

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2025 6. évfolyam 2. szám
Vol. 6. Issue 2. 2025



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem folyóirata

Dance and Education
Journal of the Hungarian Dance University

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

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

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. habil. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Vera Amorim PhD

Dr. Asztalos Réka PhD

Dr. Balogh Brigitta

Prof. Dr. Bolvári-Takács Gábor PhD

Dr. Eck Júlia PhD

Dr. Gara Márk PhD

Dr. Sándor Ildikó PhD

Dr. Szente Dorina PhD

Dr. Tongori Ágota PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc, az MTA rendes tagja

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

Prof. Dr. Johanna Hopfner DSc, Karl-Franzens-Universität, Graz

Dr. habil. Tomáš Kasper PhD, Technická Univerzita v Liberci

Prof. Dr. Christine Mayer DSc, Universität Hamburg

Prof. Dr. Simonetta Polenghi DSc, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera DSc, Europa-Universität Flensburg

Nyomdai előkészítés / DTP: Kánvási Krisztián

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Toptsi Eftim, Jamil

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

D épület 225., telefon: +36 1 273 3453

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (online)

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

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

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tanulmányok / Papers

<i>Almásy Csilla, Soltész-Várhelyi Klára, Rusinné Fedor Anita:</i> A magyar professzionális néptáncművészek sérülésmintázata.....	3–18.
<i>Csilla Almásy, Klára Soltész-Várhelyi, Anita Rusinné Fedor:</i> Injury patterns among Hungarian professional folk dancers.....	19–34.
<i>Láng Éva, Gortva János:</i> A tánc oktatásának helye és szerepe a magyar köznevelés testnevelés-történetében (1868–2024).....	35–52.
<i>Éva Láng, János Gortva:</i> The Place and Role of Dance in the History of Physical Education in Hungarian Public Schools (1868–2024).....	53–73.
<i>Marisa Joana Berg:</i> Virtuális közösségek az Instagramon. Táncos anyák identitásképzése, diskurzusai és társadalmi megjelenése.....	75–89.
<i>Marisa Joana Berg:</i> Virtual Communities on Instagram: Identity Formation, Discourses, and Social Practices of Dancing Mothers.....	91–105.
<i>Lili M. Rampre, Valerie Wehrens:</i> Építési terület. A digitális környezetben adott visszajelzés és a <i>TakeMoreCare</i> mint a művészeti diskurzivitás platformja.....	107–130.
<i>Lili M. Rampre, Valerie Wehrens:</i> Construction Site: On Feedback in Digital Environments and <i>TakeMoreCare</i> as a Site for Artistic Discoursivisation.....	131–152.

Szemle / Review

<i>Oláh Nóra:</i> Mit lehet tudni a magyar körtáncokról? Martin György <i>The Hungarian Circle Dance and Its European Relations</i> című kötetének recenziója.....	153–155.
<i>Nóra Oláh:</i> What is There to Know About Circle Dance? A Review of the Book <i>The Hungarian Circle Dance and Its European Relations</i>	157–159.

A MAGYAR PROFESSZIONÁLIS NÉPTÁNCMŰVÉSZEK SÉRÜLÉSMINTÁZATA*

Almásy Csilla, PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi
Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola

Soltész-Várhelyi Klára, tanársegéd, Pázmány Péter
Katolikus Egyetem, Pszichológia Intézet

Rusinné Fedor Anita, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Egészségtudományi Kar,
Szociális és Társadalomtudományi Intézet, Társadalomtudományi
és Szociális Munka Tanszék

Absztrakt

A folyamatosan magas fizikai terhelés és a nem kielégítő regeneráció következtében a mozgásszervi fájdalmak és sérülések előfordulása magas a táncosok körében. Kutatásunk célja az volt, hogy feltérképezzük a magyar hivatásos néptáncművészek körében előforduló leggyakoribb fájdalmakat és sérüléseket és hogy megvizsgáljuk azok összefüggését a táncosok pelvico-lumbális funkciójával. 96 professzionális táncművész töltötte ki standardizált kérdőívünket az elmúlt egy év során tapasztalt fájdalom és sérülés tekintetében, illetve huszonnégy táncos vett részt fizikális felmérésen. A fizikális vizsgálaton a KLAT (térdemeléssel hasizom) és ASLR (aktív nyújtott lábemeléssel) tesztet végeztük el a pelvico-lumbális stabilitás mérésére. A vizsgált csoportban az elmúlt egy évben a leggyakoribb sérülések és fájdalmak a bokát (18,8%, 32,3%), a térdet (16,7% és 37,5%) és a derekat (12,5% és 38,5%) érintették. Az ASLR teszt szignifikáns, pozitív összefüggést mutatott a boka- és/vagy térd-sérülésekkel ($r = 0,50$, $p = 0,007$). Következtetésként megállapíthatjuk, hogy az alsó végtagi sérülések és a derékfájdalom előfordulása kiemelkedően magas a magyar néptáncosok körében. A boka- és térd-sérülések összefüggést mutatnak a csökkent pelvico-lumbális stabilitással.

Kulcsszavak: néptánc, bokasérülés, térd-sérülés, pelvico-lumbális kontroll, törzsstabilitás

1. BEVEZETÉS

A táncosok erős fizikai és mentális terhelésnek vannak kitéve, e tekintetben hasonlóak a versenysportolókhoz (Koutedakis & Jamurtas, 2004; McCormack et al., 2018). Szinte minden héten vagy hetente akár többször is előadásai vannak, melyekre napi szintű próbákkal és tréningekkel kell készülniük, tulajdonképpen egész évben versenyformában kell lenniük (Fauntroy et al., 2020; Koutedakis, 2000). Az extrém

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2025. július 1-én érkezett szerkesztőségünkbe.

magas terhelés, a szükséges pihenőidő és regeneráció hiánya és az ezekkel is összefüggő mentális nyomás miatt a sérülések előfordulása rendkívül magas: a professzionális táncosok körülbelül 90%-a szenved sérülést a karrierje alatt (Pollitt & Hutt, 2021) és körülbelül 50%-uknak van tartós vagy kiújuló fájdalma (Crookshanks, 1999; Negus et al., 2005). A leggyakrabban érintett testrészek az alsó végtagi ízületek (boka, térd) (Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024), és az ágyéki gerinc (Angoules et al., 2018; Imhof et al., 2025; Kochman et al., 2024; Swain et al., 2019), de a különböző táncstílusoknál más testrészek is áldozatul eshetnek, így például a hiphop táncosoknál a felső végtagi (váll-, könyök-, csukló-) sérülések is gyakoriak (Deu, 2020).

Smith és munkatársai (2015) 2000 professzionális és amatőr balett-táncos sérülési adatait elemezték szisztematikus áttekintő tanulmányukban és azt találták, hogy a sérülések 66% túlterheléses sérülés. Ugyanez az adat a professzionális táncosokra szűkítve 57%. Campbell és munkatársai (2019) irodalmi áttekintésükben hasonlóképpen arra jutottak, hogy a túlterheléses sérülés a leggyakoribb a balett-táncosok között. Junge és munkatársai (2024) szintén vizsgálták a hivatásos balett-táncosok körében előforduló sérüléseket és azok körülményeit és eredményeik szerint a sérülések közel fele fokozatosan kialakuló, túlterheléses sérülés, míg a hirtelen kialakuló, akut sérülések aránya körülbelül 20%.

A mozgásszervi sérülések kialakulása több okra is visszavezethető, a leggyakoribb fiziológiás tényezők a hipermobilitás, a fáradtság, a túlterhelés, a neuromuszkuláris diszfunkciók, a törzs- és az alsó végtagi izmok gyengesége (Campbell et al., 2019). Tekintettel arra a tényre, hogy az alsó végtagi sérülések a leggyakoribbak a táncosok között, számos kutatás foglalkozik a lehetséges okok feltárásával. Az egyik legtöbbször vizsgált összefüggés a törzsstabilitás és az alsó végtagi sérülések kapcsolata (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007). Biernacki és munkatársai (2021) az alsó végtagi sérülések leggyakoribb okait tárgyaló tanulmányok szisztematikus áttekintésében azt az eredményt találták, hogy a gyenge törzsstabilitás szignifikáns szerepet játszik a sérülések kialakulásában a professzionális balettművészek között. Fadaei és munkatársai (2021) sportolókon végzett kutatásukban egy speciális mozdulat, a felugrásból leérkezés közben vizsgálták a pelvico-lumbális kontroll szerepét a leérkezés kinematikájában és azt találták, hogy a gyenge törzskontroll összefüggést mutat a kevésbé hatékony talajfogással és a megváltozott izomaktivációs mintával, ami potenciális forrása lehet a sérüléseknek, kifejezetten a térd-sérülésnek. Zazulak és munkatársai (2007) szintén sportolók körében végeztek hasonló vizsgálatokat és ugyanarra az eredményre jutottak, mely szerint a törzs gyengébb neuromuszkuláris kontrollja növelheti az alsó végtagi sérülések kockázatát.

Panjabi (2003) klasszikus modellje szerint a gerinc stabilitását három alrendszer integrált működése biztosítja: a passzív alrendszer (csontos elemek, ízületek), az aktív alrendszer (az izmok és inaik) és a neurális kontrollt biztosító alrendszer. Ezek közül a medence és a lumbális gerinc körüli izmok megfelelő neuromuszkuláris kontrollja az egyik kulcstényező a stabilizációban, kiemelten a végtagmozgások közben. Ráadásul ezeknek az izmoknak a végtagmozgást létrehozó izmok bekapcsolása előtt aktiválódniuk kell, hogy biztosítsák a törzs stabilitását a mozgások közben (Hodges & Richardson, 1997; Hodges & Richardson, 1998). Napjainkban

a pelvico-lumbális kontroll mérésére rendkívül fejlett technikai eszközök állnak rendelkezésre, úgy, mint 3D mozgásanalizáló rendszerek (motion capture system), elektromiográfiás (EMG), ultrahang-, mágneses rezonancia (MRI) és komputertomográfiás (CT) vizsgálatok. Ezek az eszközök azonban kevésbé könnyen elérhetők a mindennapi gyakorlatban, mint például a sportegyesületeknél vagy a jelen kutatásban is szereplő táncársulatoknál. Könnyen alkalmazható tesztek (Luomajoki et al., 2007) és kisebb eszközök (Richardson et al., 1992) állnak rendelkezésre a törzskontroll mérésére a fenti technikai eszközökkel nem rendelkező helyszíneken.

A magyar néptáncnak rendkívül gazdag és változatos mozgásanyaga van, némely mozdulata kifejezetten atletikus képességeket kíván. Erőteljes lábmunka jellemzi, rengeteg ugrással, lábgesztussal, sokszor fejmagasságig történő láblendítéssel. Emelések, mély guggolások és törzshajlítások is előfordulnak, sokszor meglehetősen gyors zenére. Mindezek biomechanikailag erősen terhelik az alsó végtag és a gerinc ízületeit, melynek következtében a magyar néptánc művészek nagy kockázatnak vannak kitéve az alsó végtagi sérülések és a derékfájdalom tekintetében.

2. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásunk célja a leggyakoribb sérülések és fájdalmak felderítése a magyar hivatásos néptánc művészek között, illetve annak vizsgálata, hogy azok milyen fiziológias tényezőkkel állhatnak összefüggésben, kifejezetten a pelvico-lumbális kontrollra tekintettel. A kutatás hipotézisei ez alapján az alábbiak voltak:

H1 – Tekintettel a magyar néptánc intenzív és megterhelő lábmunkájára és azokra a korábbi eredményekre, melyek szerint a táncosok között az alsó végtagi sérülés a leggyakoribb (Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024), első hipotézisünk, hogy a magyar hivatásos néptánc művészek között az alsó végtagi sérülések előfordulása a legnagyobb.

H2 – Feltételezzük, hogy az életkor előrehaladtával a sérülések száma nő, tekintettel azokra a korábbi eredményekre, melyek szerint a táncosok sérüléseinek nagy része túlterheléses sérülés (Campbell et al., 2019; Junge et al., 2024; Smith et al., 2015).

H3 –Biernacki és munkatársai (2021), Fadaei és munkatársai (2021), valamint Zazulak és munkatársai (2007) eredményeire alapozva szintén feltételezzük, hogy az alsó végtagi sérülések előfordulása magasabb azoknál a táncosoknál, akik gyengébben teljesítenek a pelvico-lumbális stabilitást mérő teszteken.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

3.1. Minta és mintavételi eljárás

Keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk a magyar professzionális néptáncművészek körében 2024 márciusa és júniusa között. A kutatásetikai engedély száma: TUKEB BM/819-1/2024. Jelenleg négy hivatásos társulat működik Magyarországon, körülbelül 130 fő táncművésszel, akiket a társulatvezetőknek küldött írásbeli megkereséssel értünk el. A beválasztási feltételek az alábbiak voltak: 18 év feletti életkor, magyar anyanyelv és teljes foglalkoztatás táncművészként. Kizárási ok volt a fizikális felmérés időpontjában fennálló súlyosabb fájdalom vagy sérülés, esetleg

orvosi kezelés. A kutatás kérdőíves lekérdezésből és fizikális felmérésből állt. A kérdőívben demográfiai adatokra, a táncsal összefüggésben tapasztalt, komolyabb sérülésre és fájdalmakra kérdeztünk rá. A fizikális vizsgálat során a pelvico-lumbális kontrollt mértük. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, a táncművészeket tájékoztattuk, hogy részvételüket bármikor, indokolás nélkül megszakíthatják.

A kérdőívet 96 táncművész töltötte ki, ezzel a teljes populáció körülbelül 74%-át sikerült elérnünk. A fizikális vizsgálatot egy kisebb csoporton, 24 táncossal tudtuk elvégezni. A fizikális vizsgálatra való jelentkezés szintén önkéntes volt. A nemek megoszlása kiegyenlítettnek mondható, ami összhangban áll a táncműfaj páros jellegével: 46 férfi (47.9%) és 50 női (52.1%) táncos töltötte ki a kérdőívet. A kitöltők átlag életkora 29,9 év ($SD = 8,5$, min. 19 év, max. 51 év). A kitöltők átlagosan 21,5 éve táncolnak ($SD = 8,6$, min. = 6 év, max. = 43 év). A professzionális táncgyakorlatat 3 hónaptól 39 évig terjed, átlagosan 9,1 év győri tapasztalattal rendelkeznek a válaszadók ($SD = 8.8$). A végzettség tekintetében 73 fő rendelkezik egyetemi végzettséggel (76%), 23 fő egyébi, táncszakmai végzettséggel (24%). A fizikális vizsgálatban részt vevő almintá demográfiai jellemzői nem különböznek jelentősen a teljes mintától. A teljes minta és az almintá leíró statisztikája az 1. táblázatban látható.

1. táblázat: A minta leíró statisztikája

		Teljes minta (N = 96)		Fizikális vizsgálat (n = 24)	
Jellemzők		n	%	n	%
Nem					
	férfi	46	47,9	10	41,7
	nő	50	52,1	14	58,3
Iskolai végzettség					
	egyetemi oklevél	73	76,0	17	70,8
	egyébi képesítés	23	24,0	7	29,2
Jellemzők		M	SD	M	SD
Életkor (év)		29,9	8,5	31,1	8,4
Táncgyakorlat (év)		21,5	8,6	20,4	8,9
Professzionális táncgyakorlat (év)		9,1	8,8	9,9	8,9

3.2. Mérészközök

Standardizált, online kérdőívvel történt a demográfiai információk gyűjtése és annak felmérése, hogy milyen mozgásszervi sérülést és fájdalmat tapasztaltak a táncosok a karrierjük és az elmúlt egy év során, amely jelentős mértékben korlátozta vagy megakadályozta a táncos tevékenységet hosszabb időn keresztül. Hogy a válaszadók el tudják különíteni a fájdalmat és a sérülést, azokat a következőképpen definiáltuk. Sérülés: hirtelen erőbehatás miatt bekövetkező esemény, mint pl. egy bokaficam vagy egy izomhúzódás. Fájdalom: hosszabb idő alatt, fokozatosan kialakuló vagy hosszabb ideig jelen lévő kellemetlen érzés, mint pl. a derékfájás, csípőfájdalom. A táncosok egy listából választották ki, hogy mely testrészeik sérültek vagy hol tapasztaltak fájdalmat a megjelölt időszakban. Több testrész jelölése is megengedett volt.

A fizikális vizsgálat során a pelvico-lumbális kontrollt a térdemeléssel hasizomteszt (KLAT = Knee Lift Abdominal Test) és az aktív nyújtott lábemeléssel teszt (ASLR = Active Straight Leg Raise) vizsgáltuk, mely során a megfigyelt terület mozgásait a Pressure Biofeedback Unit (PBU – 1. ábra) nyomásmérő eszköz segítségével monitoroztuk.

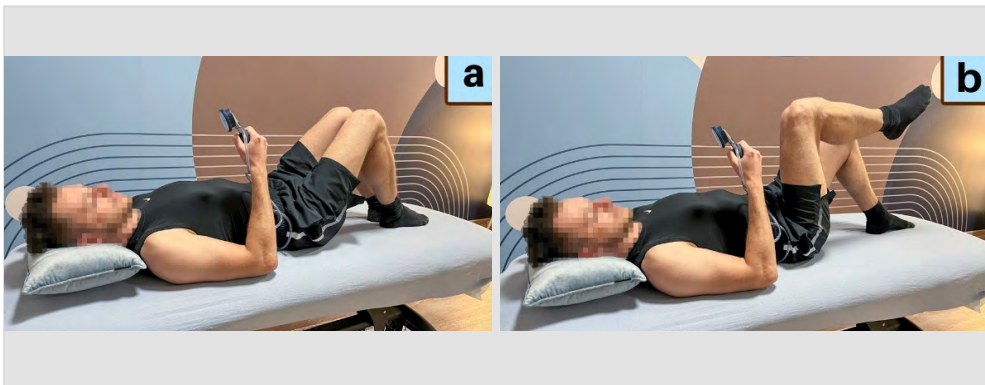


1. ábra: Pressure Biofeedback Unit (PBU – Stabilizer®, Chattanooga Group, Inc., Hixson, TN, USA)

A core-stabilitást háton fekvő helyzetben, a szagittális síkban végzett csípőmozgás során mértük, ahol hajlított térdel (KLAT) és nyújtott térdel (ASLR) kellett végrehajtani a csípőflexiót, mely közben megfigyeltük, mennyire képes kontroll alatt tartani a táncos a pelvico-lumbális területet. A méréshez egy speciális nyomásmérő eszközt, az úgynevezett Pressure Biofeedback Unitot (PBU – Stabilizer®, Chattanooga Group, Inc., Hixson, TN, USA) használtuk, melyet Richardson és munkatársai (1992) alkalmaztak először ebből a célból és amely Crasto és munkatársai (2019) tanulmánya alapján alkalmasnak bizonyult a pelvico-lumbális terület kontrolljának

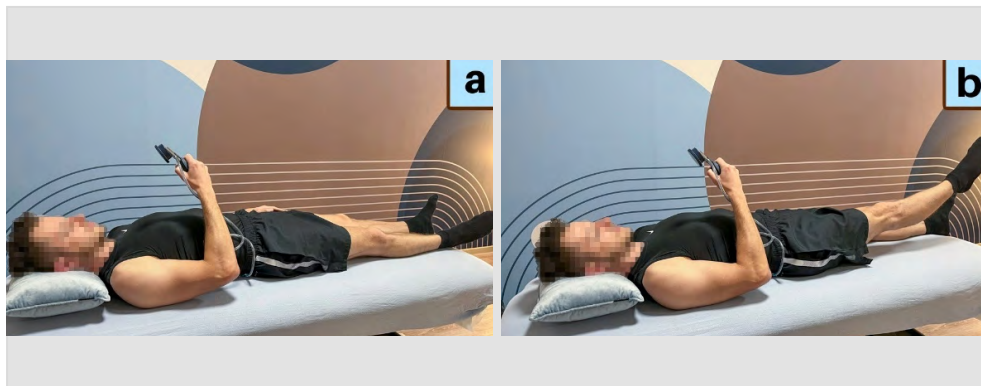
vizsgálatára. Az eszköz egy háromosztatú, merevfallú, felfújható párnából, egy nyomásmérő eszközből és a kettőt összekötő rugalmas csőből áll. Vizsgálatunk során a nyomásmérő eszközt vízszintesen helyeztük el a táncosok dereka alá úgy, hogy a párna alsó szegélye a hátsó felső csípőtőviseket (SIPS) összekötő vízszintes vonalban legyen. A párnát 40 Hgmm-es kiindulási értékre fújtuk fel. Kértünk két légvételt, hogy a lehető legtermészetesebb helyzetben feküdjenek, majd a párnanyomást újraigazítottuk a kiindulási értékhez. Ezután a táncosok háromszor hajtották végre a lábemelést úgy, hogy a nyomásmérőt a kezükben tartva figyelemmel kísérhették a nyomásváltozást. Így volt lehetőségük a mozdulat közbeni stabilizáció megfigyelésére, pontosítására. Ezt követően a nyomásmérőt elvettük és a negyedik végrehajtás eredményét rögzítettük, melyet már belső kontrollal kellett végrehajtaniuk. A teszt célja az volt, hogy a mozdulat végrehajtása során a lehető legkisebb eltérés történjen a kiindulási nyomásértéktől. A nyomás csökkenése az ágyéki gerinc extenzióját vagy a medence előrebillenését feltételezi, míg a nyomás növekedése az ágyéki gerinc flexióját vagy a medence hátrabilenését. A gerinc teljes mozdulatlansága, rigiditása a mozgások során nem természetes, de korábbi tanulmányokban azt tapasztalták, hogy a megfelelő neuromuszkuláris kontrollal rendelkező egyének képesek megtartani a neutrális vagy neutrálishoz közeli helyzetet az alsó végtag mozgatása során (Jull et al., 1993). Hogy elkerüljük a különböző eszközökből adódó mérési eltéréseket, ugyanazt az eszközt használtuk minden táncos esetében. A méréseket is ugyanaz a – több mint tízéves szakmai tapasztalattal rendelkező – gyógytornász-fizioterapeuta végezte. A feladatokat a mérés előtt bemutattuk és elmagyaráztuk a táncosoknak.

A térdemelés hasizomteszt (KLAT) egy rövid teherkaros csípőflexió során vizsgálta a lumbális gerinc mozgáskontrollját. A táncosok háton fekvő helyzetben, hajlított térddel helyezkedtek el, innen kellett az egyik lábat, hajlított térddel megemelni körülbelül 90 fokos csípőflexiós helyzetig (2. ábra), majd visszatenni a lábat az asztalra, miközben meg kellett tartani a medence és az ágyéki gerinc neutrális pozícióját. A PBU a derék alá volt helyezve a korábban leírt módon. A mozdulat során a kiindulási nyomásértéktől (40 Hgmm) való eltérést figyeltük.



2. ábra: Térdemeléses hasizomteszt (KLAT). a) Kiinduló helyzet. b) Tesztmozdulat

Az aktív lábemeléssel teszt (ASLR) szintén a pelvico-lumbális stabilitást méri, hasonló módon, de hosszú teherkaros, szagittális síkban végzett csípőmozgás közben. A kiinduló helyzet háton fekvés, teljesen nyújtott alsó végtagokkal. Innen kértük az egyik láb körülbelül 20 cm magasra történő emelését, majd az asztalra való visszaengedését (3. ábra). A PBU a fent leírt módon volt behelyezve a derék alá. A mozdulat során a 40 Hgmm-es kiindulási nyomásértéktől való eltérést figyeltük.



3. ábra: Aktív nyújtott lábemeléssel teszt (ASLR). a) Kiinduló helyzet. b) Tesztmozdulat

3.3. Alkalmazott statisztikai módszerek

A demográfiai jellemzők elemzését a kérdőívet kitöltő teljes mintán ($N = 96$) és a fizikális felmérésen részt vevők almintáján ($n = 24$) végeztük el. A teljes mintán vizsgáltuk a különböző testrészeket érintő, jelentősebb sérülések előfordulását a táncosok teljes karrierje során, illetve a jelentősebb sérülések és fájdalmak előfordulását az elmúlt egy év során. Mind a fájdalom, mind a sérülés tekintetében több testrész is jelölhető volt. A testrészek közötti összehasonlítást McNemar teszttel végeztük.

A mozgásszervi problémák korai megjelenésének bemutatásához a fájdalmak és sérülések előfordulását a 30 év alatti táncosoknál ($n = 57$) is vizsgáltuk, illetve azoknál is, akik professzionális karrierjük első három évében járnak ($n = 31$).

A viszonylag kisebb mintára való tekintettel a további elemzéseket a három leggyakrabban érintett testrészt (boka, térd, derék) tekintetében végeztük el. Spearman-korrelációval vizsgáltuk az életkor és a fájdalom és sérülés előfordulása közötti kapcsolatot. A nemek közötti különbségeket chi-négyzet próba segítségével vizsgáltuk.

A KLAT és ASLR tesztek eredményeit a fizikális vizsgálaton részt vevők almintáján elemeztük. A leíró elemzések után a kor és nem közötti különbségeket Spearman-korrelációval és Mann-Whitney U-teszttel vizsgáltuk. Spearman-korrelációt használtuk az elmúlt évben jelentkezett fájdalom vagy sérülés előfordulása és a KLAT és ASLR tesztek eredményei közötti összefüggés vizsgálatára. A kisebb vizsgálati mintára és a korlátozott elemzési lehetőségekre való tekintettel a boka- és/vagy térd-sérüléseket kombináltan hasonlítottuk össze a teszteredményekkel.

A statisztikai elemzéseket JASP 0.18.3 szoftverrel végeztük.

4. EREDMÉNYEK

Kérdőívünkben rákérdeztünk azokra a sérülésekre a teljes karrier során, amelyek jelentős mértékben, hosszabb időn keresztül korlátozták vagy megakadályozták a táncolást (2. táblázat). A táncosok jelentős része jelzett alsó végtagi sérülést. A legnagyobb prevalenciája a bokasérüléseknek van (44,8%). Valamivel kevesebb a térd-sérülések előfordulása (34,4%, $p = 0,096$) és a deréksérüléseké (31,3%, $p = 0,016$). Alsó végtagi izomsérülést a táncosok 18,8%-a jelzett ($p = 0,040$). Az egyéb testrészek (nyak, csípő, váll, felső végtagi izmok és hát) sérülései jelentősen kisebb mértékben fordultak elő ($p = 0,030$).

Amikor az időablakot az elmúlt egy évre szűkítettük, hasonló mintázatot figyeltünk meg (2. táblázat). A táncosok 10–20%-a jelzett a táncot korlátozó, jelentősebb boka-, térd- vagy deréksérülést az elmúlt egy év során. Az egyéb testrészek sérülései 10% alatti előfordulást mutatnak. Ezek az arányok nem változnak, ha a mintát megszűrjük a 30 év alattiakra, akiknél a térd-sérülések aránya 19,3%, a bokasérüléseké pedig 17,5%. Ugyancsak aggodalomra ad okot, hogy a professzionális karrierjük első három évében járó táncosoknál a térd-sérülések aránya 19,4%.

2. táblázat: Súlyosabb sérülések előfordulása a teljes karrier alatt és az elmúlt egy évben

Testrész	Sérülés a teljes karrier alatt	Sérülés az elmúlt egy évben		
	Teljes minta (N = 96)	Teljes minta (N = 96)	30 év alatti al minta (n = 57)	3 évnél kevesebb professzionális tapasztalat (n = 31)
Boka	44,8%	18,8%	17,5%	6,5%
Térd	34,4%	16,7%	19,3%	19,4%
Derék	31,3%	12,5%	8,8%	3,2%
Alsó végtagi izmok	18,8%	8,3%	8,8%	9,7%
Nyak	9,4%	7,3%	7,0%	3,2%
Felső végtagi izmok	7,3%	5,2%	3,5%	3,2%
Csípő	8,3%	3,1%	1,8%	3,2%
Hát	6,3%	2,1%	1,8%	0,0%
Váll	8,3%	1,0%	0,0%	0,0%

A sérülések mellett azokra a fájdalmas epizódokra is rákérdeztünk, melyek nagyobb mértékben korlátozták a táncosokat az elmúlt egy évben. Figyelemre méltó az az eredmény, hogy a táncosok több, mint egyharmada tapasztalt jelentős derék-, térd- és bokafájdalmat az elmúlt évben és ezek az előfordulások hasonlóan magasak a fiatalabb táncosok körében is, azaz a 30 év alatti és a professzionális karrierjük első három évében járó táncosoknál is. Ez utóbbi almintán különösen aggasztó a térdfájdalom prevalenciája, mely 45,2% (3. táblázat).

3. táblázat: Súlyosabb fájdalmak előfordulása az elmúlt egy évben

Testrész	Fájdalom az elmúlt egy évben		
	Teljes minta (N = 96)	30 év alatti al- minta (n = 57)	3 évnél kevesebb professzionális tapasztalat (n = 31)
Derék	38,5%	38,6%	29,0%
Térd	37,5%	40,4%	45,2%
Boka	32,3%	35,1%	32,3%
Alsó végtagi izmok	20,8%	22,8%	29,0%
Hát	19,8%	26,3%	22,6%
Csípő	17,7%	21,1%	19,4%
Váll	13,5%	17,5%	12,9%
Nyak	9,4%	10,5%	9,7%
Felső végtagi izmok	6,3%	5,3%	3,2%

A boka-, térd- és deréktáji fájdalom és sérülések elmúlt egy éves előfordulása tekintetében megvizsgáltuk a nemek közötti és életkori különbségeket is. Jelentősebb nemi különbséget csak a térd-sérülések tekintetében találtuk, $\chi^2(1, N = 96) = 7.08$ $p = 0,008$ $\phi = 0,27$, a férfiak hajlamosabbak az ilyen sérülésre (férfi: 47,8%, nő: 22,0%).

Spearman-korrelációval nem találtunk monoton összefüggést az életkor és az elmúlt évben előfordult fájdalom vagy sérülés között egyetlen testrészen sem. Az életkor előrehaladtával a fájdalmak és sérülések előfordulása növekedést mutat, a csúcst a 25–35 éves korosztályban éri el, majd utána egy jelentős mértékű csökkentést látunk a 35 év feletti táncosoknál (kivéve a deréktáji sérülés tekintetében) (4. táblázat).

4. táblázat: A boka-, térd- és derékfájdalom, valamint a boka-, térd- és deréktáji sérülések előfordulása életkor szerint

Életkor		Jelentős fájdalom az elmúlt egy évben			Jelentős sérülés az elmúlt egy évben		
	<i>n</i>	Boka	Térd	Derék	Boka	Térd	Derék
19–24	30	36,7%	30,0%	36,7%	16,7%	3,3%	10,0%
25–29	27	33,3%	51,9%	40,7%	18,5%	37,0%	7,4%
30–34	17	41,2%	35,3%	41,2%	23,5%	11,8%	5,9%
35–51	22	18,2%	31,8%	36,4%	18,2%	13,6%	27,3%

A fizikális vizsgálatban részt vevők ($n = 24$) almintájában 10 fő jelzett jelentősebb derékfájást, 9 fő jelentősebb boka- és/vagy térdfájdalmat. 5 táncos nem tapasztalt sem sérülést, sem fájdalmat a vizsgált időszakban.

A két, core-stabilitást vizsgáló teszt eredményeit figyelve látható, hogy a KLAT tesztet a kiindulási nyomásértéktől való jelentősen nagyobb eltéréssel, azaz jelentősen rosszabb eredménnyel teljesítették a táncosok, mint az ASLR tesztet. A két teszt eredményei az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat: A pelvico-lumbalis stabilitást mérő tesztek eredményei

Teszt	Eltérés Hgmm-ben*							
	0	1–2	3–5	6–10	10 felett	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max.</i>
	<i>n</i>							
KLAT ¹	2	10	7	3	2	3,75	3,47	14
ASLR ²	9	12	3	0	0	1,38	1,35	4

Megj.: $n = 24$. *A kiindulási értékhez (40 Hgmm) képest történt eltérés. ¹Knee Lift Abdominal Test – Térdemelés hasizomteszt. ²Active Straight Leg Raise – Aktív nyújtott lábemelés teszt.

Mind a KLAT, mint az ASLR tesztet a férfiak nagyobb kitérésekkel teljesítették, $U = 125,0$ $p = 0,001$ $\rho = 0,78$ és $U = 109,0$ $p = 0,017$ $\rho = 0,56$. Életkor tekintetében nem találtunk jelentősebb különbségeket.

Szignifikáns, erős, pozitív összefüggést találtunk a boka- és/vagy térsérülések és az ASLR teszt eredményei között ($r = 0,50$ $p = 0,007$), ami azt jelenti, hogy azoknál, akik jelentősebb boka- és/vagy térsérülést szenvedtek az elmúlt egy év során, nagyobb mértékű instabilitást mértünk. Nem találtunk azonban összefüggést a sérülések és a KLAT teszt eredményei között ($r = 0,16$ $p = 0,460$).

5. DISZKUSSZIÓ

5.1. Főbb eredmények értelmezése

Kutatásunk célja a magyar professzionális néptáncművészek körében előforduló leggyakoribb sérülések és fájdalmak feltérképezése és annak vizsgálata, hogy a sérülések mutatnak-e összefüggést a megváltozott pelvico-lumbális kontrollal. Standardizált kérdőívet és stabilitásteszteket alkalmaztunk ezen tényezők mérésére.

A kérdőívben rákérdeztünk a teljes karrier, illetve az elmúlt egy év alatt tapasztalt sérülésekre és fájdalmakra. Eredményeink azt mutatják, hogy a boka- és térsérülés a leggyakoribb a vizsgált populációban a teljes karrier és az elmúlt év során egyaránt. Ez az eredmény nem meglepő, ismerve a magyar néptánc gyors és intenzív lábmunkáját, és megegyezik a szakirodalomban található korábbi eredményekkel, mely szerint a bokasérülések a leggyakoribbak a különböző táncstílusokban (Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024). A sérülések előfordulását vizsgálva azt találtuk, hogy a magyar hivatásos néptáncosok közel fele szenvedett bokasérülést (44,8%) a karrierje során és közel egyharmaduk számolt be térd- (34,4%) és deréktáji (31,3%) sérülésről. A térsérülések kétszer olyan gyakoriak a férfi táncosok között (férfi: 47,8%, nő: 22,0%), ami azzal magyarázható, hogy a magyar néptáncban a férfiak sokkal intenzívebb lábmunkát végeznek. Az alsó végtagi izmok sérülése közepes mértékben jellemző (18,8%), míg a többi testrész sérülések viszonylag ritka, előfordulásuk kevesebb, mint a sérülések 10%-a. Éves vonatkozásban hasonló eredményeket láthatunk, a boka- (18,8%) és térsérülések (16,7%) a leggyakoribbak. A deréktáji sérülések is jellemzők (12,5%), a többi testrész sérülése viszont az elmúlt évben is 10% alatti arányban figyelhető meg. Ez a sérülési mintázat teljes mértékben megfelel a magyar néptánc mozgásanyagából adódó terhelésnek.

A fájdalomról csak az elmúlt egy évre vonatkozóan kérdeztük meg a táncosokat a visszaemlékezési torzítások elkerülése végett. Eredményeink szerint a derékfájdalom a leggyakoribb, a táncosok több mint egyharmada (38,5%) találkozik vele. Ez megegyezik azokkal a korábbi eredményekkel, melyek a derékfájdalom magas előfordulását írják le a táncosok között (Angoules et al., 2018; Imhof et al., 2025; Kochman et al., 2024; Swain et al., 2019). Úgy gondoljuk, ez összefüggésben lehet a becsapódással járó, intenzív lábmunkával, tekintve, hogy a magyar néptáncművészek meglehetősen kemény talpú lábbeliket (csizmát és karaktercipőt) használnak, amelyek talpa nem alkalmas az ütécscillapításra az ugrások során. A térd- (37,5%) és bokafájdalom (32,3%) elfordulása szintén magas, a táncosok egyharmada szenved ezektől, ami szintén összefüggésben lehet a sok, ún. high-impact (becsapódással járó) mozgással. A többi testrész jelentősen kevesebb fájdalmat produkált az elmúlt év során.

Összességében megállapíthatjuk, hogy első hipotézisünket sikerült igazolnunk, hiszen eredményeink szerint a boka- és térd sérülések a leggyakoribbak a magyar hivatásos néptáncművészek körében, ami a sok ugrással járó lábmunkával állhat összefüggésben. Ezzel szemben a felső végtag, a hát és a nyak lényegesen kisebb terhelésnek vannak kitéve.

Második hipotézisünk volt, hogy a sérülések és a fájdalmak előfordulása alacsonyabb a fiatalabb táncosok között és az életkorral együtt növekszik, tekintettel arra a tényre, hogy a táncosok körében a túlterheléses sérülések a legjellemzőbbek (Campbell et al., 2019). Ennek bizonyítására elemeztük a boka-, térd- és deréktáji sérülések és fájdalmak előfordulásának életkori különbségeit az elmúlt év során. Emellett megvizsgáltuk a sérülések és fájdalmak előfordulását a 30 év alatti és a professzionális karrierjük első három évében járó, fiatal táncosok körében is. Mindent összevetve, második hipotézisünket csak részben igazolták az eredmények.

Azt feltételeztük, hogy a fájdalom és a sérülések a kor előrehaladtával nőnek. Az eredmények szerint valóban növekedés figyelhető meg egy darabig, a 25–35 éves korcsoportban éri el a csúcst, majd onnan jelentős mértékű csökkenést látunk a 35 évesnél idősebb táncosok körében, kivéve a deréktáji sérüléseket, amelyek ez utóbbi korosztályban a leggyakoribbak. Az összes többi fájdalom és sérülés a fiatalabb korcsoportokra jellemző, leginkább a 25–29 évesekre, ahol a térdfájdalom (51,9%) és a térd sérülés (37,0%) igen magas, a derékfájdalom pedig a második legmagasabb (40,7%). A hipotézis szempontjából meglepő eredmény, hogy a 19–24 éves, fiatalabb korosztály egyharmada tapasztalt boka- (36,7%), térd- (30,0%) és derékfájdalmat (36,7%) a vizsgált időszakban, mely jelentősnek tekinthető. Összességében tehát a fájdalom és a sérülések előfordulása 19 éves kortól nő, de csak egy bizonyos pontig, utána, a 35. életév felett csökkenést figyelhetünk meg. Ez az eredmény azzal állhat összefüggésben, hogy a komolyabb sérülést vagy gerincproblémát elszenvedő táncosok korábban befejezik a pályafutásukat, így a vizsgálati csoportban található idősebb, tapasztaltabb táncosok azok a szerencsések, akik kevesebb sérüléssel és fájdalommal találkoztak. Thomas és Tarr (2009) vizsgálatukban hasonló eredményre jutottak és ők azzal magyarázták a jelenséget, hogy a tapasztaltabb táncosok korábban felismerik egy potenciális sérülés vagy erősebb fájdalom előjeleit és csökkentik a terhelést vagy megelőző intézkedéseket tesznek. Ezzel a feltételezéssel mi magunk is egyet tudunk érteni.

Hogy átfogóbb képet kapjunk a mozgásszervi problémák kialakulásának kezdetéről és a túlterhelés szerepéről, megvizsgáltuk a sérülések és fájdalmak előfordulását a 30 év alatti táncosok, illetve azok között, akik professzionális karrierjük első három évében járnak. A sérülések tekintetében azt találtuk, hogy a 30 év alattiak közel egyötöde jelzett boka- (17,5%) és térd sérülést (19,3%), de a karrierjük elején járónál is igen magas, 19,4% volt a térd sérülések előfordulása az elmúlt évben. Még meglepőbb eredményeket találtunk a fájdalom tekintetében a fiatalabb korosztályban: a 30 év alatti táncosok több mint egyharmada jelzett jelentősebb fájdalmat (térd: 40,4%, derék: 38,6%, boka: 35,1%). A karrierjük elején járók pedig rendkívül magas arányban, közel a felük számoltak be térdfájdalomról (45,2%), és közel egyharmaduk boka- (32,3%), derék- (29,0%) és alsó végtagi izomfájdalomról (29,0%). Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy a túlterhelés okozta fájdalom már egészen rövid időn belül tüneteket produkálhat, illetve, hogy más oka is lehet a

fájdalom korai megjelenésének. Másrésről pedig ezek az aggasztó eredmények a fiatal táncosok körében felhívják a figyelmet a sérülések és fájdalmak megelőzését célzó intézkedések, például stabilizáló gyakorlatok és regenerációt támogató technikák alkalmazására, illetve az elegendő regeneráció fontosságára.

Kutatásunkban fizikális felméréssel arra is kitértünk, hogy milyen funkcionális diszfunkciók lehetnek összefüggésben a boka- és/vagy térd sérülésekkel. Számos korábbi tanulmány rávilágított az alsó végtagi sérülések és a gyengébb pelvico-lumbális kontroll összefüggésére (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007), ezért harmadik hipotézisünk bizonyítására KLAT és ASLR tesztet végeztünk a táncosok egy kisebb csoportján és azok eredményeit összehasonlítottuk a táncosok által jelzett boka- és/vagy térd sérülések előfordulásával (a kisebb minta miatt összevontan elemeztük az alsó végtagi sérüléseket). Eredményeink szerint a rövid teherkaros (hajlított térdrel) végzett mozdulatot vizsgáló KLAT teszt nem mutatott összefüggést az alsó végtagi sérülésekkel. Ezzel szemben az ASLR teszttel szignifikáns, erős, pozitív összefüggést találtunk, azaz azon táncosok közül, akik az ASLR teszten rosszabbul teljesítettek, többen jeleztek boka- és/vagy térd sérülést az elmúlt évben.

Érdekesnek találtuk, hogy a KLAT teszttel nem tudtunk összefüggést kimutatni, annak ellenére, hogy az 5. táblában is látható eredmények szerint ezen a teszten lényegesen rosszabbul teljesítettek a táncosok, mint az ASLR teszten. Ugyanerre az eredményre jutottak Solana-Tramunt és munkatársai (2019) versenyúszók körében végzett vizsgálatuk során és ők a következő magyarázatot feltételezik, mellyel magunk is egyet tudunk érteni. A KLAT teszt során a kiinduló helyzetben a csípő 90 fokos flexióban van, melynek köszönhetően a hasfal izmai lazák, ami csökkenti az itt található izomorsók tenzióját, ami pedig kevésbé hatékony stabilizáló funkciót eredményez. Ezzel szemben az ASLR teszten a nyújtott lábak miatt a hasizmok nyújtottak, az izomorsók is aktívak, így a terület idegrendszeri kontrollja hatékonyabb.

Ezen túl egy másik lehetséges magyarázat, hogy az ASLR nyújtott lábas helyzete közelebb áll a táncosok funkcionális helyzetéhez (a függőleges álláshoz), így elképzelhető, hogy az idegrendszerük számára ismerősebb biomechanikai körülmények között kellett a tesztmozdulatot végrehajtaniuk.

Mindenesetre az ASLR teszttel való erős összefüggés igazolta harmadik hipotézisünket, mely szerint a csökkent pelvico-lumbális kontroll összefüggést mutat az alsó végtagi sérülésekkel és egyúttal megerősíti a korábban említett tanulmányok eredményeit (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007).

5.2. A kutatás korlátai

Kutatásunk egyik korlátja a mintánk kisebb mérete. Ennek oka, hogy jelenleg kevés, körülbelül 130 hivatásos néptáncművész tevékenykedik Magyarországon. Ebből 96 főt elértünk a kérdőíves lekérdezéshez, ami a teljes populáció körülbelül 74%-a. A fizikális vizsgálaton viszont csupán 24 fő vett részt, így az alacsony esetszám miatti alacsony statisztikai erő nem engedte erősebb összefüggések kimutatását.

A kutatás egy további korlátja volt, hogy a táncosok önbevallós kérdőívet töltöttek ki, így visszaemlékezési torzítást okozhatott, ha alul- vagy felülbecsülték a sérüléseket és fájdalmakat a megadott időtartamban.

Végül a kutatás egyik limitációja volt a keresztmetszeti elrendezése, mely nem tette lehetővé ok-okozati összefüggések feltárását.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink azt mutatják, hogy a boka-, térd- és deréktáji sérülések és fájdalmak a legjellemzőbbek a hivatásos magyar néptáncművészek között. Ezek a mozgásszervi problémák a 30 év alatti és a táncos karrierjük első három évében járó táncosok körében is megfigyelhetők, ami arra enged következtetni, hogy azok oka nem csak a hosszú időn keresztüli terhelés, illetve, hogy a túlterhelés már egészen korán adhat tüneteket. Vizsgálatunk során azt is felfedtük, hogy a csökkent törzsstabilitás összefüggést mutat az alsó végtagi sérülésekkel.

Mivel egy súlyosabb sérülés akár a táncos karrier idő előtti megszakadását is eredményezheti, kutatásunk eredményei olyan intézkedések bevezetésére ösztönzik a társulatokat, melyek felkészítik a táncosokat a néptáncjal járó speciális terhelésre, javítják a pelvico-lumbális stabilitást, támogatják a hatékonyabb regenerációt, mindezek által segítik a sérülések és fájdalmak kockázatának csökkentését és egy hosszabb és tartalmasabb művészi életpálya megélését.

Irodalomjegyzék

- Angoules, A. G., Dionyssiotis, Y., Angoules, G. A., Balakatounis, K. C., Panou, A., & Papathanasiou, J. (2018). An Epidemiological Study of Non-specific Low Back Pain in Non-professional Female Greek Classic Ballet Dancers. *Folia Medica*, 60(2), 248–253. <https://doi.org/10.1515/folmed-2017-0087>
- Biernacki, L. J., Straccioli, A., Fraser, J., Micheli, J. L., & Sugimoto, D. (2021). Risk Factors for Lower-Extremity Injuries in Female Ballet Dancers: A Systematic Review. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 31(2), e64–e79. <https://doi.org/10.1097/JSM.0000000000000707>
- Campbell, R. S., Lehr, M. E., Livingston, A., McCurdy, M., & Ware, J. K. (2019). Intrinsic modifiable risk factors in ballet dancers: Applying evidence-based practice principles to enhance clinical applications. *Physical Therapy in Sport*, 38, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2019.04.022>
- Campoy, F. A., Coelho, L. R., Bastos, F. N., Netto Júnior, J., Vanderlei, L. C., Monteiro, H. L., Padovani, C. R., & Pastre, C. M. (2011). Investigation of risk factors and characteristics of dance injuries. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21(6), 493–498. <https://doi.org/10.1097/JSM.0b013e318230f858>
- Crasto, C. F. B., Montes, A. M., Carvalho, P., & Carral, J. M. C. (2019). Pressure biofeedback unit to assess and train lumbopelvic stability in supine individuals with chronic low back pain. *Journal of Physical Therapy Science*, 31(10), 755–759. <https://doi.org/10.1589/jpts.31.755>
- Crookshanks, D. (1999). *Safe dance report III: The occurrence of injury in the Australian professional dance population*. Australia Dance Council. <https://ausdance.org.au/articles/details/safe-dance-report-3>
- Deu, R. S. (2020). Dance. In M. Khodaei, A. Waterbrook, & M. Gammons (Eds.), *Sports-related Fractures, Dislocations and Trauma* (pp. 853–856). Springer.

- Fadaei Dehcheshmeh, P., Gandomi, F., & Maffulli, N. (2021). Effect of lumbopelvic control on landing mechanics and lower extremity muscles' activities in female professional athletes: implications for injury prevention. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), 101. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00331-y>
- Fauntroy, V., Nolton, E. C., & Ambegaonkar, J. P. (2020). Health-related quality of life (HRQOL) measures used in dance: A systematic review. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 15(3), 333–342. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7296999/>
- Hodges, P. W., Richardson, C. A. (1997). Feedforward contraction of transversus abdominis is not influenced by the direction of arm movement. *Experimental Brain Research*, 114(2), 362–370. <https://doi.org/10.1007/pl00005644>
- Hodges, P. W., & Richardson, C. A. (1998). Delayed postural contraction of transversus abdominis in low back pain associated with movement of the lower limb. *Journal of Spinal Disorders*, 11(1), 46–56.
- Imhof, R., Fischer, T., Becker, D. (2025). Low Back Pain and Dance: A quantitative Analysis. *Journal of Dance Medicine & Science*, 1089313X251345943. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1089313X251345943>
- Jacobs, C. L., Hincapié, C. A., & Cassidy, J. D. (2012). Musculoskeletal injuries and pain in dancers: a systematic review update. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(2), 74–84. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22687721/>
- Jull, G., Richardson, C., Toppenberg, R., Comerford, M., & Bui, B. (1993). Towards a measurement of active muscle control for lumbar stabilisation. *Australian Journal of Physiotherapy*, 39(3), 187–193. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60481-5](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60481-5)
- Junge, A., Hauschild, A., Stubbe, J. H., & van Rijn, R. M. (2024). Health Problems of Professional Ballet Dancers: an Analysis of 1627 Weekly Self-Reports on Injuries, Illnesses and Mental Health Problems During One Season. *Sports Medicine*, 10(1), 79. <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00753-1>
- Kochman, M., Cmela, G., Kasperek, W., Guzik, A., & Drużbicki, M. (2024). Body Posture and Low Back Pain: Differences between Folk and Ballroom Dancers. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(2), 137. <https://doi.org/10.3390/healthcare12020137>
- Koutedakis, Y. (2000). „Burnout” in Dance the Physiological Viewpoint. *Journal of Dance Medicine & Science*, 4, 122–127. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Koutedakis, Y., & Jamurtas, A. (2004). The dancer as a performing athlete: physiological considerations. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 34(10), 651–661. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Lai, J. H. C., Fung, N. P. Y., Yeung, S. T. W., Siu, R. W. H., Pak, N. K., Surgenor, B., Yung, P. S. H., & Ling, S. K. K. (2022). Comparison of Dance-Related Foot and Ankle Injuries Among Pre-Professional Ballet, Contemporary, and Chinese Dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 26(2), 134–142. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.061522f>
- Luomajoki, H., Kool, J., de Bruin, E. D., & Airaksinen, O. (2007). Reliability of movement control tests in the lumbar spine. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 8, 90. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-8-90>

- McCormack, M. C., Bird, H., de Medici, A., Haddad, F., & Simmonds, J. (2018). The Physical Attributes Most Required in Professional Ballet: A Delphi Study. *Sports Medicine International Open*, 3(1), E1–E5. <https://doi.org/10.1055/a-0798-3570>
- Negus, V., Hopper, D., & Briffa, N. K. (2005). Associations between turnout and lower extremity injuries in classical ballet dancers. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 35(5), 307–318. <https://doi.org/10.2519/jospt.2005.35.5.307>
- Panjabi M. M. (2003). Clinical spinal instability and low back pain. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 13(4), 371–379. [https://doi.org/10.1016/s1050-6411\(03\)00044-0](https://doi.org/10.1016/s1050-6411(03)00044-0)
- Pollitt, E. E., & Hutt, K. (2021). Viewing Injury in Dancers from a Psychological Perspective: A Literature Review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 25(2), 75–79. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.061521a>
- Póvoa, A. R., Costa, C. M., Simões, S., Azevedo, A. M., & Oliveira, R. (2023). Irish Dancing Injuries and Associated Risk Factors: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6190. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126190>
- Richardson, C., Jull, G., Toppenberg, R., & Comerford, M. (1992). Techniques for active lumbar stabilisation for spinal protection: A pilot study. *The Australian journal of Physiotherapy*, 38(2), 105–112. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60555-9](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60555-9)
- Smith, P. J., Gerrie, B. J., Varner, K. E., McCulloch, P. C., Lintner, D. M., & Harris, J. D. (2015). Incidence and Prevalence of Musculoskeletal Injury in Ballet: A Systematic Review. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 3(7), 2325967115592621. <https://doi.org/10.1177/2325967115592621>
- Solana-Tramunt, M., Ortegón, A., Morales, J., Nieto, A., Nishishinya, M. B., & Villafañe, J. H. (2019). Diagnostic accuracy of lumbopelvic motor control tests using pressure biofeedback unit in professional swimmers: A cross-sectional study. *Journal of Orthopaedics*, 16(6), 590–595. <https://doi.org/10.1016/j.jor.2019.06.002>
- Sun, Y., & Liu, H. (2024). Prevalence and risk factors of musculoskeletal injuries in modern and contemporary dancers: a systematic review and meta-analysis. *Frontier Public Health*, 12, 1325536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1325536>
- Swain, C. T. V., Bradshaw, E. J., Ekegren, C. L., & Whyte, D. G. The Epidemiology of Low Back Pain and Injury in Dance: A Systematic Review. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 49(4), 239–252. <https://doi.org/10.2519/jospt.2019.8609>
- Thomas, H., & Tarr, J. (2009). Dancers’ perceptions of pain and injury: positive and negative effects. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(2), 51–59. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19508809/>
- Zazulak, B. T., Hewett, T. E., Reeves, N. P., Goldberg, B., & Cholewicki, J. (2007). Deficits in neuromuscular control of the trunk predict knee injury risk: a prospective biomechanical-epidemiologic study. *The American Journal of Sports Medicine*, 35(7), 1123–1130. <https://doi.org/10.1177/0363546507301585>

INJURY PATTERNS AMONG HUNGARIAN PROFESSIONAL FOLK DANCERS*

Csilla Almásy, PhD student, Faculty of Health Sciences,
Doctoral School of Health Sciences, University of Pécs

Klára Soltész-Várhelyi, assistant lecturer, Department of Psychology,
Pázmány Péter Catholic University

Anita Rusinné Fedor, professor, Department of Social Sciences and Social Work,
Faculty of Health Sciences, Institute of Social Sciences, Quality of Life and
Sociology of Health Coordination Research Centre, University of Debrecen

Abstract

The prevalence of musculoskeletal pain and injuries among dancers is high due to constant high physical strain and short recovery times. The aim of this study was to identify the most common pain and injuries among Hungarian professional folk dancers and to investigate their relationship with lumbopelvic function. Ninety-six professional dancers completed a standardized questionnaire about pain and injuries experienced over the past year, and 24 dancers were physically examined. During the physical assessment, the Knee Lift Abdominal Test (KLAT) and the Active Straight Leg Raise (ASLR) test were used to assess lumbopelvic motor control. In the study population, the most common injuries and pain in the past year occurred in the ankle (18.8% and 32.3%), knee (16.7% and 37.5%), and lower back (12.5% and 38.5%). The ASLR test showed a significant positive correlation with ankle and/or knee injuries ($r = .50$, $p = .007$). In conclusion, the prevalence of lower-limb injuries and lower-back pain is extremely high among Hungarian folk dancers. Ankle and knee injuries are associated with reduced lumbopelvic motor control.

