. és Stone, W. L. (1988): Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17. 84–91.
- Merényi Márta (2008): *Az élet tánc, s a tánc az élet maga*. <http://www.freewebs.com/tancterapia/miatncterpia.htm>
- Feldenkrais, M. (2006): *A Feldenkrais-módszer: egyszerű gyakorlatok a testtartás, a képzelet és a tudatosság fejlesztésére*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Noguyen, L. L. A. és Fülöp Márta (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Popper Péter (2005): *Lelkek és göröngyök – Pszichológiai írások*. Saxum, Budapest.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Rákos Etelka (1990): *Serdülőkorú tanulók szorongásvizsgálata különös tekintettel a szociális szorongásra*. (Doktori disszertáció.)
 Noverre, J.-G. (1955): *Levelek a táncról és balettekről*. Tudományos és Ismeretterjesztő Kiadó, Budapest.
 Saint-Exupéri, A. de (1977): *A kis herceg*. Móra, Budapest.
 Sehringer, W. és Vass Zoltán (2005, szerk.): *Lelei folyamatok dinamikája a képi világ diagnosztikájában és terápiában*. Flaccus, Budapest.
 Shakespeare, W. (1980): *Ahogy tetszik*. Európa, Debrecen.
 Szilágyi Mária (2007): *A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben*. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_03/szm_0703.htm
 Urbán Éva Izabella (2007): *A környezet befolyásoló hatása a szorongás kialakulásában, állandósulásában*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-01-ta-Urban-Kornyezet>
 Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai – Projekció, kifejezés, mintázatok*. Flaccus Kiadó, Budapest.
http://en.wikipedia.org/wiki/J._M._Barrie
http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_and_Wendy (Pán Péter és Wendy.)
http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Pan_%281950_musical%29 (Pán Péter musical – 1950.)
http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Pan_%281953_film%29 (Pán Péter film – 1953.)
http://en.wikipedia.org/wiki/Captain_Hook (Hook kapitány.)
<http://www.madachmusicaltanciskola.hu/pages/Cikk.aspx?p=5&id=2228> (Pán Péter és a megtalált fiúk.)
<http://www.mzmsz.hu/modul.asp?name=cikk&file=article&sid=1236> (A lisszaboni Művészet-
 oktatási Világkonferencia állásfoglalása.)

Az Orff zenei műhely múltja és jövője főiskolánkon

„Nem lehet egészen boldog az az ember,
 akinek nem öröm a zene.
 Erre az örömré tanítani kell az emberiséget,
 mert magától nem jut el odáig.”
 (Kodály Zoltán)

A zenével való találkozás minden gyermek számára elsősorban játékos felfedezés, emocionális élmény, tapasztalat és átélés. A hangok varázslatos világa, változatos ritmikája, dinamikai és hangszínbeli gazdagsága, akusztikus folyamatszerűsége különös hatást gyakorol a gyermeki képzelet, fantázia alakulására, fejlődésére. Az aktív zenei tevékenységek – az éneklés és a hangszerjáték – mozgással, táncsal, dramatikus játékkal kombinálva nem csupán a zenei érdeklődést fokozzák, hanem az érzelmi, lelki, intellektuális életünk gazdagságát is megalapozzák.

A zene szeretetére és művelésére szolgáló pedagógiai gyakorlat akkor sikeres, ha más művészetekkel összhangban történik. „A zene és tánc – teljességükben, egységükben és tökéletességükben – érzelmi és értelmi élményt, visszhangot vált ki, emocionális mondanivalót, érzelmekkel telített humán tartalmat kommunikál” (Károly 2009, 97).

Carl Orff zenepedagógiája

Az elmúlt évszázadban két nagy zeneszerző művészegyéniség vált iskolateremtő módszertani példaképpé zenepedagógiai munkássága és zenei nevelési elvei révén. Az egyik Kodály Zoltán, aki az anyanyelvű, énekközpontú zenepedagógiát részesítette előnyben. A másik Carl Orff, aki a zene–mozgás–beszéd egységét hangsúlyozta a ritmika középpontba állításával. Ezúttal Carl Orff német zeneszerző zenepedagógiai tevékenységét és módszerét szeretném részletesebben bemutatni.

