

# TÁNC ÉS NEVELÉS

## DANCE AND EDUCATION

---

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM  
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF  
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2023 4. évfolyam 1. szám  
Vol. 4. Issue 1. 2023



Magyar  
Táncművészeti  
Egyetem

# Tánc és Nevelés / Dance and Education

4. évfolyam 1. szám 2023 / Volume 4. Issue 1. 2023

DOI: <https://doi.org/10.46819/TN.4.1>

## Tanulmányok / Papers

- Ujvári Milán, Szabó Bence: A törzserő fejlesztésére klasszikus balett táncosoknál kettlebellel végzett erőedzéssel*  
Egy módszertani kísérlet ..... 3–14.
- Milán Ujvári, Bence Szabó: Developing Core Strength in Classical Ballet Dancers Through Kettlebell Training: A Methodological Experiment* ..... 15–26.
- Bogáti Fanni, Benedek Judit, Szitt Melinda: Korrekciós tréning a Magyar Táncművészeti Egyetem klasszikus balett szakirányának első évfolyamaiban* ..... 27–39.
- Fanni Bogáti, Judit Benedek, Melinda Szitt: Corrective Training for the First Years of Classical Ballet at the Hungarian Dance University* ..... 41–53.
- Ujvári Hedvig: A Bécsi Keringő recepció- és társadalomtörténeti kontextusa Bécsben és Budapesten* ..... 55–68.
- Hedvig Ujvári: The Viennese Waltz: Reception and Social Historical Context in Vienna and Budapest* ..... 69–82.
- Sándor Ildikó, Ónodi Béla: Táncház-módszer a tanórai néptánc oktatásban* ..... 83–91.
- Ildikó Sándor, Béla Ónodi: The Táncház-Method in Folk Dance Education* ..... 93–102.

## Recenziók / Reviews

- Balogh János: Recenzió a Tánc – Tananyag – Módszer című módszertani jegyzetről* ..... 103–106.
- János Balogh: Review of the Methodological Handbook Entitled Tánc – Tananyag – Módszer* ..... 107–110.
- Maruzsenszki Andor: A néprajz/népművészet középiskolai oktatásának helyzete Bordásné Gyuris Katalin *Innovatív módszerek a népművészet oktatásában* című tanulmánya alapján* ..... 111–114.
- Andor Maruzsenszki: The Situation of Teaching Folklore and Folk Art in Secondary Schools Based on the Study Entitled *Innovative Methods in Teaching Folk Art* Written by Katalin Bordásné Gyuris* ..... 115–118.



# A TÖRZSERŐ FEJLESZTÉSE KLASSZIKUS BALETT TÁNCOSOKNÁL KETTLEBELLEL VÉGZETT ERŐEDZÉSSSEL

## EGY MÓDSZERTANI KÍSÉRLET

Ujvári Milán, egyetemi gyakornok, táncművész, koreográfus,  
StrongFirst I. Kettlebell instruktork, Magyar Táncművészeti Egyetem,  
Moderntánc és Színházi Tánc Tanszék

Szabó Bence, egyetemi oktató, fizioterapeuta, Magyar Táncművészeti Egyetem,  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

### Absztrakt

A Magyar Táncművészeti Egyetem klasszikus balett növendékei számára a képességfejlesztési órák keretein belül 2021-től bevezetésre került egy funkcionális erősítő eszköz, a kettlebell. Az ezen eszközzel végzett edzés hatásairól kapott számos szubjektív pozitív visszajelzés mellett fontos volt, hogy a felmerült változásokat objektív szempontokkal, mérhető módon is megvizsgáljuk. A résztvevők (n=10) által végzett erősítő edzésprogram fókuszában a törzs izomerejének fejlesztése állt, amely fontos segítséget és stabilitást nyújtott táncművész számára munkavégzés közben, kifejezetten a partner emelésénél. A törzsizomerő fejlődésének számszerű szemléltetésének érdekében a háti és lumbális gerinc extenziós irányú erő kifejtését mértük meg egy kézi izomerő mérővel. Az edzésprogram egy hathetes periódust ölelt fel, amelynek az elején, majd a végén történt mérés. A módszertani kísérlet igazolta, hogy a célzott funkcionális edzés még csekély óraszámban is mérhető pozitív változásokat hozott létre (+10,58%). Növekedett az izomerő, javult a koordináció és a testtudat. Az erősítő eszköz rendszeres használata az emelések előkészítéséhez és pontos kivitelezéséhez, továbbá számos technikai elem tökéletes végrehajtásához nyújtott segítséget.

**Kulcsszavak:** klasszikus balett, törzserő fejlesztése, kettlebell

## 1. A KETTLEBELL MÓDSZERTANI KÍSÉRLET BEMUTATÁSA

### 1.1. A kísérlet háttere

2021-től a Magyar Táncművészeti Egyetemen a képességfejlesztés órák keretein belül a fiú balett növendékek körében bevezetésre került az öntöttvas gömbsúly, vagyis a kettlebell használata. Ez a funkcionális erősítő eszköz és az alkalmazásához

használt módszertan elsősorban, de nem kizárólagosan a törzs izomerejének fejlesztését célozza meg. A klasszikus balett növendékek képzése során már nagyon korán, 15 éves korban elkezdődik az emelési technikák tanítása-tanulása. A folyamat a partnermunkára épül, melynek részeként általában a fiúk az emelő és tartó szerepet és annak technikáit sajátítják el. Ezekon az órákon követelmény, hogy a partnert egyensúlyban tartsák, valamint emeljék a tér különböző részeibe vagy akár a saját fejük fölé teljesen nyújtott karral, esetenként akár egy kézzel. A klasszikus balett képzés emeléstechika óráin a növendékek izomerejének fejlesztésére jelenleg nem jut kellő figyelem. Ez sokszor eredményez sérülést, illetve előfordul, hogy bár a növendék jó technikával dolgozik, erő hiányában képtelen kivitelezni az emelést.

A kettlebellel történő edzés technikai elemei, valamint a klasszikus balett emelési technikái mozgásmintában, dinamikában és funkcióban nagyon hasonlítanak egymásra. Az emelések során az alsó végtagokból a felső végtagok felé közvetített mozgási energia szempontjából, a törzs és a vállak kiemelten fontos szerepet játszanak. A kettlebellel lendítés és a felállítás más olyan, a klasszikus balett szempontjából kiemelten fontos kompetenciaterületeken is hatást mutat, mint az ugrásmagasság, az egyensúlyérzék, illetve a nyugalmi szívfrekvencia (Grigoletto et al., 2020). A kettlebellel súlyzó mozgás közbeni több irányba történő kontrollálása könnyen adaptálható ahhoz a szituációhoz, amikor egy mozgó testet emelünk, illetve tartunk magunk felett (Ujvári, 2022). A balett-táncosoknál nagyon fontos a megfelelő testtudatosság, hiszen tájékozottnak kell lenniük a saját, illetve a partnerük testének térbeli elhelyezkedéséről. A törzs megfelelő izomerejére, mind a test stabilitásának, mind pedig az emelési technikák lehető legtokéletesebb kivitelezésének szempontjából is szükség van. A kettlebellel végzett edzések növelik a testtudatosságot, mivel a gyakorlatokat szigorú technikai szabályok, kivételes pontosság és dinamika kell, hogy jellemezze. A kettlebellel alkalmazásának témája a táncosok fejlesztésében, nemzetközi táncmagazinokban megjelent cikkekben is előfordul (Haywood, 2022). Ebből következően megállapítható, hogy a kettlebellel történő edzés hatékonyan egészítheti ki az emeléstechnika oktatását. Ennek tudatában merült fel az a kérdés, hogy a pozitív visszajelzéseken túl megvizsgáljuk objektíven, mérhető formában is a törzs izmainak erőváltozásait egy adott időszakban, egy konkrét gyakorlatsor munkába való integrálásán keresztül. A módszertani kísérlet elvégzésének egy másik oka pedig az volt, hogy reális képet adjon arról, hogy a különböző erőedzések, célzott és megfelelő adagolásának pozitív hozadéka van-e a táncművészeti képzésben.

## 1.2. Az eszköz és a speciális edzőmódszertan bemutatása

A kettlebellel egy fogantyúval ellátott, gömb alakú öntöttvas súlyzó, amellyel speciális erőfejlesztő gyakorlatok végezhetőek el. Eredete egészen az ókorig vezethető vissza (Chaos, 2021). A kettlebellel modernkori származási helyének tekintett Oroszországban a mai napig a testfejlesztő kultúra részét képezi (Tsatsouline, 2018). Használata a 19. és 20. század fordulóján a cirkuszi mutatványosok körében is elterjedt, a múlt században pedig a különböző katonai egységek fizikális fejlesztésében játszott kiemelt szerepet (Jones, 2019). A 2000-es évek elejétől a kommersz fitness világában is kezd elterjedni. Napjainkra a kettlebellel már általánosan elfogadott tárgynak

számít egy átlagos edzőteremben. A súlyzó különböző méreteken létezik a 4 kg-os mérettől akár 98 kg-os méretig. Általános viszonyításnak a 16 kg-os súlyzót veszik alapul (1. ábra) (Tsatsouline, 2018).



1. ábra: A 16 kg-os kettlebell

Felépítését tekintve az eszköz markolata nem a tömegközéppontjában helyezkedik el, mint a hagyományos súlyzóknál. Emiatt a megnövekedett erőkar miatt nagyobb erőfeszítésre van szükség a gyakorlatok elvégzésénél a hagyományosnak mondott súlyzókkal szemben. A különböző pozíciók pontos megtartásához és a gyakorlatok szabályos elvégzéséhez megfelelő kézi szorítóerő szükséges. A kettlebellrel végzett gyakorlatok a testet olyan erőhatásoknak teszik ki, amelyek a főbb irányok mellett rengeteg köztes irányban is terhelik azt. Ezek remekül modellezik azokat a komplex erőhatásokat, melyek egy hivatásos táncos testére hatnak például egy *pas de deux*-ben alkalmazott nagy emelésnél, illetve egy ugrásból történő földre érkezésénél. A kettlebellrel végzett ún. ballisztikus (a súlyzót egy adott röppályán lendítő) gyakorlatok az erő és robbanékonyság, valamint az állóképesség fejlesztésére is alkalmasak, aerob és anaerob edzési körülmények között egyaránt. Egyes kutatások bizonyítottan mutatják, hogy a kettlebellrel végzett rövidtávú munka hatékonyan növeli az erőt és a teljesítményt is (William et al., 2012). További előnye, hogy a kettlebellrel végzett általános gyakorlatok mérhető és egyértelmű erőtranszfer hatással

vannak különféle más atletikus mozgásokra (Manocchia et al., 2013). Ezen túlmenően a kettlebell edzés javítja a hirtelen zavaró hatásra adott testtartási reakciókat és hatékony szerepe lehet a derékfájdalmak által okozta tartási zavarok csökkentésében is (Kenneth et al., 2013).

Ahhoz, hogy hatékonyan használhassuk a kettlebellt, először is az alapmozgások technikáit kell megfelelően elsajátítani. A gyakorlatok súllyal történő kivitelezése közben kiemelt fontosságúak a begyakorolt mozgásminták, valamint ezeknek a pontos és szabályos kivitelezése. A gyakorlatok öt mozgásforma köré csoportosulnak. Ezek a következők: tolás, húzás, csípőlökés, guggolás és cipelés (John, 2013). Az úgynevezett szabadsúlyzós kategóriába tartozó kettlebell nem izoláltan erősít egy adott izmot vagy izomcsoportot, hanem funkcionális működés közben *agonisa* (közvetlenül a vizsgált mozgást végző izom vagy izomcsoport), *antagonista* (a vizsgált mozgást végző izom vagy izomcsoport mozgásával ellentétesen működő izom vagy izomcsoport) és *synergista* (a vizsgált mozgást létrehozó izmok vagy izomcsoportok összehangolt egymást segítő munkája) viszonylatokban több izom vagy izomcsoport összehangolt munkájára hat.

A formai adottságaiból adódóan sokféle speciális és alapgyakorlat, valamint az eltérő dinamikai összetevők miatt a kettlebell mint eszköz önmagában alkalmas az állóképesség és a gyors, robbanékonny erő fejlesztésére.

A kettlebell edzés az intenzivitása miatt általában harminc, maximum negyven percet vesz igénybe. Ebben benne van egy rövid ráhangoló bemozgatás, illetve egy pár perces levezető nyújtás vagy relaxáció. Mindez egyszerűsíti a gyakorlatok beemelését a táncosok hétköznapi képességfejlesztési programjába. A kettlebell edzéshez kapcsolódó óratervezés során az optimális összetételű foglalkozáshoz a következő folyamatokat, illetve tartalmi egységeket érdemes integrálni:

- Légzőgyakorlatok és saját testsúlyos ízületi mozgást javító gyakorlatok;
- Kisebbsúlyú végzett erőaktivizáló gyakorlatok, izomkoordináció a megfelelő tartás kialakításának céljából;
- A hat alap kettlebell gyakorlat (lendítés, felállás, felrántás, nyomás, guggolás, szakítás) technikai elsajátítása, rávezető, illetve segéd gyakorlatokkal;
- A terheléses munka, vagyis az erőedzés;
- Levezetés, izomrelaxációs légzőgyakorlatok (Ujvári, 2022).

Kezdő munkasúlynak azt a kettlebell méretet tekinthetjük, amellyel a gyakorlatok mozdulatainak kivitelezése során a mozgásminőség megfelelő és biztonságos. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az erőgyakorlatoknál a súly mozgatása a teljes rendelkezésre álló mozgástartomány során kontrolláltan egyenletes tempóban megy végbe. A ballisztikus gyakorlatoknál pedig, hogy meddig és mekkora ellenállással szemben tartható fenn a maximális robbanékonyság és gyorsaság úgy, hogy a technikai kivitelezés megfelelő maradjon (Ujvári, 2022).

A kettlebell világa alapvetően két fő stílusra osztható fel. Ezek közül az egyik a sport kettlebell, a másik pedig az úgynevezett kemény stílusú (*hardstyle*) kettlebell. A különbség jelentős, mivel az előbbi versenysport, ahol a cél bizonyos gyakorlatok

ismétlésszámának maximalizálása, míg az utóbbi egy fejlesztő technika, amely alapvetően a test fizikai fejlesztését célozza (Tsatsouline, 2012). Módszertani kísérletünk alapját a Pavel Tsatsouline által alapított nemzetközi oktatási szervezet a *StrongFirst* alapszintű, kemény stílusú kettlebell programja adta. A *StrongFirst* rendszere szerint az erő a legfőbb minőség, amelyet mint készséget gyakorlással fejleszthetünk. A gyakorlatok során elsődleges szempontot élvez a helyes technikai kivitelezés és a testtartás. A gyakorlatokból elvégzett mennyiség egészen addig másodlagos, ameddig a technikai kivitelezés nem megfelelő. Ebből következik, hogy a *StrongFirst* kettlebell edzés technikáit és gyakorlatait a szervezet alapítói olyan szempontok alapján építették fel, amelyekben a biztonság a teljesítmény részét képezi, nem pedig akadály annak. Az izom ellazítása és megfeszítése a fizikai teljesítmény két oldala, mely szerint a feszülés az erőt, míg a lazítás a sebességet, állóképességet és a hajlékonyság alapjait jelenti (Jones, 2019).

## 2. A KÍSÉRLET

### 2.1. A kísérlet célja

A módszertani kísérlet kimondatlan célja volt, hogy más szemszögbe helyezze az egyetemen végzett képességfejlesztő órákat. Ezen órák keretén belül a táncművész növendékek heti egy vagy két alkalommal másfél órában különböző testfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységeket végeznek, jellemzően nem programszerű, objektív célorientált tervezéssel. Az erőedzés alapvető feladata, hogy erősebbé tegye a növendéket, ezáltal lehetőség nyílik a sérülések megelőzésére. Fontos megemlíteni azonban, hogy az erőedzés nem lehet azonos azzal, hogy minden egyes foglalkozás alkalmával nagymértékben kimerítsük a diákokat (John & Tsatsouline, 2011). A cél sokkal inkább a minőségi, programszerű tréningek által létrehozott teljesítménynövekedés kellett, hogy legyen.

Azt, hogy mit értünk a minőségi szó alatt, a következő szempontok alapján lehet körülírni. Egy balettművész növendéknek rengeteg különböző képességet kell elsajátítania ahhoz, hogy professzionális művésszé váljon. A különböző testi képességek vizsgálatánál felszínre kerül, hogy sok növendéknél szoros a kapcsolat egy adott képesség általános használata és annak abszolút maximum teljesítménye között (John & Tsatsouline, 2011). Vannak olyan sportágak ahol nagyon széles körű testi adottságokra és ezek fejlesztésére van szükség. A táncművészet is ilyen, még ha teljes mértékben nem is lehet párhuzamot vonni valamilyen sportággal, a széles körű adottságok és azok fejlesztésének fontossága kiemelkedik. Kiemelten fontos szerepet játszik ez esetben a szakemberek (edző, gyógytornász) közreműködő segítségével (John & Tsatsouline, 2011), mert a különböző képességek között fellépő kölcsönhatások és azok tünetei egyszerre jelenhetnek meg. Ezért arra törekedtünk, hogy a növendékek kettlebell erőedzése egyszerű, hatékony és időtakarékos legyen (Tsatsouline, 2013).

A *StrongFirst* módszertanából következően a kettlebelllel végzett erőedzések hossza átlagosan 20–30 perc, így nemcsak az óra keretébe, hanem a diákok egyéb elfoglaltságai mellé is kényelmesen beilleszthetőek voltak. A program hat héten keresztül tartott, és a két kettlebell gyakorlatból álló edzés könnyű, közepes és magas intenzitású tréningjeit variálta egy előre tervezett megszabott periodicitás mentén

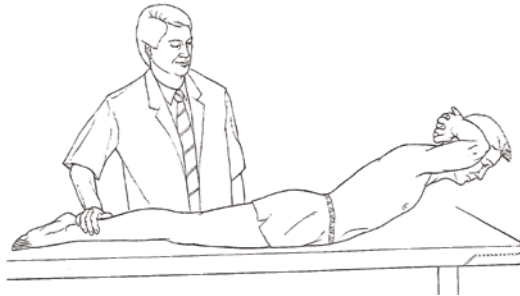


(Tsatsouline, 2000). A diákok, egyéb elfoglaltságaihoz képest heti két tréning keretén belül dolgoztak az adott időszak első felében felügyelettel, majd pedig önállóan. A módszertani kísérlet részeként, a hathetes kettlebell edzésprogram előtt és után is megmértük a résztvevő diákok lumbális (ágyéki) és thorakális (háti) gerincszakaszának izomerejét egy *Hoggan micro FET3* típusú manuális izomerő mérővel (2. ábra), és a kísérlet zárásaként egy tízkérdéses, elégedettséget mérő kérdőív segítségével kaptunk szubjektív személyes visszajelzéseket is.



2. ábra: A *Hoggan micro FET3* típusú manuális izomerő mérő

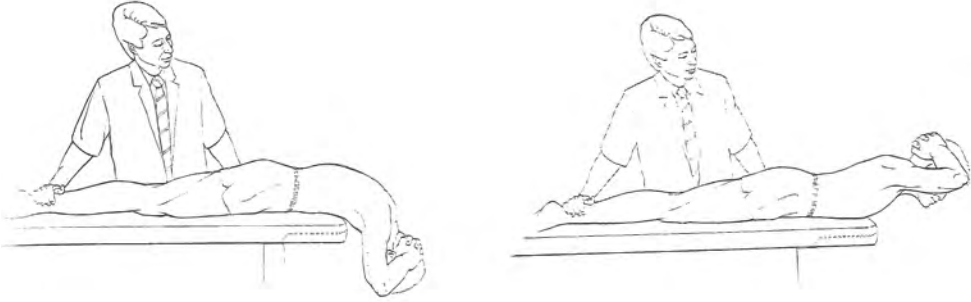
A *Hoggan micro FET3* alkalmas izoláltan testrészek, végtagok, vagy konkrét izomcsoportok vagy izmok erejének mérésére. A jelen kísérletben két helyen végeztünk mérést a lumbális és a thoracalis gerincszakaszon extensios (jelen esetben hátrafesztés) irányban. Hason fekvő helyzetben egy segítővel, valamint a mérést végző személlyel zajlott az adatfelvétel. A diákok a kezüket a tarkóra téve végezték a gerinc extenziós mozgásait. Mindkét gerincszakasz mérésénél hason fekvő pozíciót választottunk. A lumbális gerincszakasz mérésénél a növendéknek fel kellett emelnie a fejét, a vállát és a mellét a vizsgálóasztalról, amilyen magasra csak bírta. A mérőeszközt a lumbális 1-es (L1) csigolya fölé helyeztük és ebbe kellett belenyomniuk maximális erővel (3. ábra).



3. ábra: Az izom működés manuális vizsgálata (Hislop & Montgomery, 2011, pp. 38–39)

A thoracalis gerincszakasznál a növendéknek a feje és a törzsének a felső része túl kellett, hogy érjen a vizsgálóasztal szélén a mellbimbók vonaláig. A mérésnél fel kellett emelniük a fejüket, a vállukat és a mellüket a vizsgálóasztal szintjéig.

A mérőeszközt a thoracalis 1-es (Th1) csigolya fölé helyeztük és szintén ebbe kellett maximális erővel extenziós irányba belenyomniuk a törzsüket (4. ábra).



4. ábra: Az izom működés manuális vizsgálata (Hislop-Montgomery, 2011, pp. 38–39)

A módszertani kísérlet egyik kérdése az volt, hogy egy hathetes célirányos kettlebell edzésprogram elvégzése, milyen mértékű változást hoz magával a klasszikus balett növendékek törzsizomzatának erejében. A másik kérdés pedig, amire választ kerestünk, hogy a számszerűsíthető eredményeken túl milyen egyéb pedagógiai hozadékkal járhat az ezzel a speciális súlyzóval és módszertannal történő munka.

## 2. A CÉLZOTT EDZÉSPROGRAM BEMUTATÁSA

Az eszközhasználat bevezetésénél fontos szempont volt, hogy az addig meglévő mindennapi munkába úgy integrálódjon bele, hogy ne borítsa fel a rendet, hanem pozitív irányba mozdítsa el a táncosok erőnlétét. Ennek első lépése a kettlebell alapt technikák megtanítása volt, valamint olyan módszeres és egymásra épülő edzés bevezetése, amely mérhető eredményt ad az izomerő változásáról. A rengeteg speciális mozgás mellett, amit a különböző táncórák jelentenek, a lehető legegyszerűbb általános emberi alapmozgásokat használó kettlebell gyakorlatokat alkalmaztunk. Mindezzel a gyakorlatok egyszerűségét kellett megteremteni, valamint a bonyolult testmozgások idegrendszerre gyakorolt hatását lehetett csökkenteni annak érdekében, hogy a növendékek koncentrációját maximálisan az erőfejlesztésre, valamint a tökéletes technikai kivitelezésre lehessen irányítani. A *StrongFirst* módszertani alapelveivel összhangban, egy robbanékony gyors emelés, a kettlebell lendítése és egy lassú erőgyakorlat, a felállás került kiválasztásra (Tsatsouline, 2013). Ezek néhány bemelegítő emeléssel lettek összefoglalva, melyek elősegítették a biztonságos munkavégzést. Egy helyesen kivitelezett kétkezes kettlebell lendítés tulajdonképpen egy pliometrikus gyakorlatnak tekinthető. „A pliometrikus gyakorlatok a neuromuszkuláris (ideg-izom) összeköttetéseket és az izmok rugalmasságát edzik, ezáltal fejlesztik az erőt és a gyorsaságot. A pliometrikus edzés célja, hogy egy aktív előfeszített helyzetből gyorsabb és erőteljesebb összehúzódnásra tanítsuk az izmokat.” (Turcziné Soós, 2013) A kettlebellrel végzett lendítés, az ugrásoknál használt ízületekre ható kockázat nélkül rendelkezik ilyen tulajdonsággal, és ez nagy

transzferhatással van más gyakorlatokra is, mint például magára az ugrásra vagy a sprintelésre. A törzs erősítése szempontjából nagy a jelentősége annak, hogy a kétkezes kettlebell lendítés végzése során a gerinc stabilitása megmarad, és végig fokozott izomkontrollt kell fenntartani (Jones, 2019).

A felállás súllyal, vagy súly nélkül megfelelő gyakorlat arra, hogy segítségével megtanulható és megérezhető legyen a nagyfokú izomfeszülés közbeni akadálytalan mozgás. Eközben a mellkas és a medence munkája összekapcsolódik (Tsatsouline, 2013). A törzserő fejlesztése szempontjából a felállás egy olyan teljesítménynövelő gyakorlat, ahol a gerinc tartása végig teljes kontroll alatt van, és mindeközben a fej fölötti súly irányított mozgást végez. Mindez nagymértékben fejleszti a vállak stabilitását és ellenálló képességét. A gyakorlat szintén segít fejleszteni a propriocepciót (izom-ízület és egyensúly érzékelés), illetve az olyan egyéb reflexeket, melyek az egyensúlyozási és a koordinációs képességekre is jelentős hatással vannak (Jones, 2019).

A kettlebell súlyok méretének kiválasztásánál a 8 kg, a 12 kg, és a 16 kg-os méretek voltak elérhetőek. A gyakorlatok technikai megtanítása után minden egyes a kutatásban résztvevő növendék esetében felmértük, hogy mi az optimális kezdő munkasúly számára. Itt kiemelt szempont volt a biztonság. Figyelembe kellett venni a növendékek testsúlyát, és azt is, hogy milyen technikai tudással rendelkeznek a kettlebell gyakorlatokkal kapcsolatban. Amelyik növendéknél technikai bizonytalanságot vagy erőhiányt felfedeztünk fel, ott inkább a kisebb súlyt választottuk ki a kezdéshez. A program során a súlyok közötti le- és felfelé váltás a diákok állapota szerint változtatható volt. Ez azt jelentette, hogy ha az adott súly könnyűvé vált, akkor növeltünk az ellenálláson, vagyis eggyel nagyobb méretű kettlebellre váltottunk. Ezzel szemben, amikor fáradtságot vagy kimerültséget tapasztaltunk náluk, akkor megengedtük a kisebb súllyal történő munkavégzést annak érdekében, hogy az adaptáció folyamatossága ne szakadjon meg. A megfelelő kettlebell kiválasztásánál szerepet játszott a növendékek testsúlya is. Átlagosan 50 és 70 kg között volt a résztvevők testsúlya, ehhez mérten, aki közelebb esett az ötvenhez kisebb, míg, aki közelebb volt a hetvenhez, annak a nagyobb súlyt választottunk ki.

### 3. A KÍSÉRLET EREDMÉNYE

A vizsgált csoportot alkotó tíz fiú a Magyar Táncművészeti Egyetem Táncművész-képző Intézetének klasszikus balett növendékei közül került ki. A csoport átlagéletkora 17,3 év volt, átlagtestsúlya 61,72 kg, míg a csoport átlagmagassága 178 cm volt. Annak ellenére, hogy általánosan mindannyian körülbelül hasonló speciális fizikai terhelést kaptak a szakmai munkájuk során, illetve mindannyiuknak közel hasonló a napi időbeosztása, nagyon eltérő testfelépítéssel és izomtömeggel rendelkeztek. Az életkori adottságokból fakadóan, valamint mivel némelyik növendék az edzés-program időszaka alatt extra terhelésnek volt kitéve, egyes esetekben nagy mértékben eltérő alapértékeket kaptunk (1. táblázat).

Kód	Életkor	Testmagasság	Testsúly	Bemeneti törzs erőszint (N)	Kimeneti törzs erőszint (N)	Változás mértéke (N)
A1	16 éves	176 cm	58,4 kg	109,08	155,4	+46,32
A2	15 éves	175 cm	55 kg	104,6	129,84	+25,24
A3	16 éves	173 cm	53 kg	109,44	119,3	+9,86
A4	17 éves	183 cm	77,8 kg	108,9	105,22	-3,68
A5	19 éves	179 cm	65 kg	84,8	89,48	+4,68
A6	18 éves	180 cm	63 kg	118,84	80,56	-38,28
A7	19 éves	173 cm	55 kg	95,06	104,58	+9,52
A8	19 éves	171 cm	59 kg	60,62	93,46	+32,84
A9	16 éves	184 cm	63 kg	79,08	80,1	+1,02
A10	18 éves	186 cm	68 kg	88,26	102,24	+13,98

1. táblázat: A résztvevők eredményei

A fent említett edzésprogram részeként a mérések elvégzése után a két területen mért eredményeket összeadva, majd átlagolva kaptuk meg a csoportátlag törzsizom erejét. A kezdeti törzsizom erő kifejtéshez képest a program végére 10,15 N-nal (Newton) növekedett a csoport izomerő kifejtése (2. táblázat). Egy Newton azzal az erővel egyenlő, mely 1 kilogramm tömegű testet, 1 másodperc alatt, 1 méter per szekundum sebességre gyorsít fel. A hathetes kettlebell edzésprogram hatására a teljes csoporton belül a kiinduló értékhez képest 10,58 %-os növekedést mutattunk ki. A mérések végrehajtását a növendékek könnyen megtanulták, a kivitelezést pontosan megcsinálták.

Csoport- átlag	Életkor	Testmagasság	Testsúly	Bemeneti törzsereő szint (N)	Kimeneti törzsereő szint (N)	Változás mértéke (N)
	17,3 év	178 cm	61,72	95,868	106,018	10,15

2. táblázat: A csoportátlag törzserejének változása

A program végén a résztvevő diákok által kitöltött elégedettséget mérő kérdőív kérdéseire adott válaszok is fontos visszajelzésekkel szolgáltak számunkra. Arra a kérdésre, hogy miben nyilvánult meg az érzékelt fizikai fejlődés, a válaszadó diákok többsége megemlítette, hogy tapasztalatuk szerint a szakmai órákon végzett ugrásaik magasabbá és dinamikusabbá váltak. Az emelés órákon könnyebben tudták megtartani partnerüket a fejük fölött, valamint a balett órán is jobban érezték a karok tartó, stabil munkavégzését. A beszámolókból kiderült, hogy általános tartásjavulást is észleltek magukon a hallgatók, melynek hatására csökkentek a görnyedt háttartás okozta kellemetlenségek.

A résztvevők nagyon hasznosnak tartották a kettlebell erőedzést, és meg voltak elégedve annak hatásával. Arra a kérdésre, hogy mi volt a legmeglepőbb számukra ebben a képességfejlesztő módszerben, többen azt jelezték, hogy a lábizomzatuk robbanékonysága fejlődött. Valamint érdekes újdonság volt számukra a lendítés mint gyakorlat. A program elején olyan izomcsoportoknál is érezték izomlázat, ahol eddig nem, illetve nem számítottak rá. Ez az érzés az első hét után is mérséklődött. Az izomláz kapcsán a résztvevők jelezték, hogy megjelenése nem nehezítette meg a hétköznapi munkát.

A diákok az idegrendszeri fáradtságot is kiemelték, melynek hatása úgy érzékelődött, hogy voltak olyan napok, amikor a 8 kg-os kettlebell is nagyon nehéznek tűnt, máskor meg egyáltalán nem volt fárasztó a 16 kg-os súllyal edzeni. A válaszokból kiderült, hogy nem tapasztalták még ilyen mértékben az egyszerű mozgások szervezetre gyakorolt ekkora mértékű pozitív hatását. Sokaknál megjelent, hogy erősebbnek érezték magukat, de nem tapasztaltak jelentősebb izomnövekedést. Egyértelműen jelezték, hogy már egy hathetes edzésprogram után sokkal könnyebben végrehajtották az emelésórai munkát, és hogy jelentős pozitív változást értek el ilyen rövid idő alatt.

Arra a kérdésre, hogy nevezzenek meg egy fontos elemet, amelyet a kettlebell erőedzés tanított számukra, az volt a válasz, hogy mennyire fontos a gyakorlatok helyes technikai kivitelezése és hogy néha a kevesebb több. Az általános koncentráció fontosságát is kiemelték, amely nélkül a megfelelő pozíciók tartása nem lehetséges huzamosabb ideig. Az a nem nagy, de mégis jelentős mozgástechnikai részlet is említést nyert, hogy az adott szett, illetve maga az edzés akkor ér csak véget, amikor a súly biztonságosan megérkezik a földre, vagyis a figyelmet és a kontrollt végig fenn kell tartani. Szintén tudatosult az a tapasztalás, hogy a kitarató munkának megvan a gyümölcse, és fontosabb a következetes és szisztematikus munkavégzés, mint az egyszeri intenzív munka. A kettlebell mozdulatok során alkalmazott speciális

légzéstechnika jelentős erőfokozó hatásának köszönhetően a hallgatók néha azt érezték, hogy akkor is volt erejük az érdemi munkavégzéshez, amikor az edzés megkezdése előtt úgy érezték, hogy nincs. A résztvevők szükségesnek vélték, hogy a Magyar Táncművészeti Egyetem munkarendjében állandó jelleggel teret kapjon a kettlebell edzés. A növendékek közül sokan a program végeztével önállóan is folytatták a kettlebell erőedzéseket.

#### 4. ÖSSZEFOGLALÁS

A test fejlesztése rengeteg speciális eszközzel történhet. Egy edzés elkezdésekor egy bizonyos ideig minden eszköz és minden edzésprogram sikereket mutat. Fejlesztő táncpedagógusként azonban kiemelten fontos megtalálni az olyan maradandó és hosszabb távon is pozitív eredményeket produkáló módszereket és eszközöket, amelyek az adott személy vagy csoport igényeire alkalmazva célra vezetnek. A kísérlettel bebizonyítottuk, hogy a súlyzós erőedzés egy olyan alapvető kondicionálási módszer, amelynek van helye a táncművész képzésben. A kemény stílusú kettlebell tréning ennek a módszernek egy különlegesen hatékony iránya. A súly formai adottságai és az edzés mozgástechnikai gyakorlatai révén rövid idő alatt rendkívül sok, nagyvolumenű munka végezhető el kis helyen, relatíve biztonságos körülmények között. Ebből kifolyólag egyáltalán nem meglepő, hogy a kemény stílusú kettlebell edzés miért része sok különleges katonai alakulat kiképzésének szerte a világon (Jones, 2019). Mérési eredményeink bebizonyították, hogy a program végére növekedett a fiú balettnövendékek izomerő kifejtése.

A Magyar Táncművészeti Egyetemen tanuló növendékek speciális fizikai igénybevétele rendkívül nagy. A módszertani kísérlet arra is rámutatott, hogy az egyszerű alapvető emberi mozgásmintákat alkalmazó kettlebell edzések miként formálják a diákok testét és szemléletét, és hogyan adhatnak erősebb alapot a speciális mozgások kivitelezéséhez, valamint hogy hogyan alakítható ki mélyebb felelősségtudat mind a tanár, mind a növendékek részéről, annak érdekében, hogy az erőfejlesztés objektív szempontból is elérje a célját. A diákoknak e módszeren keresztül is fejlődik a fegyelmettségük és az összpontosításuk. Az izomerő növekedésével, valamint a neuromusculáris koordinációjuk javulásával csökkenhet a sérülések száma a mindennapi megterheléseik során. A kettlebell erőedzés időtartamának tömörsége és gyakorlatainak egyszerűsége révén könnyen illeszthető be egy alapvetően bonyolult és szerteágazó rendszerben működő intézmény mindennapi életébe. A növendékek a mozgástechnika és az edzésprogram paramétereinek elsajátítása és megismerése után önállóan is képesek voltak elvégezni az adott napi munkát így fejlesztve az önálló és autonóm viselkedésüket. Mind a növendékek, mind az évfolyamokat vezető balettmesterek pozitív visszajelzése nyomán a jövőben további tudományos kutatások elvégzésére nyílik majd lehetőség.

## Irodalomjegyzék

- Chaos, J. (2021, September 5). *A Globular History of Globular Weights – Plague of Strength*. Plague of Strength. Retrieved March 29, 2023, from <https://plagueofstrength.com/a-globular-history-of-globular-weights/>
- Grigoletto, D., Marcolin, G., Borgatti, E., & Zonin, F. (2020), Augusztus. Kettlebell Training for Female Ballet Dancers: Effects on Lower Limb Power and Body Balance. *Journal of Human Kinetics*, 74(1), 15-22. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0010>
- Haywood, W. (2022, January 18). 7 Reasons *Why Kettlebells Rock for Dancers' Fitness – and How to Use Them*. Dance Magazine. Retrieved April 8, 2023, from <https://www.dancemagazine.com/kettlebells-benefits/>
- Hislop, H., & Montgomery, J. (2011). *Az izomműködés manuális vizsgálata*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- John, D. (2013). *Intervention: Course Corrections for the Athlete and Trainer*. On Target Publications.
- John, D., & Tsatsouline, P. (2011). *Easy Strength: How to Get a Lot Stronger Than Your Competition and Dominate in Your Sport*. Dragon Door Publications.
- Jones, B. (2019). *SFG Instructor's manual* (D. M. Hartle, C. Marker, & K. Smith, Eds.). StrongFirst Inc.
- Kenneth, J., Markus D. J., Sundstrup, E., Skotte, J. H., Jørgensen, M. B., Andersen, C. H., Pedersen, M. T., & Andersen, L. L. (2013), May. Effects of Kettlebell Training on Postural Coordination and Jump Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27(5), 1202-1209. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318267a1aa>
- Manocchia, P., Spierer, D. K., Lufkin, A. K. S., Minichiello, J., & Castro, J. (2013, February). Transference of Kettlebell Training to Strength, Power, and Endurance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 477-484. <http://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31825770fe>
- Tsatsouline, P. (2000). *Power to the People!: Russian Strength Training Secrets for Every American*. Dragon Door Publications.
- Tsatsouline, P. (2013). *Kettlebell: Simple & Sinister*. StrongFirst, Inc.
- Tsatsouline, P. (2018). *Enter the Kettlebell! Strength Secret of the Soviet Supermen*. Dragon Door Publications.
- Turcziné Soós, É. (2013, March 27). *Pliometrikus gyakorlatokkal a jobb teljesítményért | edzesonline.hu*. Edzésonline. Retrieved March 5, 2023, from [https://edzesonline.hu/cikk/5290/pliometrikus\\_gyakorlatokkal\\_jobb\\_teljesitmenyert](https://edzesonline.hu/cikk/5290/pliometrikus_gyakorlatokkal_jobb_teljesitmenyert)
- Ujvári, M. (2022). *A kettlebell edzés hatása a törzserő fejlesztésére a táncművész képzés során* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- William H. III, O., Coburn, J. W., Brown, L. E., & Spiering, B. A. (2012), May. Effects of Weightlifting vs. Kettlebell Training on Vertical Jump, Strength, and Body Composition. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(5), 1199-1202. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31824f233e>

# DEVELOPING CORE STRENGTH IN CLASSICAL BALLET DANCERS THROUGH KETTLEBELL TRAINING

## A METHODOLOGICAL EXPERIMENT

Milán Ujvári, trainer, dance artist, choreographer,  
StrongFirst I. Kettlebell instructor, Department of Modern and Theater Dance,  
Hungarian Dance University

Bence Szabó, visiting lecturer, physiotherapist,  
Department of Pedagogy and Psychology, Hungarian Dance University

### Abstract

A functional strength training tool, the kettlebell, has been used by classical ballet students at the Hungarian Dance University in skill development classes since 2021. In addition to the considerable positive subjective feedback on the effects of kettlebell training, it is important to investigate the results of such training in an objective way. The focus of the program that the participants (n=10) took part in was on developing the muscular strength of the trunk, which provides support and stability for the dancer during certain movements, specifically when lifting a partner. In order to quantify the development of core muscle strength, the directional force of the extensor muscles in the back and lumbar spine were measured using a hand-held muscle strength meter. The program covered six weeks, with measurements taken at the beginning and the end. The methodological experiment demonstrated that targeted functional training produces measurable positive changes even at low hourly rates (+10.16%). Regular use of the kettlebell helps dancers to prepare for and execute lifts with precision, as well as to better execute a number of other technical elements.