Keywords: dancers, ankle injuries, knee injuries, lumbopelvic control, core-stability

1. INTRODUCTION

Dancers are exposed to significant physical and mental strain, which is why they are often compared to high-performance athletes (Koutedakis & Jamurtas, 2004; McCormack et al., 2018). Considering that they perform weekly, sometimes even several times a week, and must prepare for this with daily rehearsals and training, they need to be in top form all year round (Fauntroy et al., 2020; Koutedakis, 2000). As a result of excessive strain, lack of adequate rest and recovery, and mental pressure, the prevalence of injuries among dancers

* The first version of the English manuscript was received on 1. July 2025.

is very high: approximately 90% experience injuries during their carrier (Pollitt & Hutt, 2021) and approximately 50% of professional dancers have persistent or recurrent injuries (Crookshanks, 1999; Negus et al., 2005). The anatomical areas most affected are the lower limbs (ankles, knees; Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024) and the lumbar spine (Angoules et al., 2018; Imhof et al., 2025; Kochman et al., 2024; Swain et al., 2019). Other areas can also be affected depending on the dance style; for example, upper limb injuries (shoulder, elbow, wrist) are common among hip-hop dancers (Deu, 2020).

Smith et al. (2015) analysed injury data from more than 2000 professional and amateur ballet dancers in their systematic review and found that 66% of injuries were overuse injuries, with this proportion narrowing to 57% when limited to professional dancers. Campbell et al. (2019) also concluded in their literature review that overuse is one of the most common causes of injury among ballet dancers. Junge et al. (2024) examined the prevalence and circumstances of injuries among professional ballet dancers and found that nearly half of the injuries gradually developed as overuse injuries, while approximately 20% were sudden, acute injuries.

The risk of musculoskeletal injury is multifactorial. The most common physical factors among dancers include hypermobility, fatigue, overuse, neuromuscular dysfunction, and core and lower extremity weakness (Campbell et al., 2019). As lower-limb injuries are most common among dancers, several studies have investigated their possible causes. One relationship that has been frequently researched is that between core-stability and lower limb injuries (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007). In a systematic review of the most common causes of lower-limb injuries in dancers, Biernacki et al. (2021) concluded that poor lumbopelvic control plays a significant role in the occurrence of injuries among ballet dancers. Fadaei et al. (2021) studied the jump-landing mechanism of professional athletes and its relationship to lumbopelvic control and found that poor lumbopelvic control is associated with less efficient landing mechanics and altered muscle activation patterns, potentially increasing the risk of lower-extremity injuries, especially in the knee. Zazulak et al. (2007) also found that impaired trunk neuromuscular control may increase the risk of lower-extremity injuries in athletes.

According to Panjabi's (2003) model, spinal stability depends on the integrity of three subsystems: the bony elements (passive subsystem), the muscles (active subsystem), and the neural control unit. Based on this model, one of the keys to stabilization is proper neuromuscular control of the lumbopelvic muscles, particularly during limb motion. In addition, these muscles must be activated before limb movements begin in order to provide anticipatory stability to the trunk (Hodges & Richardson, 1997; Hodges & Richardson, 1998). Various methods are currently available for examining lumbopelvic motor control, such as 3D motion analysis systems (motion capture), electromyography (EMG), real-time ultrasound, MRI, and CT. However, such technical equipment is not always available in clinical practice, as in the case of sports clubs or the dance companies participating in the present study. However, field tests (Luomajoki et al., 2007) and smaller devices (Richardson et al., 1992) have been developed that can be used to assess lumbopelvic motor control in settings lacking the above-mentioned technical equipment.

Hungarian folk dance is extremely rich and varied in its movements, with some motifs requiring considerable athletic ability. It is characterized by powerful footwork with many jumps and leg gestures, often reaching head height. The dancers also perform also lifting movements, squats, and deep forward bends to relatively fast music. All of this places biomechanical stress on the joints of the lower limbs and the spine, which is why Hungarian folk dancers are at high risk of injuries to the lower limbs and low-back pain.

2. RESEARCH AIMS AND OBJECTIVES

The aims of present study were to identify the most common pain and injuries among Hungarian professional folk dancers and to analyse their physiological correlations, primarily regarding the dancers' lumbopelvic control. The following hypotheses were formulated to address these aims:

H1 – Considering the strenuous movements and footwork of Hungarian folk dance, and based on international findings showing that the most common injuries among dancers affect the lower limbs (Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024), the first hypothesis is that lower-limb injuries are the most common among Hungarian folk dancers.

H2 – It is also hypothesized that with increasing age, the occurrence of injuries increases, given that several studies have found that the majority of injuries among dancers are due to overuse (Campbell et al., 2019; Junge et al., 2024; Smith et al., 2015).

H3 – Based on the findings of Biernacki et al. (2021), Fadaei et al. (2021), and Zazulak et al. (2007), it was also hypothesized that the occurrence of lower-limb injuries will be higher in those who perform poorly on the lumbopelvic stability tests.

3. METHODS

3.1 Sample and procedure

A cross-sectional study was carried out among Hungarian professional folk dancers between March and June 2024. Ethical approval was obtained under the number TUKEB BM/819-1/2024. There are currently four professional folk dance companies operating in Hungary, with approximately 130 professional dancers, all of whom were contacted through their company managers. The selection criteria were as follows: over 18 years of age, Hungarian as a native language, and employment as a full-time dancer. Exclusion criteria were severe pain or injury or medical treatment at the time of the physical assessment. The study consisted of a questionnaire and physical examinations. The questionnaire collected demographic data, information on dance-related injuries, and perceived pain levels. The physical assessment examined lumbopelvic movement control. Participation was voluntary and anonymous, and the dancers were informed that they could discontinue their participation at any time.

The questionnaire was completed by 96 dancers, representing approximately 74% of the total professional population. The physical assessment was conducted on a smaller sample of 24 dancers who volunteered to participate. The gender

distribution was fairly balanced, which is consistent with the paired nature of this dance form: the questionnaire was completed by 46 male (47.9%) and 50 female (52.1%) dancers. The average age of the respondents was 29.9 years ($SD = 8.5$, min = 19 years, max = 51 years). Participants reported an average of 21.5 years of dance experience ($SD = 8.6$, min = 6 years, max = 43 years). Professional dance experience ranged from 3 months to 39 years, with an average of 9.1 years ($SD = 8.8$). In terms of education, 73 participants held a university degree in dance (76%), while 23 had other dance-related qualifications (24%). The demographic characteristics of the physically assessed sub-sample did not differ significantly from those of the whole sample. Descriptive data for the sample are presented in *Table 1*.

Table 1. Descriptive statistics of the sample

		Whole sample ($N = 96$)		Physical assessment ($n = 24$)	
Sample characteristics		n	%	n	%
Gender					
	male	46	47.9	10	41.7
	female	50	52.1	14	58.3
Education level					
	university degree	73	76.0	17	70.8
	other qualification	23	24.0	7	29.2
Sample characteristics		M	SD	M	SD
Age (in years)		29.9	8.5	31.1	8.4
Total dance experience (in years)		21.5	8.6	20.4	8.9
Professional dance experience (in years)		9.1	8.8	9.9	8.9

3.2 Measurements

A standardized online questionnaire was used to collect demographic information and to assess musculoskeletal injuries during dancers' careers, as well as injuries and perceived pain that occurred in the past year and significantly limited or prevented dancers from dancing for an extended period of time. To clarify the difference between *injury* and *pain* for respondents, the questionnaire defined injury as "an event caused by a sudden force, such as a sprained ankle or a pulled muscle," while *pain* was defined as "an unpleasant sensation that develops gradually over a longer period of time or is present for a longer period of time." Dancers were asked to select and mark on a list the body parts that were injured or caused pain during the indicated period. They were allowed to mark more than one body part.

During the physical assessment, lumbopelvic movement control was assessed using the Knee Lift Abdominal Test (KLAT) and the Active Straight Leg Raise (ASLR) test, with movements of the examined areas monitored by the Pressure Biofeedback Unit (PBU – *Figure 1.*).



Figure 1. Pressure Biofeedback Unit (PBU – Stabilizer®, Chattanooga Group, Inc., Hixson, TN, USA)

Lumbopelvic movement control was assessed by evaluating the dancers' ability to control movement of the lumbopelvic region while performing hip flexion in the sagittal plane with a bent (KLAT) or extended knee (ASLR). The tests were performed in a supine position using a pressure measuring device, the PBU (Stabilizer®, Chattanooga Group, Inc., Hixson, TN, USA), which was used by Richardson et al. (1992) and has been shown to be suitable for measuring lumbopelvic control (Craστο et al., 2019). The device consists of a three-compartment inflatable cushion made of rigid material, a hand pump connected to it by a rubber tube, and a pressure gauge. In the present study, the device was placed transversely below the dancers' lumbar spine so that the lower edge of the cushion was aligned with the line between the posterior superior iliac spines (PSIS). The cushion was inflated to 40 mmHg. Dancers were instructed to take two breaths so they could lie in the most natural position possible; the pressure was then readjusted, and the dancer was asked to perform the task three times while being allowed to look at the pressure gauge. This way, they had the opportunity to observe and refine their stabilization during movement. Afterwards, the pressure gauge was removed and the result of the fourth execution was recorded, which participants performed with internal control. The aim of the tests was to minimize deviations from the baseline pressure. A decrease in pressure indicates lumbar extension or forward tilting of the pelvis, while an increase indicates lumbar flexion or backward tilting of the pelvis. Complete immobility and rigidity of the spine during various movements is not natural, but previous studies have shown that individuals with adequate neuromuscular control are able to maintain a neutral or near-neutral position while moving their lower limbs (Jull et al., 1993).

The same instrument was used for each dancer to avoid variability between devices. All measurements were performed by the same physical therapist, who has more than 10 years of professional experience. The tasks were presented and explained to the dancers prior to testing.

The KLAT examines the motor control of the lumbar spine during a short-lever sagittal hip movement. Dancers lay supine with their knees bent and were asked to lift one foot off the table with a bent knee to 90 degrees of hip flexion while maintaining a neutral lumbar spine position (see *Figure 2*). The PBU was placed under the participant's lumbar region, and the procedure was performed as described above. During the manoeuvre, pressure changes were observed on the PBU.

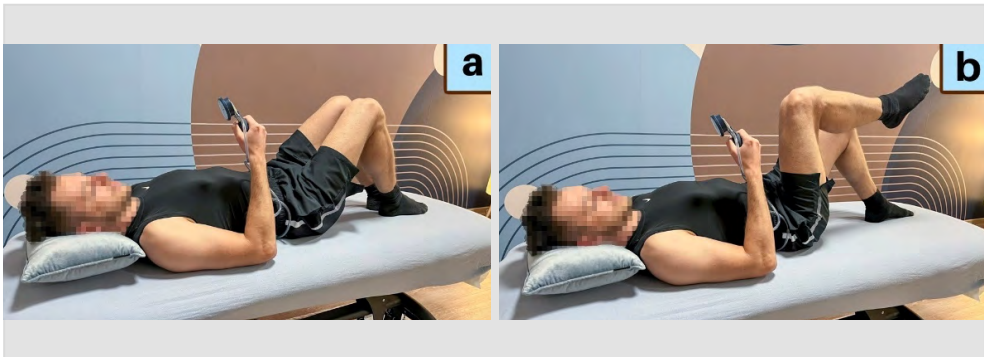


Figure 2. Knee Lift Abdominal Test (KLAT). (a) Start position. (b) Test movement

The ASLR test was also used to measure lumbopelvic movement control. This test is used to assess the stabilizing ability of the lumbopelvic area during long-lever movements of the hip joint in sagittal plane. For this test, participants lay supine with their lower limbs fully extended. They were asked to lift one extended leg 20 cm above the table and then lower it back down (*Figure 3*). During the manoeuvre, pressure changes were observed on the PBU.

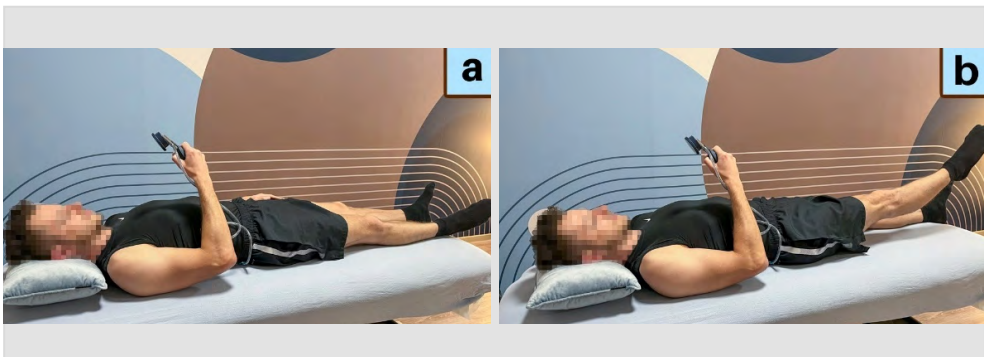


Figure 3. Active Straight Leg Raise test (ASLR). (a) Start position. (b) Test movement

3.3 Data analysis

We analysed demographic characteristics in the full sample of participants who completed the questionnaire ($N = 96$) and in the subsample of participants who underwent physical assessment ($n = 24$). In the full sample, we examined the prevalence of significant injuries affecting different body parts throughout the dancers' entire careers, as well as significant pain and injuries experienced in the last year. Participants could indicate multiple body parts for both the pain and injury questions. Comparisons between body parts were carried out using the McNemar test.

To highlight the early appearance of these problems, the prevalence of pain and injuries was also presented for dancers under the age of 30 ($n = 57$) and for dancers in the first 3 years of their professional career ($n = 31$).

Due to the small sample size, further analyses were performed only on data from the areas showing the highest prevalence (i.e., ankle, knee, and lower back). Using Spearman correlation, the relationship between age and the prevalence of pain and injuries was examined. Gender differences were examined using a chi-square test.

The results of the KLAT and ASLR tests were analysed in the subsample. After the descriptive analyses, age and gender differences were examined using Spearman correlation and the Mann-Whitney U-test. Spearman correlation was also used to examine the relationship between the occurrence of pain or injury in the last year and the results of the KLAT and ASLR tests. Due to the small sample size, the analyses were further limited therefore, only the combined prevalence of ankle and/or knee injury was examined.

All analyses were performed with JASP 0.18.3 software.

4. RESULTS

In our questionnaire, dancers were asked whether they had experienced any injuries during their career that significantly limited or prevented them from dancing for an extended period of time (*Table 2*). A significant proportion of the dancers reported some type of lower-limb injury. Ankle injuries had the highest prevalence, reported by 44.8% of the dancers. There was a slightly lower prevalence of knee injury ($p = .096$), while lower-back injuries had a significantly lower prevalence ($p = .016$), occurring in 34.4% and 31.3% of dancers, respectively. Lower-extremity muscle injuries were reported by 18.8% of dancers ($p = .040$ compared to the lower back). Injuries to other areas (neck, hip, shoulder, upper-extremity muscles, and back) occurred at significantly lower rates ($p = .030$).

When the time window for injuries was restricted to the past year, a similar pattern emerged (*Table 2*). Between 10–20% of dancers reported a significant ankle, knee, or lower-back injury that restricted their dancing and occurred in the past year. Injuries in other areas were significantly less frequent, below 10%. These proportions did not decrease when the sample was filtered to a sub-sample of dancers under the age of 30, where the prevalence of knee and ankle injuries remained at 19.3% and 17.5%, respectively. Similarly, worrying rates were observed when the sample was narrowed to those in the first three years of their professional careers. In this sub-sample, the high rate of knee injuries should be highlighted (19.4%).

Table 2. Prevalence of major injuries during career and in the past year

Body parts	Injury during career	Injury over the past year		
	Total sample (N = 96)	Total sample (N = 96)	Subsample age < 30 years old (n = 57)	Professional experience < 3 years (n = 31)
Ankles	44.8%	18.8%	17.5%	6.5%
Knees	34.4%	16.7%	19.3%	19.4%
Lower back	31.3%	12.5%	8.8%	3.2%
Muscles of the lower limbs	18.8%	8.3%	8.8%	9.7%
Neck	9.4%	7.3%	7.0%	3.2%
Muscles of the upper limbs	7.3%	5.2%	3.5%	3.2%
Hips	8.3%	3.1%	1.8%	3.2%
Back	6.3%	2.1%	1.8%	0.0%
Shoulders	8.3%	1.0%	0.0%	0.0%

In addition to injuries, dancers were also asked about pain that had been a major limiting factor in their dancing careers over the past year. A remarkable finding was that more than a third of the total population had experienced significant pain in the lower back, knees, and ankles over the past year. These proportions were not smaller in the sub-sample of dancers younger than 30 and were also present to a significant extent in the first three years of a professional dancer's career. Particularly worth highlighting is knee pain, which reached a remarkably high rate (45.2%) in this sub-sample (Table 3).

Table 3. Prevalence of major pains over the past year

Body parts	Pain over the past year		
	Whole sample (N = 96)	Subsample age < 30 years (n = 57)	Professional experience < 3 years (n = 31)
Lower back	38.5%	38.6%	29.0%
Knees	37.5%	40.4%	45.2%
Ankles	32.3%	35.1%	32.3%
Muscles of the lower limbs	20.8%	22.8%	29.0%
Back	19.8%	26.3%	22.6%
Hips	17.7%	21.1%	19.4%
Shoulders	13.5%	17.5%	12.9%
Neck	9.4%	10.5%	9.7%
Muscles of the upper limbs	6.3%	5.3%	3.2%

We examined gender and age differences in the prevalence of pain and injury in the ankles, knees, and lower back over the past year. A significant difference between genders was found only for knee injury, $\chi^2(1, N = 96) = 7.08$ $p = .008$ $\phi = .27$, with men being more likely to have this type of injury compared to women (47.8% versus 22.0%).

Using Spearman correlation, no monotone relationship was found between age and the occurrence of pain or injury over the past year for any body part. The prevalence of pain and injuries increased with age/dance experience, peaking around the age of 25–35, and then becoming significantly lower in the group of older dancers (except for lower-back injury, for which this pattern could not be demonstrated; see *Table 4*).

Table 4. Prevalence of ankle, knee, and lower-back pain and injury related to age

Age range	<i>n</i>	Significant pain over the past year			Significant injury over the past year		
		Ankles	Knees	Lower back	Ankles	Knees	Lower back
19–24	30	36.7%	30.0%	36.7%	16.7%	3.3%	10.0%
25–29	27	33.3%	51.9%	40.7%	18.5%	37.0%	7.4%
30–34	17	41.2%	35.3%	41.2%	23.5%	11.8%	5.9%
35–51	22	18.2%	31.8%	36.4%	18.2%	13.6%	27.3%

In the physical assessment sub-sample ($n = 24$), 10 individuals reported significant lower-back pain, 9 individuals reported significant ankle and /or knee pain, and five experienced neither significant pain nor injury during the period examined.

Comparison of the results of the two stability tests showed that dancers performed the KLAT test with significantly greater variation (i.e., with significantly worse results) than the ASLR test. The test results are presented in Table 5.

Table 5. Results of tests measuring lumbopelvic motor control

Test	Deviation (mmHg)*							
	0	1–2	3–5	6–10	>10	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max.</i>
	<i>n</i>							
KLAT ¹	2	10	7	3	2	3.75	3.47	14
ASLR ²	9	12	3	0	0	1.38	1.35	4

Note. $n = 24$. *Deviation from the baseline value (40 mmHg). ¹Knee Lift Abdominal Test.

²Active Straight Leg Raise

Regarding gender differences, both KLAT and ASLR scores were higher among men, $U = 125.0$ $p = .001$ $\rho = .78$ and $U = 109.0$ $p = .017$ $\rho = .56$. Age was not significantly correlated with the scores of either test.

For ankle and /or knee injuries, a significant strong positive correlation was found with the ASLR test scores ($r = .50$ $p = .007$), indicating that dancers with a major ankle and /or knee injury in the past year had a higher degree of lumbopelvic instability. No correlation was found with the scores of the KLAT test ($r = .16$ $p = .460$).

5. DISCUSSION

5.1 Main results and interpretation

The aim of this study was to identify the most common pain and injuries among professional folk dancers in Hungary and to examine whether these injuries are related to impaired movement control in the lumbopelvic region. A standardized questionnaire and a field test battery were used to investigate these factors.

The questionnaire addressed injuries and pain experienced both throughout the dancers' entire careers and during the past year. The results showed that ankle and knee injuries were the most common across both time frames. This finding is not surprising considering the fast and intense footwork of Hungarian folk dance and is consistent with previous research findings indicating that lower limbs are the most frequently affected body parts across different dance styles (Campoy et al., 2011; Deu, 2020; Jacobs et al., 2012; Lai et al., 2022; Póvoa et al., 2023; Sun & Liu, 2024). According to the findings, nearly half (44.8%) of professional folk dancers in Hungary reported ankle injuries during their careers, while nearly one-third reported knee injuries (34.4%) or lower-back injuries (31.3%). Knee injuries were twice as common among men compared to women (47.8% versus 22.0%), which likely reflects the more demanding movements performed by men in Hungarian folk dancing, which involve intense footwork and powerful jumps. Injuries to the lower-limb muscles were moderately common (18.8%), whereas injuries to other parts of the body were less common, occurring in less than 10% of cases. The results for the past year show a similar trend, with ankle and knee injuries again being the most common (18.8% and 16.7%, respectively). The occurrence of lower-back injuries is also significant at 12.5%, but the prevalence of injuries to other body parts remains below 10%. This injury pattern closely reflects the strain caused by Hungarian folk dance movements.

Pain was only asked about for the past year to avoid recall bias in the study. The results show that lower-back pain was the most common, with more than a third of dancers (38.5%) experiencing it. This is consistent with previous findings reporting a high prevalence of lower-back pain among dancers (Angoules et al., 2018; Imhof et al., 2025; Kochman et al., 2024; Swain et al., 2019). We suspect that this may be related to the footwork, which involves considerable impact, given that Hungarian folk dancers perform in hard-soled shoes and boots that provide no shock absorption during jumps and leaps. The prevalence of knee pain (37.5%) and ankle pain (32.3%) was similarly high. Nearly one-third of dancers suffer from this type of pain, which is considered significant and likely related to the many high-impact movements. Other parts of the body caused significantly less pain to dancers over the past year.

In summary, the results confirm the first hypothesis (H1): ankle and knee injuries are the most common among Hungarian folk dancers, which can be explained by the powerful footwork and many jumps and leaps performed at a fast pace in Hungarian folk dance. In contrast, the upper limbs, back, and neck are exposed to less strain.

The second hypothesis (H2) was that the prevalence of injuries and pain would be lower among younger dancers and increase with age, as overuse is one of the

contributing factors (Campbell et al., 2019). To test this, age differences in the prevalence of pain and injury in the ankles, knees, and lower back over the past year were analysed. In addition, the prevalence of pain and injury in a subsample of dancers under the age of 30 and those with less than three years of professional experience were also examined. Considering all factors, the second hypothesis was only partially confirmed.

The findings suggest that pain and injuries increase with age. The present study found that the prevalence of pain and injury does indeed rise with age, peaking in the 25–35 age group, but then decreases significantly among older dancers, with the exception of lower-back injuries, which are most common in the oldest age group (*Table 4*). All other types of pain and injury were more prevalent in younger age groups, particularly in the 25–29 age group, where knee pain and knee injuries were the most common (51.9% and 37.0%, respectively), and lower-back pain ranked second (40.7%). Another noteworthy finding is that one-third of the youngest age group (19–24 years) experienced ankle, knee, and lower-back pain (36.7%, 30.0%, and 36.7%, respectively) during the study period. Consequently, the prevalence of pain and injuries increases from the age of 19 but only up to a certain point, as a decline can be observed in dancers over the age of 35. This result may be related to the fact that those with more serious injuries or spinal problems leave the dance career earlier, meaning that the older and more experienced dancers in the study group are the more fortunate artists experiencing fewer injuries and pain. Thomas and Tarr (2009) obtained similar results in their study, but they attributed this phenomenon to the idea that more experienced dancers might recognise the signs of a potential injury or severe pain earlier and reduce their training load or take preventive measures, an assumption that the author of the present study can also agree with.

To provide a comprehensive picture of the onset of musculoskeletal problems over time and the role of overuse in the development of pain and injuries, the occurrence of these problems was examined among dancers under the age of 30 and those with less than three years of professional experience. In terms of injuries (*Table 2*), nearly one-fifth of dancers under 30 reported ankle and knee injuries (17.5% and 19.3%, respectively), while the prevalence of knee injuries was also high among those at the beginning of their careers (19.4%) during the past year. Even more striking results were observed with regard to pain (*Table 3*): more than one-third of young dancers (under 30 years of age) reported knee, lower back, and ankle pain (40.4%, 38.6%, and 35.1%, respectively), and among those with less than three years of experience, nearly half (45.2%) reported knee pain in the past year, while nearly one-third reported ankle, lower back, and lower-limb muscle pain (32.3%, 29.0%, and 29.0%, respectively). These findings suggest that pain caused by overuse, which is very common among dancers, can produce symptoms even within a very short period of time. Furthermore, these alarming results among young dancers draw attention to the need for measures aimed at preventing injuries and pain, such as stabilizing exercises, regeneration techniques, and sufficient recovery.

In this study, physical measurements were conducted to examine which functional abnormalities were associated with ankle and/or knee injuries. Several previous studies have highlighted the relationship between lower-limb injuries and

lumbopelvic motor control (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007). To test the third hypothesis (H3), KLAT and ASLR tests were performed on a small sample of dancers, and the results were compared with their reported ankle and/or knee injuries. Due to the small sample size, ankle and knee injuries were combined for the analysis. The results show that lumbopelvic motor control during short-lever lower-limb movements (KLAT) did not show a significant correlation with lower-limb injuries. In contrast, a significant, strong, positive correlation was found between ASLR test scores and ankle/knee injuries, suggesting that during long-lever hip movements, greater deviation from the neutral position (indicating greater instability or poorer motor control) was associated with a higher frequency of ankle and/or knee injuries in the dancers' history.

It is interesting to note that the KLAT did not show a significant correlation with injuries, even though the measurement results indicate significantly poorer performance compared to the ASLR test (*Table 5*). A similar difference between the two tests was observed by Solana-Tramunt et al. (2019) in their study of professional swimmers, for which the authors offered the following explanation: during the KLAT test, the hip joint is flexed at approximately 90 degrees in the starting position, causing the abdominal wall to be completely relaxed. This relaxation reduces the tension of the muscle spindles, contributing to less effective stabilizing function. In contrast, during the ASLR test, the proprioceptors in the stretched abdominal muscles are under greater tension, enabling the nervous system to maintain more effective control over the area. This explanation appears to be consistent with the present findings.

Another possible explanation is that the position used in the ASLR test is closer to the functional position of dancers during performance (i.e., an upright stance), meaning that the test movement was carried out under biomechanical conditions that were more familiar to their nervous systems.

The result of the ASLR test confirmed the third hypothesis (H3), indicating that decreased lumbopelvic motor control is associated with lower limb injuries, which is in line with the aforementioned studies (Biernacki et al., 2021; Fadaei et al., 2021; Zazulak et al., 2007).

5.2 Limitations

The main limitation of this study was the small sample size. There are currently approximately 130 professional folk dancers in Hungary, of whom 96 completed the questionnaire, representing 74% of the total population. However, only 24 dancers participated in the physical examination, so the statistical power was insufficient to reveal stronger correlations.

A further limitation was that the research relied on a self-completed questionnaire, which may have introduced bias into the results, given that dancers may have underreported pain and injuries.

Lastly, another limitation is the cross-sectional nature of the study, which limits the ability to draw conclusions about causal relationships.

6. CONCLUSIONS

The results show that ankle and knee injuries and pain, as well as lower-back injuries and pain, are common among professional folk dancers in Hungary. These musculoskeletal problems are already common among young dancers under the age of 30 and those with only a few years of professional experience, suggesting that their development is not solely related to the length of time spent in the profession and that overuse can cause symptoms at a very early stage. The findings also show that lumbopelvic motor control is associated with lower-limb injuries. As serious injuries can lead to early career termination, the results presented here highlight the importance of measures to prevent injuries and pain, such as professional training programs that prepare dancers for the demands of folk dance and improve lumbopelvic motor control, as well as the use of appropriate recovery methods that reduce the risk of injury and pain, thereby promoting longer, more fulfilling artistic careers.

References

- Angoules, A. G., Dionyssiotis, Y., Angoules, G. A., Balakatounis, K. C., Panou, A., & Papathanasiou, J. (2018). An Epidemiological Study of Non-specific Low Back Pain in Non-professional Female Greek Classic Ballet Dancers. *Folia Medica*, 60(2), 248–253. <https://doi.org/10.1515/folmed-2017-0087>
- Biernacki, L. J., Stracciolini, A., Fraser, J., Micheli, J. L., & Sugimoto, D. (2021). Risk Factors for Lower-Extremity Injuries in Female Ballet Dancers: A Systematic Review. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 31(2), e64–e79. <https://doi.org/10.1097/JSM.0000000000000707>
- Campbell, R. S., Lehr, M. E., Livingston, A., McCurdy, M., & Ware, J. K. (2019). Intrinsic modifiable risk factors in ballet dancers: Applying evidence-based practice principles to enhance clinical applications. *Physical Therapy in Sport*, 38, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2019.04.022>
- Campoy, F. A., Coelho, L. R., Bastos, F. N., Netto Júnior, J., Vanderlei, L. C., Monteiro, H. L., Padovani, C. R., & Pastre, C. M. (2011). Investigation of risk factors and characteristics of dance injuries. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21(6), 493–498. <https://doi.org/10.1097/JSM.0b013e318230f858>
- Crasto, C. F. B., Montes, A. M., Carvalho, P., & Carral, J. M. C. (2019). Pressure biofeedback unit to assess and train lumbopelvic stability in supine individuals with chronic low back pain. *Journal of Physical Therapy Science*, 31(10), 755–759. <https://doi.org/10.1589/jpts.31.755>
- Crookshanks, D. (1999). *Safe dance report III: The occurrence of injury in the Australian professional dance population*. Australia Dance Council. <https://ausdance.org.au/articles/details/safe-dance-report-3>
- Deu, R. S. (2020). Dance. In M. Khodaei, A. Waterbrook, & M. Gammons (Eds.), *Sports-related Fractures, Dislocations and Trauma* (pp. 853–856). Springer.
- Fadaei Dehcheshmeh, P., Gandomi, F., & Maffulli, N. (2021). Effect of lumbopelvic control on landing mechanics and lower extremity muscles' activities in female professional athletes: implications for injury prevention. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), 101. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00331-y>

- Fauntroy, V., Nolton, E. C., & Ambegaonkar, J. P. (2020). Health-related quality of life (HRQOL) measures used in dance: A systematic review. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 15(3), 333–342. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7296999/>
- Hodges, P. W., Richardson, C. A. (1997). Feedforward contraction of transversus abdominis is not influenced by the direction of arm movement. *Experimental Brain Research*, 114(2), 362–370. <https://doi.org/10.1007/pl00005644>
- Hodges, P. W., & Richardson, C. A. (1998). Delayed postural contraction of transversus abdominis in low back pain associated with movement of the lower limb. *Journal of Spinal Disorders*, 11(1), 46–56.
- Imhof, R., Fischer, T., Becker, D. (2025). Low Back Pain and Dance: A quantitative Analysis. *Journal of Dance Medicine & Science*, 1089313X251345943. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1089313X251345943>
- Jacobs, C. L., Hincapié, C. A., & Cassidy, J. D. (2012). Musculoskeletal injuries and pain in dancers: a systematic review update. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(2), 74–84. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22687721/>
- Jull, G., Richardson, C., Toppenberg, R., Comerford, M., & Bui, B. (1993). Towards a measurement of active muscle control for lumbar stabilisation. *Australian Journal of Physiotherapy*, 39(3), 187–193. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60481-5](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60481-5)
- Junge, A., Hauschild, A., Stubbe, J. H., & van Rijn, R. M. (2024). Health Problems of Professional Ballet Dancers: an Analysis of 1627 Weekly Self-Reports on Injuries, Illnesses and Mental Health Problems During One Season. *Sports Medicine*, 10(1), 79. <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00753-1>
- Kochman, M., Cmela, G., Kasperek, W., Guzik, A., & Druzbicki, M. (2024). Body Posture and Low Back Pain: Differences between Folk and Ballroom Dancers. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(2), 137. <https://doi.org/10.3390/healthcare12020137>
- Koutedakis, Y. (2000). „Burnout” in Dance the Physiological Viewpoint. *Journal of Dance Medicine & Science*, 4, 122–127. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Koutedakis, Y., & Jamurtas, A. (2004). The dancer as a performing athlete: physiological considerations. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 34(10), 651–661. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Lai, J. H. C., Fung, N. P. Y., Yeung, S. T. W., Siu, R. W. H., Pak, N. K., Surgenor, B., Yung, P. S. H., & Ling, S. K. K. (2022). Comparison of Dance-Related Foot and Ankle Injuries Among Pre-Professional Ballet, Contemporary, and Chinese Dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 26(2), 134–142. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.061522f>
- Luomajoki, H., Kool, J., de Bruin, E. D., & Airaksinen, O. (2007). Reliability of movement control tests in the lumbar spine. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 8, 90. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-8-90>
- McCormack, M. C., Bird, H., de Medici, A., Haddad, F., & Simmonds, J. (2018). The Physical Attributes Most Required in Professional Ballet: A Delphi Study. *Sports Medicine International Open*, 3(1), E1–E5. <https://doi.org/10.1055/a-0798-3570>

- Negus, V., Hopper, D., & Briffa, N. K. (2005). Associations between turnout and lower extremity injuries in classical ballet dancers. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 35(5), 307–318. <https://doi.org/10.2519/jospt.2005.35.5.307>
- Panjabi M. M. (2003). Clinical spinal instability and low back pain. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 13(4), 371–379. [https://doi.org/10.1016/s1050-6411\(03\)00044-0](https://doi.org/10.1016/s1050-6411(03)00044-0)
- Pollitt, E. E., & Hutt, K. (2021). Viewing Injury in Dancers from a Psychological Perspective: A Literature Review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 25(2), 75–79. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.061521a>
- Póvoa, A. R., Costa, C. M., Simões, S., Azevedo, A. M., & Oliveira, R. (2023). Irish Dancing Injuries and Associated Risk Factors: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6190. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126190>
- Richardson, C., Jull, G., Toppenberg, R., & Comerford, M. (1992). Techniques for active lumbar stabilisation for spinal protection: A pilot study. *The Australian journal of Physiotherapy*, 38(2), 105–112. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60555-9](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60555-9)
- Smith, P. J., Gerrie, B. J., Varner, K. E., McCulloch, P. C., Lintner, D. M., & Harris, J. D. (2015). Incidence and Prevalence of Musculoskeletal Injury in Ballet: A Systematic Review. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 3(7), 2325967115592621. <https://doi.org/10.1177/2325967115592621>
- Solana-Tramunt, M., Ortégón, A., Morales, J., Nieto, A., Nishishinya, M. B., & Villafañe, J. H. (2019). Diagnostic accuracy of lumbopelvic motor control tests using pressure biofeedback unit in professional swimmers: A cross-sectional study. *Journal of Orthopaedics*, 16(6), 590–595. <https://doi.org/10.1016/j.jor.2019.06.002>
- Sun, Y., & Liu, H. (2024). Prevalence and risk factors of musculoskeletal injuries in modern and contemporary dancers: a systematic review and meta-analysis. *Frontier Public Health*, 12, 1325536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1325536>
- Swain, C. T. V., Bradshaw, E. J., Ekegren, C. L., & Whyte, D. G. The Epidemiology of Low Back Pain and Injury in Dance: A Systematic Review. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 49(4), 239–252. <https://doi.org/10.2519/jospt.2019.8609>
- Thomas, H., & Tarr, J. (2009). Dancers' perceptions of pain and injury: positive and negative effects. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(2), 51–59. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19508809/>
- Zazulak, B. T., Hewett, T. E., Reeves, N. P., Goldberg, B., & Cholewicki, J. (2007). Deficits in neuromuscular control of the trunk predict knee injury risk: a prospective biomechanical-epidemiologic study. *The American Journal of Sports Medicine*, 35(7), 1123–1130. <https://doi.org/10.1177/0363546507301585>

A TÁNC OKTATÁSÁNAK HELYE ÉS SZEREPE A MAGYAR KÖZNEVELÉS TESTNEVELÉS- TÖRTÉNETÉBEN (1868–2024)*

Láng Éva, PhD, adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi
Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Gortva János, PhD, adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Absztrakt

A tanulmány a tánc szerepének változásait vizsgálja a magyar testnevelésben az 1868. évi népoktatási törvénytől napjainkig. A tánc soha nem foglalt el állandó helyet a tantervekben: egyes korszakokban az esztétikai nevelés, a nemzeti identitás és a közösségépítés hangsúlyos eszközeként jelent meg, míg más időszakokban háttérbe szorult a katonai gyakorlatok, a gimnasztika vagy a modern fitnessirányzatok javára. A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöz: történeti dokumentumelemzést, pedagógiai folyóiratok tartalomelemzését, valamint tantervek és Nemzeti Alaptantervek (NAT) szisztematikus vizsgálatát. A levéltári források, jogszabályok és a tanárképzés dokumentumai egyaránt rávilágítanak arra, hogyan alakították a politikai változások, a kulturális prioritások és a szakmai viták a tánc helyét az iskolai testnevelésben. Az eredmények szerint a tánc, bár többször kikerült a hivatalos tantervekből – különösen 1952 után –, tovább élt szakkörökben, tanári kezdeményezésekben és alternatív pedagógiai programokban (Waldorf, ÉKP). Az 1995-ös NAT-tól kezdődően ismét a köznevelés részévé vált, bár a megvalósítást nehezítette a tanárképzés hiányossága. A vizsgálat összességében arra mutat rá, hogy a tánc egyszerre jelenik meg kulturális örökségként és modern pedagógiai eszközként, amely a hagyomány, az egészség, az identitás és a kreativitás közötti feszültségeket tükrözi.

Kulcsszavak: táncoktatás, testnevelés, tantervtörténet, Magyarország, tanárképzés, Nemzeti Alaptanterv

1. BEVEZETÉS

Kutatásunk azon pedagógiatörténeti kutatások sorába illeszkedik, amelyek problémaközpontú megközelítésben egy-egy tantárgy vagy annak egy részével kapcsolatos oktatástörténeti sajátosságokat igyekeznek feltárni. Kiváló példa erre Fizel Natasa

* A magyar nyelvű kézirat első változata 2025. június 12-én érkezett szerkesztőségünkbe.

2023-as tanulmánya, amelyben az egészségtan tantárgy szerepét és tartalmát vizsgálja több iskolatípusban (Fizel, 2023). A testnevelés tantárgy tartalmának változásai jól tükrözik a magyar köznevelés történeti alakulását és a társadalom nevelési céljait. E folyamaton belül különösen érdekes a tánc szerepe, amely egyszerre kötődik a nemzeti hagyományokhoz, a közösségi neveléshez és a modern mozgáskultúra igényeihez. Míg a 19. században a testgyakorlás kötelezővé tételével indult meg az intézményes testnevelés, addig a tánc kezdetben csupán kiegészítő mozgásformaként, ajánlásként jelent meg. Az idők során azonban hol előtérbe került, hol háttérbe szorult, ami felveti a kérdést, hogy mi határozta meg valójában a tánc helyét a testnevelésen belül.

A tanulmány célja, hogy feltárja a tánc oktatásának történeti ívét az 1868-as kötelező népoktatási törvénytől a legutóbbi Nemzeti Alaptantervekig (NAT). Ezzel nem pusztán kronologikus áttekintést kíván adni, hanem megpróbálja megérteni, milyen nevelési és társadalmi szempontok vezettek a tánc különböző értelmezéseihez. A vizsgálat során három alapvető kérdés köré szerveződik a problémafelvetés:

1. Milyen szerepet tulajdonítottak a pedagógiai gondolkodók és a tantervi előírások a táncnak a testnevelésben? Vajon esztétikai, egészségügyi, közösségépítő vagy nemzeti identitást erősítő funkcióját hangsúlyozták inkább?
2. Milyen tényezők befolyásolták a tánc oktatásának erősödését vagy gyengülését? A történeti források alapján látható, hogy a politikai és társadalmi változások, a tanárképzés állapota és a nemzetközi minták egyaránt alakították a folyamatot.
3. Hogyan jelent meg a tánc a modern tantervi szabályozásban, különösen a NAT-okban? Fontos kérdés, hogy a szabadon választható vagy kötelező elemek között milyen súlyt kapott, és milyen kihívásokkal szembesültek a pedagógusok a gyakorlati megvalósítás során.

A tánc a vizsgált időszakban sosem volt egyértelműen besorolható: hol a testnevelés részeként értelmezték, hol inkább művészeti-kulturális gyakorlatként. Ez a kettősség magyarázza, miért került hol előtérbe, hol háttérbe az iskolai oktatásban. A kérdés ma is aktuális: vajon a 21. századi iskola a sportteljesítmény, a kulturális nevelés vagy a kreatív önkifejezés felől közelítse-e meg a táncot?

A bevezető kérdésfelvetés arra irányítja a figyelmet, hogy a tánc oktatásának története nem csupán pedagógiai érdekesség, hanem a nemzeti műveltség, az identitás és a modern oktatás dilemmáinak tükré is. A további fejezetekben ezért nemcsak a tantervi változásokat követjük nyomon, hanem azt is, miként alakult a tánc pedagógiai értelmezése, és hogyan hatott mindez a testnevelés oktatásának egészére.

2. AZ ANYAG ÉS A MÓDSZER

A kutatás elsődleges célja nem a tánc oktatásával kapcsolatos elméleti diskurzusok összegzése, hanem a tantervi és szabályozó dokumentumok hosszú távú, történeti elemzése volt, valamint a kortárs szakmai viták feltárása. A témához kapcsolódó korábbi munkák – különösen a néptánc-pedagógia (Antal, 2002, 2010), a táncművészképzés intézménytörténete (Bolvári-Takács, 2014; Lenkei, 2007), valamint a tantervelméleti megközelítések (Ballér, 1996; Hamar, 2016) – irányadó háttérként szolgáltak, de a jelen kutatás forrásalapú, empirikus megközelítést alkalmaz, amelyben

a kvalitatív tartalomelemzés és az összehasonlító táblázatok a primer dokumentumok vizsgálatára épülnek.

A tanulmány elkészítéséhez a vegyes módszertant választottuk, kvalitatív és kvantitatív módszerek alkalmazásával értük el eredményeinket. Kiemelten fontos, hogy több tudományterület jellemző módszertani megoldásait használtuk fel a munka során, így a klasszikus történelemtudományi jellegű forrás- és dokumentumelemzést és a társadalomtudományokban használt szoftveres tartalomelemzést is alkalmaztuk.

A dokumentumelemzés során forrásértékű korabeli sajtótermékek vizsgálatát végeztük, amelyek a testnevelés-pedagógiai gondolkodás és a tánc nevelési szerepének korabeli értelmezéseit tükrözik. A *Néptanítók Lapja* (1868–1914) és a *Herkules* (1884–1914) folyóiratok kiválasztását az indokolta, hogy e két orgánum biztosította a legfolyamatosabb pedagógiai és testnevelési nyilvánosságot a 19. század végétől az első világháborúig, vagyis abban az időszakban, amikor az intézményes testnevelés és a tanítóképzés hazai keretei véglegesen megszilárdultak. Az időintervallum kijelölését ezért az a cél vezérelte, hogy feltárjuk, miként jelent meg a tánc a modern testnevelés kezdeti korszakában, illetve hogyan változott megítélése a századforduló pedagógiai vitáiban. A digitálisan elérhető lapszámok teljes körű kulcsszavas keresése (tánc és alakváltozatai) alapján témakör, szerző, megjelenési év és iskolatípus szerint kategorizáltuk a releváns szövegeket. A legtöbb találat az 1880–1890-es években keletkezett, döntően a lányok testi neveléséhez, a tanítóképzés tartalmi kérdéseire és a tánc esztétikai vagy nemzeti szerepéhez kapcsolódva. Az elemzés eredményei hozzájárultak annak megértéséhez, hogy a tánc mikor és milyen pedagógiai érvrendszerben kapott helyet a köznevelésben. E sajtóelemzést követte a pedagógiai tartalmi szabályozók, tantervek és utasítások vizsgálata, különös tekintettel a két világháború közötti időszakra és az 1945 utáni tantervi változásokra, amelyek lehetővé tették a tánc szerepének diakrón feltérképezését.

A vizsgálat harmadik szakasza a rendszerváltás utáni NAT-ok kvalitatív tartalomelemzése volt. Ehhez a MAXQDA 2022 szoftver használatával, in vivo kódolással emeltük ki a kifejezetten táncra vagy táncos jellegű mozgásra utaló szegmenseket. Az így azonosított tartalmakat összevetettük az egyes NAT-okhoz kapcsolódó kerettantervekkel, majd az összehasonlító táblázatok készültek el.

Ezen eljárások révén láthatóvá vált, hogy mely időszakokban hangsúlyosabb a néptánc, mikor jelennek meg az esztétikai sportok, illetve hogyan váltja fel ezeket az aerobik vagy a ritmikus gimnasztika.

A vizsgálat módszertani erőssége, hogy a pusztán tartalmi leírásnál túl feltárta a szabályozás és a gyakorlati megvalósítás közötti különbségeket is. A források alapján rávilágított arra, hogy a tánc szerepe gyakran nem a dokumentumokban rögzített előírásokon, hanem az adott intézmény személyi és tárgyi feltételein múlt. Ezért a tanulmány több ponton kitér a tanárképzés kérdéseire is, hiszen a tánc oktathatósága szorosan összefüggött a pedagógusok szaktudásával.

Összességében a módszertani megoldások abban nyújtanak újat, hogy a történeti és jelenkori dokumentumok elemzését egységes keretben mutatják be, lehetővé téve a hosszú távú folyamatok áttekintését. A kvalitatív kódolás és az összehasonlító táblázatok együttesen nemcsak a tartalmak fejlődését tették láthatóvá, hanem azt is, hogy a tánc a testnevelésben egyszerre jelentett kulturális örökséget és modernizációs lehetőséget.

3. A TESTNEVELÉSEN BELÜLI TÁNCOS TARTALMAK VÁLTOZÁSAI

Ebben a fejezetben diakrón módon mutatjuk be a testnevelésen belül a táncos tartalmak változását.

3.1. Az 1868 és 1952 közötti időszak

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk rendelkezett először az állami népiskolák megalakulásáról. Meghatározta a tankötelezettséget, a tanév hosszát, az osztályok létszámát. Az elemi népiskolákban a kötelező tantárgyak között megjelenik a testgyakorlás, különös tekintettel a katonai gyakorlatokra. A törvény a fiúkat és a lányokat külön kezeli a felsőbb népiskolákban és a polgári iskolákban, ahol a lányok tantárgyai között ekkor még hiányzik a testgyakorlás. 20 tanítóképezde felállításáról rendelkezett, ahova 15 évnél idősebbek jelentkezhetnek, és három év alatt tanítókká válhattak. A testgyakorlás oktatása szerepelt a tantárgyaik között. A 14. életévüket betöltött lányok tanítónőképzőbe járhattak, három év alatt bizonyítványt szerezhettek, de a testgyakorlás ekkor még nem volt a tantárgyak között. A *Néptanítók Lapjából* tudjuk, hogy a néptanítók nem rendelkeztek a testgyakorlás oktatásához szükséges ismeretekkel, mivel a '68-as törvény előtt a képezdekben ezt nem tanították (Csaszin, 1868).

A tánc nem része a népiskolai tantervnek, de 1884-ben már felmerült: nevelési szempontból eszköz legyen az esztétikus mozgások elsajátításában. A 8–10 éveseknél a tánc szabályozott társasjáték, amelyet a tánclépések elemeiből kell felépíteni. A 10–13 éveseknél ezekből már táncok alakíthatók ki, előnyben a társastáncokkal. Amelyik iskolában nincsenek szétválasztva a nemek, ott együtt is táncolhattak (Bihari, 1884). Porzsolt Lajos 1886-ban a tornázás során nyolcéves kortól ajánlotta a forgások, gyors álláscserék, szökdelések tanítását, mert ezek előkészítik a tánc mozgásanyagát (Porzsolt, 1886). A *Herkules testgyakorlati közlöny* (1892–94) több számában írta, hogy télen a diákok két szakaszban 20–20 táncleckét vettek (például Ferenc József nevelőintézet, 1893. júl. 15.). Berzeviczy Albert 1894-ben hangsúlyozta: télen a tánc gyakorolható, mert egyenes tartást biztosít, hajlékonyá és gyorsá tesz. A magyar táncot a testgyakorlás céljából megfelelőbbnek tartotta, mint a keringőket (Berzeviczy, 1894).

A lányok testi nevelése is fontos szakmai téma volt. A *Népiskolai tanügyben* azt írták, hogy minden iskolának gondoskodnia kell a nők testgyakorlatáról, a női nemnek megfelelően. Ehhez a táncot és a korcsolyázást tartották megfelelőnek (Szőke, 1892). 1909-ben a vita középpontjába került, hogy szükséges-e a nők testi nevelése, milyen gyakorlatok alkalmasak, s a tánc mennyiben illeszthető bele, kötelező legyen-e, s heti hány órában (Sztankovits & Gerentsér, 1909). Már korábban, 1879-ben egy polgári leányiskola értesítője írta: „a nőtornázás hazánk egy tanintézeténél sincs, mint kötelezett tantárgy behozva; van azonban számos intézet, hol a tornázás a nőnövendékek tantárgyai sorába fel lett véve” (Bánfi, 1879, p. 4). A szerző szerint a táncsal sokan helyettesítik a nőtornát, de ez nem elegendő a sokoldalú fejlesztéshez.

A külföldi példákban is gyakran szerepelt a tánc mint a testnevelés része. Az 1910-es évek elején a magyar testnevelésben a táncot, éneket és zenét már szükséges tartalomnak tekintették a ritmusérzék fejlesztésére (Kmetykó, 1915, idézi Antal, 2010). A két világháború között Bély Mihály és Kmetykó János tantervei kiemelték az érzelmek, a figyelem és az esztétikai érzék fejlesztését. 1919-es tervezetükben a lányok

mozgásanyagát bővítették a néptáncokkal és mozgásművészeti gyakorlatokkal (Szabó, 2005). A trianoni béke után a fő cél a test edzése és ügyesítése lett, amelynek egyik eszköze a tánc (Ballér, 1989). Klebelsberg Kunó miniszter 1922-ben a komplex fejlesztést szolgáló mozgásformák közé sorolta a táncot is (Molnár, 2023).

1925-ben rendelet írta elő, milyen képesítés kell a testgyakorlás oktatásához. 1926-tól az *Országos Táncmesterképző* hathónapos tanfolyamán lehetett képesítést szerezni. 1928-ban kimondták, hogy testgyakorlatot csak testnevelő tanári és táncoktatói oklevéllel lehet oktatni (Bolvári-Takács, 2014). Már korábban is volt erre példa: az egri humán gimnázium 1856-os testnevelés tantárgyának első tanára, Burkay Ferenc, táncpedagógus is volt (Seres, 2008). A Testnevelési Főiskola tantárgyai között szerepelt a tánc (Takács, 1975), az 1925-ös népiskolai tanterv pedig az általános hatású társas gyakorlatok közé sorolta. Az 1925-ös év és a *Magyar Királyi Testnevelési Főiskola* megalapítása mindenképpen jelentős fordulópont a téma szempontjából, hiszen ezt megelőzően Magyarországon nem létezett testnevelőtanár-képzés. Így a jogszabályi és infrastrukturális változások új helyzetet teremtettek a táncpedagógia területén. A két világháború közötti időszak táncoktatását az 1–2. táblázat mutatja be két jellemző iskolatípus példáján keresztül.

1. táblázat: Tánc a testnevelés tantárgyon belül a társasgyakorlatok alpontban az 1938-as gimnáziumi tanterv alapján (Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára, 1938)

Évfolyam	Gimnázium I.-VII: heti 4 óra, VIII: heti 3 óra	Leánygimnázium I.-VII: heti 3 óra, VIII: heti 2 óra
I.	tánclépések, magyar táncok	tánclépések, magyar- és néptáncok; ritmikus gyakorlatok
II.	a, lépések	
III.	b, magyar tapsos tánc	
IV.	a, lépések, ostor, lengőharang b, magyar tapsos tánc	
V.	a, lépések, ostor, négyes csillag, villám, lendítő harang b, sétapalotás	
VI.	a, lépések, bölcső, orsó, cifra, bokaverő b, cserkésztoborzó	
VII.	a, lépések, nagyharang, cifra, toppantó, bokaverő forgóval b, verbunkos	
VIII.	a, I.-VII. osztályban tanult lépések b, Cserkésztoborzó és verbunkos tánc ismétlése	

2. táblázat: A nyolcosztályos testnevelés tanterv tánc fejezetei a népiskolák számára („Tanterv és útmutatások nyolcosztályos népiskola számára” 55000/1941. V. számú rendelete, 1941)

Évfolyam	Nyelcosztályos népiskola fiú	Nyelcosztályos népiskola lány
I.	<i>Előkészítő mozgások:</i> Meghajlások; járások ritmus-változásokkal, majd tapssal és dobantással egybekötve; szökdelések; járások és szökdelések váltakozása. A felsorolt mozgások körben jobbra, balra, előre és hátra is végezhetők. <i>Játékos táncok:</i> Ruhamosás <i>Magyar tánclépések:</i> Kezek csípőn; szoknyafogás; váll- és derékfogás; böcöggetés; egylépéses csárdás; kétlépéses csárdás; magánforgó négy lépéssel. <i>Magyar táncok:</i> Csárdás (első része)	
II.	<i>Előkészítő mozgások:</i> Járások egyoldalú törzsfordításokkal és különböző karmozgásokkal. <i>Játékos táncok:</i> Svéd tapstánc <i>Magyar tánclépések:</i> Páros forgó lépéssel <i>Magyar táncok:</i> Magyar tapstánc (első része)	
III.	<i>Előkészítő mozgások:</i> Meghajlások kilépéssel; szökkenés láblendítéssel előre, hátra; lépések és szökkenések összekötése; szökdelő fordulatok különböző karmozgásokkal (például: labdázás, nyilazás utánzó mozgásai). <i>Játékos táncok:</i> Gyorsposta <i>Népies táncok:</i> Norvég páros. Svéd kettős <i>Magyar tánclépések:</i> Bokázó (sarkantyús és hölgybokázó); tétovázó; andalgó <i>Magyar táncok:</i> (Csárdás első három része). Magyar kettős	
IV.	<i>Előkészítő mozgások:</i> Egyensúly-gyakorlatok. <i>Játékos táncok:</i> Szobalány-tánc <i>Népies táncok:</i> Tirolai tánc <i>Magyar tánclépések:</i> andalgó; kisharang <i>Magyar táncok:</i> Magyar tapsos tánc (teljes egészében)	
V.	<i>Magyar tánclépések:</i> emelkedő; lejtő; toborzó; keresztező; kivágó; négyes csillag; orsó; cifra; magánforgó toppantóval; duzzogó; páros-forgó lejtővel <i>Magyar táncok:</i> Csárdás (teljes egészében). Sétapalotás. Cserkésztoborzó. Magyar nemzeti négyes	- Meghajlások helyben; járások különböző ütembeosztásokkal; hármass lépés (saszé) hármass és kettes ütembeosztásra; szökdelések karlengetéssel; járások egyenes egyenoldalú törzsfordításokkal és egyenes vonalú kártartásokkal; ritmikus mozgásokból összeállított körtánc; ruhamosás; sétapolka; <i>Magyar tánclépések:</i> bokázó; csárdáslépések; tétovázó; kivágó kártartással; magánforgó járással; párosforgó járással; <i>Magyar tánc:</i> csárdásalakzatok.