A szerző életrajzával, alkotói tevékenységének hátterével, metódusának specifikumaival már megismerkedhettek hallgatóink Dr. Károly Róbert kitűnő előadásában a két évvel ezelőtt megrendezett konferencián.

Orff zenei stílusának meghatározó eleme a ritmus és az ütőhangszerek hangsúlyos szerepe. Műveiben gyakran alkalmaz ostinato-technikát és dinamikai változásokat, hangsúlyokat. Kompozícióiban a színjáték, tánc, ének és zene egyensúlya figyelhető meg. Életművéből kiemelkednek az antik tragédiákat, meséket feldolgozó operái és szcenikus oratóriumai. Utóbbiak közül való a népszerű *Carmina Burana*, a *Catulli Carmina* vagy a *Trionfo di Afrodite*.

A zeneszerző fiatalon Dorothee Günther tánciskolájában dolgozott zongorakorrepetítorként. Ott érlelődött zenei pedagógiai módszere, melyet az *Orff-Schulwerk* kötetekben foglalt össze az 1930-as években. Az öt kötet a zenei alapelemekre, hangsorokra, harmóniákra épül változatos ritmikai, prózai, énekes és hangszeres összeállításban. Többszólamú társas zenei együttműködést, közös gondolkodást és kreatív készségeket mozgósító gyakorlatok sorozata.

Az Orff instrumentárium (ritmushangszerek, xilofonok, metalofonok, furulya, gitár, psaltérium és dobfélék) hangszereinek kezelése könnyen elsajátítható, előképzettséget nem igényel. Sajátos hangzása, akusztikája révén eredményesen alkalmazzák a gyógypedagógiában és zeneterápiás fog-

lalkozásokon is. Gertrud Orff, a zeneszerző felesége foglalkozott először a különleges hangszerek zeneterápiás alkalmazásával gyermekeknel (Orff 1994).



1. kép: Orff-hangszerek I.

Múltunk és pedagógiai tapasztalataink

A Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumában 13 évvel ezelőtt vezettük be az Orff metódust az ének-zene órákon. Elsőként a 7. és 8. osztályban heti rendszerességgel, később – a tantervi követelmények és az óraszámok átrendeződése miatt – az 5. és 6. osztályban indítottuk el a hangszeres gyakorlatot a kórusénekléssel párhuzamosan. A zenei készségfejlesztés hagyományos formái így kiegészültek a kreatív, improvizatív lehetőségekkel az Orff hangszeres játék keretében.

A módszer alapja a ritmikai képzés, az aktivitás, a zenei és mozgásos rögtönzés, kísérletezés, mely kis csoportos közösségben jól alkalmazható, könnyen adaptálható és minden zenekedvelő számára elsajátítható. A csengő-bongó, dallamjátszó és ütőhangszerek kezelése a természetes zenei ösztönök, érzelmek, mozgásformák kifejezésére épül. Dr. Károly Róbert főiskolai tanár tanzévezetői működése alatt pályázati források segítségével közel 1,5 millió forintért vásároltunk minőségi hangszereket a Hohner cégtől. A ritmushangszereket azóta is rendszeresen bekapcsoljuk a tanórai munkába, társas zenei együttműködés, zenei kommunikáció vagy hangszeres kísérő, illusztráló funkcióval.

A műhelymunka során – Kodály elképzeléseit sem feledve – a gyermekdalok, gyermekjátékok, magyar népdalok és táncdallamok egyszerű feldolgozásaival foglalkoztunk. A ritmikus és dallamegységek hangoztatása, dinamikai és hangszín-variációk, improvizációs etűdök mellett 20. századi hangszeres kompozíciók, vokális művek, kánonok és preklasszikus táncdallamok szerepeltek repertoárunkban. Magasabb szinten előadási darabok, átiratok, ünnepkörökhöz kapcsolódó egyházi népi énekek bemutatásával is színpadra léptünk. A többszólamú ritmusjátékok a társas együttműködés készségeit, a muzikális örömszerzés, a mozgáskoordináció zenés, pszichés feltételeit segítették elő.