**Keywords:** classical ballet, development of core strength, kettlebell

## 1. PRESENTATION OF THE KETTLEBELL METHODOLOGY EXPERIMENT

### 1.1 Background of the experiment

In 2021, the Hungarian Dance University introduced the use of cast iron kettlebells in its skill development classes for male ballet students. This functional strength training tool and the methodology used to apply it are primarily, but not exclusively, aimed at developing muscular strength in the trunk. For classical ballet students,



the teaching and learning of lifting techniques begins at the early age of 15. This learning process is based on partner work, which usually involves boys learning the roles and techniques related to lifting and holding. In these lessons, students are required to balance their partners and lift them to different locations, or even raise them above their own head with fully extended arms, sometimes even with the use of only one hand. In classes covering classical ballet lifting techniques, there is currently insufficient attention paid to the development of students' muscular strength. This often results in injury, and sometimes, although the student has good technique, they are unable to lift their partners due to lack of strength.

The technical elements of kettlebell training and classical ballet lifting techniques are very similar in terms of movement patterns, dynamics, and functions. During the lifts, the trunk and shoulders play important roles regarding the kinetic energy transmitted from the lower to the upper limbs. The kettlebell swing and stand-up movements also impact other areas of competence that are of particular importance for classical ballet, such as jumping height, sense of balance, and resting heart rate (Grigoletto et al., 2020). Movements involving the control of the kettlebell weight in multiple directions can be easily adapted to situations involving the lifting and holding of a moving body (Ujvári, 2022). Adequate body awareness is very important for ballet dancers: they need to be constantly aware of the spatial position of their own body and that of their partner. Adequate muscular strength of the trunk is necessary both for the stability of the body and for the most successful execution of lifting techniques. Training with the kettlebell increases body awareness, as the exercises must be executed by following strict technical rules and exceptional precision and dynamics. The use of the kettlebell in dancer training has been the subject of articles in international dance magazines (Haywood, 2022). With this previous research in mind, the authors aimed to look beyond simple positive feedback on the use of kettlebells by dancers and objectively examine changes in core muscle strength over a period of time resulting from the integration of a specific set of exercises into the participants' dance training. An additional aim of conducting this methodological experiment was to provide a realistic picture of the positive yields of different strength training sessions, targeted and appropriately administered, in dance training.

## **1.2 Introduction to kettlebells and specific training methodology**

The kettlebell is a spherical cast-iron barbell with a handle that can be used to perform specific strength training exercises. Although its origins can be traced back to antiquity (Chaos, 2021), the modern kettlebell is considered to have its origins in modern Russia and is still part of the bodybuilding culture today (Tsatsouline, 2018). Its use was also widespread among circus performers at the turn of the 19th and 20th centuries. In the last century, it played a prominent role in the physical training of various military units (Jones, 2019). Since the early 2000s, it has also begun to spread into the world of commercial fitness. Today, the kettlebell can be found in the average gym. The tool comes in different sizes, ranging from 4 to 98 kg. The 16 kg kettlebell is used as a general point of reference below (*Figure 1*) (Tsatsouline, 2018).



*Figure 1.* The 16 kg kettlebell

Because of the increased lever force involved in moving the kettlebell, more effort is required to perform the exercises compared to traditional dumbbells. Adequate hand grips are required to hold the various positions accurately and to perform the exercises correctly. Exercises with kettlebells expose the body to forces in various intermediate directions in addition to the main directions; this models the complex forces that a professional dancer's body is subjected to, for example, when performing a big lift in a pas de deux or landing from a jump. Ballistic exercises (e.g., swinging the kettlebell along a specific trajectory) can also be used to improve strength and explosiveness as well as endurance in both aerobic and anaerobic training conditions. Some research has shown that short-term kettlebell work is effective in increasing both strength and power (William et al., 2012). An additional benefit is that general kettlebell exercises have a measurable and consistent force transfer effect on various other athletic movements (Manocchia et al., 2013). In addition, kettlebell training improves postural responses to sudden distraction and may be effective in reducing postural dysfunction caused by waist pain (Kenneth et al., 2013).

In order to use kettlebells effectively, one must first master the techniques involved in the basic movements. When performing the exercises with weights, it is of paramount importance to practice the movement patterns and execute

them accurately and correctly. Kettlebell exercises can be grouped based on five movement patterns: pushing, pulling, hip thrust, squatting, and carrying (John, 2013). The kettlebell, as a so-called free weight, does not strengthen a particular muscle or muscle group in isolation but acts functionally by activating *agonists* (a muscle or muscle group acting directly on the muscle or muscle group performing the particular movement), *antagonists* (a muscle or muscle group acting in opposition to the muscle or muscle group performing the particular movement), and *synergists* (a coordinated action of muscles or muscle groups assisting each other to produce the particular movement). The variety of specific and basic exercises that can be performed and the different dynamic components of the kettlebell make it a suitable tool for developing endurance and explosive strength.

Due to its intensity, kettlebell training usually takes 30 to 40 minutes. This includes a short warm-up and a couple of minutes of cool-down stretching or relaxation. The short workout time makes it easier to incorporate kettlebell exercises into a dancer's daily skill development regiment. When planning a lesson for kettlebell training, the following sequences or content units should be used in order to plan an optimal session:

- Breathing exercises and self-weighted joint movement exercises;
- Strength activation exercises with light weights and muscle coordination to develop proper posture;
- Technical mastery of the six basic kettlebell exercises (i.e., swing, stand up, lunge, press, squat, and snatch) with guiding and assisting exercises;
- Load work, i.e., strength training;
- Relaxation, including muscle relaxation and breathing exercises (Ujvári, 2022).

When deciding on the size of the kettlebell for the initial exercises, a weight should be chosen with which accurate and safe movement can be achieved. In practice, this means that the weight is able to be moved at a controlled, steady pace throughout the full range of motion for strength exercises. For ballistic exercises, it is important to consider for how long and against how much resistance maximum explosiveness and speed can be maintained while maintaining proper technical execution (Ujvári, 2022).

There are two main styles of official kettlebell use: sport kettlebell and the so-called "hardstyle" kettlebell. The difference is significant, as the former is a competitive sport where the aim is to maximize the number of repetitions of certain exercises, while the latter is a developmental technique aimed at improving the physical development of the body (Tsatsouline, 2013). Our methodological experiment was based on the *StrongFirst* basic hard-style kettlebell program created by the international training organization *StrongFirst*, founded by Pavel Tsatsouline. According to the *StrongFirst* system, strength is the main quality that is developed through practice, and correct technical execution and posture are the primary focus of the exercises. The number of repetitions performed is secondary to proper technical execution. The techniques and exercises of the *StrongFirst* kettlebell training program were developed by the founders of the organization

with safety as a key component rather than a simple consideration. Muscle relaxation and tensing are the two main aspects of physical performance, with tensing being the foundation of strength and relaxation the foundation of speed, endurance, and flexibility (Jones, 2019).

## 2. THE EXPERIMENT

### 2.1 The aim of the experiment

The unspoken aim of the methodological experiment was to present a different perspective in the skills development classes at the university. Within the framework of these classes, dance students perform various body development activities for one to two hours and a half per week, typically with a non-programmatic objective-oriented design. The basic purpose of strength training is to make the student stronger, thereby decreasing the possibility of injury. It is important to note, however, that the goal of strength training should not be to assign exhausting, high intensity exercises in every session (John & Tsatsouline, 2011). Rather, the goal should be to increase performance through quality, programmatic training.

Quality training has a particular meaning in this context. A ballet student needs to master many different skills in order to become a professional artist. When examining these different physical abilities, it becomes apparent that for many students, there is a strong correlation between the general use of a particular skill and its absolute maximum performance (John & Tsatsouline, 2011). Dance is one of these; even if it is not possible to draw a complete parallel with any one sport, the importance of a wide range of abilities and their development is paramount. The importance of professional involvement (e.g., in the form of coaches or physiotherapists) becomes clear in such cases (John & Tsatsouline, 2011), as interactions between different abilities and their symptoms can occur simultaneously. Therefore, we aimed to keep the students' kettlebell strength training sessions simple, effective, and time efficient (Tsatsouline, 2013).

Based on the *StrongFirst* methodology, the kettlebell strength training sessions averaged 20-30 minutes in length; this ensured that they could conveniently fit into the students' class time as well as alongside their other activities. The program lasted for six weeks and varied between light, medium, and high-intensity training sessions of two kettlebell exercises at a pre-planned periodicity (Tsatsouline, 2000), with students taking part in two training sessions per week, with supervision in the first half of the period and then independently. As part of the methodological experiment, we measured the muscle strength of the lumbar (lumbar) and thoracic (back) spine sections of the participating students before and after the six-week kettlebell training program using a *Hoggan micro FET3* manual muscle strength meter (Figure 2) and obtained subjective personal feedback using a ten-question satisfaction questionnaire at the end of the experiment.



Figure 2. The Hoggan micro FET3 power meter

The Hoggan micro FET3 device can be used to measure the strength of isolated body parts, limbs, or specific muscle groups or muscles. In the present experiment, measurements were taken at two locations in the lumbar and thoracic spinal segments in the extensor (in this case, back extension) direction. Data were recorded in the prone position with an assistant and the person performing the measurement. Students performed the extensor movements of the spine with their hands on the back of the neck.

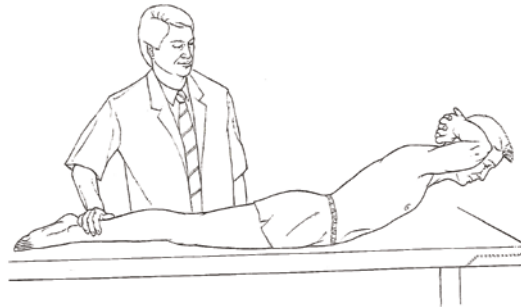


Figure 3. Manual examination of muscle function  
(Hislop & Montgomery, 2011, pp. 38–39.)

A prone position was chosen for the measurement of both spinal segments. When measuring the lumbar spine, the student was asked to lift his head, shoulders, and chest as high as he could from the examination table. The measuring instrument was placed over lumbar vertebra 1 (L1), and the participant had to push against it with maximum force (see Figure 3).

For the thoracic spine section, the head and upper part of the trunk of the student had to reach beyond the edge of the test table to the nipple line. For the measurement, they had to raise their head, shoulders, and chest to the level of the examination table. The measuring device was placed above thoracic vertebra 1 (Th1), and the student had to push their torso into it with maximum force in the extensor direction (see Figure 4).

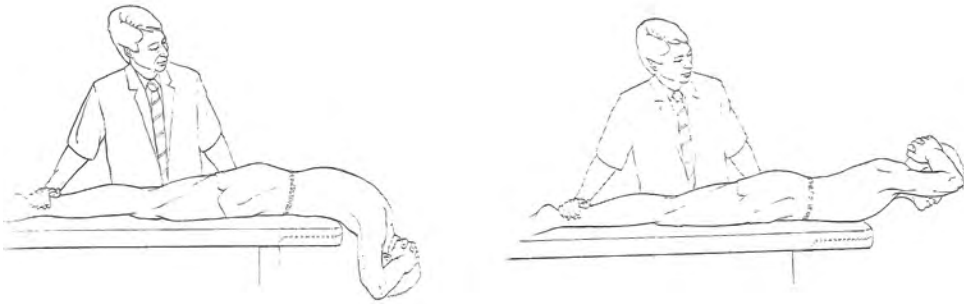


Figure 4. Manual examination of muscle function  
(Hislop & Montgomery, 2011, pp. 38–39.)

One of the aims of the methodological experiment was to determine the extent to which the performance of a six-week targeted kettlebell training program would result in a change in the muscular strength of the trunk muscles of classical ballet students. We also sought to examine the other pedagogical benefits, beyond the quantifiable results, which could be obtained through working with this specific equipment and methodology.

### 3. PRESENTATION OF THE TARGETED TRAINING PROGRAM

When introducing the tool, it was important to integrate it into the existing daily training in a way that would not upset the established routine but would instead influence the dancers' development in a positive way. The first step was to teach basic kettlebell techniques and to introduce systematic and sequential training that would produce measurable results in the form of changes in muscle strength. In addition to the many specific movements that the various dance classes provide, kettlebell exercises using the simplest possible basic human movements were used. The aim was to keep the exercises simple and to reduce the impact of the complex movements on the nervous system in order to allow the students to concentrate on strength development and flawless technical execution. In line with the methodological principles of the *StrongFirst* approach, an explosive quick lift, a kettlebell swing, and a slow strength exercise were selected for the training (Tsatsouline, 2013). These were performed alongside a few warm-up lifts that promoted safe performance. A correctly executed two-handed kettlebell swing can actually be considered a plyometric exercise: "plyometric exercises train neuromuscular (nerve-muscle) connections and muscle flexibility, thereby developing strength and speed. The goal of plyometric training is to train muscles to contract faster and more forcefully from an active pre-tensioned position" (Turcziné So s, 2013). The kettlebell swing, which poses no risk to the joints used in jumping, has this property, and this, with considerable transfer effects, has an impact on other exercises such as jumping or sprinting. The importance of maintaining spinal stability during the two-handed kettlebell swing and maintaining increased muscle control throughout the exercise is of significant importance for the development of trunk strength (Jones, 2019).

Standing up with or without weight is an appropriate exercise to help the participant become familiar with unobstructed movement during high muscle tension (Tsatsouline, 2013). In terms of developing core strength, standing up is a performance-enhancing exercise in which the spine is kept in full control throughout the movement, while the weight held over the head is used to control movement. This greatly improves shoulder stability and resistance, and also helps to develop proprioception (muscle joint and balance perception) as well as other reflexes that have a significant impact on balance and coordination (Jones, 2019).

After technical instruction regarding the exercises, each student in the study was assessed in regard to their optimal starting weight. Safety was a major focus here; thus, the weight of the students and their technical knowledge of kettlebell exercises had to be taken into account. Where a lack of technical familiarity or strength was evident, a lower weight was chosen as a starting weight. During the program, the increase or decrease of weights varied according to each student's performance: if the weight began to feel light, resistance was increased (i.e., a switch to a kettlebell of a larger size was made). Conversely, when fatigue or exhaustion were experienced by the student, it was permissible to work with a lower weight in order to ensure that the continuity of adaptation was not interrupted. The weight of the students also played a role in the selection of the appropriate kettlebell. The average weight of the participants was between 50 and 70 kilograms, with those closer to 50 given a smaller weight and those closer to 70 given a heavier one.

#### 4. RESULTS

The 10 boys who formed the sample were students of classical ballet at the Dance Training Institute of the Hungarian Dance University. The average age of the participants was 17.3 years. The average weight of the participants was 61.72 kg, and the average height was 178 cm. Despite the fact that, in general, they all received similar specific physical workloads in their professional training and had similar daily schedules, they had very different body builds and muscle masses. Due to age differences and the extra workload that some of the students received during the training program, we obtained baseline values that differed in some cases (see *Table 1*).

Code	Age (year)	Height (cm)	Weight (kg)	Input strain force level (N)	Output strain force level (N)	Rate of change (N)
A1	16	176	58.4	109.08	155.4	+46.32
A2	15	175	55	104.6	129.84	+25.24
A3	16	173	53	109.44	119.3	+9.86
A4	17	183	77.8	108.9	105.22	-3.68
A5	19	179	65	84.8	89.48	+4.68
A6	18	180	63	118.84	80.56	-38.28
A7	19	173	55	95.06	104.58	+9.52
A8	19	171	59	60.62	93.46	+32,84
A9	16	184	63	79.08	80.1	+1.02
A10	18	186	68	88.26	102.24	+13.98

*Table 1. Participants' results*

As part of the training program mentioned above, after the measurements were taken, the average core muscle strength of the group was obtained by adding the results from the two areas measured and averaging them. Compared to the initial strain of muscle force exertion, the group's muscle force exertion increased by 10.15 N (Newton) by the end of the program (see *Table 2*), one Newton being the force that accelerates a body weighing 1 kilogram to a speed of 1 meter per second in 1 second. The six-week kettlebell training program resulted in an increase of 10.58% from the baseline for the whole group. The performance of the measurements was easily learned by the students, ensuring accurate execution.



Group average:	Age (Y)	Height (cm)	Weight (kg)	Input strain force level (N)	Output strain force level (N)	Rate of change (N)
	17.3	178	61.72	95.868	106.018	10.15

*Table 2.* Group mean change in core strength

The answers to the satisfaction questionnaire completed by the participants at the end of the program also provided insightful feedback. When asked about their perceived physical improvement, the majority of the respondents reported that their jumps performed in their professional classes had become higher and more dynamic. In regard to their lifting classes, the participants reported that they could hold their partner above their head with ease, while in their ballet class they highlighted an improved sense of stability in their arms.

Participants found kettlebell strength training very useful and were satisfied with its results. When asked about what surprised them in regard to the implemented skill-building approach, many indicated that their leg musculature had improved in terms of its robustness. They also found the swing exercise to be novel and interesting. Although at the beginning of the program they felt muscle soreness in muscle groups where they had not previously experienced or expected it, this sensation subsided after the first week. The participants reported that the muscle soreness did not impede their daily training routine.

The students also reported nervous fatigue, detailing days when the 8 kg kettlebell felt very heavy and other days when training with the 16 kg weight was not at all tiring. The responses indicated that they had never experienced such a positive impact on the body from such simple movements. Although many of the participants reported feeling stronger despite showing no significant muscle gain, they clearly indicated that after just one six-week exercise program, they had found it much easier to complete the lifting lessons, and that they had made significant positive changes in a short period of time.

When asked to mention something important that they learned from the kettlebell strength training, the students mentioned the importance of the correct technical execution of exercises, and that sometimes less is more. They also highlighted the importance of concentration in general, without which it is not possible to hold correct positions for long periods of time. The technical details of the movement, which were not seen as a major concern but nonetheless important, were also mentioned, namely that a set or the exercise itself only ends when the weight is safely on the ground; in other words, attention and control must be maintained throughout the training. The participants also reported learning that persistent work pays off, and that consistent and systematic work is more important than one-off intense work. Due to the significant force-enhancing effect of the special breathing technique used during kettlebell movements, the participants sometimes got the impression that they had the strength to do the work even when they felt otherwise prior to the training. The participants considered it necessary to include kettlebell training on a

permanent basis in the training routine of the Hungarian Dance University. Many of the students continued kettlebell strength training on their own after the end of the program.

## 5. SUMMARY

The body can be developed using a wide range of specific equipment. When starting a training program, all tools and all training programs will show success for a certain period of time. However, as a development educator, it is of paramount importance to find methods and tools that produce lasting and positive results in the long term and are adaptable to the needs and goals of the individual or group. With this experiment, we have proven that weight training is a fundamental conditioning method that has a place in dance training, and that hardstyle kettlebell training is a particularly effective direction in this regard. The form of the weight and its movement exercises allow a considerable amount of high-intensity work to be carried out in a short period of time, in a relatively small space, and under safe conditions. It is therefore not surprising that hard-style kettlebell training forms part of the training of many special forces units around the world (Jones, 2019). Our measurement results proved that by the end of the program, the muscle strength of the male ballet students had increased.

The specific physical demands placed on students at the Hungarian Dance University are extremely demanding. This methodological experiment also highlighted how kettlebell training using simple basic human movement patterns can shape students' bodies and mindsets and provide a stronger foundation for performing specific movements. Such an approach can lead to the development of a deeper sense of responsibility on the part of both teacher and students in order to ensure that strength development achieves its objective. Through this method, students can also improve and develop their discipline and concentration. By increasing muscular strength and improving neuromuscular coordination, the number of injuries that occur during daily training can be reduced. The compact duration of kettlebell strength training and the simplicity of its exercises make it easy to integrate into the daily routine at an institution with a complex and diverse training system. Once the students had mastered the movement techniques and the parameters of the training program, they were able to carry out the daily work independently, thus developing their autonomous and autonomous behavior. The positive feedback from both the students and the ballet masters who run the classes can also provide insights for further scientific research to be carried out in the future.

## References

- Chaos, J. (2021, September 5). *A Globular History of Globular Weights – Plague of Strength*. Plague of Strength. Retrieved March 29, 2023, from <https://plagueofstrength.com/a-globular-history-of-globular-weights/>
- Grigoletto, D., Marcolin, G., Borgatti, E., & Zonin, F. (2020), Augustus. Kettlebell Training for Female Ballet Dancers: Effects on Lower Limb Power and Body Balance. *Journal of Human Kinetics*, 74(1), 15-22. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0010>
- Haywood, W. (2022, January 18). *7 Reasons Why Kettlebells Rock for Dancers' Fitness – and How to Use Them*. Dance Magazine. Retrieved April 8, 2023, from <https://www.dancemagazine.com/kettlebells-benefits/>
- Hislop, H., & Montgomery, J. (2011). *Az izomműködés manuális vizsgálata*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- John, D. (2013). *Intervention: Course Corrections for the Athlete and Trainer*. On Target Publications.
- John, D., & Tsatsouline, P. (2011). *Easy Strength: How to Get a Lot Stronger Than Your Competition and Dominate in Your Sport*. Dragon Door Publications.
- Jones, B. (2019). *SFG Instructor's manual* (D. M. Hartle, C. Marker, & K. Smith, Eds.). StrongFirst Inc.
- Kenneth, J., Markus D. J., Sundstrup, E., Skotte, J. H., Jørgensen, M. B., Andersen, C. H., Pedersen, M. T., & Andersen, L. L. (2013), May. Effects of Kettlebell Training on Postural Coordination and Jump Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27(5), 1202-1209. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318267a1aa>
- Manocchia, P., Spierer, D. K., Lufkin, A. K. S., Minichiello, J., & Castro, J. (2013, February). Transference of Kettlebell Training to Strength, Power, and Endurance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 477-484. <http://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31825770fe>
- Tsatsouline, P. (2000). *Power to the People!: Russian Strength Training Secrets for Every American*. Dragon Door Publications.
- Tsatsouline, P. (2013). *Kettlebell: Simple & Sinister*. StrongFirst, Inc.
- Tsatsouline, P. (2018). *Enter the Kettlebell! Strength Secret of the Soviet Supermen*. Dragon Door Publications.
- Turcziné Soós, É. (2013, March 27). *Pliometrikus gyakorlatokkal a jobb teljesítményért | edzesonline.hu*. Edzesonline. Retrieved March 5, 2023, from [https://edzesonline.hu/cikk/5290/pliometrikus\\_gyakorlatokkal\\_jobb\\_teljesitmenyert](https://edzesonline.hu/cikk/5290/pliometrikus_gyakorlatokkal_jobb_teljesitmenyert)
- Ujvári, M. (2022). *A kettlebell edzés hatása a törzserő fejlesztésére a táncművész képzés során* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- William H. III, O., Coburn, J. W., Brown, L. E., & Spiering, B. A. (2012), May. Effects of Weightlifting vs. Kettlebell Training on Vertical Jump, Strength, and Body Composition. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(5), 1199-1202. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31824f233e>

# KORREKCIÓS TRÉNING A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM KLASSZIKUS BALETT SZAKIRÁNYÁNAK ELSŐ ÉVFOLYAMAIBAN

Bogáti Fanni, modern tánctanár, szakvezető,  
Burattino Alapítvány Bailart Táncos Szakképzés

Benedek Judit, gyógytornász,  
Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ

Szitt Melinda, mesteroktató,  
Magyar Táncművészeti Egyetem, Klasszikus Balett Tanszék

## Absztrakt

A Magyar Táncművészeti Egyetem művészképzésére újonnan bekerülő klasszikus balett évfolyamok növendékeit tanév kezdetén felméri a Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ. A gyerekek, egy mozgás- és idegrendszeri fejlettséget felmérő vizsgálat után az órarendbe beépítve speciális képességfejlesztő órát kaphatnak. 2020 szeptemberében a 33 felmért gyermeknél leggyakrabban a keresztmozgások és az alsó és felső végtag függetlenítés és összerendezés területén találtak eltérést. Az évfolyamok balettmesterei a felmérés utáni hetedik hónapban fejlődésről számoltak be a vizsgált mintánál a koncentráció, koordináció, egyensúly, figyelem terén, a végtagok elkülönítésében, térérzékelésben. A fejlesztés komplex hatással is bír: ahogy a tanulók koordinációs képessége javul, több sikerélményük lesz, önbizalmuk nő. A Magyar Táncművészeti Egyetemen zajló specifikus fejlesztés hiánypótló és egyedi a professzionális táncművészképző iskolák tekintetében.

**Kulcsszavak:** klasszikus balett, mozgásfejlesztés, Alapozó Terápia, idegrendszeri éretlenségből adódó mozgásfejlődési zavarok, koordináció, fejlődéstani nagymozgások

## 1. BEVEZETÉS

Az idegrendszer érettségi szintje kihat a klasszikus balett növendékek koordinációs képességeire, ami a későbbiekben nagyban befolyásolja egy leendő táncművész teljesítményét. A Magyar Táncművészeti Egyetem művészképzésére újonnan bekerülő klasszikus balett évfolyamok növendékeit 2017 óta minden tanév kezdetén, augusztus végén felméri a Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ, amely mozgás- és idegrendszeri éretlenségeket vizsgál, és Alapozó Terápiára<sup>1</sup> épülő,

<sup>1</sup>Ez egy speciális magyar terápia, amelyet 1994-ben fejlesztett ki Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin (Marton-Dévényi, Szerdahelyi & Keresztesi, 1999).

fejlesztő foglalkozásain az idegrendszeri éretlenségek javítására, fejlesztésére koncentrálnak. Az első évfolyamba felvételt nyert gyerekek, egy idegrendszeri fejlettséget felmérő vizsgálat után az órarendbe beépítve speciális képességfejlesztő órát kaphatnak a Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ alapozó mozgásfejlesztő képesítéssel rendelkező pedagógus szakembereitől. A tehetséges, jó alkati adottságú növendékek esélyt kapnak arra, hogy esetleges idegrendszeri éretlenségeik ne akadályozzák a tanulmányaikat, és ne csorbítsák a tánc iránti elkötelezettségüket.

Az utóbbi harminc évben több magyar és külföldi kutatás is igazolja a pedagógusok által is tapasztalt statisztikát, miszerint évről évre több idegrendszeri éretlenséggel, tanulási problémával küszködő gyermek jár a tanintézményekbe (Hallahan, 1992; Pávai, 2021). Fontos, hogy ezek a gyermekek megfelelő odafigyeléssel és fejlesztéssel egészségesebbek, tudatosabbak és sikeresebbek lehetnek a tánc terén is.

A Magyar Táncművészeti Egyetemen folyó speciális képességfejlesztő óra, más néven *Korrektív tréning* vezetőivel, illetve az évfolyamok balettmestereivel történt konzultációk után az alábbi három hipotézist fogalmaztuk meg:

1. A tréning olyan idegrendszeri érést segítő fejlesztés, amely nemcsak a mozgáskoordinációt segíti, hanem sokkal komplexebb hatásmechanizmussal bír.
2. A fejlesztés pozitívan befolyásolja a gyerekek teljesítményét.
3. A fejlesztés eredményességét a fejlesztő pedagógusok és a balettmesterek közötti folyamatos kommunikáció és együttműködés segíti.

## 2. AZ IDEGRENSZERI ÉRETLENSÉG OKAI ÉS TÜNETEI

Az idegrendszer központi- és perifériás (környéki) idegrendszerből áll. A központi idegrendszert anatómiailag és funkcionálisan az agyvelő és a gerincvelő alkotja. Az érző, másnéven környéki idegrendszer gerincvelői idegekből, agyidegekből és perifériás dúcokból épül fel. Két részre osztható. A szomatikus idegrendszer biztosítja a tudatos érzékelést, az akaratlagos mozgást és az információk feldolgozását (azaz az integrációt). A vegetatív vagy autonóm idegrendszert az emberi testet is átszövő diffúz ideghálózatok alkotják, melyek beidegzik a zsigereket, az ereket és a belső elválasztású mirigyeket. Két részből áll, melyek működésüket tekintve egymásnak antagonistái. Ezek a szimpatikus idegrendszer és paraszimpatikus idegrendszer. A vegetatív idegrendszer ezen két részének együttes hatása biztosítja a szervezet belső környezetének állandóságát (homeosztázis). A központi idegrendszer része a mozgató rendszer és az érző rendszer. Az idegrendszer legalacsonyabb szintje a gerincvelői szint, mely az idegrendszer és az izomzat közötti összeköttetésekért felel (például adott izomcsoport elernyedése, összehúzódása). A gerincvelői reflexeket felülírhatják az agytörzsben található törzsdúcok, melyek az akaratlan és félig akaratlagos mozgásokat szabályozzák, amelyek gyakorlás során automatizálódnak (kúszás, mászás, járás, biciklizés, zongorázás, autózás). A következő szinten a kisagy a tapintás, hallás, látás bejövő információiból szabályozza az izomtónust, a testtartási reflexeket és az egyensúlyt. A legmagasabb szint az agykéreg, mely szervezi és elemzi az akaratlagos mozgásainkat. Az agy fejlődésében jelentős a 6,5–7,5 éves kor, az iskolaérettség ideje, amikor az agyféltekék közötti kapcsolat megerősödik, valamint a kéréstest nagyszámú kapcsolatot létesít a kisaggyal és az egyensúlyi rendszerrel. Ezelőtt az idegrendszeri érésnek fontos mozzanata a domináns kéz, láb, fül, szem megválasztása

(Blythe, 2002/2015). Ezekből az agyi és idegrendszeri struktúrákból áll össze mozgásaink tudatos és tudattalan háttere, amely érettségéről és megfelelő működéséről a mozgásfejlődés egy-egy állomása szolgáltat információt a külvilágnak.

A mozgásminták folyamatos ismételtetésével csiszolódnak össze a rendszerek, (érező rendszer, mozgásrendszer, idegrendszer). Az érező rendszer a mozgás során folyamatosan információt szolgáltat a testtartásról és a testhelyzetről, a vestibuláris rendszer a többi érzékszervvel való összeköttetéseivel az egyensúly, a testtartás, az összehangolt mozgásokban tölt be nélkülözhetetlen szerepet, valamint létfontosságú a statikus és dinamikus egyensúly kialakulásához, az ehhez tartozó szemmozgásokhoz és a mozgások tervezéséhez. Akinél az egyensúlyi rendszer fejlődése késést mutat, annál késik az összes nagy motoros mozgásforma kifejlődése is (Pyfer & Johnson, 1981). Az irányérzékelés a látáson, az egyensúlyi rendszer működésén, és az agyi dominancia létrejöttén, összehangolt munkáján alapul. A propriocepció a szervezeten belül keletkező ingerek érzékelését jelenti, nyugalmi helyzetben és mozgásban is kialakuló összes testérezékletet, míg a kineztiázia maga a mozgásérzékelés, mely csak az izmok aktív összehúzódásaiból közvetíti az információkat (Blythe, 2002/2015). A táncosoknál, sportolóknál jelentős szereppel bír mindkettő, hiszen ezek biztosítják, hogy vizuális feedback nélkül is tisztában legyünk testtartásunk és testrészeink térbeli helyzetével. Ehhez először a gyermeknek a primitív reflexek állnak rendelkezésére, majd ezeket az egész életen át végigkísítő testtartási reflexek (például fejtartó reflex, összerezzenési, ijedtségi reflex), és maga az akaratlagos szabályozás váltja fel (Blythe, 2002/2015). A mozgásfejlődés elemi mozgásminták kialakulásának sora. A hasalástól kezdve a kúszás-mászáson keresztül, míg eljut a gyermek az ülésig, megtanulja uralni a testtartását, és képes lesz egyensúlyozni. Mindegyik szakasz egy-egy spontán fejlődési fok, mely az idegrendszeri érettségről tesz tanúságot. A mozgás idegrendszeri fejlődése akkor teljed ki, mikor a gyermek megválasztja a domináns testrészeit (kéz, láb, szem, fül). Ha egy gyermek nem tud nyugton maradni, annak egyensúlyi rendszere még fejlesztésre szorul, és így agyának minden mozgás energiaforrásként szolgál (Blythe, 2002/2015). A fejlődési szakaszokon való haladás nem csak az idegrendszer érését segíti, hanem a gerinc és a csípő egészséges fejlődését, a gerincgörcbűletek kialakulását, és az izmok növekedését is (Bajnok, 2021/b). Figyelem, egyensúly, koordináció olyan általános készségek, amelyek kivétel nélkül a későbbi tanulási képességek alapját képezik. Számos tanulási, viselkedési, egészségügyi probléma hátterében az idegrendszer éretlensége húzódik meg.

Az idegrendszer éretlenségére utaló jelek, ha a helyzetváltoztatási – felegyenesedési – helyváltoztatási – dominancia-megválasztási fejlődési mozgássoron való végighaladás elmaradott, vagy a mozgáskoordináció eltérést mutat, és egyes nagy-mozgások nem alakulnak ki (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). A megkésített idegrendszeri fejlődés másik megnyilvánulása lehet, ha a gyermeknek bizonyos primitív reflexei nem gátlódnak le a kellő időben, ennek hiányában nem tud kialakulni az ahhoz tartozó tudatos mozgás, vagy felnőttkori reflex (Blythe, 2002/2015). További lehetséges oka lehet, a mai világra oly jellemző vizuális ingerek sokasága. A képzeletnek rendkívüli jelentősége van az agyi fejlődésben: ez által fejlődik a gondolkodásunk, érzelmeink, és a világról alkotott ismeretünk is (Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth & Keresztes, 1994/2020). A gyermekeknek az elektronikus lejátászó eszközök

készen nyújtják a képeket, így képzeletükre (mely a táncművészetben rendkívül fontos) nincsen szükségük, valamint olyan tartalmakat (például agressziót) láthat a gyermek, amelyeket nem ért, nem tud feldolgozni, így ő maga is agresszív, szorongó lesz, vagy alvászavar alakulhat ki nála (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). A infokommunikációs eszközök túlzott használatából kialakuló mozgáshiány következtében csökken az izomzat fejlődése, nincs alkalma a gyermek szívének és vérkeringésének arra, hogy a későbbi terhelésekre „edződjön”. A mozgáshiány továbbá gerincferdülést, hanyag tartást okozhat, valamint a szem térlátása és egyéb funkciói is romlanak, kihat a beszédfejlődésre is (Marton-Dévényi et al., 1994/2020; Bajnok, 2021/b). A csecsemő fejlődése során szintén törekednünk kell arra, hogy az őt körülvevő ingereket a minimumra csökkentsük, mivel ha hozzászokik a gyermek fejlődő idegrendszere a túl sok ingerhez, később is ezt a mennyiséget fogja igényelni. Kevés lesz neki, ha csak a tanár magyaráz a táblánál, és ezért a hiányzó ingereket pótlandó folyamatosan izegni-mozogni fog, és papírgalacsinokkal dobálja a társait (Bajnok, 2021/b). Esetleges fejlődési eltérés, vagy nem biztosított környezet és mozgásszegény életmód hatására a következő problémák, zavarok alakulhatnak ki: tanulási problémák (részképesség-zavarok, hiperaktivitás, kognitív funkciók zavarai, motórium zavarai [izomtónus, nagymozgások, finommotorika, cselekvéstervezés irányításának zavarai]), komplex tanulási problémák (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, hipermotilitás), viselkedési zavarok (agresszivitás, szorongás, beilleszkedési zavarok) (Király & Szakály, 2011).

### **3. A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM ELSŐS ÉVFOLYAMAINAK KÉPZÉSI SAJÁTOSSÁGAI**

Az elsős évfolyamok tagjait az iskola a tanévet megelőző felvételi alapján választja ki, mely kiválasztás során elsősorban a gyermekek adottságait mérik fel. Az órarendjükben minden nap szerepel a klasszikus balett óra, néptánc, kreatív gyermektánc és képességfejlesztés a klasszikus balett kívánalmainak megfelelően. A képességfejlesztés óra célja a rugalmasság kialakítása, erősítés, nyújtás, egyensúlyfejlesztés és koordinációs fejlesztés. Az első évfolyamban alapvető fontosságú, hogy kialakuljon a gyerekek helyes testtartása, az izomzat rugalmassá tétele, a láb kifogatottságához szükséges izomzat kidolgozása, fej-kar-láb alapkoordináció kialakítása és összehangolása, ugráskészség kialakítása és fejlesztése, lábfej előkészítése, és a spicctechnika megalapozása, valamint a klasszikus balett térirányaiban való tájékozódás.

### **4. AZ IDEGRENDSZERI ÉRETLENSÉG JELEI ÉS KEZELÉSE AZ MTE 10–11 ÉVES NÖVENDEKEINÉL**

#### **4.1. A minta jellemzése**

A vizsgált mintánk a 2020-as tanévben a klasszikus balett szak első évfolyama. Az akkori elsősök, azaz 10–11 éves, már sikeresen felvételt nyert gyermekek teljes létszámából, ami 36 fő volt, 33 főt mértek fel. A 33 főből 5 fiút és 28 lányt vizsgáltak. A vizsgált populációt jellemzi, hogy mindegyik gyermeknek van mozgáselőzménye (minden gyermek részt vett rendszeres tánc vagy sportfoglalkozáson a felvételt megelőző években), rugalmasságban és egyensúlyban ügyesebbek az átlagnál.

## 4.2. A vizsgálat eszközei

A vizsgálat bemeneti értékei az év eleji felmérés alapján alakultak ki, hiszen a fejlesztő szakemberek mindig ugyanazok mentén az alapozó mozgássorok mentén vizsgálják a gyerekeket. Ez a komplex felmérés előzi meg a mozgásfejlesztés kezdetét.

A felmérésben vizsgált képességeket az 1. táblázat foglalja össze. Az MTE tanulóinál, csak annyiban tér el a vizsgálat egy átlagos Alapozó Terápiához szükséges felméréstől, hogy gyakran az egyszerűbb feladatokat elhagyva a komplexebb vizsgálati feladatokat veszik előrébb. A táncművészképzéshez igazodó komplexebb vizsgálati feladatok láthatóak az első oszlopban, míg a második oszlop azokat a kihagyott feladatokat tartalmazza, melyeket korukból kifolyólag már tudniuk kell a gyerekeknek (Balázs-Pöll, Herbert & Hutai, 2021).

A táncművészképzéshez igazodó komplexebb vizsgálati feladatok	Az Alapozó Terápia átlagos felmérési feladatai
az izomtónus és a kötőszövet rugalmassága	kinesztetikus emlékezet
fejlődéstani nagymozgások fejlettségi szintje	testséma
csecsemőkori reflexmaradványok jelenléte, testtartási reflexek és fejtartó reflex	ujjismeret
ügyesség egy és két lábon, álló helyzetben és mozgásban	
keresztvező gyakorlatok az egyszerűtől a komplexig, ritmusgyakorlatok (mozgás, beszéd, taps)	
finommotorika (szem-kéz összerendezettség)	
mozgástervezés	
téri alapmozgások a három síkban	
egyensúly (statikus, dinamikus) és forgó mozgás utáni szemtekerezgés vizsgálata	
domináns oldal vizsgálata (kéz, láb, szem, fül)	
felső és alsó végtag mozgását függetlenítő, majd összerendező gyakorlatok	
szerialitás	

1. táblázat: Különbségek a táncművészképzésen zajló felmérés és az Alapozó Terápia átlagos felmérései között



A vizsgálat kimeneti értékei az elsős évfolyamok két balettmesterével és négy fejlesztő szakemberrel az adott tanévben, 2021. március 23-a és 31-e között készített strukturált interjúból származnak, ahol az interjú előre meghatározott kérdések mentén haladt. Az interjú kérdései a balettmesterek által tapasztalt korrekciós tréningre járó tanulók, és korrekciós tréningre nem járó tanulók közti kezdeti és jelenlegi különbségekre, az előző hónapokban végbement fejlődésre, kihívásokra és a fejlesztéshez kapcsolódó balettmesteri tanítási stratégiákra irányult. A fejlesztőkkel készített interjúból a fejlesztés menete, és az intézményen belüli körülményei, a tanulók fejlődése, és a fejlesztők által megtapasztalt kihívások kaptak hangsúlyt. Az interjú készítésekor a növendékek már hét hónapja jártak korrekciós tréningre. Rendkívül fontos a balettmesterek és a fejlesztők közti együttműködés, mert állandó visszacsatolást kapnak a fejlesztők a növendékek fejlődési üteméről, és a mesterek rendszeresen jelzik, ha egyes gyerekeknél egy-egy területen probléma vagy speciális mozgásforma jelenik meg. Ezáltal a fejlesztők fókuszált figyelmet tudnak szentelni az adott terület erősítésére. A fejlesztők úgy látják, hogy jól tudnak kommunikálni a balettmesterekkel, és a mesterek érzik és értik a fejlesztés szükségességét (Balázs-Pöll et al., 2021; Tóth, 2021).