VI.	• Emelkedő; andalgó, kisharang; kivágó kitartással; magánforgó toppantóval • <i>Magyar tánc:</i> magyar kettős	• Meghajlások hátralépéssel; járás és sasszé egybekötve; hármass lépés (sasszé) fordulattal; szökdelések és járás összekapcsolása karlendítésekkel; szaladások előre, hátra, kis körben oldalt, különböző láb- és kartartásokkal; forgójáras; ritmikus mozgásokból összeállított fűzértánc; korcsolyatánc; svéd tapstánc • <i>Magyar tánclelések:</i> emelkedő; andalgó, kisharang; lejtő; magánforgó toppantóval; párosforgó lejtővel; magyar kettős
VII.	• Sarkantyús bokázó; verbunkos; lejtő oldalt; magánforgó lejtővel; párosforgó lejtővel • <i>Magyar tánc:</i> levente tánc	• Meghajlások oldalt és hátralépéssel; járások térdeleléssel, kartartással vagy karmozgásokkal egybekötve; labdagyakorlatok labda nélkül, járassal és szökdeleléssel; egyenesvonalú ritmikus mozgások összekapcsolása indulóra; • <i>Néptáncok:</i> norvég hegymászó; tiroli tánc; • <i>Magyar tánclelések:</i> négyes csillag; toborzó; keresztező; andalgózáró; magánforgó lejtővel; magyar tapsostánc.
VIII.	• andalgó-záró; toborzó; keresztező; kivágó kitartás nélkül; kettős kígyó; magyar tapsos tánc	• Szökdelő fordulatok járassal és karmozgásokkal egybekötve; kánonszerű adogató egyenesvonalú és nyilazó mozdulatok járassal és szökdeleléssel és térdeleléssel is; síkból fordulatok; ritmikus labdagyakorlatok labdával; a tanult mozgásokból összeállított ritmikus tánc; • <i>Néptáncok:</i> ländler; svéd kettős • <i>Magyar tánclelések:</i> villám, toborzó; kígyó; cifra; duzzogó; bokaverő; sétapalotás

A táblázatok jól mutatják, hogy nemcsak magyar néptáncok szerepeltek a tananyagban, hanem népies műtáncok is, sőt a környező országok táncai. A tananyagot először játékos táncokra bontották, majd magyar tánclelésekre. Ekkor Bartók és Kodály már javában kutatták a magyar népzene, ami erősítette azt a szemléletet, hogy saját táncainkat keressük, ne másokét utánozzuk (Kmettykó, 1915, idézi Antal, 2010).

Az iskolai táncoktatás hangsúlyos volt: az egyik testgyakorlati órán heti 10–15 percet kellett rá biztosítani. Ez az '50-es évek elejéig megmaradt a népiskolákban, a tanítóképzésben és a testnevelő tanárképzésben is (Antal, 2002). Az 1946-os

tantervben továbbra is kiemelt szerepet kapott (torna, játék, atlétika, magyar tánc, sportok) (Nagy, 1974). Viszont szakítottak a Kmetykó-féle tornán alapuló tantervvel, előtérbe kerültek gyakorlati tárgyak, köztük a népi tánc is. A „tornaóra” helyett testnevelésről beszélünk, a „tánc-illem és tornatanár” elnevezést a „testnevelő” váltotta fel.

Lenkei Júlia ismertetése szerint már 1919-ben Madzsar Alice készített feljegyzést a mozgásalapú testnevelésről. 1946-ban felmerült a mozgásművészet iskolai bevezetése, a tanárképzést a *Testnevelési Főiskola* adta volna. Vita volt a táncszak létrehozásáról és a követelményekről: Hepp Ferenc közös képzést akart az első két évben, utána szakosodással. Szentpál Olga ezt ellenezte, mert szerinte bizonyos sportágak túl keményítik az izmokat.

1949-től erős központosítás következett, a testnevelés oktatása marxista-leninista irányt vett. Táncszakra már nem lehetett felvételizni, a szak megszűnt, így táncnevelő diplomát sem adtak ki, csak testnevelő tanárit. Szovjet mintára bevezették a „művészi tornát”, ami a táncgimnasztikát és sporttáncot váltotta, és a tornával együtt osztályozták. Így a tánc a közoktatásból is kiszorult (Lenkei, 2007).

A dokumentumok szerint csökkent a testnevelés óraszama, fő cél a szocialista építőmunka előkészítése jelentette (Hamar, 2016). A hidegháborús korszakban a sport és a testnevelés propagandaeszközzé vált, s inkább szolgált katonai, mint esztétikai és nevelési célokat (Gortva, 2025). Így természetes, hogy ekkorra a tánc is háttérbe szorult.

3.2. Az 1952 és 1995 közötti időszak

Szentpéteri Klára (1992) sérelmezte, hogy az 1952-es tanterv már nem említ táncokat, így 40 évig a diákok nem találkoztak szervezett iskolai táncoktatással. Az első NAT előtt ezért hangsúlyozta, hogy a tánc az alapvető sportágak mellett kapjon újra helyet a tantervekben. Alátámasztásként idézte az 1918-as tantervet, amely szerint a tánc könnyed, kecses és illedelmes mozgásra nevel, helyes testtartást biztosít, jó kedvre derít, az érzelmek kifejezésében is segít, és kedvező az élettani folyamatokra. A magyar néptánc pedig a nemzeti szellem nevelésére is alkalmas (Az elemi iskolai testnevelés tanterve és utasítása, 1918). Fontos megjegyezni azonban, hogy Szentpéteri értelmezésével szemben a tánc valójában nem tűnt el teljesen az iskolákból.

Az '50-es évektől kísérletek folytak a néptánc közoktatásban tartására. Keszler (1987) írja, hogy Muhari Elemér és Kodály kezdeményezésére 1953-ban felmenő rendszerben bevezették a néptáncot, amit sok ének-zene tagozatos iskola követett, heti két órában. Kidolgozták a tantervét is, de a 107/1967-es utasítás megszüntette, és a néptánc szakkörökre szorult vissza. 1975-ben újabb kísérlet történt a tánc emelt óraszámú testnevelésbe való beillesztésére, de 1977-ben támogatás híján megszűnt. A tánc ének-zene tagozatokban a személyi és tárgyi feltételek miatt sem tudott megfelelően működni. Ezért javasolták, hogy ugyanaz a tanár tartsa a testnevelést és a néptáncot, s a testnevelő hallgatók végezzenek gyermektánc-oktatói tanfolyamot (Farkas, 1977).

A '80-as években Zsolnai József és munkatársai indították az *Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot* (ÉKP), egy egésznapos iskolát, ahol több műveltségi

terület kapott helyet, mint a hagyományos tantervben. Külön tantárgy volt a néptánc. 1992-ben a testnevelés és sportkultúra fejlesztésekor a mindennapos testnevelést célozták meg: a kötelező három óra a hagyományos programot követte, heti egy-két órában kötelezően választható tárgyak, köztük a tánc szerepelt, és heti egy órában a szabadon választható sportok (Zsolnai, 1992). A program 104 iskolában működött, a NAT bevezetése előtt érte el csúcspontját, de 2020 után már egy iskola sem kérte alkalmazását (Túrócs, 2023).

1987-től egy másik kísérlet is indult, amelyhez 1991-től félszáz iskola és egy nyolvosztályos gimnázium csatlakozott. Módszereiket alternatív iskolák programjaiból állították össze. A tantárgyak közt minden évfolyamon jelen volt a tánc, nem testneveléshez, hanem énekhez kapcsolva: *Ének-Zene-Tánc*, heti két alkalommal (Füstné Kólyi & Bartal, 1992).

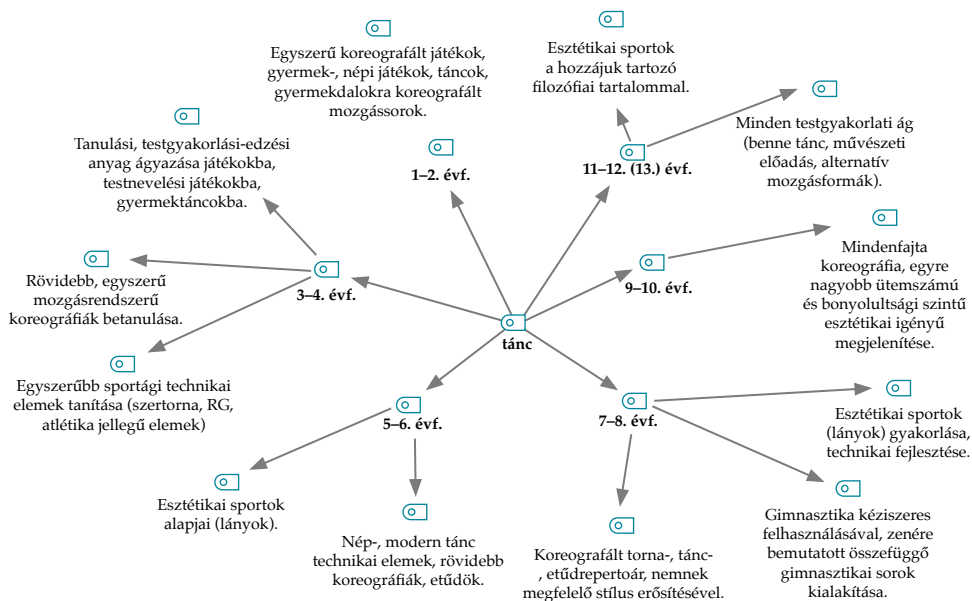
A Waldorf-iskolákban is fontos volt a tánc, az euritmia az egyik alappillér, célja a beszéd láthatóvá tétele mozgásban. Magyarországon 1926–1933, majd 1988-tól újra működnek (waldorf.hu). A legtöbb alternatív iskola 1945–1989 között alakult (Pukánszky & Németh, 1996).

A rendszerváltozás után a NAT-ban a tánc részterületi képzésként jelent meg, majd a mindennapos testnevelés bevezetésével ismét lehetőséghez jutott a tárgy tartalmán belül.

3.3. A NAT bevezetésétől a 2024. évi tavaszi érettségi vizsgáig

A rendszerváltozás után, a '90-es évek közepén a NAT emelte be a közoktatásba a táncot mint kötelező műveltségi területet. A művészeteken belül a tánc-dráma részterületeként jelent meg. A tanterv adott volt, de a végrehajtás feltételei bizonytalanok. Szakképzett oktatók híján főként magyar-, ének- és testnevelő tanárok vállalták az órákat. A testnevelés tantárgyon belül a 8. osztályban a lányok tornaanyagában a ritmikus sportgimnasztika (RSG) és az aerobik szerepelt. A 10. osztály végéig a gimnasztika részeként az aerobikot, a tornán belül az RSG mozgásanyag lépéseit, járástípusait, ugrásait, törzs- és kéziszergyakorlatokat és ezek kombinációját lehetett elsajátítani.

Ladányi a 2003-as NAT kidolgozásakor javasolta, hogy a művészetek műveltségterületen belül a tánc ne csak az irodalomhoz kapcsolódóan (*Tánc és dráma*), hanem a testnevelésben és az énekekben is jelenjen meg (Ladányi, 2003). Oktatók képzésére szakirányú továbbképzéseket indítottak a tanárképző intézmények. A tánc testnevelésben betölthető szerepe így a 2003-as NAT-ban vált a leghangsúlyosabbá. Mindezt az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: Zenés-táncos mozgástartalmak a 2003-as NAT testnevelés és sport műveltségterületén

A 2008-ban felülvizsgált NAT nem változott a 2003-ashoz képest.

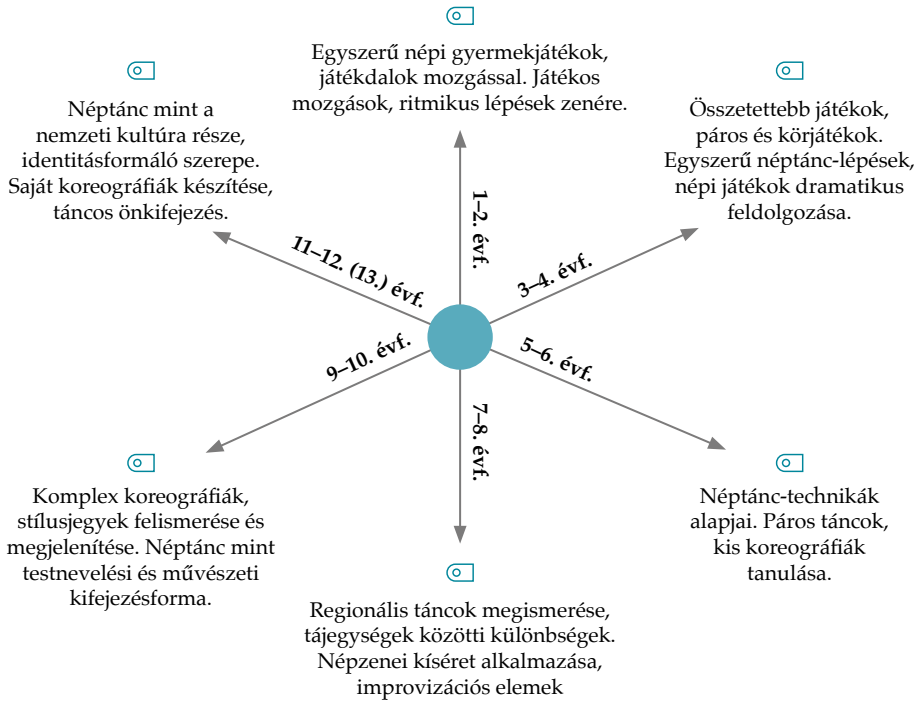
A 2012-es és 2020-as NAT-ok kvalitatív tartalomelemzése a MAXQDA 2022 szoftverrel, in vivo kódolással készült: a táncos tartalmak meghatározásait, címszavait kerestük és hasonlítottuk össze.

A 2012-es NAT a mindennapos testnevelés bevezetésével és az alternatív kerettantervekkel lehetőséget adott többféle sportág megismertetésére. A *Magyar Diák-sport Szövetség* (MDSZ) ingyenes kiadványokkal és továbbképzésekkel támogatta a testnevelők szakmai megújulását, de a kreatív tánc kiadványhoz (Pignitzkyné & Lévai, 2014) nem indult akkreditált pedagógustovábbképzés. Pozitívum, hogy a mindennapos testnevelésben a tánc hangsúlyosabb szerepet kapott mind a 12 évfolyamon.

A kerettantervek mellett külön táncos alternatív kerettanterv segítette a tanmenetek készítését. Alsó tagozatban a „Gymektáncok” és „Népi gyermekjátékok” címszónál a néptánc dominált, felsőben a hagyományőrzés mellett más táncos feladatok is megjelentek. A művészi produktum létrehozása csak gimnáziumban szerepelt: társastáncok, történelmi táncok, alternatív mozgásformák keretében.

Az iskolák számára a NAT és kerettantervek iránymutatásai nagy segítséget nyújtottak farsang, végzős bál, gombavató és más rendezvények koreográfiáinak előkészítésében, így a tanulók a testnevelésórán könnyebben sajátíthatták el a produkciókat. Az egri egyetemen külön törekvés irányult a társastánc alapjainak elsajátíttatására a pedagógusok körében. A 2012-es NAT táncos tartalmait a 2. ábra szemlélteti.

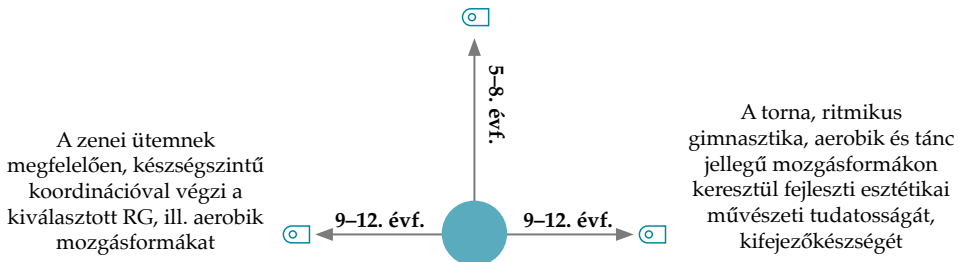
A TÁNC OKTATÁSÁNAK HELYE ÉS SZEREPE...



2. ábra: A 2012-es NAT táncos tartalmai a testnevelés tantárgyon belül

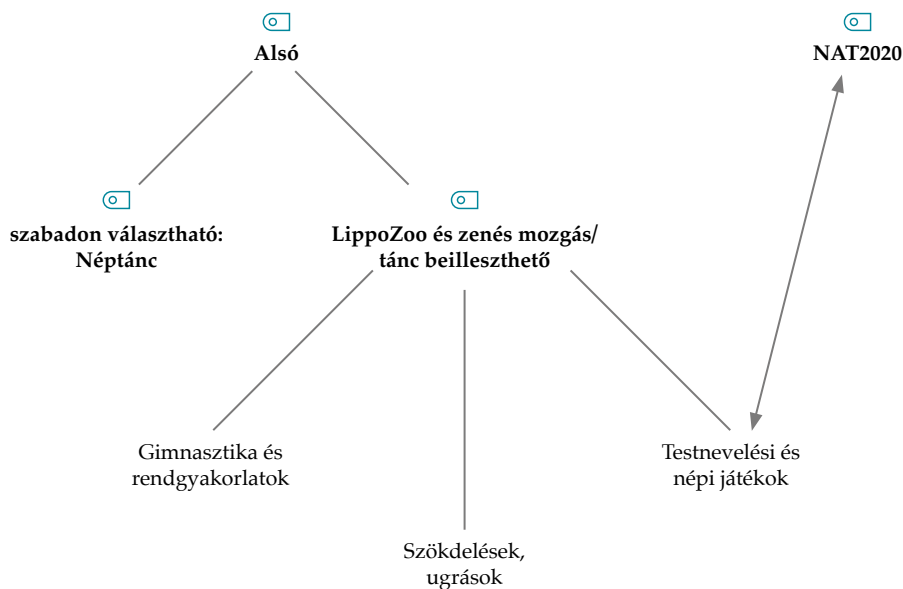
A fejlődést a 2020-as NAT megtörte, ugyanis a társastánc, történelmi táncok már címszavakban sem jelennek meg a hozzá kapcsolódó kerettantervekben, viszont az aerobik és a ritmikus gimnasztika nagyobb szerepet kapott az 5–12. évfolyamokon. Említi a tanterv még a tánc és az aerob jellegű mozgásformákat, melyeket nem konkretizál, így tulajdonképpen bármely tánc bekerülhet az oktatási anyagba, és emellett bármely zenére végezhető fitneszirányzat, mint például a zumba, a videójátékok nyújtotta lehetőségek, és a Tabata edzésformák. Koordinációs létrán is egyre gyakrabban történik meg a mozgáskoordinációs gyakorlatok zenére való végeztetése. A 3. ábra jól szemlélteti a 2020-as NAT-ban megjelenő táncos tartalmakat.

A torna, a ritmikus gimnasztika, tánc és aerobik jellegű mozgásformákon keresztül fejleszti esztétikai művészeti tudatosságát, kifejezőkészségét



3. ábra: A 2020-as NAT táncos tartalmai a testnevelés tantárgyon belül

A 2020-as NAT-hoz kapcsolódó kerettanterveket (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozások, 2023) áttekintve az alsó tagozatban a tánc és egyéb táncos mozgások megvalósításának lehetőségeit, – mint például a *LippoZoo* (Kovács, 2021) oktatásmódszertani segédeszköz – a 4. ábra szemlélteti.¹ Beépíthető továbbá az *Így tedd rá!* módszertani eszköztár több eleme is (Balatoni, 2016a, 2016b).



4. ábra: A 2020-as NAT és az alsó tagozatos testnevelés és a tánc kapcsolatrendszere

Ennek alapján látható, hogy a szabadon választható tematikus egység a néptánc. A tartalma pontosan meghatározott, ez azt feltételezi, hogy a pedagógusoknak készségszinten mindenképp rendelkezniük kell több évre visszanyúló néptáncos ismeretekkel, további feltétel a néptáncoktatói végzettség is.²

Azok a pedagógusok, akik nem választják a néptáncot, a *LippoZoo* módszertani segédeszközt több tematikai egységben is használhatják: zene és mozgás együttes hatásával előkészítő, rávezető, illetve kondicionális és koordinációs képességfejlesztő gyakorlatokban. Alkalmazható atlétikában, gimnasztikában, torna jellegű feladatokban, valamint az intézmények által szabadon felhasználható 10%-os időkeretben. A NAT és a kerettantervek szerint a *LippoZoo* és más táncos mozgásformák beilleszthetők a 3. táblázatban szereplő tartalmakba.

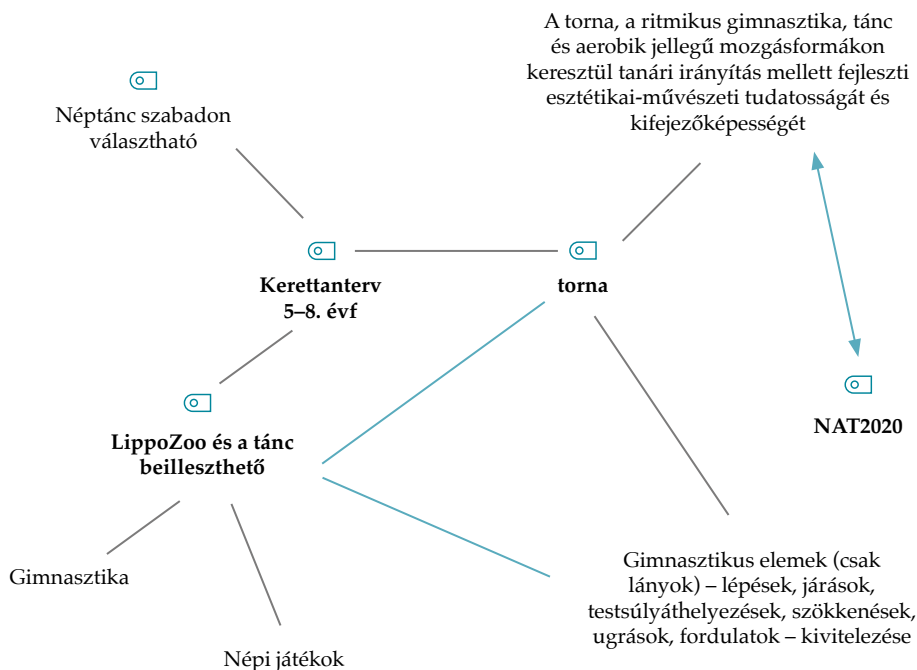
¹ Kovács, H. (2021). A lippoZoo oktatásmódszertani eszköz ismertetése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 48, 47–64. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2020.147>

² A tanítandó mozgáselemek részletes bemutatása terjedelmi korlátok miatt nem lehetséges. Láng Éva hasonló témában írt doktori értekezése azonban részletesen tartalmazza ezeket az adatokat. Lásd: Láng, É. (2025). *A táncoktatás tartalmi és módszertani kérdései a mindennapos testnevelés keretei között*.

3. táblázat: A zenés mozgás és a tánc beilleszthetősége alsós évfolyamokon a testnevelés területén

Zenés mozgás/tánc beilleszthető	Kerettantervek		NAT 2020
	1–2. évfolyam	3–4. évfolyam	
	- Gimnasztika és rendgyakorlatok-prevenció, relaxáció: 26 óra - Járások és futások: 36 óra - Szökdelések, ugrások: 26 óra - Testnevelési és népi játékok: 36 óra	- Gimnasztika és rendgyakorlatok-prevenció, relaxáció: 26 óra - Járások és futások: 36 óra - Szökdelések, ugrások: 26 óra - Testnevelési és népi játékok: 32 óra	Az alapvető mozgásformákat külsőleg meghatározott ritmushoz, a társak mozgásához igazított sebességgel és dinamikával képes végrehajtani. Népi gyermekjátékok

Az 5–8. évfolyamokon a 2020-as NAT és a kerettantervek lehetőségei alapján a tánc és más táncos mozgásformák három területen jelenhetnek meg (5. ábra).



5. ábra: A 2020-as NAT és a felső tagozatos testnevelés tantárgy kerettanternv kapcsolatrendszere

A szabadon választható néptáncos egység táncoktatói végzettség birtokában oktatható.

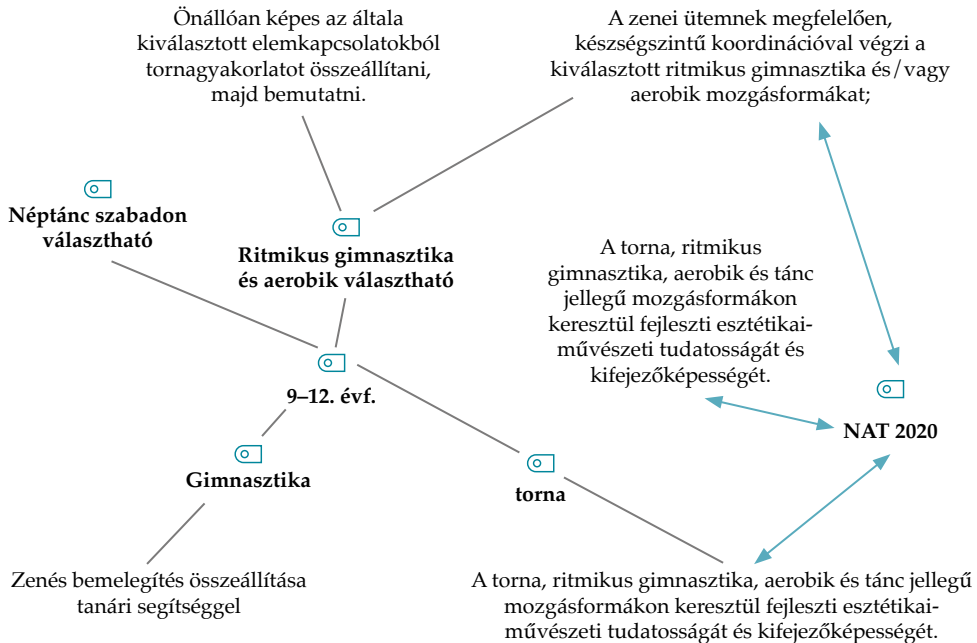
A lehetőségek alapján a gimnasztika, rendgyakorlatok és torna egységeiben tervezhetők zenés-táncos tartalmak. A szabályozó dokumentumok (4. táblázat) szerint a kerettanterv és a NAT közös metszéspontja a torna, ahol a „táncos jellegű” meghatározás bármely zenés-táncos mozgásformát lehetővé tesz. Itt a testnevelők eszköztárában jól használható a kreatív tánc, a videójátékokkal segített mozgás, az aerobik és a ritmikus gimnasztika.

4. táblázat: Zenés mozgás és a tánc beilleszthetősége felsős évfolyamokon

	Kerettantervek		NAT 2020
	5–6. osztály	7–8. osztály	
Óratípusok és tervezhető óraszámok, amiben a tánc beilleszthető	- Gimnasztika és rendgyakorlatok-prevenció, relaxáció: 36 óra - Torna jellegű feladatmegoldások: 46 óra - Testnevelési és népi játékok: 34 óra	- Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció: 36 óra - Torna jellegű feladatmegoldások: 46 óra - Testnevelési és népi játékok: 34 óra	
Torna	- A torna, a ritmikus gimnasztika, tánc és aerobik jellegű mozgásformákon keresztül tanári irányítás mellett fejleszti esztétikai-művészeti tudatosságát és kifejezőképességét. - Gimnasztikus elemek (csak lányok) – lépések, járáások, testsúlyáthelyezések, szökkenések, ugrások, fordulatok – kivitelezése.	A torna, a ritmikus gimnasztika, tánc és aerobik jellegű mozgásformákon keresztül tanári irányítás mellett fejleszti esztétikai-művészeti tudatosságát és kifejezőképességét.	A torna, a ritmikus gimnasztika, tánc és aerobik jellegű mozgásformákon keresztül tanári irányítás mellett fejleszti esztétikai-művészeti tudatosságát és kifejezőképességét.

A középiskolában bővül a választható tartalom: a néptánc mellett a ritmikus gimnasztika és az aerobik is megjelenik. Az érettségien tornán belül részterületként szerepelnek közép- és emelt szinten, a gyakorlati vizsgán és a szóbeli tételekben is. A kerettantervben a „táncjellegű mozgásformák” megnevezés nagy szabadságot ad a választott stílusra: kreatív tánc, modern improvizáció stb. A gimnasztikánál a zenés-táncos tartalom 9–10. évfolyamon tanári segítséggel összeállított bemelegítés, 11–12.-ben önálló összeállítás.

Ezt a kapcsolatrendszer jól szemlélteti a 6. ábra.



6. ábra: A 2020-as NAT és a középiskolai testnevelés táncos kapcsolatrendszere

Az iskolai testnevelés szabályozó dokumentumainak áttekintése és a kvalitatív elemzés eredményei alapján jól látható, hogy a tanárképzés képzési és kimeneti követelményei már tartalmazzák a zenés-táncos mozgásformákat, így a ritmikus gimnasztikát, a táncot és az aerobikot is. A 2020-as NAT-ban, ahogy haladunk évfolyamonként előre, egyre hangsúlyosabban jelenik meg a táncos tartalom, főként a tornán belül, míg alsó tagozaton inkább a gimnasztika, a népi játékok és olyan segédeszközök, mint a *LippoZoo* vagy az „Így tedd rá!” program kínálnak lehetőséget a mozgásfejlesztésre. A néptánc az 1–12. évfolyamon választható tananyag maradt, de sok helyen gondot okoz, hogy szakképzett oktató hiányában a tanárok nem tudják tanítani. A középiskolai szinten a néptánc mellett az aerobik és a ritmikus gimnasztika (RG) is bekerült a tananyagba, ugyanakkor a kerettanterv szándékosan tág mozgásteret hagy, így a pedagógus akár kreatív táncot, modern improvizációt vagy más, zenére épülő irányzatot is beilleszthet. A korábbi NAT-ok közül a 2003-as és 2012-es adta a legnagyobb szabadságot a tanároknak a választásban, viszont a 2020-as változat emelte ki leginkább a művészi nevelést és a kreatív kifejezőmód fejlesztését, ami segíti a tanulókat az önkifejezésben és az érzelmeik megélésében. Felsőben és gimnáziumban mindehhez társulhatnak a különféle modern táncok és az aerob fitneszirányzatok, például a Zumba, a latin fitnesz vagy a Tabata, amelyek nemcsak változatosabbá teszik az órákat, hanem igazi táncos élményt is nyújtanak a diákoknak.

4. ÖSSZEGZÉS

A testnevelés tantárgy tartalmában megjelenő táncoktatás hosszú és változatos fejlődési utat járt be Magyarországon az 1868-as népoktatási törvénytől napjainkig. A folyamat szoros összefüggésben állt a társadalmi, politikai és pedagógiai változásokkal, valamint azzal a szakmai diskurzussal, amely a testnevelés céljait és eszközeit folyamatosan újradefiniálta.

A 19. század második felében a testgyakorlás kötelező bevezetése mellett a tánc kezdetben inkább ajánlott, kiegészítő mozgásformaként jelent meg. A szaklapok és pedagógiai viták már ekkor felismerték nevelő, esztétikai és egészségügyi jelentőségét, különösen a lányok testi nevelésében. Az 1890-es évekre a tánc már része volt több iskola rendszeres gyakorlati programjának, és a szakirodalom kiemelte a magyar tánc mozgásanyagainak előnyeit a testtartás, a ritmusérzék és a közösségi élmény fejlesztésében. A két világháború közötti időszakban a tánc tantervi súlya erősödött, sőt a gimnáziumi és népiskolai tananyagban is részletesen szabályozták a tanulandó lépéseket és táncokat. Ezzel párhuzamosan a testnevelő tanári képesítés része lett a tánctudás, ami a szakmai elismertséget is növelte.

Az 1940-es évek végéig a tánc hangsúlyos szerepet játszott a testnevelésben, ám az 1952-es tantervi változásokkal gyakorlatilag eltűnt a közköztartás kötelező tartalmi közül. A szovjet mintára szervezett művészi torna és ritmikus gimnasztika váltotta fel, a tánc pedig hosszú időre háttérbe szorult. Mindazonáltal több kísérlet történt a néptánc megőrzésére – részben szakköri keretek között, részben alternatív pedagógiai programokban. Kodály és követői is fontosnak tartották a néptánc közösségformáló és identitáserősítő szerepét, ám a rendszeres oktatás lehetőségei korlátozottak maradtak.

A nyolcvanas évek végének alternatív iskolakísérletei, köztük Zsolnai József ÉKP-programja vagy a *Waldorf*-iskolák hazai megjelenése, ismét előtérbe hozták a tánc pedagógiai jelentőségét. A rendszerváltást követően az 1995-ös Nemzeti Alaptanterv (NAT) emelte be először a közköztartás hivatalos keretei közé a táncot mint műveltségi területet. A végrehajtás feltételei azonban ekkor még hiányosak voltak, hiszen kevés szaktanár rendelkezett megfelelő képzettséggel. A 2003-as NAT-ban a tánc a testnevelésen és az ének tantárgyon belül hangsúlyosabb szerepet kapott, a 2012-es NAT pedig minden korosztály számára megnyitotta a lehetőséget a tánc különböző formáinak elsajátítására – az alsó tagozatos gyermektáncoktól a középiskolai társastáncokig és történelmi táncokig.

A 2020-as NAT új szemléletet hozott: a néptánc szabadon választható tananyagegységként 1–12. évfolyamon jelenhet meg, míg a felsőbb évfolyamokon az aerobik és a ritmikus gimnasztika vált hangsúlyosabbá. A szabályozás nagyobb mozgásteret biztosít a tanároknak azáltal, hogy a „tánc- és aerob jellegű mozgásformák” keretében bármely zenés mozgás beilleszthető a testnevelés tananyagába. Ez egyrészt rugalmasságot jelent, másrészt azonban kihívás is, hiszen a tánc oktatásához a testnevelők jelentős része nem rendelkezik a szükséges szaktudással.

A történeti áttekintésből jól látszik, hogy a tánc oktatása mindig is túlmutatott a pusztá testmozgáson: identitásformáló, közösségépítő, esztétikai és érzelmi nevelő szerepe folyamatosan jelen volt a pedagógiai gondolkodásban. Hol hangsúlyosabban, hol háttérbe szorulva, de a magyar köznevelés több mint 150 éves történetében állandóan visszatérő elemként találkozunk vele.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A tánc szerepe a magyar közoktatásban ciklikusan változott, de soha nem tűnt el véglegesen. Ez a folytonosság arra utal, hogy a pedagógusok és a szakpolitikai döntéshozók időről időre újra felfedezik nevelési értékét. A 21. századi iskolai testnevelés szempontjából a legnagyobb kihívást a szakmai felkészültség és a módszertani támogatás biztosítása jelenti: megfelelő képzettség nélkül a tantervi lehetőségek kiaknáztatlanok maradnak.

Ugyanakkor a 2020-as NAT irányelvei egyértelműen arra mutatnak, hogy a tánc képes hozzájárulni a komplex nevelési célok eléréséhez: a testi fejlődés mellett az érzelmi, közösségi és kreatív készségek fejlesztéséhez is. Ha a jövőben sikerül megteremteni az oktatás személyi és szakmai feltételeit, a tánc nem csupán a testnevelés egyik választható területe maradhat, hanem a köznevelés olyan értékes eleme, amely egyszerre építi a nemzeti identitást és nyit teret a modern, élményközpontú tanulás számára.

Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet (NAT 2020 módosítás) (2020). *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. szám. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Antal, L. (2002). *Néptánc-pedagógia*. Hagyományok Háza.
- Antal, L. (2010). *Néptánc-pedagógia*. Hagyományok Háza.
- Az elemi iskolai testnevelés tanterve és utasítása (1918). Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
- Balatoni, K. (2016a). *Így tedd rá! Módszertani kiadvány. Játékos mozgásfejlesztés néptáncoktatáshoz*. Örökös Kiadó.
- Balatoni, K. (2016b). *Így tedd rá! Módszertani eszköztár*. Örökös Kiadó.
- Ballér, E. (1989). Nagy László tantervfelfogása és hatása. *A tantervelmélet forrásai*, 11. Országos Pedagógiai Intézet.
- Ballér, E. (1996). *A Nemzeti alaptantervektől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig*. Országos Közoktatási Intézet.
- Berzeviczy, A. (1894). A testi nevelés kérdéséről. *Herkules*, 11(19), 26.
- Bihari, P. (1884). A mozgás paedagógiája. *Néptanítók Lapja*, 17(4).
- Bolvári-Takács, G. (2014). *Táncosok és iskolák. Fejezetek a hazai táncművészképzés 19–20. századi intézménytörténetéből*. Gondolat Kiadó.
- Bánfi, J. (Ed.) (1879). *Pápai Államilag segélyezett Polgári Leányiskola ötödik értesítője az 1879–80. tanév végén*. Pápa.
- Csaszin, J. (1868). Tornászat. *Néptanítók Lapja*, 1(27), 421–422.
- Farkas, F.-né (1977). Tánctanítás a testnevelésben. In Nádori L. (Ed.), *A sport és testnevelés időszerű kérdései*, 16: *A sportetikától az iskolai testnevelésig* (pp. 165–174). Sport Kiadó.
- Fizel, N. (2023). Az Egészségtan tantárgy megjelenése és szerepe az elemi-, a polgári és az általános iskolában (1917–1950). In Fizel N. (Ed.), *Válogatott tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből* (pp. 41–61). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

- Füstné Kólyi, E., & Bartal, A. (1992). Alternatív program 10–18 éveseknek. *Iskolakultúra*, 2(8), 36–42.
- Gortva, J. (2025). A sport mint a propaganda eszköze Heves megyében a Rákosi-korszak kezdetén. *AGRIA: Annales Musei Agriensis*, 55, 300–313.
- Hamar, P. (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Kiadó.
- Keszler, M. (1987). „Térességet nekünk is.” Kísérletek a magyar táncpedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 87(2), 175–179.
- Kovács, H. (2021). A lipposzoo oktatásmódszertani eszköz ismertetése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 48, 47–64. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2020.1.47>
- Ladányi, A. (2003). A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 10(1), 47–52.
- Lenkei, J. (2007). Volt egyszer egy táncnevelési szak. In Gajdó, T. (Ed.), *Színház és politika. Színháztörténeti tanulmányok, 1949–1989* (pp. 19–43). Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet. (Színháztudományi Szemle, 37.)
- Láng, É. (2025). *A táncoktatás tartalmi és módszertani kérdései a mindennapos testnevelés keretei között* [Doktori értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2025.002>
- Magyar Waldorf Szövetség (n.d.). *Hivatalos honlap*. <http://www.waldorf.hu>
- Molnár, Á. (2023). Tánc és nevelés történeti perspektívája. In Máté, Zs. (Ed.), *„Az élet kemény...” Multidiszciplináris tanulmányok Stehler György 50. születésnapjára* (pp. 7–30). Magánkiadás.
- Nagy, T. (1974). A játék szerepe a testnevelés tanításában. *A testnevelés tanítása*, 10(3), 73–80.
- Nemzeti Alaptanterv (NAT) (2012). *Magyar Közlöny*, 2012.06.04.. http://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Porzsolt, L. (1886). *A tornázás kézikönyve. A miniszteri tanterv alapján népiskolák számára (Herkules-könyvtár VI.)*. Aigner Lajos.
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Seres, J. (2008). A testnevelés tanítás hatékonysága és az alkalmazott módszerek összefüggése az egri középiskolákban 1856–1918. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, XXXV, 83–89.
- Szabó, B. (2005). Miniszteri rendeletek és tantervek szabályzó, meghatározó szerepe a középiskolai testneveléstanítás kialakulásában és fejlődésében (1777–1944). *Neveléstörténet*, 2(3–4), 62–79.
- Szentpéteri, K. (1992). Tánc a testnevelésben. *Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 2–3. 167–171.
- Takács, F. (1975). Fél évszázad a testkultúra szolgálatában. *A testnevelés tanítása*, 11(5), 157–160.
- Túró, M. (2023). *Alternatív pedagógia*. Akadémiai Kiadó.
- Zsolnai, J. (1992). A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra*, 2(6–7), 181–183.a

THE PLACE AND ROLE OF DANCE IN THE HISTORY OF PHYSICAL EDUCATION IN HUNGARIAN PUBLIC SCHOOLS (1868–2024)*

Éva Láng, PhD, lecturer, Institute of Sport Sciences, Sport and Health Science
Research Group, Eszterházy Károly Catholic University

János Gortva, PhD, lecturer, Institute of Sport Sciences, Sport and Health Science
Research Group, Eszterházy Károly Catholic University

Abstract

This study explores the changing role of dance in Hungarian physical education from the 1868 Public Education Act to the present. Dance has never held a stable place in school curricula: at times, it served as a key medium of aesthetic education, national identity, and community building, while in other periods it was marginalized in favor of military drills, gymnastics, or fitness trends. Using qualitative and quantitative methods (i.e., historical document analysis, content analysis of pedagogical journals, and systematic examination of curricula and the National Core Curricula), the research reveals how political shifts, cultural priorities, and professional debates have shaped the educational perception of dance. Although dance was repeatedly excluded from official curricula, particularly after 1952, it persisted through extracurricular clubs, teacher initiatives, and alternative programs such as Waldorf education and the Value Mediation Program. Reintroduced into public education by the 1995 National Core Curriculum, its implementation remained limited due to insufficient teacher training. Overall, the findings demonstrate that dance functions both as cultural heritage and as a contemporary pedagogical tool, reflecting enduring tensions between tradition, health, identity, and creativity.

Keywords: dance education, physical education, curriculum history, Hungary, teacher training, National Core Curriculum

1. INTRODUCTION

Our research aligns with a series of pedagogical history studies that use a problem-centered approach to explore the specific characteristics of the history of education related to a particular subject or its specific aspects. An excellent example of this is Natasa Fizel's study, which examines the role and content of health education across several types of schools (Fizel, 2023). Changes in the content of physical education reflect the historical development of Hungarian public education and the educational

*The first version of the Hungarian manuscript was received on 12. June 2025.

goals of society. Within this process, the role of dance is particularly interesting, as it is linked to national traditions, community education, and the demands of modern movement culture. While institutional physical education began in the 19th century with the introduction of compulsory physical exercise, dance initially appeared only as a supplementary form of movement, offered as a recommendation. Over time, however, it has alternately come to the fore or been pushed into the background, which raises the question: what has actually determined the place of dance within physical education?

The aim of this study is to explore the historical arc of dance education from the 1868 Compulsory Education Act to the most recent National Core Curriculum (NCC). It not only seeks to provide a chronological overview but also attempts to understand the educational and social factors that led to different interpretations of dance. The study is organized around three fundamental questions:

1. What role did educational thinkers and curriculum guidelines assign to dance in physical education? Did they emphasize its aesthetic, health-related, community-building, or national identity-strengthening functions?
2. What factors influenced the strengthening or weakening of dance education? Historical sources show that political and social changes, the state of teacher training, and international trends all shaped the process.
3. How did dance appear in modern curriculum regulations, especially in the NCC? An important question concerns the weight it was given among the optional or compulsory elements and the challenges teachers faced in its practical implementation.

During the period under review, dance was never clearly classified, at times being interpreted as part of physical education, while at other times being viewed as an artistic and cultural practice. This duality explains why it has occupied both the foreground and the background of school education at different points in time. The question remains relevant today: should 21st-century schools approach dance from the perspective of athletic performance, cultural education, or creative self-expression?

The introductory question draws attention to the fact that the history of dance education is not only of pedagogical interest but also reflects the dilemmas of national culture, identity, and modern education. In the following chapters, we therefore not only trace changes in the curriculum but also examine how the pedagogical interpretation of dance has evolved and how this evolution has affected physical education as a whole.

2. THE MATERIAL AND METHODS

The primary goal of this research was not to summarize theoretical discourses related to dance education but to conduct a long-term, historical analysis of curriculum and regulatory documents and to explore contemporary professional debates. Previous works related to the topic, particularly those on folk dance pedagogy (Antal, 2002, 2010), the institutional history of dance artist training (Bolvári-Takács, 2014; Lenkei, 2007), and curriculum theory approaches (Ballér, 1996; Hamar, 2016), served as a guiding background. However, the present research applies a source-based,

empirical approach in which qualitative content analysis and comparative tables are based on the examination of primary documents.

We chose a mixed-methods approach for this study, achieving our results through the application of both qualitative and quantitative methods. It is particularly noteworthy that we employed methodological tools characteristic of several scientific fields, including classical historical source and document analysis as well as software-based content analysis commonly used in the social sciences.

During the document analysis, we examined contemporary press publications that reflect the contemporary interpretations of physical education pedagogy and the educational role of dance. The selection of the journals *Néptanítók Lapja* (1868–1914) and *Herkules* (1884–1914) was justified by the fact that these two publications provided the most continuous coverage of pedagogy and physical education from the late 19th century until the First World War, the period when a domestic framework for institutional physical education and teacher training was finally established. The chosen time frame thus aimed to explore how dance appeared in the early days of modern physical education and how its perception evolved in the pedagogical debates at the turn of the century. Based on a comprehensive keyword search (dance and its variants) of the digitally available issues, we categorized the relevant texts by topic, author, year of publication, and type of school. Most of the hits were from the 1880s and 1890s and mainly related to girls' physical education, teacher training content, and the aesthetic or national role of dance.

The results of the analysis contributed to our understanding of when and in what pedagogical framework dance was incorporated into public education. This press analysis was followed by an examination of pedagogical content regulations, curricula, and instructions, with particular emphasis on the interwar period and the curricular changes after 1945, which made it possible to map the role of dance diachronically.

The third stage of the study involved a qualitative content analysis of the National Core Curricula following the change of regime. To this end, we used MAXQDA 2022 software and in vivo coding to identify segments that specifically referred to dance or dance-related movement. The content identified in this way was compared with the framework plans corresponding to each National Core Curriculum, after which comparative tables were prepared.

These procedures revealed the periods in which folk dance was more prominent, when aesthetic sports appeared, and how they were later replaced by aerobics or rhythmic gymnastics.

The methodological strength of the study is that, beyond merely describing the content, it also revealed the differences between regulations and practical implementation. Based on the sources, it could be seen that the role of dance often depended not on the regulations established in official documents, but on the personnel and material conditions of the institution in question. For this reason, the study also addresses issues of teacher training in several instances, as the teachability of dance was closely linked to the expertise of teachers.

Overall, the methodological approach offers a novel contribution by presenting the analysis of historical and contemporary documents within a unified framework, thereby enabling an overview of long-term processes. Qualitative coding and

comparative tables together reveal not only the development of content but also that dance in physical education represented both cultural heritage and an opportunity for modernization.

3. CHANGES IN DANCE CONTENT WITHIN PHYSICAL EDUCATION

In this chapter, we present a diachronic overview of changes in dance content in physical education.

3.1 The period between 1868 and 1952

Act XXXVIII of 1868 was the first to provide for the establishment of state elementary schools. It defined compulsory schooling, the length of the school year, and class sizes. Physical exercise, with particular emphasis on military drills, was included among the compulsory subjects in elementary schools. The law treated boys and girls separately in higher public schools and civic schools, where physical education was not yet included in the curriculum for girls. It also provided for the establishment of 20 teacher training colleges, where those over the age of 15 could apply and become teachers within three years. Physical education was included in their curriculum. Girls over the age of 14 could attend teacher training college and obtain a certificate in three years; however, physical education was not yet included in the curriculum at that time. We know from the *Néptanítók Lapja* (People's Teachers' Journal) that teachers lacked the knowledge necessary to teach physical education, as this was not taught in training colleges before the 1868 law (Csaszin, 1868).

Dance was not part of the elementary school curriculum, but in 1884 it was proposed as a tool for teaching aesthetic movements from an educational perspective. For children aged 8 to 10, dance was a regulated social game that built upon dance steps. For those aged 10 to 13, these steps were developed into dances, preferably ballroom dances. In schools where boys and girls were not separated, they were able to dance together (Bihari, 1884). In 1886, Lajos Porzsolt recommended teaching spins, quick changes of position, and jumps during gymnastics from the age of eight, as these prepared children to execute dance movements (Porzsolt, 1886). The *Herkules testgyakorlati közlöny* (Herkules Physical Exercise Gazette, 1892–94) reported in several issues that in winter, students attended 20 dance lessons in two stages (e.g., Ferenc József Educational Institute, July 15, 1893). In 1894, Albert Berzeviczy emphasized that dance could be practiced in winter because it promoted good posture and enhanced flexible and agility. He considered Hungarian dance more suitable for physical exercise than waltzes (Berzeviczy, 1894).

The physical education of girls was also an important professional topic. *Népiskolai tanügy* (Public School Education) wrote that every school should provide physical exercise for women, appropriate to the female gender. Dancing and skating were considered suitable for this purpose (Szőke, 1892). In 1909, the debate focused on whether physical education for women was necessary, which exercises were appropriate, how effectively dance could be incorporated into

it, whether it should be compulsory, and how many hours per week should be devoted to it (Sztankovits & Gerentsér, 1909). Earlier, in 1879, the newsletter of a girls' school wrote that "women's gymnastics is not a compulsory subject at any educational institution in our country; however, there are a number of institutions where gymnastics has been included in the curriculum for female students" (Bánfi, János, 1879, p. 4). According to the author, it was common to substitute dance for women's gymnastics, but this was not sufficient for all-round development.

Dance was also often included in foreign examples as part of physical education. In the early 1910s, dance, singing, and music were already considered necessary components of Hungarian physical education for developing a sense of rhythm (Kmetykó, 1915, cited by Antal, 2010). Between the two world wars, the curricula of Mihály Bély and János Kmetykó emphasized the development of emotions, attention, and aesthetic awareness. In their 1919 draft, they expanded the movement repertoire for girls to include folk dance and movement art exercises (Szabó, 2005). After the Treaty of Trianon, the main objectives became physical training and skill development, with dance serving as one of the tools for achieving these goals (Ballér, 1989). In 1922, Minister Kunó Klebelsberg included dance among the forms of movement that contributed to complex development (Molnár, 2023).

In 1925, a decree stipulated the qualifications required to teach physical exercise. From 1926, it became possible to obtain such qualifications through a six-month course at the *National Dance Teacher Training College*. In 1928, it was decreed that physical exercise could only be taught by teachers holding both physical education and dance teaching certificates (Bolvári-Takács, 2014). There had been earlier examples of this: the first teacher of physical education at the humanities high school in Eger in 1856, Ferenc Burkay, was also a dance teacher (Seres, 2008). Dance was included among the subjects taught at the College of Physical Education (Takács, 1975), and the 1925 elementary school curriculum classified it as a general social exercise. The year 1925 and the founding of the *Hungarian Royal College of Physical Education* marked a significant turning point in this regard, as prior to this, Hungary lacked formal training for physical education teachers. Thus, changes in legislation and infrastructure created a new context for dance education. *Tables 1 and 2* present the state of dance education between the two world wars using two typical school types as examples.

Table 1. Dance as part of the physical education curriculum, under the subheading of social

exercises; based on the 1938 high school curriculum (Curriculum for secondary schools and girls' secondary schools, 1938)

Grade	High school I–VII: 4 hours per week, VIII: 3 hours per week	Girls' secondary school I–VII: 3 hours per week, VIII: 2 hours per week
I	dance steps, Hungarian dances	dance steps, Hungarian and folk dances; rhythmic exercises
II	a, steps	
III	b, Hungarian clapping dance	
IV	a, steps, whip, swinging bell b, Hungarian clapping dance	
V	a, steps, whip, four-point star, lightning, swinging bell b, walking dance	
VI	a, steps, cradle, spindle, fancy, ankle kick b, scout recruitment	
VII	a, steps, big bell, fancy, stamping, ankle kick with spin b, verbunkos	
VIII	a, steps learned in grades I–VII b, repetition of scout recruitment and verbunkos dance	

Table 2. Chapters on dance in the 8-year physical education curriculum for elementary schools (Curriculum and guidelines for eight-grade folk schools, Decree No. 55000/1941. V., 1941)

Grade	8-year elementary school Boys	8-year elementary school Girls
I	<i>Preparatory movements.</i> Bends; walking with rhythm changes, then combined with clapping and stamping; skipping; alternating walking and skipping. The movements listed can be performed in a circle to the right, left, forward, and backward. <i>Playful dances.</i> Washing clothes <i>Hungarian Dance Steps.</i> Hands on hips; holding the skirt; holding the partner by the shoulders or waist; bouncing; single-step <i>Csárdás</i>; double-step <i>Csárdás</i>; individual turn with four steps. <i>Hungarian Dances: Csárdás</i> (first part). The <i>Csárdás</i> is a traditional Hungarian couple dance characterized by alternating slow and fast sections, lively improvisation, and expressive movements, often performed to folk music in duple rhythm.	