A koncertműsorok az adott – Mikulás-, adventi, újévi, tavaszköszöntő vagy pedagógusnapi – ünnepség szellemének megfelelő kamarajellegű hangszer-összeállítások bemutatkozását is jelentették. Az ének-zene tagozatos könyvek anyagát éveken át Bali János *Furulyaiskola* és Sulyok Gizella *Pilletánc* köteteivel egészítettük ki. Karácsonyi, adventi ének- és hangszergyűjteményekből is válogattunk, évente más és más népszerű melódiával kedveskedve hallgatóinknak. Bizonyára sokunk fülében ott csengenek még a harangjátékra emlékeztető, széphanzású hangszerek, melyek a muzsikusi diákok színvonalas szóló és kamaraprodukcióinak beköszöntőjeként csendültek fel a karácsonyi koncertjeink alkalmával.

Az elmúlt 10-13 év hangszeres bemutatói, műsorai videokazettán megtekinthetők és hozzáférhetők a stúdióinkban. Sajnos az utóbbi tanévek fokozódó terhei, a szakmai elfoglaltságok növekedése – melyek között sok öröndetes törekvés szerepel – a szabadidő kötetlen eltöltésének csökkenését is magukkal hozták. Nem javult a helyzet az új épület meghódításával sem, pedig nagy reményekkel költöztünk át. Tantermeink nem alkalmasak mozgásos-énekes játékok, hangszeres-dramatikus előadások próbálására, életre keltésére. A színházterem használata, elérhetősége túl nagy szervezést és fokozott rugalmasságot igényel az oktatók részéről.

Az Orff-program – furulyajáték, illetve ritmikus készségek fejlesztése elemi szinten – mára már csak a legkisebbek kiváltsága szoros időbeosztás mellett. A különféle zenés műsorok igényes előkészítéséhez zenei alapokkal rendelkező, fegyelmezetten együttműködő, nyitott, fantáziadús játékosokra, időre és térre lenne szükségünk. A jövőben magasabb évfolyamokból is szívesen látnánk, várnánk érdeklődőket. Az iskolai kórus színvonalas feléledése jó alapot biztosít a zenekedvelő, éneklő közösség megteremtéséhez. A zenész növendékek fokozatos távozása után még nagyobb szükség lenne a táncos fiatalok aktív zenei tevékenységén keresztül erősíteni, fejleszteni zeneértésüket, formálni ízlésüket, új kapcsolatot teremteni mozgásos és zenei készségeik között a művészi egység megvalósulása érdekében.



2. kép: Orff-hangszerek II.

Perspektívák

Szeretnénk új, kreatív zenei műhelyt létrehozni, ahol a spontán önkifejezésen, hangszeres bemutatkozáson túl színpadképes társas kamaramuzsikára, mozgásos-énekes játékokra, zenés színpadi előadásokra is felkészíthetjük növendékeinket. „Az Orff-féle hangszeres játékkal ötvözött zene-pedagógia mindehhez érzéket és testi tapasztalatot nyújt, fejleszti, előkészíti a növendékeket a zenével való intenzív és lényegi, azaz művészi táncos kapcsolatra” (Károly 2009, 100).

Az eddigi pedagógiai tapasztalatok és gyakorlati lehetőségek megismerése után felmerülhet a kérdés, hogyan tovább? Az általános iskola 5-8. évfolyamán válogatott gyerekekkel most is folyik hangszeres munka, és ez megnyugtató. Az előadásom célja mégis az, hogy felkeltsem kollégáim érdeklődését, és felhívjam figyelmét a módszer főiskolai szintű alkalmazásának lehetőségére. Salzburgban a Mozarteumban magas szinten oktatják a metódust, és készek segítséget nyújtani számunkra is. De nem is kell olyan messzire mennünk: Budapesten, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán szintén foglalkoznak Orff hangszeres játékkal, mozgással, gyógypedagógiai terápiás módszereket alkalmazva. Nálunk, a jelenlegi hangszerállomány figyelembevételével a Táncművészképző Intézetben látok előbb lehetőséget a hangszeres játék bevezetésére, hiszen a gimnázium épületében található a hangszertár. Ugyanakkor hosszútávon a Koreográfus- és Táncpedagógus-képző Intézet hallgatóiból is lehetne kamarajátékosokat szervezni, hasonlóan a kamarakórusokhoz. Rendszeres műhelymunkát csak táncos és zenész végzettségű kollégák együttműködésével tudok elképzelni, melyhez további egyeztetésre lenne szükség.