### 4.3. A fejlesztő beavatkozás

A Magyar Táncművészeti Egyetem elsős évfolyamaiban a gyermekek heti két alkalommal, a felmérési eredményhez igazított speciális mozgásfejlesztésen vesznek részt, ami részben igazodik az adott év klasszikus balett tananyagához. A szakemberek különböző fejlesztő gyakorlatokat – például az Alapozó Terápia feladatait - vesznek alapul és ezeket a gyermekek igényeihez igazítják. Az órarendbe épített korrekciós tréning célja: az idegrendszer „újrahuzalozása”, a fejlődéstani nagymozgások újratanítása és megerősítése, a végtag-függetlenítő mozgás feletti kontroll megteremtése és koordinálása, automatikus mozgások elősegítése, a testvonal-átlépő mozgások összekoordinálása, és keresztirányú mozgások harmonizálása, mozgástanulás és mozgásszabályozás javítása, vizuális térbeli tájékozódás és a mozgásmemória, illetve szerialitás fejlesztése, a központi idegrendszer irányító folyamatainak megerősítése, és a fókusz irányításának növelése.

Az Alapozó Terápia gyakorlatsora olyan alapfejlesztési rendszer, mely a fejlődéstani vonalat követi, a gyermek természetes mozgásfejlődésén alapul, és ebben a fejlődési sorban a legfontosabb területeket veszi célba. A gyakorlataik egymásra épülése a következő: minden fejlesztési folyamat a fejlődéstani nagymozgásokkal, rugalmassággal és az egyensúllyal kezdődik, majd ezekre építik rá a mozgáskoordináció megalapozását, amit utána tökéletesítenek. Ezután fejlesztik a finommotorikát és utolsóként az oldaliságot. A dominancia kialakításakor először hosszú ideig a nagymozgásokban fejlesztik a gyermeket, majd kialakítják náluk a test közép-vonalának érzetét, erre építik rá a kereszttezett mozgásokat például mászás, járás, és ezután alakítják ki a stabil egyoldalú dominanciát az intermodális gyakorlatok és az érzékszervek közti „fordítás” feladatainak segítségével (Marton-Dévényi et al., 1994/2020).

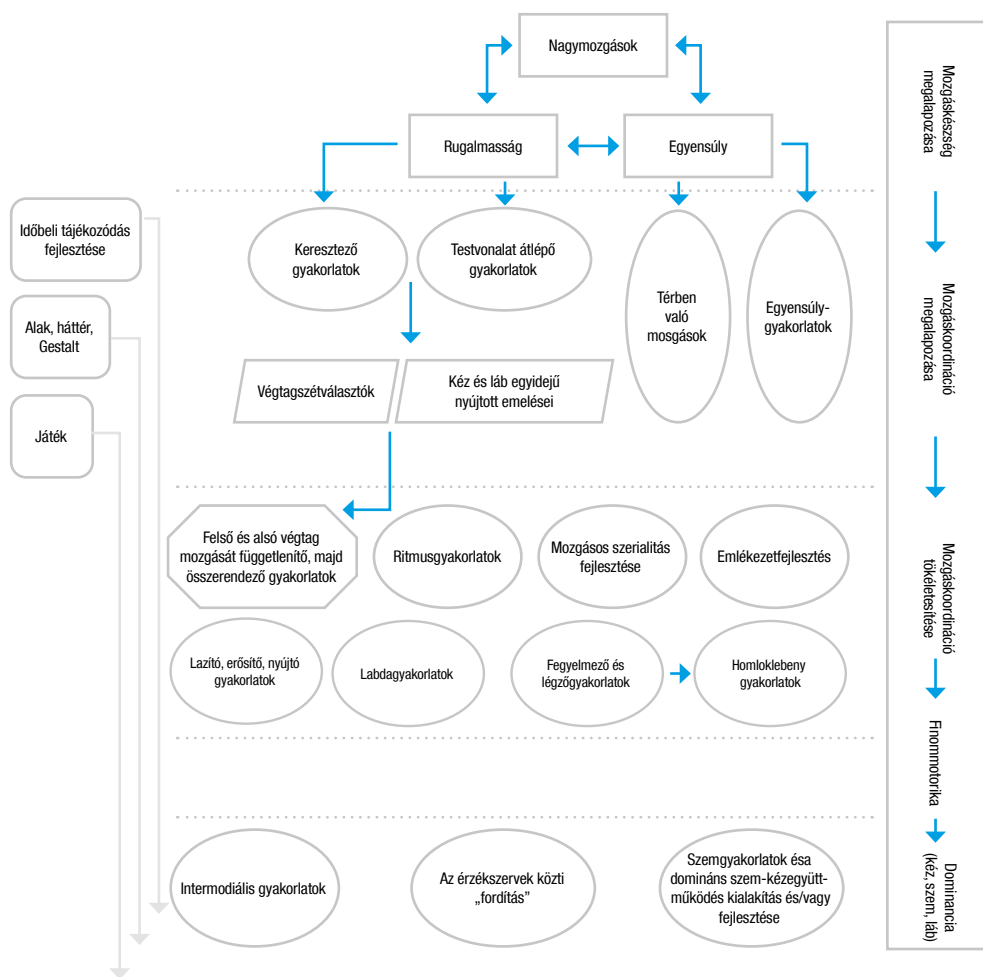
A fejlődéstani nagymozgások, rugalmasság és egyensúly fejlesztése azokat az alapvető gyakorlat csoportokat tartalmazza, amelyek megalapozzák a mozgáskészséget.

A fejlődéstani nagymozgásokba beletartoznak a csecsemőkori mozgások például fejmozgások, gurulás, helyes kúszást, mászást gyakoroltató feladatok, felülések; a járások és változatai, kisgyermekkorú állatutánozó mozgások, melyek a humánspecifikus elemi mozgásminták és variációik például pók-, rákjárás, nyusziszökdelés, törpejárás (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). A rugalmasság jelenléte, azaz a szökdelések nagyon fontos részei a mozgásfejlődésnek. Ehhez fontos eszközként említi az Alapozó Terápia a trampolint, melynek használata szinte robbanásszerűen beindítja a mozgás-, és beszédfejlődést, javítja az egyensúlyt is (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). A ritmusra való mozgások, ugrások a balettórának is elengedhetetlen részei, mivel a tanulóknak a kezdetektől zenére kell mozogniuk. Az egyensúlygyakorlatoknál az Alapozó Terápia a dinamikus, statikus és az átmeneti egyensúlyt fejleszti, de főleg a dinamikus egyensúly fejlesztésén van a hangsúly. Feladataikban például gyakoroltatják a járásegyensúlyt, a fej-törzs kontrollt, végtag- és fejeqgyensúlyt, és ingerlik a vestibuláris rendszert fejforgatásokkal, pörgéssel, forgással. A fejlesztésen hangsúlyos a térben való mozgás, iránykövetés, mely a klasszikus balett órán, és bármilyen más táncórán is fontos. Rögzített vagy mozgó tereptárgyakhoz viszonyítva, vagy saját testhez és társhoz viszonyítva végeztetik a feladatokat. Ezek a feladatok a testséma, jobb-bal megkülönböztetés, irányismeret fejlődését eredményezik. A térben való mozgások fejlesztésekor követik az „először passzívan, majd aktívan”; „először nyitott szemmel, majd csukott szemmel”; „először saját test a központ, majd a közvetlen tér, majd a tágas tér” elveit. Innen lépnek tovább a mozgáskoordináció megalapozására használt speciális gimnasztikai gyakorlatokra. Ilyenek a keresztező, testvonal-átlépő, végtagszétválasztó, és a kéz és láb egyidejű nyújtott emeléseit tartalmazó gyakorlatok, melyek során keresztezett ritmusos mozgást alakítanak ki például ellentétes térd-könyök érintés, melyeknek nagyon nagy szerepük van egy táncos életében is.

A *pinokkiók, döglött kutyák* olyan egymásra épülő gyakorlatok, melyek előbb az azonos oldali kéz és láb, majd a keresztezett kéz-láb harmonikus együttműködésén alapuló mozgást gyakoroltatják fekvő, majd álló helyzetben. Sok testvonal-átlépő feladat egyben keresztező gyakorlat is, mely fejleszti a testsémát. Következő lépcsőfokon a végtagszétválasztó feladatnál a négy végtag elkülönített mozgását kéri általában balról-jobbra, az olvasás irányába. A mozgásos szerialitás nagyon fontos, hiszen a gyerekeknek az iskolai feladatokban és a balett órán is sorozatokat kell betanulniuk. Az Alapozó Terápia során rövidebb és hosszabb (akár 64 elemből álló) sorozatok betanulására is sor kerül. Ezek által a gyerekek emlékezete is fejlődik. A többkomponensű szerialitás (sorrendiség) fejlesztése már átvezet a homlokle-beny-gyakorlatokhoz, mely feladatok elősegítik a verbális funkciók és a cselekvés megtervezését és szinkronját, valamint az akaratlagos összpontosítás és figyelem fenntartását (Marton-Dévényi et al., 1994/2020).

A törzsanyag a finommotorika, szemgyakorlatok és a domináns szem-kéz együttműködés kialakításával és/vagy fejlesztésével folytatódik. A mozgáskoordináció tökéletesítésének fázisában jelen vannak a fegyelmező és légzőgyakorlatok (gyors és lassú mozdulatok váltakozása, majd ugyanez légzéssel), és a lazító-erősítő-nyújtó gyakorlatok. Az utóbbit a balett óra, illetve képességfejlesztés keretein belül megkapják a gyerekek, tehát a korrekciós tréningen nem fektetnek erre hangsúlyt. A korrekciós tréningen szereplő feladatok során fejlesztik az időbeli tájékozódást is, mivel

például egy végtag-ekülönítő, összerendező ritmusos gyakorlaton mondóka vagy hónapok, évszakok oda-vissza sorolásával nehezítenek. A Gestalt (a probléma megoldásához nemcsak a problémára fókuszál, hanem a probléma körül lévő rendszert is bevonja a megoldási folyamatba) és a játék jelen van minden fejlesztési fázisban, mert mint a gyerekek életkori sajátosságával, a játékkal egyfajta pozitív beállítódás érhető el. Ahogy a többi terápia is vallja, minden integráló hatással bír, ami a gyermeknek örömforrás (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). Az Alapozó Terápiának egyik legfőbb célja a mozgáskoordináció kialakítása úgy, hogy a mozgáskoordináció fejlesztésekor fejleszti a mélyérzés kvalitásokat is (például helyzet- és mozgásérzés az ízületben, izomban) (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). Az Alapozó Terápia fejlesztési rendszere a lenti, 1. ábrán látható, melyet a jelen (4.3-as) bekezdés részletez. A Magyar Táncművészeti Egyetemen zajló korrekciós tréning és egy általános Alapozó Terápia feladatainak különbségeit összefoglalja 2. táblázat.



1. ábra: Folyamatábra az Alapozó Terápia fejlesztési rendszeréről

<b>A korrekciós tréning táncművészképzéshez igazodó komplexebb feladatai</b>	<b>Az Alapozó Terápia általános feladatai</b>
Jelen vannak a helyes kúszást, mászást gyakoroltató feladatok	Fejlődéstani nagymozgások: csecsemőkori mozgások, fejmozgások, gurulás, kúszás, mászás, felülések; a járások és változatai stb.
A rugalmasság a táncművészképzésen előtérben van, így a korrekciós tréningben nem hangsúlyos.	Rugalmasság fejlesztése: szökdelések, trampolin használata.
Egyensúlygyakorlatok: a dinamikus, statikus és az átmeneti egyensúlyt fejleszti, de főleg a dinamikus egyensúly fejlesztésén van a hangsúly.	Dinamikus, statikus, átmeneti egyensúly, illetve járás egyensúly is, a fej-törzs kontroll, végtag- és feje egyensúly, vesztibuláris rendszer ingerlése fejforogásokkal, pörgéssel, forgással.
Nagy hangsúlyt kap a térben való mozgás, iránykövetés.	Jelen van a térben való fejlesztés.
Keresztező gyakorlatok is hangsúlyosak, <i>pinokkiók, döglött kutyák.</i>	Jelen van.
Végtagszétválasztó feladat	Jelen van.
Mozgásos szerialitás fejlesztése, mely a táncosoknál alapvető fontosságú.	Jelen van.
Ritmusra való mozgások jelen vannak az órán.	Jelen van.
Időbeli tájékozódás jelen van az órán.	Jelen van.
Lazító-erősítő-nyújtó gyakorlatokra a korrekciós tréning nem fektet hangsúlyt.	Lazító-erősítő-nyújtó gyakorlatok jelen vannak.
Játék jelenléte fontos.	Játék jelenléte fontos.

2. táblázat: A korrekciós tréning és egy átlagos Alapozó Terápiás fejlesztés feladatai közti eltérések

Ahogy a 2. táblázat is mutatja, a táncművész növendékek korrekciós tréningjében kisebb hangsúlyt kapnak a lazító, erősítő és nyújtó, valamint rugalmasságot fejlesztő gyakorlatok, mivel ezek a táncművész képzésben egyébként is szerepelnek. A korrekciós tréning ugyanakkor ugyanúgy beépíti a játékos és a nagymozgásokra fókuszáló elemeket, mint az Alapozó Terápia. Kiemelt jelentőségű a folyamatban a keresztező mozgások, a szerialitás, a dinamikus egyensúly fejlesztése.

## 5. EREDMÉNYEK

A Magyar Táncművészeti Egyetemen folyó speciális képességfejlesztés óra, más néven korrekciós tréning vezetőivel, illetve az évfolyamok balettmestereivel történt konzultációk során az eredmények alátámasztják a hipotéziseket, mert 1.) a korrekciós tréning fejlesztette a minta mozgáskoordinációját, de emellett sokkal komplexebb hatásmechanizmussal bírt a gyermekek magabiztosságát, sikerélményét illetően, melyről a balettmesterek egyértelműen beszámoltak; 2.) az interjú alapján mindkét évfolyam balettmestere látta a fejlesztésre járó gyerekeken a sokszínű fejlődést; illetve 3.) az interjúból kiderül, hogy a gyerekek fejlődését elősegítette a balettmesterek és a fejlesztő pedagógusok közti állandó kommunikáció és együttműködés. A balettmesterek számos fejlesztő gyakorlatot adaptáltak a balettórába, ami alapján a gyakorlat nem maradt meg az ismeret szintjén, hanem tudatossá vált.

2020 szeptemberében az első évfolyamba járó 36 gyerekből 33 gyermeket mértek fel. A felmért gyerekeknél leggyakrabban a keresztmozgások és az alsó és felső végtag függetlenítés és összerendezés területén találtak eltérést. A fejlesztést megelőző vizsgálat részletesebb eredményeiről a felsorolás azt mutatja, hogy a felmért területeken milyen százalékos arányban vettek észre eltérést a gyerekeknél: Nagymozgások: 10 fő (30%), Keresztmozgások: 12 fő (36%), Alsó és felső végtag függetlenítés és összerendezés: 11 fő (33%), Ritmus: 5 fő (15%), Szerialitás: 10 fő (30%), Egyensúly: 8 fő (24%), Keresztezett dominancia: 7 fő (21%) (Balázs-Pöll, et al., 2021).

A felmérést megelőzően minden szülőnek ki kell töltenie anamnézist, amely segíthet a fennálló problémák megértésében. Az anamnézis során kitérnek a gyermek családban betöltött szerepére, kortársaihoz és felnőttekhez való kapcsolatára, kudarc-tűrésére is. Alapvetően mindig a gyermek aktuális állapotát veszik figyelembe, a fejlesztést a mozgásos felmérés alapján javasolják a szülőknél. A szülőkkal való kapcsolattartásba indokolt esetben a mozgásfejlesztők is bekapcsolódnak, de többnyire a balettmesterek és a mozgásfejlesztők rendszeres kapcsolatban vannak a fejlesztésre járó gyermekek fejlődését illetően. A felmért évfolyamban előfordult figyelemzavaros, koncentrációs zavarral küzdő vagy hiperaktív gyermek is, de itt az egyetemi fejlesztésen a felmérés során a mozgásfejlesztőknek nem dolga ezekkel a zavarokkal foglalkozni (Balázs-Pöll et al., 2021; Tóth, 2021).

A fejlesztők legfőbb feladatuknak tekintik, hogy minél inkább egymásra hangolódjanak, hogy összejelöljék az iskola igényeit, a gyerekek szükségleteit, és az életkori sajátosságokat. A fejlesztés, illetve annak hiánya kihathat teljesítményre (Tóth, 2021). A Báránnyelvi Fejlesztő és Terápiás Központ szakemberei nagyon hatékonyak, megoldáscentrikusak, komplexen gondolkodnak: felderítik a gyermekek családi hátterét, indokolt esetben tartják a kapcsolatot a szülővel is. Ezenkívül a szakemberek megnézik a gyerekeket balettóra keretében is, ami segít a balettmestereknek abban,

hogy milyen hasznos, fejlesztő gyakorlatokat tudnak beépíteni a balettórába. Az idegrendszeri éretlenséggel rendelkező gyermek az iskolától is kap türelmet, hiszen elképzelhető, hogy az első évben kissé alulmarad a teljesítménye az adott év klasszikus balett vizsgáján elvártnál képest.

A márciusban készített interjú során mindkét balettmester beszámolt arról, hogy ők ugyanazokat a hibákat látják a balett órán, mint amiket a fejlesztők a korrekciós tréningen. A fejlesztés megjelenésével a vizsgabizottság is nagyobb türelmet tanúsít a gyerekek felé. A tanárnak a fejlesztés létrejötte igazolása annak, hogy egy-egy gyermeknek nem azért nem mennek bizonyos elvárt mozgások, mert ő maga balettmesterként nem tett meg mindent szakmailag, hanem mert van egy olyan akadály, ami nem az ő kompetenciája; hiszen egy balettmester nem fejlesztő gyógypedagógus.

Az idei vegyes (fiú-lány) évfolyamban a 16-ból hatan járnak fejlesztésre. A vegyes évfolyam mesternője egyfajta hanyatló tendenciát észlelt az évfolyamoknál, melyet a mozgásszegény életmódnak és az elektronikai eszközök túlzott használatának tulajdonít. Ez a tendencia leginkább a gyerekek koordinációjában, terhelhetőségében, kondíciójában jelentkezik. Már az elejétől fogva látott különbséget a fejlesztésre járók és nem járók között. A balettmester az óráján a lazítás-feszítésnél (egy csigolyáról csigolyára való legördülésnél bizonyos gyermekek nem tudják elengedni a tagjaikat), a kinesztetikus érzékelésükben (a gyermek sokadjára sem látja és nem is érzi, hogy mit csinál rosszul és miért), és a térérzékelésnél vett észre eltéréseket.

A mesternő márciusban már lát fejlődést a korrekciós tréningre járó gyerekeknél a koncentráció, koordináció, figyelem terén, a végtagok elkülönítésében és a gyerekek kinesztetikus érzékelésében. Ahogy javul a koordinációjuk, egyre több elhangzó instrukciót tudnak befogadni és megvalósítani. Valamint a fejlesztésnek köszönhetően tapasztalja a szem-kéz koordináció javulását, illetve, hogy a gyerekek már jobban el tudják helyezni magukat és testrészeiket a térben. A fejlesztés komplex hatását abban látja, hogy ahogy a gyerekek koordinációs képessége javul, több pozitív megerősítést kapnak (amelyre a tanár tudatosan figyelmet fordít, és kommunikál feléjük), így sikerélményük lesz, önbizalmuk nő.

A párhuzamos lány évfolyamban 16 főből 6 fő jár korrekciós tréningre. Balettmesterrük a korrekciós tréninget nagyon hasznosnak találja, és kíváncsi, hogy milyen javulást tudnak elérni a gyermekekkel, hálás a fejlesztők friss fiatalos lendületéért, segítségéért. Klasszikus balett órán különbségnek érzi a fejlesztésre járóknál azt, hogy ők nem veszik olyan könnyedén az újdonságokat, ebből kifolyólag belezavarodnak a gyakorlatba. A szeptemberi kezdéskor még nem, de később már a mesternő is érezte, hogy a fejlesztésre kiválasztottak eltérést mutatnak a mozgásrendszert, a koordinációs képességeket illetően. A fejlesztésre járó többi tanítványánál leginkább koncentrációban látja a változást: a tanulók jobban meg tudják jegyezni a gyakorlatok sorrendjét. Valamint fejlődik a gyerekek egyensúlya, jobban tudják koordinálni saját testüket. Még mindig megvan a különbség a fejlesztésre járó, illetve nem járó tanulók között, de úgy látja, hogy aki fejlesztésre jár, és törekszik, annak van esélye besimulni társai közé. A mesternő szerint fontos a fejlesztés, mert a fejlesztők rá tudnak világítani olyan problémákra, amelyeknek a balettmester nem látja az okát, csak azt érzékeli, hogy nem működik egyes tanítványoknál. Ismerve az idegrendszer fontosságát, a balettmesterek is máshogy tudnak hozzáállni a gyerekekhez. A korrekciós tréning komplexen fejleszti a tanulókat, a személyiségüket is, hiszen a gyerekek nyíltabbak, bátrabbak lesznek azáltal, ha jobban tudnak teljesíteni az órán.

## 6. KONKLÚZIÓ ÉS KITEKINTÉS

A fejlesztés hatékonyságának nyomonkövetése érdekében a fejlesztők javaslatai a következők: már a felvételi eljárásba beiktatott felmérés, a tanév végi kontrollvizsgálat és a balettmesterek továbbképzése ebben a témában. Az év végi kontrollvizsgálat biztosítaná a szeptemberi bemeneti értékek százalékos eredményeinek megfeleltethető objektív értékeket, és így a balettmesterek visszajelzésén kívül árnyaltabb képet kaphatnánk a korrekciós tréning hatásairól. Az Alapozó Terápia év végi eredményeit nehéz lecsupaszítva nézni, mivel a gyerekek éves fejlődéséhez és teljesítményéhez hozzájárul a sok órarend szerinti táncóra is. Ahhoz, hogy szét tudjuk választani a korrekciós tréning és a klasszikus balett képzés fejlődési eredményeit, egy olyan kutatásba kellene kezdenünk, amiben azonos életkorú, azonos felvételi procedúrán átszűrt, de az MTE-n nem tanuló, semmilyen más testmozgást sem, csak Alapozó Terápiát gyakorló kontrollcsoporton végeznénk ugyanolyan korrekciós tréninget ugyanolyan heti óraszámban, ahogy a balettos növendékek teszik.

Összegzésként elmondható, hogy a Magyar Táncművészeti Egyetemen zajló specifikus fejlesztés hiánypótló és egyedi a professzionális táncművészképző iskolák tekintetében. A Táncművészképző Intézetben zajló korrekciós tréning létrejötté nagyon fontos abban, hogy az idegrendszerileg éretlen, de tehetséges gyermekek esélyt kapjanak arra, hogy professzionális táncművésszé válhassanak. Ehhez nélkülözhetetlen a szakemberek és a szülők együttműködése. Minden jelenségnek megvan a háttérben a pszichológiai, neurológiai, fizikai ok, mely nyomán el tudunk indulni, és segíteni tudjuk a kezünkbe adott gyermeket, ha nem is a professzionális táncművész pálya felé, hanem abban, hogy helyt tudjon állni egy egészséges, boldog, önálló életben.

### Irodalomjegyzék

- Bajnok, I. (2021 / a). *Oviból suliba - online beiskolázási expo - Iskolaérettség, iskolaválasztás, fejlesztés, pedagógia – mozgásfejlődés, mozgásterápiák, gyermeksport, gyógytorna*. Élő online előadás a Felelős szülők iskolája programján belül. 2021. március 4. URL: <https://www.facebook.com/felelosszulokiskolaja/videos/274830487371956>
- Bajnok, I. (2021 / b). *Csecsemők mozgásfejlődése*. Élő online előadás a Tudásszomj-oltó előadások szervezésében. 2021. február 26.
- Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ (2018). *Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ*. URL: <https://baranyfelho.hu/>
- Blythe, S. G. (2015). *Reflexek, tanulás és viselkedés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Hallahan, D. P. (1992). Some Thoughts on Why the Prevalence of Learning Disabilities Has Increased. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 523-528. URL: <https://doi.org/10.1177/002221949202500806>
- Király, T., & Szakály, Z. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó. URL: [http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepessenek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes\\_korr.html](http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepessenek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes_korr.html)

- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G., & Keresztesi, K. (2020). Alapozó Terápia. *Fejlesztőpedagógia*, 80-107.
- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G., & Keresztesi, K. (2020). *Alapozó Terápia Tanulmány*. Alapozó Terápiák Alapítvány.
- Pávai, R. (2021). *A tanulási zavarokkal küzdő gyerekek arányának alakulása a Lackner Kristóf Általános Iskolában az elmúlt tíz évben*. [Szakdolgozat]. Soproni Egyetem.





# CORRECTIVE TRAINING FOR THE FIRST YEARS OF CLASSICAL BALLET AT THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

Fanni Bogáti, modern dance teacher,  
Burattino Foundation Bailart Dance Training

Judit Benedek, physiotherapist,  
Bárányfelhő Development and Therapy Centre

Melinda Szitt, master trainer,  
Department of Classical Ballet, Hungarian Dance University

## Abstract

At the beginning of the academic year, all students newly admitted to the classical ballet dancer training course at The Hungarian Dance University are assessed at the child development and therapy center called Bárányfelhő. After the assessment of their motor and neurodevelopment, children can have special skills development training integrated into their curriculum. Among the 33 children assessed in September 2020, significant differences were found in regard to cross-body movements as well as the independent use and coordination of the upper and lower extremities. In the seventh month following the evaluation, the ballet masters of these classes reported development in the children's concentration, coordination, balance, and attention, as well as the independent use of the limbs and proprioception. The skills development training has a compound effect: as students' coordination skills improve, they experience more success and, as a result, become more self-confident. This kind of specific skills development at the Hungarian Dance Academy not only addresses a gap in professional dancer training but is also unique among professional dancer courses.

**Keywords:** ballet, movement development, Basic Therapy, motor skills problems related to neuromotor immaturity, coordination, developmental gross motor skills

## 1. INTRODUCTION

The maturity of the nervous system affects the coordination skills of classical ballet students, which in turn has a major impact on the performance of future dancers. Newly enrolled students of classical ballet at the Hungarian Dance University (hereinafter referred to as HDU) have been assessed by the Bárányfelhő Development and Therapy Centre at the beginning of each academic year (i.e., the end of August) since 2017 to assess movement and neurological immaturities. This allows for a focus on the improvement and development

of neurological immaturities through developmental activities based on Basic Therapy<sup>1</sup>. After a neurodevelopmental assessment, children admitted to the first grade can opt for and receive special skill-development lessons integrated into their curriculum given by the physical education teachers specialized in basic movement training at the Bárányfelhő Development and Therapy Centre. Thus, it can be ensured that talented students with good physical attributes for ballet will not be impacted by neurological immaturities that can hinder their studies or compromise their commitment to dance.

Over the last thirty years, several Hungarian and foreign studies have statistically confirmed teachers' observations that every year more and more children with neurological immaturity and learning difficulties are attending schools (Hallahan, 1992; Pávai, 2021). It is important to note that with proper attention and development, these children can become healthier, more aware, and more successful in dance.

Consultations with the leaders of the special skills development classes (also known as *Corrective Training* courses) at the HDU and with the ballet masters of the classes led to three findings that represent the hypotheses of the current study.

1. The training in question is a developmental process that aids in neural maturation; this not only helps movement coordination but possesses a much more complex mechanism of action.
2. This development has a positive impact on children's performance.
3. The effectiveness of this development is facilitated by constant communication and cooperation between the special needs teachers (i.e., development teachers) and the ballet masters.

## 2. CAUSES AND SYMPTOMS OF NEURODEVELOPMENTAL IMMATURITY

The nervous system consists of central and peripheral structures. Anatomically and functionally, the central nervous system is made up of the cerebral and spinal cords. The sensory, or peripheral, nervous system is made up of spinal nerves, cranial nerves, and peripheral nerves and is divided into two parts. The somatic nervous system is responsible for conscious perception, voluntary movement, and information processing (i.e., integration), while the autonomic nervous system is made up of diffuse nerve networks that permeate the human body and innervate the viscera, blood vessels, and endocrine glands. The autonomic nervous system consists of two parts which are antagonistic to each other in their function: the sympathetic nervous system and the parasympathetic nervous system. The combined action of these two parts of the autonomic nervous system ensures the stability of the body's internal environment (i.e., homeostasis). The central nervous system includes the motor system and the sensory system. The lowest level of the nervous system is the spinal level, which is responsible for the connections between the nervous system and muscles (e.g., the relaxation or contraction of a muscle group). The spinal reflexes can be overridden by the brainstem nuclei, which regulate involuntary and semi-voluntary movements that become automatic with practice (e.g., crawling, climbing, walking, riding a bicycle, playing the piano, or driving a car). At the next level, the cerebellum controls muscle tone, postural reflexes, and balance based on input information from touch, hearing, and vision. The highest level is the cortex, which organizes and analyses our voluntary movements. Between 6.5 and 7.5 years of age, when children enter school, the brain develops significantly:

.....  
<sup>1</sup>This is a special type of therapy developed in Hungary in 1994 by Éva Marton-Dévényi, Márton Szerdahelyi, Gábor Tóth, and Katalin Keresztesi (Marton-Dévényi, Szerdahelyi & Keresztesi, 1999).

the connections between the hemispheres are strengthened, and the cortical body makes a large number of connections with the cerebellum and balance system. Prior to this, the choice of dominant hands, feet, ears, and eyes is an important step in the maturation of the nervous system (Blythe, 2002/2015). These brain and nervous system structures make up the conscious and unconscious background of our movements, the maturation and proper functioning of which is communicated to the outside world through stages in the development of the movement.

The sensory system provides information on posture and body position during movement, while the vestibular system, with its connections to the other senses, plays an essential role in balance, posture, and coordinated movements and is vital for the development of static and dynamic balance as well as the corresponding eye movements and the planning of movements in general. Those who show a delay in the development of the balance system also show a delay in the development of all large motor movements (Pyfer & Johnson, 1981). Sense of direction is based on vision, the functioning of the balance system, and the establishment of brain dominance and coordinated action. Proprioception is the perception of stimuli generated within the body both at rest and in motion, while kinesis is the perception of the movement itself, which conveys information only from active muscle contractions (Blythe, 2002/2015). Both play a significant role in dance and sports, as they ensure awareness of posture and the spatial position of body parts without visual feedback. To achieve this, the child first relies on primitive reflexes, which are then replaced by postural reflexes that continue throughout life (e.g., head posture, wince, or startle reflexes) and by voluntary control itself (Blythe, 2002/2015). Movement development is a series of elementary movement patterns. From lying prone, crawling, and eventually reaching the sitting position, the child learns to control his posture and becomes able to balance. Each of these stages is a spontaneous stage of development that reflects the maturity of the nervous system. The neurodevelopment of movement is completed when the child chooses dominant body parts (i.e., dominant hands, feet, eyes, and ears). If a child cannot remain still, it is a sign that his balance system still needs to be developed, as this movement contributes to his brain development. (Blythe, 2002/2015). Progressing through the developmental stages not only helps the nervous system to mature but also promotes the healthy development of the spine and hips, the formation of spinal curves, and muscle growth (Bajnok, 2021/a). Attention, balance, and coordination are general skills that, without exception, form the basis of later learning abilities; thus, the immaturity of the nervous system underlies many learning, behavioral, and health problems.

Signs of neurodevelopmental immaturity occur when the progression through the developmental movement sequence of positioning - uprighting - positioning - dominance -selection is delayed or when movement coordination shows deviation and some large movements do not develop (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). Another manifestation of delayed neurodevelopment may be the failure of the child to inhibit certain primitive reflexes in time to develop the associated conscious movement or adult reflex (Blythe, 2002/2015). Another possible cause may be the multitude of visual stimuli that is characteristic of today's world. Imagination plays an extremely important role in brain development: it develops our thinking, our emotions, and our knowledge of the world (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). Many children are provided with ready-made images through electronic playback devices, so they do not need their imagination (which is extremely important in dance); in addition, they may encounter content (e.g., aggression) that they do not understand and cannot process, which can make them aggressive, anxious or susceptible to sleep disorders (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). The lack of movement resulting from the excessive use of telecommunication

devices reduces muscular development and does not provide the child's heart and circulatory system with the opportunity to 'train' for future stresses. Lack of movement can also lead to scoliosis, poor posture, and impaired visual acuity (along with other eye issues) and can also affect speech development (Marton-Dévényi et al., 1994/2020; Bajnok, 2021/b). During infant development, it is important to minimize the amount of stimulation around the infant; if the child's developing nervous system becomes used to high levels of stimulation, it will continue to require such levels later on, which can prove problematic for the child. For example, the input from a teacher may not be enough to stimulate the child, so they will instead fidget and play games with their peers to make up for the missing stimuli (Bajnok, 2021/b). Possible developmental abnormalities resulting from an ill-suited environment or sedentary lifestyle can lead to the following problems and disorders: learning problems (e.g., partial ability disorders, hyperactivity, cognitive dysfunction, and motor disorders related to issues such as muscle tone, large movements, fine motor skills, and action planning control disorders), complex learning problems (e.g., dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, and hypermotility), and behavioral disorders (e.g., aggressiveness, anxiety, maladjustment) (Király & Szakály, 2011).

### **3. TRAINING CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR CLASSES AT THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY**

The HDU selects first-year students on the basis of an admission procedure prior to the school year, which is based primarily on the children's aptitudes. The timetable includes daily classes in classical ballet, folk dance, creative dance for children, and skill development in accordance with the requirements of classical ballet. The skill-development classes aim to develop flexibility, strength, stretching, balance, and coordination. In Year 1, it is essential to develop children's correct posture, develop muscle flexibility, develop the muscles necessary for foot extension, develop and coordinate basic head-arm-leg coordination, develop and improve jumping skills, and prepare the feet by establishing pointe technique and orientation in the spatial directions of classical ballet.

### **4. SIGNS AND MANAGEMENT OF NEURODEVELOPMENTAL IMMATURITY IN 10-11-YEAR-OLDS AT THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY**

#### **4.1 Characterisation of the sample**

The sample was made up of students who studied in their first year of the classical ballet course in the academic year 2020. Out of the 36 children in total who successfully enrolled (who were 10-11 years old at the time), 33 were measured. Of the 33, 5 boys and 28 girls were examined. The study population was characterized by a history of physical activity (all children had participated in regular dance or sports activities in the years prior to enrolment), flexibility, and balance.

#### **4.2 Study instruments**

The inputs of the study were based on the assessment which took place at the beginning of the year, as the developmental specialists always assess the children using the same basic movement sequence. This complex assessment precedes the start of movement development.

The skills tested in the assessment are summarised in the table below (*Table 1*). For HDU pupils, the only difference between the assessment and a typical Basic Therapy assessment is that the simpler tasks are often skipped in favor of more complex assessment tasks. The more complex assessment tasks adapted to dance training are shown in the first column, while the second column contains the omitted tasks representing skills that children should already possess due to their age (Balázs-Pöll, Herbert & Hutai, 2021).

<b>More complex assessment tasks adapted to dance training</b>	<b>The average assessment tasks that Basic Therapy aims to measure</b>
Muscle tone and flexibility of connective tissue	Kinesthetic memory
Developmental level of large movements	Body schema
Presence of infantile reflex residues, postural reflexes, and head posture reflex	Simple finger recognition
Dexterity on one and two feet, standing and moving	
Cross-cutting exercises ranging from simple to complex, rhythm exercises (movement, speech, and clapping)	
Fine motor skills (eye-hand coordination)	
Movement planning	
Basic spatial movements in the three planes	
Balance (static, dynamic) and eye movements after rotation	
Examination of dominant side (hand, foot, eye, and ear)	
Exercises to uncouple and then combine the movements of the upper and lower limbs	
Seriality	

*Table 1.* Differences between the dance training assessment and the average assessment in Basic Therapy

The survey outputs were derived from a structured interview with two ballet teachers and four special needs teachers in the first-year classes between 23 and 31 March 2021 of the academic year. The interview questions focused on the initial and current differences between students who take part in corrective training and those who do not (as experienced by the ballet masters), progress made in previous months, challenges faced, and teaching strategies used by the ballet masters in relation to development. The interview with the developers focused on the development process and the conditions within the institution, as well as the development of the students and the challenges experienced by the developers. At the time of the interview, the pupils had been attending corrective training for seven months. Collaboration between ballet masters and developers is extremely important, as the developers receive constant feedback on the students' progress, and the masters regularly report when problems or specific movement patterns appear in a particular area for certain children. This encourages special needs teachers to pay focused attention to strengthening that area. Developers are perceived as being able to communicate well with the ballet masters, and masters understand the need for such development (Balázs-Pöll, Herbert & Hutai, 2021; Tóth, 2021)

### **4.3 The development intervention**

In the first-year classes at the HDU, children participate in special movement development sessions twice a week; these are adapted based on the assessment results, which are partially aligned with the classical ballet curriculum of the year. Specialists use a variety of developmental exercises, such as Basic Therapy, and adapt these to the children's needs. The aims of the timetabled corrective training include the following: "rewiring" the nervous system, relearning and strengthening developmental gross motor skills, establishing and coordinating control over limb-joint movement, facilitating automatic movement, overall coordination of cross-body movements and harmonizing transverse movements, improving movement learning and control, improving visual-spatial orientation and developing movement memory and seriality, strengthening the control processes of the central nervous system, and increasing focus control.

The Basic Therapy practice sequence is a basic developmental system that follows the developmental continuum based on the child's natural development of movement and targets the most important areas in this continuum. The practice sequence is as follows: each developmental sequence starts with large developmental movements, flexibility, and balance, then builds on these to establish and then refine the coordination of movement. Fine motor skills are developed next, followed lastly by lateral flexibility. When developing dominance, the child's development in regard to large movements over a long period of time takes place first; this is followed by developing a sense of the body's midline, which forms the foundation on which cross movements such as climbing and walking are built. Stable unilateral dominance is then developed through intermodal exercises and sensory 'translation' tasks (Marton-Dévényi et al., 1994/2020).

The development of large developmental movements, flexibility, and balance includes the basic groups of exercises that lay the foundation for movement readiness. These are 1.) head movements, rolling, correct crawling, crawling exercises, and sit-ups 2.) gait and its variations and 3.) early childhood animal imitation movements, which are the human-specific elementary movement patterns and their variations, including the

spider-walk, crab-walk, bunny hop, and dwarf-walk (Marton-Dévényi et al., 2020). The presence of flexibility (i.e., leaping) is a very important aspect of locomotor development. The trampoline is mentioned in Basic Therapy as an important tool for this purpose, the use of which triggers the almost explosive development of movement and speech while also improving balance (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). Movements to rhythm and jumping are also an essential part of ballet lessons, as pupils have to learn to move to music from the very beginning. In balance exercises, Basic Therapy develops dynamic, static, and transitional balance, but the emphasis is placed mainly on developing dynamic balance. Examples of exercises for this purpose include gait balance, head-torso control, limb and head balance, and the stimulation of the vestibular system through head rotations, spinning, and rotation. The development emphasizes spatial movement and directional control, which are important both in classical ballet classes and in dance classes in general. Exercises are performed in relation to fixed or moving objects or in relation to the dancer's own body or that of their partner. These exercises lead to the development of body schema, right-left discrimination, and directional awareness. When developing movements in space, they follow the principles of "first passive, then active," "first with eyes open, then with eyes closed"; "first with one's own body as the center, then immediate space, then wide space". From here, they move on to specific gymnastic exercises used to establish movement coordination. These include crossing, body line crossing, limb separation, and simultaneously extended lifts of the hands and feet to develop crossed rhythmic movements such as opposite knee-elbow touches, which are also very important for dancers.