II.	• <i>Preparatory movements</i>: Walking with one-sided torso turns and various arm movements. • <i>Playful dances</i>. Swedish clap dance • <i>Hungarian dance steps</i>. Pair spinning steps • <i>Hungarian dances</i>: Hungarian clap dance (first part)	
III.	• <i>Preparatory movements</i>: Bends with steps; jumping forward and backward with leg swings; connecting steps and jumps; jumping turns with various arm movements (e.g., ball-playing, archery-imitating movements). • <i>Playful dances</i>. Fast mail • <i>Folk dances</i>. Norwegian couple dance. Swedish double • <i>Hungarian dance steps</i>. <i>Bokázó</i> (with spurs and ladies' <i>bokázó</i>); hesitant; swaying. The <i>Bokázó</i> ("heel-clicking step") is a dynamic foot movement characteristic of Hungarian folk dances, performed by striking the heels together rhythmically while maintaining balance and posture. • <i>Hungarian dances</i>. (First three parts of the <i>Csárdás</i>). Hungarian double	
IV.	• <i>Preparatory movements</i>. Balance exercises • <i>Playful dances</i>. Maid dance • <i>Folk dances</i>. Tyrolean dance • <i>Hungarian dance steps</i>. <i>Andalgó</i>; kisharang The <i>Andalgó</i> ("strolling" or "ambling") is a slow, graceful walking step often used as an introductory or connecting movement in Hungarian folk dances. The <i>Kisharang</i> ("little bell") is a light, rhythmic step distinguished by its gentle, swinging motion, evoking the sound or movement of a small bell. Both are characteristic elements of traditional Hungarian dance vocabulary and are frequently incorporated into the <i>csárdás</i> and other regional dance forms. • <i>Hungarian dances</i>. Hungarian clapping dance (in its entirety)	
V.	• <i>Hungarian dance steps</i>: rising; descending; recruitment dance; crossing; cutting out; four-star; spindle; fancy; private spinning with a stamp; sulking; pair spinning with a descent. • <i>Hungarian dances</i>: <i>Csárdás</i> (in its entirety). The <i>Sétapalotás</i> ("promenade palotás") represents a stately, processional version of the <i>Palotás</i>, historically associated with the Hungarian nobility and ballroom culture of the 19th century. The <i>Cserkésztohorzó</i> ("scout recruitment dance") emerged in the early 20th century as a youth-oriented choreographic form promoting physical culture and national spirit.	• Bows on the spot; walks with different rhythms; triple step (<i>chassé</i>) with triple and double rhythms; skipping with arm swings; walks with straight one-sided torso turns and straight arm positions; circle dance composed of rhythmic movements; clothes washing; walking <i>pol</i> • <i>Hungarian dance steps</i>. <i>Bokázó</i>; <i>Csárdás</i> steps; hesitating dance; with cut-out hold; private turn; pair turn • <i>Hungarian dance</i>. <i>Csárdás</i> formations

VI.	• rising; swaying, small bell; with a cutting hold; private turn with a stamp. • <i>Hungarian dance</i>: Hungarian double	• Bows with backward steps; walking and chassé combined; triple step (chassé) with turn; combining skipping and walking with arm movements; running forwards, backwards, in small circles to the side, with different leg and arm positions; turning walk; chain dance composed of rhythmic movements; skating dance; Swedish clapping dance • <i>Hungarian dance steps</i>. rising; swaying, small bell; sloping; private spinning with a clap; pair spinning with a slope; Hungarian couple dances
VII.	• Spurred kick; <i>Verbunkos</i> (a traditional Hungarian men's recruiting dance from the late 18th and 19th centuries, characterized by dignified gestures, improvisational variations, and alternating slow and fast tempos); sideways slide; private turn with slide; pair turn with slide. • Hungarian dance: <i>Levente</i> dance	• Bends to the side and backward steps; walking combined with kneeling, arm movements or hand movements; ball exercises without a ball, walking and jumping; connecting straight-line rhythmic movements to a march • <i>Folk dance</i>. Norwegian mountain climber; Tyrolean dance • <i>Hungarian dance steps</i>. <i>Four-step star</i>; <i>Toborzó</i>; <i>Keresztező</i>; <i>Closing Andalgó</i>; solo spinning dance with a dip; Hungarian clapping dance • The <i>Four-step star</i> is a circular formation in which four dancers perform synchronized steps, creating a rotating star pattern characteristic of Hungarian group dances. The <i>Toborzó</i> ("recruiting steps") derives from the verbunkos tradition and features a proud posture, measured stamping, and deliberate pacing reminiscent of military recruitment displays. The <i>keresztező</i> ("crossing step") involves alternating leg movements that cross in front of or behind the supporting leg, producing a dynamic visual rhythm. The <i>Closing Andalgó</i> ("closing stroll") serves as a concluding movement based on the <i>Andalgó</i>, characterized by gentle and graceful walking gestures.

VIII.	• <i>Closing Andalgó; Toborzó; keresztező; Kivágó without hold; Double Serpent</i> • The <i>Kivágó without hold</i> refers to a cutting-out or turning movement performed without maintaining physical contact with a partner, typically used as a transitional or stylistic variation. The <i>Double Serpent (kettős kígyó)</i> is a group formation in which pairs or lines of dancers weave in and out in opposite directions, creating an intertwining, serpentine pattern characteristic of Hungarian collective dances • Hungarian clapping dance	• Jumping turns combined with walking and arm movements; canonical straight-line and arrow-like movements combined with walking, jumping, and kneeling; turns from a flat position; rhythmic ball exercises with a ball; rhythmic dance composed of learned movements • <i>Folk dances. ländler; Swedish double</i> • <i>Hungarian dance steps. Villám, Toborzó; Kígyó; Cifra; Duzzogó; Bokaverő; Sétapalotás</i> • The <i>Villám</i> ("lightning") is a fast, energetic step sequence characterized by sharp, sudden movements that evoke the flashing motion of lightning. The <i>Kígyó</i> ("snake") is a winding group formation in which dancers move in serpentine lines, symbolizing unity and flow within Hungarian folk choreography. The <i>Cifra</i> ("ornamented steps") refers to a decorative, improvisational movement used primarily in men's dances to display individual skill and virtuosity. The <i>Duzzogó</i> ("pouting step") is performed with restrained, hesitant gestures, often expressing playful defiance or rhythmic contrast within the choreography. The <i>Bokaverő</i> ("ankle-clicking step") involves striking the ankles or heels together in rhythmic succession, producing a percussive effect typical of lively male dances.
-------	---	--

The tables clearly show that the curriculum included not only Hungarian folk dances but also folk-inspired artistic dances and even dances from neighboring countries. The curriculum was initially divided into playful dances and later into Hungarian dance steps. At that time, Bartók and Kodály were already actively researching Hungarian folk music, which reinforced the idea that Hungarian dances should be cultivated rather than imitating those of other nations (Kmettykó, 1915, cited by Antal, 2010).

Dance education was emphasized in schools, with 10-15 minutes per week allocated to it in one of the physical education classes. This remained the case in elementary schools, teacher training, and physical education teacher training until the early 1950s (Antal, 2002). It continued to play a prominent role in the 1946 curriculum (gymnastics, games, athletics, Hungarian dance, sports; Nagy, 1974). However, the Kmettykó-based curriculum was eventually abandoned in favor one focused on more practical subjects, including folk dance. The term "gymnastics class" was replaced by "physical education", and the title "dance and gymnastics teacher" was replaced by "physical education teacher".

According to Júlia Lenkei, Alice Madzsar had already made notes on movement-based physical education in 1919. In 1946, the introduction of movement arts in schools was proposed, with teacher training to be provided by the *College of Physical*

Education. There was debate regarding the establishment of a dance department and its requirements: Ferenc Hepp advocated for joint training for the first two years, followed by specialization, while Olga Szentpál opposed this approach, arguing that certain sports overworked the muscles.

From 1949, strong centralization took place, and physical education adopted a Marxist-Leninist orientation. The dance program was discontinued, and it was no longer possible to apply for admission. As such, no new dance teacher diplomas were issued, only physical education teacher diplomas. Following the Soviet model, “artistic gymnastics” was introduced, replacing dance gymnastics and sports dance, and was assessed together with gymnastics. Thus, dance was effectively removed from public education (Lenkei, 2007).

According to documents, the number of physical education classes was reduced, with the main goal being to prepare students for socialist construction work (Hamar, 2016). During the Cold War era, sport and physical education became propaganda tools, serving military rather than aesthetic or educational purposes (Gortva, 2025). It is therefore unsurprising that dance was also relegated to the background at this time.

3.1 The period between 1952 and 1995

Klára Szentpéteri (1992) lamented that the 1952 curriculum no longer mentioned dance, meaning that for 40 years, students received no organized dance education at school. Before the introduction of the first NCC, she therefore emphasized that dance should once again be given a place in the curriculum alongside the basic sports. To support her argument, she cited the 1918 curriculum, which stated that dance teaches light, graceful, and polite movement, promotes good posture, lifts the spirits, aids in the expression of emotions, and has a beneficial effect on physiological processes. Hungarian folk dance, it added, is also suitable for fostering national spirit (Curriculum and Instructions for Physical Education in Elementary Schools, 1918). It is important to note, however, that contrary to Szentpéteri’s interpretation, dance did not entirely disappear from schools.

From the 1950s onwards, attempts were made to keep folk dance in public education. Keszler (1987) writes that, on the initiative of Elemér Muhari and Kodály, folk dance was introduced in 1953 in a progressive system, which was adopted by many schools with music departments, with two hours per week allocated to it. A curriculum was also developed, but it was abolished by Directive 107/1967, and folk dance was relegated to extracurricular clubs. In 1975, another attempt was made to incorporate it into physical education with an increased number of hours, but the initiative was discontinued in 1977 due to a lack of support. Dance was unable to be effectively incorporated into music and singing classes due to personnel and material constraints. It was therefore proposed that the same teacher should teach both physical education and folk dance, and that physical education students should take a course on teaching children’s dance (Farkas, 1977).

In the 1980s, József Zsolnai and his colleagues launched the *Value-Mediation and Skill-Development Program* (ÉKP), a full-day school that covered more areas of education than the traditional curriculum. Folk dance was included as a separate

subject. In 1992, with the development of physical education and sports culture, the goal became to make physical education a daily activity: the mandatory three hours followed the traditional program, with one to two hours per week of mandatory elective subjects, including dance, and one hour per week of freely elective sports (Zsolnai, 1992). The program operated in 104 schools and reached its peak before the introduction of the NCC; however, after 2020, no school requested its implementation (Túrós, 2023).

Another experiment was launched in 1987, which was joined by 50 schools and an eight-grade secondary school in 1991. Their methods were compiled from the programs of alternative schools. Dance was included in the curriculum at all grade levels, not as part of physical education, but within the subject *Singing–Music–Dance*, taught twice a week (Füstné Kólyi & Bartal, 1992).

Dance was also important in *Waldorf* schools, with eurythmy, the aim of which was to make speech visible through movement, being one of the cornerstones. In Hungary, they operated from 1926 to 1933, and then again from 1988 (waldorf.hu). Most alternative schools were established between 1945 and 1989 (Pukánszky & Németh, 1996).

After the change of regime, dance appeared in the NAT as a sub-area of training and, with the introduction of daily physical education, it was once again included in the subject content.

3.2 From the introduction of the NCC to the spring 2024 school-leaving examination

After the change of regime in the mid-1990s, the NCC introduced dance into public education as a compulsory subject. Within the arts, it appeared as a sub-area under dance and drama. Although the curriculum was set, the conditions for its implementation were uncertain. Due to a lack of qualified teachers, it was primarily Hungarian, singing, and physical education teachers who took on the classes. Within the physical education subject, Rhythmic Gymnastics (RG) and aerobics were included in the girls' gymnastics program in the 8th grade. By the end of 10th grade, aerobics had become part of gymnastics, and RG movements, walking types, jumps, trunk and hand exercises, and combinations of these could be learned in these classes.

When developing the NCC 2003, Ladányi proposed that dance should be included not only in the arts curriculum in connection with literature (*Dance and Drama*), but also in physical education and singing (Ladányi, 2003). Teacher training institutions launched specialized continuing education programs for teachers. The role of dance in physical education thus became most prominent in the NCC 2003, as illustrated in *Figure 1*.

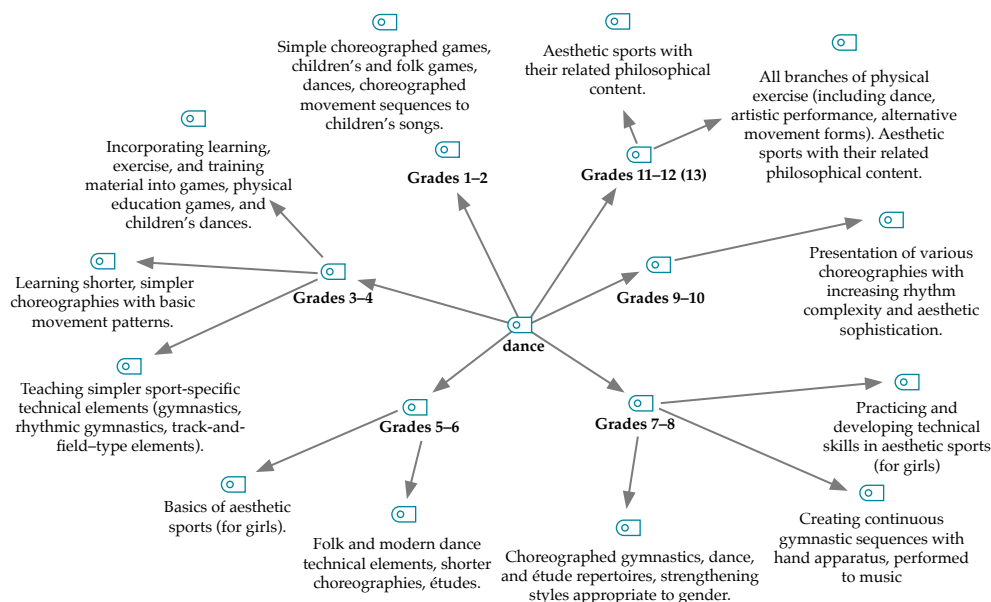


Figure 1. Music and dance movement content in the NCC 2003 in the field of physical education and sports

The NCC revised in 2008 did not change compared to the 2003 version. The qualitative content analysis of NCC 2012 and NCC 2020 was performed using MAXQDA 2022 software with in vivo coding, focusing on identifying and comparing the definitions and keywords related to dance content.

The NCC 2012, with the introduction of daily physical education and alternative curriculum frameworks, provided an opportunity to introduce a wider variety of sports. The *Hungarian School Sport Federation* (HSSF) supported the professional development of physical education teachers with free publications and further training; however, no accredited teacher training was launched for the creative dance publication (Pignitzkyné & Lévai, 2014). On a positive note, dance was given a more prominent role in everyday physical education across all 12 grades.

In addition to the framework curricula, a separate alternative dance framework curriculum supported the preparation of lesson plans. In the lower grades, folk dance was found under the headings "Children's Dances" and "Folk Children's Games," while in upper grades, other dance activities appeared alongside the preservation of traditions. The creation of artistic products was introduced only at the high school level, including ballroom dancing, historical dances, and alternative forms of movement.

The guidelines of the NCC and the framework curricula greatly assisted schools in preparing the choreography for carnivals, graduation balls, mushroom-picking festivals, and other events, making it easier for students to learn the performances during physical education classes. At the University of Eger, special emphasis was placed on teaching teachers the fundamentals of ballroom dancing. The dance content of NCC 2012 is illustrated in Figure 2.

THE PLACE AND ROLE OF DANCE IN THE HISTORY...

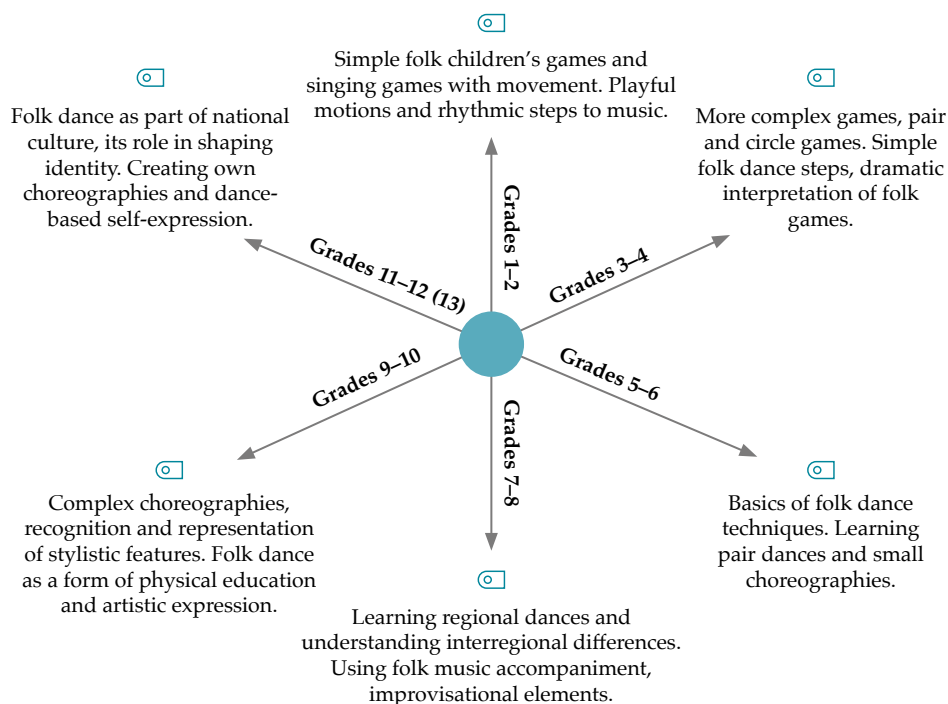


Figure 2. The dance-related content of the NCC 2012 within the subject of Physical Education

This development was interrupted by NCC 2020, as ballroom dancing and historical dances no longer appear even as headings in the related framework curricula, while aerobics and rhythmic gymnastics have been given a greater prominence in Grades 5–12. The curriculum also mentions dance and aerobic forms of movement without specifying them, meaning that any form of dance can be included into the teaching material, as well as any fitness trend that can be performed to music, such as Zumba, video games, and Tabata training. Movement coordination exercises performed to music are also becoming increasingly common using coordination ladders. *Figure 3* clearly illustrates the dance content included in NCC 2020.

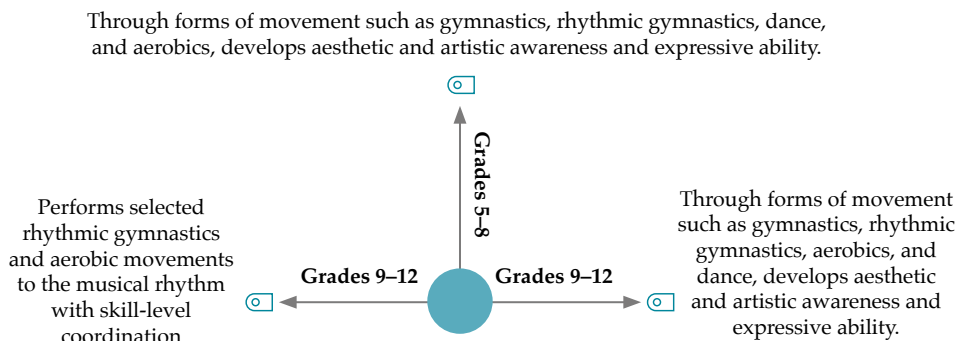


Figure 3. The dance-related content of the NCC 2020 within the subject of Physical Education

Curriculum frameworks related to NCC 2020 (Content regulations aligned with NCC 2020, 2023), which review the possibilities for implementing dance and other movement activities in lower grades, such as the *LippoZoo* (Kovács, 2021) teaching aid used at our university, are illustrated in Figure 4.¹ Several elements of the *Így tedd rá!* (Do it this way!) methodological toolkit can also be incorporated (Balatoni, 2016a, 2016b).

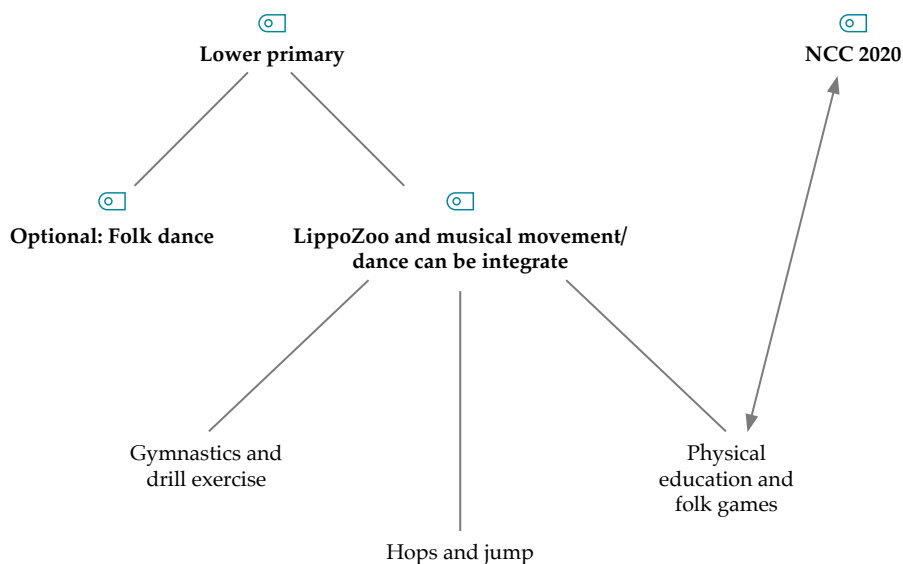


Figure 4. NCC 2020 and the Relationship System of Physical Education and Dance in Lower Grades

Based on this, it is clear that the freely selectable thematic unit is folk dance. Its content is precisely defined, requiring teachers to have several years of experience in folk dance, as well as a qualification in folk dance instruction.²

Teachers who do not choose folk dance can use the *LippoZoo* methodological tool across several thematic units, including preparatory, introductory, conditioning, and coordination skill development exercises that combine music and movement. It can also be used in athletics, gymnastics, gymnastics-type activities, and in the 10% timeframe that institutions can freely allocate. According to the NCC and the framework plans, *LippoZoo* and other forms of dance movement can be incorporated into the content listed in Table 3.

¹ For detailed information on the teaching methodology tool, see: Kovács, H. (2021). Description of the LippoZoo teaching methodology tool. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 48, 47–64. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2020.1.47>

² Due to space limitations, it is not possible to provide a detailed description of the movement elements to be taught. However, Éva Láng's doctoral thesis on a similar topic contains detailed information on these elements (Láng, 2025).

Table 3. The integration of music-based movement and dance into physical education at the lower grades

	Framework curricula		NCC 2020
	Grades 1–2	Grades 3–4	
	• Gymnastics and physical exercises – prevention, relaxation: 26 hours • Walking and running: 36 hours • Jumping and leaping: 26 hours • Physical education and folk games: 36 hours	• Gymnastics and drill exercises – prevention, relaxation: 26 hours • Walking and running: 36 hours • Jumping and leaping: 26 hours • Physical education and folk games: 32 hours	The student is able to perform basic movements to an externally determined rhythm, at a speed and with dynamics adapted to the movements of peers. Folk (children) games

In Grades 5–8, based on the possibilities offered by NCC 2020 and the framework curricula, dance and other forms of dance movement can appear in three areas (Figure 5).

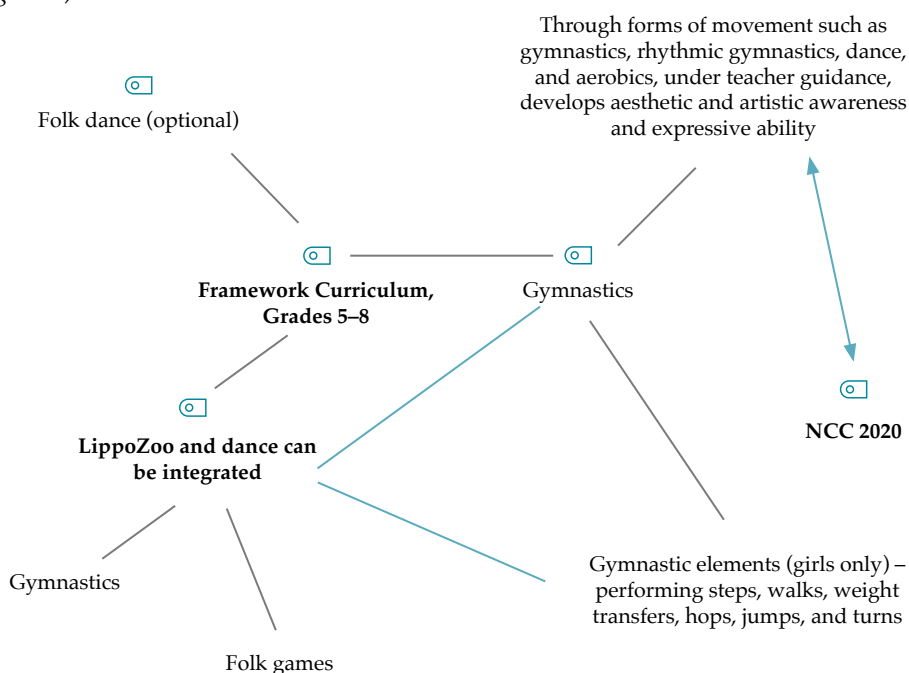


Figure 5. The relationship between the NCC 2020 and the physical education framework curriculum in the upper grades.

The optional folk-dance unit can be taught by dance teachers holding a teaching qualification.

Based on the available possibilities, music and dance content can be incorporated into the gymnastics, drill exercise, and physical education units. According to the regulatory documents (*Table 4*), the common intersection of the framework curriculum and the NCC is physical education, where the definition of “dance-related movement” allows for the inclusion of any form of music and dance movement. Thus, creative dance, video game-assisted movement, aerobics, and rhythmic gymnastics all represent useful tools in the physical education teacher’s toolbox.

Table 4. The integration of music-based movement and dance into physical education at the upper grades

	Framework curricula		NCC 2020
	Grades 5–6	Grades 7–8	
Lesson types and planned number of lessons in which dance can be incorporated	- Gymnastics and physical exercises – prevention, relaxation: 36 hours - Gymnastics-type exercises: 46 hours - Physical education and folk games: 34 hours	- Gymnastics and drill exercises – prevention, relaxation: 36 hours - Gymnastics-type exercises: 46 hours - Physical education and folk games: 34 hours	
Gymnastics	- Through gymnastics, rhythmic gymnastics, dance, and aerobic-type movements, students develop their aesthetic and artistic awareness and expressiveness under the guidance of a teacher. - Gymnastic elements (girls only). steps, walks, weight transfers, jumps, leaps, turns – execution	The student develops aesthetic and artistic awareness and expressiveness through gymnastics, rhythmic gymnastics, dance, and aerobic-type movements under the guidance of a teacher.	The student develops aesthetic and artistic awareness and expressiveness through gymnastics, rhythmic gymnastics, dance, and aerobic-type movements under the guidance of a teacher.

The range of optional content expands in secondary school: in addition to folk dance, rhythmic gymnastics and aerobics are also included. In the final exams, these appear as sub-areas at intermediate and advanced levels, both in the practical exam and in the oral section. In the framework curriculum, the term “dance-like forms of movement” allows for considerable freedom in the choice of style, including creative dance, modern improvisation, and other approaches. In gymnastics, the music and dance content consists of warm-ups compiled with the help of teachers in Grades 9–10 and independent compositions in Grades 11–12. This relationship is illustrated in *Figure 6*.

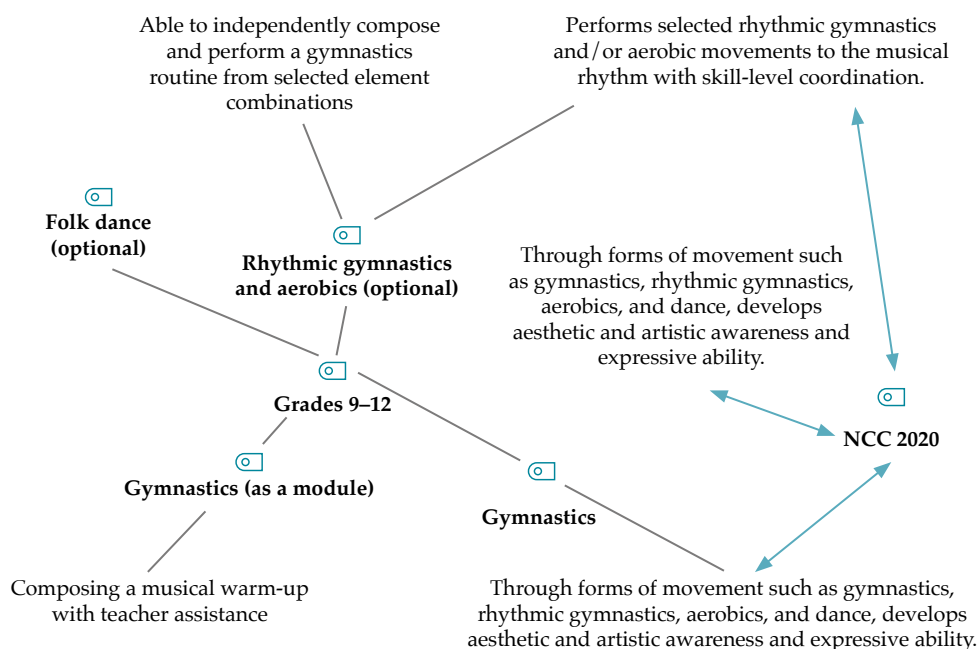


Figure 6. The relationship between NCC 2020 and dance in secondary school physical education

Based on a review of the regulatory documents for physical education in schools and the results of the qualitative analysis, it is clear that the Training and Output Requirements already includes musical and dance forms of movement in teacher training, such as rhythmic gymnastics, dance, and aerobics. In NCC 2020, as students’ progress through the grades, dance content becomes increasingly prominent, especially in gymnastics, while in lower grades, gymnastics, folk games, and aids such as *LippoZoo* or the *Így tedd rá!* program offer opportunities for movement development. Folk dance remains an optional subject in Grades 1-12, but in many schools, the lack of qualified instructors prevents it from being effectively taught. At the secondary school level, aerobics and RG have been added to the curriculum alongside folk dance, but the framework curriculum deliberately

leaves room for creativity, allowing teachers to incorporate creative dance, modern improvisation, or other music-based activities. Among the previous NCCs, the 2003 and 2012 versions gave teachers the greatest freedom of choice, but the 2020 version placed the greatest emphasis on artistic education and the development of creative expression, giving students the opportunity to express themselves and experience their emotions. In high school and secondary school, this can be combined with various modern dances and aerobic fitness trends, such as Zumba, Latin fitness, or Tabata, which not only make classes more varied but also provide students with authentic dance experience.

4. SUMMARY

Dance education in physical education in Hungary has undergone a long and varied development from the 1868 Public Education Act to the present day. This process has been closely linked to social, political, and pedagogical changes, as well as to the professional discourse that has continuously redefined the goals and methods of physical education.

In the second half of the 19th century, with the introduction of compulsory physical exercise, dance initially appeared as a recommended, complementary form of movement. Professional journals and pedagogical debates already recognized its educational, aesthetic, and health-related significance, especially in the physical education of girls. By the 1890s, dance had already become part of the regular practical program of several schools, and the contemporary literature highlighted the benefits of Hungarian dance movements in developing posture, rhythm, and a sense of community. Between the two world wars, the importance of dance in the curriculum further increased, with detailed regulations specifying the steps and dances to be learned in the syllabus for secondary schools and elementary schools. At the same time, dance skills became part of physical education teacher qualification, which also increased the professional recognition of the field.

Until the end of the 1940s, dance played a prominent role in physical education; however, with the curriculum changes of 1952, it virtually disappeared from the compulsory content of public education. It was replaced by artistic and rhythmic gymnastics organized according to the Soviet model, relegating dance to the background for an extended period. Nevertheless, several attempts were made to preserve folk dance, both through extracurricular clubs and in alternative educational programs. Kodály and his followers also considered the community-building and identity-strengthening role of folk dance to be important, although opportunities for its regular inclusion in education remained limited.

Alternative school experiments in the late 1980s, including József Zsolnai's ÉKP program and the emergence of *Waldorf* schools in Hungary, brought the pedagogical significance of dance back to the forefront. Following the change of regime, the NCC 1995 was the first to include dance as a subject within the official framework of public education. However, the conditions for implementation were still lacking at that time, as few specialist teachers possessed the necessary training. In the NCC 2003, dance was given a more prominent role within physical education and singing, while the NCC 2012 expanded opportunities for all age

groups to learn different forms of dance, from children's dances in lower grades to ballroom dancing and historical dances in secondary school.

The NCC 2020 introduced a new approach: folk dance can be included as an optional teaching unit in Grades 1–12, while aerobics and rhythmic gymnastics have become more prominent in the upper grades. The regulations give teachers greater leeway by allowing any musical movement activity to be included in the physical education curriculum under the heading of "dance and aerobic forms of movement." While this provides flexibility, it also poses a challenge, as the majority of physical education teachers do not have the necessary expertise to teach dance.

A historical overview clearly shows that dance education has always extended beyond mere physical exercise: its role in identity formation, community building, and aesthetic and emotional education has been consistently present in pedagogical thinking. At times more prominent, at others pushed into the background, it has remained a recurring element throughout the more than 150-year history of Hungarian public education.

5. CONCLUSIONS

The role of dance in Hungarian public education has changed cyclically, but it has never disappeared completely. This continuity suggests that educators and policymakers periodically rediscover its educational value. From the perspective of 21st-century physical education in schools, the greatest challenge is to ensure professional preparedness and methodological support, as without adequate training, the possibilities offered by the curriculum remain untapped.

At the same time, the NCC 2020 guidelines clearly show that dance can contribute to the achievement of complex educational goals: in addition to physical development, it also contributes to the development of emotional, social, and creative skills. If the necessary personal and professional conditions for education can be established in the future, dance will not remain merely an optional component of physical education but will become a valuable element of public education, one that simultaneously builds national identity and opens up space for modern, experience-centered learning.

References

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet (NAT 2020 módosítás) (2020). *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. szám. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Antal, L. (2002). *Néptánc-pedagógia*. Hagyományok Háza.
- Antal, L. (2010). *Néptánc-pedagógia*. Hagyományok Háza.
- Az elemi iskolai testnevelés tanterve és utasítása* (1918). Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
- Balatoni, K. (2016a). *Így tedd rá! Módszertani kiadvány. Játékos mozgásfejlesztés néptáncoktatáshoz*. Örökös Kiadó.
- Balatoni, K. (2016b). *Így tedd rá! Módszertani eszköztár*. Örökös Kiadó.

- Ballér, E. (1989). Nagy László tantervfelfogása és hatása. *A tantervelmélet forrásai*, 11. Országos Pedagógiai Intézet.
- Ballér, E. (1996). *A Nemzeti alaptantervektől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig*. Országos Köznevelési Intézet.
- Berzeviczy, A. (1894). A testi nevelés kérdéséről. *Herkules*, 11(19), 26.
- Bihari, P. (1884). A mozgás paedagógiája. *Néptanítók Lapja*, 17(4).
- Bolvári-Takács, G. (2014). *Táncosok és iskolák. Fejezetek a hazai táncművészképzés 19–20. századi intézménytörténetéből*. Gondolat Kiadó.
- Bánfi, J. (Ed.) (1879). *Pápai Államilag segélyezett Polgári Leányiskola ötödik évfolyma az 1879–80. tanév végén*. Pépa.
- Csaszin, J. (1868). Tornaszat. *Néptanítók Lapja*, 1(27), 421–422.
- Farkas, F.-né (1977). Táncoktatás a testnevelésben. In Nádori L. (Ed.), *A sport és testnevelés időszaki kérdései*, 16: *A sportetiktől az iskolai testnevelésig* (pp. 165–174). Sport Kiadó.
- Fizel, N. (2023). Az Egészségtan tantárgy megjelenése és szerepe az elemi-, a polgári- és az általános iskolában (1917–1950). In Fizel N. (Ed.), *Válogatott tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből* (pp. 41–61). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Füstné Kólyi, E., & Bartal, A. (1992). Alternatív program 10–18 éveseknek. *Iskolakultúra*, 2(8), 36–42.
- Gortva, J. (2025). A sport mint a propaganda eszköze Heves megyében a Rákosi-korszak kezdetén. *AGRIA: Annales Musei Agriensis*, 55, 300–313.
- Hamar, P. (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Kiadó.
- Keszler, M. (1987). „Térességet nekünk is.” Kísérletek a magyar táncpedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 87(2), 175–179.
- Kovács, H. (2021). A lipposzoo oktatásmódszertani eszköz ismertetése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 48, 47–64. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2020.1.47>
- Ladányi, A. (2003). A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 10(1), 47–52.
- Lenkei, J. (2007). Volt egyszer egy táncnevelési szak. In Gajdó, T. (Ed.), *Színház és politika. Színháztörténeti tanulmányok, 1949–1989* (pp. 19–43). Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet. (Színháztudományi Szemle, 37.)
- Láng, É. (2025). *A táncoktatás tartalmi és módszertani kérdései a mindennapos testnevelés keretei között* [Doktori értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2025.002>
- Magyar Waldorf Szövetség (n.d.). *Hivatalos honlap*. <http://www.waldorf.hu>
- Molnár, Á. (2023). Tánc és nevelés történeti perspektívája. In Máté, Zs. (Ed.), *„Az élet kemény...” Multidiszciplináris tanulmányok Stehler György 50. születésnapjára* (pp. 7–30). Magánkiadás.
- Nagy, T. (1974). A játék szerepe a testnevelés tanításában. *A testnevelés tanítása*, 10(3), 73–80.
- Nemzeti Alaptanterv (NAT) (2012). *Magyar Közlöny*, 2012.06.04.. http://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_2012.pdf
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Porzsolt, L. (1886). *A tornázás kézikönyve. A miniszteri tanterv alapján népiskolák számára (Herkules-könyvtár VI.)*. Aigner Lajos.

- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Seres, J. (2008). A testnevelés tanítás hatékonysága és az alkalmazott módszerek összefüggése az egri középiskolákban 1856–1918. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, XXXV, 83–89.
- Szabó, B. (2005). Miniszteri rendeletek és tantervek szabályzó, meghatározó szerepe a középiskolai testneveléstanítás kialakulásában és fejlődésében (1777–1944). *Neveléstörténet*, 2(3–4), 62–79.
- Szentpéteri, K. (1992). Tánc a testnevelésben. *Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 2–3. 167–171.
- Takács, F. (1975). Fél évszázad a testkultúra szolgálatában. *A testnevelés tanítása*, 11(5), 157–160.
- Túrós, M. (2023). *Alternatív pedagógia*. Akadémiai Kiadó.
- Zsolnai, J. (1992). A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra*, 2(6–7), 181–183.a

VIRTUÁLIS KÖZÖSSÉGEK AZ INSTAGRAMON

TÁNCOS ANYÁK IDENTITÁSKÉPZÉSE, DISKURZUSAI ÉS TÁRSADALMI MEGJELENÉSE*

Marisa Joana Berg, tudományos munkatárs / doktorjelölt
Zene- és Táncművészeti Egyetem (Kortárs Táncművészeti Központ),
Köln, Németország

Absztrakt

Az olyan virtuális platformok, mint az Instagram, az interakció és a részvétel új formáinak bevezetésével jelentősen átalakították a táncfelfogásunkat, a tánc megjelenítését és az erről szóló párbeszédet. E változások mélyrehatóbb eszmecserét tesznek szükségessé arról, hogy a táncról szóló tudás hogyan termelődik a virtuális közösségekben és azokon keresztül. A tanulmány azt vizsgálja, hogy a közös tanulási tapasztalatok és interakciók hogyan alakítják a táncra vonatkozó kollektív tudást. Továbbá azt kutatja, hogy a hivatásos táncosok és követőik hogyan hozzák létre táncos identitásokat a közösségi médiában, különös tekintettel a társadalmi és a fizikai megjelenéssel kapcsolatos normákra. Balett-táncos anyák által közzétett Instagram-bejegyzésekre fókuszálva, akik például a *#momdancer* vagy *#ballerinamom* hashtageket használják, a tanulmány bemutatja, hogyan segítik a kommentek és válaszok a közösségépítést, hogyan nyújtanak támogatást, hogyan bővítik a tánc „jellemzőiről” alkotott hagyományos elképzeléseket, illetve miként kérdőjelezi meg a táncművészethez kapcsolódó testideálokat a közösségi médiában. A kutatás etnográfiai megközelítéssel mutatja be, hogyan történik a kollektív tudástermelés, és új megvilágításba helyezi a virtuális gyakorlati közösségek kialakulását, valamint azt, hogy az online terek hogyan formálják a táncról alkotott kortárs elképzeléseket és a tánc terjesztésének folyamatát.

Kulcsszavak: tudás, táncközvetítés, testi normák, anyaság, közösségi média

Megjegyzés: A tanulmány főbb pontjait a Magyar Táncművészeti Egyetem által november 29-én megrendezett I. Nemzetközi Tánc és Digitalizációs Konferencián (ICDD 2024) mutattuk be.

1. BEVEZETÉS

Az olyan virtuális platformok, mint az Instagram, jelentősen átalakították a tánc megértésének, közvetítésének és diszkurzív alakításának módját azáltal, hogy újfajta interakciós és részvételi formákat vezettek be. Ezek a változások mélyebb reflexiót

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2025. január 31-én érkezett szerkesztőségünkbe.

igényelnek arról, miként jön létre a táncsal kapcsolatos tudás a virtuális közösségekben belül és azokon keresztül. Kutatásom abból indul ki, hogy „a digitális technológiák, különösen az internet, teljes mértékben átírták a tánc gyakorlatát, létrehozását, terjesztését és a nézők élményeit is” (Bench, 2020, p. 3). A gyakorlati közösségek fogalmára támaszkodva azt vizsgálom, miként járulnak hozzá a megosztott tanulási tapasztalatok és a virtuális térben zajló interakciók a táncsal kapcsolatos kollektív tudás kialakulásához. Lave és Wenger már 1991-ben megfogalmazták, hogy „ezek az [újmédia-] technológiák drámaian átalakítják a kommunikáció és a tudáscsere alapmintázatait a társadalomban, és automatizálják a gondolkodás és problémamegoldás összetevő folyamatait” (p. 12). Kutatásomban több, általam gyakorlati közösségnek nevezett formációval foglalkozom. Lave és Wenger e fogalmat olyan emberek csoportjára alkalmazták, akik közös érdeklődés vagy hivatás mentén, rendszeres interakció, részvétel és közös cselekvés révén tanulnak egymástól. A tanulás folyamata során az új tagok „legitim perifériás részvétel” útján fokozatosan teljes jogú közösségi tagokká válnak (p. 29). Ennek a vizsgálatnak a keretében egy sajátos társadalmi csoportra fókuszálok az Instagram táncos színterén belül: olyan balett-táncosokra, akik egyben édesanyák is, és akiknek az anyasággal kapcsolatos tapasztalatai összefonódnak a táncsal. Ez a perspektíva olyan szempontokra világít rá, amelyek gyakran háttérbe szorulnak, amikor a táncról a professzionális balettképzés kontextusában beszélünk. A vizsgálat kifejezetten a balett-táncosokra és azok (re) prezentációjára irányul. Ez a választás különösen érdekes, mivel a balett azon műfajok közé tartozik, ahol az esztétikai normák és testi elvárások nemcsak dominánsak (Foster, 1996; Weickmann, 2002), hanem más táncformáknál jóval láthatóbban is érvényesülnek (Cardoso et al., 2017). Ennek megfelelően a balett különösen alkalmas terep e normák körüli feszültségek és párbeszéd vizsgálatára.

E példán keresztül átfogóbb képet szeretnék nyújtani arról, hogy az Instagram miként alakítja át – vagy bizonyos esetekben erősíti meg – a táncról, a táncos testekről és a tánchoz társított kvalitásokról alkotott elképzeléseinket. A vizsgálatot az alábbi kulcskérdések mentén építem fel:

- Hogyan jelenítik meg magukat a balett-táncosok – különösen a táncos anyák – az Instagramon?
- Hogyan formálja ez a létező balett-táncos identitásokat és hoz létre újakat a meglévő testnormákkal összhangban, vagy azokkal szemben?
- Hogyan jelenthet ez a folyamat lehetőséget a művészi baletthez kapcsolódó testideálok megkérdőjelezésére a közösségi médiában?

A kérdések megválaszolásához először a közösségi média kontextusába helyezem a kutatásom elméleti keretét, különös tekintettel a gyakorlati közösségek fogalmára. Ezt követően egy virtuális közösség példaként bemutatom a táncos anyák Instagram-közösségének formálódását. Ezután közelebbről megvizsgálom, milyen főbb tulajdonságok jellemzik a női balett-táncosokat, és hogyan teszi láthatóvá az anyaság és a tánc metszéspontja azokat a kvalitásokat, amelyek a hagyományos, professzionális színpadi kontextusban kevésbé kerülnek előtérbe. Az elemzés testi átalakulásokra irányítja a figyelmet pszicho-szociális összefüggésben, különös tekintettel azokra a korábbi testideálokra, amelyek átalakulóban vannak. Zárásként néhány reflexiót osztok meg a táncról, melyeket kommentelők fogalmaztak meg az Instagramon, valamint a közösségekben zajló kollektív tudástermelésre is reflektálok a példák alapján.

A bemutatott kutatást egy átfogóbb vizsgálat inspirálta, amely a digitális tanulási kultúrákat elemzi a táncoktatásban. A példák és elemzések részben egy előadásra épülnek, amelyet az I. Nemzetközi Tánc és Digitalizációs Konferencián (ICDD) tartottam Budapesten 2024. november 29-én, és részben a projekt során végzett résztvevő megfigyelésekből származnak. Etnográfiai tanulmányom különböző területeket ölel fel, középpontjában a videóalapú táncoktatási környezet, valamint a tánctanulás megjelenése a közösségi médiában áll (például a TikTok táncrendjei és a táncosok ábrázolása az Instagramon).

2. GYAKORLATI KÖZÖSSÉGEK A KÖZÖSSÉGI MÉDIÁBAN

Módszerválasztásom kiindulópontja az, hogy a közösségi médiában végzett kutatás megköveteli, hogy a média társadalmiságáról beszéljünk. Ennek a térnek a konceptualizálásához és a kutatási terület határainak kijelöléséhez fontos gyakorlati közösségekben gondolkodni az Instagramon jelen lévő táncosok vizsgálatakor. Leaver és munkatársai (2020) ezt a következőképpen fogalmazzák meg: ezek a „csoportok szerveződhetnek a hashtagek nyilvános gyűjtőhelyei köré, a kölcsönös követések bonyolult hálózataiban, vagy olyan érdeklődési körök mentén, amelyek nem könnyen hozzáférhetők a platform felületén megjelenő mérőszámok és lehetőségek alapján, hanem bizonyos belső tudást igényelnek” (p. 149).

Ennek megfelelően kutatásomban a virtuális térben jelen lévő táncosokat gyakorlati közösségek tagjaiként értelmezem, Lave és Wenger (1991) tanulásméleti modelljét alapul véve. Ez az elméleti keret a gyakorlati közösségeket olyan személyek csoportjaként írja le, akik osztoznak valamiben, ami iránt szenvedélyt éreznek, és rendszeres interakciókon keresztül közös tanulási folyamatban vesznek részt. A fogalmat kiterjesztem a digitális térre is, ahol „virtuális gyakorlati közösségekről” vagy „tudásközösségekről” beszélek. Ezek a gyakorlati közösségek sajátos beszéd-, mozgás- és interakciós mintákat alakítanak ki, amint azt korábbi kutatásom is bizonyítja, amely az online táncórákról szóló YouTube-videókhoz fűzött kommentekre összpontosított, különös tekintettel arra, hogy a kommentek milyen mértékben járulnak hozzá a virtuális közösségek kialakulásához (Berg, 2021). Különböző közösségek jellemzően közös szókészletük, normáik és strukturális jegyeik mentén azonosíthatók. Emellett célom, hogy a digitális tér sajátosságait is megragadjam és kontextusba helyezzem, többek között Harmony Bench *Perpetual Motion: Dance, Digital Cultures, and the Common* (2020) című munkájára támaszkodva. Bench úgy fogalmaz, hogy „a digitális média – különösen az internet – kortárs performatív közösségi tereket kínál, ahol az egyének a táncon keresztül egyszerre demonstrálják és kérdőjelezik meg saját közösségi hovatartozásukat” (p. 8). E megközelítés szerint a tanítás és a tudás átadása nem egyszerű információközvetítésként értelmezhető, hanem olyan társadalmilag beágyazott folyamatként, amelyben a tudás, a fogalmak és a szakma értelmezése folyamatos párbeszéd alapját képezi.

A tanulás közösségekbe ágyazott értelmezése olyan módszertani megközelítést kíván, amely képes e dinamikák gyakorlati megragadására. Ezért kutatásomban praxeológiai keretbe ágyazott etnográfiai megközelítést alkalmazok. Az általam *virtuális résztvevő megfigyelésnek* nevezett módszer során az adatgyűjtés és adatgenerálás körkörös folyamatban zajlik, amelyben az adatok elemzése kódolással történik.

A módszer magában foglalja a téma kulcsszereplőinek azonosítását célzott témakeresések segítségével, például olyan hashtagek használatával, mint a *#momdancer(s)* vagy *#ballerinamom*. Ez a folyamat kiterjed az Instagram algoritmus által kiemelt „top posztok” elemzésére, valamint részletes esettanulmányokat készítek olyan profilokról, amelyek e közösség központi alakjait képviselik. Az anyag főként szöveges adatokat tartalmaz (például posztok, kommentek), valamint a praxeográfiai megközelítés alapján feldolgozott esettanulmányokat. Az elemzés során nyílt és axiális kódolást alkalmazok, hogy azonosítsam a visszatérő témákat, diszkurzív alakzatokat és érvelési struktúrákat, melyek végül kulcscategóriákba rendeződnek. A kódolás során három fő kategória rajzolódott ki:

1. Társadalmi megjelenés – az interakció mintázatai és a közösségen belüli szocializációs folyamatok.
2. Identitásképzés – olyan alkategóriákkal, mint az anya-táncos kettős szerep kezelése, személyes küzdelmek, az anyaság identitásalakító lehetőségei, társadalmi kihívások, megküzdési stratégiák.
3. Diskurzus – diszkurzív dimenziók, a diskurzus hatása a területre, valamint a társadalmi normákra adott reflexiók.

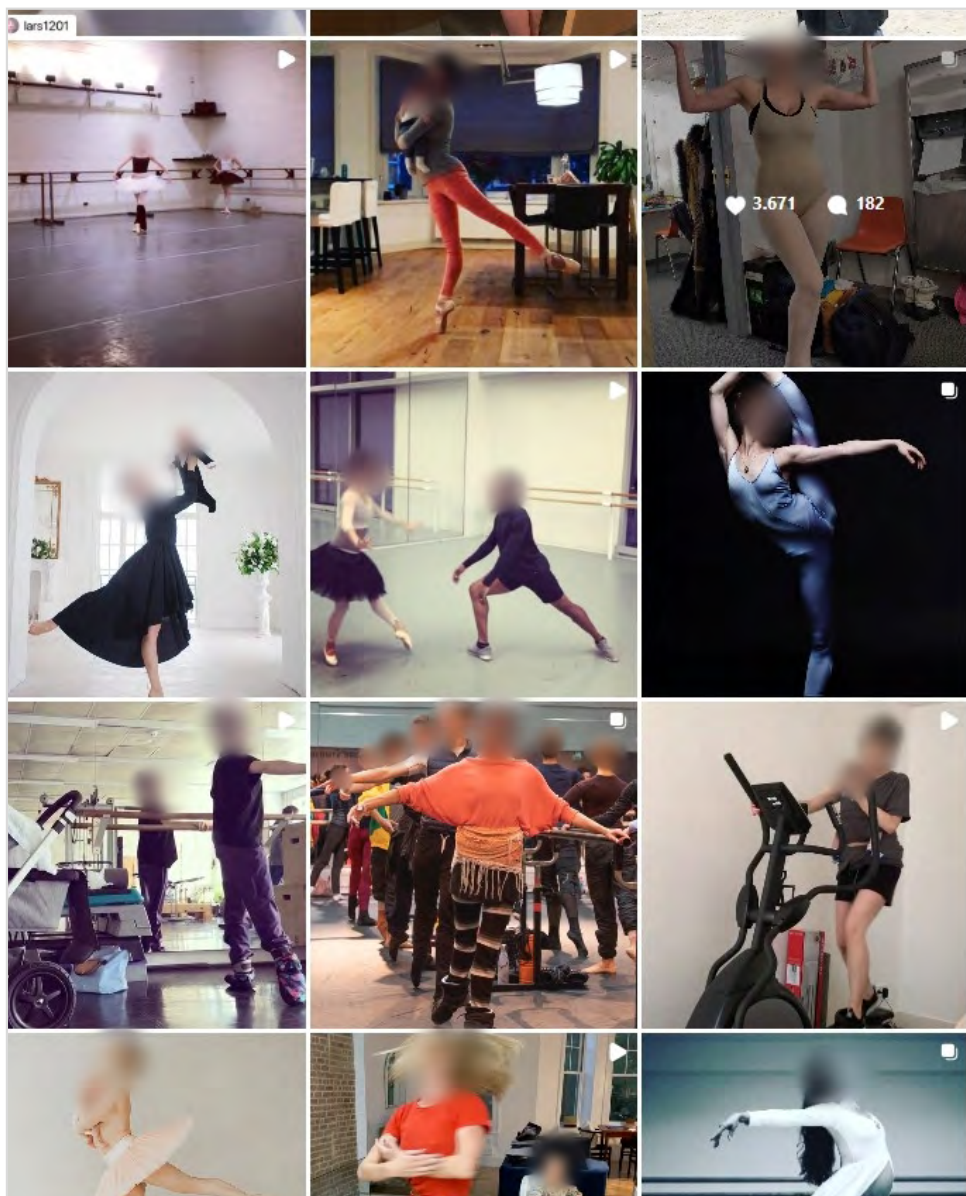
E kategóriák – melyek a tanulmány további részének vázát adják – nem élesen elkülönülő területek, hanem egymással szorosan összefonódó tematikus mezők, amelyek a gyakorlatban gyakran átfedik egymást. Elemzési segédeszközként, episztemológiai rendezőelvként funkcionálnak, nem pedig merev határvonalakat húzó fogalmi kategóriaként. Terjedelmi okokból e tanulmány csak néhány alkódot tárgyal ezek közül. A kódolás több lépésben történt a MAXQDA szoftver segítségével, a végső mintavételi szakasz pedig célzott bővítéssel egészült ki, kollektív profilok bevonásával – ezáltal jobban érthetővé váltak a kollektív és együttműködésen alapuló dinamikák is. Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás résztanulmánya, amely négy konkrét példára koncentrálna az összesen mintegy 700 kommentet tartalmazó adatbázisból.

2.1. Társadalmi megjelenés: *A Táncos anyák mint társadalmi csoport – A Mama klub*

A női test reprezentációjának kutatása a táncművészetben régóta fennálló hagyománnyal bír. Olyan kutatók, mint Sally Banes (1998), feminista nézőpontból elemezték a női test színpadi megjelenítését és az ezzel kapcsolatos párbeszédet, a romantikus balettől egészen a modern táncig követve e fejlődést. Azonban csak az elmúlt években fordult néhány kutató a táncosok személyes életkörülményei és pályafutásuk alakulása felé – különösen az olyan magánéleti szempontokat figyelembe véve, mint a szülőség és a szakmai élet összeegyeztetése. Ez az érdeklődésváltás azért is jelentős, mert a klasszikus balerina-képet történetileg szigorú struktúrák, esztétikai ideálok és normatív szerepelvárások határozzák meg – amelyek a balerínák munkakörülményeiben is visszaköszönnének. Ahogy Ali Duffy (2023) írja: „Ha van olyan téma, amely minden várandós táncosra és anyára igaz, az az, hogy ez a szakma nem igazságos, nem hozzáférhető és nem befogadó számukra” (p. 1).