Összegzés

Végezetül foglaljuk össze, miért ajánlható az Orff hangszeres játék kombinált alkalmazása a Magyar Táncművészeti Főiskola néptánc, balett és modern tánc szakirányain oktató kollégáinknak a művész- és a pedagógusképzésben egyaránt: 1. Sokoldalúan bekapcsolható a szakmai oktatás keretébe. 2. Könnyen kezelhető, minőségi hangszerek állnak rendelkezésünkre. 3. Fiatal kollégák bevonásával a felnőtt hallgatók is mozgósíthatók. 4. Különböző szakirányokról érkezők tapasztalatszerelése valósulhat meg. 5. Zene és tánc szerves összekapcsolásának kötetlen, fakultatív módja. 6. A fiatal generáció új perspektívát adhat a programnak.

Ez a tevékenység kiegészítené és ösztönözhetné a táncosok mozdulatban, táncban már megalapozott, eredményes munkáját. A zenei kommunikáció, a társas előadóművészi gyakorlat erősíthetné a zene és a mozgás művészi egységét, az előadó-művészetben oly nélkülözhetetlen intenzív kifejezőkészséget, valamint igényes szórakozást és színpadi rutint biztosíthatna az alap és középfokú képzésen túl a felnőttképzésben is.

Irodalomjegyzék

Károly Róbert (2009): A hangszeroktatás innovációja a Magyar Táncművészeti Főiskola zenei képzésében a salzburgi Orff Intézet legújabb tapasztalatainak adaptációjával. Németh et al. (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a táncoktatásban*. Magyar Táncművészeti Főiskola–Planétás, Budapest.

Kis Jenőné (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés*. Zeneműkiadó, Budapest.

Liess, A. (1977): *Carl Orff*. Atlantis Musikbuch-Verlag.

Orff, G. (1994): *Orff zeneterápiájának alapfogalmai*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Zomboriné Pánczél Anikó (1997): *Az Orff zenepedagógiai módszer speciális alkalmazásának tanterve, az Orff zenei műhely programja 1–5. évfolyam*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

A táncművészet és a tudomány szolgálatában

A Magyar Táncművészeti Főiskola 2011 februárjában indította el „*A táncművészet és a tudomány szolgálatában. A Magyar Táncművészeti Főiskola könyvtári szolgáltatásainak fejlesztése*” című, TÁMOP-3.2.4-09/1/KMR-2010-0019 azonosító számú könyvtárfejlesztési projektjét, amely az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap társfinanszírozásával valósul meg. A megvalósítás határideje: 2011. december 31. Az Európai Unió és a Magyar Állam által nyújtott támogatás összege: 23.182.996,- Ft. Köszönet a támogatásért!

Az 1950-ben Állami Balett Intézet néven alapított Magyar Táncművészeti Főiskola speciális képzési rendszerével egyedülálló felsőoktatási intézmény, amelynek legfontosabb célja, szakmai feladata táncművészek, táncpedagógusok, koreográfusok és elméleti szakemberek képzése, akik az egyetemes és a nemzeti kultúra, ezen belül a táncművészet értékeinek birtokában, magas fokú mesterségbeli tudásuk alapján alkalmasak a hazai és a nemzetközi táncéletben előadóművészi, oktató és alkotó tevékenységre.

A táncművész alapképzés (BA) négy szakirányon, többféle tánctechnika elsajátítását foglalja magában. Mesterképzés (MA) két, nagy hagyománnyal rendelkező szakon folyik: klasszikus balettművész és néptáncművész. A pedagógusképzés alapját a szintén több szakirányban végezhető táncos és próbavezető BA-szak jelenti, amelyre épülve táncanár MA-képesítés szerezhető.

A főiskola központi helyiségei, valamint az általa fenntartott Nádasi Ferenc Gimnázium 2001-ig a VI. Andrássy út 25. szám alatti, volt Dreschler-palotában működtek. 1976-ban, a VII. Kazinczy utcában új balett-termek épültek, majd 1987-ben emelet-ráépítéssel további három terem csatlakozott a meglévő öthöz. A főiskola 2001-ben vehette birtokba a XIV. Columbus utca 87-89. szám alatti, eredetileg is oktatási célra épült ingatlant, a következő évben pedig a 12 vadonatúj balett-termet magában foglaló szakmai épületet. Azóta ez a művészképzés központja, a Kazinczy utcában pedig a pedagógus- és koreográfus-képzés működik. 2004 őszén a főiskola kollégiuma is a campusra költözött, teljessé téve az integrációt.