*Pinocchio* and *dead dogs* are sequential exercises that practice movements based on harmonious cooperation between hands and feet on the same side, first in a lying position and then in a standing position. Many of the cross-body exercises are also intersectional exercises, which develop body mimicry. The next step, the limb-splitting exercise, requires separate movements of the four limbs, usually from left to right, in the direction of reading. Movement seriality is very important, as children are required to learn sequences in their school assignments and in ballet class. During the Basic Therapy, shorter and longer sequences (up to 64 elements) are taught. These will help develop children's memory. The development of multicomponent seriality (i.e., sequencing) exercises the frontal lobe, which aids in the planning and synchronizing of verbal functions and actions and is involved in maintaining voluntary focus and attention (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). The core material continues with the development and/or improvement of fine motor skills, eye exercises, and dominant eye-hand cooperation. In the phase of improving motor coordination, disciplinary and breathing exercises (involving the performance of alternating fast and slow movements, which are then repeated with a focus on breathing), as well as relaxation-strengthening-extension exercises are present. The latter is assigned to the children in the ballet and skill development classes, so they are not emphasized in the corrective training. During the exercises carried out in the corrective training, temporal orientation is also developed; for example, in a limb separation, rhythmic exercise, it is difficult to recite a sentence or to count months and seasons back and forth, and this skill can be improved through practice. Gestalt (i.e., focusing not only on the problem itself when searching for a solution but also on the system surrounding it) and play are present in all developmental phases; considering the children's age, play can be particularly useful in achieving positive attitudes. As acknowledged by other therapeutic approaches, such an integrated approach is often a source of joy for the child (Marton-Dévényi et al. 1994/2020).



One of the main aims of Basic Therapy is to develop movement coordination by developing deep sensory qualities (e.g., position and movement sensation in the joints and muscles) (Marton-Dévényi et al., 1994/2020). The development scheme of Basic Therapy is shown in Figure 1 below, which is detailed in this paragraph (4.3). *Table 2* summarises the differences between the tasks used in the corrective training course at the HDU and those which are typically found in Basic Therapy.

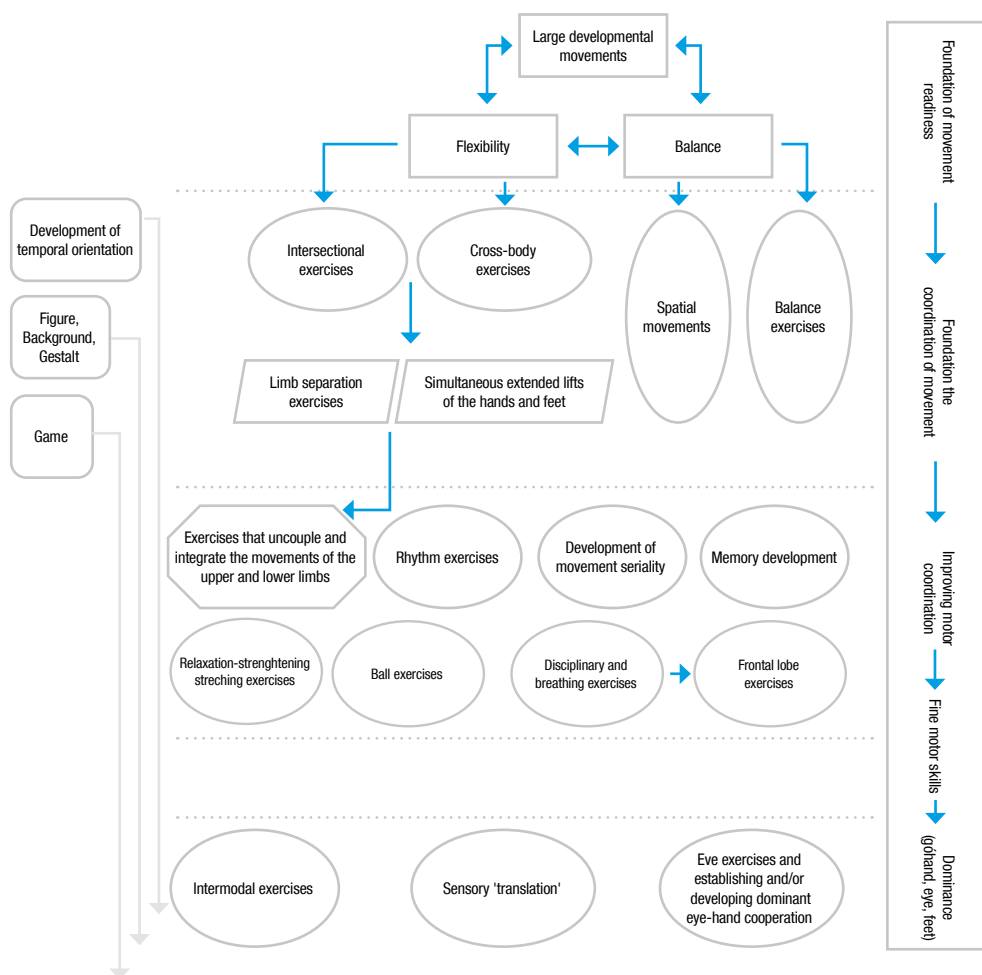


Figure 1. Flowchart of the Basic Therapy development system

<b>The more complex tasks of corrective training adapted to dance training</b>	<b>The general tasks of Basic Therapy</b>
Exercises to practice correct crawling are present	Large developmental movements: infant movements, head movements, rolling, crawling, climbing, sit-ups; gait and its variations, etc.
Flexibility is at the forefront of dance training and is, therefore, not emphasized in corrective training.	Development of flexibility: jumps, use of a trampoline.
Balance exercises: develops dynamic, static, and transitional balance, with an emphasis on dynamic balance.	Dynamic, static, transitional, and gait balance, head-torso control, limb and head balance, stimulation of the vestibular system through head rotation, spinning, and rotation.
Strong emphasis on spatial movement and directional control.	Spatial development is present.
Intersectional exercises are also emphasized: <i>Pinocchio</i> , <i>dead dogs</i> .	Present.
Limb separation exercise.	Present.
Development of movement seriality, which is essential for dancers.	Present.
Movements to rhythm are present in class.	Present.
Temporal orientation is present in class.	Present in therapy.
Relaxation-strengthening-stretching exercises are not emphasized in corrective training.	Relaxation-strengthening-stretching exercises are present.
The presence of game is important.	The presence of game is important.

*Table 2.* Differences between corrective training and the tasks of typical Basic Therapeutic Development

As shown in *Table 2*, corrective training for dance students places less emphasis on relaxation, strengthening, stretching, and flexibility exercises, as these are already included in their dance training. Corrective training, however, incorporates elements of playfulness and focuses on large movements in the same way as Basic Therapy. Cross movements, seriality, and dynamic balance development are of particular importance in this process.

## 5. RESULTS

The results of the consultations with the teachers of the special skill development classes (also known as corrective training) and the ballet masters of the HDU classes support the above hypotheses: as 1.) the corrective training improved the movement coordination of the sample, but also had a more complex mechanism of action in terms of the children's confidence and sense of achievement, which was explicitly reported by the ballet masters; 2.) the interviews showed that the ballet masters of both classes saw a range of development in the children attending the developmental classes; 3.) the interviews revealed that the children's development was facilitated by constant communication and collaboration between the ballet masters and the development teachers. The ballet masters adapted a number of developmental exercises into the ballet classes, which meant that the practice did not remain at the knowledge level but was actually put into conscious practice.

In September 2020, 33 out of the 36 children in the first-year class were assessed and found to have discrepancies in regard to cross movements and lower and upper limb independence and alignment. The more detailed results of the pre-developmental assessment are listed below, showing the percentage of children found to have discrepancies in the areas assessed, which include large movements (10 children, 30%), cross movements (12 children, 36%), lower and upper limb independence and coordination (11 children, 33%), rhythm (5 children, 15%), seriality (10 children, 30%), balance (8 children, 24%), cross dominance (7 children, 21%) (Balázs-Pöll, Herbert & Hutai, 2021).

Prior to the survey, all parents are asked to complete an anamnesis which can help teachers to understand existing issues. The anamnesis includes information regarding the child's role in the family, his/her relationship with peers and adults, and his/her tolerance for failure. The child's current condition is always taken into account, and development is suggested to parents on the basis of the movement assessment. The special needs teachers are also placed into contact with the parents when appropriate, but for the most part, the ballet masters and special needs teachers are in regular contact regarding the development of the children in question. In the surveyed cohort, there were also children with attention deficit and concentration disorders as well as those with hyperactivity, but at the university developmental school, it is not the task of the special needs teachers to deal with these disorders (Balázs-Pöll, Herbert & Hutai, 2021; Tóth, 2021).

The main tasks of the special needs teachers are to reach a consensus among themselves as much as possible and to appropriately address the needs of the school, the needs of the children, and the needs related to age-specific issues. The development, or lack thereof, has a significant impact on performance (Tóth, 2021). The professionals at the Bárányfelhő Development and Therapy Centre are effective and solution-oriented, and approach problems in a complex way. Children's family backgrounds are examined and, where appropriate, the experts may also keep in touch with the parents to address specific issues. In addition, the specialists also observe the children in their ballet classes, which

helps the ballet masters to choose useful developmental exercises that can be incorporated into the lessons. A child with neurological immaturity will also be treated with patience by the school, as they may be slightly underperforming in their first year relative to what is expected for the first-year classical ballet exam.

During the interview in March, both ballet teachers reported that they observe the same mistakes in their ballet classes that the special needs teachers observe during corrective training. The developmental considerations also reflect the patience of the exam board towards the children. For the teacher, the focus on development is an acknowledgment that a child is unable to perform certain expected movements not because of a lack of professional efforts on the part of the ballet master but because there is an obstacle that is unrelated to his or her pedagogical competence; after all, a ballet master is not a special needs teacher.

In the mixed (i.e., boys and girls) class, six out of the 16 students were taking part in development. The master of the mixed-year group has noticed a downward trend for each consecutive first-year group, which she attributes to sedentary lifestyles and excessive use of electronic devices. This tendency was most evident in the children's coordination, load-bearing capacity, and fitness. From the very beginning, the instructor was able to differentiate between those who were improving and those who were not. The ballet master also noticed differences in her class in regard to their relaxation-tension (when rolling from one vertebra to the next, some children are unable to release their limbs), kinesthetic perception (even after many instances, the child is still not able to see or feel what he is doing wrong, and why), and spatial perception.

In March, the ballet master had already begun to see improvements in the children attending corrective training in terms of their concentration, coordination, attention, limb separation, and kinesthetic perception. As their coordination improved, they were able to receive and implement more and more spoken instructions. In addition to improvements in eye-hand coordination, the children were also able to better position themselves and their body parts in space. The instructor noticed a complex development impact in that as the children's coordination improves, they receive more positive reinforcement (which the teacher consciously pays attention to and communicates to them); this provides the students with a sense of achievement, increasing their self-confidence.

In the parallel girls' group, 6 out of 16 students attended corrective training. Their ballet teacher found the corrective training very useful and was curious to see the extent to which further improvement could be achieved with the children; in addition, the instructor was grateful for the fresh, youthful impetus and help provided by the developers. In regard to the classical ballet class, the instructor highlighted that the developmental students do not learn new things as easily as other students, and consequently become confused during practice. Although this was not the case at the beginning of the semester in September, later on the teacher felt that those selected for development showed differences in their movement system and coordination skills. She also noticed changes in the other students in the development program, mostly in terms of their concentration; for example, they were better able to remember the sequence of exercises. The children's balance also showed improvement, and they were better able to coordinate their own bodies. While there was still a noticeable difference between pupils who are in the corrective classes and those who are not, she stated that those taking part in the corrective classes are ambitious to have a chance to fit in with their peers. The ballet master remarked that development is

important because developers can point out problems that the ballet master, while perceiving that there is an issue, may be unable to identify its cause. By understanding the importance of the nervous system, ballet masters can take different approaches towards the children's instruction. Corrective training can also develop students in complex ways, including their personalities, as children become more open and courageous as they are able to perform better in class (Murányi, 2021).

## 6. CONCLUSION AND OUTLOOK

In order to monitor the effectiveness of the development, the developers' suggestions are provided through a survey that is included in the admission procedure, an end-of-school-year control test, and training for ballet masters on the subject. The end-of-year control test would provide objective values to compare with the percentage results gained from the September inputs, and thus, in addition to feedback from ballet masters, a more nuanced picture of the impact of corrective training could be obtained. It is difficult to look at the end-of-year results of Basic Therapy separately from other factors, as the many scheduled dance classes also contribute to the children's yearly progress and performance. In order to separate the developmental results of corrective training from those of classical ballet training, we would need to start a study in which a control group of students of the same age who have passed the same admission procedure (but are not studying at the HDU and are not involved in any other physical activity besides Basic Therapy) would be given the same corrective training for the same number of hours per week as the ballet students.

In conclusion, the specific development at the HDU is a unique and niche project among professional dance schools. The establishment of corrective training at the Dance Artist Institute of the HDU is very important in that it gives neurologically immature but talented children a chance to become professional dance artists. It is important to note, however, that this process requires the cooperation of professionals and parents. There is a psychological, neurological, or physical reason behind every phenomenon; understanding such factors enables us to offer help to the child in need, if not to become a professional dancer, then to be able to lead a healthy, happy, and independent life.

## References

- Bajnok, I. (2021 / a). *Oviból suliba - online beiskolázási expo - Iskolaérettség, iskolaválasztás, fejlesztés, pedagógia – mozgásfejlődés, mozgásterápiák, gyermeksport, gyógytorna*. Élő online előadás a Felelős szülők iskolája programján belül. 2021. március 4. URL: <https://www.facebook.com/felelosszulokiskolaja/videos/274830487371956>
- Bajnok, I. (2021 / b). *Csecsemők mozgásfejlődése*. Élő online előadás a Tudásszomj-oltó előadások szervezésében. 2021. február 26.
- Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ (2018). *Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ*. URL: <https://baranyfelho.hu/>
- Blythe, S. G. (2015). *Reflexek, tanulás és viselkedés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Hallahan, D. P. (1992). Some Thoughts on Why the Prevalence of Learning Disabilities Has Increased. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 523-528. URL: <https://doi.org/10.1177/002221949202500806>

- Király, T., & Szakály, Z. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó. URL: [http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepesssegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes\\_korr.html](http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly%20-%20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepesssegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes_korr.html)
- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G., & Keresztesi, K. (2020). Alapozó Terápia. *Fejlesztőpedagógia*, 80-107.
- Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth, G., & Keresztesi, K. (2020). *Alapozó Terápia Tanulmány*. Alapozó Terápiák Alapítvány.
- Pávai, R. (2021). *A tanulási zavarokkal küzdő gyerekek arányának alakulása a Lackner Kristóf Általános Iskolában az elmúlt tíz évben*. [Szakdolgozat]. Soproni Egyetem.



# A BÉCSI KERINGŐ RECEPCIÓ- ÉS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI KONTEXTUSA BÉCSBEN ÉS BUDAPESTEN

Ujvári Hedvig PhD, habil. egyetemi docens,  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem,  
Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet

## Absztrakt

A Magyar Királyi Operaházban 1886 végéig csupán egy valódi balettpremier volt: a *Bécsi keringőt* 1885. május 16-án tűzték műsorra. A császárvárosban sikerrel játszott darab néhány hónap múlva Pesten is nagy tetszést aratott. A balett alkotói nem törekedtek klasszikus cselekményszövegre: a műben az egyes képek a keringő fejlődéstörténetének főbb állomásait úgy mutatják be, hogy az egész darabot csupán egy laza dramaturgiai szál fűzi össze, zenéje pedig egy keringőegyveleg. A darab a korabeli fogadtatás szerint nagy tetszésnek örvendett, a táncmű évtizedekig a repertoár részét képezte. A tanulmány egyrészt az eltáncolt történelemnek a bemutatására vállalkozik, elsősorban a darab bécsi, kisebb részt budapesti recepciója révén, valamint érinti működvelő arisztokraták kolozsvári jótékonyági bemutatóját is; másfelől rámutat arra, hogy a *Bécsi keringő* város- és társadalomtörténeti kontextusban is értelmezhető.

**Kulcsszavak:** bécsi keringő, Johann Strauß, várostörténet, Osztrák–Magyar Monarchia, Kolozsvár

## 1. A BÉCSI KERINGŐ TÖRTÉNETE BALETTBEN ELTÁNCOLVA

A *Bécsi keringő*nek<sup>1</sup> 1885 januárjában volt a premierje a császárvárosban, majd ezt követően 1885 tavaszán nyomban műsorra tűzte a budapesti Operaház is, a

.....  
<sup>1</sup> *Wiener Walzer: Ballet-Divertissement*, illusztrált in drei Bildern von Louis Frappart und Franz Gaul; Musik zusammengestellt von Josef Bayer [Bécsi keringő: Frappart és Gaul ballet-divertissementje három képben, zenéjét összeállította Josef Bayer]. Frappart és Gaul jegyzték a librettót és a koreográfiát. A források szerint a koreográfia elsősorban a táncos-koreográfus Frappart munkája volt, a librettó nagyrészt Gaul írhatta, illetve ő volt a jelmeztervező is. – A bécsi születésű Josef Bayer (1852–1913) a császárváros konzervatóriumában tanult, többek között id. Joseph Hellmesberger (hegedű) és Anton Bruckner (összhangzatlan) voltak a mesterei. 1870-től 28 éven át a Bécsi Udvari Opera hegedűse volt. Pályájának nagy lendületet adott, amikor 1883-ban karmesternek nevezték ki, majd 1885-től haláláig az Udvari Balett élén állt. Termékeny zeneszerzőként 70 egyfelvonásos balettet, 19 operettet, valamint számtalan dalt, táncjelentet, indulót és egyéb műveket írt. Az áttörést a Bécsben 1885-ben bemutatott *Bécsi keringő* hozta el számára, majd a világhír felé *A babatündér* repítette (ÖBL, 1957).

Libretto: [https://libretti.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb00058447\\_00001.html?sort=&letter=B&person\\_str=%7BBayer%2C+Josef%7D&mode=person&context=](https://libretti.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb00058447_00001.html?sort=&letter=B&person_str=%7BBayer%2C+Josef%7D&mode=person&context=)



koreográfus Campilli Frigyes volt.<sup>2</sup> A táncjáték összefüggő cselekmény nélkül, három különböző képből mutatja be a bécsi keringő százéves történetét a legkedveltebb dallamokkal. A kezdetek 1786-ig nyúlnak vissza, mikor is Vincenz Márton *Una cosa rara (Ritka dolog)*<sup>3</sup> című vígoperájában először vittek színpadra keringőt négy táncos előadásában, majd 1787-ben Prágában Mozart *Don Juan*jába is bekeverték. Beethoven, Schubert, Schumann, Chopin műveiben is visszaköszönnek valcerdallamok. A ländler-stílusú táncot *cosa rarának* (ritka dolognak) vagy langausnak nevezték (Vályi, 1969). Két, ebből az időből való keringődallam a hozzájuk fűzött gúnyversekkel együtt azóta is fennmaradt (*Oh, du lieber Augustin* és *Habe ich kein Federbett, schlaf ich auf Stroh*). Carl Maria von Weber 1819-ben komponált *Felhívás keringőre* című darabja fogalmazta újra a korabeli tánczenét, és a balettben ez a „kristályszerű szimmetriával kibontakoztatott rondóforma vált uralkodóvá (...). Soha a boldog szerelmet egyszerűbben és pozitívebben még ki nem fejezték, mint Weber ebben a darabban” (Vályi, 1969). A nagy balettkeringők színpadi alapformáit Weber teremtette meg (Vályi, 1969). Joseph Lanner, id. Johann Strauß és Franz Morelli neve fémjelzi a bécsi keringő aranykorát, amelynek következő állomását ifj. Johann Strauß jelenti; mindannyian a Weber által meghatározott romantikus formát követték (Mendelssohn, 1926; Vályi, 1969; Flotzinger, 2016; Witzmann, 2023).

Magyarországon azonban Liszt Ferencen kívül nem sikerült más zeneszerzőnek maradandó műveket alkotni a keringő műfajában, melyet egy időben, az 1848/49-es események hatására ellenszenv övezett, mivel az elnyomók táncával azonosították. Ugyanakkor a szláv népeknél, például az oroszoknál érzelmes, szenvedélyes keringőfantáziák születtek, többek között Glinka *Valcerfantáziája* vagy Csajkovszkij nagyívű balettkeringői révén (Vályi, 1969).

A *Bécsi keringő* cselekménye 1799 körül indul, a történet helyszíne a Spittelberg egyik egyszerűen berendezett csapszéke farsang idején, ahol az ifjak langaust táncolnak. A mulatozók között terem Pernauer,<sup>4</sup> egy szegény vándorlegény a menyasszonyával, akit hamarosan feleségül vesz.

A második képből az egykor fiatal pár három évtized múlva immár jómódú bécsi polgárként vesz részt egy, a császárváros leggazdagabb kereskedő negyedében található pazar Apolló-teremben, a korszak legnevezetesebb tánctermben tartott menyegzőn. A háttérben terített asztal áll, sürgő-forgó pincérek, lakájok színesítik a képet. A násznép gavotte-ot, mazurkát, keringőt lejt.<sup>5</sup> A táncok közül kiemelkedik a kettős keringő (Coppini és Müller Katalin előadásában), illetve az ifjú pár egy vánkostáncot adott elő (Kürthy Anna mint vőlegény,<sup>6</sup> Maruzzi Fanni mint menyasszony). Zenei tréfaaként az *Ach du lieber Augustin* is elhangzik, melyhez *A bűvös vadász* keringője szól kíséret gyanánt.

.....  
<sup>2</sup> A kulturális közeghez, a korszak áttekintéséhez ld. (Gelencsér, 1984) és (Vályi, 1956), Campilli Frigyes operaházi működéséhez részletesen (Pónyai, 2020).

<sup>3</sup> Az olasz librettista Lorenzo Da Ponte (1749–1838) és a spanyol komponista Vicente Martín y Soler (1754–1806) műve. A megadott nevet a magyar sajtó használta.

<sup>4</sup> Budapesten Campilli Frigyes alakította. A további szereposztáshoz ld. <http://digital.opera.hu/www/c16operadigital.01.01.php?as=53620&bm=1&mt=1>

<sup>5</sup> A táncok megjelenéséhez, terjedéséhez, funkciójához ld. (Vályi, 1969), különös tekintettel az Osztrák–Magyar Monarchiában ld. (Dóka, 2018).

<sup>6</sup> A szereposztás szerint két Kürthy-lány szerepelt a darabban, Anna és Hermin; több sajtótermék összecserélte a neveket, az Opera DigiTár szerint Anna volt a vőlegény.

A következő, s egyben legnagyobb hatású kép az előző történéshez képest négy évtizeddel később játszódik: a kedélyes idős házaspár a Wurstelpraterben sétálgat, amikor beleszöppennek egy fergeteges népiünnepélybe, ahol – akárcsak egész eddigi életükben – ismét élvezik a bécsi keringő dallamait. A hű díszletek, a bódék sokasága, a táncoló, mulatozó tömeg, a bécsi népelet különböző figurái (szobalányok, fiákeresek, katonák, pincérek stb.), a Szabados hangszerelte csárdást játszó cigánybanda,<sup>7</sup> illetve az arra táncoló huszár és baka mind fokozták a hatást. A tarka képhez hozzátartozik szintúgy a polka, a felszálló léggömb, a rotunda kivilágítása, a gázlámpák fénye, vagy éppen a takarodó dallamai Fővárosi Lapok, May 15, p. 734; Pesti Hírlap, January 12, 1885, p. 10; Fővárosi Lapok, May 17, 1885, p. 746; Nemzet, May p. 17, 1885, p. 3; Ország-Világ, May 23, 1885, p. 351; Vasárnapi Ujság, May 24, 1885, p. 344; Pesti Napló, May 17, 1885, p. 2).

A balett zenéje mintegy száz év valcerterméséből válogat: Schöbl, Franz Schanner, Josef Lanner, Franz Schubert, Ludwig Morelli, C. M. v. Weber, id. és ifj. Johann Strauß 1765 és 1873 komponált legjobb keringőiből nyújt keresztmetszetet. A budapesti bemutatót követően a recenzensek egybehangzó prognózisa: mivel a bécsi keringő mind a tánc, mind a zene tekintetében nemcsak Bécsben közkedvelt, a siker bizonyára nálunk sem fog elmaradni. S nem utolsósorban „[a] sok mithologiai és 'eszményi' ballettek után jól esett ezt a pezsgő népeletből merített táncegyveleget látni s hallani” (Fővárosi Lapok, 1885. május 17., p. 746).<sup>8</sup> Kételyt egyedül a *Pesti Hírlap* zenekritikusa fogalmazott meg, aki a bécsi sikert a lokális vonatkozások miatt nem vitatja, azt azonban annál inkább, hogy a tarka képeket felvonultató balett feltétlenül a budapesti Operaház színpadára kíváncsozik-e: „Mindez Bécsben, lokális érdekénél fogva természetesen roppant hatást tesz és ott bizonyos jogosultsággal is bír; de minálunk legföljebb a 'Prater' mozgalmas képe kelthetne érdekeltséget – a népszínházban. Hogy beleillik-e a magyar kir. operaszínház keretébe: az más kérdés. Ha az igazgatóság azt hiszi, hogy igen, akkor csak következetesen fog eljárni, ha legközelebb ugyanazon a helyen bemutatja a párisi 'Jardin mabille'-t<sup>9</sup> az ő kankanjával”<sup>10</sup> (Pesti Hírlap, 1885. május 17., p. 4).

## 2. A BÉCSI BEMUTATÓ SIKERE

Az 1885 elején tartott bécsi premier szinte eufórikus hangulatban telt, a közönség nagy tetszését lelta a darabban, amely a bécsi keringő műfajának, alakulásának és jelenének vidám ünnepét nyújtotta. A nézők a valcer évszázados történetének bemutatása során legszívesebben szinte maguk is táncra perdültek volna. A balett

<sup>7</sup>Szabados Károly (1860–1892): zongoraművész, zeneszerző, az Operaház karmestere, a *Vióra* szerzője (Ujvári, 2022b).

<sup>8</sup>A sikeres budapesti bemutatóról, illetve a várható sikerszeriáról rövid hír formájában a bécsi lapok is beszámoltak (Neue Freie Presse, 1885. május 19., p. 6; Die Presse, 1885. május 18., p. 2). Budapesten a darab első próbája 1885. május 1-jén volt (Pesti Napló, 1885. május 2., p. 6).

<sup>9</sup>Bal Mabilie vagy Jardin Mabilie a korabeli Párizs felkapott szabadtéri táncchelyszíne volt.

<sup>10</sup>A fővárosi német lapok csak hír formájában, nem nagyobb terjedelmű tárcában számoltak be az újdonságról. Ld. például Max Schütz: Königlich Opernhaus (Pester Lloyd, 1885. május 17. melléklet). (Félicien David *Lalla Roukh* című operájával együtt került bemutatásra.) Részletes műbírálatot egyik lap sem közölt, a cikkek a tartalomismertetésre, a táncok felsorolására és a látvány leírására korlátozódtak. A korszakban ez általánosnak volt mondható, ld. (Pónyai, n.d.).

végigkalauzol nemcsak a műfaj történetén, legszebb dallamain, hanem Bécs törté-  
riáján is. A *Die Presse* recenziése szerint a zenei kavalkádból Johann Strauß művei  
a legtetszetősebbek (1885. január 11., p. 15). A keringőválogatás nagyszerűen illesz-  
kedik a farsangi időszakhoz. A mű koncepciója nagyon szerencsés, mivel Bayer egy  
igazi bécsi életképre fűzte fel a keringők legjavát. Frappart<sup>11</sup> koreográfiáját nagyon  
mértányolta a közönség (Neue Freie Presse, 1885. január 11., p. 5).



1. ábra: A Bécsi keringő színlapja, 1885. január 10. (Osztrák Nemzeti Könyvtár,  
https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=wtz&datum=18850110&zoom=33)



2. ábra: Csoportjelenet Therese Biedermann-nal (1863, Bécs – 1942, Bécs)  
(Theatrumuseum Wien, 1885, www.theatrumuseum.at/de/object/406169/)

<sup>11</sup> Louis Ruault-Frappart (Ps. Frappart, 1832, Bernay, Franciaország – 1921, Bécs): táncos, koreográfus. Párizsban  
Saint-Léonnál tanult, majd a Théâtre Lyrique táncosa lett. Vendégszerepelt Londonban, Brüsszelben,  
Amsterdamban, majd 1854-ben Bournonville hívására érkezett a Kärntnertheaterbe, ahol a *Das Fest  
in Albano* című darabban debütált. 1895-ig volt a bécsi opera tagja (Stern, 1898; Jahn, 2002).

## A BÉCSI KERINGŐ

A bécsi keringő fejlődéstörténete jól nyomon követhető a darabban: az első képben a 18. század végén még a kényelmes, lassú langaus dominált, majd az 1830-as években már sokkal inkább szárnyalt, míg az utóbbi évtizedekben már kifejezetten tüzes jegyeket mutatott. A balett által követett fejlődési ívben azonban nem világos, hogy került a darabba a csárdás, illetve a polka. A Franz Gaul<sup>12</sup> által tervezett jelmezek nagyon tetszetősek voltak, de nem teljesen ismeretlenek, mivel az előző szezonban Bécs arisztokrata közönsége már megcsodálhatta ezeket a *Bécsi keringő* főúri estélyek keretében tartott bemutatóin. A recenzens a *Die Jugend / Az ifjúság* jelmezét emeli ki, amely Therese Krones<sup>13</sup> Raimund *Mädchen aus der Feenwelt*<sup>14</sup> című darabjában viselt kosztüm mintájára készült. Hanswurst alakja is élethű volt (*Neues Wiener Tagblatt*, 1885. január 11., p. 5).



3. ábra: Minna Rathner (1863, Bécs – 1913, Baden / Bécs mellett)  
a kocsmárosné szerepében  
(Theatermuseum Wien, 1885, [www.theatermuseum.at/de/object/555056/](http://www.theatermuseum.at/de/object/555056/))



4–5. ábra: Louis Frappart (1832, Bernay – 1921, Bécs) Leopold Pernauer szerepében  
(Theatermuseum Wien, 1885, [www.theatermuseum.at/de/object/581537/](http://www.theatermuseum.at/de/object/581537/) és  
[www.theatermuseum.at/de/object/581536/](http://www.theatermuseum.at/de/object/581536/))

<sup>12</sup> Franz Gaul (1837–1906): osztrák festő és jelmeztervező, 1868 óta dolgozott a bécsi udvari színházaknak.

<sup>13</sup> Therese Krones (1801–1830): osztrák színész- és énekesnő.

<sup>14</sup> Az osztrák drámaíró és színész Ferdinand Raimund (1790–1836) *Das Mädchen aus der Feenwelt oder Der Bauer als Millionär* című darabját 1826-ban mutatták be a Theater in der Leopoldstadtban.

Az első kép a nézőket meglehetősen hidegen hagyta, de az Apollo-termi jelenet<sup>15</sup> és Lanner muzsikája már tetszést aratott. Az étellel teli Prater-szcéna mind zeneileg, mind színrevitelben nagyon jól sikerült, különösen a két Strauß zenéjének köszönhetően. Ifj. Johann Strauß maga is jelen volt a bemutatón, és személyesen meggyőződhetett a hatásról. A bécsi életből vett hús-vér alakok, a mozgalmas jelenetek nagy tetszést, a *Karnevals-Abenteuer* (1858) című balett bemutatója óta nem látott sikert arattak. A balett zenéjét Bayer ügyesen válogatta össze (Neues Wiener Tagblatt, 1885. január 11. 5). Hasonlóképpen értékelt egy másik laptárs is: a bécsi élet megjelenítése teljes mértékben színpadképes, még a császárváros első színházában is, így épp ideje volt, hogy az Udvari Opera műsorra tűzzön egy ilyen tematikájú balettet (Wiener Allgemeine Zeitung, 1885. január 11., pp. 6–7). Annyi kiegészítést fűz hozzá, hogy a második, az 1830-as évek Bécs-képébe teljesen feleslegesen került egy oda nem illő gavotte és egy pas de deux, valószínűleg csak Haßreiter és Cerale kisasszony szerepeltetése végett.<sup>16</sup> Az utóbbiban a két táncos alakítása semmi kívánnivalót nem hagyott, de a régi Apollo-teremben egy lakodalomban soha nem táncoltak ilyet (Wiener Zeitung, 1885. január 12., p. 3). A *Wiener Presse* szintén így látja, ugyanakkor az előadás karmesterét szerencsésebben kellett volna kiválasztani, mivel Hellmesberger nem vezényelte kellő lendülettel a zenekart, egy Strauß nyilván jobb választás lett volna a filharmonikusok élén (Wiener Presse, 1885. január 11., p. 3).

Noha a *Bécsi keringő*t és az *Excelsiort* egyaránt 1885-ben mutatták be a császárvárosban, a darab mit sem veszített népszerűségéből, két év múlva már a századik előadását ünnepelheték az Udvari Operában. Emiatt a balettet nem a megszokott módon adták elő: ez már megmutatkozott a második képben, a lakodalmi jelenetben, ahol minden asztalt, edényt a táncosnőknek küldött virágok borítottak, majd Frappart színre lépését hosszas taps kísérte. Az utolsó, prateri kép a bécsi népeletből vett új jelenetekkel és szereplőkkel egészült ki, többek között egy versenykeringős résszel. Frappart balettmester, a táncegyveleg szerzője ebbe lassú, ländler szerű, illetve gyors galoppban előadott részeket egyaránt beépített. A viadal győztese az általa megformált idősbácsi lett. A prateri tolongást zeneileg zongora- és harmonikajáték, valamint a balettkar által táncolt és énekelt *Vindobona-keringő* egészítette ki. „A közönség szinte nem jött ki a tapsból!”<sup>17</sup> (Nemzet, 1887. március 14., p. 2).

### 3. A BÉCSI KERINGŐ VÁROS- ÉS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI KONTEXTUSBAN

A keringő műfaja nemcsak a zene- és tánc-, hanem Bécs társadalomtörténete felől is értelmezhető. Azonosítható magával a várossal, szinte identitásképző funkcióval bír, a táncan keresztül megmutatkozik a közösség identitása, történelme, jelene (Deaville, 2011; Jung-Kaiser, 2012). A tánc társadalmi funkciója, a társadalmi kontextus, a tánc mint „mentalitásbeli tartalom kivetített megnyilvánulása” az antropológiai szemléletű táncutatások fókuszában áll. Nem a táncanyag feltérképezésére,

<sup>15</sup> „Az 'Apollo-terem' Bécs leggazdagabb kereskedő negyedében volt s ezt a negyedet a bécsiek gyémánt-külvárosnak is nevezték” (Fővárosi Lapok, 1885. május 15., p. 734).

<sup>16</sup> Luigia Cerale / Cereale (1859–1937): olasz táncosnő, Bécsben 1878-ban debütált, majd pályáját itt folytatta. Joseph Haßreiter / Josef Hassreiter (1845–1940): táncos, balettmester, koreográfus, egyik legsikeresebb darabja *A babatündér*.

<sup>17</sup> Hamarosan a 150. előadásról adtak hírt (Fővárosi Lapok, 1889. augusztus 14., p. 1642). A bécsi balett-repertoár részét képezte több mint 50 évig, több mint 600-szor játszották.

hanem „az azt életre keltő közösségre, a tánc nyelvén kifejezett mondanivalóra, illetőleg a táncművelet által keltett kollektív hatásra” összpontosít. A vizsgálat középontjában „a közösségi valóság megértése”, a táncon keresztül megnyilvánuló ember áll, így elsődleges kérdés, hogy *mit és miért* táncolnak, illetve mindez milyen szimbolikus jelentőséggel bír (Kavacsánszki, 2013).

A *Bécsi keringő* egy darab megélt történelem, egy keringőválogatás, amely népdalokkal és helyenként más táncokkal egészül ki (Meyer, 2021). Már a balett keletkezéstörténete is érdekességekkel szolgál, mivel három irányból közelíthető meg: egy 1885-ben Cranznál<sup>18</sup> megjelent zongorakivonat, egy programfüzet, valamint a balett 1884-ben már ismert lehetséges első verziója szolgálhat támpontként. Utóbbi révén bizonyos, hogy már 1884. január 1-jén a balettet valamilyen kezdetleges formában másorra tűzték a Musikverein kistermében, amiről a napi sajtó is hírt adott. Innen nézve az alkotók személye is kérdéseket vet fel, mivel a koreográfiát, a librettót és a zenét Louis Frappart, Franz Gaul és Josef Bayer jegyzik, de 1884-ben még Eduard Kremser<sup>19</sup> neve is felmerült a szerzőség kapcsán (Meyer, 2021).<sup>20</sup>

A táncok kiválasztása politikai és művelődéstörténeti érdekességeket hordoz: egy magyar tánc (csárdás), egy polka, valamint Carl Millöcker *A koldusdiák* (*Der Bettelstudent*) című operettjéből vett induló révén a soknemzetiségű országban jelen lévő patriotizmus jelenik meg a műben.<sup>21</sup> Másfelől a címadás révén egyenlőségjel kerül Bécs és a keringő közé, nem utolsósorban kifejezetten a címükben is a városra utaló darabok (ifj. Strauß: *Neu-Wien, Schrammel Vindobona, du herrliche Stadt*) révén. Ugyancsak jelentőséggel bír, hogy a legrégebbi valcer (Schöbl: *Die Schleicherer*) 1765-ből, azaz Mária Terézia korából származik, azaz egy olyan időszakból, amelyre a 19. század végén politikailag és társadalomtörténetileg irányítúként tekintettek a császárvárosban. Összességében a darab Bécs történetét beszéli el a keringő optikáján keresztül (Meyer, 2021).

A historikus elbeszélésmód a színhelyek megválasztásában és a cselekmény révén is megmutatkozik: az első kép a Spittel-hegyen, egy régi, külvárosi bécsi ivóban játszódik, amely a 19. század végén egyet jelentett a biedermeier megjelenítésével. Az 1830-as évek Bécsét az 1808 és 1839 fennállt híres-neves szórakozóhely, az Apolló-terem szimbolizálja, ahol természetesen valcert játszottak. A jelenhez a Prater szolgál kulisszaként, amely már a nagyvilági szórakozás megtestesítője, és amely az 1873-as bécsi világiállítás színhelyeként is funkcionált (Ujvári, 2012). Összességében a három helyszín Bécs három emblematikus terét jeleníti meg (Meyer, 2021).

A történeti narrációhoz hozzátartozik a táncban való beszédmód is. Az első képben a fiatal Leopold Pernauer a langaus dallaira hódítja meg szíve választottját, egy polgári család sarját. A második képben már házasságként jelennek meg, gazdag gyárosként polgári jólétben élnek. A házaspár és két leányuk egy esküvőn vesz részt az Apolló-teremben; az önfeledt szórakozásban a keringő és a tánczene jelenti

<sup>18</sup> August Heinrich Cranz (1789–1870) Hamburgban alapított zeneműkiadót, amit fia, Alwin Cranz (1834–1923) és unokája, Oskar Cranz (1863–1929) vitt tovább. Európa számos országában jelen voltak.

<sup>19</sup> Eduard Kremser (1838–1914): zeneszerző, karmester, a bécsi dalok egyik legnagyobb gyűjtője.

<sup>20</sup> Kremser kapcsolatban állhatott Othon de Bourgoing báróval, aki név szerint a pesti lapokban mint szerző tűnik fel: „A 'Bécsi keringő' librettójának szerzője, Bourgoing b. új ballet-szöveget ír a bécsi operaszínház számára.” Ld. Pesti Hírlap, 1885. október 12. 3. A balett keletkezéstörténetére még visszatérek.

<sup>21</sup> A kérdéskör részletes kifejtéséhez ld. Dóka (2018).

a generációk közötti megértést. Pernauer, miután megunt „a modern ugrálást”, egy gavottot jár el, mivel ez emlékezteti az ifjúságára. A generációs konfliktust végül az ónémet vánkostánc simítja el, mivel az egy „specifikus bécsi tánc”.<sup>22</sup> Ugyanígy a harmadik képben is, ahol Pernauer már aggastyánként látható, egy bécsi melódia, a *Vindobona-keringő* jelenti az összekötő kapcsot múlt és jelen között, hiszen a bécsi ember még hajlott korban is megpróbálkozik néhány tánclépéssel, és a népünnepély valamelyest megidézi az ifjúságát (Meyer, 2021).

A történeti vonalvezetésen és a generációk közötti kapcsolódási pontokon túl a Prater-jelenet a tánc és a szórakozás révén a társadalmi rétegek – hölgyek, urak, katonák és tisztek, szolgálólányok és munkások – közötti összhangot is megjeleníti. Utóbbi, a munkásosztály ábrázolása új jelenség, az iparosodás és urbanizáció következménye; a balettben való megjelenítése szintén érzékelteti a darab társadalomtörténeti dimenzióit (Meyer, 2021).