Ahogy az a következőkben illusztrálni fogom, a balett-táncos anyák sajátos társadalmi csoportja szemléletes példája annak, miként reprezentálják magukat a női táncosok az Instagramon, és hogyan pozícionálják magukat virtuális közösségek

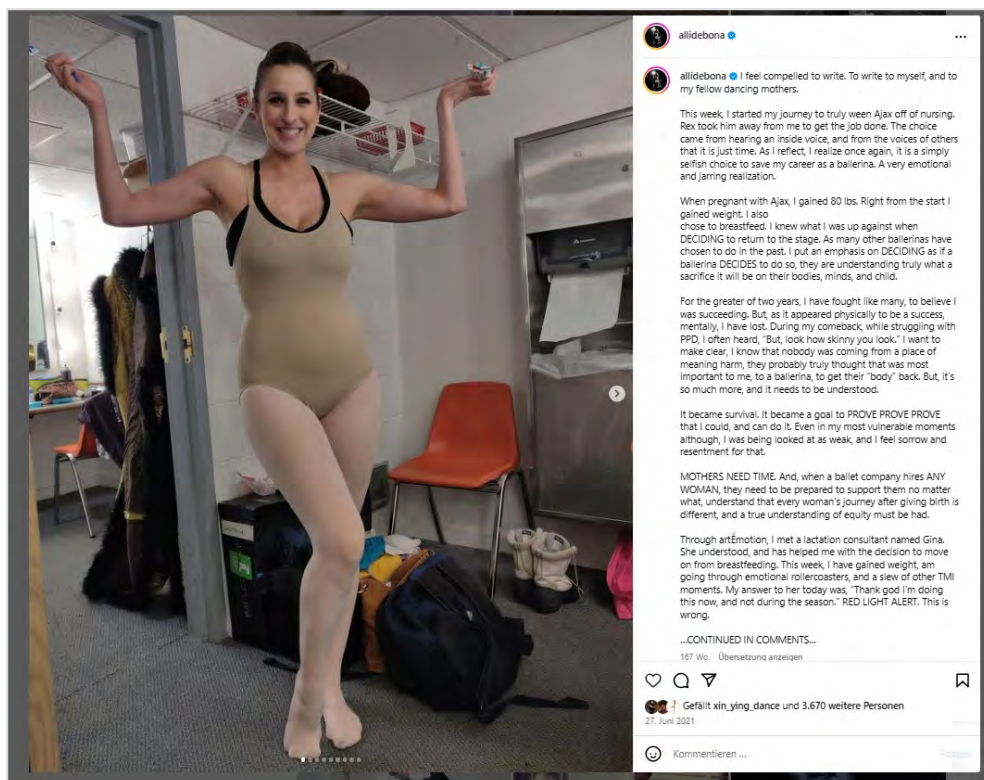
tagjaként. A hashtagek – mint a tematikus kategorizálás szöveges eszközei – kulcsszerepet játszanak ezekben a folyamatokban. A *#ballerinamom* és a *#momdancer/-s* például olyan posztokat kapcsolnak össze, amelyek az anyaság és a tánc metszéspontját dokumentálják. Az 1. ábra képernyőképen mutatja be az Instagramon megjelenő találatokat e keresési kifejezésekre.



1. ábra: Képernyőkép az Instagram *#ballerinamom* keresőkifejezés „top posztjairól”

A képernyőképen látható posztok betekintést nyújtanak a nők mindennapi életébe, amint a táncpróbák és a gyermeknevelés között egyensúlyoznak, bemutatva az anyaság különböző formáit és szakaszait. Figyelemre méltó, hogy az anyaság és balett metszéspontjaiban a tánc nem elsősorban színpadi művészi produktumként jelenik meg, hanem a mindennapi élet integrált részeként. Az alábbiakban elsősorban olyan szövegrészekre hivatkozom, amelyeket „személyes történetek”, „mama klub” és „egyéni utak narratívái” alkódokkal láttam el. Ezek a szegmensek a táncosok személyes tapasztalatait idézik fel, kiemelve mérföldköveket, sikereket, de a kihívásokat és nehézségeket is, melyekkel a tánc és az anyaság összehangolása során szembesülnek.

Nézzünk most közelebbről egy konkrét példát e mintából (1. példa): Allison DeBona, hivatásos balett-táncos és korábbi szólista posztját, aki bejegyzéseiben gyakran oszt meg részleteket szakmai életéből – előadásfotókat, kulisszák mögötti pillanatokat, próbajeleneteket –, ugyanakkor rendszeresen kiemeli anyai szerepét is.



2. ábra: 1. példa – Allison DeBona posztja, 2021. július 27. (DeBona, 2021)

„Készítetést érzek arra, hogy írok. Hogy magamnak írok, és táncoló anyatársaimnak” – írja Allison DeBona ebben a posztban, amely 2021. július 27-én jelent meg

@allidebona nevű Instagram-fiókjában. A poszthoz tartozó képsorozatban (melyből az első látható a 2. ábrán) színpadi fellépéseket állít szembe az anyaság intim pillanataival – köztük kisfia szoptatásával. Az idézett mondat a leírás első soraiból származik, ahol őszintén beszél a szülés utáni depresszióról és a visszatérés nyomásáról, miközben első gyermeke, Ajax elválasztásának tapasztalatairól elmélkedik és az anyaság és a hivatásos táncos karrier közötti egyensúly megteremtésének kihívásairól (erre a szakaszra később részletesebben is visszatérek). Gondolatait a kommentmezőben így folytatja:

Nemrég olvastam egy másik balerina történetéről, @meandering_m profilján, aki elismert, rangos táncos. Még ha csak egy oldalát is ismerjük a helyzetnek, nagyon megérintett. Tudok azonosulni vele – ahogy sokan mások is. Küzdünk, hogy újra egésznek érezzük magunkat a színpadon: könyörgünk egy újabb lehetőségért, hogy bizonyítsunk – de miért? A sebezhetőségünk és őszinteségünk is MŰVÉSZET. Amikor egy nőt látsz a szülés után a színpadon, minden anya a nézőtérén ezt érzi. Nem gyengeséget lát, hanem sikert és inspirációt. AZ ANYÁK TÖBBET ÉRDEMELENEK. [...] #motherhood #ballerina #ballerinamom #dancer #dancingmom #breastfeeding #mom #postpartumbody #postpartumdepression #equity #diversity #balletbody #postpartumweightloss #selfcare #pointe #worldwideballet #balletpost (DeBona, 2021).

Ebben a részletben DeBona több olyan kulcselemet emel ki, amelyek a táncos anyák közösségének formálódásához kapcsolódnak. Más anyák tapasztalatainak elismerésén túl közvetlenül megszólítja „táncos anyatársait”, erősítve ezzel a szolidaritás és a közös élmény érzését. A „nő” és „minden anya” kifejezések hangsúlyozzák a kapcsolódás és a kollektív megerősítés jelentőségét. Szövegében olyan táncosként pozicionálja magát, aki egy komplex társadalmi térben mozog – amely egyúttal tágabb társadalmi diskurzusokat is érint, különösen az anyasághoz és általában a női szerepekhez való viszonyulást a professzionális tánc világában.

A követők reakciói világossá teszik, hogy az olyan posztok, mint DeBonáé, nem egyszerűen szöveg-kép kombinációk. A táncosok éveket, akár évtizedeket is fektetnek abba, hogy online jelenlétüket felépítsék és közösségükkel aktív kapcsolatot ápoljanak. Ez a folyamatos munka erős közösségi érzést teremt, amit a követők elismernek és értékelnek. Az alkotók és kommentelők egyaránt inkluzív nyelvezetet használnak – például „mi anyák” –, és kiemelik a közös élményeiket. Egy felhasználó például így ír: „Tudnod kell, hogy nem vagy egyedül... nekünk, mint táncközségnek, támogatnunk kell az anyákat – a színpadon és azon kívül is” (E1, C27)¹. Egy másik komment szerint: „Ez a *mama klub* messzire elér, széles körben terjed” (E1, C15). Mindez arra utal, hogy sok követő maga is anya vagy épp táncos anya, akik azonosulnak a megosztott tartalommal. A hozzászólások hangneme szolidaritást, empátiát és elismerést fejez ki a nők által megélt kihívások iránt. A követők gyakran osztják meg saját történeteiket, adnak tanácsokat, vagy küldenek bátorító szavakat – ezzel is hozzájárulva egy támogató és együttműködésen alapuló online hálózat kialakulásához.

¹ A kommentekből vett idézetekben a kommentelők névtelenségének megőrzése érdekében a példára (például E1) hivatkozom, kiegészítve a komment számával (például C27), amely egy számozott listából származik.

Ezek a posztok jól mutatják azokat az interaktív dinamikákat, amelyek a virtuális gyakorlati közösség struktúráját alkotják, emellett arra is rávilágítanak, hogyan változnak a balett-táncos identitásról alkotott hagyományos elképzelések, és milyen új kvalitások kapnak megerősítést – amit a következő fejezetben részletesen is bemutatok.

2.2. Identitásképzés: a táncosnő jellemzőinek kiterjesztése

Ennek fényében felmerül a kérdés, hogy milyen önreprezentációs minták rajzolódnak ki az előző példához hasonló posztokban. Hogyan építenek a táncosok „kollektív” identitásokat a közösségi médiában? A fenti esetben DeBona – és más, hasonló hashtageket használó táncosok – kifejezetten „táncos anyaként” pozicionálják magukat. Ez az identitás nemcsak önként vállalt, hanem a követők is megerősítik. Egy komment például így szól: „Hihetetlenül erős nő vagy, odaadó anya, szerető feleség, és minden kétséget kizáróan gyönyörű balerina” (E1, C50). Egy másik: „Nagyszerű anya és gyönyörű táncos vagy! ❤️” (E1, C169). Ezek a hozzászólások azt sugallják, hogy a táncos és anyaszerep kettős identitásként jelenik meg, ahol a táncosi minőség („gyönyörű”) más jellemzőkkel társul, mint az anyai szerep („nagyszerű”, „odaadó”).

A „személyes küzdelmek”, az „anya és táncos kettős szerepének kezelése”, valamint az „anyaság potenciálja a táncos karrierben” alkódokhoz kapcsolódó mintarészek és azokhoz rendelt hashtagek alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy új témák kerülnek fókuszba. Ezek a címkék gyakran a szülés utáni időszak kihívásaira utalnak, s ezzel a balett-táncos lét és a szélesebb társadalmi kérdések diszkurzív összefonódására világítanak rá. A *#postpartumjourney* és *#ballerinamom* típusú hashtagek bővítik a tánc fogalmát azáltal, hogy a szakmai élet és a magánélet határterületeit érintik. Az anyaság diskurzusba emelésével nagyobb hangsúly kerül a személyes kapcsolódásra, valamint az egyéni és közösségi szükségletekre.

Világossá válik tehát, hogy az anyaság formálja és átstrukturálja a táncos és a jó táncost jellemző tulajdonságokkal kapcsolatos nézőpontokat. A következő példában Megan Fairchild amerikai balett-táncos 2021. március 13-i posztja szerepel (2. példa), mely egy kulisszák mögött készült képet mutat, ahol mosolyogva ül kisbabájával. A gyermek jelenléte a kulisszák mögött nemcsak a gyermeknevelés és a hivatásos táncosi lét összefonódását emeli ki, hanem azt is, milyen gyorsan tért vissza a színpadra. A posztban így ír:

Erre a képre bukkantam a fényképeim között, és szó szerint sokkolta az agyam, mivel a hasam jelenleg olyan nagy, hogy folyton beverem valamibe, anélkül, hogy tudatosulna bennem, mennyire kiemelkedik. 😂 Ez a kép most, a terhességnek ebben a szakaszában, amikor mozgásképtelennek érzem magam, és egyáltalán nem érzem magam táncosnak, megnyugtató. Emlékeztet rá, hogy egyszer már voltam ebben a helyzetben, és sikerült visszatérnem, amire büszke vagyok (Fairchild, 2021a).

Kezdetben tehát az anyaság – jelen esetben a terhesség – mint olyan állapot jelenik meg, amely összeegyeztethetetlen a táncos identitással. A folytatás azonban így szól:

[...] Bennem is volt félelem, hogy az anyaság elvesz valamit a táncos lényemből – nemcsak fizikailag, hanem mentálisan is. De szerencsére kiderült, hogy az ellenkezője igaz, még jobban megéltem minden pillanatot a színpadon. Talán olyan dolgokról van szó, amit nem gondolunk összeegyeztethetőnek, és mégis működnek együtt. Hatalmas örömet jelentett, hogy egyszerre lehetett részem a balettben és az anyaságban. Minden pillanat győzelemnek tűnt, amikor a két szenvedélyemet együtt élhettem meg (Fairchild, 2021a).

A posztban hangsúlyozza, hogy az anyaság nem hátráltatta, hanem gazdagította szakmai életét, és azt is kiemeli, milyen kvalitások különböztetik meg az anyaság előtti önmagától:

Ez közvetlenül azelőtt a pillanat előtt készült, hogy bemelegítettem és felvettem a jelmezt a *La Source*-ra, ami az egyik legnehezebb balett, amit valaha táncoltam. A régi énem aggódott volna, feszült lett volna, csak azt várta volna, hogy vége legyen. Most pedig látom, milyen nyugalmat hoz nekem ez a kicsi a képen – és tudom, hogy ez javította a teljesítményem (Fairchild, 2021a).

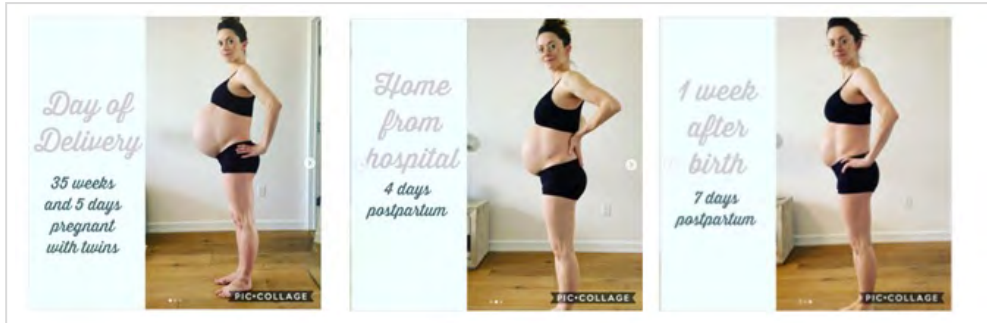
A hozzászólásokban az újfajta táncos tulajdonságok elismerése is megjelenik: „Látom benned az erőt – az anyaságban és a táncban is. Csodálatos munkát végzel, mama!” (E1, C112), „Egészségesnek és erősnek tűnsz! 🔥” (E2, C24), vagy „Köszönöm, hogy vállalod az őszinteséget a kamera előtt. Dönts meg tabukat! A női test elképesztően erős és ellenálló.” (E2, C129). Ezekben a kommentekben a mentális erő, az egészség és a szervezettség válik értékévé – nem pedig a technikai precizitás vagy eredetiség. Ezek a példák a táncos tulajdonságok különböző kategóriáit mutatják be, amelyeket 2020/21-ben dolgoztam ki a *YouTube*-videók táncmegjelenítéséről szóló mesterszakos diplomamunkám kutatása részeként, mintegy 2500 komment elemzésével (Berg, 2021). Fontossá válik az őszinteség, a rugalmasság és az önreflexió képessége is és ez hozzájárul a táncosok tulajdonságainak összetettebb megítéléséhez. A közönség által elismert és digitális tartalomgyártók által létrehozott táncos kompetenciák kibővülnek a következőkkel: önmenedzsment, társadalmi válsághelyzetek kezelése, egészség tudatosság, öngondoskodás, önreflexió és kritikus viszonyulás a táncos test ideáljához. Ez a változás rávilágít arra, hogyan alakul át a balett-táncosi kvalitások megítélése – és arra is, hogyan formálják a kommentelők aktívan a táncos testről szóló diskurzust.

Bár kezdetben a táncos anyák közösségén belüli társadalmi struktúrák és vélemények álltak a középpontban, egyértelművé vált, hogy az elemzett anyag lenyűgöző diszkurzív dinamikát is tükröz, ami a következő kérdéseket veti fel: Hogyan érzékelik, mutatják be és vizualizálják a táncos testeket a közösségi médiában? Milyen mértékben bővítik, kérdőjelezik meg vagy ássák alá ezek a reprezentációk a balerinák testének idealizált ábrázolásait a közösségi médiában?

2.3. Identitásképzés és annak diszkurzíválása: Átalakuló testek a pszicho-szociális térben

E kérdések vizsgálata átvezet az önreprezentációs stratégiákon túl az identitásformálás diszkurzív dimenzióinak feltérképezéséhez. Ebben a részben az „esztétikai ideálok”, „a női test reprezentációi” és a „megküzdési stratégiák a társadalmi elvárásokkal szemben” alkódokhoz kapcsolódó szegmenseket elemzem.

A vizuális ábrázolások középpontjában gyakran a táncos test áll – ezt illusztrálja egy újabb példa Megan Fairchild 2021. április 17-i posztjából (3. példa), amely egy három képből álló sorozatot tartalmaz (3. ábra).



3. ábra: Megan Fairchild fotósorozata a 2021. április 17-i posztból (Fairchild, 2021b)

A képek a szülés utáni test fizikai változásait dokumentálják, különös tekintettel Fairchild hasára, amely az ikerterhesség alatt megváltozik és utána fokozatosan visszanyeri alakját. A kommentelők együttérző és elismerő reakciói mutatják, hogy ezek az ábrázolások milyen mély hatást gyakorolnak. Több hozzászólás rámutat arra, milyen társadalmi ítéletek övezik a szülés utáni testet, s dicsérik Fairchild bátorságát, hogy ilyen intim és ritkán látható tapasztalatot megoszt. Egy komment szerint ez a nyíltság „bátor” (E3, C22), ami azt jelzi, hogy a szülés utáni élmények továbbra is tabutémának számítanak – különösen a professzionális balett kontextusában (Duffy, 2023, p. 2). Az idősebb vagy szülés utáni test gyakorlatilag láthatatlan a színpadon, mivel a vezető szerepeket jellemzően a fizikai csúcsteljesítményük korszakában lévő nők kapják. Ahogy Sally Banes megjegyzi: „Bár idősebb táncosok is fellépnek mellékszerepekben, a klasszikus és modern balett főszereplői általában fiatal nők, akik testi képességeik csúcán vannak” (1998, p. 6). Fairchild maga is reflektál erre posztjában:

Úgy döntöttem, hogy dokumentálom ezt a szülést követő utat, mert úgy tűnik, sokakat érdekel, hogyan tudnak táncosok babát vállalni – hogyan lehet ezt egyáltalán összeegyeztetni a táncsal, főleg a test fizikai változásai miatt a terhesség során, miközben sportolói szinten kell teljesíteni a munkánkhoz (2021b).

Ez arra utal, hogy a dokumentáció célja annak bizonyítása is, hogy az anyaság nem feltétlenül akadályozza a balettkarriert. Bár Fairchild megjegyzi, hogy időt hagy magának a regenerálódásra, a poszt hangsúlyeltolódást jelez: a fókusz a fegyelemről az egészségre és a diverzitásra helyeződik át. A kommentelők gyakran dicsérik a test alkalmazkodóképességét és regenerációját, a szakmai elkötelezettség tiszteletét és a személyes átalakulás iránti csodálatot ötvözve.

Fontos azonban megjegyezni, hogy Fairchild önábrázolása továbbra is megfelel a nyugati szépségideáloknak. Fizikai regenerációja szokatlanul gyors és teljes, ami nem általánosítható. Ez a „gyors visszaállás” személyes tényezők mellett egy olyan szakmai kontextus következménye is, ahol a test a fő médium és erőforrás. Ezért, bár a poszt úgy tűnik, hogy megkérdőjelezi a létező testideálokat, egyúttal alá is húzza

azok társadalmi és szakmai érvényességét – különösen a balett-táncosnők idealizált testképének elvárásait. A test ilyen intim megjelenítése még mindig megfelel a domináns esztétikai normáknak. Ám éppen a megosztás gesztusa – mások bevonása ebbe a sebezhetőséget bemutató folyamatba – rejt magában a változás lehetőségét. A hagyományos korlátokkal való nyílt szembefordulás révén Fairchild posztja apró, de jelentős gesztus lehet a változás irányába.

A küzdelmek narratívájának és az ebből a diskurzusból fakadó lehetőségek további feltárásának érdekében visszatérek Allison DeBona korábban bemutatott bejegyzéséhez (1. példa). Bár a bejegyzés eleje már ismerős lehet, most mélyebben elemzem a többi részt:

Késztetést érzek arra, hogy írjak. Hogy magamnak írjak, és táncoló anyatársaimnak. Ezen a héten megkezdtem Ajax elválasztását [...]. A döntést egy belső hang sugallta és mások is jelezték, hogy itt az idő. Visszatekintve rájövök, hogy ez egy önző döntés volt a karrierem megmentése érdekében. Ez nagyon felkavaró és megrázó felismerés (DeBona, 2021).

A „mások”, akikre DeBona utal, egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a szöveg későbbi részében, ahol a balerinai munkakörülmények és a táncos testtel kapcsolatos elvárások nyomását tematizálja:

Ajaxszal való terhességem alatt 36 kilót híztam. Már az elején is gyarapodott a súlyom. [...] Két évig küzdöttem – ahogy sokan mások is –, hogy elhiggyem, sikerül. Bár fizikailag sikeresnek tűnt a visszatérés, mentálisan elvesztettnek éreztem magam. Amikor próbáltam visszatérni, és közben szülés utáni depresszióban szenvedtem, sokszor hallottam: ‘Hát te milyen vékony vagy!’ Tudom, hogy ezzel nem bántani akartak – valószínűleg tényleg azt gondolták, ez a legfontosabb egy balerinának: hogy visszanyerje a testét. Pedig ez sokkal többről szól, és ezt meg kell értenünk (DeBona, 2021).

DeBona kritikusan viszonyul ahhoz, hogy a táncos testet pusztán fizikai megjelenésként értékelik, s hangsúlyozza a mentális egészség fontosságát. A szülés utáni depresszió említése nem véletlenszerű – a balett-táncosok munkakörülményeinek pszichés terhei rendkívül megterhelők. A kommentek is alátámasztják, hogy nem elszigetelt esetről van szó:

Ez – ezek a szavak – önmagukban is inspirálóak. Én is anya vagyok és balerina. 38 évesen, három terhesség és három szülés utáni depressziós időszak után ezeket a gondolatokat, az elismerés iránti vágyat teljesen átérzem. Köszönöm. Igazad van, minden igaz, amit mondasz. Nekem is és minden anyának igaza van. Ez nehéz, minden részével együtt (E1, C171).

DeBona így folytatja:

Túlélésre vált. BIZONYÍTANI akartam, hogy meg tudom csinálni. A legsebezhetőbb pillanataimban gyengének láttak, és emiatt szomorú vagyok és dühös. [...] Ezen a héten híztam, érzelmi hullámvasúton vagyok, és sok más dolog is történt, amit nem tudok megosztani. A reakcióm minderre az volt: ‘Hála Istennek, hogy most történik ez, és nem az évad közben.’ VÖRÖS RIASZTÁS. Ez így nincs rendben (DeBona, 2021).

A „vörös riasztás” kifejezés a szövegben egyfajta kritikus, önreflektív figyelmeztetésként jelenik meg, amely világos felismerés pillanatát jelöli: Allison felismeri, hogy gondolkodásmódjában egészségtelen mintázatok alakultak ki. A szófordulat belső

konfliktust hangsúlyoz: ráébred arra, hogy a súlygyarapodás és az érzelmi sebezhetőség sikertelenséggel vagy alkalmatlansággal való azonosítása káros nézőpont, amely nem valódi önértékelésből, hanem társadalmi nyomásból ered. Ez a felismerés fordulópontot jelent: a társadalmi elvárások és a mentális egészség kérdéseinek ütközését. Allison internalizálja a külső elvárásokat – például azt az elképzelést, hogy a súlygyarapodás a fegyelem hiányának a jele –, s ezzel rávilágít arra, milyen mélyen hatnak a táncvilágban máig jelen lévő kulturális testideálok a karcsúságról és tökéletességről (Cardoso et al., 2017). Az a tény, hogy részletesen bemutatja és leleplezi, hogyan előzik meg a mentális jóllétet a külső megjelenés és az ellenállóképesség iránti elvárások, hozzájárul a táncos testek sokféleségét korlátozó, továbbra is érvényben lévő normák lebontásához. Végső soron az olyan posztok, mint DeBonáé, elősegítik a szülés utáni testek sokféleségének normalizálását, és nagyobb tudatosságot, valamint haladást mozdítanak elő e téren. Éppen ezért állítom, hogy a „piros riasztás” nemcsak figyelmeztetés, hanem ellenállás is a káros narratívákkal szemben: arra irányítja a figyelmet, milyen fontos az önértékelésünk újraértelmezése a társadalmi elvárásokon túlmutató módon. Kiemeli, hogy a mentális egészség szorosan összefügg a merev, ártalmas testideálok lebontásával.

2.4. Diskurzus: a normák megkérdőjelezésétől a jövőképekig

Kutatásom állításai szerint már önmagában az is előremutató, ha a testnormák és sztenderdek megkérdőjelezésének és újratárgyalásának lehetősége megjelenik az Instagram balett-tartalmaiban. Ugyanakkor a „társadalmi normákra reflektáló gondolatok” és az „ideális munkastruktúrák utópisztikus víziói” alkódokhoz kapcsolódó szekvenciák vizsgálata során világossá válik, hogy ezek a reflexiók a táncos anyák közösségében visszhangot keltenek.

Ez egyrészt megjelenik a kollektív kezdeményezésekben – ilyen például a *Dancers & Motherhood* nevű Instagram-profil által képviselt táncos anyák közössége. Ez a platform olyan teret kíván nyújtani, ahol táncos anyák kapcsolódhatnak egymáshoz, bátoríthatják egymást, és megoszthatják tapasztalataikat az őket érő kihívásokról. Az említett Allison DeBona a négy alapító egyike, és aktívan részt vesz a rendszeres tartalomgyártásban is.

Másrészt, a már tárgyalt egyéni példák – mint például DeBona szoptatással kapcsolatos posztja a privát profilján – is mutatják, hogy ezek a narratívák mélyen rezonálnak a közönséggel. A személyes történetek megosztása nemcsak másokat inspirál arra, hogy artikulálják saját szükségleteiket, hanem arra is ösztönöz, hogy a táncvilág átalakítását célzó globális víziókat fogalmazzanak meg. Ilyen például egy komment, amely a Szoptatási Világhét kapcsán, a *Dancers & Motherhood* posztjai között szerepel (4. példa):

Talán egyszer – olyan nők hatására, mint te meg én – lesz színpad és tér minden anya számára: azoknak, akik szültek, azoknak, akik elvesztett gyermeküket gyászolják, akik még nem szültek, vagy nem tudnak; azoknak, akik szülés utáni depresszióval küzdenek, akik euforikusak, akik elvesztették testüket, identitásukat, természetüket, és küzdenek azért, hogy visszanyerjék őket; akik feladják a harcot és büntudatot éreznek... annyiféle történet. Olyan sokféle anya, táncos, táncos anya létezik (E4, C15).

Ez a komment befogadó jövőképet fogalmaz meg, amely progresszíven definiálja újra az anyaságot és a kreativitást. Elismeri az anyasággal kapcsolatos testi, érzelmi és társadalmi tapasztalatok sokféleségét, túllépve a hagyományos definíciókon. Azaz, hogy egy olyan tér létrehozását sürgeti, ahol ezek a történetek együtt létezhetnek, ez a vízió ellenáll a táncos lét szűk, előíró jellegű narratíváinak, és annak komplexitását helyezi előtérbe, egyben újraértelmezi és visszaköveteli a táncos identitást, teret adva annak, hogy a kreativitás és az anyaság együtt létezhesse.

A változás iránti igény verbalizálása másokat is megerősít: „Milyen különös és szomorú kultúrát építettünk e karrier köré. Hiszem, hogyha olyan nők, mint te megszólalnak, az változást hozhat” (E1, C55). Ez a komment – és a hozzá kapcsolódó példaképek – különösen inspirálóak. Ali Duffy kutatása is igazolta, hogy sok táncosnő sosem találkozott „anyaságot példaként mutató női mentorral” (2023, p. 4). Egy másik komment így fogalmaz:

Látni egy anyát, aki színpadon szerepel és közben gyereket nevel – ritkaság. A női előadóknak gyakran választaniuk kell, amint az köztudott. Nagyra értékelem, hogy megosztod az örömeidet és a fájdalmaidat. Döntéseid hatással lesznek a jövő generációira – a választásaikra, és arra is, ahogyan a társulatok az anyákhoz viszonyulnak. Az anyák minden területen többet érdemelnek (E1, C64).

E történetek tanúsága szerint az Instagram nemcsak új láthatóságot biztosít a ballett-táncosok sokszínű élettörténeteinek, hanem mint „a vizuális közösségimédia-kultúra egyre szélesebb terében való kommunikáció közvetítője” (Leaver et al., 2020, p. 1), megteremt a globális és tematikus közösségformálás lehetőségét. Ezért fontos, hogy a közösségi médiát infrastruktúráként és platformként értelmezzük – olyanként, amely alapvetően befolyásolja a részvételi lehetőségeket, és újrendezi az online gyakorlati közösségeken belüli hatalmi struktúrákat is. Az új elképzelések, víziók és tapasztalatokra vonatkozó attitűdök megvitatása, újraértelmezése, átalakítása olyan tudásátadási folyamatokat indít el, amelyek meghaladják a hagyományos – jellemzően tanár-diák alapú – hierarchikus viszonyokat az iskolákban vagy akadémiákon. A közösségi média interakciói – különösen a posztok és a kommentek – kollektív tudás megteremtését, megvitatását és közös megformálását jelentik: nemcsak a táncról, hanem arról is, hogy mit tekintünk egy táncos jellemzőinek.

3. KONKLÚZIÓ

Zárásként az elemzésemet a táncos gyakorlati közösségek keretében történő kollektív tudástermelésre vonatkozó reflexióval foglalom össze. Általánosságban jelen tanulmány a közösségi média mint komplex, de továbbra is alulértékelt kutatási terület jelentőségét támasztja alá. A közösségi dimenziók vizsgálata gyakran vezet kritikához az Instagramon megvalósuló önreprezentációval kapcsolatban – különösen az „Instagram-kompatibilis” (Leaver et al., 2020, p. 2) szituációk és a filterek használata kapcsán, amelyek irreális testideálokat közvetíthetnek. E jogos bírálatokon túl azonban a közösségi platformokon zajló kapcsolódások és társas kötődések (tudás) termelő potenciálja nagyrészt háttérbe szorul az akadémiai diskurzusban. A testideálok elleni fellépéseket gyakran stratégiai színjátékként értelmezik, figyelmen kívül hagyva azok lázadó vagy előremutató lehetőségeit.

A balett-táncosok diszkurzív gyakorlatait és identitásformálását vizsgálva a közösségi médiában azt próbáltam megvilágítani, miként bővíülhet a tánc hagyományos fogalma, és hogyan kérdőjelezhetők meg társadalmi normák az online interakciókon keresztül. A táncos anyák Instagram-közösségén keresztül bemutattam, hogyan vezethet az (ön)reprezentáció és megjelenítés új narratívák megalkotásához arról, miként írható le, formálható és jeleníthető meg a balett-tánc és annak szereplői a virtuális térben. A példák arra mutattak rá, hogy a fizikai fegyelem, a teljesítmény és az esztétikai ideálok hagyományos fogalma konfliktusba kerül az anyaság testi és érzelmi valóságával, ezáltal olyan új kvalitásokat hangsúlyozva, mint az egészségtudatosság, önreflexió és öngondoskodás. Elemzésem azt kívánta bemutatni, hogyan válnak a kommentek és az interakciók diszkurzív gyakorlattá, amelyek közösségformáló erővel bírnak, bátorítást nyújtanak, kiszélesítik a táncról alkotott fogalmainkat, és megkérdőjelezzik a művészi tánchoz kapcsolódó testideálokat. Az olyan folyamatok elismerése, mint amilyeneket a fentiekben ismertettem – vagyis a különböző testformák, alakok és fizikumok folyamatos érvényesítése a táncban – nem pusztán annak elismerését jelenti, hogy ezek képesek megváltoztatni a diskurzust. A balerinák Instagram-megjelenítésével kapcsolatos kezdeti kérdésem nyomán azt ismertem fel, hogy e diszkurzív megjelenéseket nem lehet elválasztani az úgynevezett „valódi” táncvilágtól – ezek annak szerves részévé váltak. A változás nem a jövő lehetősége, hanem jelen idejű folyamat, amely már most hatást gyakorol arra, mit jelent ma balett-táncosnak lenni – nemcsak az anyák esetében.

Az Instagramon működő virtuális gyakorlati közösség példáján keresztül igyekeztem megmutatni, hogy a platform több, mint esztétikai önprezentációs felület vagy marketingeszköz. Tudástermelő közegként is működhet, amely többdimenziós betekintést kínál a táncosok életébe, és hozzájárul fontos társadalmi és művészi diskurzusok alakításához. Ahogy Harmony Bench (2020) összegzi: „a digitális média, miközben újraformálja a táncot, kiszélesíti, megvilágítja és széles körben terjeszti a tánc fizikai kifejezőmódjának közös cselekvésre való képességét” (p. 3). A testideálok, anyaság és nemi egyenlőség témái nemcsak reflexió, hanem aktív viták tárgyát képezik, ezzel új narratívák, lázadó ellenképek megalkotásához járulnak hozzá, amelyek képesek változást elindítani a tánc világában és azon túl is.

Irodalomjegyzék

- Banes, S. (1998). *Dancing women: Female bodies on stage*. Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0648/97024496-d.html>
- Bench, H. (2020). *Perpetual motion: Dance, digital cultures, and the common*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctvxw3p32.1>
- Berg, M. (2021). *Virtuelle Praxisgemeinschaften in Online-Formaten der Tanzvermittlung*. Unpublished MA thesis.
- Cardoso, A. A., Reis, N. M., Marinho, A. P., Boing, L., & Guimarães, A. C. de A. (2017). Study of body image in professional dancers: A systematic review. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 23(4), 335–340.
- Duffy, A. (2023). Organizational and cultural transformations to benefit pregnant people and mothers in dance. In *Dancing motherhood* (Chapter 7). Routledge.

- Foster, S. L. (1996). The ballerina's phallic pointe. In S. L. Foster (Ed.), *Corporealities: Dancing knowledge, culture and power* (pp. 1–23). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge University Press.
- Leaver, T., Highfield, T., & Abidin, C. (2020). *Instagram: Visual social media cultures* (Digital media and society series). Polity Press.
- Weickmann, D. (2002). *Der dressierte Leib: Kulturgeschichte des Balletts (1580–1870)*. Campus Verlag.

Közösségi média források (Instagram-posztok)

1. példa: DeBona, A. [@allisondebona]. (2021, július 27.). *I feel compelled to write. To write to myself, and to my fellow dancing mothers*. [Instagram poszt]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CQoZdT6JVh-/>
2. példa: Fairchild, M. [@meganfairchild]. (2021a, március 13.). *Came across this in my camera roll and it was literally a shock to my brain as my belly is currently so large I keep hitting it on things not realizing how far out it extends*. [Instagram poszt]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CMWBRfug05P/>
3. példa: Fairchild, M. [@meganfairchild]. (2021b, április 17.). *Decided to document this post-partum journey just because there seems to be a fascination with dancers having babies*. [Instagram poszt]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CNxqELQnvHF/>
4. példa: Dancers & Motherhood [@dancersandmotherhood]. (2023, augusztus 4.). *Still not too late to celebrate #breastfeedingweek!* [Instagram poszt] Instagram. <https://www.instagram.com/p/CviSCVGvmNv/>

VIRTUAL COMMUNITIES ON INSTAGRAM

IDENTITY FORMATION, DISCOURSES, AND SOCIAL PRACTICES OF DANCING MOTHERS*

Marisa Joana Berg, research associate/PhD candidate
University of Music and Dance (Center for Contemporary Dance),
Cologne, Germany

Abstract

Virtual platforms such as Instagram have significantly transformed the way dance is perceived, transmitted, and discursively shaped by introducing new forms of interaction and participation. These changes call for a deeper discussion on how knowledge about dance is produced within and through ‘virtual’ communities. This paper examines how shared learning experiences and interactions contribute to the formation of collective knowledge about dance. It further investigates how dancer identities are constructed on social media by both professional dancers and their followers, particularly in relation to social and bodily norms. By focusing on Instagram posts by ballet-dancing mothers using hashtags such as #momdancer or #ballerinamom, this article illustrates how comments and replies foster community building, offer encouragement, expand traditional notions of the ‘qualities’ of dance, and challenge prevailing body ideals linked to artistic dance on social media. Using an ethnographic approach, this research demonstrates how knowledge production occurs as collective practice and provides new insights into the formation of virtual ‘communities of practice’ and how these online spaces shape contemporary understandings of dance and its dissemination.

Keywords: knowledge, dance mediation, body norms, motherhood, social media

N.B.: Key points from this paper were presented at the 1st International Conference on Dance and Digitalization (ICDD 2024) on 29th November 2024, hosted by the Hungarian Dance University.

1. INTRODUCTION

Virtual platforms such as Instagram have significantly transformed the way dance is perceived, transmitted, and discursively shaped by introducing new forms of interaction and participation. These changes call for a deeper discussion on how

*The first version of the English manuscript was received on 31 January 2025.

knowledge about dance is produced within and through ‘virtual’ communities. The following considerations stem from the “position that digital technologies, and especially internet technologies, have thoroughly saturated the practices, creation, distribution, and viewers’ experiences of dance” (Bench, 2020, p. 3). Drawing on the concept of *communities of practice*, I explore how shared learning experiences and interactions in virtual spaces contribute to the formation of collective knowledge in dance. Lave and Wenger already stated in 1991 that “these technologies [of new media] are dramatically transforming the basic patterns of communication and knowledge interchange in societies, and automating the component processes of thinking and problem solving” (p. 12). In the present research, I engage with several “communities of practice”, a term used by Lave and Wenger to describe groups of people who share a common interest or profession and learn through regular interaction, participation, and shared practice. Learning occurs as newcomers engage in “legitimate peripheral participation” (p. 29), gradually becoming full members of a community. To frame this exploration, I focus on a specific social formation in the field of dancers on Instagram: ballet dancers who also happen to be mothers and who intertwine their experiences of motherhood with their dancing. This perspective highlights aspects that are often overlooked in discussions on dance in the context of professional ballet training. The focus here lies specifically on ballet dancers and their (re)presentation. This example is particularly compelling, as ballet remains a field in which aesthetic standards and bodily norms are not only especially dominant (Foster, 1996; Weickmann, 2002) but also more visibly enforced than in other dance forms (Cardoso et al., 2017). As such, this focus offers a revealing case through which to examine the tensions and negotiations surrounding these norms.

I use this example to offer broader insights into how Instagram reshapes or at times reiterates perceptions and ideas of dance, dancing bodies, and the qualities attributed to dancing. To structure this investigation, I address the following key questions:

- How do ballet dancers – particularly dancing mothers – present and introduce themselves on Instagram?
- How does this affect and construct specific identities of ballet dancers, whether aligned with or opposing existing body norms?
- In what ways might this process be seen as a potential challenge to prevailing body ideals associated with artistic ballet on social media?

To answer these questions, I first situate this research and its theoretical framework in the context of social media, emphasizing the notion of communities of practice. Against this backdrop, I introduce the formation of dancing mothers on Instagram as an example of a virtual community of practice. I then examine the key qualities of female ballet dancers and how the intersection of motherhood and dance reveals qualities that may not be as visible in traditional, professional stage contexts. By shedding light on transformative bodies within a psychosocial context, the analysis concentrates on (former) body ideals that remain in flux. I conclude with visionary perspectives on dance work articulated by commenters on Instagram, as well as reflections on the collective production of knowledge within and through these communities, as demonstrated in the examples provided.

The research presented here is inspired by my broader investigation into digital learning cultures in dance education. The examples and analyzes in this paper build on a presentation I gave at the 1st International Conference on Dance and Digitalization (ICDD) in Budapest on November 29, 2024, and draw on participant observations conducted within this project. My ethnographic study covers various areas, with a focus on dance education settings in video-based formats as well as on figurations of learning to dance on social media (such as dance trends on TikTok and representations of dancers on Instagram).

2. COMMUNITIES OF PRACTICE IN THE CONTEXT OF SOCIAL MEDIA

Researching material in the context of social media requires – this serves as my initial observation and starting point for selecting the methods of the study – considering the social dimension of media. When conceptualizing this space and defining the scope of my field, it is useful to think in terms of “communities” when examining dancers on Instagram. As Leaver et al. (2020) explain, these

groups may be organized around the public repository of hashtags, the more complex networks of mutual ‘followers’ and ‘followings’, or interest groups that are not otherwise so easily accessed by visible affordances and metrics on the platform’s interface but require a level on in-group-knowledge (p. 149).

Thus, in my research, I regard dancers in virtual space as participants or members of “communities of practice”, drawing on Lave and Wenger’s (1991) learning theory model. This framework conceptualizes communities of practice as groups of individuals who share a passion for something and learn collectively through regular interaction. I extend this concept to the digital realm, referring to *virtual communities of practice* or *knowledge communities*. These communities develop distinct practices of speaking, moving, and interaction, as demonstrated in my previous research, which focused on comments on YouTube videos offering online dance classes, particularly asking to what extent commenting contributes to the formation of virtual communities (Berg, 2021). Different communities can be identified through their shared vocabulary, norms, and structures. Additionally, I seek to capture and contextualize the specifics of the digital realm by engaging with Harmony Bench’s insights in her book *Perpetual Motion. Dance, Digital Cultures, and the Common* (2020), in which she asserts “that digital media, especially the space of the internet, offer contemporary performative commons in which individuals both perform and contest their belonging through practices such as dance” (p. 8). From this perspective, teaching and knowledge transmission are not merely understood as the transfer of information but as socially embedded processes in which knowledge, concepts, and understandings of praxis are constantly negotiated.

Understanding learning as a socially embedded process within communities also necessitates a methodology capable of capturing these dynamics in practice. For this reason, my research employs an ethnographic approach within a praxeological framework. Using what I term “virtual participant observation”, data are collected and generated in a circular process, followed by coding procedures for analysis. This involves the identification of key actors in the thematic field by conducting targeted

thematic searches using specific hashtags such as #momdancer(s) and #ballerinamom. This process involves engaging with Instagram's algorithmically suggested "top posts," as well as conducting detailed case studies of individual profiles representing central figures within the community. The material primarily consists of textual data (such as comments and posts) and case studies developed through a praxeographic approach. The material is analyzed using open and axial coding to identify recurring themes, discursive formations, and argumentation structures, which are then consolidated into key categories. Three overarching categories emerged from this process:

1. Social Practices, encompassing patterns of interaction and socialization processes within the virtual community.
2. Identity Formation, which includes subcodes such as the management of the dual role of mother and dancer, personal struggles, the potential of motherhood to enrich a dancer's identity, societal challenges, and coping strategies.
3. Discourse, with subcategories focusing on discursive dimensions, the impact of discourse on the field, and reflections on societal norms.

These categories – intended to structure the following considerations – do not represent sharply delineated areas but rather interconnected thematic fields that frequently overlap in practice. They should be understood as an epistemological ordering that serves to structure the analysis rather than to impose rigid boundaries between phenomena. Moreover, due to limitations of scope, this paper focuses on specific subcodes from each of these overarching themes. Coding was carried out in several rounds using MAXQDA software, with a final phase of sampling that included a targeted expansion to incorporate collectively managed accounts, in order to better represent collective and collaborative dynamics within the field. For the purposes of this article, in this sub-study of my larger project, I concentrate on four specific examples of my overall sampling, which together represent a dataset comprising approximately 700 comments.

2.1 Social Practices: *Dancing Moms* as a Social Formation – *The Momma Club*

Research on the representation of women in the dance industry has a long-standing tradition. Scholars such as Sally Banes (1998) have extensively analyzed the portrayal and negotiation of the female body on stage from a feminist perspective, tracing its development from romantic ballet to modern dance. However, only in recent years have a few academic studies focused on the personal life realities and career trajectories of dancers – particularly in relation to private aspects such as parenthood alongside professional life. This shifting interest is significant, given that the classical image of the ballerina has historically been shaped by disciplinary structures, aesthetic ideals, and normative role expectations, which also resonate in ballerinas' working conditions. As Ali Duffy (2023) highlights, "[i]f one theme rings true for pregnant people and mothers in dance, it is that the field is not made equitable, accessible, or inviting to them" (p. 1).

As I illustrate in the following, the specific community of ballet-dancing mothers serves as a compelling example of how female dancers present themselves on Instagram and position themselves as members of a community of practice. Hashtags,

functioning as textual tools for thematic categorization, play a crucial role in these processes. For instance, hashtags such as #ballerinamom and #momdancer/-s connect posts that document the intersection of motherhood and dance. *Figure 1* shows a screenshot of Instagram's search results for these hashtags.

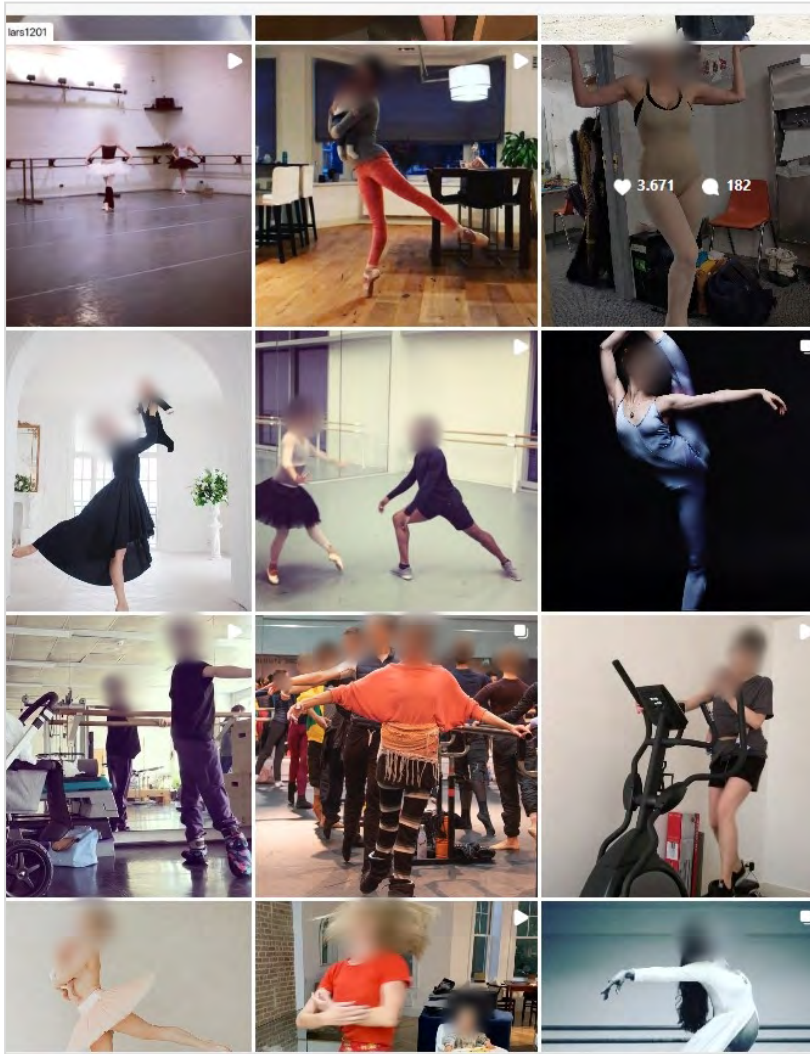


Figure 1. Screenshot showing “Top Posts” on Instagram for the search term #ballerinamom

The posts highlighted in this screenshot offer insights into women's daily lives as they navigate between dance training and childcare, depicting motherhood in its different forms and stages. Strikingly, in these intersections of motherhood and

ballet, dancing is often presented not as an artistic product for the stage but rather as an integrated part of everyday life. In the following, I primarily refer to sequences coded with the subcodes “personal stories,” “momma club,” and “narratives of individual journeys.” These coded segments recount the dancers’ personal experiences, highlighting milestones and achievements as well as the challenges and setbacks they face while balancing motherhood and dance.

Let us now focus on a specific post (Example 1) from this dataset – a post by Allison DeBona, a professional ballet dancer and former soloist. Her posts often feature glimpses into her professional life, including performance photos, behind-the-scenes moments, and rehearsal footage. At the same time, she also regularly highlights her role as a mother.

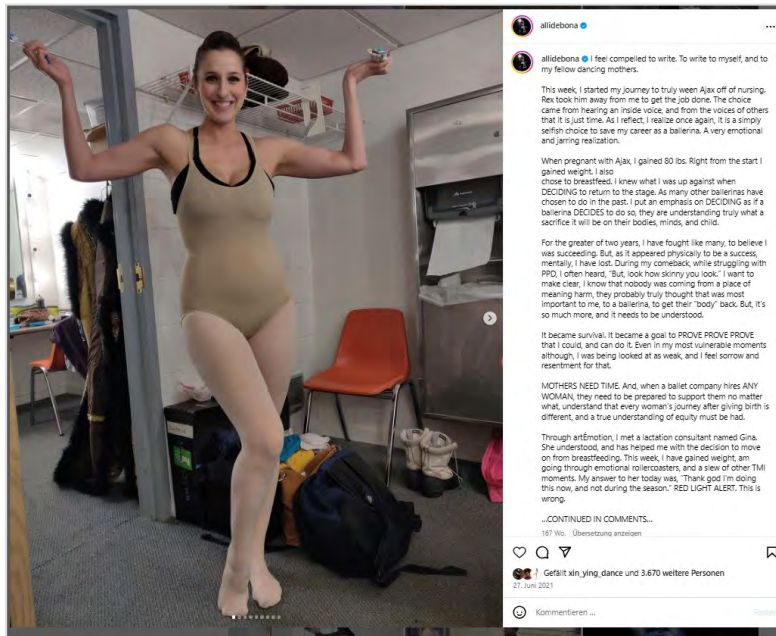


Figure 2. Example 1 – Instagram Post by @allidebona, July 27, 2021 (DeBona, 2021)

“I feel compelled to write. To write to myself, and to my fellow dancing mothers,” writes DeBona in the post above dated July 27, 2021, shared on her Instagram account, @allidebona. In a series of photos (the first of which is shown in Figure 2), she juxtaposes images of her performing on stage with intimate moments of motherhood, including breastfeeding her son. The quotation above cites the opening lines of the post description, in which she candidly discusses her experiences with postpartum depression and the pressures of returning to dance, while also reflecting on her experience with weaning her first son, Ajax, and the challenges of balancing motherhood with a professional dance career (I will return to some aspects of this passage later in more detail). She continues her reflections in the comment section with the following statement:

Recently I read of another ballerina's story, @meandering_m, an accomplished ranked dancer. Even if we only know a single side of the situation, it hit hard. I can relate, as many of us can. As we fight for the opportunity to feel whole again, onstage: begging for another chance to prove ourselves, but why? Our vulnerability and honesty is still ART. When you put a woman on stage after giving birth, every mother in the audience feels that. They don't see weakness, but only success and inspiration. MOTHERS DESERVE MORE. [...] #motherhood #ballerina #ballerinamom #dancer #dancingmom #breastfeeding #mom #postpartumbody #postpartumdepression #equity #diversity #balletbody #postpartumweightloss #selfcare #pointe #worldwideballet #balletpost (DeBona, 2021).

In this passage, DeBona addresses key aspects relevant to the formation of dancing mothers as a community of practice. Beyond explicitly acknowledging the experiences of other mothers, she directly addresses her "fellow" dancing mothers, reinforcing a sense of solidarity and shared experience. By speaking of "a woman" and "every" mother, she highlights feelings of connection and collective empowerment. In her writing, she positions herself as a dancer within a complex social framework – one that simultaneously engages with broader societal discourses, particularly those concerning mothers and, more generally, women's roles in professional dance.

The reactions of engaged followers indicate that posts like DeBona's are not merely isolated text-and-image products. The dancers behind these accounts often invest years or even decades into building their online presence and engaging with followers, thereby fostering a sense of community. This ongoing effort contributes to a strong sense of community, which is actively recognized and appreciated by followers. Both authors and commenters use inclusive language, such as "us mamas" and highlight shared connections. One user writes: "Know that you are not alone... we as the dance community need to elevate our mothers, on stage and off" (E1, C27)¹. Another refers explicitly to the "momma club," noting that "this Momma club stretches far and wide" (E1, C15). These comments suggest that many users identify as mothers themselves, or even as dancing mothers, who resonate with the content being shared. The tone of the responses conveys solidarity, empathy, and recognition of the challenges faced by these women. Followers often exchange personal experiences, advice, and words of encouragement, contributing to a supportive and collaborative online network.

This demonstrates the interactive dynamics of what I perceive as structures of this virtual community of practice. Furthermore, posts like these reveal how traditional notions of a ballet dancer's identity are evolving and how new qualities of this identity are being evaluated and validated, as I discuss in detail in the following chapter.

2.2 Identity Formation: Expanding the Key Qualities of a Dancing Woman

Against this backdrop, the question arises as to what kinds of self-representations emerge from posts such as the previous example. How do dancers construct "collective" identities through social media engagement? In the case above, DeBona – and other dancers using the previously mentioned hashtags – explicitly positions

¹ To anonymize the commenters quoted from the comments section, I refer to the assigned example (e.g., E1) combined with a specific comment number (e.g., C27) taken from a numbered listing.

herself as a “dancing mom”. This identity is not only self-ascribed but also reinforced by their audience. For example, as one user comments, “You are an amazingly strong woman, devoted momma, loving wife, and most certainly a beautiful ballerina” (E1, C50). Another writes “You are a great mom and beautiful dancer ❤️” (E1, C169). These interactions illustrate how the roles of dancer and mother are frequently perceived as dual identities, with being a dancer seemingly linked to qualities such as “beautiful”, while being a mother is associated with attributes such as “great,” or “devoted”.

A closer examination of the assigned keywords (hashtags) and the content of the sample associated with the subcodes “personal struggles”, “management of the dual role of mother and dancer” and “potentials of motherhood for a dancer’s career” reveals how new topics are emerging in this field. The associated hashtags in these segments highlight challenges faced by female dancers after childbirth. In doing so, they shed light on the discursive entanglement of being a ballet dancer with broader social issues, shifting the focus toward the social conditions that shape this identity. Hashtags such as #postpartumjourney and #ballerinamom further expand the understanding of what dance encompasses by addressing the intersections of professional practice and personal experience. Moreover, by incorporating motherhood into the discussion, greater emphasis is placed on themes of interrelatedness and the personal and collective needs of practitioners.

Ultimately, it becomes evident that motherhood influences and reshapes perspectives on dance as a practice and – as I will illustrate in the following example – on the qualities that define a “good” dancer. The following text (Example 2) is featured in a post by Megan Fairchild, an American ballet dancer with the New York City Ballet. The post, dated March 13, 2021, is accompanied by a picture of her sitting backstage, smiling at a baby at her feet. The presence of her baby in this backstage setting not only underscores the intersection of childcare and professional life but also highlights how quickly Fairchild herself returned to the working environment and to performing on stage. She writes:

Came across this in my camera roll and it was literally a shock to my brain as my belly is currently so large I keep hitting it on things not realizing how far out it extends. 😊 This picture is reassuring at this stage in pregnancy when I feel so immobile and unlike a dancer. It reminds me I was here once before, and I made it back in a way that I was proud of (Fairchild, 2021a).