„A táncművészet és a tudomány szolgálatában. A Magyar Táncművészeti Főiskola könyvtári szolgáltatásainak fejlesztése” projekt célja a főiskola könyvtári szolgáltatásainak fejlesztése, a használók igényeinek figyelembe vételével kialakított új könyvtári terekben.

A főiskola könyvtára fél évszázados múltra visszatekintő, nyilvános könyvtár. 2001-ben, kényserúségből, az alsorsban, egy régebben irattárolási céllal létesített raktárban (83 m²) és a hozzá tartozó folyosón (21 m²) kapott helyet. Feladat körébe a főiskolai képzés, a gimnáziumi oktatás és a táncstudományi kutatások kiszolgálása egyaránt beletartozik, miközben tárolja a főiskola történeti értékű iratanyagát is. A látogatók körét a szakmai képzésben részt vevő 10-19 éves korosztály, a pedagógusképzésben részt vevő felnőtt hallgatók, tanárok és oktatók, táncművészek és más szakemberek, továbbá külső érdeklődők alkotják. A könyvtár állománya közel 30 ezer db dokumentum: 14.000 db könyv, 740 kötet szakmai folyóirat; 2.750 db kotta; 2.200 db hang- és

videofelvétel; 1.600 db szakdolgozat; 1.630 db diaposzítív; 130 db fotóalbum és mintegy 6.100 db jegyzet. Az állomány adatait jelenleg csak papíralapú katalógus tartalmazza.

A projekt keretében a főiskola Columbus utcai campusán belül új épületbe, az ún. Kisházba költözik a könyvtár, ahol olvasótermet, kutatásra, elmélyült munkára alkalmas kutatóhelyeket alakítunk ki, és biztosítjuk az internethasználatot. A könyvtárosok számára is megteremtjük a nyugodt és hatékony munkavégzés feltételeit. A Kisház jelenleg elsősorban az elméleti oktatás célját szolgálja, de a benne rendelkezésre álló terek jobb kihasználásával a könyvtári funkció ellátására is alkalmas.

A pályázat keretében, a táncművészeti terület speciális igényeinek és az országos lelőhely-nyilvántartás elveinek egyaránt megfelelő, az országos könyvtári projektekkel (MOKKA, ODR, NDA) összehangolható nyilvántartást vezetünk be. Ezáltal elektronikusan elérhetővé válik a könyvtár teljes katalógusa. Ehhez első lépésben a könyvtár állományáról készítettjük el az adatbázist, cédulakatalógusunk feldolgoztatásával. Speciális gyűjteményeink tartalmi feltárását is elvégezzük. Interaktív könyvtári portált alakítunk ki, amelyen egyes szolgáltatásaink 24 órán át az olvasók rendelkezésére állnak, ezzel növeljük a könyvtárunkat használók körét, segítjük a vidéki kihelyezett képzési helyeink hallgatóinak munkáját, lehetőséget adunk a könyvtár nyilvános szolgáltatásainak bárki általi hozzáférésehez.

Új módszerekkel és programokkal járulunk hozzá az olvasáskultúra fejlesztéséhez, a könyvtárhasználat népszerűsítéséhez, kiemelt figyelmet fordítva a gimnáziumi tanulókra és az új könyvtárhasználókra. Havonta két alkalommal, az olvasáskultúra fejlesztését célzó foglalkozásokat és további havi két alkalommal könyvtárhasználatot népszerűsítő és adatbázist ismertető foglalkozásokat szervezünk majd.

A TÁMOP pályázat segítségével a Magyar Táncművészeti Főiskola megvalósítja könyvtára teljes szolgáltatási rendszerének megújítását. Korszerű, jól felszerelt szolgáltató egységet nyithatunk – várhatóan 2011 decemberében – a szakemberek, a kutatók, a gimnáziumi tanulóink és főiskolai hallgatóink, valamint – interaktív könyvtári portálunk révén – az érdeklődők széles köre számára. A könyvtár fejlesztésével elérjük, hogy hatékonyabban szolgálja a táncművész- és táncpedagógusképzést, a minőségi oktatást, az egész életen át tartó tanulást.



A főiskolai könyvtár leendő épülete, a Kisház.