Amikor egy „táncnyelv mozgásrendszere elhagyja eredeti közegét és egy másik társadalmi rétegnél talál befogadásra, ismét feltöltődhet tartalommal és ismét szimbólummá válhat”. Ez politikai és ideológiai okok kapcsán gyakran előfordult a bálokban járt néptáncokkal, de fordítva is megtörténhetett. A társastánchoz, jelen esetben a *keringő*höz szimbolikus jelentés is társult (Kavecsánszki, 2013).

A társastánc a nemesi-polgári körökben szórakoztató funkcióval bírt, valamint társadalmi és politikai reprezentációs elvárásoknak is megfelelt. A táncok azonban a nagy nemzeti egység hangsúlyozása helyett sokkal inkább éppen az etnikumra jellemző sajátosságokat tudták megjeleníteni, a nemzetiségek előadásában az identitásuk kifejezésére is szolgáltak (Dóka, 2017; Kavecsánszki, 2013). A 19. századi nemzeti mozgalmak idején a nemzeti táncok szimbolikus jelentéssel is bírtak, nemzeti jellegük révén a nemzeti jellegre, az egyes népek karakterére jellemző kulturális jegyek hordozói voltak, például a német-osztrák valcer, a magyar verbunk, csárdás (Dóka, 2018).

A tánc a szimbolikus jelentésen, a kulturális üzeneten, valamint az egyéni és kollektív identitás kifejezésén túl politikai tartalommal is bír (hatalmi viszonyok elismerése vs azok elleni tiltakozás), mivel „a nemzeti kultúra ‘tárgyasított’ formája”, így a nemzeti (és etnikai) identitás megteremtésének és kifejezésének egyik legtokéletesebb eszköze” mind lokális, mind nemzeti szinten (Kavecsánszki, 2013).

A *Bécsi keringő* a valcer fejlődését és emellett a császárváros társadalomtörténetét beszéli el, s közben az évszázadon átívelő bécsi identitás bemutatásának is teret ad. A változások, a fejlődés, a különböző korszakok – az 1848-ig terjedő, majd az azt követő új időszak – a balett narratívája szerint harmonikusan kapcsolódnak egymáshoz, az idős, jómódú Pernauer és a fiatal generációból származó alacsonyabb szociális státuszú, munkásokkal kiegészült rétegek között nem feszül ellentét. Ilyen értelemben a balett egy szociális utópiát testesít meg (Meyer, 2021).

Ennek kapcsán ismét vissza kell utalni a balett keletkezéstörténetére, mivel ebben a kontextusban jelentőséggel bír, hogy a kezdeményezés a Gesellschaft der Wiener Kunstfreunde nevű társaságtól ered, akik elsősorban a bécsi konzervatórium támogatását tűzték a zászlajukra. A szervezet különböző társadalmi státuszú egyéneket tömörített, így nemesi és polgári származású tagjai egyaránt voltak, elnöke Richard

.....  
<sup>22</sup> A táncok alakulásához, funkciójához ld. Vályi (1969).

Klemens Metternich-Winneburg volt, akit többek között Nathaniel Rothschild, Othon de Bourgoing bárók vagy az iparmágnás Nikolaus Dumba támogatott. A mecánási körből valószínűleg Bourgoing lehetett a darab ötletadója, aki a társadalmilag lejjebb pozicionált Eduard Kremserrel szövetkezett, majd a későbbiekben Frappartot és Gault is a bevonták a folyamatba, s végül ifj. Johann Strauß is írt a készülő újdonság számára egy záró valcert. A balett premierje, majd az ismétlés ugyancsak nyitott volt mind az arisztokrácia, mind a polgári rétegek számára, azaz a *Bécsi keringő* és a nyomában keletkezett tánc utáni vágyakozás lebontotta a falakat a társadalmi rétegek között, illetve a nemesség és a (nagy)polgárság között létrejött szövetséget is szimbolizálta, amely az 1848 utáni időszakot nagyban meghatározta, így a keringő társadalmi értelemben összekötő kapocsként is funkcionált. A Wiener Kunstfreunde estélyeinek sikere révén jutott el aztán a *Bécsi keringő* az Udvari Opera színpadára is (Meyer, 2021).

Bécs történetének táncban való elbeszélése nem teljesen új, előzményként említhető Carl Michael Ziehrer *Wien's Tanzmusik seit 50 Jahren: Chronologische Potpourri* című szerzeménye 1864-ből, de a bécsi keringőt a zenetörténeti áttekintések (August Wilhelm Ambros: *Die Tanzmusik seit hundert Jahren*, 1860/65) mellett már útikönyvek (Wiener Baedeker, 1868) is a város történeti örökségeként mutatták be. Ambros a bécsi keringő történetét id. Straußtól tárgyalja, de Bayer balettjéhez hasonlóan maga is bemutatja az előzményeket (Meyer, 2021).

Franz Tschischka *Geschichte der Stadt Wien* (1847) című művében id. Johann Strauß és Lanner tánczenéjét európai hírűnek nevezi, akárcsak Karl Weiß *Geschichte der Stadt Wien* (1872) című írásában. Egy évtizeddel később Weiß könyvének második kiadása kapcsán már jobban differenciál, történeti kitekintésében már elválasztja id. Strauß és Lanner időszakát ifj. Johann Strauß alkotói periódusától, a bécsi keringőt a századfordulós modernizációs törekvések részeként látatja, a város fellendüléséhez hozzájárult a modern építészet, a festészet, a színház és zene, ahogy a bécsi tánczene is. Ahogy a koncerttermekhez hozzátartozik a klasszikus zene, a tánczene mind 1848 előtt, mind azt követően Bécs társas életének részét képezte (Meyer, 2021).

A *Bécsi keringő* ezek alapján értelmezhető társadalmi, gazdasági vagy éppen városépítészeti szempontokból, de legalább ennyire a „modern történelemkultúra” szemszögéből is. Bayer egy kronologikusan felépített egyveleget komponált, amely igazából csak a zenei előzményekkel, illetve a kultúrtörténeti szempontokat érvényesítő várostörténet-írással együtt nyújt teljes olvasatot. A balettben a zene történelemmé, Bécs ’megzenésített’ város- és társadalomtörténetévé válik. Ez a pragmatikus bécsi társastánc összehozza a társadalmi rétegeket (nemest és polgárt), valamint megteremtí a folyamatosságot a régi és az új Bécs között. A darab azonban nem egy múltba révedő, nosztalgikus visszatekintést nyújt, hanem a múlt integrációját a jelenbe, azaz a keringő összekötő kapocsként funkcionál egy letűnt kor és a jelen között, végsősoron a fokozatos javulást, fejlődést, növekedést jeleníti meg. A darab teljes mértékben beleillik a bécsi modernség paradigmájába, reformjegyeket is hordoz, „mivel leszámol az eddigi megszokott, szellemi és szcenikai baletteszközökkel, egy balett, amely hallatlan bátorsággal minden hagyománnyal szemben utat tört a modern realizmusnak” (Meyer, 2021).



#### 4. A BÉCSI KERINGŐ MŰKEDVELŐ ARISZTROKRATÁK ELŐADÁSÁBAN KOLOZSVÁRON

A Bécsi keringő Kolozsváron is sikert aratott műkedvelő arisztokraták körében,<sup>23</sup> akik azt tervezték, hogy 1888 márciusában egy jótékonyági rendezvény keretében két alkalommal is másorra tűzik Bánffy György (1845–1929) rendezésében.<sup>24</sup> A felfokozott várakozás miatt már a főpróbát is nyilvánossá tették, egy jelképes összegért bárki megtekinthette

(a)kik az eddigi próbákat látták, bizton állítják, hogy annyi elevenséget, annyi káprázatos fényt rég látott a kolozsvári vén színpad, a mennyit e két estén át ez a Bécsi Keringő rá varázsol. A közönség érdeklődése is oly nagy mérvű, hogy ma már valóságos háború színtere lett a színházi pénztár a jegyekért. Úgyes rendezőségtől, hogy a főpróbát is nyilvánossá teszi azok számára, kik a két előadás egyikére sem kaptak helyet (Magyar Polgár – Kolozsvár, 1888. február 28., p. 2).

A főpróba majdnem telt ház előtt zajlott, a Prater-jelenet nagy sikert aratott (Magyar Polgár – Kolozsvár, 1888. március 1., p. 3).

A kolozsvári főúri családoktól nem állt távol a művészetpártolás, a városi színpadon korábban ők adták elő elsőként az első tragédiát, majd operát, s most a balettet vezették be (Pesti Hirlap, 1888. március 7., p. 4). A vállalkozást nem kevés kétely és félelem vette körül, mivel „(b)eszélni a színpadon, ez még hagyján! Énekelni, ez is hagyján! De lábbal beszélni és énekelni három felvonáson keresztül, műkedvelőnek, – ez új eset a dilletantismus tapsteli történetében” (Kolozsvár, 1888. március 2., pp. 2-3). Az estély ötlete Bánffy Györgytől származott, s „ő fáradott legtöbbet létrehozatalán” (Pesti Hirlap, 1888. március 4., p. 9). A siker nem maradt el: „Egybehangzó a vélemény, hogy a főrangú műkedvelők fényben és értékben a leggazdagabbat nyújtották, amit dilletánsoktól egyáltalán várni lehet” – értékelte a helyi sajtó (Kolozsvár, 1888. március 3., p. 2).

A balett mindhárom képe kitűnően sikerült, de a legnagyobb tetszést a menyegzőjelenet váltotta ki. A produkció sikerében része volt Mazzantini Lajosnak is, aki betanította a koreográfiát: „A talián tánczmester igazi csodát csinált. Meglátszott, hogy ambícióval tanította be a balletet. Mindenki egészen jól tudta, hogy mit kell csinálnia. Nem csak a tánczok mentek perfektül, hanem a mozdulatok, a csoportozatok mindegyikében kezének, lábának a helyét ismerte mindenki” (Kolozsvár, 1888. március 3., p. 2).

<sup>23</sup> A fővárosi napi sajtó figyelmét vélhetően a műkedvelő (amatőr) előadás kelthette fel.

<sup>24</sup> A résztvevők: Tholdalaghi Eliz és Bethlen Marie grófnők, Aubin nővérek, Bölöny Józsefné, Bornemisza Eszther bárónő, Fischer nővérek, Pálffy és Esterházy grófnők. Az urak közül gr. Almássy Imre, Macskássy Pál, b. Apor István, Bély László, Barcsay Tamás, Barcsay Domokos, Keller István, gr. Lázár István, b. Nyáry László, Thoroczky István, ifj. b. Inczedy Sámuel, b. Splényi Árpád, gr. Bély Ákos, b. Bánffy György, gr. Bethlen Gergely, gr. Teleki László, Sigmond Ákos, Miksa Imre, b. Inczedy Ádám, gr. Wallis, gr. Bethlen Bálint. Ld. Fővárosi Lapok, 1888. február 1., p. 231

## 5. ÖSSZEFOGLALÁS

A *Bécsi keringő* című táncegyveleg a valcer évszázados történetét mutatta be balett formájában. A darab nemcsak a műfaj legszebb dallamait vonultatta fel, hanem a császárváros története is megelevenedett. Mivel a szerző egy igazi bécsi életképre fűzte fel a keringők legjavát, a szereplők pedig a bécsi életből vett hús-vér alakok voltak, a közönség könnyedén azonosulni tudott velük. Ehhez társult a darab látványvilága és a mozgalmas jelenetek, amelyek szintén sikert arattak. A balett a keringő táncban elbeszélte műfaj története mellett az ugyancsak évszázadok óta jelenlévő jellegzetes bécsi identitást is képes volt a színpadon megjeleníteni. A mű sikerét mi sem bizonyítja jobban, minthogy a császárvárosban 1940-ig folyamatosan műsoron tartották.

A 19. század végén Bécsben a kikapcsolódás legkedveltebb formái a könnyedebb műfajokhoz (operett, balett) kapcsolódtak. A színpadra állított művek azonban a szórakoztatáson jóval túlmutattak, ezen összefüggések viszont csak akkor válnak világossá, ha a műfajok visszakerülnek abba a társadalmi-kulturális összefüggésbe, amelyből erednek, és a vizsgálódás túlhaladja a csak a belső jegyekre fókuszáló műközpontú értelmezést. Az értelmezési keret így óhatatlanul ki kell hogy térjen a bécsi modernség, a közép-európai, valamint az osztrák történelem és kultúra kapcsolódási pontjaira, mivel a művészi alkotás része annak a szövetnek, amit kultúra alatt értünk. Jelen írás arra vállalkozott, hogy visszahelyezze a táncművet a maga társadalmi, politikai és kulturális összefüggésébe, s ezt követően igyekezett következtetéseket levonni a vizsgált régió életét meghatározó tudati tartalmakkal kapcsolatban (Linhardt, 2006; Csáky, 2021; Ujvári, 2022a).

### Irodalomjegyzék

- Borri, P., & Strebing, M. (1880). *Karnevals-Abenteuer in Paris*. Wien. [https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00059443\\_00005.htm?prox=true&phone=true&ngram=true&context=karnevals+abenteuer+in+paris&fulltext=karnevals+abenteuer+in+paris&mode=simple](https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00059443_00005.htm?prox=true&phone=true&ngram=true&context=karnevals+abenteuer+in+paris&fulltext=karnevals+abenteuer+in+paris&mode=simple)
- Campilli, F. [koreográfia] (1885. május 16.) *Bécsi keringő* [Balett]. Zenéjét szerezte Bayer, J., Librettó: Gaul, F., & Frappart, Magyar Királyi Operaház. Budapest. <http://digital.oper.hu/www/c16operadigital.01.01.php?as=53620&bm=1&mt=1>
- Csáky, M. (2021). *Das kulturelle Gedächtnis der Wiener Operette: Regionale Vielfalt im urbanen Milieu*. Hollitzer Verlag.
- Deaville, J. (2011). Cakewalk contra Walzer: Negotiating Modernity and Identity on Jahrhundertwende Vienna's Dance Floors. In F. Celestini, G. Kokorz, & J. Johnson (Eds.), *Musik in der Moderne*, (pp. 55–84). Böhlau. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205791621.55>
- Dóka, K. (2017). „Népünnep” és nemzeti ünneplés (1896): Népszokás- és néptáncbemutatók az Ezredéves Országos Kiállításon. *Tánc tudományi Közlemények*, 9(2), 34–51. [http://real.mtak.hu/90001/1/Doka\\_Nepunnep.pdf](http://real.mtak.hu/90001/1/Doka_Nepunnep.pdf)
- Dóka, K. (2018). „Panorámakép” az Osztrák–Magyar Monarchia népi tánc kultúrájáról. *Tánc tudományi Közlemények*, 10(1), 84–101. [http://real.mtak.hu/90000/1/Doka\\_Panoramakep.pdf](http://real.mtak.hu/90000/1/Doka_Panoramakep.pdf)

- Flotzinger, R. (1998/2016). Walzer. In L. Lütteken (Ed.), *MGG Online*. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12458>
- Frappart, L. & Gaul, F. [koreográfia, librettó] (1885. január 10.). *Wiener Walzer: Ballet-Divertissement, illustriert in drei Bildern. Musik zusammengestellt von Josef Bayer [Ballet]*. Hofopertheater. Wien. [https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00058447\\_00001.html?prox=true&phone=true&ng-ram=true&fulltext=wiener+walzer&mode=simple&context=wiener%20walzer](https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00058447_00001.html?prox=true&phone=true&ng-ram=true&fulltext=wiener+walzer&mode=simple&context=wiener%20walzer)
- Gelencsér, Á. (1984). Balettművészet az Operaházban. In G. Staud (Ed.), *A Budapesti Operaház 100 éve* (pp. 151–164). Zeneműkiadó. <https://archive.org/details/budapestioperaha0000unse>
- Jahn, M. (2002). Die Wiener Hofoper von 1848 bis 1870. *Personal – Aufführungen – Spielplan* (= Publikationen des Instituts für österreichische Musikdokumentation 27). Schneider.
- Jung-Kaiser, U. (2012). Walzer-Faszination und -Destruktion. In U. Jung-Kaiser & M. Kruse, (Eds.), *Weltenspiele: Musik um 1912* (pp. 19–65). Olms Verlag.
- Kavacsánszki, M. (2013). A táncantropológiai módszer alkalmazásának lehetőségei a nemzeti-etnikai identitás vizsgálatában. In: J. T. Karlovitz (Ed.), *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében* (pp. 89–97). International Research Institute.
- Linhardt, M. (2006). *Residenzstadt und Metropole: Zu einer kulturellen Topographie des Wiener Unterhaltungstheaters (1858–1918)* (= Theatron 50). Niemeyer.
- Mendelssohn, I. (1926). Zur Entwicklung des Walzers. *Studien zur Musikwissenschaft*, 13, 57–88.
- Meyer, M. (2021). Musik als Stadtgeschichte: Das Ballett-Divertissement „Wiener Walzer“. In M. Meyer (Ed.), *Moderne als Geschichtsvergewisserung: Musik und Vergangenheit in Wien um 1900* (pp. 48–58). Bärenreiter.
- OperaDigiTár. <http://digital.opera.hu/www/c16operadigital.01.14.php?bm=1>
- Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL) (1957). Band 1. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. [https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1\\_B/Bayer\\_Josef\\_1852\\_1913.xml](https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_B/Bayer_Josef_1852_1913.xml)
- Pónyai, Gy. (2020). Campilli Frigyes, a művész és vezető szerepe a korai balettpertoár kialakításában, a balettkar fejlesztésében. In A. M. Bólya (Ed.), *Auróra: A magyar balett születése* (pp. 49–70). MMA MMKI. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/aurora-a-magyarorszagi-balett-szuletese/>
- Pónyai, Gy. (online, n.d.) <https://docplayer.hu/189698533-Aurora-3-tananyag-balletlet-magyarorszagon-a-magyar-kiralyi-operahaz-megnyitasa-utani-idoszakban-tananyag-2-kepek-videok-22-abstract-24.html>
- Stern, J. (1898). Das Hof-Operntheater 1848–1898. In R. Lothar & J. Stern, *50 Jahre Hoftheater: Geschichte der beiden Wiener Hoftheater unter der Regierungszeit des Kaiser Franz Joseph I.*, eds. A. Duschnitz & R. Stern. Druck und Verlag der Buch- und Kunstdruckerei Steyrermühl.
- Ujvári, H. (2012). *Zwischen Bazar und Weltpolitik: Die Wiener Weltausstellung 1873 in Feuilletons von Max Nordau im Pester Lloyd*. Frank&Timme.
- Ujvári, H. (2022a). Álom, álom, édes álom: Újabb utazás az operett körül. *Táncudományi Közlemények*, 14(1), 6–16. <https://drive.google.com/file/d/1jgYbkmaRgG4iqXdm9Iz8NjVjNbsY3xU/view>

- Ujvári, H. (2022b). Before The Wooden Prince: Károly Szabados's Ballet Vióra (1891) in the Context of the History of Hungarian Ballet. *Studia Musicologica*, 63(1–2), 111–129. DOI: <https://doi.org/10.1556/6.2022.00004>
- Vályi, R. (1956). Nemzeti tánchagyományaink sorsa a színpadon, és a balett az abszolutizmus és a kiegyezés korában. In R. Vályi (Ed.), *A magyar balett történetéből* (pp. 92–147). Művelt Nép.
- Vályi, R. (1969). *A táncművészet története*. Zeneműkiadó.
- Witzmann, Reingard (2023). *Alles Walzer: Die Kulturgeschichte des Wiener Walzers*. Böhlau.

### Felhasznált periodikák

(az említés sorrendjében)

- Viennese Waltz (1885, May 15). *Fővárosi Lapok*, 734.
- Csárdás in the Vienna Opera House (1885, January 12). *Pesti Hírlap*, 10.
- The ‚Viennese Waltz‘ ... (1885, May 17). *Fővárosi Lapok*, 746.
- At the Hungarian Royal Opera House... (1885, May 17). *Nemzet*, 3.
- Viennese Waltz... (1885, May 23). *Ország-Világ*, 351.
- At the Opera House... (1885, May 24). *Vasárnapi Ujság*, 344.
- Today at the Opera... (1885, May 17). *Pesti Napló*, 2.
- The ‚Viennese Waltz‘ ... (1885, May 19). *Neue Freie Presse*, 6
- ‚Viennese Waltz‘ (1885, May 18). *Die Presse*, 2.
- A m. kir. operház... (1885, May 2). *Pesti Napló*, 6.
- K. (1885, May 17). At the Hungarian Royal Opera House...*Pesti Hírlap*, 4.
- Schütz, M. (1885, May 17). Königliches Opernhaus. *Pester Lloyd*.
- K. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Die Presse*, 15.
- Hofoperntheater (1885, January 11). *Neue Freie Presse*, 5.
- W. Fr. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Neues Wiener Tagblatt*, 5.
- Viennese Waltz (1885, May 15). *Fővárosi Lapok*, 734
- Hofoper (1885, January 11). *Wiener Allgemeine Zeitung*, 6–7.
- Wiener Zeitung (1885, January). 3.
- Mz. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Wiener Presse*, 3.
- A 'Bécsi keringő' századik előadása [The 100th performance of *Wiener Walzer*] (1887, March 14). *Nemzet*, 2.
- Fővárosi Lapok (1889, August 14), 1642.
- Pesti Hírlap (1885, October 12), 1885, 3.
- Fővárosi Lapok (1888, February 1, 1888), 231.
- A „Bécsi keringő” próbái ... [The rehearsals of the „Wiener Walzer” ...] (1888, February 28). *Magyar Polgár – Kolozsvár*, 2.
- Műkedvelő ballet [Amateur ballet in Cluj-Napoca] (1888, February 1). *Fővárosi Lapok*, 231.
- Műkedvelő ballet Kolozsvárott [Amateur ballet in Cluj-Napoca] (1888, March 2). *Pesti Hírlap*, 5.
- Bécsi keringő [Wiener Walzer] (1888, March 1). *Magyar Polgár – Kolozsvár*, 3.

Főrangúak szereplése a kolozsvári színpadon [The appearance of aristocrats on the stage in Cluj-Napoca] (1888, March 7). *Pesti Hírlap*, 4.

H. V. (1888, March 2). Mágánások a szegényekért [Aristocrats for the poor] & Ének a „Bécsi keringő” előadásáról [Song about the performance of „Wiener Walzer”], *Kolozsvár*, 2–3.

Az erdélyi arisztokracia estélye [Soiree of the Transylvanian aristocrats]. & A „Bécsi keringő” Kolozsvárt [The „Wiener Walzer” in Cluj-Napoca] (1888, March 4). *Pesti Hírlap*, 9.

Bécsi keringő [Wiener Walzer]. & Epilógus [Epilogue] (1888, March 3). *Kolozsvár*, 2.

# THE VIENNESE WALTZ RECEPTION AND SOCIAL HISTORICAL CONTEXT IN VIENNA AND BUDAPEST

Hedvig Ujvári, PhD, habil. associate professor,  
Institute of Communication and Media Sciences,  
Péter Pázmány Catholic University

## Abstract

Until the latter part of 1886, there was only one real ballet premiere at the Hungarian Royal Opera House: the *Wiener Walzer* [*Viennese Waltz*], performed on May 16, 1885. The piece, which proved successful in the imperial city, also received great acclaim in Budapest a few months later. The creators of the ballet did not strive for a classical plot: in the piece, individual images present the major stages of the development of the waltz, with a loose dramaturgical thread included for the sole purpose of holding the piece together and music comprised of a medley of handpicked waltzes. The piece was very well received at the time and was featured as part of the repertoire for decades. This study attempts to present danced history primarily through the reception of the piece in Vienna and, to a lesser extent, Budapest, while also touching upon its appearance in a charity performance by amateur aristocrats in Kolozsvár; furthermore, this article also emphasizes how the *Wiener Walzer* can be interpreted in the context of urban and social history.

**Keywords:** Viennese Waltz, Johann Strauß, urban history, Austro-Hungarian Monarchy, Cluj Napoca

## 1. THE STORY OF THE VIENNESE WALTZ IN BALLET

The *Wiener Walzer*<sup>1</sup> [*Viennese Waltz*] premiered in January 1885 in the imperial city, and was later performed at the Budapest Opera House in the spring of the same

.....  
<sup>1</sup> Frappart and Gaul wrote the libretto and choreography. According to sources, the choreography was primarily the work of the dancer-choreographer Frappart, while Gaul likely wrote most of the libretto and also served as the costume designer. Josef Bayer, born in Vienna (1852–1913), studied at the conservatory of the imperial city, where he was taught by several masters, including Joseph Hellmesberger (violin) and Anton Bruckner (harmony). From 1870, he was a violinist at the Vienna Court Opera for 28 years. His career gained momentum when he was appointed conductor in 1883, and from 1885 until his death he led the Court Ballet. A prolific composer, he wrote 70 one-act ballets and 19 operettas, as well as numerous songs, dance scenes, and marches among other works. His breakthrough came with the *Wiener Walzer*, which premiered in Vienna in 1885, followed by *Die Puppenfee* [*The Fairy Doll*], which brought him worldwide fame (ÖBL, 1957). Libretto: [https://libretti.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb00058447\\_00001.html?sort=&letter=B&person\\_str=%7BBayer%2C+Josef%7D&mode=person&context=](https://libretti.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb00058447_00001.html?sort=&letter=B&person_str=%7BBayer%2C+Josef%7D&mode=person&context=)

year with choreography by Frigyes Campilli.<sup>2</sup> The dance performance portrayed the 100-year history of the Viennese waltz through three different scenes, featuring the most beloved melodies yet lacking a continuous plot. Its origins date back to 1786, when Márton Vincenz's *Una cosa rara* (*A Rare Thing*)<sup>3</sup> first showcased the waltz in a performance by four dancers, and later in Mozart's *Don Juan* in 1787. Waltz melodies can also be heard in the works of Beethoven, Schubert, Schumann, and Chopin. The Ländler-style dance was referred to as "cosa rara" (rare thing) or "Langaus" (Vályi, 1969). Two waltz melodies from that time, accompanied by satirical verses, have survived to this day: *Oh, du lieber Augustin* [*Oh, You Dear Augustin*] and *Habe ich kein Federbett, schlaf ich auf Stroh* [*If I Don't Have a Feather Bed, I Sleep on Straw*]. Carl Maria von Weber's *Aufforderung zum Tanz* [*Invitation to the Dance*], composed in 1819, redefined the contemporary dance music of the time, and in ballet, "the rondo form developed into a crystalline symmetry (...). Never before had the joy of love been expressed so simply and positively as in Weber's work" (Vályi, 1969). Weber created the basic stage forms for the great ballet waltzes (Vályi, 1969). The golden age of the Viennese waltz was associated with names such as Joseph Lanner, Johann Strauß Sr., and Franz Morelli, with the next generation represented by Johann Strauß Jr., all following the romantic form established by Weber (Mendelssohn, 1926; Vályi, 1969; Flotzinger, 2016; Witzmann, 2023).

In Hungary, however, apart from Ferenc Liszt, no other composer was able to create lasting works in the waltz genre, which was seen as a dance of the oppressors during the events of 1848/49 events and was thus viewed negatively. Nevertheless, among Slavic peoples, such as the Russians, passionate waltz fantasies emerged, including Glinka's *Valse-Fantasie* or Tchaikovsky's grand ballet waltzes (Vályi, 1969).

The story of the *Wiener Walzer* begins around 1799 in a simple tavern on Spittel Hill during carnival time, where young people dance the Ländler. Among the revelers, Pernauer,<sup>4</sup> a poor wandering lad, appears with his bride, whom he soon marries.

In the second picture, the once young couple appears three decades later, now as wealthy Viennese citizens participating in a magnificent wedding held at the lavish Apollo Hall, located in the richest merchant district of the imperial city. In the background, there is a set table, and colorful waiters and footmen enliven the scene. The wedding guests dance gavottes, mazurkas, and waltzes.<sup>5</sup> The most prominent dances are the double waltz (performed by Coppini and Müller Katalin) and the young couple's pillow dance (Anna Kürthy as the groom<sup>6</sup> and Fanni Maruzzi as the bride). As a musical joke, the popular song *Ach du lieber Augustin* is played, accompanied by the waltz from *Der Freischütz* [*The Magic Hunter*].

.....  
<sup>2</sup>For an overview of the cultural context and the historical period, see (Gelencsér, 1984) and (Vályi, 1956); for detailed account of Frigyes Campilli's work at the Hungarian Opera House, see (Pónyai, 2020).

<sup>3</sup>This work is by Italian librettist Lorenzo Da Ponte (1749–1838) and Spanish composer Vicente Martín y Soler (1754–1806). The name given is the one used by the Hungarian press.

<sup>4</sup>It was performed in Budapest with Frigyes Campilli in the lead role. For further information on the cast, see <http://digitar.opera.hu/www/cl6operadigitar.01.01.php?as=53620&bm=1&mt=1>

<sup>5</sup>For information on the appearance, spread, and function of dances, particularly in the Austro-Hungarian Empire, see (Vályi, 1969) and (Dóka, 2018).

<sup>6</sup>According to the cast, two Kürthy girls appeared in the play, Anna and Hermin; several media outlets have confused the names, but according to the *OperaDigiTár*, Anna was the fiancée.

The next and most influential picture takes place four decades later compared to the previous event. The cheerful elderly couple strolls through the Wurstelprater when they suddenly find themselves in a bustling folk festival where, as they did throughout their lives, they enjoy the melodies of the Viennese waltz once again. The colorful scenery, the multitude of stalls, the dancing and merry crowds, the various characters of Viennese life (maids, coachmen, soldiers, waiters, etc.), the gypsy band playing Szabados's orchestrated csardas,<sup>7</sup> as well as the hussar and the dancing peasant, all contribute to the effect. The polka, the rising balloon, the rotunda's lighting, the gas lamps' light, and the retreat melodies are also part of the colorful picture (Fővárosi Lapok, May 15, p. 734; Pesti Hírlap, January 12, 1885, p. 10; Fővárosi Lapok, May 17, 1885, p. 746; Nemzet, May p. 17, 1885, p. 3; Ország-Világ, May 23, 1885, p. 351; Vasárnapi Ujság, May 24, 1885, p. 344; Pesti Napló, May 17, 1885, 2).

The music of the ballet is a selection from about a hundred years of waltz music, including the works of Schöbl, Franz Schanner, Josef Lanner, Franz Schubert, Ludwig Morelli, C. M. v. Weber, Johann Strauß senior and junior, providing a cross-section of their best waltzes composed between 1765 and 1873. Following the Budapest premiere, the critics unanimously predicted that the success of the Viennese waltz, which in terms of both dance and music was popular not only in Vienna, would undoubtedly be replicated in Budapest. As one critic noted, "after so many mythological and 'ideal' ballets, it was pleasant to see and hear this sparkling collection of dances drawn from everyday life." (Fővárosi Lapok, May 17, 1885, p. 746)<sup>8</sup>

The only negative remarks were expressed by a music critic from the *Pesti Hírlap* who, rather than question the Viennese success on the basis of its local relevance, raised issue with whether the ballet featuring colorful images was really suitable for the stage of the Budapest Opera House: "All of this, of course, has a tremendous impact in Vienna because of its local interest and has a certain legitimacy there; however, only the busy scenes of the 'Prater' could arouse interest in us - in the national theater. Whether it fits within the framework of the Hungarian Royal Opera House is another question. If the management believes that it does, then it should act consistently and present the Parisian 'Jardin mabille'<sup>9</sup> with its cancan in the same place next time." (K., May 17, 1885, p. 4)<sup>10</sup>

<sup>7</sup>Szabados Károly (1860–1892), a pianist, composer, and conductor of the Opera House, composed the music of *Vióra* (Újvári, 2022b).

<sup>8</sup>The well-received Budapest premiere and the expected series of successes were reported briefly in the Vienna newspapers as well (Neue Freie Presse, May 19, 1885, p. 6; Die Presse, May 18, 1885, p. 2). The play's first rehearsal in Budapest took place on May 1, 1885. (Pesti Napló, May 2, 1885, p. 6).

<sup>9</sup>Bal Mabilie or Jardin Mabilie was a popular open-air dance venue in Paris at that time.

<sup>10</sup>The city's German-language papers only reported on the novelty in its regular news columns, not in a more extensive review. See, e.g. Max Schütz' supplement (May 17, 1885). (It was presented together with Félicien David's opera *Lalla Roukh*.) No detailed critique of the work was published in any of the papers; the articles were limited to summarizing the content, listing the dances, and describing the scenery. This was generally the case in that era, see (Pónyai, n.d.)."



## 2. THE SUCCESS OF THE VIENNESE PREMIERE

The Viennese premiere in early 1885 produced an almost euphoric atmosphere as the audience greatly enjoyed the play, which offered a joyful celebration of the development and presence of the Viennese waltz genre. The presentation of the centuries-old history of the waltz put the viewers in the mood to dance themselves. The ballet takes the audience on a journey not only through the history of the genre and its most beautiful melodies but also through the history of Vienna. According to a reviewer from *Die Presse*, Johann Strauß's works were the most impressive among the musical selections (K., January 11, 1885, p. 15). The waltz selection fits perfectly with the carnival season. The concept of the play was well received, as Bayer linked the choice waltzes to an authentic picture of Viennese life. The striking choreography from Frappart<sup>11</sup> was greatly appreciated by the audience (Neue Freie Presse, January 11, 1885, p. 5).



Figure 1. Program of the premiere of *Wiener Walzer / Viennese Waltz*. Wiener Hofoper / Viennese Court Opera, January 10th, 1885 (Austrian National Library, (<https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=wtz&datum=18850110&zoom=33>))

<sup>11</sup> Louis Ruault-Frappart (pseudonym Frappart) (1832, Bernay, France – 1921, Vienna) was a dancer and choreographer. He studied under Saint-Léon in Paris and then became a dancer at the Théâtre Lyrique. He performed as a guest dancer in London, Brussels, and Amsterdam, and in 1854 he was invited by Bournonville to perform at the Kärntnertheater, where he debuted in the play *Das Fest in Albano*. He was a member of the Vienna Opera until 1895 (Stern, 1898; Jahn, 2002).

THE VIENNESE WALTZ



Figure 2. Group photo with Therese Biedermann (1863, Vienna – 1942, Vienna)  
Wiener Hofoper / Viennese Court Opera, January 10th, 1885  
(Theatermuseum, Vienna, 1885, [www.theatermuseum.at/de/object/406169/](http://www.theatermuseum.at/de/object/406169/))

The development history of the Viennese waltz can be easily traced in the play: in the first scene, at the end of the 18th century, the comfortable and slow Ländler dominated; then, in the 1830s it became much more soaring, while in recent decades it has featured particularly fiery traits. However, it is not clear from the ballet's developmental arc how the csárdás or the polka appeared in the play. The costumes designed by Franz Gaul<sup>12</sup> were very pleasing and not entirely unknown, as the aristocratic audience of Vienna had already admired them in the previous season of the noble *Wiener Walzer* evening shows. The reviewer highlighted the costume of Die Jugend / The Youth, which was based on the costume worn by Therese Krones<sup>13</sup> in Raimund's *Mädchen aus der Feenwelt*<sup>14</sup> [*Girl from the Fairy World*] play. Hanswurst's figure was also lifelike (W. Fr., January 11, 1885, p. 5).



Figure 3. Minna Rathner (1863, Vienna – 1913, Baden by Vienna)  
as barmaid (or landlady?)  
(Theatermuseum, Vienna, 1885, [www.theatermuseum.at/de/object/555056/](http://www.theatermuseum.at/de/object/555056/))

.....  
<sup>12</sup> Franz Gaul (1837–1906) was an Austrian painter and costume designer who had been working for the Viennese Court Theaters since 1868.

<sup>13</sup> Therese Krones (1801–1830) was an Austrian actress and singer.

<sup>14</sup> The Austrian playwright and actor Ferdinand Raimund (1790–1836) premiered this play [*The Girl from Fairyland or The Farmer as a Millionaire*] at the Theater in der Leopoldstadt in 1826.



Figure 4–5. Louis Frappart (1832, Bernay – 1921, Vienna) as Leopold Pernauer (Theatermuseum, Vienna, 1885, [www.theatermuseum.at/de/object/581537/](http://www.theatermuseum.at/de/object/581537/) [www.theatermuseum.at/de/object/581536/](http://www.theatermuseum.at/de/object/581536/))

The first scene left the audience rather unmoved, but the Apollo Hall<sup>15</sup> scene and Lanner's music were well-received. The lively Prater scene was very successful both in terms of music and staging, especially thanks to the two Strauß compositions. Johann Strauß Junior himself was present at the premiere and could personally witness the impact. The flesh-and-blood figures taken from Viennese life, and the bustling scenes were greatly appreciated; in addition, the ballet *Karnevals-Abenteuer* [*Carnival Adventure*] (Borri & Strebing, 1858) achieved unprecedented success. Bayer skillfully selected the music for the ballet (W. Fr., January 11, 1885, p. 5). Similarly, another journal appreciated the portrayal of Viennese life as entirely stage-worthy, even in the city's first theater, so it was high time for the Court Opera to put on a ballet with such a theme (*Wiener Allgemeine Zeitung*, January 11, 1885, pp. 6–7.). The only addition they made was that an inappropriate gavotte and pas de deux were included in the second act, set in the Vienna of the 1830s, which was likely only to feature Haßreiter and Miss Cereale.<sup>16</sup> Although the two dancers' performances left nothing to be desired, such dances were never performed at weddings in the old Apollo Hall (*Wiener Zeitung*, January, 1885, p. 3). The *Wiener Presse* shared this view, but noted that the performance's conductor should have been better chosen, as Hellmesberger did not conduct the orchestra with sufficient vigor. A Strauß would have been a better choice to lead the Philharmonic (Mz, January 11, 1885, p. 3).

Although both *Wiener Walzer* and *Excelsior* were premiered in the imperial city in 1885, the pieces lost none of their popularity. Two years later, the Court Opera celebrated the 100th performance of the ballet; as such, the ballet was not presented in its usual manner. This was evident in the wedding scene of the second act, where every table and dish was covered with flowers which had been sent to the dancers,

<sup>15</sup> "The 'Apollo Hall' was located in Vienna's wealthiest merchant quarter, which was also known as the diamond suburb by the Viennese." (Fővárosi Lapok, May 15, 1885, p. 734).

<sup>16</sup> Luigia Cereale/Cereale (1859–1937) was an Italian dancer who made her debut in Vienna in 1878 and continued her career there; Joseph Haßreiter/Josef Hassreiter (1845–1940) was a dancer, ballet master, and choreographer, one of his most successful works being *Die Puppenfee* [The Fairy Doll].

and Frappart's entrance was met with prolonged applause. The last scene, set in Prater, was enriched with new scenes and characters from Viennese life, including a competition waltz. Frappart, the ballet master and author of the dance medley, incorporated both slow, Ländler-like steps as well as fast gallop into this section. The winner of the contest was an elderly gentleman played by Frappart. The commotion in Prater was musically accompanied by piano and accordion, as well as the ballet choir's singing and dancing of the *Vindobona Walzer*. As one review proclaims, "the audience was almost unable to stop applauding" (March 14, 1887, p. 2).<sup>17</sup>

### 3. THE VIENNESE WALTZ IN ITS HISTORICAL AND SOCIAL CONTEXT

The genre of the waltz can be interpreted not only from the perspective of music and dance, but also from the point of view of Vienna's social history. It is associated with the city itself and has an almost identity-forming function, as the dance reveals the community's identity, history and present (Deaville, 2011; Jung-Kaiser, 2012). The social function of dance, the social context, and dance as a "projected manifestation of mentality" are the focus of anthropologically-oriented dance research. The investigation focuses on "understanding the communal reality", with the human being revealed through dance. The primary question is *what* and *why* they dance, and what symbolic significance the action holds (Kavecsánszki, 2013).