To begin with, she refers to motherhood – in this case, pregnancy – as a state that makes her feel “immobile and unlike a dancer”. At this point, one might argue that pregnancy and dance seem somewhat incongruent. However, the description continues:

[...] There is that fear that becoming a mom will take away from your dancing – not just the physical aspects but also the focus required. But for me I was so blessed to discover the opposite was true. It made me savor every moment on stage even more. Maybe it’s something about doing two things that you thought couldn’t happen simultaneously and making it work. It brought me such joy to have them both at the same time... ballet and motherhood. Every moment was feeling like a win to do the two things I feel hugely passionate about (Fairchild, 2021a).

Instead of portraying motherhood as a hindrance to her professional career, she emphasizes how she benefits from both roles, accentuating the transformation process as well as the qualities that distinguish her as a dancer today compared to her “pre-mom” self:

This is just moments before I warmed up and put on my costume to perform *La Source*, one of the hardest ballets I’ve ever done. Pre-mom me would have been concerned, anxious, waiting for the show to be over. I love how relaxed my darling baby is making me in this pic and I know it made me perform better.[...] #ballerinamom #lifebalance #balanchine #lasource (Fairchild, 2021a).

Notably, the comments accompanying such posts often highlight specific qualities that redefine what it means to be a successful dancer: “I see your strength in your dancing and your strength in motherhood. You’re doing an amazing job, momma!” (E1, C112); “You look so healthy and strong! 🔥” (E2, C24); “Thank you for being vulnerable in front of the camera. Dispel those myths and fears! A woman’s body is amazingly strong and extremely resilient” (E2, C129). Here, qualities such as mental strength, health, and organizational skills are celebrated over traditional markers like technical precision, expression, or originality. These examples represent different categories of dance qualities, as I identified in 2020/21 as part of my master’s thesis research on dance mediation in YouTube videos by analyzing around 2,500 comments (Berg, 2021). Honesty, flexibility, and the ability to self-reflect are also highly valued, contributing to a more multidimensional perception of dancers’ qualities. The dance related competencies recognized by users and established by digital creators as defining criteria now include self-management, navigating social crises, health management/self-care, self-reflective abilities, and critical engagement with idea(l)s of dancing bodies. This shift illustrates a crucial transformation in how ballet dancers’ key qualities are perceived. Moreover, it shows how comments and commenters actively contribute to the discursivation of dancing bodies.

While the initial focus might have been on the social structures and dispositions within the community of dancing moms, it becomes clear that the material also reflects fascinating discursive dynamics, raising critical questions: How are dancing bodies perceived, showcased, and visualized? To what extent do these representations expand, challenge, or undermine the idealized portrayals of ballerinas’ bodies on social media?

2.3 Identity Formation and its Discursivation: Transformative Bodies in the Psychosocial Context

Engaging with these questions shifts the focus from issues of self-presentation to discussions about the discursive dimensions of identity formation. I now focus on coded elements associated with subcodes such as “aesthetic ideals”, “representations of the female body,” and “coping strategies within/against societal expectations”.

Dancers’ bodies take center stage in visual depictions, exemplified by another post (Example 3) from dancer Megan Fairchild on April 17, 2021, featuring a series of three images (*Figure 3*).



Figure 3. Example 3. Photo series from Megan Fairchild's post on April 17, 2021 (Fairchild, 2021b)

This series documents the physical transformation of a postpartum body, focusing on Fairchild's abdomen as it changes during her twin pregnancy and recovers after childbirth. The images resonate deeply with viewers, as evidenced by the enthusiastic and empathetic comments. Users frequently highlight societal judgments surrounding postpartum bodies, praising Fairchild's courage in sharing such intimate and rarely seen realities. One commenter described her openness as "brave" (E3, C22), underscoring the enduring taboo surrounding postpartum experiences. These glimpses are rare and evidently noteworthy, underscoring how absent such representations typically are, especially in the context of professional ballet (Duffy, 2023, p. 2). This lack of visibility reflects a broader cultural pattern: older or postpartum bodies in ballet are largely absent from the stage. This is closely tied to the fact that leading roles in classical ballet are often given to women at their physical peak. As dance scholar Sally Banes observes, "although older dancers may still perform in ancillary roles, the central performers in both ballet and modern dance are young women at the peak of their powers as dancers" (Banes, 1998, p. 6). Fairchild herself states in the post description that she

decided to document this post-partum journey just because there seems to be a fascination with dancers having babies, and how could you possibly manage both. Particularly the physical changes the body has to go through in pregnancy and the importance of being in peak athletic shape to do our job (Fairchild, 2021b).

Hence, one might assume that this documentation also seeks to demonstrate that pregnancy is not an impediment to a professional career as a ballerina. While she notes that she will take time off for recovery, Fairchild's portrayal subtly shifts the focus from discipline to health and diversity. Commenters celebrate her body's resilience and ability to recover, blending admiration for the dancer's professional dedication with respect for her personal transformation.

However, it is crucial to recognize that Fairchild's self-representation still largely conforms to Western beauty ideals. The speed and extent of her physical recovery – documented within a short time frame – are extraordinary and not to be taken for granted. This rapid "bounce back" reflects not only personal circumstances but also the structural conditions of a profession in which the body is the central medium

and resource. Thus, while the post may appear to challenge prevailing norms, it also underscores rigid, enduring societal and professional expectations regarding the idealized ballerina physique. The visual display of her body in such a fragile and intimate phase arguably aligns with dominant aesthetic standards. Nonetheless, it is precisely the act of sharing – of inviting others into this vulnerable process – that carries transformative potential. By opening up the conversation and challenging outdated restrictions on what dancing bodies can and should look like, Fairchild's post becomes a subtle yet significant gesture toward change.

To further explore how struggles are narrated and the potential arising from this discursivation, I return to a previously introduced post by Allison DeBona (Example 1). While the beginning of her post might already be familiar, I now delve deeper into its key sections:

I feel compelled to write. To write to myself, and to my fellow dancing mothers. This week, I started my journey to truly ween Ajax off of nursing [...] The choice came from hearing an inside voice, and from the voices of others that it is just time. As I reflect, I realize once again, it is a simply selfish choice to save my career as a ballerina. A very emotional and jarring realization (DeBona, 2021).

The “voices of others” DeBona addresses in this section become increasingly relevant in the following text, where she highlights the pressures surrounding the working conditions as a ballerina as well as the societal expectations regarding how dancers' bodies are supposed to look:

When pregnant with Ajax, I gained 80 lbs. Right from the start I gained weight. [...] For the greater of two years, I have fought like many, to believe I was succeeding. But, as it appeared physically to be a success, mentally, I have lost. During my comeback, while struggling with PPD, I often heard, ‘But, look how skinny you look.’ I want to make clear, I know that nobody was coming from a place of meaning harm, they probably truly thought that was most important to me, to a ballerina, to get their ‘body’ back. But, it's so much more, and it needs to be understood (DeBona, 2021).

DeBona critiques the reduction of a dancer's body to weight or physique while simultaneously describing her own struggle to navigate these expectations appropriately, putting emphasis on mental health. The fact that she mentions postpartum depression (PPD) in passing does not seem arbitrary in this context; rather, it underscores how precarious working conditions can be for the mental health of ballet dancers. Moreover, her experiences do not appear to be unique, as other users note in the comments:

This – these words – alone are inspiring. I am a mother and a ballerina as well. At 38, 3 pregnancies and 3 rounds of PPD, your words, including what you said about validation on stage/class etc., this just resonates. So much. Thank you for your words. You are validated. I am validated. Mothers are/should be validated. It is hard. All of it (E1, C171).

DeBona continues the passage as follows:

It became survival. It became a goal to PROVE PROVE PROVE that I could, and can do it. Even in my most vulnerable moments although, I was being looked at as weak, and I feel sorrow and resentment for that. [...] This

week, I have gained weight, am going through emotional rollercoasters, and a slew of other TMI moments. My answer to her today was, 'Thank god I'm doing this now, and not during the season.' RED LIGHT ALERT. This is wrong (DeBona, 2021).

The term "red light alert" in the text above functions as a critical self-reflective warning, signaling a moment of clarity in which Allison recognizes unhealthy patterns in her thought process. The phrase underscores an internal conflict: she realizes that associating weight gain and emotional vulnerability with failure or inadequacy reflects a damaging perspective rooted in societal pressures rather than genuine self-worth. This realization marks a pivotal point where societal expectations and mental health intersect. Allison internalizes external expectations, such as equating weight gain with a lack of discipline, revealing the pervasive influence of unhealthy cultural ideals around thinness and perfection that persist in the professional ballet context (Cardoso et al., 2017). Highlighting and detailing how societal standards often prioritize appearance and resilience over mental health contribute to dismantling the enduring limitations imposed on dancers' bodies in regard to diversity. Ultimately, posts like DeBona's work towards normalizing more diverse realities of postpartum bodies, promoting greater awareness and education. Therefore, I argue that the "red light alert" also signifies a moment of resistance against harmful narratives, emphasizing the importance of redefining self-worth beyond societal expectations, highlighting how attention to mental health is intertwined with dismantling rigid, harmful body ideals.

2.4 Discourse: From Questioning Standards to Visionary Aspirations

In this paper, I have argued that merely providing a space for questioning and negotiating body norms and standards already represents a progressive step regarding ballet content on Instagram. Furthermore, when examining the "reflections on societal norms" and "utopian drafts of ideal working structures" subcodes, I would like to draw attention to the fact that, within the social framework of dancing mothers, it becomes evident how these reflections reverberate across the entire field.

This includes, on the one hand, collective endeavors such as the community of dancing mothers on the Instagram profile *Dancers & Motherhood*. The platform provides a space where dancing mothers can connect, encourage one another, and share advice and experiences regarding challenges they face. The aforementioned dancer, Allison DeBona, is one of the four founding members and is actively involved in regularly posting content on the platform.

On the other hand, the previously mentioned examples – such as DeBona's open sharing of her breastfeeding experience on her private account – illustrate how such campaigns and personal narratives can strongly resonate with audiences. This not only facilitates the exchange of personal stories, inspiring users to articulate their essential needs, but also fosters advocacy for change by encouraging individuals to formulate global visions for the dance world. These are articulated in comments accompanying the posts on the *Dancers & Motherhood* profile, such as the following comment on a post about World Breastfeeding Week (Example 4):

One day, maybe by women like you and I, there will be a stage and space for all mothers: those who have given birth, those who are grieving the loss of a child, those who have not yet given birth, those who physically cannot give birth...those who suffer from PPD, those who are euphoric, those who lose their bodies, identities, natures and struggle to get them back, those who give up the fight and feel guilt...so many stories. So many versions of Mother, of Dancer, of Dancing Mother (E4, C15).

This comment presents a vision of inclusivity that reframes motherhood and creativity through a progressive lens. It acknowledges the multiplicity of physical, emotional, and societal experiences that encompass motherhood, extending beyond traditional definitions. By advocating for a space where these varied experiences coexist, the comment challenges narrow, prescriptive narratives of what it means to be a dancer and embraces its complexity. In doing so, it reclaims and reimagines dancers' identities, inviting creativity and motherhood to coexist in transformative ways.

Moreover, verbalizing the need for change appears to empower other users: "what a strange and unfortunate culture we have surrounding this career. I think women like you speaking up like this will spark change" (E1, C55). This act of "speaking up", combined with examples from role models, seems especially inspiring to users. As Ali Duffy's study notes, many dancers "mentioned never seeing motherhood 'modeled' by her female mentors" (2023, p. 4). One user comments:

Seeing a mother parent while being on stage is rare, female performers are so often told to choose, but you know this. I genuinely appreciate your sharing of the joys and sorrows, and the impact your decisions will have on future generations of performers, both from their choices and how companies treat mothers. Mothers deserve better in every field (E1, C64).

By citing these stories, it becomes clear once again that Instagram not only increases visibility and elaborates the potential insights into ballet dancers' diverse biographies but also acts "a conduit for *communication* in the increasingly vast landscape of visual social media culture" (Leaver et al., 2020, p. 1), expanding the possibilities for global and thematic processes of community building. It is therefore necessary to consider social media as a platform and an infrastructure that fundamentally shapes opportunities for participation and influences power structures within virtual communities of practice. Discussing, regenerating, and recreating new ideas, visions, and attitudes toward diverse bodily realities contribute to knowledge transmission beyond traditional hierarchies, which are typically embedded in in-person, teacher-student constellations in schools or academies. As such, verbal exchange – particularly through posts and comment sections – fundamentally generates, negotiates, and collectively produces knowledge about dance practices and about what defines the qualities of dancers.

3. CONCLUSION

To conclude, I summarize my analysis with reflections on the collective production of knowledge within communities of practice among dancers. Overall, this study underscores the potential of social media as a multifaceted yet still underexplored

and undervalued domain of scholarly inquiry. Often, the focus on the social aspects of platforms like Instagram leads to critiques of self-presentation, such as “Insta-worthy” (Leaver et al., 2020, p. 2) moments or the use of photo filters, which are seen as tools for constructing unrealistic body ideals. Beyond these valid criticisms, the knowledge-producing potential of exchange and social belonging on these platforms has largely been overlooked in academic discourse. Even attempts to subvert body idealizations are frequently dismissed as strategic staging, with their subversive and progressive potential largely unacknowledged.

By analyzing the discursive practices and identity formation of ballet dancers on social media, I aimed to provide insights into how online interactions expand traditional notions of dance and challenge societal norms. Using the example of dancing mothers on Instagram, I explored how (self-)staging and representation lead to the creation of new narratives about how ballet and its dancers are described, shaped, and performed in virtual spaces. As the examples discussed illustrate, traditional concepts of physical discipline, performance, and aesthetic ideals come into tension with the physical and emotional realities of motherhood, prompting the recognition of other qualities in dancers, such as health, self-reflection, and self-care. Through my analysis, I sought to demonstrate how comments and interactions – serving as discursive practices – foster community building, offer encouragement, broaden traditional notions of what constitutes “quality” in dance, and challenge prevailing body ideals associated with artistic dance on social media. Recognizing these processes as forms of ongoing validation of diverse body types in dance does more than acknowledging their potential to alter the scene. Starting with a set of questions about the *potential* representations of dancers on Instagram, I recognized while writing this paper that the discursive practices described here could not be separated from “the scene” beyond the digital realm. Instead, they form an integral part of it. Change cannot be reduced to a mere outlook – it is happening right now and is already affecting the common understanding of dance and what it means to be a ballet dancer, extending well beyond the experiences of dancing mothers.

By analyzing this specific virtual community of practice on Instagram, I aim to show that the platform is much more than just a space for aesthetic self-presentation or marketing. It can also serve as a site for the collective production of knowledge, offering multidimensional insights into the lives of dancers and shaping crucial social and artistic discourses. As Harmony Bench (2020) aptly summarized, “in thus remediating and reformatting dance, digital media throw open, magnify, and broadly disseminate dancing’s already powerful physical articulations of how we act in common” (p. 3). Issues such as body ideals, motherhood, and gender equality are not merely reflected upon but actively negotiated. These debates help generate new narratives and subversive counter-images that can potentially initiate and are actively initiating progressive changes in dance and beyond.

References

- Banes, S. (1998). *Dancing women: Female bodies on stage*. Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0648/97024496-d.html>
- Bench, H. (2020). *Perpetual motion: Dance, digital cultures, and the common*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctvxw3p32.1>
- Berg, M. (2021). *Virtuelle Praxisgemeinschaften in Online-Formaten der Tanzvermittlung*. Unpublished MA thesis.
- Cardoso, A. A., Reis, N. M., Marinho, A. P., Boing, L., & Guimarães, A. C. de A. (2017). Study of body image in professional dancers: A systematic review. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 23(4), 335–340. <https://doi.org/10.1590/1517-869220172304162818>
- Duffy, A. (2023). Organizational and cultural transformations to benefit pregnant people and mothers in dance. In *Dancing motherhood* (Chapter 7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003107118>
- Foster, S. L. (1996). The ballerina's phallic pointe. In S. L. Foster (Ed.), *Corporealities: Dancing knowledge, culture and power* (pp. 1–23). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge University Press.
- Leaver, T., Highfield, T., & Abidin, C. (2020). *Instagram: Visual social media cultures* (Digital media and society series). Polity Press.
- Weickmann, D. (2002). *Der dressierte Leib: Kulturgeschichte des Balletts (1580–1870)*. Campus Verlag.

Social Media Sources (Instagram-Posts)

- Example 1. DeBona, A. [@allisondebona]. (2021, July 27). *I feel compelled to write. To write to myself, and to my fellow dancing mothers*. [Instagram post]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CQoZdT6JVh-/>
- Example 2. Fairchild, M. [@meganfairchild]. (2021a, March 13). *Came across this in my camera roll and it was literally a shock to my brain as my belly is currently so large I keep hitting it on things not realizing how far out it extends*. [Instagram post]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CMWBRfug05P/>
- Example 3. Fairchild, M. [@meganfairchild]. (2021b, April 17). *Decided to document this post-partum journey just because there seems to be a fascination with dancers having babies*. [Instagram post]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CNxqELQnvHF/>
- Example 4. Dancers & Motherhood [@dancersandmotherhood]. (2023, August 4). *Still not too late to celebrate #breastfeedingweek !* [Instagram post] Instagram. <https://www.instagram.com/p/CviSCVGvmNv/>

ÉPÍTÉSI TERÜLET

A DIGITÁLIS KÖRNYEZETBEN ADOTT VISSZAJELZÉS ÉS A TAKEMORECARE MINT A MŰVÉSZETI DISKURZIVITÁS PLATFORMJA*

Lili M. Rampre, doktorjelölt, Cergy Egyetem, Franciaország

Valerie Wehrens, szabadúszó dramaturg, Németország

Absztrakt

A cikk a *TakeMoreCare* elnevezésű, a németországi független előadóművészeti szcénában művészek által létrehozott visszajelzési platformot vizsgálja; a konstruktivista *grounded theory* alapján elemzi, milyen szerepet játszik a TMC a tanulmányokat követő támogatás hiányából, a gazdasági nehézségekből és a hiányos visszajelzési struktúrából eredeztethető űr kezelésében. A platformot a művészeti diskurzus, az intézménykritika és a digitális munkavégzés kontextusában helyezük el, feltárva, hogyan navigálnak a művészek az önképzés, a kollegiális eszmecsere és a tudástermelés tereiben. A tanulmány kitér a digitális eszközök hatása-ira, a digitális piacosítás kortárs kritikájára és az intézményi függés problémáira. A kutatás előadás-performanszként került bemutatásra, a tudás közvetíthetőségére és megtestesítésére fókuszálva, ami megerősítette a diskurzivitásra és digitális összefonódásokra vonatkozó témákat, valamint azt vizsgálta, hogyan befolyásolják az intézményi és digitális keretrendszerek a művészi gondolkodást és gyakorlatot. Az eredmények elsősorban leíró jellegűek – feltárják a TMC szerkezetét és működését –, ugyanakkor feltáró jellegűek, mivel azt vizsgálják, miként keresztezi egymást a digitalitás, az önszerveződés és a kollektív diskurzusalkotás. Végül a tanulmány a TMC-t az alkotói ágencia gyakorlótereként értelmezi, rávilágítva arra, hogyan tudnak a művészek beavatkozni saját gyakorlatuk diskurzív feltételeibe és azokat intézményes kereteken kívül újraformálni.

Kulcsszavak: művészeti diskurzus, grounded theory, előadás-performansz, tanulmányok utáni időszak

Megjegyzés: A tanulmány főbb pontjait a Magyar Táncművészeti Egyetem által november 29-én megrendezett I. Nemzetközi Tánc és Digitalizációs Konferencián (ICDD 2024) mutattuk be.

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2025. február 7-én érkezett szerkesztőségünkbe.

1. BEVEZETÉS

A Covid-válság idején a digitalitás kiemelt figyelmet kapott a németországi szabad előadóművészeti szcéna támogatását célzó kulturális finanszírozási programokban. Ez az elmozdulás új technológiák felfedezését ösztönözte, amit több tényező is táplált: a művészetek erőteljesebb pénzügyi támogatása, az online jelenlét kényszere a fizikai korlátozások miatt, valamint a digitális platformok mindent átható marketingje, amelyek mélyen beépültek a munkánkba és mindennapjainkba.

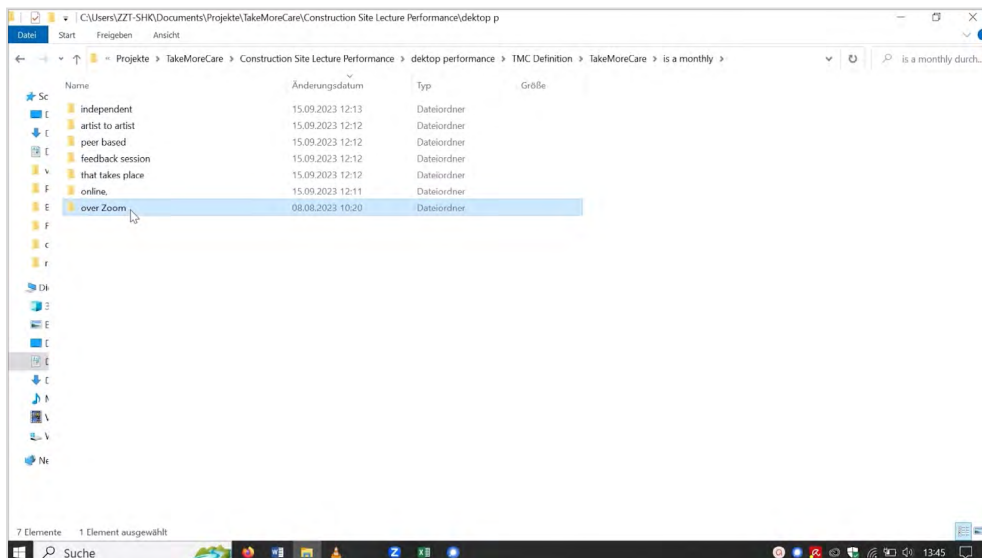
A táncművészet és a művészeti kutatás területén a digitális platformok új lehetőségeket teremtettek. Ezek a terek nemcsak együttműködésre és adaptív gyakorlatokra adtak lehetőséget, hanem lehetővé tették azt is, hogy a művészek önállóan kísérletezzenek, a földrajzi és intézményi határokat áthidalva megosszák munkáikat, valamint saját kezdeményezésen alapuló, általuk működtetett vállalkozásokat hozzanak létre. Bár ezek az eszközök újításokat tettek lehetővé, a „technológia mindenhatóságán” alapuló elméletek kritikája szerint a digitális platformok a közérdekkel szemben inkább a magánérdeket helyezik előtérbe, így kérdésessé válik, hogy valóban a közösségi szükségleteket szolgálják-e, vagy inkább a meglévő egyenlőtlenségeket konzerválják. Ebben az összefüggésben a művészek által indított kezdeményezések nem csupán az intézményekhez kötött folyamatok demokratizálásaként értelmezhetők, hanem lehetőségként arra is, hogy befolyásolják a művészi gyakorlatok társadalmi, diskurzív és politikai feltételeit, valamint azok tágabb környezetét. Ilyen kezdeményezésként mutatjuk be esettanulmányunkban a művészek és művészeti kutatók által létrehozott kollegiális kapcsolatokon alapuló *TakeMoreCare* (TMC) nevű online platformot, amely a művészi gyakorlatok reflexióját, eszmecseréjét és visszajelzések adását teszi lehetővé digitális formában.

Jelen tanulmány a TMC három évnyi kollektív gyakorlatára tekint vissza, amely főként a németországi független előadóművészeti színtérhez kötődik. Az esettanulmány azt vizsgálja, hogyan küzdenek meg a résztvevők az alkotói folyamat kihívásaival és saját munkakörülményeikkel, valamint, hogy hogyan jön létre, hogyan terjed és hogyan tartható fenn a művészi diskurzus a független szcénán belül. Emellett a cikkben a platform formátumát és annak hatását is vizsgáljuk a konstruktív párbeszéd és együttműködés ösztönzésére. A platform elemzésén keresztül a tanulmány a táncszcéna tágabb realitásaival foglalkozik, kiemelve, hogy a szabadúszó művészek milyen nehezen férnek hozzá visszajelzésekhez és a tudásmegosztás rendszereihez.

Az elemzés támaszkodik a művészi diskurzus, a gyakorlatalapú kutatás, az intézménykritika, az előadáskutatás, a kritikai pedagógia, a művészet episztemológiája és a digitális médiatudomány elméleti kereteire, hogy értelmezze a TMC szerepét az előadóművészetek tágabb ökoszisztémáján belül.

Az esettanulmányon túl a cikk jelentős része egy sajátos prezentációs formátumnak is teret ad, amelyen keresztül a kutatást az *I. Nemzetközi Tánc és Digitalizáció Konferencián (ICDD)* bemutattuk Budapesten, 2024. november 29-én. Az *előadás-performansz* formátumot részletesen elemezzük, annak megindoklásával együtt, hogy miért választottuk ezt az előadási módot. Az anyagokat képek, videókhoz vezető QR-kódok vagy egyszerű szövegátírat formájában osztjuk meg, úgy, mint a következő gyakorlati bevezetést is a TMC-ről:

A *TakeMoreCare* egy ingyenes, havonta megrendezett, független (anyagilag nem támogatott), művészeknek szóló, kollegiális alapú visszajelzési alkalom, amely online, ZOOM-on keresztül zajlik. Nincsenek hallgatók vagy megfigyelők, minden résztvevő egyszerre előadó és visszajelző is. Minden résztvevőnek lehetővé tesszük, hogy 5 percen előadjon, amelyre 7 percen kap visszajelzést a többi résztvevőtől (parafrázis az 1. ábrából).



1. ábra: Képernyőkép az első videóból (TMC Definíció). A cikkben szereplő összes kép eredeti felvétel a *Építési terület* című előadásból

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Ez a fejezet a TMC kezdeményezést a művészeti visszacsatolásról szóló diskurzus fogalmi és anyagi feltételeinek összefüggésében vizsgálja. Nyomon követi, hogyan értelmezhető és gyakorolható a visszacsatolás oktatási és szakmai kontextusban, megvizsgálja az azt befolyásoló intézményi és technológiai infrastruktúrákat, valamint áttekinti a piaci és közösségi folyamatokkal való összefonódását. Emellett az előadás-performanszra mint a művészeti és az akadémiai világ közötti közvetítő eszközre, valamint a művészeti kutatásra, mint a gyakorlat, a reflexió és a tudástermelés közötti egyensúlyt kereső területre reflektál.

2.1. Visszajelzés oktatási és professzionális művészi kontextusban

A *TakeMoreCare* kezdeményezés annak felismerésére adott válaszként jött létre, hogy az előadóművészeti szcénában hiányoznak a hierarchia mentes visszajelzési terek. Ez az általános hiány részben abban is tükröződik, hogy viszonylag kevés írás foglalkozik kifejezetten a művészeti visszajelzéssel. Emiatt a tanulmány tágabb

kontextusban vizsgálja a diskurzív gyakorlatokat – mint amilyen a reflexió, a művészi kifejezés vagy az elemzés –, amelyek funkciójukat tekintve hasonló szerepet tölthetnek be, mint a visszajelzés.

A visszajelzéssel kapcsolatos diskurzív gyakorlatokról szóló párbeszéd leginkább a táncoktatás területén kapott lendületet. Ebben jelentős szerepet játszottak az olyan egyetemi programok, mint az amszterdami *DAS Theater* vagy a berlini *HZT*, a kollektív visszajelzési formák kísérleti kidolgozásával, illetve széles körben alkalmazható visszajelzési módszerek ajánlásával (Haffner et al., 2014; Van de Wiel, 2013/2014).

Bár a visszajelzés gyakorlata szinte mindenhol jelen van a művészeti felsőoktatásban, elméleti megközelítése változatos. Egyes publikációk inkább a *kritikus elemzés* (Butterworth & Wildschut, 2009) vagy a *reflexió* (Lavender, 1996) fogalmát használják a koreográfia és a táncfejlesztés pedagógiai eszközeként. Ebben a tekintetben kiemelkedik a *Körper – Feedback – Bildung című antológia* (Hardt & Stern, 2019), amely a visszajelzés formáinak és a tanár-diák viszonyban megjelenő hatalmi struktúráknak egyaránt figyelmet szentel. Az antológia egyik tanulmányában Susan Foster két visszajelzési módot különböztet meg: a tranzakcionális (hierarchikus és üzleti alapú) visszajelzést, valamint a kölcsönös (kétoldalúan alakított) visszajelzést – ez a megkülönböztetés később elemzésünkben is visszatér (Foster, 2019).

A professzionális művészi szférában, különösen a szabadúszó alkotók körében azonban a visszajelzés fogalma alulreprezentált. Ennek egyik oka az lehet, hogy a táncművészeti színtéren belül – Németországon belül is, nem beszélve más európai országokról – rendkívül sokféle munkakörülmény, finanszírozási struktúra, művészi státusz és szakmai hálózat létezik. Emiatt a szabadúszó szcéna munkakörülményeinek feltérképezése és elemzése önmagában is összetett probléma. Ebben a komplex környezetben a visszajelzés marginális jelenségnek tűnik.

E széttagolt helyzetre reagálva dolgozta ki az Egyesült Királyságban tevékenykedő Middelton és Bacon (n. d.) a *Creative Articulations Process* (CAP) elnevezésű módszert, válaszul az átélhető visszajelzések iránti igényre. Bár a CAP eredetileg felsőoktatási kontextusban született, kifejezetten arra tervezték, hogy intézményes kereteken kívül is használható legyen, olyan eszközként, amely segíti az együttműködő alkotókat és kollégákat kreatív folyamataik testtapasztalaton alapuló kifejezésében. A CAP strukturált modellt kínál arra, hogyan alakíthatnak ki a művészek reflexív gyakorlatot, miközben előtérbe helyezi a szomatikus tudást és az ösztönös értelmezést, a külső, a kreatív élménytől eltávolodott keretrendszerekkel szemben.

Hasonlóképpen Katharina Kleinschmidt (2018), aki hivatalos táncelőadások létrehozásában vesz részt, a reflexív tudás előállítására, a fogalomalkotásra és a nyelvi munkára összpontosít a koreográfiai próbafolyamatok során, ám abban az esetben nem tér ki a kollégák közti szakmai visszajelzésekre, ha azok nem dolgoznak együtt ugyanazon a projekten.

Ezek az esetek összességében egy fejlődő, de továbbra is korlátozott diskurzusra utalnak. Az, hogy alig létezik szakirodalom a független művészek által és számukra kidolgozott visszajelzési struktúrákról, egyszerre tükrözi és erősíti is a gyakorlati infrastruktúrák hiányát, amelyen keresztül a művészek kritikai reflexiót cserélhetnének munkájukról és munkakörülményeikről. Az azonban nem egyértelmű, hogy a dokumentáció hiánya idézi elő az infrastruktúra hiányát, vagy fordítva. Valószínűbb, hogy e hiányok kölcsönösen felerősítik egymást egy önfenntartó körfolyamatban. E

gyakorlati és elméleti infrastruktúra hiányában különösen fontos vizsgálni, hogy milyen feltételek mellett és hol képes megszületni az ilyen típusú művészi diskurzus – és hogy ez milyen formákat ölthet.

2.2. A visszajelzés intézményi és technológiai feltételei

A TMC visszajelzési formátumáról szóló gyakorlati reflexióink ezen részében a visszajelzés infrastrukturális feltételeit mutatjuk be. Azt a kölcsönös viszonyt vizsgáljuk, amelyben a diskurzus (im)materiális kontextusa és maga a diskurzív gyakorlat formálják egymást (Foucault, 2000). Először az akadémiai szférát vizsgáljuk mint a nyilvános diskurzusalkotás intézményi infrastruktúráját, majd a digitális környezetet mint olyan technológiai infrastruktúrát, amely befolyásolja az egyéni, privát és fél-nyilvános művészi diskurzusok létrejöttét.

2.2.1. Az akadémiai világ mint sajátos nyelvi ökoszisztéma

Diskurzusértelmezésünket nagymértékben befolyásolja a kritikai diskurzuselemzés (Fairclough, 1995; Foucault, 2000), amely a diskurzust alakító normákra, kapcsolatokra, intézményekre, szereplők közti kapcsolatokra, gazdasági és hatalmi struktúrákra irányítja a figyelmet. A TMC-hez hasonló visszajelzési formátumok szükségessége mellett érvelve elemezzük a művészek és (oktatási) intézmények közötti hatalmi viszonyokat, amelyek a „visszajelzésnek” nevezett tevékenység révén tehetővé láthatóvá és alakíthatóvá. A független művészek cselekvési mozgásterének korlátaira összpontosítva arra vagyunk kíváncsiak, hogy a művészeti diskurzus hogyan formálódik a létrejöttét meghatározó hatalmi kontextusban – és mik a lehetőségek e kontextus kölcsönös alakítására.

Mint gyakorló művészek és akadémiai képzettséggel rendelkező kutatók, amikor az ICDD keretében bemutatott előadás-performanszunkat tanulmányformába öntöttük, tudatában voltunk azoknak a feszültségeknek, amelyek a gyakorlati reflexiók átfordíthatósága, a módszeres elemzés és a szisztematikus hivatkozásrendszer között feszülnek – különösen egy olyan konferencián, amelynek célja a tánctudomány előmozdítása. Azokat a nyitott kérdéseket, amelyeket magunknak tettünk fel – s amelyekre nem feltétlenül találtunk kielégítő választ – a publikálhatóság érdekében hipotézisekké kellett alakítani: olyan állításokká, amelyek pontosak, relevánsan hozzájárulnak a tánctudományhoz és fogalmi jártasságot tükröznek. Minden kutatónak képesnek kell lennie azoknak a fogalmaknak az értelmezésére, kontextualizálására és alkalmazására, amelyekkel saját gondolatait fogalmazza meg. Fontos itt megemlíteni, hogy ez a képesség többféle készségtől és kihívástól függ:

1. Hozzáférés a releváns szövegekhez – amelyek gyakran kis egyetemi tanszékek könyvtáraiban találhatók meg, abszurd nyitvatartási idővel, vagy digitális fizetőfalak mögött.
2. Hozzáférés a szövegek relevanciájáról szóló diskurzushoz: ki számít megbízható gondolkodótársnak és ki nem?
3. Idő- és energiaráfordítás – mindezt bizonytalan munkakörülmények között végezve (mint például a mi esetünkben, a szabadúszó művészeti szférában) díjazás nélkül.

A TMC-ben végzett mindennapi tevékenységeink során keletkező reflexiókat átpréselni a „tisztéletreméltó” tudományos tudás sémáin keresztül egyúttal két különböző diskurzustér – a művészi és az akadémiai – közötti határátlépést is jelent. Ez azt is megköveteli, hogy a gyakorlaton alapuló reflexiókat elméleti fogalmakba rendezzük, majd ezeket egy lineáris érvelési folyamatba illesszük, hivatkozásokkal alátámasztva. Az ebben a folyamatban tapasztalt feszültségek érzékletesen mutatják meg, hogy a „művészi” és „akadémiai” tudás közötti határvonalakat milyen hatalmi struktúrák rajzolják meg – és hogyan különböztetnek meg ezek eltérő státuszú tudásformákat.

2.2.2. A művészi gyakorlat mint nyelvi építkezés

Noha a tánc és a nyelv viszonyát gyakran ellentmondásosnak, sőt, egyenesen elmentésnek írják le (Brandstetter, 2013; Caspao, 2009; Foster, 1995), a táncművészek mindennapi munkáját sokféle diskurzív és írásbeli gyakorlat határozza meg. Ezek magukban foglalják eredeti szövegek létrehozását, különböző szövegek összedolgozását, valamint a hagyományos idézési technikákat. Akár elméleti anyaggal dolgozunk egy projekt koncepciójának kidolgozása során, akár irodalmi hivatkozásokat illesztünk pályázatokba, akár a próbateremben partnerként használjuk a szöveget – művészként beszédünk, gondolkodásunk és munkánk egy sűrű diskurzív hálózaton keresztül történik.

E diskurzív gyakorlatok nemcsak a műteremben zajlanak, hanem technológiai terekben is: a laptopjainkon, telefonjainkon. A hibrid művészi reflexiók – mint például a multimédia művész és professzor Hito Steyerl videómunkái – világosan megmutatják, hogyan alakítják a bürokratikus és technológiai rendszerek egyszerre a művészi diskurzust és gyakorlatot (Steyerl, 2013, 2015). A digitalizált munkatér ma már nem csupán a „való élet” kiegészítője, hanem alapvető helyszíne a művészet megtekintésének, gyakorlásának, kutatásának, írásának és olvasásának. Így a diskurzív gyakorlat nemcsak, hogy szervesen beépült a tánc- és művészet létrehozásába, hanem digitális térbe való átültetésével reflektálnunk kell azokra a küzdelmekre is, amelyek e digitális terek elüzletiesítése és közösségivé tétele között zajlanak. A digitális munkaterek művészi valóságával való szembenézés egyik példája a 6. ábrán látható (3. videó: *Quote Assembly*).

2.3. Piacosítás és a közösség ellenállása

McKenzie Wark (2020) rámutat arra, hogy az élet különböző szférái egyre inkább összeolvadnak ugyanabban a közös interfészben – legyen az egy telefon vagy egy laptop. Az online és offline terekben formálódó diskurzív gondolkodásmódok vagy életformák között már nincs éles határvonal. Wark (2020) megfigyelése szerint a szórakozás és oktatás mediálisan közvetített határainak összemosódása – illetve a fikciós és faktuális technikák egyazon eszközön való együttes jelenléte – elhomályosítja azokat a gazdasági határokat is, amelyek mentén ezek a médiumok profittermelővé válnak.

Naomi Klein kultúrkritikus (2020) ehhez a folyamathoz egy nyugtalanító szempontot is hozzátesz: nevezetesen azt, hogy az üzleti és szórakoztatóipari célokra

fejlesztett, árucikké tett szoftverek fokozatosan betörnek az iskolákba és az oktatási környezetekbe. E technológiák piacosítása – mivel „elengedhetetlen eszközként” kerülnek forgalmazásra – mélyíti azoknak a tereknek a privatizációját, amelyeknek a közös szolgálatában, mindenki számára hozzáférhetőnek kellene lenniük (a TMC szempontjából e dinamikák következményeiről lásd a 3. fejezetet).

Az oktatási szféra egyik különösen jó példája e tendenciák alakulásának az úgynevezett *platformizáció* – az oktatási megoldások digitalizálódásán keresztül megvalósuló, szerkezetileg beágyazott piacosítás –, amely a világjárvány nyomán globálisan felerősödött, és az oktatási infrastruktúrákat és politikát egyre inkább a digitális és hibrid modellek irányába tolja el. Wiliamson és Hogan (2020) tanulmányukban részletesen bemutatják, hogyan vált a Covid-19 a digitális oktatástechnológia („EdTech”) fejlődésének katalizátorává, amely mára „(...) teljes értékű globális iparággá, nemzetközi politikai prioritássá és a tanítás, tanulás és iskoláztatás transznacionális befolyási forrásává” nőtte ki magát (Wiliamson & Hogan, 2020, p. 6).

A globális piacosító és kommercializációs folyamatokkal szemben fellépő gazdasági ellenirányzatok – vagyis a közjavak („commons”) elméletének képviselői – olyan alternatívákat keresnek, amelyek képesek lehetnek e kapitalista tendenciák visszaszorítására. Shintaro Miyazaki médiatudományi kutató (2022, 2023) a digitalizált szoftverek közjavakká tételének lehetősége és azok folyamatos árucikké válásának fenyegetése között kialakuló feszültségeket elemzi. A digitális közjavak létrehozásának (digital commoning) gyakorlatait olyan társadalmak, hálózatok vagy erőforrások megteremtéseként írja le, amelyek az egyenlőségen alapuló együttműködésre épülnek (Miyazaki, 2022, p. 22). Ugyanakkor minden olyan esetben, amikor emberek nem piacosított terek közös előállításán dolgoznak, fennáll a veszélye annak, hogy ezek a terek visszaszívódnak az értéktermelés logikájába, amely hajlamos a közösen birtokolt javak kisajátítására, eltulajdonítására, (újra) privatizálására, szabályozására és lezárására mint magántulajdonra (Miyazaki, 2022, p. 44).

A közös javak koncepcióját azonban röviden érdemes a digitális világon túli térben is követnünk, hogy megmutassuk: a közösítés visszafordítása elleni ellenállás stratégiái – amelyek a digitális aktivizmusban formálódtak – megtalálhatók a kritikai pedagógia gyakorlatában is. Jó példa erre a brüsszeli, Laurence Rassel vezetésével működő *École de recherche graphique* intézményi gyakorlata, amely az intézmény fogalmát az állandó „intézményesítés” folyamatként gondolja újra (Rassel, 2018). Rassel értelmezésében az intézményesítés „(...) az intézmény létrehozásának folyamata. Ellentétben azzal, ami már intézményesült: kikristályosodott, befagyott, rögzült – és amit gyakran az ‘intézmény’ főnévvel azonosítanak.” (Sollfrank, 2019, p. 51)

Ez a feminista intézményi modell folyamatosan újraalkotja működési módjait, és olyan szervezeti formákat hoz létre, amelyek a demokratikus elveken és a közös javakra épülő gondolkodásmódon alapulnak (Sollfrank, 2019, p. 51). E megközelítés fontos alapot kínál ahhoz, hogy újragondoljuk: hogyan lehetne intézményeket felépíteni – és ebből következően, hogyan tudnának a művészek viszonyulni hozzájuk mint a részvételen és közös működésen nyugvó művészi diskurzusformálás tereihez.

Később megmutatjuk, hogyan jött létre a *TakeMoreCare*, amely a művészeti szféra jelenlegi intézményi hierarchiába avatkozik be a diskurzusalkotás szintjén. Esettanulmányunk eredményeit egy sajátos formátum – az *előadás-performansz* – segítségével mutattuk be, amelyet a művészek régóta használnak arra, hogy megkérdőjelezzék a tudás termelésének, elismerésének és terjesztésének akadémiai normáit.

2.4. Bemutatósi forma: előadás-performansz

Az előadás-performansz a kortárs művészetben belül az 1960-as, 70-es évektől kezdődően vált jelentős formátummá, amely az előadást és a performanszt ötvözve szolgál az intézménykritika eszközeként, és képes a művészi gyakorlatot a kritikai diskurzussal és a politikai elköteleződéssel összekapcsolni. A korábbi hagyományokra építve ez a formátum napjaink művészeti gyakorlatában újra nagy figyelmet kapott, ami fejlődőképességét és relevanciáját is mutatja. A táncművészet területén az előadás-performansz kanonizációs kísérletei közé tartozik többek között Xavier Le Roy *Product of Circumstances* (2009), Martin Nachbar *Urheben Aufheben* (2008), Philipp Gehmacher *walk+talk* sorozata (2008-tól napjainkig), Antonia Baehr *Abecedarium Bestiarium* (2013), Andrea Fraser *Official Welcome* (2001) és Eva Meyer-Keller *Certainly Uncertain* (2021–2024) című művei (Dirksen, 2009). Ez a hibrid forma önreflexiót, diszkusziót és előadást ötvöz, miközben olyan témákat dolgoz fel, mint a művészeti kutatás, társadalmi kérdések vagy politikai problémák. A művészek az előadás-performanszt arra is használják, hogy feltárják alkotói folyamataikat, valamint új, közvetlenebb módokon kapcsolódjanak a közönséghez, megkerülve a hagyományos közvetítő struktúrákat.

Az előadás-performansz ideális esetben olyan párbeszédre alkalmas tereket hoz létre, amelyek láthatóvá teszik a művészi gyakorlatokat, és lehetőséget adnak a művészeknek arra, hogy a saját feltételeik szerint vizsgálják az alkotásuk létrejöttének körülményeit, miközben ezeket akadémiai retorikai keretekkel egészítik ki. Ez végső soron egy olyan formátum, amely a tudás „próbaterévé” válik – ahol az önéletrajziság, az újítások, a részleges megértés és a fikció alapvető szerepet kap az igazság keresésének folyamatában (Wagner, 2009).

Az ICDD konferenciára készített előadásunkban különféle modalitásokat használtunk – élő jelenlét, videómű, szerepjáték – performatív stratégiaként, amelyek összetett kapcsolati hálókat képesek közvetíteni és létrehozni, s ezáltal a kutatás pragmatikus és esztétikai megközelítéseit összefonó bemutatási módot alkotnak (Jentjens et al., 2009). Az így létrejövő előadás-performansz dinamikus párbeszédet hoz létre, amely kevésbé a végső válaszok megadására, mint inkább a perspektívák sokféleségének feltérképezésére irányul. Ahelyett, hogy megerősítené a művészet mint elsődleges és a művészetről szóló beszéd vagy írás mint másodlagos megkülönböztetését, az előadás-performansz megmutatja, miként hozzuk létre a tudást kortárs kultúrákésztőkként különböző bemutatási műfajokon keresztül – ápolva a diskurzivitás újszerű formáit, és ellenállva bármiféle lezárás vagy véglegesség igényének. „Az efféle alapvetően (ön)reflexív és kritikus írásban a szubjektivitás és az induktivitás kombinálódik. Ebből következik, hogy az asszociatív gondolati ugrás ugyanolyan érvényes eszköz, mint a logikusan levezetett következtetés” (Dirksen, 2009, p. 10).

A *Építési terület* című előadás-performanszunk videóképekből és előre rögzített szövegekből álló sűrű mintázatot teremt, amelyek jelentése nehezen értelmezhető, vagy egyszerűen túltelített. A hagyományos konferenciaformátumok határait tágítva új gondolkodási és tudáskapcsolati módokat kívántunk megnyitni, és termékeny feszültséget létrehozni művészet és tudomány között.

(...) A tudományos munkával szemben a művészi előadás-performansz ideális keret a tudás kipróbálására. A formátum lehetővé teszi a tények és a fikció összefonódását, valamint az ironia, humor és komolyság játékát. A valós és fiktív tartalmak összekapcsolódása zavaró tényezőként működik, és különböző valóságok párhuzamos létezésére mutat rá. A kétely és a bizalmatlanság így produktív elemekké válnak. Megakadályozzák, hogy egyetlen igazság és végleges tudás jöjjön létre, vagy hogy a diskurzus megszakadjon (Wagner, 2009, p. 21).

Ez a megközelítés tükrözi a tudományos kutatás inherens rendezetlenségét – amely gyakran rejtve marad, és az átláthatóság kedvéért letisztított formában jelenik meg –, ám ennek a komplexitásnak a feltárása segíthet saját kutatói pozíciónk megértésében, vakfoltjaink azonosításában és egy kölcsönös támogatáson, szolidaritáson alapuló kutatói kultúra kialakításában.

2.5. Művészi kutatás

A gyakorlatalapú kutatás előadás-performansz formátumban való rendezésének eljárása – ahogyan azt a *Építési terület* esetében is tettük – kapcsolódik azon kutatási területekhez, amelyeket a gyakorlatalapú kutatás (Dean & Smith, 2009) vagy a művészi kutatás (Badura et al., 2015; Borgdorff, 2006) fogalma alá sorolhatunk. A 2000-es évek eleje óta egyre több fogalom és megközelítés jelenik meg, amelyek a művészeti és a tudományos-akadémiai tudásprodukciónak közti átjárások módszertani kereteit igyekeznek megragadni. Henk Borgdorff szerint a művészi kutatás magában foglalhatja a művészet *által*, a művészetről szóló, valamint a művészettel *együtt végzett* kutatást (Borgdorff, 2006). A TMC önmeghatározása szerint az első két megközelítést ötvözi, mivel egyszerre használja a művészetet gondolatok kifejezésének és feltárásának médiumaként, valamint a művészetre reflektáló és azt kommentáló folyamatként.

Újabban Lucy Cotter (2019) hangsúlyozza a művészi kutatás mint helyhez kötött, affektív és politikailag beágyazott gyakorlat jelentőségét – egy olyan gyakorlatét, amely az intézménykritikán túlmenően a kulturális világalkotás aktusaiban is részt vesz. Ebben az értelemben a művészi kutatás potenciálja kettős, hiszen a TMC egyszerre működik a művészet intézményes közegein *belül* és *peremén*. Intézményen kívül a TMC más önszerveződő kollektívákhoz kapcsolódik: például a szászországi *You Are Warmly Invited* visszajelzési platformhoz vagy az észak-rajna-vesztfáliai *Cheers for Fears* hálózathoz, amelyek szabadúszó munkák bemutatásának és visszajelzésének különböző formáival kísérleteznek. Egy másik példa a belga *State of the Arts*, amely kultúrpolitikai diskurzusba való beavatkozásként működik. Ezek a kezdeményezések lehetővé teszik a stratégiai beavatkozás rugalmasságát, és hatással vannak a kortárs művészeti és politikai életre – megkérdőjelezve és újraformálva az intézményi hatalmi struktúrákat.

A *Építési terület* elsődleges célja a TMC kezdeményezés felfrissítése volt. A vizs-
zacsatolás szellemében ennek a tanulmánynak a megírását is olyan anyagnak te-
kintjük, amely a tapasztalatokat és a kibővített értelmezéseket visszavezeti a TMC
gyakorlatába. Ugyanakkor azáltal, hogy performatív formátumokat hozunk létre
a TMC-ből származó eredmények közvetítésére, részt is veszünk az intézményes
keretek között zajló diskurzusban – kihasználva a művészi kutatás már jól bejárá-
tott útvonalaait a hagyományos tudásrendszerek felé, amelyek viszonya időközben
jelentős átalakuláson ment keresztül azáltal, hogy előbbi utóbbi keretei közé intéz-
ményesült (Society for Artistic Research, 2020).

A művészi kutatás ma már nemcsak önállóan elismert, hanem beszivárog az
akadémiai területre is. Egyre közelebb kerül ahhoz, hogy evidenciaként kezeljék,
és ezáltal a szisztematikus szakirodalmi áttekintések legitim összetevőjévé vál-
jon – amint azt Karin Hannes (2023) javaslata az *International Journal of Qualitative
Methods* folyóiratban, vagy Gerber et al. (2020) tanulmánya a *Forum: Qualitative
Social Research*-ben is mutatja. E mérföldkövek azt igazolják, hogy a művészi ku-
tatás értékes beavatkozást jelent a meglévő tudásrendszerekbe, és viszont: a tudá-
sintézmények is nyitottabbá válhatnak saját tudásalkotási és -prezentálási módjaik
újragondolására.

3. ELEMZÉS

A *TakeMoreCare* eredetileg azzal a céllal jött létre, hogy kollektív diskurzust ösztö-
nözzön a szabadúszó művészek körében. Az online tér folyamatos facilitátoraként
közvetlen betekintést nyertünk a művészi szabadúszás széttagozott és gyakran
nehezen megragadható valóságába. Bár megfigyeléseinket egyeztetettük a résztve-
vőkkel, csak nemrég kezdtük el ezeket az észrevételeket szisztematikusan megfogal-
mazni. Noha az induláskor nem tekintettük kutatási projektnek, a kezdeményezés
természetes módon vezetett el bennünket a művészeti diskurzus és visszajelzés el-
méleti vizsgálatához – releváns fogalmak kinyeréséhez, párhuzamok felállításához,
és gyakorlatunk tágabb elméleti keretekbe való helyezéséhez. Visszatekintve felis-
mertük, hogy megközelítésünk több eleme összhangban áll a grounded theory (GT)
módszertanával. Ez az intuíció részben Rampre korábbi, a *PACT Zollverein*-ben zajló
Artists' Discourse című projekten alapult (Rampre, n.d.), amely induktív módon és
az *Infranodus* nevű mesterséges intelligencia-eszköz segítségével vizsgálta a diskur-
zusformálás kölcsönhatásait a *PACT* (Essen, Németország) és a rezidens művészek
között. A projekt rejtett mintázatokat tárt fel az írott szövegekben, gazdagítva ezzel
a GT keretrendszerét. A TMC esetében azonban – mivel nem készültek formális át-
iratok és az alkalmak során vezetett jegyzetekre támaszkodtunk – a módszertant
adaptálni kellett, digitális eszközök használata nélkül.

3.1. Módszertan

Az előadóművészet területén aktívan tevékenykedve hosszútávú párbeszégeket
folytattunk művészekkel, intézményekkel és nem-intézményes kezdeményezések-
kel egyaránt. A *grounded theory* (GT) azonban – sajátos jellemzőivel – sokkal meg-
felelőbbnek bizonyult számunkra, mint például az elsőre kézenfekvőbbnek tűnő

auto-etnográfia, mivel lehetővé teszi új elméletek megalkotását valós tapasztalati adatok ismétlődő gyűjtésén és elemzésén keresztül. Olyan esetekre alkalmas leginkább – amilyen a miénk is –, ahol nincs létező elmélet az adott jelenségre, vagy az elmélet nem kielégítő a rendelkezésre álló adatok fényében. (A GT átfogó bemutatásához ajánljuk Tie et al. (2019) munkáját.) Ahárom év alatt kialakított visszajelzési gyakorlat különösen jól illeszkedik a GT konstruktivista irányzatához, amely Charmaz nevéhez köthető. Ez az irányzat a kutató és résztvevő közötti közös tudásalkotást ismeri el, és hangsúlyt fektet a reflexivitásra és a szubjektivitásra (Charmaz, 2011). Emellett kutatásunkat és gyakorlatunkat a GT további alapvető elemei is formálták:

- *Iteratív bevonódás:* Az adatokat három éven keresztül, a résztvevőkkel való folyamatos interakció során gyűjtöttük, elsősorban az előadások és visszajelzési alkalmak során készített részletes jegyzeteléssel. Ez az iteratív folyamat lehetővé tette a folyamatos elemzést, és az újonnan megjelenő felismerések finomítását.
- *Kódolás és kategorizálás:* Az adatelemzés a GT kódolási folyamatát követte. Az elsődleges kódolás során az adatokat különálló egységekre bontottuk, majd a fókuszált kódolás révén visszatérő témákat azonosítottunk. Az elméleti kódolás során a mintázatokat kontextusba helyeztük, és például azt vizsgáltuk, miként formálják a tágabb hatalmi struktúrákat olyan tényezők, mint a pályafázis, az intézményi háttér vagy a társas dinamikák. A kódolás részben egyénileg, részben közösen zajlott, a kulcstémákat résztvevői vagy külső kontextusban folytatott megbeszéléseken is teszteltük.
- *Elméleti érzékenység:* A felismerések különböző intézményi és nem intézményi keretek között zajló visszajelzési, pedagógiai és művészmentori gyakorlatokon keresztül formálódtak. Minden új együttműködés lehetőséget teremtett arra, hogy a meglévő tudásunkat árnyaljuk és integráljuk a fejlődő elméleti keretbe.
- *Elméletépítés:* A tanulmány egy kontextusba ágyazott, megalapozott elméletet dolgozott ki (*grounded theory*), amely a TMC specifikus működési keretén belül vizsgálja a hatalmi viszonyokat és a művészi diskurzust. A kezdeményezés intézményektől (és azok finanszírozásától) való függetlensége lehetővé tette, hogy a hatalmi dinamikákat kritikusan, külső elvárások torzítása nélkül vizsgáljuk.

3.2. Az elköteleződés nyomon követése az időben – empirikus megközelítés

A tanulmány empirikus alapját a TakeMoreCare alkalmainak 2022 és 2024 között zajló, három éven át tartó folyamatos facilitálása adja. A kezdeményezés havonta szervezett találkozókhoz hozott össze sokszínű résztvevői kört, időnként külön témáknak szentelt extra alkalmak kíséretében. A vizsgált időszakban – minden évben csak az augusztus kivételével – összesen körülbelül 48 alkalomra került sor. Ezek során eddig mintegy 120 részvétel történt, amelyben visszatérő és új résztvevők egyaránt alakították a formálódó diskurzust.

Bár a konkrét témák idővel változtak, az alkalmak következetesen közös teret biztosítottak a diszciplináris határokon átvéelő felfedezésre, vitára és kísérletezésre. Ebben az időszakban írásos jegyzeteket vezettünk az előadásokról, a kölcsönös visszajelzésekről és a kötetlen beszélgetésekről. Ezek a jegyzetek – teljes átiratok helyett – jelentik az elsődleges adatkorpuszt, amelyben archiváltuk a megosztott témákat, kérdéseket, módszereket, felismeréseket és hivatkozásokat. Az utóbbiakat

a résztvevők között osztottuk meg: az adott alkalom chatjének másolataként, ahol a hivatkozások elhangzottak – kizárólag a jelenlévők közös beleegyezésével, amellyel hozzájárultak email-elérhetőségeik megosztásához.

A *TakeMoreCare* részvétel nyitott és nem-hierarchikus volt, amely sokféle szabadúszó előadó-művészt vonzott: koreográfusokat, táncosokat, színházi és interdiszciplináris alkotókat, például muzeológusokat, írókat, generatív művészeti fejlesztőket stb. A művészek pályájuk különböző szakaszaiból érkeztek – friss diplomásként vagy már pályájuk közepén járó alkotóként – és sokszínű nemzeti, kulturális háttérrel rendelkeztek, jöllerhet a többség Nyugat-Európában él.

Mivel a részvétel önkéntes és informális volt, az alkalmak látogatottsága változóan alakult. Ez az ingadozás ahelyett, hogy korlátot jelentett volna, értékes betekintést adott a szabadúszó művészi munka rendszertelen és változó ritmusába. Ugyanakkor rávilágított a visszajelzésekkel kapcsolatos sokféle elvárásra is: a részletes kritika keresésétől egészen az ötletek támogató közegben való kipróbálásáig.

3.3. Eredmények

Az alábbi eredmények azt mutatják meg, hogy a visszajelzés mint reflexív és strukturáló gyakorlat szorosan összefonódik azokkal az anyagi és intézményi feltételekkel, amelyek a művészi munkát alakítják. A TMC-projekt tapasztalataiból a következő fő megállapításokat fogalmaztuk meg:

3.3.1. Támogatás hiánya a tanulmányok lezárása után

Számos művész – különösen a formális képzés befejezése után – nem jut hozzá olyan strukturált visszajelzési és támogató hálózatokhoz, amelyek a művészi folyamat különböző szakaszait kísérik a koncepcióalkotástól a személyes alkotói nyelv finomításáig. Ezt a hiányt erősíti meg Foteini Papadopoulou, független koreográfus és mozgáskutató, a TMC rendszeres résztvevőjének alábbi nyilatkozata:

(...) A TMC-ben biztonságban éreztem magam, hogy megosszam a törekeny és sebezhető művészeti kutatási folyamataimat, különösen azokban az időszakokban, amikor elveszettnek és frusztráltnak éreztem magam a posztpandémiás művészi létben – és ez számomra e munka egyik legnagyobb érdeme. Ez az ő [Lili és Valerie] érzékenységük és mostanra kialakult szakértelmük eredménye, mint facilitátoroké [...] – ha beszélgetőpartnereket keresel, itt találsz; ha tesztközönséget keresel, azt is találsz; ha bármilyen rezonanciát keresel a munkádhoz, még azt is megtalálod (Papadopoulou, 2025).

3.3.2. Pénzügyi kihívások a szabadúszó létben

A szabadúszók gyakran gazdasági akadályokba ütköznek, ha folyamatos, formális támogatást szeretnének igénybe venni. Ezért többnyire informális visszajelzésekre támaszkodnak – barátoktól, partnerektől –, amelyek jellemzően díjazás nélküli hozzájárulások, és ritkán nyújtanak szakmailag sokszínű perspektívát.

3.3.3. Hierarchikus visszajelzési struktúrák, amelyek korlátozzák az alkotói bevonódást

Kevés olyan tér áll rendelkezésre, ahol a művészek gyakorolhatják és alakíthatják saját művészi diskurzusukat – így kevesebb lehetőségük van arra, hogy beavatkozzanak a tudásrendszerek és normák újraalkotásába. A jelenlegi, hagyományos visszajelzési modellek gyakran csak megerősítik a hierarchiakat: jellemzően egyetlen autoritás ad kritikát kollektív részvétel nélkül. Emellett ezek a modellek sokszor nem tartalmaznak olyan kreatív korlátozásokat, amelyek arra ösztönöznék a művészeket, hogy tömören fogalmazzák meg és prezentálják munkájukat – ez pedig gátolhatja a mélyebb bevonódást és a különböző visszajelzési médiumokkal való kísérletezést. E megállapítást erősíti meg Naoto Hieda művész/kutató (<https://naotohieda.com/>), a TMC egy másik rendszeres résztvevője:

A TMC-ben a visszajelzési körök nem olyanok, mint egy kapitalista, gyors 'kuktafőző' folyamat – sokkal inkább egy lassú pároláshoz hasonlítanak: mindenki hoz valamit a közös fazékba, és a leves lassan fő. Ezek a körök nem a gyors eredmény generálásáról szólnak, hanem arról, hogy újra és újra visszatérünk a koncepciókhoz, mélyítjük azokat, és lehetőséget adunk arra, hogy szövegek, műalkotások vagy élettapasztalatok lassan beleivódjanak a beszélgetésbe. Ellentétben a művészeti iskolák kritikáival, ahol gyakran van burkolt elvárás vagy irány, a TMC-ben nincs előre meghatározott vízió arról, hogy minek kellene megszületnie. A 2023-ban indított kártyaprojektem az elmúlt két évben ebben a ciklikus, összefonódó és nem lineáris ritmusban fejlődött: nyersanyagot hozok, kapok egy váratlan irányt, dolgozom rajta, reflektálok, majd újra visszahozom a közsbe (Hieda, 2025).

Mindkét résztvevő, Foteini Papadopoulou és Naoto Heida, beleegyeztek abba, hogy nyilvánosságra hozzuk nyilatkozataik szerzőségét.

3.3.4. Szakadék az intézményesített művészi státusz és az önmeghatározott művészi identitás között

Jelenleg hiányoznak azok a befogadó platformok, amelyekhez egy művész hozzáférhet anélkül, hogy intézményhez tartozna vagy azzal együttműködne. Így szakadék tátong az intézmények által fenntartott formalizált művészi státusz és azoknak az autodidakta művészeknek a valósága között, akik egyéni vagy kollektív módon határozzák meg saját művészi identitásukat.

3.4. Az eredmények értelmezése

Most bemutatjuk a fenti megfigyeléseink értelmezését a visszajelzés helyzetéről a nyugat-európai előadóművészeti és táncélet sajátos kontextusában. Arra törekedünk, hogy a kutatási eredményeket felhasználva, azokat megfogalmazva alakítsuk ki kezdeményezésünk alapító kiáltványát. Arra invitáljuk az olvasót, hogy tekintse meg a #4 *Desktop Performance* című videót (lásd az 5. ábra QR-kódja alatt), amelyben a kiáltvány a videó fölé mondva hallható.

3.4.1. *Az intézmények támogatás helyett korlátozzák a szakmai fejlődést*

A szabadúszó művészeket oktató, finanszírozó és bemutató intézmények uralják a művészeti gyakorlatokról szóló diskurzust, merev normákat felállítva, amelyek között a független művészeknek navigálniuk kell, ha elismerést vagy támogatást akarnak szerezni. Ezt a dominanciát tovább erősíti, hogy a művészek a formális oktatás befejezése után nem férnek hozzá a szakmai fejlődést és eszmecserét biztosító lehetőségekhez, így elszigetelődnek, és nem rendelkeznek strukturált támogatási rendszerekkel művészi munkájuk vagy diskurzusuk finomításához.

3.4.2. *A diskurzusregiszterek széttöredezettsége korlátozza az önszerveződést*

A visszajelzési rendszerek széttöredezettsége – az akadémiai szféra, a finanszírozó szervezetek és a független művészet között – egyenlőtlenséget teremt a művészeti diskurzusban. Ez arra kényszeríti a művészeket, hogy a különböző intézményekkel való együttműködés során eltérő elvárásokhoz igazodjanak, és folyamatosan átalakítsák saját nyelvezetüket, amikor egyik kontextusból a másikba lépnek. Az egységes, folyamatosan képviselt művészi álláspont hiányát tovább súlyosbítja az intézményesült nyelvi normákhoz való alkalmazkodás kényszere. A független művészeknek különösen fontos, hogy egyensúlyt találjanak az önképzés és a „szak tudásuk eladása” között, gyakran úgy alakítva megfogalmazásaikat, hogy azok megfeleljenek a támogatási trendeknek, ahelyett, hogy művészi tevékenységük lényegére összpontosítanának.

3.4.3. *A visszajelzés tranzakciós jellege*

A hagyományos kontextusokban a visszajelzés inkább tranzakcióként, mint közösségi „ajándékként” jelenik meg, gyakran hierarchikus viszonyokba ágyazva és így elszalasztva a lehetőséget a szolidaritás, valamint az egymással összekapcsolódó művészeti gyakorlatokat és a közös felelősségvállalást értékelő „kollektív gondolkodás” (hive-mind) megteremtésére.

3.4.4. *Magánjellegű kapcsolatok mint infrastruktúra*

A gazdasági bizonytalanságra és az intézményi támogatás hiányára adott válaszként sok független művész egyesíti erőforrásait, együtt vállalja a fizetetlen munkát, és kollektívák vagy „erőpárok” formájában teremt stabilitást. Ezek a kapcsolatok – legyenek romantikusak vagy szakmaiak – stratégiai szövetségekké válnak, amelyek megpróbálják pótolni a támogatási struktúrák rendszerbeli hiányosságait.

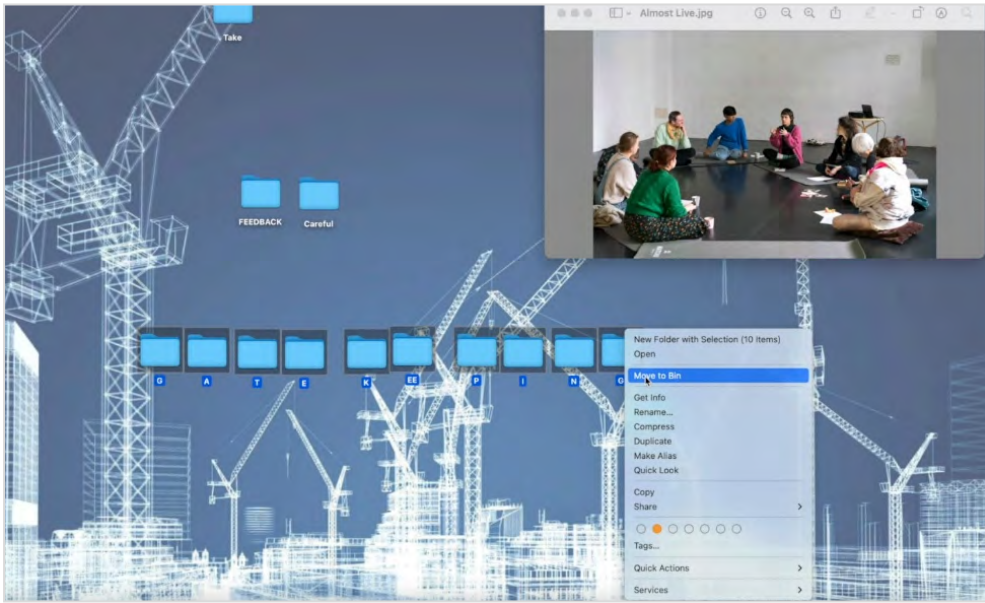
3.5. **Az eredmények bemutatása**

A 2.4 fejezetben leírtuk, hogyan használjuk az előadás-performansz műfaját arra, hogy megkérdőjelezzük a tudástermelési rendszerek akadémiai és a művészeti gyakorlat között fennálló hierarchiáját. A 2024-es ICDD konferencián ezt a formátumot választottuk eredményeink és értelmezésük bemutatására. Ez egy 30 perces élő

előadásból, performanszból és egy videóanyagból állt. Utóbbi elemet a legnehezebb szöveges formában átadni, ezért erről további magyarázatot nyújtunk az olvasónak.

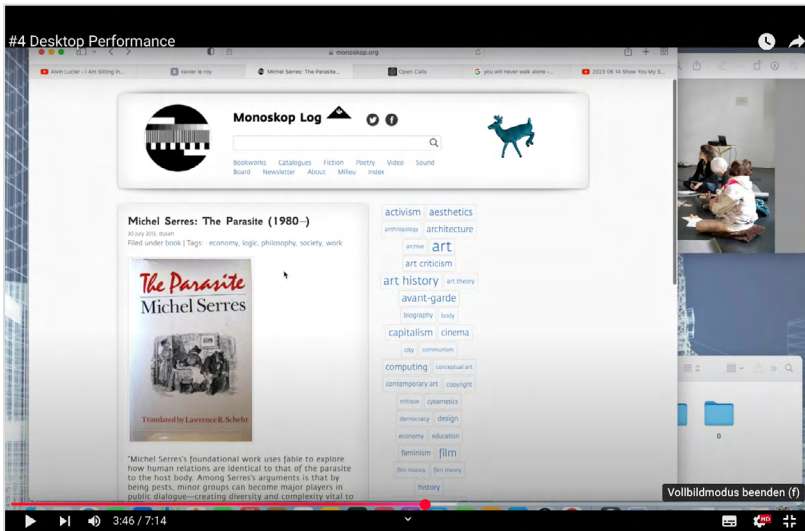
A videók – amelyek számítógépen végzett tevékenységek képernyőfelvételeit használják – hangsúlyozzák a számítógép immár mindennapos, nélkülözhetetlen művészeti eszközként való szerepét, ahogyan azt az elméleti keretben is megfogalmaztuk. Ezen túl a digitális munkatér elmosódottá teszi a munka, a játék és a pihenés közötti határokat, amit tovább erősít, ha képernyők uralják a környezetünket. Ez a kategóriák közötti összemosódás befolyásolja, hogyan gondolkodunk a munkánk anyagairól és hogyan használjuk azokat: a digitális interakciók koreográfiája – másolás, beillesztés, fájlok rendszerezése – a kreatív folyamat részévé válik. Ebben az értelemben a videókban látható fájlkezelési folyamat a digitalizáció természetes következményévé, és így a művészeti módszertan logikájával összefonódó elemmé válik. Az alkalmazott formátum és a megfigyelt jelenségek közötti dinamikák további megértéséhez az alábbi példákat mutatjuk be az előadás-performansz során használt videókból:

1. A #4 *Desktop Performance* videóban az intézmények és művészek közötti dinamikákról beszélünk, amit az asztali objektumok kezelésén keresztül jelenítettünk meg (2. ábra).



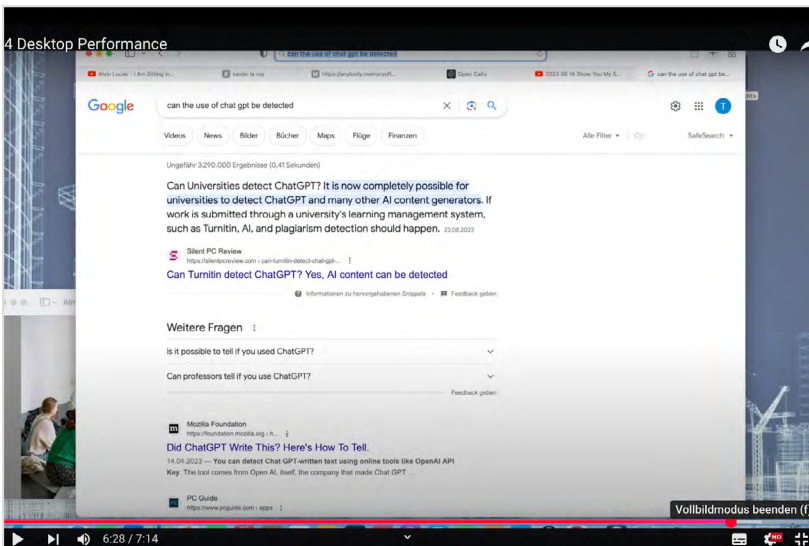
2. ábra: Képernyőkép a #4 *Desktop Performance* videóból

2. Ez a videó a művészeti kutatás tevékenységeit ábrázolja, mint például szakirodalom keresése vagy olyan platformok használata PDF fájlok elérésére, amelyek nem feltétlenül a hivatalos kiadóhoz tartoznak. Ezzel egy időben utal a közeli kapcsolatok túlzott igénybevételére is, amelyekkel a résztvevők a szakmai segítség hiányát próbálják pótolni (3. ábra).



3. ábra: Képernyőkép a # 4 Desktop Performance videóból

3. A #4 Desktop Performance felidézi nemcsak az az akadémiai és oktatási környezetben felmerülő MI-alapú alkalmazások problémáit, hanem rávilágít az automatizált művészeti diskurzusra is, amelyben alig nyílik lehetőség beavatkozásra, mivel a diskurzust nagyrészt az intézmények diktálják (4. ábra).



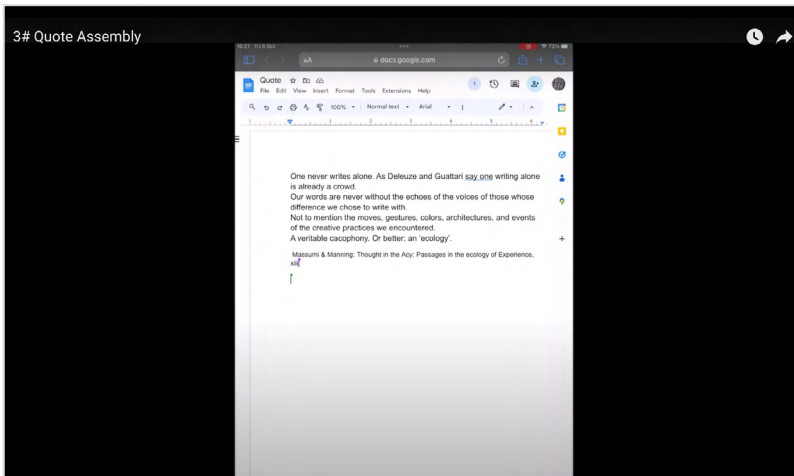
4. ábra: Képernyőkép a # 4 Desktop Performance videóból

A szerzők a fenti megállapításokat felhasználva készítették el a #4 *Desktop Performance* című videót a *Építési terület* című előadáshoz. A videó az 5. ábra QR-kódján keresztül tekinthető meg.



5. ábra: QR kód a #4 *Desktop Performance* videóhoz

4. Az előadás-performanszunkhoz tartozó #3 *Quote Assembly* videó a „diskurzusökológia” fogalmának megragadására tett kísérletet mutatja be. A – filozófiai, szociológiai és tánc tudományi szövegekkel teli – mappák közötti navigálás a nyelvi montázs esztétikai gyakorlatává válik. Akárcsak a *Tetris* játék geometriai formái, a szövegek megjelennek és eltűnnek, miközben mondatok másolódnak, beillesztődnek és tömörülnek egy Google dokumentumba. Ezek a fragmentumok fokozatosan kapcsolódnak össze, hogy végül Manning és Massumi (2014) idézetét alkossák.



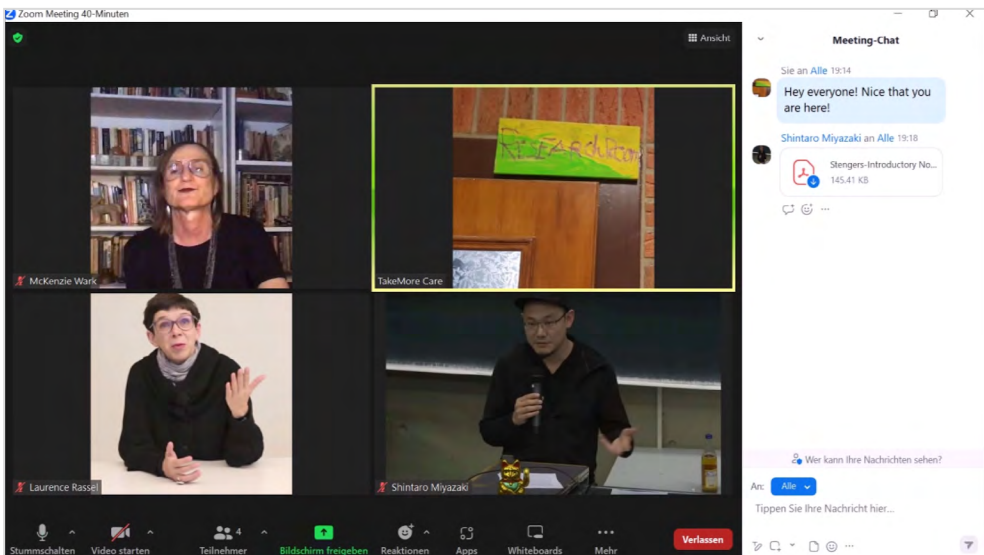
6. ábra: Képernyőkép a #3 *Quote Assembly* videóból

A „diskurzusökológia” fogalmának koncepcionális megközelítése inspirálta a szerzőket a #3 *Quote Assembly* című videó elkészítésére, amely a *Építési terület* című előadássorozat részeként készült. A videó a 7. ábra QR-kódján keresztül tekinthető meg.



7. ábra: QR kód #3 *Quote Assembly* videóhoz

5. Három elméleti szakemberrel való fiktív, reflexív beszélgetés megrendezése érdekében a *Építési terület* című előadássorozathoz elkészítettük az #5 *ZOOM Dialogues* című videót, amelyben egy fiktív hívást hoztunk létre tudósokkal és teoretikusokkal, akiknek munkáit e cikk elméleti alapjába beépítettük és azzal összekapcsoltuk. Ezzel a gesztussal igyekeztünk feltárni saját kezdeményezésünk befejezetlen jellegét, amely nyitott a felülvizsgálatra, kritikára, vitára és visszajelzésre – ugyanazon feltételek és irányelvek mentén, amelyeket minden más általunk befogadott gyakorlatra is javasunk (8. ábra).



8. ábra: Képernyőkép az #5 *ZOOM Dialogues* című videóból: fiktív videóhívás különböző szakterületek szakértőivel, akik „visszajelzést adnak” a TMC kezdeményezésről

A szerzők interaktív módon léptek kapcsolatba a vetített videóval, úgy, mintha egy élő ZOOM-hívásban vennének részt. A videó nem tartalmazza azokat az élőben elhangzott részleteket, amelyeket a szerzők az előadássorozat részeként a videó vetítése során adtak hozzá. Ezért ahelyett, hogy hozzáférést biztosítanánk a 5. videóhoz, a teljes „beszélgetés” átiratát a 9. ábra QR-kódján keresztül tesszük elérhetővé az olvasók számára.



9. ábra: QR kód a #5 ZOOM Dialogues videó átiratához

4. DISZKUSSZIÓ

Ahogy a visszajelzéssel kapcsolatos kutatási terület állapota mutatja, a koncepció még mindig némiképp rétegeterületnek számít, annak ellenére, hogy reflexív tevékenységként jelentős potenciállal bír, mind az oktatási, mind a professzionális művészeti gyakorlatban.

A hatalmi viszonyokra érzékeny, tranzakciómentesített visszajelzési gyakorlat alkalmazása pedagógiai fogalomként és oktatási módszerként egyaránt értékes adaptációs terület lehet az intézmények számára – feltéve, hogy a gyakorlatot alkalmazók tudatosan kezelik a beágyazott hatalmi struktúrákat és az értékítéletek beépített logikáját.

Mivel a visszajelzés fogalma továbbra sincs elméletileg kellően kidolgozva, a téma további vizsgálatot igényel. A tánc területén a legpontosabb koncepcionális keretet, amellyel dolgoztunk, Susan Foster megkülönböztetése adja a „visszajelzés mint tranzakciós áru” és a „visszajelzés mint kölcsönös ajándék” között (Foster, 2019). Bár ez a kettősség találó, nem ragadja meg a tágabb, intézményesült kontextust és a hatalmi struktúrákat, amelyekben a kétoldalú visszajelzés létrehozói találkoznak, és együtt hozzák létre a reflexiókat. A fogalom viszonylagos hiánya a művészek önálló publikációiból arra is utalhat, hogy a visszajelzés tranzakciós jellege inkább a más művészekkel és azok gyakorlatával való kölcsönhatásban jelenik meg, mint egyetlen művész saját alkotói munkáján belül. Az általunk bemutatott esettanulmány arra utal, hogy a fogalom további kidolgozása szempontjából érdemes figyelembe venni a tágabb – interperszonális, infrastrukturális és intézményi – összefüggéseket is.

A TMC két releváns beavatkozást javasol. Az egyik egy olyan visszajelzési forma alkalmazása, amely beavatkozás a művészeti szféra működésébe és annak erőforráshiányába a nem tranzakciós alapú reflexió és eszmecsere hozzáférhető terei tekintetében. A másik pedig az előadás-performansz bemutatási formátum alkalmazása, amely beavatkozás az akadémiai tudástermelésbe, a TMC kezdeményezés tevékenységeire reflektálva.

Kettős beavatkozásunk – a TMC a független szcénában és az előadás-performansz a tudományos térben – azt a változást példázza, amikor az intézménykritika integrálódik abba a tudásintézménybe, amelyet kritizál. Ez a változás tükrözi a művészeti kutatás növekvő elismerését mint legitim tudástermelési formát (Borgdorff, 2006; Gerber et al., 2020; Hannes, 2023). A *Építési terület* című munkánkban tudatosan feszegetjük a hagyományos akadémiai formákat zsúfolt, többretegű

videóképekkel és előre rögzített szöveggel. A bizonytalanság felvállalásával új módokat nyitunk a közönség számára a tudás befogadására – ez tükrözi a tágabb trendet, amelyben a hibrid formátumok (mint Hito Steyerl munkái) egyre inkább részét képezik a tudományos diskurzusnak (Steyerl, 2013).

A második kezdeményezés, az előadás-performansz a tudományos térben, azt sugallja, hogy a tudásintézményeknek támogatniuk kell a hibrid, multimodális és performatív formátumokat, amelyek vizuális, szöveges és élő elemeket ötvöznek. McKenzie Wark (2020) hangsúlyozza, hogy a digitális terek egyre inkább összemossódnak az élet különböző szféráival, beleértve a művészetet és az akadémiai szférát is. Munkánk arra utal, hogy az akadémiai tereknek el kell fogadniuk a művészetet mint erőt, amely nemcsak a tudástermelés módját, hanem annak kommunikációját is újraformálja.

Az első kezdeményezést, a TMC visszajelzési gyakorlatát a szabadúszó szcénában, a művészek és művészeti intézmények közötti konvencionális viszonyok kritikai megzavarásaként értelmezzük. A TMC sikerének kulcsa az alacsony belépési küszöb: nincs szükség szakmai minősítésre, a hozzáférés e-mail-es feliratkozást követően ingyenes. Az alacsony belépési korlátok mellett nagyrészt a mindennapokban használt digitális eszközökre épít, így könnyen hozzáférhető és inkluzív.

Ha komolyan vesszük a TMC visszajelzési formátumának implikációit, felmerül a kérdés: hogyan alakulnának át a művészeti terület intézményei, ha a kölcsönösség, a professzionizált művészi státusztól független egyenlő hozzáférés, a művészeti diskurzus töredezett regisztereinek dehierarchizálása és a reflexiók nem tranzakciós logikája mentén működnének? Természetesen más válasz adódna egy egyetemi táncprogram, egy táncház vagy egy támogatási program esetében, és e kérdés részletes kibontása meghaladja e tanulmány kereteit. Azonban már az is produktív feszültségeket kelt, ha utópisztikusan elképzelünk egy ilyen elven működő intézményt. Irányt mutathatnak itt olyan kritikus pedagógusok, mint Laurence Rassel, és az általa megfogalmazott közössé tett, folyamatosan önmagát újratereztető „intézményesülő” egyetem koncepciója (Rassel, 2018).

Végül kezdeményezésünk a digitális eszközök oktatásban – különösen a tánc területén – történő használatát is vizsgálja. Naomi Klein (2020), Shintaro Miyazaki (2022, 2023), valamint olyan oktatáskutatók, mint Ben Williamson és Anna Hogan (2020) rámutatnak, hogy a kapcsolattartás szempontjából kulcsfontosságú közösségi platformok egyre inkább a piacosítás tárgyává válnak. A TMC esetében a Zoom a fő visszajelzési platform – egy olyan cég terméke, amely aktívan részt vett kommunikációs szoftverének piacosításában és fizetőfal mögé helyezésében. Bizonyos mértékig a TMC is erősíti azokat a rendszereket, amelyeket kritizál. Ugyanakkor havonta egyszer a TMC hozzáférést biztosít a Zoom prémium, egyébként zárt szolgáltatásaihoz több művész számára, így közös eszmecserére alkalmas teret teremt. A szerzők a ritkán elnyert támogatásokból vagy a TMC-hez kapcsolódó fizetett munkákból fedezik a szoftver költségeit, ezzel legalább részben újraosztva az erőforrásokat a visszajelző közösség számára, és olyan digitális infrastruktúrát létrehozva a szakmai találkozásra, amely a digitális téren kívül ritka.

Hito Steyerl (2013) hangsúlyozza, hogy a digitális és intézményi keretek nemcsak a művészeti produkció tartalmát befolyásolják, hanem mélyen formálják a művészek kognitív folyamatait és kreatív módszertanát is. Előadásunk tükrözi,

hogy ezek az eszközök miként hatnak a művészeti gyakorlatra, miközben kereskedelmi és hierarchikus struktúrákat ágyaznak be magukba az általunk használt eszközökbe.

Ahogy a digitális eszközök teljesen beépülnek a táncoktatás gyakorlatába, különösen sürgető ezek újbóli vizsgálata, mivel kritikus kérdéseket vetnek fel a művészeti és oktatási tudásmegosztó platformok hozzáférhetőségéről és fenntarthatóságáról, valamint ezeknek a művészeti gyakorlatok alakítására és/vagy korlátozására gyakorolt hatásáról.

5. KONKLÚZIÓ

Kutatásunk a visszajelzés – mint a pedagógiai és a művészeti szférában egyaránt alapvető fogalom – strukturális korlátait vizsgálja. E sajátos nézőpontból feltárja azokat az intézményi akadályokat, amelyek a művészeti diskurzust alakítják az államilag finanszírozott független előadóművészeti szcénában. A visszajelzés, ha értelmesen integrálják, kulcsfontosságú az egyenlő részvétel biztosításában a diskurzusban: lehetővé teszi, hogy az egyének ne csupán gondolataikat osszák meg, hanem megkérdőjelezzék azokat, így részt vállalva a jelentés és a tudás kollektív építésében és kritikai reflexiójában a művészeti közösségekben.

A *TakeMoreCare* a diskurzív hozzáférés kihívásaira adott válaszként született, művészek által működtetett platformot kínálva a visszajelzésre és a tudásmegosztásra, hierarchikus intézményi kereteken kívül. A kezdeményezés konstruktivista *grounded theory* megközelítésű elemzése során ismétlődő témákat azonosítottunk. Ezek – a teljesség igénye nélkül – a következők:

1. a visszajelzési infrastruktúra általános hiánya a tanulmányok lezárása után,
2. a meglévő, korlátozó, hagyományos, tranzakciós visszajelzési struktúrák,
3. az anyagi bizonytalanság, amely problémás módon összekapcsolja a munkát és a magánjellegű kapcsolatokat,
4. a sokféle diskurzusregiszterben való navigálás, amely állandó újrafoglal-mazsára kényszeríti a művészeket, gátolva egységes álláspontjukat,
5. a művész által irányított művészeti gyakorlat kialakításának nehézségei az intézményesült keretek között.

E kutatás eredményei hozzájárulhatnak a felvázolt kutatási terület bővüléséhez, ugyanakkor ciklikus viszonyt is teremtenek saját művészeti gyakorlatunk és annak elméleti értelmezése között. Nem egy végleges modellt kívántunk bemutatni, hanem reményeink szerint sikerült átadnunk annak a fejlődő kezdeményezésnek a lényegét, amely megkérdőjelezi, hogyan jön létre, hogyan oszlik meg és hogyan tartható fenn a művészeti tudás intézményi függőségeken túl – és ezzel a kreatív és oktatási terek hierarchiájának szélesebb körű kritikáját is megfogalmazza.

Irodalomjegyzék

- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C. & Toro Pérez, G. (Eds.). (2015). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783037345832>
- Borgdorff, H. (2006, January 1). *The Debate on Research in the Arts: Sensuous Knowledge* 02. [Lecture]. Amsterdam School of the Arts. https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Borgdorff_publicaties/The_debate_on_research_in_the_arts.pdf
- Brandstetter, G. (2013). *Tanz-Lektüren: Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*. Rombach-Wissenschaften.
- Butterworth, J., & Wildschut, L. (2009). Higher education: Section introduction. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary choreography: A critical reader* (pp. 65–70). Routledge.
- Caspao, P. (2009). Stroboscopic stutter: On the not-yet-captured ontological condition of limit-attractions. In A. Lepecki & J. Joy (Eds.), *Planes of composition: Dance, theory, and the global* (pp. 123–159). Seagull.
- Charmaz, K. (2011). A constructivist grounded theory analysis of losing and regaining a valued self. In F. J. Wertz, K. Charmaz, L. J. McMullen, et al. (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 165–204). Guilford.
- Cotter, L. (2019). Editorial. In L. Cotter (Ed.), *Reclaiming artistic research*. Hatje Cantz.
- Dean, R., & Smith, H. (Eds.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748636303>
- Dirksen, J. (2009). Ars Academica: The lecture between artistic and academic discourse. In K. Jentjens, R. Joksimovic, A. Nathan-Dorn, & J. Vesic (Eds.), *Lecture performance* (pp. 9–14). Kölnischer Kunstverein.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foster, S. L. (1995). *Choreographing history*. Indiana University Press.
- Foster, S. L. (2019). Feedback verkaufen / Feedback geben. In Y. Hardt & M. Stern (Eds.), *Körper-Feedback-Bildung: Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken* (pp. 90–106). kopaed.
- Foucault, M. (2000). *Archaeology of knowledge*. Routledge.
- Gerber, N., Biffi, E., Biondo, J., Gemignani, M., Hannes, K., & Siegesmund, R. (2020). Arts-Based Research in the Social and Health Sciences: Pushing for Change with an Interdisciplinary Global Arts-Based Research Initiative. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3496>
- Haffner, N., McGrandles, S., Koks, I., LeRoy, F. (2014). *Laboratory on Feedbacking in Artistic Processes*. Uferstudios Berlin. <https://www.yumpu.com/en/document/read/63628852/laboratory-on-feedback-in-artistic-processes-1>
- Hannes, K. (2023). Tactics in support of the strategy to include artistic research as evidence in systematic reviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1609406923117639>

- Hardt, Y., & Stern, M. (Eds.). (2019). *Körper-Feedback-Bildung: Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken*. Kopaed.
- Hieda, N. (2025). *Personal, unpublished email conversation with the authors*.
- Jentjens, K., Joksimovic, R., Nathan-Dorn, A., & Vesic, J. (Eds.). (2009). *Lecture performance* (pp. 5-7). Kölnischer Kunstverein.
- Klein, N. (2020, March 8). *Don't let digital learning privatize our future* | The Nation. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IacYA80f1-E>
- Kleinschmidt, K. (2018). *Artistic research als Wissensgefüge: Eine Praxeologie des Probens im Zeitgenössischen Tanz*. Epodium.
- Lavender, L. (1996). *Dancers talking dance: Critical evaluation in the choreography class*. Human Kinetics.
- Manning, E., & Massumi, B. (2014). *Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience*. University of Minneapolis Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.003.0005>
- Midgelow, V., & Bacon, J. (n.d.). *Creative Articulations Process (CAP)*. Choreographic Lab. <https://www.choreographiclab.co.uk/cap-process/>
- Miyazaki, S. (2022). *DIGITALITÄT TANZEN! Über Commoning & Computing*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839466261>
- Miyazaki, S. (2023, October 16). *Digitalität tanzen!* | Lecture given at 'Bits und Bäume. Die Konferenz für Digitalität und Nachhaltigkeit' at Technische Universität Berlin, October 02, 2022. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=z_UmledI3_c
- Rampre, L. M. (n.d.). *Artists' discourse*. MadeWithOlga. <https://madewitholga.be/pages/Deeporiginals>, <https://lilimrampre.cargo.site/Artists-discourse>
- Rassel, L. (2018, March 1). *Rethinking the art school: Institution, instituted, instituting, common, commoning* | Lecture given at House of Electronic Arts Basel. [Video]. YouTube. <https://creatingcommons.zhdk.ch/rethinking-the-art-school/index.html>
- Papadopoulou, F. (2025). *Personal, unpublished email conversation with the authors*.
- Society for Artistic Research. (2020, October). *Vienna Declaration on Artistic Research: Final* [PDF]. <https://societyforartisticresearch.org/wp-content/uploads/2020/10/Vienna-Declaration-on-Artistic-Research-Final.pdf>
- Sollfrank, C. (2019). Commoning the institution: Or how to create an alternative (art school), when "there is no alternative." In D. Richter & R. Kolb (Eds.), *On curating: Revisiting Black Mountain College* (43, pp. 50-53). https://www.on-curating.org/files/oc/dateverwaltung/issue43/PDF_to_Download/OnCurating-43_WEB.pdf
- Steyerl, H. (2013). *How not to be seen: A fucking didactic educational .MOV file* [Video]. Venice Biennale / Serpentine Galleries. <https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/hito-steyerl-how-not-be-seen/>
- Steyerl, H. (2015). *Factory of the sun* [Video installation]. German Pavilion, 56th Venice Biennale.
- Tie, Y. C., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>

- Van de Wiel, K. (2013/2014). *A Need for Useful Feedback: Interview with Barbara Van Lindt, managing director DasArts*. DasArts https://www.atd.ahk.nl/media/the/docs/divers/Feedback_DASARTS_interview_Barbara_Van_Lindt_english_version.pdf
- Wagner, M. (2009). Doing lectures: Performative lectures as a framework for artistic action. In K. Jentjens, R. Joksimovic, A. Nathan-Dorn, & J. Vesic (Eds.), *Lecture performance* (pp. 17-30). Kölnischer Kunstverein.
- Wark, M. (2020, September 24). *Ficting and facting* | Lecture given at RIBOCA2, Riga Biennial. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YbInv9C1lY0>
- Williamson, B. & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.

CONSTRUCTION SITE

ON FEEDBACK IN DIGITAL ENVIRONMENTS AND TAKEMORECARE AS A SITE FOR ARTISTIC DISCOURSIVISATION*

Lili M. Rampre, PhD candidate, Cergy University, France

Valerie Wehrens, freelance dramaturg, Germany

Abstract

This study examines *TakeMoreCare*, an artist-led feedback platform in Germany's freelance performing arts scene. Using constructivist grounded theory, it analyses TMC's role in addressing gaps in post-educational support, economic barriers, and fragmented feedback structures. Situating TMC within broader discussions on artistic discourse, institutional critique, and digital labour, the study explores how artists navigate self-education, peer exchange, and knowledge production. It also examines the impact of digital tools, engaging with contemporary critiques of digital privatisation and reflections on institutional entrapment. The research was presented as a lecture performance, exploring how knowledge is communicated and embodied. This format reinforced the study's themes of discursivity and digital entanglement while serving as a performative inquiry into how institutional and digital frameworks influence artistic thought and practice. Findings are primarily descriptive, outlining the structure and function of TMC, while also exploratory in investigating how digitality, self-organisation, and collective discourse creation intersect. The study ultimately positions TMC as a rehearsal ground for agency, offering insights into how artists can intervene in and reshape the discursive conditions of their practice beyond institutional confines.

Keywords: artistic discourse, grounded theory, lecture performance, post-education

N.B.: Key points from this paper were presented at the 1st International Conference on Dance and Digitalization (ICDD 2024) on 29th November 2024, hosted by the Hungarian Dance University.

* The first version of the English manuscript was received on 7. February 2025.

1. INTRODUCTION

During the Covid crisis, digitality became a significant focus for cultural funding programs supporting the Free Performing Arts Scene in Germany. This shift aimed to encourage the exploration of new technologies and was fuelled by various factors: increased financial support for the arts, the necessity of online presence due to physical restrictions, and the pervasive marketing of digital platforms that have integrated deeply into our work and daily lives.

For the field of dance and artistic research, digital platforms have introduced new possibilities. These spaces have not only provided collaborative and adaptive practices but have also empowered artists to experiment and share their work autonomously, connecting practitioners across geographical and institutional divides, enabling self-initiated, artist-run ventures. While these tools have enabled innovation, critiques of “techno-solutionism” suggest that they may prioritize privatisation over the public good, raising concerns about whether digital platforms truly serve collective needs or perpetuate inequities. In this context, artist-led initiatives can be viewed not only as democratizing access to a process typically confined to institutional settings, but also as opportunities to influence the social, discursive, and political conditions of artistic practices and their wider landscape. As one such intervention, we present a case study of *TakeMoreCare* (TMC), an online, peer-initiated platform focused specifically on digitised formats for reflection, exchange, and feedback on artistic practices for artists and artistic researchers.

The research presented in this article was conducted retrospectively, drawing on three years of collective practice within TMC, primarily active in the freelance performing arts scene in Germany. The case study examines the dynamics and practices within this unique community, offering insights into how participants navigate challenges of the artistic process in relation to their working conditions and how, consequently, artistic discourse is created, shared, and sustained within the freelance scene. It also investigates the platform’s format and its impact on fostering constructive dialogue and collaboration among participants. By centring its analysis on this platform, the study engages with the broader realities of the dance community, addressing the challenges freelance artists face in accessing feedback and contributing to systems of knowledge production.

The study draws on theoretical frameworks related to artistic discourse, practice-based research, institutional critique, performance studies, critical pedagogy, the epistemology of art, and digital media studies to interpret TMC’s role within the broader performing arts ecosystem.

Apart from the case study, a considerable part of this article is dedicated to a particular mode of presentation, through which the research was shared at the *International Conference of Dance and Digitalization (ICDD)* in Budapest, Hungary, on 29 November 2024. The lecture performance format is presented in detail, together with our rationale for choosing it as a form of presentation. Its materials are shared as images, QR codes providing access to video work, or transcriptions of the text, such as the following introduction to the practicalities of the TMC format:

TakeMoreCare is a free, monthly, independent (non-funded), artist-to-artist, peer-based feedback session that takes place online over ZOOM. There are no listeners or observers; everyone participating also presents and provides feedback. Each person has five minutes to present and seven minutes to receive feedback from others (paraphrased from *Figure 1*).

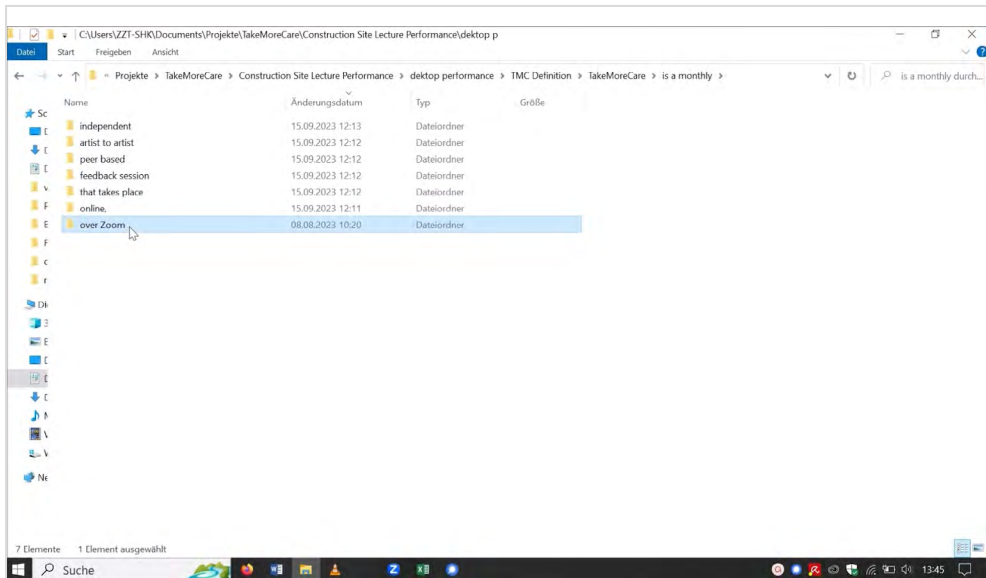


Figure 1. Screenshot from Video #1: *TMC Definition*. All images in this article are originals from the lecture performance *Construction Site*

2. THEORETICAL FRAMEWORK

This chapter situates the TMC initiative within the conceptual and material conditions that shape the discourse of artistic feedback. It traces how feedback is understood and practised in both educational and professional contexts, examines the institutional and technological infrastructures that influence it, and considers its entanglement with processes of privatisation and commonisation. It also reflects on the lecture performance as a mode of mediation between art and academia, and on artistic research as a field negotiating practice, reflection, and knowledge production.

2.1 Feedback in Educational and Professionalised Artistic Contexts

The TMC initiative was started as a reaction to the lack of non-hierarchical spaces for feedback in the performing arts scene. To an extent, this general shortfall is reflected in the relative scarcity of literature dedicated specifically to artistic feedback. For this reason, we broaden the scope to include discursive practices more generally, such as reflection, articulation, and examination, that might serve similar functions to feedback.

Discussions on discursive practices related to feedback have gained some traction within educational dance contexts. University programs such as *DAS Theater Amsterdam* and *HZT Berlin* have contributed significantly by experimenting with collectivised forms of feedback and proposing widely adopted feedback methods (Haffner et al., 2014; Van de Wiel, 2013/2014).

Although feedback practices seem ubiquitous in higher arts education, its conceptualisation varies. Some publications focus rather on notions of ‘critical judgment’ (Butterworth & Wildschut, 2009) or ‘reflection’ (Lavender, 1996), framed as pedagogical tools to support choreographic and dance development. The anthology *Körper – Feedback – Bildung* (Hardt & Stern, 2019) stands out in this regard, addressing both the modes of feedback and the power structures inherent in student-teacher relations. Susan Foster’s contribution to the anthology differentiates between two modes of feedback: transactional (hierarchical and economised) and mutual (reciprocated and mutually shaped), a distinction we later draw on in our analysis (Foster, 2019).

In the professional realm, however, particularly among freelance practitioners, the concept of feedback seems underrepresented. One reason for this might be the great diversity of working conditions, funding structures, recognition of artist’s status, and professional networks within the dance scene in various parts of Germany, let alone in other European countries. As a result, analysing and mapping the working conditions in the freelance context is a challenging task. Within this complexity, feedback seems to be a rather niche concept.

In light of such a scattered terrain, UK-based Midgelow and Bacon (n.d.) developed the *Creative Articulations Process* (CAP) to address the need for embodied approaches to artistic feedback. While conceptualised within higher education, CAP is explicitly intended for use beyond institutional settings, serving as a tool for collaborators and peers to articulate creative processes grounded in embodied experience. CAP offers a structured model for artists to develop their own reflexive practice, emphasizing the importance of adhering to somatic knowledge and tacit understanding rather than relying on external frameworks removed from the creative experience itself.

Similarly, Katharina Kleinschmidt (2018), involved in the professional creation of dance pieces, draws on the production of reflective knowledge, concept formation, and language within choreographic rehearsal processes, but does not address feedback among professional colleagues who are not collaborating on the same project.

Altogether, these examples demonstrate an evolving yet still limited discourse around feedback. The lack of literature dealing with feedback structures by and for freelance artists both reflects and reinforces the lack of practical infrastructures through which artists might exchange critical reflections on their work and working conditions – though whether the absence of documentation drives the lack of infrastructure, or vice versa, remains unclear. More likely, these absences mutually amplify each other in a self-perpetuating cycle. Given this gap in both practical and theoretical infrastructures for artistic feedback, it becomes crucial to examine the conditions that shape how and where such discourse can, and does, emerge.

2.2 Institutional and Technological Conditions of Feedback

In this part of our practice-based reflection on the TMC feedback format, we focus on the infrastructural conditions of feedback. We trace the mutual relationship of shaping and being shaped between the (im)material context of discourse and discursive practice (Foucault, 2000), first by examining academia as an institutional infrastructure for public discourse production, and then digital environments as technological infrastructures shaping individual, private, and semi-public discourse generation within artistic practices.

2.2.1 *Academia as a Specific Language Ecosystem*

Our reading of discourse contexts is highly influenced by critical discourse analysis (Fairclough, 1995; Foucault, 2000), which directs attention to the norms, relations, institutions, arrangements of agencies, forms of capital, and power structures that co-construct discourse. In order to argue for the necessity of feedback formats such as TMC, we analyse the power structures between artists and (educational) institutions that can be addressed through the activity we here refer to as 'feedback'. Focusing on the limitations of freelance artists' agency, we aim to examine how artistic discourse is shaped by the power structures from which it emerges, as well as the potential for co-shaping that environment.

As artistic practitioners and academically trained researchers reworking our lecture performance given at the ICDD conference into a paper, we were acutely aware of the tensions between the translatability of practice-based reflections, methodical analysis, and systematic referencing in the context of a conference geared towards advancing dance scholarship. Open questions that we had asked ourselves which lacked satisfactory answers were reformulated into hypotheses that demonstrated analytical preciseness, relevance to the field of Dance Studies, and concise handling of the concepts we evoked and quoted. This required being highly skilled in comprehending, contextualising, and applying the concepts drawn on for formulating hypotheses. That involved the following skills and challenges worth emphasising:

1. Access to relevant texts in the field of study, often hidden away in the libraries of small university departments with absurd opening hours, or behind digital paywalls.
2. Access to discussions regarding the relevance of these texts and sources: who can be considered a reliable thinking partner, and who cannot?
3. The investment of immense time and energy, all while working precariously (in our case, within the freelance art scene) without remuneration for contributions like this.

Squeezing the reflections of our daily activities within the TMC project through the loopholes of respectable research knowledge involves a transgression across two distinct sites of discourse on and about art: the artistic and academic. This requires us to formalise applied, practice-based reflections into theoretical concepts and shape them into a somewhat linear thread of analysis and argumentation, supported by a network of references. The frictions we experience in this process

make palpable how demarcation lines are formed by power structures that assign different statuses to ‘artistic’ and ‘academic’ knowledges.

2.2.2 *Artistic Practice as a Language Construction Site*

Even though the relationship between dance and language might be described as fraught and widely debated (Brandstetter, 2013; Caspao, 2009; Foster, 1995), the everyday work of dance artists consists of manifold discursive and writing practices, including producing original texts, referentially intertwining voices, and more traditional citing. Whether working with theory to fuel a project’s concepts, name-dropping literature in applications as referential support, or setting text in action as a dialogue partner in the studio, as artists we speak, think, and work through a dense network of discursive references.

These discursive practices take place both within the art studio and on technological sites such as laptops and phones. Hybrid artistic reflections, such as the video work of multimedia artists and professor Hito Steyerl, reveal how bureaucratic and technological systems shape both artistic discourse and practice (Steyerl, 2013, 2015). The digitalised workspace has become not only an extension or add-on to ‘real life’ but a fundamental site for watching, practicing, researching, writing, and reading about art. Thus, discursive practice is not only deeply embedded in dance and art making, but once digitised it must also be considered within the context of struggles between commodification and commonisation of digital sites. For an example addressing the artistic realities of digital working sites, see *Figure 6*. (Video #3: *Quote Assembly*).

2.3 Privatisation and the Resistance of the Commons

McKenzie Wark (2020) highlights the immersion of different spheres of life into the unifying interface of the phone or laptop. There is no clear-cut separation between discursive thoughts or ways of living that form online and offline. The collapsing of the mediatised boundaries between entertainment and education, or ‘ficting’ and ‘facting’ techniques, as observed by Wark (2020) on a single device, also blurs the economic boundaries of how these media are rendered profitable.

Cultural critic Naomi Klein (2020) raises a pressing concern regarding the spread of commodified software, originally developed for entertainment and business management, into schools and other educational settings. Marketed increasingly as essential tools, these platforms deepen the privatisation of spaces that should be accessible to the public and serve the collective good (for reflections on the implications of this dynamic for TMC, see *Chapter 3*).

A clear example of these tendencies in the educational sector is the so-called *platformisation* of teaching: the increasing structural privatisation of digitalised educational solutions, globally accelerated by the pandemic, which is shifting educational infrastructures and policies as a whole towards more digitalised and hybrid concepts. In their study on educational technologies (‘EdTech’) in schools, Williamson and Hogan (2020) describe Covid-19 as a catalyst for EdTech to develop into “(...) a full-blown global industry, international policy priority, and a

transnational source of influence on teaching, learning and schooling” (Williamson & Hogan, 2020, p. 6).

Theoreticians influenced by economic counter-practices (and theories) to globalised privatisation and the commercialisation of everyday life, both within and beyond the digital sphere (namely the proponents of the so-called commons), seek solutions to this ongoing capitalist process. Media studies scholar Shintaro Miyazaki (2022, 2023) discusses the frictions created by the potential for commonisation alongside the constant threat of the commodification of digital software. He describes practices of digital commoning as the creation of societies, networks, or resources based on equalised cooperativity (Miyazaki, 2022, p. 22). Yet, wherever people collaborate on the commonised production of non-commercialised spaces, there is an imminent danger of reabsorption into a logic of value-production that tends to extract, disown, (re-)appropriate, regulate, and close off commonly shared assets as privatised property (p. 44).

We would like to briefly follow the thread of the commons beyond the digital realm to illustrate how strategies for resisting the reabsorption of commonised structures, cultivated in digital activism, can also be found in critical pedagogy. The institutional practice of the *École de recherche graphique* in Brussels, directed by Laurence Rassel, offers a bridging perspective on constructing an institution from the potential of an ever-ongoing ‘instituting’ (Rassel, 2018). Instituting, according to Rassel, describes “[...] the process of forming an institution. It is the opposite of the already ‘instituted,’ the crystallised, frozen, and established that often is equated with the noun ‘institution’.” (Sollfrank, 2019, p. 51).

This feminist model of an institution continually reshapes its modes of operating and builds forms of organisation according to democratic principles grounded in the idea of the commons (Sollfrank, 2019, p. 51). It therefore provides an important ground for rethinking how institutions could be established and, in turn, how artists could relate to them as more participatory and commonized environments for the production of artistic discourse.