*Wiener Walzer* represents a piece of lived history, a selection of waltzes that is complemented by folk songs and occasionally other dances (Meyer, 2021). Even the origin story of the ballet provides interesting insights, as it can be approached from three directions: a piano score published by Cranz<sup>18</sup> in 1885, a program booklet, and a possible first version of the ballet known from 1884. The latter confirms that in some primitive form, the ballet was already being performed on January 1, 1884 in the small hall of the Musikverein, which was reported in the daily press. From this perspective, the identity of the creators also raises questions, as the choreography, libretto and music are credited to Louis Frappart, Franz Gaul and Josef Bayer, but in 1884 Eduard Kremser's<sup>19</sup> name also surfaced in connection with the authorship of the work (Meyer, 2021).<sup>20</sup>

The selection of dances in the operetta carries political and cultural-historical significance: a Hungarian dance (the csárdás), a polka, and the entrance from Carl Millöcker's operetta *Der Bettelstudent* [*The Beggar Student*] represent the patriotism present in the multi-ethnic country.<sup>21</sup> On the other hand, the title of the operetta places Vienna and the waltz on an equal footing, especially in the pieces that refer to

<sup>17</sup> They soon reported on the 150th performance (Fővárosi Lapok, August 14, 1889, p. 1642). The work was part of the Vienna ballet repertoire for over 50 years and was performed more than 600 times.

<sup>18</sup> August Heinrich Cranz (1789–1870) founded a music publishing house in Hamburg which was later continued by his son, Alwin Cranz (1834–1923) and his grandson, Oskar Cranz (1863–1929). The publishing house had a presence in numerous countries throughout Europe.

<sup>19</sup> Eduard Kremser (1838–1914) was a composer and conductor, as well as one of the greatest collectors of Viennese songs.

<sup>20</sup> Othon de Bourgoing, a baron who is mentioned by name as an author in the Budapest newspapers, may have had connections to Kremser: "Bourgoing, the author of the libretto for 'Wiener Walzer,' is writing a new ballet text for the Vienna Opera House." (Pesti Hirlap, October 12, 1885, p. 3)

<sup>21</sup> For a detailed explanation of the subject matter, see (Dóka, 2018).

the city in their titles (e.g. Johann Strauß Jr.'s *Neu-Wien* [*New-Vienna*] and Schrammel's *Vindobona, Du Herrliche Stadt* [*Vindobona, You Beautiful City*]). It is also noteworthy that the oldest waltz (Schöbl: *Die Schleicherer* [*The Sneaks*]) dates back to 1765, the era of Empress Maria Theresa, a period that was considered a political and social reference point in the imperial city at the end of the 19th century. Overall, the operetta tells the story of Vienna's history through the lens of the waltz (Meyer, 2021).

The historical narrative is also reflected in the choice of settings and the plot: the first scene takes place at Spittel Hill, an old suburban Viennese tavern that symbolizes the Biedermeier period in the late 19th century. The Apollo Hall, a famous entertainment venue that existed between 1808 and 1839, symbolizes the Vienna of the 1830s, where waltzes were regularly played. The present-day is represented by the Prater, which embodies high society entertainment and also served as the venue for the 1873 Vienna World's Fair (Ujvári, 2012). Overall, the three settings represent three emblematic places in Vienna (Meyer, 2021).

Storytelling through dance is also a part of the historical narration. In the first scene, young Leopold Pernauer conquers the heart of his beloved to the sounds of the Ländler. In the second scene, they appear as a married couple living in bourgeois prosperity as wealthy factory owners. The couple and their two daughters attend a wedding at the Apollo Hall, where the waltz and dance music represent understanding between generations. After growing tired of this "modern jumping," Pernauer dances a Gavotte as it reminds him of his youth. The generational conflict is ultimately smoothed over by an old German country dance, representing a "specific Viennese dance."<sup>22</sup> Similarly, in the third scene, where Pernauer is portrayed as an old man, a Viennese melody entitled the *Vindobona Walzer* represents the link between past and present, as even in their old age Viennese people still attempt to dance, with the public festival evokes their youthful spirit (Meyer, 2021).

In addition to presenting a historical narrative and establishing points of connection between generations, the Prater scene in the *Wiener Walzer* depicts harmony between social classes – ladies and gentlemen, soldiers and officers, maids and workers – through dance and entertainment. The portrayal of the working class was a new phenomenon, a consequence of industrialization and urbanization; its depiction in the ballet also highlights the social history of the piece (Meyer, 2021).

As Kavecsánszki mentions it, "When the movement system of a 'dance language' leaves its original context and is received by another social class, it can be recharged with meaning and become a symbol once again." (Kavecsánszki, 2013, p. 93) While political and ideological implications often appeared in connection with folk dances performed at balls, this could also happen in reverse. In the case of a social dance, such as the waltz, symbolic meaning could also be associated with it (Kavecsánszki, 2013).

Social dances served an entertainment function in the noble-bourgeois circles and also met expectations related to social and political representation. However, instead of emphasizing national unity, dances were more likely to represent ethnic characteristics, serving as a means of expressing identity in national performances (Dóka, 2017; Kavecsánszki, 2013). During the national movements of the 19th

.....  
<sup>22</sup>For the development and function of dances, see (Vályi, 1969).

century, national dances had symbolic significance as carriers of cultural traits which were characteristic of national identity, such as the German-Austrian waltz or the Hungarian verbunk and csárdás (Dóka, 2018).

Dance not only carries symbolic meaning, cultural messages, and expressions of individual and collective identity, but also political content (e.g., the acknowledgment of power relations versus protest against them) an 'objectified' form of national culture," which functions as a means of creating and expressing national (and ethnic) identity on both the local and national level (Kavecsánszki, 2013).

The *Wiener Walzer* tells the story of the evolution of the waltz and the social history of the imperial city, while also showcasing the Viennese identity across the centuries. The changes, developments, and different eras - from the period until 1848 as well as the subsequent period - are harmoniously interconnected according to the ballet narrative, and there is no tension between the elderly, wealthy Pernauer and the workers of lower social status who make up the younger generation. In this sense, the ballet embodies a social utopia (Meyer, 2021).

In this context, it is necessary to refer back to the history of the creation of the ballet, as it is significant to note that the initiative came from the Gesellschaft der Wiener Kunstfreunde, which primarily aimed to receive support from the Vienna Conservatory. The organization consisted of individuals of different social statuses, including members of both noble and bourgeois origins. Richard Klemens Metternich-Winneburg was the president of the organization and was supported by Nathaniel Rothschild, Baron Othon de Bourgoing, and industrialist Nikolaus Dumba, among others. Bourgoing was probably the source of inspiration for the piece as a representative from the circle of patrons who collaborated with Eduard Kremser, a man of lower social position; Frappart and Gault later became involved in the process as well, and eventually, Johann Strauß Jr. wrote a final waltz for the novel piece. The premiere of the ballet, as well as its repetition, was open to both the aristocracy and the middle classes, which meant that the desire for the *Wiener Walzer* and subsequent dances broke down the walls between social classes and symbolized an alliance between the nobility and the bourgeoisie, which greatly influenced the period after 1848. In this way, the waltz also served as a bridge in a social sense. Thanks to the success of the Wiener Kunstfreunde evenings, the *Wiener Walzer* also reached the stage of the Court Opera (Meyer, 2021).

The use of storytelling to present the history of Viennese dance is not entirely new, as a precedent can be found in the form of Carl Michael Ziehrer's composition *Wien's Tanzmusik seit 50 Jahren: Chronologische Potpourri from 1864* [Vienna's Dance Music for 51 Years: Chronological Potpourri from 1864]. In addition to overviews of music history such as August Wilhelm Ambros's *Die Tanzmusik seit hundert Jahren* [Dance Music from 100 Years] from 1860/65, travel guides such as *Wiener Baedeker* from 1868 also presented the Viennese waltz as part of the city's historical heritage. Ambros discusses the history of the Viennese waltz from Strauß Senior, but like the ballet, he also presents its precedents (Meyer, 2021).

Franz Tschischka's *Geschichte der Stadt Wien* [History of Vienna] (1847) refers to the dance music of Johann Strauß Senior and Lanner as being famous throughout Europe, as does Karl Weiß in his *Geschichte der Stadt Wien* [History of Vienna] (1872). A decade later, in the second edition of Weiß's book, there is already a clearer differentiation; in

this version of his historical overview, he distinguishes Strauß Senior and Lanner's period from the creative period of Johann Strauss Jr., presenting the Viennese waltz as part of the modernization efforts of the turn of the century that contributed to the city's revival in modern architecture, painting, theater, and music, including Viennese dance music. Just as classical music had its place in concert halls, dance music had been part of Vienna's social life both before and after 1848 (Meyer, 2021).

In addition to being subject to interpretation from social, economic, and urban planning perspectives, the *Wiener Walzer* can also be approached from the perspective of "modern cultural history." Bayer composed a chronologically structured compilation that only provides a complete reading in conjunction with the musical and historical background of the city with an emphasis on cultural-historical aspects. In the ballet, the music presents Vienna's "musicalized" urban and social history. This pragmatic Viennese social dance brings together social classes (nobility and bourgeoisie) and creates continuity between the old and new Vienna. However, the piece does not offer a nostalgic look into the past but rather integrates the past into the present. The waltz functions as a link between a bygone era and the present, ultimately representing gradual improvement, development, and growth. The piece fits entirely into the Viennese modernism paradigm and heralds reform "as it breaks with the previously established, intellectual, and scenic ballet tools, a ballet that has paved the way for modern realism with incredible courage against all traditions" (Meyer, 2021).

#### 4. THE VIENNESE WALTZ AMONG ARTSY ARISTOCRATS IN KOLOZSVÁR

The Wiener Walzer was a success among artsy aristocrats in Kolozsvár,<sup>23</sup> who planned to present it twice during a charity event in March 1888 under the direction of György Bánffy (1845–1929).<sup>24</sup> Due to the heightened anticipation, the dress rehearsal was made public for a symbolic fee (Magyar Polgár – Kolozsvár, February 28, 1888, p. 2.; Pesti Hírlap, March 2, 1888, p. 5):

Those who have seen the previous rehearsals confidently state that the old stage of Kolozsvár has not seen so much liveliness and dazzling light as the Viennese waltz will bring over these two evenings. The interest of the audience is so great that the ticket box office has become a real battlefield. It was a clever decision by the director to make the dress rehearsal public for those who did not get a seat for either of the two performances. (Magyar Polgár – Kolozsvár, February 28, 1888, p. 2)

The dress rehearsal was performed in front of an almost full house, and the Prater scene was a great success (Magyar Polgár – Kolozsvár, March 1, 1888, p. 3).

<sup>23</sup> The attention of the daily press in Budapest was likely aroused by the amateur performance.

<sup>24</sup> The female participants: Countesses Eliz and Marie Tholdalaghi, the Aubin sisters, Józsefné Bölöny, Baroness Eszther Bornemisza, the Fischer sisters, Countesses Pálffy and Esterházy. Male participants: Count Imre Almássy, Pál Macskássy, Baron István Apor, László Béldy, Tamás Barcsay, Domokos Barcsay, István Keller, Count István Lázár, Baron László Nyáry, István Thoroczky, Sámuel Inczedy jun., Árpád Splényi, Count Ákos Béldy, Baron György Bánffy, Count Gergely Bethlen, Count László Teleki, Ákos Sigmund, Imre Miksa, Baron Ádám Inczedy, Count. Wallis, Bálint Bethlen. See: Műkedvelő ballet [Amateur ballet in Kolozsvár] (Fővárosi Lapok, February 1, 1888, p. 231).

The support of the arts was not foreign to the noble families of Kolozsvár; they were the first to introduce tragedy, then opera, and then ballet to the city stage (Pesti Hirlap, March 7, 1888, p. 4). The enterprise was surrounded by a host of doubts and fears: “[s]peaking on stage is one thing, singing is another, but to speak and sing with your feet for three acts, as an amateur, is a new case in the history of dilettantism.” (H.V. March 2, 1888, pp. 2–3). The idea of the event came from György Bánffy, and “he was the one who worked the most on its creation.” (Pesti Hirlap, March 4, 1888, p. 9) Success did not fail to materialize: according to the local press, “The unanimous opinion is that the noble amateurs offered the richest performance in terms of light and value that one could expect from dilettantes” (Kolozsvár, March 3, 1888, p. 2). All three scenes of the ballet were excellently executed, but the wedding scene received the greatest applause. The success of the production was also due to Lajos Mazzantini (1857–1921), who taught the choreography: “The Italian dance master created a real miracle. It was clear that he taught the ballet with ambition. Everyone knew exactly what they had to do. Not only did the dance go perfectly, but everyone knew the exact position of his hands and feet in every movement and formation.” (Kolozsvár, March 3, 1888, p. 2)

## 5. SUMMARY

The *Wiener Walzer* presented the centuries-old history of the waltz in the form of ballet. The piece not only showcased the most beautiful melodies of the genre but also brought the history of the imperial city to life. By tying the best waltzes to authentic scenes of Viennese life and featuring characters who represented prominent local figures, the audience could easily identify with the piece. In addition, the visual world of the ballet and its lively scenes also garnered success. Alongside the history of the genre narrated through the waltz, the ballet was also able to portray the characteristic Viennese identity that had formed throughout the centuries. The success of the piece is evidenced by the fact that it was continuously performed in the imperial city until 1940.

At the end of the 19th century, the most popular forms of entertainment in Vienna were lighter genres such as operetta and ballet. However, the works staged represent more than mere entertainment; a broader significance becomes apparent when the genres are framed in terms of the socio-cultural context from which they originated and when the analysis goes beyond a work-centered interpretation focused only on internal elements. The interpretative framework must inevitably extend to the points of connection between Viennese modernity as well as Central European and Austrian history and culture, as artistic creation is part of the fabric of what we understand as culture. This paper attempted to place the dance piece back into this social, political, and cultural context and then attempted to draw conclusions regarding the mental content that defined the life of this region (Linhardt, 2006; Csáky, 2021; Ujvári, 2022a).



## References

- Borri, P., & Strebinger, M. (1880). *Karnevals-Abenteuer in Paris*. Wien. [https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00059443\\_00005.html?prox=true&phone=true&ngram=true&context=karnevals+abenteuer+in+paris&fulltext=karnevals+abenteuer+in+paris&mode=simple](https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00059443_00005.html?prox=true&phone=true&ngram=true&context=karnevals+abenteuer+in+paris&fulltext=karnevals+abenteuer+in+paris&mode=simple)
- Campilli, F. [koreográfia] (1885. május 16.) *Bécsi keringő* [Balett]. Zenéjét szerezte Bayer, J., Librettó: Gaul, F., & Frappart, Magyar Királyi Operaház. Budapest. <http://digitar.opera.hu/www/c16operadigitar.01.01.php?as=53620&bm=1&mt=1>
- Csáky, M. (2021). *Das kulturelle Gedächtnis der Wiener Operette: Regionale Vielfalt im urbanen Milieu*. Hollitzer Verlag.
- Deaville, J. (2011). Cakewalk contra Walzer: Negotiating Modernity and Identity on Jahrhundertwende Vienna's Dance Floors. In F. Celestini, G. Kokorz, & J. Johnson (Eds.), *Musik in der Moderne*, (pp. 55–84). Böhlau. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205791621.55>
- Dóka, K. (2017). „Népünnep” és nemzeti ünneplés (1896): Népszokás- és néptáncbemutatók az Ezredéves Országos Kiállításon. *Táncudományi Közlemények*, 9(2), 34–51. [http://real.mtak.hux0/90001/1/Doka\\_Nepunnep.pdf](http://real.mtak.hux0/90001/1/Doka_Nepunnep.pdf)
- Dóka, K. (2018). „Panorámakép” az Osztrák–Magyar Monarchia népi tánc kultúrájáról. *Táncudományi Közlemények*, 10(1), 84–101. [http://real.mtak.hu/90000/1/Doka\\_Panoramakep.pdf](http://real.mtak.hu/90000/1/Doka_Panoramakep.pdf)
- Flotzinger, R. (1998/2016). Walzer. In L. Lütteken (Ed.), *MGG Online*. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12458>
- Frappart, L. & Gaul, F. [koreográfia, librettó] (1885. január 10.). *Wiener Walzer: Ballet-Divertissement, illustriert in drei Bildern*. Musik zusammengestellt von Josef Bayer [Ballet]. Hofopertheater. Wien. [https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00058447\\_00001.html?prox=true&phone=true&ngram=true&fulltext=wiener+walzer&mode=simple&context=wiener%20walzer](https://libretti.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00058447_00001.html?prox=true&phone=true&ngram=true&fulltext=wiener+walzer&mode=simple&context=wiener%20walzer)
- Gelencsér, Á. (1984). Balettművészet az Operaházban. In G. Staud (Ed.), *A Budapesti Operaház 100 éve* (pp. 151–164). Zeneműkiadó. <https://archive.org/details/budapestioperaha0000unse>
- Jahn, M. (2002). Die Wiener Hofoper von 1848 bis 1870. *Personal – Aufführungen – Spielplan* (= Publikationen des Instituts für österreichische Musikdokumentation 27). Schneider.
- Jung-Kaiser, U. (2012). Walzer-Faszination und -Destruktion. In U. Jung-Kaiser & M. Kruse, (Eds.), *Weltenspiele: Musik um 1912* (pp. 19–65). Olms Verlag.
- Kavecásnszki, M. (2013). A táncantropológiai módszer alkalmazásának lehetőségei a nemzeti-etnikai identitás vizsgálatában. In: J. T. Karlovitz (Ed.), *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében* (pp. 89–97). International Research Institute.
- Linhardt, M. (2006). *Residenzstadt und Metropole: Zu einer kulturellen Topographie des Wiener Unterhaltungstheaters (1858–1918)* (= Theatron 50). Niemeyer.
- Mendelssohn, I. (1926). Zur Entwicklung des Walzers. *Studien zur Musikwissenschaft*, 13, 57–88.

- Meyer, M. (2021). Musik als Stadtgeschichte: Das Ballett-Divertissement „Wiener Walzer“. In M. Meyer (Ed.), *Moderne als Geschichtsvergewisserung: Musik und Vergangenheit in Wien um 1900* (pp. 48–58). Bärenreiter.
- OperaDigiTár. <http://digital.opera.hu/www/c16operadigital.01.14.php?bm=1>
- Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL) (1957). Band 1. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. [https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1\\_B/Bayer\\_Josef\\_1852\\_1913.xml](https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_B/Bayer_Josef_1852_1913.xml)
- Pónyai, Gy. (2020). Campilli Frigyes, a művész és vezető szerepe a korai balettrepertoár kialakításában, a balettkar fejlesztésében. In A. M. Bólya (Ed.), *Auróra: A magyar balett születése* (pp. 49–70). MMA MMKI. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/aurora-a-magyarorszagi-balett-szuletese/>
- Pónyai, Gy. (online, n.d.) <https://docplayer.hu/189698533-Aurora-3-tananyag-ballettet-magyarorszagon-a-magyar-kiralyi-operahaz-megnyitasa-utani-idoszakban-tananyag-2-kepek-videok-22-abstract-24.html>
- Stern, J. (1898). Das Hof-Operntheater 1848–1898. In R. Lothar & J. Stern, *50 Jahre Hoftheater: Geschichte der beiden Wiener Hoftheater unter der Regierungszeit des Kaiser Franz Joseph I.*, eds. A. Duschnitz & R. Stern. Druck und Verlag der Buch- und Kunstdruckerei Steyrermühl.
- Ujvári, H. (2012). *Zwischen Bazar und Weltpolitik: Die Wiener Weltausstellung 1873 in Feuilletons von Max Nordau im Pester Lloyd*. Frank&Timme.
- Ujvári, H. (2022a). Álom, álom, édes álom: Újabb utazás az operett körül. *Táncudományi Közlemények*, 14(1), 6–16. <https://drive.google.com/file/d/1jgYbkmaRg-G4iqXdm9Iz8NjVjNbssY3xU/view>
- Ujvári, H. (2022b). Before The Wooden Prince: Károly Szabados's Ballet Vióra (1891) in the Context of the History of Hungarian Ballet. *Studia Musicologica*, 63(1–2), 111–129. DOI: <https://doi.org/10.1556/6.2022.00004>
- Vályi, R. (1956). Nemzeti táncagyományaink sorsa a színpadon, és a balett az abszolútizmus és a kiegyezés korában. In R. Vályi (Ed.), *A magyar balett történetéből* (pp. 92–147). Művelt Nép.
- Vályi, R. (1969). *A táncművészet története*. Zeneműkiadó.
- Witzmann, Reingard (2023). *Alles Walzer: Die Kulturgeschichte des Wiener Walzers*. Böhlau.

## Reviews

(in the order of the mentions in the paper)

- Viennese Waltz (1885, May 15). *Fővárosi Lapok*, 734.
- Csárdás in the Vienna Opera House (1885, January 12). *Pesti Hírlap*, 10.
- The ‚Viennese Waltz‘... (1885, May 17). *Fővárosi Lapok*, 746.
- At the Hungarian Royal Opera House... (1885, May 17). *Nemzet*, 3.
- Viennese Waltz... (1885, May 23). *Ország-Világ*, 351.
- At the Opera House... (1885, May 24). *Vasárnapi Ujság*, 344.
- Today at the Opera... (1885, May 17). *Pesti Napló*, 2.
- The ‚Viennese Waltz‘... (1885, May 19). *Neue Freie Presse*, 6
- ‚Viennese Waltz‘ (1885, May 18). *Die Presse*, 2.

- A m. kir. operház... (1885, May 2). *Pesti Napló*, 6.
- K. (1885, May 17). At the Hungarian Royal Opera House...*Pesti Hírlap*, 4.
- Schütz, M. (1885, May 17). Königliches Opernhaus. *Pester Lloyd*.
- K. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Die Presse*, 15.
- Hofoperntheater (1885, January 11). *Neue Freie Presse*, 5.
- W. Fr. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Neues Wiener Tagblatt*, 5.
- Viennese Waltz (1885, May 15). *Fővárosi Lapok*, 734
- Hofoper (1885, January 11). *Wiener Allgemeine Zeitung*, 6–7.
- Wiener Zeitung (1885, January). 3.
- Mz. (1885, January 11). Hofoperntheater. *Wiener Presse*, 3.
- A 'Bécsi keringő' századik előadása [The 100th performance of *Wiener Walzer*] (1887, March 14). *Nemzet*, 2.
- Fővárosi Lapok (1889, August 14), 1642.
- Pesti Hírlap (1885, October 12), 1885, 3.
- Fővárosi Lapok (1888, February 1, 1888), 231.
- A „Bécsi keringő” próbái ... [The rehearsals of the „Wiener Walzer” ...] (1888, February 28). *Magyar Polgár – Kolozsvár*, 2.
- Műkedvelő ballet [Amateur ballet in Cluj-Napoca] (1888, February 1). *Fővárosi Lapok*, 231.
- Műkedvelő ballet Kolozsvárott [Amateur ballet in Cluj-Napoca] (1888, March 2). *Pesti Hírlap*, 5.
- Bécsi keringő [Wiener Walzer] (1888, March 1). *Magyar Polgár – Kolozsvár*, 3.
- Főrangúak szereplése a kolozsvári színpadon [The appearance of aristocrats on the stage in Cluj-Napoca] (1888, March 7). *Pesti Hírlap*, 4.
- H. V. (1888, March 2). Mágánások a szegényekért [Aristocrats for the poor] & Ének a „Bécsi keringő” előadásáról [Song about the performance of „Wiener Walzer”], *Kolozsvár*, 2–3.
- Az erdélyi arisztokracia estélye [Soiree of the Transylvanian aristocrats]. & A „Bécsi keringő” Kolozsvárt [The „Wiener Walzer” in Cluj-Napoca] (1888, March 4). *Pesti Hírlap*, 9.
- Bécsi keringő [Wiener Walzer]. & Epilógus [Epilogue] (1888, March 3). *Kolozsvár*, 2.

# TÁNC HÁZ-MÓDSZER A TANÓRAI NÉPTÁNC OKTATÁSBAN

Sándor Ildikó PhD, egyetemi docens,  
Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

Ónodi Béla DLA, egyetemi tanár,  
Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

## Absztrakt

Tanulmányunkban egy nagyobb ívű interdiszciplináris kutatási programba ágyazódó néptáncos tréning tervét és módszertani háttérét mutatjuk be. Célunk a tréning során alkalmazandó tánc ház-módszer és néptáncpedagógiai előzményeinek vázlatos áttekintése után a 32 foglalkozásból álló tanítási folyamat leírása. Ezzel a tánc ház-módszer tanórai alkalmazásához kívánunk útmutatást nyújtani a néptánc pedagógusok számára.

**Kulcsszavak:** tánc ház-módszer, néptánc oktatás, neurobiológia, olvasási nehézségek

## 1. BEVEZETÉS

Közismert a zene és a tánc kedvező hatása a mozgástanulási képességekre, ám a folyamat háttérben rejlő neurobiológiai hatásmechanizmusok feltárása egyelőre várat magára. Mindazok a tudományos erőfeszítések, amelyek a hiány felszámolását célozzák, komoly haszonnal kecsegtetnek az oktatás területén (Lukács & Honbolygó, 2021). Ezek közé tartozik a néptánc tanulása területén elvégzett úttörő kísérlet (Fügedi, 2006), mely a tánclejegyző módszer (Lábán-notáció) mozgáskogníciós eszközként való alkalmazásának hatását vizsgálta: „a kutatás... a táncos mozgással kapcsolatos kognícióra, az értelem táncos mozgásra vonatkozó működésére, valamint a táncos mozgásfogalmi eszközrendszer táncpedagógiai alkalmazási lehetőségeire irányul.” (Fügedi, 2006, p. 109)

Tanulmányunkban a fenti problémakörbe illeszkedő interdiszciplináris kutatás néptáncpedagógiai alapvetését mutatjuk be. ÚTON - Új Technológiák az Olvasási Nehézségek felismerésében, és a korszerű fejlesztő módszerek kialakításában elnevezéssel egy négyéves kutatási program kezdődött 2021-ben az ELKH (Eötvös Loránd Kutatóhálózat) Természettudományi Kutatóközpont, Agyi Képzőközpont, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Kar Gyógyypedagógiai Pszichológiai Intézete, valamint a Hagyományok Háza részvételével (<http://uton.ttk.hu>). A kutatás első munkafázisa olvasási nehézségekkel élő tanulókat azonosított tesztekkel, mérésekkel. Ezt követően a kiválasztott tanulók különféle csoportos zenei tréningeken vesznek részt, ezek egyike a dolgozatunk tárgyát képező tánc ház-módszert alkalmazó foglalkozássorozat. A zenei tréningek

bemeneti és kimeneti mérési adatainak összevetésével megismerhetővé válik, hogy a program milyen hatást gyakorol az olvasási képességekre. Az eredmények ismeretében a kutatás utolsó szakaszában prevenciós programok kidolgozására kerül sor.

A táncház-módszert alkalmazó foglalkozás-sorozatunkra épülő hatásvizsgálat e hiányzó tapasztalatok pótlásához kíván hozzájárulni. A továbbiakban vázlatosan áttekintjük a tréning során alkalmazandó módszer néptáncpedagógiai előzményeit, ismertetjük a táncház-módszer pedagógiai jellemzőit és adaptációját jelen kutatásban. Végezetül bemutatjuk a tréning tartalmi-módszertani alapvetését. A kutatás későbbi szakaszaiban a tréning tapasztalatairól egy további tanulmányban számolunk be, végül, a négyéves kutatás zárásaként a hatásvizsgálat eredményeit és azok néptáncpedagógiai vonatkozásait adjuk majd közre.

## 2. „GYERMEKTÁNCOKTÓL” A TÁNCHÁZ-MÓDSZERIG

1959-ben jelent meg az első gyermek néptáncpedagógiai kézikönyv, mivel korábban „nem volt megfelelő mennyiségű és minőségű tanítandó anyag” (Sz. Szentpál, 1959, p. 5), így a gyerekeknek is a felnőtt anyagot tanították, vélhetőleg differenciálatlan módszerekkel. A többszerzős tanterv a mai mércével is időtálló alapelveken nyugszik: a mozgás primér jellege, a népi játék (és a néptánc) kollektívizmusa, a Dalcroze módszereiből táplálkozó ritmikus mozgás-gyakorlatok kiemelt szerepe jelenti a tartópiléreket. Természetesen mára a kötött mozgássorok „néptánc”-ként való tanítása (ún. karikázó gyakorlat, etűd, koreográfia) és a stilizált előadásmód meghaladottá vált.

Az első néptáncos tanterv után bő három évtizedet kellett várni a *Játék és tánc* taneszköz-család megszületésére, ami egyszerre folytatása és megújítása a fentebb bemutatott alapvetésnek (Foltin et al., 1991). A hangzó- és videómelléklettel kiegészített, több füzetből álló módszertani segédanyag, táncpedagógiai szempontból sajátos átmenetet képez, hiszen a korai gyermeknéptánc és az 1970-es években kibontakozott neofolklorizmus mozgalmak, elsősorban a táncházak módszereit és szemléletmódját (mi a néptánc, hogyan jelenítjük meg) elegyítette. A népi játék, a ritmikai előkészítés ebben az anyagban is rendkívül hangsúlyos. Ugyanakkor megjelenik a tájegységenkénti megközelítés, vele együtt egy nagyobb fokú táncfolklorisztikai tudatosság.

A soron következő táncpedagógus, Timár Sándor neve és személye összeforrt a táncház-módszerrel, ezért erről kissé részletesebben is szólunk. Táncpedagógiai gondolatai összefoglalását *Néptáncnyelven* címmel 1999-ben jelentette meg, ám munkássága, karizmatikus személyisége már évtizedekkel korábban hatással volt a néptánc oktatásra. Timár a „táncos-mozgásos anyanyelv” metaforájába sűríti néptáncpedagógiai alapelveit. A tananyagválasztás szempontjából a helyi hagyomány elsődlegességét hangsúlyozza, erre épül a későbbiekben más tájegységek néptáncainak elsajátítása. Módszertanában meghatározó szerepet játszik a „táncnyelv” elsajátítása, a hagyományos táncok szerkezeti elemzéseire alapozott tanítás, elsősorban az egyes táncok, illetve táji változatok motívumainak a továbbadása. Ennek tudományos megalapozása főként Martin György nevéhez köthető (Martin, 1964).

A pedagógiai folyamat kiindul és végpontját a kisebb morfológiai egységektől (motívum) a beszéddel azonosított önálló táncalkotásig (táncimprovizáció) rajzolja meg. „A beszélt nyelv esetében először szavakat tanulunk, majd a szavak

kapcsolásának rendjét a tanult nyelv nyelvtani szabályai szerint. Ezt kell tennünk a tánc esetében is.” (Timár 1999, p. 10)<sup>1</sup> Timár az elméletben fölvázolt folyamatot az ugrós táncművészből vett példaanyagon szemlélteti (Timár 1999, p. 45). A motívumokat közvetlen tanári bemutatás utánzásával sajátítják el a tanulók. Timárt azonban – a magyar néptánc improvizatív karakteréből kifolyólag – erősen foglalkoztatta, hogyan lehet a tánc mindenkor újraalkotását, a rögtönzés képességét megtanítani, vagy ahogy ő fogalmaz, hogyan lehet az utánczó gyermeket önálló cselekvő egyénné fejleszteni (Timár, 1999, p. 77). Az utánzás-újraalkotás egymást követő didaktikai egységeinek kidolgozása szintén Timár érdeme. „Először a látott vagy a tanártól kapott táncleírásokkal gyakoroljon a táncos, s ha már nagyon biztos és jól tudja a tánc alapformáit, akkor kezdje el az 'újítást', a tánc természetes fejlesztését.” (Timár 1999, p. 107) Az utánzóból alkotóvá váló, a táncot variabilitásában ismerő tanuló a táncművészmódszer foglalkozásainkon kulcsfontosságú.

Lévai Péter az ezredfordulót követően jelentkezik a néptánc tantárgypedagógiai megújításának igényével. Analitikus szemléletmódja Martin kutatásaiból és egykori mestere, Timár oktatói praxisából indul ki. Az archív táncfelvételek aprólékos megismerése, a táncleírás és a tananyag moduláris elrendezése révén járul hozzá a néptánc tantárgypedagógia fejlődéséhez (Lévai, 2010, 2016).

### 3. A TÁNCMÓDSZER ÉS NÉPTÁNC PEDAGÓGIA KAPCSOLATA

Az 1972-ben zászlót bontó táncművészmódszer a néptánc és népzenei örökséget a színhagyományozó falusi környezettől eltérő szociokulturális közegbe adaptálta. Indulásakor gyökeresen új viszonyt alakított ki a népművészeti örökséggel: célja a közösségi szórakozás, melyben előképzettségtől és tehetségtől függetlenül bárki részt vehet. A részvételiség, a cselekvő, aktív bevonódás, a közös(ségi) alkotó jellegű művészeti tevékenység a táncművészmódszer alapelvei közé tartozik mind a mai napig, s ennek pedagógiai módszereit alapjaiban határozza meg. A módszer lényegéhez tartozik a forrásértékű, archív anyagból kiinduló zene- és táncművészmódszer, a szórakoztató funkció adaptációja, valamint az élő hangszeres zene jelenléte. Amint azt Timár Sándor táncpedagógiája kapcsán már említettük, a táncművészmódszer, mozdulatsorok tanításának alapja a morfológiai szemléletmód, a mozdulatelemzés. Ebből kiindulva a tánc egyes építőelemeit első lépésben a közvetlen bemutatás és utánzás módszerével sajátítják el a résztvevők, egyénileg és páros munkaformában. A motívumokat már a tanulási folyamat során improvizálva-variálgatva alkalmazzák, hiszen a cél az önálló táncalkotás és az ennek segítségével megvalósuló önkifejezés. A tanulásgyakorlás folyamatának kimenete minden egyes alkalommal a saját táncalkotás (variálgatás, improvizálás), ekként a cselekedtető, procedurális pedagógiához illeszkedik.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy a táncművészmódszer a hagyományos belenevelődési formákat (bemutatás-utánzás) ötvözi a modern pedagógiai és folklorisztikai módszerekkel. A magyar táncművészmódszer a szellemi kulturális örökség megőrzésének az UNESCO által is elismert jó gyakorlata (Csonka-Takács & Havay, 2011). A táncművészmódszer folklor-felfogása és tanítási módszerei az intézményes néptánc oktatásra

<sup>1</sup> Timár anyanyelv-metaforájának elemzésével és kritikájával Sándor Ildikó egy korábbi írása foglalkozik (Sándor, 2022).

is hatással voltak: a forrásanyag ismerete és precíz használata, a szabad, improvizatív táncalkotást célul tűző szemléletmód az alapfokú művészetoktatásban és a közoktatásban is helyet kapott az elmúlt évtizedekben. Az ÚTON kutatási programban ennek a módszertani alapvetésnek a szellemében kívánjuk megvalósítani foglalkozásainkat.

#### 4. TÁNCHÁZ-MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ ÚTON PROJEKT KERETÉBEN

A cikkünk elején ismertetett kutatás keretében táncház-módszeren alapuló foglalkozás-sorozatot valósítunk meg olvasási nehézségekkel azonosított, 3–4. osztályos tanulók számára, négy hónapon keresztül, heti két alkalommal, 45 perces tanórákon. A foglalkozások anyagát terjedelmükben, zenei és mozgásos jellemzőik szerint az életkori sajátosságokhoz igazítjuk, élő zenével kísért néptánc (ugrós táncok) motívumokat, valamint énekes-mozgásos népi játékokat használunk fel. A tanítási folyamat esszenciája az oktatóval közös játék- és táncélmény, a természetes mozgás és mozdulat öröme. a néptáncban rejlő (újra)alkotási, improvizációs lehetőségek (Jakobson, 1969, p. 335) fölfedeztetése, amit páros és kiscsoportos közös táncolás közegében teremtünk meg. Munkánk során összetett művészetpedagógiai eszköztárat – aktív, résztvevői vokalizást, verbalitást, mozgást és a hangszeres zene révén „passzív” auditív befogadást – alkalmazunk.

A megismert fontosabb játéktípusok – vonulós játékok, leánykérő körjáték, néven nevező-kifordulós körjáték, párválasztó körjáték, fogócska, láncszakító, páros szökdelés, páros forgás – a táncos készségek megalapozását és a kollektív alkotás, művészi önkifejezés élményét célozzák meg. Közülük a legfontosabbak az egyenletes járás, ugrás, forgás, metrumérzet, ritmikai és plasztikai alapok, valamint a saját test és a tér viszonyrendszerének megtapasztalása a táncos mozgásban. Ezen túlmenően a kollektív játéktevékenység, a közös ének, együttes mozgás révén a népi játékok pozitív élményt, örömeztetést nyújtanak a résztvevőknek. A hangszeres élő zene, szemben a tanórákon megszokott gépzenevel, tempóban, ritmikai-metrikai szempontból a csoport mindenkori igényeihez alkalmazkodik, ezen felül pedig jelentős motivációs tényező. A hangszeres kíséretet ún. egyszemélyes zenekar, bourdon hangszer (citera, duda, tekerő) adja költséghatékonyságot szem előtt tartva. A táncdallamokat és az énekes játékokat indirekt daltanulással, leggyakrabban a mozgással egybekötve, hallás után, tonális biztonságot nyújtó hangszerkísérettel sajátítják el a tanulók. Minden foglalkozás jól énekelhető, a korosztályhoz illeszkedő ugrós dallamokra, a népi játékok zenei világára, népdalaira és táncgyományára épül.

##### 4.1. A foglalkozások felépítése

A 32 foglalkozásból álló pedagógiai folyamat négy nagyobb egységre tagolódik, a táncos készségek megalapozásától az egymáshoz alkalmazkodó, közös táncoláson át a táncalkotásig, valamint táncimprovizációig.

## 1–8. foglalkozás

### Ügyesek vagyunk – táncos készségek és a táncélmény megalapozása

Az első szakaszban minden gyermek megtapasztalja, hogy rövid idő alatt tud és képes táncélményhez jutni, miközben játszik és a legegyszerűbb mozgásformákkal ismerkedik, folyamatos hangszerkíséret és saját énekszó mellett. A legegyszerűbb mozgásformák közül a lépés, járás, a páros és váltott lábon ugrás mellett a boka és térdhajlítás, majd rugózás, valamint a szokellés elsajátítására kerül sor. A résztvevők instrukciók nélkül, próbálgatás segítségével tapasztalják meg, hogy birtokában vannak a toppantás és dobbantás<sup>2</sup> készségének, melyek közötti különbség megértetése természetesen a táncoktató feladata. Ismerkedünk a lábfejrészek használatával, azaz a sarok és a lábujj koordinációjával. A mozgásokhoz mondókákat, kiszámolókat és énekes népi gyermekjátékokat párosítunk, hiszen a metrumérzet és a ritmuskészség fejlesztés (negyed és nyolcad ritmikai érték megéreztetése) minden alkalommal ezeken keresztül történik. A foglalkozások részét képezi a hangszerbemutató, a zenehallgatás, a közös éneklés.

*Választott népi játékok:* guggoltató, ki-, betekeredő, leánykérő körjáték, sima fogócska (2–3 típus).

*Táncos mozdulatok és motívumok:* boka és térd rugózás, toppantás azonos és váltott lábbal, dobbantás váltott lábbal, sarok kitevő, terpeszes bokázó.

*Egy alkalom vázlata*

- Órakezdő rítus - köszönés körben, kézfogással.
- Közös énekszóra (játékba hívó) körben járunk, kezdő énekes játék. (5p)
- Az ugrós citerán játszott dallamaira először a sarokemelést és térdhajlítást, valamint a fél talpra emelkedést próbáljuk meg éreztetni. Ezután sarok és lábujj érintések következnek elől és rézsút irányokban, majd az ugrások páros, azonos és váltott lábon. (15 p)
- Pihenésképpen hangszer bemutató, zenehallgatás következik (a tánchoz használt énekes dallamokat mutatja be a hangszeres közreműködő). A földön ülve hallgatjuk, zümmögjük, lalázzuk, tapsoljuk, énekeljük a citerán játszott népdalt. (10 p)
- Közösen ismételjük az új lépéseket. (5p)
- Népi gyermekjátékok zárják a foglalkozást. (10 p)
- Elkészítés a köszönéshez hasonlóan körben kézfogással.

## 9–16. foglalkozás

### Együtt lenni jó – táncos mozgások, kooperáció, közösségi élmény megteremtése

Mindenben együtt, egymást érintve, a közösségi táncélmény megéreztetése érdekében történik minden ezeken az alkalmakon. Az alapvető mozgásformákat fejlesztjük tovább az emberi érintkezés első gesztusával, az érintéssel, párban, kézfogással, a néptánc különböző összekapaszkodási módjait alkalmazva. A tanulók

<sup>2</sup>Toppantásnál mindkét láb a földön van, azaz súly van mindkét lábon, a dobbantásnál az egyik a levegőben, a másik a földön – a testsúly hol az egyik, hol a másik lábba kerül.



megtapasztalhatják, hogy a kézfogás eredményeként létrejövő közösségi élmény, kollektív egymásra figyelés, közösségi harmónia konkrét tánclépések nélkül is hat. A láncformában vagy párosan vonuló énekes népi gyermekjátékok az együttmozdulás élményének nagykövetői, melyek minden résztvevőt tanítanak és szocializálnak. A korábbi foglalkozásokon egyénileg megtanult táncos mozgások kollektív megformálása a pedagógiai folyamat kézenfekvő, következő munkafázisa. Bővítjük a népdal repertoárt, elmélyítjük, stabilizáljuk a negyed, nyolcad ritmikai értéket.

*Választott népi játékok:* páratlan párválasztó, páros kapuzó, hidas-kapus játék, dramatikus (énekes felelgetős) fogócska, páros rejtő-kereső és kitalálós.

*Táncos mozdulatok és motívumok:* az eddig tanultak ismétlése, majd, csárdás, toppantós csárdás, kereszt toppantós, három toppantós, három lépés, háromugrós.

*Egy alkalom vázlatja*

- Órakezdő rítus - köszönés körben, kézfogással.
- Saját énekkel, hangszerkísérettel kör- és láncformán kézfogással, negyedes, majd nyolcados lépésekkel körbejárunk. A táncoktató vezetésével kigyózzva bejárjuk a teret (kanyargó-vonuló járás játéka), majd a többiek vezetését és a követendő útírány megválasztását az oktató az addig mögötte álló gyermekekre bízta. Rövid idő múlva az oktató kérésére az elől lévő gyermek – hozzá hasonlóan – átadja a helyét a mögötte lévőknek, és a sor végére megy. Ez a zeneszóra járt vonulós játék addig folytatódik, míg minden jelentkező kipróbálja a többiek vezetésének, irányításának élményét. (10 perc)
- A tanult mozdulatok, motívumok átismétlése a már ismert népdalok éneklésével. Ezek után a toppantós csárdás és a kereszt- illetve három-toppantós motívummal ismerkedünk. (15 perc)
- Ezt zenehallgatás, közös éneklés, a dalrepertoár bővítése követi. (10 p)
- Népi gyermekjátékok zárják a foglalkozást. (10 p)
- Elköszönés a köszönéshez hasonlóan körben kézfogással.

## 17–24. foglalkozás

### *Az én táncom, a mi táncunk - táncalkotás egyénileg, párban, körben*

Az előző alkalmakon megismert játékok közül kiválasztjuk és eljátsszuk a kedvenceket, majd megismerkedünk az ugrós táncok alapmotívumaival, hangszerrel és saját énekszóval kísérve. Közös majd önálló táncalkotással folytatjuk a foglalkozást, melynek célja az egyéni táncélmény megtapasztalása. Az individuális táncalkotás a „nincs rossz mozdulat, csak más” ki nem mondott igazságát tárja a gyermekek elé. A tanult táncmotívumokat összefogódzva, a különböző összekapcsolási módok változtatásával alkalmazzuk. Az egy- és kétkezes összefogódzás, a vállfogás és ezek variációi megadják azt a lehetőséget, hogy párban, kis, illetve nagy körben új táncélménnyel gazdagodjunk. A párban táncolás tovább fejleszti az egymásra figyelés, az alkalmazkodás, a tolerancia és a harmónia iránti érzékenységet, mivel a tanulók megtapasztalják, milyen irányítani a társukat és megtanulják elfogadni a társ irányítását is. A kiscsoportos táncolási formák önálló, egyéni döntésen alapuló kialakítása pedig lehetőséget ad a szimpátia kifejezésére.

A térformák kialakításához szükséges helyváltoztatáshoz a tanult lépésekből mindenki kiválasztja a szerinte legalkalmasabbat.

*Választott népi játékok:* páros szökdelés, páros sergés, mozdulatutánzó párválasztó, fészekfogó, páros fogó, szobrosdi.

*Táncos mozdulatok és motívumok:* egyenletes lépés, egyes és kettes csárdás, háromugrós, lengető, keresztező, légbokázó.

*Egy alkalom vázlata*

- Órakezdő rítus - köszönés körben, kézfogással.
- Mozdulatutánzó, párválasztó népi gyermekjátékokkal kezdődik a foglalkozás (10 p)
- A már ismert énekekkel egyenletes járással bejárjuk a teret. (5p)
- Az előző foglalkozások alapján a legtöbbször által elsajátított lépéssel, hangszeres kísérettel nagy kört alakítunk. A nagy körből egyenletes járással kevesebb létszámú, majd még kisebb körökbe rendeződünk. A 3-4-5-6 fős kis körök ezek után párokra bomlanak és a lépést még mindig megtartva elérkezünk az egymással szemben álló két gyermek helyzetéhez. A kialakult párok között páros népi játékok következnek, a párban táncolás, az egymásra figyelés, kontaktusteremtés, alkalmazkodás előkészítése érdekében. (10 p)
- Ezután következik egymás irányítása, vezetgetése egyenletes járással kézfogás nélkül, egy kezes, majd páros kézfogással, párban játszható népi játékok. (10p)
- A tanult népdalok átismétlése után népi gyermekjátékok vezetnek le a foglalkozást (10p).
- Elkészítés a köszönéshez hasonlóan körben kézfogással.

## 25–32. foglalkozás

### *Tánc, alkotás, öröm – elmélyítés, a tanultak alkalmazása*

A foglalkozások célja az eddig megszerzett ismeretek szintetizálása és alkalmazása, az elmúlt időszak emlékeinek, élményeinek mozgásban történő felidézése mozdulatban és verbálisan. Ennek érdekében minden órán megjelenik az első három szakaszban tanultak alkalmazása, ismétlése, rögzítése, valamint önfelelt táncimp-rovizáció. Az utolsó órákon a tanult ugrós alapmotívumok egymáshoz kapcsolása és azok variálása már önállóan történik, illetve a motívumok térbeli alkalmazása (helyben, haladással, egymást körül táncolva stb.) szintén egyéni döntés eredménye. A folyamatos motívumismétlés mellett ennek az oktatási szakasznak a táncról elválaszthatatlan, előző alkalmakon megismert és megtanult népi játékok, népdalok felidézése is feladata.

*Választott népi játékok:* párválasztó körjáték, kedvencekből választhatnak, újra eljátszás.

*Táncos mozdulatok és motívumok:* többtagú összetett motívumok (például elől keresztl engető bokázással, rugózással és háromugrós motívummal), aszimmetrikus motívumok (például lengető háromugrós motívummal).

*Egy alkalom vázlat*

- Órakezdő rítus - köszönés körben, kézfogással.
- Körben kézfogás nélkül a boka és a térd bemelegítését is eredményező táncmozdulatokkal kezdődik a foglalkozás. Ilyenek a negyed- és nyolcadértékű térdhajlítás és boka rugózás. A jelenlévő hangszer már az első perctől kíséri a mozgást. (5p)
- Ugrós dallamokra csak olyan motívumokat lehet táncolni, melyekben az ugrás valamilyen fajtája megtalálható. Ezekből szabadon választhat mindenki és természetesen szabadon is variálhatja őket. (5p)
- A kör felbomlik és csoportban, tetszés szerint megválasztott térirányban táncolunk, amelyet a tánc alkotás közben szintén változtathat mindenki. (10p)
- Körben, kézfogás nélküli egyenletes járással és egy már ismert népdal éneklésével vezetjük le az előző intenzív mozgást. (5p)
- Párban állva, zenekísérettel motívum utánzó játék következik, amelynek végén váll-derék fogással csárdáslépést járva térirányokat váltunk és haladunk is a térben. (15p)
- Befejezésül a gyerekek népi gyermekjátékot játszanak. (5p)
- Elköszönés a köszönéshez hasonlóan körben kézfogással.

**5. ZÁRÓGONDOLATOK**

A kutatásban a zenei tréning (esetünkben a táncművészet alkalmazó néptánc foglalkozás) méréses vizsgálata és összehasonlítása a tanulási képességekre, elsősorban az olvasásra gyakorolt hatás eredményeit rögzíti majd. A foglalkozássorozatot záró neurobiológiai hatásvizsgálat eredményei a néptánc fejlesztő hatásának pontosabb megértését teszik lehetővé. Ezzel párhuzamosan a néptáncpedagógiában is előrelépést jelent a foglalkozássorozat megvalósítása. A táncművészet iskolai adaptálhatóságáról, tanórai alkalmazásának korlátairól és lehetőségeiről lesz pontosabb tudásunk. Terveink szerint a foglalkozássorozat lezárultával annak tapasztalatait szükséges változtatások bemutatásával és elemzésével tesszük közzé. Az éneklés-zenélés, táncos mozgás neurobiológiai mechanizmusainak megértése nyomán a tanulási képességek fejlesztésére alkalmas támogató programok jöhetnek létre.

**Irodalomjegyzék**

- Csonka-Takács, E., & Havay V. (Eds.). (2011). *A táncművészet mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre.
- Foltin, J., Karcagi Gy, Neuwirth, A., & Salamon F. (1991). *Játék és tánc az iskolában 1-4. osztály*. Magyar Művelődési Intézet.
- Fügedi, J. (2006). A táncmozgás hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 16(11), 108–121.
- Jakobson, R. (1969). *Hang – Jel – Vers*. Gondolat Kiadó.
- Lévai, P. (2010) *„Szökkenjünk, ugráljunk...”* Magyar Kultúra Kiadó.
- Lévai, P. (2016) *Három szólóverbunk tanításának módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.

- Lukács, B., & Honbolygó, F. (2021). A zenei transzferhatás kognitív és idegtudományi háttere. In Honbolygó, F., Lukács, B., Asztalos, K. & Maróti, E. (Eds.), *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. Támogatott Kutatócsoportok Irodája. [https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv\\_zene\\_hatasvizsgalat\\_kotet\\_21\\_0305.pdf](https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf)
- Martin, Gy. (1964). *Motívumkutatás motívumrendszerezés. A sárközi Duna menti táncok motívumkincse*. Népművelődési Intézet.
- Sándor, I. (2022). A táncos/mozgásos anyanyelv pedagógiai metaforája. In Bolvári-Takács, G. & Sirató, I. (Eds.) *Tánc a változó világban. Új tapasztalatok, új módszerek, új megközelítések* (pp. 142–149). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Sz.Szentpál, M. (Ed). (1959). *Gyermektáncok. Néptáncgyakorlatok, játékok, játékfűzések, néptáncok az úttörő- és az általános iskolai táncszakkörök részére*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Tímár, S. (1999). *Néptáncnyelven*. Püski Kiadó.
- ÚTON - Új Technológiák az Olvasási Nehézségek felismerésében, és a korszerű fejlesztő módszerek kialakításában. <http://uton.ttk.hu>



# THE TÁNC HÁZ-METHOD IN FOLK DANCE EDUCATION

Ildikó Sándor PhD, associate professor, Department of Folk Dance,  
Hungarian Dance University

Béla Ónodi DLA, professor, Department of Folk Dance,  
Hungarian Dance University

## Abstract

In our study, we present a plan for folk dance training and its methodological background within the framework of a larger interdisciplinary research program. Our aim is to provide a brief overview of the *táncház*-method (also known as the dance house method), discuss its practical pedagogical antecedents and describe the teaching process used in the approach, which consists of 32 sessions. In doing so, we provide guidance for implementing the *táncház*-method in the folk dance classroom.

**Keywords:** *táncház-method*, folk dance education, neurobiology, reading difficulties

## 1. INTRODUCTION

The beneficial effects of music and dance on the development of motor skills are well known, but the neurobiological mechanisms underlying this process remain to be elucidated. Scientific efforts to fill this gap have the potential to present significant benefits to the field of education (Lukács & Honbolygó, 2021). Such efforts include a pioneering experiment in the field of folk dance education (Fügedi, 2006), which investigated the effect of using a dance notation method (i.e., Labanotation) as a movement cognition tool: “the research... focuses on the cognition in relation to the dance movement, the function of the intellect in relation to dance motion, and the potentials for dance pedagogical applications of the dancer’s conceptual framework of the movement.” (Fügedi, 2006, p. 109)

In our study, we present the foundation of the interdisciplinary research in folk dance pedagogy that is introduced to address the above-mentioned problem. “*ÚTON - Új Technológiák az Olvasási Nehézségek felismerésében, és a korszerű fejlesztő módszerek kialakításában*” (in English: “PATH - New Technologies in the Detection of Reading Difficulties and the Development of Advanced Methods for Improvement”), a 4-year research program which began in 2021 at the ELKH (Eötvös Loránd Research Centre for Natural Sciences), which is made up of the Research Centre for Natural Sciences, the Brain Imaging Centre, the Kodály Zoltán Musical Pedagogy Institute at the Liszt Ferenc Academy of Music, the Institute of Psychology of Special Education at Eötvös Loránd University, the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, and the Hungarian Heritage House (<http://uton.ttk.hu>). The first phase of the research identified students with reading difficulties by means of tests and measurements.

Afterwards, the selected pupils participated in various music training sessions, one of which was a series of sessions using the *táncház*-method (also known as the dance-house method) which is the subject of this paper. By comparing the input and output measures from the music training sessions, we can see the effect that the program had on the participants' reading skills. The results will be used to inform the development of prevention programs in the final phase of the research.

The results obtained from evaluating the impact of the *táncház* sessions contribute to filling the above-mentioned research gap. In the following sections, we will outline the pedagogical history of the folk dance training method and present the *táncház*-method's pedagogical characteristics as well as its adaptation in the present research. Lastly, we present the foundations of the content and methodology involved in the training. In the later stages of the research, we will report on the training experiences in a further study and, as a conclusion to the four-year investigation, will present the final results of the study and their implications for folk dance pedagogy.

## 2. FROM "CHILDREN'S DANCES" TO THE TÁNCCHÁZ-METHOD

The first manual for children's folk dance pedagogy was published in 1959, as previously "there was not enough material to be taught in sufficient quantity and quality" (Sz. Szentpál, 1959, p. 5); as a result, children were previously taught using adult materials, presumably with undifferentiated methods. The multi-authored curriculum is based on principles that are timeless even by today's standards: the primary nature of movement, the collectivism of folk games (and folk dance), and the prominent role of rhythmic movement exercises inspired by the methods of Dalcroze are the mainstays. Of course, by now, the fixed sequences of movements used in teaching "folk dance" (e.g., so-called circle dance exercises, etudes, or choreography) and stylized performance methods have become obsolete.

After the development of the first folk dance curriculum, it took more than three decades for the *Games and Dance (Játék és tánc)* teaching series to appear, which is both a continuation and a renewal of the basic concepts presented above (Foltin et al. 1991). The methodological aid, which consists of several booklets accompanied by audio and video appendices, represents a special transition from the dance pedagogy point of view, as it blends the methods and approaches (e.g., what is a folk dance, and how should it be presented) of early children's folk dance and neo-folklorism movements that developed in the 1970s, especially those of dance houses. The folk game as a rhythmic preparation is also very important in the material; at the same time, there was the emergence of regional approaches, and with it, a greater awareness of dance folkloristics.

The name and personality of the next dance pedagogue, Sándor Timár, intertwined with the *táncház*-method, and therefore we will talk about him in more detail. He published a book summarizing his dance pedagogical ideas in 1999 under the title *In the Language of Folk Dance (Néptáncnyelven)*, but his work and charismatic personality had already begun to influence folk dance education decades earlier. Timár expresses his folk dance pedagogical principles using the metaphor of "dance and movement as mother tongue". He emphasises the primacy of local tradition in the choice of a curriculum as a basis for acquiring the folk dances of other regions.

In his methodology, the acquisition of the “language of the dance” plays an important role, and the teaching is based on the structural analysis of traditional dances, primarily the transmission of particular dances and regional variations of motifs. The scientific basis of this approach is mainly tied to György Martin (Martin, 1964).

Timár describes the starting and ending points of the pedagogical process, from small morphological units (the motif) to the independent dance composition referred to as speech (dance improvisation): “in the case of spoken language, we first learn words and then the order in which the words are connected according to the grammatical rules of the learned language. We must do the same in the case of dance” (Timár 1999, p. 10).<sup>1</sup> Timár illustrates the process outlined in theory with the example of the *ugrós* (springing) dance (ibid., p. 45).<sup>2</sup> The motifs are acquired by imitating direct teacher demonstrations; however, due to the improvisational character of Hungarian folk dance, Timár was especially concerned with how to teach the ability to recreate a dance spontaneously, that is, the skill of improvisation or, as he puts it, how to transform the imitating child into the independently-acting individual (Timár, 1999, p. 77). Timár was also credited with the development of the successive didactic units of imitation and re-creation: “First, the dancer should practice with the dance steps he has seen or received from the teacher, and when he is very confident and knows the basic forms of the dance well, he should start ‘innovating’, developing the dance naturally” (ibid., p. 107). The student, who transitions from imitator to creator and knows the dance in all of its variability, is a key element in our *táncház* -style sessions.

After the turn of the millennium, Péter Lévai came forward with a call to renew the folk dance pedagogy. His analytical approach draws from Martin’s research and the teaching practice of his former master, Timár. He contributes to the development of folk dance pedagogy through the meticulous study of archival dance recordings, dance notation, and his modular curriculum arrangement (Lévai, 2010, 2016).

### 3. THE RELATION BETWEEN THE TÁNCHÁZ-METHOD AND FOLK DANCE PEDAGOGY

The Hungarian *táncház* (dance house) movement, started in 1972, adapted folk dance and folk music heritage to a socio-cultural context other than its traditional rural oral context. Since its beginnings, it has developed a radically new relationship with folklore heritage: its aim is to provide community entertainment that is available to anyone regardless of previous experience or talent. Participatory, factious, active involvement as well as joint and communal creative artistic activity are still among the basic principles of dance houses, and these fundamentally determine their pedagogical approach. The essence of this method involves the learning of music and dance from archival material, a focus on the entertainment function of folk dance, and the presence of live instrumental music. As already mentioned in connection with Sándor Timár’s dance pedagogy, the teaching of dance motifs and

<sup>1</sup> Ildikó Sándor discusses the analysis and critique of Timár’s mother tongue metaphor in an earlier paper (Sándor, 2022).

<sup>2</sup> In our article, we use the original Hungarian terms for dance and game names indicated in italics but for a clearer understanding, we also write their English equivalent.



movement sequences is based on a morphological approach, specifically movement analysis. With this as a starting point, the participants first learn the elements of the dance through direct presentation and imitation methods both individually and in pairs. Improvisation and variations of the motifs are encouraged during the learning process, as the aim is to achieve independent dance creation, and in this way, the expression of the self through dance. The outcome of each individual learning-practice process is its own dance creation (though variation and improvisation), thus fitting in with an action-oriented, procedural pedagogy.

The aspects clearly show how dance teaching in dance houses combines traditional forms of indoctrination (e.g., demonstration-imitation) with modern pedagogical and folkloristic methods. The Hungarian *táncház*-method is a good practise for the preservation of intangible cultural heritage and is also recognised by UNESCO (Csonka-Takács & Havay, 2011). The folklore concept and teaching methods of dance houses have also influenced institutional folk dance education: the knowledge and precise application of source materials and an approach that aims for free and improvisational dance creation have found their place in primary and public art education in the past decades. Our goal in the “ÚTON” research program is to implement our activities in the spirit of this methodological approach.

#### 4. APPLICATION OF THE TÁNCHÁZ-METHOD IN THE FRAMEWORK OF THE “ÚTON” PROJECT

In the framework of the research described at the beginning of this article, our project implements a series of activities based on the dance house method for pupils with reading difficulties in Grades 3 and 4 for 4 months in 45-minute lessons that take place two times per week. The material used for the activities is adapted to the age-specific characteristics of the children in terms of scope, music, and movement, using folk dance motifs (e.g., *ugrós* dances) accompanied by live music as well as folk games featuring singing and movement. The essence of the teaching process is the experience of playing and dancing together with the instructor and the joy of natural motion and movement. The discovery of the inherent (re)creative and improvisational possibilities of folk dance (Jakobson, 1969, p. 335) which are created through the medium of pair and small group dancing. In our work, we utilize a complex pedagogical toolbox, including active, participatory vocalization, verbalization, movement, and “passive” auditory reception through instrumental music.

A variety of games were included in the program; these included *vonulós játékok* (progressing games), *leánykérő körjáték* (courtship games in circles), *néven nevező-kifordulós körjáték* (name-calling and rotating circle games), *párvo拉斯ztó körjáték* (girls' circle dances with partner selection), *fogócska* (the tag game), *láncszakító* (chain-breaking), *páros szökdelés* (pair hopping), and *páros forgás* (turning in pairs). Such activities aimed at establishing dance skills and the experience of collective creation and artistic expression. The most important of these skills are steady walking, jumping, turning, a sense of metre, basic rhythmic and plastic movements, and awareness of the relationship between the body and space in

dance movement. In addition, through collective play, singing, and movement, folk games provide a positive experience and a sense of joy to the participants. Live instrumental music, as opposed to the conventional recorded music often used in classrooms, is able to adapt to the changing needs of the group and is also a significant motivational factor. The instrumental accompaniment is provided by a so-called one-man orchestra with bourdon instruments (e.g., the zither, bagpipes, or the *tekerő*, called the hurdy-gurdy in English, a four-stringed Hungarian folk instrument) and with cost-effectiveness in mind. Dance tunes and vocal games are learned indirectly, most often in combination with movement, by ear, and with the accompaniment of instruments that provide tonal security for the students. All sessions are based on singable, age-appropriate *ugrós* tunes, folk game music, folk songs, and dance traditions.

#### 4.1 The structure of the sessions

The pedagogical process, consisting of 32 sessions, is divided into 4 major units: 1.) the foundation of dance skills, 2.) adaptive, collective dancing, 3.) dance creation, and 4.) dance improvisation.

##### Sessions 1–8.

##### *We are skilful – laying the foundation of dance skills and dance experiences*

In the first session, all children are made aware of the fact that they can achieve a dance experience in a short period of time through playing and learning the simplest forms of movement and with constant accompaniment as well as their own singing. From the simplest movements such as stepping, walking, jumping on both or alternate legs, ankle and knee bending followed by springing and gamboling are acquired. Without explicit instructions, during rehearsal participants come to develop the skills of *toppantás* (tapping) and *dobbantás* (drumming),<sup>3</sup> while it is the dance teacher's job to explain the difference between the two. The students learn how to use the main parts of the foot (i.e., to coordinate heel and toe movement). The movements are paired with speaking activities, counting games, and other children's games accompanied by folk songs; these activities are used to develop a sense of metre and rhythm among the participants (e.g., being able to recognize quarter and eighth rhythmic values). Instrument demonstrations, listening to music, and singing together are also part of the sessions.

*Selected folk games: guggoltató* (a game involving squatting), *ki-, betekeredő* (a game involving outward and inward rotations as a group), *leánykérő körjáték* (girls' circle dances with partner selection), and simple *fogócska* (tag game) (2-3 types).  
*Dance moves and motifs: ankle and knee springing, stamping with the same or alternating feet, tapping with alternating feet, sarok kitevő* (putting out the heel), and spread *bokázó* (heel click).

<sup>3</sup> In *toppantás* (tapping), both feet are on the ground, i.e., weight is on both feet, in *dobbantás* (drumming), one foot is in the air and the other one is on the ground - the weight is on one foot, and then on the other.

*Outline of one occasion*

- Session-opening ritual: greeting each other by holding hands in a circle.
- Going around in a circle while chanting (this is an invitation to play), initial singing game. (5 min)
- To ugrós tunes played on a zither, we try to introduce students to movements such as the heel lift, knee bend, and half rise to the floor. This is followed by making contact between the heel and toe in front and diagonal directions, then by jumps on both feet, one foot, and alternating feet. (15 min)
- The instrument demonstration is paused, and the participants listen to music (the instrumental contributor introduces the vocal melodies used for the dance). Sitting on the floor, we listen, hum, clap, and sing the folk song played on the zither. (10 min)
- Together, we repeat the new steps. (5 min)
- The session ends with children's folk games. (10 min)
- Similarly to the greeting, a handhold in a circle signals a farewell.

**Sessions 9–16.*****Being together is good – dance moves, cooperation, and community experience***

Through working together and being in physical contact, a communal dance experience is created during each occasion. The further development of basic movement forms is facilitated through encouraging human contact, such as physical touch in pairs and various interlocking forms of contact throughout the folk dance practice. Through the action of the handhold, communal experience comes into existence as well as the participants' collective observation of each other; this communal harmony can be effectively achieved even without the learning of specific dance steps. Children's folk games involving singing are performed in chains or in pairs which act as a vehicle for experiencing collective movement with the goal of educating and socializing all of the participants. The collective creation of dance movements learned individually in previous sessions is an obvious next step in the pedagogical process. In this phase we expand the folk song repertoire and deepen and stabilize the participant's familiarity with rhythmic durations of a quarter and eighth notes.

*Chosen folk games:* *páratlan párválasztó* (an odd-numbered game involving partner selection), *páros kapuzó* (an even-numbered game involving the formation of a "gate"), *hidas-kapus játék* (a game involving bridge- and gate-like formations), *dramatikus (énekes-felelgetős) fogócska* (a more theatrical version of the tag game involving singing and answering), *páros rejtő-kereső és kitalálós* (hide-and-seek with a partner and a guessing game).

*Dance moves and motifs:* repetition of what has been learned so far, followed by the *csárdás* and *toppantós csárdás* (*csárdás* with a tap), *kereszt toppantós* (crossed tapping), *három toppantós* (three-time tapping), *három lépés* (three-step), and *háromugrós* (triple-springing) motifs.

*Outline of one occasion*

- Session-opening ritual: greeting each other by holding hands in a circle.
- To our own singing and with accompaniment, we walk around in a circle and chain form while holding hands and taking quarter and eighth note steps. With the guidance of the dance instructor, we move like a snake around the space (an example of a meandering-walking travel game); the instructor then gives the lead and choice of direction the child behind him. After a short while and at the instructor's request, the child in front, like the teacher earlier, gives his or her place to the child behind and moves to the back of the line. This game continues until each participant is able to experience guiding the others. (10 minutes)
- Repetition of learned movements and motifs by singing already known folk songs. After that, we will learn the *toppantós* (tapping) dance and become acquainted with the *kereszt toppantós* (crossed tapping) and *három toppantós* (three tapping) motifs. (15 minutes) This is followed by listening to music, singing together, and expanding our song repertoire. (10 min)
- The session ends with children's folk games. (10 min)
- Similarly to the greeting, holding hands in a circle signals a farewell.

**Sessions 17–24.**

***My dance, our dance* – dance creation individually, in pairs, and in a circle**

In this phase, the participants can choose their favorite games from the previous sessions to play. In addition, they also become acquainted with the basic motifs of *ugrós* (springing) dances, accompanied by an instrument and the participants' own singing voice. Collective and then independent dance creation is fostered with the aim of facilitating individual dancing experiences. Individual dance creation exposes children to the unspoken principle that there is no wrong move, only something different. Dance motifs are performed in an interlocked fashion, alternating between the different types of linking, such as the one- and two-handed handhold, holding by the shoulders, and their variations. Such movements allow for new dance experiences both in pairs and in small or large groups. Dancing in pairs further develops the participants' sense of mutual attention, as well as their adaptability, tolerance, and harmony: students learn to control their partner and also accept their partner's guidance. Developing smaller independent, individual choice-based dance groups gives participants the opportunity to develop sympathy. In order to achieve the spatial arrangements required by the activities, dancers need to adjust their location by using the most appropriate steps out of those they have learned.

*Chosen folk games: páros szökdelés* (pair hopping), *páros sergés* (fast turning in pairs), *mozdulatutánzó párválasztó* (movement-imitating game with partner selection), *fészekfogó* (tag game in which children hold their hands like a "nest"), *páros fogó* (the tag game in pairs), and *szobrosdi* (a game in which players are required to stand like sculptures).

*Dance movements and motifs: steady-paced steps, single and duo csárdás and háromugrós* (triple-springing), *lengető* (leg swinging), *keresztező* (crossing), and *légbokázó* (aerial heel clicking).

*Outline of one occasion*

- Session-opening ritual: greeting each other by holding hands in a circle.
- The session starts with a pair of movement-imitation and partner-selection children's folk games. (10 min)
- Using the songs we already know, we walk steadily through the space. (5 min)
- Based on the previous sessions, we form a large circle with instrumental accompaniment using the steps most of the students have learned. From the large circle, with steady walking, the pupils form a circle smaller in number and then even smaller circles. The small circles of 3-4-5-6 people then break up into pairs, and still keeping the pace, they reach the position in which two children are facing each other. Folk games are played between the formed pairs in order to practice pair dancing, improve listening skills, establish physical contact, and develop adaptability. (10 min)
- Participants then guide and lead each other at the pace of a steady walk without handholding, followed by handholding with one and then two hands; folk games may be played in pairs. (10 min)
- Similarly to the greeting, holding hands in a circle signals a farewell.

**Sessions 25–32.**

***Dance, creation, joy – deepening and applying what has been learned***

The aim of this phase is to synthesize and apply the knowledge that has been acquired so far. The participants engage in recalling memories and experiences of the past sessions through movement and speech. Each lesson includes the application, repetition, stabilization, and improvisation of free dance that was learned in the first three stages. The acquired basic motifs of the *ugrós* (springing) dance are now linked and varied independently. The spatial use of motifs (e.g., in place, in progress, or dancing around each other) is also the result of individual choice. At this stage of training, in addition to the continuous repetition of the motifs, participants are also tasked with recalling folk games and folk songs that are inseparable from dance and have been introduced and learned in previous sessions.

*Chosen folk games:* game in a circle with partner selection; participants can choose their favourites and play again.

*Dance movements and motifs:* polynomial complex motifs (e.g., *elől kereszt lengető bokázás*, a front cross with leg swinging and bouncing, and *háromugrós*, the triple-springing motif), as well as asymmetric motifs (e.g., leg swinging with a *háromugrós* triple-springing motif).

*Outline of one occasion*

- Session-opening ritual: greeting each other by holding hands in a circle.
- The session starts with dance moves in a circle without handholds, which also warms up the ankles and knees. These include quarter and eighth-note knee bends and ankle bounces. The present instrument accompanies the movement from the first minute. (5 min)

- For the springing motifs, participants are only allowed to dance movements that include some form of jumping. Everyone is free to choose from these and, of course, to vary them. (5 min)
- The circle loosens, and we dance in a group in the direction of the space of our choice, which anyone can change during the action of dance. (10 min)
- We conclude the previous intense movement by walking steadily in a circle without holding hands and singing a familiar folk song. (5 min)
- The next activity is a motive imitation game accompanied by music, during which we stand in pairs; we then change directions and move in space by walking in csárdás steps with a shoulder-waist grip. (15 min)
- In closing, the children play a children's folk game. (5 min)
- Similarly to the greeting, holding hands in a circle signals a farewell.

## 5. CONCLUDING THOUGHTS

This research will examine and make comparisons between the measured effects of musical training (in our case, the application of *táncház*-methods during folk dance sessions) on learning skills, with primary focus on their impact on reading skills. The results of the neurobiological impact assessment, which will conclude the series of sessions, will allow for a better understanding of the developmental impact of folk dance. At the same time, the implementation of this series of activities also represents a step forward in folk dance pedagogy. We will have more precise knowledge about the adaptability of the dance-house method in schools, its limitations, and its possible applications in the classroom. By the end of the series of sessions, we plan to publish our experiences and present the results of our analysis, which will highlight the changes needed. Understanding the neurobiological mechanisms of singing, making music, and dancing, can lead to the development of support programs to improve learning skills.

## References

- Csonka-Takács, E., & Havay V. (Eds.). (2011). *A táncház módszer mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre.
- Foltin, J., Karcagi Gy, Neuwirth, A., & Salamon F. (1991). *Játék és tánc az iskolában 1-4. osztály*. Magyar Művelődési Intézet.
- Fügedi, J. (2006). A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 16(11), 108–121.
- Jakobson, R. (1969). *Hang – Jel – Vers*. Gondolat Kiadó.
- Lévai, P. (2010) *“Szökkenjünk, ugráljunk...”* Magyar Kultúra Kiadó.
- Lévai, P. (2016) *Három szólóverbunk tanításának módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Lukács, B., & Honbolygó, F. (2021). A zenei transzferhatás kognitív és idegtudományi háttere. In Honbolygó, F., Lukács, B., Asztalos, K. & Maróti, E. (Eds.), *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. Támogatott Kutatócsoportok Irodája. [https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv\\_zene\\_hatasvizsgalat\\_kotet\\_21\\_0305.pdf](https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf)

- Martin, Gy. (1964). *Motívumkutatás motívumrendszerezés. A sárközi Duna menti táncok motívumkincse*. Népművelődési Intézet.
- Sándor, I. (2022). A táncos/mozgásos anyanyelv pedagógiai metaforája. In Bolvári-Takács, G. & Sirató, I. (Eds.) *Tánc a változó világban. Új tapasztalatok, új módszerek, új megközelítések* (pp. 142–149). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Sz.Szentpál, M. (Ed). (1959). *Gyermektáncok. Néptáncgyakorlatok, játékok, játékfűzések, néptáncok az úttörő- és az általános iskolai táncszakkörök részére*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Tímár, S. (1999). *Néptáncnyelven*. Püski Kiadó.
- ÚTON - Új Technológiák az Olvasási Nehézségek felismerésében, és a korszerű fejlesztő módszerek kialakításában. <http://uton.ttk.hu>

## RECENZIÓ A TÁNC – TANANYAG – MÓDSZER CÍMŰ MÓDSZERTANI JEGYZETRŐL

Balogh János, egyetemi hallgató, SZTE BTK Néprajzi és Kulturális Antropológiai  
Tanszék, Táncfolklorisztika – táncantropológia szakirány

### Absztrakt

Az elmélet és a gyakorlat értékteremtő kapcsolódásainak kísérleteit és magvalósulásait teszi közzé ez a mindenképpen hiánypótló sorozat. A sorozat és jelen kötete a néprajz, a tánc kutatás és a pedagógia eredményeit, módszertani megoldásait ötvöző kutatásoknak, gyakorlatoknak különböző megközelítési módjait mutatja be. A tartalmi, formai és műfaji szempontból is változatos kötet tánc kutatással, muzeológiával, pedagógiai módszertannal, táncpedagógiával, valamint a hon- és népismerettel foglalkozó írásait vettem szemügyre (kritikai) ismertetőmben.

**Kulcsszavak:** tánc kutatás, táncpedagógia, hon- és népismeret, néprajz, muzeológia

Nincs is nagyszerűbb annál, mikor az elmélet s a gyakorlat oly ideálisan kiegészíti egymást, hogy korszerű és egyben értékteremtő eszközzé tud válni. A néprajz és a pedagógia interdiszciplináris halmazainak metszetében találkozó értékek olyan minőségi változást generálhatnak, melynek révén megvalósulhat a társadalmi szinten értékes, de az egyén számára is eredményes „konstruktív életvezetés” (Bábosik & Mezei, 1997, p. 18). Recenzált könyvünk a Debreceni Egyetem Tradíció és Edukáció sorozatának második kötete, melynek szerkesztője, Bartha Elek, az első kötet előszavában összegyűjtött „metodikai ötlettár”-ként határozta meg a sorozat célkitűzését. „A közoktatásban, szakképzésben, általános és középiskolában hon- és népismeretet, népművészetet, néprajzot tanító tanároknak; tanárjelölteknek, a bölcsészet- és társadalomtudományokat tanuló egyetemi hallgatóknak.” (Bartha, 2018, p. 7)

A kötet négy, kulcsszavakba tömörített témába rendezi az írásokat. A tánc kutatással, a muzeológiával és a pedagógiai módszertannal egy-egy, a táncpedagógiával, valamint a hon- és népismerettel pedig három-három tanulmány foglalkozik. Ezek tartalmi, formai és műfaji szempontból is változatosak (ötlettár, jegyzet, tudományos értekezés), ami megfelel a sorozat eredeti célkitűzéseinek.

*Hagyományos és új megközelítések a magyar néptánc kutatásban* című tanulmányában Kavecsánszki Máté a hazai tánc kutatás régi és új irányainak rövid összefoglalására, párhuzamainak és eltéréseinek bemutatására vállalkozik. A tánc kutatás intézményesülése, fórumai, műhelyei, eredményein túl kitér a mozgáseméleti, táncfolklorisztikai, táncantropológiai, kritikai, és társadalomtörténeti megközelítésekre is. Szorgalmazza a legújabb kutatási eredmények mielőbbi széleskörű bemutatását, a szakmai kapcsolati háló kiépítését. Különösen fontos, hogy felhívja a figyelmet a *kritikai tánc tudomány* jelentős hiányosságaira, az *új társadalomtörténet* – mint



posztmodern társadalomtörténeti irányzat – módszereire és azok alkalmazásának jelentőségére a tánctudományban (p. 27–28). Kavacsánszki írása rendszerező látásmódjával, kritikai szemléletével, újító szellemiségével, szakmai és mégis érthető nyelvezetével a kötet iránymutató, összefoglaló írása.

A Dani Erzsébet és Bólya Anna Mária szerzőpáros egy már működő, multidiszciplináris oktatásmetodikai modellel kapcsolatos vizsgálat eredményeit mutatja be. Ebben a tanári előadás, magyarázat és a szemléltető anyagok (a szerzők megfogalmazásában a tanári jelenlét és a vizuális megjelenítés) tanórai szabályozott arányainak hatását elemezték. A tudástranszfer mérésére a Szitó-féle kérdőívet alkalmazták, mellyel hét különböző tanulási stílusban vizsgálták az általuk alkalmazott modell eredményességét, a Táncművészeti Egyetem táncpedagógus és táncművész hallgatóinak körében. Az identitás kialakulását is befolyásoló, digitális világhoz kötött megismerő folyamatokat és a figyelem típusait (a szerzők nem túl szerencsés megfogalmazásában a „figyelmi és megismerési típusokat”) vizsgálatuk középpontjába állítva olyan módszertani modellt kínálnak, amely – véleményük szerint – az úgynevezett „mélyfigyelem” kialakítását segíti elő. Az ennek eredményességét vizsgáló – helyenként ellentmondásos – kérdőívek sajnos inkább a vizsgálatba bevont személyek benyomásait számszerűsítik. Ettől természetesen a modell még eredményesen működhet.

A recenzens maga is gyakorló táncpedagógus lévén egyetért Ábrahám Nórával abban, hogy a táncelmélet elengedhetetlenül fontos nemcsak a táncpedagógus- és táncművész-képzésben, hanem az alapfokú művészetoktatásban is. Az utóbbi esetben a harmadik évfolyamtól kötelező heti egy alkalommal elméleti képzésben részesíteni a növendékeket. Elméleti-módszertani írásában a szerző voltaképpen Szentpál Olga kéziratban maradt írására igyekszik építeni. A 15 oldalas tanulmány kilenc célt határozott meg. Néhány példaként ezek közül:

- a táncelmélet tartalmának, felépítésének meghatározása, a testképzés szempontjából lényeges szerepének hangsúlyozása (p. 51);
- „(...) a test kulturális kapcsolatrendszere táncsal kapcsolatos kontextusában megérthetővé váljon (...)” (p. 51);
- néprajz, tánc történet, mozdulatelemzés és táncjelírás tantárgyak összekapcsolhatósága és egymáshoz viszonyított szerepe (p. 52);
- a hivatásos tánc definíciója, értékszempontjai, követelményei. (p. 52).