Later we will show how TMC is conceptualised as an intervention into the current institutional hierarchies of discourse creation within the artistic field. We rendered the findings of our case study productive by adopting a specific format of presentation that artists have long used to challenge academic norms of producing, acknowledging and disseminating knowledge: the lecture performance.

2.4 Mode of Presentation: Lecture Performance

The lecture performance has emerged as a significant format within contemporary art since the 1960s and 70s, blending lecturing and performing as a tool of institutional critique and merging artistic practice with critical discourse and political engagement. Building on earlier traditions, the lecture performance has seen renewed interest in contemporary practice, demonstrating the format’s continued development and relevance. Canonical experiments of the genre in dance, such as Xavier Le Roy’s *Product of circumstances* (2009), Martin Nachbar’s *Urheben Aufheben* (2008), Philipp Gehmacher’s *walk+talk series* (2008–ongoing), Antonia Baehr’s *Abecedarium Bestiarium* (2013), Andrea Fraser’s *Official Welcome* (2001), and

Eva Meyer-Keller's *Certainly Uncertain* (2021-2024), continue to evolve and adapt to contemporary artistic and cultural contexts (Dirksen, 2009). As a hybrid form, the lecture performance encompasses self-reflection, discussion, and performance, addressing topics such as artistic research, social issues, and political concerns. Artists use the genre to reveal their creative processes and explore new ways of engaging directly with audiences, bypassing intermediaries.

At its best, lecture performance creates conversational spaces that expose artistic practices and allows artists to interrogate the conditions of their production on their own terms, complimenting them with frameworks of academic public speaking. It is ultimately a format that enables the testing of knowledge, where autobiography, invention, partial understanding, and fiction can reveal their essential role in the exploration of truth (Wagner, 2009).

For our contribution to the *ICDD*, we relied on various modalities (i.e., live presence, video work, and role-play) as performative strategies that convey and produce a web of intricate connections that weave together pragmatic and aesthetic approaches to research presentation (Jentjens et al., 2009). The resulting lecture performance facilitates a dynamic exchange that is less about providing conclusive answers and more about exploring multiple perspectives. Rather than reinforcing a binary distinction between art as primary and what is spoken or written about art as secondary, the lecture performance exemplifies how we, as contemporary culture-makers, generate knowledge across different genres of presentation by nurturing discursiveness in unexpected forms and resisting claims to finality or closure. As Dirksen (2009) notes, "in this kind of fundamentally (self) reflexive and critical writing subjectivity and inductivity are combined. It follows that here the associative mental leap is just as valid a means as the logically reasoned conclusion" (p. 10).

Our lecture performance *Construction Site* creates dense webs of video images and pre-recorded text that are not easily deciphered in terms of how they convey descriptive meaning towards one another, or that are simply overwhelmingly dense. By pushing the boundaries of conventional conference formats, we aimed to invite new ways of thinking and interacting with knowledge, encouraging a fertile tension between art and academia. In Wagner's words (2009)

[...] in contrast to scholarship, the artistic lecture performance is an ideal framework within which to test out knowledge. The format permits running together facts and fictions and the interplay of irony, humour and seriousness. The conjunction of real and fictional content functions as a disruptive factor point to the parallel existence of different realities. Doubt and mistrust therefore become productive elements. They prevent a single truth and conclusive knowledge from being established, or discussion from being choked off (p. 21).

Such an approach reflects the inherent messiness of academic research – often hidden and neatly packaged for the sake of clearly communicating distilled findings – yet addressing this messiness can illuminate our own positionality as researchers, revealing our blind spots, and foster a culture of mutual support and solidarity within the research community.

2.5 Artistic Research

The procedure of formatting practice-based research into a lecture performance, as we did with *Construction Site*, can be situated in relation to existing research fields gathered under the framework of practice-based research (Dean & Smith, 2009) or artistic research (Badura et al., 2015; Borgdorff, 2006). Since the early 2000s, a series of terms have appeared to theorise the broad spectrum of methods that bridge artistic and scientific-academic knowledge production. Within the category of ‘artistic research’, Henk Borgdorff conceptualises activities of research “through art”, “on art” and “with art” (2006). TMC can be self-characterised as a combination of the first two, as it both uses art as a medium to express or explore ideas and produces reflection or commentary on art as a subject.

More recently, Lucy Cotter (2019) has emphasised artistic research as a situated, affective, and politically entangled practice, one that expands the field beyond institutional critique to include acts of cultural world-making. In this sense, the potency of artistic research is twofold, as TMC operates both within the arts and at their margins. Outside of institutions, TMC aligns itself with other self-organised collectives. Initiatives such as the feedback platform *You Are Warmly Invited* in Saxony, Germany, or the artistic newcomers’ network *Cheers for Fears* in North-Rhine Westphalia, experiment with different forms of presenting and providing feedback on freelance work. Another example, *State of the Arts* in Belgium, intervenes in public discourse on cultural politics. Such initiatives allow for strategic flexibility of intervening and exerting influence on contemporary artistic and political landscapes, effectively challenging and reshaping institutional power dynamics.

Construction Site is primarily aimed at refuelling the TMC initiative itself. In the spirit of feeding back, we understand this article as material that loops the results and enriched insights back into our feedback practice. At the same time, by creating performative formats to convey findings from TMC, we also participate within institutional boundaries, relying on the well-trodden path of artistic research into conventional knowledge systems, a relationship that has experienced significant changes with the institutionalisation of the former within the latter (Society for Artistic Research, 2020).

Artistic research is not only independently recognised but also seeps into the academic field. It is on the verge of becoming recognised as evidence and therefore as a legitimate component of systematic reviews, as suggested by Karin Hannes (2023) in the *International Journal of Qualitative Methods* and Gerber et al. (2020) in *Forum: Qualitative Social Research*. Such milestones testify both to the value of artistic research as an intervention into established knowledge systems and, reciprocally, to the openness of knowledge institutions to question their own modes of knowledge production and presentation.

3. ANALYSIS

TMC began as an initiative to foster collective discourse among freelance artists. As facilitators of an ongoing online space, we gained insight into the fragmented and often elusive realities of artistic freelancing. While our observations were

cross-checked with participants, it was only recently that we began articulating these insights systematically. Though it was not originally conceived as a research project, the initiative naturally led us to theorize about artistic discourse and feedback, extracting relevant concepts, drawing parallels, and contextualizing our practice within broader frameworks. Retrospectively, we recognised elements of our approach as aligning with grounded theory (GT), intuitively carried over from Rampre's earlier work on *Artists' Discourse at PACT Zollverein* (Rampre, n.d.). That project examined the mutual shaping of discourse between the *PACT Zollverein* production house (Essen, Germany) and its resident artists, using an inductive approach and the AI tool *Infranodus* as an encoder. The project uncovered hidden patterns within written texts, enriching the GT framework. However, in the case of TMC, the absence of formal transcripts and reliance on session notes required an adaptation of the methodology in which digital tools were not used.

3.1 Methodology

As active contributors in the field of performing arts, we have fostered long-term conversations with artists, institutions, and non-institutional initiatives alike. However, GT, with its particular characteristics, has proven far more fitting than a perhaps more obvious auto-ethnographic approach. GT enables the development of new theories based on the iterative collection and analysis of real-world data. It is most often used when, as in our case, no existing theory offers an adequate explanation for the phenomenon under study, or when existing theory is incomplete based on the data that has been collected. (For a thorough overview of GT, the reader is invited to consult Tie et al. (2019).) The specific feedback practice we have established over three years aligns particularly well with the constructivist strand of the GT, associated with Charmaz, who recognizes the co-construction of knowledge between researcher and participant, incorporating reflexivity and subjectivity (Charmaz, 2011). Apart from this, both our practice and research have been shaped by further foundational components of this strand of GT.

- *Iterative Engagement:* Data were collected over three years through continuous interaction with participants, primarily via detailed note taking during presentations and feedback sessions. This iterative process involved ongoing analysis to refine emerging insights.
- *Coding and Categorisation:* Data analysis followed the GT coding process. Initial coding involved breaking the data into discrete segments, while focused coding identified recurring themes. Theoretical coding then contextualised patterns, exploring how factors such as career stage, institutional support, and social dynamics shaped broader power structures. Coding was conducted both individually and collaboratively, with key themes tested in discussions with participants and external contexts.
- *Theoretical Sensitivity:* Insights were developed through collaboration with various institutional and non-institutional frameworks focused on feedback, pedagogy, and artistic mentoring. Each engagement provided an opportunity to refine our understanding and integrate it into our evolving theoretical framework.

- *Theory Building*: The study generated a contextually grounded, substantive theory by analysing power relations and artistic discourse within the specific context of TMC. The initiative's independence from institutional constraints (and funding) allowed for a critical focus on power dynamics without external influences.

3.2 Tracing Engagement over Time – Empirical View

The empirical material for this study derives from three years of continuous facilitation of TMC sessions between 2022 and 2024. The initiative brought together a diverse group of participants in monthly sessions, with occasional additional meetings on special topics. Over the period sampled in this study, skipping only the month of August each year, this amounted to approximately 48 sessions. Attendance across these sessions totalled around 120, with a mix of recurring and new participants shaping the evolving discourse.

While the specific themes have shifted over time, the sessions consistently provided a shared space for exploring, discussing, and experimenting across disciplinary boundaries. During this period, we maintained written notes of presentations, feedback exchanges, and informal discussions. These notes, rather than full transcripts, constitute the primary dataset, archiving topics, questions, methods, insights, and references shared. The latter were distributed among the members of each session in the form of a chat transcript containing the references mentioned, shared only with the agreement of all members to obtain consent for sharing their email contacts.

Participation in TMC was open and non-hierarchical, attracting a diverse group of freelance performing artists, including choreographers, dancers, theatre-makers, and interdisciplinary practitioners such as museologist, writers, and generative art developers. Artists contributed from various stages of their careers, from recent graduates to mid-career practitioners, and represented multiple national and cultural backgrounds, although the majority were based in Western Europe.

Because participation was voluntary and informal, attendance varied from session to session. This fluctuation, rather than being a limitation, offered valuable insight into the irregular and fluid rhythms of freelance artistic work. It also revealed the range of expectations artists brought to feedback: from seeking detailed critique to simply testing ideas in a supportive environment.

3.3 Results

The following results reveal how feedback, as a reflective and structuring practice, is deeply intertwined with the material and institutional conditions that shape artistic work. We have distilled these insights from the TMC project into the following key findings:

3.3.1 Lack of Support for Post-Education

Many artists, especially in the post-education phase, lack access to structured feedback and support networks that cater to different phases of their artistic

process, from conceptualisation to refining their personal language. The following statement by TMC participant Foteini Papadopoulou, freelance choreographer and movement researcher, strengthens this claim:

[...] Making me feel safe to share fragile and vulnerable artistic research processes, making me want to engage with the format particularly in phases when I felt lost and frustrated in my journey as an artist in a post-pandemic reality is something I consider a great success of this work and a product of [Lili's and Valerie's] sensitivity as well as their meanwhile expertise as facilitators . [...] If you come looking for dialogue partners, you will find them; if you come looking for a test audience, you will find a test audience; if you come looking for any resonance with your work, you will find it (Papadopoulou, 2025).

3.3.2 *Economic Barriers in Freelancing*

Freelancers often face economic barriers in accessing ongoing formal support, leaving them reliant on informal feedback from friends or partners, most often in the form of unpaid input, and lacking diverse, professional perspectives.

3.3.3 *Hierarchical Feedback Structures Limiting Creative Engagement*

There is a scarcity of spaces that allow artists to rehearse and actively shape their artistic discourse, leaving them less empowered to influence and intervene in the reproduction of established knowledge systems and norms. Existing traditional feedback models often reinforce hierarchies, with a single authority providing critique rather than fostering collective participation. They often lack creative restrictions that encourage artists to distil and present their work in concise formats, thereby limiting deeper engagement and experimentation with different feedback mediums. Support for this result comes from the following testimony by Naoto Hieda, artist and researcher (<https://naotohieda.com/>), another regular TMC participant:

Unlike a capitalistic, rapid “pressure-cooker” process, feedback rounds in TMC feel like a slow cooker; everyone’s bringing in ingredients to the pot and the soup simmers over time. It’s not about generating fast results, but about revisiting concepts, deepening them, and allowing references, whether texts, artworks, or lived experiences, to slowly infuse the conversation. Unlike critique in an art school, where there’s often an implicit sense of direction or outcome, in TMC, there’s no pre-planned vision of what the work should become. My card project started in 2023 and has evolved through this cyclic, intertwined and non-linear rhythm for the last 2 years: I bring in raw material, get pointed toward something unexpected, work and reflect on it, and return with more to feed back into the pot (Hieda, 2025).

Both participants, Foteini Papadopoulou and Naoto Heida, agreed to disclose the authorship of their statements.

3.3.4 *Gap Between Institutionalised Artistry and Self-Identified Artists*

There is a lack of inclusive platforms accessible to artists who are not recognised or affiliated with major institutions. This creates a gap between formalised notions of artistry, upheld by institutions, and the lived experiences of autodidact artists, allowing for self-defined artistic identity, whether individual or collective.

3.4 Interpretation

We now present our interpretation of the above observations concerning the status of feedback in the performing arts and dance scene in Western Europe. We have focused on using the findings to formulate a founding manifesto of our initiative. We invite the reader to view Video #4: *Desktop Performance* (accessible via the QR code in Figure 5), where the manifesto is spoken over the video.

3.4.1 *Institutions Hinder Rather Than Support Professionalisation*

Institutions that educate, fund, and showcase freelance artists dominate the discourse around artistic practices, imposing rigid norms that freelancers must navigate to gain recognition or funding. This dominance is compounded by the lack of access to professional development and peer exchange once artists leave formal education, leaving them isolated and without structured support systems to refine their work or discourse.

3.4.2 *Discursive Fragmentation Reduces Agency*

The fragmentation of feedback systems across academia, funding bodies, and the freelance art field creates an imbalance in artistic discourse, forcing artists to navigate inconsistent expectations when working with different institutions and constantly reinvent their personal language as they move between these contexts. This lack of a continuous, unified artistic stance is further intensified by the pressure to conform to institutionalised language norms. Freelancers, in particular, must balance self-education with the need to “sell” their expertise, often shaping their articulation to fit funding trends rather than focusing on the core of their artistic exploration.

3.4.3 *Transactional Nature of Feedback*

In the traditional contexts, feedback is often treated as a transaction rather than a communal gift, embedded within hierarchical power relations. Artists therefore miss the opportunity to build solidarity and achieve a “hive-mind” approach that values interconnected artistic practices and shared responsibility.

3.4.4 *Intimate Relationships as Infrastructure*

In response to economic precarity and the lack of institutional support, many freelancers pool resources, share unpaid labour, and create stability in the form of

collectives or ‘power couples’. These relationships, whether romantic or professional, become strategic alliances that attempt to compensate for systemic gaps in support structures.

3.5 Presentation of Findings

In *Chapter 2.4*, we described the artistic use of the lecture performance to question the hierarchisation of systems of knowledge production between academia and artistic practice. As a contribution to the first *ICDD* in 2024, we presented our results and interpretations through a 30-minute lecture performance combining live speech, performance, and video-recorded material. The latter is particularly challenging to convey in text, and we therefore provide the reader with further explanation.

The videos, which use screen recordings of activities executed on a computer desktop, emphasise the now ubiquitous role of the computer as an indispensable artistic tool, as mentioned in the theoretical framework. Furthermore, the digital workspace blurs the boundaries between work, play, and rest, an effect that is intensified when screens dominate our environment. This collapse of categories impacts how we conceptualize and interact with the materials of our work, making the choreography of digital interactions – cutting, pasting, organizing files – part of the creative process itself. In this sense, the process of file management in the videos becomes an essential consequence of digitalisation and is therefore intertwined with the logic of artistic methodology. For further insight into the dynamic interplay between the format used and the phenomena observed, we provide examples of the videos shown during the lecture performance:

1. In Video #4: *Desktop Performance*, we comment on the dynamics between institutions and artists, reflected in the handling of desktop objects (*Figure 2*).

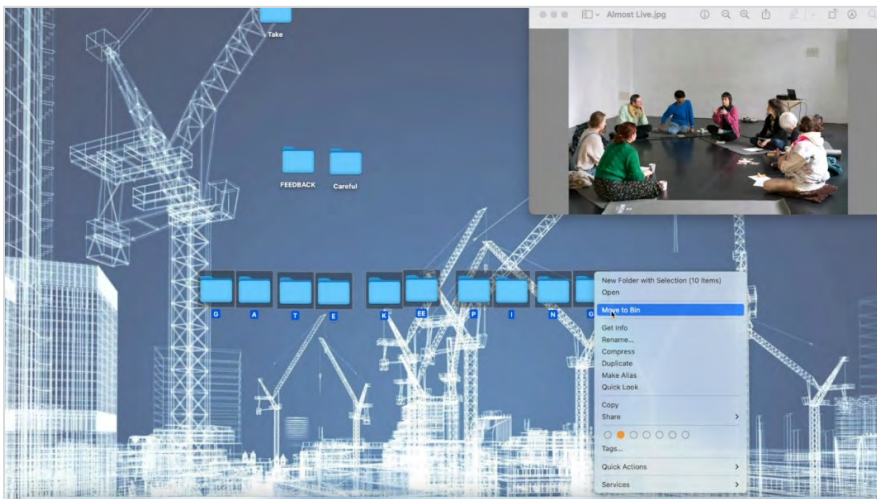


Figure 2. Screenshot from Video #4: *Desktop Performance*

2. This video exemplifies artistic research activities such as literature search or accessing PDF files through platforms that are not affiliated with their official publishers. It also hints at the overreliance on close personal relationships to compensate for the lack of professional assistance (*Figure 3*).

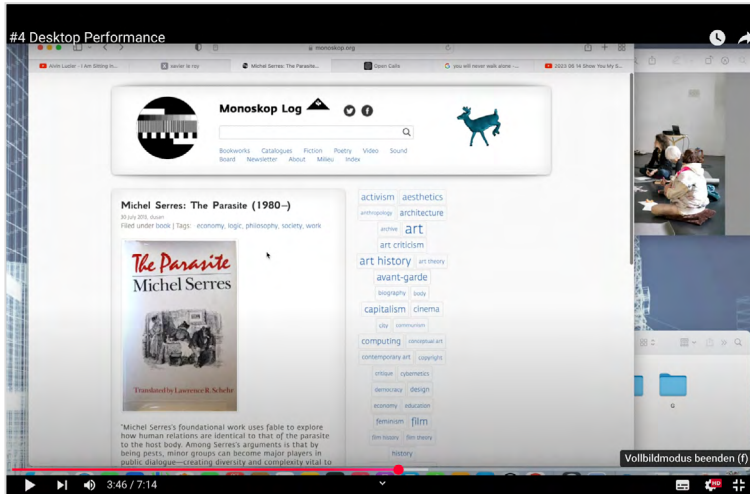


Figure 3. Screenshot from Video #4: Desktop Performance

3. Video #4: *Desktop Performance* evokes not only the problems associated with AI-driven apps in academic and educational environments but also accentuates the automated nature of artistic discourse, which often lacks opportunities for intervention, as it is largely dictated by institutions (Figure 4).

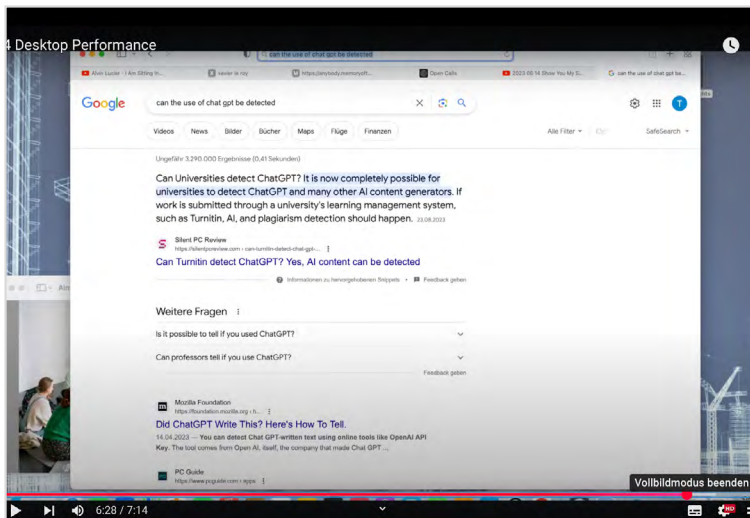


Figure 4. Screenshot from Video #4: Desktop performance

The findings above were used by the authors to create Video #4: *Desktop Performance* for the lecture performance *Construction Site*. The video can be accessed by readers via the QR code in Figure 5.



Figure 5. QR Code for Video #4: *Desktop Performance*

4. Video #3: *Quote Assembly* from our lecture performance conveys attempts to capture the concept of “discursive ecology”. The act of navigating folders filled with texts from philosophy, sociology, and dance studies becomes an aesthetic practice of language assembly. Like geometric shapes in the game *Tetris*, texts appear and disappear while sentences are copied, pasted, and condensed into a Google document. These fragments gradually connect to form a quote by Manning and Massumi (2014).

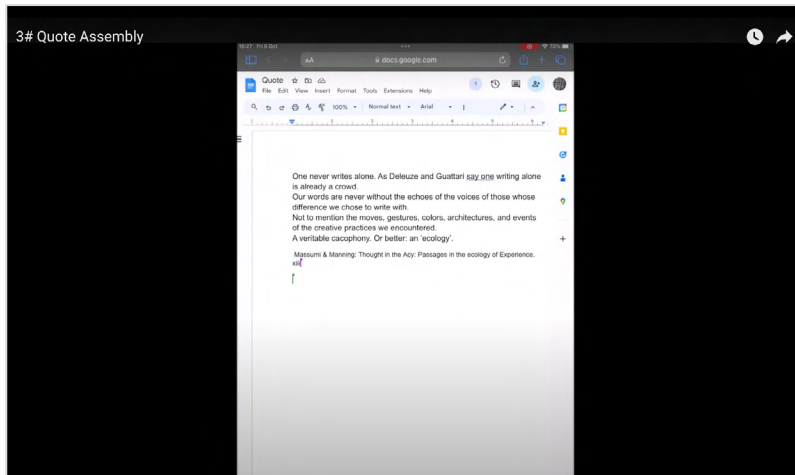


Figure 6. Screenshot from Video #3: *Quote Assembly*

The conceptual approach of ‘discursive ecology’ inspired the authors to create Video #3: *Quote Assembly* for the lecture performance *Construction Site*. The video can be viewed by readers via the QR code in Figure 7.



Figure 7. QR Code for Video #3: *Quote Assembly*

5. We staged a fictionalised reflective conversation with three theoreticians and created Video #5: *ZOOM Dialogues* for the lecture performance *Construction Site*. This fictionalised call featured scholars and theoreticians whose work underpins and intertwines with the theoretical foundations of this article. With this gesture, we sought to reveal the unfinished character of our own initiative, open to revision, criticism, discussion, and feedback, under the same conditions and guidelines we propose for any event we host with TMC (Figure 8).

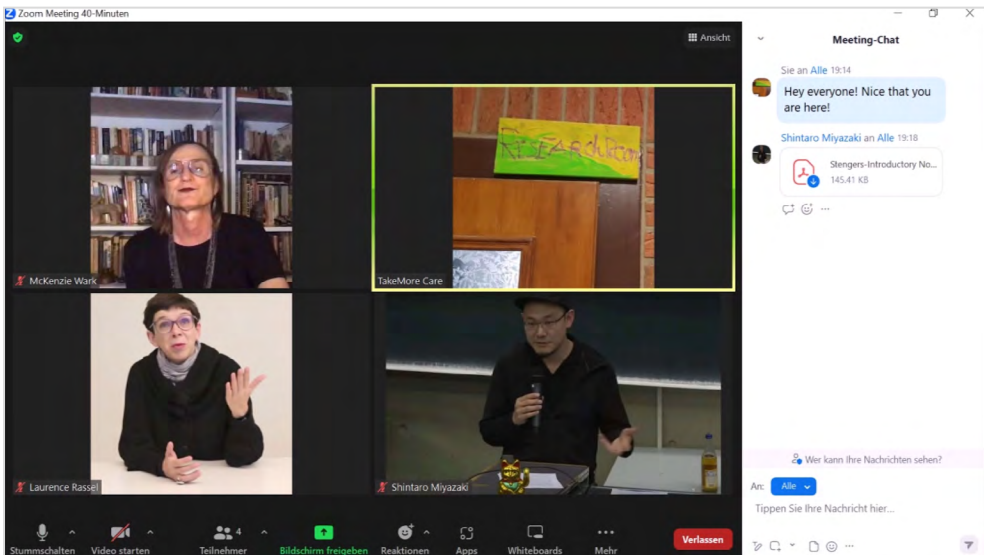


Figure 8. Screenshot from Video #5: *ZOOM Dialogues*: a fictionalised video call with theoreticians of different fields ‘giving feedback’ on the TMC initiative

The authors interacted with the projected video as if in a live ZOOM call. The video does not include the live-spoken parts, which the authors added during the lecture performance. Therefore, rather than providing access to Video #5, a transcript of the full ‘conversation’ is available for readers via the QR code in Figure 9.



Figure 9. QR Code for the Transcript of Video #5: *ZOOM Dialogues*

4. DISCUSSION

As the state of research on feedback has shown, it remains somewhat of a niche concept, despite its potential as a reflective activity within both educational and professional artistic practice.

As a pedagogical concept and teaching method, a power-critical and de-transactionalised application of feedback practices could provide valuable opportunities for institutional adaptation, provided that practitioners remain cautious of the underlying power structures and inherent notions of valorisation.

As feedback remains undertheorized, it warrants further research. The most precise conceptualisation of different feedback modes in dance that we worked with (i.e., Susan Foster's distinction between feedback as a goods-in-transaction and feedback as a mutual gift; 2019), though poignant in its duality, falls short of capturing the broader institutional contexts and power structures in which the two mutual gift-givers of feedback meet and co-construct the reflections they exchange. Its relative absence from artistic self-publications may also hint at the transactional use of feedback, situating it more in exchanges between artists and their practices than within an individual artist's creative work. The case study we presented here suggests that further conceptualisation of the term might benefit from attention to these larger contexts: interpersonal, infrastructural, as well as institutional.

TMC proposes two relevant interventions: first, through its original feedback format, as an intervention in the artistic field and its lack of accessible, non-transactional spaces of reflection and exchange; and second, through the presentation format of lecture performance, as an intervention in the academic production of knowledge that reflects on the activities of the TMC initiative.

Our dual intervention – TMC within the freelance scene and our lecture performance in academia – demonstrates a shift from institutional critique to integration within the very knowledge institution it critiques. This shift reflects a growing recognition of artistic research as a legitimate form of knowledge production (Borgdorff, 2006; Gerber et al., 2020; Hannes, 2023). In *Construction Site*, we deliberately challenged conventional academic formats by creating dense, multi-layered video images and pre-recorded text. By embracing uncertainty, we open up new ways for audiences to engage with knowledge, mirroring broader trends in which hybrid formats – such as those produced by artists like Hito Steyerl – are increasingly part of scholarly discourse (Steyerl, 2013).

The second intervention, the lecture performance in academia, suggests that knowledge institutions must move toward supporting hybrid, multimodal, and performative formats that blend visual, textual, and live elements. McKenzie Wark (2020) emphasizes how digital spaces are increasingly merging with different spheres of life, including the artistic and the academic. Our work signals that academic spaces should embrace art as a force that reshapes not only how knowledge is produced but also how it is communicated.

The first intervention, the TMC feedback initiative within the freelance scene, can be understood as a critical disruption of the conventionalised relationships between artists and artistic institutions. The success of TMC can be attributed to its low threshold: no credentials are required, and access is free upon subscribing to an email chain. With such low barriers to entry, it is largely driven by everyday digital tools, making it both accessible and inclusive.

Taking the implications of the TMC feedback format seriously, we ask how institutions in the artistic field might be reshaped according to principles of mutuality, equalised access independent of professional artistic status, the de-hierarchisation of the fragmented registers of artistic discourse, and the application of a non-transactional logic to the exchange of reflections on artistic works and their meaning. Naturally, such a question would be answered differently in the context of a university dance program, a dance house, or a funding body, and it is too complex to pursue in detail within the framework of this paper. Yet even the tensions arising from utopically imagining an institution based on these principles serve as productive fuel for potentially reimagining institutional structures. Critical pedagogues such as Laurence Rassel, with her concept of a commonized, ever self-reinventing 'instituting' university (Rassel, 2018), can serve as a valuable orientation in this regard.

Lastly, our intervention reflects on the use of digital tools in education, particularly in dance. Naomi Klein (2020), Shintaro Miyazaki (2022, 2023), and educational researchers such as Ben Williamson and Anna Hogan (2020) point out that social platforms, while crucial for connection, are increasingly subject to commodification. In the case of TMC, Zoom, a company that has been involved in the privatization and pay-walling of its widely used communication software, serves as our main platform for feedback. To some extent, TMC reinforces the very systems it seeks to critique. At the same time, it offers access to Zoom's privatised, closed-off premium services for a group of artists once a month, creating a space for collective exchange. The authors use occasional funding or paid TMC-related work to pay for the software, thereby redistributing resources for TMC's feedback community and creating a digital infrastructure for collegial encounters which is otherwise scarce beyond the digital realm.

Hito Steyerl (2013) emphasizes how digital and institutional frameworks not only influence the content of artistic production but also profoundly shape the cognitive processes and creative methodologies of artists. Our performance reflects how these tools affect artistic practice, embedding commercial and hierarchical structures into the very instruments we use.

As we stand on the cusp of the complete reabsorption of digital tools into dance education, such re-examinations become urgent, raising critical questions about

the accessibility and sustainability of knowledge-sharing platforms in the arts and education, as well as their impact on shaping and/or constraining artistic practices.

5. CONCLUSION

Our research examines the structural limitations of feedback, a notion essential to both pedagogic and artistic domains. Through this lens, it exposes institutional barriers that shape artistic discourse in the state-funded freelance performing arts scene. Feedback, when meaningfully integrated, is crucial for ensuring equal participation in the discursive order, enabling individuals not only to contribute to it but also to question it, thereby engaging in the collective construction and critical reflection of meaning and knowledge building within artistic communities.

TMC emerged as a response to the challenges of discursive access, providing an artist-run platform for feedback and knowledge exchange outside hierarchical institutional settings. Analysed through a constructivist GT approach, the initiative revealed recurring themes, including (but not limited to)

1. a general lack of feedback infrastructure in the post-educational phase;
2. the continued presence of limiting, traditional, transactional feedback structures;
3. economic precarity leading to problematic entwinements of work and intimate attachments;
4. the navigation of diverse discourse registers that force artists into a constant reinvention of discourse and hinder a unified stance, which
5. brings about struggles in creating a self-directed artistic practice within institutionalised frameworks.

The outcomes of this research contribute to the expanding field of outlined research concerns. At the same time, they also lead to a cyclical relationship between our own artistic practice and our theorisation. Rather than presenting a finalised model, we have sought to convey the essence of the evolving initiative that questions how artistic knowledge is produced, shared, and sustained beyond institutional dependencies, and in doing so echoes the broader critique of the hierarchisation of creative and educational spaces.

References

- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C. & Toro Pérez, G. (Eds.). (2015). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783037345832>
- Borgdorff, H. (2006, January 1). *The Debate on Research in the Arts: Sensuous Knowledge 02*. [Lecture]. Amsterdam School of the Arts. https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Borgdorff_publicaties/The_debate_on_research_in_the_arts.pdf
- Brandstetter, G. (2013). *Tanz-Lektüren: Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*. Rombach-Wissenschaften.
- Butterworth, J., & Wildschut, L. (2009). Higher education: Section introduction. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary choreography: A critical reader* (pp. 65–70). Routledge.

- Caspao, P. (2009). Stroboscopic stutter: On the not-yet-captured ontological condition of limit-attractions. In A. Lepecki & J. Joy (Eds.), *Planes of composition: Dance, theory, and the global* (pp. 123-159). Seagull.
- Charmaz, K. (2011). A constructivist grounded theory analysis of losing and regaining a valued self. In F. J. Wertz, K. Charmaz, L. J. McMullen, et al. (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 165–204). Guilford.
- Cotter, L. (2019). Editorial. In L. Cotter (Ed.), *Reclaiming artistic research*. Hatje Cantz.
- Dean, R., & Smith, H. (Eds.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748636303>
- Dirksen, J. (2009). Ars Academica: The lecture between artistic and academic discourse. In K. Jentjens, R. Joksimovic, A. Nathan-Dorn, & J. Vesic (Eds.), *Lecture performance* (pp. 9-14). Kölnischer Kunstverein.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foster, S. L. (1995). *Choreographing history*. Indiana University Press.
- Foster, S. L. (2019). Feedback verkaufen / Feedback geben. In Y. Hardt & M. Stern (Eds.), *Körper-Feedback-Bildung: Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken* (pp. 90-106). kopaed.
- Foucault, M. (2000). *Archaeology of knowledge*. Routledge.
- Gerber, N., Biffi, E., Biondo, J., Gemignani, M., Hannes, K., & Siegesmund, R. (2020). Arts-Based Research in the Social and Health Sciences: Pushing for Change with an Interdisciplinary Global Arts-Based Research Initiative. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3496>
- Haffner, N., McGrandles, S., Koks, I., LeRoy, F. (2014). *Laboratory on Feedbacking in Artistic Processes*. Uferstudios Berlin. <https://www.yumpu.com/en/document/read/63628852/laboratory-on-feedback-in-artistic-processes-1>
- Hannes, K. (2023). Tactics in support of the strategy to include artistic research as evidence in systematic reviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1609406923117639>
- Hardt, Y., & Stern, M. (Eds.). (2019). *Körper-Feedback-Bildung: Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken*. Kopaed.
- Hieda, N. (2025). *Personal, unpublished email conversation with the authors*.
- Jentjens, K., Joksimovic, R., Nathan-Dorn, A., & Vesic, J. (Eds.). (2009). *Lecture performance* (pp. 5-7). Kölnischer Kunstverein.
- Klein, N. (2020, March 8). *Don't let digital learning privatize our future* | The Nation. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IacYA80f1-E>
- Kleinschmidt, K. (2018). *Artistic research als Wissensgefüge: Eine Praxeologie des Probens im Zeitgenössischen Tanz*. Epodium.
- Lavender, L. (1996). *Dancers talking dance: Critical evaluation in the choreography class*. Human Kinetics.
- Manning, E., & Massumi, B. (2014). *Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience*. University of Minneapolis Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.003.0005>
- Midgelow, V., & Bacon, J. (n.d.). *Creative Articulations Process (CAP)*. Choreographic Lab. <https://www.choreographiclab.co.uk/cap-process/>

- Miyazaki, S. (2022). *DIGITALITÄT TANZEN! Über Commoning & Computing*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839466261>
- Miyazaki, S. (2023, October 16). *Digitalität tanzen!* | Lecture given at 'Bits und Bäume. Die Konferenz für Digitalität und Nachhaltigkeit' at Technische Universität Berlin, October 02, 2022. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=z_UmledI3_c
- Rampre, L. M. (n.d.). *Artists' discourse*. MadeWithOlga. <https://madewitholga.be/pages/Deeporiginals>, <https://lilimrampre.cargo.site/Artists-discourse>
- Rassel, L. (2018, March 1). *Rethinking the art school: Institution, instituted, instituting, common, commoning* | Lecture given at House of Electronic Arts Basel. [Video]. YouTube. <https://creatingcommons.zhdk.ch/rethinking-the-art-school/index.html>
- Papadopoulou, F. (2025). *Personal, unpublished email conversation with the authors*. Society for Artistic Research. (2020, October). *Vienna Declaration on Artistic Research: Final* [PDF]. <https://societyforartisticresearch.org/wp-content/uploads/2020/10/Vienna-Declaration-on-Artistic-Research-Final.pdf>
- Sollfrank, C. (2019). Commoning the institution: Or how to create an alternative (art school), when "there is no alternative." In D. Richter & R. Kolb (Eds.), *On curating: Revisiting Black Mountain College* (43, pp. 50-53). https://www.on-curating.org/files/oc/dateverwaltung/issue43/PDF_to_Download/OnCurating-43_WEB.pdf
- Steyerl, H. (2013). *How not to be seen: A fucking didactic educational .MOV file* [Video]. Venice Biennale / Serpentine Galleries. <https://www.serpentinegalleries.org/whats-on/hito-steyerl-how-not-be-seen/>
- Steyerl, H. (2015). *Factory of the sun* [Video installation]. German Pavilion, 56th Venice Biennale.
- Tie, Y. C., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Van de Wiel, K. (2013/2014). *A Need for Useful Feedback: Interview with Barbara Van Lindt, managing director DasArts*. DasArts https://www.atd.ahk.nl/media/the/docs/divers/Feedback_DASARTS_interview_Barbara_Van_Lindt_english_version.pdf
- Wagner, M. (2009). Doing lectures: Performative lectures as a framework for artistic action. In K. Jentjens, R. Joksimovic, A. Nathan-Dorn, & J. Vesic (Eds.), *Lecture performance* (pp. 17-30). Kölnischer Kunstverein.
- Wark, M. (2020, September 24). *Ficting and facting* | Lecture given at RIBOCA2, Riga Biennial. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YbInv9C1lY0>
- Williamson, B. & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.

MIT LEHET TUDNI A MAGYAR KÖRTÁNCOKRÓL?

MARTIN GYÖRGY *THE HUNGARIAN CIRLE DANCE AND ITS EUROPEAN RELATIONS* CÍMŰ KÖTETÉNEK RECENZÍÓJA*

Oláh Nóra, PhD hallgató, ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola, Magyar és Összehasonlító Folklorisztika Doktori Program, egyetemi tanársegéd, Magyar Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

Absztrakt

Martin György *A magyar körtánc és európai rokonsága* című kötete az 1970-es évek egyik jelentős tánc tudományos összefoglalója, típusmonográfiája. A munka jelentőségét mutatja, hogy a könyv 2024-ben Fügedi János és Pál-Kovács Dóra szerkesztésében angol nyelven is megjelent. A recenzió bemutatja a magyar nyelvű kötet keletkezését, a monográfia felépítését és részeit, illetve a két kötet eltérő szerkesztési módját.

Kulcsszavak: körtánc, Martin György

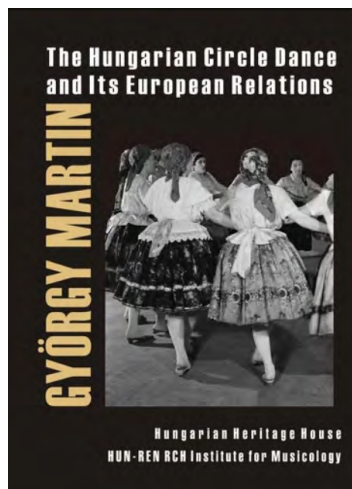
Fügedi János és Pál-Kovács Dóra közös szerkesztésében 2024-ben jelent meg Martin György *A magyar körtánc és európai rokonsága* című kötetének angol nyelvű, átszerkesztett kiadása *The Hungarian Cirle Dance and Its European Relations* címmel a Hagyományok Háza és a HUN-REN Zenetudományi Intézet közös kiadásában (1. ábra). A kiadási munkálatokban számos szakember részt vett, többek között Balogh Ákos, Simon Zoltán és jómagam tánclejegyzéseket, Ferkóné Pávai Réka pedig a kottarajzok grafikáját készítette el (a többi közreműködő neve a köszönetnyilvánításban olvasható).

Martin György munkássága a hazai néptánc kutatásban kiemelt jelentőségű. Doktori disszertációjában, amely *A magyar körtánc és európai rokonsága* címet viseli, a magyar körtáncokat átfogóan – formai, történeti és összehasonlító szemlélettel – tanulmányozta. Később, kutatását folytatva, egy a körtáncokról szóló összefoglaló mű jelent meg ugyanezzel a címmel 1979-ben, 10 évvel a doktori címének megszerzését követően (Fügedi & Pál-Kovács, 2024, p. 8).

A kötet a Kárpát-medence hagyományos tánc kultúrájában egykor fellelhető körtáncok jellemzőit mutatja be, beleértve az énekes női körtáncokat, másnéven kari-kázókat is. A könyv műfaját tekintve típusmonográfia. Az 1970-es 80-as években a tánc kutatások fókuszában állt a tánc típusok ismertető monográfiák készítése és kiadása (Fügedi & Pál-Kovács, 2024, p. 8). A típusmonográfiák publikációs előkészítése sok időt vesz igénybe, mert jellemzően nagy mennyiségű forrásanyagot kell

.....
*A magyar nyelvű kézirat 2025. szeptember 16-án érkezett szerkesztőségünkbe.

feltárni és tudományosan feldolgozni hozzá. A fenti köteten túl ilyen típus-monográfia Martin György, Pesovár Ernő és Lányi Ágoston a 1983-ban megjelent kötete, *A körverbunk története, típusai és rokonsága*. E műfaj legújabb kiadványa a Fügedi János és Vavrinecz András szerkesztette a *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology* (2013), amelyben kanásztánc-ugrós táncstílushoz tartozó táncfolyamatokat közöltek szöveges ismertetésekkel és Lábán-kinetográfiával. Az utóbbi mű Martinék két korábban említett kötetétől abban tér el, hogy nem tartalmazza a táncfajta általános leírását, jellemzőit és a kiadott táncfolyamatok szerkezeti bemutatását, elemzését.



1. ábra: Könyvborító

A két körtáncokkal foglalkozó kötet (a Martin által kiadott és az újraserkesztett angol nyelvű) fejezeteinek tartalma lényegében megegyezik. Az angol nyelvű kiadás előszava ismerteti a kutatási előzményeket és a magyar kiadás rövid történetét. Mindkét könyv bevezetésében olvashatunk a csoporttáncokról, összefogódzási módokról és a körformáról, a lánc- és körtáncok történetéről és elterjedéséről, az európai énekes körtáncokról, a lánc- és körtáncok elemzésének és rendszerezésének elveiről, illetve a magyar körtáncok felosztásáról és vizsgálatáról. A fent említett fejezetekben a körtáncok általános történeti alakulásáról és szerkezeti jellemzőiről tájékozódhat az olvasó. Ezt követi az I. fő fejezetben a magyar körtáncok fő- és alldialektusainak részletes bemutatása, mely a hazai néptáncszakma számára az egyik leghasznosabb rész, mert kistájakra, településekre lebontva ismerhetjük meg a körtáncokat, beleértve az énekes női körtáncok (karikázók) jellemzőit. A leírások kitérnek a tánctételekre (a táncok legnagyobb szerkezeti egységeire), a körmozgásokra, a fogásmódokra, a táncolt motívumokra és az énekelt dallamokra is. A kötetekben megtalálható információk birtokában táncfolklorisztikai szempontból hiteles karikázókat állíthatunk színpadra (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

További hasznos adatokat tartalmaz a II. fő fejezet, amelyben a magyar körtáncok európai rokonságának leírásai olvashatók. Az alfejezetekben az északi szláv

körtáncok (ukrán, orosz, szlovák), az erdélyi román körtánc, a balkáni lánc táncok ismertetéseit találjuk, továbbá egy olyan tánc történeti kitekintést, mely a 16. századi Nyugat-Európában divatos lánc táncokat és ezek magyar körtáncokkal párhuzamos vonásai mutatja be (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

A magyar és angol nyelvű kiadás között eltérést a szöveghez tartozó ábrák köteten belüli elhelyezésében tapasztalunk. Az eredeti könyvben Martin György a körtáncokhoz tartozó sorszámozott dallamokat és a Lábán-kinetográfiával készített motívumokat a folyószövegbe illesztette be. Az ábrák adatait a kötet végén a mutatókban találjuk. Ennek a tördelésnek előnye, hogy a szöveg egyidejűleg értelmezhető a hozzá tartozó ábrákkal, hátránya, hogy esetenként a sok egybefüggő ábraközlés miatt a logikailag összetartozó szövegrészek egymástól távolra, például külön oldalra, vagy oldalakra kerültek. Ez nagyban megnehezíti a szöveg olvasását. Az említett probléma kiküszöbölésére az angol nyelvű kötet szerkesztői azzal a megoldással éltek, hogy az összes dallam kottáját és a táncjelírásokat a kötet végére helyezték, így a szöveg végig egybefüggő és könnyebben követhető. A változtatás hátránya, hogy a szövegekhez kapcsolódó ábrák megtekintéséhez minden alkalommal hátra kell lapozni a dallamokhoz és motívumokhoz (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

Bár a két kötet tartalma megegyezik, feltűnő, hogy az új, angol nyelvű kötet hozzávetőlegesen 280 oldallal hosszabb az eredeti kiadásnál. Ennek oka az újraszerkesztett kottákban, táncjelírásokban, táblázatokban és térképekben keresendő. Az eredeti könyvhöz képest az összes ábra a mai modern közlési tendenciákat követően, egységesen méretezve, a korábbi ábrákhoz képest nagyobb méretben került az angol nyelvű kiadásba. Ez a megoldás nagyban segíti az olvashatóságot (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

A nemzetközi és hazai táncszakma számára hasznos az új kiadás. Az angol nyelvű kötet hozzájárul a hazai tánc kutatás nemzetközi hozzáférhetővé tételéhez. Ezen túl az újraszerkesztett ábrák megkönnyítik a szöveg értelmezését, amely az angol nyelvű kiadás jelentős pozitívuma, és magyar nyelvű szöveg kiegészítéseként is használható. Jelen könyv Fügedi János életének egyik utolsó nagy projektje volt, magas szakmai színvonalával méltó lezárása a kutató munkásságának.

Irodalomjegyzék

- Fügedi, J. & Pál-Kovács, D. (Eds.). (2024). *The Hungarian Circle Dance and Its European Relations*. Hungarian Heritage House; HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont Zenetudományi Intézet (Eredeti mű megjelenésének éve:1979).
- Fügedi, J. & Vavrinecz, A. (Eds.). (2013). *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology*. L'Harmattan Kiadó; MTA BTK Zenetudományi Intézet.
- Lányi, Á., Martin, Gy., & Pesovár, E. (1983). *A körverbunk története, típusai és rokonsága*. Zeneműkiadó.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Akadémiai Kiadó.

WHAT IS THERE TO KNOW ABOUT CIRCLE DANCES?

A REVIEW OF THE BOOK *THE HUNGARIAN CIRCLE DANCE AND ITS EUROPEAN RELATIONS**

Nóra Oláh, PhD student, Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities,
Doctoral School of Literary Studies, Doctoral Program for Hungarian
and Comparative Folkloristics assistant lecturer, Department of Folk Dance,
Hungarian Dance University

Abstract

György Martin's book, *The Hungarian Circle Dance and its European Relations*, is one of the most significant dance-scientific summaries and typological monographs from the 1970s. The importance of this work is demonstrated by the fact that the book was also published in English in 2024, edited by János Fügedi and Dóra Pál-Kovács. The review is about how the original Hungarian volume was created, presents the structure and contents of the monograph, and points out the different editorial approaches of the two volumes.

Keywords: körtánc, Martin György

In 2024, an updated English version of György Martin's book, *A magyar körtánc és európai rokonsága*, was published under the title *The Hungarian Circle Dance and Its European Relations*. This project was a collaboration between the Hungarian Heritage House and the HUN-REN Institute of Musicology, edited by János Fügedi and Dóra Pál-Kovács (Figure 1). A number of experts were involved in the publication, including Ákos Balogh, Zoltán Simon, and myself for the dance notations scores, while Réka Ferkóné Pávai prepared the graphics for the musical scores. (The names of the other contributors can be found in the acknowledgements.)

The work of György Martin is of paramount importance in Hungarian folk dance research. In his doctoral dissertation, also titled *The Hungarian Circle Dance and Its European Relations*, he comprehensively studied Hungarian circle dances from a formal, historical, and comparative perspective. Later, continuing his research, a summary work on circle dances was published with the same title in 1979, 10 years after he obtained his doctorate (Fügedi & Pál-Kovács, 2024, p. 8).

The book, a type monograph, describes the characteristics of the circle dances once found in the traditional dance culture of the Carpathian Basin, including the girls' circle dances with sung accompaniment, also known as *karikázó*. In the 1970s and 80s, the focus of dance research was the preparation and publication of monographs

* The first version of the Hungarian manuscript was received on 16. September 2025.

describing dance types (Fügedi & Pál-Kovács, 2024, p. 8). The publication of such texts is a time-consuming process, as it typically requires extensive source material to be collected and scientifically processed. In addition to the aforementioned volume, another type monograph is *A körverbunk története, típusai és rokonsága* (*The History, Types, and Relations of the Körverbunk*) by György Martin, Ernő Pesovár, and Ágoston Lányi, published in 1983. The most recent publication of this genre is *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology* (2013), edited by János Fügedi and András Vavrincz, which contains descriptions and Labanotation for dances belonging to the *kanásztánc-ugrós* dance style. This latter work differs from the two previously mentioned volumes by Martin and his colleagues in that it does not include a general description of the dance type, its characteristics, or a structural presentation and analysis of the published dances.

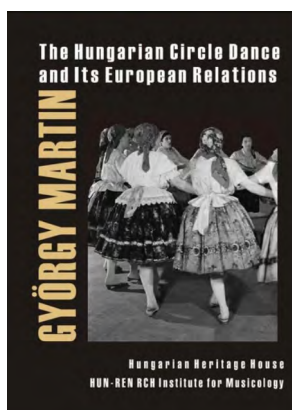


Figure 1. Book cover

The contents of the chapters in the two books on circle dances (the one published by Martin and the new English version) are essentially the same. The preface of the English edition outlines the research background and provides a brief history of the Hungarian edition. In the introduction of both books, readers can read descriptions of group dances, ways of holding hands, and the circle form; the history and spread of chain and circle dances; European circle dances with sung accompaniment; chain dances; the principles of analyzing and systematizing folk dances; and the classification and study of Hungarian circle dances. In the chapters mentioned above, the reader can learn about the general historical development and structural characteristics of circle dances. This is followed by a detailed description of the main and sub-dialects of Hungarian circle dances in the first main chapter, one of the most useful sections for the Hungarian folk dance community as it breaks down the circle dances by small regions and settlements, including the characteristics of the girls' circle dances with sung accompaniment (*karikázók*). The descriptions also cover dance phrases (the largest structural units of the dances), circular movements, ways of holding hands, danced motifs, and the sung melodies. The information found in these volumes makes it possible to stage authentic *karikázó* dances from a dance folklore perspective (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

The second main chapter contains additional valuable information, including descriptions of the European connections of Hungarian circle dances. The sub-chapters describe Northern Slavic circle dances (Ukrainian, Russian, Slovak), the Transylvanian Romanian circle dance, Balkan chain dances, and a historical overview of dance that presents the chain dances fashionable in 16th-century Western Europe and their parallel features with Hungarian circle dances (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

A difference between the Hungarian and English editions lies in the placement of the figures within the volume. In the original book, György Martin inserted the numbered melodies and Labanotation motifs for the circle dances into the body of the text. The data for the figures can be found in the indexes at the end of the volume. The advantage of this layout is that the text can be interpreted simultaneously with the corresponding figures. However, the disadvantage is that the large number of consecutive figures at times separate logically related parts of the text, sometimes pushing it pages apart and making the text difficult to read. To overcome this problem, the editors of the English edition chose to place all the musical scores and dance notations at the end of the volume, making the text continuous and easier to follow. The disadvantage of this change, however, is that readers must continuously flip to the back of the book to view the melodies and motifs corresponding to the text (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

Although the content of the two volumes is the same, it is striking that the new English edition is approximately 280 pages longer than the original. This is due to the re-edited scores, dance notations, tables, and maps included. Compared to the original book, all figures in the English edition are uniformly sized and larger than those in the previous edition, in line with modern publication trends. This solution greatly improves readability (Fügedi & Pál-Kovács, 2024; Martin, 1979).

The new edition is valuable for both the international and domestic dance communities. The English volume contributes to making Hungarian dance research internationally accessible. Furthermore, the re-edited figures facilitate the interpretation of the text, which is a significant positive aspect of the English edition, which can also be used as a supplement to the Hungarian text. This book was one of the last major projects of János Fügedi's life, and its high professional quality stands as a fitting conclusion to his scholarly work.

References

- Fügedi, J. & Pál-Kovács, D. (Eds.). (2024). *The Hungarian Circle Dance and Its European Relations*. Hungarian Heritage House; HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont Zenetudományi Intézet (Eredeti mű megjelenésének éve:1979).
- Fügedi, J. & Vavrincz, A. (Eds.). (2013). *Régi magyar táncstílus: Az ugrós: Antológia / Old Hungarian Dance Style: The Ugrós: Anthology*. L'Harmattan Kiadó; MTA BTK Zenetudományi Intézet.
- Lányi, Á., Martin, Gy., & Pesovár, E. (1983). *A körverbunk története, típusai és rokonsága*. Zeneműkiadó.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Akadémiai Kiadó.

Almásy Csilla

PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar,
Egészségtudományi Doktori Iskola

Marisa Joana Berg

tudományos munkatárs / doktorjelölt Zene- és Táncművészeti Egyetem
(Kortárs Táncművészeti Központ),
Köln, Németország

Gortva János

PhD, adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet,
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Láng Éva

PhD, adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet,
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

Oláh Nóra

PhD hallgató, ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola, Magyar és
Összehasonlító Folklorisztika Doktori Program, egyetemi tanársegéd, Magyar
Táncművészeti Egyetem, Néptánc Tanszék

Lili M. Rampre

doktorjelölt, Cergy Egyetem, Franciaország
Valerie Wehrens, szabadúszó dramaturg, Németország

Rusinné Fedor Anita

egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Egészségtudományi Kar,
Szociális és Társadalomtudományi Intézet, Társadalomtudományi
és Szociális Munka Tanszék

Soltész-Várhelyi Klára

tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pszichológia Intézet

Valerie Wehrens

szabadúszó dramaturg, Németország

AUTHORS

Csilla Almásy

PhD student, Faculty of Health Sciences, Doctoral School of Health Sciences,
University of Pécs

Marisa Joana Berg

research associate / PhD candidate
University of Music and Dance (Center for Contemporary Dance),
Cologne, Germany

János Gortva

PhD, lecturer, Institute of Sport Sciences, Sport and Health Science Research Group,
Eszterházy Károly Catholic University

Éva Láng

PhD, lecturer, Institute of Sport Sciences, Sport and Health Science Research Group,
Eszterházy Károly Catholic University

Nóra Oláh

PhD student, Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities, Doctoral School of
Literary Studies, Doctoral Program for Hungarian and Comparative Folkloristics
assistant lecturer, Department of Folk Dance, Hungarian Dance University

Lili M. Rampre

PhD candidate, Cergy University, France
Valerie Wehrens, freelance dramaturg, Germany

Anita Rusinné Fedor

professor, Department of Social Sciences and Social Work, Faculty of Health
Sciences, Institute of Social Sciences, Quality of Life and Sociology of Health
Coordination Research Centre, University of Debrecen

Klára Soltész-Várhelyi

assistant lecturer, Department of Psychology, Pázmány Péter Catholic University

Valerie Wehrens

freelance dramaturg, Germany



Magyar
Táncművészeti
Egyetem