Ezeket három szempontrendszer alapján kívánta vizsgálni:

- történeti-kulturális antropológiai megközelítés (p. 51)
- a táncművészeti oktatás célrendszere és funkciói (p. 52)
- testértés és testértelmezés (p. 52)

A szerző végül egy tizedik, korábban nem ismerttetett célkitűzést, a táncos, előadó és koreográfus közötti különbség bemutatását látta megvalósítottának (p. 61). Ezek a célkitűzések és szempontrendszerek túlmutatnak az írás keretein, vélhetőleg egy tágabb kutatás kontextusában megfogalmazott kérdésfeltevések, amelyekre még nem született válasz. S ezen a ponton a recenzens néhány kritikai megjegyzést is tesz. A tanulmány nyelvezete gyakran nehézkes, teli szokatlan szókapcsolatokkal (például: „A gesztus-szekvenciák testen belüli képzési helye, a súlypont helyes megtalálása és a mozgásfázisok kapcsolása már táncalkotást jelenthet. Ennek okán pedig különbözik a történetileg és kulturálisan is elkülöníthető mozgásformákban,

ami egyaránt lehet az aktuális táncrend része. Amennyiben motívumok betanulása, a tánc mozdulatainak helyes sorrendiségét betartva építkező magatartásban kerül prezentálásra, megszülethet az improvizáció képessége.” (p. 60)), a stílusa pedig következetlenül csapong a tudományos értekezés, az esszé, és az élménybeszámoló között. A nyelvi, stilisztikai egyenetlenség összefüggésben áll a tartalmi hiányosságokkal is, mert az érvelés nem tűnik mindenhol következetesnek, az ok-okozati viszonyok nehezen követhetők. Végül a hivatkozások gyakori hiánya aláássa az érvelés hitelességét, a mentalitástörténeti utalásoknál vagy a tánc történeti leírásoknál (például „A hagyomány szerepe a táncoktatásban” fejezetben (p. 52–54), „A testképzési rendszer szerepe” fejezetben (p. 59), „A táncalkotás képessége” fejezetben (p. 60).)

Csont István jelentős nemzetközi szakirodalmat felvonultató írása a múzeumi gyűjtemények és archívumok online térben való megjelenését, annak módozatait és lehetőségeit, informatikai megoldásait mutatja be. A részletes történeti áttekintés és a modern technológiai leírások mellett kitér ezek múzeumpedagógiai hasznosságára is. Kiemeli, hogy a múzeumi archívumok közreadásának módja hatással van a tanulási folyamatba történő bevonás mértékére és minőségére.

Marinka Melinda tanulmánya a projektmódszer többszínű, hibrid alkalmazását ismerteti a rátkai és az északkelet-magyarországi régió német nemzetiségi iskoláinak példáján, saját munkatapasztalatai alapján. Kiemeli, hogy a hagyományos és digitális terepen végzett néprajzi kutatás (netnográfia) szemléletmódjának alkalmazása a pedagógiai munka során hasznos eszköz lehet a mai „digitális”, vagy „alfa generáció” oktatásához, és a szerző ezzel a jelenkor problémáira próbál megoldást nyújtani. A recenzens itt kiemelten fontosnak tartja az írásban megjelenített komplex látásmódot, amely nemcsak a néprajz és a pedagógia számára ad lehetőségeket, hanem inspirációt jelent az oktatási intézmények és legfőképp a pedagógusok számára a hasonló projektek, módszerek kidolgozására és megvalósítására.

Juhász Eszter dolgozatában a történelem és a néprajz – mint történeti tudomány –, interdiszciplináris kontextusaira építve mutatja be a hon- és népismeret tantárgyban foglalt történelmi ismereteket. Az oktatást szabályozó Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv vonatkozó részeinek ismertetését néhány nyomtatott és digitális tankönyv áttekintése követi. A szerző nem azonos szempontok szerint vizsgálja meg ezeket. Az interaktív 3D okoskönyvek (Click n’ Learn) sajátosságaival kapcsolatban egyet kell értenem azzal, hogy a modern pedagógiai eszközök alkalmazása csak olyan környezetben lehetséges, ahol mind az iskolában, mind otthon rendelkezésre állnak a megfelelő technikai feltételek, és ez utóbbi az esetek többségében még gátat szab ennek.

Gyúróné Szenka Dóra célja ugyancsak a hon- és népismeret valamennyi tantárgyközi kapcsolatainak feltérképezése. Bár a szerző hangsúlyozza a társadalomnéprajzi kutatások eredményeinek beépítését, kritikusabb szemléletmódjának érvényesítését az oktatásban is (p. 128), a saját pedagógiai munkájában mintha kisebb figyelmet szentelne ennek. Leírásaiból úgy tűnik, hogy mind az általa ismertetett szakmunkákkal, mind a tananyagban is megjelenő utalásokkal kapcsolatban fontos lenne a forráskritika alkalmazása, hogy elkerülhessük az idillikus képek közvetítését és a sztereotípiák tudatosítását. Ilyen idillikus képet évszázadok sztereotípiát erősít például Arany János: *Családi kör* című versének a paraszti társadalomra vonat-

koztatása, illetve annak általánosítása, hogy a paraszti életet teljes egészében a *Tízparancsolat*, vagy egyáltalán a hitélet, a vallásosság határozta meg. A dolgozat legbővebben a tananyag feldolgozásának kipróbált, vagy lehetséges technikáit mutatja be, melyek között akad olyan is – mint az esküvő eljátszásának az ötlete, vagy az énekes női körtánc „kipróbálása”. Ez utóbbi sokkal hosszadalmasabb előkészítést és szakmai támogatást igényel ahhoz, hogy egy vagy akár két tanórában megvalósíthassuk.

Mikulics Ádám a pásztorbotolók tanításának egy lehetséges módjáról értekezik. Bevezetőjében a „tudatos táncalkotás folyamatát”, a mozgáskogníciót emeli ki, mint táncpedagógiai célkitűzéseket (p. 151–152). Részletesen bemutatja az előkészítés és a kezdeti tanulási szakaszok lehetséges módszereit, emellett hangsúlyozza, hogy ezek gyakorlati alkalmazása még nem történt meg. Gyűjtési példákkal illusztrálva írja le a táncos és eszköz egymáshoz való viszonyának formálását, értelmezi a táncos kétszólamúságot, a zenei struktúrához igazodó táncos mozgást, amelyek mind meghatározó szerepet játszanak a tudatos táncalkotás és szerkesztés képességének kialakulásában. A kitűnő elméleti felvezetőt követően hiányoznak azonban a gyakorlati tapasztalatokon alapuló leírások, például egy olyan, modulhoz kapcsolódó óravázlat (modulvázlat), amelyben az egyébként imitáció útján is elsajátítható polifón mozgáskogníciót az új pedagógiai eljárás megerősíti, és eredményül minőségi táncrekonstrukciót kaphatunk.

A kötet zárásaként Újné Pethő Andrea egy helytörténeti munka megvalósulásáról ír, amely a Szabó Magda író nő életében fontos szerepet betöltő debreceni helyszíneket, intézményeket mutatta be. A kutatás valóban rendkívül színes, ötletes, a megvalósítása pedig érdemessé tette arra, hogy a kulturális célpontokat is tartalmazó GeoGo program teljesítménytúráinak (bővebben: [geogo.hu](http://geogo.hu)) állandó része lehessen.

A sorozat és jelen kötete a néprajz, a tánc kutatás és a pedagógia eredményeit, módszertani megoldásait ötvöző kutatásoknak, gyakorlatoknak különböző megközelítési módjait teszi közzé, s ebben a minőségében mindenképpen hiánypótló. Az írások gyarapodása szélesedő szakmai közösséget jelez, amely lehetővé teszi a tartalmi egyenetlenségek kiküszöbölését, a sorozat még formálódó szerkezetének kialakítását. Lehetőséget teremt továbbá a még kezdő etnográfusok, pedagógusok számára is az innovatív megoldások, ötletek bemutatására.

## Felhasznált irodalom

- Bábosik, I., & Mezei, G. (1997). *Neveléstan*. Telosz Kiadó.
- Bartha, E. (2018). Előszó. In Bihari Nagy, É. (Ed.), *Örökség és oktatás. Módszertani Jegyzet*, Studia Folkloristica et Ethnographica / Tradíció és edukáció. Debreceni Egyetem.
- Szentpál, O. & Rabovszky, M. (1940). *A mozgásművészet rendszertana* [Kézirat]. Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet Archivuma.

## REVIEW OF THE METHODOLOGICAL HANDBOOK ENTITLED *TÁNC – TANANYAG – MÓDSZER*

János Balogh, MSC student, University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Ethnography and Cultural Anthropology, Specialization in Dance Folkloristics and Dance Anthropology

### Abstract

Experiments and realizations of the value-creating connections between theory and practice are published in this series, which is definitely a niche. The series and this volume present different approaches to research and practices combining the results and methodological solutions of ethnography, dance research and pedagogy. In my (critical) review, I looked at the writings of this volume, which is diverse in terms of content, form and genre, dealing with dance research, museology, pedagogical methodology, dance pedagogy, and national and folk knowledge.

**Keywords:** dance research, dance pedagogy, ethnology and homeland studies, folklore, museology

There is nothing greater than when theory and practice come together in an ideal balance to create a modern and at the same time a value-creating tool. In this case, values meeting at the intersection of the interdisciplinary fields of ethnography and pedagogy may generate a qualitative change that can enable “constructive life management” at both the social and the individual level (Bábosik & Mezei, 1997, p. 18). The reviewed book is the second volume of the *Tradíció és Edukáció* series published by the University of Debrecen. Its editor, Elek Bartha, stated that the goal of the series is to provide a “methodological toolkit” for teachers of ethnography and homeland, folklore, and folk-art in public education (i.e., in elementary, secondary, and vocational schools), for pre-service teachers, and for students of the humanities or social sciences (Bartha, 2018, p. 7).

The papers in the current volume are arranged in four thematic groups organized based on key concepts. Three studies are included which each cover separate topics (i.e., dance research, museology, and pedagogical methodology), while the fields of dance pedagogy, ethnography and homeland are each represented by three papers. With genres ranging from collections of ideas to research notes and academic treatises, the papers contained in the volume are diverse both in terms of content and form, which is in line with the original goals of the series.

In his paper titled *Traditional and new approaches in Hungarian folkdance research*, Máté Kavecsánszki briefly summarizes the old and new directions of Hungarian dance research and presents their parallels and differences. In addition to the institutionalization, forums, workshops, and results of dance research, he also covers Art of Movement theory, dance folklore, dance anthropology, and social

historical approaches. The author promotes the widespread dissemination of the latest research achievements and the establishment of a professional network. It is especially important that he draws attention to the significant shortcomings of critical dance research. He also highlights the methods of *la nouvelle histoire*, a post-modern trend in social history, and emphasizes the importance of applying them in dance science (pp. 27–28). With its systematic approach, critical perspective, innovative spirit, and professional yet understandable language, Kavacsánszki's paper is the summative and guiding text in the volume.

Co-authors Erzsébet Dani and Anna Mária Bólya present the results of their study examining an already functioning multidisciplinary educational-methodological model. In their investigation they analysed the effect of regulating the ratio between the teacher's lecture, their explanation, and the illustrative materials the teacher applies (in the authors' formulation, "the teacher's presence and the visual display") in the classroom. Knowledge transfer was measured using the so-called Szitó-questionnaire. The authors chose this method to test their model on seven different learning styles among the dance and dance teacher students at the Hungarian Dance University. Their investigation focuses on the cognitive modes and attention types (which they improperly denote as "cognitive and attention types") which are linked to the digital world and influence the processes of identity construction. By doing so their intention is to offer a methodological model that facilitates the development of 'deep attention'. Unfortunately, the questionnaires they applied are not only contradictory in certain points but also restricted, as they only quantify the impressions of the participants. Despite these issues, the model still has the potential to be successful.

As a practicing dance teacher, I agree with Nóra Ábrahám that dance theory is essential not only in dance teacher and dance artist training, but also in elementary art education. (In the case of the latter, it is mandatory to provide students with theoretical training once a week, from the third year onwards.) In her 15-page theoretical-methodological paper, Ábrahám seeks to build on Olga Szentpál's manuscript study. In the introductory sections she lays out the nine goals of her investigation, but I will highlight only the following examples:

- defining dance theory and emphasizing its role in physical education (p. 51);
- understanding the social relationships of the body in the context of dancing (p. 51);
- studying the compatibility of ethnography, dance history and dance orthography; understanding and changing the theoretical concept of dance (p. 52);
- defining professional dance along with its values and requirement (p. 52).

She approaches these themes from three different aspects, namely

- historical and cultural anthropological (p. 51)
- dance educational (p. 52)
- body conceptual (p. 52)

Finally, she concludes that her investigation also outlined the differences between dancer, performing artist, and choreographer, although it was not mentioned among her initial goals (p. 61). The above aims and the applied criteria, however, do not seem to correlate; what is more, they go beyond the scope of the paper and are probably

address the yet unanswered questions which can be formulated in the context of broader research. Additional critical observations can be made in regard to the text. Due to the author's unusual terminology, the paper is quite difficult to understand. Similarly, the style of writing inconsistently alternates between that of a scientific dissertation, an essay, and an informal report on personal experiences, which is not aligned with the author's intentions. Linguistic and stylistic discrepancies are accompanied by deficiencies in content: because of inconsistent reasoning, cause-and-effect relationships are difficult to follow. Last but not least, the frequent lack of bibliographical references undermines the credibility of the argument, such as when the author mentions the history of mentality or when she inserts descriptions related to the history of dance (pp. 52–54).

With its significant references to international research achievements, István Csont's article considers the appearance of virtual museum collections and online archives and discusses the associated methodological issues and various IT solutions. The paper covers the use of online archives and collections in museum pedagogy and emphasises the impact of public availability on the degree and quality of inclusive learning processes.

Based on her own work experience, Melinda Marinka describes the multifaceted, hybrid application of the project method on examples from German-language schools in the village of Rátka and other parts of North-eastern Hungary. She highlights that combining traditional and digital ethnographical approaches in pedagogical work can function as a new and useful tool for the education of today's "digital" or "Alpha-generation" and can provide solutions to the problems of the present. I consider her complex perspective extremely important because it not only provides opportunities for ethnographic research and pedagogy, but also serves as an inspiration for educational institutions – and especially teachers – to develop and implement similar projects and methods.

Eszter Juhász's paper gives an overview of the historical knowledge pertaining to the subject of homeland studies and ethnography, drawing from the interdisciplinary contexts of both history and ethnography (as a historical science). Her description of the relevant sections of the National Core Curriculum and the Framework Curriculum is followed by an overview of a number of pertinent printed and digital textbooks from different perspectives. Regarding the specifics of interactive 3D smart books (e.g., *Click n' Learn*), I must agree that the use of such modern pedagogical tools is only possible in an environment where the appropriate technical conditions are available both at school and at home, and the latter is still an obstacle in many cases.

Dóra Gyúróné Szenka's contribution also aims to map the relationship between the subjects of homeland studies and ethnography. Although the author emphasizes the importance of incorporating the achievements of ethnology along with its more critical perspectives in education (p. 128), she seems to pay less attention to this in her own pedagogical work. Her descriptions suggest that it would be important to apply source criticism in relation to both the professional works she describes as well as the references that appear in the curriculum in order to avoid the simple transmission of idyllic images and to raise awareness of stereotypes. Such idyllic images and stereotypes can be detected, for example, when the author applies János Arany's poem *Családi kör* [Family Circle] to peasant society, or in her generalizing

remark that peasant life was entirely governed by the Ten Commandments (or by religious belief *per se*). Particular detail is given the examination of the curriculum; in my opinion, however, several of the author's examples require more lengthy preparation and professional support than she indicates, such as the idea of simulating a wedding or "trying out" a female circle dance.

Ádám Mikulics discusses a possible methodology for teaching shepherd stick dances. In his introduction, he highlights the "process of conscious dance creation" and movement cognition as dance pedagogic objectives (pp. 151–152). He presents methodologies for the preparation and initial learning stages in detail and emphasizes that their practical application has not yet been achieved. Illustrated with examples from ethnographic field research, he describes the formation of the relationship between dancer and instrument, interprets the duality of the dance and the dancer's movement adapted to the musical structure, all of which play a decisive role in the development of the ability to consciously create and structure dance. Unfortunately, the excellent theoretical introduction is not followed by descriptions based on the author's own experience. Such a description could have been presented through the example of a lesson plan involving pedagogical practice in which polyphonic movement cognition, which can otherwise be learned through imitation, is strengthened by a new pedagogical procedure and results in a high-quality dance reconstruction.

In the last paper, Andrea Újné Pethő writes about her local historical project on locations and institutions in Debrecen that played an important role in the life of the writer Magda Szabó. The research is extremely colourful and imaginative, and its implementation makes it worthy of being a permanent part of the Hungarian *GeoGo* programme, an online facility for organizing sports, hiking, and leisure activities.

By combining the results and methodological solutions of ethnography, dance research, and pedagogy, both the series and its current volume present different approaches to research and pedagogical practices, and in this respect they definitely fill a critical gap. The increase in the number of articles in the volume indicates a widening professional community, which provides a more balanced range of content and supports the development of the still-forming structure of the series while also creating an opportunity for novice ethnographers and teachers to present their innovative solutions and ideas.

## Bibliography

- Bábosik, I., & Mezei, G. (1997). *Neveléstan*. Telosz Kiadó.
- Bartha, E. (2018). Előszó. In Bihari Nagy, É. (Ed.), *Örökség és oktatás. Módszertani Jegyzet, Studia Folkloristica et Ethnographica / Tradíció és edukáció*. Debreceni Egyetem.
- Szentpál, O. & Rabovszky, M. (1940). *A mozgásművészet rendszertana* [Kézirat]. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet Archívuma.

## A NÉPRAJZ/NÉPMŰVÉSZET KÖZÉPISKOLAI OKTATÁSÁNAK HELYZETE BORDÁSNÉ GYURIS KATALIN INNOVATÍV MÓDSZEREK A NÉPMŰVÉSZET OKTATÁSÁBAN CÍMŰ TANULMÁNYA ALAPJÁN

Maruzsenszki Andor, egyetemi hallgató, SZTE-BTK Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék

### Absztrakt

Az írás Bordásné Gyuris Katalin *Innovatív módszerek a népművészet oktatásában* című tanulmánya alapján mutatja be a középiskolai néprajz/népművészet oktatásának helyzetét.

**Kulcsszavak:** hon- és népismeret, néprajz

### 1. A SZERZŐ ÉS A TÉMA VISZONYA, A TANULMÁNY RÖVID BEMUTATÁSA

A pályaszocializáció, a tanári szakma tanulásának segítése, a mentorálás kiemelt feladata napjaink tanárképzésének és oktatáspolitikájának. A pályakezdő tanárok nehézségei között a fegyveléssel és a szervezéssel kapcsolatos problémák mellett a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve az adaptációs készség hiánya jelenti a legfőbb kihívást. A mentortanár tudásával, tapasztalatával átsegítheti a hallgatót a kezdeti nehézségeken és utat mutathat a tanítással kapcsolatos problémák leküzdéséhez. A tanulmány szerzője – népművészetet oktató pedagógusként – a mentorképzés során szembesült a népművészet oktatásáról szóló leírások hiányával. A hiányt pótlandó, írásában a szerző módszertani útmutatást ad a népművészet oktatásához egyetemi hallgatók számára (Bordásné Gyuris, 2018, pp. 143–187).

A tanulmány felépítése a *hipotézis – analízis – szintézis* módszert követi. Elsőként a témához kapcsolódó szakirodalom, a néprajz, népművészet tantárgy középiskolai tanításának külföldi és hazai történelmi előzményei kerülnek bemutatásra, majd a népművészeti oktatás mai lehetőségeinek, törvényi kereteinek ismertetése következik. A második nagy egységben a Kós Károly Művészeti Szakközépiskola kerül vizsgálat alá, különös tekintettel arra, hogy az intézményben 1992 óta önálló tantárgyként oktatják a népművészetet. A harmadik nagyobb téma az oktatási módszerek, eljárások rövid bemutatását követően elsősorban modern, innovatív módszerek alkalmazásával foglalkozik. Ezen részben a szerző kutatási eredményekre, illetve saját tapasztalatokra építve szemlélteti, hogy a hagyomány átadására épülő és azt tanító népművészet tantárgy keretein belül, miként alkalmazhatóak a modern oktatási módszerek, a korszerű technikák.



## 2. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A tanulmány első harmadában a szerző kijelenti, hogy a néprajz és a népművészet kerettantervben történő oktatásával kapcsolatos vita évszázados múltra tekint vissza. Bordásné Gyuris szerint alapvető e tekintetben az UNESCO közgyűlése által 1989-ben elfogadott dokumentum, amely a hagyományos kultúra és a folklór védelmére tett ajánlást a nemzetközi közösség számára. A dokumentum meghatározta a szellemi javak fogalmát, ezen javak megőrzésének módjait, a folklór közvetítésének lehetséges formáit, csatornáit, intézményeit. Mindemellett az ajánlás megállapította a folklór védelméhez szükséges hatósági és jogi eszközöket, valamint a nemzetközi együttműködés szükségességét. A dokumentum kimondta, hogy a folklór a kulturális örökség része, amelynek védelméről az egyes kormányoknak is gondoskodniuk kell, külön figyelmet fordítva a népi kultúra oktatására, tanrendi és iskolán kívüli keretek között egyaránt. Az antropológusokat és etnológusokat összefogó nemzetközi szervezet, az *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences* 1998-ban tartott világkongresszusán kiemelten foglalkozott a népi kultúra hagyományozásának, iskolai oktatásának kérdéseivel. A tanulmány szerzője kiemeli, (p. 146) hogy az UNESCO 190 tagállama a szervezet XXXII.közgyűlésén, 2003-ban elfogadta a „szellemi kulturális örökség” védelméről szóló konvenciót, amelyben fontos szerepet kapott a hagyományos népi kultúra oktatása és annak módszertana is.

## 3. A KÖZÉPISKOLAI NÉPRAJZ/NÉPMŰVÉSZET OKTATÁS MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETÉNEK RÖVID ÖSSZEFOGLALÁSA

A szerző a magyar néprajz, népművészet középiskolai oktatásának történetét a 19. századi kezdetektől tekinti át. Bordásné Gyuris bemutatja és számos példával illusztrálja, hogy a középiskolai és kollégiumi diákok tanáraik közreműködésével tevékenyen részt vettek a 19. századi országos gyűjtőmozgalmakban és a népművészeti gyűjtésre buzdító pályázatokon. Csaplár Benedek piarista tanár Szegeden és Nyitrán gyűjtött néphagyományt tanítványaival Ipolyi Arnold számára, a marosvásárhelyi református kollégium diákjai Szabó Sámuel tanáruk vezetésével mintegy 900 tételből álló népköltési gyűjteményt hoztak létre, a nagyszalontai diákok gyűjtéséből pedig válogatás jelent meg a Magyar Népköltési Gyűjtemény utolsó köteteként. A 19. század végén Lázár István, a nagyenyedi kollégium tanára, fogalmazta meg elsőként a népi kultúra fontosságát a középiskolai oktatásban. Diákjaitól írásbeli feladatban kérte szülőhelyük népszokásainak, népköltészetének bemutatását. Bordásné Gyuris tanulmánya a 19. századi előzményeket követően a középiskolai néprajz oktatásának 20. századi történetét tárgyalja. Kiemeli az 1907-ben Helsinkiben létrehozott Folklore Fellows mozgalom szerepét, amelynek magyar osztályán Sebestyén Gyula vezetésével folyt népköltészeti gyűjtés az ország számos középiskolájának bevonásával, emellett megemlíti Jaschik Álmos képzőművész 1920-ban alapított magániskoláját, ahol a szecesszió jegyében a népi díszítőművészet is helyett kapott az oktatásban (p. 147). A szerző részletesen ismerteti azokat a törekvéseket, amelyek a néprajz középiskolai oktatásának bevezetését tűzték ki célul a 20. században. A tantárgy hivatalos elismertetésére először a Magyar Néprajzi Társaság 1919 tett

sikertelen kísérletet. Solymossy Sándor a szegedi egyetem elsőként kinevezett "nyilvános, rendes" néprajzprofesszora 1929-ben angol, porosz, skandináv és finn példákra hivatkozva sürgette a néprajz középiskolai tárgyként való oktatását, azonban 1934-ben, a XI. törvénycikk alapján készült tanterv a néprajzot a földrajz keretein belül és nem önálló tárgyként vezette be a tanulmányi anyagba. A korszak jeles néprajzkutatói, Bálint Sándor, Tálasi István, Györffy István, egyaránt állást foglaltak a néprajz oktatásának fontossága mellett. Bálint Sándor a népi kultúra ismeretét olyan alpnak tekintette, amelyre nemcsak egy tantárgy, hanem egy egész középiskolai tanulmányi rendszer épülhet. A II. világháborút megelőző időszakban a Táj- és Népkutató Intézet kezdeményezte a középiskolások táj- és népkutatásának megszervezését, amely 1941-ben egy sikeres 131 pályaműből álló, magas színvonalú néprajzi anyagot eredményezett (p. 148). A háború utáni korszak tárgyalásakor Bordásné Gyuris megemlíti, hogy a mezőgazdasági középiskolák III. osztályában bevezették a néprajz tanítását Balassa Iván tankönyve alapján. Ezen rövid időszaktól eltekintve a néprajz oktatása továbbra is megmaradt a felsőfokú oktatás keretein belül. A helyzeten csak részben változtatott az 1970-es évek második felében készült oktatási reform, amely fakultatív tárgyként a gimnáziumi tantervben helyet adott a néprajznak (p. 149). A történeti áttekintést lezáró, a rendszerváltást követő időszakot tárgyaló részben a tanulmány hangsúlyozza, hogy 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv követelményrendszerében fontos szerepet kapott a néprajz, tantárgyként először 2000-ben iktatták a kerettanterv közoktatási tantárgyai közé, honismeret-néprajz címen. Ugyanezen évben indította útjára a *Honismeret* folyóirat szerkesztő bizottsága az *Iskola és honismeret* című rovatát is, amely szakmai és módszertani segítséget kíván nyújtani az ifjúság körében végzett honismereti jellegű neveléshez (p. 150).

#### 4. A NÉPRAJZ/NÉPMŰVÉSZET OKTATÁSÁNAK HELYZETE A KÖZELMŰLTBAN

Bordásné Gyuris tanulmányának *A népművészet oktatása – törvényi háttere* című fejezetében (pp. 150–154) hangsúlyozza, hogy a népművészet oktatásának törvényi háttérrel adó 2012-es Nemzeti Alaptanterv fontos szerepet szánt a nemzeti hagyomány, a nemzeti öntudat fejlesztésének, jelentős hangsúlyt fektetve a néphez, a szűkebb és tágabb hazához fűződő identitástudat kialakítására. A törvényalkotó ezen a céloknak rendelte alá az általános iskola 5-8. osztályban a hon- és népismeret oktatását. A tanulmány írója kifejti, hogy a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területei közül az *Ember és társadalom* alapján a hon- és népismeret tantárgy tartalmazza nemzeti kultúránk nagy múltú elemeit, a magyar néphagyományt, valamint a hazánkban élő nemzetiségek kulturális emlékeit, szokásait, kulturális jelenét. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egy 2014-es rendeleti módosításában az általános fejlesztési területek, nevelési célok között szerepelt a nemzeti öntudat és a hazafias nevelés. A módosítás alapján a középiskolás – gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai – tanuló kompetenciái közé tartozik, hogy ismeri a népi hagyományokon és vallási gyökereken alapuló éves ünnepkört, képes felidézni népi kultúránk néhány jelentős elemét, jellemzőjét, értékeli a helytörténeti ismeretek fontosságát, ismeri a nemzeti és nemzetiségi kultúrák jelentőségét és tiszteli a különböző népek, kultúrák hagyományait (p. 151). A tanulmány szerint a

kerettantervben fontos a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésénél, hogy a tanulóban kialakuljon a reális alapokon és ismereteken nyugvó nemzeti identitástudat, a hazához, illetve az Európához való kötődés. A Bordásné Gyuris által összefoglalt célok és elvárások ellenére a kerettanterv csak az általános iskolák 5. évfolyamán biztosítja a keretet, heti egy órában (a tánc és dráma órákkal megosztva) a hon- és népismeret óra oktatásához. Középiskolában pedig a Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv említett céljait különböző tantárgyi keretek között (magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, művészetek, osztályfőnöki óra) kell teljesíteni. A szerző kiemeli, hogy a természettudományos tantárgyak és a testnevelés órák megemelkedett száma miatt gyakorlatilag nincs órakeret egy olyan önálló tantárgy oktatására, amely a népi kultúra megismertetésével foglalkozik a középiskolákban (p. 152). Jelen recenzió írója fontosnak tartja, hogy Bordásné Gyuris tanulmánya felhívja a figyelmet arra az ellentmondásra, amely a néprajz / népművészet oktatása és társadalmi, oktatáspolitikai megítélése között feszül. A néprajz, a népművészet, a hagyományok iránt fokozott a társadalmi érdeklődés és a Nemzeti Alaptanterv alapján az oktatáspolitikai is hangsúlyosan kezeli a kultúra ezen területeit. Ezzel szemben a néprajz / népművészet önálló, középiskolai kerettantervben történő oktatása továbbra sem tekinthető megoldottnak (p. 182).

Bordásné Gyuris, Katalin (2018). Innovatív módszerek a népművészet oktatásában – Módszertani útmutató egyetemi hallgatóknak. In Bihari Nagy Éva (Ed.), *Örökség és oktatás. Studia folkloristica et ethnographica* 80. (pp. 143-187). Debrecen.

# THE SITUATION OF TEACHING FOLKLORE AND FOLK ART IN SECONDARY SCHOOLS BASED ON THE STUDY ENTITLED *INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FOLK ART* WRITTEN BY KATALIN BORDÁSNÉ GYURIS

Andor Maruzsenszki, student, University of Szeged, Department of Ethnography and Cultural Anthropology, Specialization in Dance Folkloristics and Dance Anthropology, Faculty of Humanities and Social Sciences

## **Abstract:**

Based on the study by Katalin Bordásné Gyuris entitled *Innovative methods in the teaching of folk art*, this article presents the state of the art of teaching ethnography / fine arts in secondary schools.

**Keywords:** ethnography and homeland studies, folklore

## **1. THE RELATIONSHIP OF AUTHOR TO THE TOPIC, A BRIEF INTRODUCTION TO THE STUDY**

Career socialization efforts to help students learn the teaching profession, such as mentoring, are key tasks in today's teacher training policy. In addition to problems related to discipline and organization, the main challenges faced by early career teachers include methodological preparation, a diverse methodological culture, and a lack of adaptability. The mentor teacher can use his or her knowledge and experience to help the student through the initial difficulties and overcome problems with teaching. The author of the study, as a teacher of folk arts, was confronted with a lack of literature describing folk art education during their mentor training. To fill this gap, in her paper, the author provides methodological guidance for teaching folk art to university students (Bordásné Gyuris, 2018, pp. 143–187).

The structure of the study follows the *hypothesis - analysis - synthesis* method. First of all, the literature related to the topic as well as the historical antecedents of the teaching of ethnography and folk art in secondary schools in Hungary and abroad are presented, followed by the possibilities and legal framework for folk art education today. In the second main part of the text, the Kós Károly Secondary School of Art is examined, particularly in view of the fact that folk art has been taught as a separate subject at the school since 1992. The third major topic, after a brief introduction to teaching methods and procedures, focuses on the use of modern, innovative methods. In this section, the author uses research results and his own experience to illustrate how modern teaching methods and techniques can be applied within the framework of folk art education based on the transmission of tradition.

## 2. INTERNATIONAL OUTLOOK

In the first third of the paper, the author states that the debate regarding the inclusion of ethnography and folk art in the curriculum goes back centuries. According to the author of the study, the document adopted by the General Assembly of UNESCO in 1989, which recommended the protection of traditional culture and folklore to the international community, is fundamental in this respect. The document defined the concept of intellectual assets, the ways of preserving these assets, and the possible forms, channels, and institutions for the transmission of folklore. The recommendation also identified the need for public authorities and legal instruments to protect folklore, as well as the need for international cooperation. The document stated that folklore is part of cultural heritage and that governments must ensure that it is protected, with special attention to the teaching of folklore in both curricular and extra-curricular settings. At the World Congress of the *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences* in 1998, the issues related to the transmission of folk culture and its education in schools were given a prominent place. As the author points out (Bordásné Gyuris, 2018, p. 146), in 2003, the 190 Member States of UNESCO adopted the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage at its XXXII General Assembly, in which the teaching of traditional folk culture and its methodology also played an important role.

## 3. BRIEF SUMMARY OF THE HISTORY OF ETHNOGRAPHY AND FOLK ARTS EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN HUNGARY

The author reviews the history of the teaching of Hungarian ethnography and folk art in secondary schools from the beginning of the 19th century. Through numerous examples, Bódisné Gyuris highlights and illustrates that secondary school and college students, with the help of their teachers, actively participated in the nationwide collection of folklore that took place in the 19th century and in competitions that encouraged the collection of folk art. Benedek Csaplár, a Piarist teacher in Szeged and Nyitra, collected folklore along with his students for Arnold Ipolyi, while students of the Reformed College in Marosvásárhely, led by their teacher Sámuel Szabó, created a collection of folk poetry consisting of about 900 items; in addition, a selection was published from the poems collected by students from Nagyszalonta as the last volume of the Hungarian Folk Poetry Collection. At the end of the 19th century, István Lázár, a teacher at Nagyenyed College, was the first to articulate the importance of folk culture in secondary school education. He asked his students to present the folklore and poetry of their hometowns in a written assignment. Following these examples from the 19th century, Bordásné Gyuris then presents the history of ethnography education in secondary schools in the 20th century. She emphasizes the role of the Folklore Fellows movement established in Helsinki in 1907, whose Hungarian section, led by Gyula Sebestyén, collected folk poetry with the involvement of several secondary schools in the country; she also mentions the private school founded in 1920 by the artist Álmos Jaschik, where folk decorative art was also included as part of the education in the spirit of Art Nouveau. The author describes in detail the efforts to introduce the teaching

of ethnography in secondary schools in the 20th century. The first unsuccessful attempt to recognize ethnography as an official secondary school subject was made by the Hungarian Ethnographic Society in 1919. In 1929, Sándor Solymossy, the first appointed professor of ethnography at the University of Szeged, urged the teaching of ethnography as a secondary school subject, citing English, Prussian, Scandinavian, and Finnish examples; however, in 1934, the curriculum prepared on the basis of Article XI introduced ethnography as a part of geography and not as a separate subject. The prominent ethnographers of the period, Sándor Bálint, István Tálasi, and István Györffy all took a stand for the importance of ethnography education. Sándor Bálint considered the knowledge of folk culture to be a foundation on which not only a subject but a whole system of secondary school studies could be built. In the period before the Second World War, the Institute of Regional and Ethnographic Research took the initiative to organize landscape and ethnographic research for secondary school students, which in 1941 resulted in a successful collection of 131 entries of high-quality ethnographic material. When discussing the post-war period, Bordásné Gyuris highlights the introduction of ethnography to the third-year curriculum of agricultural secondary schools, based on the textbook of Iván Balassa. Apart from this brief period, the teaching of ethnography remained within the framework of higher education. This situation was only partially changed by the educational reform of the second half of the 1970s, which introduced ethnography as an optional subject in the secondary school curriculum. In the section concluding the historical overview, which deals with the period following the regime change, the study emphasizes that in 1995 ethnography was given an important role in the requirements of the National Core Curriculum and was first included as a subject in the curriculum for public education in 2000 under the name “ethnography and homeland studies”. In the same year, the editorial board of the journal *Home Studies* also launched a column entitled *School and Homeland Studies*, which aims to provide professional and methodological assistance for the education of young people in the field of homeland studies.

#### 4. THE STATE OF ETHNOGRAPHY/FOLK ARTS EDUCATION IN THE RECENT PAST

In the chapter of Bordásné Gyuris’s study entitled *The education of folk art – legal background* (pp. 150–154), the author emphasizes that the 2012 National Core Curriculum, which provided the legal framework for the education of folk art, assigns an important role to the development of national tradition and national consciousness, placing significant emphasis on the development of a sense of identity associated with the nation and the homeland in a narrower and wider sense. The legislation subordinated the teaching of homeland and ethnic studies in grades 5-8 of primary school to these objectives. Of the literacy areas of the National Core Curriculum, the subject of homeland and ethnic studies, part of the area of study referred to as *man and society* in the document, includes the major historical elements of Hungarian national culture, Hungarian folk tradition, as well as the cultural memories, customs, and cultural presence of the nationalities living in Hungary. In a 2014 amendment, the Ministry of Human Resources included national

consciousness and patriotic education among the general development areas and educational goals. On the basis of the amendment, the competencies of secondary school pupils – i.e., high school, vocational secondary school, and vocational school – include knowledge of the annual cycle of festivals based on folk traditions and religious roots, the ability to recall certain significant elements and characteristics of Hungarian folk culture, the importance of local history, the importance of national and ethnic cultures and respect for the traditions of different peoples and cultures. According to the study, the curriculum places emphasis on the development of social and civic competencies to develop a sense of national identity and attachment to the country and Europe based on realistic foundations and knowledge. Despite the objectives and expectations summarised by Bordásné Gyuris, the framework curriculum<sup>1</sup> only makes provisions for teaching national and folk studies in primary school in grade 5 in one lesson per week (which is shared with dance and drama). In secondary school, the objectives of the National Core Curriculum and the framework curriculum must be met in regard to the different subject areas (Hungarian language and literature, History, Geography, Arts, Class teacher lessons, etc.). Due to the increased number of science subjects and physical education classes, there is practically no time available to teach a separate subject on ethnography / folk arts in secondary schools (p. 152). The author of this review considers it of utmost importance that the study by Bordásné Gyuris draws attention to the contradiction between the teaching of ethnography / folk arts and the social and educational policy perceptions surrounding it. There is an increased social interest in ethnography, folk art, and traditions, and the National Curriculum also emphasizes these areas of culture in education policy. In contrast, the teaching of ethnography and fine arts as a separate subject in the secondary school curriculum is still not considered to be a solution (p. 182).

Bordásné Gyuris, Katalin (2018). Innovatív módszerek a népművészet oktatásában – Módszertani útmutató egyetemi hallgatóknak. In Bihari Nagy Éva (Ed.), *Örökség és oktatás. Studia folkloristica et ethnographica* 80. (pp. 143–187). Debrecen.

.....  
<sup>1</sup> A document containing specific policies and objectives for the education system of a country or region. The framework curriculum is generally comprehensive in nature and sets out learning objectives and their content, as well as timing and methodology at different levels. It serves as a guide for educational institutions to ensure that students receive a coherent, consistent and effective education.





**Balogh János**

egyetemi hallgató, SZTE BTK Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék,  
Táncfolklorisztika – táncantropológia szakirány

**Benedek Judit**

gyógytornász, Bárányfelhő Fejlesztő és Terápiás Központ

**Bogáti Fanni**

modern tánctanár, szakvezető, Burattino Alapítvány Bailart Táncos Szakképzés

**Maruzsenszki Andor**

egyetemi hallgató, SZTE-BTK Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék

**Ónodi Béla DLA**

egyetemi tanár, Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

**Sándor Ildikó PhD**

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

**Szabó Bence**

egyetemi oktató, fizioterapeuta, Magyar Táncművészeti Egyetem,  
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**Szitt Melinda**

mesteroktató, Magyar Táncművészeti Egyetem, Klasszikus Balett Tanszék

**Ujvári Hedvig PhD**

habil. egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem,  
Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet

**Ujvári Milán**

egyetemi gyakornok, táncművész, koreográfus,  
StrongFirst I. Kettlebell instruktork, Magyar Táncművészeti Egyetem,  
Moderntánc és Színházi Tánc Tanszék

AUTHORS

**János Balogh**

MSC student, University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences,  
Department of Ethnography and Cultural Anthropology, Specialization in Dance  
Folkloristics and Dance Anthropology

**Judit Benedek**

physiotherapist, Bárányszínház Development and Therapy Centre

**Fanni Bogáti**

modern dance teacher, Burattino Foundation Bailart Dance Training

**Andor Maruzsenszki**

student, University of Szeged, Department of Ethnography and Cultural  
Anthropology, Specialization in Dance Folkloristics and Dance Anthropology,  
Faculty of Humanities and Social Sciences

**Béla Ónodi DLA**

professor, Department of Folk Dance, Hungarian Dance University

**Ildikó Sándor PhD**

associate professor, Department of Folk Dance, Hungarian Dance University

**Bence Szabó**

visiting lecturer, physiotherapist, Department of Pedagogy and Psychology,  
Hungarian Dance University

**Melinda Szitt**

master trainer, Department of Classical Ballet, Hungarian Dance University

**Hedvig Ujvári**

PhD, habil. associate professor, Institute of Communication and Media Sciences,  
Péter Pázmány Catholic University

**Milán Ujvári**

trainer, dance artist, choreographer, StrongFirst I. Kettlebell instructor, Department  
of Modern and Theater Dance, Hungarian Dance University



Magyar  
Táncművészeti  
Egyetem